



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

José Maxsuel Lourenço Alves

**GINCANAS, CARTILHAS E MEMÓRIAS: A fabricação da Cultura Popular
no Movimento Brasileiro de Alfabetização-Mobral na Paraíba (1970–1985)**

Recife

2022

José Maxsuel Lourenço Alves

**GINCANAS, CARTILHAS E MEMÓRIAS: A fabricação da Cultura Popular
no Movimento Brasileiro de Alfabetização-Mobral na Paraíba (1970–1985)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal de Pernambuco, com área de concentração em história do Norte e Nordeste do Brasil, vinculado a linha de pesquisa Cultura e Memória do Norte e Nordeste.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Regina Beatriz Guimarães Neto.

Recife

2022

Catálogo na fonte
Bibliotecária Maria do Carmo de Paiva, CRB4-1291

A474g Alves, José Maxsuel Lourenço.
Gincanas, cartilhas e memórias : a fabricação da cultura popular no Movimento Brasileiro de Alfabetização – Mobral na Paraíba (1970-1985) / José Maxsuel Lourenço Alves. – 2022.
282 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Regina Beatriz Guimarães Neto.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH.
Programa de Pós-Graduação em História, Recife, 2022.
Inclui referências e apêndice.

1. Paraíba - História. 2. MOBREAL. 3. Alfabetização de adultos. 4. Cultura popular. I. Guimarães Neto, Regina Beatriz (Orientadora). II. Título.

981.33 CDD (22. ed.)

UFPE (BCFCH2022-079)



José Maxsuel Lourenço Alves

**Gincanas, cartilhas e memórias: A fabricação da Cultura Popular
no Movimento Brasileiro de Alfabetização – Mobral na Paraíba (1970-1985)**

Tese apresentada ao **Programa de Pós-Graduação em História** da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de **Doutor em História**.

Aprovada em: **28/02/2022**

BANCA EXAMINADORA

[Participação por videoconferência](#)

Prof^a. Dr^a. Regina Beatriz Guimarães Neto

Orientadora (Universidade Federal de Pernambuco)

[Participação por videoconferência](#)

Prof. Dr. Antonio Torres Montenegro

Membro Titular Interno (Universidade Federal de Pernambuco)

[Participação por videoconferência](#)

Prof. Dr. Iranilson Buriti de Oliveira

Membro Titular Interno (Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Pernambuco)

[Participação por videoconferência](#)

Prof. Dr. Helder Remigio de Amorim

Membro Titular Externo (Universidade Católica de Pernambuco)

[Participação por videoconferência](#)

Prof^a. Dr^a. Janaína Martins Cordeiro

Membro Titular Externo (Universidade Federal Fluminense)

ESTE DOCUMENTO NÃO SUBSTITUI A ATA DE DEFESA, NÃO TENDO VALIDADE PARA FINS DE COMPROVAÇÃO DE TITULAÇÃO.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

Para Liz

AGRADECIMENTOS

Agradecer e abraçar é o que mais quero agora. Desejo aqui demarcar alguns nomes que foram fundamentais nesta caminhada.

Agradeço aos meus pais, José e Lúcia Alves pelo apoio e sonho compartilhado e pela educação que me possibilitou tornar-me quem sou. Agradeço também às minhas tias: Zilda, Cely, Til, Nana, Cida e meus primos: Samara, Pedro e Paloma. Estes últimos, que comigo, ironizam a transformação de nossas vidas em empreendimentos e sabem que “nasceram para conquistar grandes fracassos”.

À minha esposa, companheira, amiga Rafaelly Moreira com quem compartilho as dores e delícias da vida acadêmica e cotidiana, que segurou todas as pontas que pode nessa jornada.

Aos meus amigos do Teatro e movimentos sociais: Elma, Alisson, Hélio, Zé e com quem tanto exercitei a imaginação e Eliane (in memoriam), que me levou até o CFCH e ficou de plantão esperando a confirmação da minha inscrição na seleção do doutorado.

Nesta instituição que me acolheu, a UFPE, desejo agradecer a minha orientadora Regina Guimarães, que me ofereceu amizade, dedicação, confiança e provocações para repensar constantemente a história e a vida. Agradeço também aos professores com quem tive a oportunidade de viver aulas que contribuíram significativamente na minha formação acadêmica. As leituras e debates realizados com Isabel Guillen, Durval Muniz, Socorro Abreu, Flávio Weinstein e Antônio Montenegro. A este último também agradeço às questões direcionadas a esta pesquisa que transformaram minha escrita acadêmica.

Agradeço também a leitura atenta e cuidadosa, as provocações e questionamentos de Janaína Cordeiro (UFF) e Helder Amorim (UNICAP) que, desde a qualificação vêm habitando as interseções que conduzem esta tese.

Às secretárias Sandra e Patrícia a gentileza, atenção, cordialidade e compromisso com a Pós-Graduação.

Agradeço a Iranilson Buriti, que na graduação me acolheu na UFCG e desde então vem marcando minhas leituras, olhares me ensinando a olhar para o mundo de maneira mais ampla e carinhosa.

Agradeço também aos colegas com quem partilhei as aulas, os debates, as leituras e percepções Juany Diegues, Arthur Lira, Aryanny Silva, Glaucia Freire, Fabiano Badú, Renato Freire, Leonardo Ventura, karlene Araújo, Mara Costa e Eduardo Castro.

Agradeço as professoras e artistas que me cederam seu tempo e suas histórias: Menininha (Severina Dantas), Noêmia Dantas, Regina Nascimento, Geralda Teotônio, José João da Silva, Maria Felinto, Iris da Silva, Eloisa Francose, Regina Ghiaroni, Aparecida Santos e Socorro Palmeira.

Por fim agradeço ao CNPQ por ter financiado a realização dessa pesquisa.

Menina amanhã de manhã, o sonho voltou

Menina, amanhã de manhã/ Quando a gente acordar
Quero te dizer que a felicidade vai/ Desabar sobre os homens, vai
Desabar sobre os homens, vai /Desabar sobre os homens
Na hora ninguém escapa/ Debaixo da cama ninguém se esconde
E a felicidade vai/ Desabar sobre os homens, vai
Desabar sobre os homens vai/ Desabar sobre os homens
Menina, ela mete medo/ Menina, ela fecha a roda
Menina, não tem saída/ De cima, de banda ou de lado
Menina, olhe pra frente, oi/Menina, todo cuidado
Não queira dormir no ponto/Segure o jogo, atenção (de manhã)
Menina, a felicidade
É cheia de graça (praça)/É cheia de lata (traça)/
É cheia de praça (lata)/É cheia de traça (graça) Menina, a felicidade
É cheia de pano/É cheia de peno
É cheia de sino/É cheia de sono
Menina, a felicidade/
É cheia de ano, É cheia de Eno/
É cheia de hino/É cheia de ONU/
Menina, a felicidade
É cheia de na/ É cheia de en
É cheia de in/É cheia de on
Menina, a felicidade
É cheia de a/ cheia de e
É cheia de i/É cheia de o
(ZÉ, 1972)

RESUMO

Esta tese estuda as apropriações da cultura popular realizadas pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização, em sua estratégia de produção da adesão, do consenso, consentimento e legitimidade da ditadura militar, com decisivo apoio civil, na Paraíba. Para isso, esta pesquisa realiza o gesto diacrônico de estudar o Mobral na constelação de forças que teceram o seu fazer-se, sua invenção, seus deslocamentos e estratégias de manutenção e sobrevivência. Criado no intuito de alfabetizar adultos, dentro da lógica governamental do “milagre brasileiro” e da integração nacional, o Mobral emerge em um conjunto amplo de iniciativas que, num duplo jogo, articula o pobre através do oferecimento de um aspecto central da cidadania – a alfabetização- e o engaja no projeto civilizatório da ditadura. O objetivo deste trabalho é compreender como esta instituição tornou-se possível, bem como as relações que foram estabelecidas por ele, na elaboração de uma rede de relações que procurava unir as pessoas de todo o país ao Mobral Central, criando um conjunto de práticas que visava o engajamento constante da população. Entre tais práticas destacaram-se aquelas que, ao longo do século XX, foram classificadas como cultura popular e folclore, e foram amalgamadas com dispositivos da cultura letrada como programas de rádio e livros pelo programa Mobral Cultural. Na construção desta tese utilizo como metodologia a análise do discurso governamental e de várias instituições e, como fontes: periódicos, revistas, correspondências de professoras ao Mobral Central e de ouvintes ao programa radiofônico Domingo Mobral, relatórios, leis, diários do Congresso Nacional e relatos orais de memória.

Palavras-Chave: Movimento Brasileiro de Alfabetização; Integração Nacional; Cultura Popular.

ABSTRACT

This thesis studies the appropriations of popular culture carried out by the Brazilian literacy Movement in strategies of producing adherence, consensus, consent, and legitimacy for the civil-military dictatorship in Paraíba. In this regard, this research performs the diachronic gesture of studying Mobral in the constellation of forces that wove its making, its invention, its displacements and strategies of maintenance and survival. Created with the intention of teaching adult literacy, within the governmental idea of "Brazilian miracle" and national integration. Mobral emerges within a broad set of initiatives that, playing a double game, articulates the poor through offering a central aspect of citizenship – literacy- and engaging them in the civilizing project of the dictatorship. The purpose of this essay is to understand how this institution became possible, as well as the relationships established by it, in the elaboration of a network of relationships that sought to unite people from all over the country to the central Mobral, creating a set of practices that aimed at the constant engagement of the population. Among these practices stands out those that, throughout the 20th century, were classified as popular culture and folklore, and were amalgamated with literate culture devices such as radio programs and books by the cultural Mobral program. Building this thesis, I use as a methodology the analysis of governmental discourse and several other institutions. As sources: periodicals, magazines, correspondence from teachers to the central Mobral and from listeners to the radio program Domingo Mobral, reports, laws, journals of the National Congress and reports memory oral.

Keywords: Brazilian Literacy Movement; National Integration; Popular Culture.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Terceira palavra geradora - Voto/povo no círculo de cultura de Angicos-RN.....	71
Figura 2 - Lição da Cartilha viver é lutar	80
Figura 3 - 1º Lição da Cartilha o Povo	80
Figura 4 - 1ª lição da cartilha "Quero Vencer"	84
Figura 5 - Carta da alfabetizadora Maria das Neves, para a Coordenação Geral do Mobral ...	96
Figura 6 - 22º lição da cartilha Abril: União	136
Figura 7 - Capa a respeito do lançamento oficial do Mobral.	141
Figura 8 - A turma do Mobral na Fábrica.....	148
Figura 9 - A Lição Tijolo.....	157
Figura 10 - Propaganda do Mobral na revista Veja.....	183
Figura 11 - A abrangência do Mobral	185
Figura 12 - Fluxograma de organização do Mobral em 1973	197
Figura 13 - Carta de Maria das Dores Lopes Farias, João Pessoa.	201
Figura 14 - Carta de ouvinte patoense do Domingo Mobral	230
Figura 15 - uma ouvinte apaixonada	232
Figura 16 - O ouvinte e a geografia	234

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AI	Ato institucional
ARENA	Aliança Renovadora Nacional
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEPLAR	Campanha de Educação Popular da Paraíba
CFC	Conselho Federal de Cultura
CISMEC	Comissão de Investigação Sumária do MEC
CNRE	Campanha Nacional de Educação Rural
CNRH	Centro Nacional de recursos humanos
CONAD	Conselho Administrativo do Mobral
COCAP	Comissão Coordenadora da Aliança para o Progresso
COLTED	Comissão do Livro Técnico e Didático
CONFITEA	Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos
COMUM	Comissão Municipal do Mobral
CPC	Centro popular de cultura
CPI	Comissão Parlamentar de Inquérito
CRUZADA ABC	Cruzada Ação Básica Cristã
DEBA	Departamento de Educação Básica
DNE	Departamento Nacional de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ESG	Escola Superior de Guerra
FENAME	Fundo Nacional de Material Escolar
GTIA	Grupo de trabalho interministerial de para Estudo e Levantamento de Recursos Destinados à Alfabetização
IBADE	O Instituto Brasileiro de Apoio e Desenvolvimento Executivo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia Estatística
INPS	Instituto Nacional de Previdência Social
INCRA	Instituto Brasileiro de Colonização e Reforma Agrária
ISEB	Instituto Social de Estudos Brasileiros
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPES	Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais
MCP	Movimento de Cultura Popular

MDB	Movimento democrático brasileiro
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PNA	Plano Nacional de Alfabetização
PTB	Partido dos Trabalhadores Brasileiro
SEPLAN	Secretária do Planejamento
SNI	Sistema Nacional de Informações
SNS	Sistema Nacional de Saúde
SUDAM	Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia
OSPB	Organização Social e Política Brasileira
PAF	Programa de Alfabetização Funcional
PIN	Programa de Integração Nacional
PIMPO	Programa Intensivo de Preparação da Mão de Obra
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SUDENE	Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste
UDN	União Democrática Nacional
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Tecnologia
USAID	United States Agency for International Developed

Sumário

1	INTRODUÇÃO	15
1.1	A autoria: lugares de sujeito e de pesquisa	20
1.2	Metodologia	24
1.3	A forma dos textos.....	31
2	ENTRE OS PAPÉIS E OS GABINETES: A CRIAÇÃO DA FUNDAÇÃO MOBRL E A EMERGÊNCIA DA ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS NA RAZÃO GOVERNAMENTAL (1967–1969).....	34
2.1	Entre os planejadores econômicos e os bacharéis educadores: a criação legislativa do Mobral.....	47
2.2	O Mobral na história do analfabetismo: a produção social da exclusão para além da penúria orçamentária	62
2.2.1	O MCP, Paulo Freire e a valorização do analfabeto	67
2.2.2	O analfabetismo depois do Golpe e antes do Mobral: a Tele-educação, o MEB e a Cruzada ABC	77
2.2.3	1968 — resistência estudantil e realinhamento da governamentalidade.....	87
2.3	A alfabetização de adultos reposicionada	91
3	O LÁPIS ENTRE O COTURNO E O CAJADO: A EMERGÊNCIA DA ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS COMO MOBILIZAÇÃO NACIONAL... 	96
3.1	O coronel, o engenheiro, o padre e o advogado: a tessitura do Mobral executivo	113
3.1.1	Mario Henrique Simonsen: um engenheiro entre a necessidade e a propaganda.....	117
3.1.2	Edson Franco, a Abril Cultural e as cartilhas como negócio	123
3.1.3	O grupo Abril Cultural e as fotografias nas cartilhas.....	130
3.2	Felipe Spotorno e a teia do Mobral: organização, estratégias e táticas.....	141
3.3	O Mobral explodiu: trabalho voluntário e consentimento político.	150
4	O MOBRL COMO BIOPOLÍTICA OU A ALFABETIZAÇÃO QUE “NÃO SE PODE NÃO QUERER”: ALFABETIZAÇÃO E GOVERNAMENTALIDADE	155
4.1	Para não dizer que não falei de povo: a mobilização popular através do hino do Mobral	164
4.2	Ditadura e governamentalidade: a lógica da condução das condutas	174
4.3	A saída de Spotorno: entre o trabalho centralizador e as estatísticas tendenciosas	183

4.4	Simonsen e Correa: O “Mobral técnico” como dispositivo de segurança.....	192
4.5	“E agora, José? Alfabetizei-me e o que vou fazer?”: Engenhos e outras engrenagens da produção da “educação permanente”	205
4.6	A CPI do Mobral: a exposição das feridas da educação do Brasil	209
4.6.1	Da alfabetização de crianças ao Mobral Cultural: deslocamentos	215
5	ENTRE RAÍZES E ANTENAS: APROPRIAÇÕES DA CULTURA POPULAR E NO MOBREAL CULTURAL	218
5.1	“Valorizando aquilo que é nosso”: a emergência do Mobral Cultural na estratégia da integração nacional	222
5.1.1	“Se possível ser atendida nos pedidos”: o enlace entre o público e o programa Domingo Mobral através do rádio.....	229
5.2	A Gincana Cultural Descubra a Paraíba: os artistas populares sobem no palco e suas tranpolinagens	242
5.2.1	“Eu tenho até a medalhinha de honra ao mérito”: o narrar-se sobre a Gincana Cultural Descubra a Paraíba de Geralda Teotônio	246
5.2.2	Um pife pra viver e criar os meninos: Zé do pife na Gincana Cultural Descubra a Paraíba	253
5.3	Artistas populares e a integração.....	257
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	259
	REFERÊNCIAS	262
	APÊNDICE A - LISTA DE RELATOS ORAIS PRODUZIDOS EM ENTREVISTAS CONCEDIDAS AO PESQUISADOR.....	282

1 INTRODUÇÃO

8 de outubro de 1982. Pouco mais de um mês antes das eleições municipais: Violeiros, atores, escultores e dançarinos se organizavam para as suas apresentações/exposições no *Encontro de Cultura Popular Paraibana*. Durante toda a semana, Campina Grande era arrumada para a festa com palcos pelas ruas, com o agendamento de visitas aos artistas, com a contratação de fotógrafos e a exposição de bandeirolas por toda parte. Este alvoroço não era sem motivo, pois o General João Baptista Figueiredo viera para a cidade “apenas” para “prestigiar a cultura popular paraibana, junto a coordenação nacional do Mobral e representantes de todo o estado” (JORNAL MOBREAL NA PARAÍBA, 1982: 5).

Tratava-se de uma das maiores iniciativas do Programa *Mobral Cultural*, que, desde 1973, propunha-se a “encorajar o etnocentrismo local e despertar na comunidade o sentimento de respeito e orgulho pelas suas manifestações culturais” (CAVALCANTI, 1979:244) e que, a partir de 1981, tornava-se uma das mais abrangentes ações do *Novo Mobral: Ação comunitária* na Paraíba. Como resultado deste evento “encorajador”, se propôs que, no ano seguinte, se organizasse a *Gincana Cultural: “Descubra a Paraíba”*, através da qual as comunidades paraibanas apresentariam a “cultura popular” de cada um dos 171 municípios; bem como se disputaria em 4 etapas no nível municipal até o estadual. Na última destas etapas, o evento culminaria com o Segundo Encontro de Cultura Popular Paraibana, que ocorreria na capital, João Pessoa. Em plena crise econômica e política do fim do Regime Militar, o programa Mobral Cultural parecia atingir o auge do sucesso.

O Mobral Cultural foi um dos programas do Movimento Brasileiro de Alfabetização, em sua estratégia de manutenção e sobrevivência através da expansão de sua atuação para além de seu propósito inicial. O Mobral foi inventado no intuito de alfabetizar adultos, dentro da lógica governamental do “milagre brasileiro” e da integração nacional, na qual se projetava a modernização capitalista do país, que exigiria rapidamente uma população trabalhadora alfabetizada. No entanto, ele viveu alguns deslocamentos ao longo de seus quinze anos de execução. Nesta tese, compreendo estas mudanças em quatro recortes temporais: a) *o Mobral repassador de recursos (1967–1970)*, no qual se pretendia que a iniciativa privada assumisse a alfabetização de adultos nacional; b) *a emergência executiva (1970–1973)*, momento no qual o governo federal tornou a alfabetização de adultos uma ação executiva; c) *a expansão para novos programas (1973–1981)*, período no qual o Mobral criou diversos programas, entre os quais estava o Mobral Cultural, para combater a regressão ao analfabetismo; e d) *o Novo Mobral: ação comunitária (1981–1985)*, período de redirecionamento da instituição, com uma estratégia

de retomada dos programas do Mobral no sentido do engajamento dos participantes para dar visibilidade ao Mobral, por meio de eventos públicos¹.

A Gincana Cultural era, portanto, uma ação do Mobral Cultural, em um momento de promoção da visibilidade do “*Novo Mobral*”. Ela era uma das ferramentas da instituição para promover a circulação de um conceito — o de cultura popular — e com ele, um conjunto de práticas que se inscreveram nos corpos dos brincantes de coco, ciranda e quadrilha, por exemplo, que catalogaram tais práticas e as colocaram nos palcos. Para realizar este trabalho, uma teia de ações pontuais, ora microscópicas, ora grandiosas, era engendrada valendo-se de programas de rádio (radionovelas e programas de respostas às cartas dos ouvintes), da formação de professores, de uma série de publicações (cartilhas, catálogos, livros, panfletos, cartazes, relatórios etc.) e de um conjunto de espetáculos urbanos (gincanas, festas, comícios etc.). A visibilidade dada à cultura popular, tornava-se um meio para dar visibilidade ao Mobral.

Enquanto isso, o próprio Mobral era parte de uma estrutura mais ampla: a governamentalidade do Regime Militar², com todo o apoio civil. Isto é, o conjunto de dispositivos políticos através dos quais a Ditadura pode produzir para si mesma a forma de um Estado Moderno, os seus meios de funcionamento, a sua linguagem e a sua lógica. Uma forma de praticar a política que Foucault (2008) conceituou como “razão de Estado”. Através destes dispositivos, dois movimentos siameses foram possíveis: a) a produção dos consensos que procuravam engendrar a legitimidade da Ditadura; b) Os projetos que os agentes políticos do Estado julgavam adequados para o presente e o futuro do Brasil. O Mobral era um destes dispositivos e um articulador para que essa relação se estabelecesse entre o Estado e sua população.

Nesse sentido, os propósitos desta pesquisa são problematizar a elaboração do Mobral, os deslocamentos que o fizeram e a apropriação da cultura popular articulada por ele. Movimentos que se embasavam no entrelaçamento dos versos de cordel com organogramas administrativos; que engrossavam as estatísticas governamentais com as rodas de coco;

¹ Embora a relação não seja direta, tais períodos são tratados de modo respectivo nos 4 capítulos desta tese.

² No atual debate historiográfico discute-se a participação civil no Regime Militar. Tal questão foi proposta, de modo mais sistemático, por Daniel Aarão Reis (2014), para o qual a participação civil no Regime Militar foi tão forte que deveríamos conceituar o período como Ditadura Civil Militar. Em diálogo com esta proposta, o historiador Carlos Fico (2014) argumenta que o termo civil militar deveria ser aplicado ao Golpe; enquanto o governo deveria continuar sendo chamado apenas de Militar, tanto pela evasão de parte dos grupos civis que apoiaram o Golpe, nos primeiros anos da ditadura; quanto pela centralidade que a corporação militar teve nas diversas esferas da administração, atuando, inclusive, na gestão das universidades. Neste trabalho, trato da participação de civis em toda a história do Mobral e das demais instituições com as quais os sujeitos envolvidos se relacionaram, o que me leva a corroborar com a ênfase dada por Reis a esta dimensão. No entanto, por não negligenciar o argumento de Carlos Fico e mesmo a diferença entre a participação civil e a militar opto pelo uso da expressão Regime Militar, com amplo apoio civil.

apresentavam os repentes com os gráficos populacionais que urdiam a teia do Mobral em todo o país, inclusive na Paraíba. Problematizo como este movimento de valorização das produções culturais do analfabeto/egresso do Mobral paraibano, elaborado por uma das principais instituições criadas pelo Regime Militar tornou-se possível. Como “um olhar que antes era de repulsa, desprezo, condenação, medo, ou, no máximo, curiosidade em relação ao povo e suas atividades culturais e semióticas, desloca-se para um olhar de admiração, de adesão, de fascínio, de empatia”? (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2013 a, p.62).

Os conceitos de folclore e de cultura popular foram produzidos entre o fim do século XIX e a primeira metade do século XX, pelos procedimentos dos folcloristas de catalogação, escrituração, territorialização, urbanização, atribuição de autoria, historicização, classificação e censura que ressignificaram/ressemantizaram “as atividades culturais vistas e ditas como populares” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2013b, p. 28). Eles estão associados à invenção do Nordeste, no caso brasileiro, e articulados com uma prática de produção de saber que catalogou as práticas semióticas do povo pobre como algo distinto das praticadas pelas elites e vinculado à tradição. Enquanto as elites seriam letradas/eruditas, as demais práticas culturais seriam classificadas como populares³. Eles surgiram como prática do povo rude, tradição, em oposição ao mundo cosmopolita que emergia e desmanchava os lugares de poder sobre os quais a sociedade patriarcal/imperial se assentava. Ainda, conforme analisa Albuquerque Júnior (2013a, p.44): “Tratava-se de um mundo atravessado pela modernização e pelo fim da escravidão e a consequente emergência do assalariamento”. Um mundo em que se tornou necessária a construção de distinções sociais, especialmente da parte dos grupos sociais mais favorecidos, como a alfabetização.

Emerge neste movimento a “necessidade universal” de saber ler e escrever, como uma dessas práticas destinadas à transformação da vida do brasileiro, que se tornou um exercício comum, e passou a ser compreendida como direito (e praticamente um dever) de todos, mas que foi oferecido apenas a “alguns” — um mecanismo de distinção. O enquadramento social do letramento definia, portanto, os limites do favorecimento que a educação passou a oferecer e, enquanto protegia aqueles que passaram a habitar o seu interior, excluía e tornava expostos à precariedade da condição humana àqueles que não puderam atravessar suas fronteiras (BUTLER, 2015). Com isso, assinar o próprio nome, por exemplo, tornou-se uma operação fundamental, diversamente do que se passava no Brasil até a primeira metade do século XIX,

³ A esse respeito tomei como intercessor fundamental os trabalhos de Durval Muniz de Albuquerque Júnior (2013a; 2013b), pois ele problematiza a não naturalidade, a invenção dos conceitos de folclore e de cultura popular que marcou as práticas dos folcloristas da primeira metade do século XX.

mesmo entre as elites econômico-sociais. Ser analfabeto não era, nessa época, “sinônimo” de ser pobre e ignorante, era algo comum à população, especialmente rural, a quem escrever não era um “grande valor” (GALVÃO, 2007:35).

Com a emergência da vida citadina e a modernização, ser analfabeto ganhou uma carga simbólica negativa, que associa a ausência de letramento com a pouca inteligência, a pobreza e a falta de cuidado consigo. O analfabetismo tornou-se, com isso, uma identificação bastante singular, baseada não no que o sujeito tem/é, mas pelo que lhe falta. Neste sentido, ser analfabeto é ter como núcleo do ser, como marca identitária primordial, uma ausência. Trata-se de uma prática identitária que se produz pelo que ela não é, uma identidade nomeada pelo Outro, tecendo com isto territórios da diferença, geografias da exclusão e jogos de diferenciação (HALL, 2005b: 112; WOODWARD, 2005: 39–40).

Ao analfabeto é associada esta imagem de sujeito congelado num tempo anterior à modernização, cercado pela tradição e, por isto, ele teria garantido a sobrevivência de uma cultura singular, fundamental para a identidade regional e nacional. O Nordeste “popular” e analfabeto está associado ao passado e, por isto, teria guardado consigo um tesouro que precisava de cuidado e visibilidade (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2013a; 2013b). No entanto, com as iniciativas de alfabetização de adultos, que atravessaram o século XX, entre as quais o Mobral seria a iniciativa mais abrangente, isto é ameaçado, pois, quando se propõe que se alfabetize este sujeito, o acesso aos mecanismos de promoção da cidadania e as consequentes seduções da modernização dos hábitos poderiam “matar” a cultura popular ao transformá-la. Alfabetizar era preciso, modernizar as sensibilidades dos paraibanos surgia como uma necessidade fundamental; mas o que fazer com a cultura popular que conseqüentemente agonizaria?

Diferentemente dos folcloristas estudados por Albuquerque Júnior (2013a; 2013b), cuja ênfase do seu trabalho era na produção do saber folclorista de invenção, catalogação e preservação da cultura popular, mesmo que envoltos em mortalhas e banhados em formol; os organizadores do Mobral atuavam em outro cenário. Na década de 70 do século XX as práticas que inventaram o folclore e a cultura popular já haviam se estabelecido como um saber, uma linguagem, uma forma, um modo de ler e olhar para as produções semióticas que eram classificadas como folclóricas. Tal gramática foi apropriada pelo Regime Militar e pelos civis que participavam ativamente da elaboração das políticas, especialmente pelo Conselho Federal de Cultura, na consecução de planos que visavam o estabelecimento de indicadores do que julgavam que deveria ser a cultura local, regional e nacional (ORTIZ, 1986; MICELI, 1984).

É também preciso considerar que, diferentemente dos folcloristas da primeira metade do século XX, os organizadores do Mobral trabalhavam no âmbito da governamentalidade do Regime Militar, para a qual a conquista e manutenção da adesão da população era uma tarefa fundamental. Por isso, para pensar a apropriação que o Mobral fez desta temática é necessário considerar que ele era uma instituição criada para pautar a alfabetização de adultos, para preparar a mão de obra emergente com a industrialização, nas ações estatais associadas ao “milagre econômico”. A cultura popular aparece entre seus interesses em um segundo momento, como uma “mudança de planos”. Ao longo do tempo, a instituição criou uma capilaridade nacional de atuação, que era objeto de muito apreço da razão de Estado e um vetor para a promoção das políticas públicas da Ditadura.

Enquanto a década de 70 passava, o Mobral criou diversos programas que, cada um a seu modo, possibilitaram que a capilaridade de sua atuação permanecesse ocorrendo em praticamente todos os municípios brasileiros. Sua relação com a população enlaçava um projeto civilizatório, que visava a transformação dos hábitos e da subjetividade dos brasileiros rumo à moderna forma capitalista de vida e a produção, e manutenção, dos consensos e consentimentos da Ditadura. É em meio a esta atuação que a apropriação da temática cultural acontece. Por isso, mais importante que a salvaguarda dos artefatos culturais, era o estabelecimento e manutenção de laços com seus praticantes, pois estes eram elementos importantes da produção do consenso do Regime, especialmente quando este perdia adesão, e para a sobrevivência da própria instituição (PAIVA 2015). Para tanto, a aposta do Mobral cultural foi de que era possível superar esse risco de morte da cultura popular através do agenciamento de seus praticantes, exercendo sobre eles a positividade do poder para expandir a visibilidade de seus trabalhos através da modernização.

A representação desta relação produzida pelo Mobral era de que a alfabetização não seria a algoz do verso de improviso do repentista, mas um meio para aumentar suas potencialidades. O mesmo vale para o rádio, que poderia ampliar o alcance de cantigas e histórias folclóricas. O Mobral aparece, portanto, como um meio — um vetor — capaz de oferecer palcos e plateias aos artistas populares e a manutenção da cultura popular através de ações que estimulavam a manutenção de sua prática. A cultura popular continuaria acontecendo, mesmo que transformada pelas várias ações modernizadoras. Por outro lado, ao estabelecer tal lugar ele produzia a si mesmo como eixo central da adesão da Ditadura pela parcela da população que agenciava e permitia um conjunto de apropriações que tornavam possível uma relação entre Estado e população. Discuto, portanto, como tal relação tornou-se possível e as relações, usos e apropriações que a fizeram.

1.1 A autoria: lugares de sujeito e de pesquisa

Novembro de 2011. Passava das onze da manhã e o calor misturado ao cheiro de mofo tornava menos agradável minha visita à biblioteca pública de Campina Grande. Estava na sessão de obras raras, um lugar pouquíssimo visitado, em que eu procurava possíveis fontes para a minha monografia, a partir do Projeto de PIBIC do professor Iranilson Buriti: *Palmatória da Saúde, Estetoscópio da Educação: leitura, circulação e recepção dos discursos médico-pedagógicos na Parahyba (1919–1945)*, do qual eu fazia parte. Dezenas de livros de alfabetização estavam no meu colo e todos eles traziam um símbolo curioso: a letra M, construída com ondas, que apenas mais tarde eu deduzi que se tratavam de digitais. Era o meu primeiro contato com o Mobral.

Entre as cartilhas, uma me pareceu especial. Ela era composta por cartas digitalizadas. Nela era possível perceber o tracejado trêmulo de alguém que não estava habituado ao manejo do lápis e do papel. Também era possível perceber uma quantidade incomum de erros de português os mais variados, que eram elogiados no prefácio como parte do processo de conquista daquelas pessoas. Era um texto assinado por Arlindo Lopes Correa⁴, o presidente da instituição na época, que, em menos de 20 linhas, interpelou-me de um modo inesperado, deslocando-me do lugar de acadêmico, letrado, de historiador em formação. Ele me fez imaginar as dificuldades enfrentadas por aquelas pessoas adultas em seu processo de alfabetização e, conseqüentemente, a refletir sobre a historicidade do analfabetismo no Brasil.

Com as primeiras pesquisas, dei-me conta que o Mobral era uma iniciativa do Regime Militar com seus apoios civis. Aquilo era de uma incongruência sem tamanho para mim, pois a Ditadura perseguiu e torturou pessoas próximas e distantes de mim, destruiu os sonhos e as existências de movimentos juvenis como os que eu fazia parte, radicalizou as desigualdades que estruturam o meu país. Não fazia sentido que aquela cartilha fizesse parte das ações do Estado de Exceção. Foi a partir desse sentimento de incompreensão, de que algumas peças do quebra cabeça não se encaixavam, que as coisas estavam fora de lugar, de que aquele passado precisava se tornar compreensível no presente, que comecei a enfrentar os desafios deste trabalho de atar os tempos e fiar narrativas históricas.

⁴ Um engenheiro que atuou no planejamento estatal na década de 1960 e no gerenciamento do Mobral entre 1972 e 1981. É a pessoa que por mais tempo atuou na administração do Mobral e foi responsável pela transformação da proposta da rede de atuação do Mobral tornar-se um meio de educação permanente, através da qual diversos programas aconteceriam, inclusive o Mobral Cultural.

Inicialmente, intriguei-me com o uso de fotografias associadas a palavras geradoras como metodologia para a alfabetização de adultos e a produção imagético-discursiva positivada do analfabeto, o que implicava em uma apropriação do método da educação popular sistematizado por Paulo Freire. Questionei-me como foi possível que uma instituição vinculada ao Regime Militar pudesse apropriar-se da metodologia de um inimigo político declarado e exilado. A partir de então, estudo as articulações desta instituição complexa que suturou a solidariedade à alfabetização, o cálculo estatístico à linguagem regional, o brasileiro pobre à propaganda política, o aparelho de rádio ao candeeiro, a Corporação Militar ao cirandeiro, a razão de Estado às festas populares.

Nos trabalhos anteriores dediquei-me ao estudo do tema sanitaria nas cartilhas do Mobral. Por um lado, isto me permitia pensar a instituição em sua relação com suas estratégias pedagógicas e de certo modo em sua totalidade, em suas estratégias gerais; mas, por outro lado, dificultava o estudo de como ele aconteceu de modo regional e cotidiano, de como os consumidores ordinários se apropriaram dele. É na revisão e ampliação do segundo debate, que proponho a investigação desta tese e, por isto, a pesquisa de narrativas de si, entre as quais as cartas e os relatos de memória dos sujeitos que viveram este período tem caráter fundamental, especialmente, pelo escasso número de pesquisas na área, especialmente na Paraíba e no recorte temporal proposto.

A abordagem que apresento tem a contribuir para o estudo deste período da história brasileira porque traça um percurso difuso da historiografia recorrente, que ora dá ênfase aos conflitos entre esquerda e direita, entre os militares e a resistência militante em suas várias dimensões; ora enfatiza o papel da burguesia, das relações internacionais e da classe média na conformação ao Regime. Ela possibilita que se estude as práticas de governo implicadas em outra relação — à do Regime Militar, que contou com a sustentação do empresariado brasileiro, com alguns homens e mulheres ordinários, pessoas que conviveram com a Ditadura e se arriscaram no jogo da sobrevivência com ela. Gente que escrevia agradecendo ao Mobral pela oportunidade de alfabetizar-se, por exemplo; pois enxergava na alfabetização e nas cartas que mandava, trampolinagens variadas. Desde o acesso aos materiais pedagógicos do Mobral como cartilhas e jornais até as oportunidades de tornar-se um alfabetizador ou de ter sua carta lida em algum dos seus programas de rádio, por exemplo.

Nesse sentido, esta pesquisa abre uma possibilidade de estudo: a apropriação da cultura popular pela rede de atuação do Mobral. Como este investimento na alfabetização de adultos e na cultura popular implica nas representações que os governos dos militares quiseram produzir sobre si mesmos, no estabelecimento de laços com a população analfabeta e recém-

alfabetizada? Nesta perspectiva, esta tese se coloca como uma possibilidade de pensar a espessura histórica de alguns usos que a educação teve, para a tessitura dos dispositivos e jogos da governamentalidade que tornava o Regime Militar possível. Nisto inscreve-se um dos aspectos fundamentais de sua relevância social, pois, reflete como uma Ditadura pode sobreviver por 21 anos, o que implicou em estratégias que visavam a integração nacional e a condução das condutas da população, o agenciamento de suas subjetividades e a conquista de sua adesão às iniciativas da governamentalidade ditatorial.

A maioria dos trabalhos sobre o Mobral foi produzida no campo de saber da pesquisa em educação, que, por suas condições intrínsecas, especialmente seu caráter pragmático, lidam com este objeto de estudo avaliando-o, especialmente, por sua incapacidade de cumprir a meta de reduzir as taxas de alfabetização⁵. Além disso, pelas dimensões espaço-temporais do Mobral,

⁵ É possível dividir a bibliografia que trata do MOBRAL no campo da educação em dois grupos. O primeiro é o das obras de educação de adultos que trataram com intensidade do MOBRAL entre os anos 70-80; que se caracterizam pela análise do Movimento enquanto ele estava acontecendo e pelos embates no campo intelectual entre a oposição e a defesa do Regime Militar. Este é o caso do livro de Gilberta Martino Januzzi (1979), *Confronto pedagógico: Paulo Freire e Mobral*, no qual a autora trata dos aspectos pedagógicos do MOBRAL, através da análise das relações entre a metodologia freiriana e a do Mobral no qual a autora traça um perfil das duas propostas e elege as principais diferenças. Também é o caso do trabalho de Gaetana Maria Jovino Di Ricco (1979), *Educação de Adultos: Uma contribuição para seu Estudo no Brasil*; que discute como as transformações sociais pelas quais o Brasil e o mundo passou tornaram a educação de adultos uma demanda necessária. Desse modo, o MOBRAL estaria na ponta de um longo processo de desenvolvimento no qual ele seria o ápice e esta seria a razão de seu sucesso. A capacidade de planejar, investir e atingir os brasileiros analfabetos sem “altos custos” seriam os grandes méritos do Movimento. Por fim, o trabalho de José Luiz Oliveira (1989), *as origens do Mobral*, que se dedicou a estudar o período de criação legislativa do Mobral, entre 1967 e 1970. O segundo grupo é o das dissertações que estudam a história do MOBRAL, que foram produzidas após os anos 2000; que pela distância temporal consideram aspectos que não foram estudados anteriormente como as representações e as memórias de professoras. Este é o caso da dissertação *Um Passo a mais na Educação de adultos Trabalhadores: um estudo sobre os programas do MOBRAL na Escola Estadual Macedo Soares (Campo Largo – Paraná, décadas de 1970 e 1980)*, escrita por Geraldo José Turezzo (2008) O autor estuda o MOBRAL em uma escola de Campo Largo e utiliza o conceito de representação, formulado por Chartier (1989), para compreender como a coleção Um Passo a mais, livros publicados pelo MOBRAL que eram destinados aos ex-alunos, fez circular as ideias de que o Brasil era grande e destinado ao progresso, a propagação de que este era um país onde não haveria conflitos e a circulação de uma ideia romântica de trabalho marcada pela solidariedade e pela parceria entre patrões e empregados. Aproximando-se das ciências exatas o MOBRAL também foi objeto de estudos. É o caso de Simone da Silva, que defendeu sua dissertação em educação Matemática em 2012, intitulada *Panorama histórico do MOBRAL: operacionalização no município de Araras*. Nesta pesquisa, a autora discute como se deu a proposta pedagógica do MOBRAL no ensino das operações de multiplicar e dividir com o uso de situações-problema quanto a estas operações para facilitar o processo de aprendizagem. A temática da memória docente, através da realização de entrevistas, também foi trabalhada na Paraíba. Neste caso, por Verônica Pessoa da Silva, em 2002, na dissertação *Histórias da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: do MOBRAL nacional ao MOBRAL na Paraíba*. A autora discute a relação entre uma proposta nacional e sua existência num estado, analisando a forma como os projetos nacionais tem dificuldades de implantar e assegurar seus objetivos, bem como discute, a fragilidade da guarda dos arquivos na Paraíba, tendo em vista que os documentos estaduais do Mobral foram perdidos em um incêndio no arquivo da Arquidiocese da Paraíba. Faz-se necessário também destacar a primeira tese em história sobre o tema, de Bianca de Souza (2016) *Alfabetização e legitimidade: a trajetória do mobral entre os anos 1970-1980*, produzida no PPGH da UFPE, no qual a autora busca interpretar o Mobral em sua totalidade, e em seus aspectos materiais quanto humanos dentro da estrutura do governo, a partir de cartas escritas por alunos e alfabetizadores. Por fim. Ressalto a centralidade do livro de Vanilda Paiva (2015) *História da educação popular no Brasil: educação popular educação de adultos*, no campo. É a principal referência no assunto, o trabalho mais citado sobre o tema,

os pesquisadores se encontram na necessidade de estabelecer uma abordagem sincrônica para explicar as suas linhas gerais, as suas permanências, as suas formas gerais de atuação. Esta tese traça outra estratégia, pois dou ênfase aos aspectos diacrônicos para problematizar as transformações que o Mobral teve em sua existência. O esforço, portanto, é o de problematizar o Mobral no seu fazer-se, nos seus deslocamentos e nas suas relações, nas mudanças de direção, nas suas estratégias de implantação, manutenção e sobrevivência.

A Cartilha de cartas manuscritas dos egressos do Mobral que eu mencionei também era do Programa Domingo Mobral, do Mobral Cultural. Os textos eram de ouvintes que faziam perguntas e pediam materiais escolares e músicas. Eles apontavam para o que havia entre o programa e seus ouvintes, uma interação por correspondência e ondas de rádio. Por vários meios, eu percebia que o Mobral investia muito para estabelecer um contato duradouro com o seu público. A partir de então, passei a me perguntar pelo sentido desta importância e desta atitude aberta ao diálogo, que faz o elogio das menores conquistas dos alunos.

Com os estudos foucaultianos passou-se a discutir que o poder repressor é apenas uma das formas de seu exercício. Ele deu ênfase à produtividade do poder, sua positividade. Quando ele diz sim, você deve, você pode, você fará; ele age de modo incisivo interpelando os sujeitos. Trata-se de um poder capaz de guiar as condutas e deslocar os enquadramentos. Mas como seria possível que o Estado pudesse exercer um poder positivo tão abrangente, capaz de chegar a milhões de pessoas? A este problema Foucault produz um conjunto de reflexões sobre este poder amplo que abarca as populações, o biopoder e para exercer a sua existência no âmbito da governamentalidade.

É nessa perspectiva que foram produzidos alguns dos trabalhos de Regina Beatriz Guimarães Neto (2002; 2017; 2019), que problematizam de modo geral o modo como as intervenções concentradas dos governos militares, especialmente através do Programa de Integração Nacional - PIN e da Superintendência Desenvolvimento Amazônia - SUDAM, produziram este poder positivo — modos de governar que agenciavam as populações na perspectiva da colonização da Amazônia -. Eles promoveram deslocamentos populacionais que provocaram a conformação econômica, social, política e territorial desta região e seus laços com o agronegócio contemporâneo. Para esta autora, é no modo como as ações de governo foram produzidas, como as relações entre as intervenções estatais e a população se deram, que é possível compreender a governamentalidade que organizava as relações entre os governos

tanto por basear-se em uma pesquisa que se iniciou nos anos 70, quanto pela sequência de artigos da autora escritos nos anos 80 e 2000.

militares e a população. Uma maneira de agir vinculada à condução das condutas da população para a transformação dela e do país no rumo de sua modernização capitalista.

A partir destas duas áreas, a saber, a especificidade da relação que o Mobral produzia com seu público e a interpretação de Regina Guimarães sobre os procedimentos de governamentalidade do Regime Militar, passei a apostar na possibilidade de que as ações do Mobral faziam parte de uma lógica semelhante, de uma forma de agir, de um conjunto de objetivos que faziam da educação do público do Mobral, um modo de produzir os consensos e a legitimidade que a Ditadura necessitava. O Regime Militar devia ganhar a forma, a lógica, a linguagem, o modo de agir do que se compreendia como Estado Moderno para manter-se e legitimar-se; bem como para executar seus projetos sobre o que desejava que fossem o Brasil e os brasileiros. Minha questão, portanto, é como o Mobral atuou como peça importante na produção desta governamentalidade.

1.2 Metodologia

Para produzir esse papel de intérprete do Mobral e de seus tempos, tornou-se necessário estabelecer vários diálogos; reflexões curtas, outras bem mais longas, diálogos com alguns filósofos, historiadores e cientistas políticos, entre eles, Judith Butler, Michel Foucault e Roger Chartier ocupam um lugar especial, mesmo considerando suas diferenças.

Butler (2016) ocupa lugar fundamental na nossa reflexão ao problematizar os enquadramentos sociais que protegem a precariedade da condição humana, produz os reconhecimentos que tramam tal proteção para determinados grupos sociais, e expõe tal condição precária de outros grupos. Pensar deste modo torna possível colocar em suspeição a alfabetização enquanto uma categoria social neutra e comum da sociedade e permite pensá-la como um marcador social das diferenças e um mecanismo de distinção e exclusão estratégico e fundante das relações sociais no Brasil.

Enquanto isto, Foucault (2008) contribui através de sua análise da biopolítica, da razão de Estado e sua relação com a governamentalidade, como uma arte de governar no Estado Moderno, na medida em que articula a condução da população com o governo que os sujeitos exercem sobre si mesmos. Optei por demonstrar as suas aproximações com o objeto de estudo no corpo do texto dos capítulos, no vocabulário utilizado, nas formas que problematizamos as relações, por compreender que assim, este intercessor teórico pode dialogar conosco de modo mais aproximado, impactando, com isso, com o “conteúdo” do objeto de estudo.

Por outro lado, fiz outra escolha em relação a Roger Chartier e os demais intercessores a seguir, pois, como a sua contribuição nesta pesquisa é menos do ponto de vista do conteúdo do objeto de estudo, e mais de uma compreensão de como se dão os processos de leitura, apropriação e consumo de modo geral, não importando, portanto, sobre o que eles tratam, mas como estas relações acontecem. Optei por discuti-las fora dos capítulos, aqui na introdução, para que o leitor esteja ciente que este modo de compreender as fontes documentais é uma ferramenta que estamos utilizando.

Roger Chartier vem tratando da história da leitura, do livro, das tensões entre leitura e escrita e as relações destas com as sociedades das quais fazem parte; por isso, o fato de lidarmos com um programa de alfabetização de adultos, portanto, estudarmos livros, manuais, cartazes, propagandas, jornais e relatórios nos coloca próximos do seu campo de estudo. Entretanto, é a maneira como esse historiador pensa o trabalho com essas fontes que me seduz, pois, seus estudos vêm refletindo sobre a leitura enquanto uma operação complexa que torna indissociáveis os conceitos de leitura e apropriação. Em oposição às tradições que entendem o leitor enquanto aquele que, simplesmente, recebe as benesses ou venenos dos escritos do Autor; ele postula que “um texto só existe se houver um leitor para lhe dar um significado”, portanto, que a leitura é um ato criativo, que “não está inscrito no texto” (CHARTIER, 1999: 11).

Em franco diálogo com Michel de Certeau, Chartier se apropria da metáfora do leitor como um caçador para entendê-lo como produtivo, múltiplo, furtivo, sagaz; visto que nas florestas/textos dos outros, ele toma para si o que lhe desperta o desejo, o que o afeta e o que o provoca (CHARTIER, 1989: 123). Deste modo, o leitor trabalha num “lugar escuro”, talvez em um mundo paralelo; pois ele “se desterritorializa, oscilando em um não lugar entre o que inventa e o que modifica”. Portanto, assim como o caçador ou o jogador, o leitor ora “tem o escrito à vista, descobre uma pista, ri, faz golpes”, tem as palavras sob seu domínio, tem a tese sob a mira; ora “perde aí as seguranças fictícias da realidade: suas fugas o exilam das certezas que colocam o eu no tabuleiro social” (CERTEAU, 1998: 269); portanto se perde, é conquistado pelo Autor, não consegue definir onde está ou mesmo quem é. O texto, lugar do tesouro e da perdição, se torna floresta onde a cada vez que é lida, torna-se menos evidente e que a cada nova linha o leitor ocupa um novo e mesmo lugar entre encontrar-se e perder-se, entre tomar para si o enigma e fugir antes que ele o devore, entre caçar e ser caçado (CERTEAU, 1998: 369).

Nesse sentido, este leitor estudado é entendido neste trabalho como o homem ordinário certeauriano — “um herói comum”. Este sujeito é um ser criativo que se oculta sob um emaranhado de astúcias sutis, através das quais ele reinventa aquilo que consome, dá novo

sentido àquilo que lê. No entanto, ele não toma para si apenas o que simplesmente quer, a partir de uma razão universal que o governe. É necessário considerar, como afirma Chartier, que este desejo está circunscrito àquilo que ele é, às determinações sociais e culturais de seu mundo, bem como às representações que tornam possíveis os seus lugares de leitor, inclusive o seu próprio domínio e hábitos de leitura e de escrita. Neste sentido, é necessário entender que “a leitura é sempre uma prática encarnada em gestos, em espaços em hábitos”, que existem comunidades de leitura; e que estas determinações governam as maneiras pelas quais os textos são lidos, “e lidos diferentemente por leitores que não dispõem das mesmas ferramentas intelectuais, e que não mantêm uma mesma relação com o escrito” (CHARTIER, 1999: 13).

Tomar para si, dar novo rosto, colar discursos “inconciliáveis”, inventar novos modos de lidar com o mundo e o texto... Eis alguns dos feitos dos leitores estudados por Chartier, e para reunir estes atos, dar-lhes um nome com o qual possamos pensar junto, ele produziu um conceito que me é extremamente proveitoso, a apropriação. Ela me leva a discutir os modos como cada um, à sua maneira e dentro de suas trajetórias, intenções e possibilidades lidam em suas vidas com o que leram. Para ele, os sujeitos a partir das leituras que fazem, seja de textos ou de objetos, lidam com o que consumiram de maneira própria e com eles inventam, criam e produzem; a partir de suas determinações singulares. Desta maneira, a apropriação nos “permite pensar as diferenças na divisão, porque postula a invenção criadora no próprio cerne dos processos de recepção” (CHARTIER, 1989: 136).

Mas os textos não se entregam facilmente à leitura criativa. Todo texto é um espaço onde o Autor é o “dono”, um lugar onde as relações de poder se estabelecem em seu campo; onde ele pode, em certa medida, ditar as regras. Portanto, entendo tanto os autores dos textos do Mobral, quanto os seus coordenadores e o público que com ele se correspondia como sujeitos que ocupavam este espaço e para exercer o poder se valem de diversas estratégias, sejam elas em sua escrita, seja em seu cotidiano. Neste sentido, o Conceito de estratégia que utilizo é entendido conforme o que postula Michel de Certeau: uma ação que, diferentemente das táticas, é realizada por aqueles que ocupam os espaços de poder na sociedade, mesmo quando se trata do micropoder de ser autor de uma carta, por exemplo; que em outras relações pode se reconfigurar como tática ou astúcia. O Autor, neste sentido é alguém que enquanto escreve, constrói um lugar para si que não muda, que “estoca, acumula, resiste ao tempo” enquanto o leitor, é um Outro que, como vimos, lê caçando no território de outrem, cuja atividade criativa dificilmente é registrada (CERTEAU, 1998: 270.)

Classifico, portanto, essas estratégias de escrita em dois tipos: a) as estratégias de concepção da escrita do Autor, isto é, as suas escolhas, a pontuação, as figuras de linguagem

que usa, sua intenção, o modo como tece a narrativa consoante o público que idealiza etc. b) os protocolos de leitura, já estes seriam, de acordo com Chartier:

As estratégias através das quais autores e editores tentavam impor uma ortodoxia do texto, uma leitura forçada. Dessas estratégias, umas são explícitas, recorrendo ao discurso (nos prefácios, advertências, glosas e notas), e outras implícitas, fazendo do texto uma maquinaria que, necessariamente, deve impor uma justa compreensão. (CHARTIER, 1989: 123)

Dessa maneira, a forma do texto conduz alguns caminhos da leitura, dado que “não existe nenhum texto fora do suporte que o dá a ler”. Os textos possuem “dispositivos que resultam da passagem a livro ou a impresso”, como o tamanho das letras, os negritos e sublinhados, títulos e legendas. Estes são na maioria das vezes produzidos pela decisão editorial, e acabam por provocar “leitores e leituras que podem não estar de modo nenhum em conformidade com os pretendidos pelo autor” (CHARTIER, 1989: 127).

Esse (re)direcionamento da interpretação acontece, de modo constante nas publicações do Mobral, através do uso das imagens e dos sons; por isto elas são consideradas aqui como protocolos de leitura, pois “a imagem, no frontispício ou na página do título, na orla do texto ou na sua última página, classifica o texto, sugere uma leitura, constrói um significado. Ela é protocolo de leitura.” (CHARTIER, 1989: 133). Os sons constroem paisagens, evocam memórias, conduzem os afetos; estudá-los como protocolos de leitura implica em interpretá-los à revelia de seu interesse de, às vezes, passar despercebidos com suas sutilezas ou de apresentar-se intensamente. Há aqui um exercício de sair do tom, de dissonar, de perceber apropriações de sons e melodias.

As imagens, na maioria das vezes, cumprem um papel muito mais eficiente que outros protocolos nas relações estudadas nesta tese. Pois, por ser visual, elas conseguem mais rapidamente instigar e delimitar as possibilidades da imaginação, criar identificações entre elementos que não estão no texto e o sentido ao qual se anseia associar, ou ainda reforçar ideias que já povoam o texto. Ora, a imagem pode criar na leitura, que se faz do escrito, algo que não havia antes, especialmente, se atentarmos para duas questões problematizadas nesta pesquisa:

a) as cartilhas destinavam-se a públicos de analfabetos e semianalfabetos adultos, que, portanto, seriam mais facilmente seduzidos pelas imagens, na tentativa de usá-las na dedução das palavras que eles tinham dificuldade de ler, assim as imagens poderiam dar “pistas” no exercício de descoberta/decodificação das palavras em estudo;

b) os livros destinavam-se a turmas, portanto a “comunidades leitoras” que praticavam a leitura juntos, ora coletiva, ora individualmente segundo as orientações do professor e com

seus desejos. Deste modo, diversos aspectos das imagens poderiam encaminhar discussões que ganhariam maior dimensão que a leitura solitária, e poderiam servir de mote para questões sobre a Cultura Popular e o Folclore.

De todo modo, a imagem enquanto fonte iconográfica vem sendo cada vez mais utilizada nas pesquisas históricas, o que nos exige o cuidado de observar os lugares de produção destas imagens, seja a óptica do fotógrafo ou desenhista, sejam as decisões das comissões editoriais. A fotografia como fato e objeto muda nossa forma de ver, nossa relação com as imagens e com a noção de real. Ela tece uma nova sensibilidade, que nos seduz à impressão de que, diante de nós, há a vida, apresentando-se em sua verdade. Neste sentido, em um mundo cada vez mais povoado de fotografias, somos cada vez mais interpelados por estas imagens e o historiador, que as emprega em sua pesquisa, precisa entregar-se à sua sedução e, simultaneamente, livrar-se de seus encantamentos.

Tomar as imagens, e especialmente as fotografias, como fonte histórica, nesse sentido, nos exige o cuidado com os “efeitos de realidade” que elas pretendem construir. Nas fotografias não há a realidade “como tal”, há um recorte estático de um cenário dinâmico. Há intenções, há o enquadramento que exclui objetos indesejados, há a montagem em estúdio, há os efeitos da perspectiva e do ângulo (MAUAD, 1996; DUBOIS, 1993). Sobretudo nos livros e propagandas, elas têm o especial papel de se fazer notar, de chamar a atenção para determinadas coisas e entender a razão disto é parte do que queremos com esta pesquisa. No entanto, as imagens não se dão apenas a ler. Antes de ser legíveis, isto é, de entregarem-se as possibilidades de produção de significado, elas são acontecimentos visuais. As imagens antes de darem-se a ler, elas se dão a ver, são uma provocação dos afetos).

Nesse sentido, estudar as imagens é uma experiência visual em que está implicada muito mais que nossa capacidade de rastrear detalhes, indícios ou condições de possibilidade da produção da imagem. Estas questões também são importantes⁶, mas algo mais é necessário — o desprendimento —, a abertura para a observação da imagem com aquilo que somos, nossas memórias, nossas sensibilidades, nossas dores e alegrias. Está em jogo, portanto, a experiência visual, uma operação complexa com a imagem, onde aquilo que vemos “só vale — só vive — em nossos olhos pelo que nos olha”, é necessário, portanto, sermos afetados pela imagem para que o estudo aconteça (DIDI-HUBERMAN, 1998, p.23). É necessário, portanto, essa abertura

⁶ Didi Huberman discute como o detalhe pressupõe o corte da imagem em pedaços, e isto implica na possível impossibilidade de atenção à sua totalização, pois ele tende ao fechamento. Por isto, o autor propõe um movimento diverso: uma observação móvel que se permite uma espécie de balé do olho pela pintura, onde não se perde de vista a relação entre as partes e o todo, o que ele conceitua como dialetizar (2013, p. 304–313)

e esta possibilidade de interpretação lenta e multidimensional, onde aquilo que somos está imbricado no modo como vivemos a experiência visual, que narramos ao estudar a imagem.

Nesse sentido, as imagens do passado ardem quando tocam o real, elas queimam no momento em que são produzidas registrando os acontecimentos e com o passar do tempo, como as cinzas com brasas, elas mantêm os resíduos da vida que a animava até que mais uma vez a vida se aproxime dela e a sobre, fazendo-a arder mais uma vez. Para Didi-Huberman as palavras e imagens, quando tomadas como fonte histórica, ocupam a metáfora das cinzas, pois trazem consigo velhas brasas, elas exigem cuidado, pois jogam o tempo todo na bricolagem dos tempos passado e presente, objetividade — fato registrado, especialmente no caso das fotografias e dos relatos de memória —, e subjetividade afetada pelo arder nos olhos com suas velhas chamas (DIDI-HUBERMAN, 2012).

Deste modo, para analisar as imagens é preciso "rasgá-las"⁷, isto é, tomar o tecido da representação e seus símbolos nas mãos e abrir-lhe a outras possibilidades, que nascem do encontro que temos conosco, ao nos depararmos diante da imagem. Trata-se de compreender a imagem como algo que antes de estar ali para representar algo ou para contar histórias, algo do mundo da lógica, ela está para provocar os afetos, para apresentar-se em sua totalidade.

Trabalho semelhante ao que faço com as imagens e os sons, é o nosso com as palavras. Estejam elas no papel de livros e cartazes, em matérias de revistas ou em propagandas e, especialmente, nas cartas, nos livros sobre entrevistas e nas bocas dos entrevistados, elas são rachadas, para usarmos a apropriação deleuziana feita por Montenegro (2010). Rachar as palavras, neste sentido, é um procedimento vinculado à análise do discurso, onde busca-se realizar leituras acerca dos significados diferenciados que as pessoas dão às palavras. Do quanto estes significados escapam de explicações únicas, rompendo os limites que naturalizamos e supomos evidente. Além disso, trata-se de cartografar as tramas culturais e de poder que fazem os jogos nas representações produzidas através destes discursos, especialmente quando eles fizerem parte das recriações de lembranças e produção de narrativas com base na memória (MONTENEGRO, 2010; GUIMARÃES NETO, 2012).

Estuda-se, desse modo, algumas batalhas nas palavras e pelas palavras. De como o que foi dito, e o modo como isso acontece, tem lugar decisivo para os elaboradores das cartilhas,

⁷ O estudo das imagens como rasgadura é uma proposta de Didi-Huberman distinta de uma tradição da história da arte que dá especial ênfase à lógica, à identificação de símbolos e padrões, aos domínios do conhecimento do historiador da arte, que, do alto de seu saber, está completamente consciente do seu trabalho de “dissecar” a imagem, de reduzi-la a uma legibilidade. Neste sentido ele propõe outro modo de trabalho, que além de abrir o observador para uma relação consigo mesmo, toma a imagem como uma estrutura aberta.

para a coordenação do Mobral, para os autores de correspondências e para os sujeitos entrevistados⁸. Dialogo, portanto, com o modo como Montenegro (2010) se apropria da compreensão de jogos de linguagem, de Wittgenstein (1996), para pensar o discurso no jogo próprio em que ele acontece e que, portanto, o historiador deve atentar para a trama de significados elaborada em cada situação, em cada batalha, em cada registro histórico.

Trata-se de pensar como o Regime Militar e sua base política civil provocou combates que aconteciam também com palavras — Trincheiras de verbos e substantivos, o uso de adjetivos-fuzil, pronomes-espada e advérbios-granadas. De que as palavras poderiam ser a porta para o sucesso de um técnico ou professor recém-ingresso, ou o fim de sua carreira, por exemplo, especialmente quando consideramos o autoritarismo que marcou o período. Há, desse modo, o estudo dos deslocamentos de sentido, da justaposição de significados do/no passado e destes, na sua relação com o presente. A problematização de como as palavras ditas e escritas nomeiam as práticas e que isto também é uma prática, que marca lugares e memórias, e trama relações de poder e sensibilidade no mundo.

Tais operações aconteceram em fontes documentais bem específicas. com as publicações do Mobral, coletadas, em sua maioria, no *Centro de Informações e Biblioteca de Educação — CIBEC/INEP*, em Brasília; na *Biblioteca de Obras Raras da Prefeitura Municipal de Campina Grande*; e na *Biblioteca de Obras Raras Átila Almeida da Universidade Estadual da Paraíba -UEPB*. São de vários tipos. Em primeiro lugar as destinadas aos alunos. Trata-se de *cartilhas de alfabetização* — publicações didáticas consumíveis, destinadas aos alunos; *folhetos* — informativos sobre temas como as artes de modo geral ou particularmente o folclore e iniciativas comunitárias de expressão cultural; *livros de leitura* — publicações sobre temas variados que tinham o objetivo de exercitar a prática da leitura e orientar as condutas dos alunos do Mobral em função de seus conteúdos; *Livros temáticos sobre o folclore e a cultura popular* — desde obras de literatura até livros sobre temas específicos, como poemas sobre o ecossistema da Amazônia, cordéis sobre o cotidiano do Mobral ou textos vencedores dos concursos de dramaturgia, que se destinavam aos níveis mais avançados quanto a capacidade de leitura, devido ao volume de informações.

