



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

JAILSON COSTA DA SILVA

**O MOBRAL NO SERTÃO ALAGOANO: DAS HISTÓRIAS E MEMÓRIAS ÀS
SÍNTESES POSSÍVEIS APÓS QUATRO DÉCADAS**

Maceió - AL
2013

JAILSON COSTA DA SILVA

**O MOBIL NO SERTÃO ALAGOANO: DAS HISTÓRIAS E MEMÓRIAS
ÀS SÍNTESES POSSÍVEIS APÓS QUATRO DÉCADAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira 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: Prof^a. Dr^a. Marinaide Lima de
Queiroz Freitas

Maceió - AL

2013

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária Responsável Helena Cristina Pimentel do Vale

- S586 Silva, Jailson Costa da.
 O mobral no sertão alagoano: das histórias e memórias às sínteses possíveis após quatro décadas / Jailson Costa da Silva. – Maceió, 2013.
 151f. : il.
- Orientadora: Marinaide Lima de Queiroz Freitas.
 Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós Graduação em Educação. Maceió, 2013.
- Bibliografia: f. 138-143
 Apêndices: f. 144-149.
 Anexos: f. 149-151.
1. Mobral – Alagoas- História. 2. Alfabetização de jovens e adultos.
 3. Sertão alagoano. I. Título.

CDU: 374.7

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

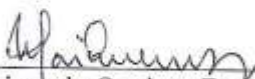


“O MOBILAL no sertão alagoano: das histórias e memórias às sínteses possíveis após
quadro décadas”.

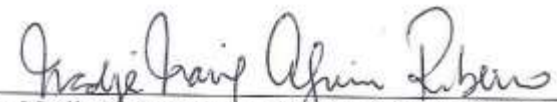
JAILSON COSTA DA SILVA

Dissertação submetida a banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 25 de março de 2013.

Banca Examinadora:



Profa. Dra. Marinaide Lima de Queiroz Freitas (PPGE-CEDU-UFAL)
(Orientadora)



Profa. Dra. Nadja Naira Aguiar Ribeiro (PPGE-CEDU-UFAL)
(Examinadora Interna)



Profa. Dra. Jane Paiva (UERJ)
(Examinadora Externa)

*Dedico a Bernardo, meu filho, que faz tudo
valer a pena.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela presença constante em minha vida.

Aos meus pais, Antônio Sandes e Maria de Lourdes, que às suas maneiras me ensinaram a trilhar meu caminho com amor e perseverança.

A Ana Lúcia Minha esposa, meu grande amor, amiga e companheira que muito contribuiu para tornar possível a realização desta etapa.

A CAPES (Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pelo apoio financeiro na realização desta pesquisa e ao programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Alagoas, pelo apoio disponibilizado no decorrer do curso.

A professora Dr^a. Marinaide Lima de Queiroz Freitas, muito presente em todos os momentos de construção deste trabalho, sempre com muita compreensão, estímulo, incentivo e confiança, em especial pela maneira como conduziu a orientação dessa pesquisa, principalmente, pela sua generosidade para com minhas limitações.

Às professoras Dra. Jane Paiva e Dra. Maria das Graças Loiola pelas significativas contribuições quando da qualificação deste trabalho.

Às professoras Dra. Jane Paiva e Dra. Nadja Naira Aguiar Ribeiro pelas presenças na banca de defesa, meu profundo respeito.

A todos os professores, pelas contribuições das disciplinas que cursei.

A todos os amigos que pude fazer nessa estada no CEDU, pela harmoniosa convivência durante o curso.

Em especial, aos guardiões das memórias do MOBREAL que se tornaram interlocutores dessa pesquisa, sem os quais não poderíamos avançar nessa investigação.

Às professoras e professores que também fazem parte da minha construção formativa, em especial a Divanir Maria de Lima.

A todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para o meu êxito, meu muito obrigado!

Disparada (1966)

Prepare o seu coração pras coisas que eu vou contar
Eu venho lá do sertão, eu venho lá do sertão
Eu venho lá do sertão e posso não lhe agradar
Aprendi a dizer não, ver a morte sem chorar
E a morte o destino tudo, a morte o destino tudo
Estava fora de lugar, eu vivo pra consertar
Na boiada já fui boi, mas um dia me montei
Não por um motivo meu ou de quem comigo houvesse
Que qualquer querer tivesse, porém por necessidade
Do dono de uma boiada cujo vaqueiro morreu
Boiadeiro muito tempo, laço firme, braço forte
Muito gado, muita gente pela vida segurei
Seguia como num sonho e boiadeiro era um rei
Mas o mundo foi rodando nas patas do meu cavalo
E nos sonhos que fui sonhando, as visões se clareando
As visões se clareando, até que um dia acordei
Então não pude seguir, valente, lugar tenente
E o dono de gado e gente, porque gado a gente marca
Tange, ferra, engorda e mata
Mas com gente é diferente
Se você não concordar não posso me desculpar
Não canto pra enganar, vou pegar minha viola
Vou deixar você de lado, vou cantar noutro lugar.

Na boiada já fui boi, boiadeiro já fui rei
Não por mim nem por ninguém
Que junto comigo houvesse
Que quisesse ou que pudesse, por qualquer coisa de seu
Por qualquer coisa de seu, querer mais longe que eu
Mas o mundo foi rodando, nas patas do meu cavalo
E já que um dia montei, agora sou cavaleiro
Laço firme, braço forte, de um reino que não tem rei.
Na boiada já fui boi, boiadeiro já fui rei
Não por mim nem por ninguém
Que junto comigo houvesse
Que quisesse ou que pudesse, por qualquer coisa de seu
Por qualquer coisa de seu, querer mais longe que eu
Mas o mundo foi rodando, nas patas do meu cavalo
E já que um dia montei, agora sou cavaleiro
Laço firme, braço forte, de um reino que não tem rei!

Letra de Geraldo Vandré
Música de Theo de Barros

RESUMO

Este trabalho buscou registrar, por meio da oralidade, as ações do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), no médio sertão alagoano, partindo da seguinte problematização: Quais foram os impactos/contribuições das ações de alfabetização implementadas pelo MOBRAL para os ex-alfabetizandos do Município de Santana do Ipanema /AL, no período de 1970-1985? Teve como objetivo situar, após quatro décadas, os impactos/contribuições do MOBRAL na formação dos alunos e alunas no sertão alagoano, no período de 1970-1985. Fundamentou-se nos estudos de: Certeau (2011), Cunha (1985-1988), Beisiegel (2004), Jannuzzi (1987), Fávero (1983), Paiva (2003), Paiva (2009), Moura e Freitas (2007), entre outros. Efetivou-se por meio de uma abordagem qualitativa, apoiada nos pressupostos da História Oral, tendo como base os estudos de Halbwachs (2006), Bosi (1994), Portelli (2010) e Thompson (1992). As análises realizadas apontam para a existência de uma relevância muito significativa das ações alfabetizadoras do MOBRAL na vida dos sertanejos, independentemente de terem ou não continuado os estudos, uma vez que todos os sujeitos entrevistados reconhecem o referido Movimento como a única oportunidade de alfabetização de jovens, adultos e idosos sertanejos em um contexto histórico marcado pela negação de direitos.

Palavras-chave: MOBRAL. Alfabetização de Jovens e Adultos. Sertão alagoano.

ABSTRACT

This study attempts to register through orality, the actions of the Brazilian Literacy Movement (MOBRAL), the average backcountry Alagoas, starting from the following problems: What were the impacts / contributions of literacy actions implemented by MOBRAL for former learners Municipality Santana do Ipanema / AL, in the period 1970-1985? Aimed to situate, after four decades, the impacts / contributions MOBRAL in the formation of male and female students in the backwoods of Alagoas, in the period 1970-1985. Was based on studies of: Certeau (2011), Cunha (1985-1988), Beisiegel (2004), Jannuzzi (1987), Fávero (1983), Paiva, (2003), Paiva, (2009), Moura and Freitas (2007), among others. Was accomplished through a qualitative approach, based on the assumptions of Oral History, based on studies of Halbwachs (2006), Bosi (1994), Portelli (2010) and Thompson (1992). The analyzes indicate the existence of a very great importance of the actions of literacy in the lives of MOBRAL sertan, regardless of whether or not continued their education after the period of literacy, since all interviewees recognize that movement as the only opportunity to youth literacy, adult and elderly sertan in a historical context marked by denial of rights.

Keywords: MOBRAL. Youth and Adult Literacy. Hinterland alagoano.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Foto 1 - Centro comercial. Prédio conhecido como do “Meio da Rua”. Demolido.
Atualmente é a Praça Senador Enéas Araújo..... 28
- Foto 2 - Santana do Ipanema em dia de feira. Rio Ipanema. Ponto final dos carros-de-bois que transportavam das fazendas para a cidade feijão, milho e algodão..... 29
- Foto 3 - O monumento erguido na Praça das Coordenadas no ano 1969 em homenagem ao jegue apresentando a figura do jegue e do tangedor..... 32
- Foto 4 - Recolhimento de água em uma cacimba no Rio Ipanema em um período de seca no final da década de 1960..... 33
- Foto 5 - Reunião de Supervisores de área para diagnóstico dos municípios atendidos pelo MOBRAL – 15/06/1978..... 39
- Foto 6 - Formatura do MOBRAL em Santana do Ipanema – Evento realizado no Salão Paroquial da Matriz de Senhora Santana em 17 de junho de 1971..... 87

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AJA	Alfabetização de Jovens e Adultos
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação
CABC	Cruzada de Ação Básica Cristã
CAPES	Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEDU	Centro de Educação
CEPLAR	Campanha de Educação Popular
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNEA	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
COMUM	Comissões Municipais
COEST	Coordenações Estaduais
CPC	Centro de Cultura Popular
CPDOC	Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil
DNE	Departamento Nacional de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAZ	Fundo de Apoio ao Desenvolvimento Social
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
HAPRONT	Habilitação de Professores não Titulados
IBGE	Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INAF	Indicador de Alfabetismo Funcional
LDB	Lei de diretrizes e Bases da Educação
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MULTIEJA	Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos
NEPEAL	Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Alfabetização

PAF	Programa de Alfabetização Funcional
PAS	Programa Alfabetização Solidária
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PEI	Programa de Educação Integrada
PES	Programa de Educação Comunitária para a Saúde
PENAC	Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania
PIPMO	Programa Intensivo de preparação de Mão de obra
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PRODAC	Programa diversificado de ação Comunitária
PROEJA	Programa de Educação de Jovens e Adultos
SAR	Serviço de Assistência Rural
SEMED	Secretaria Municipal de Educação de Maceió
SIRESE	Sistema Rádio Educativo de Sergipe
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNEAL	Universidade Estadual de Alagoas
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USAID	United States Agency for International Development

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	PALAVRAS INICIAIS.....	17
2.1	O caminho metodológico.....	17
2.1.1	Considerações sobre a origem da história oral.....	17
2.1.2	A história oral como fonte de pesquisa.....	20
2.1.3	Reconstruções históricas por meio da memória.....	23
2.2	Locus da pesquisa: histórias e contextos.....	25
2.2.1	Uma abordagem histórica sobre o município em estudo.....	27
2.2.2	Incurções no campo da investigação.....	34
2.2.3	Os interlocutores da pesquisa.....	37
2.2.3.1	O que nos disse a ex-supervisora.....	38
2.2.3.2	O que nos disseram os ex-alfabetizadores.....	39
2.2.3.3	O que nos disse uma ex-voluntária.....	41
2.2.3.4	O que nos disseram os ex-alunos entrevistados.....	42
2.3.4	Contexto de inserção dos ex-alunos sertanejos.....	44
3	O MOBRAL NO BRASIL, EM ALAGOAS E EM SANTANA DO IPANEMA: O CONTEXTO HISTÓRICO, POLÍTICO E EDUCACIONAL (1964-1985).....	50
3.1	Alfabetização de adultos e a educação popular.....	51
3.2	O MOBRAL no Brasil.....	56
3.3	Estrutura organizacional do MOBRAL.....	61
3.3.1	Programa de Alfabetização Funcional.....	66
3.3.2	O surgimento de novos Programas no MOBRAL.....	67
3.3.2.1	O Programa de Educação Integrada.....	67

3.3.2.2 Programa MOBRAL Cultural.....	69
3.3.2.3 Programa de Profissionalização.....	70
3.3.2.4 Programa de Educação Comunitária para a Saúde.....	71
3.3.2.5 Programa Diversificado de Ação Comunitária.....	72
3.3.2.6 Programa de Autodidatismo.....	73
3.4 O MOBRAL em Alagoas.....	77
3.5 O MOBRAL em Santana do Ipanema.....	83
3.5.1 O Programa de Educação Integrada em Santana do Ipanema.....	90
4 OS SUJEITOS DE AJA E DE EJA.....	92
4.1. Os alfabetizadores e suas peculiaridades.....	93
4.2 Os alfabetizandos e suas especificidades.....	101
5 OS IMPACTOS DO MOBRAL APÓS QUATRO DÉCADAS: EM DESTAQUE AS VOZES DOS SUJEITOS SERTANEJOS.....	114
5.1 As ações alfabetizadoras do MOBRAL na vida dos sertanejos: nas vozes dos ex-alfabetizadores e de uma ex-supervisora.....	115
5.2 Com a palavra os ex-alunos do MOBRAL.....	122
5.2.1 O significado do MOBRAL.....	122
5.3 A continuidade dos estudos após o MOBRAL.....	126
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	134
REFERÊNCIAS.....	138
APÊNDICES.....	144
ANEXOS.....	149

1 INTRODUÇÃO

Aí não há o deserto, mas há muito de deserto. Na capina imensa, onde se acham colinas baixas, a vegetação espinhosa definha; os rios se infiltram na areia ou formam poços na pedra; aqui e ali surgem bebedouros de água lamacenta; a terra é dura, torrada, pedregosa, varrida constantemente pelos redemoinhos.

Graciliano Ramos
Viventes das Alagoas

Reconstruir a história do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) no sertão alagoano, na perspectiva dos sujeitos sertanejos que vivenciaram tal fato histórico, e guardam em suas memórias registros significativos da atuação do referido Movimento em suas vidas, é para mim, como sertanejo, um exercício de muita satisfação. Ao ser autorizado a recontar as histórias dos indivíduos que tiveram o direito à educação negada, sinto-me como se estivesse dando voz, também, aos meus avós que não conseguiram se alfabetizar, mas que através da escola da vida, aprenderam a sobreviver com as limitações impostas e com os obstáculos cotidianos e encontraram mecanismos que os ajudaram a “ler o mundo”.

Considero oportuno reportar-me aos primeiros momentos da minha atuação profissional na Educação de Jovens e Adultos (EJA), mais especificamente no campo da Alfabetização de Jovens e Adultos (AJA). O primeiro contato com a AJA veio com a participação do 6º Módulo do Programa Alfabetização Solidária (PAS), no município de São José da Tapera¹, década de 1990. Após a conclusão de um “treinamento” realizado na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), no período de 05 a 23 de julho de 1999, iniciei a minha primeira experiência, assumindo uma turma de jovens, adultos e idosos na zona rural do citado município. Com o término do Módulo, não tive mais contato com outras turmas de alfabetização, uma vez que passei a lecionar no ensino dito regular.

O segundo contato com a Alfabetização de Jovens e Adultos veio somente dez anos depois, quando na minha graduação no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), tive a oportunidade de participar de um programa de extensão² no qual atuei como Coordenador Setorial do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), no período de 20 de julho de 2009 a 10 de fevereiro de 2010.

¹ Cidade situada no Médio Sertão Alagoano localizado a 240 km da Capital do estado, com uma população de 30.088 hab., e uma área de 495 km² (IBGE, 2010).

² O trabalho de extensão consistia em proporcionar momentos de formação continuada para os alfabetizadores e coordenadores de turma do PBA, no Polo VI, localizado na cidade de Santana do Ipanema, no sertão de Alagoas.

No desenvolvimento do referido Programa tive contato com o grupo de alfabetizadores de Santana do Ipanema e municípios vizinhos, o que aguçou a minha curiosidade para a pesquisa do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que consistiu em uma reflexão acerca do significado das práticas de ensino na Alfabetização de Jovens e Adultos tendo como foco a formação dos alfabetizadores do PBA.

Em seguida, ainda em 2010, passei a pensar em investigar a atuação das Campanhas de Alfabetização no sertão alagoano e surge o desafio de participar do processo de seleção de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira (PPGE) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL)³, pleiteando uma vaga na linha de pesquisa: História e Política da Educação. Com a aprovação, procurei delimitar a temática, elegendo o MOBRAL como foco da pesquisa, tendo em vista a sua representatividade, na vida dos sertanejos.

O fragmento inicial da obra⁴ de Ramos (2007) traduz a realidade do sertão alagoano, onde a ausência de chuva faz o sertanejo enfrentar momentos perversos em suas vidas, onde se degradam os animais e as pessoas que ali habitam, atrelado ao fato de ausência de políticas públicas na região. Dessa forma, pode-se constatar que realmente vive-se numa localidade onde “[...] não há deserto, mas há muito de deserto.” (RAMOS, 2007, p. 13).

A reconstrução da história de um movimento de educação que teve sua origem há mais de quatro décadas e, sobretudo, em uma região onde as pessoas não têm a cultura de conservar documentos escritos, sobretudo, na área de educação e, especificamente, no campo da Educação de Jovens e Adultos, apresentou-se como uma tarefa difícil, neste estudo. No sertão alagoano essa escassez de fontes escritas sobre a historicização do MOBRAL em Santana do Ipanema, acentuou-se. Isso foi traduzido no depoimento a seguir:

Olhe. Aqui em Santana do Ipanema, todo material foi mandado pra um depósito, não só do MOBRAL como dos funcionários antigos... Um depósito... Até depois disseram que queimaram, mas eu acho que é história. Aí foi destruído esse material, mas tinha folha de pagamento, convênio tinha tudo. (EX-SUPERVISORA DE ÁREA).

³Esta trajetória no Mestrado me proporcionou a vinculação ao Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos (MULTIEJA), liderado pela Prof^a. Dr^a. Marinaide Freitas e também apresentações em comunicação oral, em eventos nacionais e internacionais a exemplo do I Congresso Internacional da Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos realizado em João Pessoa – PB, e do XI Encontro Nacional de História Oral: Memória, Democracia e Justiça, realizado no Rio de Janeiro – RJ, apresentando recortes desta pesquisa, o que contribuiu bastante para o enriquecimento deste trabalho.

⁴ Publicada em 1962 a obra **Viventes das Alagoas**, de autoria do alagoano Graciliano Ramos, retrata por meio de contos os inúmeros problemas do sertão. Destacam-se na referida obra acontecimentos que vão desde a miséria e a seca até as festas tradicionais vivenciadas pela população do estado de Alagoas.

Depoimento como esse comprova a minha dificuldade de localizar na Secretaria de Educação Municipal de Santana do Ipanema registros acerca da origem do Movimento. Isso me levou a optar pela história oral enquanto fonte de pesquisa. Foi este o fato que me levou a realizar entrevistas, indo à busca de pessoas que trabalharam diretamente no MOBRAL, como: uma ex-supervisora⁵, ex-alfabetizadores, uma ex-voluntária e ex-alunos, principais sujeitos deste estudo. Para Thompson (1992, p. 137): “A evidência oral, transformando os ‘objetos’ de estudo em ‘sujeitos’, contribui para uma história que só não é mais rica, mais viva e mais comovente, mas também *mais verdadeira*.” (grifos do autor). Nessa perspectiva, busquei enfatizar quais os impactos/contribuições que o MOBRAL deixou, depois de quatro décadas de atuação, para os seus ex-alunos, no sertão de Alagoas.

Nesta seção, apresento o percurso metodológico da investigação, tecendo considerações acerca da história oral enquanto fonte de pesquisa, destacando a importância da memória para a reconstrução histórica do MOBRAL, no município sertanejo escolhido como *locus* da pesquisa, enfatizando o recorte histórico referente às décadas de 1970 e 1980. Apresento ainda considerações sobre o processo de incursão no campo de investigação, bem como a caracterização dos sujeitos interlocutores deste estudo e por fim a estrutura desta dissertação.

Esta dissertação estrutura-se em quatro seções básicas. Na **Seção 2**, que chamo de **Palavras iniciais** apresento o percurso da investigação, tecendo considerações acerca da história oral enquanto fonte de pesquisa, destacando a importância da memória para a reconstrução histórica do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), no município sertanejo escolhido como *locus* desta pesquisa. Apresento também, considerações sobre o processo de incursão no campo do estudo, destacando aspectos históricos do município de Santana do Ipanema, bem como a caracterização dos sujeitos interlocutores da investigação.

A **Seção 3** nomeada de **O MOBRAL no Brasil, em Alagoas e em Santana do Ipanema: o contexto histórico, político educacional (1964-1985)** está composto por três partes. Em todas apresento um recorte temporal na história do MOBRAL, nos âmbitos do Brasil, de Alagoas e do sertão Alagoano, tendo como foco o contexto histórico e político no qual o Movimento situou-se.

⁵ O que corresponde ao que denominamos de coordenador pedagógico.

Na **Seção 4** a qual intitulo de **Os sujeitos de AJA e de EJA** realizo reflexões sobre as especificidades dos sujeitos de AJA e de EJA. A seção está dividida em dois momentos. No primeiro, comento sobre os alfabetizadores, destacando peculiaridades caracterizadoras desses indivíduos que se empenham em alfabetizar jovens e adultos nas campanhas de alfabetização, sobretudo os que atuaram no MOBRAL. No segundo momento, faço considerações sobre os alfabetizandos, enfatizando suas peculiaridades enquanto sujeitos que, em pleno século XXI ainda se submetem a programas temporários voltados para Alfabetização de Jovens e Adultos, ainda, muitas vezes, como primeiro acesso à cultura letrada.

Na **Seção 5**, que recebeu o título de **Os impactos do MOBRAL após quatro décadas: em destaque as vozes dos sujeitos sertanejos** apresento a reflexão acerca dos impactos/contribuições do MOBRAL para os sujeitos sertanejos, ex-alunos, após quatro décadas de atuação no território brasileiro, no caso específico de Santana do Ipanema, *locus* da investigação.

A relevância deste estudo justifica-se pela necessidade de recuperar a memória escrita das ações do MOBRAL no sertão alagoano, na tentativa de preencher, minimamente, a lacuna da história da educação em Alagoas, especificamente em EJA, agregando-o aos estudos já existentes de Moura e Freitas (2007); de Amorim, Freitas e Moura (2009) e de Lima (2010).

2 PALAVRAS INICIAIS

2.1 O caminho metodológico

Nesta seção, apresento o percurso metodológico da investigação, tecendo considerações acerca da história oral enquanto fonte de pesquisa, destacando a importância da memória para a reconstrução histórica do MOBRAL, no município sertanejo escolhido como *locus* da pesquisa, enfatizando o recorte histórico referente às décadas de 1970 e 1980. Apresento ainda considerações sobre o processo de incursão no campo de investigação, bem como a caracterização dos sujeitos interlocutores deste estudo e por fim a estrutura desta dissertação.

2.1.1 Considerações sobre a origem da história oral

Nessa subseção comento sobre a origem da história oral, enfatizando a valorização da oralidade, enquanto campo científico no Brasil; em seguida apresento reflexões sobre a relevância da oralidade enquanto fonte de pesquisa destacando as contribuições da memória dos sujeitos que fizeram parte do MOBRAL nas décadas de 1970 e 1980. Por fim, destaco a importância da memória no processo de reconstrução histórica dos fatos que não foram devidamente registrados.

Considerando a oralidade como principal meio de comunicação na história da humanidade, chego à conclusão que as histórias contadas entre diversas gerações tornaram possível as ligações entre os povos, bem como a reprodução e aperfeiçoamento dos modos de sobrevivência de muitas gerações. Nesse sentido, foi meu desejo, por meio da oralidade, registrar as ações do MOBRAL em Santana do Ipanema, partindo da seguinte problematização: **Quais foram os impactos/contribuições das ações de alfabetização implementadas pelo MOBRAL para os ex-alfabetizandos do município de Santana do Ipanema/AL, no período de 1970-1985?**

Essa problematização desdobrou-se em indagações como: **Qual o significado da alfabetização do MOBRAL, para os ex-alunos sertanejos? Em que contribuiu? Quais as possibilidades concretas de prosseguimento dos estudos, promovidas pelo Movimento? Se houve possibilidades de continuidade dos estudos, como se deu para os ex-alunos? Quais os empecilhos? O que fazem atualmente esses ex-alunos?**

Definindo impactos/contribuições como as mudanças que ocorreram com os sujeitos ex-alunos a partir do processo de alfabetização, considerando ou não a continuidade dos estudos e compreendendo como prosseguimento de estudos um percurso que vai da alfabetização ao ensino superior, considerando repetidas saídas e voltas desses ex-alunos.

Retomando as considerações sobre a história oral, Thompson (1992, p. 45), nos diz que ela “É tão antiga quanto a própria história. [...] Ela foi a **primeira** espécie de história” (grifo do autor). No entanto, destaca o pesquisador que recentemente a habilidade em usar a evidência oral deixou de ser uma das marcas do grande historiador o que no meu entendimento, configurou-se como uma perda para o campo científico, uma vez que abandonaram-se as fontes orais no processo de reconstrução da história.

Apesar de um longo período de esquecimento e/ou abandono da utilização da história oral, há um significativo ressurgimento, enquanto método de investigação nos últimos tempos quando o “Eminente historiador profissional francês de meados do século XIX Jules Michelet, [...] escreveu sua **História da Revolução Francesa**” (grifo do autor). (THOMPSON, 1992, p. 45).

Essa alavancada faz nascer a história oral moderna que tem seu surgimento na década de 1940, após a Segunda Guerra Mundial. Thompson (1992), ao tecer considerações sobre o crescimento da história oral nos últimos tempos enfatiza o caso da América do Norte, que apresentou um crescimento mais significativo. Segundo o pesquisador:

‘A história oral’, declarou a Oral History Association (norte-americana), ‘foi instituída em 1948 com uma técnica moderna de documentação histórica quando Allan Nevins, historiador da Universidade de Colúmbia, começou a gravar as memórias de personalidades importantes da história norte-americana’. (THOMPSON, 1992, p. 89).

Nesse contexto, o autor (THOMPSON, 1992, p. 89), anuncia como segunda maior representante da história oral a Europa Ocidental, considerando que foi em Bolonha (1976) e em Colchester (1979), que aconteceram as conferências bienais internacionais de história oral. Seguindo este percurso histórico enfatizo o processo de valorização da história oral em nosso país.

No Brasil a valorização da oralidade no campo científico tem seu despertar um pouco mais tarde do que nas regiões citadas anteriormente. Somente no início dos anos 1970 do século XX é que teve início o surgimento dos primeiros grupos de história oral do Brasil,

marcadamente na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e no Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC), da Escola de Ciências Sociais e História da Fundação Getúlio Vargas.

Ferreira (1998, p. 3), ao tecer considerações acerca do desenvolvimento tardio da história oral no Brasil, enfatiza a dominação do Regime Militar que durou mais de duas décadas como: “elemento de inibição para a abertura e consolidação de programas de entrevistas. O temor de dar depoimentos, especialmente quando se tratava de opositores do regime, era um obstáculo concreto e central.” Evidencia-se um período de fortes repressões que inviabilizavam o desenvolvimento da história oral no Brasil.

A autora (FERREIRA, 1998, p. 2) destaca, ainda que, com a abertura política, ocorrida nos anos de 1980, no Brasil, é que a história oral, começa a ganhar a devida valorização no campo científico. Neste contexto histórico, registrou-se “Um número crescente de programas [...] criados, em universidades ou em diferentes instituições voltadas para a preservação da memória.” No entanto, o seu forte crescimento no Brasil, deu-se, na década de 1990, momento em que surgem iniciativas relevantes no meio acadêmico⁶.

A partir da década acima citada, surgiram segundo Guedes-Pinto; Gomes e Silva (2008), também, os destaques a respeito da importância da memória coletiva no processo de reconstrução da história, a exemplo dos estudos de Halbwachs (2006, p. 72), que defende a utilização da oralidade para o reavivamento das memórias adormecidas. Em seus estudos o autor enfatiza que:

Para evocar seu passado, em geral a pessoa precisa recorrer às lembranças de outras, e se transporta a pontos de referência que existem fora de si, determinados pela sociedade. Mais do que isso, o funcionamento da memória individual não é possível sem esses instrumentos que são as palavras e as ideias, que o indivíduo não inventou, mas toma emprestado do seu ambiente.

Na provocação das memórias, os testemunhos dos sujeitos históricos ex-alunos entrevistados, ao evocarem o passado sobre o processo de alfabetização por meio do MOBREAL, evidenciaram dois pontos, nas suas falas, como impactos/contribuições: o significado do Movimento e a continuidade dos estudos.

⁶ O II Encontro Nacional de História Oral (Rio de Janeiro, 1994), o I Encontro Regional da Região Sul-Sudeste (São Paulo/Londrina, 1995) e o III Encontro Nacional (Campinas, 1996) (FERREIRA, 1992, p. 5).

2.1.2 A história oral como fonte de pesquisa

A falta de cuidados com os registros acabou por apagar fontes escritas relevantes, capazes de contribuir de forma significativa na reconstrução da história. Em Alagoas, o fato foi denunciado em pesquisa por Moura e Freitas (2007), quando tentaram historicizar a Educação de Jovens e Adultos no estado, no período de 1960 a 1980, o que as levou a tomar a oralidade como principal aliada neste desafio.

Nesta investigação por motivo semelhante ao das pesquisadoras, a história oral desempenhou um papel de valorização e reconhecimento dos sujeitos guardiões da memória. Pessoas que puderam esclarecer, por meio de suas falas, aquilo que não encontrei registrado. A utilização das fontes orais apresentou-se com o intuito de extrair da comunidade de Santana do Ipanema as contribuições de quem realmente fez parte do momento histórico em foco.

Nesta perspectiva, coletei falas significativas que trouxeram contribuições relevantes para o entendimento das ações alfabetizadoras do MOBRAL nas décadas de 1970 e 1980, quando os sujeitos-alunos tiveram a única oportunidade de se alfabetizarem e/ou participarem ativamente das ações que eram implementadas à época. Vejamos o exemplo:

Foi pelo MOBRAL que as pessoas que não tinham condições... Esse pessoal mais velho começou a ir pra escola. O MOBRAL trabalhou com velho, trabalhou com novo, com os empregados, com os mais carentes, com tudo. Foi quando despertou o matuto pra ver que o mundo tem outro lado! (EX-SUPERVISORA DE ÁREA).

O relato mostra que apesar do contexto de ditadura militar no qual se configuraram as ações do MOBRAL, existiu um significado muito forte na mobilização dos sujeitos jovens e adultos sertanejos, que não contavam naquele contexto histórico com a possibilidade de frequentar outros espaços de alfabetização além daqueles oferecidos pelo MOBRAL.

E foi na tentativa de entender as contribuições das ações alfabetizadoras do MOBRAL para os ex-alunos sertanejos que recorri aos relatos históricos na perspectiva de perceber, na subjetividade dos entrevistados, os seus desejos e anseios, ao buscarem a alfabetização do MOBRAL.

Partindo do pressuposto de que a não valorização dos saberes acumulados pelos que vivenciaram a história pode resultar no fim da memória, acredito estar evitando, pelo menos em parte, que as memórias dos sertanejos morram, ou sejam esquecidas, reconhecendo o valor implícito na história oral, enquanto metodologia de pesquisa. Pois, como afirma Thompson

(1992, p. 197), “toda fonte de história derivada da percepção humana é subjetiva, mas apenas a fonte oral permite-nos desafiar essa subjetividade: deslocar as camadas de memória, cavar fundo em suas sombras, na expectativa de atingir a verdade oculta”.

As conversas com as pessoas por meio de entrevistas me permitiram observar de perto as questões subjetivas em seus testemunhos, na tentativa de uma maior compreensão do que foi posto acerca dos fatos vividos. Sei que cabe ao pesquisador agir de maneira sensível ao analisar os depoimentos. Concordo com Bosi (1994, p. 21) ao destacar que “Uma lembrança é um diamante bruto que precisa ser lapidado pelo espírito”. Nesse sentido, me preocupei em apresentar, neste trabalho, relatos que demonstram as condições dos sertanejos, naquele contexto histórico, explícitos nas falas que se seguem:

A pobreza era muito, muito grande! Não se compara com hoje. Eles [os alunos] eram sem emprego, muito pobres. Aí eu ajudava, não financeiramente porque eu também não podia, mas assim, eu orientava no que eu podia. Tinha que ajudar porque eles não tinham condições e nem tinham conhecimento. (EX-ALFABETIZADORA – B).

E tinha mais dificuldades, não tinha a luz elétrica, era aquele candeeiro que doía nos olhos das pessoas... Mas nem por conta disso a gente ia deixar de estudar né? Porque tinha força de vontade. Só que não era muito fácil naquela época, você sabe... A escola não oferecia recursos, era na base do candeeiro, a mesinha de madeira, os banquinhos de madeira, mas mesmo assim deu para que eu chegasse ao ponto que hoje estou aqui, graças a Deus. (FERNANDO, 69 ANOS – EX-ALUNO DO MOBREAL).

Não era escola, era um salão, e quando eu ensinei era casa de barro, mesa de madeira, banquinhos, aquele quadrinho muito pequeno aquele giz muito apagado, não tinha energia, aí usava o candeeiro, depois passou a usar aquela petromática (lampião). Mas mesmo assim quem tinha aquela vontade de estudar aprendia. (EX-ALFABETIZADOR – C).

Percebo nas falas, a ausência de criticidade com relação àquela situação de pobreza, na qual se encontravam nas décadas de 1970 e 1980. Os entrevistados não conseguiram perceber, também, os reais interesses do regime militar que comandava o país, nem tampouco perceberam que a alfabetização, implantada pelo MOBREAL tinha a intenção de domesticar as massas analfabetas.

Notei também, nos depoimentos que, em meio a tantas dificuldades, as ações do MOBREAL tinham um significado muito forte para os alunos sertanejos, pois, tratava-se da única oportunidade de alfabetização que tiveram. Sei que ao coletar dados, bem como na análise, o pesquisador precisa estar atento aos diversos modos como os fatos são

reconstituídos pelos sujeitos históricos, interferindo quando se fizer necessário, ajudando a lembrá-los.

Neste percurso reflexivo, as contribuições de Guedes-Pinto, Gomes e Silva (2008, p. 25), ajudaram bastante, no sentido de entender que “A narrativa não é só construída a partir do que o sujeito diz, mas também pelo que os historiadores orais fazem com o que ouvem, isto é, a partir dos objetivos de pesquisa daquele que realiza a entrevista”. Entendo que é imprescindível a intervenção do pesquisador nesse processo de reconstrução da história, uma vez que este, ao definir seu objeto de pesquisa, já se posiciona com suas intenções. Neste sentido corroboro os estudos das autoras (GUEDES-PINTO; GOMES; SILVA, 2008, p. 33) ao definirem que:

A objetividade científica não consiste na simulação de uma neutralidade, mas em assumirmos a tarefa de interpretação que cabe aos intelectuais. E mais, significa reconhecermos que o texto científico é constituído de múltiplas vozes, a dos pesquisadores, a dos pesquisados e a dos leitores.

Nesse sentido, não posso deixar de enfatizar a distância existente entre o momento atual em que se realizaram as entrevistas e as particularidades do passado vivenciado pelos indivíduos pesquisados neste estudo, após mais de quatro décadas. Assim, foi necessário perceber o uso da memória, provocando a interação entre passado e presente dos sujeitos entrevistados. Para Certeau (2011, p. 151) “A memória vive de crer nos possíveis, de estar vigilante, à espreita”. Nessa direção o autor mostra que a memória não deve ser entendida como sinônimo de um depositário de lembranças, e sim compreendida como possibilidade de mudança (CERTEAU, 2011).

A utilização da história oral, nesta pesquisa, ajudou-me a romper com a visão estigmatizada que eu tinha do MOBREAL. O diálogo por meio da entrevista permitiu-me contribuir para que os interlocutores relembassem a história de terem sido alfabetizadores, supervisora e alunos do referido Movimento. Thompson (1992, p. 307) alertou que: “A entrevista pode revelar a verdade que existe por trás do registro oficial”. Ou, então, a divergência de relatos perfeitamente válidos, a partir de pontos de vista diferentes daqueles que entrevisto podem proporcionar pistas essenciais para a interpretação verdadeira.

No meu caso específico, não detectei divergência, as falas retrataram um ponto em comum: a possibilidade de acesso à alfabetização, por pessoas sertanejas, que historicamente nunca tinham frequentado a escola. Observei, atentamente, os diversos contextos e espaços

sociais de onde falaram essas pessoas. Tentei, também, mesmo com muita ansiedade, estabelecer uma relação de confiança com as pessoas entrevistadas, considerando serem aqueles momentos decisivos para a investigação. Para isso, busquei inspiração em Guerra (2006, p. 52), quando diz da necessidade de se “Assegurar princípios de estabelecimento de uma relação de confiança, com a clareza de ideias para poder transmitir os objectivos do trabalho”.

A autora deu pistas sobre a importância do bom relacionamento entre entrevistador e entrevistado. Concordo quando a pesquisadora enfatiza que essa construção de parceria viabiliza a realização da pesquisa, uma vez que o pesquisando perceberá também o valor do estudo, e o quanto suas contribuições são relevantes. Nessa perspectiva o entrevistado deixa de ser apenas um “objeto” e passa a ser um sujeito da pesquisa. Nesse sentido, Portelli (2010, p. 213), esclarece que:

É necessário perceber que a entrevista é uma experiência de aprendizado: 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.

Assim de “ouvidos abertos” às vozes dos entrevistados, registrei saberes que na região do sertão muitas vezes são negados e desvalorizados, como conhecimento advindo do senso comum. E a história oral, enquanto metodologia de investigação ajudou a ficar livre desse preconceito.

2.1.3 Reconstruções históricas por meio da memória

A apresentação da importância da memória para o repensar da história, pela ótica das pessoas que de fato vivenciam um acontecimento, no caso os sujeitos desta investigação, ganha espaço neste subitem. Esse posicionamento, em relação à reconstrução da história por meio das vozes silenciadas, advém de pressuposto de que os fatos que não foram registrados pelos documentos oficiais têm, na história oral, a oportunidade de serem contados por meio de ex-alfabetizadores, da ex-supervisora e dos ex-alunos, que são guardiões da memória do MOBREAL, na região do sertão alagoano.

Entendo que são polêmicas as contestações acerca da fidedignidade das lembranças dos sujeitos no refazer da história, porque acredito e concordo com Bosi (1994, p. 37) quando

diz: “A veracidade do narrador não nos preocupou: com certeza seus erros e lapsos são menos graves em suas consequências que as omissões da história oficial”.

Nas análises das falas, sobretudo de ex-alunos, observei ser importante o confronto dos testemunhos, embora não tenha sido possível, na intenção de se obter com mais clareza as informações necessárias à reconstrução da história, no caso específico a do MOBREAL, em Santana do Ipanema, que se centrou na memória individual. Não deixo de reconhecer a importância da valorização da memória coletiva, como destaca Certeau (2011, p. 150), ao dizer que:

A memória não possui uma organização já pronta de antemão que ela apenas encaixaria ali. Ela se mobiliza relativamente ao que acontece – uma surpresa, que ela está habilitada a transformar em ocasião. Ela só se instala num encontro fortuito, no outro.

Diante das dificuldades de reunir em grupo os ex-alunos, pelas distâncias de suas moradias e, também, pelas dificuldades de locomoção de alguns, tenho consciência que perdi a possibilidade de confrontar as memórias dos sujeitos, no momento das entrevistas realizadas, o que poderia ter oportunizado mudanças e outras descobertas, como lembra Halbwachs (2006, p.29).

Se nossa impressão pode se basear não apenas nas nossas lembranças, mas também na de outros, nossa confiança na exatidão de nossa recordação será maior, como se uma mesma experiência fosse recomeçada não apenas pela mesma pessoa, mas por muitas.

Nesse sentido, a história passa a ter mais veracidade, uma vez que os fatos rememorados não são mais frutos de memórias individuais, passando a fazer parte de um construto coletivo, em que os sujeitos envolvidos ajudam-se mutuamente por meio de suas lembranças.

Retomando mais uma vez os estudos de Paul Thompson, detecto que a história oral pode possibilitar o enriquecimento de uma reconstrução da história, pois, possibilita que as vozes silenciadas tenham o seu espaço. Segundo o autor, a história oral:

Torna possível um julgamento muito mais imparcial: as testemunhas podem, agora, ser convocadas também de entre as classes subalternas, os desprivilegiados e os derrotados. Isso propicia uma reconstrução mais realista e mais imparcial do passado, uma contestação ao relato tido como verdadeiro. Ao fazê-lo, a história oral tem um compromisso radical em favor da mensagem social da história como um todo. (THOMPSON, 1992, p. 26).

Portanto, o pesquisador precisa estar consciente não só do seu papel enquanto sujeito da pesquisa, mas também do valor imensurável das fontes orais para reconstrução dos fatos históricos. A partir dessa reflexão é conveniente destacar que, através da coleta e análise de dados o pesquisador também dá sua contribuição à história. “Uma vez que se trata de um material que não, apenas, se descobriu, mas que, em certo sentido, ajudou-se a criar: é, pois, completamente diferente de qualquer outro documento” (THOMPSON, 1992, p. 305).

