

SÍNTESE. João Henrique Costa, N. de  
FASC., 8 (23): 83-114, vol. de  
1981

pelos níveis de mobilização sindical e política das classes trabalhadoras, proletariado à frente, bem como da organização política da Sociedade Civil, partidária ou extra-partidária.

Dependendo da velocidade em que se processar a evolução da crise, interna e externa tomadas, ou bem para um lado, — o da estabilidade relativa — ou bem para o outro, — o do agravamento generalizado — teríamos, a médio ou a longo prazo, ao menos as seguintes perspectivas para o nosso País: (a) no caso de agravamento generalizado, ou seja profunda e duradoura depressão econômica, a balança do poder se inclinaria certamente para um dos termos da polaridade excludente fascismo-socialismo; se triunfar o fascismo, passaríamos do atual Estado Autoritário para o Estado Totalitário; (b) no caso de estabilidade relativa da crise, ou seja, um patamar de aproximadamente uma década de congelamento do atual *status quo*, com pequenos altos e baixos, a perspectiva seria certamente a de uma democracia permanente "tumultuada" em "turbulência", uma permanente condição de "abertura", quando todos os grupos e classes sociais disputariam ternamente posições de força, fora e dentro do Estado, como forma ao menos de sobrevivência. Neste caso, o atual autoritarismo seria incassamente "sacudido" e deslocado de suas atuais posições e seu maior "êxito", estaria na capacidade e na ductilidade de suas principais lideranças em consolidar e em desfazer permanentemente alianças, em fazer concessões e impor "questões fechadas", em ceder e retomar posições de comando.

Ninguém, a não ser os inconscientes e os turistas, se atreve a ser otimista a curto ou médio prazo. Pouco ou nada, se enxerga além do dia de hoje, se tanto.

Em condições muito semelhantes Abel, personagem de magistral filme de Bergman, revela: "É como acordar de um pesadelo e descobrir que a realidade é mais terrível do que o pesadelo". Aquela época, nos dias de 20 como hoje, já percebemos de forma clara o "ovo da serpente", através de suas finas membranas, o "réptil já perfeitamente concebido".

## Mobral: Um Desacerto Autoritário\*

1.ª Parte

Vanilda Pave  
Centro João XXIII

"Nos primeiros anos, sob o peso do fracasso de dezenas de experiências anteriores de alfabetização, o Mobral viveu tranqüilo. Mas entendiado o sucesso, a crítica surgiu com ares avassaladores, pois não se faz nada bem impunemente, pois lá está a incompetência a combater o herói, o ídolo, aquele que se destaca... Mas a fraude, essa só existe nas idéias, nas palavras e nos gestos dos que tentam inutilmente macular nosso sucesso". Arlindo Lopes Correia. *Educação de massas e ação comunitária*. MOBREAL/AGGS, 1979.

"O Mobral seria, quando muito, um "vendedor de ilusões". Ilusão para o adulto que ignora a precariedade do adestramento que recebe e principalmente "vendedor de ilusões" para anestesiar a consciência da classe letrada do país... Ninguém ignora que o diplomado do Mobral permanece irmão gêmeo do Analfabeto". Flexa Ribeiro, depoimento na CPI do Mobral. *Diário do Congresso Nacional*, Seção II, 16/03/1976, p. 344.

\* Título geral de um estudo dividido em três partes, cuja publicação se inicia neste número da revista.

Na história da educação dos adultos no Brasil os anos 70 ficaram marcados pela atuação do Mობral. Com efeito, criado a 8 de setembro de 1970 como organismo executor de uma campanha alfabetizadora (1), o Movimento Brasileiro de Alfabetização logo ultrapassar a barreira dos 10 anos de existência, ao longo dos quais ele manteve o discurso do êxito pretendendo ter reduzido os índices de analfabetismo do país de 33,6% (1970) para menos de 10% (1980). O êxito proclamado colocou, porém, a questão relativa à sua extinção: se sua meta original havia sido atingida, se sua missão estava cumprida, não lhe restava senão desaparecer. Mas ele levantou igualmente expectativas institucionais de sobrevivência, gerando uma curiosa argumentação que poderíamos designar como "darwinismo institucional" (2) e das quais — cuja trajetória ainda não está acabada — passaram pelas tentativas de reforçar o papel da instituição como instrumento de segurança interna do regime e pela ampliação da faixa etária atingida pelo movimento, oscilando — neste caso — entre as propostas de sua transformação num movimento de "ação comunitária" ou de "educação comunitária" e a da dedicação preferencial ao pré-escolar.

(1) O Mობral foi criado pela Lei nº 5.379 de 15 de dezembro de 1967 como Fundação destinada a financiar e orientar tecnicamente programas de alfabetização, sem que esta lei tenha sido levada à prática. Somente em 1970 o Mობral se transformou em organismo executor de um programa de alfabetização.

(2) Artlindo Lopes Correia, presidente do Mობral entre 1970 e 1981, argumenta em favor da sobrevivência da instituição fazendo uma analogia com os "mecanismos evolutivos" presentes na natureza e apoiando-se nos enunciados de Darwin. "O Mობral, como os organismos vivos, diversificou-se e construiu o seu caminho para o futuro através de um processo de seleção natural" de seus programas e atividades. Por terem passado por esta curiosa "seleção" tais programas estavam marcados pela excelência e seus resultados não podiam deixar de ser bons, não havendo porque marcar uma data para o término do Mობral. Quando não houvessem analfabetos o Mობral se dedicaria à "educação permanente" da população, desenvolvendo atividades que deveriam ir do pré-escolar à universidade. Veja-se Correia, A. L. (ed), *Educação de massa e ação comunitária*. MობRAL/LAGGS, Rio de Janeiro, 1979, p. 25.

A luta travada ao longo dos últimos anos nos bastidores do poder em torno da sobrevivência ou não do Mობral ao seu décimo aniversário, e que veio parcialmente a público através da imprensa em 1980 até culminar com a mudança de seus quadros diretores em 1981, revela as dúvidas e desconfiâncias de amplos setores da tecnocracia sobre os resultados apresentados pelo Movimento, deixando ver o quanto ele tem sido motivo de controvérsias — desde a sua criação — entre a burocracia do Estado. Entre os profissionais da educação, entre aqueles que pretendem avaliar o movimento a partir de uma perspectiva "técnica" que privilegia a "rentabilidade" dos enormes recursos investidos pelo país em tal movimento, reinou sempre profundo ceticismo a respeito dos proclamados resultados do Mობral — seja no que concerne à alfabetização, seja no que diz respeito ao possível impacto de outras formas de ação do movimento. Mas o questionamento do Mობral vai mais fundo. No que concerne à alfabetização não é apenas a estabilidade da capacidade de ler e escrever lograda por uma parte dos seus alunos e os índices divulgados que são discutíveis. É a própria meta da redução dos índices que se questiona e, portanto, o próprio sentido do movimento que a adota. Do mesmo modo, em relação aos demais programas lançados pelo Mობral questiona-se o sentido e o objetivo das diferentes formas de ação, além da sua "rentabilidade". Este questionamento das opções do Mობral e de sua própria existência tem sido feito em nome de critério definidos pela tecnocracia a partir de uma análise teórica da problemática e dos resultados das experiências anteriores, a nível nacional e internacional. A compreensão do porque estes critérios não lograram impor-se nem no momento da criação do Mობral nem ao longo da sua história exige uma discussão do significado político do movimento.

O lançamento do Mობral como campanha de alfabetização de massa, em 1970, prendeu-se diretamente à mobilização política canalizada através do movimento estudantil em 1968 e à promulgação do AI-5 em dezembro deste ano, constituindo-se tal campanha — juntamente com a expansão do ensino superior — num dos pilares da política educacional do governo militar no período. Enquanto a expansão do ensino superior visava, entre outros objetivos, atender às demandas das classes médias por este nível de ensino e neutralizar o movimento estudantil, o Mობral foi montado como uma peça importante na estratégia de fortalecimento do regime, que buscou ampliar suas bases sociais de legitimidade junto às classes populares, num momento em que ela se mostrava abalada junto às classes médias. Pelo seu caráter ostensivo de campanha de massa, o Mობral deve ser visto como um

dos "programas de impacto" (ao lado, por exemplo, da Transamazônica) do governo Médici. Organizado a partir de uma logística militarria atestar às classes populares o interesse do governo pela educação do povo, devendo contribuir não apenas para o fortalecimento eleitoral do partido governista mas também para neutralizar eventual apoio da população aos movimentos de contestação do regime, armados ou não. Neste sentido, seu lançamento se subordinou às exigências da "segurança interna" — que era consistente com a "militarização" do escalão superior do MEC observada no período, com a entrega de postos decisórios a militares. Mas, através do Mobral, o regime definiu também de maneira clara a sua linha de ação nacional em relação à educação popular. Por outro lado ele dedicou vultuosos recursos à alfabetização da população adulta e se decidiu por uma ação centralizada e nacional em matéria de educação de adultos, ao mesmo tempo que descentralizou sempre mais o ensino fundamental. Por isso mesmo, o Mobral pode ser apontado como sucessor dos programas pós-64 em matéria de educação de adultos, ou seja, sucessor similtaneamente da Cruzada ABC (3) como programa alfabetizador, e do Projeto Rondon (4) como "programa de ação comunitária", mantendo ao longo da sua existência uma orientação análoga àquela que predominou nestes programas nos anos 60 e que foram — desde o início — intensamente criticados pelos profissionais da educação.