Em segundo lugar, as publicações destinadas aos professores e ao público em geral. *Manuais de alfabetização e de orientação das ações culturais*: livros que se destinavam à orientação das escolhas e condutas dos professores, no consumo da metodologia do Mobral

⁸ Tendo em vista que a relevância que os relatos de si têm nessa pesquisa, optei por discuti-los do ponto de vista do seu entrelaçamento com a historiografia sobre o tema no corpo dos capítulos, especialmente nos primeiros momentos nos quais eles aparecem na narrativa da tese.

sobre a Cultura Popular. *Cartas remetidas ao Mobral por professores e alunos. Relatórios, livros e jornais da Instituição* sobre os municípios paraibanos: tratam-se de publicações produzidas para demonstrar as ações do Mobral, marcadas pela publicação de imagens e estatísticas de alfabetização, além da narração das conquistas e das apresentações culturais realizadas.

Também são utilizados *leis e decretos* que estão disponíveis nos *sites do Senado e da Câmara*; bem como os *depoimentos para a CPI do Mobral*, adquiridos através da solicitação ao *Acervo do Senado* pela lei de acesso à informação. O material produzido pela CPI foi adquirido de modo fragmentado em 4 modos de disponibilização cruzados nesta pesquisa: a) relatório final da CPI elaborado pelo Senador José Lindoso, que hoje está disponível para transferência no Site do Senado; b) transcrição dos depoimentos da CPI que foram organizados em dois Tomos, digitalizados e, por fim, disponibilizados a partir de solicitação ao arquivo do Senado; c) transcrição taquigráfica dos depoimentos e anexos entregues pelos depoentes à CPI, que também foram disponibilizados a partir de uma segunda solicitação ao arquivo do Senado; d) Diário Oficial do Senado Federal digitalizado e disponível em seu site.

Quanto aos jornais usados, são edições do *Correio da Manhã*, do *Jornal do Brasil*, do *Jornal da Paraíba*, do *Diário da Borborema* e jornais produzidos pelo próprio Mobral. Também foram utilizadas as revistas *Realidade* e *Veja*. Quanto aos relatos de memória, são de três tipos: a) *os livros de memória*; b) *livros que publicaram entrevistas a respeito de coordenadores do Mobral e sujeitos que ocuparam posição central na governamentalidade* c) *entrevistas produzidas por mim de professoras, supervisoras e coordenadoras do Mobral bem como de dois artistas participantes da Gincana Cultural Descubra a Paraíba*. Esses relatos foram elaborados a partir de entrevistas com questionários semiestruturados para que fosse possível garantir um fio condutor em torno dos temas tratados e, simultaneamente, um exercício da minha própria sensibilidade tanto para provocar os entrevistados a elaborar o seu narrar-se, quanto para senti-los com a atenção necessária (GUIMARÃES NETO, 2012). A respeito da metodologia de trabalho com relatos orais, discuto-os especialmente no primeiro capítulo do trabalho ao estudar o relato da primeira entrevistada.

1.3 A forma dos textos

A tese está disposta em 4 capítulos, organizados em função da sequência dos temas que julguei que tornariam melhor a compreensão da complexidade da instituição e dos próprios acontecimentos que marcaram o Mobral. Em todos eles, busco enfatizar os diversos modos

através dos quais as pessoas envolvidas narram a si mesmas e sua relação com a instituição. O primeiro capítulo é intitulado: “*Entre os papéis e os gabinetes: a criação da fundação Mobral e a emergência da alfabetização de adultos na razão governamental (1967–1969)*”. Ele estuda a adesão de uma alfabetizadora ao Mobral e visa problematizar as estratégias burocráticas e legislativas que o elaboraram, sua relação com as demais iniciativas de alfabetização de adultos existentes antes e depois do Golpe civil-militar de 1964. A partir desta reflexão ele torna possível compreender algumas transformações internas ao Estado, como, por exemplo, o efeito do fim do acordo MEC-USAID e do AI-5 na principal iniciativa de alfabetização da Ditadura anterior ao Mobral, a Cruzada ABC. É a partir desta Ditadura em mudança que se torna cada vez mais intervencionista que o Mobral, criado como uma fundação repassadora de recursos, se transformou na maior iniciativa brasileira de alfabetização de adultos até aquele momento.

A transformação do Mobral em uma instituição executora da alfabetização de adultos organiza o segundo capítulo: “*O lápis entre o coturno e o cajado: a emergência da alfabetização de adultos como mobilização nacional*”. Nele, discuto as micro relações que articularam o Mobral em sua dimensão executiva e tornaram possível que ele tenha sido como foi nos seus primeiros anos. Neste sentido, a partir da carta de uma alfabetizadora, discuto a tessitura de algumas representações que o Mobral criou para si mesmo no seu primeiro ano de execução. Analiso a atuação do Ministro da Educação do governo Médici, Jarbas Passarinho no agenciamento dos principais agentes que iniciaram as atividades executivas do Mobral: Seu presidente — Mario Henrique Simonsen; seu secretário executivo — Felipe Spotorno; e seu enlace com a indústria editorial e a criação do material didático do Mobral, com o protagonismo do representante da editora Abril: Raymundo Edson Franco. A partir destes agenciamentos foi possível discutir como as cartilhas do Mobral se tornaram a base metodológica de suas atividades e como elas fizeram das fotografias coloridas uma estratégia pedagógica de aproximação com o público-alvo e de apropriação da metodologia de Paulo Freire, bem como das diversas iniciativas de alfabetização de adultos no Brasil que precederam o Mobral.

O terceiro capítulo é “*O Mobral como Biopolítica ou a alfabetização que ‘não se pode não querer’*: alfabetização e governamentalidade.” Ele discute como a governamentalidade do Regime Militar, toma a alfabetização de adultos como um dispositivo político fundamental para a sua existência política e as implicações disto para a produção/conformação dos brasileiros como população. Para tanto, analiso relatos orais de memória produzidos por três alfabetizadoras e o hino do Mobral. Também estudo, imbricados às práticas políticas e educacionais do Mobral, o modo como Foucault propõe os conceitos de razão de Estado,

governamentalidade e população. Nessa perspectiva, o capítulo também trata da instalação e mobilização do Mobral na década de 70. Para tanto, discuti as transformações entre as primeiras gestões da instituição — Felipe Spotorno dá lugar a Arlindo Lopes Correa, suas características e a montagem de um sistema administrativo complexo, baseado em estratégias administrativas oriundas do planejamento econômico, utilizado para produzir as normalizações e as regulações que pretendiam conduzir e manter os laços entre o Mobral e a população brasileira. No entanto, os primeiros desafios começaram a emergir como a regressão dos ex-alunos do Mobral ao analfabetismo, o descumprimento das metas de crescimento das taxas de analfabetismo e a decisão de investir na alfabetização de crianças para impedir que estes se tornassem adultos analfabetos. Entre estes programas estava o Mobral infanto-juvenil, para alfabetizar adolescentes e crianças, o que implicava em dar visibilidade à incapacidade do sistema de educação convencional de atingir mais da metade das crianças brasileiras. Além disso, esta estratégia levou o Mobral a uma CPI que o provocou a renunciar a tal estratégia e a investir as suas forças num conjunto de programas que visavam manter o vínculo entre os egressos do Mobral e a sua coordenação; entre os quais o mais abrangente era o Mobral Cultural.

No quarto capítulo: *“Entre raízes e antenas: apropriações da cultura popular no Mobral Cultural”*, estudo como se deu a apropriação da cultura popular pelo Mobral Cultural. Para tanto, em diálogo com Ortiz (1986) e Miceli (1984) discuto como a política cultural da Ditadura urdia reflexões atadas à tradição vinculadas ao Conselho Nacional de Cultura com o discurso geral da Ditadura de modernização. Esta relação geral da Ditadura no campo da cultura visa unir o discurso da valorização da cultura popular com a promoção do desenvolvimento. O Mobral Cultural parte desta mesma reflexão e faz dela um uso próprio, pois se vale tanto da valorização da cultura popular para conquistar a adesão da população, quanto para intervir sobre ela. Tratava-se de uma estratégia de sobrevivência que buscava fazer do trabalho com as comunidades brasileiras uma maneira de continuar mantendo a rede do Mobral ativa, a partir das ações melhor aplicáveis em cada estado. No caso paraibano, o Mobral Cultural era a iniciativa que mais tinha “agradado” a população e, por isto, os investimentos dos últimos 4 anos do Mobral na Paraíba foram nesse campo. Entre as atividades desenvolvidas estão concursos, catálogos, publicações de livros sobre os principais municípios onde as ações do Mobral aconteciam e a *Gincana Cultural: Descubra a Paraíba*, que envolveu as Comuns de todos os municípios, atingindo a máxima visibilidade do programa no estado.

2 ENTRE OS PAPÉIS E OS GABINETES: A CRIAÇÃO DA FUNDAÇÃO MOBRL E A EMERGÊNCIA DA ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS NA RAZÃO GOVERNAMENTAL (1967–1969)

Eu lembro assim, nos primeiros dias a emoção de receber aquele povo, sabe? Eu sentia muita emoção. Como era que eu iria receber? O que é que eu podia fazer com eles? Como era que eu ia tratar aquelas pessoas? Como é que eu iria ensinar? Ficava insegura, que às vezes eu falava muito, assim... Mas eu era muito tímida pras coisas. No tempo em que eu estudava nunca fui de responder as coisas. Às vezes eu sabia e não respondia, eu ficava calada lá no meu canto. Porque nesse tempo, tinha turma que eu estudei que tinha muito gaiato e quando a gente abria a boca eles tomavam conta. Aí nisso eu era tímida, comecei a pensar como era que eu iria receber essas criaturas, até a hora de terminar. Pra mim, foi pior os primeiros dias, essa emoção que eu sentia de receber eles, mas depois os últimos dias já foi de saudade (Menininha, 2019).

Conversei com Severina Francisca Dantas, mais conhecida como Menininha⁹, em uma tarde quente de primavera. Assim como ela recebeu seus alunos “com emoção”, também me recebeu com carinho, me mostrou álbuns de fotografias e móveis de sua casa que tornavam legíveis as várias temporalidades que fizeram a sua vida. A entrevista me foi concedida em Puxinanã–PB¹⁰, no dia 8 de outubro de 2019. Foi marcada pelo conjunto de relações que havia entre nós e pelas várias emoções — alegria, ansiedade, insegurança, tristeza, dor, revolta... para dizer algumas — que fizeram este encontro.

Menininha foi professora do Mobral por cerca de um ano, e do Ensino Infantil, no colégio Santa Bernadete, por mais de uma década, onde alfabetizou boa parte das crianças de Puxinanã-PB de minha geração. Fui seu aluno. Ao reencontrá-la e entrevistá-la para a produção de um trabalho acadêmico sobre sua prática docente, vivi uma experiência que evocou em mim memórias e emoções que me remeteram à infância e nela lembranças de experiências docentes posteriores à alfabetização de adultos.

⁹ A entrevistada prefere ser chamada de Menininha em sua vida cotidiana. Este nome produz várias camadas de significados em sua narrativa, tendo em vista que o trabalho com crianças atravessou a maior parte de sua vida profissional e marca boa parte das relações sociais que ela criou e que mantém, inclusive, após a sua aposentadoria. Nesta tese, mantenho, sempre que possível, os modos de autonegação dos sujeitos envolvidos. Portanto, a partir deste momento, Severina Francisca Dantas será mencionada como Menininha tanto no texto, quanto nas referências a suas citações.

¹⁰ Puxinanã é uma cidade do agreste paraibano, com cerca 13 mil habitantes de acordo com as estimativas de 2021 do IBGE. Emancipada em 1961, a cidade é predominantemente rural onde a população costuma atuar na agricultura familiar. A maioria das entrevistadas nasceram e viveram na cidade atuando como professoras da educação de crianças e do Mobral. Informações disponíveis em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pb/puxinana.html> acesso em 16 de abril de 2022.

Moções, movimentos e interpelações marcam os relatos orais de memória e exigem do historiador a sensibilidade e a abertura para dar visibilidade à sua importância epistemológica. Estar afetado, emocionar-se, rir, chorar, irar-se não devem ser lidos como empecilhos para o movimento racional de elaboração dos relatos sobre o passado; os sentimentos precisam ser acolhidos como condição de possibilidade da expressão humana (DIDI-HUBERMAN, 2016).

Tomar isto como pressuposto é fundamental para entender meu encontro com minha primeira professora. Ele radicaliza algo que está presente nas entrevistas que objetivam a produção de relatos orais de memória e que, desde já, se faz necessário explicitar: as entrevistas são produzidas nas relações, nos encontros, nos laços de intersubjetividade que fazem tanto a relação entre as pessoas imediatamente envolvidas, quanto a própria memória coletiva em que a memória individual é produzida e a ela está amalgamada (MONTENEGRO, 2006).

Também é necessário afirmar que este relato produziu uma constelação que suturou tempos distintos produzindo uma arquitetura espaço temporal complexa e descontínua, em que vários momentos do passado são enredados no presente (GUIMARÃES NETO e PEREIRA, 2019; GUIMARÃES NETO, 2006). A narrativa me possibilita conectar a dimensão micro histórica da experiência docente de Menininha às dimensões macro-históricas, que fizeram da alfabetização de adultos um tema estratégico para a política (inter)nacional na década de 60 e nos primeiros anos da década de 1970.

Menininha tinha dezessete anos quando começou a lecionar na casa dos seus pais. Seu birô escolar era a mesa da cozinha. Começou ensinando às crianças do sítio onde morava, montando uma “turminha¹¹” só dela. Em menos de um ano, foi convidada pela prefeitura, certamente por Gilberto Rodrigues¹², o presidente da Comissão Municipal do Mobral — COMUM¹³, a formar uma turma noturna para alfabetização de adultos, na região do Barro

¹¹ Ao longo deste tópico da tese aproximo-me das palavras da entrevistada usando aspas em alguns dos seus termos, para possibilitar uma aproximação do leitor com a mesma, mesmo quando parafraseio seu relato.

¹² Conforme a entrevista concedida por Maria Felinto, supervisora do Mobral em Puxinanã a partir de 1973, os convites às professoras costumavam acontecer através do presidente do Mobral em Puxinanã-PB, Gilberto Rodrigues, responsável por toda a execução do Mobral na cidade. Enquanto Menininha não se recorda exatamente quem a convidou. Portanto, no cruzamento das duas entrevistas, considero a informação de Maria Felinto mais precisa que a de Menininha, dada a posição que aquela ocupava, pois, exigia-lhe uma visão mais ampla do estabelecimento do Mobral no município e um contato próximo e cotidiano com Gilberto, atualmente falecido.

¹³ COMUM é o termo criado pelos organizadores do Mobral de 1970 para o núcleo municipal do Mobral. A partir de 1973, passou-se a dar ênfase a supervisão das ações das Comuns, criando núcleos regionais, reunindo blocos com algumas cidades e uma gerência estadual. Tais atitudes buscavam manter suas ações temporalmente, através da criação de uma rede em que as Comuns poderiam se relacionar. Posteriormente, com o Mobral Cultural, tal rede se tornou mais visível através das apresentações artísticas e gincanas. Ao longo do texto, muitos termos como este serão utilizados e explicitados em seus deslocamentos próprios, pois o Mobral ressignificou seus conceitos e estratégias muitas vezes ao longo de sua trajetória. Nesse sentido, optei por, ao invés de criar um glossário com esses termos, apresentá-los nas tramas em que eles estavam enredados. Muito mais que palavras nomeando as

Vermelho, onde morava, na Zona rural de Puxinanã-PB. Influenciada por suas irmãs mais velhas — que estudaram em uma das primeiras turmas do Mobral na região, na vila do Grotão, em Campina Grande-PB, tendo que se deslocar diariamente por alguns quilômetros -, ela aceitou a proposta de ofertar a turma para os adultos da região de seu sítio, pois, isso era tanto uma oportunidade de renda para ela e sua família quanto uma possibilidade de facilitar o acesso à alfabetização na sua comunidade.

Em sua família, apenas ela e sua irmã, Noêmia Dantas, haviam estudado quando crianças, pois eram as mais novas da família. Isso tornava possível, naquela conjuntura, que fossem “liberadas” de parte do trabalho no roçado para irem à escola, porque tinham tarefas menores que as dos demais irmãos, que podiam ser realizadas no contraturno das aulas. Como a chegada à juventude foi contemporânea ao surgimento do Mobral em sua cidade, em torno do ano de 1971, elas se tornaram potenciais alfabetizadoras do Mobral, tendo em vista que eram algumas das poucas pessoas alfabetizadas daquele sítio e personificavam um perfil social que, naquela época, era associado ao de professora, especialmente, a da escola primária de uma cidade pequena: a jovem que desejava outro trabalho além do agrícola, solteira e letrada¹⁴. Tal expectativa social se confirmou, pois, Menininha trabalhou no Mobral em 1971, e Noêmia¹⁵ na segunda metade da década de 70.

É diante deste novo desafio que Menininha narrou o que viveu perante a tarefa de trabalhar com uma turma de alfabetização de adultos. Passados quase cinquenta anos, ela avaliou a jovem que foi e procurou explicar a dificuldade que teria sentido naquela experiência: apesar de comunicativa em casa, na escola, se percebia como tímida. Isso significa dizer que ao ser interpelada pela tarefa de alfabetizar adultos, ela precisaria superar este limite: fazer-se outra, transformar-se em alguém capaz de dialogar com aquelas pessoas como a adulta que ela mesma estava se tornando. Algo que ela julgou como positivo, uma emoção, e como a grande contribuição do Mobral para a sua vida. A dificuldade em superar sua timidez era apaziguada pelo fato de que os alunos eram pessoas próximas, que a viram crescer e que estabeleceram com ela e com sua família redes de solidariedade:

instituições e relações, compreendemos que o vocabulário Mobral cria formas de vida e agencia maneiras de ler o mundo e de agir nele.

¹⁴ Este perfil social é o da maioria das alfabetizadoras entrevistadas nesta tese. Elas eram muito jovens, trabalhavam na agricultura familiar e tiveram no Mobral, majoritariamente, a primeira oportunidade de trabalho remunerado. Além disso, todas elas permaneceram na profissão de professora ou supervisora educacional por décadas.

¹⁵ Apresentarei a entrevista com Noêmia Dantas, que foi alfabetizadora do Mobral por volta do ano de 1974, no terceiro capítulo desta tese.

Eles já eram acostumados comigo, a gente era tudo vizinho, aí a gente sentia assim, como pai e filho, mãe e filho. Eu gostava muito, considerava eles demais. Eles também, porque tinham a idade maior que a minha, mas nunca chegaram a me criticar, dizer nada assim, né? Eu gostei muito, foi um momento muito bom pra mim (Menininha, 2019).

Dois cenários pedagógicos são pintados por Menininha, através dos quais é possível repensar suas palavras e perceber que a timidez não é um dado natural, uma expressão de uma interioridade subjacente, mas um resultado das interações sociais que a marcaram. O primeiro cenário, sua infância escolar, marcada pelo poder que seus colegas de classe exerciam sobre ela, coagindo-a ao silêncio, mesmo quando estava certa das respostas às questões colocadas pela professora. Os gaiatos, em sua narrativa, são os garotos - provavelmente urbanos (pois eram a maioria que tinham acesso à escola em Puxinanã) - que faziam calar uma menina que morava na zona rural (possivelmente a única de seu sítio) -, com suas brincadeiras, seus jogos e constrangimentos. Neste cenário, a escola aparece como um espaço de poder que produziu seu comportamento como introspectivo, tímido, pois a sua expressividade poderia ser o alvo da chacota cotidiana de seus colegas de classe. Não eram os muros, as regras ou a disciplina que ela escolhe narrar como condutores de seu comportamento, mas as relações de intersubjetividade entre as crianças.

No entanto, na juventude aconteceu uma reviravolta em sua vida, pois, neste momento ela relata a produção de um segundo cenário pedagógico. Menininha se tornava alfabetizadora de adultos e o fazia em um espaço conhecido – a cozinha de sua casa. Era necessário, portanto, enfrentar todos os fantasmas daquele passado escolar e redesenhar a si mesma, performar outra conduta, elaborar sobre si mesma um outro modo de se comportar: a professora, aquela que sabe, que ensina, que fala. Algo que foi facilitado pela relação estabelecida com os adultos de seu sítio, pessoas próximas com as quais ela poderia sentir-se protegida e confiante nos primeiros passos do trabalho docente. Em um registro híbrido de passado e presente, na rememoração dela sobre este segundo cenário pedagógico, há espaço apenas para os laços estabelecidos nos quais ela era “considerada”, bem-quista; seja pelos limites de sua percepção do passado, ou da rememoração no momento do relato¹⁶, seja ainda por sua escolha pessoal, podendo optar por tratar do tema com a cautela produzida na experiência de viver a contrapelo (MONTENEGRO, 2006).

¹⁶ Em diálogo com Bergson (1999), Montenegro discute a impossibilidade de uma percepção e memória puras tendo em vista que o corpo — sempre habitante do presente — as limita. Por isto a rememoração implica um ciclo em que o vivido do passado condiciona a percepção do presente que, por sua vez, provoca um modo específico de acesso à memória, que pode inclusive transformá-la, e com isto, deslocar a própria percepção do presente e as teias de significados produzidas neste espaço entre os dois tempos. Para Montenegro, portanto, a rememoração se parece com a física quântica, em que o fundamental é o estudo das interconexões.

Para ela, tal experiência comunitária era permeada pela singularidade daquela relação, em que seus alunos tinham muito a ensiná-la e a conversar entre eles. Aqueles encontros eram marcados, por exemplo, pelo trabalho de um dos alunos, Severino Belarmino de Souza¹⁷, que era violeiro e fazia versos improvisados durante os encontros, colocando em suas rimas o nome da professora, de seus colegas e os assuntos discutidos na aula. Ele fazia daqueles momentos experiências de diversão que estimulavam a assiduidade dos alunos, a tal ponto que ela comenta que, com o fim do curso, eles não queriam que aqueles encontros acabassem, pois, embora vivessem muito próximos, as aulas provocavam o encontro deles, numa situação distinta da do trabalho agrícola, configurando outras experiências de convívio.

Rindo dessas memórias que eram evocadas, Menininha lembrou desses momentos como o do improviso do violeiro, ao explicar que era muito difícil seguir às orientações que recebia da coordenação municipal, pois, era orientada a deixar as pessoas à vontade para falar de suas vidas, discutir sobre as imagens dos materiais didáticos, bem como sobre as questões daquele cotidiano. No entanto, tal postura acabava por lhe tomar boa parte do tempo que dispunha. Se, por um lado, as orientações pedagógicas que recebeu indicavam que ela deveria deixá-los à vontade para se expressar, por outro, não a ensinaram sobre como direcioná-los para a atividade proposta para o dia, o que tornava sua execução algo muito difícil. Isto a fez concluir que seus planejamentos eram pouco úteis, pois, dificilmente, ela os executava, obrigando-a, assim, a postergar o tempo das lições.

Para a professora, a montagem daquela turma foi muito mais que uma experiência de alfabetização, significou o reforço de um conjunto de relações comunitárias que marcaram a sua vida para além do trabalho no Mobral. Emocionada, ela lamentou a perda dessas pessoas que se tornaram suas amigas; da saudade que sentia delas e de como aquela experiência a tornou uma defensora das pessoas da comunidade, especialmente, daqueles que foram seus alunos: “eu não deixava ninguém falar mal, nem dos idosos. Ah! Quem era besta de falar mal de um idoso na minha frente?” (Menininha, 2019).

A partir dessa posição em seu relato, ela criou para si a representação de que era protetora de seus alunos, cabendo-lhe defendê-los das críticas, quaisquer que fossem elas, inclusive, as que ela imaginou que eu mesmo poderia fazer. Talvez, este seja um dos motivos para que a trama de sua narrativa, seja feita de um enlace entre as dificuldades da aprendizagem de seus alunos com os desafios que enfrentavam para viver as aulas do Mobral. Tal tecido

¹⁷ Belarmino era conhecido pela sua atuação como poeta, violeiro e amante do rádio tanto por outras pessoas da sua comunidade rural, quanto pela conversa informal que tive com seus parentes.

construiu uma teia discursiva que, através da contextualização, demonstrava que a fragilidade da alfabetização deles não era sua responsabilidade e muito menos deles, mas sim uma consequência da dureza das condições de vida e de trabalho em que eles viviam, pois, lhes faltavam os utensílios mais simples. Foi disto que ela falou, quando questionada sobre a duração e o funcionamento de sua turma:

Começava sete e meia [da noite]. Às vezes eles pediam pra começar mais cedo. Eu dizia: - pode vir amanhã mais cedo, de sete. Porque eles estavam cansados, pra dormir mais cedo, precisavam trabalhar. - Pronto, vamos ficar de sete. Às vezes não seguia o horário certo por conta disso, mas quando tinha reunião eu falava. A mesa eu preparava, porque como tinha caderno, escorregava. As cadeiras eram uns tamboretinhos velhos. [...] Os coitadinhos chegavam era até dormindo, tudo cochilando. Não tinha mais proveito por isso, porque tudo cansado, tinha deles que jantava, não dava tempo nem de tomar um banho. Pra não perder esse momento, pra aprender e pelo menos assinar o nome. Eles diziam que não queriam ser analfabetos de tudo, que queriam pelo menos fazer o nome deles (Meninha, 2019, grifos nossos).

Corpos sonolentos, cansados e, às vezes, ainda sujos de terra pelo trabalho no roçado, mas, também, corpos interpelados pela força de vontade e pelo desejo de aprender. Cientes das dificuldades da alfabetização, “não queriam ser analfabetos de tudo” e desejavam, pelo menos, assinar o nome e, com isto, romper com a principal marca física de distinção da condição de analfabetos — o polegar sujo de tinta —, bem como poder acessar o direito ao voto. Ao narrar a vida de seus alunos, Meninha elaborou uma imagem com várias camadas sobre as formas de vida de uma parcela significativa do público do Mobral, a mulher e o homem analfabeto do campo nos anos 70.

Meninha narrou seus alunos como sujeitos que precisavam da sua proteção frente à possibilidade do julgamento social que os classificariam como “burros” por serem analfabetos: “disse comigo, eu queria que essa palavra saísse pra mim, não para aquela turminha que eu estava com ela”. Em sua narrativa, ela posicionou homens e mulheres adultos sob sua proteção frente à crueldade e à frieza dos julgamentos sociais que ela conhecia bem - desde a infância marcada pela chacota de seus colegas de escola -, que pactuavam com a estrutura da exclusão que produziu o analfabetismo como um problema social e marcador da desigualdade no século XX¹⁸. No entanto, faz-se necessário questionar-se sobre o modo como uma jovem de 18 anos poderia proteger seus alunos adultos. A alfabetização que ela oferecia era seu principal recurso, no entanto, é preciso refletir que é no seio de seu relato que ela elabora a representação que quer produzir sobre si mesma.

¹⁸ Este tema é tratado de modo mais abrangente no tópico 1.2. deste capítulo.

Nessa perspectiva, ela apresentou um contexto que torna inteligível o comportamento interessado, porém sonolento, de seus alunos do Mobral, os quais, apesar do cansaço do trabalho no roçado, mantinham-se assíduos às aulas. Enquanto Menininha construiu seu argumento a respeito dessas dificuldades, ela tornou possível a percepção de algo maior. Ao narrar as dificuldades cotidianas que estas pessoas enfrentavam para participar de sua aula noturna, ela acabou por dar visibilidade a características da estrutura da desigualdade e do trabalho rural de sua cidade inescapáveis ao enfrentamento do analfabetismo, anteriores à vida dos sujeitos, à organização do Mobral e às suas estratégias de funcionamento. Aquelas aulas implicavam o enfrentamento de várias barreiras, desde a dificuldade de aprendizagem, o manejo da carga horária, a pobreza estrutural até a necessidade e a falta de utensílios como lamparinas e tamboretas. Sua conclusão, absolutamente convincente, foi de que, sob a luz de um lampião ou candeeiro, após 10 ou 12 horas de trabalho, frequentar uma turma do Mobral era um grande desafio.

Por outro lado, ela produziu a ideia de que seus alunos estavam conscientes das próprias limitações quanto à possibilidade de uma plena alfabetização, e que, por isto, para eles, o fundamental era conseguir assinar o nome. Desejavam deixar a condição de “analfabeto de tudo”. Com essa expressão, Menininha apresentou seus alunos como agentes conscientes da dimensão tática que a assinatura ocupava em seu mundo, pois dominando-a poderiam usá-la logo que eles necessitassem. Por essa razão, eles pretendiam jogar com as categorias da alfabetização, criando um espaço, uma zona cinzenta, entre os dois principais conceitos que fazem essa relação: o de analfabeto e o de alfabetizado.

Dessa maneira, deslizavam os sentidos desses conceitos e torciam o ideal de pessoa letrada que atravessou o século XX, que foi usado como estratégia de distinção e que produziu a imagem do letramento como inacessível às pessoas mais pobres e destes como incapazes (GALVÃO e DI PIERRO, 2007; MONTENEGRO, 1994). Assim, seus alunos encontraram, no Mobral, um lugar para realizar um gesto astucioso, capaz de deslocá-los do enquadramento que os definia como analfabetos e que, conseqüentemente, negavam-lhe acesso à cidadania. Para tanto, era necessário ter domínio pelo menos da principal insígnia da alfabetização, a ferramenta para seu reconhecimento: a Assinatura.

Não é possível nos certificar o que nesta tática era, de fato, o desejo deles ou o modo como a professora projetava esta vontade e defendia a sua opção por dar ênfase ao ensino da assinatura. De todo modo, o relato de Menininha não é só dela, além de performar a singularidade de sua própria trajetória, o que mais importa é que ele se articula com a memória coletiva (GUIMARÃES NETO, 2006). Por isso, ele torna possível pensar que, baseado nos

padrões culturais do mundo de Menininha, o domínio da assinatura era um aspecto fundamental para os alunos dela, pois, diante de tantos desafios e de um mundo radicalmente excludente, garantir ao menos que eles dominassem a própria assinatura era uma maneira reposicioná-los, mesmo que precariamente, no seu mundo e na relação de forças que constituíam as suas agências.

Por outro lado, a junção destas dimensões da imagem que Menininha criou sobre seus alunos produziu mais uma camada de significado que atravessa o todo da entrevista. Tomada pela sua narrativa, ela produziu, com a linguagem, o exercício que disse que faria na vida prática: proteger seus alunos das críticas sociais e demonstrar a importância que o seu trabalho de alfabetizadora teve naquelas trajetórias, mesmo que os resultados pudessem ser julgados como pequenos. Para aquelas pessoas, contudo, aquelas conquistas, como a da assinatura, tinham um grande valor.

Nesse sentido, esta entrevista, assim como boa parte das outras que realizei, teve um efeito de reconhecimento em que as professoras se reposicionavam como sujeito do discurso, na medida em que, durante a aposentaria, eram interpeladas a respeito de seu trabalho docente. Todas as entrevistadas ingressaram no trabalho docente no fim da adolescência, a maioria delas no Mobral, e mencionam que a vivência do Mobral foi relevante para a sua decisão de tornar-se professora e que esta profissão atravessou a maior parte de suas vidas. O reconhecimento implica um movimento complexo em que o sujeito, ao performar a si mesmo, é percebido por um outro e, a partir deste enlace, ambos se implicam na elaboração social e política que este enquadramento produz (BUTLER, 2016). Tal reconhecimento teve como uma de suas marcas fundamentais o caráter simbólico que a alfabetização tem na nossa sociedade, visto que ao serem entrevistadas, elas foram interpeladas a pensar na própria trajetória, em que atuaram em um momento simbolizado como um divisor de águas na vida de seus alunos¹⁹.

Narrar a si mesmo, nessa perspectiva, é uma elaboração de sentido ético tanto do próprio passado quanto de boa parte da vida, em que o vivido e o lembrado ganham novos significados, como o orgulho e o prazer de terem sido importantes, de terem transformado as vidas de tantas pessoas de sua comunidade e de serem vistas deste modo. Relatar-se implicava, portanto, um feito alocutório, uma performance, uma elaboração linguística através da qual, diante de um outro elas fiavam seus relatos, reelaboravam as próprias vidas e conseqüentemente se faziam

¹⁹ Foi uma imagem comum nas entrevistas os relatos sobre a relação com os alunos, os relatos de gratidão que elas teriam recebido deles ao longo da vida, tanto sobre a alfabetização de adultos quanto de crianças.

reconhecer como sujeitos estratégicos na produção da cidadania de sua cidade (BUTLER, 2015).

Menininha narrou aquela experiência com saudade dessas pessoas que marcaram a sua vida. Em suas palavras, o diminutivo tem uma presença constante, carregando nelas um modo de dizer o mundo a partir dos olhos e da boca de quem se comunicou por muito tempo com muitas crianças pequenas. As várias gerações de alunos emergiram em seu relato, em que a identidade de professora da Educação Infantil tinha uma pregnância tal, que lhe deu o nome com o qual passou a se identificar e que permaneceu, mesmo passados mais de vinte anos desde que parou de lecionar. Ao longo da entrevista, ela falou das crianças a quem ensinou na cidade onde sempre viveu e que, atualmente, vê adultos e estudando, algo que ela afirma, com orgulho, que é parcialmente resultado de seu trabalho. Apesar de o tema da entrevista ser a sua experiência docente no Mobral, para ela, contar sua história, para um de seus alunos imbricava, pelo menos, dois passados distintos: o momento em que, aos dezoito anos, alfabetizou no Mobral, por cerca de um ano, e o período posterior, em que, por mais de uma década, lecionou na Educação Infantil.

Sua alegria ao conversar comigo era marcada por outra camada da experiência de reconhecimento do seu trabalho. Eu estava ali, diante dela, — uma das centenas de crianças que ela alfabetizou — e que, naquele momento, estava questionando-a sobre sua vida, fazendo uma pesquisa acadêmica; algo que ela valorizava e que desejou por muito tempo em sua vida²⁰. Seu relato não é menos fiel ao vivido por conta dessa relação, pois, não deve ser avaliado a partir deste crivo — de sua parcialidade, de sua não totalidade —, mas por “sua potência multiplicadora de criar novos significados” (GUIMARÃES NETO, 2012, p. 18).

O que esse relato produziu é um tecido novo, urdido naquele presente pelos jogos da linguagem — as palavras e os gestos — daquele momento de rememoração, como Benjamin (2011) problematiza ao estudar a memória na escrita de Proust. Ele é produto das relações que o fazem e isto precisa ser explicitado, tal como é necessário no estudo de qualquer outra fonte histórica, pois a história oral não deve ser pensada como uma forma particular de história, logo seu tratamento metodológico deve ser o mesmo que a historiografia contemporânea dá a outras fontes. Por um lado, as suas singularidades precisam ser problematizadas e, por outro, como os demais registros históricos, ela é recortada de seu lugar de produção, tornada texto escrito, posto

²⁰ Ela frequentou a Escola Normal, mas não pode concluí-la, especialmente pela dificuldade econômica e de locomoção, tendo em vista que tal formação acontecia em outra cidade: Campina Grande. Em seu relato lamentou muito as dificuldades que enfrentou e a impossibilidade de continuar seus estudos.

que é como discurso que é analisada, e reconfigurada como documento pela operação historiográfica (GUIMARÃES NETO, 2002; 2012).

Nesse sentido, como discute Ricœur (2007), a respeito do pacto fiduciário inerente à produção do testemunho, o estabelecimento da confiança na narrativa produzida é um dos gestos fundamentais do relato de memória²¹. Por isso, o cuidado com o qual Menininha descreveu momentos de seu passado e o esforço para narrar a singularidade de sua experiência do Mobral é, em parte, resultado do laço estabelecido naquela conversa. Um laço em que o relato que se faz de si mesmo “é dado a uma pessoa específica com perguntas específicas e não pode ser entendido fora da cena interlocutória em que acontece” (BUTLER, 2015, p. 144)

Como já dito, as lembranças a interpelaram sobre momentos de sua trajetória de educadora que extrapolavam o recorte desta pesquisa e teciam uma vida marcada pela docência. Isso constitui o como ela narrou a si mesma, pois a narração é algo que a implica por inteiro. Sua vida e sua história não são passíveis de um corte preciso, cirúrgico, apesar de seu esforço em focar sua atenção nas suas lembranças do Mobral. Como discute Benjamin, em *O narrador* (1987), narrar é radicalmente diferente de informar, implica uma releitura de uma vida inteira.

Assim, ao recriar suas lembranças na narrativa, Menininha tecia um fio com as imagens, gestos e palavras que a constituíam. Um exemplo disso é a sua alegria triste ao contar que ensinou o próprio pai a “fazer o nome dele” na turma do Mobral, bem como ao falar da morte dele. Em sua rememoração, duas vivências distantes no tempo cronológico estão unidas por um fio novo, produzido no momento em que a provoquei a lembrar e a falar do seu trabalho no Mobral. Por isso, apesar de o Mobral ser uma experiência relativamente curta em sua vida, cerca de um ano, ele está vinculado ao conjunto de experiências variadas, como as de filha, trabalhadora da zona rural, moradora do sítio Barro Vermelho em Puxinanã-PB, docente etc., experiências que foram fundamentais na constituição de sua identidade pessoal e profissional, pois essas vivências fizeram dela a pessoa que ela é.

Por outro lado, apesar da carga emotiva dessas lembranças e dos laços de solidariedade e sociabilidade que fizeram esta relação, e, talvez, exatamente por conta deste comprometimento pessoal com a dimensão política dessas lembranças e laços com estas pessoas, ela não se furtou em conferir uma interpretação crítica àquela experiência e de aproveitar o momento para elaborar uma posição em relação à sua própria história. Ela produziu, reiteradamente, o reconhecimento da precariedade de quando trabalhava naquele

²¹ Tais fundamentos da crítica historiográfica a respeito da produção dos relatos orais e da sua transformação em documento histórico devem ser considerados nos demais relatos estudados nesta tese, mesmo que eu não esteja reiterando-os de modo direto.

período, desde a necessidade de que os alunos levassem tamboretas para sua casa, passando pela dificuldade para conseguir um quadro negro, até a conquista de um lampião a gás para iluminar a aula noturna:

Foi muita dificuldade nessa mesa aqui [batendo no móvel com a mão e diminuindo o ritmo da fala]. Não, nesse tempo parece que me deram quadro? Foi. Luz? Não sei se nesse tempo a gente conseguiu lampião ou era com as velinhas acesas, sei que eu não tô lembrada. Mas parece que a gente conseguiu, aquele lampiãozinho que tinha as lâmpadas de água e gás [...]. Lá em casa era pouca gente, era assim as pessoas de 70 anos, tinha delas com 80, só que todas aprenderam um pouco. Aprenderam a assinar o nome, tem delas que ainda votaram, os mais novos ainda votaram, e aqueles mais idosos, como o meu pai não votou, mas ele aprendeu a fazer o nome dele (Menininha, 2019).

Mesa, quadro, lampião, velinhas. As recordações de Menininha estão impregnadas de imagens visuais que compõem sua narrativa, em que os objetos daquele cotidiano da alfabetização noturna tinham muita importância. Em sua lembrança, ao acessá-los, é possível usá-los como urdidura de sua trama, pois funcionam como um meio para produzir um contorno mais preciso ao que diz, como se enquanto eles emergiram na memória trouxessem consigo parte da experiência vivida e, com isso, fosse possível vencer o tempo e transpor a textura das coisas à narrativa. Nesse sentido, é inegável o caráter criativo (voluntário e involuntário) da memória, que, diante da interpelação de um ouvinte, bricola tempos, espaços e sentidos e mobiliza “uma linguagem inscrita no corpo” que comunica mais que as intencionalidades da subjetividade, mas também a cartografia de “uma vida praticada na multiplicidade das experiências e espaços” (GUIMARÃES NETO, 2012, p. 29).

Tecendo a relação fiduciária da entrevista, Menininha produzia para si o misto da narradora camponesa e da viajante, discutida por Walter Benjamin (2011) em *O narrador*, pois, em um mundo marcado pela ruptura com o passado, cada vez mais difícil intercambiar experiências, ela sabia que sua tarefa narrativa era dupla: por um lado, contava o cotidiano daquele passado — a camponesa —, por outro, precisava tornar compreensível essa vivência como a de um outro mundo/tempo — a viajante —, pois esse modo de vida tornou-se terra estrangeira, por isso, sua narrativa precisava dar legibilidade a esse cotidiano para um ouvinte que desconhecia tanto aquela experiência quanto aquele mundo.

É nesta tarefa que em sua memória emergiram o lampião, o cheiro do querosene, os gestos que punham em funcionamento seu cotidiano e, naquele momento, a lembrança. Mas, entre o que eles fizeram com as sensibilidades da narradora e seu ouvinte, há um abismo

sublinhado pelas suas hesitações e diminuição do ritmo de sua fala²². Não são essas imagens que tornam o passado visível, afinal, não são os objetos que se deseja narrar, mas sim a relação estabelecida entre tais objetos e a memória de Menininha em seu relato. Sem o fio da narrativa, tais imagens de objetos não têm lugar, mas, quando acionados por ela, compõem um cenário, uma atmosfera, e é essa uma de suas funções. Enquanto isso, outros objetos, como a mesa de madeira que ela herdou da mãe e trouxe consigo para a casa onde mora atualmente; a mesma onde ela viveu estas aulas, evocou sentidos e sensibilidades, mobilizando ainda mais a criação narrativa, pois, diferente dos demais objetos, a mesa estava conosco e poderia ser convocada como testemunha daquele cotidiano em sua história.

Nesse sentido, não se deve tomar como naturais tais objetos e suas imagens. Não é apenas pela sua possível materialidade e utilidade na narrativa. Eles são contíguos à experiência vivida e são convocados por Menininha como testemunhas do vivido, concedendo maior veracidade ao que é dito por ela. Ao dizer “foi muita dificuldade nessa mesa aqui”, enquanto produzia um som batendo na madeira do móvel, ela evocou o passado, num gesto mais performático²³, corporal, que me engajou na narrativa e me provocou a imaginar o quadro negro na parede, as cartilhas e lápis sobre a madeira rústica, os alunos sentados e tamboretas ao seu redor, as velinhas espalhadas pela mesa sendo magicamente substituídas por um candeeiro e, depois, por um lampião.

Não estávamos no mesmo espaço onde isso teria acontecido, mas através da narrativa de Menininha o cenário desta experiência foi produzido não apenas em sua fala, mas também em mim. Relacional, a produção de um relato implica um engajamento mútuo, em que aquele que escuta também elabora o passado e tais efeitos de sentido interpelam toda a entrevista, pois ela necessita dessa dupla criação para existir, porque, o relato de si, requer o reconhecimento do outro, é uma “ocasião linguística e social” que “executamos por, para, até mesmo *sobre* um outro” (BUTLER, 2015, p. 165)

²² Como discute Portelli (1997), o ritmo da fala também compõe os significados construídos no relato expressando hesitações, receios, avaliações e sentimentos que acompanham o que é dito e que lhe colocam mais camadas de significado. Nessa mesma perspectiva, Guimarães Neto (2012, p. 28), trata da importância do caderno de campo, em que o pesquisador pode tomar nota dos não ditos da entrevista — silêncios e gestos —, que se encontra “colado” às palavras.

²³ Paul Zhumtor (2016) discute o caráter performático da poesia oral. Para ele há todo um engajamento dos corpos que estão para além da produção semiótica do sentido, enquanto buscam “produzir um efeito sensorial no ouvinte” (ZHUMTOR, 2016, p. 74). Para o autor, ao nos comunicarmos, há um engajamento do corpo inteiro na percepção do poético. Embora não se trate de uma obra de arte, acredito que o caráter performativo da comunicação discutido por Paul Zhumtor é extensível à vivência das entrevistas, pois é possível perceber uma ressonância entre os dois, enquanto a singularidade do momento de rememorar e narrar, bem como as modulações da intensidade e do tom da voz, as expressões faciais e gestuais compõem um todo significativo que tem em vista engajar, inclusive, de modo corpóreo, o interlocutor na narrativa.

Além de comunicar um outro tempo, os objetos narrados por Menininha assumiram no seu discurso o caráter de símbolos daquela terra estrangeira, do mundo rural e mesmo da pobreza daquelas condições de vida. Se, por um lado, eles fizeram parte do cotidiano vivido e saturaram a memória da professora, por outro, neste relato, eles são posicionados em outro lugar, pois, abandonando a sua utilidade prática, eles tornam inteligível a distância entre os tempos. Era preciso tornar visível um tempo em que a energia elétrica não era usada naquela região, e a ênfase nesses objetos foi usada para produzir, na percepção do ouvinte, a diferença que existia entre o que era lecionar no Mobral à noite e a alfabetização de adultos hoje; bem como dar legibilidade²⁴ à precariedade das condições nas quais ela vivia e trabalhava, em que tais objetos são apresentados como uma conquista²⁵.

Para Menininha, existiam fatores complexos que impediam o desenvolvimento da alfabetização de suas turmas, por exemplo: a idade das pessoas envolvidas (neste caso, algumas destas pessoas tinham mais de 70 anos), as dificuldades econômicas, o trabalho duro do cotidiano e a dificuldade de acesso a matérias fundamentais para o funcionamento da aula, como uma fonte de luz para uma aula noturna, tamboretas e o quadro negro. Ao elaborar a experiência docente no tablado da memória, cerca de 50 anos depois do vivido, Menininha hesitou em suas afirmações. Talvez, tenha sentido necessidade de ter cautela em avaliar desta maneira aquela experiência. Mas, aos poucos, deu precisão ao desenho que produziu a respeito do que viveu. Dessa forma, ela pôde avaliar aquela prática com uma distância tanto temporal, quanto política, que a permitiu expor a precariedade daquele trabalho, bem como o interesse na possibilidade do voto, mesmo nos limites da Ditadura, tendo em vista que isso foi negado aos analfabetos até a Constituição de 1988.

Nesse sentido, apesar dos encontros e das conquistas obtidas, a professora colocou em suspeição a qualidade da alfabetização produzida pelo Mobral em 1971. Seja pela falta de tempo, seja pela urgência da demanda imediata de assinar o nome, associada a uma complexa rede de dificuldades socioeconômicas dos alunos e infraestruturais do programa, a sua narrativa sobre a alfabetização promovida pelo Mobral nesta fase de implantação traz consigo uma falta,

²⁴ Compreendo os atos de dar legibilidade, visibilidade e inteligibilidade como gestos políticos que se dão na própria linguagem, na perspectiva de Butler (2015; 2016). Ela entende como políticas e performativas, tanto as palavras como as narrativas através das quais os sujeitos narram a si mesmos. Portanto, a precariedade da experiência docente de Menininha não é apenas revelada por suas palavras, mas produzida nelas; pois são suas escolhas narrativas que, através dos enquadramentos possíveis tornam tal precariedade perceptível ou não.

²⁵ Este gesto de elaboração da diferença do passado e de sua associação com o passado e com a pobreza é um traço comum em todas as entrevistas realizadas. As referências ao lampião e ao querosene são utilizadas pelas narradoras como elementos que marcam este tempo e descrevê-los, para elas, era uma maneira de dar legibilidade a diferença que aquele passado seria em relação ao presente.

uma fraqueza interna, a expressão de um incômodo: Menininha praticava a alfabetização dentro do Mobral, mas, o resultado do seu trabalho apresentava-se como algo incompleto, inconcluso, inacabado. Muito valia o já feito, inegavelmente, mas, àquela alfabetização requer um esforço a mais, um desafio que estava para além das possibilidades dela e de seus alunos.

É na busca de problematizar como se tornou possível que a alfabetização tenha se tornado importante, ao ponto de provocar uma jovem como Menininha a tornar-se alfabetizadora de adultos, na zona rural de Puxinanã, que enveredamos agora. Depois de uma longa trajetória de negação do acesso à educação que atravessou pelo menos o século XX, o que teria provocado tal ruptura em direção à valorização da alfabetização de adultos no campo social e o desejo de transformação das condutas da população, provocando a criação do Programa de Alfabetização Funcional-PAF, do Mobral, ao qual Menininha vinculou-se? É na perspectiva de se problematizar tais questões que discuto, neste capítulo, tanto a criação legislativa do Mobral quanto à sua relação com a história da alfabetização de adultos, em especial, a intensificação da importância do tema ao longo da década de 60.

2.1 Entre os planejadores econômicos e os bacharéis educadores: A criação legislativa do Mobral

A narrativa de Menininha implica questões que exigem conhecimento sobre a criação da instituição com a qual ela se relacionou, pois, embora as aulas do Mobral tenham começado a funcionar, oficialmente, em 8 de setembro 1970, Dia Mundial da Alfabetização, meses antes dela ter iniciado o trabalho com a sua turma, o programa foi decretado, cerca de três anos antes, em 15 de dezembro de 1967, no segundo semestre do Governo de Costa e Silva, através da Lei n.º 5.379²⁶. Quanto às suas motivações, discutidas ao longo deste capítulo, é preciso considerar um leque amplo, anterior e posterior ao próprio Golpe civil-militar, que me levam a concordar com Bianca Souza (2016) quando esta autora afirma que o Mobral é um produto da “totalidade da Ditadura”.

Nesse sentido, é preciso problematizar que antes de ser uma instituição nacional que executou a alfabetização de adultos por 15 anos, o Mobral não atuava deste modo, mas como uma fundação financiadora, destinada ao “recebimento e concessão de recursos financeiros a

²⁶ Lei disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-1967-15-dezembro-1967-359071-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 5 outubro 2018.

entidades interessadas em desenvolver ações de alfabetização de jovens e adultos” (OLIVEIRA, 1989, p. 150). Compreender esta distinção é fundamental tanto para a problematização dos agenciamentos realizados entre 1967 e 1969 quanto para perceber que são fundamentais na definição de algumas relações, tensões e estruturas que conformaram o Mobral posteriormente.

Como fundação, o Mobral visava o recebimento de recursos, especialmente, os internacionais, visto que os acordos com a United States Agency for International Development -USAID possibilitavam o financiamento de bilhões de dólares em projetos de alfabetização no Brasil, como é o caso da Cruzada Ação Básica Cristã–A Cruzada ABC²⁷ (FICO, 2008; SCOCUGLIA, 2003). Na outra ponta da cadeia, no repasse dos recursos, a instituição poderia valer-se do poder econômico para promover o desenvolvimento de iniciativas que atuassem na produção do consenso e do consentimento da Ditadura (CORDEIRO, 2012; REZENDE, 2001).

Essa discussão é fundamental para acompanhar os deslocamentos e as rupturas da história, bem como para escapar dos riscos de se produzir a “ilusão biográfica” de que, análogo ao que pode acontecer na narrativa sobre a vida de uma pessoa, se suponha que o futuro de uma instituição esteja preestabelecido, inscrito como um destino manifesto, nos acontecimentos de seu passado (BOURDIEU, 2002). O Mobral mudou muito ao longo de seus 18 anos de existência e tais mudanças se deram no acaso das lutas e escolhas que foram travadas a cada momento. Em 1973, por exemplo, ele existia em todas as cidades do país, no entanto, em 1968, ele não se pretendia sequer como uma instituição executiva e estava quase órfão de agentes políticos e orçamento. Nesse sentido, o período de 1967 a 1970 é fundamental para estudar o Mobral nos deslocamentos que o fizeram, pois foi neste momento de incerteza, quando não se conseguiu captar os recursos desejados, que os agenciamentos que marcaram a sua transformação no período posterior a 1970 estavam em constituição²⁸.

²⁷ Tema que é discutido ao longo deste capítulo.

²⁸ A maioria dos trabalhos que trata do Mobral não considera esse período relevante, tendo em vista que, a partir de 1970, a dimensão executiva do Mobral ganhou visibilidade e as suas principais características se estabeleceram. Acredito que isso é uma consequência do procedimento da equipe do Mobral que o assume a partir de 1970, de desconsiderar este passado e narrar o Mobral como nascido na sua gestão, condicionando, inclusive, as fontes históricas sobre este período. Além disso, os próprios grupos imbricados na relação: os bacharéis educadores, os militares em funções políticas e os planejadores econômicos também dão maior visibilidade ao período posterior ao de 1970. Inclusive, Oliveira (1989), que entrevistou sujeitos que foram responsáveis pelo período 1967–1970, como Alfredina de Paiva Souza e Celso Kelly, afirma que os entrevistados trataram muito pouco do assunto, o narrando como um período conturbado tanto pela mudança do MEC do Rio de Janeiro para Brasília quanto pela falta de orçamento. Apesar disso, julgo fundamental discuti-lo por ele mostrar um momento de expansão da importância que o analfabetismo tem na razão governamental

A partir do final do ano de 1965, os agentes civis e militares da Ditadura intensificaram o movimento de transformação incisiva da legislação, criando a base legal para suas iniciativas. Desde o AI-2²⁹, passando pela Constituição de 1967, até chegarem à Reforma Administrativa de 1967. Eles criaram uma miscelânea legislativa que apontava em variadas direções e tinha como eixo de atuação o reordenamento do Estado, para possibilitar a transformação que pretendiam realizar tanto na linha da Doutrina da Segurança Nacional quanto na perspectiva da modernização conservadora (BORGES, 2007; PRADO e EARP, 2007; SAVIANI, 1987). Assim, a razão governamental tanto “usa dos próprios dispositivos da legalidade para suspender a lei” (JOANONI NETO e GUIMARÃES NETO, 2017, p. 147), quanto para criá-la a seu modo (SAFATLE, 2010). Com isso, para tal razão governamental, era necessário um "laissez-faire" legislativo, para que esses dispositivos acontecessem com a legalidade afiançada pela forma do rito democrático, que, conseqüentemente, concedia a legitimidade que a Ditadura Militar pretendeu ao longo de toda sua duração (REZENDE, 2001).

Nesse sentido, por um lado, o AI-2 concentrava o poder decisório no executivo federal, enrijeceu os comportamentos sociais através dos atos complementares da Segurança Nacional e extinguiu o pluripartidarismo (FICO, 2001). Por outro lado, eram realizadas reformas das políticas fiscais, creditícias e trabalhistas que visavam a superação da inflação e o crescimento do setor privado (PRADO e EARP, 2007). Ainda neste segundo bloco, enquadra-se a reforma administrativa, que visava a descentralização do serviço público e a flexibilização das possibilidades de funcionamento da gestão federal, com a criação de “seus próprios serviços de administração financeira, contabilidade e auditoria” (DIAS, 1969, p. 147).

Enquanto se restringia a participação política, eram desbloqueadas as barreiras econômicas e administrativas que pudessem atrasar ou mesmo dificultar a ação dos seus agentes. Ao mesmo tempo, isso era feito dentro desta legalidade subjugada. Mudar as leis significava, portanto, criar a forma legislativa necessária para a maior liberdade de ação dos agentes da Ditadura e seus aliados em suas variadas vertentes, sem comprometer a aparência democrática desejada. Dito de outro modo, a mesma razão de Estado agia para possibilitar tanto a perseguição aos comunistas quanto a criação de fundações, empresas públicas e autarquias federais, bem como seu aparelhamento com grupos civis e militares que faziam o Regime, sem que tais ações parecessem, aos grupos sociais dos quais buscava a adesão, ou ao menos o consentimento, ingerências demasiadamente autoritárias (CORDEIRO, 2012; REZENDE, 2001).

²⁹ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/AIT/ait-02-65.htm Acesso em 05 out. 2018.

O desenho institucional do Mobral é uma consequência deste gesto, pois a Reforma de 1967 instituiu a administração indireta brasileira. Segundo Bresser-Pereira (1996), o modelo administrativo herdado do Estado Novo era entendido pelos defensores desta Reforma como engessado, centralizador e pouco eficiente, pois, no seu anseio por evitar o patrimonialismo, deu ênfase à burocracia e não logrou êxito nessa empreitada³⁰. Por isso, a Reforma Administrativa de 1967 criou uma vereda alternativa a este modelo, marcada pela flexibilização e pela descentralização através da criação da administração indireta. Ela tinha autonomia de gerenciamento nos moldes das empresas privadas, prometia maior eficiência por “pular” etapas inerentes ao serviço público, cabendo a este garantir a fiscalização de suas ações através de um controle interno que “acabou sendo limitado à esfera puramente burocrática e às questões jurídico-formais” (BERCOVICI, 2010, p. 85). Um exemplo disso é que, na administração indireta, a contratação era de empregados celetistas, sem concurso público e com flexibilidade do manejo salarial³¹, sob a justificativa de que isso atrairia os melhores quadros disponíveis no mercado e, conseqüentemente, melhoraria e aceleraria a produção dos resultados pretendidos. Isto facilitou “a sobrevivência de práticas patrimonialistas e fisiológicas” que passaram a acontecer no interior destas instituições (BRASIL, 1967 a; BRESSER-PEREIRA, 1996, p. 273).

Quando o Mobral foi criado, esse formato das instituições públicas com administração indireta já vigorava há cerca de dez meses e se tornava o principal modelo de gestão das instituições criadas neste período. Ele surgiu como uma fundação destinada à “alfabetização funcional e educação continuada de adolescentes e adultos” (BRASIL, 1967b). Classificada a partir das mesmas regras administrativas das empresas públicas, conforme o Artigo 6º da lei que o instituiu, a fundação era autônoma tanto administrativa quanto financeiramente. Seu orçamento próprio, segundo o Artigo 7º, permite-lhe adquirir recursos tanto das dotações orçamentárias da União quanto de “doações e contribuições de entidades de direito público e privado, nacionais, internacionais ou multinacionais, e de particulares” (BRASIL, 1967b, p. 1). Ao longo de sua história, o Mobral constituiu-se como uma instituição paralela ao MEC, embora a ele vinculada, que agia ora de modo complementar, e mesmo radicalmente

³⁰ Para uma revisão da bibliografia que analisa as reformas administrativas no Brasil, bem como uma interpretação das tensões entre os desejos de transformação inerente a qualquer reforma administrativa e à resistência dos agentes do estado às transformações, é fundamental a leitura de Costa (2008) e Resende (2002).

³¹ De acordo com Oliveira (1989), isso foi alvo de tensões entre os servidores do MEC e os do Mobral, pois estes últimos ganhavam salários superiores aos primeiros, mesmo quando ocupavam cargos análogos; embora os do MEC fossem concursados nas regras da reforma administrativa varguista. No capítulo 3, discutimos sobre esta prática ao tratarmos das razões para a substituição do secretário executivo do Mobral em 1972, o Padre Felipe Spotorno.

dependente, ora de modo concorrente, disputando espaço político, administrativo e orçamentário com esse ministério³².

Tal flexibilidade orçamentária tinha uma dupla face, pois, por um lado, possibilitava que recebesse recursos de origens variadas, como a captação de recursos através de doações do imposto de renda a partir de 1970; por outro, não lhe garantia financiamentos diretos da União, o que implicou que, entre 1967 e 1969, ele não tivesse um montante de verbas garantidas suficientes à execução de seu propósito³³. Tratava-se de um período marcado pela incerteza a respeito da conjuntura econômica, pois o Plano de Ação Econômica do Governo (PAEG), junto às demais estratégias de Roberto Campos e Octávio Gouvêa Bulhões, no Ministério do Planejamento do governo Castelo Branco, não havia oferecido o resultado econômico almejado. Ao mesmo tempo, era marcado pela possibilidade de financiamento da USAID para ações vinculadas ao desenvolvimento, como ocorria com a Cruzada ABC e a Sudene, o que deixava o investimento direto do Estado brasileiro em segundo plano.

A criação do Mobral baseava-se também na expectativa de que, a partir de 1967, no governo Costa e Silva, as estratégias de Delfim Netto no Ministério da Fazenda e os acordos com o governo estadunidense surtiram o efeito econômico necessário tanto para provocar a iniciativa privada a financiar o Mobral, quanto para alimentar a versão do desenvolvimentismo encampada pela modernização conservadora, prometendo gerar novos empregos, que exigiriam a população trabalhadora alfabetizada que o Mobral produziria (PRADO e EARP, 2007; MOTTA, 2014).

Em perspectiva semelhante, o Escritório de Planejamento Econômico aplicado-EPEA (que, posteriormente, tornou-se o IPEA) vinha trabalhando no levantamento de dados, avaliação e planejamento de ações estratégicas para o desenvolvimento brasileiro desde a sua criação por Roberto Campos, logo após tornar-se ministro do Planejamento com o Golpe de 1964. Seus agentes haviam identificado a educação como lugar estratégico de tal desenvolvimento, especialmente, a partir de 1966, com a criação, em seu interior, do Centro

³² O Mobral tencionou suas relações com o MEC em, pelo menos, três momentos: a) quando foi recriado em 1970, a partir do forte apoio do ministro da educação Jarbas Passarinho, saindo do prédio do MEC e adquirindo recursos e funcionários próprios, efetivando sua autonomia administrativa; b) Entre 1974 e 1975, quando passou a alfabetizar crianças, o Mobral infante-juvenil, motivo que provocou a criação de uma CPI, pois a alfabetização de crianças caberia apenas ao MEC, e a de adultos, ao Mobral; e c) em 1981, quando a criação do Novo Mobral Ação Comunitária propunha uma expansão radical do Mobral em direção às principais dimensões da vida comunitária, o que o fez passar a ser subordinado administrativamente ao MEC.

³³ Um exemplo disso é que, no ano de 1969, momento em que seu orçamento não tinha a capacidade que adquiriu em 1970, tornando-se uma entidade executiva, ele recebia recursos do MEC, Caixa Econômica Federal, USAID e “tinha em vista recursos do PNUD/UNESCO” (OLIVEIRA, 1989, p. 150). A respeito do uso deste mecanismo para a captação do imposto de renda, trato no segundo capítulo.

Nacional de Recursos Humanos–CNRH, coordenado por Arlindo Lopes Correa.³⁴ (CORREA, 2017).

A respeito da relação entre a educação e o desenvolvimento, os Agentes do CNRH impactaram o campo educacional através da pesquisa especialmente quantitativa. Eles produziram pelo menos seis relatórios sobre o tema e participaram substancialmente de todas as reformas educacionais que marcaram o período³⁵. Até aquele momento, a crítica à educação vigente foi produzida, por um lado, pelos movimentos sociais do início da década de 60, de que realizava uma formação para a passividade e que não se comprometia com os problemas sociais que atravessavam o país (FREIRE, 1967).

