

Jailson Costa da Silva



Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia de Alagoas
jailson.costa@ifal.edu.br

Andresso Marques Torres



Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
andressotorres@hotmail.com

O GOLPE NA ELABORAÇÃO INTELECTUAL DE PAULO FREIRE: A ALFABETIZAÇÃO DE [JOVENS E] ADULTOS NA DITADURA CIVIL - MILITAR

RESUMO

O artigo tem como objetivo explicitar como o Estado militar, ao criar o Mobral (1967-1985), em contraponto à educação libertadora, se apropriou dos aspectos metodológicos do Sistema Paulo Freire de Alfabetização. Desse modo, o texto traz fragmentos das vozes de interlocutores, narrativas coletadas por meio de entrevistas temáticas, ancoradas na metodologia da História oral. Os estudos evidenciaram a divergência do *sentido* da alfabetização, que não poderia ser o mesmo para os que idealizaram a educação *para* as massas e os que pensaram a educação *com* o povo. Vale destacar que o Mobral dedicou-se à massificação da educação a partir de esquemas operacionais simples e padronizados, atrelado à aquisição simplificada de técnicas de leitura e de escrita, enquanto que a base freireana era constituída de situações concretas dos alfabetizandos.

Palavras-chave: Paulo Freire. Alfabetização. Ditadura civil-militar.

THE COUP IN PAULO FREIRE'S INTELLECTUAL ELABORATION: [YOUTH AND] ADULTS' LITERACY- IN THE CIVIL-MILITARY DICTATORSHIP

ABSTRACT

This article aims to point out how the military dictatorship state, when creating Mobral (1967-1985), as a counterpoint to liberating education, appropriated the methodological aspects of Paulo Freire's Literacy System. Thus, the text brings fragments of the voices of interlocutors, narratives collected through thematic interviews, anchored in the methodology of Oral History. The studies showed the divergence in the *meaning* of literacy, which could not be the same for those who idealized education *for* the masses and those who thought about education *with* the people. It is worth noting that Mobral dedicated itself to the massification of education based on simple and standardized operational schemes, linked to the simplified acquisition of reading and writing techniques, while the Freirean base consisted of concrete situations of the literacy students.

Keywords: Paulo Freire. Literacy. Civil-Military dictatorship.

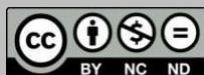
Submetido em: 15/04/2021

Aceito em: 09/06/2021

Publicado em: 29/09/2021



<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13nEsp125-152>



1 APRESENTAÇÃO

Um dia, à noitinha, um jovem tenente, dos que tratavam a gente com decência, cortesmente, veio à cela onde eu estava e disse: “Professor, eu vim conversar com o senhor porque agora nós vamos receber um grupo de recrutas, e entre eles há uma quantidade enorme de analfabetos. Por que o senhor não aproveita a sua passagem por aqui e ajuda a gente a alfabetizar esses rapazes?” Olhei para o tenente e disse: “Mas, meu querido tenente, eu estou preso exatamente por causa disso! Está havendo uma irracionalidade enorme no país hoje, e se o senhor fala nessa estória de que vai convidar o Paulo Freire para alfabetizar os recrutas, o senhor vai para a cadeia também. Não dá.”

(FREIRE & GUIMARÃES, 2013, p. 49)

O pensamento subversivo – em relação à ordem injusta – exercido e estimulado criticamente pelo educador Paulo Reglus Neves Freire, despontou a partir 1958, em pleno governo de Juscelino Kubitschek de Oliveira, quando o desenvolvimentismo prometia colocar o país em dia – “Cinquenta anos em cinco” era o *slogan* que empolgava as elites, efetivado a partir de ações como a construção de Brasília e a implantação da indústria automobilística, por exemplo. Havia, na época, um desconforto inflamado pelos altos índices de analfabetismo, fato que provocou a convocação do 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado no Rio de Janeiro, em julho de 1958. Na ocasião, os relatórios regionais apresentados no referido congresso, o de Pernambuco ganhou destaque. Paulo Freire foi o relator do documento que trazia à tona a temática da educação dos adultos, interditados de vários direitos no decorrer da história, inclusive o direito à educação. Nesse interim, Freire apresentava uma nova maneira de compreender o analfabetismo.

A tese, apresentada no relatório, defendia a educação *com* o povo em contraponto a uma educação *para* o povo, além de vincular o analfabetismo às condições de miséria nas quais viviam os nordestinos, submetidos aos interesses dos grandes proprietários da terra, que objetivavam “[...] manter no obscurantismo a população local. Ele[s] quer[iam] braços servis e não cabeças que pens[ass]em. Ninguém necessita de saber ler e escrever para pegar numa enxada” (FACÓ, 1976, p. 34).

Ao final do governo de Kubitschek (1955-1961), Jânio Quadros assumiu, exercendo o mandato durante apenas sete meses, renunciando-o em agosto de 1961, e sendo sucedido pelo vice-presidente João Goulart (1961-1964). Foi então que, a partir de uma “democracia populista”, adotou-se uma política de educação popular capaz de levar o povo a participar dos destinos do país. “Foi assim que o governo recorreu ao sistema de alfabetização de adultos desenvolvido por Paulo Freire, que naquele momento já tinha a

sua eficiência comprovada através de experiências em várias partes do país” (BARRETO, 1998, p. 85).

Iniciada em 1963, a experiência de Angicos¹, no Rio Grande do Norte, fez com que o Sistema de Alfabetização Paulo Freire alcançasse grande repercussão e, segundo Barreto (1998, p. 92), “a ampla cobertura jornalística dada à experiência [...] acabou por tornar Paulo Freire e o seu trabalho conhecido em todo o Brasil”, com destaque para a presença do presidente João Goulart no encerramento da iniciativa de alfabetização. Posteriormente, em 1964, com o golpe civil-militar, todos os partícipes sofreram perseguições e muitos foram exilados.

Na epígrafe apresentada no início desta apresentação – extraída de uma conversa entre Sérgio Guimarães e Paulo Freire – ficam explícitos os ditames do Estado militar instaurado no Brasil a partir de Março de 1964, que extinguiu a experiência de alfabetização de [jovens² e] adultos conduzida por Paulo Freire que, entre outras iniciativas, envolvia “[...] a exigência de não interferência de parte do órgão financiador, a Aliança para o Progresso; o compromisso exigido do governo do Estado de não utilizar politicamente a iniciativa; o envolvimento de Freire com os movimentos sociais” (FERRARO, 2013, p. 76).

Ao dialogar com Paulo Freire, o “jovem tenente” escancara a gravidade do analfabetismo no Brasil, que atingia mais de 50% da população maior de 14 anos, ao afirmar que receberia um novo grupo de recrutas e que, entre eles, havia “uma quantidade enorme de analfabetos”. Estava instaurada a Ditadura que, conectada ao golpe do fatídico ano de 1964, instaurou-se no Brasil por vinte e um anos, fruto de uma coalizão civil e militar. Tal evento confirmou-se com a ascensão de um novo bloco no poder que envolvia “[...] a articulação entre o conjunto das classes dominantes, a exemplo a burguesia industrial e financeira nacional e internacional, [...] bem como uma camada (de caráter civil) de intelectuais e tecnocratas” (GERMANO, 2011, p. 17); motivados a impedir o alargamento da participação popular. Nesse contexto, o presidente Costa e Silva (1967-1969) criou, em 1967, a Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), “[...] por oposição e como alternativa aos movimentos sociais e educacionais inspirados na pedagogia de Paulo Freire” (FERRARO, 2009, p. 110). Na vigência do

1 Os estudos de Barreto (2012, p. 92) revelam que a referida experiência “[...] se tornou de grande importância porque foi o primeiro trabalho sistematizado neste novo enfoque, além de contar com a participação, num mesmo tempo, de aproximadamente 300 alfabetizandos.”