Para a criação de um material capaz de retratar fatos e realidades do passado sem graves distorções, é preciso que o pesquisador ao analisar os dados coletados tenha respeito às questões subjetivas dos indivíduos pesquisados, bem como a articulação entre as narrativas e os contextos históricos a que elas estão ligadas. A esse respeito Guedes-Pinto, Gomes e Silva (2008, p. 22) salientam que:

O trabalho com a rememoração bem como as próprias interpretações que dele fazemos podem ser comparados a diferentes pedaços de tecidos que formam uma colcha composta por esses retalhos que foram reunidos através de fios que os uniram, que, em função das combinações possíveis no contexto de sua costura, produziram uma coerência.

Este trabalho foi minucioso, exigiu de minha parte atenção muito grande para que os dados coletados não fossem manipulados de forma errônea e nem prejudicassem a reconstrução da história do MOBREAL, em Santana do Ipanema. Portanto, requereu também serenidade para compreender as escolhas narrativas de cada sujeito em entrevista e evitar chegar a conclusões rápidas e “sem considerar o contexto histórico-cultural em que se dá o depoimento, ao analisar seus dizeres” (GUEDES-PINTO; GOMES; SILVA, 2008, p. 58). Foi do meu interesse realizar, por meio dos relatos orais, a análise criteriosa em torno do objeto de estudo.

2.2 *Locus da pesquisa: histórias e contextos*

A minha curiosidade epistemológica em investigar os impactos/contribuições das ações alfabetizadoras do MOBREAL (1970-1985), na vida dos sertanejos, após o período de alfabetização, há mais de quatro décadas, levou-me à cidade de Santana do Ipanema⁷, localizada no Médio Sertão⁸ alagoano.

⁷ Escolhido como *locus* da investigação por apresentar já no mapeamento da pesquisa inúmeras evidências da atuação do MOBREAL no recorte histórico citado acima.

⁸ O Território do Médio Sertão de Alagoas é composto por nove municípios: Carneiros, Dois Riachos, Maravilha, Ouro Branco, Olivença, Poço das Trincheiras, Santana do Ipanema, São José da Tapera e Senador

Ao referir-me ao sertão de Alagoas, destaco que é um entre os sertões⁹ e que o vejo na contramão daquelas pessoas que não os conhecem e disseminaram, e ainda disseminam uma visão do Norte ao Sul do país como:

Territorialidades e significações ao longo do tempo: lugar desconhecido, perigoso, bárbaro, selvagem, incivilizado, de natureza bruta, rico, pobre. Desabitado ou pouco povoado, oeste, deserto, longínquo, distante das regiões povoadas, interior, isolado, sem lei. Terra rude, áspera e árida onde sobrevivem sujeitos fortes, capazes de extrair, mesmo da falta, as condições para a sua sobrevivência. (MELO, 2006, p. 81).

Isso não aconteceu e não acontece por acaso. É que o conceito de sertão, segundo Melo (2006, p. 81), foi grafado, no princípio, pelo imaginário do colonizador português, que sob o seu ponto de vista assim o caracterizava. Significou à época da colonização que o “o índio, assim como, posteriormente, o negro, escravo minerador, não eram contados como habitantes, como sujeitos” Eles se traduziram em símbolo da barbárie, vistos como “um obstáculo ao avanço da colonização, por isso deveria ser extinto ou dominado para servir como escravo”.

Esse conceito provocou uma dicotomia que caminhou ou caminha na seguinte direção: “Sertão *versus* litoral; barbárie *versus* civilização; natureza bruta *versus* cidade ou sertão *versus* cidade; avançado, moderno, desenvolvido *versus* atrasado” (MELO, 2006, p. 83).

A cidade de Santana do Ipanema faz parte dos sertões, que são feitos de representações espaciais datadas, construídas historicamente pelo imaginário social e pelas ações dos homens nas quais, inevitavelmente, esse imaginário está incluído. Feito, também, de grafias produzidas pela história dos sujeitos de fora e de dentro dos espaços grafados. Grafias essas “suscetíveis a rasuras e reescritas diversas que revelam o cotidiano dos homens, com suas ambiguidades e contradições, em tempos e espaços específicos, de acordo com as representações selecionadas para o estudo desses espaços” (MELO, 2006, p. 85).

Rui Palmeira. Além das similaridades das características climáticas e econômicas entre os municípios que compõem o território do médio sertão alagoano, outro fator que merece destaque é o fato da existência de forte interligação entre estes municípios, uma vez que, apenas São José da Tapera não pertenceu politicamente ao município de Santana do Ipanema, que é caracterizado como município Polo do Médio Sertão.

⁹ Seguindo esta perspectiva apresento a relevância dos estudos de Moreira (2011) que ao construir um olhar geográfico sobre o espaço enfatiza que os sertões descritos por Graciliano Ramos, Mario de Andrade e Guimarães Rosa não são os mesmos. Para o autor (op. cit.) a ocorrência de tais divergências se dá pelo fato de serem estes sertões “A regionalidade concreta do recorte do espaço localizado e são a universalidade abstrata do homem no mundo, ao mesmo tempo. Isso porque o sertão é a geograficidade” (MOREIRA, 2011, p. 157). Seguindo este olhar geográfico sobre o espaço cabe chamar atenção para o fato de que: “É o combinado ser-espaço-tempo, a experiência do espaço e tempo [...] que define o espaço como modo espacial da existência do homem” (Ibid., p. 157).

Após a escolha do município mencionado, como *locus* da pesquisa, deparei-me com muitas dificuldades. Uma delas foi como reconstruir a história do município com ênfase, sobretudo, na alfabetização de jovens e adultos, considerando as limitadas memórias escritas.

Dificuldade essa presente em qualquer município alagoano que fosse escolhido. Neste processo de reconstrução histórica do município de Santana do Ipanema contei com obras de estudiosos santanenses Melo, F. e Melo, D. (1976) e Ricardo (2009), que mesmo com olhares românticos da burguesia local da época, contribuíram, devido à ausência de outras fontes escritas para a reconstrução histórica do município, nesta dissertação. Essa reconstrução trouxe, com todas as limitações, o repensar de imagens e ideias “Do hoje, as experiências do passado” (BOSI, 1994, p. 55).

2.2.1 Uma abordagem histórica sobre o município em estudo

O primeiro marco na história de Santana do Ipanema tem registros do século XVIII, momento em que a cidade resumia-se a um arraial, habitado por índios e mestiços. Melo, F. e Melo, D. (1976) em seus relatos, explicitaram que antes da criação da Comarca de Alagoas houve a concessão de algumas Sesmarias na região, e uma delas situou-se onde se encontra a sede do município de Santana do Ipanema. Foi uma época em que o sertão alagoano passou a ser povoado por pessoas beneficiadas pela Coroa portuguesa, por meio da concessão de lotes de terra. A partir de então “É que foram surgindo as fazendas de gado, próximas umas das outras para se poderem comunicar entre si, e, também, com as povoações ribeirinhas do valioso e tradicional Rio São Francisco” (MELO, F.; MELO, D., 1976, p. 19-20).

Santana do Ipanema cravada na região do sertão alagoano iniciou seu desenvolvimento de forma eminentemente rural, com a denominação de Ribeiro do Panema. Em 1771, passa a ser chamada de Santa Ana da Ribeira do Panema, devido à construção de uma capela em homenagem a Nossa Senhora Santana¹⁰.

Em 1875 o povoado passou a ser vila e sede do município¹¹, conquistando a sua emancipação político-administrativa¹². Somente em 1921 a vila é elevada à categoria de

¹⁰ Pela Lei nº 09 de 24 de fevereiro de 1836, foi criada a Freguesia de Santana da Ribeira do Panema, tendo o Padre Francisco Correia de Albuquerque sido nomeado seu primeiro pároco (MELO, F. e MELO, D. 1976, p. 24-25).

¹¹ Resolução nº 681, de 24 de Abril de 1875.

¹² Resolução nº 681, de 24/04/1875.

cidade¹³ com a denominação de Santana do Ipanema. Para os autores (MELO, F.; MELO, D., 1976), esse reconhecimento poderia ter sido considerado desde 1875, uma vez que a vila já tinha um funcionamento equivalente ao de cidade.

A cidade passou a esboçar seu crescimento, apesar das inúmeras dificuldades que permeavam o sertão alagoano, a exemplo do desenvolvimento arquitetônico e cultural, conforme a figura a seguir. Segundo Ricardo (2009, p. 12) surgiram os casarões, sobrados e armazéns. Complementa ainda a escritora que: “As festas religiosas vieram daquele lugar às margens do rio Ipanema¹⁴. Da Maniçoba, do Bebedor, chegamos às casas na Rua de São Pedro e se estenderam ao comércio. Centraliza-se com a igreja de Sant’Anna.”.

Foto 1 - Centro comercial. Prédio conhecido como do “Meio da Rua”. Demolido. Atualmente é a Praça Senador Enéas Araújo¹⁵.



Fonte: Disponível em: <www.maltanet.com.br/galeriadefotos/>

Ao se referir à difícil situação do povo sertanejo naquela época, Ricardo (2009), registra que mulheres com potes na cabeça, de rua em rua, vendiam água salobra e metaforicamente afirma de “Vida salobra”. Essas mulheres incansavelmente enchiam as cisternas só com água de chuva.

¹³Lei nº 893, de 31 de maio de 1921.

¹⁴ O rio Ipanema, tem sua nascente em Pesqueira- PE. Os indígenas Xucurus de Ororubá (Pernambuco), localizados ao pé da Serra do Ororubá, Agreste de Pernambuco, deram o nome de Ipanema. O Ipanema é um rio temporário que deságua no rio São Francisco, em Belo Monte – AL e segue até o mar.

¹⁵Acervo: João Tertuliano Nepomuceno Agra

No final da década de 1920 um aspecto econômico que ganhou destaque no município foi a feira-livre, realizada aos sábados. Tornou-se então, um sustentáculo, importante para a economia da região, uma vez que:

O movimento, [...] era intenso, com a chegada de numerosos carros de bois e negociantes, sem falarmos em pessoas outras que acorriam ao local para comprar seus gêneros alimentícios, suas chitas, suas alpercatas ou para tratar de assuntos com as autoridades. (MELO, F.; MELO, D., 1976, p. 8).

Ao descreverem outros aspectos referentes à organização da feira-livre no município, os autores acrescentam que, os carros de bois que transportavam as mercadorias ficavam às margens do Rio Ipanema, (conforme figura abaixo) e os objetos eram transportados até à feira no centro da cidade, nos lombos dos burros e dos cavalos, ou até mesmo nas costas dos feirantes.

Foto 2 - Santana do Ipanema em dia de feira. Rio Ipanema. Ponto final dos carros-de-bois que transportavam das fazendas para a cidade feijão, milho e algodão.



Fonte: Melo, F. e Melo, D. (1976).

Nesse caminhar histórico acerca do desenvolvimento do município, Melo, F. e Melo, D. (1976, p.63), destacam que o crescimento populacional do referido município esteve muito relacionado ao cangaço¹⁶ existente na região. Uma vez que as famílias residentes à época na zona rural, diante dos constantes ataques de Lampião e seu bando, resolveram migrar: “para Santana do Ipanema, onde não havia moradias suficientes para abrigá-las, escolas para seus filhos, além de outros recursos indispensáveis”.

Dessa forma, com esse crescimento populacional a cidade apresentou a necessidade de ampliação de órgãos públicos como: grupos escolares e postos de saúde para o atendimento às pessoas que chegaram à sede do município. No campo educacional, o então prefeito Joaquim Ferreira da Silva conseguiu verbas estaduais para a construção de um Grupo Escolar que denominou de Padre Francisco José de Albuquerque e também “Fez vir [da capital] o corpo docente para educar a população infantil. Era a solução parcial para o caso.” (MELO F.; MELO, D., 1976, p. 63). No entanto, fazia-se necessário, ainda, o surgimento de mais escolas, mesmo as particulares. Registraram os escritores que atendendo ao apelo da população, o pioneiro universitário Flávio de Aquino Melo resolveu fundar um colégio, que chamou “Santanense”¹⁷, funcionando de manhã, à tarde e à noite.

O referido colégio ganhou rapidamente prestígio, pela qualidade atribuída ao ensino ministrado e ao preço acessível das mensalidades, permitindo que os santanenses tivessem, na medida do possível, um ensino de qualidade. Um destaque à época foi o anúncio, por meio de convite, que o colégio, em determinado ano letivo, reiniciaria as aulas dos seus vários cursos adotando: o ‘Curso Especial de admissão’ (1º ano Secundário), no intuito de facilitar a ampliação de conhecimentos aos concluintes do 4º ano primário (admissão). Também preparará candidatos para o Exame de admissão aos colégios da capital (MELO F.; MELO, D., 1976, p. 65).

O desenvolvimento educacional do município, na década de 1950, passou a ter uma importância maior a partir da gestão do então prefeito eleito¹⁸ Adeildo Nepomuceno Marques.

¹⁶Virgulino Ferreira da Silva (Lampião) abraçou o cangaço devido a uma injustiça política, para fazer justiça com as próprias mãos, juntamente com um grupo de injustiçados. Lampião e seu bando atacavam as populações rurais a qualquer hora do dia ou da noite. “A população rural vivia um dilema terrível: se denunciava Lampião, era esfolada por ele na próxima investida; se não o fazia, sofria os maus tratos” (MELO F., MELO, D., 1976, p. 63).

¹⁷Fundado em 11 de julho de 1934.

¹⁸A posse do prefeito deu-se em 08 de fevereiro de 1951.

Seguindo-se o Dr. Hélio Cabral de Vasconcelos, prefeito no período de 1956 a 1960, tomando medidas no campo educacional, consideradas avançadas para a época, como:

Promoveu o Curso de Férias para professores municipais, sob orientação pedagógica dos mestres vindos da capital do estado, especialmente convidadas para isso. [...] elevou o número de Escolas Municipais e ampliou as salas existentes, fornecendo material adequado ao seu funcionamento. [...] Criou a Biblioteca Municipal, legando-lhe fabuloso acervo de obras importantes (MELO F.; MELO D., 1976, p. 67-68).

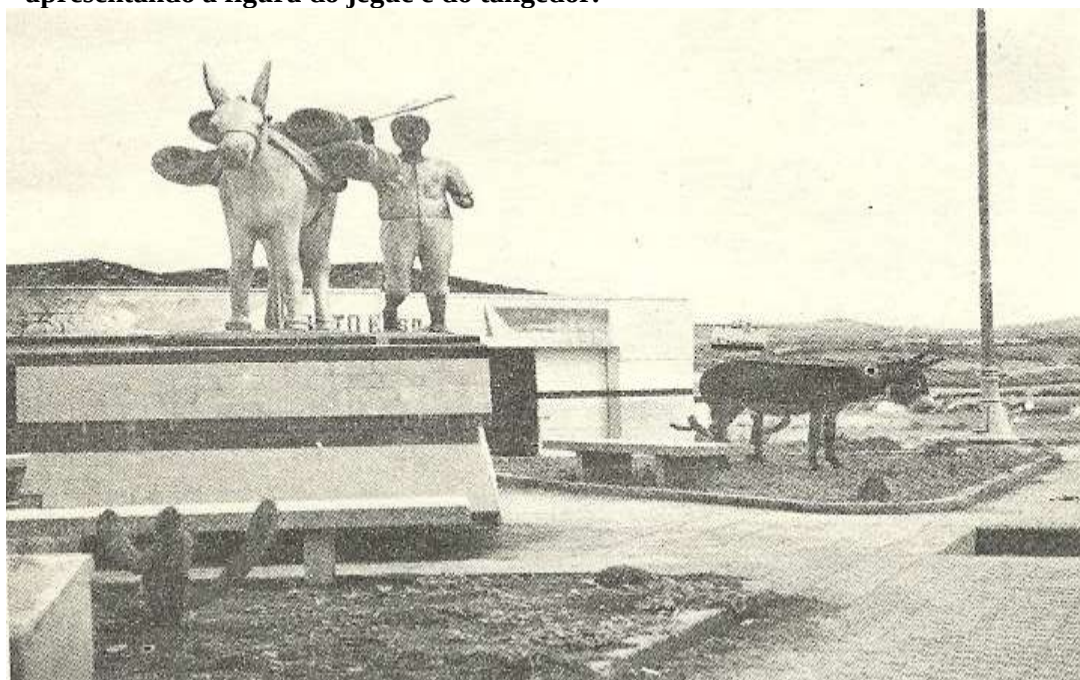
Estas ações desenvolvidas pelo gestor municipal foram consideradas importantes no campo educacional do município de Santana do Ipanema, sobretudo, por oportunizar o acesso das camadas populares ao ensino público, por meio da ampliação do número de escolas da rede municipal. Essas ações foram ampliando-se na sequência de prefeitos eleitos¹⁹.

Adeildo Nepomuceno Marques foi novamente eleito para governar o município de Santana do Ipanema no período de 1966 a 1970, momento em que realizou várias obras no município, dentre elas a colocação da estátua de um jumentinho, em uma das praças existentes e a construção de oito Grupos Escolares na zona rural do município santanense.

É importante registrar que a construção do monumento em praça pública, em homenagem ao jumento (conforme figura a seguir) ocorreu devido à instalação de água encanada no município de Santana, uma vez que o animal foi utilizado por muito tempo como transporte de pessoas e de latões de água, no abastecimento à população santanense, contribuindo assim de forma significativa na labuta diária dos sertanejos. Mencionam ainda os autores, que outro escritor da região chamado Tadeu Rocha, comentou, à época, referindo-se ao monumento instalado em praça pública, que ele “constitui verdadeiro marco de evolução dos sertões, pois indica o fim da busca de água nas cacimbas cavadas nos leitos esturricados dos rios temporários” (MELO F.; MELO D., 1976, p. 122).

¹⁹O início da década de 1960 foi marcado pela atuação do prefeito Ulisses Silva, que dentre outras obras contribuiu com o desenvolvimento educacional do município com a construção de: “Três escolas municipais em convênio com o Ministério da Educação e Cultura, em Olho D’ Água do Amaro, Areias e Queimadas” [zona rural do Município]. (MELO F.; MELO, D., 1976, p. 70).

Foto 3 - O monumento erguido na Praça das Coordenadas no ano 1969 em homenagem ao jegue e do tangedor.



Fonte: Melo, F. e Melo, D. (1976).

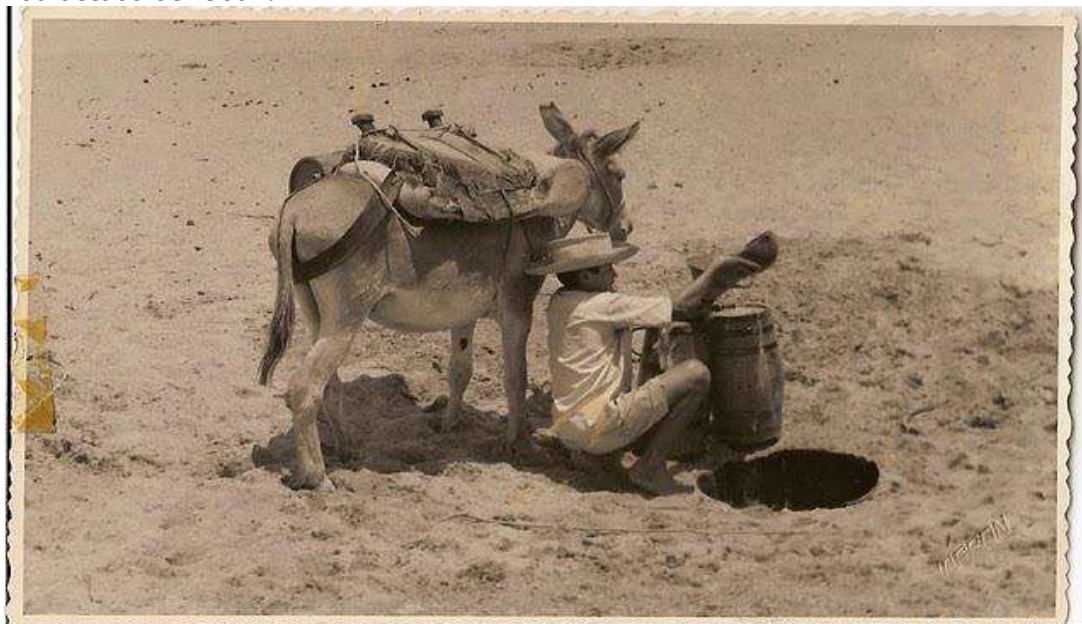
No início da década de 1970, em plena ditadura militar, assumiu o governo municipal de Santana do Ipanema um novo gestor²⁰. Segundo os autores, o período da sua gestão foi de dificuldades, uma vez que, ocorreu uma grande seca, o que ocasionou uma terrível crise econômica e social em Santana do Ipanema. Como consequência, veio a fome e a sede, com mais intensidade na população da zona rural, e doenças dizimaram rebanhos de gado *vacum*.

Segundo Melo, F. e Melo, D. (1976), mesmo diante desse quadro, provocado pela seca, o então prefeito conseguiu construir uma unidade do Ensino Primário em convênio firmado com a Secretaria de Educação de Alagoas e, nessa década, apoiou a implantação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), para atendimento aos adultos no horário noturno.

Para Melo, F. e Melo, D. (1976), a principal atividade econômica de Santana do Ipanema consistia na plantação de cereais e no criatório de animais. Dentre os animais criados na região; destacou-se o jumento pela sua servidão ao sertanejo, sobretudo, em épocas de seca, a exemplo no recolhimento de água das cacimbas, conforme a ilustração abaixo.

²⁰Henaldo Bulhões Barros.

Foto 4 - Recolhimento de água em uma cacimba no Rio Ipanema em um período de seca no final da década de 1960²¹.



Fonte: Disponível em: <www.maltanet.com.br/galeriadefotos/>.

Segundo Melo, F. e Melo, D. (1976) para os santanenses o jumento merece um lugar de destaque, uma vez que o animal é mais sóbrio e resistente que o cavalo; desenvolve-se com mais facilidade na caatinga e presta valiosos serviços às pessoas. É considerado um animal de carga e de sela, varando trilhas e minimizando a escassez de transportes.

Com o progresso da cidade foram chegando alguns meios de transporte para a locomoção de cargas e passageiros, e o jumento foi ficando menos requisitado em suas funções, apesar de ainda hoje ser bastante utilizado, principalmente na zona rural dos municípios sertanejos.

Retomando os anos de 1970, Melo, F. e Melo, D. (1976), afirmam que nos anos iniciais da citada década, a cidade começou a desenvolver-se tornando-se um centro de produção de milho, feijão e algodão. Surgem também o hospital, bancos, indústrias, meios de comunicação, hotéis, matadouro e mercado público. O comércio local e a tradicional feira-livre ampliaram-se. Santana do Ipanema²², na contemporaneidade, é considerada uma das principais cidades do Sertão alagoano. Para Ricardo (2009, p. 49), a cidade:

²¹ Acervo: Erinha.

²² De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010) Santana do Ipanema conta com uma população de 44.932 habitantes, com área territorial de 437, 875 Km² e densidade demográfica de 102, 61 (hab./km²).

Vem sendo modificada, sua vida de cidade sofreu ameaças porque o que teve não tem mais. As grossas pedras que pavimentaram suas ruas, primeiro substituídas por paralelepípedos (eram os pequenos tijolos arrancados dos lajedos que cercam a cidade), agora, cobertos os paralelepípedos por tapetes pretos de asfalto.

Neste fragmento a autora saudosamente comenta sobre aspectos fundantes da cidade que foram esquecidos e destruídos, como os tijolos, substituídos por calçamentos. Para ela a história é esquecida, com as modificações físicas, e isso está atrelado à falta de interesse pela conservação da memória. Nesse sentido, concordo com Certeau (2011, p. 159) ao dizer que “Tudo se passa como se uma espécie de cegueira caracterizasse as práticas organizadoras da cidade habitada”.

As modificações ocasionadas devido à constante busca pelo desenvolvimento fez surgir uma nova cidade que continua modificando-se, e deixando sua história marcada na memória dos que conservam e valorizam a originalidade dos aspectos históricos, que continuam presentes nos registros e principalmente nas lembranças.

2.2.2 Incursões no campo da investigação

As contribuições advindas das entrevistas, a heterogeneidade dos sujeitos e as informações pertencentes ao Banco de Dados do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Alfabetização (NEPEAL) do Centro de Educação (CEDU) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) ajudaram na compreensão da situação estudada. Isso vem ao encontro de uma característica fundamental da pesquisa qualitativa. A esse respeito, Guerra (2006, p.41) diz que:

Na pesquisa qualitativa, procura-se a diversidade e não a homogeneidade, e, para garantir que a investigação abordou a realidade considerando as variações necessárias, é preciso assegurar a presença da diversidade dos sujeitos ou das situações em estudo.

Outro ponto fundamental na incursão no campo de investigação foi que os fatos foram se concretizando de forma processual. Para Guerra (2006), isso acontece porque no estudo qualitativo a definição não vem *a priori*, porque esse tipo de estudo é muito maleável, uma vez que o objeto evolui e a amostra pode alterar-se no seu percurso.

Esta flexibilidade inerente à pesquisa qualitativa exige do pesquisador maiores cuidados com as informações que são colhidas, buscando confrontá-las na perspectiva de evidenciar as “verdades” e criações existentes nos depoimentos dos sujeitos. Para Lüdke e

André (2012) o pesquisador precisa ter alguns cuidados antes de expor os relatos dos participantes da pesquisa bem como a sua percepção dos fatos estudados. Segundo as autoras (LÜDKE; ANDRÉ, 2012, p. 12-13) o pesquisador: “Deve, por isso, encontrar meios de checá-las, discutindo-as abertamente com os participantes ou confrontando-as com outros pesquisadores para que elas possam ser ou não confirmadas”.

Na metodologia de base qualitativa, existe o constante contato com pessoas, o que requer do pesquisador uma postura de sensibilidade para melhor compreensão dos fatos que estão sendo narrados pelos interlocutores da pesquisa. Neste percurso reflexivo, foram importantes as contribuições de Chizzotti (2006, p. 28) ao esclarecer que: “O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”.

Em respeito a essa atenção sensível aos relatos dos sujeitos que permitiram a efetivação do estudo em que busquei evidenciar – **quais os impactos/contribuições do MOBRAL, para os ex-alunos, após quatro décadas de atuação**, o retorno ao campo de investigação tornou-se uma ação constante.

O processo de incursão no cenário da pesquisa teve início a partir do mapeamento do campo de investigação no período de construção do projeto de pesquisa que buscava investigar a atuação das campanhas de alfabetização no município de Santana do Ipanema. Ao delimitar a investigação, escolhi o MOBRAL, por conta da sua forte representatividade naquele município. Neste levantamento prévio acerca do fenômeno estudado mantive contato de maneira informal com algumas pessoas idosas, que ainda atuam na EJA, como professoras da cidade *locus* da pesquisa, as quais fizeram indicações de outras pessoas ou apresentaram em suas falas referências a outros sujeitos que tiveram mais ligação com o MOBRAL.

Na tentativa de localização dos interlocutores que nos deram a oportunidade de reconstruir a história do MOBRAL em Santana do Ipanema, bem como descobrir o significado das ações alfabetizadoras desse movimento para os sertanejos nas décadas de 1970 e 1980, procurei estabelecer uma hierarquia na organização das entrevistas. Inicialmente, busquei pessoas que atuaram em primeira instância, no caso os gestores do referido Movimento, ou seja, as pessoas que estavam à frente do MOBRAL em Santana do

Ipanema, à época, e não obtive êxito. Alguns já haviam falecido, outros já não residiam na localidade e outros dois se equivocaram, indicando uma ex-supervisora.

Essa opção justificou-se, porque estes sujeitos tiveram os primeiros contatos com gestores do MOBRAL Nacional e Estadual, visando à entrada do Movimento em Santana do Ipanema, o que ajudaria bastante a compreensão sobre a implantação dessa Campanha.

Nesse processo de incursão, a entrevista que se configurou como porta de entrada acerca da atuação do MOBRAL no Sertão alagoano mais de quatro décadas depois, foi o longo depoimento dado por uma ex-supervisora de área²³. Ela apresentou em suas falas um forte domínio acerca das ações desenvolvidas pelo MOBRAL no município em estudo, bem como em outros municípios do sertão alagoano. Devido à sua significativa atuação no Movimento, esta ex-supervisora de área foi indicada por todas as pessoas com as quais conversei no início da investigação.

Após a entrevista, realizada em sua residência, a informante fez indicações preciosas de pessoas que contribuíram nesse processo de reconstrução da história do Movimento Brasileiro de Alfabetização, como ex-alfabetizadores, que se utilizando de suas memórias deram significativos depoimentos, para o processo de reconstrução da história. Sobretudo, de como se alfabetizavam jovens e adultos sem maiores recursos e com pouca formação, por parte dos professores alfabetizadores.

Por fim, depois de retornar várias vezes ao campo de investigação, cheguei aos sujeitos ex-alunos, ou seja, os ex-alfabetizados do MOBRAL. A partir dos relatos destes sujeitos, consegui melhor entender o significado das ações alfabetizadoras do MOBRAL para sertanejos, naquele contexto histórico. Por meio de suas falas posso melhor compreender o que impossibilitava a permanência dos Mobralenses nas turmas de alfabetização, bem como o que impossibilitou a continuidade dos estudos após a alfabetização que o Movimento oferecia.

No que se refere às entrevistas, optei pela não estruturada, ou entrevista aberta em que as questões não são específicas nem fechadas, configurando-se como um guia a ser seguido pelo entrevistador. Objetivei, por meio da utilização dessa técnica, permitir que os interlocutores se sentissem à vontade e que a conversa fluísse de forma natural. Desse modo, aprendi com Lüdke e André (2012, p. 33-34) que:

²³ A concessão dos depoimentos de todos entrevistados foi firmada pela assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) o qual apresenta todas as informações referentes à pesquisa.

Na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista.

Visei em todas as entrevistas interagir com os interlocutores, na intenção de permitir que contassem o que sabiam de maneira espontânea. Para tanto, realizei as entrevistas nos locais escolhidos²⁴ pelos depoentes, que duraram em média trinta a sessenta minutos.

Todas as entrevistas foram gravadas e, na intenção de não perder a originalidade das falas, transcrevi-as mantendo a linguagem utilizada pelos sujeitos, seguindo as orientações de Thompson (1992, p.146), que ensina que a gravação apresenta uma grande vantagem sobre os demais registros, pois nela: “Todas as palavras empregadas estão ali exatamente como foram faladas; e a elas se somam pistas sociais, as nuances da incerteza, do humor ou do fingimento, bem como a textura do dialeto”.

Com o intuito de aproveitar da melhor maneira possível as relevantes informações contidas nas falas dos sujeitos entrevistados, procurei compreender e interpretar os fenômenos em estudo, levando em consideração os contextos nos quais os sujeitos da pesquisa se inserem, fazendo constantemente a organização do material coletado, tendo como base os objetivos da pesquisa.

2.2.3 Os interlocutores da pesquisa

Localizar as pessoas²⁵ que atuaram no MOBREAL fossem gestores, alfabetizadores ou alfabetizados não foi uma tarefa fácil, pelo fato de estar pesquisando um Movimento que tivera sua implantação no *locus* da pesquisa em 1971, ou seja, havia mais de 40 anos.

A seleção dos sujeitos que tiveram vozes nesta investigação teve como princípio básico, as pessoas que ocuparam cargos de gestores como Secretários (as) da Secretaria de Educação, Diretores (as) de Ensino Municipal, entre outros. Diante da impossibilidade, o primeiro contato formal foi com uma ex-supervisora de área, por indicação de dois gestores. Essa informante, que atualmente encontra-se aposentada, iniciou sua atuação no Movimento a partir de 1975.

²⁴ Todos marcaram as entrevistas em suas residências.

²⁵ No intuito de preservar o anonimato dos sujeitos envolvidos na investigação utilizei nomes fictícios para os ex-alunos e codifiquei os ex-alfabetizadores como: ex-alfabetizadora-A, ex-alfabetizadora-B e ex-alfabetizador-C.

Sua indicação foi fundamental, pois por meio dela consegui contactar três ex-alfabetizadores, que por sua vez deram condições de localizar ex-alfabetizandos. Assim, a partir de um intenso movimento de idas e vindas ao campo de investigação encontrei os interlocutores deste estudo. Dessa forma, o critério de escolha foi aleatório.

2.2.3.1 O que nos disse a ex-supervisora

Em seus primeiros relatos, a ex-supervisora contou sobre a organização do Movimento no município *locus* da pesquisa, bem como nos municípios vizinhos; retratou as atribuições dos supervisores de área e como ingressou no Movimento na década de 1970:

Eu era do departamento municipal de educação, que hoje é secretaria municipal de educação, então fui designada através de uma portaria (conforme o anexo A) para ser dentro do departamento municipal agente mobilizador da comissão municipal. Por que em cada prefeitura onde funcionava o MOBRAL tinha uma comissão municipal, com tudo (presidente, secretária, tesoureira, agente mobilizador, agente cultural). E essa comissão tinha seus cargos específicos. (EX-SUPERVISORA DE ÁREA).

Compreendi, por meio desse relato, que a primeira interlocutora, antes de iniciar sua atuação como supervisora de área, foi agente de mobilização, responsável por chamar a população para o acesso ao processo de alfabetização sendo, portanto, membro da Comissão Municipal do MOBRAL. Ao se deter em seus relatos no cargo de supervisora de área que assumiu posteriormente a depoente acrescentou:

Então eu trabalhei um tempo na comissão municipal, depois surgiu uma vaga como supervisora de área da região... O que era supervisora de área?²⁶ Era uma pessoa que ficava responsável pelo município sede. Eu era responsável pela região do município de Santana do Ipanema. (EX-SUPERVISORA DE ÁREA).

Complementando sobre o que fazia como supervisora de área a entrevistada, destacou que:

Geralmente quando havia esses treinamentos para capacitar o alfabetizador a gente se deslocava. Se o treinamento era em Santana do Ipanema aí vinha à região: tanto a região sertaneja, como a região da mata, qualquer uma região; de qualquer cidade... Major Izidoro, São José da Tapera, Delmiro Gouveia... A gente fazia os treinamentos com trezentas a quatrocentas pessoas, juntavam todos e a gente fazia. Então era o trabalho de todos os supervisores de área e o pessoal da coordenação.

²⁶ Corrêa (1979, p. 375) ao apresentar as características e atribuições dos supervisores de área esclarece que estes eram parte do “Subsistema de supervisão Global do MOBRAL, órgão de extrema importância pelo caráter de polivalência de suas funções”. O supervisor de área atuava em quatro ou cinco municípios e se deslocava para outras cidades para acompanhamento e promoção de formação dos alfabetizadores.

Tratava-se de um trabalho em que se buscava contribuir para a formação dos alfabetizadores que atuavam ou iriam atuar nas turmas de alfabetização do MOBRAL, como é possível observar na foto abaixo, que retrata, também, as condições do espaço (físico e material), onde ocorriam as “capacitações” ministradas pelos supervisores de área.

Foto 5 - Reunião de Supervisores de área para diagnóstico dos municípios atendidos pelo MOBRAL – 15/06/1978.



Fonte: Arquivo pessoal da Ex-Supervisora de Área.

Dando sequência à busca pelos interlocutores do estudo, cheguei aos ex-alfabetizadores do MOBRAL.

2.2.3.2 O que nos disseram os ex-alfabetizadores

Na categoria de alfabetizador entrevistei três sujeitos, sendo duas mulheres e um homem. Esses entrevistados, residentes na zona urbana, apesar de estarem inseridos em um contexto histórico e social bastante similar apresentaram em seus relatos particularidades que merecem ser destacadas.

A primeira entrevistada, doravante denominada ex-alfabetizadora – A, foi uma professora da rede municipal que, em 1970, já exercia a profissão no ensino dito regular, na zona urbana do município, atualmente aposentada, mas que por meio de um contrato, permanece lecionando. Assumiu classes do MOBRAL em 1971 e somente na década de 1990 concluiu o curso de Pedagogia. Ser professora de crianças e também de adultos foi um fato comum na existência do MOBRAL.

Ao descrever suas lembranças em relação ao MOBRAL a ex-alfabetizadora, relatou:

Nós tínhamos palestras... Algumas né... Lembro que pouca gente vinha de Maceió pra cá pra trabalhar com a gente, mas de qualquer maneira, os educadores que ensinavam no MOBRAL eles eram treinados no começo com aquele material, mas pelo que eu percebia era muito pouco para o que a gente precisava principalmente para quem vivia zona rural. (EX-ALFABETIZADORA – A).

A entrevistada reconheceu que os treinamentos oferecidos pelo MOBRAL não eram suficientes para o melhoramento das práticas de muitos alfabetizadores que apresentavam um baixo grau de escolarização.

O relato da segunda alfabetizadora denominada de ex-alfabetizadora – B confirmou a existência de uma formação precária, considerando que nem todos estavam inseridos no magistério. Ela diz “Eu trabalhava de serviços gerais na escola durante o dia e à noite eu era professora do MOBRAL [...]. Mas na época do MOBRAL eu só tinha o quarto ano; de papel na mão somente o quarto ano”.

A terceira pessoa entrevistada deste segmento foi o ex-alfabetizador – C, pertencente ao gênero masculino. Ele contou-nos que se alfabetizou pelo MOBRAL e por apresentar um desempenho satisfatório foi convidado para trabalhar:

Eu saí do MOBRAL alfabetizado, foi tão de uma maneira que eu não parei, fiz o teste do MOBRAL e fui ensinar com aquilo que eu aprendi que peguei como conhecimento. O teste era uma prova, aí você tinha que saber a matemática, um pouco de português; eu não era muito mal em matemática aí consegui passar na prova do MOBRAL. (EX-ALFABETIZADOR – C).

O entrevistado dá destaque também às difíceis condições financeiras, sobretudo, das pessoas que moravam na zona rural, e enfatiza a relevância do valor que era pago pelo MOBRAL na complementação da renda dos alfabetizadores: “Aí, o que eu ganhava no MOBRAL já começou a ajudar, ganhava setenta conto na época, era pouquinho, mas a gente ficava tão alegre! Porque trabalhava de roça e à noite ia trabalhar na escola” (EX-ALFABETIZADOR – C).

Ficou evidenciado que não havia exigências de escolaridade para o sujeito tornar-se um alfabetizador do MOBRAL. Dos entrevistados, uma tinha o curso Normal, a outra até a quarta série do ensino primário e outro era um ex-alfabetizando. Registro que a ex-supervisora de área mencionou que dos alfabetizadores que acompanhou uma das que melhor

desempenhou sua função foi a que só tinha a quarta série primária, no caso a que denominamos de ex-alfabetizadora – B.

2.2.3.3 O que nos disse uma ex-voluntária

Mereceu destaque nesta pesquisa uma entrevista realizada com uma senhora que no início da década de 1970, quando tinha aproximadamente entre 8 a 9 anos de idade, residia na cidade de Santana do Ipanema, e atuou como voluntária no processo de mobilização para recrutamento das pessoas adultas, para serem alfabetizadas pelo MOBRAL. Essa senhora, hoje professora, compartilhou um pouco da memória de sua infância e do orgulho de poder contribuir com a alfabetização das pessoas que não tiveram a oportunidade de estudar durante a infância.

Contou que, na época em que o MOBRAL iniciou as atividades no município de Santana do Ipanema, as professoras da escola Padre Francisco Correia²⁷ ficaram encarregadas de sensibilizar e convocar os alunos adultos para ingressarem nas turmas de alfabetização do Movimento. Para ajudar na realização deste trabalho, foram convocados os alunos que cursavam a 4ª série do então primeiro grau:

E aí os alunos da 4ª série participaram de uma reunião (eu tinha eu acho que de oito pra nove anos porque eu comecei cedo) e aí explicaram à gente o que era o MOBRAL, e solicitaram aos pais que nós fizéssemos um trabalho de sensibilização nas casas da periferia que tivessem adultos analfabetos, pra pegar... fazer uma espécie de entrevista; e perguntava se eles gostariam de estudar, e anotávamos o nome deles numa ficha, numa folhinha, com o endereço e pedíamos que eles fossem procurar a escola pra fazer o curso do MOBRAL. (EX-VOLUNTÁRIA DO MOBRAL).

Complementou a ex-voluntária, com bastante ênfase que: “Íamos de casa em casa, todos com umas folhinhas de papel na mão, sabe? E devolvia na escola. A gente tinha que sensibilizar as pessoas”. Os relatos da ex-voluntária, a meu ver demonstram a dimensão da mobilização em torno da alfabetização dos sujeitos adultos no município de Santana do Ipanema, o que leva a inferir quão grande foi o significado da sua presença, para as pessoas que até então não haviam tido a oportunidade de estudar.

²⁷ No final da década de 1930 foi inaugurado o Grupo Escolar Padre Francisco Correia no bairro Monumento. A escola recebeu este nome em homenagem ao Padre Francisco Correia de Albuquerque, que tinha uma forte ligação com a educação no estado de Alagoas.

2.2.3.4 O que nos disseram os ex-alunos entrevistados

Nesse processo de incursão no campo de investigação, tive a oportunidade de entrevistar cinco ex-alunos sendo, duas mulheres e três homens. Sendo que todos, ao ingressarem no MOBRAL residiam na zona rural e eram jovens²⁸. O que abre espaço sobre a questão da (as) juventude(s), no MOBRAL e a caracterização de cada um.