Por outro lado, tal crítica também era feita por jovens intelectuais deste mesmo período, para os quais o formato bacharelesco do ensino, focado no ensino de humanidades, seria incapaz de formar para o desenvolvimento, pois os professores estariam mais preocupados com “a crase do que com a crise” (ROUANET, 1987, p. 304). Em ambos os polos, uma “estrutura de sentimento” — o romantismo revolucionário — os incitavam à crítica social e ao desejo de transformação radical da sociedade, que era expressa através da percepção do Brasil como subdesenvolvido, e com o desejo de romper com esta imagem através de uma transformação capaz de tornar visível a “brasilidade” (RIDENTI, 2014, p. 330)

Tais críticas qualitativas foram submetidas aos eixos da avaliação quantitativa produzida pelo IPEA a partir de outros indicadores. As altas taxas de reprovação da escola primária, o baixo número de trabalhadores com curso superior, especialmente, em áreas associadas à tecnologia e à indústria, como as engenharias, e o elevado número de analfabetos eram catalogados e expostos em relatórios e gráficos como o entrave estratégico que impedia o desenvolvimento brasileiro. A crítica qualitativa perdia visibilidade diante da pretensa objetividade ditada pelo uso dos dados estatísticos, enquanto, junto a ela, transformações no formato do ensino eram impostas como o cerceamento das humanidades (ROUANET, 1987; SIMONSEN, 1969).

³⁴ Desde 1963 Correa dedicava-se ao estudo da relação entre desenvolvimento e educação, a partir de uma pesquisa encomendada pela universidade de Harvard, através do embaixador Lincoln Gordon, à empresa Consultec, da qual ele era estagiário. Ele é um personagem fundamental na trajetória do Mobral. Optei por dissolver as informações sobre ele ao longo da tese porque, em muitos momentos, as trajetórias dele e do Mobral se confundem. A pesquisa encomendada pela Universidade de Harvard intitulava-se Educação e Desenvolvimento e fazia parte de um conjunto de 10 pesquisas, mas seu texto não foi localizado, apenas mencionado, posteriormente, nas entrevistas concedidas por ele e na bibliografia que trata do tema. No entanto, em 1971, Arlindo publicou, junto à UNESCO, um texto com o mesmo nome e, possivelmente, com o mesmo argumento adaptado para a década de 70. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000221886_fre?posInSet=6&queryId=29091683-5491-43c0-8313-3e43f2bb6552. Acesso em: 12 janeiro de 2020.

³⁵ Tais relatórios encontram-se disponíveis em: <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/21?offset=20>. Acesso em: 29 jul. de 2020.

A própria existência do CNRH baseava-se na defesa do princípio de que o objeto de investimento para o desenvolvimento, do qual o Brasil carecia por não tê-lo realizado, era o seu capital humano³⁶. Um investimento que fez da lógica da atividade, da produtividade e do desenvolvimento as bases para uma educação voltada para a produção de mão de obra, seja através do Mobral — para o adulto analfabeto —, seja através do ensino médio profissionalizante, com a reforma educacional de 1971 para o jovem pobre escolarizado, ou, ainda, através da ampliação das universidades de maneira geral, especialmente no aumento do número de cursos de vários ramos da engenharia — focados em oferecer esta formação superior para a classe média³⁷ (PAIVA, 2015; MOTTA, 2014).

Enquanto o tema da alfabetização ganhava o apreço dos planejadores econômicos do EPEA, outros atores entraram em cena. O analfabetismo vinha ganhando visibilidade no mundo e tornando-se um demarcador do subdesenvolvimento. Este fator era tão forte que José Luiz de Oliveira (1989), em sua dissertação, o elegeu como “gatilho” para a “apressada” criação do Mobral, que ocorreria para alinhar o Brasil com a política da Unesco a respeito da Alfabetização de Adultos, o que reforça a tese de Bianca Nogueira de Souza, de que o propósito do Mobral era conferir legitimidade à Ditadura (SOUZA, 2016). A questão estava ganhando notoriedade na Unesco, motivando encontros, pesquisas, relatórios e a criação de orientações conceituais e formais sobre como se deveria proceder para alfabetizar adultos. Isto provocou os países que possuíam altas taxas de analfabetismo a se comprometerem com o assunto (FAURE, 1981; ALVES, 2015).

Um momento fundamental na emergência dessa importância foi a realização do Congresso Mundial de Ministros da Educação sobre a Erradicação do Analfabetismo,

³⁶ O conceito de capital humano foi sistematizado na escola de Chicago e circulou no ocidente como uma nova maneira de pensar o lugar do humano no capitalismo, pois, em função da modernização da vida e do sistema produtivo, o trabalhador necessitaria tanto de maior formação técnica quanto da subjetivação de uma forma de vida que pensa o si mesmo a longo prazo, como objeto de investimento para um lucro futuro, numa gestão da própria vida, como se esta fosse uma empresa. A partir desta premissa, a educação passaria a ser entendida como um investimento na formação de um sujeito que, ao desenvolver-se, geraria lucros em função daquilo que se tornou. O fator humano de uma empresa ou de um país precisaria ser calculado, de modo análogo, ao investimento em insumos ou em máquinas e tecnologia, pois ele se tornava, cada vez mais, um fator determinante para a expansão do capitalismo. São inegáveis as relações entre as motivações do Mobral e esta teoria, como a maior parte da bibliografia que estuda o Mobral trata. No entanto, neste capítulo, optei por “dar um passo atrás no tempo” e problematizar que o ideal do Nacional-Desenvolvimentismo é o lugar-comum no qual foram constituídos os sujeitos que produziram a modernização conservadora do Regime Militar. Por isso, estas duas correntes de pensamento se mesclam no projeto de desenvolvimento do Regime Militar, criando a singularidade deste Estado que tanto se abria ao capital estrangeiro e à expansão do empresariado nacional quanto expandia a ação dos dispositivos estatais sobre a população.

³⁷ Os dispositivos da razão de Estado também passaram a pautar a educação como um lugar que necessitaria de atenção do ponto de vista ideológico, e nisto está a criação de disciplinas, como Moral e Cívica e OSPB, além das transformações curriculares das disciplinas no 2º Grau. Há uma sistemática retirada do pensamento crítico no currículo escolar que precisa ser considerada nesta reflexão.

promovido em 1965 pela UNESCO, no Teerã, e da 14ª sessão da Conferência Geral da Unesco de 1966. A partir delas, se passou a promover: a) a circulação do conceito de Alfabetização Funcional; b) a orientação de que os países deveriam criar fundações autônomas para gerenciar as iniciativas de alfabetização; c) o estabelecimento da duração de 9 meses³⁸ como o mínimo necessário para o letramento de um adulto e d) o estabelecimento do dia 8 de setembro como Dia Internacional da Alfabetização. A partir de então, tais assuntos se tornaram objetos frequentes dos relatórios de seus eventos e crônicas encaminhadas aos governos alinhados com a UNESCO, provocando realinhamentos variados das políticas nacionais dos países subdesenvolvidos sobre o tema.

Um exemplo disto é que, em 1966, o general Castelo Branco decretou o dia 14 de novembro³⁹, aniversário da criação do MEC, como data comemorativa nacional para celebrar a alfabetização. No entanto, tal data não continuou sendo celebrada, pois, em junho do ano seguinte, a UNESCO enviou uma crônica orientando os países membros a celebrar o 8 de setembro como Dia Internacional da Alfabetização e “assinalar o passo numa fase mais ativa” (UNESCO *apud* OLIVEIRA, 1989, p. 228). Para tanto, deveriam usar a data para lançar as suas iniciativas anuais sobre a alfabetização (programas, fundações, acordos internacionais, serviços de financiamento etc.).

Documentos como essa crônica passaram a ser usados em todo o mundo como orientadores da gestão de programas educacionais em um sentido bem específico: a transformação da alfabetização em uma causa internacional em que a sociedade civil deveria estar comprometida, servindo como indicador de avaliação do empenho de cada país com a questão. Diante disso, alinhar-se à política internacional reforçava a possibilidade de maior reconhecimento do governo brasileiro — dentro de um cenário de críticas por conta dele ser uma Ditadura, e com ela, o exílio de centenas de intelectuais, — e, conseqüentemente, de busca de legitimidade (inter)nacional.

Segundo José Luiz Oliveira (1989), ao longo de 1967, a questão foi tratada pontualmente por alguns agentes do MEC, até que no dia 25 de agosto daquele ano — quinze dias antes da primeira vez que o 8 de setembro fosse celebrado no mundo —, os papéis

³⁸ Posteriormente, discutiremos as tensões que marcam a decisão sobre a duração dos cursos. De todo modo, é possível ressaltar a diferença da duração proposta pela Unesco e o máximo de 5 meses vividos nas turmas do Mobral em seu primeiro ano.

³⁹ A comemoração deu-se com a publicação de livros e palestras, sem menções a políticas públicas sobre a alfabetização (OLIVEIRA, 1989). A lei que instituiu a data está disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-59452-3-novembro-1966-399952-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 28 de ago. 2020.

começaram a circular no MEC. Edson Raymundo Pinheiro de Souza Franco⁴⁰, um advogado paraense que foi secretário da educação durante a administração do interventor do Pará, Jarbas Passarinho (1964–1966), e se tornou diretor do Departamento Nacional de Educação-DNE (1967–1969), enviou um ofício ao Ministro da Educação Tarso Dutra. No documento, ele propôs que a celebração sugerida pela Unesco no Brasil se desse em um evento capaz de demonstrar o ingresso do país na promoção da alfabetização de modo mais ativo. Nele, o presidente tornaria aquela data central no calendário da Pátria e assinaria um conjunto de decretos tratando de dimensões estruturais do tema e responsabilizando o DNE por um Plano Nacional de Alfabetização Funcional e Educação Continuada de Adolescentes e Adultos.

A proposta de Edson Franco foi incluída no calendário das comemorações da Independência do Brasil, ocupando lugar fixo na programação da Semana da Pátria por toda a Ditadura e demarcada como o melhor momento de cada ano para falar sobre alfabetização, afinal a data estabelecida pela Unesco coincidia com o calendário ufanista caro ao período. Além de celebrado como proposto, o estabelecimento desta comemoração em 1967 passou a demonstrar a “positiva⁴¹” e crescente atitude do Regime sobre a alfabetização de adultos, pois além de palestras e discursos, como no ano anterior, o Governo Costa e Silva “comprometeu-se a encaminhar ao Congresso o Plano” (BRASIL, 1973, p. 09) e baixou 4 decretos sobre o tema, tal como a Unesco havia orientado⁴². Isto indica a importância que a Ditadura deu à produção e à manutenção de sua imagem internacional em alinhamento com a UNESCO.

1.1.1 O Grupo de trabalho interministerial para a alfabetização e a questão orçamentária em 1967

⁴⁰ Em 1966, Edson Franco publicou o livro *Alfabetização: exigência cívica*. Isso demonstra que a questão vinha sendo maturada, pelo menos por ele, por mais de um ano.

⁴¹ A positividade é entendida nesta tese sob a perspectiva de um poder que impele para a produção, que faz fazer, que produz subjetividades nos termos foucaultianos. Ela não assume um caráter de uma qualidade, mas de um modo de ação e de gestão dos corpos.

⁴² São eles: a) 61.311 — criando um grupo de trabalho interministerial para estudo e levantamento de recursos destinados à alfabetização. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-61311-8-setembro-1967-402371-publicacaooriginal-1-e.html>. Acesso em: 20 de agosto de 2019.; b) 61.312 - decretando a utilização das emissoras de televisão nos programas de alfabetização. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-61312-8-setembro-1967-402376-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 19 de agosto de 2019.; c) 61.313 - propondo a constituição de uma rede Nacional de Alfabetização e Educação continuada de adultos. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-61313-8-setembro-1967-402380-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 03 de setembro de 2019.; e d) 61. 314 - Formulando a institucionalização da educação cívica nas instituições sindicais atrelada a uma campanha em prol da extinção do analfabetismo. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-61314-8-setembro-1967-402382-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 02 de setembro de 2019.

Entre os compromissos assumidos, na celebração daquele Dia Internacional da Alfabetização de 1967, é importante destacar o Decreto 61.311, que criou o Grupo de Trabalho Interministerial para Estudo e Levantamento de Recursos Destinados à Alfabetização-GTIA, pois se tratava do ponto nevrálgico da transformação desta promessa em política nacional — o orçamento — e era composto por 16 ministérios (MOBRAL, 1973). Sobre isto, Martins e Guerra (2018, p. 57) afirmam que este gesto era farsesco, buscava apenas espetacularizar a importância que o governo brasileiro dava à pauta, dada a conjuntura internacional estabelecida pela Unesco, pois “difícilmente um projeto, elaborado de última hora poderia receber a atenção que recebeu do presidente e dos ministros”.

A encenação e mesmo a mentira não é o outro ou o fora da ação política. Elas são constituintes da produção do poder político, especialmente quando este é autoritário, dada a reiterada necessidade de se colocar em circulação um conjunto de afetos que reforcem e produzam a institucionalidade daquela força e a crença no seu poder e na eficácia de suas ações. Nesse sentido, de fato, há uma atitude propagandística do governante e de seus subordinados em apresentar ao mundo uma atitude sobre o analfabetismo. No entanto, é pouco produtivo, do ponto de vista analítico, associar a propaganda à falta de resultados pela pretensa falsidade de suas motivações e pelo imprevisto em oposição ao gesto franco, planejado e verdadeiro dos governantes que garantiria a efetividade pela pureza de suas intenções, pois a história e a política não são feitas de linhas retas entre intenções, causas e efeitos.

Nesse sentido, aquele gesto governamental não se esgotou com o fim do evento, não foi uma excepcionalidade nem foi ineficaz por, talvez, não ser genuíno. Ele fazia parte da relação que se instituiu entre a Ditadura Militar e o tema analfabetismo nas condições de possibilidade que lhe eram constituintes e que faziam dele uma questão inelutável. Por isso, é preciso problematizar o que a criação deste grupo significava, nas relações que lhe estabeleciam, ao invés de considerá-los em relação a possíveis ideais de comprometimento e de verdade. É preciso ampliar essa perspectiva e pensar a propaganda como um traço constituinte das relações políticas, tendo em vista o caráter criativo, movediço e imprevisível das relações que fazem a governamentalidade e que prescindem do consenso, consentimento e legitimidade internos e externos ao país para se manterem (CORDEIRO, 2012; FICO, 1997).

O compromisso firmado por Tarso Dutra e Costa e Silva se desdobrou através de um jogo administrativo e orçamentário, pois, como já dito, as principais questões daquela comissão foram o funcionamento e financiamento das atividades do Mobral. Ao criar o GTIA, a primeira coisa que o general-presidente fazia era não comprometer os recursos federais imediatamente com aquele tema, adiando, dessa forma, a decisão orçamentária. Por um lado, ele fazia isso sob

o argumento de que havia uma preocupação com o planejamento de tais ações, tornando a linguagem do planejamento econômico o modo mais legítimo para responder às demandas que emergiram. Por outro lado, ao reunir representantes de ministérios tão distintos, como o do planejamento, da educação, das comunicações, da saúde, da aeronáutica e do exército, para citarmos alguns, não apenas se encenava uma importância, que poderia até não ser genuína, como duvidam Martins e Guerra (2018), mas também se colocava em circulação o tema do analfabetismo brasileiro como uma questão relevante para a governamentalidade, já que era necessário alinhar-se às propostas da Unesco.

Além disso, o GTIA agia para a produção de unidade e consenso mínimo sobre o tema entre os agentes que faziam a razão de Estado que estava se estabelecendo, pois, enquanto aquele grupo elaborava alguma solução orçamentária a ser apresentada com celeridade e conformidade com a Reforma Administrativa, as possíveis divergências seriam afinadas. Isso mostra que lhe cabia planejar os custos e as fontes da proposta de tornar a alfabetização uma prioridade nacional e, simultaneamente, criar uma solução orçamentária compatível com a baixa disponibilidade de recursos próprios existentes no próprio Estado no cálculo político vigente para efetivá-la. Assim, pode-se considerar que aqueles representantes dos ministérios foram reunidos porque se desejava que fossem redirecionados recursos de suas pastas, de modo a “fazer algo”, sem gerar uma nova despesa para a União⁴³, ou que se criasse uma fonte de renda que não atingisse os recursos já previstos no orçamento federal⁴⁴ (PRADO, 2017).

A criação do Mobral, portanto, pretendia ser um novo modo de gerir os orçamentos destinados à alfabetização de adultos, pois seu objetivo era retirar recursos das pastas existentes e reuni-los em uma só entidade, publicizá-los, gerenciá-los, decidindo seus direcionamentos, manejando as regiões e parcelas das populações atendidas; bem como as instituições executoras financiadas de acordo com o desejo político da razão governamental. Centralizar esses recursos através de uma fundação era ter em mãos um dispositivo capaz de mitigar ou incentivar as ações de instituições variadas que já faziam alfabetização de adultos, sufocar iniciativas vinculadas à esquerda, além de redirecionar as metodologias existentes, mapear os resultados de suas ações

⁴³ Na Ata da segunda reunião deste Grupo de Trabalho, do dia 12 de outubro de 1967, é apresentada à posição categórica do representante do Ministério da Fazenda que, nos anos orçamentários de 1967 e 1968, não haveriam recursos disponíveis para a proposta. O relatório final deste grupo está disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/7721/1/DOCUMENTO%20FINAL%20DO%20GRUPO%20INTERMINISTERIAL%20PARA%20ALFABETIZA%20C%27%20C%27%20O.pdf>. Acesso em: 15 de setembro de 2019.

⁴⁴ Esta questão é diretamente tratada na reunião do GTIA, quando se cogita a taxaço de jogos de azar, que se efetivará em 1970, com a criação da Loteria Esportiva e com o direcionamento de trinta por cento de seus lucros para o Mobral.

e criar uma instituição capaz de posteriormente captar recursos internacionais e privados para a alfabetização.

Enquanto isso, as tensões entre os agentes do governo nesta busca de soluções orçamentárias e administrativas estabeleciam relações de saber e poder que colocavam aqueles que dominavam a linguagem e a forma de pensar do planejamento econômico como definidores das estruturas da política pública. Com tal ênfase no planejamento, estas medidas estavam se tornando a regra geral entre os agentes do Estado, cerceando as possibilidades de tomada de decisão no próprio governo através da “modernização administrativa irradiada do Ministério do Planejamento”, que “impunha aos demais ministérios critérios técnicos e informações que estes não possuíam” e que faziam dos agentes do planejamento, os protagonistas da tomada de decisão, pela dificuldade dos demais agentes do governo de dominarem aquela linguagem⁴⁵ (CASTRO, 2005, p. 99).

Nesse sentido, a criação do GTIA torna visível as tensões que eram maturadas, desde o fim dos anos de 1950, pelo menos entre dois grupos: os planejadores econômicos e os educadores. Edson Franco, no seu relato a Edilza Fontes, em 2014, no projeto “A UFPA e os Anos de Chumbo: memórias, traumas, silêncios e cultura educacional (1964–1985)”, representou este momento de sua trajetória como um período marcado pelas dificuldades que enfrentava em seu trabalho junto ao ministro da educação Tarso Dutra, quando trabalhou entre 1967 e 1969 como diretor do DNE. Franco era o “tratador das finanças do MEC” (FRANCO, 2014) e, diariamente, precisava lidar com a tensão entre o orçamento existente que estava sendo cerceado pelos agentes do ministério do planejamento e as ordens de Dutra, que, reiteradamente, caminhavam em sentidos diferentes, senão opostos, às mudanças que vinham sendo estabelecidas. Era uma maneira do ministro marcar posição e não se submeter a decisões que vinham de outro ministério, enquanto cabia a Franco lidar com as consequências destas tensões que moviam as decisões orçamentárias de lugar, a despeito dos compromissos já assumidos e dos enquadramentos de ambos os polos deste jogo de forças.

Embora não fosse da mesma geração da maioria dos bacharéis-educadores que faziam o MEC, dada aquela posição de maior familiaridade com o orçamento e dele ter proposto a criação do Mobral no dia oito de setembro, na perspectiva do MEC, é provável que Franco fosse a pessoa mais indicada para presidir no GTIA. No entanto, não foi esta a escolha do Ministro da Casa Civil, Rondon Pacheco. Embora Franco representasse o MEC e fosse o

⁴⁵ Compreender as dificuldades com a definição deste orçamento também é importante nesta tese, para entendermos a relevância estratégica do convite de Jarbas Passarinho a Mario Henrique Simonsen, para este ser o presidente do Mobral em 1970. Questão discutida no segundo capítulo desta pesquisa.

principal interessado na proposta, seu proponente inicial e aquele que responderia em nome do Mobral posteriormente, não foi o indicado como coordenador do GTIA, mas, um representante estratégico do Ministério do Planejamento/EPEA — o diretor do Centro Nacional de Recursos Humanos -CNRH, Arlindo Lopes Correa.

Essa situação, por um lado, demarcava uma posição de interesse, pois Arlindo Correa era uma das pessoas no Ministério do Planejamento que mais defendeu a necessidade de uma transformação na estrutura educacional como condição para o desenvolvimento brasileiro (SIMONSEN, 1969). Por outro lado, tal escolha tinha uma dimensão prática de dar centralidade à tomada de decisão a um agente do EPEA, pois, de todo modo, eles adquiriram na prática o poder de veto dado pelo domínio da linguagem do planejamento já mencionado. Com isso, caso as decisões do GTIA não estivessem compatíveis com a forma do planejamento orçamentário, as propostas do GTIA teriam dificuldade de serem desenvolvidas como política, e muito menos como política pública.

Tal fato torna-se ainda mais forte na leitura das atas das reuniões deste GTIA, pois, das nove reuniões registradas, Edson Franco compareceu apenas a quatro, e entre as que ele faltou, estão as duas últimas, quando foram realizados os encaminhamentos finais do GTIA que iriam para o Congresso⁴⁶. Em face disso, pelo menos dois caminhos interpretativos são possíveis sobre esse gesto e que também podem ser complementares.

O primeiro é o de Oliveira (1989), que enxergou nessa atitude uma resposta de Franco, ou seja, de que ele desejaria gerir o GTIA, e que por conta da indicação de Correa, ele parou de apoiar o projeto. Em sua perspectiva, além de envolver o ego dele, era uma maneira de perceber o poder que os planejadores econômicos estavam adquirindo frente ao grupo dos bacharéis educadores em 1967, na medida em que seu saber e sua linguagem ganharam proeminência nas políticas públicas de educação durante a Ditadura Militar. Por desdobramento desta perspectiva, seria possível pensar que a atitude de Franco era também uma das linhas de fuga que os bacharéis educadores criaram neste período, quando isso ainda era uma possibilidade em relação ao avanço dos planejadores econômicos na educação. A partir de 1970, o grupo dos

⁴⁶ Dado o formato deste tipo de documento e dele ter sido sistematizado por Arlindo Correa, o que implica na perspectiva de apenas um dos envolvidos, não houve espaços para maiores registros sobre as motivações de tais escolhas. Embora fosse provável que Edson Franco pretendesse coordenar o GTIA, tendo em vista que ele foi o proponente da ideia, e que Correa ocupava uma posição institucional inferior à sua, já que ele respondia por todo o setor de Educação do MEC, o mais importante é que, tal como analisa Oliveira (1989, p. 132), na “aparente mesquinha desse episódio, esconde-se, de fato, um conflito maior” entre educadores e planejadores econômicos. Não acessei nenhuma documentação que embase essa leitura de modo mais assertivo, pois há apenas o registro na nona ata do desconforto narrado por Arlindo Correa, com ausência reiterada de Franco, pois “a verba pedida para o Movimento de alfabetização representava 33% de todo o orçamento do MEC para 1968, portanto, julgava imprescindível que tal órgão se fizesse representar com constância” (CORREA, 1967, p. 40).

planejadores econômicos se estabeleceu como aquele que tomou as principais decisões que fizeram a política de educação nacional⁴⁷ (FERREIRA JÚNIOR e BITTAR, 2008; ALMEIDA, 2008).

A Segunda maneira de se pensar a atitude de Franco considera que, desde a primeira reunião, os representantes dos ministérios envolvidos se negaram veementemente a transferir os recursos de suas pastas ao Mobral, com o argumento de que as verbas destinadas a este fim já foram empregadas na área da alfabetização⁴⁸. Diante disso, Franco teria percebido que a proposta de centralização dos recursos que era o eixo de sua estratégia não aconteceria e que, com isso, a fundação seguiria apenas com os recursos do DNE/MEC, pois isso já estava pré-estabelecido na proposta criada por ele mesmo. Sem isso, possivelmente, não acreditava que outras fontes orçamentárias apareceriam, provocando ou reforçando seu desinteresse nos encontros do GTIA que se seguiram.

De todo modo, o discurso comum dos representantes do MEC e da Fazenda era marcado pela impossibilidade orçamentária. Previa-se que, passado o momento de estabelecimento da estrutura necessária, o custo por aluno era de NCr\$ 100,00 cruzeiros, conforme o padrão estabelecido pela UNESCO, com cálculos baseados na inflação de 1967. Considerando apenas o recorte etário do projeto de 10 a 30 anos, com a finalidade de atingir essa parcela da população no auge de sua produtividade, tratavam-se de 23 milhões de adultos analfabetos. No entanto, estes números eram bem maiores, pois era necessário considerar o volume anual de crianças que chegavam aos dez anos sem serem alfabetizadas que paulatinamente tornariam maior esta estimativa. O primeiro gesto do grupo foi o de reduzir esses custos para NCr\$ 40,00 cruzeiros por aluno⁴⁹, decidindo não custear espaços para a sua execução, em franco diálogo com as

⁴⁷Cláudio de Moura Castro trata disso em uma entrevista dada à Marica Celina de Araújo no projeto do CPDOC para produção do livro: *IPEA — 40 anos apontando Caminhos*. Para ele, a reação dos agentes do Ministério da Educação “era mais uma reação de defesa territorial. Eram os educadores da velha guarda se revoltando contra a arrogância — absolutamente verdadeira, sobretudo do Arlindo — e a ingerência — absolutamente verdadeira e mais do que justificada — do Centro Nacional de Recursos Humanos sobre a gestão da educação. O CNRH falava de custos: ‘isso custa tanto, é caro; isso custa tanto, não é tão caro. A matrícula é tanto’. Ou seja, o grupo do CNRH ocupou um grande espaço (CASTRO, 2005, p. 100).

⁴⁸ Para exemplificar isso, o representante do Ministério da Aeronáutica afirmou que já transportava os, padres Salesianos, em parceria com o MEB, para alfabetização dos índios. Enquanto isso, o Ministério da Justiça, já atendia 18 mil menores nas escolas da FNBEM. Portanto, caso deslocassem recursos ao Mobral, iriam causar o movimento inverso ao propósito dele, já que prejudicaria atividades correntes de alfabetização (CORREA, 1967).

⁴⁹ Para termos algum parâmetro de comparação, embora não houvesse unificação do salário mínimo, que só ocorreu em 1984, podemos considerar o salário mínimo mais alto de 105,00 NCr\$, pago nas regiões metropolitanas do Rio de Janeiro e São Paulo, e os mais baixos de 60,00 NCr\$, do Piauí, e 63,75 NCr\$, pagos nos demais estados do Nordeste, de acordo com o Decreto 602.31 de 16 de fevereiro de 1967. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Atos/decretos/1967/D60231. Acesso em: 18 de maio de 2020. Para uma percepção mais ampliada do histórico das variações do salário mínimo desde 1940, quando foi criado, o Portal Brasil fez um levantamento dos valores e legislações que o regulamentaram ao longo do tempo. Disponível em: <https://www.portalbrasil.net/salariominimo/>. Acesso em: 18 de maio de 2020.

experiências anteriores na área, que também se valeram das parcerias comunitárias com as pessoas, grupos e instituições locais para que as aulas acontecessem — em casas, armazéns, salões, igrejas e grupos escolares — sem o custeio da estrutura física.

Mesmo com essa queda drástica, os cálculos permaneciam sendo vistos do mesmo modo: valores irrealizáveis. Por isso, foram cogitadas outras fontes de recurso: a) a criação de um selo especial de educação, avaliado como pouco rentável, embora bom, como mecanismo de propaganda⁵⁰; b) a tributação e liberação de jogos de azar, que só se efetivou mais tarde, com a criação da Loteria Esportiva, em 1970; c) a taxação sobre combustíveis e lubrificantes, que já era destinado às obras rodoviárias e ferroviárias e, por essa razão, foi descartada; e d) a tributação de rendas elevadas, rejeitada pela coordenação do GTIA, sob o argumento de que os contribuintes teriam chegado ao limite da sua capacidade de contribuição, além de que, por serem poucos, não gerariam a renda necessária (CORREA, 1967).

Outras soluções foram elencadas. O ensino através da televisão era um dos eixos de defesa da Diretoria Nacional de Ensino-DNE, encabeçados por Alfredina Paiva e Souza⁵¹, responsável pela alfabetização no MEC e primeira coordenadora do Mobral, que trabalhou com esse modelo desde o início dos anos 60. No entanto, a coordenação do GTIA concluiu que essa proposta era ainda mais onerosa que aulas presenciais, devido ao investimento inicial necessário para colocá-la em funcionamento. Outra solução elencada foi o trabalho voluntário, que considerava a possibilidade do recrutamento compulsório de estudantes universitários, mas ela foi rechaçada pela coordenação, devido à possibilidade desses estudantes propagarem a resistência ao Regime (CORREA, 1967; MOBREAL, 1973; OLIVEIRA, 1989).

Uma terceira possibilidade foi a transferência da demanda orçamentária para os municípios: o Mobral passaria seus recursos através de convênios, e as prefeituras seriam obrigadas a direcionar cinquenta ou sessenta por cento de verbas externas ao fundo do Mobral como condição para o repasse da complementação dada pela Fundação, mediante a elaboração de projetos. Desejava-se, com isso, que estados e municípios ampliassem seu trabalho na alfabetização de adultos, como também que mobilizassem as empresas privadas a verem nesta subvenção o incentivo necessário para alfabetizarem seus funcionários. Assim, enquanto do ponto de vista federal a ação estaria garantida, caberia aos conveniados desenvolverem

⁵⁰ É provável que tal ideia tenha inspirado a criação e o uso feito da logomarca do Mobral.

⁵¹ Nascida em “Bom Jesus de Itabapoana, Rio de Janeiro, em 30 de agosto de 1905, tendo como pais, Alfredo Gomes de Souza e Maria de Jesus Paiva e Souza” (ALMEIDA, 2016, p. 05), Alfredina trabalhou por toda a vida com educação, primeiro como professora no IERJ, desenvolvendo métodos de educação matemática que dialogavam com a psicologia educacional moderna. Nos anos de 1940, trabalhou como técnica educacional no MEC, na coordenação de alfabetização.

capacidades orçamentárias para enquadrar-se nessa proposta, o que acabou por não seduzir um número considerável entre tais parceiros nesse período.

Esta possibilidade de delegar boa parte da responsabilidade para os municípios, apesar de não ter se efetivado no formato proposto pelo GTIA, tornou-se o núcleo do modelo administrativo do Mobral, em 1970, composto por uma dupla gestão: o Mobral Central e a Comissão Municipal do Mobral-COMUM. A partir dessa ideia, foi desenvolvida a proposta de tornar a COMUM o núcleo básico da ação do Mobral por convênios com prefeituras, as quais, por sua vez, assumiriam as tarefas executivas, como o agenciamento de espaços educativos na comunidade, a mobilização de professores e alunos, o enfrentamento dos problemas cotidianos etc., cabendo ao Mobral Central o envio do material pedagógico, o custeio dos professores e as atividades de gestão e supervisão nacional da fundação.

Por fim, diante da incerteza orçamentária estabelecida na conclusão do relatório do GTIA, foi definido que o primeiro passo deste “esforço financeiro deveria ser para assegurar a sua administração e coordenação, a assistência técnica aos grupos conveniados e a criação de núcleos, a partir dos quais o movimento se iniciará” (CORREA, 1967, p. 24). Isso significava garantir uma estrutura administrativa mínima e manter iniciativas de alfabetização já existentes, como o MEB e a Cruzada ABC. O relatório foi encaminhado e votado pelo congresso sem maiores alterações, e em dezembro de 1967, embasou a Lei 5.379, que criou o Mobral. Logo depois, pela Portaria Ministerial n.º 28, de 18 de janeiro de 1968, “foi designada uma comissão especial encarregada da elaboração dos Estatutos do MOBREAL, aprovados pelo Decreto 62.484, de 29/03/1968” (PRADO, 2017, p. 39), composta por funcionários do DNE, como Dulce Kanitz e Alfredina de Paiva e Souza, que assumiram outros papéis no Mobral posteriormente (MOBRAL, 1973). Com isso, todo o seu funcionamento legal estava estabelecido e poderia dar início às suas atividades.

2.2 O Mobral na história do analfabetismo: a produção social da exclusão para além da penúria orçamentária

Estruturada burocraticamente, a Fundação Mobral aguardava recursos em 1968 para contratar funcionários e financiar seus primeiros convênios, especialmente porque esta era a sua principal função naquele momento, pois ele não foi criado com caráter executivo. No entanto, enquanto do ponto de vista político, 1968 foi um ano que não terminou, como Zuenir

Ventura (2013) intitulou seu livro, ou que terminou mal, como afirma Carlos Fico (2009), na perspectiva do Mobral, ele sequer começou, pois, os repasses de recursos não aconteceram, inviabilizando suas atividades. Para problematizar isso, é necessário fazermos duas incursões no tempo: a) uma que problematiza o analfabetismo como um tema que atravessou o século XX, mesclou-se como o nacional-desenvolvimentismo e se tornou uma questão inescapável para a Ditadura; e b) outra que reflete sobre a especificidade da alfabetização de adultos naquele ano de 1968. Tais considerações tornam possível uma leitura sobre a criação do Mobral em diálogo com as experiências de alfabetização de adultos que o precederam⁵².

A premissa de que não há recursos para a alfabetização de adultos foi a regra geral da política pública sobre o tema desde que ela emergiu como questão. Palavras e ações políticas se repetiram no tempo e de diferentes formas, de acordo com os contextos específicos, mantinham a política de alfabetização do adulto como uma impossibilidade. No entanto, há que se pôr em suspeição este argumento tão recorrente na história das políticas de educação de sempre colocar a penúria orçamentária, especialmente no caso da educação de adultos, como eixo central de sua impossibilidade. É fundamental problematizar que não é apenas a falta de recursos o motivador da manutenção do analfabetismo, mas que tal falta também é motivada pela inegável importância estratégica para as elites que a conservação dele tem na manutenção da educação como mecanismo de exclusão e distinção social, como barreira ao acesso a bens culturais, econômicos e critério da exclusão política, inclusive, através da negação do voto a esta parcela da população (GALVÃO e DI PIERRO, 2007; FREIRE, 1967).

No fim do século XIX, o analfabetismo era um dado generalizado da sociedade brasileira, cujas práticas de leitura e de escrita não tinham tanta importância nas relações sociais cotidianas e figuravam apenas como “sinônimo de polidez” e um marcador social entre as elites econômicas (GALVÃO e PIERRO, 2007, p. 37). No entanto, desde o início do Século XX, ele foi transformado em um símbolo da diferença, que enquadra os sujeitos que dominavam as letras como um grupo superior aos que não as dominassem, pois, ser um letrado ganhou uma importância fundamental, como emblema de modernização, de civilidade, de capacidade, de poder, etc. (PAIVA, 2015). Tratava-se de um país marcado pela abolição da escravidão, que se deu sem nenhum mecanismo de reparação social. Muito pelo contrário, as elites nacionais lidaram muito mal com a ascensão do negro à condição de cidadão e produziram a negação desta cidadania através de vários dispositivos sociais de exclusão da sua população pobre,

⁵² Ao longo desta tese, discutimos como o Mobral se apropria/aprende de/com diversos aspectos destas experiências, sejam de campanhas, sejam dos movimentos sociais, especialmente no que concerne à apropriação da cultura popular como um método para o agenciamento da população em suas iniciativas.

agenciados pelos ideais eugenistas de branqueamento do brasileiro, através do estímulo à migração de europeus. Nesses mecanismos de exclusão, estava a modernização dos hábitos, entre os quais, novos costumes higienistas associados à alfabetização/escolarização se disseminavam e estabeleceram-na como novo demarcador social e produtor de desigualdades, de negação da cidadania e mesmo da dignidade (SCHWARCZ, 1993; 1998; 2019; BURITI *et al.*, 2012; 2002).

Desde a década de 1920, o entusiasmo pela educação vem anunciando que ela, sozinha, seria o remédio para os males brasileiros, e o analfabetismo era encarado como mal, doença, cancro e chaga. Enquanto isso, a eugenia brasileira, mesmo a da parcela mais progressista, supunha que o progresso poderia acontecer através de um diploma de brancura, a ser concedido pela medicalização dos corpos através da educação (DÁVILA, 2007; ROCHA, 1995). Para ambos, o analfabeto foi suturado ao analfabetismo, confundido com ele e, através desta amálgama, convertido como razão do atraso nacional. Tal atitude responsabilizou os indivíduos da parcela mais pobre do país pelas condições de vida que lhes foram impostas, bem como pela posição subalterna do Brasil na geopolítica internacional.

Assim, o gesto que buscava definir o analfabeto o ofende, pois, o responsabilizava por toda sorte de problemas estruturais do país. Além disso, por esta identificação com o atraso, o analfabeto passou a figurar como uma imagem do passado, uma peça deslocada no tempo, alguém que, apesar de habitar o presente, vinha de outra era da qual ele desejava abandonar, pois, era preciso investir no futuro, e isso significava uma ruptura com o passado. Não havia lugar para o adulto analfabeto, pois ele aparecia como um caso sem solução.

Esse investimento se deu sobre as crianças, nos projetos de criação dos grupos escolares associados à produção de corpos asseados e subjetividades higienizadas, tornando a alfabetização uma das principais portas de acesso à cidadania. Uma porta estreita pela qual deveriam passar os filhos das elites políticas, econômicas e da classe média, que era praticamente fechada à maior parte da população. O ingresso à escola cobrava um pedágio medicalizador que excluía os corpos que não se encaixavam naquela proposta, seja pela dificuldade na apropriação daqueles valores e comportamentos, seja nas barreiras econômicas, raciais e sociais que tornavam as exigências daquele formato de limpeza e disciplina algo inacessível, devido às tensões sociais, aos preconceitos, ao uso do trabalho infantil e ao restrito número de vagas disponíveis à maioria da população (VAGO, 2002; PINHEIRO, 2001; BURITI, 2010).

Ao longo das décadas seguintes, muitas relações sociais e institucionais do Brasil tornaram-se letradas e, com isso, o acesso ao conhecimento representado pelo domínio da

leitura e da escrita ganhou um estatuto que fez de sua ausência uma falta. “Marca evidente do estigma de inferioridade atribuído ao analfabeto” (GALVÃO e DI PIERRO, 2007, p. 21), esta falta tornou-se um borrão indelével na vida de milhares de brasileiros que, em menos de três gerações, passaram a sentir os polegares sujos de tinta de carimbo como uma humilhação. A disseminação da assinatura havia se estabelecido como um marcador da desigualdade e se convertido numa razão para sentimentos como a vergonha para as pessoas que não a dominassem. Pessoas como os alunos de Menininha, discutidos anteriormente, que passaram a viver esta exclusão cotidianamente. Com ela, a palavra escrita, de modo geral, se estabeleceu como lugar de credibilidade das relações sociais, em substituição à palavra dada de modo oral e assegurada por laços de moralidade e confiança.

Essa falta passou a ser utilizada como estratégia para o domínio do espaço e manutenção do poder político através da negação de direitos, como o voto aos eleitores analfabetos. Na subjetividade deles, passava-se a ficar cada vez mais forte a ideia de que careciam de algo, na medida em que a palavra escrita ocupava mais espaço nas relações sociais, o que lhes tolhia acessos, sonhos e possibilidades. Sendo assim, o analfabeto tornou-se uma identidade que, como as demais, se dá nas relações com a diferença, no entanto, se produz de modo singular. Tem como característica principal uma falta, e é uma identificação produzida pelo outro: o letrado. Duplamente, portanto, o analfabeto é alijado do governo de sua identidade, pois esta é definida por outrem, exatamente por aquilo que não se é, não se têm (ALVES, 2015; HALL, 2005b; GALVÃO e DI PIERRO, 2007).

Nos termos produzidos por Butler (2016), em “*Quadros de Guerra: quando a vida é passível de luto?*”, é possível se pensar que, na medida em que o letramento se tornou um enquadramento que definia o capaz, ele emoldurava o conhecimento escolar, deixando tudo que há em volta como ignorância. Essa mesma moldura passou a ser usada para delimitar o limpo, o letrado e o sadio, tornando-se um demarcador social que protegia aquele que ela incluía e expunha à precariedade as vidas que estavam fora dos seus limites. O analfabeto, como aquele que habita o que está fora da moldura das letras, passou a ser, em função de tais demarcadores sociais, o ignorante, o incapaz, o sujo, o doente, o marginal, o não votante, o inapto (PAIVA, 2015). Sem as proteções que as tramas sociais do século XX criaram para proteger o letrado, justificava-se toda a negação de direitos à cidadania por uma falta produzida pelo próprio gesto social de escolher a quem alfabetizar, e, conseqüentemente, a quem não. Por isso, era tão forte o desejo de Menininha de que seus alunos pelo menos dominassem a assinatura, assim como boa parte dos alunos das turmas de alfabetização de adultos que surgiram nas diversas

campanhas que se estabeleceram após os anos de 1940, para deslocar-se dos enquadramentos que marcavam seus corpos negativamente.

Nos anos 40, 50 e 60 do século XX, período denominado nacional-desenvolvimentista, a alfabetização dos adultos brasileiros, paulatinamente, ganhou visibilidade como um dos meios fundamentais para garantir o desenvolvimento do país. Com isso, surgiram iniciativas, como a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos-CEAA (1947–1963) e a Campanha Nacional de Educação Rural-CNER (1952–1963), que tornaram o adulto analfabeto objeto de um conjunto de expectativas de transformação do Brasil. Tais campanhas agenciavam as representações do início do século do otimismo pedagógico, que associavam o analfabetismo à incapacidade e faziam disso o centro de seu trabalho, que seria, portanto, o de salvar este sujeito dessa condição. Por outro lado, em um momento marcado pelo fim da Ditadura do Estado Novo, essas iniciativas se assentavam politicamente na elaboração de um discurso democrata e liberal, no qual a alfabetização passou a ser representada como um meio para o direito ao voto e, conseqüentemente, um gesto de inclusão publicado na coletiva de imprensa de seu lançamento pelo ministro da Educação e Saúde do Governo Dutra, Clemente Mariani, como “uma nova Abolição” (PAIVA, 2015, p. 364).

Nesse sentido, dizia-se, em uma analogia à nação como corpo, que o Brasil sofria de insuficiência cultural, comparando-o à insuficiência respiratória, numa compreensão de cultura como sinônimo de educação formal. Marcada pelo ideal e pelo ideário da integração nacional do Estado Novo (REIS, 2014), para tal perspectiva, o analfabetismo era um fator determinante do descompasso na mecânica do corpo da nação. Por isso, o país estaria à beira de um colapso, pois tal insuficiência causava a divisão de seu povo entre letrado e iletrados que caminhavam em direções contrárias: o primeiro, através das marchas cívicas, rumo ao futuro prometido pelo varguismo; já o segundo, permaneceria vinculado ao passado (PAIVA, 2015; PARADA, 2009).

Enquanto isso, para Lourenço filho, então diretor do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- INEP (1938–1946), era preciso usar a alfabetização em um duplo movimento que, por um lado, iria produzir um salto de desenvolvimento através da formação de trabalhadores mais capazes, e, por outro, iria “impedir a desintegração social”, que era uma consequência da marginalização sofrida pelo analfabeto. Com isso, a alfabetização “reorganizaria o país” (PAIVA, 2015, p. 207–208). Tais propostas, quando transformadas na Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos -CEAA a Campanha Nacional de Educação Rural-CNER, e passados os quatro primeiros anos de implantação, enfrentaram diversos problemas quanto à sua execução, pois se constatou que a ênfase no acesso ao voto alimentou ainda mais o direcionamento das atividades para o domínio da assinatura. Esta última, quando

foi conquistada, foi marcada por uma forte tendência do público-alvo para a evasão. A partir desta avaliação, a campanha precisaria investir para crescer e modificar suas estratégias pedagógicas, no entanto, recebeu um embargo orçamentário que quase a paralisou. Diante do volume de investimento necessário a uma grande campanha de alfabetização de adultos, nas tensas circunstâncias políticas do fim do segundo governo Vargas, o corte orçamentário aconteceu em uma atividade lida como não prioritária, em um momento que apresentava graves fragilidades.

Apesar de a CEAA ter diminuído suas atividades a partir da segunda metade da década de 1950, a reflexão sobre o lugar da alfabetização no desenvolvimento nacional permaneceu forte e se expandiu. A campanha política de Juscelino Kubitschek, focada em produzir um salto modernizador no país em 5 anos, criou consigo “um estado de esperança e otimismo” (BENEVIDES, 1991, p. 13) que se projetou no imaginário sobre a nação. Tal representação encontrou-se com um agenciamento de afetos, no campo intelectual, que colocava em circulação sonhos e planos desenvolvimentistas por todo o país. Nessa perspectiva, ideias semelhantes eram sistematizadas e apropriadas por intelectuais tão distintos quanto Hélio Jaguaribe, do Instituto Superior de Estudos Brasileiros-ISEB, e Celso Furtado, que, naquele período, agia para criar a Sudene. Apesar das diferenças entre os grupos que investiram sobre o tema, a partir deste momento, a condição de subdesenvolvimento do Brasil tornou-se um tema inescapável do debate público, e a alfabetização passou a ser representada como um meio de superação desta condição (PAIVA, 1986).

A partir das produções do INEP, do ponto de vista da política pública, e do ISEB, do ponto de vista do debate intelectual, a educação do analfabeto foi anunciada como o veículo que traria para o Brasil o desenvolvimento. A principal consequência dessa associação foi que, com maior ou menor intensidade, paulatinamente, a representação social do analfabeto abandonou a ideia de incapacidade e de atraso e passou a ser lida como um potencial a ser investido⁵³.

2.2.1 O MCP, Paulo Freire e a valorização do analfabeto

Foi no momento de maior circulação do nacional-desenvolvimentismo, no fim da década de 1950 e início da década de 1960, que os agentes dos Centros de Cultura Popular-

⁵³ Houve muitas divergências entre os pensadores do ISEB, objeto da análise de Motta (1985). O que estamos afirmando aqui é que todos eles, de alguma maneira, passaram a discutir a importância da educação para o desenvolvimento do Brasil.

CPCs da UNE e do PCB — buscaram uma maior vinculação com o povo, num exercício de “colocar-se na contramão do capitalismo, recuperando as ideias de povo e nação” e, a partir disso, produzir “as bases para construir o futuro de uma revolução nacional modernizante que, no limite, poderia romper com as fronteiras do capitalismo” (RIDENTI, 2014, p. 36). Para tanto, os CPCs pretendiam espalhar-se pelo país, apresentando seus filmes, músicas e espetáculos teatrais, como no caso da UNE volante, e dessa maneira, aproximar-se do povo, aprender a falar com ele, e como ele, através da arte.

Enquanto isso, em Recife-PE, a ideia de tal aproximação emergia de distintas formas. Por um lado, havia o discurso dos grupos/partidos de esquerda, de que o enlace com o povo era fundamental para a transformação social. Com a emergência das ligas camponesas, esse desejo parece concretizar-se, tendo em vista a forma com a qual o deputado estadual Francisco Julião conversava com os trabalhadores rurais, em textos como o *Abc do Camponês*, no qual se efetivou este encontro entre o político engajado e o movimento popular, numa batalha nas palavras, pelos sentidos que poderiam tornar possível aquele encontro e legítima a luta contra o cambão e o latifúndio (MONTENEGRO, 2010; 2019; PORFÍRIO, 2016).

Por outro lado, os grupos de intelectuais artistas daquela cidade, especialmente os vinculados ao teatro, também pensavam a arte como um meio de se aproximar do povo. O Teatro Popular do Nordeste-TPN desejava produzir um trabalho que, por um lado, partisse da singularidade local para alcançar o universal⁵⁴, e que, por outro, pudesse ser assistido pelo povo, circular pelos bairros populares e conversar com este público. Para tanto, a parceria entre os textos teatrais de Ariano Suassuna e as encenações de Hermilo Borba Filho produziam espetáculos criados a partir dos temas e formas artísticas da linguagem da cultura popular, como o diálogo com as histórias de cordel, com o teatro de mamulengo e com o brincante de cavalo-marinho.

Ainda no mesmo campo, o Teatro de Cultura Popular –TCP, vinculado ao MCP, foi criado como parte da política pública da prefeitura de Recife na gestão de Miguel Arraes. Ele fazia essa aproximação com o povo de modo mais incisivo. Era inspirado em iniciativas anteriores de observação das práticas artísticas populares, como as desenvolvidas pelo Atelier Coletivo da Sociedade de Arte Moderna do Recife (S.A.M.R.), que, conforme Abelardo da

⁵⁴ Nessa perspectiva, Hermilo Borba Filho aproxima o brincante das manifestações artísticas populares do Nordeste com o formato do trabalho do ator brechtiano, pois ambos propõem uma atuação na qual o ator mostra-se como ator a seu público, e nisso, interage com ele. Em ambos, não há a ideia oriunda do teatro “tradicional”, de um personagem que, protegido pela quarta parede, atuasse como se não houvesse plateia, como se uma entidade possuísse o seu corpo (VERBETE HERMILO Borba Filho, ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2020. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa7224/hermilo-borba-filho> . Acesso em: 12 dez. 2020.

Hora, tinham “a cultura do povo como fonte”. No entanto, pretendia radicalizar este contato misturando a linguagem da cultura popular com uma dramaturgia que encenava “trabalhadores rurais e latifundiários” em conflito, mesclando “a crítica à realidade com o enaltecimento da cultura popular” (GENÙ, 2016, p. 123).

O trabalho dos círculos de cultura e do Movimento de Cultura Popular-MCP emerge nesta conjuntura, na qual a ideia de que para conversar com o povo era necessário usar a linguagem dele. Nessa mesma perspectiva, Freire desejou realizar com a escola algo análogo, pois, para este autor, ela era “carregada de passividade” exatamente por conversar pouco com o povo (FREIRE, 1967, p. 101). Nos círculos de cultura, as relações entre professor e aluno foram ressignificadas por outros conceitos e práticas, uma vez que o docente foi substituído pelo coordenador de debates, a aula discursiva pelo diálogo e o discente pelo participante de grupo. Tais conceitos carregavam em seu seio o desejo de produção de subjetividades ativas no público-alvo, que passou a ser valorizado em suas reflexões sobre o mundo e seus saberes, deslocando, portanto, os enquadramentos que definiam o analfabeto como incapaz. Nesses círculos, temas como o desenvolvimento nacional, o analfabetismo, o voto do analfabeto, a democracia e as imagens a eles associadas eram utilizados como provocadores das discussões naqueles espaços.

Paulo Freire coordenava o projeto de educação de adultos do MCP no início dos anos de 1960, mas, ele pensava sobre o analfabetismo desde muito antes. As leituras dos intelectuais do ISEB, da esquerda católica, da política liberal de seu tempo, bem como a sua própria biografia, condicionaram a sua perspectiva de que a alfabetização de adultos era uma peça fundamental no projeto de desenvolvimento brasileiro e na efetivação da democracia. Com isso, na interseção entre a experiência pedagógica nos círculos de cultura e a reflexão teórica, Freire sistematizou um método que se valia de uma metodologia semelhante à do círculo de cultura para a alfabetização de adultos (PAIVA, 1986).

Esse método propunha que nos primeiros momentos das atividades houvesse uma problematização sobre o ser humano como ontologicamente produtor de cultura, especialmente para valorizar as produções culturais deste público, que por décadas foi classificado como inábil. A cultura popular ocupava exatamente este lugar de manifestação do trabalho artístico do povo, que vinha sendo discutido de diversas formas, tornando-se, assim, objeto no processo educativo, seja diretamente, quando lida como objeto artístico, seja indiretamente, no formato dos materiais pedagógicos.

A proposta pretendia, portanto, produzir uma ruptura entre as hierarquias que enquadraram o erudito e o popular, pois, “tanto é cultura o boneco de barro feito pelos artistas,

seus irmãos do povo, como cultura também é a obra de um grande escultor” (FREIRE, 1967, p. 108). O que estava em jogo era a valorização das produções populares para que o analfabeto se reconhecesse como produtor de cultura e se sentisse reconhecido como tal, para que a alfabetização deixasse de ser compreendida como um desafio muito difícil e passasse a ser percebida como mais uma produção a ser realizada, dentro de um leque maior de habilidades já desenvolvidas por ele⁵⁵.

Com isso, do ponto de vista da estratégia pedagógica, produzia-se uma ruptura com a centralidade da expectativa da alfabetização como domínio da assinatura do nome, pois isso só aconteceria em uma etapa muito posterior do seu processo, na qual o sujeito estaria bastante envolvido com a proposta e sua evasão seria menos provável. Enquanto do ponto de vista da compreensão política da cultura, produzia-se uma expansão deste conceito — para muito além do conhecimento escolar — e uma rachadura na associação automática entre o analfabeto e a incapacidade. Como já dito, se todos os humanos produzem a cultura, o analfabeto também é seu produtor, um elaborador de significados sobre o mundo à sua volta. Com isso, sua diferença em relação aos letrados era política, não ontológica, pois se problematizou que só em uma sociedade letrada era possível alguém ser classificado como analfabeto. Além disso, como a cultura passa a ser entendida como produto da ação humana, ela poderia ser transformada, bem como as relações sociais que produzem as desigualdades sociais⁵⁶.

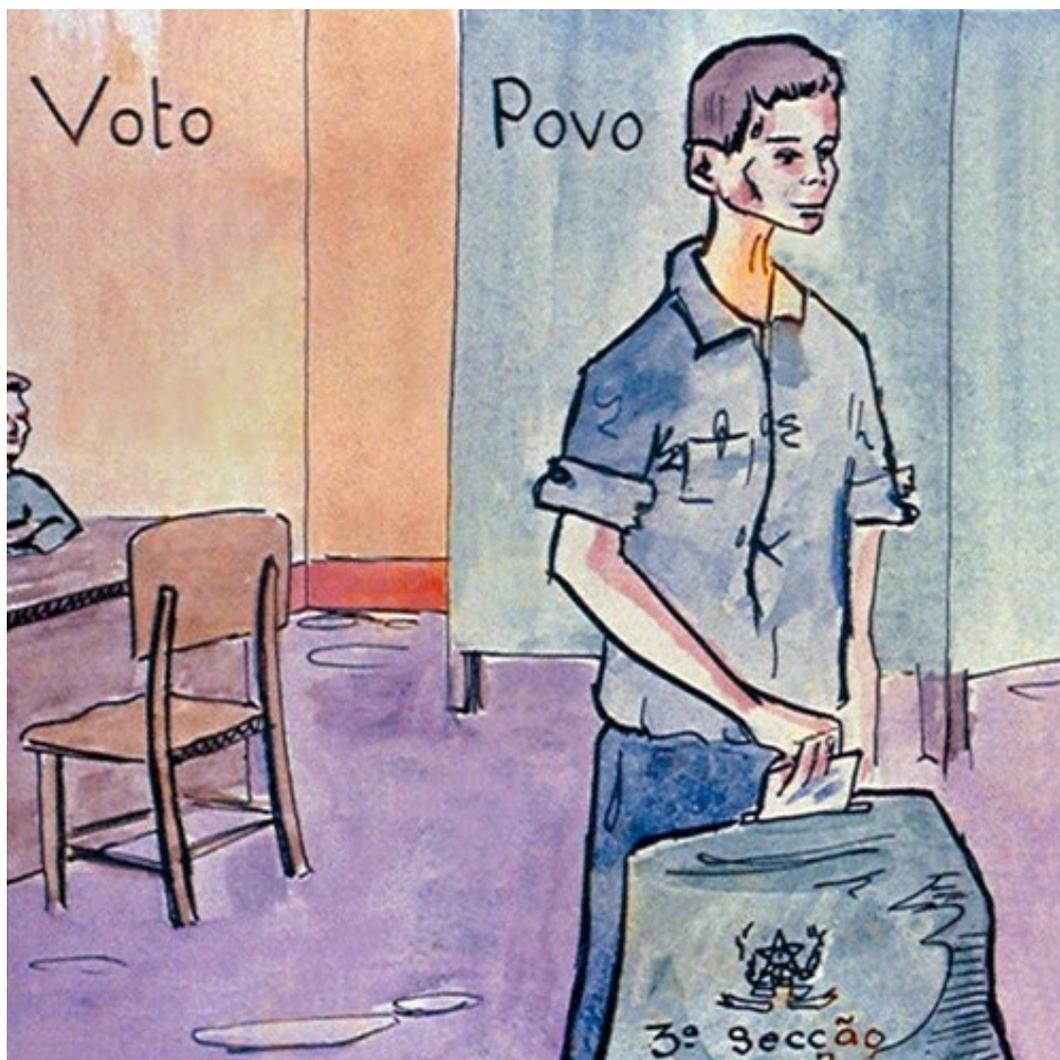
Para propor tal reflexão, Freire valeu-se de uma sequência de imagens em diapositivos em um retroprojetor, que deveriam ser problematizadas pelos educandos, a fim de que eles lhes atribuíssem significados e se percebessem como produtores de cultura, e, conseqüentemente, que o analfabetismo, longe de ser uma condição natural, era uma questão política de uma sociedade letrada. Apenas posteriormente a alfabetização aconteceria mais diretamente, a partir do mesmo princípio da apresentação de imagens que evocavam situações do cotidiano e possuíam significados para o público. Tais imagens eram discutidas como um problema social pelo grupo e, depois, eram associadas a palavras geradoras que, de algum modo, estariam presentes naquelas figuras. A partir destas palavras geradoras, seriam formadas as famílias silábicas destas palavras e, através delas, seria possível produzir muitas outras. Este é o caso de

⁵⁵ Tal compreensão de cultura é relevante nesta pesquisa porque ela foi apropriada para a criação do programa Mobral Cultural a partir de 1973. Isso é discutido no quarto capítulo desta tese.

⁵⁶ Compreender o funcionamento da proposta de Freire é fundamental para entender as escolhas subjacentes às apropriações que compuseram a criação do método do Mobral. Em anexo ao livro *Educação como prática da Liberdade*, Freire (1967) apresenta uma sequência de imagens, bem como a descrição do que debateu em cada uma, para que a conclusão dessa sequência fosse o resultado pretendido. Nessa proposta, as palavras geradoras são escolhidas a partir de uma pesquisa sobre o vocabulário da comunidade com a qual se trabalharia, para que as palavras tenham significado socialmente partilhado pelo grupo.

umas das imagens utilizadas por Paulo Freire, quando aplicou seu método na cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte:

Figura 1 - Terceira palavra geradora - Voto/povo no círculo de cultura de Angicos-RN.



Fonte: Disponível em:

http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/bitstream/handle/7891/607/FPF_ICO_04_0045.png?sequence=2&isAllowed=y. Acesso em 9 ago. 2020.

Na Figura 1, as palavras geradoras “Voto” e “Povo” são usadas para que novos vocábulos formados com as famílias silábicas de “v”, “p” e “t” sejam criados pelo grupo. No entanto, a relação entre a palavra e a imagem não é direta, como nas cartilhas para crianças comuns naquela época. A esse respeito, podemos citar o seguinte exemplo: diante da palavra “vela”, fazia-se a sua ilustração. Contudo, Paulo Freire, com o seu método, sugere que se produza mais que uma figura, que se invente uma situação, uma cena, para se compreender o sentido da palavra projetada dentro de uma relação social.

Dito de outro modo: “uma palavra geradora tanto pode englobar a situação toda, quanto pode referir-se a um dos elementos da situação (FREIRE, 1967, p. 113). Nessa perspectiva, a estratégia pedagógica é que antes de se chegar ao trabalho com as palavras, há que se produzir significados à imagem, associando as partes ao todo, como sugere a Figura 1 apresentada. Sua ilustração tem a finalidade de mostrar ao educando uma situação, para ele compreender que aquele é o momento da votação, que ela é legitimada pelo Estado, tendo em vista o Brasão Federal na urna, e que aquele voto é secreto, tendo em vista a posição dos corpos do mesário e do votante.

No método de Paulo Freire a cena proposta pela imagem deveria suscitar um debate, que neste caso é o voto como um direito do povo. Logo, a palavra “Povo” aparece como um protocolo de leitura, que direciona a interpretação e conduz o debate, transformando, dessa maneira, a interpretação da cena. Além disso, ela conduzia a turma para conhecer o funcionamento de uma seção eleitoral da qual passariam a participar logo que estivessem alfabetizados. Desse modo, também é possível considerar que a imagem tem aqui um papel pedagógico do ponto de vista da prescrição de comportamentos, para que os futuros eleitores pudessem visualizar como deve ser o espaço para a votação e como deveriam se comportar, como no exemplo da Figura 1, impedindo que outras pessoas vejam seu voto. Depois da análise da imagem, questões poderiam ser colocadas a partir do que a ela suscita no grupo e, posteriormente, com a discussão realizada, é que o manejo das novas sílabas seria realizado, e junto a palavras já conhecidas, produziriam novos vocábulos.

A Figura 1 fazia parte do conjunto de 13 palavras geradoras utilizadas por Freire no círculo de cultura em Angicos–RN, em 1963, cidade natal do governador do Rio Grande do Norte, o udenista Aluísio Alves, com quem Freire firmou uma parceria, com financiamento da USAID⁵⁷. A iniciativa foi um sucesso, especialmente pela propaganda de que ele realizou a

⁵⁷ Conforme Porfírio (2016), o acordo entre Aluísio Alves e a Aliança para o Progresso, ocorreu por volta de 1960, por iniciativa do governador do Rio Grande do Norte, que interpelou o presidente Kennedy a direcionar os recursos do programa para ações desenvolvimentistas. Posteriormente, ocorreu a associação com Paulo Freire. Essa associação foi objeto de uma celeuma política entre as forças de esquerda de Pernambuco e do Rio Grande do Norte. Segundo Gerhardt (1996), em 1962, Freire havia entrado em conflito com alguns líderes do MCP, entre eles, Germano Coelho, pois ele não concordava em reduzir o número de palavras geradoras e trabalhar com frases pré-estabelecidas, como “o voto pertence ao povo” ou “povo sem casa vive nos mocambos” para inspirar os debates nos grupos. Tal formato se desviava de um princípio que lhe era caro: não se deveria direcionar previamente a discussão do círculo de cultura. Por outro lado, segundo Paiva (1986), no mesmo ano, Freire foi convidado pelo secretário de educação Calazans Fernandes, do governo do estado do Rio Grande do Norte, para aplicar seu método de alfabetização. A celeuma se deu porque o governador era Aluísio Alves, principal força política da UDN no estado, que havia derrotado nas eleições a frente de esquerda encabeçada pelo prefeito de Natal do PTN, Djalma Maranhão, que havia criado uma campanha de alfabetização: “De pé no chão também se aprende a ler”. Com isso, Freire estava se associando a um udenista, ao invés de apoiar a frente de esquerda potiguar já existente. No entanto, três fatores apaziguaram tais relações: a) Freire condicionou seu trabalho ao ingresso de seus alunos de Recife e à não interferência do governo do estado nas atividades; b) A prefeitura de

alfabetização em quarenta horas, chamando, dessa forma, a atenção do governo federal. Jango visitou Angicos nesse período e, já no segundo semestre de 1963, Freire foi convidado pelo ministro da educação, Paulo de Tarso, para aplicar esta metodologia em escala nacional, mais uma vez com financiamento da USAID⁵⁸ (SANTOS, 1996; PAIVA, 2015; 1986).