2 Na época estudada, a nomeação era a de *educação de adultos*, que se traduzia pela sigla EDA. Só bem mais tarde é que se vai utilizar o termo EJA, explicitando os jovens que, desde sempre, fizeram parte de suas classes e de seus programas de escolarização. Na denominação Educação de *Jovens e Adultos* está exposto o grande número de sujeitos jovens “totalmente” analfabetos ou funcionalmente analfabetos.

regime autoritário, os alfabetizandos, de vítimas foram transformados em culpados, e reforçou-se “a ideologia da inferioridade predicativa do analfabeto” (MELO, 1997, p. 79).

Este texto utiliza parte de um *corpus* do banco de dados do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Alfabetização (Nepeal) do Centro de Educação (Cedu) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), advindo de uma pesquisa realizada no período de 2011-2018, cujo foco foi situar, após quatro décadas, impactos/contribuições do Mobral, especificamente do Programa de Alfabetização Funcional (PAF), na formação de sujeitos-alunos sertanejos. Vale destacar que, partindo de outro enfoque, a pesquisa teve continuidade no período de 2019-2020. Estes estudos fazem parte de um contexto mais amplo, que diz respeito aos Centros de Referência e Memória da Educação Popular e da EJA (CRemeJA)³, articulando-se em rede na interlocução de pesquisadores da UFAL e da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), que conseguiu recuperar a memória material de acervos documentais e materiais didáticos das ações desenvolvidas no período de 1970 a 1985 pelo Mobral. A partir de 2019, as investigações passaram a dialogar com o Grupo Interdisciplinar de Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (Gipeja – CNPq) do Instituto Federal de Alagoas (IFAL – *Campus sertão*).

Escrito a quatro mãos, o artigo objetiva explicitar como o Estado militar, ao criar o Mobral (1967-1985), em contraponto à educação libertadora, se apropriou dos aspectos metodológicos do Sistema Paulo Freire de Alfabetização, no intuito de compreender: **Até que ponto houve, durante a ditadura civil-militar um golpe na educação emancipadora de Paulo Freire?** Nessa direção, organizamos o artigo em três tópicos. No primeiro, comentaremos a elaboração intelectual de Paulo Freire, com foco na alfabetização e na conscientização. Na sequência, apresentamos o modo como o Mobral se apropriou, de maneira indevida, de aspectos do Sistema Paulo Freire de Alfabetização. No terceiro tópico, debruçamo-nos sobre as narrativas memorialísticas do povo sertanejo com o intuito de desvelar como se deu uma alfabetização do tipo “bancária” na Ditadura civil-militar.

3 Os Centros de Referência e Memória constituíram-se como políticas públicas da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), nos anos 2008-2010, acolhidos como tais, a partir de um projeto submetido àquela Secretaria por pesquisadores de diversas universidades públicas. Durante a vigência da SECAD, muitas ações foram desenvolvidas e financiadas em núcleos de universidades desejosos de reconstruírem a memória dispersa de ações populares e de EJA, em todo o país.

2 PAULO FREIRE: ALFABETIZAÇÃO E CONSCIENTIZAÇÃO

Alfabetização e libertação caracterizam a concepção inovadora de Paulo Freire, que ficou conhecida como “Método Paulo Freire⁴” – que envolve não apenas a leitura da palavra, mas também a leitura do mundo, com foco no desenvolvimento da consciência crítica. Tal método partiu do princípio da conscientização das pessoas, levando-as a questionarem a natureza da sua situação social, diante dos contextos históricos e sociais por elas vivenciados, a partir da reflexão crítica e consciente do mundo, visando que estas se constituíssem como sujeitos na construção de uma sociedade de fato democrática, a partir do desenvolvimento crítico da tomada de consciência por parte das mulheres e de homens.

No que se refere à criação e à prática do Sistema Paulo Freire de Alfabetização, Beisiegel (2013, p. 96) descreve o permanente envolvimento em disputas políticas do educador, ao destacar que “[j]á em suas origens, nos círculos de cultura instituídos pelo educador em suas primeiras atividades no Movimento de Cultura Popular (MCP) do Recife, os diálogos entre os adultos participantes tinham como referência temas de forte conteúdo político”.

Nesse contexto, vale destacar que as dimensões políticas da vida social dos oprimidos, interditados do direito à alfabetização, tornaram-se prioridade para Freire. No período de 1958 a março de 1964, para agir politicamente era extremamente necessário, durante o processo educativo, conscientizar os sujeitos das condições sociais as quais estavam submetidos, dando destaque a “uma permanente atitude crítica, único modo pelo qual o homem⁵ realizará sua vocação natural de integrar-se, superando a atitude do simples ajustamento ou acomodação, aprendendo temas e tarefas de sua época” (FREIRE, 2011a, p. 61). 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.

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

5 No livro *Pedagogia da Esperança*, Freire mostra as críticas que recebeu por parte das feministas norte-americanas, em relação ao uso do masculino “neutro” nos seus escritos. Passou a reconhecer a “marca machista” presentes em seus textos; confessou que depois das primeiras cartas reagiu, condicionado pela ideologia autoritária, machista, e tentou justificar ao dizer: “Quando falo homem, a mulher está incluída.” Aos poucos, porém, percebeu a “mentira ideológica” daquela sua justificativa. E então se perguntou: “E por que os homens não se acham incluídos quando dizemos: ‘As mulheres estão decididas a mudar o mundo’?” (FREIRE, 1992, p. 67).

Freire criticava a concepção preconceituosa que recai sobre o analfabetismo, e mais precisamente sobre os analfabetos, de modo que denunciava a existência de uma visão ingênua do analfabetismo que:

[...] o encara ora como uma “erva daninha” – daí a expressão corrente: ‘erradicação do analfabetismo’ –, ora como uma ‘enfermidade’ que passa de um a outro, quase por contágio, ora como uma ‘chaga’ deprimente a ser ‘curada’ e cujos índices, estampados nas estatísticas de organismos internacionais, dizem mal dos níveis de ‘civilização’ de certas sociedades. Mais ainda, o analfabetismo aparece também, nesta visão ingênua ou astuta, como a manifestação da ‘incapacidade’ do povo, de sua ‘pouca inteligência’, de sua ‘proverbial preguiça’ (FREIRE, 1981, p. 15).

Trata-se de uma visão “limitada na compreensão do problema, cuja complexidade não capta ou esconde, suas respostas a ele são de caráter mecanicista” (FREIRE, 1981, p. 15). Tal abordagem esconde ou tenta negar as condições objetivas dos oprimidos. Essa visão limitada do analfabetismo aparece no documentário de curta-metragem intitulado *Maioria absoluta*⁶, que dá visibilidade aos analfabetos, em suas condições materiais e sociais, com destaque para a reforma agrária no Brasil, ainda nos anos de 1960.

Ao tecer considerações sobre Paulo Freire, expoente da educação popular, e seu “método”, Beisiegel (2004), anuncia que o educador acumulou experiências significativas no que diz respeito à alfabetização de adultos, tanto na área urbana como no âmbito rural e ensaiou “métodos”, técnicas e processos de comunicação em favor da democratização da cultura, opondo-se à sua vulgarização, demonstrando ser avesso à ideia de “doação” presente nas relações existentes entre educador e educando.