Nesta categoria, nossa primeira entrevista foi com uma senhora de 62 anos, que apresentamos com o nome fictício de Josefa. Criada na zona rural, Dona Josefa e seus quatro irmãos não tiveram a oportunidade de estudar durante a infância, pois segundo a depoente seu pai não permitia que os filhos frequentassem uma pequena escola, situada próximo à comunidade onde moravam:

Papai toda vida foi uma pessoa carrasca, ele nunca deixou nós estudar. Desde criança, com nove anos de idade eu comecei a trabalhar na roça. Ele tirou nós da escola porque no dia das mães teve uma festinha, aí quando ele chegou lá, que viu a sanfona tocando aí ele disse: - É assim, pois não vai ficar ninguém, carregou nós tudim pra casa, pronto desse dia pra cá ninguém foi mais pro colégio que ele não deixou. Mas menino, mas naquele dia eu chorei viu! (JOSEFA, 62 ANOS).

A interlocutora contou que depois deste fato lamentável a única oportunidade de estudar que lhe apareceu veio com o MOBRAL, quando já havia casado e passou a morar na cidade, e acrescentou com tristeza que seus quatro irmãos que continuaram morando no campo não conseguiram se alfabetizar.

Em 2012, encontra-se cursando a graduação em Pedagogia. Dona Josefa contou com orgulho a satisfação de ter dado continuidade aos estudos apesar dos inúmeros sacrifícios enfrentados.

Só que eu não fui direto, eu sempre parei, nem todo ano eu ia direto, durante esses períodos eu parei um bocado. Eu fiz o MOBRAL, depois fiz a fase integrada... Era tudo integrado, aí depois eu fui fazer a quinta série e aí fui estudar na escola regular junto com os adolescentes e os jovens, e hoje graças a Deus estou na faculdade. (JOSEFA, 62 anos).

Nosso segundo entrevistado nesta categoria foi o senhor Juvenal de 63 anos. Filho de agricultor, também teve sua infância marcada pelo trabalho árduo, sem a oportunidade de

²⁸ Para Ribeiro (1992), a demanda do MOBRAL não era majoritariamente de adultos que não tiveram acesso à escola ou passaram muitos anos dela afastados.

frequentar a escola. Ele contou que sua mãe ficou viúva com dez filhos para criar, todos tiveram que trabalhar para ajudar no sustento da família.

Com o surgimento do MOBRAL, Juvenal iniciou seu processo de alfabetização, porém não conseguiu dar continuidade aos estudos por conta do cansaço físico, devido à longa jornada de trabalho enfrentada no dia a dia. Assim nos disse:

Olhe como era a vida; a gente trabalhava o dia todo e à noite ia pra escola. No dia que você tava trabalhando no alugado aí não ia pra escola, só ia pra escola no dia que trabalhava até meio dia. E nós tinha que trabalhar, porque mamãe era viúva né? E ela ficou com dez filhos aí nós era quem trabalhava no alugado pra se sustentar. (JUVENAL, 63 anos).

Nota-se que a resistência do sertanejo também tem seus limites, pois a jornada de trabalho esgotava fisicamente os sujeitos, impossibilitando-os de frequentar a escola no período noturno. Segundo o entrevistado, todos os alunos da sua turma eram trabalhadores rurais e, por isso muitos desistiram. Mas, acrescenta o depoente: “Tinha aqueles mais teimosos”, referindo-se aos colegas que resistiram ao cansaço e conseguiram concluir o período de alfabetização, e deram continuidade aos estudos, através do Programa de Educação Integrada como é o caso que se segue.

O terceiro entrevistado também teve uma infância muito difícil, trabalhando na agricultura nos sítios e fazendas próximos à sua comunidade. Contou que:

Na época [...] Eu não tive o meu pai, meu pai faleceu muito novo, e eu não tive assim, a oportunidade de estudo por conta da pobreza da época. Minha mãe trabalhava muito no alugado para dar comida a seis pessoas e eu fui criado assim por uma mão de um, a mão de outro, fazendo trabalhos pesados (FERNANDO, 69 anos).

Movido por uma enorme força de vontade, Fernando foi um dos ex-alunos que conseguiu dar continuidade aos estudos. Tornou-se professor da Educação Básica, aposentando-se nesta profissão. Na quarta entrevista deparei-me com a senhora Francisca de 75 anos. Criada no campo a exemplo dos demais interlocutores até então apresentados, a depoente conta que, enquanto morava com seus pais na zona rural tinha uma vida confortável, porém seu pai não permitia que ela aprendesse a ler. A depoente afirmou que:

Eu não tinha estudo, porque eu nasci e me criei em uma lei muito rígida... Era muito rígida! E eu tinha vontade de aprender ao menos assinar o nome! Aí ele [o pai] dizia pra que moça estudar! [...] pra ficar escrevendo carta para... Bilhetinho pros namorados [...]. Aí quando foi com muito tempo, com muito sacrifício ele botou uma moça pra ensinar a gente pelo menos assinar o nome. Ela passou... Não sei se foi dois meses ou foi três não tô mais nem lembrada. Aí depois ela foi embora. Aí,

pronto fiquei sem saber de nada, só aprendi a assinar o nome a pulso (FRANCISCA, 75 anos).

A entrevistada, ainda relatou que quando passou a morar na cidade, surgiu a oportunidade de estudar uma vez que, no ano de 1971, um grupo de pessoas passou nas casas convidando as pessoas idosas que tinham vontade de estudar para se matricularem no MOBRAL:

Aí quando eu cheguei aqui em Santana, aí tive a oportunidade de estudar, as moças andavam procurando pessoas assim, que não tinha estudo e que quisesse estudar pelo MOBRAL, e perguntaram se eu me interessava, aí eu disse me interesse sim! Eu quero aprender a assinar o nome direitinho. Por que as vez a pessoa precisa ter uma assinatura cadê? Vai votar não pode, né? É chato! (FRANCISCA, 75 anos).

Francisca conseguiu concluir o período de alfabetização do MOBRAL, porém, por enfrentar dificuldades financeiras, tendo que trabalhar para pagar aluguel e sustentar sozinha sua família não conseguiu dar continuidade aos estudos.

A quinta e última entrevista nesta categoria foi concedida por um ex-aluno, o qual dei o nome fictício de Marcelo. Filho de agricultor, a exemplo dos demais entrevistados, o interlocutor também passou por dificuldades durante a infância e adolescência. Ele disse que se alfabetizou pelo MOBRAL na comunidade onde morava à época.

A turma era de adultos, mas tinha os mais jovens, era uma turma de excluídos, naquela época não se usava esse termo, mas era como se diz hoje, uma turma de excluídos, e eu era um dos mais jovens e tal [...] Apesar de assim ser muito traquejo... Também eu era um dos mais jovens da época [...] Era uma sala multisseriada né? Adultos, jovens... Mas todo mundo assim analfabeto, né? Era área rural, não tinha nem energia, era uma área que veio chegar energia agora com o Lula. A casa onde eu nasci mesmo recebeu energia agora com o Lula. A escola que eu iniciei no MOBRAL também recebeu energia agora, por incrível que pareça. (MARCELO, 54 anos).

O entrevistado afirmou que iniciou o processo de alfabetização aos 16 anos na comunidade rural onde morava no ano de 1973, e no ano seguinte mudou-se para Belo Horizonte – MG onde foi morar com familiares que priorizavam muitos os estudos.

2.2.4 Contexto de inserção dos ex-alunos sertanejos

A região sertaneja apresenta especificidades que caracterizam as pessoas que nela habitam. Considero importante evidenciar as particularidades, de modo geral, desses sujeitos que tiveram suas vidas marcadas por um contexto histórico, político e econômico caracterizador das reais condições sociais dessa população, caracterizada nos estudos de

Moreira (2011, p. 158) como seres de um “Ser-tão espacial que com ele e por meio dele o geográfico se torna mundo, seja o recorte de sertão em que o homem estiver”.

No formato deste item, apresento os aspectos sociais, econômicos e culturais que caracterizam os indivíduos sertanejos, entre eles os ex-alunos do MOBREAL entrevistados, destacando as dificuldades e limites enfrentados por aqueles que buscaram na alfabetização uma saída por dias melhores, no período em estudo.

O escritor pernambucano Castro (1983, p. 260), ao apresentar aspectos acerca da difícil condição de sobrevivência dos sertanejos esclarece que: “Muito mais do que a seca, o que acarreta a fome no Nordeste é o pauperismo generalizado, a proletarização progressiva, é magreza, é miséria relativa ou absoluta, segundo chova ou não chova no sertão.” Essa penúria que afeta a existência dos sertanejos, os tem tornado reféns dos processos de exclusão que se propagam constantemente no âmbito das camadas pobres da sociedade brasileira. Em meio a essas exclusões ganham destaque a negação de vários direitos como educação, saúde, moradia, entre outros.

A exploração injusta da mão de obra do sertanejo impediu, em muitos casos, de esse sujeito adentrar e/ou permanecer estudando, pelo cansaço físico e também pela escassez de acesso aos espaços escolares na região, o que o impossibilitou à aquisição de um direito básico, a educação. Andrade (2011, p. 206), ao apresentar a rotina diária dos sertanejos alagoanos que vendem sua força de trabalho nas fazendas da região destaca que:

A jornada de trabalho começa ao nascer do sol para interromper-se às dez horas, quando há uma hora de folga para a primeira refeição; esta é constituída por feijão de corda, farinha e café, sendo feita no próprio campo. A segunda refeição é feita à noite em casa, compreendendo o mesmo cardápio, acrescido de pequenos pedaços de carne ou peixe seco nos dias que seguem à feira.

Formas exploradoras de trabalho como essa, além de impossibilitarem o acesso digno à frequência em espaços educacionais, os impossibilitam também de exercer o direito a cultivar a terra e nela desenvolver o seu sustento e dos seus familiares. Nesse contexto Andrade, (2011, p. 206) mostra que: “Apesar de desejarem ter acesso à propriedade da terra não podem adquiri-la, porque pertence a grandes e médios proprietários que não querem vendê-la”.

Trata-se de uma vida de marginalização, que foi constituída de forma histórica e sociocultural, submetendo os indivíduos às condições de pobreza e até de miséria. Castro

(1983) destaca que a superação dessa condição de vida do povo sertanejo só poderá ir encontrando um caminho certo por meio da efetivação da tão esperada reforma agrária; que seja capaz de favorecer os sujeitos trabalhadores até então explorados. Para o autor: “Todas as medidas e iniciativas não passarão de paliativos [...], enquanto não se proceder a uma reforma agrária racional que liberte as suas populações da servidão da terra, pondo a terra à servidão de suas necessidades” Andrade (2011, p. 261).

O assistencialismo foi sempre um impeditivo para o povo sertanejo romper com o conformismo alienante que impede o seu crescimento enquanto “sujeito”, deixando-o na condição de “objeto”. Nesse sentido, o escritor alagoano Ramos (2007, p. 171), retrata em uma de suas obras a deplorável situação dos sertanejos, ao afirmar que impossibilitados de adquirirem felicidade, buscam fragmentos dessa felicidade, em vista da situação precária em que vivem, e complementa o autor:

Esses fragmentos são de ordinário representados por quantias insignificantes. Sabemos que a posse delas nada resolve definitivamente, que nossa vida não se endireitará com tão pouco e, consumidas essas ínfimas parcelas de riqueza, a necessidade voltará e teremos de apelar para um novo golpe de sorte.

Relegados à sorte, os sertanejos seguem o seu trajeto na busca constante por dias melhores, lutando incessantemente pela sobrevivência, e nessa busca constante tornam-se vítimas fáceis dos exploradores. Uma vez que, tomados pelo imediatismo pouco esperam do futuro distante, conformando-se com as precárias “soluções” imediatas, pois, “Não podemos pensar no futuro quando o presente é incerteza e confusão, respiraremos com alívio se as nossas dificuldades irremediáveis forem procrastinadas por um mês, uma semana, um dia. Esperaremos que tudo se arranje depois.” (RAMOS, 2007, p. 171).

Trata-se de um contexto regional onde o direito à sobrevivência muitas vezes é negado. Seguindo esse raciocínio, percebo que em uma região onde as condições de sobrevivência são negadas, quando se trata do direito à educação a situação se agrava. Pois não são oferecidas as condições necessárias para que os sujeitos que não tiveram o acesso à educação na chamada idade própria, por conta das prolongadas horas de trabalho durante a juventude, e até mesmo durante a infância, possam na idade adulta ter a oportunidade de dar continuidade aos estudos ou até iniciar sua escolarização a partir da alfabetização.

Ao apresentarem o contexto histórico do município sertanejo de Santana do Ipanema, enfatizando a década de 1970, os escritores santanenses Melo, F. e Melo, D. (1976, p. 82)

esclarecem que se tratava, à época, de uma região de base: “Agropecuária apesar da seca cíclica”. Destacam os autores que considerando que os animais eram criados livremente na mata, o leite recolhido era pouco e se destinava apenas para a alimentação das crianças. Os adultos:

Que trabalhavam no campo ou eram vaqueiros ou então ganhavam por dia de trabalho realizado na roça, correndo tudo por conta, isto é, alimentação e ferramenta própria de trabalho ou cavalo equipado para vaquejar o gado. Os moradores (empregados) rurais ocupavam casinhas ou casas de palha dentro da fazenda, ou casas de taipa, sem nada pagar de aluguel; entretanto não se falava em direito algum, a reclamar. (MELO, F.; MELO, D. 1976, p. 83).

A luta pela sobrevivência não deu espaço, na maioria das vezes, para o santanense dedicar-se aos estudos que eram oferecidos pelas ações de alfabetização do MOBRAL, naquela época. O trabalho exaustivo na agricultura e na pecuária, que em muitos casos era realizado nas terras dos proprietários mais abastados da região, o levava ao desânimo; o cansaço físico tirava-lhe o estímulo de frequentar as salas de alfabetização de jovens e adultos oferecidas pelo MOBRAL nas cidades, vilas, povoados e sítios do Sertão Alagoano. Esta situação exaustiva de luta pela sobrevivência está explícita no depoimento de um ex-aluno que passou pela alfabetização do MOBRAL:

Em 70 foi muito difícil, nós subia era uma serra pra ir buscar palma pro gado, nós sai de quatro horas da manhã de casa num carro de boi pra chegar em casa uma, duas horas da tarde, e só levava rapadura num saco com farinha seca, e quando descia a serra era catando Ouricuri pra comer e bebendo água nas cacimbas, e não era só nós não, muita gente sofreu naquela época; aí como era que você ia aguentar ir de noite pra escola? Como era que ia aprender? O primeiro caminho era que os pais dizia que a escola não tinha futuro, ‘vamos pra roça que é de lá que você enche a barriga, escola não dá nada a ninguém não’. (JUVENAL, 63 anos).

O relato demonstra a interferência direta do aspecto socioeconômico do país na década de 1970, que afetava, sobretudo, as classes menos favorecidas nas quais se destacavam o sertão nordestino, onde a ausência de políticas públicas deixava os indivíduos à mercê da própria sorte, tendo que lutar bravamente para sobreviver. As condições climáticas contribuíam para o agravamento da situação, levando as pessoas e seus animais de criação a uma verdadeira luta para não morrer de fome nem de sede durante os períodos de seca. Nesse sentido, Ramos (2007, p. 136), diz: “Nesse meio agressivo os homens e os rebanhos se dizimam quando há carência de pastagem. Na verdade a pastagem de ordinária não finda pelo consumo, finda pela estiagem”.

Tendo suas necessidades básicas retiradas do cultivo da terra, mesmo em meio às estiagens, o santanense não conseguia enxergar o sentido da escola. A sua escola restringia-se

ao cultivo da lavoura e à criação de animais, sobretudo, para aquele que morava na zona rural. Assim, o que mais lhe importava era o trabalho na lavoura que lhe dava o sustento, portanto, sem maiores perspectivas, era comum afirmar que essa outra “escola não dá nada a ninguém”. A fala que se segue é reveladora, nesse sentido:

A gente não pensava em estudar pra mudar de vida não que nem é hoje, ninguém pensava em se formar um dia em arrumar emprego não! Nós não sabia nem o que era isso. Veja, o que você tinha era uma enxada pra trabalhar, ou na roça da gente ou na dos outros, não tinha nada pra esclarecer, não tinha uma televisão, não tinha nada. Depois quando eu botei os meus filhos pra estudar foi que começou a mudar esse pensamento. Mas naquele tempo ninguém pensava em se formar pra ser isso ou aquilo não. (JUVENAL, 63 anos).

Fica explícito que a falta de esclarecimento ocasionada pela pobreza provocava o desestímulo pela educação, e sem maiores expectativas muitos desses sujeitos não viam significação em uma escola que não atendia às suas especificidades de sujeitos do campo que tinham sua cultura firmada no cultivo da terra.

Ao retratar os motivos que causavam o grande número de evasão nas turmas de alfabetização do MOBRAL, a ex-supervisora de área, entrevistada, destaca: “Tinha uma dificuldade maior na zona rural. No inverno roça, e na seca buscar água, aí evasão, havia muita evasão por essa parte”. Ainda enfatizando os motivos que levavam muitos alunos a não frequentarem as turmas do MOBRAL ou até mesmo nem se cadastrarem no Programa, a entrevistada acrescentou que havia também os empecilhos impostos pelos fazendeiros e usineiros que compravam a força de trabalho daqueles sujeitos e, em muitos casos, não permitiam que eles aprendessem a ler e escrever com o receio de desencadear revoltas e o possível abandono do trabalho.

Complementa que essa realidade foi constatada por ela, quando atuava na mobilização, uma vez que:

Naquela época os fazendeiros e os usineiros não queriam deixar... Quando a gente ia fazer [...] o levantamento dos analfabetos para abrir as escolas... Pra gente entrar naquelas usinas, pra fazer esse trabalho naquela região da mata, pra entrar naquelas fazendas era com os homens armados de lado, daí ia falar com os usineiros pra ver se recebia a gente, porque eles não admitiam que os cortadores de cana estudassem, porque tinha aquele monte de casas... Com famílias inteiras... Então não era bom que eles aprendessem, porque a partir do momento que eles aprendessem você sabe! (EX-SUPERVISORA DE ÁREA).

Os relatos mostram a situação de subordinação das classes menos favorecidas às classes mais abastadas, ocasionando por meio da opressão, a forma de trabalho escravo, em

que o indivíduo mantinha-se preso às condições impostas pelo patrão, que via na educação uma ameaça ao controle daquela situação de domínio sobre indivíduos. Freire (2011a, p. 100) ao fazer a analogia a esta situação entre opressor e oprimido, nos traz aspectos da nossa história, que se configurou de maneira fortemente marcada pela exploração das classes subalternas pelo poder.

Esta foi, na verdade, a constante de toda a nossa vida colonial. Sempre o homem esmagado pelo poder. Poder dos senhores das terras. Poder dos governantes-gerais, dos capitães-gerais, dos vice-reis, do capitão-mor. Nunca, ou quase nunca, interferindo o homem na constituição e na organização de uma vida comum.

Os reflexos de um modelo colonizador ao qual fomos submetidos são visíveis a partir do tratamento dado às classes trabalhadoras por seus **empregadores**, sempre na perspectiva da exploração da mão de obra, sem proporcionar-lhes maiores expectativas, ou seja, sempre lhes dando de forma assistencialista pequenas quantias que lhes garantam a sobrevivência imediata, para que permaneçam presos ao domínio dos seus “senhores”. Na próxima seção tratamos do Mobral no Brasil, em Alagoas e em Santana do Ipanema, *locus* deste estudo.

3 O MOBRAL NO BRASIL, EM ALAGOAS E EM SANTANA DO IPANEMA: O CONTEXTO HISTÓRICO, POLÍTICO E EDUCACIONAL (1964-1985)

Estava tudo em ordem, ordem até excessiva, as casas abrindo-se e fechando-se no horário, os deveres conjugais observados com rigor, o cinema exibindo fitas piedosas, as escolas arrumando nas crianças noções convenientes. Apito de manhã, apito ao cair da noite, instrumentos e pessoas em roda viva [...].

Graciliano Ramos
Viventes das Alagoas

As décadas de 1960 e 1970 foram marcadas por acontecimentos contraditórios no campo educacional da Educação de Jovens e Adultos. O início da primeira década citada foi marcado pela efervescência das ideias freireanas, de cunho libertador, que tinham suas bases fixadas nos movimentos de cultura popular e seus princípios no pensamento crítico e libertador junto às classes oprimidas.

Na segunda década, 1970, pela ação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), como consequência do golpe militar de 1964, na perspectiva de implantação e implementação de iniciativas que pudessem se contrapor à Educação Popular. Época essa que vai na direção do que afirmou Ramos (2007, p. 125): “Estava tudo em ordem, ordem até excessiva”, uma vez que estavam silenciados intelectuais, educadores, educandos, entre outros protagonistas brasileiros.

Esta seção está composta por três partes. Neles faço um recorte temporal na história do MOBREAL, nos âmbitos do Brasil, de Alagoas e do sertão alagoano, tendo como foco o contexto histórico e político onde o Movimento situou-se, na tentativa de trazê-lo para “uma totalidade histórico-concreta [...] no período 1964-1985” (GERMANO, 2011, p. 30).

Registro que comentar sobre o MOBREAL Nacional e no estado de Alagoas, sobretudo em Santana do Ipanema foi uma tarefa não só difícil, como dito na seção da metodologia, mas também desafiante. Em termos nacionais concordo com Fávero e Freitas (2011), quando dizem que esse Movimento tem sua história muito conhecida, embora a produção sobre ele seja limitada. É tanto que Paiva (2003), sendo, no meu entendimento, a primeira pesquisadora a fornecer subsídios sobre esta temática, aparece predominantemente nos escritos,

acontecendo o mesmo com Corrêa²⁹ (1979), que atuou como presidente do MOBRAL na década de 1970 e deixou alguns escritos.

Em Alagoas, o que nos ajudou foi a pesquisa de Moura e Freitas (2007) e dados secundários do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Alfabetização (NEPEAL), do Centro de Educação (CEDU), da Universidade Federal de Alagoas. E em Santana do Ipanema, as entrevistas realizadas.

Considero importante, antes de adentrar nos comentários sobre o MOBRAL, nos três âmbitos acima anunciados, focar a alfabetização de adultos, enquanto princípio de educação popular que caracterizou o final dos anos 1950 e início dos anos 1960 fazendo um diálogo entre Fávero (1983); Cunha (1985-1988); Brandão (2002); Beisiegel (2004); Freire (2011) entre outros.

3.1 Alfabetização de adultos e a educação popular

Para Freire (2011a, p. 61), no período de 1958 a março de 1964, politicamente era extremamente necessário conscientizar os sujeitos das condições sociais durante o processo educativo, dando destaque a “Uma permanente atitude crítica, único modo pelo qual o homem realizará sua vocação natural de integrar-se, superando a atitude do simples ajustamento ou acomodação, aprendendo temas e tarefas de sua época”. Isso porque a valorização dos sujeitos em seus contextos era o grande foco das ações implementadas naquele período, buscando enxergar cada cidadão enquanto sujeito cultural, superando a concepção na qual as pessoas eram consideradas objetos, desprovidos de saberes.

Beisiegel (2004), ao tecer considerações sobre Paulo Freire, expoente da educação popular³⁰, e seu “método”³¹ anuncia que o educador acumulou experiências significativas no trato da alfabetização de adultos, tanto na área urbana como na rural e ensaiou “métodos”,

²⁹ Intelectual vinculado à Ditadura Militar, ocupou o cargo de Secretário Executivo do MOBRAL de abril de 1972 a 1974, “Em substituição ao Pe. Felipe Spotorno, primeiro ocupante do cargo. Em 1974 passou à Presidência da Fundação, após a gestão de Mário Henrique Simosen” (JANNUZZI, 1987, p. 57).

³⁰ A Educação Popular apresentada está relacionada ao contexto ideologicamente marcado pela valorização dos saberes populares, em que os saberes culturais das classes populares têm seu devido reconhecimento, tendo nas relações pedagógicas um forte teor político, estabelecido por meio de “um trabalho cultural estendido a sujeitos das classes populares compreendidos não como beneficiários tardios de um ‘serviço’, mas como protagonistas emergentes de um ‘processo’.” (BRANDÃO, 2002, p. 142).

³¹ É importante registrar que as ações de Freire não se tratavam, apenas, de um “método”, mas de um Sistema Integrado de Educação, em que a Alfabetização de Adultos era parte, entre a Alfabetização Infantil, Ciclo Primário Rápido; Universidade Popular; Centro de Estudos Populares Internacionais da Universidade de Recife, entre outras iniciativas.

técnicas e processo de comunicação em favor da democratização da cultura³², opondo-se à sua vulgarização, demonstrando ser avesso à ideia de doação presente nas relações existentes entre educador e educando.

Nesse sentido, Freire fomentava que o sujeito refletisse sobre o seu papel ativo na sociedade, objetivando a criação de suas próprias condições de existência, ajudando-o a entender que poderia atuar na modificação dessas condições de vida e a situar a importância da linguagem escrita nesse processo (BEISIEGEL, 2004). Isso se dava por meio dos Círculos de Cultura³³. Eram indícios, segundo Frigotto (2010), da implantação de uma sociedade democrática, menos submissa ao grande capital transnacional, às oligarquias brasileiras.

Nesse contexto, ganha destaque a valorização dos saberes dos sujeitos das comunidades populares, procurando envolver a população em ações que valorizassem a cultura dos indivíduos através da participação destes em movimentos diversos. Como as diferentes ações de cunho popular que buscavam a “erradicação” do analfabetismo em várias instâncias da sociedade como “Círculos de cultura, centros de cultura, praças de cultura, teatro popular, rádio, cinema, música, literatura, televisão... sindicatos, ligas... com/para/sobre o povo.” (FÁVERO, 1983, p. 9) que de forma digna acolhiam e apoiavam os sujeitos trabalhadores. Segundo Frigotto (2010, p. 41):

Este movimento envolveu grupos importantes da sociedade: movimentos de cultura popular, de **erradicação** (grifo nosso) do analfabetismo, de educação popular, cinema novo, teatro popular, movimento estudantil e, no plano político-econômico, um projeto que procurava romper com a relação de submissão unilateral ao capital transnacional.

Sobre esse momento ímpar na educação brasileira, sobretudo, na educação de adultos, Góes (1985), destaca as contribuições de Paulo Freire no Seminário Regional de Pernambuco, um evento preparatório para o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, acontecido em 1958. Diz Góes (1985, p.11): “Um marco dessa nova postura [à época], tenha sido [foi] Paulo Freire, quando relatou o tema **Educação dos adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos**, (grifo do autor) vinculando analfabetismo e pauperismo”. Ganha destaque no referido Congresso a defesa de uma “Educação **com** o homem, denunciando a

³²Ver: FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

³³ Os **Círculos de Cultura** caracterizavam-se como espaços democráticos de aprendizagem em que não precisavam existir necessariamente as salas de aula, uma vez que as discussões poderiam ser realizadas em outros espaços que não fossem a escola. O que os caracterizava, também, era o fato de os professores cederem lugar aos **coordenadores do debate**, quando não se ministravam aulas, mas se coordenavam **debates** sobre a realidade dos sujeitos que não eram vistos como alunos, mas como **participantes da discussão** (BEISIEGEL, 2004).

então vigente educação **para** o homem. E ainda: a substituição da aula expositiva pela discussão, a utilização de modernas técnicas de educação de grupos com a ajuda de recursos audiovisuais, etc.” (GÓES, 1985, p.11).

Nessa caminhada histórica, é conveniente destacar que as ações de cunho popular que se propagaram no Brasil nos anos finais da década de 1950 e no início dos anos 1960 foram, na visão de Fávero (1983, p. 9), formas de luta do povo, com fortalecimento da cultura popular³⁴, inserida na educação popular. Para ele: “Nesse campo, tudo se refez e tudo se imaginou criar ou recriar, a partir da conscientização e da politização – ou seja, da organização das classes populares”.

Nesse sentido, o “método” Paulo Freire ganha espaço e admiração por parte dos gestores e educadores da época que comungavam as ideias de cunho libertador que tinha em Freire sua principal referência, pois apresentava êxito na alfabetização de adultos. Os trabalhos iniciados no Movimento de Cultura Popular (MCP), que teve seu surgimento em Recife³⁵, passavam a expandir-se por outros estados brasileiros, partindo do princípio de que: “um movimento de cultura popular deverá promover a elaboração da **cultura com o povo**, fazendo-o participante da comunidade cultural, e não uma **cultura para o povo**” (FÁVERO, 1983, p. 24).

Partindo deste enfoque, noto a importância da valorização dos indivíduos enquanto sujeitos que produzem cultura em seus espaços, e que essas culturas por eles produzidas precisam ser reconhecidas e não substituídas por culturas alheias às suas vivências.

Freire (2011) enfatizava que o ato de educar deveria se contrapor a qualquer forma de reprodução das ideias impostas pela ideologia dominante. Nesse sentido, a alfabetização deveria ser sinônima de reflexão, criticidade e politização.

³⁴A Cultura popular caracteriza-se naquele momento histórico como uma das “Formas de luta popular que surgiram naqueles anos, ou que neles conseguiram se fortalecer” (FÁVERO, 1983, p. 9). O movimento de cultura popular propunha-se a transformar a cultura brasileira e, através dela, pelas mãos do povo, transformar a ordem das relações de poder e a própria vida do país (Ibid., p. 9).

³⁵ O Movimento de Cultura Popular estruturou-se administrativamente no governo de Miguel Arraes na Prefeitura de Recife, com apoio da União, utilizando recursos disponibilizados pelo Plano Nacional de Educação de 1962. Ressaltamos que, em seguida, foi sistematizado no Serviço de Extensão Cultural da Universidade de Recife, o Sistema Paulo Freire de Alfabetização de Adultos (FÁVERO, 2009).

A sua metodologia destaca-se pelo caráter dialógico³⁶ libertador, e por considerar as especificidades dos educandos partindo de suas realidades. Para Fávero (2009, p. 15) esse “método” estabelecia que:

A partir da crítica do modo de trabalhar da escola tradicional, questionando, recusando as cartilhas como doação, transformando a aula num debate e o professor em um animador, Paulo Freire e sua equipe colocam, decisivamente, a alfabetização como o primeiro passo da ampla educação de adultos.

Opondo-se à educação domesticadora, Paulo Freire e seu grupo contestavam a maneira como a escola tradicional tratava os educandos, sobretudo, aqueles que faziam parte das camadas populares da sociedade brasileira, enfatizando que era fundamental destacar nos processos educativos a valorização dos saberes que esses sujeitos traziam de suas vivências.

Ainda no início da década de 1960, destacaram-se as ações desenvolvidas pela Igreja por meio da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) frente às populações menos favorecidas, criando o Movimento de Educação de Base (MEB)³⁷.

No período pós-1964, o Movimento em foco passa a ser marcado pela intervenção militar e pela restrição da autonomia das ações de cunho libertador, que passavam a ser consideradas subversivas e precisavam ser contidas. Nesse contexto, o MEB: “Foi contido por todos os lados, tendo seu material educativo apreendido, monitores perseguidos e verbas cortadas” (CUNHA, 1985, p. 36). O contexto histórico-político da época era complexo nas palavras de Freitag (1986, p. 59) ao lembrar que desde dezembro de 1961 “Já se delineiam claramente as novas tendências da internacionalização do mercado interno”.

Com o golpe de 1964³⁸ que foi fruto de uma coalizão civil e militar, configura-se a ascensão de um novo bloco no poder que envolve a articulação entre o conjunto das classes dominantes, a exemplo a burguesia industrial e financeira nacional e internacional (GERMANO, 2011). Anunciou-se, dessa forma, no Brasil, o momento de mudanças nas

³⁶ No método dialógico freireano o diálogo apresenta-se como fundador das experiências democráticas, uma vez que a conquista de liberdade dos sujeitos advém, sobretudo, de uma educação dialógica na qual: “É fundamental, contudo, partirmos de que o Homem é ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é.”(FREIRE, 2011a, p. 55). Nessa perspectiva, busca-se a valorização dos saberes que permeiam os espaços culturais dos sujeitos das camadas populares.

³⁷ A proposta inicial do MEB surgiu no início de 1961 e com duas experiências da própria Igreja. As escolas radiofônicas do Serviço de Assistência Rural (SAR), da arquidiocese de Natal; e o Sistema Rádio Educativo de Sergipe(SIRESE), instalado pela arquidiocese de Aracaju (FÁVERO, 2006).

³⁸ Na ocasião é deposto o presidente João Goulart e, segundo Germano (2011), põe-se fim com isso à “democracia populista” iniciada em 1946.

estruturas políticas do país que, por sua vez, afetariam as esferas social, econômica e educacional. Nessa última, as mudanças foram drásticas, uma vez que, com o fim do período democrático, exigia-se o silenciamento das vozes questionadoras que lutavam por espaços de participação em favorecimentos das classes menos privilegiadas.

Dessa forma, as ideias educacionais de cunho libertador, que tinham seus princípios firmados na conscientização dos indivíduos, com uma perspectiva de luta contra os interesses dominantes, são atingidas, pois se tratava de um período antirrevolucionário destinado a impedir que qualquer ação democratizadora de qualquer esfera social acontecesse.

A aliança feita entre os militares e os empresários provocou a redefinição política do país, o que gerou forte concentração de riquezas proporcionada pela exploração da classe trabalhadora por meio do arrocho salarial dos trabalhadores, bem como pelo endividamento externo.

Os princípios de conscientização e politização passavam a ser uma verdadeira agressão ao governo militar que tinha em seus fundamentos a produção de mão de obra para alavancar o desenvolvimento do país. Era necessária, naquele momento histórico, uma educação elementar, capaz de instruir com princípios básicos os sujeitos até então analfabetos, tornando-os capazes de desempenhar atribuições necessárias ao crescimento do país. Nessa perspectiva, Frigotto (2010, p. 28), alerta sobre a função desempenhada pela educação na reprodução dos interesses do capitalismo no decorrer da história, ao dizer:

Na perspectiva das classes dominantes, historicamente, a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder as demandas do capital.

Nesse sentido, a educação passa a ser utilizada pela elite capitalista, com a intencionalidade de interferir nas relações sociais que são mantidas entre as diferentes camadas da sociedade, na perspectiva de atender os interesses das classes dominantes, oferecendo às camadas menos privilegiadas uma educação voltada para a simples produção de mão de obra, para favorecer os interesses dominantes, ou seja, “O caráter explícito desta subordinação é uma clara diferenciação da educação ou formação humana para as classes dirigentes e as classes trabalhadoras” (FRIGOTTO, 2010, p. 35).

Cunha (1988, p. 260), afirma que naquele momento histórico dois grupos de funções responsáveis pelo direcionamento político da nação no período pós-1964, foram identificados. O primeiro diz respeito “Às funções econômicas, relativas ao papel da educação escolar no suprimento de trabalhadores com os requisitos **apropriados** (grifo do autor) e no volume demandado, bem como a modernização e ampliação dos hábitos de consumo”. O segundo, diz respeito às funções político-ideológicas, relativas às representações sobre o papel da educação no desenvolvimento do país.

Fica explícito, nas palavras do pesquisador, que existia naquele momento a necessidade de treinamento dos sujeitos trabalhadores para proporcionar o melhor desenvolvimento da produtividade em todos os setores e empresas que atuavam no país. Havia um grande número de trabalhadores analfabetos, e se tornava importante proporcionar-lhes as instruções necessárias para que estes pudessem atuar com eficiência no campo produtivo.

Nesse contexto, ganha destaque a importância da alfabetização desses sujeitos, uma alfabetização que incluísse: “O domínio das técnicas elementares de cálculo [...] era a maneira de se conseguir a universalização dos sinais usados na comunicação de todas as empresas” (CUNHA, 1988, p. 264). Nesse percurso reflexivo sobre as críticas condições educacionais voltadas para as classes menos favorecidas, o autor destaca, ainda que:

Na direção do sistema educacional, os defensores do ensino público e gratuito foram sendo substituídos pela aliança que lutavam pela hegemonia da escola particular subsidiada pelo Estado, com os militares empenhados na repressão às atividades por eles julgadas subversivas. (CUNHA, 1985, p. 37).

Tratava-se de um período em que os direitos de acesso ao ensino público tornavam-se privilégio de poucos, pois as instituições particulares assumiam a liderança do ensino. O ensino público era enfraquecido, uma vez que a intenção era dar sustentabilidade às iniciativas privadas. É nesse contexto que surge o Movimento Brasileiro de Alfabetização, de que trato no próximo item.

3.2 O MOBREAL no Brasil

Neste item, apresento a origem do MOBREAL, ainda na década de 1960 e sua atuação junto aos jovens e adultos analfabetos nas décadas de 1970 e 1980, enfatizando o contexto

histórico marcado pela Ditadura Militar. Para tanto, busco nos estudos de Freitag (1986); Jannuzzi (1987); Paiva (2003); Germano (2011), entre outros.

No âmbito da educação de adultos o governo autoritário implementou a alfabetização, mas com a intenção de “domesticar” a grande massa analfabeta, tornando-a vulnerável e reprodutora dos interesses governamentais do regime. Nesse contexto, o indivíduo desprovido de maiores informações não tinha condições de, criticamente, “Conhecer para interferir” (FREIRE, 2011a, p. 63). Pelo contrário “É levado pelo jogo das próprias mudanças e manipulado pelas já referidas prescrições que lhe são impostas ou quase sempre mecanicamente doadas”.

Dando continuidade ao contexto histórico e político que apresento nesta seção, é conveniente salientar que antes do surgimento da grande campanha de alfabetização de adultos, denominada MOBRAL, contou-se com outra, que envolvia, além da alfabetização, como diz Paiva (2003), diferentes níveis de ensino, chamada Cruzada de Ação Básica Cristã (CABC). Conhecida como Cruzada ABC, provinha de convênios estabelecidos entre o Ministério da Educação e Cultura e a *United States Agency for International Development* MEC/USAID³⁹. A Cruzada ABC tem sua origem a partir da iniciativa de “Um grupo de professores do colégio evangélico Agnes Erskine de Pernambuco que, em 1962, idealizou um trabalho de educação de adultos com sentido apostólico” (PAIVA, 2003, p. 299).

Sendo retraídas as ações de cultura popular por meio da repressão, a Cruzada ABC apresenta-se com a função de legitimar as intenções do governo frente às classes populares, bem como ao grande contingente de pessoas analfabetas. Paiva (2003) ajuda a compreender as reais intencionalidades da Cruzada ABC ao destacar que esta também tinha os objetivos de:

Difundir uma imagem dos militares e dos norte-americanos, demonstrar o interesse dos governos brasileiro e norte-americano pela ‘sorte do povo’, inculcar nos participantes a convicção de que a ascensão social é possível e que ela depende fundamentalmente de esforço individual, supondo que isso contribuiria para minimizar as ‘tensões sociais’ na região (PAIVA, 2003, p. 346).

A legitimação das ações que estavam sendo desenvolvidas pelos militares frente à população brasileira era um ponto fundamental do regime que passara a vigorar a partir de 1964. Era necessário, nesse sentido, fazer a população acreditar também que os governantes

³⁹ Para Góes (1985, p. 33), esses convênios “Cobriram todo o espectro da educação nacional, isto é, o ensino primário, médio e superior, a articulação entre os diversos níveis, o treinamento de professores e a produção e veiculação de livros didáticos”.

estavam cumprindo o seu papel e que o crescimento do país dependia do desempenho da população, portanto, cada indivíduo deveria se esforçar para alavancar o desenvolvimento da nação brasileira.

Scocuglia (2000, p. 153), ao tecer considerações acerca da alfabetização de Adultos, realizada pela Cruzada ABC, sobretudo no Nordeste, destaca que: “O apoio e a convergência de propósitos que os movimentos de alfabetização de adultos progressista haviam encontrado no governo Goulart, a Cruzada ABC iria encontrar nos governos militares, na segunda metade dos anos 60”.

Levando em consideração o fato de que a Cruzada ABC apresentava-se com a intenção de se contrapor às iniciativas pedagógicas implementadas pelas iniciativas de alfabetização de adultos que antecederam o Regime Militar, suas ações receberiam evidentemente total apoio e adesão do governo militar.

Como a ABC era uma campanha, mas de base nordestina, Paiva (2003) enfoca que em 1969, exigia-se a sua nacionalização. Em outras palavras, a ideia era que a Cruzada ABC se transformasse em um movimento de alfabetização “brasileiro”. Esse processo de transição “[...] dá conta da liquidação da Cruzada ABC e lança as bases para um programa nacional executado pelo próprio MOBRAL a partir do ano seguinte” (PAIVA, 2003, p. 346).

Em seus estudos sobre o surgimento do MOBRAL, Paiva (2003) destaca que a sua intencionalidade passava pelo Plano de Alfabetização e Educação Continuada de Adultos, que fora elaborado pelo Departamento Nacional de Educação (DNE). Uma vez que o projeto de criação do Movimento era um anexo do referido Plano que estabelecia entre suas diretrizes a alfabetização de adultos vinculada às prioridades econômicas e sociais e às necessidades presentes e futuras de mão de obra.