A USAID havia sido implantada no Brasil desde 1961, com foco de atuação no Nordeste, para fazer frente a ação das ligas camponesas⁵⁹. Ela tinha como propósito a promoção da imagem positiva dos Estados Unidos na América Latina, como uma ação da Aliança para o Progresso, por projetos que promovessem o desenvolvimento, sem a desestabilização das estruturas sociais. Dito de outro modo, uma ação dentro da Guerra Fria, na qual seria necessário ao lado capitalista intervir sobre os problemas sociais brasileiros — como chegou a ser descrito pelo secretário de Estado estadunidenses McNamara — como um “requisito de segurança”, um meio de impedir “a revolução violenta”, que era apresentada como uma consequência da extrema pobreza (FICO, 2008).

Em alinhamento com a política de aproximação promovida pela Aliança pelo progresso, em abril de 1962, Jango chegou a discursar no congresso estadunidense, durante a visita que fez ao presidente Kennedy, “demonstrando boas relações entre os dois governos” (FERREIRA, 2019, P. 213). Isso provocou avanços nas ações da Usaid em 1962 e 1963, especialmente porque ela e a Sudene instituíram um convênio para um financiamento de mais de 37 milhões de dólares para um programa de educação de adultos e expansão do ensino fundamental (LEVINSON e ONIS, 1996). Nesse sentido, financiar uma proposta de alfabetização de adultos era uma maneira mais eficiente de realizar o seu propósito propagandístico do que a construção de chafarizes e a produção de placas da Aliança para o Progresso, como foi o caso de suas primeiras ações (PAIVA, 1986).

Natal foi convidada e integrou a programação do curso em Angicos — RN; c) Jango interessou-se pela iniciativa e propôs a sua ampliação nacional do método, conduzindo Freire de volta às relações diretas com os políticos de esquerda. Em outra perspectiva, Jorge Ferreira (2019) discute as diversas discordâncias que haviam entre os grupos de esquerda, no momento de criação e execução do Plano Trienal elaborado por Celso Furtado, demonstrando, com isso, um amplo debate de ideias que, ao longo do tempo, promoveram o isolamento de Jango tanto dos grupos de esquerda quanto dos grupos de direita, fato que torna possível que a emergência do método da educação popular tenha sido percebido e apropriado como um bom motivo para o realinhamento dos grupos de esquerda com o governo, o que ocorreu de fato.

⁵⁸ Vanilda Paiva é uma das principais pesquisadoras que trataram deste assunto, especialmente em sua dissertação de mestrado e em sua tese de doutorado. Sua dissertação, publicada em um livro com mais de sete edições, “História da educação popular no Brasil”, apesar de ser bem mais conhecida no campo que a sua tese, “Paulo Freire e o Nacionalismo-desenvolvimentista”, traz informações menos precisas sobre esta relação entre Aluizio, Freire e a USAID, tendo em vista que, nesta última, a autora pode consultar e acumular mais fontes.

⁵⁹ A este respeito, Montenegro (2019) discute a batalha pelos sentidos do termo camponês nas ligas, bem como o tensionamento político que elas provocaram na década de 1950 e início de 1960, na medida em que se tornaram um tema central do debate nacional sobre a posse da terra, a desigualdade e os rumos da política dentro da Guerra Fria.

No entanto, há que se considerar as disputas entre os grupos progressistas e conservadores que tensionam esse período. Enquanto para os progressistas, isso significava uma sinalização de avanço em direção a conquista de direitos — tendo em vista que um dos pontos do plano de metas do governo Jango era o acesso ao voto pelo analfabeto, e com esta proposta, seu objetivo seria alcançado através da alfabetização de adultos —, para os conservadores, isso significava a possibilidade de tremor das estruturas políticas do país, ou pelo menos, a perda de uma batalha, ao ter o governo federal e o financiamento estadunidense agindo contra seus interesses.

Nessa perspectiva, jornais como o Estado de São Paulo e o Globo denunciaram “o método e o programa da USAID como um ‘programa intensivo de comunização do Nordeste’” (PAIVA, 1986, p. 25), demonstrando, mais uma vez, o quanto era necessário, para a cultura política em disputa, por parte das elites nacionais, manter o analfabetismo como um muro, excluindo mais de quarenta por cento da população brasileira do acesso ao direito ao voto, à educação formal e aos seus desdobramentos. Ao lançar esse tipo de manchete, tais jornais pretendiam abalar o posicionamento da USAID no Brasil, associando aquela iniciativa ao comunismo e, conseqüentemente, à Guerra Fria, inviabilizando um empreendimento que era então classificada de esquerda. Na perspectiva inicial da USAID, aquele era um meio para impedir a revolução socialista, que naquela conjuntura era expressa pelo discurso de Francisco Julião e sua relação com as Ligas camponesas (PORFÍRIO, 2016), pois era um modo de estimular o desenvolvimento como um vetor de fortalecimento da democracia nos moldes estabelecidos naquele momento. No entanto, para alguns grupos das elites nacionais, esta era uma miragem da própria revolução comunista, seja porque era assim que a viam, seja porque era assim que desejavam que fosse vista⁶⁰.

Desde as ligas camponesas até as ações de alfabetização do MCP, dos CPCs da UNE e do MEB, a cultura política vigente era tensionada pela possibilidade da transformação social. Ela temia que pela via do voto, ou pela revolta contra o cambão, a exploração e a desigualdade estrutural brasileira, o adulto analfabeto tomasse consciência de sua condição social e lutasse por uma vida melhor. Manter excluída do processo eleitoral uma parcela tão grande de votantes era uma maneira de evitar a possibilidade de uma reviravolta eleitoral. Assim, para garantir a

⁶⁰ Tal afirmação, de modo algum, minimiza a participação do governo estadunidense no Golpe de 1964, tendo em vista a articulação produzida pelo embaixador Lincoln Gordon, estudada por Carlos Fico (2008). O que está em jogo é a percepção de que as ações do governo estadunidense eram múltiplas, e não excludentes. Tanto é que, posteriormente, a Usaid continuará financiando ações de alfabetização de adultos até 1971. Perceber isso é considerar que as suas ações não se excluem, elas produzem a relação desejada de garantir a interferência na América Latina dentro da Guerra Fria e, simultaneamente, manter o cuidado com sua imagem internacional.

estabilidade dos grupos políticos estabelecidos, mesmo nos curtos períodos democráticos deste país, a solução mais rápida foi uma sabotagem eleitoral através da manutenção do analfabetismo e da negação do voto e da escolarização a essa população (WEFFORT, 1967).

Nesse sentido, as várias iniciativas desse período de alfabetização de adultos poderiam se configurar como uma estratégia política, pois garantir a alfabetização era uma maneira de possibilitar o voto como exercício da cidadania e a ruptura com a conjuntura política vigente. No entanto, para além de garantir o acesso ao direito, Paulo Freire conhecia a tradição brasileira de manutenção do poder político e estava ciente que o acesso ao voto não garantiria ao adulto analfabeto o acesso aos direitos que ele necessitava. Era necessário garantir que esse analfabeto usasse este voto em defesa própria, todavia, para isso, a alfabetização não poderia estar dissociada da conscientização, de um debate do lugar de classe destes sujeitos e dos problemas que eles enfrentavam ocasionados pela desigualdade estrutural brasileira.

As críticas sobre o apoio a Freire provocaram o próprio diretor da USAID James W. Howe a defender a proposta, porém, semanas depois, no início de 1964, o financiamento da USAID à alfabetização foi retirado com a justificativa de que a direção reavaliou negativamente a experiência de Angicos, concluindo que a falta de materiais escritos complementares à alfabetização levaria aqueles sujeitos a regressão ao analfabetismo pelo desuso das habilidades de leitura e escrita. Tratava-se, portanto, de uma demarcação de posição mais assertiva da USAID ao lado dos interesses destes grupos que apoiavam as interferências estadunidenses no Brasil e que, meses depois, apoiaram o Golpe (LEVISON e ONIS, 1996; MONTENEGRO, 2010). No entanto, diante de toda a articulação em curso e do próprio desejo progressista do governo Jango, ele assumiu este custeio e criou o Plano Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação, que teria como foco a educação de adultos. Para realizá-lo, fez uma parceria com a UNE⁶¹ e sindicatos.

Segundo Ridenti (2014), a UNE e, especialmente, a juventude católica, estava imbricada nesta proposta. Um exemplo disso é que Herbert de Souza, o Betinho, que era o principal dirigente da Ação Popular -AP, foi um dos formuladores do plano e “exercia o cargo de Chefe de gabinete do Ministro Paulo de Tarso Santos, também católico” (RIDENTI, 2014, p. 194). A participação da juventude católica foi tão incisiva que a proposta foi que a UNE e os sindicatos assumissem a execução da alfabetização através do método de alfabetização de Paulo Freire,

⁶¹ Paiva (2015) comenta haver uma frente de iniciativas populares que estava se formando em torno da PNA, na qual havia uma intensa participação da juventude católica. Além disso, comenta que a coordenação da UNE preferia o trabalho com cartilhas, tendo em vista que havia várias experiências análogas de alfabetização com auxílio de cartilhas no MCP e no MEB, no entanto, o prestígio que Freire adquirira prevaleceu na escolha da orientação pedagógica em detrimento dos custos e da operacionalidade da sua execução em escala nacional.

na qual eles atuariam enquanto o Estado garantisse “recursos financeiros e assistência técnica” (PAIVA, 2015, p. 283–284).

A partir desse momento, alguns projetos pilotos começaram a ser executados, como foi o caso de algumas cidades satélites da região metropolitana de Brasília-DF. Já nessas experiências, as primeiras dificuldades apareciam. Os diapositivos e o retroprojektor, com objetos da modernização, traziam consigo um encanto que chamavam muita atenção nos primeiros momentos da iniciativa, pois flertavam com a experiência cinematográfica e exigiam um investimento inicial alto no equipamento, conhecimento de seu funcionamento e energia elétrica, que de modo algum estava disseminada em todo o Brasil, e que, quando considerados em larga escala, era um obstáculo imediato para a execução das atividades nas pequenas cidades e no campo, mas também um estímulo para a modernização dessas regiões. Outro fator era a “escassez de pessoas com nível de instrução de 2º Ciclo à época, Brasília contava com raríssimos estabelecimentos desse nível de ensino” (BARBOSA, 1996, p. 175), isso provocou a direção a atribuir aos sujeitos recém-alfabetizados pelo método a função de coordenadores das aulas.

Por outro lado, as expectativas e a mobilização se avolumavam. Na baixada fluminense, foi prevista uma ação de maior fôlego, na qual foram selecionados mil coordenadores para a formação oferecida. Para elaborar os “*Stripp-films*” (considerava-se tanto apresentar diapositivos, quanto filmes curtos), Freire (1967, p. 121) conta:

Íamos fazer o que chamávamos de levantamento da “temática do homem brasileiro”, tratava-se da pesquisa sobre o universo vocabular a partir do qual seriam escolhidas as palavras geradoras, só que em larga escala, na qual “estes temas seriam reduzidos a unidades de aprendizado, à maneira como fizéramos com o conceito de cultura e com as situações em torno de palavras geradoras”.

Enquanto isso, o Serviço Nacional de Teatro passou a trabalhar em espetáculos que teriam a alfabetização como tema, para circular no estado do Rio de Janeiro, e a alguns prefeitos também do Rio, terrenos baldios foram solicitados para a construção de praças de cultura, e “com as associações de bairro, os primeiros ‘círculos de cultura’” (PAIVA, 2015, p. 285).

O Plano Nacional de Alfabetização tinha seu início oficial previsto para a simbólica data de 13 de maio, retomando aquela imagem criada no CEEA da abertura de um programa de alfabetização de adultos como uma nova abolição. No entanto, o Golpe civil-militar foi dado um pouco mais de um mês antes desta abertura, e tanto Freire quanto outros intelectuais vinculados ao plano foram perseguidos e presos, e boa parte dos materiais pedagógicos foi confiscada e destruída. No entanto, a visibilidade da alfabetização como condição para o

desenvolvimento nacional permaneceu como uma questão inescapável naquele período, assim como o prestígio do método de Freire, que se estabeleceu no campo educacional como agenciador central, tendo em vista a sua execução nos diversos países onde ficou exilado, especialmente no caso chileno, bem como através de seus livros e de sua apropriação pela Unesco.

2.2.2 O analfabetismo depois do Golpe e antes do Mobral: a Tele-educação, o MEB e a Cruzada ABC

Uma vez instituído no fim de 1967, o Mobral passou às mãos do DNE, pois as reuniões do GTIA não haviam surtido qualquer alteração orçamentária, tornando o Mobral uma fundação sem orçamento, espaço físico e funcionários próprios. A alfabetização de adultos no Brasil permanecia sendo executada majoritariamente pelo MEB e pela Cruzada ABC. O DNE, por sua vez, não repassou os recursos destinados à alfabetização de adultos para o Mobral, pois optou por transferi-los de modo direto para financiar a elaboração de um projeto de alfabetização pela televisão entre 1968 e 1969. Agia em direção contrária às indicações do GTIA, que havia desencorajado esta iniciativa por seu alto custo. Percebe-se, portanto, que os bacharéis educadores do DNE mantiveram a posição que já tinham antes da efetivação legislativa do Mobral e do GTIA, pois a tele-educação era uma das principais propostas que os agentes do DNE haviam idealizado antes mesmo de propô-la ao ministro da educação Tarso Dutra⁶². Para isso, já que as orientações administrativas do GTIA sobre o Mobral não corroboraram com esta posição, mas seu caráter não era executivo, e sim de repassador de recursos, bastava apenas que eles garantissem que os recursos destinados à tele-educação não passassem através do Mobral (OLIVEIRA, 1989).

Isso se deu especialmente pelo duplo lugar ocupado por Alfredina Paiva e Souza, cuja metodologia de alfabetização que sistematizou ocupou lugar central na das cartilhas do Mobral em 1970. Por um lado, ela era coordenadora da área de alfabetização do DNE e, por consequência da falta de pessoal do Mobral, acumulava a função de primeira coordenadora de alfabetização do Mobral. Por outro lado, ela era uma intelectual católica, que tinha competência reconhecida no campo educacional desde a década de 1930, pois era “professora-chefe da Seção de Prática de Ensino da Escola de Professores do Instituto de Educação [do Rio de Janeiro] e

⁶² É possível inferir que, com essa atitude, também marcaram posição contrária ao formato estabelecido por Arlindo Lopes Correa, representante do Ministério do Planejamento no relatório final do GTIA, o que significava uma resposta à ingerência dos planejadores econômicos no DNE.

Assistente da Seção de Matérias de Ensino” (RABELO e ALMEIDA, 2016, p. 03). Além disso, esteve envolvida nas mobilizações em torno da alfabetização desde o fim dos anos de 1950, quando desenvolveu uma metodologia educativa adaptada para a teleducação na Fundação João Batista Amaral/ TV Rio. Inclusive, nos primeiros anos da década de 1960, ela defendeu essa proposta de modernização da alfabetização através da televisão no principal evento que marca o crescimento da importância do tema alfabetização nas relações que precederam o PNA do governo Jango: o I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular realizado em setembro de 1963, em Recife⁶³ (SOUZA, 2009).

Desde o início década de 1960, algumas experiências educativas usaram o rádio como meio de alfabetização, divulgando taxas de alfabetização consideráveis, como o Sistema Rádio Educativo da Paraíba-Sirepa, as experiências do MEB de alfabetização radiofônica e algumas experiências análogas na Colômbia e no Peru (SCOCUGLIA, 2003). O uso da tecnologia emergia, portanto, como meio para a educação à distância e se tornava uma possibilidade ainda mais considerável com a expectativa de popularização da televisão, tanto pela singularidade de transmitir a imagem-movimento quanto pela sua aura de modernização. Isso provocou Alfredina a tomar a televisão como meio educativo e afirmar que ela “é indubitavelmente o instrumento por excelência de cultura, de vez que nela se condensam todos os outros meios habitualmente utilizados: palavra oral e escrita, teatro, cinema” (SOUZA, 2009, p. 268). Nessa perspectiva, ela pretendia superar as metodologias anteriores a seu método, apropriando-se do que julgava como melhor em cada um e os bricolando.

Além disso, entre 1966 e 1969, Alfredina Paiva coordenou o 1º Centro Experimental de Televisão Educativa no Estado da Guanabara, sediado no Instituto de Educação, com bolsas de estudo da USAID, no qual suas teleaulas foram adotadas como formação complementar para as normalistas do estado da Guanabara, adquirindo mais respaldo para sua proposta (CORREIO DA MANHÃ, 20 de janeiro de 1966, p. 10; 16 de abril de 1969, p. 6). Com isso, no ano seguinte, quando o Mobral foi produzido no DNE, a ideia de que Alfredina Paiva adotaria seu método de alfabetização para a televisão já estava estabelecida, seu trabalho reconhecido no

⁶³ Para termos dimensão da amplitude dos interesses dela, vale ressaltar que estudou o ensino de matemática relacionado à psicologia da aprendizagem por mais de uma década; era amiga de Dom Hélder Câmara e, a partir dessa relação, envolveu-se nos grupos de mulheres católicas que defenderam as ideias do Concílio Vaticano II no Brasil. Embora, como dito, estivesse no principal evento que precede o PNE, não acessamos fontes ou historiografia que considerem a possibilidade de sua participação no PNA ou ter se relacionado diretamente com Paulo Freire, embora a proposta de Freire, de uso da imagem nos diapositivos, seja muito próxima de seu modo de pensar o uso da tv. Para conhecer o modo como ela problematiza a tele-educação, sugiro a leitura de seu texto no I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume33_1_encontro_nacional_de_alfabetizacao_e_cultura_popular.pdf. Acesso em 3 jul. 2020.

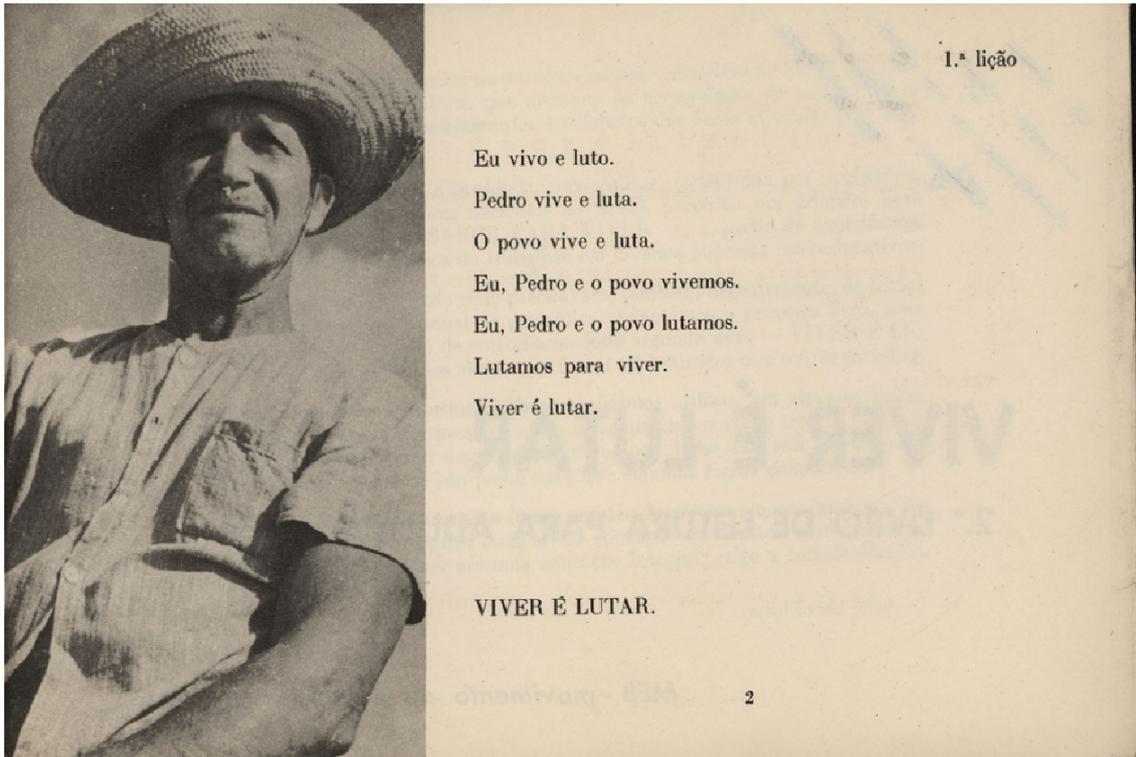
campo e, inclusive, reforçado por uma orientação da UNESCO que “liderou uma campanha em prol do ensino à distância via rádio e televisão nos países em desenvolvimento” (CONCEIÇÃO, 2017, p. 03).

Nesse sentido, a decisão dos educadores do DNE de apoiar Alfredina era bastante fundamentada em aspectos qualitativos em oposição ao argumento economicista do Ministério do Planejamento, através do GTIA, de que ele era inviável por conta de seus custos iniciais. Este apoio se embasava nesse conjunto de experiências e expectativas que apostaram no uso da mediação tecnológica audiovisual como um meio de superar as principais dificuldades da alfabetização de adultos, entre elas, a carência de professores qualificados em número suficiente para a demanda (SCOCUGLIA, 2003).

Em 1968, Alfredina Paiva contou com a parceira de trabalho no DNE e no Mobral Dulce Kanitz Vicente Viana — que já tinha experiência na elaboração de materiais didáticos desde a CEEA —, na sistematização de um plano piloto para alfabetização pela TV que, embora produzido, não chegou a ser transmitido. Tratava-se de um conjunto de 33 teleaulas, gravadas em videotape, a serem ministradas em cursos de rádio e televisão, acompanhado por um livro-caderno chamado O Povo, “que continha orientações quanto à metodologia e didática a serem adotadas pelos professores, monitores e supervisores do programa” (OLIVEIRA, 1989, p. 163). Ele deveria acontecer em três meses, três aulas por semana, de setenta minutos cada, contabilizando, aproximadamente, quarenta horas, e se inserir nos interesses e vivências das audiências, tal como a televisão fazia para cativar seu público.

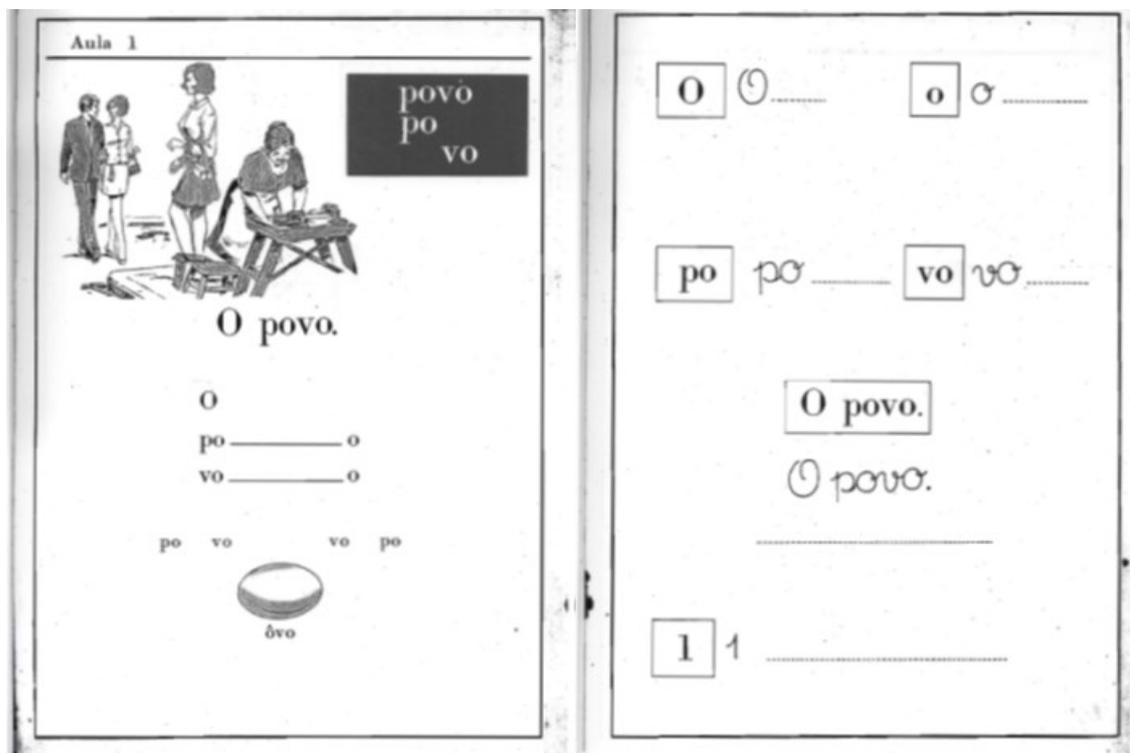
O diálogo com as experiências educacionais anteriores e contíguas era forte, pois Alfredina atentou-se para: a) a duração do seu curso, que equivalia à experiência de Alfabetização em quarenta horas de Angicos-RN, que deu visibilidade à metodologia de alfabetização de Paulo Freire; b) para o formato baseado na simulação de um diálogo das experiências de alfabetização radiofônica do MEB; e c) da cartilha “Viver é lutar”, também do MEB, que usava a escolha de direitos básicos, a exemplo da alimentação, da educação e da saúde, como temas geradores para as lições (FÁVERO, 2008). É possível perceber tal relação ao compararmos as duas propostas de primeira lição, respectivamente, nas cartilhas “Viver é lutar”, do MEB e “O Povo”, escrita por Alfredina Paiva Souza:

Figura 2 - Lição da Cartilha viver é lutar



Fonte: Cartilha Viver é Lutar (MEB,1963)

Figura 3 - 1º Lição da Cartilha o Povo



Fonte: Cartilha O Povo (SOUZA, 1963)

Ao pensar na produção de uma metodologia para alfabetização, tanto antes do Golpe de 1964, quanto na sua adaptação em 1968, Alfredina se apropriou das referências que circulavam naquele período e impactaram o campo educacional e cultural, inclusive a sua própria percepção da alfabetização de adultos. Nesse sentido, a partir da Figura 2, infiro que a cartilha “Viver é lutar” conjuga os verbos: viver e lutar; os demonstra aplicados em frases cujo sentido é apresentar o povo como sujeito desta vida e desta luta e destas como questões indissociáveis. Além disso, o texto é associado a imagem de um provável trabalhador rural, tendo em vista a fotografia deste homem usando o simbólico chapéu de palha⁶⁴, em um contexto marcado pela visibilidade da atuação deste personagem, tendo em vista as lutas sociais no campo em Pernambuco, lugar de publicação da cartilha.

Enquanto isso, a cartilha O Povo, representada pela Figura 3, aproxima-se da mesma estratégia que Paulo Freire utilizou em seus “*slides*”, associando o desenho de uma situação a uma única palavra: o povo. Em seguida, a cartilha demonstra a derivação de outras palavras, como a sugerida ovo, que tem aproximação fonética com a palavra povo, não semântica. Além de provocar o estudante a copiar a palavra através de uma linha posta abaixo da palavra para estimular o domínio da letra cursiva. Além disso, faz-se necessário atentar para a escolha dos personagens que compõem o desenho: um casal de classe média – um homem de terno e uma mulher usando minissaia que conversam; uma mulher também de classe média usando minissaia, que passeia e uma possível empregada doméstica, que lava roupas. Há nesta imagem uma conformação às estruturas sociais, nas quais o povo é apresentado como a reunião de sujeitos de classes sociais distintas em seus afazeres – conversar, passear e lavar -, sem qualquer sugestão à transformação social.

As estratégias são distintas, portanto. Enquanto a primeira apresenta várias aplicações das palavras em frases como princípio gerador da aprendizagem, a segunda explora uma palavra por lição em suas principais potencialidades para a alfabetização. Apesar das diferenças, as estratégias das cartilhas se aproximam do ponto de vista da semântica das palavras usadas, pois recorrem à ideia de luta pelos mesmos direitos fundamentais à vida como tema gerador da alfabetização. No entanto, enquanto isso é imediato e explícito no nome da cartilha e na primeira lição do MEB, no caso da cartilha “O Povo”, tal ideia de defesa de direitos básicos está diluída através da sequência de palavras geradoras: O povo, vive, luta, pela comida, pela

⁶⁴ A mesma estratégia foi utilizada nas cartilhas do Mobral, de produzir fotografias de sujeitos que pudessem ser semelhantes ao público alvo. Discutiremos tal apropriação quando a cartilha do Mobral for analisada no capítulo 2.

saúde, pela casa, pela roupa, pelo ideal, pelo trabalho, etc. Além de que o sentido apresentado nela é muito menos contestatório das desigualdades sociais (SOUZA, 1969).

Nesse sentido, as experiências de alfabetização coetâneas das de Alfredina Paiva como a emergência das emissoras de televisão, a produção de Freire e do MEB eram inescapáveis como referência, diálogo e mesmo padrão de eficiência. Dito de outro modo, como era possível transmitir uma aula pelo rádio, seria possível fazer o mesmo pela televisão. Caso seu curso durasse mais que as quarenta horas promovidas pela experiência de Angicos, ou suas cartilhas não considerassem a importância do uso de imagens e de palavras que tivessem significado social compatível com o público alvo, como na cartilha do MEB, seu método arriscava-se em ser avaliado como obsoleto, tal como ocorreu posteriormente em outras experiências educativas, como a da Cruzada ABC (PAIVA, 2015).

Enquanto a metodologia de Alfredina era produzida, outras duas experiências educativas haviam se tornado as mais abrangentes do país naquele momento: a Cruzada ABC e o MEB. Ambos receberam recursos mediados pelo Estado, fossem verbas do DNE, fossem das secretarias de educação e/ou de agências financiadoras internacionais, como a USAID. O MEB reconfigurou sua metodologia e se afastou do caráter contestador das desigualdades sociais, que marcou o período anterior ao Golpe de 64, que tornava possível usar uma cartilha como *Viver é lutar* da figura 2. A partir de 1966, desenvolveu outras estratégias que fizeram dele uma alternativa para a alfabetização de adultos, especialmente para as regiões consideradas de mais difícil acesso, como a alfabetização indígena.

Para tanto, captou recursos do Estado e se apropriou de metodologias radicalmente distintas das anteriormente praticadas, como é o caso do trabalho dos padres da ordem Salesiana nesta área, que praticavam o Sistema Dom Bosco de alfabetização-SDB⁶⁵. Tal atitude representava um modo de afastar-se da imagem que possuía anteriormente ao Golpe de 64, especialmente porque esse tipo de estratégia pedagógica foi duramente criticado por Freire, por não considerar o adulto analfabeto como o centro do processo educativo, um sujeito que produz significados sobre o mundo a partir de suas práticas sociais: “somente com muita paciência é possível tolerar, após a dureza de um dia de trabalho ou de um dia sem trabalho, lições que falam de Asa — Pedro viu a Asa — a Asa é da ave”(FREIRE, 1967, p. 144)⁶⁶.

⁶⁵ Até o momento não sei se em algum momento este método foi publicado em alguma cartilha, mas creio que não foi o caso. Tratava-se de um método que surgiu nos anos 50 que se baseava na alfabetização baseada no trabalho com repetição dos fonemas e do estudo a partir de palavras que se iniciam com a vogal A, por ser a mais recorrente no português. (SANTOS, 2003).

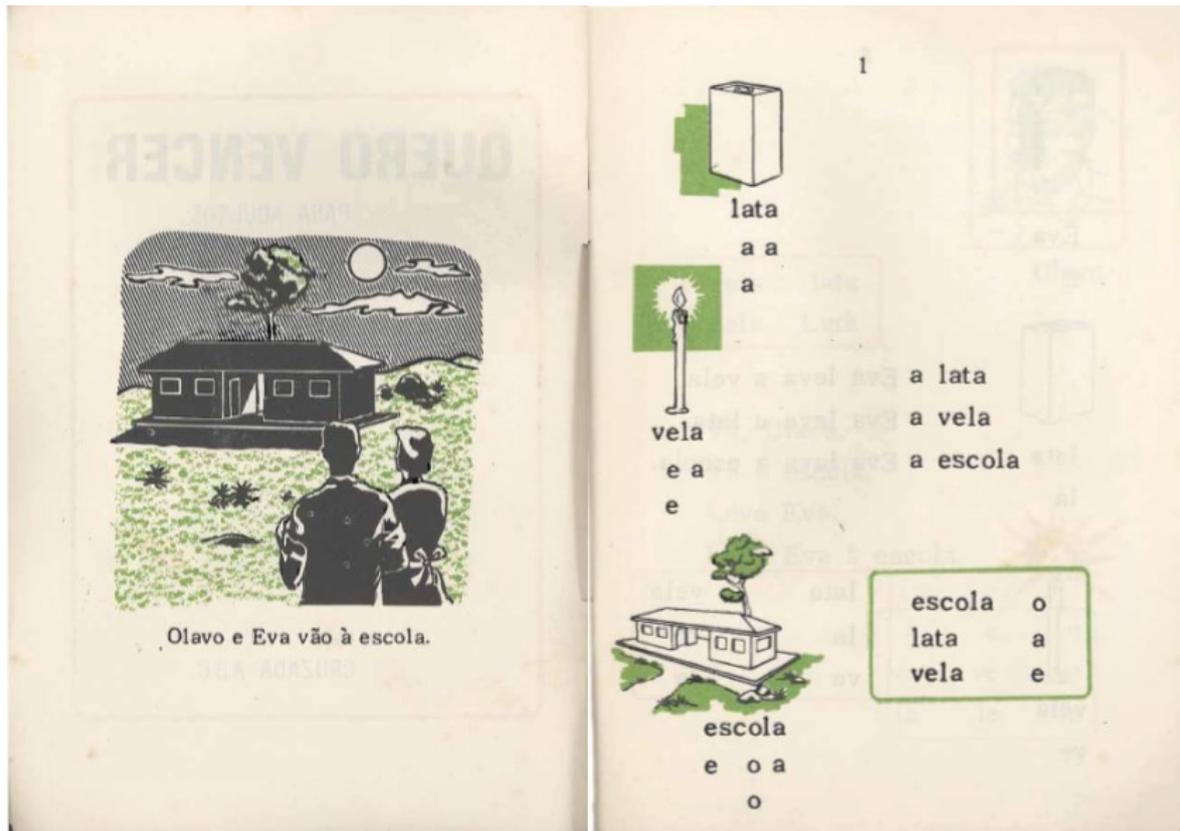
⁶⁶ A partir de 1971 o MEB buscou manter o financiamento do MEC, e o Mobral já havia se tornado o responsável por toda a política de alfabetização de adultos. Conforme o depoimento de Filipe Vicente Spotorno à CPI do Mobral, isto provocou uma celeuma, pois o Mobral não aceitava realizar convênios fora das Comuns, numa

Enquanto isso, a Cruzada ABC viveu uma trajetória oposta. Produzida em Recife nos anos de 1960, no Colégio evangélico Agnes Erskine de Recife, a Cruzada ABC emergiu à sombra das forças de esquerda então estabelecidas: a) ela surgiu no Recife do início dos anos de 1960 — “conhecida como cidade vermelha, pela tradição comunista em Pernambuco” (RIDENTI, 2014, p. 55), bem como pelo eixo das ações das ligas camponesas; b) a atuação do Movimento de Cultura Popular e a ele ligado a circulação do método Paulo Freire; e c) a hegemonia das ações sociais da Igreja Católica, especialmente na alfabetização de adultos, dentre as quais estava o MEB.

No entanto, com o Golpe de 64, o cenário mudou radicalmente, pois, com uma administração local e nacional favorável, com o exílio de Freire e o recuo do MEB que se reinventava, a Cruzada ABC estava diante de um espaço disponível para seu desenvolvimento que a motivou a produzir um segundo nome: Departamento de Educação Básica de Adultos-DEBA, para atuar na “contestação política e pedagógica dos programas anteriores de alfabetização de adultos, especialmente o Sistema Paulo Freire” defendendo que “não tem a pretensão de dissecar todos os problemas sociais” (CRUZADA ABC, 1967, p. 05). Para tanto, produziu uma estratégia que, do ponto de vista do engajamento social e combate à fome, distribuía quinzenalmente alimentos para professores e alunos mediante a assiduidade das aulas, e do ponto de vista pedagógico, valia-se do método baseado na repetição dos sons dos fonemas (SCOCUGLIA, 2003), como é possível perceber na primeira lição de sua cartilha de 1967, na Figura 4:

estratégia de impedir que houvesse iniciativas paralelas de alfabetização de adultos de larga escala:” vamos fazer convênios com os municípios e só com as comissões municipais, e se alguma entidade quiser trabalhar com o MOBREAL que trabalhe junto a comissão municipal” (SPOTORNO, 1975, p. 812). Enquanto isto, tal negativa ao MEB significava para Jarbas Passarinho, então Ministro da Educação, produzir uma tensão com a Igreja católica numa questão fundamental. A solução disso foi a manutenção do apoio através do MEC, sem que os recursos passassem pelo Mobral, mas o Mobral teria perdido 20% do seu orçamento. Ainda quanto à relação MEB-MOBREAL, em função de um acordo em março de 1973 o MEB passou a funcionar com o material didático doado pelo MOBREAL e sendo financiado com doações e recursos do MEC e SUDENE; abandonando, portanto, o Sistema Dom Bosco. (SUCUPIRA, 1974, p. 79)

Figura 4 - 1ª lição da cartilha "Quero Vencer"



Fonte: (CRUZADA ABC, 1963, p.03)

Há nesta página a associação entre palavra e imagem, como nas cartilhas vistas anteriormente, e há a associação com uma frase na qual o tema estudado é aplicado, como nos materiais das outras iniciativas. No entanto, as imagens utilizadas majoritariamente figuram a palavra, representando-a diretamente. A ênfase da escolha das palavras é a repetição dos fonemas presentes na página 3 - L e V - associados às vogais O, A e E, e não o seu significado, pois lata, vela e escola são palavras que têm muito pouco em comum do ponto de vista semântico. Na página seguinte desta lição, isso é demonstrado em outras frases, e esse uso dos fonemas para a alfabetização é o eixo de todas as lições da cartilha: “Eva leva a vela” e “Ela leva a lata” (CRUZADA ABC, 1967, p. 05 grifos nossos). Tal modo de trabalho era análogo ao Sistema Dom Bosco e, portanto, recebia as mesmas críticas freirianas que lhe foram colocadas, sobre a falta de significado social para o adulto, algo que praticamente se tornou um critério de avaliação de metodologias de alfabetização de adultos no campo da educação dos anos de 1960 (SCOCUGLIA, 2003).

Durante os seis anos que se seguiram ao Golpe civil-militar, o governo praticamente se afastou da alfabetização de adultos em sentido direto, e esta é uma das razões para o Mobral ter

sido criado como uma instituição repassadora de recursos e não-executiva, pois as orientações da Unesco eram de que assim se procedesse, para que fomentasse a atuação da iniciativa privada. Enquanto isso, a Cruzada ABC se tornou a principal iniciativa a receber o repasse de recursos oriundos da USAID, o que, na prática, fez dela “o braço do Estado nesta área” (SCOCUGLIA, 2003, p. 80). Um exemplo disso é que a ênfase no repasse dos recursos era tanta que, enquanto nos anos de 1968 e 1969, o Mobral não possuía recursos sequer para manter funcionários próprios, a Cruzada recebeu um aumento no seu financiamento que lhe possibilitou saltar de “164.797 alunos para 298.422” (OLIVEIRA, 1989, p. 80). Nesse sentido, para Afonso Celso Scocuglia, a Cruzada é a iniciativa que primeiro colocará em prática, mesmo que sem êxito, a ideia de “ser um movimento [de alfabetização] disseminado em todo o território nacional” (2003, p. 80). Uma ideia engendrada no curto período em que Paulo Freire esteve no DNE, entre 1963 e 1964, e que se efetivou com o Mobral posterior a 1970.

Com a instauração do AI-5, em dezembro de 1968, o cenário mudou. O Governo de Lyndon Johnson (1963–1969), dos Estados Unidos, “reagiu ao AI-5 suspendendo qualquer ajuda que pudesse caracterizar apoio à Ditadura Militar” (FICO, 2008, p. 204). Após ter apoiado incondicionalmente o Golpe, bem como sua manutenção até aquele ano de 1968, o governo estadunidense esforçava-se para extirpar da imagem de sua atuação na América Latina a ideia de apoio ao autoritarismo, algo que se tornou impraticável após o AI-5. Com isso, o governo seguinte, de Richard Nixon (1969–1974), realizou um corte radical e gradativo no orçamento já previsto da Aliança para o Progresso, entre os quais estava a USAID, até a sua paulatina extinção em 1971. A partir desse momento, os investimentos do governo dos Estados Unidos no Brasil passaram a acontecer de modo indireto, seja através de outras agências de financiamento, seja por empresas privadas (FICO, 2008; 2004)

Com isso, a Cruzada ABC foi duramente atingida a partir de 1969, pois a maior parte dos recursos que recebia da SUDENE e do DNE vinham da USAID. Entre os anos de 1961 e 1971, seu período de funcionamento, o Brasil, que era “o maior beneficiário da Aliança para o Progresso, recebeu cerca de US \$2 bilhões de dólares” dos Estados Unidos (FICO, 2008, p. 41). No entanto, com a redução desse apoio, para sobreviver, a Cruzada ABC recorreu a outra fonte de financiamento: o governo brasileiro, que desde a sua criação lidava com a crítica de que ela seria uma ação estrangeira imperialista, por sua ligação direta com iniciativas evangélicas dos Estados Unidos. A mesma razão que facilitava a aprovação de seu financiamento pela USAID, nos anos anteriores, tornou-se um obstáculo em 1969.

Enquanto isso, com o anúncio do fim dos recursos da USAID, os agentes do MEC buscavam outra fonte internacional para manter o custeio da alfabetização de adultos. Buscou-

se o financiamento do PNUD/UNESCO, e esse criticava a Cruzada Abc pela manutenção de práticas de alfabetização tidas como obsoletas, que pouco dialogavam com os princípios da alfabetização funcional⁶⁷: uma alfabetização que conduzisse o sujeito para encontrar sua função no mundo, não tratasse o adulto analfabeto com as mesmas metodologias do trabalho com crianças e o apresentasse a possibilidade do encontro de um lugar no mercado de trabalho (FAURE, 1981).

A manutenção da Cruzada ABC como principal ação do governo na área tornou-se definitivamente insustentável no segundo semestre de 1969. Ela teve seus relatórios financeiros avaliados negativamente, pois foi acusada pelos planejadores econômicos dos Ministérios da Fazenda e Planejamento de “falta de probidade na administração dos recursos” (OLIVEIRA, 1989, p. 81). Independentemente das possibilidades de desvios de recursos, questão que não é objeto desta tese, tais agentes do planejamento tinham uma visão oposta ao modo de gerir os recursos da Cruzada ABC, pois enxergavam a política de alfabetização de adultos na perspectiva da maximização dos resultados, aliado à minimização dos custos, a lógica do mercado. Para eles, uma estratégia como a doação de alimentos para garantir a assiduidade das aulas, por exemplo, não era aceitável do ponto de vista contábil. A fome não cabia no orçamento e a alfabetização de adultos para caber nele, precisaria custar muito menos⁶⁸.

Essa crítica significou o começo do fim da Cruzada ABC. O Mobral começou a atuar como financiador em 1969 e realizou com ela um convênio através do qual recebeu cerca de “6 milhões de cruzeiros novos”. Eram recursos suficientes apenas para saldar suas dívidas com os professores e foi paulatinamente substituído pelo Mobral a partir de 1970, quando este foi reposicionado como entidade executora das ações de alfabetização de adultos, e absorveu a rede de colaboradores dela (PAIVA, 2015).

Até aquele momento, a Ditadura havia lidado com a alfabetização de adultos de modo indireto, apoiando iniciativas privadas, e evitou uma tomada de posição mais assertiva sobre o tema em constante alinhamento às diretrizes da Unesco, que orientavam os governos a estimularem a iniciativa privada a tratar da questão. No entanto, a conjuntura política havia

⁶⁷ Quando o conceito de alfabetização funcional emergiu, o sentido a ele atribuído era o de conduzir o ex-analfabeto para o encontro com sua função no mundo; distinguia-se com a leitura feita atualmente de que é uma alfabetização que funciona, que permite que o estudante domine plenamente os mecanismos da leitura, da escrita e da interpretação.

⁶⁸ O combate a fome como uma questão central para a promoção do desenvolvimento era uma questão central ao debate intelectual do fim dos anos 50, entre os quais teve destaque Josué de Castro. A estratégia de doação de comida da Cruzada Abc é um dos modos de perceber como tal debate que tinha ganhado visibilidade antes do Golpe permaneceu circulando posteriormente a ele, mesmo sendo minimizado e perdendo visibilidade na razão governamental. A respeito da trajetória de Josué de Castro, a tese de Hélder Remígio Amorim (2016) é fundamental.

mudado, e para engajar a iniciativa privada, sem financiamento externo, alguns agentes do Estado optaram por provocá-la de modo mais explícito, tornando o próprio Estado o executor da alfabetização de adultos e produzindo a expectativa de que seria possível lucrar economicamente com o tema. Médici, logo que assumiu a presidência, imprimiu uma posição incisiva em diversas áreas estratégicas para a governamentalidade, aumentando de modo exponencial a abrangência da razão de Estado que vinha se desenvolvendo ao longo do governo Costa e Silva, como foi discutido anteriormente. A transformação do Mobral em executor da política de alfabetização de adultos é um dos braços deste movimento mais amplo de expansão da ação do Estado no agenciamento da população brasileira.

2.2.3 1968 — resistência estudantil e realinhamento da governamentalidade

A emergência do Mobral é indissociável dessa centralidade que o tema do analfabetismo ganhou nas expectativas de futuro nacional da década de 1950 e primeiros anos da década de 1960, de modo que pensar o desenvolvimento nacional sem considerá-lo era praticamente uma impossibilidade. O Golpe de 1964 acabou com as ações do PNA de 1963 e o sonho dos agentes sociais nele engajados de transformação do país através da alfabetização de sua população adulta. Embora esta atividade tenha malogrado, ela deixou em seu rastro a visibilidade dada ao analfabetismo como uma questão inescapável para o debate sobre o futuro do país, de modo que praticamente impôs aos agentes da Ditadura uma tomada de posição sobre o assunto.

Por outro lado, na medida em que a modernização conservadora se expandia como formato de gestão da Ditadura, as taxas de analfabetismo se tornavam uma barreira para o desenvolvimento prometido, exigindo, dessa maneira, que algo fosse feito. No entanto, havia algumas variáveis em jogo que exigiam engenharia política para a razão de Estado da Ditadura: em primeiro lugar, a alfabetização de adultos sempre trazia consigo o aumento da população votante. Manter as eleições para o legislativo foi a opção escolhida, para tanto, era necessário pensar um modo de lidar com essa demanda, mas, simultaneamente, evitar que esses novos votos se tornassem vitórias para a oposição consentida do MDB. Em segundo lugar, era necessário articular as relações entre o Estado, a iniciativa privada e a população pobre para produzir o consenso e o consentimento das ações de Estado como seu legítimo condutor, e gerir o analfabetismo era uma questão central. Por fim, em terceiro lugar, era preciso realizar isso nas disputas orçamentárias vigentes no interior do governo, o que implicava a elaboração de algum tipo de rearranjo orçamentário de grande porte e/ou um forte apoio da iniciativa privada associado com a mobilização de setores sociais letrados para se engajarem à causa.

Nesse sentido, na sétima reunião do GTIA, discutida anteriormente, cogitou-se o recrutamento compulsório e voluntário de estudantes universitários para a alfabetização de adultos como solução para a falta de orçamento para o pagamento de professores. Com uma só medida, duas demandas poderiam ser resolvidas: a do analfabetismo e a da mobilização da juventude universitária em uma iniciativa patriótica e altruísta, que produziria a adesão/consentimento desejado. No entanto, tal ideia foi preterida, demonstrando divergências, disputas e hesitações no interior da governamentalidade, pois a decisão que marca o GTIA, na versão final do seu relatório, é que:

Não seria conveniente dar-se esta responsabilidade a estudantes de nível superior, em vista da possibilidade de aproveitamento da oportunidade para influência ideológica, em campo tão fértil [...]. No entanto, poderão, individualmente, apresentar-se para tal, nas condições que forem estabelecidas para qualquer cidadão (CORREA, 1967, p. 66–67).

O potencial contestatório dos grupos estudantis universitários que marcou o ano de 1968 foi percebido pelo grupo e considerado como um risco⁶⁹, especialmente, caso entrasse em contato com a pretensa vulnerabilidade ideológica do adulto analfabeto. Também avaliado por Francisco Weffort como solo fértil para o gérmen da revolta — no prefácio que fez naquele mesmo ano para o livro de Paulo Freire (1976), “Educação como prática da Liberdade” -, o adulto analfabeto era lido por ambos os polos do espectro político como um agente político em potencial, fundamental às disputas sociais.

Outra dimensão que essa possibilidade evocava era a proposta de fazer dos estudantes universitários os professores de uma iniciativa de alfabetização que havia sido praticada pela juventude católica e pelo MCP da UNE em várias cidades, inclusive em Recife e Angicos, durante a execução do método Paulo Freire em 1962–1963. Além disso, o trabalho voluntário

⁶⁹ Doze anos mais tarde, Arlindo Lopes Correa produziu uma crítica ao formato da proposta freiriana. Ao chamar a proposta do Mobral de “Pedagogia dos Homens Livres”, ele opôs a organização do trabalho do Mobral ao de Paulo Freire especialmente em um aspecto: na pedagogia do oprimido, se faria uso de estudantes universitários que não têm relação com a comunidade que se atingiria, e que, por isso, eles precisariam fazer um levantamento do vocabulário da região e, rapidamente, “forçar” uma relação artificial com o grupo antes de começar o trabalho educativo. Além de que, em nome da conscientização sobre a opressão, oferecia-se uma formação política à esquerda para o público, e passado o período de execução da proposta, a relação se desfaria, pois, os estudantes universitários voltariam para suas casas, e os adultos recém-analfabetos, para os problemas sociais que marcam sua vida, classificados como opressão de classe. Enquanto isso, na Pedagogia dos Homens Livres, o esforço em produzir uma relação não seria necessário, pois o educador já seria da comunidade, portanto, a sua implicação com o processo seria maior, tendo em vista que é lá que vive e as melhorias produzidas na comunidade o afetariam diretamente. Além disso, ele propõe a educação permanente como horizonte do trabalho. Logo, educador e comunidade estariam em constante processo de aprendizagem, na medida em que iam aderindo um a um aos programas do Mobral. Quanto aos problemas sociais, eles também seriam discutidos, porém, por serem “homens livres”, e não “oprimidos”, o próprio grupo deveria criar as soluções para os seus problemas, sem apontar para o conflito de classe ou ao Estado como causador de seus problemas ou meio para solucioná-los (CORREA, 1980).

desses estudantes era um dos eixos da execução do PNA do Governo Goulart, como já mencionado. Ao se propor isso nas reuniões do GTIA, mesmo que não houvesse consciência imediata disso, se considerava a recriação dessa iniciativa, que já havia sido imaginada como rápida e barata, além de dialogar com experiências de alfabetização em massa já executadas, como a do caso cubano. No entanto, traziam como fiador tanto o fato de que foi impedida pelo Golpe e seria um modo dos quadros da esquerda promoverem a resistência ao Regime, quanto era um risco de que desta relação emergissem revoltas explícitas como consequências políticas.

Apesar de silenciada no relatório do GTIA, tal proposta de recrutamento dos estudantes universitários para a alfabetização foi retomada no congresso através de uma emenda do deputado Márcio Moreira Alves ao projeto 706/67 do plano de Alfabetização, confirmando o cálculo político dos integrantes do GTIA de que tal relação entre universitários e adultos analfabetos, poderia ter consequências políticas desagradáveis ao Regime Militar, tendo em vista que a mesma ideia foi defendida por um dos principais líderes do MDB. A emenda foi rejeitada pelo seu relator Wanderley Dantas e reforçou a ideia que já existia, isto é, de que a alfabetização de adultos brasileira precisaria acontecer em outro formato, garantido o letramento e o voto, mas evitando a expectativa de transformação do cenário político (OLIVEIRA, 1989)⁷⁰.

O ano de 1968 confirmou o receio presente nos agentes da Ditadura, pois foi caracterizado pela contestação social, pelo desejo de mudança e pelas manifestações de estudantes e trabalhadores no mundo. No caso brasileiro, tais manifestações se davam pela necessidade de resistência à ditadura. Entre outros casos, a partir da comoção que o assassinato do estudante secundarista Edson Luís de Lima Souto provocou⁷¹, por protestos os mais variados, como a emblemática Marcha dos Cem Mil e pela frase que marcou seu velório: “mataram um estudante, podia ser seu filho”. Chorar coletivamente aquela perda e viver o luto diante daquela morte significou tanto o lamento pela perda daquela vida quanto uma evidência do desamparo ao qual os brasileiros estavam expostos, visto tornar-se notório que a violência de Estado poderia agir sobre qualquer um (GASPARI, 2002). Tais manifestações de dor, medo, solidariedade e revolta foram marcadas pelo aumento das prisões e da violência policial, que

⁷⁰ No entanto, se o recrutamento dos universitários não deveria acontecer, negar-lhes a participação seria radicalmente contraproducente, tendo em vista a necessidade de alfabetizadores voluntários no plano, pela repercussão política que a negação da disponibilidade que esta parcela da população letrada contra o analfabetismo, dando visibilidade à disputa política que estava em curso entre a Ditadura e a resistência dos movimentos estudantis e dos grupos de esquerda de modo mais amplo. Por isso, como Arlindo Correa havia proposto, a participação de tais estudantes poderia ocorrer de modo “não essencial”, como para qualquer outro cidadão (1967, p. 05).

⁷¹ O estudante participou de uma manifestação em defesa da conclusão do restaurante universitário, onde foi alvo de tiros da polícia.

provocou, por um lado, “o crescimento da audácia estudantil” dos jovens de classe média e a “ocupação das dependências universitárias” (MOTTA, 2014, p. 102), e, por outro, o estabelecimento do medo como um dos afetos políticos centrais para a manutenção da ordem.

Enquanto isso, essa tensão era utilizada pelos agentes do Estado para reforçar as ações vinculadas à segurança nacional, provocando a expansão do SNI como justificativa do recrudescimento de seu *ethos* punitivista (FICO, 2001; 2004). No entanto, a repressão e o medo não conteriam a revolta como afeto político infinitamente. Urgia para a razão de Estado produzir uma resposta institucional aos estudantes da classe média, especialmente, e para tanto, era preciso afetar um território que lhe era fundamental: as universidades. Era preciso valer-se da capacidade do Estado para exercer sobre aqueles jovens uma condução, um direcionamento de suas forças e desejos, uma realocação de seus agenciamentos em uma direção diferente da sua contestação — a opção acolhida foi a modernização do ensino e seus desdobramentos que prometiam o desenvolvimento (MOTTA, 2014).

Nessa perspectiva, há que se desnaturalizar essa relação direta entre o estudante universitário e a resistência à Ditadura. Um exemplo central e do mesmo período da emergência do Mobral foi a adesão de milhares de estudantes, entre 1967 e 1968, ao projeto Rondon⁷². Ele disputava os jovens com a resistência estudantil através da produção de ações de integração e participação que colocavam os jovens de classe média em contato com os militares na valorização patriótica. Estes jovens eram deslocados de grandes cidades para o interior do país em iniciativas nas quais agiriam em parceria com o Exército e, a partir desta experiência, passariam a valorizá-lo “como uma instituição dedicada aos problemas do país.” (MOTTA, 2014, p. 94)

Também é nesse sentido que as universidades tiveram seu formato de funcionamento administrativo transformado, atendendo parte de demandas históricas de professores e estudantes, como o investimento na pós-graduação e a sua organização por departamentos, com o fim do sistema de cátedras. Não é uma casualidade que a Lei 5.540, que estabelece o conjunto dessa reforma, seja de 28 de novembro de 1968, e dezesseis dias depois, o AI-5⁷³ tenha sido

⁷² Coetâneos, o Mobral e Rondon, quando criados, visavam públicos distintos, pois enquanto o Mobral agenciava o analfabeto, especialmente urbano, o projeto Rondon mobilizava o estudante universitário da classe média nas ações de interiorização da modernização brasileira, deslocando-o das grandes cidades para as pequenas e para o campo. A lei que institui o projeto Rondon está disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-62927-28-junho-1968-404732-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Institui%2C%20em%20car%C3%A1ter%20permanente%2C%20o,que%20lhe%20confere%20o%20Art.> Acesso em 15 de setembro de 2019.

⁷³ Com ele, o executivo podia fechar o congresso nacional, cassar mandatos parlamentares, suspender direitos políticos e garantir o *Habeas Corpus*. Cf.: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-05-68.htm. Acesso em 20 de setembro de 2019.

decretado, pois, ambos os gestos fazem parte da mesma lógica de gestão dos corpos, de diferentes modos, pelo Estado de exceção (FICO, 2001; 2004; 2008; MOTTA, 2014).

Com isso, não desejo afirmar, que teria sido impossível realizar a reforma universitária, instituir o AI-5 e investir no Mobral simultaneamente. Esta é a leitura que o então Senador, e ex-ministro da educação, Jarbas Passarinho produziu, em depoimento ao centro de Memória no ano de 1975. Segundo ele, “diante da pressão das ruas, o ensino superior passou a ter prioridade, sugando assim, as verbas que deveriam ser destinadas ao Mobral” (PASSARINHO, 1975b, p. 29⁷⁴). Tal modo de ler esses acontecimentos opta por interpretá-los com muita ênfase na questão orçamentária e nas urgências políticas da razão governamental de recuperar a adesão da classe média (GASPARI, 2002); evitando dar visibilidade às tensões e transformações internas à própria governamentalidade.

É fundamental pensar o ano 1968 e considerar a força das tensões que lhe torciam, suas ressonâncias e implicações. Em síntese, quando se considera a larga escala, o país fervilhava num movimento que culminou com uma reforma do sistema de ensino superior e com a instauração do mais duro dos atos institucionais da Ditadura. Enquanto isso, na pequena escala das relações dos agentes DNE, era ainda mais necessário manter planos que estavam em curso — seguir as orientações da Unesco e manter o Mobral como um repassador de recursos para o MEB e a Cruzada ABC — diante da incerteza que viviam em relação ao que poderia ocorrer em seus projetos e com suas próprias vidas, especialmente porque, no campo da educação, a suspeita sobre a “infiltração de comunistas” estava se tornando a regra geral gestada pelo SNI. Portanto, ao responsabilizar os movimentos de 68 no Brasil, pela demora no investimento radical na alfabetização de adultos. Passarinho, desconsidera o fato de que o Mobral não era uma entidade executiva, mas uma repassadora de recurso na qual a Cruzada ABC tinha centralidade e preferência até então. Posição que só mudaria meses após o AI- 5 (PAIVA 2015).

2.3 A alfabetização de adultos reposicionada

A maior iniciativa do Estado brasileiro na alfabetização de adultos se iniciou no momento mais emblemático da Ditadura Militar, entendê-la exige a reflexão sobre as relações que a tornaram possível. Entre os abusos e arbitrariedades decorrentes das práticas políticas dos

⁷⁴ Identifico como PASSARINHO, 1975b os textos presentes nos documentos anexos à CPI do Mobral, enviados por Jarbas Passarinho, Caixa 3, envelope 3, pasta 12, p. 49.

governos militares, especialmente após o AI-5, e a euforia ufanista após a conquista da copa do México; o Brasil, no governo do General Médici, era marcado pela execução de um conjunto de iniciativas governamentais que, desde o golpe civil-militar de 1964, vinham sendo organizadas para mobilizar a sua população, agir sobre ela, movê-la, transformá-la.

Os deslocamentos provocados por essas ações eram vários. Alguns eram geográficos, orquestrados pelas políticas de migração do Plano de Integração Nacional-PIN (1970) e do Projeto Rondon (1968). Fisicamente, eles moviam os corpos especialmente de nordestinos para o Norte do país, sob o “slogan” “uma terra sem povo, para um povo sem terra” (GUIMARÃES NETO, 2006; ARAÚJO, 2015), no primeiro caso; e de estudantes universitários da classe média dos grandes centros para o “grande Brasil de dentro”, sob o mote “integrar para não entregar” (AMATO e LIMA, 2014), no segundo. Outros deslocamentos eram institucionais com as decorrências das mudanças na reestruturação administrativa (1967) e a consequente criação de órgãos públicos e empresas estatais em diversas áreas, para subsidiar o projeto de modernização idealizado por eles, que se intensificou a partir de 1969.

Dentre estes deslocamentos institucionais, é fundamental considerar o reordenamento político que produziu o AI-5, recrudescendo a ação e a própria lógica punitivista e persecutória da Ditadura e estabeleceu com mais intensidade, nas tensões que a fizeram, o grupo de militares da “linha dura” como ala mais forte da razão governamental — Motivo primordial da posição dos agentes do Estado que tornaram possível, na estrutura de poder, a escolha do chefe do SNI, o general Médici, como presidente. Além disso, as propostas econômicas, com destaque para as estratégias de Delfim Neto no Ministério da Fazenda, associado ao avanço da ingerência dos agentes do Ministério do Planejamento nas mais diversas áreas do governo, sob a direção de João Paulo dos Reis Velloso; juntos imprimiram o perfil governamental da modernização conservadora.

Aspecto central dessa governamentalização do Estado está no agenciamento do campo educacional como um dos eixos de sua atuação sobre os diversos setores populacionais. A razão governamental tomou a reforma de todo o sistema educacional, do primeiro grau ao universitário. Ela produziu um duplo movimento de retirada das humanidades, bem como do pensamento crítico de modo geral dos currículos e a sua substituição pela ênfase na dimensão técnica e profissionalizante do conhecimento e no aspecto moral para a conformação à ordem vigente (ROUANET, 1987). Além disso, para a parcela da educação que não tinha acesso à esta educação, atuou no ensino complementar e supletivo como a educação através do rádio do projeto Minerva, que visava informar seu público a respeito de um conjunto de conteúdos

complementares à formação escolar primária e o combate ao analfabetismo de adultos com o Mobral (PINTO, 2013).