Ao fazer referência aos documentos que embasam as concepções de movimentos de alfabetização de adultos, Cultura Popular, educação popular da década de 1960, Carlos Rodrigues Brandão enfatiza que tais termos, utilizados naquele contexto histórico, são oriundos do processo de mudança social que vinha sendo pensado e implementado em algumas regiões do país, com a pretensão da participação do povo na cultura da sociedade em que viviam, de modo que a defesa por uma educação popular não se assemelhava/assemelha a uma educação para pobres, mas para todos e todas que foram aliados desse direito humano. As reflexões do autor são esclarecedoras ao revelarem que “[a] Cultura Popular, portanto, está vinculada a uma ação que não pode estar desligada do *povo*, isto é, dos grupos sociais, que por condicionamentos econômicos,

⁶ dirigido por Leon Hirszman, a obra destaca a vida cotidiana de trabalhadores rurais analfabetos do Nordeste, que viviam na miséria extrema. Produzido entre os anos de 1963 e 1964, o documentário foi censurado pelo regime militar até 1980. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Vsmg36X1eAM>> Acesso em 08 jun. 2021.

políticos e sociais – e especialmente por condicionamentos culturais – estão marginalizados da cultura” (BRANDÃO, 2002a, p. 54).

É preciso mencionar que a Educação Popular apresentada está relacionada ao contexto ideologicamente marcado pela valorização dos saberes populares, em que as culturas das classes populares têm seu devido reconhecimento, tendo inclusive, 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, 2002b, p. 142, grifos do autor).

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 Cultura. Eram indícios, segundo Frigotto (2010), da implantação de uma sociedade democrática, menos submissa ao grande capital transnacional e às oligarquias brasileiras.

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).

O conceito antropológico de cultura, assumido por Paulo Freire no Sistema de Alfabetização de Adultos, aparece na novidade das dez fichas de cultura usadas pela primeira vez na experiência de Angicos, fundamentais “no processo de divulgação e assimilação do conceito de cultura e cultura popular, no início dos anos de 1960” (FÁVERO, 2012. 481). Tratava-se do novo conteúdo dialógico defendido no sistema de alfabetização de adultos, na perspectiva da “Educação como prática da liberdade”. Vejamos o que diz Paulo Freire:

E pareceu-nos que a primeira dimensão deste novo conteúdo com que ajudaríamos o analfabeto, antes mesmo de iniciar sua alfabetização, na superação de sua compreensão mágica como ingênua e no desenvolvimento da crescentemente crítica, seria o conceito antropológico de cultura. A distinção entre os dois mundos: o da natureza e o da cultura. O papel ativo do homem *em* sua e *com* sua realidade. O sentido de mediação que tem a natureza para as relações e comunicação dos homens. A cultura como o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. A cultura como o resultado de seu trabalho. Do seu esforço

criador e recriador [...] A dimensão humanista da cultura. A cultura como aquisição sistemática da experiência humana. Como uma incorporação, por isso crítica e criadora, e não como uma justaposição de informes ou prescrições “doadas”. (FREIRE, 2011a, p. 142-143).

Nesse contexto, ganha destaque a valorização dos saberes dos sujeitos das camadas populares, procurando envolver a população em ações que valorizassem a cultura por meio da participação destes em movimentos diversos. Nesse contexto, podem ser mencionadas 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.

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, referido anteriormente. Diz Góes (1985, p.11, grifos do autor): “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**, vinculando analfabetismo e pauperismo”. Ganhou destaque, no referido Congresso, a defesa de uma “[e]ducação **com** o homem, denunciando a 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, grifos do autor).

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), formas de luta do povo, com fortalecimento da cultura popular⁷, inserida na educação popular. Para o autor: “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” (FÁVERO, 1983, p. 9).

Nesse sentido, o Sistema Paulo Freire de Alfabetização ganhou espaço e admiração por parte de gestores e de educadores da época que comungavam as ideias de cunho libertador que tinha em Freire sua principal referência, pois tais ideais lograram êxito na alfabetização de adultos. Os trabalhos iniciados no Movimento de Cultura Popular

7 A Cultura popular caracterizou-se, naquele momento histórico, como uma das “[f]ormas 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).

(MCP), que teve seu surgimento em Recife⁸, passavam a expandir-se por outros estados brasileiros, partindo do princípio 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 desse enfoque, notamos a importância da valorização de mulheres e de homens enquanto sujeitos que produzem cultura em seus espaços, e que essas culturas precisam ser reconhecidas ao invés de substituídas por culturas alheias às suas vivências.

Freire (2011a) 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, de criticidade e de politização. Sua metodologia destaca-se pelo caráter dialógico 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), em convênio com o Governo Federal, com o objetivo precípuo de ofertar educação de base por meio de escolas radiofônicas, criando, para tal fim, o Movimento de Educação de Base (MEB⁹). 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, sob essa lógica, precisavam ser contidas. Nesse contexto, o MEB “[f]oi contido por todos os lados, tendo seu material educativo apreendido, monitores perseguidos e verbas cortadas” (CUNHA, 1985, p. 36). Como tática de sobrevivência e de

8 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).

9 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).

resistência o movimento em questão se reconfigurou e manteve-se atuante por meio de ações ditas livres de qualquer ideologia, em muitos territórios brasileiros, ao passo que o material didático utilizado também foi revisto.

Nas palavras de Fávero e Freitas (2011), o contexto histórico de efervescência dos Movimentos de cultura e educação popular foi qualitativamente diferente das ações desenvolvidas nas campanhas governamentais desenvolvidas contra o analfabetismo nos anos de 1940/50. Nessa contextualização, os autores lamentam a supressão das práticas de educação popular como política pública e reconhecem que “a alfabetização e [a] educação das pessoas adultas, no início dos anos de 1960, apareciam como perigosas para a estabilidade do regime e para a preservação da ordem capitalista e por isto foram suprimidas.” (FÁVERO & FREITAS, 2011, p. 374).

Com o golpe de 1964, o presidente João Goulart foi deposto e, com isso, se deu o fim da “democracia populista”. Segundo Germano (2011), anunciou-se, dessa forma, no Brasil, um momento de mudanças nas 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 do *povo*, assunto do próximo tópico.

3 1967-1985: O GOLPE NA ALFABETIZAÇÃO EMANCIPADORA DE PAULO FREIRE

Em contraponto às experiências de cunho popular aludidas, que tinham como foco a educação como prática da liberdade, o regime Militar instaurou medidas repressivas que visavam combater as formas de organização político-ideológicas de diversos movimentos sociais, que lutavam no entorno de uma pauta democrática, buscando a materialização dos direitos civis, políticos e sociais para todos os sujeitos que historicamente haviam sido aliados, sobretudo do direito de estudar.

Destaca-se, dessa forma, o desmantelamento das práticas de alfabetização, especificamente as que seguiam os fundamentos teórico-metodológicos freirianos, pois eram consideradas subversivas, ou seja, atentavam contra a ordem social, e eram acusadas de buscar instaurar o caos em toda a sociedade. Essas acusações levaram o educador pernambucano Paulo Freire ao exílio por quase duas décadas, justamente no período em que estava sendo estruturado um Plano Nacional de Alfabetização, no qual

seriam contempladas todas as experiências de alfabetização de jovens e adultos em andamento.

Antes do surgimento do Mobral, contou-se com outra campanha, que envolvia, além da alfabetização, como diz Paiva (2003), diferentes níveis de ensino, chamada de 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/USAID¹⁰. A Cruzada ABC originou-se da iniciativa de “[u]m 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 apresentou-se como uma tentativa de legitimar as intenções do governo frente às classes populares, considerando, portanto, o contingente expressivo de pessoas analfabetas da época no país. Paiva (2003) ajuda a compreender as reais intencionalidades da Cruzada ABC ao destacar que esta também tinha os objetivos de:

[d]ifundir 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 a população brasileira era um ponto fundamental do regime que passara a vigorar a partir de 1964. Era necessário, nesse sentido, fazer a população acreditar, também, que os governantes estavam cumprindo o seu papel e que o crescimento do país dependia do desempenho da população. Portanto, sob essa lógica, cada indivíduo deveria se esforçar para alavancar o desenvolvimento da nação brasileira.