O "desacerto técnico" que caracterizou a estratégia e as opções globais feitas pelo Mobral foi possível graças ao regime autoritário, que passou por cima do consenso existente nos meios educacionais contra tal tipo de programa e impediu a sua discussão pública. Este "desacerto técnico" era, porém, a condição para aquilo que os representantes do regime viam com um "acerto político", ou seja, para a utilização de um programa de educação de massa como instrumento para tentar atingir suas metas de ampliação das bases de legitimidade e de reforço da segurança interna do regime. Tentemos aqui explicar as objeções ao programa e a descrença nos seus logros entre os profissionais da educação, bem como indicar a forma como o programa se instalou e buscou legitimar-se junto à opinião pública e nos meios educacionais, analisar seus resultados quantitativos e as questões ligadas à sua sobrevivência nos anos 80.

- (3) Sobre a Cruzada ABC veja-se Paiva, Vanilda P. *Educação Popular e educação de adultos*. São Paulo, 1973, p. 268-282 e 344-352.
- (4) Ver Paiva, Vanilda. *La extensión universitaria en Brasil. Nueva Sociedad*, San José, Nr. 15, nov. dic. 1974, p. 68-83.

## 1. LIÇÕES EMPÍRICAS DO PASSADO

A desconfiança das campanhas de alfabetização de massa não surgiu do nada. Está solidamente apoiada sobre a experiência anterior de fracasso de inúmeros programas do gênero em todo o mundo. Tais programas foram lançados em muitos países periféricos após a Segunda Guerra Mundial, estimulados pela Unesco recém criada. Deve-se lembrar aqui que durante a guerra fortalecera-se a crença de que na educação das massas residiria o preventivo contra o autoritarismo, contra os totalitarismos. Campanhas de alfabetização que atingissem massivamente a população dos países que se integraram de forma subordinada ao mercado mundial pareciam ter sido o correspondente encontrado para esta parte do mundo, para os programas de educação e reeducação política promovidos na pós-guerra em países como a Alemanha e o Japão. Tais campanhas deveriam contribuir para elevar novas parcelas da população à cidadania política (onde os analfabetos estavam impedidos de votar), ao mesmo tempo em que difundiam ideais democráticos. Devemos lembrar também que o período que sucedeu o final da guerra foi caracterizado pela discussão sobre o desenvolvimento e a necessidade de promovê-lo nestes países, acreditando-se — então — que a alfabetização era imprescindível ao processo que a ele conduzia.

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

Um sucinto balanço da experiência anterior brasileira com campanhas de alfabetização de massa mostra-se necessário para que se possa entender a resistência dos profissionais da educação a este tipo de programa (5). As grandes campanhas brasileiras funcionaram entre o final dos anos 40 e o início dos anos 60: foram elas a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) e a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER). Quando o fracasso de tais programas transcendeu os meios técnicos e sua decadência tornou-se visível, especialmente a partir de meados dos anos 50, multiplicaram-se os programas de pequeno porte, restritos e prudentes, muitas vezes de iniciativa privada e cuja ação se pautou por critérios bastante distintos daqueles que marcaram as campanhas, ancorada solidamente nas lutas sociais e políticas da época. E, quando o governo Goulart pretendeu lançar um Plano Nacional de Alfabetização (PNA), que certamente esbarraria em muitos dos problemas com que se defrontaram as campanhas anteriores, seus organizadores buscaram escapar ao esquema das campanhas clássicas, incorporando elementos provenientes da experiência dos movimentos restritos em funcionamento no período. Além do mais, tal programa — embora vinculado ao Estado — refletia as contradições que caracterizaram o período final do populismo de inspiração varguista e estava a serviço da mobilização em favor das reformas de base (6).

Lançada em janeiro de 1947 a CEAA constituiu-se na campanha de maiores proporções já organizada no país para combater o analfabetismo, antes do surgimento do Mobral. O entusiasmo suscitado foi enorme. Sua meta de 500.000 alunos no primeiro ano de existência foi ultrapassada, tendo sido matriculados 659.605 analfabetos em todo o país. Em termos quantitativos ela chegou a seu auge em 1953, quando matriculou em seus cursos a 850.685 pessoas. A partir daí a campanha entrou em declínio naquilo que ela apresentava como o seu grande trunfo: a quantidade de alunos. Mas o entusiasmo provocado pela CEAA já arrefecera desde o início dos anos 50, quando ainda se observava forte expansão da matrícula, pois já então começaram a ser percebidas as crescentes dificuldades no recrutamento dos analfabetos, as elevadas taxas de evasão, o desinteresse das Comissões Municipais constituídas por voluntários, a parca motivação de alfabeti-

(5) Veja-se Paiva, Vanilda P. *Educação popular...* op. cit. p. 175-202.

(6) *Ibidem*, p. 203-258. Veja-se também Manfredi, Silvia. *Política: educação popular*, 2a. edição, São Paulo, Ed. Cortez, 1981 e Beisiegel, Celso. *Estado e educação popular*. São Paulo, Pioneira, 1974.

zadores que — em consequência do baixo "pro-labore" — funcionavam em regime de "semi-voluntariado", a inadequação do material didático à população adulta e às diferentes regiões do país. As informações divulgadas pela CEAA passaram cada vez mais a ser consideradas pouco confiáveis, porque as classes que se iniciavam muitas vezes deixavam de existir em virtude da evasão ou da frequência irregular da maior parte dos alunos, porque em alguns estados e/ou municípios a execução dos planos era fictícia, porque as informações ou não chegavam ou eram incompletas e imprecisas especialmente aquelas relativas ao interior dos estados. Não raro as próprias autoridades educacionais locais denunciaram ser falsa a maior parte das informações constantes dos boletins da campanha. O desgaste da CEAA foi de tal ordem que, no final dos anos 50, ela era apontada nos meios educacionais como uma mera "fábrica de eleitores" e o Ministro da Educação, tentando defendê-la, viu-se obrigado a usar o argumento de que ela ao menos servira "para o esclarecimento dos pais quanto à necessidade da frequência das crianças à escola" e de que era um programa "de pequeno custo".

Com a convocação do II Congresso Nacional de Educação de Adultos pelo MEC em 1958 o governo Kubitschek reconheceu de público o fracasso das campanhas de massa e solicitou aos educadores a "for-mulação de uma doutrina sobre a matéria" para orientar o governo e particulares no planejamento e condução dos programas de educação de adultos. Por certo que se reconhecia que a CEAA contribuíra, juntamente com a expansão do ensino elementar possibilitada pela aplicação dos recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário, para a redução dos índices de analfabetismo observada nos anos 50 (11,1% entre 1950 e 1960) e para a multiplicação do número de eleitores (que passou de 7,9 milhões em 1950 para 11,7 milhões em 1960). Mas tornou-se consensual a idéia de que a CEAA limitara a sua ação à transmissão da técnica de assinar o nome e de que a falta de oportunidade de utilização das técnicas eventualmente aprendidas, rapidamente destruiu os efeitos da superficial atuação da campanha, regredindo a população atingida ao analfabetismo. É certo que a campanha tentou, ao longo de sua história, transcender a sua "ação extensiva" ao criar programas como o dos "Centros de Iniciação Profissional" (em funcionamento desde 1951) e ao fomentar a criação de sistemas rádio-educativos regionais a partir de 1957, mas este tipo de ação nunca chegou a ser significativo nem nunca sofreu qualquer ava-

Houve, porém, outra tentativa de promover a "ação em profundidade". Em 1952 desmembrou-se uma parte da CEEA, dando origem à Campanha Nacional de Educação Rural — como consequência das recomendações do Seminário Interamericano de Educação de Adultos, realizado no Rio de Janeiro sob o patrocínio da Unesco e da OEA em 1949, de que a "ação extensiva" das campanhas alfabetizadoras deveria ser complementada por uma "ação em profundidade" a ser realizada através do desenvolvimento comunitário. Seu instrumento deveriam ser missões educativo-culturais dirigidas especialmente para as comunidades rurais (7).

O resultado prático da realização do seminário foi a organização de uma Missão Rural de Educação de Adultos, como caráter experimental, que atuou em Itaperuna (8). Para lá deslocou-se uma equipe multidisciplinar que iniciou seus trabalhos pela investigação dos interesses e necessidades locais nas áreas de educação, higiene, alimentação, criação, agricultura. A tal investigação seguiu-se o "despertamento" da comunidade para seus problemas, realizada através de palestras, demonstrações, cursos, reuniões, projeção de filmes educativos, programas radiofônicos, visitas domiciliares. Foram feitos contactos com as autoridades e "elementos representativos da comunidade", com as instituições públicas e privadas para que apoiassem a Missão. Grupos foram organizados. Junto a eles os integrantes da Missão promoveram debates sobre os problemas e planejaram as atividades a serem desenvolvidas. Nas reuniões gerais de moradores foram formadas comissões para o estudo detalhado de problemas específicos (de educação, saúde, recreação, etc...). No setor de extensão agrícola foram organizados clubes agrícolas, campanhas de combate às pragas, de fomento à horticultura; na área de saúde, campanhas de vacinação, cursos de enfermagem e higiene. Foram promovidos cursos de "formação social" visando "formar uma mentalidade voltada para a resolução dos problemas sociais". Como se vê facilmente, a metodologia de aproximação da comunidade era verticalista: o trabalho desenvolvido estava elevado de idealismo e tinha um caráter marcadamente assistencialista, o qual era justificado pelos seus promotores como constituindo uma

ROZAN

"oportunidade para a realização do trabalho educativo". A educação, considerada independente das reais condições econômico-sociais, era vista como o elemento fundamental capaz de promover o desenvolvimento; a solução dos problemas comunitários seria encontrada na medida em que se combatesse a "escassa preparação do homem do interior", sem considerações relativas à estrutura social. Para os organizadores da Missão, o "despertamento do espírito comunitário" (a consciência do valor da "entre-ajuda") conduziria a solução dos problemas coletivos e à elevação dos padrões de vida da população.