Surge, a partir de então, a Fundação MOBRAL pela Lei de nº 5.379 de 15 de dezembro de 1967, mas somente em 1970 transformou-se em organismo executor de um programa de alfabetização. Ao tecer considerações acerca dos acontecimentos que ocorreram no intervalo de tempo entre 1967 a 1970, Paiva (2003, p. 321-322), esclarece que:

A organização da nova Fundação foi aprovada através do decreto n.º 62.484 de 29 de março de 1968. Entre março de 1968 e junho de 1969, quando a modificação do art. 8.º da lei de criação do Movimento fez prever uma mudança relevante de orientação, o MOBRAL considerou-se em fase de organização, contando com a

colaboração do pessoal do DNE que anteriormente havia trabalhado nas campanhas de alfabetização do Ministério.

A Lei que o criara atribuía ao Ministério da Educação “a tarefa de alfabetização funcional e educação continuada dos adultos, como prioritária entre as demais atividades educativas, a ser realizada através da nova Fundação cuja presidência caberia ao Diretor do DNE” (PAIVA, 2003, p. 321).

Nesta leitura monolítica que faz a pesquisadora sobre o MOBRAL noto que ele surge como instrumento de fortalecimento do Regime, no âmbito da educação de adultos, não deixando margem, portanto, para se pensar em flexibilidade em outros campos, como no âmbito da formação continuada dos seus técnicos, que tiveram a oportunidade de participarem de cursos de Pós-Graduação, à época, em nível de *lato sensu e stricto sensu*⁴⁰. Cunha (1985, p. 58-59) ao fazer a crítica à organização administrativa do MOBRAL, enfatiza que:

O entusiasmo por mais esse movimento de alfabetização vinha, também, dos pedagogos da ditadura e dos economistas e militares travestidos em educadores que ignoravam que o analfabetismo só foi superado, historicamente, por dois caminhos: 1) pela expansão das oportunidades do ensino público e gratuito, acompanhado ou precedido por significativas melhorias do padrão de vida das classes populares; ou então, 2) de campanhas maciças de educação popular durante ou logo após uma revolução, como na União Soviética, na China e em Cuba.

Para o governo repressor daquele momento histórico a alfabetização de adultos só representava sentido porque o desenvolvimento do país, com a entrada das multinacionais, exigiria uma mão de obra capaz de dominar no mínimo as técnicas básicas de leitura e escrita, ou seja, havia a preocupação premente na elevação do nível de escolaridade dos sujeitos, em função do mercado de trabalho. O país estava bem distante de uma educação na perspectiva do direito. A esse respeito Freitag (1986, p. 92) destaca que: “É também a primeira vez que a alfabetização assume caráter tão evidentemente ideológico e visa de forma tão explícita inculcar no operariado os valores do capitalismo autoritário⁴¹”.

No contexto dessa discussão são oportunas as palavras de Frigotto (2010), ao demonstrar em seus relatos as atribuições que eram impostas à educação, concebendo-a como “redentora” dos problemas sociais, políticos e econômicos do país. Para o referido autor:

⁴⁰Cito como exemplos as professoras Dr^a. Jane Paiva (UERJ) e Msc. Nádia Rodrigues (aposentada da UFAL e atualmente Coordenadora do Curso de Serviço Social do CESMAC), que vivenciaram essa época e relataram o curso de especialização oferecido pelo próprio MOBRAL.

⁴¹A exemplo, o avanço das Telecomunicações, que em benefício próprio, facilitava o diálogo com os outros países.

É na crença nesta mágica solução, ao largo das relações de poder na sociedade, que um dos mais ilustres representantes da escola econômica neoclássica no Brasil, Mário H. Simonsen, no final da década de 1960 e início de 1970, pregava ao mundo que o Brasil tinha encontrado seu caminho para o desenvolvimento e eliminação das desigualdades, não pelo incentivo ao conflito de classes, mas pela equalização do acesso à escola e pelo alto investimento em educação. (FRIGOTTO, 2010, p. 44-45).

Diante do acima exposto fica explícito que o “MOBRAL de triste memória foi a grande obra, em matéria de educação, que Simonsen criou e, deixou como legado” (FRIGOTTO, 2010, p. 45), para os brasileiros, em idade produtiva⁴², com a intenção de proporcionar uma educação domesticadora, capaz de fomentar a produtividade do país e possibilitar o aumento do consumismo por parte da população.

Para Cunha (1988, p. 272), a ampliação do consumismo no país “Se daria pela elevação do poder de compra que os trabalhadores teriam supostamente em decorrência da alfabetização.” Propagava-se, portanto, que ao se alfabetizar o indivíduo conseguiria ascensão social e econômica e passaria a participar de um mercado consumidor que até então era desconhecido por ele, advindo do crescimento em sua renda mensal o que provocaria, conseqüentemente, o “Crescimento da renda nacional através do aumento da produtividade e/ou dos salários e, também da transformação do mercado consumidor.” (CUNHA, 1988, p. 270).

A partir desse diálogo com os autores, compreendo que durante a permanência dos militares no poder, no Brasil, a educação passa a ser admitida como algo secundário por parte dos gestores do país. O interesse maior naquele contexto histórico estava relacionado ao crescimento do país, sobretudo, no enfoque econômico. Para Germano (2011) a atuação do Estado naquele período destinava-se a privilegiar o capital e, conseqüentemente, excluir e explorar as classes subalternas. Ao se reportar à ideologia que se propagava durante o regime militar acerca da necessidade do desenvolvimento do país o autor relata que:

A disseminação intermitente da ideia-força de ‘Brasil-potência’, a divulgação de *slogans* como ‘Brasil: ame-o ou deixe-o’, ou ‘Este é um país que vai pra frente’ constituíram-se em elementos catalisadores da obtenção, ainda que de forma ‘passiva’ e eventual do consenso. (GERMANO, 2011, p. 103).

⁴² O MOBRAL considerava indivíduos em idade produtiva os sujeitos que se encontravam etariamente na faixa de 15 a 35 anos que, por sua vez, poderiam contribuir por meio da produtividade de forma mais efetiva no processo de desenvolvimento do país.

A intenção era justamente inculcar nos indivíduos a perspectiva de crescimento econômico, enfatizando a importância do envolvimento de todos os cidadãos no processo de alavancamento do país, a partir da força de trabalho de todos que se encontravam em idade produtiva.

Nesse sentido, fica explícito que a finalidade da alfabetização oferecida pelo MOBRAL estava completamente voltada para o desenvolvimento, uma vez que, naquele momento histórico, era necessário que o Mobralense aceitasse o desenvolvimento tal qual estava colocado pela política econômica. Sem questionamentos; se motivasse a ingressar neste desenvolvimento, por meio da alfabetização, desenvolvendo habilidades que facilitassem o seu ingresso no desenvolvimento de forma funcional e acelerada. Onde a ênfase era na informação e, por fim, fazer com que todos transformassem a realidade no sentido colocado como adequado pela linha de desenvolvimento de 1970 a 1985 (JANNUZI, 1987).

No próximo item comento sobre a estrutura organizacional do Movimento enfatizando todos os programas nele implementados tendo como base os escritos de autores como Faria (1977); Corrêa (1979); Paiva (2003) entre outros.

3.3 Estrutura organizacional do MOBRAL

A existência do Movimento em foco foi marcada por uma estrutura hierárquica que determinava o seu funcionamento, enquanto ação concentrada por meio do MOBRAL Central, Coordenações Estaduais (COEST) e Comissões Municipais (COMUN). Como afirmam Fávero e Freitas (2011), o Movimento teve o apoio integral dos governos militares e para compor a sua receita⁴³, recebeu num primeiro momento quantias advindas da Loteria Esportiva, depois do Imposto de Renda de Pessoas Jurídicas⁴⁴, o que para os pesquisadores (FÁVERO; FREITAS, 2011), caracterizou-se como a Campanha mais ampla e mais rica existente no país. Com isso, permitiu um investimento significativo na formação de pessoal.

Seguiam-se as orientações da UNESCO⁴⁵ que, por sua vez, fomentava a dita alfabetização funcional como caminho para o crescimento econômico e social dos países em

⁴³O planejamento das ações do Movimento era baseado na receita que recebia.

⁴⁴Os contadores das empresas privadas eram visitados para a indicação de até 2% do Imposto de Renda.

⁴⁵A partir do Congresso Mundial promovido pela UNESCO em 1965 no Teerã, em que a temática central de discussão foi a “erradicação” do analfabetismo, o interesse pela prática da alfabetização

desenvolvimento, que tinha o sentido: “De mobilizar, de formar e educar a mão de obra ainda subutilizada, a fim de torná-la mais produtiva, mais útil a si própria e à sociedade” (UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION, 1975, p. 12). Nesse caminho a alfabetização funcional desenvolveria habilidades e competências nos sujeitos analfabetos, tornando-os capazes de contribuir para o desenvolvimento econômico do país por meio de sua força de trabalho.

A alfabetização funcional oferecida pelo Movimento tinha a finalidade de preparar os indivíduos para desenvolver algumas funções na sociedade que se encontrava em desenvolvimento. Logo, era necessária a preparação do trabalhador braçal para desenvolver algumas atividades nessa sociedade, porém, estas funções não deveriam ser exercidas “Com o pleno exercício das capacidades humanas antes mencionadas, porque a capacidade de crítica nunca é admitida como possibilidade de questionar o contexto social” (JANNUZZI, 1987, p. 51).

Nesse contexto histórico a preocupação com a educação de adultos começa a tornar-se fundamental para o modelo capitalista, uma vez que sendo a produtividade um dos princípios básicos para o fortalecimento da sociedade, o capital rege suas ações. E a alfabetização entra como caminho necessário para a adequação dos alfabetizandos, à sociedade em crescimento. Por isso Corrêa (1979, p.76) destaca que: “A educação de adultos começou a ser vista como condição essencial para o crescimento econômico dos países. Ressalta-se que o crescimento social e cultural não estavam relegados, mas o enfoque econômico era, sem dúvida, predominante”.

Com base nessas concepções da UNESCO, o MOBRAL cria, em 1972, o seu Sistema de Educação Permanente adotado, no dizer de Fávero e Freitas (2011), pelos economistas da educação, e tinha como função a integração entre a educação e o trabalho, tendo como foco o desenvolvimento do país, uma vez que o enfoque econômico era sem dúvida predominante. Corrêa (1979), ao apresentar os sentidos da educação permanente concebida pelo MOBRAL, enfatiza que esta educação refletia as seguintes tendências:

funcional começou a ocupar espaço nos países membros, na perspectiva de encontrar novas soluções para o combate ao analfabetismo. Nessa direção, apresentava-se um programa experimental mundial de alfabetização, com instrumentos mais eficazes, para combater o analfabetismo, do que aqueles de que se dispunha até então (UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION, 1975).

- 1) Oportunidades educacionais contínuas para aqueles que, já adultos, necessitam de aperfeiçoamento para responder às exigências do mundo contemporâneo;
- 2) Integração do Subsistema de Educação Geral com o Subsistema de Treinamento para o Trabalho;
- 3) Atendimento àqueles que não tiveram oportunidades educacionais na idade própria;
- 4) Implantação de um sistema sustentado por uma visão prospectiva e mais ampla, que se caracterizasse, sobretudo, por uma abertura no sentido horizontal (uma educação que atingisse cada vez mais todos os campos e momentos de uma ação humana) e também no sentido vertical (uma educação que proporcionasse um aperfeiçoamento progressivo e duradouro durante toda a vida) (CORRÊA, 1979, p. 75).

Essa concepção de educação permanente apresentada pelo MOBRAL torna-se contraditória ao evidenciarmos que as reais intenções do Governo Militar naquele contexto histórico estavam voltadas para a preparação de mão de obra, logo, a educação era vista como um instrumento voltado para ajudar no desenvolvimento do país. Nesse sentido, cabia segundo Corrêa (1979), às Comissões Municipais do MOBRAL proporcionarem treinamento profissional, no sentido de facilitar a obtenção de emprego para ex-alunos, que se tornavam “Objeto a serviço dos planos globais de desenvolvimento, através dos planos setoriais de educação⁴⁶” (RIBEIRO et al., 1992, p. 13). Atrelado a isso, buscavam desenvolver atividades culturais nas festas como quermesses e comemorações cívicas, congregando muitos Mobaralenses.

Essa educação preconizada pelo MOBRAL estava muito distante de ser como defende Brandão (2006, p. 80) “Permanentemente universalizante, aberta, absolutamente democrática”, constituindo-se, dessa forma, “Como o domínio do saber, bem mais amplo do que a escola e o sistema escolar, o da própria **cultura** (grifo do autor), pensada como educação” (BRANDÃO, 2006, p. 80).

A concretização de uma educação aberta, tendo em vista o que afirma Brandão, em que a cultura de fato tenha seu espaço garantido só se tornaria viável, considerando os princípios da educação popular “Com uma metodologia ativa, onde os elementos participativos são parte intrínseca da forma como a educação se dá” (RIBEIRO et al., 1992, p. 14).

Para Paiva (2003, p. 357): “A educação permanente pretendida pelo MOBRAL foi fundamentalmente, inculcação ideológica”. Para os sujeitos dela participantes não havia esse entendimento, constituía-se em momentos importantes, como mostram as entrevistas

⁴⁶ À época o planejamento era centralizado, na perspectiva tecnocrática.

realizadas em Santana do Ipanema, tanto com os ex-alfabetizadores, quanto com a ex-supervisora de área e ex-alunos.

Continuando, a autora enfatiza que a “educação permanente” organizada pelo MOBRAL estava voltada para a não regressão dos recém-alfabetizados ao analfabetismo. Segundo a autora:

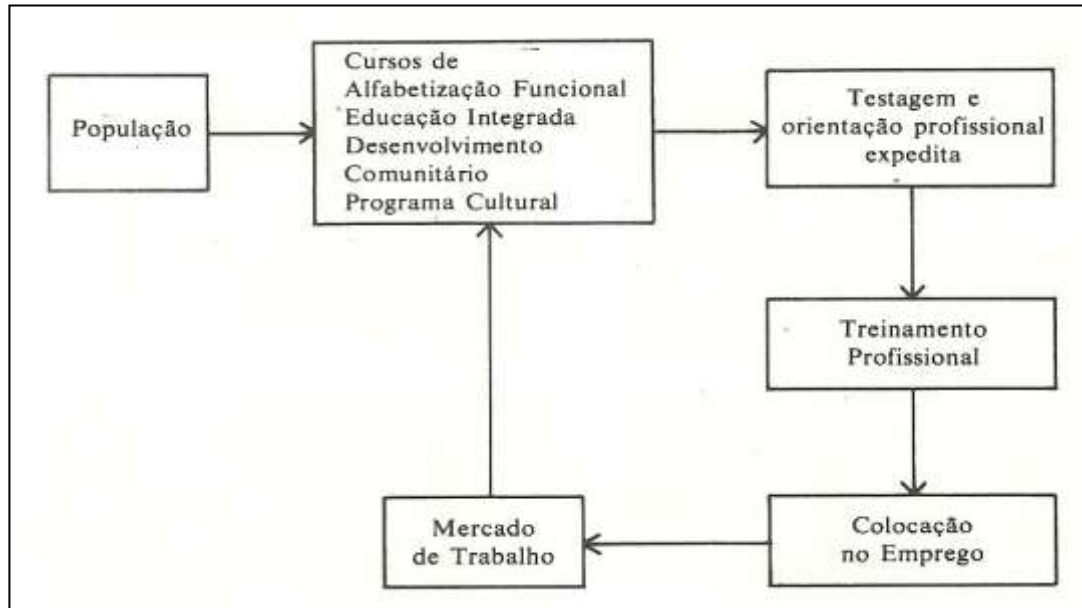
A alfabetização funcional do MOBRAL exigia que o aluno passasse por todos os seus programas – exigência que aparece como uma resposta aos que atacaram o MOBRAL em função do problema da regressão ao analfabetismo: a passagem pelos diversos programas seria uma forma de impedir a regressão (PAIVA, 2003, p. 355).

Enfim, na perspectiva de Corrêa (1979, p. 77), o Sistema de Educação Permanente do MOBRAL concebia a educação profissional seguindo as seguintes orientações: “Testagem e orientação profissional expedita, treinamento profissional e colocação no mercado, atendendo às exigências do mercado de trabalho.” Segundo o autor, este sistema fora estruturado com a intenção de integrar a educação que era oferecida pelos programas do Movimento aos subsistemas de treinamento para o trabalho.

E essas ações eram integradas entre si “Por um mecanismo de aconselhamento ocupacional capaz de propiciar a preparação para o trabalho, a volta aos sistemas de educação e treinamento, assim como a promoção educacional e ocupacional do indivíduo”. (FURTER, 1998, p.146). Nesse sentido, o pesquisador que tem uma concepção de educação permanente oposta à mencionada no parágrafo anterior, alerta que essa educação não pode ser vista como um novo setor, um novo campo. Ela é uma nova perspectiva que leva os educadores a redefinir toda e qualquer educação. Dessa forma, acredito que esse sentido, estava bem distante das pretensões do MOBRAL.

No quadro abaixo, apresento o esquema de educação permanente implementado pelo MOBRAL a partir de 1972:

Quadro 1- Sistema de Educação Permanente do Mobralense



Fonte: Corrêa (1979, p. 77).

Por meio do quadro apresentado acima percebe-se que a intenção do Movimento era o direcionamento da educação dos analfabetos, com o intuito de assegurar à população, uma educação por meio de interação entre os subsistemas de educação e os sistemas de treinamento profissional e colocação no mercado de trabalho.

Nesse percurso reconstrutivo da estrutura e funcionamento do MOBREAL é importante enfatizar que, no decorrer de sua origem e evolução foram implementados diversos programas⁴⁷ no Movimento, sendo que o Programa de Alfabetização Funcional foi o elemento gerador, para o surgimento de outros como:

- ✓ Programa de Educação Integrada;
- ✓ Programa MOBREAL Cultural;
- ✓ Programa de Profissionalização;
- ✓ Programa de Educação Comunitária para a Saúde;
- ✓ Programa diversificado de Ação Comunitária;
- ✓ Programa de Autodidatismo.

⁴⁷ Vale salientar que estes foram os programas que tiveram maior repercussão, destacando a existência de outras ações que não aparecem na literatura, mas foram implementadas pelo Movimento, a exemplo da “tecnologia da escassez” lembrado pela supervisora de área do município em estudo.

Antes de apresentar como se deu o surgimento dos demais Programas, enfatizando os objetivos que levaram os gestores a criar estas novas ações faço um parêntese para tecer considerações sobre o Programa de Alfabetização Funcional (PAF).

3.3.1 Programa de Alfabetização Funcional

Como se pode perceber, este foi o primeiro Programa implantado pelo MOBRAL, e tem como característica marcante o fato de apresentar-se com a instrução desprovida de conscientização política. Seu foco principal estava fortemente relacionado à aquisição de técnicas elementares de leitura, escrita e cálculo.

Para alcançar os objetivos de instruir os sujeitos analfabetos e formar mão de obra para melhor atuação destes no desenvolvimento do país por meio de sua força de trabalho, o PAF apresentava os seguintes objetivos:

- 1) Desenvolver nos alunos as habilidades de leitura e contagem;
- 2) Desenvolver um vocabulário que permita o enriquecimento de seus alunos;
- 3) Desenvolver o raciocínio, visando facilitar **a resolução de seus problemas e os de sua comunidade;**
- 4) Formar hábitos e atitudes positivas, **em relação ao trabalho;**
- 5) **Desenvolver a criatividade, a fim de melhorar as condições de vida** aproveitando os recursos disponíveis (CORRÊA, 1979, p. 152). (grifos nossos).

A partir das expressões grifadas, observo que o Movimento estava sempre buscando atribuir funções aos indivíduos, na perspectiva de torná-los responsáveis pelos seus sucessos e pelo progresso da comunidade na qual eles estavam inseridos.

É conveniente destacar também que nesse contexto o “método” freireano a exemplo das “palavras geradoras” era utilizado equivocadamente com o intuito de amenizar os impactos ideológicos do regime em vigor. Nesse sentido, os alfabetizadores e os alfabetizados não eram tidos como sujeitos atuantes, mas como objetos passivos frente aos objetivos previamente estabelecidos pelo Movimento. “Quem é, portanto, o sujeito (o que atua) é o MOBRAL/CENTRAL, os alfabetizadores e alfabetizados têm a ilusão de que atuam, ao procurarem os meios adequados aos objetivos previamente fixados, jamais questionados” (JANNUZZI, 1987, p. 62).

Jannuzzi (1987, p. 60), denuncia que as palavras geradoras lançadas pelo Programa eram:

As mesmas para o Brasil inteiro, estudadas pelo mesmo material didático. Justifica essa medida alegando que foram escolhidas palavras que exprimem as necessidades básicas do homem: sobrevivência, segurança, necessidades sociais de autorrealização.

Na perspectiva funcional, o MOBRAL utilizava palavras que expressavam algumas das necessidades básicas da população e que, sobretudo, pudessem acelerar o processo de alfabetização.

Um exemplo claro que o MOBRAL concentrava a sua preocupação na produtividade do país, e por isso apresentava a alfabetização funcional como princípio metodológico está explícito na fala de Corrêa (1979, p. 150) ao destacar que: “A faixa etária de 15 a 35 anos seria aquela em que haveria maiores possibilidades de retornos, no que concerne à sua produtividade, em relação ao investimento realizado”. Em 1971, após o primeiro ano de alfabetização, a equipe do MOBRAL observou que os estudantes após a alfabetização dispersavam-se. Havia, portanto, a necessidade de mantê-los dentro do sistema educacional do Movimento.

3.3.2 O surgimento de novos Programas no MOBRAL

É importante ressaltar que nas falas dos ex-alunos, quando destacaram a relevância do MOBRAL, esses Programas não foram evidenciados. O marcante das falas foi o impacto trazido pelo PAF. Fica a minha dúvida e abre caminho para outra pesquisa sobre entendimento se essas ações temporais garantiram ou não a permanência dos alunos nas salas de aula do MOBRAL.

Informo que neste item detalho mais sobre o Programa de Educação Integrada (PEI), considerando que esse Programa também foi marcante nas vozes dos sertanejos. Quanto aos demais faço registros bem sintéticos.

3.3.2.1 O Programa de Educação Integrada

Historicizando sobre a continuidade dos estudos, que foi implantada por meio do Programa de Educação Integrada, Corrêa (1979) relata que os idealizadores do MOBRAL, a princípio não pretendiam implantar a educação continuada o que vai de encontro do que menciona Paiva (2003, p. 373), ao dizer que:

A oferta da oportunidade de ‘educação continuada’ pós-alfabetização não constituiu, ao longo da história do MOBRAL, uma preocupação importante do movimento nem foi pensada antes de ter sido o programa lançado. O próprio MOBRAL admite que o programa de ‘educação integrada’ não nasceu do conhecimento prévio dos responsáveis pelo movimento dos problemas relativos à regressão da aprendizagem e do malogro das campanhas anteriores⁴⁸.

A educação continuada realmente surge, segundo o então Secretário Executivo, a partir de um telefonema aflito que recebeu da coordenação do MOBRAL do Estado do Rio de Janeiro, comunicando que:

Em um dos municípios, os alunos já alfabetizados de duas classes recusavam-se a dar seus lugares aos que se haviam matriculado para o convênio seguinte. Apesar de alfabetizados, argumentavam que gostaram de aprender, da professora e do MOBRAL. Queriam fazer o curso de novo, mesmo já tendo seus diplomas. [...] Convencê-los foi impossível. Por isso aquele município ganhou suas classes de educação integrada e o MOBRAL do lugar começou a expandir-se. (CORRÊA, 1979, p. 32).

A resistência dos alunos em não deixarem a sala de aula, após serem declarados alfabetizados, sobretudo os adultos, cuja idade não os permitia ter acesso ao Ensino Fundamental do ensino diurno ou mesmo noturno, foi marcadamente um divisor no pensar do então Secretário Executivo, para a implantação de um Programa que permitisse a continuidade dos estudos dos egressos do MOBRAL. Essa realidade, anunciada na citação acima também foi registrada em Santana do Ipanema, na voz de uma ex-alfabetizadora entrevistada, ao dizer:

As alunas que se alfabetizavam rápido elas ficavam repetindo porque **não tinham onde continuar os estudos** (grifo nosso). O MOBRAL era uma base pra o aluno se alfabetizar e buscar outros campos, os que eram mais jovens se engajavam nas séries do ensino fundamental e os mais velhos que não mudavam pra cidade não tinham a oportunidade de continuar os estudos (EX-ALFABETIZADORA – A).

Essa fala mostra também que o MOBRAL possibilitou, no sertão, a circulação de estudos, quando a ex-alfabetizadora menciona que “Os que eram mais jovens se engajavam nas séries do ensino fundamental”. Ficou demonstrado que foi a partir do acontecido no Rio de Janeiro e “Por consenso dos então Coordenadores Estaduais/Territoriais e dos técnicos do MOBRAL Central, foi decidido no início de 1971 a criação do Programa de Educação Integrada” (CORRÊA, 1979, p. 177). Dessa forma o prosseguimento dos estudos surge, sobretudo, por motivos pragmáticos.

⁴⁸Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) – 1947; Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) – 1952; Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) – 1958.

O PEI tinha a duração de 12 meses e correspondia às quatro primeiras séries do então ensino de 1º grau. A relevância da sua implementação dava-se ao fato em que no aprender a ler, não basta ao aluno: “Identificar, pela memória, a palavra lida. É necessário que essa identificação, mais que isso, essa vivência, tanto prévia quanto posterior à leitura, encante o aluno, tocando sua sensibilidade e elevando-o para verdadeira magia do aprendizado” (FARIA, 1977, p. 40). A citação acima evidencia a continuidade aos estudos para os alunos egressos do PAF, considerando a necessidade de:

- 1) Proporcionar conhecimentos básicos relativos aos conteúdos das diferentes áreas, correspondentes ao núcleo comum das quatro primeiras séries do ensino de primeiro grau, observando as características de **funcionalidade e aceleração** (grifo nosso);
- 2) Fornecer informações para o trabalho, visando ao desempenho em ocupação que requeira conhecimentos em nível das quatro primeiras séries do 1º grau, proporcionando condições de maior produtividade aos já integrados na força de trabalho, e permitindo o acesso a níveis ocupacionais de maior complexidade. (CORRÊA, 1979, p. 178).

Conforme o autor, o princípio metodológico da funcionalidade implementado no PAF requeria o princípio didático da aceleração, levando em consideração as experiências prévias dos alunos, tendo por base o método global, ou seja, partia de temas geradores provenientes das necessidades humanas e utilizavam-se os cartazes geradores.

Nesse sentido, o PEI seguia quase sempre as mesmas estratégias, mas com o objetivo de dar continuidade aos estudos pós-alfabetização. Ao final do curso avaliava-se o rendimento do aluno em todo o processo, “Sendo considerado apto a receber o atestado de escolaridade do Programa de Educação Integrada⁴⁹ o aluno que domine os conteúdos propostos nos objetivos terminais” (CORRÊA, 1979, p. 186).

3.3.2.2 Programa MOBREAL Cultural

O MOBREAL Cultural teve seu lançamento em 1973, seguindo as ações que vinham sendo desenvolvidas pelo Programa de Educação Integrada. Seu objetivo foi o de:

Envolver o Mobralense e a comunidade em que ele vive, tentando integrá-lo nessa mesma comunidade com sua bagagem de cultura oral, acrescida das técnicas recém-adquiridas para ler, escrever e contar. Por outro lado, a atitude receptiva da comunidade usufruiria, da participação desses elementos novos, fluxos que auxiliariam o processo de integração. (CORRÊA, 1979, p. 241).

⁴⁹ Segundo Faria (1977, p. 41) com o PEI “o MOBREAL atendeu de 1971 a 1977 cerca de 3.300.000, pelo Parecer nº 44/73, e ministrado pelas secretarias estaduais e municipais de educação”.

Nessa direção o citado Programa buscava a integração dos sujeitos que passaram pelo processo de alfabetização e pela Educação Integrada, ao meio social a partir da valorização das expressões culturais que estes sujeitos possuíam, concebendo a ação cultural como: “Complementação da ação pedagógica, preenchimento sadio das horas de lazer e valorização ou descoberta das potencialidades criativas do homem” (CORRÊA, 1979, p. 241-242).

Faria (1977, p. 43) ao tecer considerações acerca do lançamento e aceitação desse programa esclarece que foi enviada aos municípios uma circular que informava a pretensão da criação de mais um novo programa. Segundo o autor: “A receptividade foi magnífica, pois cerca de 2.000 municípios informaram, em apenas 15 dias, o seu desejo de participar do programa, oferecendo locais para utilização dos futuros postos culturais”. Acredito que isso aconteceu devido à carência de opções nas cidades, de atividades deste porte.

O objetivo maior era estimular as manifestações culturais existentes nas comunidades tais como: grupos de danças, grupos musicais, artesanato local, teatro, entre outros. O apoio dado aos postos culturais era efetivado pela passagem das Mobraltecas nos municípios. Faria (1977, p. 43) ao descrever as Mobraltecas esclarece que:

Essas unidades são caminhões equipados com videocassete, receptor de televisão, projetor de cinema, livros, pinacoteca, material de artesanato, palco desmontável – onde o animador da MOBREALTECA promove um verdadeiro ‘show’ de cultura e consegue a adesão e amparo de todos os talentos locais.

Observei que a partir da avaliação dos autores a relevância do MOBREAL Cultural para a valorização da cultura das comunidades foi notória, traduzida na forte aceitação do programa, uma vez que, “O primeiro Posto Cultural foi inaugurado em novembro de 1973, em Salvador, Bahia; em 1978 já totalizavam 3.150 instalações em todo o país” (CORRÊA, 1979, p. 254).

3.3.2.3 Programa de Profissionalização

Este Programa, a exemplo do MOBREAL Cultural, também tem sua origem no ano de 1973. Faria (1977, p. 44), destaca que o seu objetivo central era:

Estimular e proporcionar meios à ascensão socioeconômica do Mobralense através da informação e treinamento, bem como orientá-lo para o correto aproveitamento de suas potencialidades, considerando as condições peculiares do mercado de trabalho existente nas diferentes regiões do país.

Isto estava posto nas intenções da alfabetização funcional defendida pela UNESCO ao dizer, quando da implantação do MOBRAL, que: “Alargando o benefício da alfabetização funcional ao maior número de trabalhadores analfabetos, obtém-se uma produtividade global maior da própria empresa” (UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION, 1975, p. 14). Para tanto, firmou-se, ainda em 1973, um convênio entre o Programa de Profissionalização do MOBRAL e o Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra (PIPMO) ⁵⁰.

Como consequência surge, segundo Corrêa (1979), a Gerência de Profissionalização (GEPRO), que tem seu surgimento em 1974, com o objetivo de promover a ascensão dos alunos do MOBRAL. Para tanto, foram propostos programas como: “Testagem e Orientação Profissional, Treinamento Profissional e Colocação de Mão de obra” (CORRÊA, 1979, p. 300).

3.3.2.4 Programa de Educação Comunitária para a Saúde

A utilização de ações educacionais com o intuito de proporcionar a melhoria da saúde das pessoas das camadas mais pobres, torna-se uma das prioridades do MOBRAL. Em 1975, o MOBRAL submeteu ao Conselho de Desenvolvimento Social o projeto de criação do Programa de Educação Comunitária para a Saúde (PES), o que foi aprovado⁵¹ pelos membros do referido Conselho.

Segundo Faria, o PES estava voltado para as comunidades menos favorecidas, principalmente as situadas na zona rural do país, incluindo-se nesse contexto, o município de Santana do Ipanema, o *locus* de pesquisa, situado no sertão alagoano, com o intuito de proporcionar melhores condições de saúde e saneamento básicos por meio de orientações preventivas. A busca por melhor qualidade de vida para a população era a intenção do PES. Para tanto o programa apresentava os seguintes objetivos:

- 1) Motivar e possibilitar mudanças de atitudes em relação à saúde;
- 2) Estimular e orientar a comunidade para o desenvolvimento de ações que visem à melhoria das condições higiênicas e alimentares e dos padrões de saúde a partir das necessidades sentidas;

⁵⁰O PIPMO foi idealizado pelo governo de João Goulart, mas executado pela ditadura militar. Criado pelo Decreto nº 53.324, de 18 de dezembro de 1963, correspondia a cursos profissionalizantes, que ocorriam em todo o país, na perspectiva de atender aos trabalhadores pouco escolarizados, encaminhando-os para o emprego.

⁵¹Segundo Faria (1977, p. 47), o PES teve sua aprovação em 23 de outubro de 1975, “obtendo recursos do Fundo de Apoio ao Desenvolvimento Social (FAZ), que permitiram o atendimento, em 1976 aos Estados do Piauí, Ceará, Paraíba e Alagoas”.

- 3) Desenvolver uma infraestrutura de recursos humanos, pertencendo às comunidades a serem atingidas pelo Programa, para atuação no campo da educação e para a saúde;
- 4) Integrar esforços aos de entidades que atuam na área de saúde e outros, a fim de maximizar recursos para uma efetiva melhoria das condições de saúde, saneamento e alimentação. (CORRÊA, 1979, p. 314)

Para alcançar esses objetivos, o PES formava em cada município grupos de líderes comunitários que, segundo Faria (1977), reuniam-se semanalmente para apresentarem os problemas de saúde das suas comunidades, receber as orientações necessárias no sentido de realizarem intervenções nas respectivas comunidades.

3.3.2.5 Programa Diversificado de Ação Comunitária

No ano de 1974, surge o Programa Diversificado de Ação Comunitária (PRODAC). No que se refere à relevância desse programa (CORRÊA, 1979, p. 338) defende que:

Esse seria o programa básico do MOBRAL, o programa que daria à Direção Nacional informações para o painel diversificado das necessidades e aspirações dos quase 4.000 municípios brasileiros, considerando sua diversidade, democratizando o processo educativo pelo atendimento qualitativo que garantia igualdade de oportunidades e afastando a possibilidade de as comunidades retornarem a etapas já ultrapassadas em qualquer dos aspectos do processo.

Fica exposta a preocupação de monitoramento implícito das ações desenvolvidas, bem como o acompanhamento dos egressos dos outros programas do MOBRAL. Procurava-se intensificar a participação das pessoas, conscientizando-as da importância que cada indivíduo tinha para com o desenvolvimento da comunidade. Partindo dessa perspectiva, a organização metodológica do programa propunha-se a despertar as comunidades para:

- Conhecer a sua situação (necessidades, carências, aspirações, possibilidades e limitações).
- Descobrir e utilizar recursos comunitários que estejam dispersos, mal empregados e até desconhecidos.
- Adquirir condições sociais e psicológicas favoráveis a diversos níveis de mudança.
- Instrumentalizarem-se com os meios que a sua própria cultura dispõe (linguagem, atitudes, hábitos, formas de participação social) que, enriquecidos no processo educativo, passam dinamizar o desenvolvimento local. (FARIA, 1977, p. 45)

Para a melhor efetivação do trabalho, o PRODAC dividia-se em três etapas: mobilização, organização de grupos e manutenção do trabalho. Na primeira etapa fazia-se “o chamado da população para a participação em uma atividade onde a própria comunidade planeja o que irá executar, após levantar as prioridades em relação às suas necessidades e interesses” (CORRÊA, 1979, p. 34).

A segunda etapa, segundo Corrêa (1979) era destinada à formação dos grupos, que seriam orientados a trabalhar nas comunidades, seguindo diagnóstico realizado. Nesta etapa, procura-se recrutar as pessoas que tinham melhor conhecimento da realidade local para ajudar no desenvolvimento dos trabalhos.

A terceira etapa era destinada à execução das ações formuladas a partir das etapas anteriores. Segundo Corrêa (1979, p. 342), nessa etapa os grupos se reuniam “para discutir estratégias, dividir tarefas, responsabilidades, avaliar e, se necessário, fazer reformulação no plano”.

Para Paiva (2003), uma das intencionalidades deste programa, que tinha uma perspectiva assistencialista já estabelecida, era reforçar por meio de sua metodologia de ação a hegemonia das relações de poder, que por sua vez favorecia aos opressores das classes dominantes, que buscavam domesticar a camada empobrecida da sociedade brasileira. Em suas análises a autora esclarece que: “O caráter verticalista da ‘metodologia’ do PRODAC era evidente, a ‘comunidade’ cuja ‘participação’ era determinada previamente pelos passos definidos pelo MOBREAL. Iniciava-se pelos contatos com autoridades locais e representantes das ‘forças vivas da comunidade’ (ou seja, as classes dominantes), para o desenvolvimento de planos e ações contendo as prioridades governamentais” (PAIVA, 2003, p. 385).

Dessa forma, pode-se perceber que a atuação da população ficava relegada a segundo plano, pois como lembra a autora o povo só tem vez no momento da execução das ações com a participação voluntária, seguindo as determinações estabelecidas de forma vertical pelo referido Programa.

3.3.2.6 Programa de Autodidatismo

Em 1975, o MOBREAL implantou o Programa de Autodidatismo baseado na autodidaxia, no ritmo de aprendizagem e no interesse de cada aluno. Não tendo, portanto, fixação de parâmetros avaliativos que mediriam o grau de atingimento dos objetivos prefixados (CORRÊA, 1979). Era destinado a pessoas que:

Não têm oportunidade de encontrar material para ler e estudar e, por essa razão, não aprendem aquilo que desejam;
Sentem a necessidade de recordar o que aprenderam e querem estar em dia com as coisas que surgem;

Gostam de ler e buscar informações e conhecimentos para desenvolver melhor o seu trabalho (CADERNO INFORMATIVO⁵², 1981, p. 3).

Corrêa (1979), ao explicar as finalidades do referido programa esclarece que: “Foi concebido, principalmente, a partir dos princípios de que a educação é um processo em que o homem aprende a se informar e a se formar e de que só é possível aprender aquilo que realmente se descobre” (CORRÊA, 1979, p. 357). Nesse sentido, o autor considera o sujeito como agente de sua própria educação considerando-o capaz de desenvolver-se intelectualmente, sem necessariamente frequentar a escola.

Na perspectiva de atender às necessidades dos indivíduos, o Programa de Autodidatismo oferecia 16 temas para livre escolha dos que a ele aderissem como Alimentação, Corpo Humano, Habitação, Comunidade, Indústria e Comércio, Agricultura e Pecuária, Comunicação e Expressão, Cultura, Literatura, Trabalho, Transporte, Brasil, Natureza, Universo, Matemática e Energia. Após a escolha do tema, o indivíduo recebia o material para estudo.

Com relação ao desenvolvimento do Programa e seus efeitos junto aos educandos, o autor afirma que houve boa aceitação nas comunidades onde este fora implantado, e atribui saldo positivo tanto pelo elevado número de inscrições bem como pelo depoimento positivo das pessoas envolvidas.

Paiva (2003), ao fazer crítica à existência dos programas que apresentei acima, destaca que eles funcionaram como estratégias de sobrevivência do próprio MOBREAL. Coincidentemente, para a pesquisadora, a metodologia de “ação comunitária” foi implantada exatamente no mesmo período em que cresceram no Movimento as dificuldades de recrutamento de adultos e se multiplicaram os alunos menores de 15 anos, nas salas de aula.

Assim, os Programas poderiam funcionar como atrativos, por exemplo, para garantirem o recrutamento dos alunos. Os gestores do Movimento, com o passar do tempo, começaram a compreender que visitar as comunidades e cadastrar analfabetos já não era suficiente. Tornava-se indispensável “centrar o processo educativo na solução dos problemas da comunidade.” (PAIVA, 2003, p. 383).

⁵² Caderno Informativo denominado “Você pode aprender sem ir à escola”.

O propósito do MOBRAL era a legitimação do Regime militar em vigor, logo, seria importante garantir a existência, mesmo que ilusória, de uma sociedade integrada, onde as pessoas tivessem a oportunidade de participar das “ações de doação” proporcionadas pelo governo autoritário.

Nesse contexto os aspectos sociais são ignorados pelo governo militar, desconsiderando-se que as mudanças no campo da educação dos jovens e adultos trabalhadores só poderiam se concretizar a partir de uma profunda mudança nas estruturas sociais do país, uma vez que “O analfabetismo é um dos produtos de estruturas sociais atrasadas. E essas não foram sequer tocadas pela ditadura, mas, sem dúvida, até mesmo agravadas em seu atraso” (LEMME, 2004b, p. 185). A ausência de mudanças nas estruturas sociais do país lembradas pelo autor evidenciam os motivos do fracasso de tantos programas fragmentados que desconsideraram as condições dos sujeitos das camadas populares.

Com o desgaste da credibilidade do Movimento, começaram a aparecer significativos questionamentos acerca da sua existência tais como: “Quantos, entre os seus alunos que chegaram ao final do curso, são considerados ‘alunos alfabetizados’, contabilizáveis na redução dos índices de analfabetismo fornecidos pela instituição?” Paiva (2003, p. 364) faz a crítica ao Movimento que anunciava ter reduzido os índices de analfabetismo entre a população de 15 anos ou mais em 24,1% em uma década (1970-1980).

No entanto, os números apresentados pelo MOBRAL no tocante à redução dos índices de analfabetismo durante a década de 1970 apresentaram controvérsias quando confrontados com os números da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio (PNAD, 1977). Paiva (2003) denota essa contradição quantitativa, quando menciona que o MOBRAL divulgou no ano de 1977, o índice de 14,2% de analfabetismo, entre a população de 15 anos ou mais, enquanto a PNAD, no mesmo ano, apontou o percentual de 9,6% a mais, quando registrou 23,8% de analfabetos, na mesma faixa etária pesquisada.