Nesse cenário, no ano de 1967, durante o governo do general Artur da Costa e Silva, quando a Cruzada ABC ainda estava em vigor, foi discutido e aprovado pelo Governo Federal o Plano de Educação Funcional e Educação Continuada de Adultos com objetivos que foram posteriormente operacionalizados pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), criado através da Lei nº 5.379, em 15 dezembro do mesmo ano. O Mobral, então, constituiu uma grande “aposta” da ditadura civil-militar, que passou a contribuir também para a sua legitimação, principalmente com a aceleração do

10 Para Góes (1985, p. 33), esses convênios “[c]obriram todo o espectro da educação nacional, isto é, o ensino primário, médio e superior [...], o treinamento de professores e a produção e veiculação de livros didáticos”.

desenvolvimento industrial que vinha se intensificando na época, em meio á carência de mão de obra minimamente qualificada.

Vale destacar que o referido Mobral, em seus primeiros anos, não implementou uma ação direta junto aos Estados da Federação, fato que só veio a ocorrer no início de década de 1970, quando passou por uma reestruturação acerca do modo como vinha sendo organizado. É que a lógica inicial do Plano de Educação Funcional e Educação Continuada de Adultos era assistência financeira e técnica a projetos que tivessem como foco de atuação a Educação de Adultos, bem como cooperação com instituições do setor privado com a finalidade de ofertar cursos de alfabetização para pessoas entre 15 e 35 anos – grupo prioritário, situado na faixa etária produtiva.

A linha de orientação explicitada e adotada pelo Movimento foi a de corresponsabilização, ou seja, todos podiam contribuir com o país “ajudando um analfabeto a ler” com o *slogans* apelativos, como “pelo amor de Deus, ensine alguém a ler”, grafados em cartazes de circulação nacional, com intenção de sensibilizar empresários, entidades civil, sindicatos, em relação à “chaga do analfabetismo” que precisava ser exterminada, tendo em vista que essa “chaga” era considerada um entrave e um indicador social desfavorável para o desenvolvimento da nação, que estava vivenciando a introdução do capital estrangeiro, por meio das grandes multinacionais e, por isso, necessitava de pessoas para atuar no mercado de trabalho. Acentuava-se a relação estreita entre educação e economia, que se tornou um fator precípua para alavancar o desenvolvimento.

O Mobral, após tornar-se um Sistema de educação paralelo, com recursos próprios em 1970, ou seja, três anos após sua criação, passou por outro estágio, que diz respeito ao redesenho dos aspectos hierárquicos que permitiram o planejamento dos “objetivos” e dos seus “métodos” de atuação, que orientavam o curso das ações em todos os Estados/territórios¹¹ nacionais e seus municípios, e implantou os seguintes Programas: Alfabetização Funcional (PAF), Educação Integrada (PEI), Autodidatismo, Mobral Cultural, Educação para o Trabalho, Educação Comunitária para a Saúde, Educação Pré-escolar, tomando para si as orientações dos processos educativos. Para Paiva, V. (2003, p. 382), os programas do Mobral foram estratégias de sobrevivência institucional do órgão, que encontrava legitimidade e autonomia na vigência dos governos autoritários: “Um grande

11 Como essa ação se passa antes da promulgação da Constituição Federal de 1988, o país ainda tinha uma organização política com estados e territórios (federais). Por isso, nesses territórios, a Coordenação era denominada Territorial, e não Estadual. Este era o caso de Acre, Rondônia (torna-se estado em 1982), Roraima, Amapá e Fernando de Noronha (que se integra ao estado de Pernambuco, e não se torna um estado, não tendo também Coordenação Territorial).

sistema de educação permanente a serviço da segurança interna do regime e do sistema de dominação era a grande tarefa do Mobral”.

O que estamos chamando de golpe na alfabetização emancipadora de Paulo Freire, diz respeito ao confronto entre a pedagogia do Mobral e a Pedagogia do oprimido de Freire. O golpe está na repressão de Freire e das ações dos movimentos sociais ligadas às propostas pedagógicas libertadoras, que foram consideradas, segundo o próprio presidente do Mobral – Arlindo Lopes Corrêa¹² – como “[...] uma campanha de politização radical, de subversão [...]” (CORRÊA, 1979, p. 51). Nesse sentido, Ferraro, (2013, p. 75), enfatiza que os tecnocratas encabeçaram a mistificação da alfabetização, “que envolveu a pretensa ‘pedagogia dos homens livres’, do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), em confronto com a pedagogia do oprimido, de Freire.” Reitera o então presidente do Mobral, “À ‘pedagogia dos oprimidos’ preferimos a ‘pedagogia dos homens livres’” (CORRÊA, 1979, p. 51, grifos do autor).

A perseguição a Freire e aos movimentos sociais é nítida nos escritos do referido presidente, que se refere a estes como “radicais” e “extremistas”, o que nos leva a concordar com o questionamento levantado por Ferraro (2009, p. 177): “mas, o que é que interessava sobremaneira ao Regime: alfabetizar o povo ou livrar-se dos incômodos movimentos sociais do período anterior e substituí-los por um órgão capaz de veicular para as massas a ideologia oficial?”. O autor ainda acrescenta que o que estava em questão nessa disputa “[...] era o *sentido* do ensinar e do aprender a ler e escrever” (FERRARO, 2013, p. 86, grifo nosso). Sentido que não poderia ser o mesmo para os que idealizavam a educação *para* as massas e os que pensaram a educação *com* o povo.

No que se refere ao processo de alfabetização, delineado pelo PAF, segundo Souza (2016), metodologicamente funcionava com a mesma organicidade do “método” elaborado por Paulo Freire, ou seja, escolhia-se um tema que era então explorado por meio de cartazes ou textos. A diferença, portanto, estava na forma como era conduzido o processo: enquanto que na perspectiva freireana os temas eram escolhidos por meio de uma pesquisa socioantropológica, na busca por conhecer o universo linguístico-discursivo da comunidade e, assim, empregar *sentidos* às palavras, o Mobral procurou uniformizar esses temas, dando um *significado universal*. Nesse sentido, as referidas palavras geradoras lançadas pelo Programa eram as mesmas para o Brasil inteiro, “[...] estudadas

12 Engenheiro vinculado à Ditadura civil-militar, que 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 Simonsen” (JANNUZZI, 1987, p. 57).

pelo mesmo material didático. Justifica essa medida alegando que foram escolhidas palavras que exprimem as necessidades básicas do homem” (JANNUZZI, 1987, p. 60).

Nesta direção, o professor Walter Garcia, na introdução do livro *Confronto Pedagógico*, de autoria de Gilberta Januzzi (1975) faz a seguinte consideração:

Alguns quiseram justificar a proposta pedagógica do Mobral apoiando-se na metodologia de Paulo Freire, que por ocasião do surgimento do Movimento Brasileiro de Alfabetização já havia conseguido reputação universal. A maneira para essa associação ideológica parecia relativamente fácil. Bastava considerar o método como um simples ‘meio para se chegar a um fim’ e estaria feita a *mobralização* do sistema Paulo Freire (GARCIA, 1975. p. 9).

Observa-se, nesse sentido, que a apropriação do Tema Gerador pelo Mobral foi indevida e divergiu dos pressupostos freireanos, ainda que utilizasse a tônica metodológica, pois não se buscou a politização da palavra, mas a apropriação acrítica do seu *significado*, ao contrário do “método” de Paulo Freire, que situava, inicialmente, o caráter político da palavra e de como ela poderia libertar o sujeito. Esse fato mostra mais uma vez o golpe na proposta libertadora e democrática pensada por Freire, uma vez que entrava em cena a alfabetização do controle e das definições prévias; alfabetização que não era “[...] socialmente dotada de significados político e social para os trabalhadores” (MELO, 1997, p. 48).

Refletindo a realidade do Estado opressor, o criador e primeiro presidente do Mobral – Mário Henrique Simonsen¹³ – revelou como se daria a massificação da educação a partir das concepções tecnocráticas desenvolvidas a partir de “[...] esquemas operacionais simples e padronizados, capazes de tornar logisticamente viável um programa de alfabetização de larga escala, e de reduzir ao mínimo os custos por aluno” (SIMONSEN, 1973, p.148). Em outras palavras, tratava-se de um programa de alfabetização dedicado ao mero valor da produtividade.