Rodovias, ondas de rádio, torres elétricas de alta tensão, lápis grafite e tratores ocupavam as publicações de jornais e revistas como dispositivos da narrativa desse desenvolvimentismo. Os agentes civis e militares da Ditadura tomavam para si o lugar de administradores, eles produziam projeções não apenas do Brasil que se apresentava, mas do Brasil que se transformaria em nome do que desejavam que deveria ser. Tais imagens agenciavam sonhos e promessas de Brasil. Elas elaboravam desejos coletivos e projeções do desenvolvimentismo dos anos 50 e davam a ela configurações próprias que, para existirem, necessitavam da adesão popular.

Produzir tal adesão conectava-se com a produção da governamentalidade do Regime. Este conceito foucaultiano busca refletir sobre a relação que é produzida entre dois fluxos que fazem o poder no Estado Moderno: o primeiro fluxo é o das ações do governante, dos agentes do Estado e das instituições que interferem nas ações das pessoas. O segundo é o poder que os próprios sujeitos exercem sobre si mesmos no governo das próprias condutas, tornando-se, nestas práticas, a população governada. Pensar a governamentalidade é, portanto, problematizar como emergiram dispositivos que conduziram a população a governar a si mesma em conformidade com a subjetividade moderna, com o modo de vida que dava corpo ao Estado Moderno (FOUCAULT, 2008).

É nessa perspectiva que o soberano deixa de ser a força central, pois os governos — as artes de conduzir — passam a acontecer através das instituições disciplinares e da economia política. No Estado Moderno esta última passa a ter cada vez mais preeminência, pois o governo passou a se dar não apenas sobre o território, suas riquezas, suas fronteiras; mas, especialmente, na condução da relação entre as coisas e a população. No Estado Moderno é a população que se tornar alvo de um conjunto de ações que tem em vista a subjetivação de técnicas e condutas capazes de ampliar sua produtividade. Um laço no qual há o encontro entre a condução do governo sobre a população e a produção de iniciativas de governo de si da própria população (FOUCAULT, 2008).

Está em jogo, portanto, a elaboração de ações de governo que produzem a legitimidade, a autoridade e o reconhecimento da competência dos governantes. Tratam-se de agenciamentos que produzem tais imagens para que a população deseje ser governada, não apenas dê-lhe anuência, mas entre em consonância com aquele que conduz, tornando próprios os desejos dele e reinventando-os (VEIGA-NETO, 2000). É nessa perspectiva que milhares de famílias abandonaram sua terra natal, diante da promessa das terras férteis da Amazônia nas propostas

do Programa de Integração Nacional — PIN. Também é nela que milhões de brasileiros se engajaram nas COMUNS do Mobral, investindo tempo e esforço no trabalho filantrópico da alfabetização dos adultos no Mobral de cada vila e povoado deste país.

No início deste capítulo, apresentei parte da trajetória de Menininha, uma jovem de dezoito anos, desvinculada de quaisquer iniciativas institucionais, que aderiu ao Mobral e montou uma turma do PAF na mesa da cozinha da casa de seus pais, na Zona rural de Puxinanã, uma pequena cidade do agreste paraibano. Diante de sua narrativa, questionei-me sobre como a alfabetização de adultos se tornou um tema amplo, ao ponto de tê-la engajado deste modo.

Para pensar sobre isso, discuti o encontro entre suas motivações pessoais e a emergência do Mobral. Dessa forma, foi necessário pensar sobre a criação da instituição no Estado e refletir sobre como a alfabetização de adultos, aos poucos, ganhou visibilidade no debate público nacional a partir de uma multiplicidade de iniciativas como as campanhas estatais, dos movimentos sociais e de instituições religiosas. Tal visibilidade do tema chegou ao seu ápice com a proposta de execução de um plano de alfabetização de adultos a partir do método de Paulo Freire, no governo Jango. Também discuti que, após o Golpe de 1964, a alfabetização de adultos vinha sendo incentivada pela Unesco, além de praticada por movimentos vinculados à igreja católica, como o MEB, e às igrejas evangélicas, como a Cruzada Abc. Esta última foi a mais apoiada entre 1964 e 1969, mas, com o AI-5, o financiamento que recebia da USAID foi interrompido, e ela diminuiu radicalmente suas ações, até que acabou em 1971.

Uma constelação de iniciativas e fluxos contíguos e desconexos passavam a tornar a alfabetização de adultos necessária. Movimentos coetâneos e descontínuos se justapunham ao desejo de alguns grupos sociais na visibilidade do analfabetismo de adultos. Simultaneamente, Com o fim da Cruzada ABC, as taxas de analfabetismo permaneceram superiores a trinta por cento da população em um momento no qual uma população letrada se tornava uma questão central para o projeto de desenvolvimento da Ditadura. Sem uma iniciativa de larga escala sobre a alfabetização de adultos, e percebendo que para incentivar a iniciativa privada a apoiar a causa era preciso demonstrar a possibilidade de lucros, os agentes civis e militares do Estado transformaram o Mobral em executor da alfabetização de adultos nacional, valendo-se da visibilidade que este tema ganhou ao longo desta trajetória.

A alfabetização tornava-se, portanto, questão fundamental dos dispositivos do Regime. Parte da questão sobre a adesão de Menininha estava respondida, pois, a necessidade da alfabetização de adultos havia se estabelecido amplamente na opinião pública nacional, ao ponto de sua capilaridade circular em uma cidade pequena como a sua. O Mobral ocorreu como um dispositivo do Estado que deveria gerir esta questão social que havia emergido nos anos 60

e, para tanto, ampliou a mobilização da população em torno da sensibilização sobre o analfabetismo. Menininha era uma das milhares de alfabetizadoras que foram interpeladas pela possibilidade de atuar no Mobral, de conduzir a si mesma para o combate ao analfabetismo.

No entanto, enquanto o tema da alfabetização de adultos estava estabelecido, a sua execução pelo Mobral ainda não estava. Os entraves orçamentários não o permitiam agir. Enquanto isso, a razão governamental vinha agindo de modo cada vez mais incisivo na criação de dispositivos que tornavam possível o agenciamento da população, a sua adesão e o seu trabalho voluntário. É no governo Médici que esses dispositivos passaram a atuar de modo mais forte. Com o Mobral, a Ditadura se valeu de um tema fundamental no campo social brasileiro, que havia ganhado uma centralidade histórica tanto nacional quanto internacionalmente na década de 1960, e que a colocou como um dos eixos centrais do estabelecimento de uma relação com a população pobre brasileira. É no primeiro ano desse processo que Menininha se tornou alfabetizadora do Mobral, e é nesta segunda dimensão que é preciso enveredar para problematizar a emergência do Mobral em sua face executiva. É o que discuto no próximo capítulo.

3 O LÁPIS ENTRE O COTURNO E O CAJADO: A EMERGÊNCIA DA ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS COMO MOBILIZAÇÃO NACIONAL

Figura 5 - Carta da alfabetizadora Maria das Neves, para a Coordenação Geral do Mobral⁷⁵

Povoado Santa Luzia 8-9-1971

Amigos da Equipe Técnica do Mobral,

Comunico-vos que estou satisfeita, com o meu ensino Mobral, como também os meus alunos, todos estão satisfeitos, apesar que eles ainda não estão bem alfabetizados, porque achamos que com tão poucos meses, não ficaram alfabetizados, eles sempre comparecem as aulas, fiz também uma festinha na semana da Pátria para eles, no dia 7 de Setembro para dar mais gosto incentivo pelo estudo.

Sem mais para o momento fico muito grata e abraços para todos da Equipe Técnica Mobral.

Alfabetizadora
Maria das Neves Ribeiro

Fonte CIBEC/INEP — Arquivo Mobral, Cx. 130⁷⁶

⁷⁵ “Povoado Santa Luzia 8 - 9 - 1971

Amigos da Equipe Técnica do Mobral

Comunico-vos que estou satisfeita, com o meu ensino Mobral, como também os meus alunos, todos estão satisfeitos, apesar que eles ainda não estão bem alfabetizados, porque achamos que com tão poucos meses não ficaram alfabetizados, eles sempre comparecem as aulas, fiz também uma festinha na semana da Pátria para eles, no dia 7 de setembro para dar mais gosto incentivo pelo estudo.

Sem mais para o momento fico muito grata e abraços para todos da equipe Técnica do Mobral.

Alfabetizadora Maria das Neves Ribeiro”.

⁷⁶ Optei por apresentar imagens dos manuscritos estudados na tese no corpo do texto, tendo em vista a importância que a forma do texto tem para a experiência da leitura (CHARTIER, 1989) dando a ler sobre sensibilidades implicadas no ato da escrita perdidas quando consideramos apenas o “conteúdo” do texto. Elas provocam o leitor,

8 de setembro de 1971, dia Mundial da alfabetização. A data escolhida por Maria das Neves era muito adequada, pois nela o Mobral completava seu primeiro aniversário de execução, já que, apesar de ter mais tempo de existência como já discutido no primeiro capítulo, apenas na mesma data do ano anterior foi lançado oficialmente como executor da Alfabetização de adultos. Ao longo deste ano foram realizados convênios em quase 3.000 municípios, de todas as regiões do Brasil, atingindo 1 700 000 analfabetos. Os números eram comemorados e anunciados em cartazes, matérias de jornal e revista, bolos gigantes, apresentações de dança, coral, leituras públicas e depoimentos de “ex-analfabetos” por todo o país. (REVISTA VEJA, 1971). Além disso, a alfabetização era comprovada por certificados, nas cerimônias de formatura das primeiras turmas, enquanto o Mobral Central recebia centenas de cartas escritas pelos alfabetizadores e pelos próprios alunos. A instituição parecia imprimir uma nova marca na história da educação brasileira, com o “sucesso” das primeiras turmas alfabetizadas (ALVES, 2015; ARAÚJO, 2005).

É nesse cenário que Maria das Neves narra a si mesma, como alfabetizadora, na carta acima endereçada ao Mobral Central. Sua escrita apresenta a ambivalência de sua auto avaliação, pois, por um lado, estava satisfeita com o trabalho, com as conquistas dos alunos que também estariam todos satisfeitos. Por outro lado, tais resultados apontavam para algo desconfortável, pois, seu trabalho chegou ao fim do prazo e seus alunos “não estavam bem alfabetizados”, apesar dos esforços coletivos e individuais. Para explicar isto ela elencou possibilidades e as negou como motivadores do problema: 1) “Eles sempre compareciam às aulas”, portanto a questão não é a frequência; 2) “fiz uma festinha na semana da pátria” para motivá-los com uma associação entre o patriótico e o lúdico, logo, não é a falta de “gosto e incentivo pelo estudo”. Eliminadas estas duas possibilidades ela defende uma terceira: “achamos que com tão poucos meses não ficaram alfabetizados”⁷⁷. Isto implicava numa

por exemplo, a pensar sobre a insegurança de alguns traços ou a firmeza de outros; especialmente por se tratarem, em sua maioria, de escritos vinculados diretamente à experiência educacional, a partir da escrita de pessoas que alfabetizavam e/ou eram recém-alfabetizadas. Além disso, em alguns casos é possível perceber desenhos produzidos pelos alunos que funcionam como protocolos de leitura dos textos e a bricolagem entre cartas e material pedagógico, pois em boa parte das correspondências, a escrita se dava sobre o papel de algumas páginas das cartilhas, que já eram editadas com esta finalidade.

⁷⁷ A duração dos cursos do Mobral mudou ao longo do tempo. Em uma reportagem do dia 11 de abril de 1971, o Jornal o Estado de São Paulo avaliou o Mobral dizendo que ele ia bem, porém tinha falhas, entre as quais se ressaltava “o curto tempo de 3 meses de duração das turmas”, que provavelmente é a duração que a carta de Maria das Neves menciona, e que corresponde ao tempo planejado para o curso de tele-educação de Alfredina de Paiva Souza como discutido no capítulo anterior. Isto foi corroborado durante a CPI do Mobral, Jarbas Passarinho fala que “até 1972 a duração dos cursos do Mobral era de 3 meses e só a partir de 1972 é que adotou a duração de 5 meses” (PASSARINHO, 1975, p. 531). Por outro lado, em entrevistas variadas, a coordenação do Mobral afirmava ter durações distintas para seus cursos desde as turmas de 1970. De todo modo, acredito que, na medida em que tais críticas aconteceram o curso foi sendo transformado e a partir de 1972 passou a durar efetivamente cerca de 5 meses, embora tal duração pudesse variar em cada Comum, conforme o próprio discurso da sua coordenação

ponderação sobre o planejamento da recém-criada, e ovacionada pela propaganda, instituição da qual fazia parte e, simultaneamente, uma sugestão implícita aos “amigos da equipe Técnica do Mobral” de que a sua duração era muito curta para garantir a alfabetização de um adulto.

Talvez Maria das Neves tenha escrito esta carta por estar apreensiva, afinal, sua turma não estava plenamente alfabetizada. Ela crê que só precisa de mais tempo e demonstra que caso haja alguma ineficiência, não é por falta de esforço. Assim, sua estratégia narrativa segue uma linha de raciocínio que ata seu trabalho às comemorações ufanistas da independência, ao ponto de mencionar que até uma festinha em comemoração à semana da Pátria realizou para estimular os seus alunos. Ora, se os alunos da escola convencional celebram a Pátria, porque os dela não poderiam fazer o mesmo, se as orientações para fazer as homenagens à nação partiam do mesmo grupo — os militares e técnicos — assumindo os postos do poder público? Além disso, sua iniciativa coaduna a propaganda ufanista da Agência Especial de Relações Públicas- AERP, ela mostrava, mesmo que não soubesse, que a agência gerava frutos, entre os quais essa carta funciona como evidência da sua circulação, recepção e apropriação (FICO, 1997).

Para compreendermos isso é preciso considerar que as relações entre as pessoas “comuns”, os homens e mulheres ordinários (CERTEAU, 1998) e o Regime Militar são mais complexas que o padrão que as enquadra entre vítimas de uma “propaganda manipuladora” e “heróis da resistência”; como discute Janaína Martins Cordeiro, a respeito da produção de consenso ditatorial e das comemorações em torno dos 150 anos da independência, em 1972. Segundo ela, a escola teve um papel fundamental, pois a lógica ufanista se valia dela “como um dos canais de expressão de uma cultura cívica brasileira já profundamente enraizada na sociedade” (2012, p. 93), que remete pelo menos ao varguismo e que, como toda propaganda eficiente, se apropria de um universo cultural já estabelecido para se promover. Consensos e consentimentos difusos, móveis, marcaram estas relações durante o chamado “Milagre”, para muito além de sua dimensão estritamente econômica (REIS, 2000).

Este é o mundo de Maria das Neves, no qual, as comemorações à pátria são algo que ela e seus alunos não poderiam estar excluídos, que, na verdade, deveriam desejar⁷⁸. Estas comemorações, faziam parte da “engrenagem do consentimento, ou seja, uma lógica de

nacional. Também a partir de 72, o Mobral passou a criar estratégias de alargamento desta duração de modo sistemático, como a prorrogação do curso por mais um mês, apenas para os alunos que não se alfabetizaram e a partir de 74, os cursos passaram a ser encadeados a outros programas que pretendiam manter o aluno do Mobral em constante contato com a instituição – o que foi chamado por ela de Educação permanente e é a primeira razão institucional para a criação do Programa de Ação Cultural. A matéria do jornal o Estado de São Paulo mencionada está disponível em: <https://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/19710411-29451-nac-0030-999-30-not>.

⁷⁸ Entenda-se aqui a dimensão generalista da relação que está sendo narrada para demonstrar como o consenso está sendo produzido.

pensamento de acordo com a qual aquela determinada situação é a única escolha possível, ou ao menos, a mais razoável, restando, portanto, a obediência” (LABORIE apud CORDEIRO, 2012, p. 96). No entanto, ao fazer isto, Maria das Neves mesclava iniciativas aparentemente distintas: as do MEC e do Mobral.

As distinções entre as ações do MEC e do Mobral fazem pouco sentido para ela, pois se os seus alunos do Mobral estão acessando a educação deveriam fazê-lo no mesmo nível que os da escola, com uma duração maior que a que tinham e com “festinha da Pátria” e tudo. As ações ufanistas deveriam incluir a todos, independentemente se crianças ou adultos. Por isso, enquanto cidadã ela deveria demonstrar que se ufana de seu país, especialmente naquela semana, em acordo com a propaganda estatal, e como alfabetizadora deveria ser ainda mais ufanista. Enquanto isso, ao incluir seus alunos nas comemorações patrióticas, ela abria uma porta que o Mobral buscou tecnicamente eliminar em suas cartilhas: o risco de usar práticas educativas comuns à educação escolar tradicional, pois depois do efeito da crítica freiriana ao campo educacional, alfabetizar adultos com estratégias pedagógicas da educação de crianças - mesmo que o festejo da pátria também seja praticado por adultos de modo geral - tornou-se símbolo de incapacidade e atraso em todo o mundo⁷⁹.

O Brasil inovou com o Mobral, pois, criou uma solução rápida para o abismo educacional que cindia o país, ao tomar como foco o adulto analfabeto. A partir de 1970, praticava-se no país dois modelos de educação: um para aqueles que acessaram a escola, marcharam, cantaram os hinos e os demais ritos da escola tradicional da época (ALMEIDA, 2014); e outro para aqueles que ao longo de suas trajetórias de vida foram excluídos da vida escolar. Com isto, por um lado, as vidas dos brasileiros eram selecionadas para que algumas fossem enquadradas pela escola, suas regras, sua vigilância, sua disciplina, seus conteúdos e comportamentos desejáveis, seus mecanismos de reprodução do capital cultural (FOUCAULT, 2001; BOURDIEU e PASSERON, 1992). Por outro lado, as vidas que haviam sido abandonadas — aquelas que nunca puderam vestir farda⁸⁰ —, poderiam receber uma curta dose de educação: entre 3 e 6 meses de alfabetização (PAIVA, 2015; COSTA, 2013).

⁷⁹ Há este respeito, algumas matérias da Revista Veja e do Jornal o Globo do ano de 1969, fazem chacota de iniciativas de alfabetização de adultos em fábricas, que se valem de materiais pedagógicos infantis, bem como produzem um estereótipo de professores incapazes de perceber que seus alunos são adultos, não mais crianças.

⁸⁰ A expressão foi usada por Sr. Fernando, um dos entrevistados de Jaílson Costa, em seu trabalho a respeito do Mobral no sertão alagoano, ela tem uma dimensão simbólica e material muito forte, a respeito da condição de sua família, na qual, junto aos seus cinco irmãos, não era possível a ninguém frequentar a escola antes do Mobral. A farda, símbolo de disciplina e governo dos corpos, em sua perspectiva era a marca da exclusão social que viveu (COSTA, 2013, p. 127).

Era essa a experiência dos alunos de Maria das Neves. Com a turma em pleno funcionamento, assíduos e com todo o esforço que ela afirma ter, ela percebe que eles “não estão bem alfabetizados”. Como poderia alguém, mesmo adulto, se alfabetizar tão rápido? Narradora de si mesma, ela toma a palavra e com o poder de quem fixa o discurso através da palavra escrita. Ela tece os acontecimentos, elenca as causas estrategicamente, e conclui — é preciso mais tempo para estarem plenamente alfabetizados.

Ao mesmo tempo, Maria das Neves provavelmente sabe que vive sob o Regime Militar, que com o AI-5 se promoviam cassações de mandatos e direitos políticos, inclusive de políticos e demais pessoas influentes. Mesmo que não conhecesse os meandros da tortura e do exílio, ela vivia num mundo que fazia do medo, um dos principais afetos políticos (ALMEIDA, 1998; SKIDMORE, 1987). O que então poderiam fazer com ela própria? Talvez nisso resida a sutileza e o vocabulário que usa, como o de alguém que está prestando contas. Ela foi estimulada para isto, através das orientações das cartilhas, que traziam uma página destacável para que se pudesse enviar “a sua carta ao Mobral”. O estímulo também vinha das prováveis orientações da escala hierárquica da instituição, pois na sua cidade havia a COMUM, responsável pela execução das atividades, o que se intensificava pelo fato de Santa Luzia ter sido uma das primeiras cidades paraibanas a se engajar no Movimento e ter seu prefeito — Arlindo Bento de Moraes — como presidente estadual do Mobral, na época (MOBRAL, 1984).

Isto implicava que no cotidiano a cobrança pela eficiência de um projeto em implantação fosse algo a ser, pelo menos, presumível. Escrever uma carta ao Mobral, mais que um desejo, era também uma obediência, e, talvez, uma honra e um dever. De todo modo, podemos perceber uma astúcia na sua narrativa, pois, ela desenha uma imagem ufanista de si, demonstra que é uma brasileira engajada no amor à pátria e só depois se posiciona em relação à duração do curso. Assim ela investe sua narrativa com um poder singular, o de poder fazer a apreciação interna, o de falar como alguém que é do Movimento e que quer uma alfabetização efetiva para seus alunos.

O argumento de Maria das Neves torna-se mais visível quando se considera que a Unesco orientava a duração mínima de 9 meses para um programa de alfabetização e o Mobral queria fazer bem mais que isto, em menos tempo (PAIVA, 2015). É possível pensar sobre isto a partir da descrição do que o curso do Mobral pretendia realizar, conforme seu presidente, Mário Henrique Simonsen, em entrevista à edição de comemoração que a Revista Veja produziu, naquele primeiro aniversário de relançamento do Mobral, em 15 setembro de 1971:

Nós tentamos fazer do Mobral um curso que é um pouco mais do que uma simples alfabetização. É um curso de cinco meses de duração, onde o aluno aprende a ler, entender, interpretar o que você está lendo, escrever, ser capaz de se comunicar por escrito (Não apenas assinar o nome), noções de aritmética e noções de semi qualificação profissional. Após o encerramento do curso do Mobral, estamos fornecendo material continuado de leitura através do ‘Jornal do Mobral’ e da instalação de centros de leitura em todo o país” (REVISTA VEJA, 1971, p. 43).

A proposta do Mobral seria oferecer “um pouco mais do que uma simples alfabetização”, e, para explicar o que este “um pouco mais” denota, Simonsen descreve um conjunto de habilidades que delineiam uma condição modernizadora da alfabetização de adultos. Essa ambiciosa descrição dá visibilidade ao modo como Simonsen deseja que o Mobral fosse representado, como uma instituição que colocaria a alfabetização de adultos em outro patamar. Com isto ele produzia a positividade da arte de governar, na medida em que através destas palavras produzia uma imagem do Mobral como uma instituição capaz de transformar a educação do país.

Este discurso ressoava outros desejos. Ele implicava, por um lado, que as demandas sociais que interpelavam a alfabetização de adultos estavam mudando, exigindo um domínio maior de habilidades letradas e demonstravam, conseqüentemente, que a sociedade brasileira se conformava a novos enquadramentos sociais que intensificaram o uso das práticas de leitura, interpretação e escrita. Por outro lado, tanto na afirmação de Maria das Neves de que seus alunos “não estão bem alfabetizados”, quanto na de Simonsen de que o Mobral fazia era “um pouco mais que uma simples alfabetização” havia uma distinção em relação ao senso comum daquela época, que entendia como principal marca da alfabetização de adultos o domínio da assinatura. Enquanto a carta de Maria das Neves colocava em suspeição o resultado das práticas educativas do Mobral, o discurso de Simonsen produzia uma descrição propagandística das mesmas práticas educativas do Mobral ao criar a expectativa de que a instituição que presidia estava fazendo “um pouco mais” que as campanhas de alfabetização de adultos anteriores.

A educação passava a ser executada em dois sistemas: o escolar e o Mobral. Era nesse cenário de dupla atuação da educação brasileira que Maria das Neves viveu enquanto escrevia a sua carta. Enquanto isso, no mundo em que foi educada, a alfabetização deveria acontecer dentro da forma escolar com seu currículo, suas durações, seus ritos cotidianos e de passagem; tudo aquilo que Dominique Julia chamou Cultura Escolar, isto é, “um conjunto de conhecimentos e condutas a inculcar e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos” (JULIA, 2001, p. 10–11).

Enquanto isso, ao trabalhar no Mobral essa cultura escolar era deslocada, pois, “no Mobral o sujeito podia entrar descalço, descamisado, podia entrar como quisesse. Não precisava ter certidão de idade, nome não precisava ter nada.” (CORREA, 2002, p. 140). Com isto, nesse discurso (e por meio dessa prática), a instituição propunha uma educação que, por um lado, inventava outras formas de se relacionar com os alunos, tendo em vista a flexibilidade e a rápida adesão dos sujeitos; enquanto, por outro lado, diante da alfabetizadora estavam pessoas adultas, que necessitavam da produção de uma metodologia de alfabetização específica para as suas necessidades, e adequadas às suas formas de vida.

Essa descrição também produzia outra imagem da proposta de Simonsen, pois ela colocava em circulação, pelo menos ao leitor da classe média da Revista Veja, a representação de que o Mobral pretendia tornar o adulto analfabeto brasileiro alguém apto para o desenho do mercado de trabalho moderno. Um sujeito que precisava dominar mais que a assinatura. Tratava-se de um modelo que exigia um trabalhador que o Brasil não possuía em tão larga escala: alguém que tivesse frequentado a escola convencional e subjetivado os saberes, práticas, valores e comportamentos disciplinados que a cultura escolar do século XX produziu. Desejava-se, portanto, lidar com a alfabetização de adultos a partir dos parâmetros da escola convencional, mas sem oferecer condições equivalentes para tal trabalho. Ao mencionar leitura, interpretação, comunicação e noções de aritmética, Simonsen produzia uma imagem das principais habilidades curriculares que esta cultura escolar promovia com a adição da semi qualificação profissional e a exigência de uma velocidade muito maior que a da escola. Diante dessa tarefa, Maria das Neves recuou, pois, por mais que se esforçasse, aquele tempo era muito curto para corresponder ao nível daquela expectativa⁸¹.

Entender como se tornou possível que uma alfabetizadora do sertão paraibano, de um povoado segundo ela mesma, tenha se mobilizado a corresponder-se com a coordenação geral do Mobral é fundamental para dar legibilidade ao tipo de relação que essa instituição promoveu entre seus agentes. Uma carta é um tipo de texto marcado pela intenção pessoal, pelo desejo de comunicar-se com outrem, pela tessitura de uma relação de proximidade, especialmente pelo conjunto de práticas sociais que a sua produção agencia. Desde o século XVIII, o indivíduo moderno está constituindo uma identidade singular para si, no interior do todo social, através de seus documentos. Entre estes, as cartas e os diários ocupam um lugar privilegiado na

⁸¹ Mesmo que a compreensão de Maria das Neves do que significava a alfabetização e mesmo o curso do Mobral não fosse exatamente a mesma descrita por Simonsen; o formato da cultura escolar, sua duração, seus ritos e ritmos são o lugar-comum a partir do qual ambos pensam, quando se avaliava um programa de alfabetização e se o aluno estava alfabetizado.

produção de narrativas auto referenciais, escritas de si, nas quais se torna sujeito, se constrói enquanto produz um lugar para si na escrita, reconhece como valiosos os acontecimentos de seu cotidiano, suas percepções e sentimentos podendo registrar tanto traços de sua intimidade, quanto representar a si mesmo e ao mundo, nas relações nas quais ele está implicado (GUIMARÃES e ARAÚJO, 2004; GOMES, 2004).

Desde o momento da escrita e todas as implicações de sua produção — as práticas retóricas, o domínio das regras da escrita formal e desse gênero textual, a mobilização do desejo da escrita — até a sua postagem, circulação, recebimento e expectativa de resposta (LIMA, 2010; MALATIAN, 2011) articulam uma trama de práticas e significados sociais latentes no Brasil dos anos sessenta e setenta, que faziam os fios da governamentalidade da Ditadura Militar. Uma trama que promovia a integração nacional, a modernização conservadora, a ampliação das circulações internas através das estradas, da migração, do crescimento da indústria cultural, do contato entre as pessoas e da aproximação entre os agentes do Estado e a população. Uma trama que tinha nas cartas um símbolo de tais estreitamentos de laços e conseqüentemente a produção dos consensos e consentimentos que mantinham o Regime (ORTIZ, 2014; CORDEIRO, 2012).

Tais significados foram largamente agenciados pelo Mobral desde seus primeiros passos, na medida em que ele estimulava tanto a produção de correspondências a ele endereçadas, quanto, a partir de 1973, produziu um sistema de resposta, seleção e publicação de cartas em cartilhas para a leitura. Escrever cartas funcionava como evidência da alfabetização preterida, prova da eficácia da instituição, por isto elas eram tão importantes. Um indício disto é que todas as cartilhas de alfabetização possuíam lições sobre a escrita de uma carta, e algumas traziam uma folha destacável em formato de envelope, através da qual o leitor era estimulado a escrever ao Mobral Central. Com isso, o Mobral produziu diversos laços que atam as Comuns — como a paraibana de Santa Luzia, a qual Maria das Neves estava vinculada —, à emblemática rua Voluntários da Pátria, n.º 53⁸² no Bairro do Botafogo, Rio de Janeiro, sede do Mobral Central.

⁸² Trata-se do endereço da coordenação geral do Mobral, cujo nome foi largamente utilizado como metáfora do trabalho voluntário de milhares de alfabetizadores e coordenadores. Inaugurado no aniversário de um ano de recriação do Mobral, em 1971, o prédio passou a fazer parte das estratégias publicitárias do Mobral, como a entrega de prêmios e a celebração de convênios. (CORREIO DA MANHÃ, 8 de setembro de 1971, p. 04). Anteriormente a 1971, O Mobral funcionava primeiro no prédio do Ministério da Educação no Rio de Janeiro, o “Edifício Capanema” e depois na Fundação Getúlio Vargas, em uma sala cedida, provavelmente, por conta do presidente do Mobral ser Mario Henrique Simonsen, que também era professor da EPGE da FGV (OLIVEIRA, 1989). O endereço na rua voluntários da pátria contribui para a dissociação do Mobral da ideia de Estado e de suas instituições, da escola e do Ministério da Educação especialmente, aproximando-o da representação de iniciativa privada.

Nesse sentido, a carta de Maria das Neves não é apenas a expressão de um desejo individual de escrita, mas uma ação compartilhada pelo lugar de sujeito alfabetizadora que ela estava assumindo naquele momento, a partir do qual ela deveria participar deste processo de estímulo ao contato com o Mobral Central. A este respeito, Bianca Nogueira de Souza categoriza parte dessas correspondências como cartas-relatório e as interpreta como uma das “obrigações do alfabetizador”, dada a reincidência de afirmações sobre os progressos na aprendizagem e a respeito da “assiduidade dos alunos” (2016, p. 130). Para ela, tais cartas eram um dispositivo burocrático que funcionava como suplemento ao registro de notas e frequência.

Tal funcionalidade é inegável, no entanto, tais correspondências não registravam apenas isto. Quando considerado o caráter pessoal deste tipo de carta, ela era um dispositivo que “fazia falar”, exercendo a positividade de um poder que produz um tipo de discurso — o da professora que descreve seus alunos e seu trabalho — e de subjetivação — por produzir identidades e práticas sociais enquadradas por tais práticas discursivas⁸³. Enquanto se expressava através da escrita, Maria das Neves precisava “ver-se”, refletir sobre si mesma e suas relações com seu entorno, avaliar/julgar sua prática pedagógica e a aprendizagem de seus alunos. Enquanto fazia isto, era provável que tivesse produzido transformações na sua própria percepção e avaliação de si, e de seus alunos, e provocado a si mesma a produzir uma trama que elaborava sentidos para o conjunto das aulas vividas. Ao escrever essas cartas, tais sentidos precisam ser organizados através de uma narrativa na qual era preciso fazer escolhas entre o que poderia ser dito e o que não deveria sê-lo, em relação à percepção que ela pudesse ter, ou não, de que escrevia em um dos momentos mais violentos da Ditadura⁸⁴.

Nesse sentido, quanto ao que seria dito, era preciso produzir um cálculo, uma avaliação do quê e do como afirmar aquilo que se diria, pois, não se pode dizer tudo, em qualquer lugar, a qualquer interlocutor; especialmente porque esta prática de escrita a implicava direta e pessoalmente. Quanto ao não dito, ele expõe esse espaço vazio, tanto do incapturável do passado, quanto demarca posições, escolhas, hesitações, dando a ler as agências de Maria das

⁸³ Entre as centenas de cartas lidas para esta pesquisa, alguns temas são recorrentes, entre os quais o aumento da remuneração, o fato de esta ser a única fonte de renda das alfabetizadoras, o atraso e o desvio de algum pagamento na tensão entre elas e as administrações locais são os que mais demonstram as tensões da sobrevivência cotidiana. Isto significa que o veículo de comunicação criado, também era utilizado a partir dos interesses dos próprios remetentes que poderiam ser muito distintos do esperado pelo Mobral Central.

⁸⁴ Jorge Larrosa (1994) discute as tecnologias de subjetivação problematizadas por Foucault e as associa a educação. A partir desta aproximação ele elenca 5 categorias fundamentais na produção do sujeito no seu encontro com a experiência educativa: o ver-se, o expressar-se, o narrar-se, o julgar-se e o dominar-se. Acredito na possibilidade de que ao escrever sua carta, Maria das Neves tenha realizado operações semelhantes as problematizadas por este autor; mesmo que esta não tenha sido a intencionalidade do Mobral Central ao propor tal modelo de circulação de informações.

Neves. De todo modo, é possível concluir que para ser sujeito do discurso do Mobral, era preciso submeter-se às tecnologias que produziam esta forma de ser sujeito. Assim, a mesma prática de escrita que a submetia ao poder, que capturava seu discurso e engendra esse conjunto de exercícios de si que produziram a sua própria subjetivação, de modo contíguo, também a reconheceram como agente central do processo educativo. (BUTLER, 2017; FOUCAULT, 1999; 2006).

Além de motivada pela prestação de contas de seu trabalho, a prática discursiva de Maria das Neves se tornou possível dentro de um conjunto de relações engendradas tanto pelas ações governamentais que tornaram possível o Mobral, quanto pela estratégia de implantação e manutenção criada por ele (SPOTORNO, 1975b). Ações nas quais ela se tornou protagonista pelo lugar de alfabetizadora e pelo de autora desta carta, na qual teceu estratégias discursivas que pretenderam seduzir o leitor que ela tinha em vista — A equipe técnica do Mobral-, para aquilo que ela defendeu: que fez um bom trabalho, que tinha alunos dedicados e que precisava de mais tempo para concluir a alfabetização deles. Tais estratégias inerentes à escrita estabeleceram uma “ortodoxia no texto, uma leitura forçada... impondo uma justa compreensão” (CHARTIER, 1989, p.123), criando um conjunto de caminhos que ela pretendeu que o leitor seguisse e que tanto seu texto, quanto ela mesma, fossem interpretados no sentido que ela almejava.

Por outro lado, o papel roto e amarelado, a letra cursiva traçada na folha pautada e as escolhas narrativas que constituem o manuscrito de Maria das Neves, não são os únicos determinantes do nosso contato com este texto. Essa carta é um escrito “que resistiu ao tempo” (CERTEAU, 1998, p. 27) e que, por isso, pode agora ser lido no presente. Isto só foi possível por consequência do gesto de coleta, seleção e arquivamento produzido pelo próprio Mobral, na produção burocrática que criou para si mesmo, elegendo como significativa aquela informação produzida por Maria das Neves, que, junto a milhares de outras, compunham uma de suas bases de informação.

Quando consideradas em seu conjunto, e associadas com outros tipos de relatos (relatórios escritos, visitas de supervisores, depoimentos gravados em fitas cassete etc.), tais cartas produziam uma rede de larga escala que esquadrihava as práticas docentes do Mobral em todo o país, pois, através dos milhares de escritos de si análogos ao de Maria das Neves, produziam um acervo de narrativas que informavam o Mobral Central de parte do que se passava em suas classes. Algo análogo passou a acontecer em 1972, quando o sistema de avaliação do Mobral foi implantado, no qual se realizava o registro do nível de alfabetização dos alunos que eram registrados em um sistema de cartões perfurados, comparável ao da loteria

esportiva criada em 1970, que sintetizavam tais informações em código binário e permitiam maior rapidez na circulação destas informações (Mobral, 1973). Tanto as cartas quanto os cartões, quando vistos em larga escala, tornavam possível olhar para seus dados não apenas em sua particularidade, mas também como objeto de uma análise estatística e contábilística, que registraria as recorrências, os desvios, os acertos e as falhas.

Desse modo, o Mobral agia sobre professores e alunos não apenas do ponto de vista do pessoal, do capilar, do microfísico; ele usava essa rede para produzir informações do ponto de vista do macro, da biopolítica, do governo do conjunto da população. A partir desses dados calculava sua capacidade de ingerência sobre o público, de previsão das ações e de elaboração de novos programas

acompanhando, reformulando as anomalias existentes, ora contribuindo em caráter geral ou específico, ora traduzindo para o campo nacional, experiências e determinações locais, regionais e estaduais. De modo a facilitar e encorajar a muitos a criatividade ou simples aplicações de recursos ou medidas que outros tiveram para soluções idênticas ou parecidas (SPOTORNO, 1975b, p. 85)

Para Spotorno, o primeiro secretário executivo do Mobral — em seu depoimento à CPI do Mobral⁸⁵, em 1975 —, tais informações oriundas dessa estratégia de comunicação permitiam ao Mobral Central tanto informar-se sobre o que se passava nas Comuns, quanto intervir sobre elas de modo geral ou específico, baseado nas informações adquiridas. Tornava-se possível exercer sobre elas um tipo de governo no qual se mantinha a distância e simultaneamente direcionava-se às condutas. Em um período no qual a espionagem e a caça às informações haviam se tornado a regra geral imposta pelo SNI e seus desdobramentos, em busca de quaisquer rastros da subversão e do pensamento de esquerda (FICO, 2001), o Mobral Central criou um dispositivo que operava de modo análogo, neste sentido da coleta de micro e macro informações variadas, mas que acontecia de modo público e privado, consentido e voluntário por seus agentes⁸⁶. Além disso, enquanto coletava tais informações, também contribuía na produção das subjetivações pretendidas, que puderam se tornar públicas, aparecendo

⁸⁵ Documentos anexos à CPI do Mobral são utilizados em toda a Tese. A CPI ocorreu para investigar o programa Mobral infante juvenil, no qual o Mobral assumiu uma atribuição do MEC. No tópico 3.6 desta tese, discuto-a mais detidamente.

⁸⁶ Vanilda Paiva (2015) especula sobre as possibilidades de uso da capilaridade do Mobral para que a razão de Estado tivesse olhos e ouvidos nas pequenas cidades do país, bem como percebesse casos nos quais o Mobral fosse ocupado por agentes da esquerda; no entanto, ela não apresenta dados a respeito e também não encontrei registros que pudessem indiciar tal uso do Mobral pelos Sistemas de Informações. No entanto, uma vez que a rede de informações do Mobral estava estabelecida; a circulação da suspeita a respeito de quaisquer condutas poderia acontecer com bastante facilidade, tendo em vista o fluxo constante de correspondências.

especialmente em matérias de jornais e revistas, relatórios e cartilhas como “provas” e propagandas da efetividade da alfabetização produzida por ele.

Com o acúmulo destes materiais ao longo dos anos, estas cartas conformaram um banco de dados, que se tornou um projeto de memória do Mobral, composto também por outros escritos, fotografias, músicas, vídeos e áudios de entrevistas; reiteradamente utilizado para corroborar a eficácia de suas ações em seus relatórios e servindo de material didático para a elaboração de cartilhas para a leitura⁸⁷, por exemplo. Assim, entre milhares de cartas de professoras e especialmente de alunos e ex-alunos que compunham este acervo, algumas dezenas eram selecionadas, definindo os registros que deveriam ganhar publicidade e compor a memória pública do Mobral para a sua publicação em cartilhas.

Nelas, as letras trêmulas, os erros ortográficos, os desejos, dúvidas e questionamentos de pessoas que viveram o Mobral como estudantes eram catalogados e selecionados para serem expostos como material para o ensino, para que os novos alunos praticassem a leitura através de textos semelhantes aos seus⁸⁸. Enquanto isto, tais publicações faziam o trabalho de produção da memória coletiva do Mobral, a partir das narrativas de alguns de seus próprios participantes; dando visibilidade aos registros selecionados para serem lembrados, que eram apresentados por prefácios laudatórios como pretensa evidência do que se vivia nele, provas de seus erros e acertos, de suas falhas e conquistas.

A partir de 1985, com o fim da instituição, estas cartas foram objeto de práticas arquivistas que as elegeram como um registro que deveria ser cuidado e guardado pelo Ministério da Educação através do Centro de Informação e Biblioteca em Educação- Cibec do INEP. Quase cinquenta anos após sua produção, a carta de Maria das Neves (que não foi selecionada pelo Mobral como um documento para publicação) foi escolhida por mim e transformada em documento em meio a milhares de outras cartas para dar a ler uma experiência obscurecida pelo Mobral Central em seus 3 primeiros anos⁸⁹, e compartilhada por milhares de alfabetizadoras do Mobral: A ambiguidade do sentimento de orgulho diante das conquistas dos seus alunos e a percepção do que lhes faltava aprender, em detrimento do fim do curso.

⁸⁷ Houveram algumas publicações de cartas de alunos do Mobral em cartilhas produzidas para a manutenção da prática da leitura, como as cartilhas: Sua carta, sua história, cartas ao domingo Mobral (1977), Sua carta sua história (1980), Mobral: educação e a saúde (1979a)

⁸⁸ De modo semelhante, ou mesmo uma apropriação, ao que Paulo Freire propôs para seu trabalho de alfabetização, durante o seu exílio no Chile, em 1967 (FREIRE, 1967)

⁸⁹ A partir de 1973, tal incompletude da formação será usada como justificativa para a criação de um conjunto de programas de educação permanente que objetivava, entre outras coisas, manter o laço entre o egresso e o Mobral.

No entanto, o escrito não registrou todo o conjunto de relações nas quais ele estava implicado, nem os possíveis significados que as escolhas de Maria das Neves imbricavam. Ele é marcado tanto por dimensões da relação que podem não ter sido percebidas por ela, quanto pelos significados que eram diretamente legíveis naquela relação, mas não são mais, dada a nossa distância desta vivência, portanto, as palavras dela não são diretamente legíveis no presente. No entanto, não é apenas em busca de significados ocultos, de entrelinhas, que entenderemos esta carta. Para dar a ler as palavras da alfabetizadora é preciso se deter um pouco mais sobre elas, buscar o que elas agenciam. É preciso colocá-las em choque com outras palavras e expor as suas estratégias e temporalidades, escová-las à contrapelo (MONTENEGRO, 2010).

É nesse sentido que na escrita de Maria das Neves o Mobral não é narrado como uma instituição, mas como um conjunto de relações entre pessoas. Este traço é tão forte, que o Mobral não aparece na correspondência dela como uma entidade vinculada ao Estado, pois, desde a ausência de comunicação formal, passando pelo uso do modelo carta pessoal até o endereço do destinatário, como de um prédio comercial, passam por fora da representação que à época se fazia do Estado, suas hierarquias, seus edifícios e seus símbolos; especialmente, quando considerado o apreço que havia no órgão mais próximo, o MEC, por insígnias ufanistas como bandeiras, hinos e brasões.

Esse modo de dar a ler o Mobral apropriado por Maria das Neves é uma provável consequência da estratégia administrativa e publicitária, pois, desde o seu nome até o modo como se promoveu, a instituição representou-se como um movimento, como uma demanda da população na qual o Estado seria apenas mais um dos agentes, atuando como organizador; como condutor de um fluxo: a) um desejo dos analfabetos pelo estudo e b) um engajamento dos voluntários que já estaria latente na sociedade brasileira. Mesmo que parte da estratégia administrativa tenha mudado de maneira radical entre 1967, quando pretendia ser um repassador de recursos, e 1970, quando se tornou um executor da alfabetização; o Mobral manteve este modo de representar a si mesmo na relação com a população e radicalizou isto, ao tornar-se independente do MEC, no primeiro semestre de 1970. Ao tratar diretamente com a “equipe técnica do Mobral”, Maria das Neves apresentou para o leitor, embora esta não fosse sua intenção, o modo como a narrativa de implantação dele, que à época circulava a mais de um ano, havia sido apropriada por ela de tal modo, que o traço propagandístico desaparecia como publicidade e dava lugar à normalização da representação que dele se consumia: um modo de tratá-lo como uma iniciativa popular, logo, diferente das instituições escolares.

Nesse sentido, ao direcionar a carta à equipe técnica do Mobral, Maria das Neves pretendia afetar os sujeitos de um modo muito específico, pois consumiu a produção discursiva, presente nas cartilhas e publicidades musicadas para rádio e televisão, de que a instituição é feita por pessoas comuns, que, por serem acessíveis e estarem disponíveis, seria possível e recomendável dialogar com elas de modo franco. É fundamental a problematização deste formato de escrita, pois ele destoa das práticas de comunicação escrita que marcam as instituições escolares e estatais de modo geral, como o ofício ou o memorando, que tem como uma de suas expressões a demarcação das distinções e hierarquias sociais através de clivagens nos modos de endereçar-se àqueles que são entendidos como superiores ou inferiores. Em um momento no qual a militarização dos corpos adentrava as escolas com seus hinos, ritmos e posturas, o Mobral Central desenhou para si um caminho diferente deste, especialmente porque, em vista do público, as estratégias de normalização da escola provavelmente surtiriam pouco efeito de mobilização.

Não é gratuito, portanto, que a nomenclatura que organiza o Mobral Central seja a mesma das Comuns, nomeando de presidente, por exemplo, tanto o coordenador do Mobral da cidade de Santa Luzia, na Paraíba, quanto o coordenador do Mobral Central, no Rio de Janeiro. Tal gesto conforma uma aproximação e uma diminuição das representações das hierarquias construindo a ideia de que o Mobral Central é muito parecido com a comissão municipal e com o próprio alfabetizador, obscurecendo as variadas diferenças entre eles. Em formato análogo a um fractal, no qual o desenho do todo, e mesmo do centro, se confunde com o desenho de cada parte, esta estratégia administrativa teceu uma rede que, através de sua capilaridade, tanto produzia a identidade do grupo dos agentes do Mobral — com basicamente a mesma estrutura em cada cidade: presidente, coordenação, supervisão, agentes de mobilização cultural, alfabetizadores e alunos —, quanto produzia a visibilidade que a sociedade estaria mobilizada em torno do otimista esforço coletivo para a integração nacional — uma propaganda governamental que não queria ser percebida explicitamente como tal (FICO, 1997) —, nesse caso, na batalha contra o analfabetismo.

Assim, a forma geral da escrita de Maria das Neves subjetivava as “expectativas” de representação que a coordenação Geral produziu sobre si mesma para as comuns, pois, ao se comunicar daquela forma, Maria das Neves correspondia à singularidade do modo como seu destinatário se fazia compreender para ela, e mesmo como se fazia visível em 1971: A Coordenação do Mobral, assim como ela, era só mais uma das partes do movimento. Além disso, ela aplica a mesma lógica a si mesma, pois ela descreve como própria, aquela prática docente: “o meu ensino Mobral”. Assim, o Mobral é narrado como uma apropriação dela que

ganhou sua marca, sua identidade, definindo aquilo que ela faz como algo singular, seu modo de fazer. Em suas mãos, portanto, o método do Mobral é recriado, transformado, performado.

Tornar próprio o ensino do Mobral não era uma fuga às orientações da instituição naquele período, era parte de seu funcionamento neste momento de mobilização da adesão nacional⁹⁰. Ela dialogava com o que havia sugerido um ano antes, o seu secretário executivo, Felipe Spotorno, em entrevista ao repórter Joaquim Ferreira dos Santos, publicada na matéria de capa que a revista *Veja* produziu sobre o lançamento do Programa de Alfabetização Funcional -PAF: “A adaptação local dos métodos de soluções é o grande segredo. O que para Guanabara é lento, no Acre, poderia ser supersônico. Por isso, por enquanto, o Mobral não está interferindo na escolha dos métodos” (REVISTA VEJA, 1970, p. 44)

Esquivando-se do lugar-comum de que o mais rápido e avançado estaria nos grandes centros, no discurso de Spotorno o Mobral estaria abraçando a potencialidade do brasileiro, ao encontrar no Acre o que é mais rápido que na Guanabara. A representação posta em circulação era de que os novos métodos não dependiam da pesquisa acadêmica ou do trabalho dos técnicos educacionais do MEC, eles poderiam vir de qualquer lugar do país, pela capacidade da proposta de adaptar-se ao local e as soluções nele desenvolvidas. Em tese, não haveria um conhecimento ou método que sairia das universidades, do MEC ou do Mobral Central e chegaria já formatado para a aplicação local, solucionando os problemas como comumente a circulação do conhecimento era representada.

Era uma maneira de não ser pautado pelo conhecimento técnico, universitário e pelo poder que esta instituição agenciava, pois, ao negar-lhe como referência, deslocava-se do funcionamento de seu discurso marcado tanto pela crítica à gestão ditatorial — um de seus eixos fundamentais —, quanto pelo estabelecimento de princípios e parâmetros mínimos para o investimento na educação. Para tanto, fez-se um elogio da experiência imediata como fundamento do conhecimento, sem a necessidade de vínculos com a pesquisa científica e com as teorias educacionais; pois, o que aconteceria seria o inverso, as soluções locais é que ensinariam o Mobral Central e, por isto, o estímulo à correspondência com ele era justificada como tão importante, porque seria este o momento de pôr em circulação tais estratégias pedagógicas, para serem usadas em outros lugares.

Por outro lado, ao delegar ao local tanto a escolha dos métodos quanto a responsabilidade pelo resultado, o Mobral Central poderia tanto se desvencilhar da exigência

⁹⁰ Apenas em 1972, provavelmente pela mudança administrativa provocada pelo ingresso de Arlindo Lopes Correa no cargo de secretário executivo, é que o método de alfabetização foi fixo e outros modelos de trabalho deixaram de ser estimulados.

social de consulta ao conhecimento acadêmico como fundamento das práticas educativas, quanto evitar a imagem de centralizador e autoritário e ainda não ser diretamente responsabilizado pelos problemas enfrentados, que seriam sempre vistos como locais, pontuais e passíveis de solução através da criatividade latente no brasileiro. Maria das Neves era, portanto, uma entre milhares de professoras que eram estimuladas a narrar os seus “segredos” para alfabetizar, suas fórmulas para o sucesso e, ao fazê-lo, subjetivarem tal discursividade. No entanto, ao narrar um problema enfrentado que não teve solução, apesar de seus esforços criativos, nesse aspecto, ela caminhava no sentido oposto ao esperado pela ótica da propaganda; embora adequado ao desejo catalogador da base de informações de tudo saber. Nisto reside a razão da carta receber o cuidado da guarda, mas não de publicação.

Ao mesmo tempo, apesar de narrar-se como produtora de um modo próprio de ensinar, Maria das Neves não nomeia a si mesma como professora, mas como alfabetizadora. Um conceito apropriado e publicizado pelo próprio Mobral e que ela agencia em seu modo de narrar-se. Para o Mobral Central o conceito de alfabetizadora, assim como todo o universo conceitual que ele propõe, produzia um efeito de sentido de distinguir o trabalho que nele se fazia daquele da escola tradicional, de seus ritos e de seus ritmos. Ao estabelecer novos conceitos, pretendia-se instaurar outras práticas nas quais o espaço, o tempo e a cultura escolar não ditassem tão fortemente o seu funcionamento e com isto, poder-se-ia alfabetizar em outras velocidades, selecionar outros métodos e conteúdos, mesclar o conhecimento escolar com o universo do trabalho e do senso comum etc.

Além disso, o conceito de alfabetizador (a) foi utilizado como uma categoria destinada a agregar pessoas que não se identificassem como professoras ou ainda que não se julgassem completamente capazes de ensinar e, especialmente, que não tinham formação para tanto; pois, embora a orientação de um de seus primeiros relatórios, o *Mobral sua Origem e Evolução*, fosse pelo “recrutamento preferencialmente de professores e normalistas” (MOBRAL, 1973, p. 35); entre os alfabetizadores do Mobral estes sujeitos eram minoria, pois, “Sem uma tradição na formação de professores, o Mobral iria contar com a mão de obra mais elementar que dispunha: qualquer pessoa que saiba ler e escrever” (SOUZA, 2016, p. 145). Algo que ocorria na própria escola convencional, pois, inclusive, era muito comum que a mesma pessoa trabalhasse de dia na educação de crianças e a noite na alfabetização e adultos⁹¹. De todo modo, esse conceito

⁹¹ Isto é algo recorrente nos relatos das professoras entrevistadas nesta pesquisa, tanto do ponto de vista da formação, que só adquiram ao longo do tempo e, inclusive, em um período posterior ao trabalho com o Mobral, quanto a dupla carga horária de trabalho com turmas para crianças e adultos. Além disso, essa foi uma questão que perdurou no tempo, pelo menos por toda a duração do Mobral. Um exemplo disto é que em 16 de outubro de 1985 Paulo Freire foi convidado a conversar com a coordenação geral do Mobral com o propósito de ajudá-la a eleger

criava através do discurso um lugar de sujeito capaz de servir ao Mobral, em detrimento das possíveis limitações do sujeito, da precariedade de sua formação educacional e de suas expectativas de remuneração⁹².

É no núcleo do conceito de alfabetização que Maria das Neves articula uma dobra na estratégia conceitual do Mobral e põe em xeque parte de seu funcionamento na singularidade de sua experiência docente. Enquanto ele alegava que não era necessário ser professor para lecionar, mas apenas saber ler, escrever e contar; ela usou na correspondência o conceito substituto ao de professora reproduzido pela instituição — o de alfabetizadora — demonstrando aceitar a categoria. Enquanto o Mobral fazia da ausência de infraestrutura uma propaganda higienista, ao alegar que “igrejas, clubes, fábricas, construções se transformaram em postos de alfabetização. Até zonas de meretrício e terreiros de umbanda foram invadidos por uma saudável rede de solidariedade e Participação” (REVISTA VEJA, 1971, p. 40); ela argumentou que em sua turma um engajamento análogo e o esforço criativo resultou em “festinha da pátria” e “gosto pelo estudo”. Nesse sentido, realizando uma astúcia, própria àqueles que não exercem posições de superioridade na relação social (CERTEAU, 1994) ela negociou com essas teias de significado e, enquanto corroborou o discurso do Mobral em várias dimensões, simultaneamente, argumentou que apesar de tudo isso, ainda havia precariedade no resultado do seu trabalho.

Ora, se seu trabalho tem uma particularidade, uma singularidade segundo a própria instituição, era no núcleo dele que seus resultados deveriam aparecer e estes apresentavam fragilidades. A partir de seu modo de entender a leitura e a escrita de seus alunos, ela colocou em choque as limitações deles e o conceito de alfabetização, baseado no enquadramento que produziu o sujeito letrado definido pela cultura escolar no século XX e era almejado pela coordenação do Mobral em seus discursos oficiais (JULIA, 2001; GALVÃO e DI PIERRO, 2007). Deste choque ela concluiu que seus alunos não adquiriram os contornos que

suas ações prioritárias. A questão colocada tanto por Freire, quanto pelas pessoas que o entrevistaram foi a formação dos professores que estavam trabalhando com o Mobral. O Argumento defendido por Freire foi o do investimento na formação daqueles professores, especialmente, porque com tal atitude o Mobral estaria prestando um duplo serviço à educação brasileira, pois, contabilizava-se que pelo menos 120 mil professores do Mobral também eram professores da escola básica. O evento foi objeto do registro do centro de informações da Aeronáutica — CISA do Rio de Janeiro, número 630, e tratava do “risco” da implantação do método Paulo Freire no Mobral. A palestra foi transcrita e o texto desta transcrição foi guardado no arquivo do Mobral do CIBEC/INEP na caixa 91, materiais avulsos.

⁹² Para termos alguma dimensão disto, em detrimento das flutuações do valor efetivo da moeda e da variação regional (não havia um salário mínimo nacional nesse período), enquanto a remuneração do alfabetizador era Cr\$ 40,00 cruzeiros por mês, durante quatro meses em 1973 (MOBRAL, 1973, p. 48), quando o Mobral já tinha controle de seu fluxo de caixa e conseguia planejar seu orçamento anualmente (veremos que isto foi uma questão nos primeiros anos do Mobral); a média nacional do salário mínimo neste mesmo ano era de Cr\$ 312,00 cruzeiros. Cf: <https://www.portalbrasil.net/salariominimo/>.

correspondem a este enquadramento, mas, simultaneamente, advoga em defesa deles e própria. Ao afirmar que “eles não estão bem alfabetizados”, ela produziu uma hesitação diante da tarefa ética e profissional do reconhecimento da alfabetização e, na mesma oração, concluiu: “com tão poucos meses, não ficaram alfabetizados”. Assim, ela não apenas reconheceu como não alfabetizados seus alunos, mas vinculou isto a uma razão estrutural do Programa de Alfabetização Funcional-PAF. Algo que não era definido por ela, que era comum a todo o Mobral, e contra o qual não poderia criar um método alternativo. Eis, portanto, a sua conclusão-piruetada: mesmo aceitando todas as orientações da coordenação do Mobral, não foi possível alfabetizar tão rápido.

A implicação disso em 1971, mesmo que não tenha sido calculada por Maria das Neves, era tripla: a) caso o Mobral aceitasse a sua sugestão, deveria ampliar a duração do curso. Isto trazia como consequência a necessidade de reconhecer uma falha no seu planejamento e ampliar os recursos necessários à efetivação das turmas do Mobral, pois os professores recebiam cerca de 40 cruzeiros por mês trabalhado em cada convênio (Mobral, 1973); b) caso não desse importância para a sua conclusão, o reconhecimento daquela alfabetização, por diplomas e celebrações poderia ser equivocado na particularidade de sua turma, pois, a alfabetização não havia sido “bem” concluída. c) Em ambos os casos, embora se afirme a singularidade daquela experiência, ela dialogava com milhares de turmas do Mobral que viviam algo análogo, nas quais, a alfabetização dos alunos do Mobral carregava essa potencial inconclusão em seu seio⁹³ e, conseqüentemente, toda a festa ufanista daquele dia no qual ela escreveu, que marcava aquela Semana da Pátria de 1971⁹⁴ e o aniversário de um ano do Mobral, corria o risco de não fazer sentido, pois reconhecia como alfabetizados, sujeitos que poderiam não ser plenamente.

3.1 O Coronel, o Engenheiro, o Padre e o advogado: a tessitura do Mobral executivo

Os laços que atam as professoras paraibanas Maria das Neves e Menininha ao Mobral Central eram variados. O modo como suas aulas aconteciam, a sua duração e o material didático ao qual tiveram acesso possuem relação direta com um conjunto de articulações delineadas

⁹³ Posteriormente isto será discutido, pois, o próprio Mobral transformará esta questão uma das razões para a elaboração de programas subsequentes ao de alfabetização funcional.

⁹⁴ Janaína Cordeiro (2012) discute como as comemorações do sesquicentenário da independência, do ano de 1972, além de ser o momento mais alto das celebrações das semanas da Pátria, reverberou nas comemorações de outros anos, especialmente no de 1971, no qual as comemorações do sesquicentenário já estavam sendo planejadas. Segundo ela o ano de 1971 era representado como o momento ideal para o crescimento do nacionalismo.

entre o fim do ano de 1969 e o ano de 1972, quando o Mobral teve seu primeiro formato institucional posto em prática. Para entender isso, há que se problematizar as relações entre seus principais agentes nacionais: a) o novo ministro da Educação, o coronel Jarbas Passarinho; b) o novo presidente do Mobral, o engenheiro Mário Henrique Simonsen; c) bem como o primeiro secretário executivo do Mobral, o capelão militar Felipe Spotorno⁹⁵, e d) as estratégias de produção e venda do departamento de educação da editora Abril, nas mãos de seu novo diretor, Raymundo Edson Franco. Nesse sentido, é preciso dar visibilidade a este conjunto de relações entre agentes civis e militares atuando como Estado em relações com a iniciativa privada que fazem o Mobral neste período de criação executiva.

Em 30 de outubro de 1969, o general Médici ocupou o cargo de presidente e no mesmo dia empossou o coronel Jarbas Passarinho como novo ministro da educação. Vinte dias depois, dia 19 de novembro, foi instaurado o conselho administrativo do Mobral — CONAD, que deveria deliberar sobre seu funcionamento. A chegada do novo ministro significou uma transformação da instituição, bem como uma radicalização das ações da razão governamental na educação. Um exemplo disto, é que lhe cabia efetivar as reformas universitária e do primeiro e segundo graus.

Era o primeiro militar a ocupar o MEC desde o golpe, além de ter sido o ministro do trabalho de Costa e Silva, além de interventor do Pará entre 1964 e 1966. Estava entre o mais alto escalão da governamentalidade participando da criação do AI-5. A sua presença, por si só, significava que a educação teria uma relevância maior nas ações de governo que a tida até então. Passarinho era reconhecido socialmente por ser um intelectual de direita e pela habilidade de trabalhar com a imagem pública do Regime, exemplificada no modo como, por exemplo, defendeu a liberdade de cátedra nas universidades em seu discurso de posse no MEC, ou quando, em 13 de janeiro de 1970, em uma entrevista a Dirceu Brisola da Revista Veja, admitiu a tortura, buscando naturalizá-la como prática policial comum do Estado Moderno (GASPARI, 2002).

Em gestos como esses, Passarinho ora naturalizava as violações estatais, ora deslocava a visibilidade das ingerências autoritárias do governo para uma aparência democrática, tendo em vista que sabia da projeção que suas palavras tinham na opinião pública. Além disso, transitava entre os círculos civis e militares com desenvoltura, tanto que foi para a reserva como coronel, foi senador e assumiu diversos cargos no executivo tanto durante a Ditadura, quanto

⁹⁵ O tópico 2.3 trata mais detidamente da ação de Felipe Spotorno, por isso, ele é mencionado neste tópico apenas por sua interação com os demais.

depois dela, quando foi ministro da justiça do governo Collor. Não é sem razão, portanto, que intitulou seu livro de memórias de “um híbrido fértil” (1996).

Segundo ele, nessa biografia, teria sido esta postura o motivador do convite para ser ministro da educação, pois “o presidente confiava na minha capacidade de dialogar, provada com os trabalhadores.” (PASSARINHO, 1996, p.367). Trata-se de uma referência a seu trabalho no Ministério do Trabalho de Costa e Silva, no qual atuou na contenção e combate às várias greves de trabalhadores diante do arrocho salarial que vinha acontecendo desde o PAEG⁹⁶, do governo Castelo Branco. Médici, vindo do SNI, temia a ação dos grupos comunistas e teria na escolha de Passarinho para aquela pasta, alguém capaz de recuperar a adesão e o consentimento da classe média, abalado desde 1968, o que implicava em lidar com a resistência estudantil e dos intelectuais de esquerda, efetivar a reforma universitária e, simultaneamente, contribuir com a produção da propaganda governamental.