Não surpreendem os precários resultados da Missão, considerados oficialmente como "não conclusivos". Apesar disso, seus avaliadores recomendaram a utilização no meio rural, da metodologia de "organização social de comunidades" (inspirada no Serviço Social norte-americano), através de Missões Rurais que deveriam atuar sem limite de tempo. A experiência da Missão de Itaperuna serviu como exemplo e justificativa para a criação da Campanha Nacional de Educação Rural (a CNER chegou a manter 18 dessas Missões, especialmente nos Estados do Nordeste) e seu método o da "organização social das comunidades". O trabalho era iniciado com a pesquisa da área onde a Missão deveria atuar. Eram consultadas as autoridades locais, os fazendeiros e o clero para que dessem seu apoio ao programa; em seguida buscavam os técnicos "fazer emergir" a liderança comunitária que, treinada, auxiliava no desenvolvimento das atividades da Campanha. Estas visavam a assistência sanitária, a educação moral e cívica, a educação de base, a introdução de melhorias das técnicas agrícolas e se desenvolviam através dos clubes agrícolas, clubes de jovens, clubes de mães, Centros sociais da comunidade, etc., organizadas pelos peritos das Missões. Buscavam estes "difundir os princípios da auto-ajuda", mas sua permanência na comunidade não tinha prazo fixado: a Missão deveria funcionar até que a "comunidade assumisse os seus problemas e arcasse com a sua solução" (9). O fracasso das Missões foi-se tornando claro ao longo dos anos, na medida em que elas não lograram "provocar o desenvolvimento" das comunidades onde se ins-

(7) Veja-se OEA/UNESCO. *La educación fundamental del adulto americano*. Seminários interamericanos de educación. Union Panamericana, Washington D. C., 1951.

(8) Ministério da Agricultura. *Missões Rurais de Educação: a experiência de Itaperuna*. Rio de Janeiro, Serviço de Informação agrícola, 1952.

(9) Para avaliar o trabalho do CNER é necessário consultar os documentos da Campanha. Veja-se, porém, sobre a questão da "organização social das comunidades" e sua história entre nós os trabalhos de Rodrigues, Ianny Lobo no Brasil. Rio de Janeiro, ABSS, 1966, e de Ammann, Sáfira Bezerra, *Ideologia do desenvolvimento de comunidade no Brasil*. São Paulo, Cortez e Moraes, 1980.

talaram: elas desapareceram quase sem deixar rastro ao se extinguir o programa em 1963, não sem ter antes absorvido considerável quantidade de recursos.

A ênfatização pelos organismos internacionais da necessidade de "aprofundar" a ação através de programas de desenvolvimento comunitário, de educação comunitária, era uma tentativa de resposta — no início dos anos 50 — aos problemas que começaram a ser sentidos nas campanhas alfabetizadoras. A medida em que o fracasso destas tornou-se indiscutível, a Unesco lançou-se à criação de centros regionais para o estudo dos problemas ligados ao desenvolvimento comunitário. Mas esta estratégia de "aprofundamento" também foi deixando ver seus estreitos limites, os quais foram reconhecidos parcialmente ao longo dos anos 60 e definitivamente nos anos 70 — quando aqueles centros foram fechados ou entregues aos governos dos países onde funcionavam. Paralelamente multiplicaram-se, com apoio da Unesco, as pesquisas sobre a regressão ao analfabetismo, ao tempo de escolaridade necessário à fixação dos conhecimentos adquiridos, às causas das elevadas taxas de evasão características das campanhas alfabetizadoras, conduzindo todas elas a um tema central: a funcionalidade da alfabetização. Chegou-se à conclusão, considerando que os índices de regressão frequentemente alcançam 90%, de que só tem sentido aplicar recursos na alfabetização, onde o domínio das técnicas de leitura e escrita são funcionais à vida dos que as adquiriram. Esta funcionalidade pode resultar de um clima de efervescência política, na medida em que aquelas técnicas tornam-se importantes nas lutas travadas pelas classes onde se localizam os analfabetos, como bem pudemos ver nos movimentos organizados no Brasil no final dos anos 50 e início dos anos 60 (10), ou pode ser gerada em situações pós-revolucionárias, quando aqueles instrumentos se tornam necessários à consolidação de conquistas políticas e econômicas daquelas classes, como se observou na campanha cubana (11). Mas a Unesco deteve-se fundamentalmente, sobre a questão da funcionalidade econômica da alfabetização, já que não cabia a ela discutir a estrutura sócio-política dos

países membros. Ora, dependendo das estruturas de produção nas quais os indivíduos estão inseridos, a aquisição das técnicas de leitura e escrita pode ser intrinsecamente desnecessária. Ela não é condição para a aquisição e domínio dos conhecimentos necessários à vida diária de grande parte da população dos países onde tem funcionando campanhas de alfabetização. Aliás, o fracasso destas contribuiu para a redescoberta de que o analfabeto não é um incapaz e menos ainda um mihantemente que o analfabeto pode muito bem conduzir sua vida, trabalhar, constituir família e que a restrição do seu direito ao voto tem a ver não com a sua capacidade ou incapacidade de escolher politicamente mas com as necessidades de controle político das classes dominantes. Pessoas que não sentem a necessidade de ler e escrever podem se inscrever em classes de alfabetização, mas se evadem por falta de motivação e, quando chegam a alfabetizar-se, facilmente perdem por desuso aquilo que lograram aprender. A pretensão de alfabetizar toda a população mostrou, assim, ser um objetivo ideológico derivado ou do preconceito injustificado contra o analfabeto ou do desejo de alguns países de apresentarem índices de analfabetismo semelhantes aos que são encontrados nos países desenvolvidos, supondo que isto os torna mais respeitados na comunidade internacional.

A defesa dos programas de "alfabetização funcional" — e paralelo estímulo às campanhas de alfabetização em massa — surgiu no mesmo período em que se difundiu a economia da educação e as técnicas de planejamento educacional (12), com a utilização das quais se pretendia otimizar as aplicações no setor educacional, evitando o desperdício de recursos. Avaliadas a partir desta perspectiva, decididamente as campanhas representam uma forma de desperdício. Em contraposição a elas, a Unesco passou a recomendar programas de alfabetização restritos a serem realizados nas unidades produtivas, dentro do horário de trabalho e em conexão com as possibilidades de uso imediato dos conhecimentos adquiridos: esta seria uma "alfabetização funcional", alternativa para as campanhas e para os programas de desenvolvimento comunitário promovidos em contextos nos quais não se observa uma real transformação da estrutura sócio-econômica

(10) Um exemplo concreto nos foi dado por um ex-coordenador dos grupos de alfabetização no nordeste antes de 1964. Segundo ele, o camponês participava o coordenador na estrada: ele se alfabetizava rapidamente e com qualquer método porque sua motivação era enorme.

(11) Veja-se Wertheim, Jorge e Carnoy, Martin. *Cuba: cambio económico y reforma educativa* (1955-1978). México, Nueva Imagem, 1980.

(12) Deixamos de lado, aqui, a discussão a respeito das dificuldades e fracassos do próprio planejamento educacional, retendo apenas a idéia de que é necessário considerar — antes de lançar um programa — as possibilidades de oferecer resultados que justifiquem o investimento em termos de benefícios trazidos à população à qual se destina.

e política (13). No entanto, também os programas de "alfabetização funcional" orientados pela Unesco em diferentes países do mundo enfrentaram dificuldades de tal natureza que o seu destino não foi muito diverso do das campanhas pois os onze projetos-piloto desenvolvidos a partir de 1967 fracassaram (14). Restou, de toda esta evolução, uma enorme prudência no que concerne a programas de alfabetização e de educação de adultos, sendo estimulados somente pequenos projetos diversificados e com caráter experimental. Ao lado disso, aquele organismo internacional continuou na defesa de uma nebulosa "educação permanente" que, pela sua própria abrangência e indefinição, pode servir a iniciativas as mais diversas dos seus países membros. Do mesmo modo, teve prosseguimento a exortação dos governos para que considerassem seus programas de alfabetização e educação de adultos a partir de sua rentabilidade sócio-econômica, lembrando sempre que o investimento em tais programas tem baixa rentabilidade e é pouco reprodutivo. Não poderia, aliás, ser muito distinto. Em que pese a profunda desconfiança de todos os peritos dos programas de alfabetização, educação de adultos, educação comunitária, etc.

(13) Este tipo de programa chegou a existir entre nós na forma de experiência: a da Companhia do Vale do Rio Doce em Vitória, a que devia incluir Quatis e Caxangá num projeto conjunto do Grupo de Irrigação do Vale do São Francisco/IBRA/COHEBE, além de projetos ligados à Federação das Indústrias na Bahia e na Guanabara. Somente no primeiro caso pode-se falar em execução do programa, com assessoria de um perito da Unesco. Veja-se Cia. Vale do Rio Doce. *Projeto experimental de alfabetização funcional* s.n.t. Field, E. *Projeto experimental d'alfabetization fonctionnelle de la Cia. Vale do Rio Doce au Brésil*. Unesco 1969.

(14) Índices de regressão de até 90% foram encontrados entre os frequentadores dos cursos de alfabetização dos projetos piloto, três anos após a alfabetização, segundo depoimento do Prof. Flexa Ribeiro — ex-diretor geral de Educação da Unesco — à CPI do Mobral. Ver o *Diário do Congresso Nacional*, Seção II, 16/03/1976, p. 351. Índices semelhantes foram encontrados quando da avaliação dos resultados da campanha de alfabetização realizada na Costa Rica. Apesar disso, o fracasso dos programas só pode ser assumido com discrição pela Unesco pois, como explica o prof. Flexa Ribeiro, a organização não pode melindrar seus países membros. Assim, mesmo tendo encerrado seus programas de alfabetização de adultos, alguns países quizeram manter tais programas por motivos políticos e "a Unesco não poderia cometer a imprudência, o gesto pouco amável, sobretudo, de má política, de publicar um documento que fosse fulminante para um dos seus Estados-Membros... Apurar quem fracassou? Para os Estados-Membros e para o orçã. Ribeiro referia-se concretamente ao fato de que o ex-Imperador do Irã insistiu em manter em seu país, por motivos políticos, o programa de alfabetização independente dos precários resultados colhidos.

que surgem nos diferentes países — especialmente em se tratando de programas de massa — a Unesco continua distribuindo entre eles seus elogios e seus prêmios porque lhe cabe apenas fazer recomendações e dar a conhecer as dificuldades, mas não lhe compete desaprovar estratégias adotadas pelos seus países membros (15).