A fotografia abaixo, retirada do *Relatório Soletre Mobral, leia Brasil*, de 1977, ilustra a questão mencionada, pois mostra a ação pedagógica na época referida, na qual mobiliza-se a *Palavra Geradora* e seu estudo por meio das famílias silábicas, a partir de uma sequência de passos que visam a compreensão pelo alfabetizando das questões relacionadas a funcionalidade das palavras. Nesse sentido, a aprendizagem era compreendida na perspectiva da aplicabilidade, isto é, “[...] o que [era] colocado em sala de aula [visava] modificar as experiências individuais, ‘a realidade’, em função de um determinado ‘estar sendo’”, e dessa forma, deu-se “[...] ênfase na aquisição das

13 Em abril de 1970, no governo Médici, o economista Mário Henrique Simonsen assumiu a presidência da recém-criada Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização. Anos depois, em 15 de março de 1974 foi nomeado ministro da Fazenda, sucedendo a Antônio Delfim Neto.

habilidades de ler e escrever e na motivação de ingressar no grupo dos que já participam do desenvolvimento econômico, tornando-se [...] construtor e beneficiário deste desenvolvimento, como se nota nos objetivos e na avaliação do Programa de Educação Funcional” (JANNUZZI, 1977, p. 51).

Figura 1 – Palavra geradora sendo estudada em turma de alfabetização do Mobral



Fonte: Relatório Soletre Mobral, *leia Brasil*, de 1977.

Ao olharmos a fotografia, a entendemos como “um resíduo do passado” (KOSSOY, 2020, p. 49) e, nesse sentido, pensamos que ela se constitui enquanto “[...] um artefato que contém em si um fragmento determinado da realidade registrado fotograficamente”, revelando, portanto, indícios do espaço/tempo do acontecimento, capturados pelo olhar do fotógrafo, que retrata as reminiscências da realidade, muitas vezes sensível, como a que podemos observar acima na imagem. Dizemos isso pelo fato de que havia, naquela época, um grande entusiasmo em relação às ações alfabetizadoras do Mobral em todo o território nacional, pois a aposta foi na formação de mão de obra para atuar nas grandes obras escalonadas pelos militares, como a que podemos perceber no cartaz que associa a palavra **tijolo** à construção civil, dando a entender que se trata de uma associação ao período de expansão industrial que se propagou na época.

Observamos que, de modo diferente, a palavra tijolo no Sistema Paulo Freire de Alfabetização era problematizada numa situação de trabalho que partia da realidade concreta dos alfabetizandos: “Discutindo a situação em seus aspectos possíveis, far-se-ia a vinculação semântica entre a palavra e o objeto que a nomeia” (FREIRE, 2011, p. 152). Assim, o PAF/Mobral utilizava a mesma palavra na perspectiva da funcionalidade focando na aceleração como o intuito de garantir a rapidez no processo de alfabetização.

Para Barreto (1998), na perspectiva da educação libertadora, o aprendizado da leitura e da escrita não poderia se efetivar como algo paralelo à realidade dos alfabetizandos. Havia uma divergência estrutural entre o processo de alfabetização na

perspectiva progressista e na perspectiva tecnicista. “Na última se dá ênfase ao domínio puramente técnico – que é fundamental – da leitura e da grafia fonêmica da palavra. Assim, estimulam os alfabetizandos a ler e escrever MESA sem perguntar como e em que implica produzir a MESA. É como tomar a palavra desconectada do mundo” (BARRETO, 1998, p. 81).

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, o que não poderia ser diferente, uma vez que a existência do Movimento foi marcada por uma estrutura¹⁴ hierárquica que determinava o seu funcionamento enquanto ação concentrada no Mobral Central, nas Coordenações Estaduais (COEST) e nas Comissões Municipais (COMUN). Essas instâncias seguiam as orientações da UNESCO¹⁵ que, por sua vez, fomentava a dita alfabetização funcional, representada pelo PAF, como caminho para o crescimento econômico e social dos países em desenvolvimento, no 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” (UNESCO, 1975, p. 12).

Nesse sentido, os alfabetizadores e os alfabetizandos 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 alfabetizandos têm a ilusão de que atuam, ao procurarem os meios adequados aos objetivos previamente fixados, jamais questionados” (JANNUZZI, 1987, p. 62).

Ao descrever episódios do Seminário Interamericano¹⁶ de Educação de adultos, Jannuzzi (1987, p. 60) narra que os relatos da observação de duas classes do Mobral revelam equívocos da apropriação do “método” Paulo Freire. Vejamos um dos casos: uma classe composta por “[...] 80% de domésticas com idade inferior a 16 anos, em que ao ser decodificada a palavra tijolo, não houve o despertar do interesse da classe.” A partir

14 Para tentar garantir o funcionamento da estrutura hierárquica, o Sistema de Supervisão estruturava-se em três níveis, havendo um supervisor fixo em cada município, denominado Encarregado da Supervisão Global; um supervisor volante, denominado Supervisor de Área que tinha como responsabilidade, uma média de cinco municípios, e um supervisor que integrava as informações em nível estadual e, por isso, era denominado Supervisor Estadual.

15 A 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 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 (UNESCO, 1975).

16 Seminário realizado no Rio de Janeiro – 09 a 18 de abril de 1973, e que teve como perspectiva a discussão, sobretudo, da funcionalidade da alfabetização de adultos.

da socialização das experiências, concluiu-se que a palavra tijolo não era significativa para aquele grupo, composto majoritariamente por domésticas, por não traduzir suas experiências e não dialogar com a realidade do referido grupo. Sobre essa perspectiva de alfabetização como doação, reafirmamos a posição de Freire (2011) ao esclarecer que as palavras geradoras deveriam sair do levantamento de situações concretas dos alfabetizandos, “[...] e não de uma seleção que fizéssemos nós mesmos, em nossos gabinetes, por mais tecnicamente bem escolhidas que fossem” (FREIRE, 2011, p. 152).

Freire (2011b) também critica essa perspectiva de massificação¹⁷ da cultura popular, por intermédio do poder da cultura dominante, ao discorrer sobre a antialogicidade. O autor utiliza o termo “invasão cultural” para explanar sobre a violência praticada pelo sujeito que invade o espaço histórico-cultural do outro, tentando impor sua visão de mundo:

O invasor reduz os homens do espaço invadido a meros objetivos de sua ação [...]. O primeiro atua, os segundos têm a ilusão de que atuam na atuação do primeiro; este diz a palavra; os segundos, proibidos de dizer a sua, escutam a palavra do primeiro. O invasor pensa, na melhor das hipóteses, sobre os segundos, jamais com eles; estes são “pensados” por aqueles. O invasor prescreve; os invadidos são pacientes da prescrição (FREIRE, 2011b, p. 48-49).

Pode-se considerar, com base nas reflexões expostas na citação acima, que o Mobral representa essa “invasão”, tendo em vista que foi sistematizado sob a ilusão de que as pessoas não pensavam, que o analfabeto era um “parasita” econômico, que se libertaria e ajudaria a nação a partir do momento em que aprendesse a ler e escrever. Essa ação, é importante reafirmar, não se dava numa perspectiva dialógica, pelo contrário, era conduzida sob a proibição dos sujeitos de dizerem suas palavras.

É importante dizer ainda que o próprio Freire repudiava a tentativa de mera repetição do seu pensamento, pois, para ele, “a única maneira que alguém tem de aplicar, no seu contexto, alguma das proposições que fiz é exatamente refazer-me, quer dizer, não seguir-me. Para seguir-me, o fundamental e não me seguir” (FREIRE & FAUNDEZ, 1985, p. 41).