Paiva (2003) comenta que os dados quantitativos não podiam ser fidedignos, considerando que os alfabetizadores não se interessavam por dar baixa nos alunos evadidos ou retirar da matrícula aqueles que nunca compareceram à sala de aula. Isso porque o pagamento do alfabetizador variava de acordo com o número de alunos que conseguisse chegar ao final do curso, além da sua “produtividade” ter como base para o cálculo do “rateio final” dos

recursos o número de alunos aprovados. Dessa forma, pode-se facilmente admitir que o alfabetizador aprovasse também alunos de frequência irregular e precariamente alfabetizados.

O Movimento criado com a intenção de “erradicar” o analfabetismo do país não conseguiu alcançar o seu objetivo, apesar do montante de recursos financeiros que foram utilizados, o que foi considerado um grande desperdício. O problema do analfabetismo continuava a se propagar na sociedade brasileira atingindo, sobretudo, as camadas mais pobres. Essas camadas eram desprovidas de outros direitos básicos que a estrutura social do regime militar em vigor não proporcionava aos indivíduos das classes populares. Que por sua vez precisavam ser apoiadas, primeiramente, na perspectiva cultural e econômica, para o aparecimento das mudanças iniciais no campo educacional.

Como o Movimento não esboçou interesses efetivos pelas questões sociais que afetavam os analfabetos, o resultado de suas ações não poderia ser positivo. Nessa perspectiva Lemme (2004b, p. 185) destaca que: “Assim, erradamente encaminhadas, as pretensas soluções de combate ao analfabetismo só podiam resultar no fracasso como, aliás, tem acontecido com todas as campanhas e movimentos centralizados inventados para eliminá-lo”.

A afirmação do autor leva a crer que as campanhas de alfabetização de adultos implantadas no Brasil esboçaram maiores preocupações com os aspectos quantitativos dos números do analfabetismo nacional, e as especificidades dos sujeitos alunos e suas subjetividades foram ignoradas.

Paiva (2003), ao abordar as considerações sobre a atuação do MOBRAL, afirma que as suas ações alfabetizadoras não apresentaram um trabalho mais eficiente do que a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), que deu início a suas ações no final da década de 1940. Desconheço estudos que levem a autora a fazer esta afirmação. A dimensão tomada pelo MOBRAL abrangeu todas as partes do território nacional e sua repercussão ultrapassou no meu entendimento, o século XX. É notório ainda hoje que há lembranças saudosistas desse movimento nos municípios alagoanos.

Ao tempo em que a autora, referindo-se à extinção do Movimento, afirma que: “O país se livrou do imenso desperdício que significava a manutenção daquela estrutura, dentro da qual muitos interesses estavam fortemente sedimentados” (PAIVA, 2003 p. 406), uma vez que os recursos investidos no MOBRAL não proporcionaram os resultados esperados,

reconhece a autora que, a sua extinção representou outro desperdício, destacando algumas ações que eram desenvolvidas e que mereciam ter continuidade, ao dizer: “Muitos trabalhos valiosos eram realizados no plano micro e tiveram que ser igualmente extintos” (PAIVA, 2003, p. 406).

Na década de 1980, o MOBRAL iniciou seu processo de declínio, juntamente com o regime militar que o sustentara, pois se começou nesta década a transição da Ditadura Militar à “Redemocratização”. E em 1985, o Movimento é extinto, sem conseguir cumprir a meta anunciada – “erradicar o analfabetismo em 10 anos”, e surgiu então a Fundação Educar no mesmo ano, como um órgão de fomento. Segundo Paiva (2003, p. 406) diferentemente do MOBRAL, essa Fundação não deixou marca visível no cenário educacional do país.

Tinha por finalidade a “erradicação” significativa do analfabetismo a médio ou a longo prazos, por meio da inclusão dos analfabetos nas redes oficiais de ensino. Essa política teve curta duração, pois em 1990 o presidente Fernando Collor extinguiu a Fundação Educar, e criou o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), que não conseguiu sair do papel. Apesar da Constituição de 1988 garantir o ensino fundamental àqueles que não tiverem acesso em “idade própria”, chega-se aos anos de 1990 sem nenhuma proposta concreta por parte do governo federal.

No item que se segue, concentro o estudo nas ações desenvolvidas pelo MOBRAL em Alagoas, estado no qual se insere o município de Santana do Ipanema *locus* da investigação.

3.4 O MOBRAL em Alagoas

Para apresentar a história do MOBRAL em Alagoas, é relevante destacar alguns aspectos históricos referentes ao campo sociopolítico e educacional desse estado, no intuito de compreender qual o lugar reservado à educação, sobretudo, a educação dos menos favorecidos.

Costa (2001) em seus escritos mostra com muita propriedade que a história da educação em Alagoas, sobretudo nos recortes históricos que marcaram seus estudos, na primeira República (1889-1930), teve fortemente uma característica de descaso para com o ensino público primário que deveria ser destinado às classes menos favorecidas, pois a elite alagoana não utilizava esse serviço, uma vez que usufruía do ensino oferecido pelas instituições privadas.

A partir do que expressa o autor, é possível afirmar que, desde o seu nascedouro, a escola primária em Alagoas é prejudicada por meio dessas evidências enunciadas no parágrafo acima, tendo como consequência o crescente número de pessoas analfabetas que se submetiam às leis impostas pelos subordinadores. Nessa perspectiva, Verçosa (2006, p. 98) destaca que:

O **Coronelismo**, que tem suas raízes já no mandonismo local que vem dos tempos da Colônia e atravessa o Império, vai encontrar agora, com o advento da República, um campo próprio para se estruturar como forma política dominante em terras alagoanas.

Com poucas modificações, as oligarquias não perderam o vigor com a República, uma vez que se manteve a troca de favor e a lealdade política como elementos determinantes na estruturação da administração estatal.

As pesquisadoras Moura e Freitas (2007), em suas investigações acerca das políticas e ações de EJA em Alagoas, enfatizaram que não encontraram registros escritos que comprovassem a participação do referido estado, ao longo da sua história, em iniciativas próprias e progressistas na área em foco no final da década de 1950 a 1963, como aconteceu nos estados nordestinos como o Centro de Cultura Popular (CPC), em Pernambuco; A Campanha de Pé no Chão também se Aprende a Ler no Rio Grande do Norte e a Campanha de Educação Popular (CEPLAR), na Paraíba.

Segundo Amorim, Freitas e Moura (2009), o perfil arcaico das relações entre Estado e sociedade em Alagoas tem trazido o continuísmo de medidas políticas, que chegam à década de 2000. Para as autoras, mesmo aqueles governantes que em princípio surgem com propostas inovadoras, logo se acomodam às velhas estruturas e ficam a serviço do setor economicamente dominante.

Como exemplo de proposta inovadora, cito a experiência em EJA, vivida pela Secretaria Municipal de Educação de Maceió (SEMED), que sobreviveu por dez anos (1993-2003)⁵³, por meio do Departamento de Educação de Jovens e Adultos, da citada Secretaria, que teve como horizonte garantir a participação mais consciente dos sujeitos-alunos e professores. A partir de suas próprias escolhas propunha que esses sujeitos tivessem

⁵³ O trabalho desenvolvido na EJA, no município de Maceió, durante dez anos (1993/2003), foi inspirado no formato desenvolvido em Porto Alegre, tendo como horizonte garantir a participação mais consciente dos sujeitos-alunos e professores, que a partir de suas próprias escolhas tivessem condições de intervir na superação das relações sociais alienadas (AMORIM; FREITAS; MOURA, 2009, p. 163).

condições de intervir na superação das relações sociais alienadas. Essa experiência, mesmo sendo localizada, demonstrou que é possível construir um trabalho com autonomia, pelo menos relativa.

Neste item, faço um recorte na História da Educação, especificamente a de jovens e adultos em Alagoas, o que me permite realizar comentários sobre o período do estudo (1964-1985), tendo como objeto de estudo o MOBRAL. Moura e Freitas (2007) ao se reportarem a este período da história – mais especificamente às décadas de 1970 e 1980 – revelam que o estado de Alagoas, à época, apresentava índices de analfabetismo superiores a 50% da população acima de 15 anos.

No entanto, o atendimento escolar para essa idade, só demonstra preocupação maior nos primeiros anos de 1990, quando: “A Secretaria de Educação do Município de Maceió passou a contar em sua estrutura física e organizacional com um departamento específico para definir e coordenar ações na área de Educação de Jovens e Adultos” (MOURA; FREITAS, 2007, p. 130), apesar de existir o sistema supletivo, que atuava por meio de convênios com o governo federal.

Nota-se, por meio dos estudos das autoras que no estado de Alagoas as ações voltadas para a educação de jovens e adultos não tiveram maiores espaços nas décadas de 1970 e 1980, uma vez que na Secretaria Estadual de Educação as ações voltadas para a EJA foram bem mais tardias, pois datam somente dos primeiros anos da década de 2000, quando implantou um setor denominando de Programa de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

Destaco, como Freitas e Moura (2007); Amorim, Freitas e Moura (2009) e Lima (2010), a dificuldade de ter no Estado de Alagoas acesso a fontes escritas, considerando que há ausência de dados sobre educação, o que levou as pesquisadoras a realizarem, nesse sentido, uma busca inócua, optando nas suas investigações pela história oral.

Os escritos sobre o MOBRAL em Alagoas têm como base as investigações acima citadas e fontes secundárias, existentes no banco de dados do NEPEAL, face ao trabalho exaustivo realizado por essas pesquisadoras. Moura e Freitas (2007, p. 140) enfatizaram que no recorte temporal investigado de 1960-1980, em âmbito governamental, os sujeitos⁵⁴ por

⁵⁴ Secretários de educação do período, ex-coordenadores e ex-alfabetizadoras do MOBRAL.

elas entrevistados, nos seus depoimentos, deram maior ênfase ao MOBRAL, apesar de já existir à época o Sistema Supletivo da rede oficial.

Isso demonstrou que dois Sistemas andaram em paralelo e que não houve diálogo entre ambos. Fica a necessidade de aprofundamento em outra pesquisa. Nos dizeres das pesquisadoras, o Movimento estava fortemente presente na memória de todos os entrevistados. Isso me faz acreditar que o Movimento deixou contribuições significativas em Alagoas.

As autoras (FREITAS; MOURA, 2007.), ao apresentarem a visão dos ex-secretários de educação do Estado de Alagoas acerca da importância do surgimento do MOBRAL e sua atuação no estado destacam o depoimento do ex-secretário Murilo Mendes (1975-1978) que: “Caracterizou o movimento como uma grande revolução: a grande jornada do Governo Federal foi a alfabetização dos adultos”.

No banco de dados do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Alfabetização, pertencente ao Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, encontrei, também, falas do ex-secretário Murilo Mendes, sobre a atuação do Movimento nos municípios alagoanos. Ele afirmou que:

Alguns municípios que tinham uma estrutura maior, alguns deles, eles participavam mais ativamente. Mas o estado [...] Penedo participava por [...] Até por uma tradição Penedo era [...] É uma cidade é [...] Pujante que tinha tido a economia próspera e consequentemente a [...] A [...] Uma elite que estava à frente das demais dos [...] dos outros municípios, inclusive Palmeira dos Índios, Santana e Arapiraca.

No relato acima, aparece o *locus* da pesquisa, Santana do Ipanema. Aparece como um local sem tradição no campo educacional. No que se refere à organização administrativa do Movimento nesse estado, as pesquisadoras demonstram em seus escritos que havia a reprodução do modelo, padronizado em todo o país. Para um dos ex-secretários entrevistados: “As secretarias dos Estados e dos municípios eram os gestores, mas o alimentador de tudo era o Governo Federal” (FREITAS; MOURA, 2007, p. 141).

Esse mesmo ex-secretário, segundo as pesquisadoras, deixa claro seu ponto de vista sobre as ações políticas implementadas pelo MOBRAL ao caracterizar o Movimento como uma “jogada de marketing” do Governo autoritário do regime militar. “Para ele, era uma tentativa de chegar às camadas mais pobres que, às vezes, reagiam à ideia de governo ditatorial” (FREITAS; MOURA, 2007, p. 141).

Sobre essa atitude autoritária e assistencialista do Governo Militar frente às massas fragilizadas, Freire (2011a, p. 76) esclarece que: “Toda vez que tente expressar-se livremente e pretenda participar é sinal de que continua enfermo, necessitando assim de mais ‘remédio’. A saúde para essa estranha democracia, está no silêncio do povo, na sua quietude. Está na ‘sociedade fechada’. No imobilismo”.

Com essa compreensão, percebo a intenção domesticadora do MOBRAL, materializada pelos gestores, supervisores de área e alfabetizadores, frente aos sujeitos trabalhadores analfabetos, distante de conscientização acerca das reais condições em que se encontrava o país e o povo brasileiro, sobretudo, os menos favorecidos. Nesse sentido a fala do ex-secretário de educação caminha na direção dos estudos de Jannuzzi, quando esta afirma que:

‘Conscientizar’ seria desencadear processos de descontentamento, ameaçar a política de segurança, outro suporte político do momento. Então sua tarefa seria ‘treinar’ o mais rapidamente possível elementos para as possíveis aberturas de emprego, criados por uma tecnologia poupadora de mão de obra (JANNUZZI, 1987, p. 57).

No que concerne aos recursos financeiros, Alagoas tinha uma parcela significativa que era distribuída para as prefeituras de cada município. As atribuições gerenciais e pedagógicas, desde a seleção dos coordenadores e alfabetizadores até os rituais das escolas e das salas de aula, dependiam das relações de poder entre as forças políticas do estado e de cada município em particular (MOURA; FREITAS, 2007). Inferimos que os convênios firmados nos âmbitos nacional e estadual e, conseqüentemente, com os municípios, permitiam aos gestores locais certo “poder”, que exercido sobre o povo, tornava os indivíduos cada vez mais passivos frente ao assistencialismo vigente, pois, como nos lembra Freire (2011a, p. 114): “Estas elites, [...] na proporção em que se encontram na vigência de seu poder, tendem a fazer silenciar as massas populares, domesticando-as com a força ou soluções paternalistas”.

No que diz respeito aos resultados apresentados na alfabetização dos jovens e adultos que de certa forma passaram pela alfabetização do MOBRAL em Alagoas, são oportunas as análises de Lima (2010) acerca da atuação do Movimento no município de Maceió, quando a autora, em sua dissertação, comenta a fala de uma das coordenadoras do Movimento, que destacou:

Não obstante a euforia da implantação do Movimento, ao final do desenvolvimento do trabalho que realizavam [...] o MOBREAL não satisfaz as expectativas. Deixando muitos analfabetos funcionais, porque quando os sujeitos aprendiam a desenhar o nome, já era o suficiente para os interesses das autoridades da época, que visavam ampliar a quantidade de eleitores (LIMA, 2010, p. 83).

Dessa forma, esse programa de alfabetização, criado para atender em nível nacional e aceito pelos municípios, no caso específico de Maceió, manteve muitos analfabetos e gerou muitos outros funcionais.

Ficou explícita a perspectiva assistencialista do Movimento frente aos oprimidos das classes populares, que desconhecia a importância dos analfabetos enquanto sujeitos ativos em seus respectivos espaços sociais. Era importante para aquele Movimento a passividade dos indivíduos frente às determinações impostas pelo regime em vigor, sem que houvesse maiores tipos de intervenções das pessoas na esfera organizacional da sociedade. Nessa perspectiva Freire (2011a, p. 78) denuncia que: “O assistencialismo faz de quem recebe a assistência um objeto passivo, sem possibilidade de participar do processo de sua própria recuperação”.

No estado de Alagoas, segundo Moura e Freitas (2007) são constatados dois posicionamentos acerca da atuação do MOBREAL no campo da alfabetização de adultos. O primeiro é que para todos os ex-secretários entrevistados nas avaliações finais que fizeram sobre o Movimento, a sua atuação configurou-se como negativa em Alagoas.

E o segundo posicionamento é que para:

Os ex-coordenadores e ex-alfabetizadoras [...] a avaliação foi positiva sobre o movimento. Nas falas de todos encontramos elogios ao movimento, saudosismo pela extinção e reconhecimento do papel que exerceu em suas vidas – pessoal e profissional – e na vida dos alunos (MOURA; FREITAS, 2007, p. 143).

Posicionamentos esses que coincidem com as falas gravadas em Santana do Ipanema da ex-supervisora, ex-alfabetizadores e ex-alfabetizados. Essas pessoas que participaram das ações do Movimento, por mais assistencialistas que fossem, não deixaram de trazer contribuições a locais carentes de iniciativas educacionais e culturais.

Entendo que as ações assistencialistas domesticam os indivíduos ao ponto de levá-los ao imediatismo, e a vulnerabilização de iniciativas impostas de cima para baixo, sem a intenção de proporcionar o desenvolvimento dos sujeitos. Neste processo reflexivo, Paulo Freire nos diz:

O grande perigo do assistencialismo está na violência do seu antidiálogo, que, impondo ao homem mutismos e passividade, não lhe oferece condições especiais para o desenvolvimento ou a ‘abertura’ de sua consciência, que, nas democracias autênticas, há de ser cada vez mais crítica. (FREIRE, 2011a, p. 79).

Sendo assim, pode-se observar a ausência da conscientização dos sujeitos- alunos, tornando-os capazes de se posicionarem criticamente frente à ideologia dominante, exercendo suas ações de forma democrática. Lamentavelmente o assistencialismo ainda permeia o campo educacional alagoano, o que levou a Amorim, Freitas e Moura (2009, p. 167), afirmarem que existe a perpetuação do descaso com a educação no estado alagoano e denunciarem:

Alagoas permanece reproduzindo a história amarga gerada nos primórdios da colonização, transformando os planos de estado em Cartas de intenções e permitindo que mulheres e homens, passada uma década do século XXI, permaneçam com o direito à educação escolar negado.

Por meio de afirmações como essa, noto que os aspectos culturais e históricos de Alagoas interferiram e persistem em interferir de maneira negativa na educação do povo alagoano, o que exige da população em geral e, principalmente dos governantes, o rompimento com as ações errôneas do passado desagradável que persiste em nos rodear. Em relação a essas persistentes continuidades, Verçosa (2001, p. 177) observa que: “Parece claro, olhando para trás, que algumas rupturas necessárias só se efetivarão se enfrentarmos as persistentes continuidades decorrentes da nossa cultura”. Neste sentido destaco o longo caminho a ser percorrido, para se alcançar novos horizontes, sobretudo, no campo da Educação de Jovens e Adultos.

3.5 O MOBREAL em Santana do Ipanema

Em consideração à importância das ações alfabetizadoras do MOBREAL para os sertanejos em um contexto histórico marcado por profundas limitações econômicas, proponho, neste item, apresentar algumas considerações sobre a atuação do MOBREAL no município de Santana do Ipanema *locus* desta pesquisa. Para tanto, faço provocações às memórias orais, sobretudo, de uma ex-supervisora, ex-alfabetizadores e ex-alfabetizados.

Em relação à memória escrita, tive acesso em minhas incursões no campo de investigação, ao livro de Melo, F. e Melo, D. (1976), escritores da localidade. No campo educacional, eles mencionam com exaltação três ações ocorridas no município de Santana do

Ipanema, a partir da iniciativa do então prefeito Henaldo Bulhões, na década de 1970. Foram elas:

Convênio com a Secretaria de Educação de Alagoas, e com verba federal do exercício de 1970, [para] construção [de uma] Unidade do Ensino Primário;
Apoiou o **MOBRAL em 1971**, (grifo nosso), através da rede escolar do município para alunos adultos em horário noturno;
Providenciou, e realizou o curso de aperfeiçoamento para as professoras no colégio Estadual local, dando hospitalidade aos mestres, supervisores e professoras vindas da capital do estado. (MELO, F.; MELO, D., p. 72-73).

Dos itens acima citados, o segundo, que se refere ao início das atividades do MOBRAL a partir do ano de 1971, é o meu campo de interesse. Oficialmente, a implantação do MOBRAL, no município de Santana do Ipanema foi demarcada em 1971, sendo a primeira coordenação do sertanista, considerado por todos da região muito dinâmico, professor Alberto N. Agra⁵⁵, como comumente se fazia por indicação política, contando com a conivência da Igreja Católica e tendo uma abrangência que se estendeu também nos municípios circunvizinhos⁵⁶.

Isso coincide com a fala da ex-supervisora ao dizer que, embora tenha assumido suas atividades no Movimento, em 1975, tem certeza de que tudo começou em Santana em 1971 quando da assinatura do convênio entre a prefeitura e o MOBRAL Estadual. Abro espaço para dizer um pouco dessa ex-supervisora que deu significativas informações, a partir da sua própria fala:

Eu era a supervisora de área⁵⁷ de Santana, e ficava responsável por mais três ou quatro municípios. Eu trabalhava Santana, Ouro Branco, Poço das Trincheiras e Maravilha. Então eu fazia esse trabalho de supervisora de área com todas as comissões desses quatro municípios (EX-SUPERVISORA DE ÁREA).

Os autores Melo, F. e Melo, D. (1976) narram com muita apologia, que o prefeito, à época, respondeu imediatamente ao chamado nacional do governo militar, realizando a mobilização, no mesmo ano, voltada para aqueles adultos que não tiveram a oportunidade de estudar durante a infância.

⁵⁵ Em 1972, sob a direção do Padre Luiz Cirilo e, em 1973, pela inspetora do Ensino Primário, nesta cidade de Santana do Ipanema, Diva Alcântara. (MELO, F. e Melo, D., 1976, p. 103).

⁵⁶ A exemplo: Ouro Branco, Poço das Trincheiras e Maravilha.

⁵⁷ Pessoa responsável pelo polo de Santana do Ipanema que congregava os municípios circunvizinhos. Era servidora pública municipal à disposição do MOBRAL. Isso acontecia também, com profissionais dos órgãos federais ou estaduais lotados na sede. Tinham tempo integral/dedicação exclusiva. O cronograma exigia de muitos funcionários disponibilidade para viagens, muitas vezes de 20 dias, em um mês (CORRÊA, 1979).

A ex-supervisora revelou, também, que a mobilização para o PAF, dos sujeitos sertanejos, inicialmente tentou trazer alunos do campo para a cidade. Isso gerou muitas dificuldades devido, sobretudo, às difíceis condições de acesso entre as zonas rural e urbana, pela falta de transportes. E, principalmente, porque as aulas do MOBRAL aconteciam no período noturno, depois de uma cansativa jornada de trabalho. Desta forma, tornou-se inviável o deslocamento dos sujeitos da zona rural para a zona urbana.

Na época, havia muitas implicações entre o rural e o urbano. Implicações essas tanto de ordem psicossocial e afetiva, como político-ideológica, uma vez que essa proposta de deslocamento, no meu entendimento, deve ter contribuído para baixar a autoestima e ter também aumentado a sensação de impotência diante das dificuldades de deslocamento daqueles sertanejos da zona rural, que estavam sendo provocados a alfabetizar-se, o que nunca tinha acontecido na região.

Segundo a ex-alfabetizadora – A, o MOBRAL traduzia-se no:

Novo! [...] o novo que ia chegar para alfabetizar esse pessoal do sítio. Principalmente na zona rural a gente percebia o quanto as pessoas procuravam, porque não tinha outro projeto, outro programa que chegasse para esse povo, principalmente para essa faixa etária de idade que estavam afastados das salas de aula por estarem trabalhando na roça, cuidando do gado, essa coisa. E era uma oportunidade deles estudarem. Era o interesse de alguém melhorar pra negociar. Sei que não aprende muito, mas pelo menos estão melhorando a escrita, a leitura. O MOBRAL foi assim um sucesso no início (EX-ALFABETIZADORA – A).

Neste sentido, a iniciativa de implantar turmas de alfabetização nos sítios e fazendas, mesmo em situações precárias, foi muito importante, para o atendimento de muitos trabalhadores rurais, que após a labuta diária, ainda encontravam força para frequentarem as aulas, que segundo um dos ex-alfabetizandos, aconteciam em espaços, muitas vezes, como a casa de farinha iluminada à luz do:

Candeeiro ou lampião, no dia que o gás do lampião secava tinha que ser no candeeiro, colocava o candeeiro perto do quadro aí a gente via as letras. Nós nunca estudou em escola, era nas casas, depois foi numa bodega que tinha uma sala grande. Era muito difícil, por isso que muita gente **desistia**, (grifo nosso) (FERNANDO, 69 anos).

Essa desistência ou as faltas frequentes segundo a ex-alfabetizadora – B ocorriam porque o aluno tinha de:

Trabalhar tinha que cuidar de outras coisas... Era a pobreza que não deixava. Trabalhava o dia todo, à noite não tinham mais condições. Vinham pessoas idosas, casais idosos e ficavam ali num cantinho, e você segurar esse povo sem cochilar,

cansados, depois ainda voltar pra casa que era em lugares distantes, ainda iam se preparar pra dormir e de manhazinha cinco horas tá no batente... Então não rendiam muito por isso.

Continuando, ela complementa:

Aí eles não vinham todo dia sempre... Então em época chuvosa, não vinham todos, aqueles mais esforçados que moravam mais perto, vinham. Já aqueles que eram assim daqueles bairros longe, aí qualquer dificuldade, qualquer coisa não vinham, não frequentava aquele dia, tinha deles que passava até de semana sem aparecer (EX-ALFABETIZADORA – B).

É notória a existência de inúmeros problemas que dificultavam a permanência dos alfabetizandos nas turmas do MOBREAL. Pode-se observar que o espaço físico onde eram desenvolvidas as atividades era precário e não atendia às necessidades dos alunos, sobretudo, os mais idosos que apresentavam limitações na visão e tinham que estudar à luz da lamparina ou até mesmo da desconfortável iluminação do candeieiro.

No que se refere à frequência às aulas pode-se notar, por meio dos depoimentos, o quanto os sujeitos trabalhadores tinham dificuldades de serem assíduos, o que emperrava, também, o processo de alfabetização. O trabalho enfadonho do dia a dia acabava tirando o ânimo de muitos alfabetizandos em frequentarem as turmas do MOBREAL depois de uma longa jornada de trabalho. Além do cansaço físico, eles ainda tinham que percorrer um longo percurso até chegar às turmas de alfabetização.

Complementam, Melo, F. e Melo, D. (1976, p. 103), que “As aulas foram ministradas aos adultos, por alunas do curso pedagógico⁵⁸ e professoras primárias que atuavam pelo dia com crianças”. Não se pensava no que nos diz Kleiman (2000, p. 38):

Que ensinar a ler e a escrever carece atenção dos formadores de alfabetizadores e daqueles que os recrutam: adquirir práticas de letramento não é uma panaceia universal para se formar um alfabetizador competente na sua área de especialização – a escrita – mas sem ela não há nenhuma possibilidade de mudar um pouco o quadro desanimador de uma população, a cada geração renovada que vive excluída das instituições democráticas e não porque (e não só porque), não consegue ler e escrever.

Isso ainda anda na contramão das Campanhas de Alfabetização de Jovens e Adultos, existentes em pleno século XXI, a exemplo o Programa Brasil Alfabetizado. Nesse sentido, a foto a seguir, datada de 17 de junho de 1971, registra o momento da primeira formatura dos Mobrealenses do município de Santana do Ipanema, considerados alfabetizados, no conceito da

⁵⁸Denominado atualmente de Curso Médio Normal.

época bem restrito de alfabetização, que significava ter rudimentos sobre a leitura, escrita e cálculo, além de ter aprendido a desenhar o próprio nome.

O evento, que se constitui singular, aconteceu no salão paroquial, contando com a presença de autoridades religiosas e civis, entre as quais se destacaram o Padre Luiz Cirilo – os gestores municipais, a Comissão do Movimento naquele município, bem como os alfabetizadores e alunos.

A ilustração que se segue, demonstra a importância que era dada às autoridades locais em detrimento dos alfabetizandos. No caso específico o destaque foi para os membros da Comissão Municipal do Movimento e demais autoridades presentes à solenidade, enquanto os alunos ficaram em segundo plano.

Foto 6 - Formatura do MOBRAL em Santana do Ipanema – Evento realizado no Salão Paroquial da Matriz de Senhora Santana em 17 de junho de 1971.



Fonte: Arquivo pessoal de Alice Silva Farias.

Uma das interlocutoras, ex-aluna, ao se reportar ao período histórico representado na ilustração acima, descreveu com entusiasmo a importância da formatura para uma pessoa que não tivera a oportunidade de estudar em “idade regular”. A depoente ressalta que se tratava de um momento festivo para os Mobralenses.

Destaca, ainda, que ao término de cada curso, as alfabetizadoras organizavam concurso de poesia, no qual os alunos deveriam decorar poemas e os ganhadores de prêmios recitá-los, no dia da formatura. Ao recordar-se de tal fato a entrevistada busca em sua

memória as rimas de uma poesia, assim denominada por ela e recita-as, conforme registro abaixo. Contou, emocionada, que se classificou em primeiro lugar no concurso, e recitou a poesia no dia de sua formatura, diante de muitos aplausos:

Boa noite para todos
 Eu falo com alegria
 Pedindo para citar
 Uma grande poesia
 Em homenagem das aulas
 Que terminam neste dia
 Luzenita satisfeita
 Para os alunos ensinar
 E explicar direitinho
 Os deveres do MOBREAL
 Aqui chegamos ao término
 Em que Deus vai abençoar
 As professoras e os alunos
 Que estudam no MOBREAL.

A ex-supervisora de área, informou que o município de Santana do Ipanema, sendo um dos municípios polo dos demais existentes no sertão alagoano, teve o privilégio de desenvolver todos os programas do MOBREAL nacional, que por sua vez conveniava com o estado de Alagoas e, conseqüentemente, com os municípios. Segundo ela, o MOBREAL em Santana do Ipanema começou com: “A alfabetização”, que era a grande articuladora, como comento nesta seção, no item sobre o MOBREAL no Brasil, para em seguida surgirem outros projetos. Em Santana do Ipanema, não foi diferente após a implantação do PAF “Foram criados vários projetos como o Infantil, o Posto Cultural, tinha o PES que era da saúde, [...] PEI que era o Programa de Educação Integrada” (EX-SUPERVISORA DE ÁREA).

A informante menciona que os Programas de maior repercussão no sertão alagoano foram o MOBREAL Cultural e aqueles voltados para a saúde e a continuidade dos estudos, que coincidentemente aparecem com presenças marcadas nas falas dos ex-alfabetizadores e ex-alfabetizados. Ao falar enfaticamente sobre o MOBREAL Cultural e de outras ações, a entrevistada descreveu um pouco sobre como fazia a mobilização dos santanenses, tanto no campo, como na cidade.

A gente tinha um megafone pra quando fazia aqueles trabalhos de mutirão, ou então em treinamentos... Era os encontros que a gente fazia. Quando a Mobralteca vinha pra cá, eu juntava meus municípios vinham todos de camiseta do MOBREAL, todos arrumadinhos... Uma caravana era lindo! Lindo! Lindo! Olhe eu vou dizer a você o MOBREAL era um trabalho lindo, riquíssimo! Riquíssimo! Não tem palavras pra gente classificar o MOBREAL (EX-SUPERVISORA DE ÁREA).

Dando continuidade, a ex-supervisora ainda informou que havia também:

O Posto Cultural, que era uma biblioteca; então vinham os livros bons de história, coleções... As bibliotecas pra ser trabalhado com as professoras de alfabetização e comunidade, e também foi criada a Mobralteca; era uma biblioteca móvel, então era feito um cronograma em nível de estado e essas Mobraltecas vinham para os estados, pras cidades do interior, onde tinha condições de receber... Nem todos os municípios recebiam, porque os municípios não tinham condições de acesso.

Destaca a ex-supervisora entusiasmada que: “Além da biblioteca; ele [MOBRAL] desenvolvia o quê?... Programas culturais, apresentações é... resgatando os valores da terra, aula de pintura, sabe? Pras crianças, e era assim, movimentava a cidade era uma festa, só alegria!”. Constatou-se a relevância das ações desenvolvidas pelo Movimento no âmbito cultural (a exemplo, o concurso de poesia, já mencionado), sobretudo, na valorização da cultura local.

Além das contribuições culturais que o MOBRAL proporcionou aos santanenses, a ex-supervisora ainda destacou a relevância do Movimento para o desenvolvimento econômico do município, o que considerou um ponto positivo, uma vez que, naquele período, Santana encontrava-se em situação de extrema pobreza. Para a entrevistada:

Dentro do município tinha [...] verba circulando. E esse valor pra época era ótimo... Em relação ao salário das professoras do município, não ficava a desejar não. Se o professor mobilizasse e tivesse na sua sala de aula 30 alunos, tinha um dinheiro bom no final do mês (EX-SUPERVISORA DE ÁREA).

Se levar em consideração as dificuldades financeiras que os municípios sertanejos enfrentavam naquele momento da história, conclui-se que os recursos do MOBRAL – apesar de serem mínimos – tiveram uma representatividade significativa para os sujeitos sertanejos que não tinham maiores fontes de renda.

Os relatos da ex-supervisora fazem lembrar as análises feitas por Paiva (2003, p. 368), acerca da preocupação dos gestores em manterem os cursos de alfabetização do MOBRAL em funcionamento, na expectativa de garantir a continuidade do recebimento dos recursos em seus municípios. A esse respeito a autora esclarece que:

Ora, sabemos que a gratificação paga pelo MOBRAL aos alfabetizadores, embora pequena, não é irrelevante nos seus orçamentos domésticos, especialmente no interior, onde as oportunidades de trabalho não manual são mais raras. As próprias administrações municipais não têm interesse em extinguir cursos porque pensam nos efeitos secundários da injeção de recursos no município através do MOBRAL. (PAIVA, 2003, p. 368).

Estas revelações reportam à crise enfrentada pelos sertanejos na década de 1970, momento em que o Sertão nordestino passava por uma desoladora situação de fome, sede e

propagação de doenças na população rural e nos animais que criavam. Sobre esse contexto Melo, F. e Melo, D. (1976, p. 72), destacam que: “A cidade se enchera de mendigos e a SUDENE, em colaboração com as autoridades, fornecia água em caminhões para o povo em diferentes lugares, rodando noite e dia sem parar”.

A partir desse contexto de pobreza e de luta pela sobrevivência, as ações do MOBRAL, ainda que alienantes e assistencialistas, apresentavam-se para o povo sertanejo, e no caso específico de Santana do Ipanema, como a única oportunidade de alfabetização, embora mecânica e sem a intenção de politização dos sujeitos, uma vez que suas ações eram frutos do regime militar em vigor desde 1964.

3.5.1 O Programa de Educação Integrada em Santana do Ipanema

No município de Santana do Ipanema, segundo a ex-alfabetizadora – A, o Programa de Educação Integrada teve a implantação inicial muito tímida. Surgiu, primeiramente, em algumas escolas da zona urbana. Nesse sentido, as pessoas que eram alfabetizadas na zona rural para continuarem os estudos precisavam migrar para a cidade e assim concluir, na época, as quatro primeiras séries do ensino fundamental, o que constituía uma grande dificuldade.

No entendimento de Paiva (2003), não se pode garantir que o PEI tenha representado uma forma de continuidade dos estudos dos egressos do Movimento, uma vez que caracterizou-se como uma alternativa de condensação dos estudos, aberto à comunidade em geral, a exemplo de muitas pessoas advindas do Supletivo. Essa abertura dificultou a identificação, por ausência de registros, dos recém-alfabetizados que realmente tiveram acesso à educação continuada, bem como dos que vieram da comunidade e, consequentemente, quantos dos matriculados concluíram a educação integrada.

Nesta pesquisa, localizei na zona urbana de Santana do Ipanema uma ex-professora do PEI, que elogiou a ação de continuidade, ao tempo em que o considerou muito significativo para os ex-alfabetizados do MOBRAL, sobretudo para aqueles que moravam na sede do município. Em seu depoimento, a interlocutora esclareceu:

Eu trabalhei também com a educação integrada que eram as quatro primeiras séries do ensino primário e pegava esses alunos que tinham sido alfabetizados pelo MOBRAL. Na Secretaria de Educação recebia um diploma do MOBRAL que fazia a alfabetização e a educação integrada... Fazia o MOBRAL depois a educação

integrada, se alfabetizava pra vim pras quatro primeiras séries (EX-ALFABETIZADORA – A).

No entanto, a ex-professora revelou que não era possível dizer que todos os seus ex-alunos vieram do Programa de Alfabetização Funcional, uma vez que “A gente não conhecia todos” e complementou que “além do mais não havia registro identificando de onde os alunos procediam”. Mesmo assim enfatiza:

Posso garantir que muitos tinham passado pela alfabetização do MOBRAL. Só que a maioria era da cidade, os do sítio não tinham com vir estudar porque naquele tempo não tinha transporte como hoje. Aí eles faziam a alfabetização lá onde formavam as turmas e os que gostavam de estudar mesmo ficavam repetindo a mesma coisa. (EX-ALFABETIZADORA – A).

Fica evidente a dúvida se o PEI realmente representou a continuidade dos estudos para os sujeitos alfabetizados pelo PAF, sobretudo na zona rural, uma vez que para os alunos que moravam na zona urbana ou que para ela mudaram-se tiveram a chance de matricular-se no PEI para tentar dar continuidade aos estudos iniciados na alfabetização.

O mais certo é que muitos deles, por não conseguirem continuar os estudos em outros espaços, acabavam repetindo por várias vezes a alfabetização oferecida pelo MOBRAL através do PAF, como aconteceu com o Programa Alfabetização Solidária (PAS) e o Programa Brasil Alfabetizado (PBA). Paiva (2003, p. 366) insiste em destacar que:

A suposição de que nem todos os ‘alunos alfabetizados’ podem ser considerados como tal é reforçado pelo fato de que no Nordeste, em 1975, cerca de 20% da clientela era formada por alunos que anteriormente já haviam frequentado classes do MOBRAL. A maioria destes as frequentavam pela segunda e terceira vezes, constatando-se, porém, casos de quarta vez.

Em sequência as seções, no próximo trato dos sujeitos (alfabetizador/alfabetizando) de AJA e de EJA.

4 OS SUJEITOS DE AJA E DE EJA

Os sertanejos aceitam em geral a opinião do punquista. E resignam-se, coçam a cabeça, murmurando com fatalismo duas frases que se repetiram em demasia e se transformaram em provérbios:

- Quem é do chão não se trepa. Quem nasce para vintém, não chega a tostão.

Graciliano Ramos
Viventes das Alagoas

O reconhecimento da Educação de Jovens e Adultos enquanto um campo educacional comprometido com o desenvolvimento social e intelectual dos sujeitos que não tiveram acesso ou não complementaram a sua escolarização, por razões históricas e sociais, deve ter como princípio o reconhecimento das especificidades dos sujeitos que ocupam esse espaço educacional.

A partir da caracterização apresentada por Ramos (2007), na epígrafe desta seção, consegui notar a presença de um fatalismo, oriundo de uma longa jornada de negação de direitos básicos à sobrevivência, o que faz o sertanejo resignar-se a uma insignificância, em que não há espaço para acreditar que ele tem direitos. E para superar essa condição de exclusão dos serviços básicos, que são seus de direito, precisam começar a romper com a concepção fatalista de que: - “Quem é do chão não se trepa. Quem nasce para vintém, não chega a tostão.” (RAMOS, 2007, p. 105).

As características dos sujeitos-alunos precisam ser evidenciadas, com a perspectiva de melhor entendê-los. Nesse sentido, o respeito à constituição histórica desses indivíduos é, no meu entendimento, um aspecto fundante nas práticas de formação dos docentes e dos discentes da EJA.

Nesta seção, apresento reflexões sobre as especificidades dos sujeitos de AJA⁵⁹ e de EJA, em dois sentidos. No primeiro, comento sobre os alfabetizadores, destacando as peculiaridades caracterizadoras desses indivíduos que se empenham em alfabetizar jovens e adultos nas Campanhas de alfabetização, tendo como foco o MOBREAL. Enfatizo, também, a falta de políticas de formação destes sujeitos, bem como a maneira como estes alfabetizadores têm sido tratados há décadas, seguindo sempre a perspectiva voluntária, sem o estabelecimento de vínculo empregatício.

⁵⁹ A Alfabetização de Jovens e Adultos (AJA) ainda permanece relegada aos programas de alfabetização após décadas de implantação de inúmeras campanhas, que se esboçaram sem maiores compromissos da continuidade dos estudos dos sujeitos-alunos, não se caracterizando, portanto, como uma política de Estado, apesar de a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96) legitimar a EJA como modalidade de ensino.

Em seguida, faço considerações sobre os alfabetizandos, enfatizando as suas peculiaridades enquanto sujeitos que, em pleno século XXI, ainda se submetem a programas temporários voltados para Alfabetização de Jovens e Adultos, muitas vezes, ainda, como primeiro acesso à cultura letrada.

4.1 Os alfabetizadores e suas peculiaridades

Refletir sobre as peculiaridades dos sujeitos alfabetizador/professores de jovens e adultos, leva a ressaltar a importância da formação inicial e continuada desses sujeitos, como possibilidade de desencadear sua identificação e comprometimento com o ensino das classes populares.