Era necessário, na perspectiva de Médici, alguém que pudesse guiar essa parcela da população de modo incisivo, gerir suas condutas em consonância com a razão governamental, em uma área marcada pela capacidade de produzir resistência e de mobilizar a opinião pública. Tal representação sobre o coronel Passarinho de modo algum deve ser lida como sinal de uma flexibilidade ou condescendência para com a resistência estudantil. Muito menos que tenha sido menos parte do Regime que outros personagens menos ensaboados. Ele foi um intelectual orgânico do Regime, desde suas primeiras e mais intensas articulações e o defendeu tanto durante quanto pelas décadas que se seguiram após a redemocratização. O que ele tinha de singular era uma imaginação política que jogava em várias frentes contíguas, manejando a máquina estatal e a opinião pública na positivação do Regime e de sua imagem (FERREIRA e BITTAR, 2006).

É nessa perspectiva que era incisiva a sua posição sobre a transformação do Mobral em uma entidade de massa em 1970 — o ano internacional da Educação —, em oposição às orientações da Unesco. Tal desejo torna legível alguns sentidos de suas ações, pois para ele era necessário a realização de iniciativas grandiosas e rápidas — contundentes direcionamentos da população —, para simultaneamente transformar algumas relações sociais e valer-se disso na projeção da propaganda do Regime. Para ele, se as ações da resistência em 1968 e o AI-5, abalavam a imagem da Ditadura, era necessário a produção de contra imagens grandiosas, para

⁹⁶ Baseado no congelamento dos salários e conseqüentemente diminuição do poder de compra do trabalhador, este plano criou a estrutura econômica e social que possibilitou o milagre econômico, na medida em que enquanto estabilizava a inflação, garantia que fossem baixos os salários dos trabalhadores e silenciada estivesse a sua revolta.

embasar os símbolos ufanistas da propaganda geral do governo com lastro em necessidades de alguns grupos sociais.

Em janeiro de 1970, o então presidente do Mobral era Jorge Boaventura de Souza, que também era diretor do DNE. Integralista, formado pela Escola Superior de Guerra -ESG, havia atuado na elaboração da reforma universitária, inclusive compondo a comissão Meira Matos, e atuando na Comissão de Investigação Sumária do MEC-CISMEC na suspeição anticomunista de professores, com a indicação de aposentadorias compulsórias (MOTTA, 2014; MANSAN, 2010). Tendo em vista este perfil, bem como por não se interessar sobre a criação de meios para a aquisição de recursos para o Mobral, Passarinho o demitiu⁹⁷. Tal gesto simbolizava o rumo que o ministro almejava dar a relação entre o Mobral e a população; menos pela sua suspeição e mais pela conquista de sua adesão; menos no trabalho direto do Estado e mais no agenciamento do trabalho da população (PASSARINHO, 1975b).

É dentro deste imaginário que Passarinho pretendia alfabetizar 1,3 milhões de pessoas até o fim 1971, para usar tais números nas comemorações ufanistas do sesquicentenário da independência do Brasil. Para ele a alfabetização de adultos deveria ser tratada como uma medida de urgência, grandiosamente executada por variados meios (cursos presenciais, métodos experimentais de alfabetização através de máquinas⁹⁸, alfabetização pelo rádio e pela TV). Por outro lado, fazia parte da razão governamental o estreitamento dos laços com a população, como um dos elementos fundamentais para o seu projeto de desenvolvimento. Tais

⁹⁷ Em um depoimento ao centro de memória do Mobral, Jarbas Passarinho (1975b) trata da resistência que Boaventura representou, em seus primeiros meses de trabalho no MEC. Narrando os acontecimentos ao próprio Mobral, passados 5 anos, Passarinho constrói imagens das batalhas que teria tido que enfrentar para conseguir executar o Mobral, e de como ele foi interpretado como “demasiadamente pro-esquerda” por Boaventura (PASSARINHO, 1975b, p. 37). Assim, nesse depoimento, Passarinho seria o veloz, o sonhador, aquele que desejava grandes transformações populacionais, que coadunava os interesses de desenvolvimentismo da razão governamental e estava aberto a dar atenção às causas compreendidas como pró-esquerda; enquanto Boaventura é narrado por ele como seu oposto, portanto, lento, pessimista, fechado a qualquer pensamento diferente do anticomunismo. Além disso, e sobre este ponto Passarinho dá uma atenção especial, era alguém que contabilizava a alfabetização de adultos como muito cara e não apontava nenhum meio para que tais recursos fossem adquiridos.

⁹⁸ De acordo com o pedido de busca N° 32 do CSN/ SP. Joston Miguel da Silva foi acusado de subversivo de atrapalhar os projetos do ministro dá por sua sócia, Esmeralda Borges Sousa. Eles eram sócios numa proposta de produção de máquinas que ensinariam a ler e a escrever através dos princípios da psicologia comportamentalista: usariam vídeos, sons para condicionar a aprendizagem dos alunos, através da repetição da associação entre os estímulos visuais, sonoros e as letras, sílabas e palavras em máquinas. Automatizar essa fase da alfabetização era a propaganda da dupla que buscou vender a proposta ao Ministro Jarbas Passarinho entre janeiro e junho de 1970. O Ministro inclusive aceitou a proposta, desde que 2/3 de seus custos viessem da iniciativa privada, o que acabou motivando o rompimento dos sócios a respeito da inclusão de propagandas no processo de ensino para custear essa parte do empreendimento. A ruptura inviabilizou a proposta e provocou a denúncia de Esmeralda, sobre Joston, pois era ele que se recusava ao uso de propagandas em seu material pedagógico. Este documento, assim como parte do acervo sobre a produção de informações do SNI, está digitalizado e disponível no site do SIAN- Sistema de informações do Arquivo Nacional: http://imagem.sian.an.gov.br/acervo/derivadas/br_dfanbsb_v8/mic/gnc/aaa/70027913/br_dfanbsb_v8_mic_gnc_aaa_70027913_d0001de0001.pdf.

laços começaram a ser estabelecidos, no caso do Mobral através da sua primeira estratégia de financiamento: a Loteria Esportiva.

Em janeiro de 1970 a Loteria Esportiva Federal foi criada, em abril do mesmo ano estava sendo lançada e em poucos meses já fazia bastante sucesso e rendia lucros que foram negociados desde o governo Costa e Silva, além de divididos em 30 por cento para a alfabetização, 30 por cento para o Esporte e 40 por cento para a Legião Brasileira de Assistência⁹⁹ (CORREA, 2017). A proposta foi basicamente a criação de um “bolão” de apostas nos jogos dos campeonatos estaduais e nacionais de futebol, no qual o sonho de ganhar uma aposta, associado à “vocação de palpiteiro do brasileiro” agenciava desejos e paixões (FINO e HINTZE, 2017, p. 174).

A emergência da Loteria não estava desprendida dos demais fatores políticos que marcaram o período, pois ela foi mais um dos dispositivos, através dos quais se produziu o que se entende por “popula o”, vista na intersec o entre dispositivos políticos e econômicos. Nessa linha, projetaram-se os jogos de linguagem da chamada Integra o Nacional. O discurso ufanista em torno do futebol se desdobrou através das apostas e dos sonhos de mudança de vida, enquanto se buscava, promover demarcadores de um desejo nacional em comum. Desse modo, todo brasileiro que sonhava em mudar de vida, enquanto apostasse, ajudaria às grandes causas nacionais, como o esporte, a assistência social e a batalha contra o analfabetismo. Atavam-se as iniciativas e elaboravam-se teias de significado que foram largamente usadas pela propaganda do governo de modo geral, da loteria esportiva e do Mobral, produzindo a imagem do otimismo e da rela o entre Estado e popula o que marcaram o milagre brasileiro (FICO, 1997).

3.1.1 Mario Henrique Simonsen: um engenheiro entre a necessidade e a propaganda

Com os recursos da Loteria esportiva garantidos¹⁰⁰, o Mobral tinha o financiamento necessário para iniciar seus trabalhos, mas eles poderiam oscilar bastante, o que implicava na incerteza orçamentária do Mobral em médio e longo prazo. Além disso, eles não eram suficientes para financiar a abrangência nacional almejada por Passarinho. Por outro lado, se através da loteria esportiva atava-se o cidadão comum ao financiamento do Mobral, havia outro

⁹⁹ A ideia de utiliza o dos recursos de um mecanismo de apostas para financiar a alfabetiza o foi elencada no GTIA, estudado no primeiro capítulo, e só se efetivou 3 anos mais tarde como a Loteria esportiva.

¹⁰⁰ De acordo com a lei 66.118 de 26 de janeiro de 1970. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-66118-26-janeiro-1970-407733-publicacaooriginal-1-pe.html>

personagem ainda não contabilizado “nesse esforço”: o empresariado nacional (PASSARINHO, 1975, p.526). É neste cenário que, nos primeiros meses do ano de 1970, o Ministro da educação buscava alguém estratégico para substituir Jorge Boaventura e lidar com esta dupla necessidade: a conquista da adesão da iniciativa privada e uma proposta orçamentária viável para o tamanho que ele almejava para o Mobral.

Foi nessa perspectiva que Passarinho convidou Mário Henrique Simonsen para ser o novo presidente da fundação. Sobre isto, mais de trinta anos depois¹⁰¹, ele falou em uma entrevista concedida à Verena Alberti, no projeto de memória Mario Simonsen: um homem e o século:

Eu já tinha conhecido pessoalmente o Mario Simonsen quando era ministro do Trabalho e, conseqüentemente, era o responsável pela política salarial, cuja fórmula tinha sido criada por ele no Paeg (...). Saltando para o Ministério da Educação (...) bati o telefone pra ele e perguntei se ele podia me encontrar. (...) Eu disse: “Preciso resolver esse problema, e é um desafio para você, Mario. São 18 milhões de analfabetos. Isso nos arrebenta no sentido completo da tentativa de desenvolver o país. Um país com essa carga de desconhecimento, e com um ensino totalmente, verbalístico, está errado” (...) “mas eu tenho um desafio maior. Não tenho dinheiro e chamei você também por isso. Se eu colocar o Mobral no orçamento, vou ter o mesmo destino do Tarso [Ministro da Educação do governo Costa e Silva]. Ele foi pra casa e dois dias depois voltou com a solução. Formidável! (...) Ele tomava 1% do imposto de renda das pessoas jurídicas: as empresas antecipavam isso ao Mobral, mas não iam perder, não ia haver bitributação; seria descontado quando elas tivessem que apresentar o imposto de renda completo à Receita.”. (PASSARINHO, 2002, p. 129–130. Grifos nossos)

Ao narrar a mudança de orientação que ele defendia a respeito da alfabetização, Passarinho elaborou um argumento contundente: como seria possível realizar o projeto de desenvolvimento que estava sendo encampado pela razão governamental sem considerar o enorme volume de analfabetos do país? Fazer isso seria “arrebentar” aquele projeto antes mesmo que ele se efetivasse; pois, naquela conjuntura ter uma população alfabetizada havia se tornado uma condição para a expansão do próprio capitalismo brasileiro. Era necessário, nessa perspectiva, investir no brasileiro analfabeto enquanto capital humano.

¹⁰¹ O mesmo caso foi narrado por Passarinho (1975b) ao centro de Memória do Mobral, sem tais detalhes e demarcando o intermédio de Mauro Costa Rodrigues, que teria sido a pessoa a quem Passarinho teria delegado a tarefa de falar com Simonsen. No entanto, não desejo demarcar com esta diferença que uma narrativa seja melhor que a outra, mais verdadeira, ou que elas são incompatíveis, mas que em situações distintas, a recriação dos fatos através das narrativas possibilitou agenciamentos distintos. Enquanto em 1975, o convite a Simonsen não era o eixo central do seu argumento, mas o Mobral em si, na entrevista a Alberti (2002), Simonsen é o próprio objeto da narrativa, portanto, a relação que Passarinho teria tido com ele deveria ser mais evidenciada, bem como aspectos como a importância que Simonsen teria precisava ser explicitada.

No entanto, entre esta demanda e o orçamento, Passarinho apresentou um abismo e apontou para a experiência do ministro da educação que o precedeu, Tarso Dutra; como uma lição a ser tomada de modo preventivo — não seria possível efetivar o Mobral com o orçamento vigente do MEC: “quinhentos mil cruzeiros — a UNESCO considerando em dólar convertido ao câmbio da época, o valor de um alfabetizando em 100 cruzeiros teríamos, então, a capacidade de alfabetizar 5 mil pessoas” (PASSARINHO, 1975, p. 525). Tal referência tinha algumas camadas. Em primeiro lugar ela mencionava o fato de o Mobral ter sido criado em 1967 e não ter recebido recursos equivalentes àquela demanda até a sua gestão. Desse modo, sua narrativa se dá de maneira a escolher o que dizer e o que calar, neste caso, silencia sobre outras razões possíveis para o baixo orçamento do Mobral antes de 70, e que aquele convite servia a seu intuito de evitar o uso direto de seu capital político para pressionar os ministérios da fazenda e planejamento na relação interna de forças que compunham o governo Médici.

Por outro lado, a referência a Tarso Dutra trazia outra camada para esta conversa, pois, como comentei no primeiro capítulo, os agentes do Ministério do Planejamento haviam colonizado o orçamento com sua linguagem, lógica e organização próprias; de modo que o próprio ministro da Educação era tolhido nas suas possibilidades de tomada de decisão por agentes que estavam muito abaixo dele, na hierarquia estatal (OLIVEIRA, 1989; CASTRO, 2005). Superar Dutra significava, portanto, desenvolver uma maneira de ultrapassar este bloqueio e para esta empreitada Simonsen seria, naquelas circunstâncias, uma pessoa certa no lugar certo.

Desse modo, Passarinho afirma que convidou Simonsen como aquele que conseguiria inventar o condão que retiraria o Mobral da impossibilidade orçamentária e que o fez em dois dias. Em uma primeira leitura, tal convite aponta para o reconhecimento da perspicácia matemática aplicada ao planejamento e manejo orçamentário, como analisa Delfim Netto, de que Simonsen “era lembrado para tudo que era tarefa complicada” (2002, p. 130). Estava em jogo que a gestão econômica do Estado adquiriu uma forma que exigia não apenas a vontade política de realizar as iniciativas, mas também o estabelecimento de uma estrutura econômica e administrativa que definisse novas “origens”, caminhos e finalidades para os recursos¹⁰². A administração estatal havia de fato se tornado um labirinto com muitas entradas sem saída e,

¹⁰² Em depoimento ao centro de memória do Mobral, Passarinho narra que, em discussão com Boaventura, lhe retrucou sobre as dificuldades orçamentárias, que já havia passado “o tempo da guitarra” e que “não poderia ir ao presidente pedir que imprima cinquenta e sete milhões de cruzeiros. Hoje trabalhamos com orçamento programa” (1975b, p. 42)

simultaneamente, possuía atalhos como a administração indireta, que começavam a ser usados pelos agentes da razão governamental.

Mario Henrique Simonsen de fato tinha este reconhecimento social em 1970. Era um engenheiro formado pela Escola Nacional de Engenharia-ENG na década de 50, em um momento no qual a matemática ganhava cada vez mais espaço na formação daquele campo. Apesar desta formação, Simonsen dedicou-se intensamente à economia, formando-se também nesta área, lecionando na Escola de Pós-Graduação em Economia-EPGE da Fundação Getúlio Vargas, na qual fazia da econometria um eixo central para a formação do economista. Filho de uma família tradicional carioca, circulava entre ex-ministros, empresários e diplomatas; o que lhe permitiu estabelecer fortes laços com sujeitos que tinham uma importância fundamental tanto na economia e na política nacional dos anos 50 e 60, quanto no estabelecimento e na gestação e gestão do Golpe civil-militar (KLÜGER, 2017).

Um exemplo disso foi sua atuação na empresa Consultec, fundada por Roberto Campos e Octávio Gouveia e Bulhões, na qual trabalhou por anos com o planejamento econômico. Também no fortalecimento de laços com parte do empresariado carioca e o governo estadunidense, que estavam atrelados às ações de propaganda do IPES e IBADE contra o governo Jango. A Consultec havia se expandido tanto que, no início da década de 60, o embaixador Lincoln Gordon, junto a Universidade de Harvard, encomendou uma pesquisa à empresa com o intuito de realizar um diagnóstico das áreas de potencial desenvolvimento do Brasil, bem como de suas fraquezas, entre as quais o nível educacional do trabalhador, apresentado como um entrave estratégico¹⁰³.

Desde este período, a educação perdurou como um tema que permanecia entre as reflexões paralelas de Simonsen, até que em 1969 ele publicou o livro *Brasil: 2001*. Nele, realizou um diagnóstico da educação brasileira, através da análise econométrica e dos dados recém-produzidos pelo EPEA, em 1968. Nesta análise ele ressaltou o número enorme de pessoas não atendidas; a reprovação nos anos iniciais como eixo central de um gargalo que impedia o avanço da trajetória escolar das crianças; o baixo número de vagas disponibilizadas e o pouco aproveitamento dos espaços educativos existentes, que poderiam comportar mais alunos com o oferecimento de aulas em todos os turnos. Conforme tal análise, havia um entrave logístico na organização da educação brasileira, a partir do qual ele propôs a tese que intitulou o livro, no qual defendeu que para desenvolver o Brasil rumo ao novo século, era preciso uma

¹⁰³ A pesquisa específica sob a área educacional foi realizada por Arlindo Lopes Correa, que neste período era estagiário de Simonsen na Consultec.

transformação no modo como o investimento na educação acontecia, de modo a otimizar os recursos existentes (SIMONSEN, 1969).

Aquele convite funcionava como uma resposta a essa provocação de Simonsen, pois ele estaria sendo desafiado a trabalhar na execução de parte da transformação que havia defendido. Ele era reconhecido no universo acadêmico, estatal e empresarial como um gênio pelos mais entusiasmados e havia se tornado ainda mais reconhecido após atuar na criação do PAEG, tal como Passarinho menciona em seu relato. Ele criou para si através dos laços pessoais e institucionais que estabeleceu este lugar simbólico de desatador dos nós, daquele que encontraria as soluções para os problemas do planejamento através do manejo dos números e da proposição de novas maneiras de lidar com os problemas em questão¹⁰⁴ (ALBERTI, 2002; FARO e GATTO, 2017).

Aquele convite de Passarinho reproduzia este mesmo lugar. A proposição de um problema complexo e aparentemente sem solução para que Simonsen, mais uma vez, mexesse o condão dos números e elaborasse uma fórmula capaz de tornar o Mobral viável. A narrativa de Passarinho sinaliza, portanto, que Simonsen era necessário para resolver este problema orçamentário. No entanto, o mais importante, não era a solução em si que ele apresentou, mas o fato de que era ele que a propôs. Nesse sentido, aquele convite tinha outra camada. Em 1969, Simonsen havia se tornado um banqueiro, sócio do grupo Bozano. Também era conselheiro da Mercedes-Benz do Brasil e do conselho consultivo da Companhia de Cigarros Souza Cruz. Ele era alguém com capital sócio-político junto a diversas áreas da iniciativa privada, de modo que a sua proposição poderia ser ouvida por tal grupo, como Comentou Passarinho na CPI do Mobral:

Fui a algumas cidades do Brasil, acompanhado do professor Mário Simonsen, e muito especialmente em São Paulo e lá fizemos o lançamento do programa do Decreto-lei 1.124, que, inicialmente, na redação do professor Mário Simonsen, pretendia transferir para o Mobral até 2% do Imposto de Renda devido pelas empresas. Mas, infelizmente, no Ministério da Fazenda, nós tivemos essas pretensões [cortadas] pela metade, e o Decreto-Lei acabou permitindo apenas 1% do Imposto de Renda. Mas havia uma peculiaridade que era muito importante salientar: é que uma coisa é a empresa, entre entregar os 100% da sua contribuição ao Imposto de Renda e (...) ter outra atitude, que é a esta, dar por antecipação este 1%, a diferença é grande, porque dando por antecipação essa empresa está contribuindo com alguma coisa, porque ela está pagando antes do tempo, e está perdendo sobre juros sobre o dinheiro que vai desembolsar. E o êxito da campanha de 1970 foi de tal ordem, que conseguimos verificar 22 milhões de cruzeiros. (PASSARINHO, 1975, p. 528)

¹⁰⁴ Este é um aspecto que se repete nos discursos sobre ele, numa variada e difusa teia de informações presentes em obras que de algum modo tratam de sua biografia (ALBERTI, 2002; FARO e GATTO, 2017)

Era simbólico que um banqueiro fosse o presidente do Mobral, sinalizando para o empresariado que a alfabetização de adultos teria se tornado um investimento desejável, mesmo que, como argumenta Passarinho, na prática, perdessem dinheiro por conta da inflação. Conquistar Simonsen era uma maneira de Passarinho jogar uma dupla cartada. Por um lado, ele pretendia se valer do peso simbólico desse sujeito da iniciativa privada gerindo o Mobral e neste sentido, seu papel era acima de tudo, o de um agente da propaganda. Alguém para ser visto, ouvido, fotografado, publicizado; alguém para dar entrevistas, palestras, estabelecer laços e conversas com grupos muito variados para mobilizar uma campanha de alfabetização para milhões de pessoas. Alguém para falar, especialmente com o empresariado, junto ao ministro e convencê-los a aderir a esta proposta da razão governamental.

Por outro lado, nos gabinetes ele era alguém que era reconhecido por dominar a linguagem e os caminhos da forma orçamentária em ascensão, para percorrer os atalhos e definir uma maneira mais estável de garantia dos recursos do Mobral, fora do orçamento destinado ao MEC. Sua participação, portanto, poderia minimizar os possíveis embargos dos tecnocratas do Ministério do Planejamento e Fazenda, pois eles tanto tinham laços com Simonsen, desde quando trabalhavam na Consultec, quanto o respeitavam do ponto de vista intelectual e político. A redução de 2% para 1% do imposto de renda quando a proposta foi aprovada indiciam isto, pois reduzem o valor, mas o aceitam. De todo modo, a aceitação daquele convite por Simonsen era uma maneira de Passarinho afirmar, tanto para seus pares, quanto para a opinião pública, que o Mobral era uma iniciativa forte para a razão governamental.

A proposta de Simonsen e Passarinho aos empresários em suas palestras, especialmente junto ao empresariado paulista, era um pequeno manejo logístico na tributação das empresas em 1 por cento de seu imposto de renda. Na perspectiva dos empresários que apoiassem o Mobral, eles iriam ganhar com a publicidade de uma campanha de abrangência nacional por um custo que, na prática, seria pago pelo Estado; exceto pelas pequenas perdas inflacionárias decorrentes da antecipação do pagamento anual destes recursos ao Mobral. Em retribuição, iam positivar a própria imagem como apoiadores da filantropia em torno da alfabetização de adultos. Uma ideia que precisava do próprio Simonsen como seu porta-voz para ganhar corpo político.

Tal esforço, não apenas captava recursos, ele simultaneamente fazia propaganda do Mobral, das empresas e se lançava na disputa pela adesão da classe média¹⁰⁵, que seria sensibilizada pela causa. Com isto, o Mobral iniciou suas atividades com os “maiores recursos já destinados à educação de adultos no país” (PAIVA, 2015, p. 326). No entanto, com os recursos garantidos, a próxima questão para a emergência do Mobral se colocava: o “como” de sua execução. É nesse momento que outros agentes foram atados ao Mobral como a indústria gráfica e publicitária.

3.1.2 Edson Franco, a Abril Cultural e as cartilhas como negócio

Desde antes do lançamento oficial, em 1970, as disputas sobre o método de alfabetização que deveria ser adotado foram uma questão complexa. Na carta escrita ao Centro de Memória do Mobral e disponibilizada como anexo à sua CPI, Passarinho (1975) narra a questão da escolha do método, como algo de difícil resolução, pelo volume de propostas que surgiram. Era preciso que a) fosse barato, b) que alfabetizasse rapidamente e fosse adequado a seu público, superando a tradição escolar da alfabetização infantil como a da Cruzada Abc, desmontada em 1969 por isto, e c) entrasse em consonância com a modernização da reflexão sobre a educação de adultos em torno do conceito de alfabetização funcional proposta pela Unesco.

Entre os métodos possíveis, estava o Sistema Dom Bosco, do MEB, especialmente, por conta das relações que precisavam ser mantidas com a igreja católica e da capacidade que esta tinha de legitimar as ações do Mobral, na medida em que representavam juntos as iniciativas de educação de adultos brasileiras, especialmente nos eventos propostos pela Unesco. No entanto, como discutido no primeiro capítulo, o Método Dom Bosco, era muito mais próximo da Cruzada ABC que das propostas modernizadoras que marcaram os primeiros anos da década de 60, que centravam seu método na dimensão semântica das palavras e sobre as questões sociopolíticas que marcam a vida adulta do brasileiro pobre, como é o caso da cartilha do MEB

¹⁰⁵ A mobilização da Classe média era uma questão fundamental desde antes do Golpe. Um exemplo disto, é que a uma das portas de entrada de Arlindo Lopes Correa entre os agentes da Razão governamental foi a produção do texto: “Conquistas das Classes Médias para a Ação Política em Grupo”, apresentado ao Comitê Executivo do IPES, em 1962, no IPES; no qual ele trata da necessidade de uma guerra psicológica com os comunistas, a necessidade da disputa pela adesão da classe média, caso contrário, esta seria seduzida pelos grupos comunistas. Por outro lado, na década de 70, a classe média era uma parcela da população que ascendia socialmente com o milagre brasileiro, mas, em simultâneo, tinha parte de seus filhos perseguidos, presos e torturados. (ALMEIDA, 1998; GASPARI, 2003; KONRAD e LAMEIRA, 2013).

“Viver é lutar” (1963), o livro caderno de Alfredina Paiva O Povo (1963) e o método de Paulo Freire.

Nos primeiros meses da administração de Passarinho no MEC, iniciaram-se as reuniões do Conad para planejar as ações do Mobral. Enquanto isto, outras instituições também se interessaram pelo negócio em potencial que havia se tornado a alfabetização de adultos, então comentada nos bastidores como um programa de abrangência nacional. Por isso, durante estas reuniões do Conad, um antigo parceiro da equipe do DNE passou a visitar o conselho: o advogado Édson Franco. O mesmo agente que participou da proposta de criação do Mobral e do GTIA em 1967, discutidos no primeiro capítulo. Ele já não trabalhava mais no MEC, pois, em agosto de 1969¹⁰⁶, deixou o cargo de secretário Executivo do DNE para trabalhar no setor privado. Em entrevista concedida a Luciana Heymann e Verena Alberti para o projeto *Trajelórias da universidade privada no Brasil*, ele contou um pouco sobre sua saída do MEC:

Estávamos sentados num sofá no MEC, no 14.º andar da avenida Graça Aranha, no Rio [107], quando toca o telefone e alguém me diz que queria falar comigo o Sr. Victor Civita, da Abril Cultural. Atendi, e ele disse: “Não quero saber quanto você está ganhando. Multiplique por três e venha para cá.” Era um novo desafio. Consultei minha mulher: “Vamos para São Paulo?” Ela aceitou. Fui conversar com o Sr. Victor, e ele me perguntou: “Quanto você ganha?” Respondi: “Três mil e pouco.” Ele disse: “Vou arredondar para dez mil.” Com isso, fui diretor da Divisão de Educação da Editora Abril, mais precisamente a Abril Cultural, de 1969 a 74 (FRANCO apud HEYMANN e ALBERTI, 2002b, p. 44–45)

Narrando mais de 30 anos depois do acontecido, Franco falava a partir de outro lugar; não mais um servidor do MEC ou diretor da editora Abril Cultural, mas de um bem-sucedido empresário do ensino superior privado na Amazônia, dono da Universidade da Amazônia-UNAMA. Ao representar a fala de seu antigo patrão, o desenhou como alguém que apostava alto em suas iniciativas: “Não quero saber quanto você está ganhando. Multiplique por três e venha para cá”; enquanto promovia a própria imagem, como a de alguém fundamental na ótica de Victor Civita, ao ponto de ele contratá-lo com alto salário sem a necessidade de muito diálogo. Não é possível afirmar que tal contratação se deu apenas nestes termos, ou que a situação de Édson era a de quem tranquilamente atende um telefonema em um sofá, no trabalho; mas é assim que Edson se fez representar.

¹⁰⁶ Conforme matéria do Jornal Correio da Manhã, de 20 de agosto de 1969. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/Hotpage/HotpageBN.aspx?bib=089842_07&pagfis=100948&url=http://memoria.bn.br/docreader#. Acesso em 20 de agosto de 2020.

¹⁰⁷ Rua do Edifício Capanema, onde o DNE funcionava em 1969, pois só na década de 70 que boa parte dos serviços do MEC passaram a funcionar em Brasília.

Tal forma dá legibilidade a uma tranquilidade abalada apenas pela mudança do Rio de Janeiro para São Paulo e o salário maior, sem considerar nenhuma outra questão como, por exemplo, a instabilidade de sua posição no MEC, em um período em que o corte do financiamento do acordo MEC-USAID tornava inviável um dos principais aspectos de seu trabalho nos últimos dois anos: a Comissão do Livro Técnico e Didático — Colted que ele presidia e que era um dos principais eixos do estímulo e financiamento à indústria editorial naquele período (FILGUEIRAS, 2011). No entanto, ele silencia sobre isto e sobre os laços anteriores que ele possuía com o mercado editorial, inclusive com o grupo Abril, por conta dessa atuação na presidência da Colted.

Franco já ocupava destaque nos projetos de Victor Civita, pois é inegável seu papel central no projeto da editora que estava em curso: A ocupação do mercado editorial através das novas modalidades de livros didáticos, que passaram a ser produzidos em larga escala para o Estado. Tendo em vista a emergência de dispositivos da razão governamental na educação, seja no plano inicial baseado na parceria com a USAID estabelecida através da Colted, seja na sua reformulação, com o fim do acordo MEC-USAID, o mercado editorial traçava seus planos de negócio (FILGUEIRAS, 2011). Tratava-se do investimento nas publicações sobre as disciplinas de Moral e Cívica e OSPB para o 1º e 2º graus, como é possível perceber na sequência da mesma entrevista:

Meu primeiro trabalho envolvia um livro do general Moacir Araújo Lopes, que tinha inventado aquela história de Educação Moral e Cívica e a disciplina Estudo de Problemas Brasileiros. O Sr. Victor me perguntou se eu conhecia o general; respondi que conhecia, e ele me pediu: “Dê uma olhada nesse livro para ver se publicamos ou não.” Comecei a ler, mas receei que não vendesse; fiquei com medo de recomendar a publicação.

No dia seguinte, levei um parecer de nove páginas, coisa que se aprende no serviço público, e dei à secretária para datilografar. Às 1h, fui ao Sr. Victor e entreguei: “Este é o meu parecer sobre o livro.” Ele era todo afobado, como italiano, disse: “Não, meu filho, não foi isso que eu pedi. Eu errei, errei!” Puxou um papel e disse assim: “Aqui, onde está escrito ‘de’, você põe ‘EF’, que já sei que é você. ‘Para VC’, que todos sabem que sou eu. Aí você escreve: ‘Publique’ ou ‘Não publique’. Está resolvido; esse é o parecer.” Fiquei apavorado. Voltei para a minha sala, pensei um pouco, fiz cara-ou-coroa com uma moeda, e voltei: “Vamos publicar.” Aí ele me disse: “Agora você vai vender o livro.” Vendi 700 mil exemplares do livro, 500 mil só para o governador Nei Braga [que, no governo Geisel, foi o Ministro da Educação], meu amigo, que o distribuiu nas escolas do Paraná. Fiz um carnaval e fiquei endeusado na Abril, porque sabia vender. (FRANCO apud HEYMANN e ALBERTI, 2002b, p. 45)

A narrativa de Edson Franco sobre sua primeira tarefa no novo emprego, em poucas palavras, dá a ler algumas camadas de significado que suturaram a sua experiência na editora

Abril. De modo anedótico ele mostra a diferença entre o antigo e o novo trabalho, mostrando que sua experiência no setor público lhe ensinou a argumentar e justificar suas avaliações, enquanto no setor privado se esperava uma avaliação pragmática: “publique, ou não publique”. Também mostra sua hesitação diante da nova tarefa, da aposta em uma publicação nova e atribui à sorte o resultado de sua decisão.

Em seu argumento, mostra que mesmo um material que pudesse ser pouco vendável, o seria em suas mãos. Na sequência, mostra a lógica de Victor Civita: ao lhe dar a tarefa de decidir sobre a publicação, o que ele queria era implicá-lo com aquela decisão: “agora você vai vender o livro”. A partir de então, Franco havia se tornado o responsável pelas duas principais pontas da cadeia de produção de livros didáticos para a editora: a decisão sobre a publicação e a venda.

Edson Franco sabia vender, é inegável. Sua trajetória de advogado trabalhista e secretário da educação do Pará (1964–1966), certamente lhe conferiu as habilidades necessárias para a persuasão inerente à venda. No entanto, “saber vender”, neste caso, tratava-se muito mais que uma prática retórica, ela exigia o que ele chamou de “ter amigos”. Ela implicava o acesso às redes de relações que faziam a governamentalidade, pois a indústria editorial, ao longo da segunda metade dos anos 60, tornou os livros didáticos um dos seus principais produtos e o Estado o seu principal consumidor; especialmente, a partir da criação do Fundo Nacional de Material Escolar–FENAME, pela lei 5327, de 1967. Os livros didáticos haviam se tornado um “bom negócio” (MUNAKATA, 1997: 47).

Franco tinha acesso como diretor do DNE, e como integrante do Conselho Nacional de Educação–CNE, aos espaços privilegiados de tomada de decisão. É provável que essa tenha sido uma das principais razões que motivaram a sua contratação, pois, o trabalho na editora Abril, lhe impelia a manter um conjunto de relações que facilitavam seu acesso ao MEC, de modo análogo ao que ele disse em relação ao secretário de educação do Rio Grande Sul, Ney Braga. Além disso, a posição que ocupou no DNE também lhe conferia conhecimento a respeito do financiamento de livros didáticos através da Colted e, com o seu fim, a manutenção de laços com os sujeitos que atuavam no MEC neste campo. Tais relações permitiram que ele fosse observado pelo grupo Abril editorial como alguém fundamental na negociação de contratos com o Estado.

Mesmo deixando o cargo no DNE, os laços que criou continuaram, bem como seu acesso físico permaneceu, pois, ele continuou no CNE até 1972. Tais fatores o permitiam saber dos direcionamentos das decisões governamentais rapidamente, especialmente por sua relação anterior com o Ministro da Educação Passarinho, do qual fora secretário de educação, quando ele foi interventor do Pará (1964–1966). Quando o Conselho que organizaria

administrativamente o Mobral, o Conad, foi criado e as primeiras reuniões aconteceram, no fim de 1969 e primeiros meses de 1970, Franco estava nestas reuniões, a serviço do grupo Abril Cultural, reforçando os laços que já possuía com Passarinho antes mesmo que Mario Henrique Simonsen tivesse assumido a presidência do Mobral (OLIVEIRA, 1989). Com isso, o Mobral ganhava corpo atado umbilicalmente em uma relação que perdurou por anos, como Edson afirmou na mesma entrevista que vem sendo citada:

Fiz toda a campanha do Mobral, com Mário Henrique Simonsen, que era meu grande amigo também. Com isso, relacionei-me com a Bloch Editores, com o velho Adolfo Bloch e com Arnaldo Niskier, de quem fui examinador no concurso para professor titular da UERJ e que é meu grande parceiro (FRANCO apud HEYMANN e ALBERTI, 2002b, p. 45).

A conclusão de sua narrativa aponta para um conjunto de relações que fizeram o Mobral entre 1970 e 1972, pois a Abril cultural tornou-se a maior produtora dos materiais pedagógicos do Mobral¹⁰⁸, seguida pela Editora Bloch, produtora da revista manchetes, cujo setor de Educação era dirigido por Arnaldo Niskier. As duas editoras produziam especialmente revistas que faziam amplo uso de fotografias coloridas em suas edições e neste período passaram a produzir também livros didáticos, entre os quais estava a maior parte dos materiais pedagógicos do Mobral, junto a outras editoras como a Lisa, José Olympio, a Primor e Vechi. As relações entre o grupo Abril editorial e o Mobral, através do trabalho de Edson Franco chegaram inclusive a ser objeto de investigação da agência de São Paulo do SNI, no pedido de Busca de informações N°311696¹⁰⁹.

Conforme a investigação da agência de informações paulista, em julho de 1971 aconteceu uma reunião no Rio de Janeiro com os secretários de educação de todos os estados e diretores de ensino proposta por Felipe Spotorno¹¹⁰, então secretário executivo do Mobral, e financiada pelo grupo Abril editorial, que teria pago “hospedagem e apoio técnico-logístico aos participantes” (SNI, 1972, p. 01). O evento era marcado por apresentações dos materiais pedagógicos por Franco, pois “visava envolver aquelas autoridades, direta ou indiretamente, no

¹⁰⁸ Ao ponto dos Agentes do SNI criar o apelido Mobril, para mencionar os laços entre o Mobral e a Abril cultural em função das ações de Edson Franco. Disponível em: http://imagem.sian.an.gov.br/acervo/derivadas/br_dfanbsb_v8/mic/gnc/aaa/71055374/br_dfanbsb_v8_mic_gnc_aaa_71055374_d0001de0002.pdf. Acesso em 13 de agosto de 2020.

¹⁰⁹ Há dois arquivos apresentando basicamente as mesmas informações. Disponíveis em: http://imagem.sian.an.gov.br/acervo/derivadas/br_dfanbsb_v8/mic/gnc/aaa/72058328/br_dfanbsb_v8_mic_gnc_aaa_72058328_d0001de0001.pdf.
http://imagem.sian.an.gov.br/acervo/derivadas/br_dfanbsb_v8/mic/gnc/kkk/82002194/br_dfanbsb_v8_mic_gnc_kkk_82002194_d0001de0001.pdf

¹¹⁰ Discuto o papel de Spotorno no Mobral no subtítulo 2.3 deste capítulo

apoio à referida editora para o lançamento e venda das cartilhas do Mobral” (SNI, 1972, p. 01). Na mesma investigação, é apresentado um evento parecido no Rio grande do Sul, no qual Franco teria dado um passo além em uma palestra, argumentando que as cartilhas do Mobral eram melhores que os livros convencionalmente usados para a alfabetização de crianças de 9 a 11 anos e recomendando a sua compra pelas secretarias de educação.

De acordo com a investigação, a parceria entre Spotorno e Franco se dava de modo que o primeiro se valia do Mobral como agenciador federal do público para Franco, bem como cerceava a concorrência do grupo de editoras que produziam para o Mobral; enquanto o segundo garantia o financiamento dos eventos e realizava palestras. Tal prática é inclusive apresentada no mesmo processo, no qual a Confederação evangélica brasileira, em nome do DEBA (que por sua vez era uma atualização da Cruzada ABC), encaminhou um ofício ao Ministério da Educação (que está no mesmo pedido de busca) falando que apesar da parceria com o Mobral, cedendo espaço, articulação, formação e professores sua cartilha não era aceita por “interesses comerciais (editoras Abril e Bloch) e confessionais (Padre Spotorno), que teria inclusive proibido o uso pelo Mobral de material que não seja da Editora Abril e Bloch” (SNI, 1972, p. 01).

Conseguir manter seus materiais era uma maneira do DEBA permanecer atuando como uma instituição paralela, com materiais, métodos, funcionários e turmas próprias com o apoio do MEC, tal como ela fazia entre 1964 e 1969, quando o Mobral surgiu, como discutido no primeiro capítulo. No entanto, a política brasileira em relação à alfabetização de adultos havia mudado e o Deba/Cruzada ABC havia deixado de ser um de seus dispositivos fundamentais, para ser assimilado pelo Mobral, perdendo a própria identidade. Isto aconteceu porque o Mobral fez o movimento inverso ao que fazia entre 1967 e 1969, ao invés de apoiar as iniciativas existentes, mantendo a identidade delas; ele as assimilou em todo o país, e com isto rapidamente pode publicizar números muito altos de adultos alfabetizados, pois tornou ações do Mobral, iniciativas que já estavam em curso.

O documento se concluiu sem qualquer resolução da investigação, seu propósito era reunir as informações sobre a atuação de Edson Franco, mas afirma não ter encontrado ações tidas como “subversivas”; embora uma das análises feitas pelo DSI do MEC é que ele era “inescrupuloso no emprego de recursos financeiros e na escolha de seus auxiliares, permitindo que elementos de esquerda participassem de sua equipe de trabalho” (SNI, 1974, p. 3). Focados na busca de possíveis agentes da esquerda infiltrados no Mobral, o processo não deu prosseguimento à dimensão crítica da delação do DEBA em suas investigações, era uma questão sem importância para tais agências.

Nessa perspectiva, Janaína Cordeiro (2019) problematiza essa relação entre algumas pessoas comuns com a delação ao SNI. Segundo ela, as pessoas comuns buscavam solucionar conflitos ou reparar algo que julgavam injusto através deste artifício de apropriar-se do lugar do informante, bem como do prestígio concedido pela delação — ser um parceiro do sistema —, e nessa relação se acomodavam a essa forma policialesca de gestão da vida, como foi o caso do DEBA aqui problematizado.

O SNI reuniu os pedidos de busca e os arquivos variados anexados sem o propósito de dar necessariamente desdobramento às solicitações feitas, mas o de investigar as condutas dos sujeitos denunciados em relação aos perigos que pudessem oferecer à Ditadura. O SNI era uma agenciadora do rumor e conferia aos discursos que acessava o tipo de funcionamento análogo ao do boato¹¹¹. As delações eram organizadas de modo a invisibilizar a sua origem, enquanto o rumor era agenciado e fazia circular as especulações. As informações eram reunidas e repassadas em versões dos textos em cada órgão pelo qual ela passava ou da qual pedia informações, repetindo o já dito ou colocando em choque as versões do que se disse, de modo que os sentidos se transformavam e se deslocavam em função da imaginação persecutória e da especulação sobre o que chamavam “caráter subversivo” das personagens; em detrimento das motivações das solicitações.

Esse próprio formato do texto torna-o pouco crível e demonstra como a produção da imagem pública de alguém ou de uma instituição estava vulnerável ao desejo discricionário dos agentes do SNI, através dos órgãos de informações. É nessa chave de leitura que Carlos Fico (2001) as analisa, pois, diante destes documentos, as reações do historiador leitor estão entre o riso e medo; pois é impressionante o quão grandiloquente era o jargão usado, dando muita importância a qualquer possibilidade de rastros ditos subversivos do inimigo imaginado. Como é possível que tenham investido tanto tempo, dinheiro e imaginação política neste trabalho? O riso, portanto, é resultado da percepção do historiador sobre o nível de auto engano deles: o quanto eles criaram uma máquina do rumor que se alimentava com suas próprias falácias. Mas na outra ponta emerge o medo, pois diante do poder que tal instituição adquiriu, os efeitos desta

¹¹¹ Eni Orlandi ao problematizar o Boato enfatiza que é um discurso sem autor, que flerta com o silêncio e as margens de equívocos e incerteza que a sua condição de discurso oriundo do “ouvi dizer” permite. Nessa perspectiva o Boato permite a circulação dos discursos em formato de burburinho, de devir dos sentidos que se deslocam e se transformam em um fluxo incapturável entre um dito sem origem e um não dito; abrindo caminho para a especulação e “uma política do dizer determinada para fixar sentidos onde há múltiplos sentidos possíveis” (ORLANDI, 2005, p. 134). Aproximo o funcionamento do SISNI ao do Boato, por conta do modo como a autoria dos textos, seus autores e mesmo as intenções dos pedidos, tem menos importância que a incerteza sobre as condutas das vidas das pessoas denunciadas, que estão sobre a sua especulação.

imaginação persecutória poderiam ser terríveis, tendo em vista a possibilidade sempre presente de que estes documentos fossem usados para a perseguição efetiva das pessoas investigadas.

No entanto, a despeito da veracidade dos fatos reunidos nestas inquirições, é possível perceber outras questões que eram pouco evidenciadas pelo sistema, através dos discursos que ele anexava aos seus relatórios, como nesse caso. A partir deste pedido de busca, é possível suspeitar da veracidade de boa parte do que é dito, mas também é possível considerar uma parceria entre o secretário executivo do Mobral Felipe Spotorno e o diretor de educação do grupo Abril cultural, Edson Franco. Para ambos, os eventos narrados pelos delatores eram um ponto estratégico para a expansão do Mobral e, conseqüentemente, para o crescimento das vendas das cartilhas para alfabetização. No entanto, entre a participação de Franco nas reuniões que reelaboraram o Mobral e o momento em que divulgava as cartilhas do Mobral, tal como foi narrado nestes documentos do SNI, faz-se necessário investigar como as cartilhas se tornaram o principal eixo metodológico do Mobral.

3.1.3 O grupo Abril Cultural e as fotografias nas cartilhas

Quando cheguei ao ministério, aliás, verifiquei que no exército estávamos uns 20 anos avançados em relação aos civis. Não havia no exército um cabo — um cabo! — dando instrução que não estivesse juntando a força verbal a um meio auxiliar visual. É o velho princípio: o que você ouve, você guarda; mas guarda muito mais se estiver ouvindo e vendo. É claro que não estou falando do quadro negro, que existiu a vida inteira. Mas aí também se fazia a coisa errada: o professor escrevia o assunto na hora, quando aquilo já escrito num painel o faria ganhar tempo (PASSARINHO, 2002, p. 129)

Cerca de 30 anos depois de sua atuação como Ministro da Educação, Passarinho foi entrevistado pela historiadora Verena Alberti, com o intuito de explicar o laço que estabeleceu com Mário Henrique Simonsen. Para tanto, ele falou um pouco de si e dos desafios que enfrentou no relato acima, que busca unir Simonsen e o método do Mobral em um ponto fundamental: ambos teriam sido escolhas suas nos primeiros meses de trabalho naquele cargo. Para ele era fundamental modernizar o ensino, conectá-lo com novas metodologias e é nessa perspectiva que atuou na escolha do método para alfabetização de adultos focado na associação entre imagens e palavras. Algo que ele narrou como já adotado na caserna; exceto pela inovação trazida pelo Mobral — aquilo que antes era escrito pelo professor, já viria impresso e, com isto, ganhar-se-ia tempo.

Ao longo de sua trajetória, o Mobral trabalhou com uma metodologia baseada na associação de fotografias coloridas e palavras geradoras em cartilhas. Muito distante dos

quartéis narrados por Passarinho como mais adiantados em vinte anos, tais estratégias pedagógicas foram sistematizadas e ganharam visibilidade com o trabalho de Paulo Freire¹¹², especialmente no que concerne à associação entre o mundo cultural do aluno, imagem e palavra discutido no primeiro capítulo. No entanto, diferente dos “slides” e desenhos usados na emblemática Angicos, o método do Mobral se valia da ampliação da capacidade tecnológica da indústria gráfica para reproduzir, em larga escala, cartilhas e cartazes repletos de “fotografias coloridas de ambientes, situações e sujeitos muito próximos de seu público alvo — o brasileiro pobre” (SPOTORNO, 1975, p. 835).

Essa apropriação foi silenciada por praticamente toda a existência do Mobral e pela historiografia sobre o tema. Exceto por uma matéria de setembro de 1971 do Jornal O Estado de São Paulo intitulada: “Mobral vai bem, mas tem falhas”; que fala disso explicitamente (O ESTADO DE SÃO PAULO, 1971, p. 30). Tais silêncios são marcados pela dificuldade da problematização das apropriações e recriações de discursos, práticas, estratégias e táticas produzidas por opositores políticos. Um silêncio que permanece sorrateiro no relato de Passarinho.

Ao narrar os quartéis como um lugar onde se praticaria a associação entre imagem e palavra como algo comum, feito por qualquer cabo nos anos 50, Passarinho elabora uma linha do tempo na qual os militares estavam adiantados em relação à sociedade civil, e o Mobral adiantado em relação aos militares. O laço entre a razão governamental e a razão empresarial teriam feito do Mobral a vanguarda da metodologia de alfabetização. Com isso, ele desloca tal estratégia pedagógica do universo freiriano e com essa imagem narrativa subverte a ideia de origem retirando dela o sentido de uma novidade ou de uma exclusividade associada a Paulo Freire. Seu jogo, portanto, é deslocar a interpretação de que o Mobral teria se apropriado da metodologia de Paulo, pois ela não seria só dele.

Os fios nos quais os relatos de memória se fazem podem dizer mais do que intencionamos. Ora, se passados mais de 30 anos, Passarinho carregava consigo essa questão de modo tão intenso ao ponto de julgar necessário trazê-la a seu relato, mesmo que ela não fosse um aspecto central daquela entrevista, isto torna possível considerá-la importante para a reflexão sobre o Mobral, que era o que unia mais diretamente Simonsen e Passarinho. Para o coronel, bem como para boa parte das pessoas que vivenciaram o manuseio dos materiais pedagógicos da instituição, as cartilhas tinham lugar central em sua memória, quando esta era

¹¹² Há um extenso debate sobre tal apropriação que atravessa os trabalhos já escritos sobre o Mobral. A título indicativo o trabalho de JANUZZI (1979) analisa as diferenças entre os métodos enquanto o meu próprio trabalho (ALVES, 2012, 2015) estuda as semelhanças e apropriações.

provocada a pensar no Mobral. Lembrar dele implicava em recordar suas cartilhas e rememorá-las implicava em perceber a apropriação do método Freiriano. Algo que precisava continuar esquecido ou, como ele faz, deslocado através de uma imagem narrativa.

Nas reuniões do Conad, Edson Franco propôs a elaboração de uma maleta educativa que traria cartazes, cartões e cartilhas. Isto indicia que o uso das imagens para alfabetizar já havia se estabelecido, para ele propor tal organização dos materiais em um “kit” pedagógico. A proposta ganhou o apreço do conselho e sofreu algumas adaptações antes de ser adotado como uma das metodologias de alfabetização do Mobral. Entre tais transformações estava “a adoção do livro caderno o Povo (1963), discutido no primeiro capítulo, produzido por Alfredina Paiva¹¹³ para a Teleducação no conjunto de materiais didáticos da maleta” (OLIVEIRA, 1989, p. 153), bem como de seu planejamento — um curso de aproximadamente 3 meses com 40 horas de trabalho. No entanto, o livro não foi usado na íntegra, mas como base para a criação de uma nova versão do material didático que tinha como centro a relação entre os cartazes, em substituição às imagens nos vídeos da Tele-educação e na separação da cartilha de Alfredina em duas publicações consumíveis: a do professor e a do aluno. Além de um conjunto de cartões com as famílias silábicas de cada lição.

As cartilhas baseavam-se na estratégia de associação entre as imagens e as palavras geradoras, numa apropriação dos temas e da forma como Alfredina havia proposto a cartilha o Povo, na qual as palavras geradoras fazem parte das necessidades básicas da vida humana¹¹⁴ e, em cada lição, há o exemplo de outras palavras que poderiam ser criadas com as mesmas famílias silábicas daquela palavra geradora, bem como a prescrição de espaços para o preenchimento do aluno. No entanto, dava-se à imagem impressa na cartilha um papel muito mais importante que o dado por Alfredina (pois para ela a imagem estaria na televisão, não precisaria estar impressa com muitos detalhes), tornando esta metodologia também uma apropriação de como Freire havia usado a imagem em seu método. Porém, tanto nos cartazes, quanto nas cartilhas, ao invés de desenhos como nas propostas de Freire e de Alfredina, haviam fotografias como na cartilha “Viver é lutar” (1963) do MEB, também analisada no primeiro capítulo.

¹¹³ A partir deste momento Alfredina engajou-se na execução de seu projeto de educação através da educação, mas não mais com a alfabetização. Trabalhou com a formação de professores e com a criação da primeira Telenovela educativa do Brasil: João da Silva; que entre outras coisas, fazia propaganda da alfabetização de adultos. (CONCEIÇÃO, 2017)

¹¹⁴ As palavras geradoras do Mobral também traziam consigo palavras que eram símbolo da modernização como foguete, rádio e plástico.

Nessas publicações propostas pelo grupo Abril foi inserida uma inovação que marcou a sua singularidade: as fotografias eram coloridas. As mesmas fotografias estavam em cada lição e em cada cartaz, fazendo do manuseio dos materiais didáticos um dos eixos centrais da aprendizagem; pois no cartaz seria possível ver, em um tamanho maior, as imagens que estavam na cartilha, enquanto nos cartões com as letras seria possível unir as sílabas rapidamente, manejando as palavras de cada lição.

Tal estratégia editorial fazia do uso do material pedagógico o aspecto central da metodologia de alfabetização. Isto tornava a sua aceitação mais fácil para o Estado, pois, diante dos planos do Ministro Jarbas Passarinho de conferir ao Mobral grandes dimensões, o uso dessa metodologia prometia resolver vários problemas como, por exemplo, a orientação dos alfabetizadores recém-chegados à instituição, que trabalhavam num modelo nomeado como trabalho voluntário associado a uma ajuda de custo inferior ao salário mínimo das regiões mais pobres do país.

Com o uso das fotografias nas cartilhas atuava-se em três frentes. A primeira delas é que para a publicação em larga escala daquele material era necessária uma infraestrutura gráfica que havia se instalado recentemente no país, tornando o grupo Abril um dos poucos com tal capacidade gráfica e orçamentária. Por outro lado, Como Felipe Spotorno, secretário executivo do Mobral entre 1970 e 1972, argumentou durante a CPI do Mobral, as editoras precisavam daquela qualidade gráfica para suas publicações, como no caso de revistas como a *Veja e Realidade*, mas ficavam ociosas dada a diferença entre sua capacidade gráfica e o volume cotidiano de impressões. As cartilhas do Mobral ocuparam este espaço vazio, reduzindo os custos de produção, tendo em vista o volume de publicações em larga escala (SPOTORNO, 1975).

Em segundo lugar, as fotografias traziam consigo a ideia de modernização, tal como a televisão servia para Alfredina Paiva e o retroprojetor para Paulo Freire, pretendendo seduzir o público alvo com a vinculação deste tipo de impressão em materiais didáticos. Com as fotografias era possível produzir imagens do cotidiano com o realismo inerente ao ato fotográfico, cuja aura de modernização mesclava a magia e a técnica de produzir cenas de personagens verossímeis capturadas no eterno retorno de um instante, que, exatamente por isto, burlavam sua origem fictícia; na medida em que enevoavam seus condicionantes como o enquadramento, as poses, a luz, os ângulos etc. (FLUSSER, 1985; CABRAL, 2012; DUBOIS, 1993).

Por outro lado, caso se considere a dificuldade para a obtenção de uma fotografia colorida para os sujeitos público-alvo do Mobral — tanto pelo seu custo, quanto pelas condições

de acesso¹¹⁵ — é possível considerar nisto o gesto simbólico de valorizar o público alvo através das cartilhas, para torná-la um objeto de sedução, tal como na publicidade, e um símbolo de modernização. Por outro lado, tal escolha editorial implicava tanto uma justificativa para o custo do produto, quanto impunha uma qualidade gráfica que, na prática, restringia relativamente as possibilidades de produção destes materiais pedagógicos, aos grupos editoriais que já os produziam, pois, os grupos Bloch e Abril, desde os anos 60, especializaram sua produção na elaboração de revistas que eram publicações coloridas e repletas de fotografias (BAPTISTA e ABREU, 2010). Tal investimento chegou a ser objeto da dúvida do deputado Catete Pinheiro durante a CPI do Mobral, quando questionou Felipe Spotorno, sobre a prestação de contas do Mobral no ano de 1971, quando era secretário executivo do Mobral:

Uma das ações feitas ao Mobral — envolvendo, portanto, a atuação de V. S.^a — é de que o Mobral forneceria aos alunos das suas classes, material luxuoso que não seria manuseado por crianças de outras escolas, filhos naturalmente, de famílias de melhor poder aquisitivo (PINHEIRO apud SPOTORNO, 1975, p. 836).

A pergunta de Pinheiro pressupunha que as cartilhas teriam tido um custo elevado e poderiam ser um gasto excessivo por parte da coordenação do Mobral. O investimento representado pelas fotografias nessas cartilhas parecia ao deputado um “luxo” inadequado para o adulto analfabeto. Tais cartilhas estavam desenhando um mundo em desordem, no qual as coisas estariam fora de lugar, pois o adulto analfabeto usaria um material pedagógico melhor que o das crianças filhas da elite e da classe média brasileira. Uma avaliação muito próxima à apresentada no pedido de busca anteriormente discutido no tópico 2.2.2, na qual Edson Franco teria feito de tal característica uma propaganda para o uso das cartilhas do Mobral na alfabetização de crianças.

Diante desta questão a resposta de Spotorno foi de que com o volume de publicações era possível produzir a um custo reduzido, naturalizando com isto a aceitação daquela opção gráfica e pedagógica. Além disso, Spotorno explicou que “se o livro, então se apresentasse em termos de cativá-lo [o aluno], muito maior ainda seria o apego que ele teria a esse material que lhe era dado” (1975, 836). Um livro colorido seria mais capaz de provocar o contato do aluno do Mobral com o mundo das letras.

Tal resposta levanta o terceiro aspecto que tornava as fotografias uma questão central destas publicações. Elas tinham uma intencionalidade pedagógica que buscava realizar através

¹¹⁵ O desejo de ter fotografias das turmas foi uma constante nos relatos das professoras entrevistadas. Foi recorrente a menção das entrevistadas a dificuldade que era a produção de fotografias.

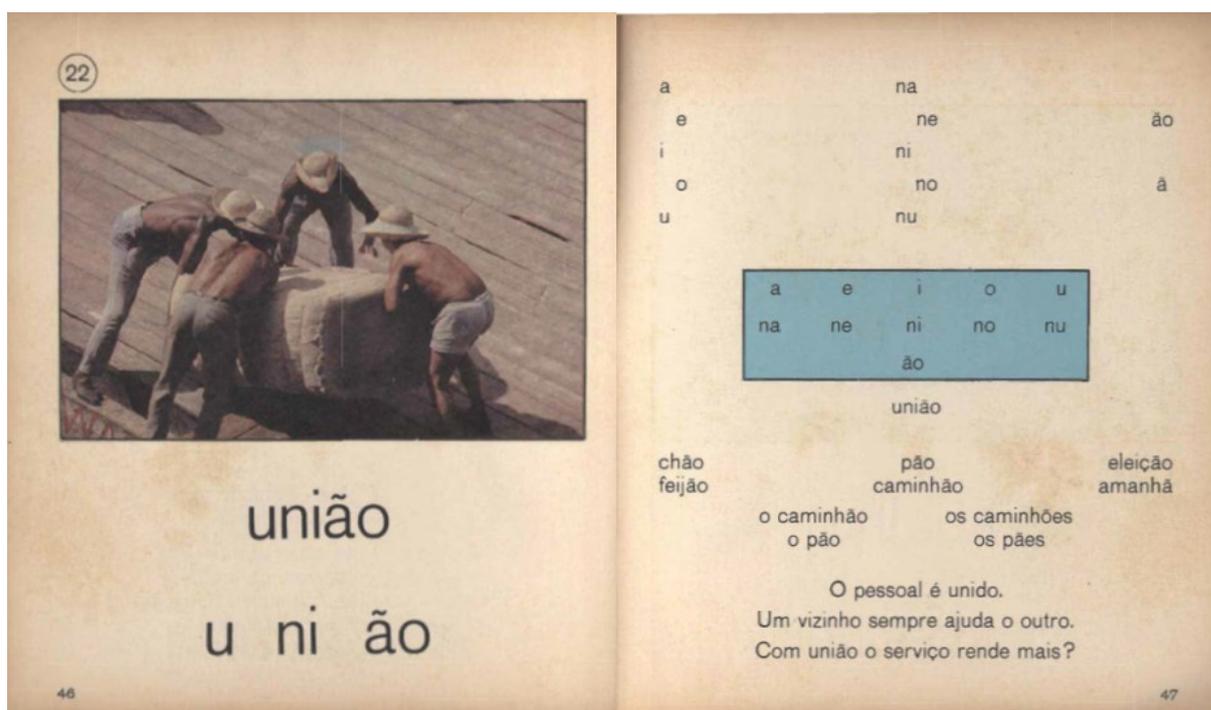
das fotografias, a aproximação com o público alvo, tal como Paulo Freire e Alfredina Paiva propuseram como um dos elementos fundamentais de seus métodos. Pelo efeito de realidade inerente à produção fotográfica, buscava-se produzir imagens que pudessem ser identificadas pelo público alvo como parte de seu cotidiano. Se com desenhos de pessoas na feira e com enxadas, ou através do formato das obras de artistas populares, como a xilogravura, Freire desejava valorizar e se aproximar do seu público; ou com a imagem em movimento da televisão Alfredina pretendia encenar uma sala de aula, com as fotografias se pretendia ir além.

A fotografia poderia refletir mais que de modo simbólico o analfabeto, pois mostrava cenas “reais” de pessoas muito parecidas a ele e a seu mundo, produzindo a possibilidade de uma identificação radical. Por isso, é recorrente nestas publicações a existência de imagens de pessoas negras trabalhando e de objetos de trabalho como tijolos e enxadas. Além disso, é recorrente o enquadramento de cenários do mundo rural ou de ambientes periféricos da zona urbana. Aquelas fotografias pretendiam produzir um espelho da vida de seu público, no qual ele pudesse se enxergar e se envolver¹¹⁶. Como é possível perceber em uma das lições da cartilha de leitura para o aluno da editora Abril¹¹⁷, na lição a União:

¹¹⁶ Tal relação pode ser pensada de modo ainda mais radical, tal como Dubois discute em o Ato fotográfico (1993). Para estudar a fotografia ele trata de sua gênese indiciária nos mitos de Narciso e da Medusa dando a ler que a fotografia, por um lado congela a vida em um instante e por outro que aquele que está diante da fotografia, mesmo crendo que vê outra pessoa, acaba olhando para si mesmo.

¹¹⁷ Embora a cartilha não apresente o ano da publicação, ela é a 7ª edição e apresenta Médici como presidente e Edson Franco como diretor editorial da Abril. Além disso, a capa da cartilha é apresentada desde os primeiros relatórios do Mobral de 1972. Isto me faz acreditar que ela é uma das primeiras cartilhas do Mobral.