Na perspectiva de massificação, o sujeito foi visto, durante o regime militar, como elemento integrador das comunidades, que contribuiria para elevar o país ao clube dos desenvolvidos. Nesse sentido, era preciso dominar, minimamente, noções de leitura, de escrita e de matemática, sinalizando a ideia de formação de força produtiva qualificada.

17 A massificação é entendida nestes escritos a partir de uma perspectiva freireana, que a concebe como desumanização, como alienação. Nesse sentido, o autor esclarece que a massificação está longe de ser um “processo de emersão das massas, do qual resulta sua presença em busca de afirmação e de participação histórica (sociedade de massas), mas um estado no qual o homem, ainda que pense o contrário não decide” (FREIRE, 2011b, p. 50).

Vale ressaltar, também, que observamos, ainda, no *Relatório Soletre Mobral e Leia Brasil*, o depoimento do Presidente do Mobral, na época, Arlindo Lopes Corrêa que, entusiasta do então Ministro, menciona que não “[...] restam dúvidas quanto ao sucesso e à adequação de todos os Programas do Mobral. Seu ritmo, seu ímpeto e sua força inovadora, em nenhum momento desmentiram que esta solução era a resposta acertada para a “erradicação” do analfabetismo no Brasil”. Tratava-se de uma educação massificadora imposta aos sujeitos, sem admitir a possibilidade de existência da “[...] utopia de muitas alfabetizações que devem ser gestadas nas histórias dos vários grupos sociais” (MELO, 1997, p. 76), como defendia Paulo Freire.

4 A ALFABETIZAÇÃO BANCÁRIA NAS VOZES DOS NARRADORES DA PESQUISA

O processo de alfabetização delineado pelo Mobral, conforme abordado nos itens anteriores, tinha um caráter pedagógico que foi apropriado do “método” pensado pelo educador Paulo Freire. No entanto, devido à própria conjuntura política da época e devido às condições que levaram os militares ao poder, denota-se que as reais intenções que subjazem a “preocupação” com os sujeitos analfabetos nesse período se deu, predominantemente, em razão do momento histórico brasileiro – que passava por uma mudança no que se refere ao seu desenvolvimento. Nesse âmbito, a educação foi vista, de forma bastante específica, como fator que contribuiria para introduzir o país no time dos desenvolvidos.

O Mobral, por sua vez, foi a grande aposta, idealizada e sumariamente estruturada para dar conta de responder aos anseios dos seus idealizadores, e passou a figurar no alto escalão dos Governos, sobretudo no de Costa e Silva (1967-1969), como a possibilidade de tirar o Brasil do atraso em que se encontrava e, ainda, de livrar o país do analfabetismo, considerado uma “chaga” que precisava ser exterminada. É importante lembrar, nesse sentido, das palavras de Paiva, J. (2009), quando afirma que:

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

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

Programas, de forma particular os Pedagógicos – PAF e PEI – que, no nosso entendimento, traziam consigo uma concepção “bancária” do ato de ensinar e, nesse sentido, uma relação assimétrica entre alfabetizandos/estudantes e alfabetizadores/professores, na qual um era o detentor do conhecimento (professor) e outro (estudante) nada sabia (FREIRE, 1987).

Freire (1987, p. 58) chama atenção, ainda, para o fato de que na educação “bancária” há a presença muito forte da “narração”, ou seja, é a “sonoridade” que ganha relevância pedagógica, de modo que conduziria os sujeitos “à memorização mecânica do conteúdo narrado” e não a sua reflexão crítica.

Nas pesquisas que foram realizadas no período de 2011-2018 no sertão de Alagoas, tendo como objeto de estudo o PAF, foi muito marcante essa característica de ensino, de forma que os sertanejos, depois de mais de 40 anos depois, narraram com muita força essas relações, dando a entender que de fato o Mobral se apropriou dos aspectos metodológicos da alfabetização de Freire, mas tratou de esvaziar os conteúdos de seu poder político e, conseqüentemente, transformador. Entretanto, deve ser mencionado que, no contexto estudado, as ações do Mobral tinham aprovação coletiva, o que para nós se deve à ausência de políticas públicas, sobretudo educacionais, que não chegavam à região sertaneja alagoana naquela época.

Considerando as dimensões reduzidas de um artigo, apresentamos apenas fragmentos das vozes de três interlocutores¹⁸. Trata-se de narrativas coletadas por meio de entrevistas temáticas, ancoradas na metodologia da História oral, que se articula ao “[...] estudo das formas como pessoas ou grupos efetuaram e elaboraram experiências, incluindo situações de aprendizado e decisões estratégicas” (ALBERTI, 2018, p. 165) e que, no âmbito das investigações realizadas no contexto sertanejo, trouxe inúmeras contribuições no sentido de reconstruir parte dos acontecimentos relativos ao Mobral, no âmbito do cenário em questão.

Nesse percurso, a metodologia da história oral mostrou-se uma grande aliada, o que não poderia ser diferente, pela ausência da memória escrita da Educação em Alagoas e, sobretudo, da Educação de Jovens e Adultos, fato revelado desde a primeira pesquisa (MOURA & FREITAS, 2007), denotando que em Alagoas se tem pouco apreço pela memória e pela preservação do passado.

Vale salientar que as entrevistas com os interlocutores tornaram-se fontes, mas não se esgotaram em si, porque a metodologia da história oral ensina a valorizar vários

18 Os estudos contaram com a participação de uma ex-supervisora, três ex-alfabetizadores, uma ex-voluntária e cinco ex-alunos, que participaram do PAF.

documentos históricos, que são garimpados e utilizados como fontes primordiais para aguçar as lembranças, vez ou outra contestadas ou acompanhadas por lapsos de esquecimento. Para Pollack (1992, p. 4), isso ocorre porque “a memória é seletiva. Nem tudo fica gravado. Nem tudo fica registrado”.

Nesse interim, temos valorizado as narrativas dos sujeitos interlocutores, uma vez que se apresentaram com muitas “[...] forças [...] depois de muito tempo [...]” (BENJAMIN, 1994, p.204). Assim, a voz desse passado se fez presente no sentido de trazer à tona os acontecimentos, os sentidos e os significados da experiência evidenciada. Benjamin (1994) nos faz pensar ainda acerca das narrativas dos sujeitos como potencial valorativo da experiência, considerando que, na medida em que um fato é narrado, inevitavelmente são entrelaçados elementos da vida de quem o faz e que se juntarão a experiência de quem ouve.

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

Nesta perspectiva, fomos descobrindo que as ações de alfabetização foram vistas, muitas vezes, como benesses, figurando como um acontecimento ímpar, o que fez com que muitos sertanejos fossem alfabetizados e dessem continuidade aos estudos, em diferentes etapas da vida, considerando os vários movimentos de entradas e saídas, como expresso na narrativa abaixo de uma ex-alfabetizanda¹⁹:

Antes do MOBREAL não tinha escola por aqui, aí a gente não tinha como estudar. No tempo de criança eu ainda estudei, só que foi pouquinho tempo, porque papai não deixava, aí só fui estudar mesmo quando casei e fui morar lá na rua. E hoje 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 (Ex-alfabetizanda A).

Percebe-se, dessa maneira, a importância e o significado que tiveram para os sujeitos as práticas alfabetizadoras do Mobral, pois, além de outras questões, permitiram o prosseguimento dos estudos noutros níveis de ensino, para que chegassem à universidade, por exemplo. Outro fator que se sobressai no testemunho acima é o

19 No intuito de preservar o anonimato dos sujeitos envolvidos na investigação, codificamos os ex-alfabetizadores como ex-alfabetizadora-A, ex-alfabetizadora-B e ex-alfabetizador-C.

machismo, bem como a negação do direito à educação, muito forte naquela época, em específico no sertão estudado.