## 2. AS RAZÕES DO MOBREAL

Diante da experiência nacional e internacional das campanhas alfabetizadoras e da política defendida pela Unesco no final dos anos 60 (a dos programas experimentais de "alfabetização funcional"), como entender o lançamento de um programa como o Mobral? Na verdade a Fundação Mobral fora criada em 1967 como organismo financiador de programas descentralizados, devendo funcionar em estreita conexão com o Departamento Nacional de Educação (DNE) do MEC. O

(15) Segundo algumas publicações do Mobral o movimento teria recebido, através dos prêmios oferecidos pela Unesco e pela avaliação feita do programa, uma "consagração internacional". O prof. Flexa Ribeiro chamou, no entanto, na CPI do Mobral a atenção para o fato de que a Unesco é uma associação de governos e que seu objetivo primordial "não é a educação, nem a ciência, nem a cultura; o objetivo fundamental da Unesco é a paz mundial... Ela não pode tornar-se um campo de batalha, nem trazer querelas para dentro do organismo, nas suas relações com os Estados-Membros". *Ibidem*, p. 357. Por isso, ao ser pressionado pelos governos tal organismo deve responder — mesmo contra a opinião dos peritos — de forma a contentar aqueles que pressionam. Estes comentários referiam-se exatamente às pressões exercidas publicamente pelo ministro Jarbas Passarinho na Conferência de Tóquio em 1972, que tomou a palavra e fez um protesto formal contra a falta de referência ao Mobral no documento então apresentado pela Unesco, acusando-a de ser uma instituição de esquerda e de trazer o Mobral com suspeição ideológica. O Diretor-Geral da Unesco compareceu ao local para desculpar-se perante o ministro brasileiro e enviou em seguida ao Brasil uma comissão de avaliação que produziu o documento "O Mobral, uma experiência brasileira de alfabetização de adultos", favorável ao movimento. Ver o *Diário do Congresso Nacional*, seção II, 16/11/1975, p. 7003. Também na Conferência de Persepolis em 1974, os representantes oficiais brasileiros se retiraram como "criseleito contra a concessão do prêmio Rehta Pahlavi ao Prof. Paulo Freire. Coube a D. Luciano Duarte representante do MEB, protestar contra a afirmação do representante da Índia de que o trabalho de erradicação do analfabetismo só tem dado certo nos países socialistas. D. Luciano defendeu aí o Mobral, apresentando-o — juntamente com a campanha promovida pelo Imperador do Irã, que o Arcahipo, em seu depoimento na CPI do Mobral, lembra ser chamado de "Rei dos Reis, Esplendor dos Arianos" — como exemplo de que é possível ter êxito com campanhas de alfabetização de massa nos países democráticos". *Ibidem*, 03/12/75, p. 7746-7767 e 25/11/75, p. 7344-7345.

propósito do governo pós-64 de retomar a questão da alfabetização e da educação de adultos, após o fechamento e/ou restrição dos programas que funcionaram no período que antecedeu a derrubada do governo Goulart, era visível em distintas iniciativas: no lançamento da "alfabetização funcional" sob orientação de alguns projetos-piloto de proposição pelo DNE de um "Plano Complementar" ao Plano Nacional de Educação destinado à alfabetização de adultos e cujas diretrizes foram aceitas pelo Grupo Interministerial que propôs a criação da Fundação. O Plano do DNE propunha um programa de alfabetização de massa mas adotava alguns critérios técnicos que resultaram dos ensinamentos oferecidos pela experiência dos programas da década anterior bem como da preocupação com a rentabilidade do investimento. Previa a vinculação das atividades alfabetizadoras às prioridades econômico-sociais e de formação de força de trabalho qualificada, devendo a sua execução iniciar-se nas capitais dos estados com prioridade dada aos analfabetos entre 15 e 30 anos e exclusão da população de 10 a 14 anos. A Fundação Mobral deveria ser presidida pelo diretor do DNE, cabendo-lhe financiar 1/3 do custo dos programas de alfabetização e educação de adultos, cooperar com movimentos isolados de iniciativa privada e orientar tecnicamente cursos de nove meses de duração para analfabetos (16).

A desvinculação do Mobral do DNE em julho de 1969 indicava que a orientação tecnocrática não seria seguida. Aliás, há que registrar que ela nunca ultrapassara o nível dos planos e as portas dos gabinetes. Na prática o governo brasileiro financiava, desde 1966, a Cruzada ABC — campanha de massa organizada como "programa de impacto" norte-americano que se instalou no nordeste do país e mais especificamente nas áreas onde haviam funcionado as Ligas Camponesas (17). A Cruzada ABC viu-se praticamente reconhecida como programa oficial através do convênio firmado com o MEC em 10 de agosto de 1967, no qual era ressaltada a "perfeita adequação" entre os seus objetivos e os da política governamental. Nada mais natural, portanto, que ela se candidatasse a ser a entidade executora dos programas oficiais de alfabetização de adultos, prevendo os seus planos a extensão do programa desenvolvido no nordeste ao conjunto do país com o

(16) Veja-se MEC/DNE, *Alfabetização, exigência cívica*. Rio de Janeiro, 1966.

(17) Consulte-se Paiva, V. *Educação Popular...* op. cit. Veja-se também INED, *A Cruzada ABC: avaliação de um programa de alfabetização no nordeste*. Rio de Janeiro, 1967.

objetivo de alfabetizar dois milhões de adultos até 1970. Ao Mobral caberia apoiá-la financeiramente.

Diversos motivos impediram a realização do plano proposto pela Cruzada ABC. A oposição ao programa surgira logo após o seu lançamento, abrangendo os profissionais da educação, o Banco Central (que se recusou a aceitar suas prestações de contas), parte da burocracia dos diversos Ministérios e, até onde era possível na época, a opinião pública. A SUDENE, então sob a direção do general Albuquerque Lima, fez questão de manifestar de público o seu descompromisso com semelhante programa e promoveu, em janeiro de 1967, um seminário sobre "Educação e Desenvolvimento" cujas conclusões reforçavam os critérios sugeridos pelo DNE e implicavam numa condenação às atividades da Cruzada ABC (18). Tal programa, cuja existência se apoiava na "doutrina da interdependência" tomou-se um pesado fardo para o governo após a promulgação do AI-5. Como combinar o estímulo a sentimentos patrióticos, a propaganda do "Brasil Grande", a imagem da nação forte que vive o "milagre econômico" e aspira tomar-se potência mundial, com a existência de um programa de educação de massa orientado e dirigido por estrangeiros? A Cruzada ABC era, na área da educação de adultos, o correspondente aos convênios MEC/USAID para os diferentes níveis de ensino. Era, porém, politicamente muito mais incômoda porque nela a interferência externa não se limitava ao planejamento, apresentação de sugestões e pressões pela sua operacionalização: o programa era implementado diretamente pelos norte-americanos. As necessidades de legitimação do regime a partir de dezembro de 1968 exigiam a "nacionalização" de tal programa e esta tarefa coube ao Mobral. Sua transformação em meados de 1969 inicia um período de transição que dá conta da liquidação da Cruzada ABC e lança as bases para um programa nacional executado pelo próprio Mobral a partir do ano seguinte.

(18) Veja-se o *Documento Final do 1º Seminário de Educação e Desenvolvimento*. Recife, SUDENE, 1967. A razão básica da generalizada oposição à Cruzada era a sua direção pelos norte-americanos. No entanto, as opiniões feitas pela Cruzada também chocavam os profissionais da educação. Sua atuação como campanha de massa não somente destruiu programas oficiais pré-existentes (como foi o caso da SIREPA na Paraíba) como a prática de distribuição de "Alimentos para a Paz" entre alunos e professores, a cada 15 dias, sempre que mantivessem frequência regular aos cursos, atraía pessoas alfabetizadas porém famintas e dava ao programa uma forte conotação assistencialista e "filantrópica" que era colocada a serviço da ação ideológica por ele visada.