Figura 6 - 22ª lição da cartilha Abril: União



Fonte: COUTINHO, S/ ano, p. 46–47

Trata-se da vigésima segunda lição. É preciso lembrar que a cartilha não deveria ser usada sozinha, mas acompanhada de cartões com sílabas, do manual do alfabetizador e especialmente de um cartaz, que traz a fotografia ampliada da página 46. Na imagem, quatro homens negros, sem camisa, empurram um fardo muito grande. Seus corpos tensionados demonstram que se trata de algo muito pesado. A primeira impressão é de que a imagem materializa o propósito de expor uma cena do cotidiano. Tal modo de trabalho é uma apropriação criativa da proposta de alfabetização de Paulo Freire, pois o manual do alfabetizador orienta que as aulas sempre começassem com debates em torno da imagem que está no cartaz da lição do dia.

Nessa perspectiva, dever-se-ia provocar os alunos a interpretar a imagem, a posicionar-se sobre seu tema, relacioná-la à vida cotidiana para que, só mais tarde, partir-se-ia para o trabalho de decodificação das palavras, sílabas e frases. Com esse movimento de “adiamento” do objetivo principal — a alfabetização — se garantiria um envolvimento maior com as palavras tendo em vista que houve um trabalho coletivo de produção de sentido e manutenção do interesse do público e se poderia motivar o desejo dos alunos em aprender mais que a assinatura. No entanto, assim como a fotografia não deve ser confundida com o mundo que ela capturou, esta imagem não cumpre apenas este propósito.

Quando chegasse a esta lição o formato da cartilha, bem como a proposta metodológica, já estaria normalizado para seu usuário que, mesmo que não conseguisse decodificar a palavra geradora, saberia que o seu significado deveria ser percebido na imagem. A cartilha se vale de palavras geradoras e imagens mais concretas nas primeiras lições, como tijolo, comida e remédio e tende a ideias mais abstratas com o passar das lições, como neste caso. A cartilha foi criada de um modo que a imagem precede a palavra, para que a produção do sentido das duas se dê na relação com elas, adaptando para o mundo dos impressos a proposta Freiriana. Por isso, é preciso considerar essa apropriação como uma leitura criativa; uma recriação (CERTEAU, 1998; CHARTIER, 1998, 1999). Por tratar-se de uma publicação, a opção foi a de associar cada par de imagem e palavra geradora com um conjunto de aplicações das sílabas em jogo, de modo a provocar o aluno a ter a lição completa daquele dia diante de si, quando tivesse a cartilha aberta.

Neste caso, está em jogo o trabalho com o til. Além de palavras que funcionam como exemplos desta aplicação, a palavra União tem seu sentido apresentado em uma oração. Tais estratégias além de apropriadas da cartilha o Povo, de Alfredina Paiva, também dialogavam com a aplicação da palavra geradora em frases como propunha a cartilha do MEB, “Viver é lutar” (1963), discutida no primeiro capítulo. É possível concluir, nesse sentido, que tais cartilhas também são o resultado de uma caça furtiva em torno dos materiais para a alfabetização existentes, bricolando princípios e estratégias legitimados tanto por experiências, quanto pela crítica do campo educacional.

Ao buscar os temas planejados por Alfredina Paiva, se buscava resolver a questão de palavras geradoras que tivessem um significado universal para o brasileiro, sem que com isto, se provocasse um distanciamento demasiado das singularidades comunitárias¹¹⁸; Enquanto que o uso de cartazes ao invés de vídeos ou “slides” eram mais viáveis e rentáveis para seus idealizadores; afinal a proposta de uma maleta educativa vinha do representante da editora Abril, que produziria todo o material. Além disso, ela se assentava no argumento de que os cartazes traziam uma facilidade logística para um programa que pretendia atingir milhões de pessoas com uma abrangência nacional, em curto prazo.

¹¹⁸ JANUZZI (1979) discute a distinção entre o método de Paulo Freire e o do Mobral especialmente pelo uso de cartilhas com uma abrangência nacional, que na perspectiva dela, eram inferiores ao método freiriano exatamente por não usar palavras da própria comunidade. O método de Freire permitiria realizar um elogio a singularidade de cada turma e as palavras importantes em cada contexto social. Por outro lado, as preocupações de Alfredina com palavras geradoras que tratassem de direitos básicos como saúde, educação, alimentação e valores fundamentais à vida social, pretendiam atingir os mesmos objetivos de Freire -a aproximação com o público alvo, — por outro caminho: atingindo-o pelo que é comum, ou mesmo universal. Nesse sentido, tanto por ter a cartilha o Povo de Alfredina, como referência, como por produzir cartilhas de abrangência nacional, a opção do grupo Abril foi pela apropriação do fundamento de Alfredina.

Com isso, aliado à posterior saída do Mobral do prédio do MEC, bem como o distanciamento dos técnicos deste último, Alfredina Paiva foi afastada do Mobral. Nos anos seguintes ela passou a dedicar-se à teleeducação no estado da Guanabara, inclusive produzindo em 1974 a primeira telenovela educativa — João da Silva — que tinha como protagonista um analfabeto de uma cidade do interior vivendo os desafios de sobreviver numa cidade grande. Curiosamente, sua proposta do uso da televisão na alfabetização foi empregada mais tarde pelo Mobral na formação dos alfabetizadores, durante a gestão de Arlindo Lopes Correa (CONCEIÇÃO, 2017).

É preciso refletir mais sobre as imagens nas cartilhas e seus desdobramentos. Como o historiador da arte Georges Didi-Huberman propõe com a antropologia do visual (1998, 2013), diante da imagem devemos nos perguntar tanto pelo que vemos, quanto pelo que nos olha de volta; tanto pelos quatro homens empurrando este fardo, as linhas diagonais das tábuas que compõem um fundo para a ação na imagem, ou ainda a composição do encontro dos chapéus; quanto pelo exercício imaginativo que nos acontece diante da imagem, na qual ela pode ganhar movimento e fazer associações com as memórias de nossos momentos de trabalho e esforço coletivo, por exemplo.

Para Didi-Huberman (2013), diante das imagens¹¹⁹ somos provocados por um paradoxo baseado num duplo movimento: por um lado, rapidamente atribuímos sentido — sabemos- do que ela trata; por outro lado, muito do que reverbera em nós por conta deste contato é exatamente o que escapa desse saber. Podemos escolher um lado e tal escolha é reconfortante, pois ao fazê-lo, renuncia-se ao paradoxo e seu incômodo. Seja na opção por uma legibilidade total, seja na escolha pela impossibilidade da significação; ao optar por uma ou outra, abandona-se o paradoxo e com ele o movimento incômodo entre o saber e o não-saber que faz a própria experiência visual. Sua proposta é pela manutenção do incômodo e pela própria rasgadura desta clivagem entre o saber e o não-saber, ao invés de uma negação da lógica e do sentido, ou de uma total afirmação destes, Didi-Huberman propõe um jogo entre os dois polos.

Nessa perspectiva é preciso perguntar-se mais uma vez pelo que vemos, quando estamos diante da imagem, e também fechar os olhos para vê-la melhor, ou ainda as ver com os dedos. Com proposições como estas, Didi-Huberman me provoca constantemente a resistir

¹¹⁹ Didi-Huberman produz suas reflexões a respeito de imagens cujo lugar artístico está estabelecido na cultura. Embora eu me debruce sobre imagens que não possuem os mesmos marcadores culturais me aproprio de suas reflexões para, nos seus termos, rasgar esta fronteira entre a imagem artística e a não artística. Neste sentido, ao invés de argumentar que dado o cuidado técnico e o trabalho estético dos fotógrafos que trabalharam nestas produções, elas poderiam ser consideradas artísticas; insisto que mesmo que elas não tivessem sido produzidas nestes termos, também poderiam provocar o tipo de experiência visual que Didi-Huberman estuda.

ao desejo de reduzir a imagem à legibilidade, à produção de sentidos que, quando concluídos, interrompem a experiência visual. Para ele é preciso ver com os demais sentidos, com a imaginação, com a memória, com o corpo inteiro para com isso, prolongar a experiência do visual, que tende a ser interrompida quando acreditamos ter decifrado a imagem.

Tal perspectiva de Didi-Huberman me provoca em outro sentido, pois ela dá visibilidade à dimensão afetiva da experiência do visual. Ao insistir que o historiador se abra à afetação, ele dá visibilidade para a existência desta via, um caminho importante para os efeitos das imagens na cultura. Olhar as cartilhas do Mobral nessa perspectiva implica em pensar que elas poderiam afetar as pessoas em muitas dimensões, não apenas na relação estrita de sentido, necessária a seu uso como instrumento pedagógico para a alfabetização. Tanto com a ideia de união como tema gerador, como na figura 6 em análise, quanto com o que acontece quando esta imagem nos é apresentada e agencia nossos afetos e memória.

O trabalho é coletivo na imagem, inegavelmente. No entanto, são muitas associações possíveis entre o que se vê, as palavras que poderiam ser usadas como palavras geradoras e os múltiplos efeitos desta experiência visual. No entanto, a escolha da palavra união conduz nosso olhar sobre a imagem, ela funciona como um protocolo de leitura, guiando a nossa percepção e nos fazendo elaborar conexões entre o que já foi organizado em nós, diante da imagem, o sentido abstrato da palavra união e as questões que nos interpelam sobre a centralidade do trabalho coletivo na vida.

A imagem poderia provocar uma reflexão sobre a exploração do trabalho, a precariedade das condições de vida ou os laços e intrigas que acontecem na própria comunidade em que a alfabetização acontece. No entanto, a imagem é agenciada na cartilha de modo a direcionar sua leitura e a pôr em circulação um dos sutis fios da teia de sentidos da integração nacional. Além disso, a expressão na qual a palavra geradora é colocada como exemplo reforça esse sentido, especialmente porque tem o formato de uma pergunta, provocando o aluno a posicionar-se sobre o tema: “O pessoal é unido. Um vizinho sempre ajuda o outro. Com união o serviço rende mais?” (MOBRAL, S/N, 47).

Nesse sentido, há que se considerar que uma palavra geradora como União, bem como a fotografia a ela associada, não cumpre apenas a tarefa imediata de ser didática, ou mesmo de ser a expressão editorial de um princípio educacional. Há que se considerar que ela também era pedagógica, no sentido de ser um meio para a prescrição de condutas. Marcadas pela ideia de trabalho coletivo e de desenvolvimento, tais imagens e palavras compõem uma retórica cara ao conjunto do imaginário que a razão governamental produziu sobre si mesmo e sua relação com a população. Imagens da construção da Transamazônica, de corpos juvenis em marcha, do

personagem da AERP Sujismundo, frases como “Brasil ame-o ou deixe-o” e lições como as da cartilha do Mobral (FICO, 1997). Em detrimento de suas diferenças, tais imagens compõem uma estética e uma ética, uma política dos afetos, uma maneira de pôr em circulação a prescrição de condutas que pudessem corroborar a imagem que estava sendo produzida sobre o Brasil tanto pela razão governamental, quanto pela razão empresarial que era dela fiadora, a imagem do Brasil grande, que para desenvolver-se necessitaria da adesão/ união de sua população.

Além disso, como já dito, a maleta da Abril Cultural era um conjunto de publicações. Havia nela o manual do professor, no qual havia um conjunto de prescrições de como ele deveria proceder. Neste caso, ele prescreve que o alfabetizador deve começar esta lição com as questões:

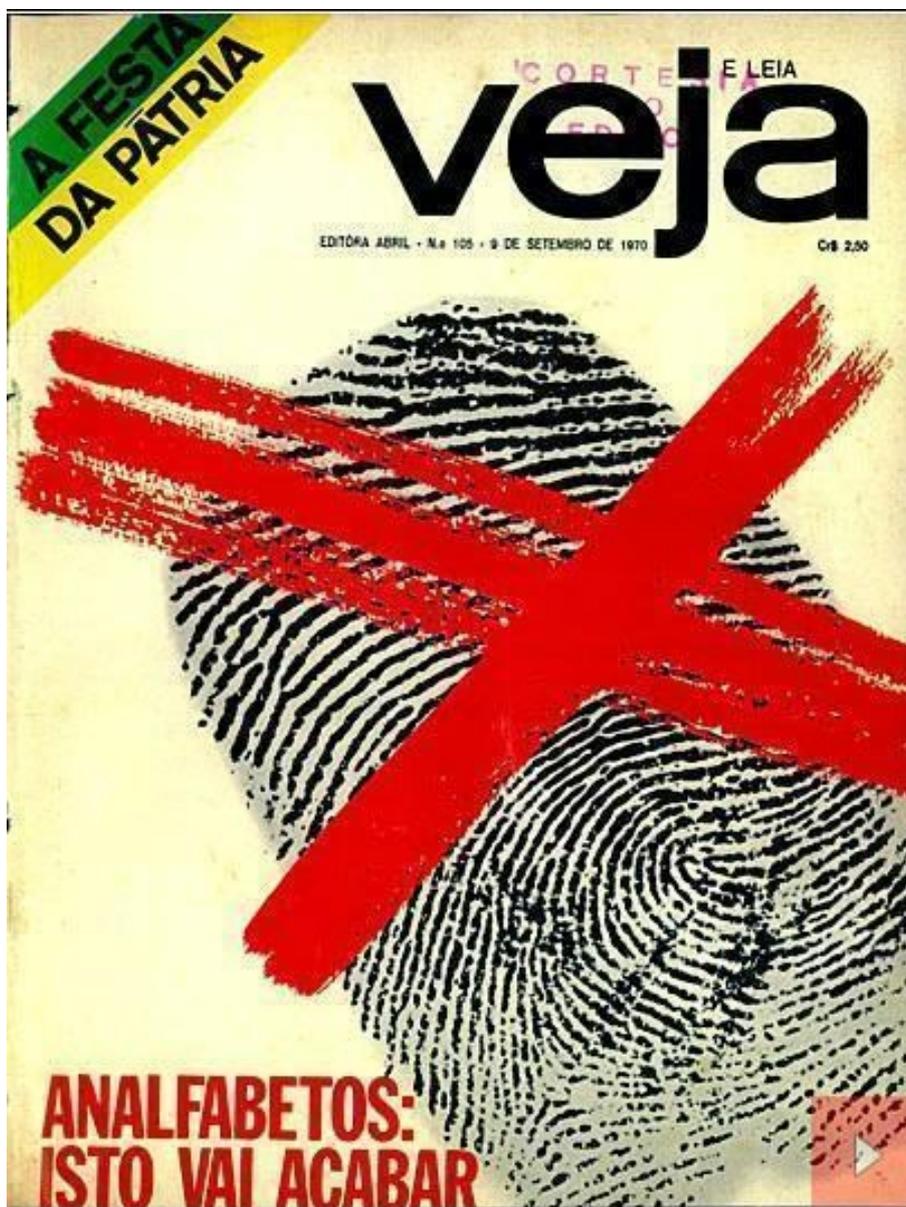
Um homem sozinho conseguiria levantar um fardo grande? Porquê? Vocês conhecem o ditado “a união faz a força”? Por que “a união faz a força”? Vocês trabalham sozinhos ou em grupo? (...) A união é importante só para trabalhar? Na família de vocês as pessoas se unem para fazer as coisas. O quê, por exemplo? (...) Vocês já participaram de algum mutirão (COUTINHO, S/ Ano b, p. 21–22)

O conjunto de questões guia a lição numa interpretação que cada vez mais conduz a percepção da lição para a leitura de um mundo harmonioso, no qual as pessoas e famílias se ajudam e quando necessário podem fazer mutirões. Cumprindo seu papel de publicação prescritiva, o manual desloca o sentido elaborado por Freire de fazer deste diálogo sobre a imagem uma experiência aberta às questões que pudessem emergir e crítica das relações sociais para conduzir a leitura que deveria ser feita dele rumo a um mundo marcado pela representação da harmonia.

Uma vez estabelecida como metodologia do programa de alfabetização do Mobral e promissora estratégia de negócio do grupo Abril, a maleta foi estabelecida como a base educativa do trabalho do Mobral. Mesclando o ideal desenvolvimentista e o civismo adaptado ao público adulto e analfabeto com princípios pedagógicos de experiências predecessoras, as cartilhas eram prometidas como o material pedagógico ideal para tornar a alfabetização de adultos um meio para a condução das condutas da população brasileira. No entanto, o Mobral precisaria ter mais que um material didático, ele precisaria produzir a rede que uniriam tais materiais às experiências educacionais; era necessário fazer do Mobral uma instituição com capilaridade nacional.

3.2 Felipe Spotorno e a teia do Mobral: organização, estratégias e táticas

Figura 7 - Capa a respeito do lançamento oficial do Mobral.



Fonte (REVISTA VEJA, 1970)

Na figura 8 a mancha de tinta no polegar foi escolhida como alvo das intervenções estatais. A impossibilidade de escrever o próprio nome é uma referência fundamental na construção da identidade do analfabeto, à qual a mancha de tinta no polegar é um dos seus principais símbolos. Associada a esta carência estava a negação da cidadania através do voto, pois ele só foi autorizado aos analfabetos na constituição de 1988. Por isso, na história da alfabetização de adultos, a assinatura tem um lugar fundamental, tanto na conquista de seu

domínio pelos alunos, quanto na construção do estigma sobre o analfabeto, que, com os dedos sujos de tinta, tornava visível a falta como o núcleo desta identidade. Ao usar este símbolo para noticiar o lançamento do Mobral, a revista *Veja* se valia desta referência para anunciar que logo “isto vai acabar”.

“Isto”, a mancha no polegar de um analfabeto, este sujeito sem rosto, essas linhas sem nome, é colocado na capa da revista, em sua edição comemorativa da semana da Pátria de 1970, ano internacional da educação estabelecido pela Unesco. Uma rasura de negação vermelha sobre as linhas negras de um polegar sujo de tinta. Símbolo que era suficiente para tocar várias camadas dos significados das experiências que se emaranham ao analfabetismo. Quantas vezes o sujeito ausente, de quem se trata, teve de sujar os dedos para confirmar sua existência? Por dias, a tinta não sai, enquanto a sua condição é associada à ignorância, à doença e à incapacidade. Por quantas vezes este mesmo sujeito se sentiu excluído ou mesmo eliminado de variadas relações sociais, tal como a rasura indica?

A estratégia governamental, impressa nessa capa, foi relançar o Mobral em uma semana especialmente ufanista, a semana da pátria em comemoração à independência do Brasil. O lançamento aconteceu exatamente 3 anos após os seus primeiros movimentos discutidos no primeiro capítulo e, também por isto, visava promover o esquecimento deste passado. Em revistas, cartazes e na relação com a população ele recebia forte engajamento, como é possível perceber na importância dada à questão pela revista *Veja*, afinal, entre as várias notícias da semana mais importante da propaganda nacionalista, a notícia de que o analfabetismo estava com seus dias contados foi escolhida para a capa da Revista. Não é gratuita, também, a confusão entre o sujeito analfabeto e o analfabetismo, na medida em que a própria produção da identidade opera pela redução da multiplicidade dos sujeitos a alguma característica elencada como fundante, e por uma diferença definida como estrutural (HALL, 2005a). O analfabetismo foi produzido discursiva e imagetivamente em torno dos vários significados que nos interpelam diante desta imagem da mancha do polegar. Uma produção a ser acompanhada.

O período de produção da capilaridade nacional do Mobral, entre 1970 e 1972, foi marcado por uma gestão compartilhada entre Mário Henrique Simonsen, como presidente, e Felipe Spotorno, como secretário executivo. O primeiro, pelo renome no campo econômico e político-empresarial, discutido no subtópico 2.2.1 e o segundo, pela recente experiência no projeto Rondon, com indicação do próprio coordenador deste último, o coronel Mauro da Costa Rodrigues, e secretário executivo do Ministério da Educação, na gestão de Jarbas Passarinho (SPOTORNO, 1975).

Além de indício do entrelaçamento das instituições estatais em um projeto de governamentalidade, a escolha destes sujeitos permite a leitura do urdume sob o qual as demais linhas do Mobral seriam trançadas. Ora, se Simonsen foi convidado para convencer o empresariado de que o Mobral era um bom negócio, para executar uma iniciativa que pretendia a rápida expansão por todo o território nacional, as experiências de Spotorno, especialmente na região Norte do país, o faziam alguém estrategicamente bem posicionado. Como ele afirmou à CPI do Mobral: “Por profissão, como paraquedista, eu era obrigado a percorrer o país e o percorri inúmeras vezes. Por vocação de conhecimento e pesquisa transitei por mais de 1.500 municípios” (SPOTORNO, 1975, p. 806–807).

Felipe Vicente Spotorno era paraquedista do exército¹²⁰, capelão e ex-funcionário do Projeto Rondon, mas não tinha experiência no campo técnico educacional. O atravessamento destas trajetórias fazia dele alguém estratégico para a elaboração dos laços que o Mobral precisava para se capilarizar e criar as Comuns rapidamente, sem a necessidade de valer-se da atuação do MEC e seus técnicos educacionais (BORGES, 2009). O Mobral demarcou para si um modelo de ação que buscou excluir os educadores do MEC do debate sobre sua execução, especialmente porque boa parte deles coadunam as posições da UNESCO, portanto, discordavam do modelo de campanha de alfabetização de larga escala proposto por Passarinho. Spotorno funcionava, portanto, como alguém que nem sequer havia sido fortemente afetado por tais análises e que, simultaneamente, encarnava a imagem militar, bandeirante e catequista, de conquistador do território nacional para o Mobral (PAIVA 2015).

Como Padre, ele acionava relações com uma ala da igreja católica sensível à continuidade da tradição filantrópica associada à alfabetização e presente nas pequenas cidades; como militar, ele poderia circular pelo país, reunir-se com sujeitos variados, desde prefeitos e secretários até militares e líderes comunitários sem possíveis embargos da suspeita ideológica no campo educacional. Como ex-funcionário do Projeto Rondon em sua fase de pesquisa e, especialmente, de visita de campo para a implementação no Acre, ele representava que o Mobral seria uma maneira de fazer cumprir a meta do projeto por outros meios. Alfabetizar, portanto, seria outra maneira de “integrar para não entregar” e para tanto, “o Mobral poderia se valer tanto da experiência quanto dos conhecimentos sobre as cidades do interior do Brasil que [ele] teria sistematizado” (SPOTORNO, 1975, p. 807).

¹²⁰ Os capelães paraquedistas do exército brasileiro surgiram em 1949. Spotorno foi o terceiro capelão paraquedista do Exército, atuando na primeira metade da década de 60, conforme a 12ª edição da revista Eterno Herói, de 2012 disponível em: <https://pt.calameo.com/read/0021132999a07794bb4f5>.

Nesse sentido, a lógica da expansão em formato de campanha era o propósito dos primeiros meses de vida do Mobral. Tratava-se de um período narrado por Felipe Spotorno como uma fase heroica na CPI do Mobral:

No prazo de 14 meses atingimos 3000 municípios. E tudo isso feito por um punhado de gente no Rio de Janeiro e no interior do País, nas capitais e nos municípios. No Rio de Janeiro o elenco de 70 pessoas, sendo que a fase heroica da implantação, que foi do dia 16 de junho ao dia 8 de setembro, nós só contávamos com 17 pessoas, e conseguimos percorrer o país, desdobrando-se de todas as maneiras, utilizando-nos de avião, de caminhão, de carro, de carro de boi, da mula, o que tivéssemos em mãos, para poder chegar a um daqueles municípios preconizados como prioritários, e assim realizar, em 45 dias, a implantação inicial (SPOTORNO, 1975, p. 806 Grifos nossos).

Há, portanto, uma lógica de sacrifício que Spotorno imprime à narrativa sobre a suas ações e à emergência do Mobral, durante a CPI que avaliava as atividades da instituição. Suas palavras buscam a empatia do interlocutor, que poderia condenar o seu trabalho. Persuadir os senadores, de que os trabalhadores do Mobral eram pessoas que tiveram enorme dedicação durante a sua gestão, “que trabalhavam numa carga horária de 18 horas por dia” ((SPOTORNO, 1975, p. 806), era uma maneira de guiar a atenção deles para o trabalho desenvolvido, ao invés de dar visibilidade aos seus problemas; sem considerar a exploração destes trabalhadores. Além disso, ao nomear heroico o período de sua gestão, de meados de 1970 até abril de 1972, ele criava um passado para o Mobral, definindo uma identidade para ela. Caso o Mobral tivesse se tornado algo diferente de heroico, isto já não seria de sua alçada.

Segundo ele, o Mobral escolheu como alvo municípios que tivessem um posicionamento estratégico para a sua divulgação, na medida em que pudessem ser referência para as suas respectivas regiões. Além disso, cada município precisava assinar um convênio com o Mobral Central, comprometendo-se, por um lado, a criar a sua Comum e, por outro, assegurar que as suas atividades de alfabetização fossem exclusivamente com o Mobral. Isto significava que, para ter o apoio federal, seja financeiro, seja com material didático, os municípios deveriam assimilar ao Mobral quaisquer outras atividades de alfabetização de adultos que já existissem, uma vez que o apoio era fundamental para reforçar a existência dessas atividades¹²¹.

No entanto, tal estratégia não se deu sem tensões. Na condição de Ministro da Educação, Passarinho precisava agenciar aliados, especialmente tendo em vista o desejo de manter o

¹²¹ Um exemplo disto é discutido por mim, a respeito de uma iniciativa de alfabetização das normalistas do colégio Francisca Mendes, durante as frentes contra a seca em Catolé do Rocha–PB (ALVES, 2015, p. 130–140).

consentimento da Ditadura. Entre estes aliados encontrou o arcebispo de Alagoas, D. Luciano Duarte, um agente estratégico na manutenção dos laços com a igreja católica que representou o MEB na Unesco, na Confitea de 1973 e na CPI do Mobral em 1975. Dentro dessa lógica, D. Luciano pressionou o ministro a tornar o Método Dom Bosco a metodologia de alfabetização do Mobral, mas isso foi recusado radicalmente por Spotorno e também por Passarinho, que já tinha como um de seus eixos de trabalho a parceria com Edson Franco e o grupo Abril.

Tal recusa havia tencionado a relação entre o MEB e o Mobral e, na medida em que o Mobral punha em prática sua estratégia de assimilar as iniciativas de alfabetização existentes, exigindo que os convênios acontecessem com as Comuns; conseqüentemente, tinha o MEB como um dos alvos. Isto colocava Passarinho em uma situação, no mínimo, complicada, provocando-o a pressionar o Mobral a voltar em sua estratégia:

Minha diretriz (...) foi muito clara em somar esforços e experiências. (...) O que se me pede, nem é que a adote oficialmente [a metodologia do MEB], mas que simplesmente a permita, a aceite como um dos esforços não-convencionais a que me referi” (PASSARINHO, 1975, p. 49).

O Ministro se preocupava com uma estratégia de adesão à campanha de alfabetização do Mobral que abarcasse o maior número possível de parceiros — “somar esforços e experiências” —, portanto, ceder às pressões do MEB não oficialmente seria aceitável, tendo em vista que já não o apoiou na utilização de seu método. Enquanto isto, na perspectiva de Spotorno, tal abertura era uma fenda em sua estratégia de trabalho, por isso, afirmou que o Mobral manteve firme a sua posição, e isto custou-lhe um corte no orçamento, pois 20% dele foi deslocado para o MEC, além de semear o desafeto com Passarinho: “isso nos custou, no decorrer dos 26 meses em que estivemos no Mobral, dores de cabeça — não com o presidente do Mobral, mas com o então ministro — e constrangimentos pessoais” (SPOTORNO, 1975, p. 813).

O Ministério da Educação, por sua vez, com apoio da Sudene, firmou um convênio para o financiamento do MEB. Assim, o governo federal continuou financiando ações do MEB na Alfabetização de adultos, porém, o fez fora dos canais estabelecidos pelo Mobral. Apenas em fevereiro de 1973, já com um novo secretário executivo, Arlindo Lopes Correa, o Mobral e o MEB se aproximaram e firmaram uma parceria no valor de Cr\$ 1.155.597,50, na qual o último passou a trabalhar com as cartilhas do primeiro, para que atuasse no Rio grande do Norte,

Sergipe, Amazonas, Pará, Mato Grosso, Piauí e Ceará¹²². Isto torna-se ainda mais curioso quando se atenta para o fato de que, naquele momento, a relação era invertida, pois, era o MEB que alfabetizaria com o método das cartilhas do Mobral. Estabelecido, o Mobral não necessitava mais fagocitar o MEB e, neste novo cenário, poderia tê-lo como aliado.

Nesse sentido, a estratégia assimilacionista do Mobral permaneceu. Essa exigência implicou em duas consequências marcantes para a história da educação de adultos. A primeira delas é que houve uma reorganização das iniciativas de alfabetização, pois, na prática, elas eram majoritariamente eliminadas ou incorporadas ao Mobral através das Comuns. Desde o fim dos anos de 1950, diversas práticas de educação de adultos atravessavam o país. As que tinham maior abrangência e institucionalidade tinham visibilidade nacional, como o MEB, a Cruzada ABC e iniciativas educacionais que se inspiraram em torno das iniciativas de Paulo Freire (PAIVA, 2015). Outras, por serem pontuais, locais ou regionais, não possuíam tal visibilidade nacional, como é o caso da paraibana Ceplar, por exemplo, o que não significa que deixassem de impactar a vida da população analfabeta. Entre todas estas iniciativas, apenas o MEB não foi assimilado, pois, a pressão econômica e política para a adesão era muito forte. Já no primeiro semestre de 1970, "Mário Henrique Simonsen não só fez questão de manter o sistema de convênio do Mobral, como também aceitou — e nesse particular ele foi um braço forte — em não admitir nenhum convênio que não fosse com a Comissão municipal" (SPOTORNO, 1975, p. 813, grifos nossos).

Tal medida era, para Spotorno, um aspecto fundamental para o lançamento do Mobral, pois, em sua perspectiva, ele precisaria centralizar as ações sob a mesma marca, para dar um caráter nacional à iniciativa, submetendo as iniciativas locais à Comum. Há que se perceber o quanto isto foi narrado por ele como uma decisão pessoal, ao falar da posição de seu superior na escala hierárquica como alguém que aceitou a ideia e que a defendeu. Entretanto, tais medidas tiveram consequências, seja para a realização do plano de Spotorno, seja para o abalo das estruturas internas que mediavam as relações entre os vários agentes da educação no Brasil, como o MEC, os técnicos do Ministério do Planejamento e do Ipea, os governos estaduais, as editoras, o MEB, a Igreja Católica etc.

A estratégia de Spotorno reforçava a estrutura criada pelo Mobral até 1972, que tinha três polos fundamentais: o Mobral Central, as coordenações estaduais e as coordenações municipais. Ao tornar os convênios um tipo de ação que se fazia com cada prefeitura e as

¹²² Conforme Termo de Doação Modal entre Mobral e MEB. Disponível nos documentos anexos à CPI do Mobral, enviados por D. Luciano Duarte, Caixa 2, envelope 5, pasta 8, p. 62–65.

iniciativas como realização das Comuns, aquele que era “o braço mais fraco” do Mobral e, simultaneamente, o executor das ações, era reforçado pela tendência à eliminação da “concorrência”. Assim, os últimos traços da cruzada ABC foram extintos e as turmas do MEB diminuíram radicalmente, por exemplo (PAIVA, 2015).

Isso implicava o segundo efeito da estratégia do Mobral, pois, com as várias iniciativas de alfabetização de adultos tornando-se parte das Comuns e, conseqüentemente, turmas do Mobral, isto tornava possível que ele houvesse ficado gigante tão rapidamente, como dito por Spotorno. O Mobral se valia de iniciativas que já estavam em curso, de professores que já estavam alfabetizando adultos em empreendimentos das igrejas católicas e evangélicas, de grupos sem fins lucrativos, de empresas que buscavam alfabetizar seus funcionários e já vinham desenvolvendo tais atividades¹²³. Ao anunciar os números do Mobral, Spotorno apresentou uma quantidade realmente grande de pessoas e cidades atingidas. Contudo, o que silencia é que uma parcela significativa destes números, que ele narrava como iniciado do zero, era um conjunto de práticas de alfabetização que já existiam e que foram fagocitadas pelo Mobral.

Por outro lado, é inegável que, já neste período, a propaganda do Mobral foi a fagulha necessária para que desejos de criação de turmas pelos prefeitos e empresários, pelos professores e alunos fossem entrelaçados, como foi o caso tanto de Menininha quanto de Maria das Neves. Ao oferecer uma fórmula nacional para a alfabetização, com o pagamento do professor e do material didático, o Mobral tornou visível e possível criação de turmas de alfabetização em novos e mais variados espaços, como aconteceu em Campina Grande-PB:

¹²³ O próprio Spotorno afirmou, durante a CPI, que a apropriação de metodologias baseadas nos empreendimentos religiosos de alfabetização fora cogitada. No entanto, foram descartados por usarem trechos e nomes próprios bíblicos na alfabetização, o que, para ele, implicava, em sua leitura, no uso de um vocabulário pouco acessível à população analfabeta.

Figura 8 - A turma do Mobral na Fábrica

Agora estamos todos felizes porque temos um presidente olhando para a coisa pior que é o atraso. Estamos com as mãos cheias de livros aprendendo a ler, graças ao presidente que nos mandou o Mobral. É uma grande oportunidade que nos chegou. Vamos todos se interessar e aproveitar esta ocasião este presente que este nobre presidente nos mandou.

Abdias Ferreira de Lima.
 Escola do MOBREAL
 Wallig Nordeste S/A
 Campina Grande Pb.

Fonte: Carta de Abdias Ferreira de Lima ao Mobral. CIBEC/INEP Caixa S/N.¹²⁴

A fábrica de fogões gaúcha tinha aberto, em 1967, uma filial em Campina Grande-PB, “aquecendo” a cidade com a modernização de sua tecnologia. O apoio do Estado era propagandeado desde sua inauguração, com a presença do General Costa e Silva, para posar para as fotos cortando o laço inaugural das instalações. Enquanto isso, do ponto de vista local,

¹²⁴ Agora estamos todos felizes porque temos um presidente olhando para a coisa pior que é o atraso[sic] Estamos com as mãos cheias de livros aprendendo a ler, graças ao presidente que nos mandou o Mobral. É uma grande oportunidade que nos chegou.

Vamos todos se interessar [sic] aproveitar esta ocasião este presente que este nobre presidente nos mandou.

Abdias Ferreira de Lima

Escola do Mobral

Wallig Nordeste S/a

Campina Grande Pb

a maior empresa de fogões da América latina era aclamada pela “geração de 2000 empregos na cidade”, em seu auge de produção, era uma difusora de tecnologia para uma cidade que ansiava pela modernização (CARVALHO, 2011, p. 73–74). Uma vez que o Mobral foi implantado, a iniciativa privada passou a ser constantemente interpelada a participar do “movimento”, a fazer a doação dos impostos e a trabalhar de modo voluntário. Enquanto isto, do ponto de vista do empresariado, ter uma mão de obra alfabetizada estava se tornando uma necessidade crescente e a associação com o Mobral tornara-se também um eficiente meio publicitário.

Em fevereiro de 1971, as atividades do Mobral se iniciaram em Campina Grande (MOBRAL, 1984), o que torna possível supor que a Comum desta cidade tenha sido organizada no segundo semestre de 1970, como foi o caso da maioria dos convênios em cidades de porte médio do Brasil. Embora a carta não possua marca temporal direta, é bem provável que ela seja dessa fase do Mobral, tendo em vista que, na correspondência, o Mobral aparece como uma iniciativa direta do presidente. Isto, por um lado, coaduna-se com o tipo de narrativa construída pela propaganda do Governo Médici, em seus dois primeiros anos de governo, e vai ficando cada vez menos personalista se deslocando para as ações estatais (SOARES, 2015; FICO, 1997). Enquanto isso, por outro lado, permite-me supor que o Mobral ainda não tinha uma identidade consolidada. Além disso, marcadores como a chegada dos livros e a demonstração da alfabetização como um meio para a ruptura com o passado são indícios de que a iniciativa era uma novidade tanto para Abdias Ferreira de Lima quanto para a maioria dos brasileiros.

A surpresa com a chegada dos livros e a adesão de Abdias, representando a Wallig, e por desdobramento a existência do Mobral em Campina Grande era parte de um agenciamento muito maior, do qual aquela correspondência era um registro fundamental. Tratava-se do recrutamento dos brasileiros para um conflito, uma guerra contra um inimigo gigantesco que exigiria a mobilização de todos os brasileiros: o analfabetismo. É o que escreve Audálio Dantas em uma matéria que a revista Realidade, do grupo Abril, realizou sobre o trabalho de Felipe Spotorno em junho de 1971:

Muito dinheiro e uma grande força de vontade, não só dele[sic], mas de quase todo o povo brasileiro, para eliminar de uma vez com o terrível inimigo que está ali, pregado na parede, dentro de um cartaz. O cartaz do Mobral com o inimigo: uma grande impressão digital, marca de dedão, mancha negra, e a frase: "Assinatura de milhões de brasileiros".

As armas usadas nessa guerra, até agora: 16 milhões de livros (oito para cada aluno). Meta a ser cumprida até 1974: alfabetizar 7 milhões e meio de pessoas, na faixa de catorze a 35 anos. Para isso, o Mobral gastará mais de 200 milhões de cruzeiros. Mais de 200 bilhões antigos. Mais que o orçamento do Estado de Mato Grosso. (...)

Felipe Spotorno está decidido:

Nós vamos acabar com a mancha negra!
 Disposto a usar tôdas [sic] as armas:
 Nessa guerra vale tudo, meu caro!
 E a não deixar a guerra acabar:
 Termina uma batalha, a guerra continua.
 Em frente à sua mesa, o imenso mapa do Brasil está pontilhado de alfinetes coloridos. Eles [sic] assinalam a marcha da guerra, marcam o avanço da luta na qual estão empenhadas mais de 50.000 pessoas — técnicos em educação, administração, prefeitos, banqueiros, industriais, comerciantes, juizes, presidentes de clubes, líderes sindicais, estudantes, religiosos — lutando em 2.500 municípios brasileiros (DANTAS, 1971, p. 44–45).

Enquanto o recrutamento acontecia, o próprio fio da governamentalidade era tecido no Mobral. O agenciamento da razão governamental era de que ele estava fazendo sua parte, por funcionários dedicados como Spotorno e sua equipe. Caberia a população aderir fazendo parte de uma marcha, tomando parte neste exército em suas diferentes patentes. Seja como professores, coordenadores, presidentes da Comum, como alunos ou como um agente externo do Mobral que pudesse contribuir da maneira mais simples possível, como, por exemplo, convencer algum analfabeto a procurar a Comum mais próxima.

A analogia com a guerra trazia consigo a lógica da necessidade de segurança e da urgência, do pouco apreço aos meios desde que o inimigo fosse derrotado e mantinha de modo menos explícito uma antiga metáfora, cara ao debate higienista sobre o analfabetismo dos anos 20, que tomava o analfabeto como um doente. De todo modo, contra o analfabetismo todo mundo deveria se unir, pois, como dizia o hino do Mobral e alguns de seus cartazes: *Você também é responsável*, havia uma corrente que impedia a participação do brasileiro no desenvolvimento: a sede de saber.

3.3 O Mobral explodiu: trabalho voluntário e consentimento político.

Uma vez estabelecida a estratégia pedagógica e os recursos, o Mobral Central desenhou para si uma organização inicial e uma logística para viabilizar seu propósito de larga escala. Saiu do prédio do MEC e passou a funcionar em uma sala da Fundação Getúlio Vargas e, pouco mais de um ano depois, na rua Voluntários da Pátria, em Botafogo, Rio de Janeiro; onde estabeleceu sua sede (OLIVEIRA, 1989). Instituiu um corpo de funcionários, sob a administração de Felipe Spotorno, que assumiu a função de secretário executivo, que, na prática, gerenciava o cotidiano da organização, pois Mário Henrique Simonsen, embora presidente, não se dedicava a gestão do Mobral propriamente dita, mas a seu planejamento.

A capilaridade que o Mobral desenvolveu exigia uma centralização descentralizada, de modo que as ações pudessem acontecer em todo o país, mas, simultaneamente, a identidade do Mobral se consolidasse. Para tanto, a estratégia de fazer das Comuns o núcleo da ação do Mobral promovia tal descentralização, mas matinha a unidade identitária. Enquanto isso, a centralização ficava por conta do pagamento apenas do alfabetizador, por parte do Mobral Central, a comunicação constante através de cartas ao Mobral Central como a de Maria das Neves que abre este capítulo e pela distribuição das cartilhas, com uma metodologia que se apropriou das estratégias pedagógicas do campo da educação de adultos que a precederam, especialmente, a metodologia Freiriana.

Tais cartilhas possibilitaram que o Mobral fosse visto como moderno e conectado com as mais legitimadas propostas educativas até então, tendo em vista que a crítica de Freire à infantilização do adulto analfabeto se tornou uma questão inescapável para a alfabetização nos anos 60 e contribuiu para que a Unesco colocasse em circulação o conceito de alfabetização funcional, por exemplo. Nessa perspectiva, os promotores das primeiras cartilhas do Mobral — Spotorno e Edson Franco, se opuseram às propostas de usar as metodologias que vinham sendo adotadas durante a Ditadura, como o Sistema Dom Bosco –SDB e do DEBA/Cruzada ABC, desde 1964. Ao mesmo tempo, tais cartilhas fizeram da fotografia colorida o centro de sua abordagem, adaptando a proposta de Paulo Freire e de Alfredina Paiva, levando tais publicações para próximo do campo editorial de revistas, que tinha experiência e estrutura gráfica para a publicação de textos com fotografias coloridas como os grupos Abril e Record. Ao mesmo tempo, ao invés de uma imposição do método, Spotorno fazia propaganda da liberdade das alfabetizadoras para adaptá-lo como julgassem melhor e responsabilizando-as pelas consequências dessa escolha, tal como se preocupou Maria das Neves em sua carta.

O Mobral conceituava os trabalhadores voluntários da educação que agenciavam como alfabetizadores e monitores, não professores. A mudança do conceito, abria duas veredas: por um lado, diminuía o valor a ser pago ao alfabetizador, afinal não lhe era exigido a formação para tanto e, por isto, o que ele recebia tinha o caráter de uma contrapartida por um trabalho voluntário, baseado no número de alunos que concluíram o curso, dentro de uma comissão de voluntários que não recebiam contrapartida de recursos do Mobral Central. Por outro lado, tornava oficial¹²⁵ a possibilidade de que outros sujeitos, mesmo sem formação, assumissem essa

¹²⁵ Afirmamos isto, pois à época a formação docente e mesmo o acesso à escola normal não contemplava o volume de professores necessários à educação básica, na qual, pessoas com baixo nível de instrução trabalhavam como professores. Quando o Mobral produz o conceito de alfabetizador, está institucionalizando, usando como propaganda e radicalizando uma prática comum na escola convencional da época. Com isto, ao longo do tempo,

tarefa, numa apropriação das estratégias das campanhas e movimentos sociais que fizeram a alfabetização de adultos desde os anos 40. Isso era o que dizia o hino e as propagandas do Mobral, “Você também é responsável, então me ajude a escrever, eu tenho a minha mão domável, eu tenho a sede do saber”¹²⁶. Em nome da alfabetização, qualquer pessoa alfabetizada poderia engajar-se no movimento.

Nisso estava o próprio significado de seu nome, pois ao se alcunhar como movimento, trazia uma proposta de engajamento do poder público com a iniciativa privada e as pessoas comuns, como define o jornal o Globo, em uma matéria que publicou dia 9 de setembro, um dia depois que a instituição foi lançada oficialmente: “O Mobral é um movimento aberto e permanente, descentralizado e convergente, sistemático e integrado. É aberto porque dele, todos podem participar, em recursos e em ação” (O GLOBO, 1970, p. 2). Desse modo, como emergia não mais como uma campanha¹²⁷, enquanto agia como tal e se apropriou da filantropia que marcou a “luta contra o analfabetismo” desde os anos 30, a instituição buscava blindar-se contra as críticas, pois estas seriam rebatidas como insensibilidade em relação à condição do analfabeto e “má vontade” em relação ao trabalho de voluntários.

Para garantir que, apesar da provável falta de formação, a tarefa fosse cumprida, o Mobral propôs um método de alfabetização que fazia do uso das suas cartilhas um aspecto fundamental. O Método do Mobral tinha na dimensão técnica do trabalho, a promessa de que sendo as orientações das cartilhas do alfabetizador cumpridas, a eficiência do seu trabalho estaria garantida. Por isto, ele não necessitaria do espaço escolar propriamente dito, pois propagandeava que qualquer lugar era um espaço viável para quem quer alfabetizar-se, mesmo que “40% das classes do Mobral não tinham [tivessem] nem lampião, funcionando na base da lamparina” (CORREA, 1975, p. 212) nem de professores com formação para tanto, pois o método supriria as demais faltas.

milhares de alunos do Mobral, logo que concluíam o curso, se tornaram seus alfabetizadores, o que implicava em grandes dificuldades na garantia da qualidade das atividades do Mobral.

¹²⁶ As Canções da Dupla Dom e Ravel fizeram muito sucesso na época. Autores de hinos da apologia ao Regime como Eu te amo, meu Brasil. A canção Você também é responsável, composta em 1970, foi utilizada como hino do Mobral. A este respeito, as entrevistas e a análise de Araújo (2002) à dupla são fundamentais. Neste trabalho, analisamos esta canção no terceiro capítulo.

¹²⁷ As campanhas de alfabetização marcaram a história da educação até os anos 60, especialmente, por conta das iniciativas de alfabetização compulsória dos países socialistas. A partir dos anos 60, o vocabulário em torno da alfabetização de adultos foi transformado pela influência exercida pela UNESCO, tornando obsoletas algumas iniciativas e conceitos, enquanto propunham outros. O conceito de campanha é um destes, que está associado a ideia de ação ampla, emergencial e sanitária; quando o conceito de analfabeto foi transformado, afastando-se das ideias a que era associado como incapaz, doente, chaga, etc. e a alfabetização passou a ser entendida como uma ação que exige uma duração mais extensa que o domínio da assinatura, o termo campanha passou a ser evitado, o que não significa que as formas de atuação das experiências anteriores não possam ter sobrevivido na nova conceituação, isto é, que a sua recepção bem como as suas próprias práticas estivessem muito próximas das experiências de educação de adultos anteriores (PAIVA, 2015).

Desse modo, garantindo apenas o “kit” de cartilhas e o pagamento dos professores, o Mobral Central conseguiu descentralizar e diminuir os custos da iniciativa, pois todo o “resto” do trabalho era “descentralizado” conforme seu vocabulário. A precariedade das condições de trabalho de professoras como Maria das Neves e Menininha acontecia, entre outras razões por conta disto, pois se delegava às instâncias inferiores à responsabilidade pela maior parte do trabalho e de seus custos e, com isto, o Mobral Central não era responsável pela estrutura física para a execução das aulas, por exemplo. Caberia à Comum, a comissão de voluntários de cada município, portanto, a responsabilidade pela fiscalização do trabalho dos alfabetizadores, a organização das cerimônias de diplomação, a disponibilização de espaços para as turmas acontecerem, o alistamento dos alunos, etc.; atividades que no cotidiano tendiam a ser tornadas mais uma das responsabilidades das alfabetizadoras pelas Comuns¹²⁸.

Para que o Mobral acontecesse efetivamente, ele necessitava de um forte engajamento popular e na perspectiva de Arlindo Lopes Correa, em entrevista a Verena Alberti a respeito de sua relação com Mario Henrique Simonsen, foi esse engajamento que o tornou possível:

O Mobral explodiu! E tudo, a meu ver, graças à concepção inicial, que se deve ao Mário, de o Mobral ter base municipal, e de em cada município haver uma comissão de voluntários, que na verdade eram os donos do Mobral (...). Essa capilaridade do Mobral, e a disponibilidade para o voluntariado que existia nas pessoas foram fundamentais (...). No interior a solidariedade é uma coisa muito forte, há sempre um grande número de pessoas disponíveis para se doar. E a causa era boa. O “marketing” feito em torno de nossa causa foi bem feito. (CORREA, 2002, p. 132 grifos nossos)

Um “marketing” bem feito, foi a síntese de Correa. Na análise dele, a grande ideia que fez o Mobral foi a descentralização das atividades focadas nos municípios do interior do país, coadunando a representação que a AERP produzia sobre o interior do Brasil como um lugar pacífico e acolhedor, marcado pela união (FICO, 1997). É a ideia de comunidade, da qual a própria palavra Comum foi estrategicamente escolhida que teria viabilizado o Mobral, ao fazer das pessoas comuns- seus voluntários — seus donos. Tal estratégia tinha outra implicação não apresentada por Correa: ao fazer da produção do engajamento popular um modo de governo e uma condição para a existência do Mobral, ele trabalhava na promoção da adesão e do consenso sobre a existência do Regime, sua legitimidade, a circulação de sua propaganda, seu ufanismo, seu modo de representar a vida, sua estética, sua política. A capilaridade do Mobral servia,

¹²⁸ Isto é um traço recorrente nos relatos das alfabetizadoras que entrevistei, elas acabavam sendo responsabilizadas por todo o cuidado das atividades, inclusive dando aulas em suas próprias casas.

portanto, à governamentalidade, como um meio para a produção do consentimento da Ditadura, através da promoção de uma causa filantrópica e modernizadora.

Tecia-se com isto uma trama que urdia vários atores sociais, do nível Federal ao municipal e mesmo nos bairros das cidades. Agenciava-se do empresariado - entre ele a indústria gráfica, como as editoras Lisa, Vechi, Bloch, Primor e Abril, - até as alfabetizadoras de povoados do interior do Brasil, como Menininha e Maria das Neves; desde o banqueiro e presidente voluntário do Mobral Mario Henrique Simonsen — na produção da imagem de que o exemplo deveria vir de cima —, até o secretário executivo, Felipe Spotorno, que era um paraquedista capelão militar. Todos deveriam estar engajados em uma mesma vontade governamental, que estava produzindo a visibilidade do analfabetismo como grande problema nacional.

Simonsen e Spotorno compunham uma dupla que funcionava bem na produção discursiva e imagética da guerra contra o analfabetismo. Eles uniam a iniciativa privada e os militares, a inovação técnica/econômica com a tradição filantrópica e cristã, suficiente à sedução da opinião pública, seja para as doações ou para os trabalhadores voluntários. Assim, ao engajar a própria população no movimento, fabricava-se junto uma rápida legitimação da instituição e, por desdobramento, do próprio governo Médici. No entanto, o estabelecimento das estratégias através das quais a razão de Estado se dá não deve ser confundido com as práticas vividas pelas pessoas comuns, a outra ponta que enlaça a governamentalidade. Nesse sentido, é preciso problematizar como o Mobral tornou-se cotidiano, como se normalizou como mais uma instituição social e com isto pode estabelecer relações com as pessoas que a ele aderiram, provocando os processos de subjetivação que fizeram da alfabetização uma proposta que os analfabetos brasileiros não poderiam não querer.

4 O MOBRAL COMO BIOPOLÍTICA OU A ALFABETIZAÇÃO QUE “NÃO SE PODE NÃO QUERER”: ALFABETIZAÇÃO E GOVERNAMENTALIDADE

O Mobral, eu acho assim, ele é muito bom para quem quer enrolar, porque você começa com 10 pessoas, termina com 1 ou sozinha. É porque você nunca deu aula no Mobral, né? (...) [aceno que não com a cabeça] porque é adulto, aí um pouco mais eles vão afracando, afracando e não vai mais ninguém, teve um dia que eu saí (...) Aí quando eu fui entregar a... [hesitação a respeito da lista de frequência dos alunos] eu vendo a hora chegar uma fiscalização e eu sozinha na sala, eu fui falar com Tico [o prefeito] e ele disse: _ “não, pode ficar. Deixe terminar porque se alguém chegar na sala e ver você sozinha, você está fazendo seu papel, é melhor que chegar, a sala estar cheia e você faltando. Está fazendo seu papel.” Eu não gostei do Mobral por isso, porque eu esperava chegar uma fiscalização e chegava e não encontrava ninguém (Noêmia Dantas, 2019).

O trecho do diálogo acima trata de uma entrevista que fiz com Noêmia Dantas em outubro de 2019, uma professora aposentada, que atuou no Mobral no Campo d’angola, zona rural e fronteira entre as cidades de Puxinanã e Campina Grande, na Paraíba. Ela foi alfabetizadora do Programa de Alfabetização Funcional — PAF, o primeiro programa do Mobral, na década de 70¹²⁹. Era um período posterior à euforia e propaganda que marcou as primeiras turmas, pois a formação de novas turmas se tornava cada vez mais difícil, bem como a manutenção dos alunos no curso, tal como ela comenta sobre seu incômodo em manter sua última turma, na qual os alunos haviam praticamente a abandonado. Por isso, ela parou de lecionar no Mobral.

Noêmia foi muito assertiva no modo de expressar suas ideias e nas suas tomadas de posição, por isso, elaborou de modo contundente sua interpretação sobre aquela experiência vivida a mais de quarenta anos. Ela compreendeu o comportamento de seus alunos, trabalhadores do roçado, cujo interesse era em poder assinar e votar, por isso, logo se cansaram das aulas. Tal maneira de ler as pessoas daquele mundo, não se baseia apenas nas lembranças que elaborou neste relato; o próprio relato é fiado na tessitura de sua trajetória marcada pelo trabalho rural e de alfabetizadora por mais de 50 anos.

Ela contou que desde a adolescência trabalhou como agricultora e que, por volta de 1966, conseguiu um emprego como professora após uma conversa com José Hipólito, o prefeito de Puxinanã. Essa turma foi para a alfabetização de crianças e acontecia na casa do Zé

¹²⁹ Ela não se recorda do ano em que ensinou.

Custódio¹³⁰, um fazendeiro da região. Ela foi alfabetizadora de crianças desde meados de 1966 e nisto, em diversos espaços da cidade, trabalhou até 2015. Também lecionou na alfabetização de adultos, no programa de Educação de Jovens e Adultos — EJA, que emergiu nos anos 2000.

Depois de tantas turmas, de alfabetizar tantos alunos de diferentes faixas etárias, Noêmia elaborou uma hipótese educacional em sua narrativa, uma estrutura de compreensão do comportamento das pessoas durante a alfabetização. Ela comparou sua experiência com crianças e com adultos e explicou que se trata de um trabalho muito diferente com cada grupo, pois as relações são distintas. Segundo ela, o adulto age baseado na vontade, geralmente a partir de um interesse pragmático, e no caso de seus alunos do Mobral a conquista da assinatura e do voto. A leitura e a escrita para eles não se tornaram um desejo e, por isto, aliado ao cansaço do trabalho, eles foram “fracando”, até que pararam de comparecer às aulas. Enquanto isso, com as crianças difere-se, pois, elas aprendem brincando, se relacionando com a professora, com objetos e com os colegas de modo que se tornam alfabetizadas, sem mesmo ter consciência disto.

Ela é irmã de Menininha, a alfabetizadora que discuti no primeiro capítulo, e é sintomático o quanto a experiência docente das duas se distingue, entre outros fatores, por ocorrerem em momentos distintos da trajetória do próprio Mobral. Menininha montou sua turma na época do lançamento do Mobral, atuou na sua própria casa, com vizinhos e pessoas próximas, com as quais ela tinha um laço social. Enquanto isso, Noêmia atuou num período no qual o grande desafio era continuar montando as turmas e alfabetizando. Além disso, quando Noêmia lecionou no Mobral, o fez em um grupo escolar que ficava a pelo menos 4 quilômetros de sua casa, em uma comunidade vizinha, na qual os laços com seus alunos eram muito mais frágeis.

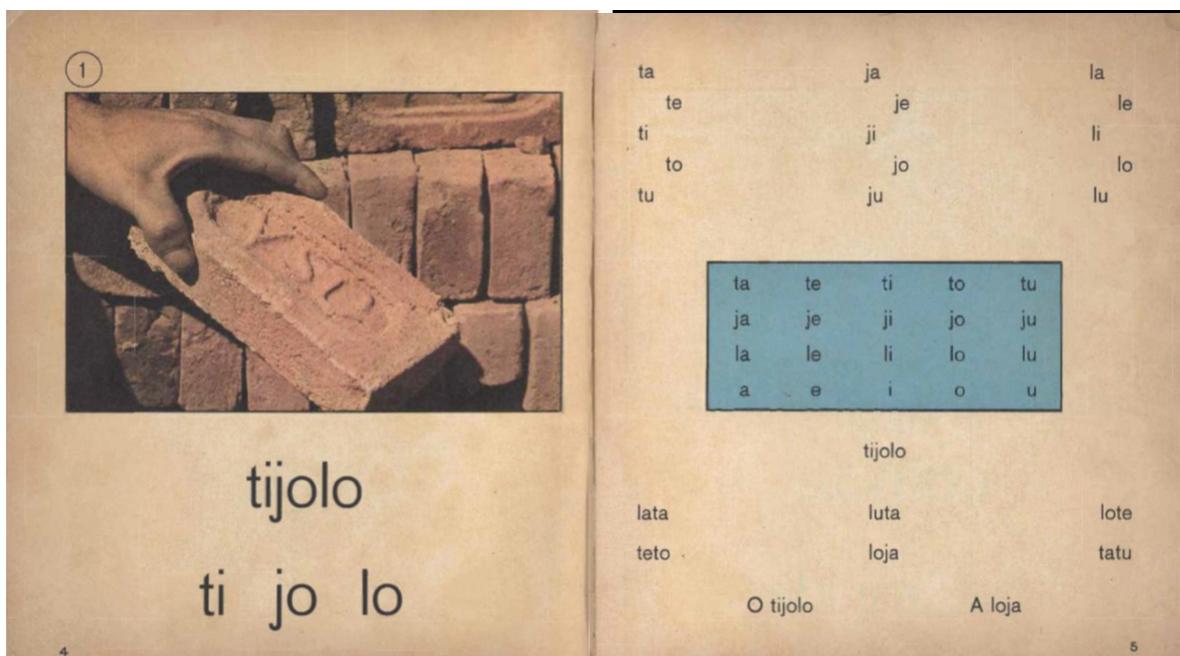
Ao longo da entrevista, várias vezes Noêmia trata das dificuldades de trabalhar nesse grupo escolar, no qual lecionava de dia para crianças, vinculada à prefeitura de Puxinanã e a noite com adultos, vinculada ao Mobral. Um exemplo disto, era que ela trabalhava o tempo todo sozinha. Todas as etapas do cuidado daquele ambiente eram sua responsabilidade e não tinha ferramentas para tal manutenção. Dois objetos são marcantes em sua lembrança: uma pá, que sempre precisava pedir na vizinhança e o lampião, que tinha que levar da própria casa

¹³⁰ Inclusive ela descreve as dificuldades que enfrentava nesta relação na qual ela era alfabetizadora dos filhos do dono da casa, junto a outras crianças da região. Ela disse que tudo era muito incomodo para ela, pois não podia “mandar” naquele ambiente, e que constantemente a dona da casa interferia no seu trabalho para castigar os filhos dela. Na narrativa dela este fato é relevante tanto para descrever como sua experiência docente começou, quanto para descrever a conquista do próprio espaço de trabalho — o grupo escolar — no qual, posteriormente, ela trabalhou com a turma do Mobral.

todos os dias. Ao enfatizar estes objetos, Noêmia buscava tornar visível dimensões vinculadas a sua sobrecarga e ao trabalho de cuidado da escola, que não costumam ser associadas à aula, mas que naquela época era uma parte fundamental, inclusive, da precariedade de suas condições de trabalho.

Durante as entrevistas eu perguntei sobre o uso das cartilhas e levava comigo uma edição da cartilha do grupo Abril Cultural, por ser a que teve maior tiragem e por consequência, ter maior probabilidade de ter sido utilizada por elas. Após questioná-las sobre as cartilhas, costumava mostrá-las a que levei e pedir que as manusesassem. Também perguntava se tal cartilha se parecia com a que elas usavam. Logo que abriam a cartilha deparavam-se com a primeira lição:

Figura 9 - A Lição Tijolo



Fonte: (COUTINHO/ S/Ano, p.4-5)

Era comum a reação rápida e positiva tanto diante da capa da cartilha quanto a esta lição, geralmente no sentido de que era aquele livro didático ou algum muito familiar. Mais que isto, a cartilha evocava o passado e as faziam recordar outros momentos e suas práticas pedagógicas. Além disso, eu questionei se e como elas usavam tais cartilhas e em resposta Noêmia falou:

Ajudava, que às vezes eu recortava outras [imagens] com a mesma palavra com a mesma letra, sabe? O começo da palavra parecido com os dois R, e dava, pegava aquelas figuras e botava lá e ia chamando a atenção um pouco mais... (...) se tinha a palavra tijolo que era para o estudo do T, aí tanto falava

do tijolo como das outras palavras como, por exemplo: tijolo, tatu, tamanduá e assim a gente ia procurando as palavras. Pegava na mão deles — aqueles que não sabiam fazer, tinham deles, mais adiantados, que iam para o quadro, outros mais assim...., que não tinham coragem de ir para o quadro, mas se eu chamasse eles iam; outros eu nem chamava, mas a gente tinha que chegar lá e dá uma conversada com eles, porque você tem que ir atrás do mais fraco, né? (Noêmia Dantas, 2019).

Noêmia fazia distintos usos das cartilhas. Poderia recortar imagens de outros lugares para fazer de modo próprio a associação entre palavra e imagem e demonstrar que a mesma palavra poderia ter formatos distintos. Ao lidar com a palavra geradora Tijolo, a primeira da cartilha do grupo Abril; optava pelo caminho da associação sonora; ao invés da associação semântica com o universo cultural do trabalho, por exemplo; como orientava o manual do alfabetizador. Por fim fala do desafio de ir ao quadro, sentir-se seguro para escrever nele e a necessidade de provocar os mais “fracos”, aqueles com mais dificuldade de aprendizagem a superar seus medos e também escrever.

Ao recriar sua experiência através da narrativa, Noêmia elaborou o uso das cartilhas muito mais vinculado às práticas da alfabetização infantil ou das metodologias que o Mobral desejava superar (Cruzada ABC e método SDB), que as propostas dele próprio. Ao mesmo tempo, sua leitura permite perceber que a própria cartilha se abria para isto, ao propor palavras na lição que não tinham ligação semântica, apenas silábica. Nesse sentido, Noêmia dava visibilidade à mistura de metodologias pedagógicas que o Mobral fez em suas cartilhas e que tal mescla poderia permitir usos não previstos e calcados em outras experiências pedagógicas.

Por outro lado, quando trabalhou no Mobral, Noêmia já tinha bastante experiência na alfabetização de crianças — cerca de uma década - e ao trabalhar com adultos, certamente recorria e confiava mais nas suas próprias experiências que nas instruções do manual do alfabetizador. De todo modo, tal modo de narrar a abordagem da cartilha provoca a percepção de que entre a principal estratégia pedagógica presente na cartilha — a associação entre palavra geradora e imagem —, as demais estratégias como a disposição de famílias silábicas e palavras formadas com elas e as práticas das professoras e alunos, várias apropriações e usos difusos eram possíveis. Nesse sentido, outras alfabetizadoras do Mobral também comentaram sua relação com as cartilhas e a emblemática lição Tijolo. Comentarei, portanto, as observações de duas delas: a supervisora Aparecida Lima dos Santos e a alfabetizadora Socorro Pereira.