Ao se reportar à negação de direitos básicos, Castro (1984), assinala que já na década de 1940 podiam ser notados os aspectos da difícil condição de sobrevivência dos sertanejos. Nesse sentido, o autor esclarece que “[m]uito 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” (CASTRO, 1984, p. 260).

A esse respeito Facó (1976, p. 9), enfatiza o monopólio da terra que reduziu o povo sertanejo “[...] ao mais lamentável atraso cultural, com o isolamento, ou melhor, o encarceramento em massa das populações rurais na nossa hinterlândia, e que chamamos Sertão, estagnada por quatro séculos”. Para o autor, tal fato conduziu os sertões nordestinos ao “analfabetismo quase generalizado”.

Quanto à interdição no âmbito do exercício do direito à educação, a narradora traz à tona as injustiças do contexto histórico, socioeconômico e cultural. Ao tratar da invisibilidade das sertanejas, Moreira (2019, p. 356) nos adverte que a existência das mulheres dos sertões “[...] aparece vinculada no seio da *família*, já que esta representa a matriz de reprodução das identidades nesse espaço. Em torno do chefe e de suas alianças familiares, econômicas e políticas, organizaram-se boa parte das tradições do ‘sertanejo’”, sob forte influência da violência e dominação patriarcal.

É importante destacar que não encontramos com facilidade nos relatos dos depoentes maiores críticas ao reconhecimento das limitações do Mobral, a exemplo da realização do processo de alfabetização em um curto espaço de tempo, por exemplo. Quando surgiu uma crítica foi direcionada aos próprios sujeitos, considerando-os como culpados por não continuarem os estudos. Para Melo (1997), essas atitudes são reflexos da reprodução de um discurso oficial, que atribui aos esforços dos sujeitos o seu sucesso ou seu 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”, entre outras denominações pejorativas.

No que diz respeito às questões de ensino, constatou-se o uso da “palavra geradora”, como pode-se notar nos relatos de ex-alfabetizadores abaixo:

Agora o recurso que chegava para o Mobral é que era pouco, eram somente as **palavras geradoras, as faixas com as famílias** e a gente tinha que se virar com restante, o quadro negro era bem pequenininho. Quando eu passei a trabalhar em outra escola o quadro era maior, mas era giz, quadro, essas palavrinhas e nada mais (Ex-alfabetizadora A).

A narradora acrescentou detalhes sobre os espaços em que as classes eram montadas e enfatizou que as escolas não disponibilizavam equipamentos – quase um luxo, na época. O professor que tinha mais experiência usava essas “palavras geradoras” no processo de alfabetização, inicialmente silabando, fazia a formação de frases até a elaboração de pequenos textos. A alfabetizadora “A” nos disse: “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”.

Essa afirmação foi recorrentemente lembrada por outros alfabetizadores que atuaram nessa época e, além de mostrar a apropriação indevida das “palavras geradoras”, enquanto tópico de uma “educação libertadora”, desvelam uma realidade marcada por dificuldades de toda ordem, sejam estruturais ou pedagógicas, pois o material disponível era considerado insuficiente e os espaços não condizentes com a necessidade dos sujeitos. Além disso, o trabalho com as referidas palavras se dava de forma mecânica, sem dar a devida atenção aos sentidos que possuíam no contexto estudado. Conforme destaca Jannuzzi (1987, p. 63), o equívoco estava na técnica de preparação do material de alfabetização que era “[...] confeccionado por uma equipe central para ser usado em todo território nacional.” Tal ato revelava a concepção “bancária” da educação, criticada por Freire (2005, p. 67) por se tratar de uma “[...] doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber”.

Sobre essa questão, um ex-aluno, que se tornou posteriormente professor do Mobral, na região sertaneja – recrutado com base na máxima mobilizadora de que: *Quem sabe mais ensina a quem sabe menos* – nos contou:

Naquela época no MOBREAL 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 é que vinha o tijolo, não tinha esse desenvolvimento todo, e com aquilo eu ficava assim parado** (Ex-alfabetizador C).

A utilização do cartaz era um passo importante, e considerado eficaz, desde que não se buscasse refletir sobre o percurso da palavra, pois a mesma era vista como um conjunto ordenado de grafemas que traria um significado único para todo o território nacional, e que era papel do professor transmiti-lo aos alunos. Como contraponto dessa perspectiva, Freire (1987, p. 58) afirma que “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros”. Estava claro, portanto, que não era essa a pretensão do Mobral.

Para a ex-supervisora de área de Santana do Ipanema²⁰ “[o]s professores que eram do primário já iam pro Mobral, não todas, mas sempre acontecia principalmente em localidade de difícil acesso”. A narrativa da ex-supervisora nos ajuda a compreender a forma como o Mobral rapidamente se estruturou para desenvolver ações de alfabetização, mobilizando prefeituras e governos estaduais para a cessão de servidores que, a partir de então, passavam a trabalhar no Movimento. Essa situação, para a maioria, configurou-se permanente, já que a complementação salarial e de diárias para ida a campo (caso de supervisores) constituíam atrativos para o trabalho a ser desenvolvido. Dessa forma, muitos profissionais vieram a atuar no Mobral e iniciaram um processo de formação inicial e continuada na educação de adultos. Em relação à situação de ser professora de crianças e de adultos, nas redes, esta condição persiste ainda hoje.

Para Fávero (2009), foram muitos os desafios encontrados pelos ex-alfabetizadores do Mobral, carentes de formação. Segundo o autor, ao longo da história aconteceram na educação, campanhas após campanhas de alfabetização de adultos e de jovens e adultos, sempre contando com o “voluntarismo” de um: “pessoal mal preparado e mal pago, insuficientemente assessorado” (FÁVERO, 2009, p. 20). Nesse sentido, a ex-supervisora nos disse: “*Quem sabia mais ensinava a quem sabia menos*²¹, porque naquele tempo a maioria das professoras do município tinha o quê? O primário, às vezes terceira série [...] não tinha outro recurso humano, a gente aproveitava esse” (grifo nosso). A Ex-alfabetizadora B confirmou o baixo nível de escolaridade ao narrar: “Naquela época, a maioria dos professores só tinha o quarto ano, eu também, não era formada, só tinha o quarto ano também, de papel na mão somente o quarto ano”.

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 Mobral acabava gerando, segundo Paiva (2003), um grupo de alunos precariamente alfabetizados, que retornava rapidamente ao analfabetismo. No nosso entender, isso acontecia também porque nem todos continuaram os estudos e, na região onde habitavam, na época, a circulação de gêneros escritos era escassa. “Saber menos” no dizer da ex-supervisora, significava que alguns dos alfabetizadores soubessem assinar apenas o nome. O pouco que sabiam, transmitiam aos alfabetizandos. Isso provocou,

20 Conta com uma população de 48.232 hab., com área territorial de 437,90 Km² e densidade demográfica de 110,14 hab/km². O Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM) é de 0,591 (dados de 2010), o que situa esse município na faixa de Desenvolvimento Humano Baixo (Cf. Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil).

21 Uma das ações mobilizadoras do Mobral tinha exatamente este apelo: *Quem sabe mais ensina a quem sabe menos*. Por isso, a memória da ex-supervisora evoca um slogan tão marcado na época.

consequentemente, naquele contexto histórico, um baixo nível de alfabetização daqueles que concluíam o processo pelo Mobral, cuja concepção de alfabetização atrelava-se à aquisição simplificada de técnicas de leitura e de escrita. Nas palavras de Melo (1997), tratava-se de uma alfabetização circunstancial, funcional com o momento certo para começar e para acabar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste artigo foi explicitar como o Estado militar, ao criar o Mobral (1967-1985), em contraponto à educação libertadora, se apropriou dos aspectos metodológicos do Sistema Paulo Freire de Alfabetização, de modo que se pode afirmar que houve, na verdade, um golpe na educação emancipadora e libertadora, sobretudo em relação ao âmbito das experiências que vinham sendo desenvolvidas na época. Tais experiências tinham como perspectiva a discussão crítica da cultura e das formas de opressão do povo que, por sua vez, buscava libertar-se das amarras ideológicas e das políticas engendradas pelas elites hegemônicas do momento histórico referido. Nesse contexto, de forma intencional e política, conformava-se um grande número de pessoas ao analfabetismo, como demonstrado no diálogo posto na epígrafe desse artigo. Desse modo, tentamos mostrar que a preocupação com a politização e a conquista progressiva de direitos despertou, na classe média da época, um mal estar social, resultando no sentimento de insatisfação e nas alianças “civil-militar”.