A tese que defendemos é a de que o Mobrál é o sucessor nacional da Cruzada ABC, tendo assumido não apenas as suas dividas mas também a sua estratégia de ação e muitos dos seus objetivos. As linhas mestras presentes na atuação da Cruzada predominaram nitidamente sobre aquelas propostas pelo DNE: a motivação do político-ideológica do programa determinou sua orientação, descartando os critérios esbellecidos pelo MEC. A Cruzada ABC, na verdade, funcionou na região nordeste como a contrapartida conservadora dos movimentos de educação popular do início dos anos 60, desencadeando na área uma ação ideológica que visava legitimar a nova ordem junto à população. Através do seu programa buscava a ABC difundir uma imagem positiva 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 do esforço individual, supondo que isto contribuiria para minimizar as "tensões sociais", na região. Orientada por protestantes, a Cruzada ABC buscou também desenvolver um trabalho de proselitismo religioso, o que era consistente com o temor provocado pela radicalidade dos jovens católicos nos anos anteriores e que parecia ameaçadora para a ordem social (19). O Mobrál perseguiu de maneira análoga o mesmo objetivo de legitimação do regime e de minimização das tensões sociais, mas como programa nacional e laico. Distiguo-o, no entanto, da Cruzada ABC o fato de que ele já não foi montado como contra-ofensiva ideológica para neutralizar os efeitos de movimentos anteriores a 1964, mas como forma de ampliar junto às camadas populares as bases sociais de legitimidade do regime, no momento em que esta se estreitava junto às classes médias em face do AI-5, não devendo ser descartada a hipótese de que tal movimento tenha sido pensado também como instrumento de obtenção de informações sobre o que se passava nos

(19) Em consequência do convênio firmado com o MEC em 1967 o material didático da Cruzada passou a trazer na contracapa o seguinte texto: "O Colégio Agnes Erskrine (colégio protestante dirigido por norte-americanos) é um colégio cristão que dá orientação à Cruzada da ABC. A USAID é um órgão dos Estados Unidos da América que coopera no desenvolvimento do Brasil. O governo brasileiro interessa-se pela educação de cada cidadão. Através da pesquisa realizada pelo INED foram colhidas junto à população muitas declarações do seguinte teor: 'a ABC se mostra muito propagandista tanto dos protestantes quanto dos americanos', 'há emorgulismo evangélico' (lugares de professor). Veja-se INED. *A Cruzada ABC: avaliação de um programa de alfabetização no Nordeste*, op. cit. No material didático aparecia uma lição sobre a importância das Forças Armadas, ressaltando o seu papel na manutenção da paz e da ordem interna, sem qualquer referência à função de proteção contra ameaças externas.

municípios do interior do país e na periferia das cidades e de controlar sobre a população. Ou seja, como instrumento de "segurança interna".

A perseguição de tais objetivos não era compatível com uma ação restrita às unidades produtivas e nem mesmo com programas mais amplos, porém orientados por critérios como aqueles defendidos pelo DNE: fazia-se necessário uma campanha nos moldes clássicos, uma Cruzada ABC nacionalizada e atuante em todo o país. Por isso, o plano apresentado pelo DNE no início de 1970 ao ministro Jarbas Passarinho, por solicitação deste no final do ano anterior, não podia ser aceito: seu custo foi considerado muito elevado, a duração dos cursos (de 9 meses conforme recomendação técnica da Unesco em face das altas taxas de regressão) foi vista como excessiva e o número de alfabetos a serem atingidos (1 milhão e 200 mil) não correspondia às expectativas do então ministro e às necessidades políticas do regime. Em face do conflito, o ministro destituiu o diretor do DNE da presidência da Fundação Mobrál e convidou para o cargo, por sugestão do coronel Mauro da Costa Rodrigues, o prof. Mário Henrique Simonsen.

A escolha do novo presidente do Mobrál foi uma das providências tomadas para poder implementar um programa capaz de realizar uma "ação extensiva" alfabetizadora. Sendo o seu lançamento o resultado de uma decisão política ligada às necessidades de legitimação do regime, não foram grandes as preocupações com o aspecto técnico do programa que se criava — embora a escolha de Simonsen também servisse para obter algum apoio entre os tecnocratas. A questão fundamental, porém, era como conseguir recursos suficientes para realizar uma campanha de massa. E a solução deste problema foi facilmente encontrada por Simonsen, que propôs a transferência voluntária para o Mobrál de 2% do Imposto de Renda devido pelas empresas: esta solução foi aceita — embora o Ministério da Fazenda reduzisse aquela percentual a 1% — e oficializada pelo Decreto-Lei nr. 1.124 de 8 de setembro de 1970. Tal fonte de recursos foi complementada com a destinação de 24% da renda líquida da Loteria Esportiva, podendo o programa contar, já em 1971, segundo cálculo do ministro Passarinho, com uma fantástica soma que atingia entre 20 e 25 milhões de dólares (20). A captação de tal volume de recursos resultou de um esforço

(20) O destino destes recursos é, no mínimo, controverso. Em seu depoimento na CPI do Mobrál o ex-ministro Passarinho pediu uma sessão secreta para tratar do assunto. Veja-se o *Diário do Congresso Nacional*, Seção II, 03/12/1975, p. 7743.

O/Pls  
DNE  
Com  
D. R. R.  
10/22

do ministro Passarinho e de Mario Henrique Simonsen junto ao empresário: através de palestras feitas por ambos nas entidades de classe foram convencidos os empresários a optar pelo Mobral ao fazerem suas deduções. E o fizeram na medida em que acreditavam não somente que o programa livraria o país da "chaga do analfabetismo", mas que simultaneamente realizaria uma ação ideológica capaz de assegurar a estabilidade do *status quo* e permitiria às empresas contar com amplos contingentes de força de trabalho alfabetizada.

Vejamos, no entanto, como se buscou justificar a criação do Mobral e suas opções.

### 3. JUSTIFICAÇÃO E CONCEPÇÕES DO MOBREAL

Instalado contra o consenso existente entre os profissionais da educação e diante dos "riscos de mota e descrença" (Jarbas Passarinho) da intelectualidade, os responsáveis pelo Mobral não buscaram legitimar o programa junto aos educadores nem aos intelectuais. Isto não parecia nem viável nem necessário. O programa era politicamente relevante para o regime e a decisão de criá-lo foi uma decisão autoritária: tratava-se de implantá-lo e torná-lo aceite pela opinião pública e para isso realizou-se intensa propaganda através dos diferentes meios de comunicação de massa. E como os canais de discussão pública estavam sob controle, a justificativa para o programa podia ser primária e grosseira: seus responsáveis, na verdade, não se sentiam devedores de explicações (21). Aliás, do mesmo modo como os convênios MEC/USAID e a Cruzada ABC mostraram que à internacionalização da economia brasileira correspondia uma crescente internacionalização da assessoria educativa e ate mesmo da administração de programas concretos, o lançamento do Mobral deixou à mostra a militarização

(21) Em 1979, na publicação propagandística organizada com o objetivo de fortalecer as chances de sobrevivência do Mobral, comenta-se esta ausência de justificação do programa como se se tratasse de algo inexplicável: "Curioso é observar que a mota de erradicação de analfabetismo em 10 anos não foi justificada nem explicitada em nenhum documento de organização. Na verdade, os documentos dessa época são poucos e geralmente incompletos, principalmente no que se refere ao planejamento... o clima externo à organização, no início da década de 70, que existia no país... influenciou ponderavelmente nesta primeira e fundamental decisão... O país pedia e exigia uma campanha gigantesca... para acabar com a chamada "vergonha nacional". Sim, foi uma decisão com forte carga emocional". Castello Branco, Marcelo De Lima. O planejamento no Mobral. In: Correia, Arlindo Lopes. *Educação de massa...* op. cit. p. 135-136.

por que passou o primeiro escalão do MEC: eram militares, à época da criação do Mobral, o Ministro da Educação (Cel. Jarbas Passarinho) e o Secretário-geral do Ministério (Cel. Mauro da Costa Rodrigues) sendo escolhido para secretário-executivo do movimento um capitão paraquedista. O afastamento dos profissionais da educação do processo decisório — observável claramente no rompimento do vínculo Mobral/DNE — revela o caráter político-militar da decisão de lançar a campanha de massa. E, como uma justificativa técnica sólida para o programa não era possível e os militares que ocuparam os cargos decisórios do MEC careciam de formação prévia para atuação no setor educacional, onde ela apareceu deixou ver o caráter arbitrário e autoritário do programa (22).

O ex-ministro da educação admitiu em depoimento na CPI do Mobral que, na época, foi aconselhado a não lançar o programa. Houve quem lhe dissesse: "Abandone os adultos. E faça com que a pressão se dê para que, em curto prazo... se chegue à universalização do ensino primário, porque aí a fonte seca". Ele, porém, lançou mão de argumentos éticos e do apelo à emoção para justificar o Mobral, afirmando que "cometeríamos uma falta bastante grave com relação aos adultos brasileiros analfabetos. Eles não tem culpa de serem adultos; a culpa é nossa". Citando Miguel Couto e deixando transparecer seu preconceito contra os analfabetos, ele nos fala do "erro histórico que se acumulou" e do qual precisávamos nos redimir — lembrando o passado e o clima de discussão do assunto na República Velha, que se combina, no entanto, com uma tentativa de justificativa econômica. O analfabetismo de grande parte da população adulta comprometeria a "produtividade da empresa nacional", pois homens alfabetizados "seriam parte do processo produtivo com maior produtividade". Por certo que o ministro não se deu ao trabalho de demonstrar sua tese nem de consultar as pesquisas disponíveis sobre o assunto, pois se o tivesse feito a questão certamente lhe pareceria mais complexa e controversa. Um último argumento, de natureza política, tinha maior

(22) Pode-se encontrar aí a explicação para o constante esforço propagandístico do Mobral: não havendo uma justificativa técnica aceitável para o programa era preciso apelar para o sentimento. O próprio Mobral reconhece, na publicação de 1979, que o programa lançou mão de intensa campanha publicitária com "linguagem apelativa", visando o envolvimento de cada brasileiro e das comunidades". Correia, Arlindo Lopes (ed) *Educação de massa...* op. cit. p. 72.

manas aquilo que ele supunha que elas dissessem. Vale a pena tomar alguns exemplos que dispensam, porém, análise ou comentário.

Contestando a orientação do DNE e as recomendações da Unesco favoráveis a cursos com nove meses de duração, argumentava ele:

"Quanto ao problema da duração de 3, 4, 5 ou 6 meses é um a questão, muitas vezes, de visão; durante 9 meses já é um desperdício de tempo e economicamente pesado. A rentabilidade é dura. Por outro lado, o sofrimento humano de esperar 9 meses para poder se achar em condições de saber manipular o seu pensamento, através da matemática, e de aperfeiçoar-se na leitura de um jornal ou de uma revista, é muito tempo para ele. O ser humano tem sempre uma ansiedade imensa quanto às suas conquistas".