Ressalto que a formação inicial é entendida como aquela que favorece a aquisição dos conhecimentos historicamente acumulados, estimula o contato com os autores, sobretudo, os clássicos, sem perder o enfoque político, porque não posso esquecer-me das experiências nessas áreas advindas dos movimentos sociais. E a continuada, como aquela que permite aos sujeitos desenvolverem conhecimento ao longo da vida, e que sendo assim, não se restringe à continuidade da formação inicial, muito ao contrário, a formação inicial é parte da formação continuada (FREITAS et al., 2009).

Freitas e Moura (2011), citando Giovanetti (2005) chamam a atenção que, historicamente, duas dimensões profissionais do educador de jovens e adultos são evidenciadas. A primeira diz respeito à dimensão prática – o fazer, a intervenção profissional em si. No dizer de Freitas et al. (2009), a visão de que a prática é privilegiada, em detrimento da teoria. Isso se faz muito presente nos cursos de formação continuada de EJA, sobretudo, por meio de oficinas pedagógicas.

A necessidade da dimensão prática pode ser exemplificada nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que segundo Di Pierro, Vóvio e Andrade (2008), revelaram que no ano 2000 de 190 mil educadores, que à época atuavam, apenas 40% tinham formação superior. Nesse universo, somam-se milhares de voluntários engajados em projetos de alfabetização em meios populares, que têm formação inicial insuficiente em EJA.

Em Alagoas há, neste século, uma realidade que não mudou, pois, no Programa de Alfabetização do Governo Federal, no caso específico o Brasil Alfabetizado,

operacionalizando com nomes fantasia, pelos estados e municípios, ainda existem muitos voluntários ou estagiários que alfabetizam, devido à omissão do poder público em contratar professores.

Essa é uma realidade também comentada por Alvarenga (2008, p. 330) ao analisar algumas das Campanhas dirigidas à alfabetização de jovens e adultos no Brasil salientando que:

Entre os limites registrados de muitas dessas campanhas, lembramos ter sido entregue o trabalho de alfabetização a muitos sujeitos escolarizados sem experiência e/ou fora do campo do magistério, ou com baixa escolarização, cujos envolvimento e participações nessas iniciativas passavam tanto pelas vertentes político-voluntaristas como pelo fato de verem nelas alguma forma de remuneração e/ou complementação salarial.

Assim é possível perceber o descaso para com a formação dos alfabetizadores, bem como a desvalorização destes sujeitos, tratando-os Campanha após Campanha como meros voluntários, sem proporcionar-lhes condições dignas de atuação. A segunda dimensão, a teórica, diz respeito à ação-reflexão-ação, compondo a formação do profissional educador da EJA. Nesse sentido, Moura (2004, p. 81), afirma que:

A caminhada em busca da construção do conhecimento requer o compromisso político e a curiosidade crítica e epistemológica, que impulsionam o educador e o alfabetizador para a busca da reflexão e autoavaliação permanente de sua prática, fortalecendo o compromisso político e pedagógico de definir os objetivos, de encaminhar o processo, sem utilizar uma direção autoritária, o que exige uma coerência entre o discurso e as ações.

Essa caminhada que envolve a dimensão teórica, aliada à dimensão prática, entendidas como processo dialógico, deve ser de responsabilidade das instituições de ensino superior. No contexto dessa discussão, percebeu-se que não é suficiente ao alfabetizador apenas conhecer a realidade dos seus alunos, é necessário que tenha uma formação que lhe auxilie no desenvolvimento de habilidades e competências e no desempenho de práticas educativas munidas pela conscientização, reconhecendo os interesses da ideologia dominante que têm atrofiado historicamente os processos de alfabetização dos jovens e adultos das classes populares do nosso país.

Isso quer dizer estar consciente das ações de cunho alienante que apresentam a alfabetização de maneira domesticadora, e como uma doação dos mais “fortes” aos mais “fracos”, o que no meu entendimento o MOBREAL foi um exemplo. A esse respeito, Freire (2011a, p. 146) esclarece que o educador deve ter o papel fundamental de:

Dialogar com o analfabeto sobre situações concretas, oferecendo-lhe simplesmente os instrumentos com que ele se alfabetiza. Por isso a alfabetização não pode ser feita de cima para baixo como uma doação ou uma imposição, mas de dentro para fora, pelo próprio analfabeto, apenas com a colaboração do educador.

Infelizmente, a concepção de alfabetização de jovens e adultos tem caminhado na perspectiva da “doação” criticada por Freire (2011), pois, no mundo capitalista, onde os sujeitos analfabetos não representam valor significativo do ponto de vista da produção que exige certo grau de instrução/escolarização, só lhes resta uma alfabetização mecânica, como forma de acalento. Neste sentido, pode-se notar que a educação problematizadora na qual o sujeito participa ativamente das ações através dos questionamentos, é sucumbida e traduzida por uma educação bancária na qual a palavra de ordem é a passividade do educando no processo de ensino-aprendizagem.

Essas características evidenciam-se no tratamento dado a AJA no decorrer da história por meio das políticas e ações assistencialistas que têm sido implementadas há décadas neste país, sem uma política de formação de alfabetizadores comprometida com o desenvolvimento de práticas educativas coerentes com as especificidades dos alfabetizandos e dos alfabetizadores.

Historicamente, a alfabetização de jovens e adultos não apresentou maiores preocupações para com a formação dos alfabetizadores, deixando esta função relegada aos indivíduos que apresentassem interesse em atuar nas turmas de alfabetização. Ou por indicações políticas, sem oferecer-lhes formação continuada capaz de contribuir no desenvolvimento das suas práticas durante as aulas.

Diante desse contexto, Moura (2004, p. 121), destaca que existem na EJA:

Alfabetizadores com débil formação teórica, [...] que leem pouco, escrevem menos ainda, defendem uma concepção mecânica de alfabetização e apresentam sérias dificuldades conceituais, tais como: uma visão do sistema de escrita como a representação gráfica da linguagem oral; uma confusão entre escrever e desenhar letras e uma redução do conhecimento do leitor ao conhecimento das letras e seu valor sonoro convencional.

Entendo que tais limitações são recorrentes porque, em sua maioria, estes também são vítimas de uma formação que não possibilitou o desenvolvimento de competências básicas para o exercício da alfabetização de jovens e adultos de forma coerente, respondendo aos anseios desses sujeitos que buscam a escola “tardamente”.

É necessário também, que o educador apresente certa sensibilidade no trabalho de alfabetização dos jovens e adultos, pois, têm singularidades que precisam ser apreciadas por quem se propõe a contribuir nesse processo formativo.

Hara (1992, p. 32), ao tecer considerações sobre os anseios dos alfabetizandos que chegam à escola “tardamente”, esclarece que eles:

Enfrentam [...] uma situação desconhecida, povoada pelas lembranças vividas na escola [que frequentaram anteriormente] e pela expectativa do novo. As experiências escolares anteriores, em sua grande maioria, são [foram] desestimulantes e cheias de histórias de fracasso.

Nessa direção Moura (2004, p. 122), afirma que:

As limitações do alfabetizador dificultam mais ainda o processo de aprendizagem. Mesmo sabendo-se que eles [alunos] possuem motivos mais concretos e imediatos que os impulsionam para descoberta da escrita, eles são mais difíceis de serem alfabetizados, porque já fixaram formas de ação mais complicadas para modificar, são normalmente carregados de preconceitos, estigmas, medos e bloqueios psicológicos produzidos ao longo de sua existência, além de que muitos elaboram ‘estratégias de sobrevivência’ que lhes permitem viver no meio urbano sem sentir a necessidade de ler e escrever.

É fundamental contribuir para que estes indivíduos vão compreendendo o porquê dessas marcas de exclusão, que historicamente os constituíram à margem da sociedade, tendo direitos básicos negados, como exemplo a educação. É importante salientar a relevância do preparo profissional do alfabetizador para lidar com situações como estas, sem reforçar, por meio de sua prática, a exclusão desses sujeitos do espaço escolar.

No contexto dessa discussão, são oportunos os estudos de Moura (2004) sobre as muitas dificuldades de aprendizagem que os alfabetizandos apresentam, no processo de alfabetização. Isso, no dizer da pesquisadora, exige do alfabetizador uma maior sensibilidade e responsabilidade, bem como uma formação inicial específica, sem prescindir da formação continuada. Uma formação que o auxilie a compreender as características dos seus alunos, ajudando-os a superar os bloqueios psicológicos que interferem de maneira negativa nos processos de ensino-aprendizagem.

Trata-se de um desafio a ser encarado pela educação de jovens e adultos tanto no campo de criação de políticas públicas quanto no papel a ser desempenhado pelas Universidades, na intenção de rompimento com a tradição histórica de desrespeito para com o público da EJA, principalmente com a formação dos profissionais que nela atuam.

Arroyo (2006, p. 17) ao tecer considerações sobre o descaso histórico em relação à formação dos educadores da EJA atrela ao próprio descaso que ao longo do tempo, a modalidade passou e passa, constituindo-se: “Um pouco às margens, ou **à outra margem do rio** (grifo do autor). Consequentemente, não vínhamos tendo políticas oficiais públicas de educação de jovens e adultos. Não vínhamos tendo centros de educação, de formação do educador da EJA”.

Entendo que a institucionalização da EJA, que rompeu com o formato predominante de Campanhas, surgiu tardiamente, a partir do final da década de 1980. O que comprometeu, sobretudo, o surgimento de políticas de formação de professores de EJA⁶⁰ que durante décadas, foram até mencionadas⁶¹, mas nunca implementadas.

Nesse sentido, são oportunas as palavras de Fávero (2009, p. 20), ao dizer que ao longo da história aconteceram na EJA Campanhas após Campanhas de alfabetização de adultos e de jovens adultos, sempre contando com o “voluntarismo” de um “Pessoal mal preparado e mal pago, insuficientemente assessorado”. Para o autor, esse é “Um capítulo dramático”, registrado na vida da modalidade. Esse capítulo dramático a que se refere Fávero, no Sertão Alagoano é demonstrado na fala que se segue:

Quem sabia mais ensinava a quem sabia menos (grifo nosso), porque naquele tempo a maioria das professoras do município tinha o quê? O primário, às vezes terceira série e ensinava então a comunidade que não tinha outro recurso humano a gente aproveitava esse. Os professores que eram do primário já iam pro MOBRL, não todas, mas sempre acontecia principalmente em localidade de difícil acesso (EX-SUPERVISORA DE ÁREA).

Esse depoimento explicita que, principalmente na zona urbana do município de Santana do Ipanema, muitas professoras que ensinavam às crianças também atuavam no processo de alfabetização de adultos. E na zona rural, caracterizada como de difícil acesso, cabia aos **que sabiam mais ensinarem aos que sabiam menos**. A ausência de formação dos sujeitos alfabetizadores do MOBRL acabava gerando, segundo Paiva (2003), que um grupo de alunos, precariamente alfabetizados, retornasse rapidamente ao analfabetismo. No meu entender isso acontecia também porque nem todos continuaram os estudos, e na região onde habitavam a circulação de gêneros escritos era considerado escasso.

⁶⁰ Os resultados da investigação feita por Soares L. (2006) indicam que são poucos os cursos de Pedagogia que oferecem a habilitação em EJA. Segundo o autor os dados de 2005 “revelam que houve um aumento, ainda que pouco expressivo, do número de instituições que estão ofertando a habilitação de EJA para os cursos de Pedagogia: das 612 contabilizadas, 15 oferecem a habilitação (2,45%) e, dos 1.698 cursos, há 27 ofertando essa formação específica (1,59%)”.

⁶¹ Temática essa já anunciada no I Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado na década de 1940.

“Saber menos” no dizer da ex-supervisora, significava à época que os alfabetizadores, o pouco que sabiam, transmitiam aos alfabetizandos. Isso provocou, conseqüentemente, naquele contexto histórico, um baixo nível de alfabetização, naqueles que concluíam o processo de alfabetização pelo MOBREAL, que tinha um conceito de alfabetização atrelado à aquisição simplificada de técnicas de leitura e escrita.

Estava assim, bem distante de uma concepção que envolvesse o letramento, defendida por Soares (2003, p. 90) como: “Desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos, atitudes) de uso efetivo dessa tecnologia [alfabetização] em práticas sociais que envolvem a língua escrita”. Outro depoimento, de uma ex-alfabetizadora, sobre a sua própria formação, foi bem revelador:

Eu também, não era formada, só tinha o quarto ano [...]. Depois quando surgiu o ginásio Santana⁶² eu ia continuar os estudos, fiz o exame de admissão, aí quando ia começar a estudar meu pai disse, não vai dar... Por que você tem muitos irmãos e tem que ajudar em casa... Então foi quando eu casei, fui ter muitos filhos e aí não deu pra continuar os estudos... Mas sempre fui assim... Muito esforçada (EX-ALFABETIZADORA – B).

A narrativa acima denota a inexistência de oportunidades de continuidade dos estudos dos sujeitos-alfabetizadores, na região do sertão de Alagoas. Aponta, também, as limitações impostas à mulher no contexto familiar. No exemplo da entrevistada, enquanto filha mais velha (e em seguida enquanto esposa e mãe de muitos filhos), tinha de cuidar dos irmãos, enquanto os pais iam trabalhar na agricultura, o que garantiria a sobrevivência da prole. Nesse sentido, torna-se atual o que disse Lemme (2004a, p. 64-65), ao se referir às precárias condições econômicas, que de forma denunciativa, afirmou que:

Reside na própria estrutura econômico-social do país, atrasada, subdesenvolvida, onde a maioria da população ainda vive ou apenas sobrevive, uma atividade agrária com características de épocas ultrapassadas, onde não há, pois, condições para que floresçam aspirações mais altas, onde uma simples escola primária é na realidade impossível de ser devidamente estabelecida, pois não corresponde a qualquer necessidade realmente sentida por essas populações economicamente marginalizadas, que a não poderiam frequentar regularmente.

Em meio a tantas limitações de cunho econômico e social que marcam a história do país, a educação fica relegada a segundo plano, pois, a luta pela sobrevivência não dava espaço para maiores sonhos. Retomando a questão da precariedade da formação e da presença marcante do voluntarismo dos alfabetizadores nas Campanhas de alfabetização de jovens e

⁶² No dia 11 de Fevereiro de 1950 funda-se em um velho casarão nobre da cidade de Santana do Ipanema o Ginásio Santana, principal centro de formação do sertanejo alagoano. “Tudo teve início no dia 20 de julho de 1949, com o empreendedorismo educacional do padre Teófilo Augusto de Barros Araújo”. (RICARDO, 2009).

adultos e no caso específico do MOBRAL no sertão de Alagoas, os recém-alfabetizados eram, também, convidados a alfabetizarem, ou seja, a assumirem as turmas do MOBRAL mesmo com uma formação mínima. A fala de um dos depoentes revela tal prática:

Aí uma amiga minha me perguntou: - Você tem coragem de fazer o teste do MOBRAL, pra ensinar? Aí eu perguntei: - Como é que eu vou ensinar no MOBRAL se eu fui aluno do MOBRAL? Aí ela disse: - Mas no seu conhecimento eu noto que você dá pra ensinar. Eu fiz o teste e passei, e trabalhei ainda sete anos [...] de aluno a professor do MOBRAL (EX-ALFABETIZADOR – C).

Ao indagar a uma ex-alfabetizadora se havia outras formas de seleção dos alfabetizadores, ela nos respondeu que:

Em 70 [1970] os prefeitos dos municípios contratavam a filha de ‘compadre’ que tinha o terceiro ano. Essas criaturas escreviam e liam errado e eram professoras porque elas eram filhas do meu ‘compadre’ era um tipo de coronelismo; o ‘compadre’ dava o terreno para o prefeito construir uma escola e as filhas eram tudo professoras [...]. Ganhavam do município num horário e do MOBRAL no outro horário. Agora me diga! Que trabalho de conscientização um professor desse pode fazer? Se ele não é conscientizado (EX-ALFABETIZADORA – A).

Foram esses os traços que delinearam o perfil profissional dos sujeitos alfabetizadores do MOBRAL no sertão alagoano nas décadas de 1970 e 1980. O que mais causa estranhamento é saber que os avanços na seleção de alfabetizadores em Campanhas de Alfabetização, ainda existentes, são bem limitados, uma vez que o compadrio ainda existe no sertão alagoano, embora mais discreto. Perpetua-se a reprodução de uma história de “fracasso”, em que: “Os alfabetizadores são mal formados, eles têm sido mal alfabetizados para abordar as diversidades de estilo da língua escrita. A formação tem sido realizada por escolas normais que estão longe de serem laboratórios de experimentação pedagógica” (MOURA, 2004, p. 121).

O descaso para com a formação dos alfabetizadores demonstra o pouco interesse dos gestores com a efetiva alfabetização dos jovens e adultos que permanecem com o direito à alfabetização negada, pois, apesar das várias Campanhas de alfabetização implantadas no país, os problemas políticos, econômicos e sociais permanecem sem solução. Logo, a exclusão social dos sujeitos das classes menos favorecidas perpetua-se, e a alfabetização por si só não é capaz de solucionar tais mazelas provocadas por uma sociedade injusta e excludente.

Os depoimentos anteriores demonstraram não só a escassez de pessoas com formação para atuação no magistério, mas mostram, também, o apadrinhamento político, inserido no processo seletivo de pessoas para atuarem como alfabetizadores, cujos critérios fundamentais de rudimentos da leitura e da escrita não eram, pelo menos, considerados. Nesse contexto Paiva (2003, p. 367), apresenta, por meio de pesquisas realizadas no Nordeste na década de 1970, a situação do quadro de alfabetizadores do referido Movimento:

O corpo docente do MOBRAL, de acordo com as pesquisas consultadas, compõe-se de elementos com escassa preparação escolar: na região Nordeste, 23,4% dos alfabetizadores entrevistados tinham terminado a 1ª, 2ª e 3ª séries, 42,3% haviam terminado a 4ª série e 21,9% chegaram a iniciar outras séries do primeiro grau.

Os dados relevam que a incipiência da formação dos alfabetizadores foi um dos pontos que inviabilizou o desenvolvimento de práticas educativas pautadas na promoção do desenvolvimento intelectual dos alfabetizados, bem como o desenvolvimento do senso crítico daqueles sujeitos. Paiva (2003, p. 366), em seus estudos sobre o rendimento do MOBRAL, sobretudo na região Nordeste, ainda destaca que: “A ‘produtividade’ do trabalho do alfabetizador do MOBRAL era muito baixa: não atingiria 40%, calculados não sobre os ‘alunos conveniados’, mas sobre os alunos que sobreviveram até o quinto mês do curso de alfabetização”.

A partir dos dados apresentados acerca da formação dos alfabetizadores, convém questionar como poderiam esses alfabetizadores apresentar bons resultados com tantas limitações em seus processos de escolarização? O que de fato poderia se esperar desses alfabetizadores era a reprodução mecânica da alfabetização como lhes fora ensinado, durante o pouco tempo que passaram pela escola. Veja o depoimento de um ex-alfabetizando, que estudou com uma alfabetizadora do MOBRAL, com baixa escolarização:

Naquela época no MOBRAL se usava um cartaz, e naquele cartaz tinha aquela palavra... Tijolo, casa, essas coisas todas, só que de acordo com aquela palavra tinha que ter um debate, tinha que se usar a família da palavra; mas ela não sabia distribuir uma coisa com a outra sabe? Ela lia tijolo e pronto. Não sabia de onde vinha o tijolo... Não tinha esse desenvolvimento todo (FERNANDO, 69 anos).

Como se pode observar, a alfabetização mecânica e desprovida da conscientização – objetivo principal do MOBRAL – encontrou eco no limite de formação do alfabetizador, ou seja, uma instrução elementar, semelhante à dos alfabetizados. A forma de ensinar acima descrita fez sucumbir os princípios filosóficos freireanos que fomentavam a alfabetização libertadora. O que não poderia ser diferente, naquele contexto histórico, social e político.

Encontrei registrado na fala de uma ex-alfabetizadora o esforço, por ela realizado, para ultrapassar a alfabetização mecânica:

A metodologia do MOBRAL era a palavra pela palavra, as escolas sem equipamento nenhum. Aquele professor que tinha mais experiência que usava essas palavras para realmente alfabetizar... E daí formavam frases, formavam pequenos textos. Eu usava a palavra geradora, eu pedia para o aluno formar, e daquela frase a gente ia conversar sobre ela [...] Agora nessa época eu já tinha experiência, eu estava fazendo o curso de Magistério, que era o Pedagógico naquela época, eu estava terminando o Pedagógico (EX- ALFABETIZADORA – A).

Nessa mesma direção, encontrei no depoimento de um ex-alfabetizando um relato que chamou a atenção sobre a existência de turmas de alfabetização do MOBRAL que apresentavam alfabetizadores melhores preparados:

Mas tinha outra escola que eu passava por ela e era aquela professora criativa, [...] eu ficava com aquele ciúme [...] Eu queria ir pra aquela escola! Mas eu ficava sem querer mudar porque eu era amigo da professora e a professora ganhava pela quantidade de alunos. Mas mesmo assim eu fui obrigado a pedir pra mudar de escola, porque eu queria ter o conhecimento do estudo. (FERNANDO, 69 anos).

Estes dois últimos depoimentos apontam a existência de alguns alfabetizadores que, por esforços próprios, conseguiam desenvolver práticas mais significativas e, conseqüentemente, conseguiam conquistar os alfabetizandos. Esses foram casos esporádicos, uma vez que a maioria dos alfabetizadores não possuía formação específica que os levassem a proporcionar uma aprendizagem significativa aos sujeitos-alfabetizandos.

4.2 Os alfabetizandos e suas especificidades

Uma educação comprometida com as peculiaridades dos educandos precisa considerar a diversidade e o conhecimento da realidade onde os sujeitos-alunos vivem. Neste item, comento sobre as especificidades dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos que se encontraram/encontram inseridos no processo de alfabetização, ou que por ele passaram. Andrade (2004, p. 1) ao retratar as diversas realidades e especificidade dos alunos e alunas da EJA relata que se trata de:

Uma gama de sujeitos tão diversificada e extensa quanto são os representantes das camadas mais empobrecidas [...]. Estamos falando de trabalhadores e não trabalhadores; das diversas juventudes; das populações das regiões metropolitanas e rurais, dos internos penitenciários, contingentes esses que, em sua grande maioria, são formados por jovens, afrodescendentes, como também portadores de necessidades especiais, entre outros.

Considerando essa caracterização, percebo que são inúmeros os desafios a serem enfrentados para que se cumpra o atendimento educacional desses sujeitos em seus diversos contextos. Nesse sentido, torna-se importante ressaltar que falo de sujeitos produtivos que possuem uma cultura a ser valorizada. Faz-se necessário enxergá-los como seres capazes de participar da construção do conhecimento de maneira ativa, e não como meros espectadores.

Na mesma direção de Andrade (2004), enfatizando as especificidades desses sujeitos-alunos, Arroyo (2005, p. 229) esclarece que: “A EJA tem como sujeitos as camadas rurais, os camponeses excluídos da terra e as camadas marginalizadas, excluídas dos espaços dos bens das cidades”. Por meio, das constatações dos dois pesquisadores, noto o quanto o aspecto socioeconômico tem sido decisivo para o “fracasso escolar” dos sujeitos que buscam na EJA a oportunidade de iniciar ou dar continuidade aos estudos.

Andrade (2009, p. 40), é enfática, ao dizer que “eles [os alunos] têm em comum o fato de carregarem a marca da pobreza e de, exatamente por esse motivo, não terem a possibilidade de realizar uma trajetória educativa tradicionalmente considerada como **satisfatória** (grifo da autora)”.

E que o curto espaço de tempo que passaram na escola, foi marcado por repetências e reprovações. Para Hara (1992, p. 32), esse curto espaço de tempo, é creditado “A motivos já bastante conhecidos na história de vida dos grupos de migrantes pobres: necessidade de trabalhar, distância da escola, **ausência de escola** (grifo nosso) no local ou ausência de professores”.

A ausência de escola foi muito destacada na voz dos ex-alunos sertanejos entrevistados, ao dizerem da importância do Movimento na região do sertão, local pouco beneficiado com a construção de escolas, sobretudo no período que envolveu esta investigação, a exemplo da fala que se segue: “quando eu era criança aprendi pouco porque não tinha escola aqui perto que nem hoje” (JOSEFA, 62 anos).

Por isso, afirmo que proporcionar a esses sujeitos, marcados pela exclusão, uma alfabetização digna e coerente com as suas especificidades exige o reconhecimento das peculiaridades que os caracterizam. Portanto, torna-se importante ao alfabetizador saber o que eles trazem para a escola e o que esperam dela.

Outro motivo, também sempre evidenciado, no dizer de Hara (1992) é a desconsideração dos pais pela educação formal das filhas. No sertão alagoano, segundo uma ex-aluna, na época do MOBRAL:

Os pais dizia ir pra escola buscar o quê? Aprender o quê na escola? O que é que você vai ganhar na escola? Isso não tem futuro! O seu é a roça. Tem é que trabalhar porque escola não dá futuro, tem é que trabalhar pra comer. Escola não é pra nós não (JOSEFA, 62 anos).

Moura (2004, p. 107), enfatiza que buscar caminhos para a valorização dos alfabetizandos exige do educador:

Renunciar à visão simplista que consiste em supor que os analfabetos são ignorantes neste domínio específico e aceitá-los como seres inteligentes e como portadores de conhecimento da língua escrita; da mesma forma que se aceita que os adultos não alfabetizados podem ter certos conhecimentos do mundo, manejar técnicas artesanais complicadas, conhecer técnicas de cultivo etc.

No entanto, as condições reais da alfabetização de jovens e adultos, muitas vezes, apresentam inúmeros descasos para com estes sujeitos, principalmente no que se refere à valorização de suas culturas através de práticas significativas de alfabetização.

Moura (2004, p. 109) continua a tecer considerações sobre os sujeitos da EJA e acrescenta que estes:

Quando ‘ousam’ voltar à escola são considerados como ‘tabula rasa’, e tratados de forma infantilizada e bestializada, recebendo toda a sorte de discriminação e preconceito, atribuídos pela própria escola, pela própria família, pelo meio em que vivem e pela sociedade como um todo (p. 109).

Desse modo, observa-se a desvalorização do conhecimento de mundo dos alfabetizandos, por parte do currículo implementado no campo da alfabetização dos jovens e adultos, bem como a existência de práticas preconceituosas que desqualificam o saber popular e supervalorizam a cultura dominante. Que passa a tomar espaço introduzindo uma ideologia totalmente alheia aos anseios dos alunos das camadas populares. Neste processo reflexivo Apple (2009, p. 42) esclarece que:

À decisão de se definir o conhecimento de alguns grupos como digno de ser transmitido às gerações futuras, enquanto a história e a cultura de outros grupos mal veem a luz do dia, revelam algo extremamente importante acerca de quem detém o poder na sociedade.

No contexto dessa discussão, é notório que o valor dado aos saberes populares pelo currículo real, entendido como aquele apresentado explicitamente no âmbito escolar por meio

de conteúdos programáticos, é extremamente injusto. Pois, desconsidera as diversas realidades dos grupos populares, privilegiando a propagação do conhecimento dos grupos considerados hegemônicos. Nesse sentido, são oportunas as palavras de Silva (2011, p. 34), ao afirmar que:

O domínio simbólico, que é o domínio por excelência da cultura da significação, atua através de um ardiloso mecanismo. Ele adquire sua força precisamente ao definir a cultura dominante como sendo a cultura. Os valores, os hábitos e costumes, os comportamentos da classe dominante são aqueles que são considerados como constituindo a cultura. Os valores e hábitos de outras classes podem ser qualquer coisa, mas não são a cultura.

Nessa perspectiva, a cultura popular é desvalorizada, descartando-se os saberes e ignorando-se as especificidades das camadas populares na intenção da validação da cultura dominante, por meio da propagação dos princípios e valores que regem os ideários da classe hegemônica. Com essa mesma compreensão, Oliveira (2008, p. 21), chama atenção também para o fato de que “os critérios e modos de seleção e organização curricular, mais voltados para o atendimento de uma suposta cientificidade do fazer escolar não busca dialogar nem com os saberes nem com os desejos e expectativas dos sujeitos a que se destinam”.

Ignorando dessa forma os saberes populares dos educandos, faz aparecer um longo caminho em busca da valorização dos sujeitos que necessitam ter seu ponto de partida com a valorização da cultura popular que permeia os espaços de EJA, em busca da valorização dos diversos saberes que esses sujeitos detêm.

Saberes esses, que do ponto de vista sociocultural, necessitam abrir espaço para a construção de novos conhecimentos. Nesse sentido Andrade (2004, p. 2), reforça que:

A EJA deverá se abrir para incorporar a pluralidade dos seus sujeitos, compostos de conhecimentos, atitudes, linguagens, códigos e valores que, muitas vezes, são desconhecidos ou vistos de forma desvalorizada pela cultura escolar e pelos currículos tradicionalmente oferecidos.

Seguindo esse raciocínio, resalto também os aspectos sociocognitivos, enfatizando, além das contribuições que eles podem oferecer às aulas, suas particularidades, que os diferenciam das crianças nos processos de aprendizagem. Convém destacar que em muitos casos essas especificidades são esquecidas, como lembra Oliveira (2008, p. 17):

A idade e vivência social e cultural dos educandos são ignoradas, mantendo-se nestas propostas a lógica infantil dos currículos destinados às crianças que frequentam a 'escola regular'. Tendo, suas particularidades ignoradas durante os processos educativos os jovens e adultos não encontram na escola uma relação entre o que está sendo ensinado pelo professor e as atividades de sua vida cotidiana.

É necessário que esses educandos despertem a consciência de que em seus afazeres diários produzem cultura, pois são sujeitos ativos em seus espaços. No dizer de Freire (2011a, p. 143) é necessário instigar a: “Descobrir que tanto é cultura o boneco de barro feito pelos artistas, seus irmãos do povo, como cultura também é a obra de um grande escritor, de um grande pintor, de um grande místico, ou de um pensador”. Nessa perspectiva a cultura popular ganha espaço e valorização frente às culturas consideradas “eruditas”.

Dessa forma, evidencio a relevância da atuação consciente dos educadores, no intuito de instigar a valorização dos saberes populares e dos sujeitos enquanto produtores de cultura. Segundo Freire (1993, p. 27), o educador precisa estar atento para: “O que acontece, no meio popular, nas periferias das cidades, nos campos – trabalhadores urbanos e rurais reunindo-se para rezar ou para discutir seus direitos –, nada pode escapar à curiosidade arguta dos educandos envolvidos na prática da Educação Popular.”

Entendendo a escola no sentido colocado por Ezpeleta e Rockwell (1989, p. 11), como construção social, que traz uma “versão local e particular imersa num movimento histórico de amplo alcance”, essa escola, não poderá ser alheia às especificidades dos alunos, assim como os conteúdos não podem ser organizados de forma alheia às necessidades e interesses desses alunos.

A esse respeito, Oliveira (2008, p. 20) alerta que: “Os conteúdos escolares precisam ser compreendidos em seu significado social para que sua aprendizagem seja potencializada”. Evidencia-se, portanto, a necessidade de uma proposta pedagógica condizente com a realidade dos educandos que se encontram nas mais diversas condições de desigualdades sociais, condições estas responsáveis pelos processos de exclusão. Sobre essa situação, Di Pierro, Vóvio e Andrade (2008, p. 93) esclarecem que:

Permanece, porém, o desafio de desencadear processos educativos que contemplem também outras necessidades das pessoas jovens e adultas, relacionadas ao trabalho e à geração de renda, à saúde, ao meio ambiente, à participação política, às novas tecnologias e à pluralidade de manifestações artísticas, para além daquelas relacionadas diretamente à cultura da escrita.

Observo nesse contexto, a importância da articulação da política educacional a outras políticas sociais, que permitam às classes populares outros acessos. É consensual o fato de que os sujeitos-alunos da EJA apresentam especificidades e características que necessitam ser evidenciadas e compreendidas durante o processo educativo. No intuito de proporcionar a esses indivíduos conhecimentos básicos e fundamentais para a digna inserção na cultura letrada, dando-lhes oportunidade de acesso e permanência e garantindo, sobretudo, a continuidade dos estudos.

Dessa forma, é necessária uma formação discente que não fomente apenas a simples transmissão dos conteúdos; mas uma formação conectada à realidade dos educandos, pautada na criatividade, que vise à construção do conhecimento a partir dos saberes prévios que esses alunos construíram em suas vivências.

Assim, precisa também ser repensado o papel político dos saberes que são veiculados nas turmas de EJA, no intuito de se perceber se os conteúdos trabalhados estão contextualizados às especificidades dos educandos. Desencadear ações para a articulação dos diferentes saberes e valorização das diferentes realidades precisa ser elemento inerente ao processo de formação dos jovens e adultos. Conforme mostra Oliveira (2008, p. 27):

A lógica que deve presidir a seleção e apresentação dos conteúdos aos alunos é a de jovens e adultos e não a do Ensino Regular. Entende-se, por isso, uma abordagem dos conteúdos relacionando-os tanto quanto possível, à situação de vida cotidiana das populações trabalhadoras pouco ou não escolarizadas, ausentes das escolas regulares ou não por longo período.

Para o atendimento e respeito às características desses sujeitos em seus tempos e espaços de aprendizagem, acredito ser conveniente ressaltar a importância da atuação consciente do corpo docente nesse processo de reconhecimento e valorização das especificidades dos alunos e alunas da EJA. Nessa perspectiva é preciso considerar a formação desses educadores como um fator preponderante no exercício da docência na educação de jovens e adultos, como já enfatizei no item anterior, nesta seção. Para Arroyo (2006, p. 22):

Em qualquer programa de formação do educador e da educadora da EJA, as questões que devem ser nucleares e a partir das quais tudo deve girar, são: quem é essa juventude e quem são esses adultos com quem vamos trabalhar? O que significa ser jovem e adulto na EJA?

As indagações levantadas pelo autor levam a refletir acerca da diversidade do público da EJA, que historicamente tem recebido as categorias dos jovens, adultos e os idosos. Assim,

entendo que deve ser fundante o tratamento dado a esses segmentos, no campo das políticas públicas.

O desrespeito histórico dado a essa modalidade contribuiu e contribui para estigmatizar os sujeitos que não conseguiram se alfabetizar, na idade dita como adequada, convencionalmente. A esse respeito Paiva (2009, p. 136) aborda que este estigma:

Vitima duas vezes o analfabeto, porque além da vergonha ainda o coloca como culpado pelo seu não saber, traz arraigada a não consciência do direito, e quando a chance reaparece, é percebida como prêmio, como benção. Para a lógica do poder que rejeita e nega o direito a esses jovens e adultos, é confortável que assim seja, porque a demanda permanece contida pela opressão do próprio estigma, sem que haja cobrança dos beneficiários do direito quanto a políticas públicas que traduzam esse direito em oferta.

Diante dos escritos que elaborei nesta seção, e instigado pela citação acima, considero importante, nessa discussão, inserir um espaço para reflexão acerca das condições sociais, políticas e econômicas que permeiam a sociedade, que acabam por definir como campo de marginalização o espaço reservado aos sujeitos das classes populares, onde o público da EJA encontra-se inserido e no caso específico os sujeitos sertanejos. Para isso busco Santos (2012, p. 59), que ao fazer a crítica sobre a negação dos direitos básicos dos cidadãos brasileiros, comenta:

Olhando-se o mapa do país, é fácil constatar extensas áreas vazias de hospitais, postos de saúde, escolas secundárias e primárias, informação geral e especializada, enfim áreas desprovidas de serviços essenciais à vida social e à vida individual. O mesmo, aliás, se verifica quando observamos as plantas das cidades em cujas periferias, apesar de certa densidade demográfica, tais serviços estão igualmente ausentes. É como se as pessoas nem lá estivessem.

O descaso por parte do poder público com as classes populares parece perpetuar-se, permitindo que indivíduos, em pleno século XXI, tenham ainda os seus direitos negados. No que se refere ao direito à educação, observa-se a educação enquanto “doação”, apresentada de forma domesticadora e desprovida de teor de criticidade. Educação esta, que segundo Santos, (2012, p. 154) “feita mercadoria [que] reproduz e amplia as desigualdades, sem extirpar as mazelas da ignorância. Educação apenas para a produção setorial, educação apenas profissional, educação apenas consumista, cria, afinal, gente deseducada para a vida”.

O autor reporta-se à existência de uma educação reprodutora dos interesses capitalistas. Observo também, que nesse contexto as especificidades dos sujeitos-alunos são desconsideradas, uma vez que o interesse maior desse modelo educacional está relacionado à

produtividade inerente ao capital, quando as identidades dos indivíduos são esquecidas e os direitos negados, levando-os ao conformismo.

Santos (2012, p. 95) ao se referir a esta forma clientelista implementada sobre as classes subalternas, que na minha compreensão envolveu as Campanhas de alfabetização de adultos e de jovens e adultos, afirma que:

O clientelismo suprime a vontade, já que com ele o direito real de escolher é deferido a outro. Em nome de virtudes cordiais, como a gratidão e o reconhecimento, há uma renúncia efetiva à responsabilidade. O indivíduo emudece e empresta sua voz, tornando-se paralelamente, o ventríloquo daquele que fala em seu lugar.

As características assistencialistas citadas no fragmento, na EJA não ficaram no passado, mas, se perpetuam na atualidade apesar dos avanços alcançados, sobretudo, em termos legais. A esse respeito Andrade E. (2009, p. 39) relata que:

O quadro estatístico ganha vida quando se circula nos diferentes espaços da EJA existentes em todo o país e se constata que, atrás dos números, há milhões de jovens que convivem cotidianamente com condições de oferta e acesso precárias, má qualidade de uma oferta educacional desvalorizada socialmente.

Essa desvalorização é registrada nas condições vivenciadas diariamente pelos alunos e alunas da EJA, a exemplo de espaços escolares que muitas vezes, estão alheios às particularidades dos sujeitos que a frequentam. Entre essas especificidades, é conveniente reconhecer nestes alunos: as diversidades de origens, as marcas da exclusão, a baixa autoestima e as marcas do trabalho informal, uma vez que a maioria desses alunos iniciou sua vida como trabalhador, ainda na infância.

Quando busco situar os sujeitos jovens e adultos analfabetos nesse contexto ideologicamente marcado pelo capitalismo, percebo um sério agravamento no que se refere às práticas discriminatórias que são, em muitos casos, reproduzidas pela própria escola. Uma escola que reproduz os interesses vigentes da sociedade atual. Nesse percurso reflexivo, destaco as contribuições de Alvarenga (2010, p. 161), ao explicar:

Como a sociedade moderna ocidental e capitalista é historicamente organizada econômica, política e socialmente pelas práticas de leitura e escrita, o domínio do código alfabético é que permite compreender e ‘ver’ o mundo de maneira correta, porque hegemônica, mas não repará-lo em sua realidade. Ou seja, para o liberalismo capitalista, só compreendemos o que podemos ler, caso contrário, não vemos. Mas o que nos é permitido ver? Ou melhor, o que não nos é permitido reparar/compreender?

Dessa forma, o domínio do código apresenta-se como a solução para a superação do analfabetismo, desconsiderando-se a importância da politização e conscientização do sujeito. É importante destacar que ele se encontra excluído da utilização dos bens produzidos pela humanidade não apenas por ser analfabeto, e não conseguir ter domínio do código escrito, mas, também, e principalmente, por estar à margem de outros direitos básicos. Pode-se dizer, no contexto dessa discussão, que o domínio do código desprovido do despertar para a criticidade não possibilitará ao sujeito alfabetizando “ver” e compreender o mundo que o cerca.

Porém, o que vem sendo propagado nas campanhas de alfabetização de jovens e adultos implementadas pelos governos brasileiros é a ideologia da superação do analfabetismo através da aquisição, por parte dos alfabetizandos, do código escrito, sem maiores preocupações com a conscientização, para o exercício da cidadania. A esse respeito, Alvarenga (2010 p. 152), destaca que:

Sob a ideologia do analfabetismo, as elites dominantes vêm justificando e naturalizando a ideia de que a cidadania, a participação nos assuntos importantes de um país, é consequência da alfabetização. Assim se nem todos são cidadãos ou têm direitos de cidadania, é porque lhes falta o domínio do código escrito para conferir-lhe o passaporte à cidadania.

Essa forma de justificar a necessidade do domínio do código escrito acaba por culpabilizar os sujeitos pela não participação de forma efetiva dos direitos que têm todos os cidadãos, e justificando de maneira preconceituosa a importância da existência de programas de alfabetização, em que prevalecem o ensino de técnicas de aquisição de leitura e escrita desprovidas da conscientização. Retomando mais uma vez os estudos de Alvarenga (2010, p. 163) compreendo que:

O analfabetismo, segundo esse pensamento, não é fruto das condições históricas produtivas das desigualdades sociais e econômicas criadas pelo modelo de sociedade capitalista, mas é uma condição própria do indivíduo, que para deixar de ser analfabeto, dependerá única e exclusivamente de sua heroica vontade individual.

Essa responsabilização, acompanhada da culpabilização dos sujeitos que não conseguiram se alfabetizar na “idade adequada”, acaba por tornar, aos olhos do senso comum, o modelo capitalista isento de culpa com relação aos altos índices de analfabetismo dos sujeitos da classe oprimida. Essa situação se agrava, quando, desprovidos de leitura crítica, os alfabetizandos e até os alfabetizadores passam a acreditar que são eles os culpados por tais mazelas. Este equívoco está explícito na fala que segue:

Eu acho que o que ficou em cada aluno do MOBRAL, é fruto daquele professor que trabalhou com amor, porque naquele tempo também tinha aquelas pessoas que trabalhavam com amor. Se ensinou a eles a ler palavrinhas soltas, **eles só não foram em frente se não quiseram** (grifo nosso) (EX-ALFABETIZADORA – A).