Nesse sentido, anterior ao período autocrata, observou-se, no final dos anos 1950 e início dos anos 1960, uma efervescência de iniciativas educacionais, representadas, especificamente, pelos Movimentos de Cultura Popular – MCP que, com outros Movimentos, a exemplo da União Nacional dos Estudantes – UNE, promoveram, em diversas partes do país, ações que propunham a alfabetização das pessoas por meio de uma perspectiva dialógica e crítica, buscando levar o povo a se conscientizar e se reconhecer enquanto sujeitos implicados no movimento histórico-social. É nesse período que se destacam as ideias freireanas, que já vinham sendo desenvolvidas no Estado de Pernambuco e no Rio Grande do Norte e que passaram a ser conhecidas nacionalmente durante o 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado no Rio de Janeiro, em 1958.

Com a Ditadura civil-militar houve um dismantelamento das práticas de cunho popular em todo país, pois passaram a ser reconhecidas com subversivas, provocadoras da desordem social e, consequentemente, do caos. Quando o Mobral assume, em 1967,

as ações de cunho educacional, voltadas para os sujeitos analfabetos ou pouco escolarizados, o faz considerando os preceitos ideológicos do Estado militar em vigor, que pensava o desenvolvimento econômico atrelado à educação, tendo em vista a expansão capitalista no Brasil, que requeria mão de obra minimamente qualificada.

Nesse sentido, houve o predomínio das ideias que tinham como foco o “combate” ao analfabetismo e o processo de alfabetização foi realizado de forma mecânica, sem perspectivas para a reflexão. A Palavra Geradora, apropriada pelo Mobral, não teve como intuito a discussão da sua dimensão política, pelo contrário, foi esvaziada de seus reais sentidos e passou a figurar num significado único para todo país, fato que levou à sua descaracterização. Além disso, os cartazes de circulação nacional faziam associação a imagens que tinham como princípio mostrar a atuação da ditadura mediante ao desenvolvimento da infraestrutura. Desse modo, a introdução dessas ilustrações tinha como finalidade legitimar o Estado ditatorial e, talvez, mostrar o empenho realizado no sentido de tirar o Brasil do “atraso” em que se encontrava.

Por conseguinte, as narrativas dos sertanejos, partícipes das ações do PAF/Mobral no sertão de Alagoas, advindas das pesquisas realizadas entre 2011-2018, mostraram a forte influência do respectivo Programa no contexto sertanejo, em todos os âmbitos, de modo que a grande aprovação tem relação com a própria ausência de políticas públicas educacionais, que tolhia qualquer possibilidade de estudos, considerando-se que a educação no período estudado não se constituía como direito de todos. Outra questão que emerge é a ausência de informações sobre o Estado nação naquela época que, por vezes, também não chegavam em algumas partes do país (talvez até mesmo a própria palavra “Ditadura” não fosse de conhecimento da maioria da população sertaneja).

As vozes afirmaram, ainda, de forma contumaz, que havia uma precarização das classes de alfabetização ofertadas pelo Mobral e que os professores não tinham formação específica para ensinar, se sobressaindo o bordão “quem sabe mais, ensina a quem sabe menos”. É importante ressaltar que o processo de alfabetização, de acordo com os ex-alfabetizadores e a ex-supervisora, se deu considerando a Palavra geradora. No entanto, não se previa o debate, tampouco a relação do termo com os contextos de vida e de trabalho dos alfabetizados sertanejos, o que nos leva a inferir que, na verdade, o conteúdo trabalhado pelo Mobral esteve relacionado, especificamente, com a ideia de integração social, visando tolher as relações dos sujeitos com a comunidade na qual estavam inseridos e suas participações no desenvolvimento do país, de modo que não se ventilava, mesmo que minimamente, a ideia de uma educação emancipadora, ou libertadora, perspectiva não condizente com a ideologia militar da época.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. Histórias dentro da história. In: PINSKY, Carla Bassanezi. *Fontes históricas*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2018.
- BARRETO, Vera. *Paulo Freire para educadores*. São Paulo: Arte Ciência, 1998.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. *Estado e educação popular*. Brasília: Liber Livro, 2004.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. Das quarenta horas de Angicos aos quarenta anos da Pedagogia do oprimido. *Em Aberto*, Brasília, v. 26, n. 90, p. 95-103, jul./dez. 2013.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da escrita*. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994 – (obras Escolhidas v.1).
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação como cultura*. Campinas: Mercado das letras, 2002a.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação popular na escola cidadã*. Petrópolis: Vozes, 2002b.
- 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*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- CUNHA, Luiz Antônio. Roda-viva. In: CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de. *O golpe na educação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- HIRZSMAN, Leon. *Maioria Absoluta*. Direção e Produção: Leon Hirzsmann. Rio de Janeiro: Produções Cinematográficas Meta, 1964. (18 min.) son., 35mm
- FACÓ, Rui. *Cangaceiros e Fanáticos: gênese e lutas*. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.
- FÁVERO, Osmar. *Cultura popular, educação popular: memória dos anos 60*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- FÁVERO, Osmar. *Uma pedagogia da participação popular: análise da prática educativa do MEB –Movimento de Educação de Base (1961/1966)*. Campinas: Autores Associados, 2006.
- FÁVERO, Osmar. 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. As fichas de cultura do Sistema de Alfabetização Paulo Freire: um “Ovo de Colombo”. *Linhas Críticas, Revista da Faculdade de Educação da UnB*, Brasília, v. 18, n. 37, p. 465-484, set./dez. 2012.

FÁVERO, Osmar; FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz. A educação de adultos e jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente. *Inter-ação. Revista da Faculdade de Educação*, Goiânia, v. 36, 2011.

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

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

FERRARO, Alceu Ravello. Por que a pedagogia do oprimido de Paulo Freire incomodava? *Em Aberto*, Brasília, v. 26, n. 90, p. 75-94, jul./dez. 2013.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. *Por uma pedagogia da pergunta*. São Paulo: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Aprendendo com a própria história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

JANNUZZI, Gilberta Martino. *Confronto pedagógico: Paulo Freire e Mobral*. São Paulo: Cortez, 1987.

MELO, Orlinda Carrijo. *Alfabetização e trabalhadores: o contraponto do discurso oficial*. Campinas: Editora da UNICAMP; Goiânia: Editora da UFG, 1997.

MOREIRA, Gislene. Mulher rendeira: re-tecendo afetos e identidades de gênero nos sertões contemporâneos. *Sæculum – Revista de História*, v. 24, n. 41, p. 354-372, dez. 2019.

MOURA, Tânia; FREITAS, Marinaide. A Educação de Jovens e Adultos em Alagoas: incursões na histórias da políticas – ações e concepções em âmbito governamental. In: GRACINDO, Regina Vinhaes et al (Org.). *Educação como exercício de diversidade: estudos em campos de desigualdades sócio-educacionais*. Brasília: Liber Livro, 2007.

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

KOSSOY, Boris. *Fotografia & História*. 5 ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2020.

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

GÓES, Moacyr de. Voz Ativa. In: CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de. *O golpe na educação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

SIMONSEN, Mário Henrique. *Brasil 2002*. 2 ed. Rio de Janeiro: Apec, 1973.

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).