E ainda sobre o mesmo tema: "Depois da experiência de 70 chegamos a conclusão de que não podia ser nem menos de 3 meses nem mais de 5, porque senão cansava. Dentro de um esquema natural do saber humano, e dependendo do nível de cada um, chega a um ponto em que não há mais condições de aspiração; então fica rebatendo-se o mesmo assunto e ocasiona desinteresse. Isso, aqueles aqui presentes, que são doutos ou iniciados em Sociologia ou Antropologia sabem, principalmente, que nós temos um determinado ponto em que não adianta mais colocar nada, porque lotou a capacidade daquele indivíduo". O mesmo argumento era utilizado para justificar o precário rendimento do programa e o retorno dos alunos às classes do Mobral por 2, 3 ou mais vezes. Para o Pe. Spotorno isto ocorria porque "o elemento já está suado e castigado. Em Antropologia, principalmente, sente-se isso. O indivíduo já não dá mais, ele é uma tábua fechada, recebe pancada e não responde mais... Mas, na esperança, ele se inscreve duas, três ou quatro vezes".

Análogo palavreado e raciocínio encontramos na justificação das decisões que envolviam a utilização de recursos, como no caso do material didático. Instado a explicar o porque do luxo de tal material dizia ele:

"Tendo em vista essa necessidade do ser humano de ser é que nós fizemos não só um material luxuoso mas um rico material que, pela sua quantidade de feitura, saiu barato." Além do mais, "...precisávamos cativar o aluno, porque o adulto apesar de pobre sabe que existe a cor... Dar um livro que não tivesse nenhum atrativo visual — como

solidiez: o sub-produto do Mobral era o reconhecimento da cidadania dos homens que lograsse alfabetizar (23).

O nível da argumentação se deteriora sensivelmente nas declarações do Pe. Filipe Spotorno, ex-funcionário do MEB (24) e do Projeto Rondon e indicado pelo Coronel Mauro da Costa Rodrigues para a Secretaria-executiva do Mobral (25), onde permaneceu no período que vai de junho de 1970 a abril de 1972. Na verdade, o programa imposto pela força não precisava ser justificado pois de outro modo as pessoas escolhidas para os cargos de responsabilidade decisória seriam outras. Indagado na CPI do Mobral sobre a implantação do movimento na sua gestão o Pe. Spotorno parecia crer na presença de misteriosas forças que ele mesmo não sabia explicar: teria sido "um verdadeiro milagre, que não sei como aconteceu". Apesar disso, ele explicou as razões das decisões tomadas para a operacionalização do movimento diante da mesma CPI em 1976, onde viu obrigado a justificar o luxo do material didático empregado, as causas da evasão e da repetência, a duração dos cursos. E o fez sem pejo, pretendendo falar em nome do ser humano em abstrato e atribuindo às ciências hu-

(23) Consulte-se o depoimento do ex-ministro Jarbas Passarinho à CPI do Mobral. *Diário do Congresso Nacional*, seção II, 03/12/75 e 16/03/76.

(24) O Pe. Filipe Spotorno foi afastado do Mobral em 1972 por questões pessoais com Mário Henrique Simonsen e que parecem estar ligadas à utilização dos recursos do movimento no período, como sugere o depoimento do senador Jarbas Passarinho na CPI do Mobral. Antes de passar pelo Mobral e pelo Projeto Rondon ele esteve vinculado ao MEB, a convite de D. Luciano Duarte, exatamente no período em que se procedeu à "limpeza" ideológica deste movimento e à liquidação da orientação que o caracterizava desde que fora criado, com a demissão da equipe nacional. O Pe. Spotorno foi afastado do MEB em seguida também por motivos ligados à utilização das verbas do movimento.

(25) O Projeto Rondon funcionou, em seus primeiros anos, de maneira improvisada e claramente assistencialista, deixando de atender a critérios técnicos os mais elementares no trabalho junto às comunidades, em consequência da pressa de seus organizadores de realizar através dele uma ação ideológica rápida e eficaz sobre os estudantes na segunda metade dos anos 60. Mas a sua forma de atuação na verdade reduziu o seu impacto porque os estudantes atingidos partiram para a sua crítica e para a denúncia do desperdício de recursos representado pelo programa, obrigando à sua revisão. O Projeto Rondon foi organizado e dirigido nos seus primeiros anos pelo Coronel Mauro da Costa Rodrigues, secretário-executivo do MEC quando da criação do Mobral. Sobre o Projeto Rondon veja-se Piva, Vanilda. *La extensión universitaria en Brasil. Nueva Sociedad*, op. cit.

aconteceu em outras campanhas — seria o começo da morte; se ele não sente atrativo se acha desconsiderado, pois sabe que um outro mais afortunado consegue ter um livro a cores. E é impressionante que o aluno tenha o sentido de posse, ao ser alfabetizado e receber aquele livro ao qual dá um valor inestimável. Se o livro, então, se apresentasse em termos de cativá-lo, muito maior ainda seria o apego que ele teria a esse material que lhe era dado" (26).

Os argumentos empregado pelo Pe. Spotorno deixam ver claro que ele se viu responsável por um enorme programa sem um mínimo de conhecimentos gerais e específicos no campo educacional, o que refletia o caráter estritamente político das decisões que envolveram o programa, a improvisação e a falta de seriedade técnica com a qual o problema da alfabetização foi tratado no Governo Médici. Segundo dirá anos mais tarde Arlindo Lopes Correia aquela teria sido a "fase heróica" do Mobral, "marcada pelo empirismo nas atividades-meio" (27). Esta fase teria terminado em 1972, quando da substituição do Secretário-executivo, iniciando-se uma "fase técnica".

A falta de legitimidade do programa junto a burocracia estatal e mesmo aos profissionais da educação governistas, associada aos problemas que o programa começou a enfrentar e a entrever no futuro, parecem ter sido fatores decisivos na escolha de elementos provenientes do IPEA para a sua direção. Arlindo Lopes Correia e Teresinha Saraiva foram deslocados do Centro Nacional de Recursos Humanos (CNRH) para o Mobral, abrindo um novo período na vida do movimento, o qual desdobra-se claramente em dois sub-períodos. Entre 1972 e 1974 foram recolocados os problemas relativos ao "desacerto técnico" do programa e a discordância entre os dois elementos provenientes do IPEA caracteriza um período de transição no qual a questão principal é a justificação ou não da orientação adotada até então, sua continuidade ou reorientação. Em síntese, a questão era determinar se o Mobral devia adotar os critérios recomendados pelos técnicos ou se seguia adiante como programa orientado fundamentalmente por critérios políticos. A vitória desta última posição determinou o afastamento de Teresinha Saraiva do programa em outubro de 1974.

(26) Todas as citações provêm do depoimento do Pe. Spotorno à CPI do Mobral. Consulte-se o *Diário do Congresso Nacional*, Seção 11, 09/03/76, p. 128-135.

(27) Correia, Arlindo Lopes. Mobral — Pedagogia dos homens livres. In: Correia, A. L., *Educação de massa...*, op. cit. p. 23.

As posições defendidas por Teresinha Saraiva são aquelas que estiveram presentes em todas as críticas formuladas pela burocracia educacional ao programa. A dúvida a respeito dos resultados da alfabetização oferecida pelo Mobral a longo prazo era claramente colocada por ela não apenas em função da pequena duração dos cursos (sendo ela proposto a sua extensão para 6 meses) e dos critérios de avaliação da aprendizagem da leitura e da escrita, mas principalmente em função da pouca probabilidade de que os alunos atingidos pelos demais programas e atividades do Mobral fossem os mesmos que frequentavam suas classes de alfabetização. Ora, tais atividades e programas haviam sido multiplicadas e diversificadas como forma de evadir a crítica à campanha de massa: o ex-ministro Passarinho assegurava que os resultados do Mobral eram diferentes dos das demais campanhas realizadas no mundo — quando ele começou a tomar consciência de que as campanhas haviam falido por toda a parte — exatamente devido aos seus programas de "educação continuada". Deste modo, Teresinha Saraiva questionava não apenas o programa tal como ele existia mas colocava em questão o sentido da sua sobrevivência, a multiplicação e a diversificação de suas formas de atuação. Se "sabemos que, na maioria esses alunos de Educação Integrada não eram os mesmos dos programas de alfabetização" diz ela em seu depoimento à CPI do Mobral (28), e que isto provavelmente ocorria com todas as demais atividades do movimento, não existia a precizada "educação continuada" e, portanto, a regressão da população alfabetizada pelo Mobral ao analfabetismo podia ser tão elevada quanto aquela indicada por pesquisas realizadas pela Unesco sobre outras campanhas (até 90%). Se era assim (e ela solicitava o encaminhamento de pesquisas que mostrassem a real situação da clientela do Mobral), não havia porque ampliar, diversificar nem persistir no movimento: os recém alfabetizados estavam expostos à regressão ao analfabetismo e para propiciar oportunidades a uma outra faixa da população existiam as Secretarias estaduais e municipais de educação, bem como os serviços especializados do MEC e outros. Ela sugeria que o Mobral se concentrasse sobre a alfabetização e educação continuada do contingente atingido pelo programa alfabetizador e que repassasse os recursos sobressalentes a outros órgãos do MEC: "Se o Mobral tem disponibilidade financeira para realizar este trabalho (educação de crianças, V.P.), transfira os recursos para quem de direito faça a sua tarefa" (29).

(28) Depoimento de Teresinha Saraiva à CPI do Mobral. *Diário do Congresso Nacional*, Seção 11, 25/11/75, p. 7314.

(29) *Ibidem*, p. 7019.