Tal depoimento caminha na direção de “Se não entendem a culpa é deles [...] que já não têm muita cabeça [...] o professor, coitado, está se esforçando...” (BARRETO J.; BARRETO V., 2005, 64). Nessa mesma direção, vejo a fala da supervisora de área:

Eu acho que o MOBRAL não funcionou bem devido à vontade do povo, o MOBRAL teve boas intenções, mas o povo... Eu acho que até hoje é do mesmo jeito... **O povo não agradece** (grifo nosso), quer dizer talvez muita gente hoje esteja sentindo falta do MOBRAL.

Os depoimentos apresentados acima, desprovidos de visão crítica sobre as reais intenções ideológicas desse Movimento de Alfabetização, acabam por culpabilizar os sujeitos que não conseguiram êxito no modelo de alfabetização que lhes era imposto. Ignoravam-se, nesse contexto, as situações específicas desses sujeitos que, em sua maioria, não conseguiam frequentar, de forma sistemática, os espaços de alfabetização, devido ao cansaço físico após longas jornadas de trabalho e também por não encontrarem sentido nas aulas, entre outros motivos.

Esses preconceitos são oriundos de um modelo excludente que propaga a existência de direitos iguais para todos. Com essa compreensão, apresento as análises de Paiva, J. (2009, p. 166) acerca das intencionalidades do governo autoritário que programou o MOBRAL. Para a autora:

Não se criava toda essa 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 qual o país não ingressaria no ‘clube’ dos desenvolvidos.

Como pode ser percebido o Movimento não apresentava maiores preocupações com relação à apresentação da alfabetização enquanto direito, mas sim, destinava-se ao atendimento do modelo desenvolvimentista que o país passava no período em foco.

Nesse caminhar reflexivo, retomo os estudos de Santos (2012, p. 31) que enfatiza a existência de uma tipologia de vida não cidadã, que se caracteriza: “desde a retirada, direta ou indireta, dos direitos civis à maioria da população, às formas eleitorais engendradas para enviar a manifestação da vontade popular ao abandono de cada um à sua própria sorte”. Fica notório que o objetivo do modelo capitalista é transformar os sujeitos das classes

populares dóceis e incapazes de agirem ativamente contra o modelo vigente, mas, sobretudo, instigá-los a assumirem a responsabilidade pelos seus fracassos.

Nessa perspectiva, os alunos jovens e adultos que buscam as turmas de alfabetização apresentam a internalização do preconceito a que foram submetidos quando resolvem voltar a estudar. A esse respeito, Moura (2004, p. 69) aborda que:

Os alfabetizandos, por sua vez, assumem sua condição dupla de seres inferiores e submissos, em relação à sociedade e em relação ao alfabetizador - condutor de seu processo de aprendizagem. Introjetando a visão de auto-desvalia que deles fazem os alfabetizadores e a sociedade, desenvolvendo uma irresistível atração pelo opressor, pelos seus padrões de vida, tornando-se dependentes emocionalmente e agradecidos por qualquer forma de ajuda dos alfabetizadores.

Esta submissão do alfabetizando ao alfabetizador, acaba por gerar o surgimento de uma educação assistencialista em que a passividade do educando lhe tira o direito de apresentar-se como agente no processo de construção do conhecimento. Para a concretização de uma alfabetização que busque essa superação de opressão, torna-se fundamental a efetiva interação entre os alfabetizadores e os alfabetizandos. “Respeitando os sonhos, as frustrações, as dúvidas, os medos, os desejos dos educandos, crianças, jovens e adultos” (FREIRE, 1993, p. 29).

Porém, a ausência de uma prática consciente por parte dos alfabetizadores; oriunda de sua formação, também alienante, tem provocado a reprodução da ideologia dominante, na qual as classes populares são relegadas a uma educação desprovida do senso crítico, e que desconsidera as especificidades dos sujeitos-alunos. E ainda os responsabilizam por não “terem dado certo nos estudos”.

Nesse percurso discursivo acerca das especificidades dos alfabetizandos e alfabetizadores é conveniente destacar a existência de fortes similaridades entre os sujeitos-alfabetizandos e os sujeitos-alfabetizadores. Moura (2004, p. 68) enfatiza que ambos:

Têm a mesma gênese histórico-cultural. [...] são sujeitos portadores e produtores de cultura. Ao tempo em que nascem em ambientes culturais ricos e diversificados, são sujeitos cognoscentes, dotados de uma estrutura neuropsicológica que os estimula para as necessidades e curiosidades e o empurram para a busca e apropriação do conhecimento.

Estas similaridades remetem a acreditar na existência de uma educação mais significativa, uma vez que os sujeitos que aprendem e os sujeitos que ensinam comungam das

mesmas ideias por estarem sendo formados em um contexto permeado por uma cultura em que ambos se reconhecem.

Em seus estudos, a pesquisadora, também destaca que, apesar das diferenças lógicas existentes entre os indivíduos na perspectiva da identidade individual, os alfabetizadores e os alfabetizandos devem ser vistos pelo viés da igualdade enquanto: “Sujeitos do mundo e no mundo [...], entende-se que a diferença existente entre eles encontra-se na maior experiência que o alfabetizador possui no que se refere à leitura e sistematização do saber” (MOURA, 2004, p. 68).

No caso específico do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), Alvarenga (2008), diz que as motivações que levaram alfabetizandos e alfabetizadores a participarem do citado Programa, foram bem próximas. Para os primeiros, os desejos de “mudar de vida” e de se “sentir cidadão”, os leva à ilusão de que, por meio da alfabetização, isso será possível, na sociedade competitiva atual e para os alfabetizadores, além disso, se veem com a possibilidade de melhorar a sua própria condição de vida, em termos financeiros, embora seja apenas uma bolsa de baixíssimo valor.

Para Alvarenga (2008, p. 334-335), essas afinidades entre alfabetizadores e alfabetizandos apresentam dois pontos que merecem ser melhor compreendidos, quais sejam:

Se, por um lado, a pouca cultura escolar revelada pelos alfabetizadores/as em suas histórias de vida pode contribuir para uma maior aproximação junto aos alfabetizandos, compartilhando com eles a identidade e pertencimento a uma classe excluída de um dos direitos básicos de cidadania, por outro lado, podemos questionar se a breve trajetória escolar vivida pelos alfabetizadores traz ou não limites e/ou dificuldades ao trabalho de alfabetização junto às suas turmas.

Alvarenga mostra que a similaridade existente nos processos históricos e culturais entre os alfabetizadores e os alfabetizandos pode provocar certa cumplicidade entre ambos no campo das suas vivências, marcadas pelo cotidiano e também por uma aprendizagem mais significativa, por se aproximar mais do cotidiano dos alfabetizandos. Pois, como lembra Freire (1993, p. 27) “não é possível a educadoras e educadores pensar apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados aos grupos populares. Os próprios conteúdos a serem ensinados não podem ser totalmente estranhos àquela cotidianidade”.

Partindo desse pressuposto, acredito que o alfabetizador que conhece a realidade local pode contribuir de forma significativa na alfabetização dos sujeitos das classes populares. No

entanto, é conveniente ressaltar a importância de se avançar neste conhecimento, ou seja, partindo-se dos saberes que alfabetizados e alfabetizadores detêm, novas aprendizagens precisam surgir, possibilitando a aquisição de uma visão macro do mundo no qual se inserem. Na seção que se segue comento sobre os impactos/contribuições do MOBREAL na vida dos sertanejos.

5 OS IMPACTOS DO MOBRAL APÓS QUATRO DÉCADAS: EM DESTAQUE AS VOZES DOS SUJEITOS SERTANEJOS

Amunhecou, entregou os pontos, assim: ‘Seu Romano, desse jeito eu não posso acompanhá-lo. Se desse um nó em ‘martelo’, viria eu desatá-lo. Mas como foi em ciência, cante só, que eu já me calo’.

Graciliano Ramos
Viventes das Alagoas

Nesta seção, comento acerca dos impactos/contribuições do MOBRAL na vida dos sujeitos sertanejos, ex-alunos, após quatro décadas de atuação no sertão alagoano, especificamente em Santana do Ipanema *locus* da investigação. O estudo teve como objetivo situar, após quatro décadas, os impactos/contribuições do MOBRAL na formação dos alunos e alunas no sertão alagoano, no período de 1970-1985, partindo da seguinte problematização: **Quais foram as/contribuições das ações de alfabetização implementadas pelo MOBRAL para os ex-alfabetizandos do município de Santana do Ipanema/AL, no período de 1970-1985?**

Essa problematização desdobrou-se nas indagações que se seguem. Qual o significado da alfabetização do MOBRAL, para os ex-alunos sertanejos? Em que contribuiu? Quais as possibilidades concretas de prosseguimento dos estudos, promovidas pelo Movimento? Se houve possibilidades de continuidade dos estudos, como se deu para os ex-alunos? Quais os empecilhos? O que fazem atualmente esses ex-alunos?

Ancorando na história oral, considerando a ausência de memória escrita sobre o MOBRAL no sertão alagoano, compus esta seção em duas partes. Na primeira, compreendendo ser importante, registro também cruzamentos de falas de ex-alfabetizadores e de uma supervisora da área, que depuseram sobre as consequências das ações de alfabetização na vida dos sertanejos, quando participantes do MOBRAL nas décadas de 1970 e 1980 para, na segunda parte, comentar sobre os depoimentos dos ex-alfabetizandos que caminharam enfocando o significado do MOBRAL em suas vidas e a continuidade dos estudos.

5.1 As ações alfabetizadoras do MOBRAL na vida dos sertanejos: nas vozes dos ex-alfabetizadores e de uma ex-supervisora

Iniciando a fala, após apresentar-se, a ex-alfabetizadora – A, ao ser entrevistada, caracterizou o MOBRAL em Santana do Ipanema, como uma oportunidade importante que o governo federal implantou na década de 1970, porque permitiu às pessoas “Mais velhas, saírem da roça para se alfabetizar”, com a possibilidade da continuidade dos estudos por meio do Programa de Educação Integrada (PEI), também iniciativa do Movimento.

Para a depoente, isso foi um avanço, uma vez que abriu caminho para aqueles alfabetizando que tiveram a possibilidade de migrarem para o centro urbano do município e participarem de outros cursos por lá existentes, independente do MOBRAL. No entanto, para ela, **“Quem quis continuou”** (grifo nosso).

A ex-alfabetizadora apresentou-se desprovida de leitura crítica, reproduzindo o discurso dominante, ao culpabilizar os ex-alunos, ao dizer “quem quis continuou”, numa perspectiva de “Ilusória liberdade, na medida em que as relações de força e de poder entre capital e trabalho são estruturalmente desiguais” (FRIGOTTO, 2010, p. 68) e muito mais desiguais no sertão alagoano.

Na sequência, ressaltou a ex-supervisora de área que o Movimento, no sertão alagoano, especificamente em Santana do Ipanema:

Contribuiu pros jovens, contribuiu em área de conhecimento, e cultura, desenvolvimento, tudo enfim, contribuiu e muito, além de tudo isso ainda houve o quê? A grandeza das reciclagens, treinamentos porque muitos professores eram assim [...], não tinha formação aí recebia os treinamentos e reciclagens através dos supervisores e coordenadores de turma e cresceram culturalmente através desses treinamentos (EX-SUPERVISORA DE ÁREA).

A ausência de atividades formativas também para os alfabetizadores, à época, faz com que a entrevistada destaque as reciclagens e treinamentos, como sendo muito importantes. Não compreendia que foram momentos de exercitação de aulas modelo, que negavam a possibilidade de os alfabetizadores atuarem de acordo com a realidade dos seus sujeitos (FREITAS et al., 2007).

A cultura, também mencionada no fragmento acima, pela ex-supervisora, foi em decorrência das programações do MOBRAL Cultural, que buscava realizar exposições do artesanato local e dos municípios vizinhos, bem como apresentações folclóricas, conforme

mentionei na II Seção. Isso, no dizer da entrevistada, contribuía, significativamente, para o desenvolvimento de cultura dos santanenses, bem como para a população dos outros municípios do sertão alagoano que faziam parte do Polo por ela supervisionado. Isso fica mais explícito, nas falas que se seguem:

Se trabalhava com [...] o artesanato, com folclore. Aí cada supervisora ia resgatando esses valores, digamos São José da Tapera, lembro que naquela época veio um Coco-de-roda que tinha lá, veio dançar aqui em Santana, aí eu fiz uma ciranda aqui em Santana, certo, e assim ia, outro município trouxe o reisado... Era uma valorização cultural (EX-SUPERVISORA DE ÁREA).

A ex-supervisora complementa:

Quando havia assim feira de artesanato... Quando a gente ia pro encontro a gente levava o artesanato... O trabalho de todos os municípios, aqui de Santana, eu levei os burrinhos, o pessoal de Batalha levou as sandálias lepe-lepe outra região levou a pimenta (molho de pimenta), Maragogi levou o biscoito... E assim pra ver os valores locais.

Todos esses municípios citados no fragmento acima, não dispunham, naquela época, nem dispõem, ainda, de programações culturais, acontecidas a céu aberto. As festas de rua são pontuais, como em Santana, onde o evento mais importante, acontece no mês de julho que é a Festa de Sant’Ana, padroeira da cidade e no mês dezembro por ocasião dos festejos natalinos. Dessa forma, o Movimento não se limitou à alfabetização.

Para a ex-supervisora outro destaque do MOBRAL foram as ações voltadas para a educação e saúde, como “Mutirão nos arredores, construir fossas, aqueles buracos pra colocar aqueles lixos, orientar as pessoas dos riscos de doenças [...] tinha as hortas, higiene no alimento” e complementou: “O MOBRAL abraçou tudo isso”.

No entanto, a entrevistada enfatizou: “O pecado também ficou nisso, porque quando você abraça muita coisa”, parecendo querer nos dizer que havia uma abrangência e pulverização de ações muito grande. Enfatizou, “Ele [MOBRAL] era muito amplo, hoje você vê todos esses programas em lugares diferentes”. Esses “lugares diferentes hoje” a que se refere a ex-supervisora, são as Secretarias Municipais que realizam programas sociais, órgãos que à época não existiam. É importante registrar que já existe a preocupação, no âmbito do MEC de intersectorializar ações, a exemplo de saúde, moradia, geração de emprego e renda com a Educação de Jovens e Adultos.

Corrêa (1979, p. 25), destacou que esses programas (cultural, saúde, entre outros), surgiram a partir da reivindicação das comunidades, com o intuito de atender às necessidades da população, que para ele “a alfabetização foi o elemento gerador, que levou as comunidades a reivindicarem a criação de outras atividades que conduzissem ao crescimento do Mobralense. Esses programas surgiram do contato com a realidade das comunidades brasileiras”.

Para Paiva (2003) o surgimento dos vários programas do MOBREAL atribui-se à necessidade de organização de um programa de “educação permanente” que, por sua vez, impossibilitasse a regressão do Mobralense ao analfabetismo.

Compreendo que essa era uma estratégia para cativar uma população que não dispunha de políticas públicas sociais voltadas, sobretudo, para os mais pobres, incluindo-se os sertanejos que estavam bem distantes dos grandes centros urbanos. Nesse sentido, o MOBREAL oportunizou, à época, aos alunos além da alfabetização, ações culturais, valorizando, sobretudo, as das localidades, até então não sistematizadas.

Essas iniciativas e, sobretudo, a alfabetização, entusiasmavam os alfabetizadores. Para a ex-alfabetizadora – A, “A alfabetização oferecida ao Mobralense, em Santana do Ipanema, configurou-se como uma doação, um presente”, do governo militar aos sujeitos jovens e adultos analfabetos que deveriam por sua vez sair em tempo determinado do analfabetismo. Caso contrário seriam responsabilizados por não aprenderem e, sobretudo, apontados como responsáveis pelo atraso econômico do país. Para Melo (1997, p. 19) “Os alunos, de vítimas, nesse processo, são [foram] transformados em culpados”.

Para a ex-alfabetizadora - B, apesar de o MOBREAL não ter conseguido alcançar o seu objetivo de “erradicar o analfabetismo” deixou uma significativa contribuição:

Porque ajudou a eles [os ex-alunos] que não tinham outro curso; as pessoas que trabalhavam e as que moravam no sítio não tinham condições, não tinham acesso. As pessoas adultas, eles se envergonhavam de estudar por que nunca tinham frequentado uma escola. Tinha também o problema das mulheres casadas que não queriam estudar porque tinham muito medo dos maridos. E o MOBRAL conseguiu pegar esse povo todo. Foi ou não foi uma coisa positiva? (EX-ALFABETIZADORA – B).

A depoente apresentou em sua fala as dificuldades e limites enfrentados pelos sertanejos que encontravam inúmeros obstáculos ao tentarem se manter nas turmas de alfabetização diante da possibilidade que o Movimento oferecia, o que constituía, na região, um acontecimento relevante, ao proporcionar a oportunidade ímpar a estes sujeitos vítimas das desigualdades sociais.

As falas que se seguem tanto da ex-alfabetizadora – A, como da ex-supervisora de área, são reforços no sentido do reconhecimento da importância do MOBRAL, com destaque para aqueles alfabetizando que continuaram os estudos:

Muita gente saiu do MOBRAL e entrou na Educação Integrada. E muita gente que hoje são homens de negócios aqui em Santana do Ipanema, que fazem contas e negociam foram alunos do MOBRAL e da Educação Integrada, então posso dizer que o MOBRAL ajudou nesse desenvolvimento (EX-ALFABETIZADORA – A). Olhe! Muitos deles saíam alfabetizados, e hoje se você fizer o levantamento vai encontrar muita gente que cresceu através do MOBRAL... Que se alfabetizou no MOBRAL e que deu continuidade, se tornaram professores e até fizeram faculdade (EX-SUPERVISORA DE ÁREA).

As falas acima demonstraram que o MOBRAL tinha uma proposta de continuidade e que foi importante na vida dos santanenses, que se sentiram em condições de montarem os seus próprios negócios e para outros que ampliaram seus estudos até o ensino superior.

A partir dos depoimentos da ex-alfabetizadora e da ex-supervisora, torna-se consensual o fato de que a alfabetização do MOBRAL representou um avanço para muitos sujeitos sertanejos que viviam às margens das políticas educacionais no contexto histórico em estudo. É consensual também a ausência de visão crítica capaz de questionar os interesses e ideologias do regime militar que imperava à época.

É importante destacar que não encontrei com facilidade nos relatos dos depoentes maiores críticas ao reconhecimento das limitações do MOBRAL. Quando um ou outro esboçou uma crítica, direcionou-a aos próprios sujeitos que, por não continuarem os estudos, passam de vítimas a culpados. Para Melo (1997, p. 45) estas atitudes são reflexos de um discurso oficial que atribui aos esforços dos sujeitos, o seu sucesso ou fracasso na vida.

A autora lembra que: “A força do discurso oficial é tão marcante que os próprios trabalhadores qualificam o analfabeto como ‘praga’, ‘cego’”. Nesta perspectiva Freire (2011b, p. 40-41) enfatiza a supervalorização que é dada à palavra escrita, esclarecendo que:

O analfabeto, porque não a tem, é um ‘homem perdido’ cego, quase fora da realidade. É preciso, pois, salvá-lo, e sua salvação está em passivamente receber a – palavra uma espécie de amuleto – que a ‘parte melhor’ do mundo lhe oferece benevolmente.

Percebo um forte conformismo no discurso dos interlocutores. Conformismo este que, nas suas vozes, isentaram o governo de culpa, da responsabilidade de implementação de política voltada para a educação de jovens e adultos. Para Melo (1997, p. 64), este fato concretiza-se porque:

O discurso oficial tem propagado que a escola está aí e ‘eles’ [os alunos] não aprendem a ler e escrever. A culpa é deles. Assim, esses trabalhadores se veem como ‘cabeças duras’, não têm força de vontade; são indolentes, preguiçosos, sem vontade de subir na vida!

A ex-supervisora de área entusiasmada e bastante saudosista do MOBRAL, mesmo sem ser indagada mencionou a importância do Movimento na economia local do município em estudo. Nesse sentido destaca;

Além disso: do cultural e do conhecimento tinha [...] o financeiro, né... Dentro do município tinha essa renda circulando no mercado... **E esse valor pra época era ótimo...** Em relação ao salário dos professores do município, não ficava a desejar não. Se o professor mobilizasse e tivesse na sua sala 30 alunos tinha um dinheirinho bom no final do mês (EX-SUPERVISORA DE ÁREA).

O salário dos professores municipais à época era abaixo do salário mínimo. Ainda não se contava com política de financiamento a exemplo do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Com salários precários, muitos professores da rede municipal assumiram as turmas de alfabetização do MOBRAL como forma de complementação de renda. Complementação essa que vinha em forma de gratificação e, para mantê-la, o alfabetizador precisava garantir a frequência dos alunos para ter no final do mês um salário melhor, uma vez que o seu pagamento era contabilizado a partir da quantidade de alunos que frequentavam as aulas. Isso provocou a permanência de alunos desistentes na folha de frequência.

Para Paiva (2003) esse sistema de controle do pagamento da gratificação dos alfabetizadores fomentava a prática da afirmação da assiduidade dos alunos que não frequentavam as aulas, pois o “salário” que os alfabetizadores recebiam dependia dos índices

de aprovação e frequência dos seus alunos. Nessa perspectiva, a autora afirma que havia motivo para que o alfabetizador se interessasse por manter elevada a matrícula e a frequência nos boletins até o final do curso, uma vez que o valor pago pelo MOBRAL passou a fazer parte da renda da família.

Nas incursões no campo da investigação, ficou comprovada a realidade acima descrita, por meio da folha de pagamento dos alfabetizadores do MOBRAL (anexo 2), no arquivo da Secretaria Municipal de Santana do Ipanema, referente ao quarto e quinto meses do ano de 1982, quando os alfabetizadores receberam o mesmo salário, sem descontos. Nesse sentido, não foi alterada a frequência dos alfabetizandos, não sendo informadas às instâncias superiores as desistências. Tal fato corrobora os estudos de Paiva (2003) que afirma que se forjava uma realidade para manter o recebimento do salário de forma integral.

Ao retomar o relato da ex-supervisora noto que com o surgimento do MOBRAL novos recursos passaram a circular no município, dando incremento ao comércio local uma vez que permitiu a muitos que até então não contavam com esta renda, comprarem “Sofá, liquidificador (que foi chegando energia né?) mesa, roupa, filtro, essas coisas... Fogão a gás, tudo com o dinheiro do MOBRAL. Quer dizer, todo o dinheiro circulava na renda do município”.

Isso era muito significativo para o sertanejo, afirmou a ex-supervisora, referindo-se às dificuldades financeiras enfrentadas, sobretudo, naquela época, o que valorizou os poucos valores pagos pelo Movimento a cada alfabetizador “pra época era ótimo”. Não se analisava que era um trabalho de vínculo precário, em que havia a negação dos direitos trabalhistas, em nome de cada alfabetizador tornar-se um voluntário, que apesar de não ter formação específica para a função, lhe era exigido o trabalho de um profissional. Essa é uma realidade que ainda permeia os programas de alfabetização de jovens e adultos. Assim, naquela época e nesta, essa perspectiva não trouxe/traz emancipação.

A pesquisa de Carvalho (2007, p. 65), mostrou que essa não é uma situação específica do Nordeste e daquela época, ao dizer que é calamitosa a situação financeira de Alagoas, que permaneceu em pleno século XXI, com a ausência de iniciativas governamentais para o surgimento de “Ampla conjunto de empresas e polos dinâmicos capazes de ampliar o mercado interno e resolver as limitações financeiras do Estado”.

Para o pesquisador, isso é decorrente de um Estado que não superou a herança de um modelo que ao concentrar renda, exclui cada vez mais as camadas menos favorecidas, reproduzindo a implementação de uma política assistencialista mantida pelo Governo Federal por meio de dois programas, em destaque, à época do estudo de Carvalho (2007, p. 66): o Bolsa Família e o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI). O autor destacou de forma muito categórica, 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.

Nota-se, portanto, que assim como os recursos do MOBRAL foram importantes para o desenvolvimento do comércio de muitos municípios nas décadas de 1970 e 1980, o mesmo ocorre com os programas assistenciais do Governo Federal. Que no caso específico do estado de Alagoas, apresentam-se como a principal forma de movimentação da economia dos municípios mais pobres, proporcionando, sobretudo, o conformismo nos indivíduos, evitando maiores tensões por parte da população.

É importante registrar que tanto a ex-supervisora como os ex-alfabetizadores destacaram em suas falas contribuições significativas do Movimento em estudo para os sujeitos sertanejos que por ele passaram, ou seja, as informantes demonstraram de forma unânime a aprovação das ações do MOBRAL.

Antes do referido Movimento, o sertanejo jovem e adulto encontrava-se em uma condição de ausência absoluta dos meios de escolarização. Essa situação, para os depoentes, tornava-os mais excluídos desse direito, levando-os muitas vezes a declararem-se como “incapazes”. No entanto, este sertanejo garantia em um pedaço de terra a sobrevivência de toda a família e desatava com muita agilidade um “nó em martelo”, mas, em se tratando de ciência, a concepção era que “cante só, que eu já me calo” (RAMOS, 2007, p. 132).

Ficou notório, também, nos dizeres das pessoas entrevistadas, que a alfabetização trouxe desenvolvimento cultural por meio do MOBRAL Cultural, desencadeou ações sanitárias, por meio do Programa de Educação Comunitária para a Saúde e movimentou a economia em Santana do Ipanema, tendo em vista o valor recebido pelos alfabetizadores, que aumentou o poder de compra. No entanto, as entrevistas em foco não esboçaram posicionamento crítico que apontasse ter o MOBRAL uma prática circunstancial e funcional.

5.2 Com a palavra os ex-alunos do MOBRAL

Apresento os registros advindos das entrevistas realizadas com os ex-alunos, que nas suas falas destacaram o significado do MOBRAL nas suas vidas e a continuidade dos estudos, tendo como *locus* o município sertanejo de Santana do Ipanema.

Entendo impactos/contribuições como mudanças que ocorreram na vida dos ex-alfabetizandos, independente de terem ou não prosseguido os estudos. Por continuidade dos estudos, compreendo o percurso da alfabetização ao ensino superior, considerando repetidas saídas e entradas no sistema educacional.

5.2.1 O significado do MOBRAL

Para um dos sujeitos, ex-aluno entrevistado, com a alfabetização realizada pelo MOBRAL, ele conseguiu “melhorar de vida” e “sair um pouco da ignorância”, por que:

Se não fosse o MOBRAL eu não teria outra oportunidade, até porque na região que eu morava não se oferecia outra linha pra pessoa analfabeta na minha idade, não tinha outro lugar onde a gente estudasse, foi **uma benção de Deus ter se criado o MOBRAL** (grifo nosso) para as pessoas de certa idade estudar. Se não fosse o MOBRAL não teria como nem eu nem outras pessoas, se não fosse o MOBRAL talvez eu hoje fosse analfabeto (FERNANDO, 69 anos).

Este depoimento mostra o valor da alfabetização, mesmo centrada na codificação e decodificação, que permitiu ao Sr. Fernando, à época, identificar palavras, grafar o nome, locomover-se em Santana do Ipanema, o que se traduziu em “sair da ignorância” e “melhorar de vida”, em um local desprovido de outra possibilidade de acesso à escolaridade, independente de faixa etária.

Para Melo (1997), assinar o próprio nome já significa isentar o poder de qualquer culpa em relação à “ignorância” do sujeito. Mesmo tendo depois a oportunidade de continuar os estudos e dedicar-se à docência no ensino fundamental, foi por meio do MOBRAL, que conseguiu, com aproximadamente 22 anos, alfabetizar-se de forma a dominar somente os rudimentos da leitura e da escrita.

A frase utilizada por Fernando ao dizer que “Foi **uma benção de Deus ter-se criado o MOBRAL**” vem marcada pelos valores e usos religiosos e traz no meu entendimento, certa submissão e obediência ao discurso oficial que criou o MOBRAL. Além de que, há um sentido de que a providência divina fez com que o MOBRAL chegasse ao sertão. Fernando e

outros ex-alunos, no dizer de Arroyo (2012, p. 33) são destinatários que agradecem por terem um filho na escola e por terem educação. Para o pesquisador essa realidade está mudando, os Movimentos Sociais não se veem mais como destinatários do governo “Querem se afirmar como sujeitos de direitos”.

Na fala que se segue, outro ex-alfabetizando destaca a relevância do Movimento para os sujeitos trabalhadores, ao tempo em que se culpabiliza por não ter dado continuidade aos estudos:

O MOBRAL foi quem abriu a mente mais um pouquinho do povo pra estudar, até pra quem não conhecia a escola, foi uma oportunidade pra quem trabalhava o dia todo, que tivesse coragem de ir estudar à noite. Eu não continuei não, mas aprendi muita coisa e o que eu aprendi foi graças a Deus primeiramente e segundo o MOBRAL (JUVENAL, 63 anos).

Nessa fala, o MOBRAL aparece mais uma vez como primeira oportunidade de alfabetização. É recorrente o reconhecimento do valor do Movimento como início de um futuro processo de escolarização, mesmo que os sujeitos não tenham continuado os estudos.

Deduzo a partir desses relatos, que um grande contingente de pessoas que se matriculou no Programa de Alfabetização Funcional do MOBRAL (centrado no Guia Prático Funcional da UNESCO), mas não deu continuidade aos estudos, tornando-se analfabeto funcional, ao longo de suas vidas vão passando por outros Programas de Alfabetização, a exemplo do PAS e do PBA, com os quais apresentam muitas semelhanças.

A fala do Sr. Juvenal é mais enfática em relação à oportunidade que teve em somente alfabetizar-se, do que à continuidade dos estudos. A valorização do MOBRAL decorre por ter permitido o primeiro contato com a escola. Isso instigou também a imaginar as expectativas frustradas, desse e dos demais sujeitos, que vivenciaram essa realidade e não prosseguiram os estudos.

Nesse sentido, Barreto, V. e Barreto, J. (2005, p. 63), indicam que possibilidades como essa, trazem muitos anseios para os adultos que passam a eleger também o conteúdo escolar, uma vez que esperam “Encontrar lá [na escola], aulas de ler, escrever e falar bem, além das operações aritméticas. Espera obter informações de um mundo distante do seu, marcado por nomenclaturas que ele considera próprias de quem sabe das coisas”.

As afirmações valorativas impactantes sobre o MOBRAL permanecem sendo encontradas nos relatos que se seguem:

E eu saí do MOBRAL alfabetizado, até por conta do meu esforço né? Cê sabe, na escola tem as pessoas que se esforçam mais de que os outros, uns vão buscar ali com toda garra [característica do sertanejo], e outros ficam à vontade. E eu era assim, **sempre tive muita vontade de aprender a ler, a escrever e também falar com palavras bonitas** (FERNANDO, 69 anos).

Fernando demonstra que Freire (2011a, p. 146), tem razão quando afirma que “A alfabetização não pode ser feita de cima para baixo como uma imposição, mas de dentro para fora pelo próprio analfabeto, apenas com a colaboração do educador”. Ao valorizar o Movimento, valoriza também a si mesmo. Geralmente, os ex-alunos atribuem a Deus seu aprendizado e desconhecem do que são capazes.

Em continuidade, outra entrevistada, destaca “Eu comecei a aprender mesmo no MOBRAL, a gente achava difícil no início, mas fui pegando uma experiência” (JOSEFA, 62 anos). Observo nesta declaração e na anterior que a presença do MOBRAL foi um acontecimento marcante, uma vez que, os interlocutores mantêm viva em suas memórias a importância na alfabetização, mesmo que o aprendizado se resumisse apenas a noções rudimentares da leitura, da escrita e do cálculo matemático. O perigo é que esses rudimentos veiculados nas Campanhas de Alfabetização de Jovens e Adultos têm fragmentado a língua, tornando-a instrumental, mera memorização, causando alienação linguística e social do trabalhador (MELO, 1997).

Os relatos levam a entender que o fato de o sujeito aprender a assinar o nome era considerado à época, como um impacto relevante nas suas vidas, uma vez que deixavam literalmente de usarem a impressão digital como assinatura, em situações diversas, como recebimento de dinheiro em estabelecimentos bancários.

A todo instante, os ex-alfabetizados fazem menção tão somente à dimensão técnica da metodologia do MOBRAL, deixando transparecer a ausência do compromisso com a educação significativa, capaz de ajudar o indivíduo a superar a condição de oprimido. O depoimento a seguir não foge à regra quando demonstra um pouco da preocupação com a alfabetização apenas rudimentar referindo-se ao material didático utilizado:

Tinha as cartilhas do MOBRAL, tinha aqueles desenhos do boi, uns desenhos bem bonitos que tinha. O desenho acompanhado com as palavras, aí a professora falava a palavra e depois todo mundo repetia aquela palavra, era assim. Depois, na outra

semana já vinha outra palavra, por exemplo, tijolo... Aí a gente repetia tudo de novo, até aprender (JUVENAL, 63 anos).

Havia a tentativa de reproduzir as palavras geradoras utilizadas por Freire. Porém percebe-se que existia diferença marcante na utilização das palavras. Enquanto para Freire a preocupação maior estava ligada à conscientização dos sujeitos por meio de palavras, de acordo com a realidade de cada grupo, utilizando a dialogicidade, no MOBRAL as palavras geradoras eram homogeneizadas para todo o país e utilizadas com o intuito de enfatizar tão somente a decodificação de forma mecânica, sem qualquer tipo de politização dos indivíduos, por conta da ideologia do regime, à época⁶³.

Essa ideologia no processo de alfabetização do Movimento estava arraigada no valor de produtividade, característica do modelo econômico. Sem essa percepção, os entrevistados veem o MOBRAL como o “divisor de águas” em suas vidas, uma vez que foi por meio dele que tiveram a primeira e única oportunidade de “aprender alguma coisa”. Estas circunstâncias acabaram gerando o conformismo e o saudosismo por eles expressados, bem como a ausência da capacidade crítica para reconhecer que estavam sendo assistidos por uma educação fragmentada e alheia às particularidades das classes populares. Estavam submissos a uma alfabetização cujo interesse maior era o aumento da produtividade e fortalecimento do sistema.

Melo (1997, p. 45) em seus estudos sobre a alfabetização dos sujeitos trabalhadores, caracteriza estas iniciativas de alfabetização em massa, concretizadas por meio de Campanhas como “Alfabetização de meia verdade de ‘claro-escuro’, que possibilita às estatísticas oficiais falarem dos milhões de analfabetos e omitiram os milhões de não escolarizados, produtos de políticas sociais e econômicas discriminadoras”.

Tomando como base o depoimento a seguir, reporto mais uma vez ao nosso propósito de tentar mostrar os impactos/contribuições das ações alfabetizadoras do MOBRAL para os sujeitos sertanejos, reconhecendo obviamente os impasses impostos pelo contexto histórico, procurando mostrar que as falas apresentadas são fortemente marcadas por relações sociais características da época. Portanto, é conveniente enfatizar nas análises que: “O ato de palavra não pode separar-se da circunstância” (CERTEAU, 2011, p. 77). Neste sentido, é importante

⁶³ Tinha-se uma perspectiva ancorada nos princípios de funcionalidade e aceleração, utilizando-se de “palavras que exprimem as necessidades e interesses básicos dos grupos e da comunidade (funcionalidade), garantindo a rapidez do processo de aprendizagem (aceleração)” (JANNUZZI, 1987, p. 60).

destacar que os sujeitos da pesquisa falam a partir de um contexto caracterizador de seus discursos.

Aí eu passei essa fase de criança até dezesseis anos sem estudo. A minha oportunidade de estudar foi com o MOBRAL. A primeira oportunidade que veio pra mim com a graça de Deus foi o MOBRAL, então eu não deixei passar, então tudo que eu perdi, não por querer e não por culpar minha mãe nem meu pai, foi por causa da época, eu tive que recuperar, e a oportunidade que apareceu foi o MOBRAL (FERNANDO, 69 anos).

Há a existência da ressignificação das práticas de alfabetização por parte dos sujeitos, que de forma estratégica encontraram significados naquele modelo de alfabetização que lhes era oferecido como a única oportunidade de aquisição de novos saberes. Certeau (2011, p. 87) enfatiza que fenômenos como esses são marcados pelo uso de estratégias e táticas, uma vez que: “Sem sair do lugar onde tem que viver e que lhe impõe uma lei, ele aí instaura **pluralidade** e criatividade. Por uma arte de intermediação ele tira daí efeitos imprevistos”.

Ao analisar as circunstâncias nas quais essas pessoas encontravam-se, consegui entender que a aprendizagem proporcionada pelo Movimento atendeu aos anseios de muitos sertanejos que tinham naquele momento a única oportunidade de aprender as primeiras letras o que os leva a afirmar que o “MOBRAL foi um ponto positivo”.

Os depoimentos dos (as) ex-alfabetizandos(as) do MOBRAL que concederam entrevistas não divergiram dos relatos dos(as) ex-alfabetizadores(as) e da ex-supervisora de área que mencionei no item I desta seção. Nas falas deles (as) o MOBRAL também é lembrado com muito saudosismo e entusiasmo. Os elogios à alfabetização que o Movimento oferecia foi algo constante em seus discursos.

5.3 A continuidade dos estudos após o MOBRAL

Partindo do pressuposto de que o processo de aquisição da leitura e da escrita demanda a continuidade dos estudos iniciados pela alfabetização, em espaços em que a aprendizagem esteja ligada diretamente aos aspectos sociais e culturais dos educandos, proporcionando o desenvolvimento “Das habilidades, conhecimentos e atitudes necessários ao uso efetivo e competente da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, ou seja, o **letramento**” (SOARES, 2003, p. 89), é que apresento, neste item, pontos referentes ao prosseguimento dos estudos dos egressos do PAF.

Neste sentido, comento a falas dos interlocutores, destacando as possibilidades que o MOBRAL proporcionou aos egressos do PAF, bem como os limites desses sujeitos, para a não continuidade, e o que fez com que os alunos prosseguissem os estudos. Aparecem, também, aqueles que mesmo em curto período de tempo, não finalizaram o processo de alfabetização oferecido pelo Movimento. Dona Josefa, habitante da zona rural narrou que, na época havia:

Cinco [irmãos], três mulher e dois homens, mas nenhum estudou só eu que enfrentei e continuei depois do MOBRAL os outros desistiram logo; fizeram o MOBRAL lá mesmo no sítio onde nós morava e pararam. Também eles não tiveram nem a chance que eu tive de casar e ir morar na rua⁶⁴ (JOSEFA, 62 anos).

Eis a situação de uma pessoa de família humilde, que representa as diversas outras famílias sertanejas que não tiveram a oportunidade de estudar por morarem na zona rural, e serem completamente desassistidas de políticas educacionais. No caso específico de Dona Josefa, o aprender a assinar o nome, aprender a ler e outras coisas iam mais, além do casamento, ao contrário de muitas mulheres, pois foi o matrimônio que provocou seu deslocamento para a zona urbana. Todos fatores fundamentais, para dizer “Fui em frente”, o que significou a continuidade dos estudos, passando inicialmente pelo PAF e o PEI, chegando à Universidade com mais de 60 anos. Diz ainda a declarante “Aí, meu filho... Não parei mais.” Tudo isso, atribui à chegada do MOBRAL ao sertão.

Na voz da interlocutora ficou claro que a ausência de oportunidades na zona rural prejudicou seus irmãos que “Estudaram no MOBRAL, em salas de aula, situadas no sítio onde nós morava e pararam”, não tendo “A chance que eu tive de casar e ir morar na rua”, afirmou Dona Josefa. O Sr. Fernando, de 69 anos, outro ex-aluno entrevistado contou:

Eu fiz também a educação integrada, foi minha 4ª série, e meu estudo foi assim. Eu nunca fui aluno de farda⁶⁵, nunca tive essa oportunidade, fiz o MOBRAL, depois fiz a fase integrada que foi a 4ª série, depois passei pra o ginásio, depois já fui pro Projeto HAPRONT⁶⁶, mim formei dessa maneira com muita dificuldade, não foi com facilidade, porque vim do sítio a pé toda noite era muito difícil.

⁶⁴ Ao trazer a expressão “morar na rua” a interlocutora quer dizer que deixou o campo para ir morar na cidade. Portanto, o termo “rua” está relacionado à zona urbana, ou seja, à cidade sede do município.

⁶⁵ “Nunca fui aluno de farda” significa, no dizer do depoente, que ele não teve a oportunidade de frequentar o ensino dito regular e que a realização de seus estudos deu-se através dos programas do MOBRAL, com uma passagem pelo Ginásio, passando depois pelo Projeto HAPRONT, habilitando-se como professor.