Recursos para atividades culturais deveriam ser transferidos para o Departamento de Cultura do MEC; recursos para a profissionalização, deveriam ser canalizados para o PIPMO, e assim por diante. Do mesmo modo, ela sugeria a revisão da destinação dos recursos da Loteria Esportiva, pois eles poderiam ser aplicados pelos Estados e Municípios na difusão do ensino de primeiro grau, ressaltando que o movimento deveria ter um caráter transitório e de suplência, devendo ligar-se tecnicamente ao Departamento do Ensino Supletivo do MEC e não pretender atuar como organismo paralelo ao Ministério. Finalmente, ela colocava ainda em questão a "realidade numérica" apresentada pelo Mobral, em função da deficiência das informações e dos problemas apresentados na consecução das metas quantitativas em todo o país. Em síntese, Teresinha Saraiva exprimia a posição consensual dos profissionais da educação em relação ao Mobral e, ao fazê-lo, mostrava como tal movimento repetia a história das nossas campanhas dos anos 50.

O afastamento de Teresinha Saraiva do Mobral em outubro de 1974 mostrou claramente que a tecnocracia educacional perdeu mais uma vez a luta dentro do movimento, predominando a orientação que o marcou em seu começo. No entanto, era preciso agora — quando se anunciava a abertura política, quando se abria possibilidade de discussão do programa pela opinião pública — justificá-lo de maneira mais aceitável do que lograra o Pe. Sportorno. E não se tratava de justificar apenas o presente: era preciso tornar legítimas as opções feitas no passado e encaminhar a justificação para a sobrevivência do programa aos seus 10 anos. O engenheiro Arlindo Lopes Correia era a pessoa indicada para cumprir esta tarefa política. Tratava-se de provar de alguma maneira que o governo militar, ao criar o Mobral e lançar no programa enorme quantidade de recursos, não havia agido de maneira irresponsável ou improvisada. Que, ao contrário, o Mobral era produto de uma visão articulada do problema educacional e que seus objetivos não eram meramente político-ideológicos. Havia que justificar "tecnicamente" o desacerto técnico do programa, porque a falta desta justificação terminava por atingi-lo politicamente. Ora, Arlindo Lopes Correia conhecia muito bem os critérios adotados pelos tecnocratas da educação, manejava o jargão e os conceitos da economia da educação, estava a par das pesquisas no campo. Podia, portanto, usar estes conhecimentos para justificar a orientação do Mobral e dar coerência à sua "doutрина". Para isso ele lançou mão, sempre que possível e necessário, de conceitos utilizados pela Unesco quando estes lhes pareceram úteis; e enfrentou polemicamente as recomenda-

ções daquele organismo sempre que estas se chocaram com a orientação adotada pelo Mobral. Ao invés de uma atitude defensiva, ele apelou para uma atitude ofensiva. E quando os argumentos falharam, ele apelou para a emoção, em alguns casos, e para uma atitude agressiva diante de qualquer crítica atual ou futura, desqualificando-a como subversiva ou de má fé. Ele o fez de forma consciente, em nome de opções políticas bem definidas.

Um ponto central da polémica em torno do Mobral teve que ser por ele enfrentado: — a justificação da campanha de massa e a questão da regressão. O Mobral, segundo ele, teria sido criado "por um ato de extrema ousadia" do ministro Passarinho e isto porque "havia a consciência nacional e havia a decisão política do Governo Revolucionário de resolver o problema do analfabetismo. E deu-se então o ato de criação do Mobral... e a concepção de descentralizar e criar a célula básica para a nossa operação — a Comissão Municipal... E aí deu-se o desabrochar maravilhoso de toda a população envolvida num movimento de amor ao próximo" (30). Este linguajar que apela para a emoção como instrumento de propaganda do movimento mistura-se a uma argumentação que utiliza o jargão tecnocrático. Por um lado, ele repete os argumentos do ex-ministro Passarinho: os que combatem o Mobral revelariam um "profundo desprezo pelo ser humano", não seriam humanistas, não estariam preocupados com o nosso pobre homem analfabeto, seriam "partidários da 'eutandasia cultural', a negar uma oportunidade que talvez seja a primeira e a última para muitos irmãos brasileiros" (31). Por outro lado, ele tenta mostrar que a decisão de lançar o Mobral como campanha de massa não resultava da ignorância dos problemas característicos deste tipo de programação. Ao contrário: a decisão teria sido tomada consciente e coerentemente contra uma orientação equivocada da Unesco. Vejamos um trecho em que tal forma de justificação é feita através daquele linguajar emocional:

"O Mobral floresceu — diz ele — e superou as expectativas, mesmo visto pela Unesco com ceticismo... porque nós nos lançamos ao trabalho com uma metodologia totalmente distinta da preconizada por aquele organismo. Optamos por um movimento de massa... Mas o

(30) *Ibidem*, 18/11/1975, p. 7009.

(31) Correia, A.L. *Mobral — pedagogia dos homens livres*. In: Correia, A.L. (ed) *Educação de massa...* op. cit., p. 24.

Mobral teve um sucesso espetacular" (32). O que propunha a Unesco era a "alfabetização funcional" e ela — dizia Correia — "definida então como a funcionalidade da alfabetização a integração do indivíduo no processo de desenvolvimento... Eu me bati contra a adoção desta metodologia" (33). Realmente, ainda no IPEA Arlindo Lopes Correia colocou-se contra a realização dos projetos de alfabetização funcional previstos para o Brasil em meio a discussões relativas à participação da população nesses projetos, discussões que determinaram a decisão do governo brasileiro de não solicitar a renovação da permanência do perito da Unesco encarregado de acompanhar as experiências. A orientação do perito internacional não atendia às necessidades políticas do regime, localizando-se aí o núcleo da discórdia. Combatendo o projeto da Unesco e apoiando o afastamento do perito, Correia desenvolveu uma argumentação para justificar a sua posição, que era incompatível com a da tecnocracia do IPEA mas que certamente era muito adequada à defesa da estratégia adotada pelo Mobral. Por isso, sua escolha nada tem de casual como tampouco foi casual que, no conflito com Teresinha Saraiva em torno das mesmas questões técnicas, prevalecesse a sua orientação.

Para justificar suas posições naquela época e a política posta em prática pelo Mobral, Correia dá como argumento o fracasso do Plano Experimental Mundial de Alfabetização: desde o seu lançamento ele lhe fizera oposição por considerá-lo "elitista" e "economicista". Tal fracasso teria permitido constatar a justeza de sua posição — no passado e no presente — e a felicidade do "gênio" Mario Henrique Simonsen "ao optar por fazer do Mobral um movimento de massa, pluralista, aberto, descentralizado e dotado de grande universalidade" (34). No entanto, a consequência que os peritos tiraram do fracasso do Programa Experimental foi não a de apoiar a reedição de campanhas de massa mas a de recomendar programas de alfabetização experimentais diversificados e de proporções ainda mais reduzidas. Correia se preocupou em atacar esta posição. Para ele "o experimento na área social tem sido geralmente uma fuga diante do problema real", um "alibi para não fazer". A solução não estaria nos programas experimentais mas na utilização do "método do ensaio e erro", este sim

comprometido com a realidade (35). De tal argumento conclui-se que se deve partir para a ação tão amplamente quanto possível e que não importa muito se de um enorme ensaio resulte um enorme erro, porque de qualquer modo estaria atestado um compromisso com a realidade. E, como não é possível defender com êxito junto à opinião pública tal metodologia quando estão em jogo vultuosos recursos públicos, foi afastada da política da instituição o reconhecimento de que de seus enormes ensaios possam ter resultado erros: nos documentos do Mobral todos os seus ensaios tornaram-se grandes êxitos. Tais êxitos eram grandes na medida em que o Mobral se constituiu como "um órgão de ponta" "compellido a tentar onde as outras instituições são tímidas"; graças ao seu "estrandoso sucesso" ele podia "correr riscos que amedrontariam outras entidades" (36). Mas, como não era possível explicar e mostrar concretamente como aqueles êxitos haviam sido obtidos, seus ideólogos freqüentemente apelaram para o irracionalismo (37).

Para melhor justificar o programa era preciso onor ao conceito de funcionalidade da Unesco um outro conceito que servisse à defesa do Mobral. Assim, a funcionalidade deixou de estar conectada a possibilidades identificadas de utilização do novo conhecimento na vida concreta, produtiva, dos que se alfabetizam. A alfabetização oferecida pelo Mobral seria "funcional porque induz (ao aluno) a descobrir sua função, seu papel no tempo e no espaço em que vive" (38), tornando-se agente e beneficiário do desenvolvimento. Este jogo de palavras não era irrelevante: mantinha-se o jargão corrente nos meios técnicos ligados à educação e ao desenvolvimento social em geral, mas retirava-se qualquer vinculação prévia da alfabetização às condições sócio-econômicas dentro das quais vive o aluno. Reeditando de maneira sofisticada o preconceito contra o analfabeto (que não seria capaz de encontrar sua função), esta definição jogava para um perlo do post-alfabetização a descoberta da sua funcionalidade, tomada ta-

(32) *Diário do Congresso Nacional*, Seção II, 18/11/1975, p. 7015.

(33) *Ibidem*, p. 7018.

(34) Correia, Arlindo Lopes, *Mobral pedagogia dos homens livres*. In: Correia, A. L. (ed) *Educação de massa...* op. cit. p. 56.

(35) *Ibidem*, p. 26.

(36) Correia, Arlindo Lopes, *Mobral — pedagogia dos homens livres*. In: Correia, A. L. *Educação de massa...* op. cit., p. 49.

(37) A Fundação Mobral era em si mesma um êxito e "não se tem uma explicação científica completa para o sucesso. Mas o gênio de (Mario Henrique Simonsen — V.P.) não se explica". *Ibidem*, c. 29.

(38) Ramos, O. C. A. e Fonseca, M. S. V. *Por um sistema de educação permanente*. *Ibidem*, p. 67.

refa 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 alfabetizado em conseguir melhor salário e melhores condições de vida, abstraindo a estrutura sócio-econômica e — portanto — as possibilidades objetivas de tal melhoria. Mas, a funcionalidade estaria presente no programa do Mobral não apenas em suas conseqüências, mas também em seu conteúdo: o conteúdo do processo alfabetizador deveria partir da experiência de vida do homem. Esta nova característica da funcionalidade, que certamente traz à mente a pedagogia de inspiração existencialista que — em matéria de alfabetização — ficou associada ao nome de Paulo Freire, foi complementada, em 1975, com a nova exigência. 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. Para tornar possível a realização de tal exigência é que o Mobral teria criado seus novos programas, cada um deles “abrindo perspectivas para o outro” de maneira a dar ao homem “uma oportunidade de aperfeiçoar-se cada vez mais de forma global” (39). Esta caracterização complementar da funcionalidade nos remete, porém, de imediato, ao depoimento de Teresinha Saraiva na CPI do Mobral e à experiência empírica de quantos entraram em contacto com os programas do Mobral: se a clientela dos diversos programas não é a mesma, tal “funcionalidade” não existe. Mas, se retornamos à caracterização da funcionalidade através do conteúdo dos programas seria interessante realizar uma análise do seu material didático: — podemos nos perguntar, por exemplo, se os cartazes e recomendações alimentares do Programa de Educação para a Saúde (“comer carne todos os dias”, cartazes com grandes pedaços de carne, aves depenadas, leite, ovos, etc) tem algo a ver com a experiência de vida das classes subalternas no nosso país.

O conceito de funcionalidade desenvolvido pelo Mobral cumpre, na verdade, o papel de justificar não apenas a campanha alfabetizadora mas também a ampliação e diversificação do campo de atuação do movimento. A ampliação e diversificação seriam condições para a realização da funcionalidade. Do mesmo modo, ficava através dela justificada a sobrevivência do programa pois, se a funcionalidade depen-

dia do novo alfabetizado passar por todos os programas do movimento, era preciso que estes continuassem a existir mesmo quando não mais existissem analfabetos no sentido estrito. Tratava-se, pois, de organizar um programa de “educação permanente”, capaz de garantir a não-regressão dos recém alfabetizados ao analfabetismo..

Já vimos que foi preciso torcer a discussão sobre a funcionalidade para tornar aquele conceito adequado à justificação do Mobral. O mesmo ocorreu com a questão da regressão. Ao invés de abordá-lo como problema que atinge as sociedades sub-desenvolvidas, os países que participam de forma subordinada no mercado mundial, o Presidente do Mobral — lançando mão da literatura que trata do problema a partir da realidade dos países desenvolvidos — considerará a regressão como “uma discussão de ontem”. Isto porque estaríamos diante de “um fenômeno mais amplo e abrangente que transcende a regressão... a obsolescência dos conhecimentos e das habilidades adquiridas, obsolescência imposta pelo vertiginoso avanço científico e tecnológico; disfuncionalidade social, porque o mundo moderno exige novas formas de comportamento comunitário; disfuncionalidade política, porque o pluralismo da sociedade democrática está a exigir a participação de todos nós, para a qual temos que ser treinados cotidianamente, pois para participar é preciso conhecer os problemas, é preciso estudar. A regressão é uma discussão que perdeu o sentido diante de um fenômeno mais abrangente, mais importante e que gerou a ideia da educação permanente, filosofia que o Mobral, talvez ambiciosamente, se propôs a perseguir desde 1972” (40).

Deixando provisoriamente de lado a questão relativa às exigências do “pluralismo da sociedade democrática” e ao significado do Mobral, como programa nascido do AI-5, pretendemos educar os cidadãos para a participação — pois esta questão será retomada adiante — contra os nossos interesses sobre a questão da obsolescência dos conhecimentos. Pretender que num país subordinado estejamos diante da obsolescência massiva de conhecimentos e habilidades em função do avanço tecnológico parece pouco razoável. Mesmo nos países centrais tem sido colocada em questão esta ideia, mostrando diversas pesquisas empíricas que a inovação tecnológica e a automação nem sempre conduzem à elevação da qualificação nem exigem a aquisição de novos conhecimentos e habilidades, e que quando isto ocorre, atinge um pequeno número de trabalhadores que são recalcitrantes próprias unidades

(39) *Ibidem*, p. 69.

(40) *Diário do Congresso Nacional*, Seção II, 18/11/1975, p. 7015.

produtivas (41). Mas, se nos lembramos que o próprio Correia, em seu depoimento na CPI do Mobral, chama a atenção para o fato de que o Mobral era um movimento eminentemente rural (67% dos alunos do Mobral estavam, em 1973, localizados na zona rural), aquela argumentação perde completamente o sentido, mostrando o seu caráter ideológico e de puro e literal transplante daquilo que encontramos em livros europeus e norte-americanos sobre o que deve ser a educação no século XX. Aliás, as idéias defendidas por Correia no seu depoimento não são distintas daquelas que aparecem no trabalho que apresentou à Unesco em 1973 (42). Ali encontramos igualmente aquela transplantação da problemática dos países desenvolvidos, a qual o faz afirmar que, nos dias de hoje, nos vemos diante da necessidade de "modificar o sistema educativo em função da evolução científica e tecnológica, que obriga a uma sobre-qualificação contínua" ou a "responder aos problemas de lazer", ao mesmo tempo em que defende a adoção do modelo norte-americano de transferência da formação profissional às empresas dentro dos princípios do "Training Within Industry". Desde modo, ele justifica o Mobral com o argumento das transformações na qualificação provocadas pela inovação tecnológica e se descarta ao mesmo tempo das tarefas que supostamente ela traria ao movimento. Qual seria, então, a tarefa do Mobral? Qual seria o objetivo e o conteúdo da "educação permanente" a ser realizada pelo movimento, se o treinamento profissional, a reciclagem do trabalhador é tarefa das próprias empresas? Facilmente concluímos que, apesar da tentativa de justificação econômica do programa, o que adquire a consistência na argumentação nada tem a ver com as exigências econômicas e seu atendimento. A educação permanente pretendida pelo Mobral é, fundamentalmente, inculcação ideológica. Esta sim era, desde a criação do movimento, a sua tarefa principal e por isso ele não podia acabar. Era o objetivo do ideólogo do Mobral aquele revelado ao Senador Calmon, capaz de assegurar uma ação ideológica permanente: "dentro de poucos anos levaremos o Mobral da alfabetização à universidade" (43), fazendo dele um verdadeiro sistema de ensino paralelo ao sistema regular existente.

(41) Veja-se Paiva, Vanilda p. Educação permanente e capitalismo tardio. *Stratagemas*, Rio de Janeiro, Vol. IV, ser/diez 1977, Nr. 11, p. 45-72.

(42) Correia, A. L. *Educação permanente et éducation d'adultes au Brésil*. Mobil, 1973.

(43) *Diário do Congresso Nacional*, Seção II, 16/03/1976, p. 361.

O caráter eminentemente político-ideológico de tal "sistema de educação permanente" torna-se mais claro através da leitura do artigo publicado em 1979. Lê-se aí que o Mobral servia para mostrar "que os homens são cada vez mais irmãos, que estamos constituindo uma nação cada vez mais justa, onde todos terão sua oportunidade, seu lugar ao sol!" (44). Servia ao bom entendimento entre patrões e empregados, ao combate à luta de classes, à promoção da sua conciliação, como se observa na citação das palavras de um usineiro: "Com o tempo (de atuação do Mobral, V.P.) ambas as partes ganharam confiança no diálogo, as arestas foram sendo aparadas, começou o trabalho conjunto... O Mobral é o meio pelo qual aqueles empresários e suas famílias comungam com seus empregados de um interesse comum, participam das mesmas festas, comunicam-se. E lá, em cada usina, há uma Sub-comissão Municipal do Mobral, dirigida pela esposa, mãe ou filha do "senhor de engenho", a realizar um trabalho mais profundo de conteúdo humano" (45). O caráter de ação ideológica do movimento fica ainda mais explícito na parte dedicada ao "projeto político" do Mobral. Esta instituição partiria de uma "visão positiva, construtiva, da sociedade e do homem... Quando ouvimos falar dos chavões do comunismo internacional, da sua chamada 'educação liberadora', da sua 'pedagogia dos oprimidos', ocorre-nos que tudo isso começa com a grande contradição de que o ser humano é chamado a figurar dentro de um esquema que tem um objetivo previamente determinado, sobre o qual esse homem não influirá de modo algum... Ao contrário, no Mobral as pessoas discutem com toda liberdade, e sem qualquer dirigismo, as coisas do seu mundo... Nossos livros, nossas cartilhas são construídas com palavras corriqueiras do universo lingüístico brasileiro... Palavras que se prestam à discussão dos seus grandes problemas... mas que não contém uma carga de ódio nem são desnecessariamente mórbidas... no curso da 'pedagogia dos oprimidos' trata-se de palavras de cunho revolucionário que incitam... ao ódio entre as classes" (46). Na medida em que perseguisse seu objetivo de conciliar as classes sociais fundamentais em todo o território brasileiro, realizaria o Mobral a sua missão como instrumento da integração nacional. Dentro deste espírito entende-se que o material didático do Mobral difunda a idéia da responsabilidade pessoal pelo êxito ou fracasso, na medida em que ela contribui para que cada um faça sem revolta o destino

(44) Correia, A. L. *Artigo de Correia, A. L. - pedagogia dos homens livres*. In: Correia, A. L. (ed) *Educação de massas...* op. cit., p. 30.

(45) *Ibidem*, p. 30.  
(46) *Ibidem*, p. 50-51.