⁶⁶ O projeto denominado Habilitação de Professores Não Titulados (HAPRONT). Foi criado para habilitar professores leigos do ensino fundamental em nível do 2º grau, por meio do ensino a distância. Costa M. C. (2011, p. 84) ao analisar as implicações da formação docente no município santanense enfatiza que de acordo com dados apresentados pelo relatório do MEC no ano de 1979, o Projeto HAPRONT, “Testado inicialmente no

O Sr. Fernando também continuou os estudos, via Educação Integrada, chegou a professor do ensino fundamental. Isso foi resultado de muito esforço. Apresentou as suas dificuldades para complementar a sua escolarização até o ensino médio, porque tinha de se deslocar a pé da zona rural, à noite, para a sede do município, depois de um árduo dia de trabalho.

Segundo os dois entrevistados, poucos colegas, na região do sertão tiveram a força de vontade para enfrentar tais dificuldades, sobretudo, os deslocamentos, tendo em vista o prosseguimento dos estudos. Afirmaram também que, entre os companheiros, existiam aqueles que não conseguiram entender qual era a importância dos estudos. As suas ocupações não exigiam o uso frequente da leitura, escrita, cálculo ou outras questões mais complexas.

O mínimo que era oferecido na alfabetização do MOBRAL era considerado por eles o suficiente para a resolução dos seus problemas. O que sabiam, garantia a sobrevivência. Essa é uma fala marcada pelo conformismo que os induz a aprender somente o que satisfaz às suas necessidades imediatas (FREITAS, 2009). Esta situação também foi destacada por uma ex-alfabetizadora:

Muitos deles [alunos] não tinham a ambição de continuar os estudos. Eles não tinham mais interesses, porque eles moravam no sítio, eles queriam aprender a assinar o nome, aprender as continhas; porque ali era aprender a assinar o nome, a fazer umas continhas, ler alguma coisa... Como ler e contar da época passada. Eles diziam assim eu sei ler e sei contar tá tudo bem! Vou resolver meus problemas (EX-ALFABETIZADORA – A).

Acredito que também não havia estímulo por parte dos alfabetizadores para conscientizar os alunos para outras necessidades mediatas de escrita e de leitura que a sociedade grafocêntrica, letrada viesse a exigir (FREITAS, 2009). Estes alfabetizandos eram vistos como seres passivos “incapazes” de participarem ativamente no processo de produção do conhecimento. A alfabetização significativa era substituída por um modelo de educação repressora. Ao tecer consideração sobre o descaso para com a alfabetização dos sujeitos jovens e adultos, Moura (2004, p. 97-98) enfatiza que:

As práticas alfabetizadoras desenvolvidas baseiam-se numa imagem ‘empobrecida’ da língua escrita e numa imagem ‘empobrecida’ dos sujeitos que aprendem. Reduz-se os sujeitos a um par de olhos, um par de ouvidos, mãos que pegam um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite sons.

O ato de alfabetização enquanto ato criador defendido por Freire, em que o alfabetizando é visto como sujeito autônomo passa a ser visto como uma simples técnica de alfabetização em que o educador é considerado um ser desprovido de conhecimentos prévios. Neste contexto, a leitura de mundo que os sujeitos adultos trazem de suas vivências culturais e sociais são desconsideradas em detrimento da aquisição de alfabetização mecânica desprovida de significados para os alfabetizandos.

A partir destas reflexões, é importante questionar como se poderia falar de alfabetização significativa em um contexto histórico em que os sujeitos não tinham voz ativa para questionar as determinações impostas pelo regime militar? Como seria possível politizar indivíduos, fazendo despertar neles a consciência crítica acerca de suas condições sociais? Como possibilitar o despertar para a continuidade dos estudos desses sujeitos?

Para pensar sobre estas questões é preciso levar em consideração que naquele contexto histórico a educação dos sujeitos jovens e adultos era tida como mecanismo de produção de mão de obra a serviço do projeto social em vigor. “O jovem e o adulto desescolarizados estariam sendo submetidos a projetos educacionais produzidos fora do seu interesse e sem a sua contribuição” (RIBEIRO et al., 1992, p. 13).

É importante destacar o fato de que a alfabetização funcional oferecida pelo MOBRAL ainda atribuía ao sujeito-aluno a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso no processo de alfabetização. No contexto dessa discussão, Paiva (2003, p. 355) enfatiza que a funcionalidade apresentada pelo Movimento é:

Tornada tarefa e responsabilidade individual daquele que se alfabetiza, o que – aliás – é inteiramente compatível com a mensagem difundida pelo material didático do MOBRAL: a da responsabilidade individual pelo êxito ou fracasso do alfabetizando em conseguir melhor salário e melhores condições de vida.

O discurso que responsabiliza os alfabetizandos pelo fracasso ou sucesso no processo de alfabetização é algo recorrente na fala de um ex-aluno, que impõe o limite do aprendizado a si próprio e é ratificado pelo discurso de alfabetizadora, respectivamente. Vejamos:

Eu aprendi pouquinho, mas aprendi o pouco que eu sei hoje foi no MOBRAL, se eu tivesse continuado tinha aprendido mais. Eu tive a oportunidade, mas parei [...], mas se eu tivesse continuado tinha terminado os estudos. **Então posso dizer que a culpa foi minha** que parei (JUVENAL, 63 anos).

Uns desenhavam o nome, escreviam o nome copiando pelo quadro, sem saber ler, mas como todas as turmas têm os que avançam, **quando você quer você avança em qualquer curso com qualquer educador**. Você querendo aprender você aprende, tira o melhor que tiver do professor (EX-ALFABETIZADORA – A).

Observo, também, nos depoimentos que a valorização dos saberes dos alfabetizandos é algo inexistente e que a técnica de aquisição da leitura e escrita é desprovida de maiores significados para os sujeitos alfabetizandos que aprendiam muitas vezes a desenhar o nome “copiando pelo quadro sem saber ler”. Havia a existência do processo mecânico de alfabetização. Ignorava-se que a alfabetização só poderia ter sentido se os alfabetizandos pudessem:

Aprender algo mais que juntar as letras, desenvolvendo novas habilidades e criando novas motivações para transformar a si mesmo, interessar-se por questões públicas e intervir na realidade da qual fazem parte. (DI PIERRO; VÓVIO; ANDRADE, 2008, p. 68-69).

Segundo Melo (1997, p. 41), essa redução da alfabetização de jovens e adultos a mera decodificação da palavra é algo recorrente porque:

A alfabetização da história oficial, via campanhas ou via ensino público regular, tem sido planejada, a partir de uma fala apropriada de grupos de trabalhadores, e por isso, nada mais tem significado, na prática, do que uma alfabetização mecânica, funcional em que o ato de ler e de escrever tem se transformado em simples aquisição de algumas habilidades técnicas, motoras, cujo objetivo tem sido direcionado para o aumento da produtividade do sistema.

Nesta busca constante de aumento da produtividade, as especificidades dos sujeitos alfabetizandos eram ignoradas e a alfabetização significativa perdia espaço nas ações alfabetizadoras do MOBREAL. Registro, ainda, a fala do último entrevistado Marcelo sobre a continuidade de estudos, advinda de um processo de interação com familiares que valorizavam significativamente os estudos. O seu deslocamento do sertão alagoano para a cidade de Belo Horizonte foi decisivo para matricular-se no Programa de Educação Integrada, em 1974 e, daí em diante, ter tido oportunidade de concluir a escolarização desejada. Contou com muito entusiasmo:

Eu fiz tudo que o povo diz que é ruim na educação, eu fiz o MOBREAL, eu fiz o supletivo, [...]. Eu participei do ensino regular de forma paralela, porque depois eu fiz o curso técnico de contabilidade né? Fiz licenciatura em história e fiz o curso de direito, assim do ponto de vista regular, mas se analisar o fator de tudo isso aí decorreu justamente do MOBREAL, do Supletivo (MARCELO, 54 anos).

Acrescentou, com muita satisfação, que retornou à sua terra de origem, após aprovação em concurso público. O sucesso da sua vida atribui, como os demais, ao

MOBRAL. Isso foi possível para Marcelo, porque acreditou na alfabetização oferecida pelo Movimento. Essa alfabetização “Foi o início de tudo”. Entendo que Marcelo acreditou, também, nele mesmo, pois a sua escolarização foi marcada por entradas e saídas, como exemplifica, em um curso técnico de contabilidade, terminando a Educação Básica via Exame Supletivo⁶⁷.

Prosseguiu os estudos até à Universidade, cursando licenciatura em História e bacharelado em Direito, tratando, ambos os cursos como regulares, parecendo que o outro caminho foi “irregular”. Mas retoma o turno para dizer que “O fator de tudo isso aí, decorreu justamente do MOBRAL e do Supletivo”. As ex-alfabetizadoras revelaram muito vagamente que alguns dos seus ex-alunos que continuaram os estudos destacaram-se em suas profissões, a exemplo os que conseguiram se tornar professores, enquanto outros se dedicaram ao comércio na cidade de Santana do Ipanema.

Fica explícito nos depoimentos que, para alguns sertanejos, o MOBRAL foi o ponto de partida para o prosseguimento dos estudos e, conseqüentemente, o encaminhamento de uma atuação profissional de destaque. Isso dependeu das condições que cada um teve de acesso a outras possibilidades, permitindo a continuidade dos estudos, no enfrentamento das dificuldades. Existiram também aqueles de condições adversas, que tiveram até mesmo dificuldade de terminar o período de alfabetização.

Entre as possibilidades, destaco o caso dos ex-alfabetizandos que se mudaram para a zona urbana ou já residiam por lá. No que se refere às adversidades cito a escassez de escolas na zona rural, com turmas de Educação Integrada e as dificuldades de deslocamento para a sede do município, devido ao transporte que não existia. Eram necessário longos percursos a pé, depois de duras jornadas de trabalho braçal, que enfrentavam diariamente. Eram dominados pelo cansaço físico, o que inviabilizou também a frequência de muitos aos ambientes onde funcionavam as turmas do MOBRAL, na própria zona rural.

A intensa luta dos que puderam ter uma educação continuada, após o período de alfabetização, foi bem retratada nas falas dos ex-alunos do MOBRAL, que com esforços e intensas paixões pelo saber, realizaram sonhos, a exemplo de dona Josefa que se orgulha de ter sido alfabetizada pelo MOBRAL e é bem conceituada na comunidade local, porque:

⁶⁷ Para Fávero e Freitas (2011, 375), “A Lei 5.692/71, criou os ensinos de 1º e 2º Graus e sistematizou o Ensino Supletivo, em termos de exames e cursos [ambos] na perspectiva da educação permanente”.

Consegui chegar na faculdade, apesar de muita dificuldade que a gente passou né? Às vezes eu desistia, mas depois continuava de novo. Quando eu terminei a fase integrada, que eu fui fazer a quinta série, aí eu parei 12 anos, fiquei 12 anos parada, mas depois continuei (JOSEFA, 62 anos).

Dona Josefa é também a demonstração de que a educação é um processo ao longo da vida. Nesse sentido, a sua fala é reveladora ao dizer:

Quero ir até o fim com fé em Deus. E não é tanto a fim de arrumar emprego não, porque hoje graças a Deus já sou aposentada, já tenho meu salário e faço a minha faculdade com 62 anos de idade. E Deus me livre deu parar porque estudar foi uma coisa que eu sempre quis, era meu sonho (JOSEFA, 62 anos).

Fernando também é outro exemplo. Segundo o declarante:

Quando surgiu o MOBREAL, foi a primeira oportunidade que eu encontrei e me encaixei logo eu já tinha a força de vontade. Aí continuei e hoje sou professor, já me aposentei com trinta anos de trabalho (FERNANDO, 69 anos).

Registro também depoimentos de pessoas que não encontram muito sentido na alfabetização ou não tiveram a oportunidade de dar continuidade aos estudos como o Sr. Juvenal, de 62 anos, que desabafou, dizendo: “A gente não pensava em estudar pra mudar de vida não que nem é hoje. Ninguém pensava em se formar um dia, em arrumar emprego não!”.

Observo que, tardiamente ou não, o MOBREAL ofereceu a possibilidade da continuidade dos estudos, por meio do Programa de Educação Integrada, embora muitas pessoas não tenham conseguido concluir o período de alfabetização e outras não tenham continuado os estudos. Essa era uma realidade muito distante na vida do sertanejo, porque a sua atuação não veio acompanhada de outras políticas públicas sociais, que permitissem, entre muitas necessidades, minimamente facilitar o deslocamento.

Dessa forma, a continuidade dos estudos parece ter sido um privilégio de poucos, sobretudo daqueles que moravam na zona urbana e de algumas pessoas que moravam em localidades mais próximas da sede do município, e que apesar de enfrentarem uma maratona diária, deslocavam-se a pé de suas casas para chegarem aos locais onde estavam instaladas as salas do PEI, predominantemente em escolas.

Fica demonstrado que as dificuldades e limites impostos pela precariedade caracterizadora da época em estudo impediram que muitos Mobralenses dessem continuidade aos estudos ou até mesmo concluíssem o curto período de alfabetização disponibilizado pelo Programa de Alfabetização Funcional. Além do mais Paiva (2003) chama atenção sobre a

dificuldade estatística de saber quantos alunos chegaram realmente ao final do processo de alfabetização, e como considerar os concluintes como “alunos alfabetizados”. Por fim questiona qual a redução dos índices de analfabetismo no Brasil, como consequência das ações do PAF?

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escritura desta dissertação foi motivada pela intenção de dar visibilidade por meio da história oral à memória dos santanenses que foram alunos do MOBRAL ou que nele atuaram como alfabetizadores ou gestores. Nesse sentido, as vozes dos depoentes, além de me autorizarem a contar uma história que não vivi, foram primordiais para o processo de reconstrução da história de um Movimento de Alfabetização que teve repercussão em todo Brasil e se configurou como uma Campanha de base nacional. Mesmo assim, observei na trajetória deste estudo a escassez de literatura que apresentasse reflexões sobre o referido Movimento, o que me levou muitas vezes a uma leitura monolítica de Paiva (2003).

Essas vozes a que me referi trouxeram novas reflexões sobre o MOBRAL, sobretudo, em relação ao lugar, o sertão santanense, de onde falaram esses sujeitos. Isso me fez compreender e, sobretudo, perceber as ressignificações que podem ser construídas nas práticas desenvolvidas em um Movimento com a dimensão que teve o MOBRAL.

Este estudo, que teve a sua relevância na necessidade de recuperar a memória escrita das ações do MOBRAL, no sertão alagoano, na tentativa de preencher, minimamente, uma lacuna na história em Alagoas, especificamente em EJA, agregando a estudos já existentes de pesquisadores alagoanos, que serviram de base nesta dissertação, a exemplo Moura e Freitas (2007), Amorim, Freitas e Moura (2009) e Lima (2010), objetivou analisar quais foram os impactos/contribuições das ações de alfabetização implementadas pelo MOBRAL para os ex-alfabetizados do Município de Santana do Ipanema/AL, no período de 1970-1985.

Este objetivo desdobrou-se nas seguintes indagações: **Qual o significado da alfabetização do MOBRAL, para os ex-alunos sertanejos? Em que contribuiu? Quais as possibilidades concretas de prosseguimento dos estudos, promovidas pelo Movimento? Se houve possibilidades de continuidade dos estudos, como se deu para os ex-alunos? Quais os empecilhos? O que fazem atualmente, esses ex-alunos?**

O caminho percorrido por este trabalho teve como base a história oral. Bosi (1994), Guedes-Pinto, Gomes e Silva (2008), Halbwachs (2006), Portelli (2010) e Thompson (1992), contribuíram para a reconstrução histórica do Movimento no município de Santana do Ipanema, que teve seu convênio assinado no ano de 1971. Para a efetivação desta reconstrução, lancei mão da reflexão acerca da constituição histórica do município, na

tentativa de evidenciar a forte influência dos aspectos históricos e culturais caracterizadores do sertão. Sobretudo do sertão alagoano, que em suas peculiaridades destaca-se pela constante perpetuação de formas oligárquicas de governo quase sempre atreladas ao filhotismo, ao mandonismo e ao apadrinhamento (VERÇOSA, 2001-2006).

No que se refere ao significado das ações alfabetizadoras do MOBRAL na perspectiva dos ex-alunos a pesquisa evidenciou a forte aprovação do Movimento, uma vez que este se apresentava como a primeira oportunidade de acesso ao ensino para os sujeitos sertanejos entrevistados, que à época residiam na zona rural do município em estudo, o que dificultava ainda mais a apropriação de ações governamentais, de maior concentração na cidade sede do município.

Por motivos como estes, todos os sujeitos entrevistados, sejam eles ex-alunos, ex-alfabetizadores e até mesmo a ex-supervisora avaliaram de maneira positiva a atuação do Movimento no município de Santana do Ipanema, destacando com saudosismo as contribuições advindas das ações de alfabetização e outras, que foram implementadas pelo MOBRAL no sertão alagoano nas décadas de 1970 e 1980.

As contribuições que os sujeitos da pesquisa apresentaram foram diversas. Situam-se desde a possibilidade de apropriarem-se da leitura e da escrita, mesmo de forma mecânica à “elevação” da economia do comércio do município de Santana do Ipanema, devido a circulação dos recursos advinda, mensalmente, do pagamento da bolsa aos alfabetizadores. Segundo os interlocutores, essa bolsa possibilitava a complementação da renda de muitos sertanejos, que naquele momento histórico sofriam com a ausência de melhores fontes de renda, que garantissem o sustento de suas famílias.

No sentido das possibilidades concretas de prosseguimento dos estudos aos recém-alfabetizados, promovidas pelo Movimento, a investigação apontou limitações. Entre elas, destacou-se a centralização do Programa de Educação Integrada (PEI), no município sede, o que inviabilizou a frequência da maioria dos alunos e alunas que moravam nas comunidades mais afastadas do perímetro urbano. Percebo que a oportunidade de continuidade dos estudos foi possível somente para aqueles alfabetizando que, por meio de um grande esforço diário, puderam deslocar-se do seu *habitat* e frequentarem as aulas no período noturno, após uma cansativa jornada de trabalho braçal.

A continuidade para a minoria dos ex-alunos foi considerada como divisor de água nas suas vidas, uma vez que, sem esta oportunidade, não teriam naquele contexto histórico a possibilidade de aprender a ler e escrever e “descobrir as coisas do mundo que o matuto não conhecia” (fala de um interlocutor). Permitiu também exercerem funções na comunidade onde vivem como ser comerciante, professor-a, entre outras.

Atrele-se a isso, o fato de que naquele período histórico não se contava com política educacional que garantisse a matrícula dos alunos alfabetizados em etapas subsequentes de estudos, e a Educação de Jovens e Adultos estava distante de constituir-se um direito.

É importante destacar que mesmo aqueles ex-alunos que nem tentaram a continuidade dos estudos, bem como outros, que lutaram exaustivamente em permanecer estudando e desistiram, reconhecem o Movimento como algo singular em suas vidas e se culpabilizaram por não terem continuado. E ainda afirmaram que o pouco que sabem é fruto da alfabetização do MOBREAL que os ajudou a ler e a escrever as primeiras letras. Não fizeram referências a outras interações que tiveram.

Esta pesquisa permitiu também refletir sobre a atuação dos alfabetizadores, fortemente marcada pelo voluntarismo e a ausência de recursos humanos com formação na região. Isto facilitou a atuação de muitos alfabetizadores sem formação para atuar nas práticas de alfabetização. Os que eram alfabetizadores habilitados tinham experiências apenas em turmas de alfabetização de crianças. Realidade essa que se repetiu no século passado e se repete neste, a exemplo de muitas Campanhas como os Programas Alfabetização Solidária (PAS em 1996) e Brasil Alfabetizado (PBA, a partir de 2003), respectivamente.

Entre as revelações ocasionadas por esta pesquisa ressaltamos algumas que abrem caminho para outras investigações, como por exemplo:

- a) A juvenilização presente nas turmas do MOBREAL. Os interlocutores eram muito jovens à época, o que me leva a inferir que em Santana do Ipanema o Movimento conseguiu atrair muitos jovens, atingindo seu objetivo proposto de atender a população que se encontrava na faixa etária entre 15 e 35 anos;
- b) A presença constante de ações culturais no município *locus* da investigação. Essas ações ocasionaram a valorização da cultura local, possibilitando ser a praça

pública um ponto de encontro de socializações das tradições e costumes dos sertanejos;

- c) As iniciativas de profissionalização ofertadas pelo MOBRAL;
- d) O fato de o regime militar ter criado o sistema organizacional do MOBRAL em paralelo ao sistema educacional que já existia e que se destinava inclusive, à alfabetização, por meio do Ensino Supletivo. Tal fato demonstra que havia intenção ideológica nesse Movimento, que ia além do que seus gestores demonstravam, configurando-se como importante objeto de pesquisa merecedor de investigação mais aprofundada;
- e) Investigar práticas pedagógicas de alfabetizadores, que mesmo sem formação específica, desenvolveram práticas significativas e conseguiram conquistar seus alfabetizandos.

Enfim, seguindo esta linha de raciocínio, sem pretensões saudosistas, acredito que é conveniente estudar, também, o quanto se perdeu com a extinção deste Movimento, levando em consideração a relevância dos trabalhos que eram desenvolvidos pela Fundação, sobretudo, no que se refere ao seu material didático, ainda pouco explorado pelos pesquisadores. Outro ponto que merece minuciosa apreciação é a especificidade de cada um dos programas que foram sendo implementados advindos do MOBRAL, constituindo uma diversidade de ações que buscavam atender as necessidades das classes populares.

Isso me leva a dizer que do MOBRAL no sertão alagoano, muitas reflexões ainda permanecem em aberto, configurando-se como um campo fértil em Alagoas, como já evidenciei, devido à ausência de memória escrita. Esse despertar gera possibilidade de continuidade deste estudo e, também, para outros pesquisadores.

Nesse sentido ressalto a metodologia da história oral como aliada, apontando as lições que ela favorece, sobretudo, acerca das relevantes contribuições que não devem ser esquecidas ou relegadas ao passado, mas precisam ser compreendidas no presente, possibilitando um constructo histórico dialético mais lúcido e mais coerente no campo de EJA, no Estado de Alagoas.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Márcia Soares de. A formação dos alfabetizadores das classes populares: uma experiência no Programa Brasil Alfabetizado. **Revista Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 11, n. 2, p. 327-338, 2008.

_____. **Sentidos da cidadania**: políticas de educação de jovens e adultos. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2010.

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 et al. (Org.). **Educação e diversidade**: estudos e pesquisas. Recife: Gráfica J. L. Vasconcelos, 2009. p. 145-170.

ANDRADE, Eliane Ribeiro. Os sujeitos educandos na EJA. In: SALTO para o futuro: TV Escol. Educação de Jovens e Adultos: continuar... e aprender por toda a vida. **Boletim**, 20 a 29 set. 2004. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2004/eja/index.htm>. Acesso em: 10 set. 2011.

_____. ANDRADE, Eliane Ribeiro. Os jovens da EJA e a EJA dos Jovens. in: PAIVA, Jane e OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Org.). **Educação de jovens e adultos**. Petrópolis: DP, 2009.

ANDRADE, Manoel Correia de. **A terra e o homem no Nordeste**: contribuições ao estudo da questão agrária Nordeste. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

APPLE, Michael W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SIILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempo de exclusão. In: **Construção coletiva**: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília DF: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

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

_____. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leônicio. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica: SECAD-MEC: UNESCO, 2006.

BARRETO, José Carlos; BARRETO, Vera. Um sonho que não serve ao sonhador. In: ARROYO, Miguel. **Construção coletiva**: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

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

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e educação popular**. Brasília: Liber Livro, 2004.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

CARVALHO, Cícero Péricles de. **Economia popular**: uma via de modernização para Alagoas. 2 ed. rev. e ampl. Maceió: EDUFAL, 2007.

CASTRO, Josué de. **Geografia da fome**: o dilema brasileiro: pão e aço. 10 ed. Rio de Janeiro: Antares, 1983.

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

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

CORREIA, Arlindo Lopes. **Educação de massa e ação comunitária**. Rio de Janeiro: AGGS: MOBREAL, 1979.

COSTA, João Craveiro. Instrução pública e instituições culturais de Alagoas. In: VERÇOSA, Elcio de Gusmão. **Caminhos da educação em Alagoas**: da Colônia aos tempos atuais. Maceió: Edições Catavento, 2001.

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.

CUNHA, Luiz Antônio. Roda-viva. In: CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de. **O golpe na educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

_____. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro, F. Alves. 1988.

DI PIERRO, Maria Clara; VÓVIO, Claudia Lemos; ANDRADE, Eliane Ribeiro. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil**: lições da prática. Brasília, DF: UNESCO, 2008.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez, 1989.

FARIA, Gustavo de. **Soletre MOBREAL 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.

_____. **Uma pedagogia da participação popular**: análise da prática educativa do MEB – Movimento de Educação de Base (1961/1966). Campinas: Autores Associados, 2006.

_____. Lições da História: os avanços de 60 anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições do analfabetismo no Brasil. In: PAIVA, Jane; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Org.). **Educação de jovens e adultos**. Petrópolis: DP, 2009.

FÁVERO, Osmar; FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz. Educação de jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente. **Inter-ação. Revista da Faculdade de Educação**, Goiânia, v.36, 2011.

FERREIRA, Marieta de Moraes. Desafios e dilemas da história oral nos anos 90: o caso do Brasil. **História oral**. São Paulo, n. 1, p. 19-30, jun. 1998. Disponível em <http://cpdoc.fgv.br/produção_intelectual/org/516>. Acesso em: 13 fev. 2012.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Educação como prática de liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011b.

FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade**. São Paulo: Moraes, 1986.

FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz. et al. A formação de professores (as): discutindo um antigo problema. In: FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz; COSTA, Ana Maria Bastos (Org.). **Proposta de formação de alfabetizadores em EJA**: referenciais teóricos metodológicos. Maceió: MEC; UFAL, 2007.

_____; MOURA; Tania Maria de Mello. Formação dos educadores de jovens e adultos: ainda um silêncio permitido. In: **SEMINÁRIONACIONAL DOS EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS**, 2, 2007, Goiânia. **Anais...** Goiânia: UFG, 2007.

_____. O ensino de língua materna para jovens e adultos na perspectiva dos gêneros textuais. In: CAVALCANTE, Maria Auxiliadora da Silva; FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz (Org.). **O ensino da língua portuguesa nos anos iniciais**: eventos e práticas de letramento. Maceió: EDUFAL, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

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

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

GIOVANETTI, Maria Amélia. A formação de educadores de EJA: um legado da educação popular. In: SOARES, Leônicio et al. (Org.). **Diálogos da educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GÓES, Moacyr de. Voz Ativa. In: CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de. **O golpe na educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

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

GUERRA, Isabel Carvalho. **Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo**: sentidos e formas de uso. Parede, Portugal: Princípia, 2006.

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

HARA, Regina. **Alfabetização de adultos**: ainda um desafio. 3. ed. São Paulo: CEDI, 1992.

JANNUZZI, Gilberta Martino. **Confronto pedagógico**: Paulo Freire e MOBRAL. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1987.

KLEIMAN, Angela. Histórico da proposta de (auto) formação: confrontos e ajustes de perspectivas. In: KLEIMAN, Ângela et al. (Coord.). **O ensino e a formação do professor**: alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

LEMME, Paschoal. **Memórias de um educador**. 2. ed. Brasília, DF: Inep, 2004 a. v.3

_____. **Memórias de um educador**. 2. ed. Brasília, DF: Inep, 2004b. v.4

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 Brasileira) - Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2012.

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

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

MELO, Orlinda Carrijo. **Alfabetização e trabalhadores**: o contraponto do discurso oficial. Campinas: Editora da UNICAMP; Goiânia: Editora da UFG, 1997.

MOREIRA, Ruy. **Pensar e ser em geografia**: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico. São Paulo: Contexto, 2011.

MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO (MOBRAL). **Você pode aprender sem ir à escola**. Rio de Janeiro, 1981.

MOURA, Tânia Maria de Melo. Os estudos e as pesquisas sobre a formação de professores para a educação de jovens e adultos: uma releitura do silêncio, dos vazios e das lacunas institucionais no Estado e Alagoas. In: SOARES, Leôncio. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, SECAD-MEC, UNESCO, 2006.

MOURA, Tânia Maria de Melo. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos**: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky, Maceió: EDUFAL, 2004.

MOURA, Tânia Maria de Melo; FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz. A Educação de Jovens e Adultos em Alagoas: incursões na história das – ações e concepções em âmbito governamental (1960-1980). In: GRACINDO, Regina Vinhaes et al. (Org.). **Educação como exercício de diversidade**: estudos em campos de desigualdades sócio educacionais. Brasília, DF: Liber Livro, 2007.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. In: MOURA, Tânia Maria de Melo (Org.). **Educação de jovens e adultos**: currículo, trabalho docente, práticas de alfabetização e letramento. Maceió: Edufal, 2008.

PAIVA, Jane. **Os sentidos do direito à educação para jovens e adultos**. Petrópolis: FAPERJ, DP, 2009.

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

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

RAMOS, Graciliano. **Viventes das Alagoas**. 19. ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão et al. **Metodologia da alfabetização**: pesquisas em educação de jovens e adultos. Campinas: CEDI, 1992.

RICARDO, Maria do Socorro Farias. **Diálogos com Santana iconográfica**: de Zabé Brincão aos nossos dias. Florianópolis: Literatura em Santa Catarina, 2009.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. 7. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **Histórias inéditas da educação popular**: do sistema Paulo Freire aos IPM da Ditadura. João Pessoa: Editora Universitária:UFPB; São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOARES, Leônicio. **O educador de jovens e adultos em formação**. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 29., 2006, Caxambu. **Educação, Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade**: desafios e compromissos. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT18-2030--Int.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2012. (GT: Educação de Pessoas Jovens e Adultos n. 18.).

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão. (Org.). **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2003.

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

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. (UNESCO). **Guia prático de alfabetização funcional.** Tradução de Aura Carvalho. Lisboa: Estampa, 1975. (UNESCO. Programa Experimental Mundial de Alfabetização).

VERÇOSA, Elcio de Gusmão. A formação de professores em Alagoas: um olhar retrospectivo sobre suas origens. In: VERÇOSA, Elcio de Gusmão. (Org.). **Caminhos da educação em Alagoas:** da colônia aos tempos atuais. Maceió: Edições Catavento, 2001.

_____. **Cultura e educação nas Alagoas:** histórias, histórias. 4. ed. Maceió: EDUFAL, 2006.

APÊNDICES

**APÊNDICE A — ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA 01 COM A SECRETÁRIA
DE EDUCAÇÃO DA ÉPOCA**



UFAL - UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CEDU - CENTRO DE EDUCAÇÃO
PPGE - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

**ROTEIRO DE QUESTÕES PARA ENTREVISTAS ACERCA DO
MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO (MOBRAL) EM SANTANA
DO IPANEMA - AL**

1. Como o Movimento Brasileiro de alfabetização – (MOBRAL) chegou a Santana do Ipanema?
2. Como ocorreu a implantação do MOBRAL na década de 1970 na Secretaria Municipal de Santana do Ipanema?
3. Como foi a aceitação do MOBRAL pelas pessoas que estavam à frente da educação municipal?
4. Houve a participação da sociedade na alfabetização de jovens e adultos durante a implementação do Programa?
5. No seu ponto de vista o MOBRAL conseguiu contribuir de forma significativa para a alfabetização de jovens e adultos daquela época?
6. Qual a avaliação final que você faz do MOBRAL levando em consideração todos os recursos gastos durante sua existência?

APÊNDICE B — ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA 02 - AOS SUPERVISORES

UFAL - UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CEDU - CENTRO DE EDUCAÇÃO
PPGE - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

**ROTEIRO DE QUESTÕES PARA ENTREVISTAS ACERCA DO
MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO (MOBRAL) EM SANTANA
DO IPANEMA - AL**

1. Como era feita a escolha de coordenadores e alfabetizadores?
2. Existia um planejamento das ações ou seguiam-se as orientações pedagógicas postas pelo Programa?
3. Conte-me a respeito do método de alfabetização que era utilizado pelo MOBRAL.
4. Você acha que o método de alfabetização utilizado pelo MOBRAL respeitava as especificidades dos sujeitos analfabetos?
5. Quando os alunos concluíam o período de alfabetização oferecido pelo MOBRAL eram encaminhados para outra etapa da educação?
6. Qual a avaliação final que você faz do MOBRAL levando em consideração todos os recursos gastos durante sua existência?

**APÊNDICE C — ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA 03 - AOS EX-
ALFABETIZADORES**



UFAL - UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CEDU - CENTRO DE EDUCAÇÃO
PPGE - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

**ROTEIRO DE QUESTÕES PARA ENTREVISTAS ACERCA DO
MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO (MOBRAL) EM SANTANA
DO IPANEMA - AL**

1. O que o motivou a trabalhar na alfabetização de jovens e adultos no MOBRAL?
2. Qual era a sua formação na época?
3. Os alunos conseguiam ser alfabetizados com o método e materiais didáticos utilizados no MOBRAL?
4. Você enquanto alfabetizador seguia as instruções postas pelo MOBRAL ou utilizava outras técnicas de alfabetização que considerava importantes?
5. Quais eram as maiores dificuldades que você enfrentava na sala de aula no momento da alfabetização?
6. O trabalho dos alfabetizadores era voluntário ou existia alguma remuneração?
7. Qual a avaliação final que você faz do MOBRAL levando em consideração todos os recursos gastos durante sua existência?

**APÊNDICE D — ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA 04 - AOS EX-ALUNOS DO
MOBRAL**



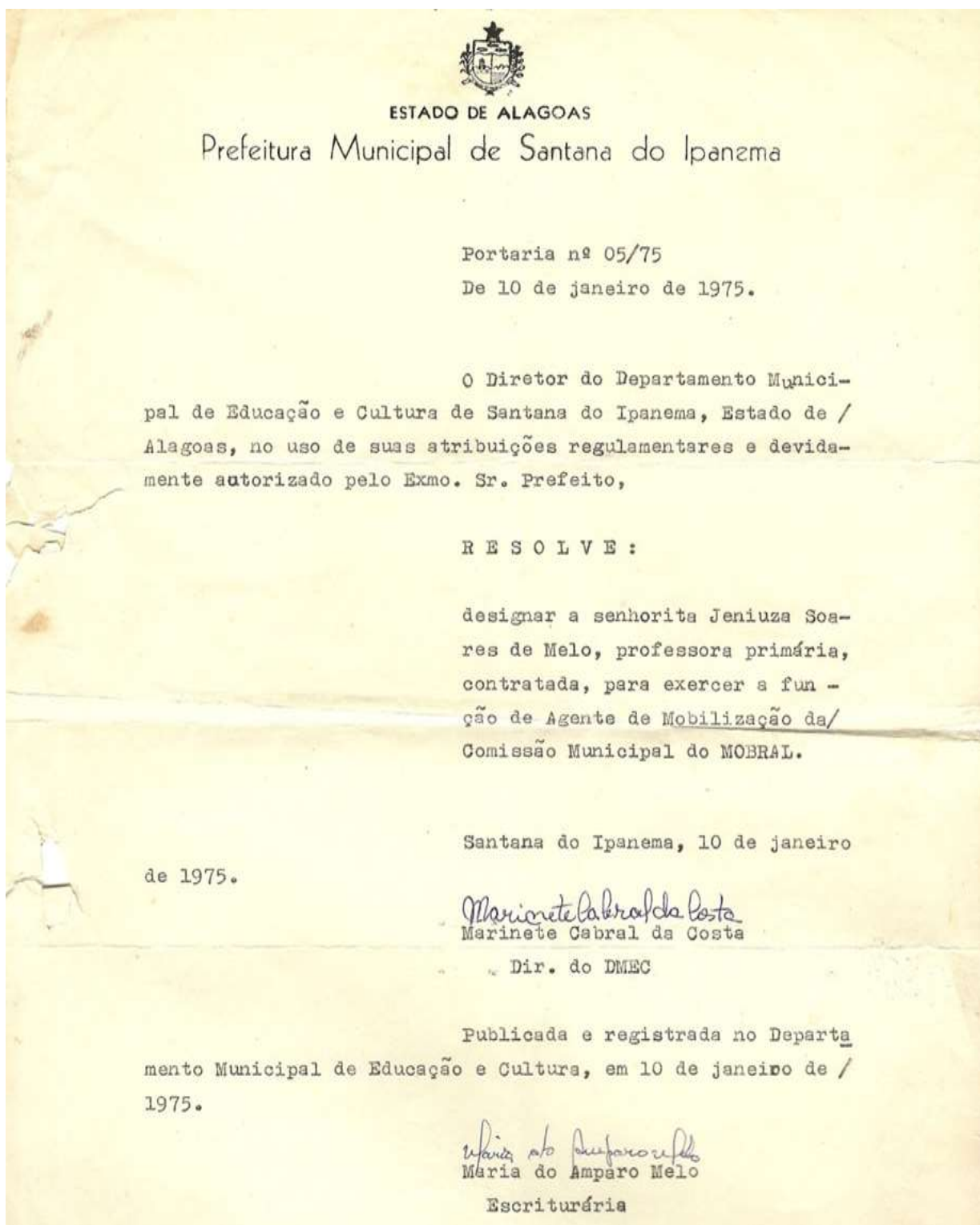
UFAL - UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CEDU - CENTRO DE EDUCAÇÃO
PPGE - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

**ROTEIRO DE QUESTÕES PARA ENTREVISTAS ACERCA DO
MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO (MOBRAL) EM SANTANA
DO IPANEMA - AL**

1. Quanto tempo você passou estudando no MOBRAL?
2. Qual foi a importância das ações de alfabetização do MOBRAL para sua vida?
3. Você conseguiu dar continuidade aos estudos após o MOBRAL?
4. O que você faz hoje?
5. O MOBRAL contribuiu para o seu crescimento pessoal e profissional? Por quê?
6. De que forma o MOBRAL conseguiu contribuir no seu processo de escolarização?
7. O que impossibilitou que você desse continuidade aos estudos após o MOBRAL naquela época?

ANEXOS

ANEXO A — PORTARIA QUE DESIGNOU A SENHORITA JENIUZA SOARES DE MELO A ASSUMIR O CARGO DE AGENTE DE MOBILIZAÇÃO NA COMISSÃO MUNICIPAL DO MOBRL



Fonte: Arquivo pessoal da Ex- supervisora de área.

**ANEXO B — FOLHA DE PAGAMENTO DOS ALFABETIZADORES DO MOBRAL
REFERENTE AO QUARTO E QUINTO MÊS DO ANO DE 1982**



mobral

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

**RELAÇÃO DE GRATIFICAÇÃO
PARA CRÉDITO**

COMISSÃO MUNICIPAL DE: SANTANA DO IPANEMA

CONVÊNIO DE: PMF / CLASSE

PAGAMENTO REFERENTE AO: 4º e 5º MÊS

BANCO DEPOSITÁRIO: Banco do Brasil S.A.

Nº: 03

U.F.: AL

ASSINADO DE: 17 / 09 / 1982

AGÊNCIA: S. Ipanema

Nº DE ORDEM	Nº DA CONTA	BENEFICIÁRIOS	Nº DA CLASSE	VALOR DEPOSITADO
01		Antônia Maria Soares	01	7.800,00
02		Cícera Amorim dos Santos	02	7.800,00
03		Cícera dos Santos	03	7.800,00
04		Carolina do Nascimento Silva	04	7.800,00
05		Expedita Felix da Silva	05	7.800,00
06		Enaldo Soares Damasceno	06	7.800,00
07		Francisco Luzinete da Paz	07	7.800,00
08		Iremi Maria da Silva	08	7.800,00
09		Ivanete Marcelino dos Santos	09	7.800,00
10		Jendira Araújo Damasceno	10	7.800,00
11		Jucelino José da Costa	11	7.800,00
12		Josefa Marlone Silva	12	7.800,00
13		Josefa Vieira da Silva	13	7.800,00
14		Maria Alcina dos Santos	14	7.800,00
15		Maria Aparecida dos Santos	15	7.800,00
16		Maria Cilda da Silva	16	7.800,00
17		Maria Dulce Alves dos Santos	17	7.800,00
18		Maria das Graças dos Santos	18	7.800,00
19		Maria de Fátima Silva	19	7.800,00
20		Maria de Fátima Oliveira Lima	20	7.800,00
21		Maria do Socorro Lima	21	7.800,00
22		Maria Edivaldo Soares Lima	22	7.800,00
23		Maria Ednei Oliveira Penares	23	7.800,00
24		Maria Elza Pereira de Souza	24	7.800,00
25		Maria Francisca Soares	25	7.800,00
			SUB - TOTAL	195.000,00

Banco do Brasil S.A.

CHEQUE EMITIDO CONTRA O BANCO:

Mariante Lúcia da Costa

ELABORADO PELO: STAFF-COMUN

607721

Nº DE SÉRIE

VALOR EM CR\$ **312.000,00**

ATESTO QUE OS BENEFICIÁRIOS
FAZEM JUS A PRESENTE GRATIFICAÇÃO:

PAGUE-SE: S. Ipanema, 17 / 05 / 1983

LOCAL DATA

Ultonas Alves Dantas

PRESIDENTE DA COMISSÃO MUNICIPAL

[Assinatura]

SECRETÁRIO EXECUTIVO - COMUN

AUTENTICAÇÃO MECÂNICA DO BANCO

1ª VIA - BANCO
2ª VIA - BANCO
3ª VIA - MC/DIFIM/SEAAC
4ª VIA - COORD

306

Fonte: Arquivo da Secretaria Municipal de Educação de Santana do Ipanema - AL.