Entrevistei Aparecida em janeiro de 2020. Atualmente ela permanece trabalhando como supervisora educacional em Puxinanã. Chegou a esta profissão através do Mobral, após lecionar para crianças quando muito jovem na zona rural da mesma cidade. Segundo ela, a supervisora

do Mobral, Maria Felinto, saiu do cargo e o prefeito da cidade em 1977, Francisco Joaquim Claudino- Tico, lhe propôs um acordo: manter o salário de professora municipal, mas atuar como supervisora do Mobral da cidade, tendo em vista que o cargo não era remunerado pelo Mobral Central. A essa profissão que adquiriu ela atribui muito de sua trajetória, tanto porque conseguiu custear seus estudos e fazer o ensino superior, quanto por tornar-se reconhecida no trabalho de supervisão e permanecer nele até o momento da entrevista.

Ela comenta que seu trabalho era muito próximo da comissão do Mobral municipal de Puxinanã, e de seu presidente — Gilberto Rodrigues, filho do prefeito Pedro Rodrigues (1966–1969; 1973–1976 e 1983–1988), por toda a existência do Mobral. A sua narrativa era de que precisava conhecer como o Mobral funcionava na cidade:

Eu recebi a orientação feita pela coordenação. Me dava as coordenadas, né? E eu seguia e aí foi crescendo, foi crescendo, eu visitava as escolas fazia o acompanhamento. Acompanhava o alunado e os professores, foi muito bom enquanto durou. (...) As turmas aconteciam em escolas, em casa de pessoas, armazéns, acontecia em associações... Não! Não tenho nenhuma lembrança de uma associação não, mas na casa das pessoas e armazéns tinha bastante. (...) Eu lembro bem que tinha um cartaz do tijolo, o famoso tijolo do Mobral, eu lembro bem dele, e que se conversava porque muitos dos nossos alunos eram pedreiros, auxiliares de pedreiro, serventes de pedreiro e aí nós fazíamos toda aquela discussão sobre o significado do tijolo que tinha pra ele, é. espaço como o tijolo era feito, a matéria-prima, tinha toda aquela conversa, né? Que eles iam contando as experiências de viver! Eles falavam da experiência de vida deles e aí nós chegávamos realmente a palavra de tijolo a conhecer a letra, letra T e a letra I, aí apresentarmos a palavra e as sílabas (Aparecida Lima dos Santos, 2020)

Ao narrar o que se fazia com a mesma lição Tijolo, Aparecida elabora uma narrativa muito próxima da dos manuais para o alfabetizador, de usar a lição para aproximar-se do universo cultural e social dos alunos. Isto reforça o início de sua fala sobre sua proximidade com a coordenação e suas orientações. De todo modo, ela também está tratando das orientações gerais do Mobral de formar turmas nos mais variados espaços, espalhar cartazes, etc. Tendo em vista a sua função de supervisora, ela precisava visitar os vários espaços e acompanhar o andamento das turmas, orientar as alfabetizadoras e, para tanto, precisava dedicar-se a dominar as orientações do Mobral, pois era seu papel repassá-las às alfabetizadoras. Por outro lado, seu relato dá visibilidade a lógicas distintas que fazem o trabalho de alfabetizar e é nesse sentido que é possível problematizar o que une e o que separa as palavras de Aparecida e Noêmia.

Quando Aparecida enfatiza a importância do trabalho de interação entre os alunos e o cartaz, seu olhar está refletindo sobre o início do processo, baseado nas estratégias propostas

pelo Mobral em apropriação das reflexões de Paulo Freire. Sua preocupação é com a criação de um conjunto de condições que tornariam a aprendizagem interessante por estar relacionada à vida adulta. Já Noêmia enfatiza um momento posterior, o trabalho de construção de novas palavras, o da alfabetização propriamente dita. A ênfase que ela dá a este aspecto não significa que ela desconsidere esse momento preliminar, o que não sabemos, mas que a partir do seu lugar de alfabetizadora, seu foco é a alfabetização propriamente dita, é isto que marcou suas lembranças e escolheu narrar. Afinal, como ressaltado no relato de Menininha, no primeiro capítulo, a forte interação entre os alunos poderia garantir sua permanência nos encontros, mas não necessariamente a sua alfabetização.

Outros aspectos unem a alfabetizadora e a sua supervisora. Aparecida corrobora a percepção de Noêmia de que a assinatura e o voto ocupavam lugar central para a mobilização dos alunos:

Cada um que vinha fazer a matrícula me dizia: “eu quero aprender a assinar meu nome”. O interessante é assim tem muitos deles que tinha uma facilidade matemática, a maioria deles é vendedor na feira. Na vida cotidiana, no banco [da feira] vendia feijão e eles sabiam fazer contas de cabeça, mas não sabia assinar o nome, então as aulas de matemática pra ele é tranquilo pra maioria (...), mas a ânsia deles era ler e assinar o nome e assim, alguns quando aprendiam a assinar o nome, abandonavam (Aparecida Lima dos Santos, 2020).

Esta ênfase na assinatura aparece nos discursos de praticamente todas as alfabetizadoras e supervisoras entrevistadas e dá visibilidade a uma questão estrutural. O mundo da leitura e da escrita reverberava pouco na vida destas pessoas, tal como Aparecida descreve a diferença da atitude deles entre o uso das palavras e dos números. Era necessário ter razões para querer a alfabetização, era preciso que ela reverberasse na vida daquelas pessoas, caso contrário, elas não teriam vontade de aprender, como argumenta Noêmia. Estava em jogo, portanto, que a circulação de livros e a necessidade de escrita, embora acontecesse, não havia impactado tanto a vida dos alunos de Noêmia, ao ponto de fabricarem o desejo de dominar tais técnicas, ou que, mesmo que tal desejo existisse, a permanência naquelas turmas era algo difícil em seu cotidiano.

As dificuldades destas mulheres em seu trabalho colocam em suspeição as representações produzidas pelas propagandas do Mobral e pelos discursos de seus dirigentes de que haveria uma demanda natural e total pela alfabetização. Tal representação era de que aqueles alunos estavam vivendo um mundo em mudança no qual o seu modo de vida era apontado como um atraso, portanto, deveria acabar. O desenvolvimento estava chegando, imperativo, ele era a vontade governamental a qual era preciso aderir; mesmo que os símbolos da modernização chegassem lentamente em uma cidade pequena como Puxinanã.

O Mobral pôs em circulação a ideia de que o analfabetismo deveria acabar, porque ele era um empecilho para o desenvolvimento anteriormente citado, que ele era o inimigo do país contra o qual todos deveriam se unir para combater, como discuti no segundo capítulo. Conseqüentemente, a alfabetização havia se tornado algo que os brasileiros deveriam desejar, inelutavelmente. A busca da assinatura sinaliza este interstício, no qual a percepção daquelas pessoas era de que precisavam dominar os símbolos da alfabetização, ou mesmo parcelas dela; mas, simultaneamente, o seu abandono indica que consumiram o Mobral de modo próprio, que iriam usá-lo naquilo que lhes interessava, bem como naquilo que conseguiam fazer. Não se trata de uma recusa, mas de um uso, de uma apropriação da alfabetização oferecida.

Diante desta dificuldade em agenciar e manter as pessoas de faixa etária mais alta, bem como de alinhar-se às orientações do Mobral - de que a faixa etária que deveria ser alvo principal de sua atuação está entre 15 e 35 anos (Mobral,1973) -, era comum que coubesse à professora a formação de sua turma. A esse respeito, conversei com outra alfabetizadora do Mobral, em uma entrevista realizada em janeiro de 2020. Ela era costureira e agricultora quando se tornou alfabetizadora, a partir de um convite de sua cunhada que também atuava no Mobral por volta de 1978. Socorro Palmeira atuou no Sítio Malhada de Areia, onde nasceu e viveu, entre Puxinanã e Pocinhos, alfabetizou crianças, jovens e adultos de sua própria comunidade, que a conheciam e com quem ela já tinha laços sociais, como, por exemplo, seu atual esposo, que foi seu aluno. Após trabalhar no Mobral, tornou-se professora do primeiro grau, trabalhando no mesmo grupo onde alfabetizava os adultos até a aposentadoria. Nessa perspectiva ela falou:

A gente saía nas casas: _ “Quem quer ir estudar? Eu vou ensinar agora à noite, na escola...” Eram jovens e adultos. Naquele tempo tinha muito, não era como hoje que tem poucos analfabetos. Naquele tempo tinha vários rapazes e moças, analfabetos, analfabetos não, conhecia assim o A, assim, as vogais. Como eu falei, saí de casa com um lampião [para o grupo escolar], (...) aí tinha uns cartazes, a gente expunha na parede do lado do quadro negro, e ficava mostrando, explicando aquelas palavras, perguntava, desenhava, porque sempre tinha, o desenho eu lembro como se fosse hoje, era a primeira lição- era um tijolo, e o nome, a palavra tijolo, separado e a gente ensinava, a partir daqueles cartazes, aí vinha as outras [lições]. É, porque eles iam ler primeiro, como é que diz, ler o desenho, né? Dizer o que era que estava apresentando ali, e a gente, mostrava como eram as palavras, as letras, a partir dali, aí já iam, mais ou menos isso, né? não só isso também! (Aparecida Lima dos Santos, 2020).

A narrativa de Socorro sintetiza o início de seu trabalho como alfabetizadora do Mobral. Desde o convite aos alunos, jovens como ela, que era sua responsabilidade; passando pelos alunos que, - embora tenham frequentado a escola na infância, o fizeram em breves

espaços de tempo e, por isso, - aprenderam muito pouco e que através de sua turma do Mobral poderiam aprender mais; até as primeiras lições a partir das quais as aulas começaram. Ela ressalta o uso dos materiais pedagógicos como os cartazes, entre os quais a lição tijolo mais uma vez é mencionada, a partir da qual tudo começaria, pois, os alunos iam “ler o desenho primeiro”. Ela se refere a um desenho, não, a uma fotografia. Tal referência indicia a possibilidade de o Mobral ter trabalhado com materiais distintos dos que tive acesso¹³¹, ou que a palavra desenho signifique para ela imagem. De todo modo, a própria Socorro, menciona que havia muitas cartilhas e que ela não trabalhou com a que eu a mostrei, a do grupo Abril; mas que as que ela trabalhava eram parecidas. Em outro momento da entrevista ela comentou mais sobre o perfil social de seus alunos:

Para iniciar as aulas, eles [a Comum] davam as orientações para a gente e entregavam o material, que era os livros dos alunos, os cartazes para a gente. Antigamente os jovens trabalhavam muito, com os pais, aí não tiveram oportunidade de estudar, quando eram crianças, alguns mesmos, que eu conheci, que não ia para a escola porque não tinha como comprar um caderno, um lápis, nem uma roupa. Aí depois, cresceram, começaram a trabalhar, conseguiram, mas não sabiam ler. Aí apareceu [o Mobral], eles entraram, às vezes até, como é que diz? Uma palavrinha que eu tô esquecendo agora..., aquela influência, de ir, de encontrar com outros colegas também, às vezes acontece... (Socorro Palmeira, 2020)

Nesse momento, Socorro buscava me explicar a vida de seus alunos, as razões de serem semi alfabetizados. Para ela a pobreza era a grande questão, pois quando crianças, suas famílias precisavam de seu trabalho e mesmo que pudessem dispor do tempo para ir à escola, não possuíam material escolar. Nessa perspectiva ela elaborou parte do sentido da adesão deles ao Mobral, pois através dele, tanto conseguiriam estudar, quanto acessavam gratuitamente os materiais pedagógicos que ela recebia da Comum e distribuía para eles; algo que ela demarcou como uma diferença positiva do Mobral em relação à escola. Além disso, uma vez que alguns deles entraram na turma, os demais eram influenciados também a participar.

Além da Cartilha, também levava comigo, no celular, a canção *Você também é responsável*¹³², da dupla Dom e Ravel, pedia que elas ouvissem a canção e perguntava se elas a conheciam. Geralmente, elas a reconheciam já nos primeiros versos e cantavam junto.

¹³¹ Conheço os “kits” das editoras Vechi, Lisa, Bloch, Primor e Abril. Embora as editoras José Olímpio e melhoramentos tenham produzido cartazes e outros impressos para o Mobral, conforme relato de Felipe Spotorno à CPI do Mobral, não acessei tais materiais ou possíveis publicações em outros formatos sejam destas mesmas, ou de outras editoras.

¹³² A análise da canção acontece neste trabalho no tópico 3.1.

Posteriormente comentavam que eram orientadas nas formações a ensinar essa canção aos alunos para que sempre a cantassem e assim ela passou a ser usada como um hino do Mobral.

Nessa perspectiva, também questionei Noêmia se ela ouviu a música em um rádio, se havia algum rádio nos encontros com a comissão municipal para apresentar a canção ou se ela usava algum rádio na aula¹³³. Ela negou, ironizando sobre aquela experiência: “que gravador menino, o rádio era o lampião, Só tinha o lampião e o gogó” (Noêmia Dantas, 2019). Com isto, ela colocou em suspeição as representações das propagandas que circulavam então de que a modernização havia chegado em toda a parte, e que, de certo modo, haviam produzido em mim tal expectativa, tornando possível aquela pergunta. Ela não tinha acesso a um rádio, o seu rádio era um lampião. Astuciosa, Noêmia joga com as palavras e as imagens que habitam sua narrativa; através delas ela pinta suturas improváveis como a do Lampião-rádio, que ironizam as diferenças entre os tempos e a precariedade de suas condições de trabalho. Ela tinha um lampião e com ele se esperava dela que colocasse em prática os desejos modernizadores do Mobral. Sua posição na narrativa, portanto, não era a da negação da proposta, embora ela não goste dela e hoje, talvez, a repudie; mas a da ironia, a de brincar com as imagens em jogo.

Com essa sutura entre o rádio e o lampião ela elabora significados que fazem daquele momento do passado como vinculados ao distante, ao obsoleto, ao praticamente extinto; representado pelo lampião. Por outro lado, ao mencionar o gogó ela fala que cantava a canção como era possível para ela e, com isto, a colocava em circulação. Insisti questionando sobre a razão de cantar aquela canção e tive como resposta a tessitura do modo como a canção funcionava para ela:

Não tem o hino nacional que a gente canta para as crianças? Agora que estão voltando a cantar, né? Pois, era a mesma coisa que a gente cantava para começar. Era o hino da escola, era esse aí do Mobral. (...) Eles preparavam a gente (Noêmia Dantas, 2019).

O comentário de Noêmia é semelhante ao da maioria das outras professoras: de que reconheciam a música, que ela fazia parte das orientações de que deveria ser usada como um Hino. No entanto, ela elabora sua percepção de um modo sensível aos símbolos da cultura política não apenas sobre o passado, mas também sobre o presente: “Não tem o hino nacional que a gente canta para as crianças? Agora que estão voltando a cantar?”.

Ao suturar os tempos, o do antes e o do agora, Noêmia ironizou sobre a militarização presente em 2019, sobre a renovação do apreço social por símbolos cívicos como as cores da

¹³³ Menininha foi a única alfabetizadora que entrevistei que montou uma turma do Mobral na própria casa.

bandeira e o hino Nacional, caros aos grupos que aderiram ao governo de Jair Bolsonaro. Sua experiência docente lhe permitiu viver o auge da circulação do discurso cívico durante a Ditadura, discutido por Janaína Martins (CORDEIRO, 2012) e seu declínio durante a nova república. Em suas aulas, ela viveu a exigência de ensinar o hino para as crianças e o esvaziamento desta prática. Como expectadora e participante do vai e vem da cultura política, com essa frase ela buscava narrar algo intangível, uma sensibilidade social que ela viveu durante a Ditadura e que naquele momento ela percebia como reaparecendo.

Nessa perspectiva, ela dá visibilidade ao lugar ocupado pela canção *você também é responsável* na tessitura da propaganda do Mobral. Ela, assim como as demais alfabetizadoras, mencionam que ele era um hino substituto ao hino nacional e que no Mobral ele cumpria a função dele — o rito cívico “que a gente cantava para começar” a aula. O uso da canção, portanto, incluía os alunos no ufanismo, pois eles também teriam um hino, mas os singularizava, pois, seu hino era uma canção popular que tinha o adulto analfabeto como eu-lírico; uma canção compreensível para o público que a cantava. É na perspectiva de problematizar essa relação entre as estratégias de mobilização do Mobral Central, sua circulação e manutenção que discutimos neste capítulo.

4.1 Para não dizer que não falei de povo: a mobilização popular através do hino do Mobral

1971. A música parece ser uma das maiores paixões nacionais, os ouvidos emergiram como um órgão sensor privilegiado na sedução das pessoas para um “programa para massas” desde a década anterior. Seja através dos programas de auditório e dos Festivais Internacionais da Canção que, no fim na década anterior, tornaram conhecidos alguns dos principais nomes de um “novo” tipo de música: a MPB — Música Popular Brasileira¹³⁴; seja através do rádio, presente nas casas, nos trabalhos, “nas ruas, campos e construções”, pois com o rádio ao ouvido produzia-se a ideia de que era possível estar conectado com o resto do país, quiçá com todo o mundo (RIDENTI, 2014; NAPOLITANO, 2004).

¹³⁴ Entre as influências da Bossa Nova, da emergência do “jazz” e do Rock pelo mundo e o “clima” de protesto do público de classe média, especialmente os jovens estudantes; na década de 60 foi se configurando um gênero peculiar de música que abarca os principais nomes dos novos talentos dos anos 60, de Caetano Veloso a Chico Buarque, passando por Jorge Benjor e Elis Regina. Especialmente por conta dos Festivais Internacionais da canção, propostos pelas várias emissoras de televisão da época, as canções destes artistas ganharam rapidamente fãs apaixonados, e os olhos atentos da censura.

Esta sensação de conexão se apresentava com muito mais intensidade através de determinadas melodias que se repetiam, estilos que emergiram e se difundiam pelas ondas das mídias (radiofônica e televisiva) divulgando artistas cujas canções ora elogiavam o país e lhe prometiam um futuro melhor, ora faziam críticas em relação às desigualdades sociais, à conjuntura política de Ditadura Militar e às durezas do cotidiano dos pobres brasileiros. Apesar de blocadas em lugares discursivos distintos, essa distinção não implicava em diferenças quanto ao volume do sucesso, como se os ouvidos dos brasileiros estivessem abertos para escutar uma batalha, cujo alvo era o sentido de ser brasileiro e do que era o Brasil, pois apesar de diferentes estes artistas faziam cada vez mais sucesso.

Num primeiro bloco temos a descrição do cotidiano do povo, da vida dos pobres como em canções como Domingo no Parque, de Gilberto Gil¹³⁵, ou da força de um Brasil mítico guardado no sertão em canções como Carcará, de João do Vale¹³⁶, e do sertanejo que “sabe dizer Não e vê a morte sem chorar” como em Disparada, de Geraldo Vandré¹³⁷. Ainda neste bloco, as críticas tornaram-se mais incisivas com canções como “É proibido proibir”, de Caetano Veloso¹³⁸; Cálice e Apesar de Você de Chico Buarque¹³⁹, além de “Eu quero é botar o meu bloco na rua”, de Sérgio Sampaio¹⁴⁰.

Já no segundo bloco o amor ao país, a aquarela de cores da bandeira, o companheirismo do brasileiro eram temas recorrentes que tomavam os programas de rádio e TV.¹⁴¹ Seja produzida diretamente pelas instituições vinculadas ao Estado, seja produzida pelos mais variados agentes que se apropriaram e inventaram sons, imagens e discursos em consonância com a ideia de um Brasil amado, querido e em ruptura com seu passado de atraso. Estas representações do Brasil em transformação muitas vezes foram apropriadas pelos agentes governamentais, para ser fio nas teias do aparelho de propaganda do Regime. Este foi o caso de

¹³⁵ As referências das canções serão todas indicadas a partir do site: <https://www.cifraclub.com.br>. Esta opção se dá, pois, o mesmo oferece a letra junto a sua cifra o que indica a possibilidade da leitura das estratégias sonoras de cada compositor e, quando disponível, a versão gravada da canção. Neste caso, retirado de: <https://www.cifraclub.com.br/gilberto-gil/domingo-no-parque/> Acesso em agosto de 2020

¹³⁶ Retirado de: <https://www.cifraclub.com.br/joao-do-vale/carcara/> Acesso em agosto de 2020

¹³⁷ Retirado de: <https://www.cifraclub.com.br/geral-do-vandredre/disparada/> Acesso em agosto de 2020

¹³⁸ Retirado de: <https://www.cifraclub.com.br/caetano-veloso/e-proibido-proibir/>. Acesso em agosto de 2020

¹³⁹ Retirado de: <https://www.cifraclub.com.br/chico-buarque/calice/> <https://www.cifraclub.com.br/chico-buarque/apesar-de-voce/> . Acesso em agosto de 2020

¹⁴⁰ Retirado de: <https://www.cifraclub.com.br/sergio-sampaio/eu-quero-botar-meu-bloco-na-rua/>. Acesso em agosto de 2020

¹⁴¹ Araújo discute sobre este tema apresentando alguns dos diversos cantores que na época cantaram elogios ao Brasil, sua argumentação questiona o rótulo colocado sobre Dom e Ravel de adesista, em detrimento de inúmeros outros cantores que gravaram canções ufanistas como País tropical de Jorge Benjor (2002, 215).

canções como “Brasil, eu Fico” e “País tropical”, de Jorge Benjor¹⁴², “Pra frente Brasil”, de Miguel Gustavo (a grande canção da copa de 70)¹⁴³. Inclusive, a propaganda chegou a ser mais explícita no louvor ao Governo com canções que ora elogiavam o presidente, como em “Presidente Médici”, de Teixeira¹⁴⁴, ora as ações de Estado como “Você também é responsável”, da dupla Dom e Ravel.

Em um primeiro momento, é possível imaginar que tais canções por sua divergência quanto às vinculações ideológicas de suas letras vivessem em universos completamente distintos e incomunicáveis. É na problematização desta ideia que localizo o trabalho da dupla Dom e Ravel, pois a canção Você também é responsável é uma paráfrase de uma das canções que mais marcou a resistência à Ditadura — Para não dizer que não falei das Flores¹⁴⁵, de Geraldo Vandré —, e é um eficiente exemplo do funcionamento da propaganda do Regime Militar.

Após agitar os ouvidos e corpos dos brasileiros com o sucesso de “Eu te amo meu Brasil”, gravada inicialmente pelo grupo Os Incríveis¹⁴⁶, entre uma e outra transmissão radiofônica da copa do México; a dupla buscava um tema na sociedade para a próxima composição. Ao mesmo tempo, o Mobral dava seus primeiros passos publicitários com a circulação de matérias de jornal e cartazes com o “slogan” “Você também é responsável¹⁴⁷”, com o propósito de mobilizar o apoio popular para o trabalho voluntário no Mobral. O “slogan” passou a circular de modo crescente e o vereador Tibiriçá Botelho, presidente da Comum de São Paulo e ligado ao ministro da Educação Jarbas Passarinho, convidou a dupla para compor uma canção que pudesse ajudar na campanha de mobilização (ALVES, 2015).

¹⁴² Brasil, eu fico foi composta por Benjor foi gravada por Wilson Simonal Retirado de: <https://www.cifraclub.com.br/wilson-simonal/1803895/letra/> Acesso em agosto de 2020

<https://www.cifraclub.com.br/jorge-ben-jor/pais-tropical/> Acesso em agosto de 2020

¹⁴³ <https://www.cifraclub.com.br/hinos-de-futebol/394819/letra/> Acesso em agosto de 2020

¹⁴⁴ Retirado de: <https://www.cifraclub.com.br/teixeirinha-musicas/808410/letra/> . Acesso em agosto de 2020

¹⁴⁵ “Pra não dizer que não falei das Flores”, composição de Geraldo Vandré que se tornou “hino” dos protestos ao Regime Militar. A partir de outubro de 1968, durante o III Festival Internacional da Canção, promovido pela parceria da Rede Globo com a Secretaria de Turismo da Guanabara; esta canção foi paulatinamente seduzindo os ouvidos dos jovens e “assustando” os gerais; posteriormente ela foi apropriada pela imprensa brasileira como o símbolo da resistência. A respeito deste debate confira, (SILVEIRA, 2011). Nos versos seguintes marquei esta canção apenas com o sobrenome de seu compositor. Todas as referências a esta canção concordarão com suas cifras e letra neste site: <https://www.cifraclub.com.br/geraldo-vandre/pra-nao-dizer-que-nao-falei-das-flores/> Acesso em agosto de 2020.

¹⁴⁶ Retirado de: <https://www.cifraclub.com.br/os-incriveis/eu-te-amo-meu-brasil/letra/>, Acesso em agosto de 2020, a canção foi composta pela Dupla Dom e Ravel.

¹⁴⁷ “Você também é responsável”, composição da Dupla Dom e Ravel que se tornou hino/ símbolo o MOBREAL. Todas as referências a esta canção concordarão com suas cifras e letra neste site, com isto, desejamos demonstrar posteriormente no texto a semelhança harmônica entre as canções que é possível perceber através da proximidade entre as suas cifras. <https://www.cifraclub.com.br/dom-ravel/voce-tambem-responsavel/#key=5> Acesso em agosto de 2020.

Ora a nação, ora os pobres eram tratados nos versos da dupla. Esta articulação rendeu bastante sucesso nas rádios do Brasil e permanece hoje na memória dos ouvintes da época com canções como “Obrigado ao homem do Campo”. No entanto, também por este recorte temático e laço com as ações do Regime, a dupla foi alvo das críticas feitas pela esquerda e da censura do Governo Médici em 1974 pela canção “Animais irracionais”. Amados e odiados pelos agentes deste governo, Dom e Ravel são interessantes para dar visibilidade tanto as divergências nos aparelhos censores, quanto a parte das sensibilidades desta época, especialmente da população comum. Em seus versos, que dançaram no fio da navalha do adesismo e da censura, é possível perceber que defenderam temas vinculados à participação popular e cidadania e simultaneamente fizeram uma apologia à nação, em franco diálogo com os lemas caros à propaganda ditatorial (ARAÚJO, 2015).

Uma voz grave, quase rouca, canta lentamente. Este estilo, em moda no consumo que se fez no Brasil da “*Soul music*” estadunidense, convoca os cantores a baixar o tom para tentar fazer sucesso. Ela emite quase uma narração, tendo em vista a cadência da canção que toma emprestado da Bossa Nova o estilo quase falado de cantar. A marcação lenta propõe a sensação de marcha ao ouvinte enquanto a letra é apresentada. Dom e Ravel joga com as imagens e sonoridades de Geraldo Vandré, parafraseando sua melodia, seu ritmo. A dupla faz uma paráfrase, “uma leitura criativa, uma apropriação” (CHARTIER, 1989: 26). As mudanças sombreiam o parentesco, enquanto as semelhanças operam na produção de sensações semelhantes na escuta de ambas as músicas.

É na perspectiva de pensar as escolhas dos compositores como estratégias discursivas que compreendo a razão de ambas as músicas terem o mesmo estilo musical, a Guarânia. Trata-se de um estilo musical de origem paraguaia, que fez muito sucesso, a partir dos anos 40, e inspirou boa parte das mais conhecidas canções sertanejas do Brasil. Seu andamento lento, geralmente em tom menor, o que implica no uso de ritmos e melodias lentos, tem por consequência a provocação da sensação de melancolia que funciona como fundamento em ambas as canções (HIGA, 2013). As músicas compostas neste estilo têm compasso ternário, que é uma forma de dividir quantitativamente em grupos os sons de uma composição musical, com base em pulsos e repousos provocando-nos a sensação de movimento, de marcha, como se o ouvinte fosse impelido a caminhar junto à música — uma marcha triste — através das quais ambas as letras nos convidam a participar. Desse modo, o discurso sonoro sublinha, ressalta o sentido das palavras através deste estilo musical.

Ao optar por essa estratégia discursiva, os compositores buscavam uma estrutura sonora que contribuísse com o principal objetivo de ambas as canções — a mobilização do brasileiro,

seja a revolucionária, seja a filantrópica. Por esta razão, este estilo se enquadra muito bem nas duas canções por garantir a possibilidade da escuta clara de cada palavra de suas letras dando ênfase ao que o compositor narra através das frases. Outro aspecto que reforça essa intenção de priorizar as palavras em detrimento dos sons é o funcionamento das estrofes, nas quais a melodia do vocal principal é repetida na canção, a partir de uma estrutura inovadora na época em que se organiza a canção a partir da apresentação de uma estrofe A e em seguida o refrão - B, posteriormente uma nova estrofe — C seguida do refrão — B e assim sucessivamente enquanto houvesse estrofes diferentes.

Essas canções se iniciam com estrofes de quatro frases e com poucos acordes, “Pra não dizer não falei das flores” usa apenas dois acordes e “Você também é responsável” usa quatro acordes. Por esta “simplicidade”, a música evita que se retire a força da expressão vocal existentes nestas estrofes. Neste sentido, em cada apresentação se repete a mesma melodia da forma mais exata possível para facilitar sua apreensão e, com isto, o ouvinte rapidamente se familiariza com os sons dos acordes e passa a direcionar sua atenção aos demais aspectos das músicas que são as suas palavras.

Até o momento poderia se trata apenas de uma coincidência que ambas as canções tivessem o ritmo lento e impactante, os mesmos estilos, harmonia e compassos semelhantes, afinal tais atributos não são exclusivos. No entanto, há algumas marcas sonoras a serem percebidas, que possibilitam a apropriação parafrástica que uma faz da outra, especialmente a proximidade melódica das cifras utilizadas.

Quanto às letras, algumas palavras e imagens são apropriadas, bem como a temática central da canção é objeto de um jogo em que a alfabetização se torna o clamor para que o analfabeto tenha um lugar na grande marcha da nação rumo ao desenvolvimento em substituição ao agenciamento revolucionário proposto por Vandré. Nesse sentido, tomemos as letras das canções, em seus primeiros versos:

“Caminhando e cantando e seguindo a canção
Somos todos iguais Braços dados ou não
Nas escolas, nas ruas Campos, construções
Caminhando e cantando e seguindo a canção”. (VANDRÉ, 1968)

A sensação de marcha causada pela cadência da música é confirmada pelo primeiro verso. Vandré se apropria de uma imagem recorrente no período da composição: as pessoas nas ruas tomando a palavra, como na França meses anteriores à composição, em 1968 (ALBUQUERQUE, 2013). As marchas que ocuparam o Brasil e as manifestações dos estudantes brasileiros contra a Ditadura são bons exemplos disso. Simultaneamente, o

compositor nos remete a uma paisagem um tanto mais velha, estabelecida especialmente pelas imagens construídas da revolução francesa, russa, cubana...: As pessoas, estão em diversos lugares, ocupando as ruas, sentindo as mesmas angústias, ouvindo uma mesma canção que as reúne em uma mesma causa e as incita a agir, como nos diz o refrão. Uma imagem parecida é explorada por Dom e Ravel:

Eu venho de campos, subúrbios e vilas,
Sonhando e cantando, chorando nas filas,
Seguindo a corrente sem participar,
Me falta a semente do ler e contar (Dom e Ravel, 1970)

Dom e Ravel se apropriam da mesma imagem de Geraldo Vandré, isto é, os sujeitos vindos de todos os lugares, e no seu caso especialmente aqueles povoados pelos mais empobrecidos; o Brasil é um país onde os analfabetos estão em toda parte “sonhando e cantando, chorando nas filas”. Por isso, o eu lírico da canção é o analfabeto que deseja fazer parte da marcha da nação. Não se trata da mesma marcha que Vandré convoca o ouvinte a participar dizendo que nela somos todos iguais, mas a marcha do país rumo ao prometido desenvolvimento.

Essa ideia está implícita na palavra participação, isto é, o trabalho, a tomada de decisões, a ocupação dos novos empregos que a entrada de multinacionais estava provocando no Brasil. No entanto, o sujeito da canção não pode, pois, lhe falta a “semente” do ler e contar. Em um verso a dupla sintetiza um dos principais argumentos das publicações do MOBREAL: o analfabeto é alguém capaz, é um tipo de sujeito que assim como todos os brasileiros têm sonhos e quer participar do crescimento do país, e só não o fez por conta da falta de assistência dos governos anteriores do Brasil, no cuidado de sua educação.

Na segunda e terceira estrofes, Vandré torna mais explícito a sua posição:

Pelos campos há fome em grandes plantações/Pelas ruas marchando indecisos
cordões/ Ainda fazem da flor seu mais forte refrão/ E acreditam nas flores
vencendo o canhão.
Há soldados armados amados ou não/Quase todos perdidos de armas na mão
Nos quartéis lhes ensinam uma antiga lição:/De morrer pela pátria e viver sem
razão (VANDRÉ, 1968)

As irracionalidades de um sistema que permite a fome em meio à fartura, a marcha dos soldados que trabalham sem se darem conta do sentido, ou da falta de sentido, de seu ofício, os indecisos cordões que impedem as pessoas de tomarem uma posição revolucionária frente às estas coisas. Valendo-se de flores e imagens sutis e compreensivas, como o modo como ele coloca os soldados como sujeitos que talvez não compreendessem o papel de seu ofício; Vandré

posiciona sua crítica ao país em que vive, enquanto insiste com seu refrão de que a espera por um mundo melhor é um modo de garantir a manutenção das injustiças e desigualdades, é necessário, portanto, fazer a hora acontecer. Assim como Vandr , Dom e Ravel, tornam mais explícito seu engajamento:

Eu venho de campos, tão ricos tão lindos,
Cantando e chamando, são todos bem vindos
A na o merece maior dimensão,
Marchemos pr  luta, de lápis na mão (DOM E RAVEL, 1970)

Os campos onde segundo Vandr  há fome, são para Dom e Ravel “ricos e lindos”, além disso, são acolhedores, promissores, cheios de fartura. São campos prontos para a colheita onde todos são bem vindos. Não existem angústias além da constata o da pequenez de um país gigante; a na o, isto  , a popula o deste país merece têm ser grande tal qual seu território e, para tanto,   necessário que haja luta, haja marcha, com “lápis na mão”. A ideia de luta, forte em tempos de Guerra Fria e de mobiliza es contra os Regimes Militares e das estratégias de sobrevivência dos grupos de esquerda, por exemplo,   em ambos os versos associados ao apaziguamento dos que nada fazem. Seja na ironia fina de Vandr  que diz que as pessoas ainda acreditam que as flores possam vencer os canhões, seja no verso de campanha/ propaganda da alfabetiza o afirmando que a arma que o analfabeto precisa   um lápis na mão. Agora observe como Vandr  conclui seu argumento:

Nas escolas, nas ruas campos, constru es/Somos todos soldados armados ou
não/Caminhando e cantando e seguindo a can o/Somos todos iguais braços
dados ou não
Os amores na mente as flores no chão/A certeza na frente a história na mão
Caminhando e cantando e seguindo a can o/Aprendendo e ensinando uma
nova li o (VANDR )

Retomando a imagem que inicia a can o, mais uma vez ele mostra que as pessoas que escutam a can o, indignadas, estão por toda parte; são todos soldados de uma mesma causa, seja no combate armado ou no canto como fez o próprio compositor. As flores que venceriam os canhões caíram por terra, em seu lugar   posta pelo compositor a certeza da necessidade do engajamento, de que apenas a a o revolucionária das pessoas mudaria a história, eis a sua nova li o.

  preciso, associado a isso, considerar uma das estratégias discursivas das can es, pois enquanto o narrador da dupla   o analfabeto, no singular, alguém isolado que suplica, o sujeito de Vandr    um sujeito coletivo. Enquanto na dupla não há reivindica o de direitos explícita,

mas um pedido, como se mendigasse o acesso à educação, em Vandré há mais que a reivindicação, há o desejo de escrever uma nova história para o país através da revolução. Dom e Ravel também encerram sua música com uma certeza semelhante, que funciona como uma convocatória, um clamor, que se estende pelo refrão, veja:

Eu sou brasileiro, anseio um lugar,
Suplico que parem, prá ouvir meu cantar
Você também é responsável, então me ensine a escrever,
Eu tenho a minha mão domável,
Eu sinto a sede do saber (DOM E RAVEL, 1970)

Neste momento, a canção de Dom e Ravel se diferencia da de Vandré do ponto de vista musical, o que implica em estratégias discursivas distintas. Na frase “suplico que parem pra ouvir meu cantar”, há o que se chama na linguagem musical de ponte. Trata-se de um mecanismo de ligação das partes da composição. Neste caso, ela é um trecho melódico vocal e também instrumental. Ela é chamada, muitas vezes, de pré-refrão, pois antecipa ou cria a expectativa para o Refrão, como se sublinhasse que algo muito importante virá, portanto, deve-se prestar mais atenção. A ponte também pode ligar o Refrão a outros trechos da forma como o Refrão e outra estrofe, ou o Refrão ao Solo. Mas o que se deseja com isto?

Na canção composta por Vandré não há este tipo de recurso, nela não há um ponto forte que se concentre no refrão, mas uma continuidade melódica e argumentativa que atravessa toda a música, por isso, nela o refrão é um reforço das estrofes. Isto torna-se mais evidente por dois aspectos. Em primeiro lugar, o título “Para não dizer que não falei das flores” não enuncia de modo explícito o tema da canção, nem é uma frase disposta deste modo na canção, o que implica no sentido irônico que o autor deseja trazer para toda a música, como se dissesse que falar em flores é algo obrigatório, para não ser de modo direto revolucionário; mas que, exatamente por isto, é algo pouco relevante para a conclusão do argumento no todo da letra, pois as flores foram ao chão. Em segundo lugar, ao longo do tempo, a canção não ficou conhecida por seu refrão ou por seu título, mas por seu início: caminhando e cantando. No cotidiano, as pessoas costumam chamá-la por seu início e isto não se dá de modo arbitrário, mas como resultado da estratégia discursiva de Vandré de fazer da letra um todo sem um grande ponto forte, mas uma constante do começo ao fim; no refrão a melodia usada permanece a mesma das estrofes, tal estratégia incitou o ouvinte a nomeá-la por seu início.

Enquanto isso, em Você também é responsável, o ponto forte é exatamente o refrão, por isto os compositores valeram-se da estratégia discursiva do uso desta ponte para dar suporte ao refrão, chamando a atenção do ouvinte para ele. Portanto, é no refrão que a composição do Dom

e Ravel alcança seu auge. Ela traz em seu texto a frase ou sentença que dá título à composição, como um elemento de afirmação do tema tratado na letra. Sua melodia difere daquela que encontramos na estrofe e na ponte. Esta melodia se caracteriza por ser mais marcante, e em muitos casos, ela é reforçada por um coro vocal. Além disso, é o elemento mais repetido nesta composição. Por este motivo é sempre o trecho mais lembrado, e por esta razão funcionou muito bem como propaganda do Mobral e título da canção.

Além das estratégias sonoras, a letra também reforça o mesmo princípio do discurso sonoro. O trecho traz a confirmação do que a canção já vinha representando, o analfabeto anseia um lugar na sociedade brasileira, que só é possível através da alfabetização, por isso ele suplica que o escutem, não reivindica. A adesão à causa do analfabetismo, neste sentido, não é revolucionária, mas caritativa. Logo em seguida o refrão coloca o principal objetivo da canção, em uma convocação ao trabalho voluntário e a doações junto ao MOBREAL, pois todo brasileiro alfabetizado seria responsável em suprir a sede do saber do analfabeto/bicho de mão domável cantado por Dom e Ravel.

Nessa perspectiva, é preciso considerar que esta canção foi adotada como hino, foi repetida nas turmas e compôs parte do cotidiano do Mobral na lógica da propaganda da instituição, que por um lado desejava elaborar uma cultura política ufanista, em diálogo com os demais discursos ufanistas da época; mas, não queria repetir a mesma fórmula usada nas escolas, como o elogio direto a símbolos nacionais como o hino e a bandeira. Usar esta canção era um modo de atar esse desejo a possibilidade de seduzir o adulto analfabeto com uma canção que pudesse produzir uma identificação com ele e fazer da própria adesão do brasileiro ao Mobral o símbolo ufanista.

Neste sentido, pensar o período do Regime Militar brasileiro nos exige a compreensão de que ele buscou o engajamento da sociedade e para tanto, usou sua posição de poder para traçar estratégias de longo alcance na circulação de ideias, valores e comportamentos, bem como taticamente, usou acontecimentos os mais variados, para incorporar às “novidades do momento” a estas estratégias. Dom e Ravel, a copa do México e o desenvolvimento tecnológico foram utilizados pelos governos militares para tornar legítimas e admiradas suas ações e sua existência, assim como sua permanência no controle do Estado.

A Ditadura produziu um aparelho de propaganda sutil, que não exaltou, diretamente, a figura do líder; tendo em vista que esta imagem perdeu muito do seu capital simbólico após o nazismo, stalinismo e aqui no Brasil do Varguismo; e traziam consigo inclusive uma carga pejorativa. Era necessário construir a ideia de que a “revolução” de 64, não era um Regime autoritário, portanto, sua propaganda precisava divulgar as ações do governo, vender sua

imagem de eficiente e preocupado; sombreando a imagem da centralização do poder em uma pessoa ou mesmo na corporação militar. O grande mérito estaria na representação da eficiência, no poder da técnica e da racionalização, na resolução dos problemas nacionais. O governo é apenas um “honesto” organizador que permite que o desenvolvimento aconteça, que o otimismo “natural” do brasileiro se manifeste; enquanto sem ele estes mesmos desenvolvimento e otimismo nunca aconteceriam (FICO, 1997: 23, 84–85).

Nesta perspectiva, com o sombreamento da figura do líder o enfoque é de duas ordens: de um lado a eficiência, a crença de que a técnica vai nos permitir embarcar nos rumos do desenvolvimento. Planejamento e organização tornam-se palavras-chave para este discurso. Por outro lado, o foco se desloca para o brasileiro, especialmente o pobre, que em suas ações também estaria contribuindo com a construção de um futuro promissor, especialmente quando se engaja em um trabalho coletivo, como discute Fico:

A propaganda também pode ser vista como um repertório de modelos de comportamentos sugeridos, com maior ou menor sutileza, como os comportamentos adequados; ou seja, aquilo que deveria ser a leitura correta da sociedade e da história brasileiras, às quais corresponderiam atitudes apropriadas (1997, p. 19).

Deste modo, a propaganda em geral e as publicações do MOBREAL em específico, na maioria das vezes realizou estas operações. Imagens de pessoas trabalhando juntas são recorrentes, assim como textos orientando o comportamento das pessoas para conseguirem um emprego melhor¹⁴⁸. De modo semelhante, as cartilhas do MOBREAL acionam a mesma estratégia discursiva da canção de Dom e Ravel: os brasileiros são responsáveis pelo futuro do país, portanto precisam engajar-se como podem. Se você sabe ler e escrever, torne-se um professor voluntário e “dome” as mãos de alguns adultos, se não tem disponibilidade “Dê um lampião ao Mobral. Você está ajudando um ser humano a enxergar mais longe¹⁴⁹”. Mais uma vez a técnica é o meio para o desenvolvimento, ler e escrever conduziria o adulto analfabeto a um mundo melhor do que aquele que ele vive, seria a “semente” no cultivo da esperança¹⁵⁰.

¹⁴⁸ A ideia de que o aluno do Mobral teria um novo emprego, uma vez que se alfabetize é umas das estratégias de sedução mais usada por esta instituição, para ingressarem nos seus programas. Junto a ela normas de comportamento são postas, como neste caso. É recorrente o uso de frases como: para ter um novo emprego você terá de fazer os documentos, prestar o serviço militar, etc. Associadas a estas frases, são geralmente postas imagens de homens de terno e gravata ou com farda militar.

¹⁴⁹ Propaganda lançada pelo MOBREAL em 1974. Retirada de: <http://www.bravus.net/publicidade-ancestral-de-um-lampiao-ao-Mobral/> em 22 de agosto de 2012.

¹⁵⁰ Esta é uma representação recorrente nos manuais do alfabetizador. É ressaltado quase sempre, a importância do papel do monitor na vida do aluno, o seu comportamento em relação a este adulto, que sua atitude deve ser estimuladora e reguladora; enquanto se constrói um discurso sobre a solidariedade, que opera como uma versão

Os analfabetos de toda parte, de campos, subúrbios e vilas também representam outra vertente deste mesmo discurso. Afetar todo o Brasil é o ideal. O interior, a zona rural, o “Grande Brasil de Dentro”, são alvos fundamentais nas representações do movimento. Costumes populares são exaltados, assim como os hábitos dos analfabetos são objeto da própria metodologia de alfabetização da Instituição. O cafezinho, bules, carroças, troncos e feiras, enfim a vida “simples” das pessoas fazem parte de um imaginário do que seria o interior do país que é recorrentemente utilizado (FICO, 1997: 139).

Estes elementos foram amalgamados na produção de uma imagem positiva do Regime, mas como lidar com as ressonâncias da resistência, com aqueles que denunciavam os desmandos, com a popularidade e incitação à revolta de uma canção como “Para não dizer que não falei das flores”? Nisto também reside a estratégia de parafrasear uma melodia de sucesso, como é prática recorrente na indústria cultural em emergência no período, para aproveitar-se da popularidade deste desenho sonoro e, inclusive, substituí-lo.

Além disso, é por esta razão que os coordenadores do Mobral tomaram para si a canção de Dom e Ravel, afinal seria uma maneira de ressignificar os agenciamentos revolucionários em torno da canção de Vandrê, por outro muito semelhante que não trazia consigo o mesmo teor revolucionário, mas um teor filantrópico. Deste modo, a canção Você também é responsável e o Mobral apresentam um engajamento, uma luta, uma razão para a mobilização que valeria mais a pena que a “revolução violenta” e a resistência proposta por Vandrê, por seu caráter pacifista, conciliatório e com fundo caritativo. Trata-se, portanto, do desejo do Regime Militar de guiar as condutas dos brasileiros, ressignificar sua identidade ‘de potencial revolucionário para o brasileiro que poderia contribuir no desenvolvimento do país, ajudando alguém a escrever. Ao invés das flores no chão, uma luta cuja arma era o lápis na mão.

4.2 Ditadura e governamentalidade: a lógica da condução das condutas

Quando pensamos na Ditadura Militar é bem provável que a primeira coisa que venha em nossa mente seja as teias da violência física e simbólica que a definem e a sustentam, entre as quais a tortura é a mais emblemática pela exposição da precariedade e vulnerabilidade da condição humana. Tal efeito em nosso imaginário não é gratuito, é resultado, por um lado, do horror com o qual tais práticas foram realizadas no Brasil e, por outro lado, do trabalho dos sobreviventes, dos resistentes, das famílias de desaparecidos, dos intelectuais e artistas que vem

laica da caridade cristã. Quanto à ideia do cultivo da esperança e da solidariedade do brasileiro, confira respectivamente (FICO,1997: 91, 127)

ao longo de mais de 50 anos dando visibilidade a esta dimensão do passado, que continua nos habitando. Tal trabalho vem sendo ainda mais sistemático, tendo em vista a atividade da Comissão Nacional da Verdade, que catalogou por todo o país histórias de vida, relatos de torturados e torturadores etc.¹⁵¹

A necessidade deste esforço continua sendo fundamental no nosso mundo e é também de larga escala o empenho no campo intelectual, especialmente historiográfico, de produzir um lugar escrito para estas violências do passado. No entanto, para entender o Regime Militar brasileiro faz-se necessário usar diversas lentes, umas côncavas, outras convexas, para que, na medida em que se produza um deslocamento do olhar historiográfico para outras dimensões deste passado, relacione-se outros modos de conhecimento com base em perspectivas emergentes, como é o caso da pesquisa de Janaína Martins Cordeiro (2012, 1013), na qual ela coloca em suspeição as representações de um Estado manipulador e uma população enganada, ao problematizar as produções do consenso, consentimento e da legitimação do Regime Militar, com amplo apoio civil, durante as comemorações do Sesquicentenário da Independência.

Nesse sentido, é necessário reiteradamente ampliar a capacidade do presente de ser capaz de perceber o que não se sabe deste passado que foi herdado, quais dos seus trajes vestem a atualidade, quais das suas sementes alimentam o contemporâneo. Neste sentido, é fundamental buscarmos entender a “razão de Estado” que está em jogo nas ações então narradas. Qual o sentido, por exemplo, de que cerca de 60% das estatais brasileiras tenham sido criadas entre 1966 e 1976 (BERCOVICI, 2010, p. 84)? Por que o governo fez da gestão da migração da população brasileira, através da articulação do PIN, especialmente do Nordeste e a Amazônia como regiões prioritárias de atuação, por exemplo (SOARES, 2015, GUIMARÃES NETO, 2002, 2017; ARAÚJO, 2015)? O que esteve em jogo no comprometimento dos governos militares, com amplo apoio civil, com o combate ao analfabetismo, através do Mobral, do modo como vimos até agora?

Tais questões me incitam a refletir sobre a racionalidade que opera no interior e na articulação das diversas dimensões políticas dos governos militares. Uma racionalidade intrínseca às ações, que não está fora delas, comandando-as de longe, ou antes, delas, planejando-as minuciosamente e as deixando para os executores como é recorrente analisar (especialmente quando se considera a interferência imperialista americana). Tal racionalidade está no conjunto das práticas operando de modo análogo àquilo que Foucault (2008) nomeou

¹⁵¹ Os relatórios sobre os vários temas abordados pela comissão estão disponíveis em: <http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/> acesso em 26 de outubro de 2018.

governamentalidade em seu curso, exposto no livro *Segurança, território e população*. Neste sentido, é preciso refletir sobre como tais procedimentos e meios foram agenciados conforme uma matriz de racionalidade segundo a qual o governante deve exercer sua soberania governando os homens e estes coadunam com tal governo tanto em conjunto, como população, quanto na condução das próprias condutas.

Nesse curso, Foucault analisa um conjunto de deslocamentos através dos quais o governo dos outros constituiu-se no Ocidente a partir do pastorado cristão. Conforme seu argumento, entre os gregos a ideia de uma condução das vontades nesses moldes era impensável, por exemplo,

O exercício do poder político não implicava nem o direito, nem a possibilidade de um ‘governo’ entendido como atividade que tem por meta conduzir os indivíduos ao longo da vida colocando-os sob a autoridade de um guia responsável pelo que lhes acontece (FOUCAULT, 2008, p. 490).

As lideranças no mundo grego acontecem, mas são sempre ocasionais, de acordo com as necessidades, especialmente da guerra e logo que esta acaba, deixa de fazer sentido. Tal compreensão de governo como guia das condutas acontece com o pastorado judaico-cristão. Pois, este governa não mais um território, mas “uma multidão em deslocamento rumo a um objetivo” (FOUCAULT, 2008, 490) que precisa administrar tanto a totalidade do rebanho, quanto cada ovelha. Ao pastor cabe fornecer ao rebanho a subsistência, o zelo e a segurança; isto é, o governo das vidas.

Desenvolve-se, nesse sentido, com o pastorado um modo de praticar a política através do qual se faz do governo do outro, como indivíduo e como coletivo indissociavelmente a principal prática; portanto, em nome da sobrevivência do grupo como rebanho o pastorado se justifica e se mantém. São muitos os deslocamentos históricos tramados por Foucault, até que tal modo de proceder chegue ao Estado Moderno. Importa-me aqui, neste momento, que a operação do governo do outro aconteça de modo análogo, pois o Estado passa a pensar a si mesmo como pastor de uma população a ser governada, neste sentido, de condução ao longo da vida. Trata-se de uma população sempre em movimento, marcada pela administração destas vidas tendo em vista a sobrevivência do todo.

No entanto, Foucault entende que na própria emergência do Estado Moderno, diversos deslocamentos ocorrem no interior deste modo de governar. Por um lado, a lógica do governo das condutas do conjunto de uma população permanece; por outro, diversos dispositivos são criados para mensurar o comportamento da população e criar dados e indicadores capazes de apontar padrões e as variações, os riscos e recorrências, a partir dos quais os governantes

poderiam melhor conduzir a população. Não se trata apenas do governo pastoral, mas uma gestão que se vale também da estatística e da ciência política para calcular o comportamento das pessoas e agir sobre elas para que estas condutas ocorram dentro de um espectro previsível pelo governante e suas instituições. Além disso, e nisto reside um dos aspectos centrais da governamentalidade, faz-se necessário contar com a subjetivação que os sujeitos fazem das normalizações produzidas pelos dispositivos de governo. Portanto 2 fluxos se enlaçam: o governo do sujeito para consigo mesmo e o governo dos dispositivos nas condutas da população.

É essa a perspectiva que a postura da gestão militar, com seus parceiros civis, assume quando cria e executa uma quantidade significativa de iniciativas. Da Loteria esportiva e suas apostas ufanistas ao projeto Minerva, que promovia educação pelo rádio; do projeto Rondon, que fazia extensão universitária, especialmente para a Amazônia, até a política de incentivo à migração “de homens sem-terra, para uma terra sem homens”, isto é, do Nordeste para a Amazônia (Guimarães Neto, 2002, 2018); das grandes obras de infraestrutura como a Transamazônica até a promoção de educação moral e cívica nas escolas de todo o país. Todas estas instituições se entrelaçaram na mesma razão de Estado que tornava possível a emergência do Mobral.

Neste escopo, é oportuno analisar que o Mobral acontece como um movimento de caráter emergencial que deveria reduzir a taxa de analfabetismo do Brasil a um nível aceitável à época pelos parâmetros internacionais, isto é, menos de 10% em um prazo de 4 anos, no fim do Governo Médici. Só em 1973 a meta foi estendida a 10 anos, momento do Censo de 1980. Uma ação concentrada, cirúrgica, que aconteceria na lógica sanitária de quem combate uma epidemia, a urgência de quem enfrenta uma guerra, como discuti no segundo capítulo. Uma ação necessária, para acontecer o desenvolvimento da Nação em tempo recorde.

No entanto, não é apenas para atingir tais metas de alfabetização rápida que os procedimentos do Mobral se desenvolvem. Em primeiro lugar ele se lança como uma mobilização, logo pede a adesão da população alfabetizada, como apontam os cartazes, quando dizem “Ensine o caminho a quem não sabe, o Mobral faz o resto” (REVISTA VEJA, 1973, p. 117). E depois, em menos de 3 anos, ele se estabelece no país com uma capacidade de ramificação superior aos correios, que fez dele, nos anos posteriores, um dos principais meios através dos quais as ações do Estado poderiam chegar às mais variadas regiões do território. Com isto, o Mobral tornou-se um dos meios, através dos quais, seria possível governar não apenas o território brasileiro, seus limites físicos, suas fronteiras ao longo de sua história; mas

o foco é a sua população. Retomando a metáfora do pastorado, é a articulação do rebanho no território que se pretende governar.

Nessa trilha, já em 1971, seu primeiro ano de efetiva atuação, o Mobral passou a desenvolver programas paralelos ao Programa de Alfabetização Funcional-PAF. Uma vez que o Mobral instalava uma COMUM, em uma cidade, ele passava a engajar os analfabetos adultos em seus cursos que foram surgindo ao longo do tempo e procurava manter este público cativo com o término do programa de alfabetização. Outras ações e programas se apresentavam, como o Programa de Educação integrada (curso no qual se fazia os 4 primeiros anos do 1º grau de modo condensado), o programa de Educação Comunitária para a Saúde, programas de rádio, e o principal objeto desta tese — o Programa de Ação Cultural. É na articulação entre estes diversos programas que uma população é produzida, um conjunto de comportamentos modernizantes são estimulados, novas maneiras de ser, de sentir, de pensar a si mesmo e o mundo vão sendo semeadas... Dito de outro modo, pode-se refletir que se produzia outra subjetividade que visava a população (GUATTARI, 1998). Nessa perspectiva é que o Mobral passa a defender o conceito de educação permanente, pois esta seria a maneira através da qual seria possível manter o recém-alfabetizado aderido ao Mobral através destes programas e gerir-se-ia as condutas desta parcela da população no processo civilizatório.

Há que se considerar a pertinência dessa análise, indagando-se o que é uma população nesta chave de leitura apresentada por Foucault, pois, a população

não é concebida como uma coleção de sujeitos de direito, nem como um conjunto de braços destinados ao trabalho; é analisada como um conjunto de elementos que, por um lado, se liga ao Regime geral dos seres vivos (nesse caso, a população é do domínio da espécie humana...) e, por outro, pode dar ensejo a intervenções concentradas (FOUCAULT, 2008, p. 493 Grifo nosso)

Embora possa se confundir com o conjunto dos sujeitos num território, é importante considerar que no Estado Moderno, quando a população emerge como sujeito político é como objeto da razão de Estado, que age conforme os planos do governo (de acordo com as estimativas), que mantém num nível seguro (no sentido de não alarmante) a escassez de alimentos, por exemplo; ou que age conforme as leis de seu país. Reduzir a taxa de analfabetismo a menos de 10% da população tem a mesma lógica. Aquele que não age como população, que “se recusa a ser população é o povo” e ao resistir desajusta o sistema, portanto, não basta estar sob o domínio da atuação do Estado, é preciso permitir-se a estas intervenções concentradas, até mesmo aquelas que visam recuperar as ovelhas desgarradas (FOUCAULT, 2008, p. 57).

Tal modelo de governabilidade, no qual ser um governante significa ser aquele que gerencia um conjunto de dispositivos através dos quais é possível conduzir a população, é a própria mecânica do Estado Moderno. Os governos militares, possuem ou contam com este fator político em seu horizonte. Para afirmar-se como governo, para assumir tal papel, os militares necessitam de uma proposta de gestão da população: o desenvolvimentismo — um conjunto de práticas discursivas e não discursivas que pretendiam tornar mais produtivos os brasileiros. Para administrar a população, é necessário, entre outras coisas, uma política de saúde capaz de diminuir a mortalidade infantil, de prevenir as epidemias e de fazer baixar a taxa de endemia, de reduzir o analfabetismo, de intervir nas condições de vida, para modificá-las e impor-lhes normas (quer trate da alimentação, do habitat, da preservação do patrimônio material ou da urbanização das cidades) (FOUCAULT, 2008). A razão de Estado moderna assumida pelo Regime Militar funciona através da transformação dos problemas sociais brasileiros no nível da produção de dados toleráveis pelos indicadores internacionais, por isso, a produção e publicização dos números é tão relevante, pois as taxas de analfabetismo deveriam se coadunar com os níveis estabelecidos pela Unesco como aceitáveis.

É nessa perspectiva de análise que passo a problematizar o Mobral, como uma das principais iniciativas que visam agir no “governo da população”, ao conduzir seus gostos, seus afetos, seus cuidados consigo, especialmente para uma parcela apresentada como alheia às ações diretas do Estado até então. A produção imagético-discursiva do Regime Militar, da qual o Mobral faz parte, é a de que suas ações eram um ponto de ruptura com o passado brasileiro — de que nunca se tomou o analfabeto brasileiro como protagonista das ações estatais.

Há aqui um ponto de inflexão fundamental. Ora, trata-se de um Regime Militar que por diversos meios, age e infiltra-se em todas as regiões do Brasil. É um governo que estava produzindo um conjunto de dispositivos que pretendiam mudar drasticamente a geografia e as vidas daqueles que tocavam, interferência incisiva, inelutável, indelével. A condução das condutas, portanto, é o vértice no qual os lados do Regime se encontram, pois, enquanto positivou a lógica da intervenção concentrada através da alfabetização e das campanhas de vacinação, por exemplo; esta é a mesma lógica do seu discurso de segurança, que torna possível o esquadrinhamento do país através da busca de informações do Sistema Nacional de Informações –SNI, a investigação das condutas da população, especialmente dos movimentos sociais e lideranças políticas, iniciativas de resistência política, entre outras (GUIMARÃES NETO e VITALE NETO, 2018).

Nesse sentido, famílias foram destroçadas com os sequestros e assassinatos de seus entes queridos; os movimentos sociais de resistência se esfacelaram com o “sumiço” de seus

líderes; os jornais mudavam a forma e o conteúdo de suas reportagens por conta da censura. A normalização se impunha como modo de vida e deslocava os corpos que não estivessem em conformidade com os interesses da vontade governamental. Ao mesmo tempo, o migrante nordestino foi incitado a ir para a Amazônia, mudando drasticamente sua trajetória de vida; o estudante pelo rádio do projeto Minerva, que através dele pode se tornar um alfabetizador do Mobral, por exemplo; ou ainda o universitário voluntário do projeto Rondon, que mudava sua vida drasticamente viajando para o interior do país. Grupos e pessoas tinham suas vidas transformadas. Além disso, os projetos se cruzavam. Algo comum é que o migrante se tornasse aluno do Mobral e mais tarde, se tornasse público do projeto Minerva, por exemplo; ou ainda que o militante sobrevivente, acabasse se tornando alfabetizador do Mobral, como um modo de produzir para si, um lugar de atuação e de resistência sub-reptícia junto à população, relativamente mais protegido das ingerências do Regime.

De todo modo, a promessa da transformação desenvolvimentista era sedutora. O analfabeto que aceitou a proposta de aprender a escrever com o Mobral, por exemplo, ingressou em um novo universo simbólico. Trata-se de um brasileiro cuja vida esteve entregue à sua condição precária, isto é, vulnerável, visto que desprotegida dos enquadramentos sociais que poderiam protegê-la, especialmente pelo descaso dos dispositivos do Estado. Este “brasileiro”, que até então, nesse discurso, teve tão pouca oportunidade de desenvolvimento, de acesso a direitos, de sonhos com outras possibilidades na vida encontrou um conjunto de dispositivos que o “tornava população”, que pretendia guiá-lo e prometia-lhe uma vida melhor numa nova terra, como a Amazônia, ou no acesso ao mundo letrado, através do Mobral.

Ora, quando este brasileiro é tocado pelas ações governamentais e suas promessas percebe o acesso a uma oportunidade que, de certo modo, como coloca Judith Butler, ele não pode não querer (2013). Desse modo, é exatamente quando capturado pelas teias da ação governamental que aquele sujeito passa a ser agenciado para funcionar como população, no sentido que se tornará objeto das intencionalidades da política estatal, ocupará o lugar do eu-lírico de um hino, tornar-se-á número nas estatísticas e objeto dos vários planos de governo que acabavam por conferir legitimidade, uma vez que aceito como tal, pelos governos militares (REZENDE, 2001).

Se por um lado, ser alvo das políticas públicas do Regime Militar era algo que o brasileiro pobre não pode não querer, por outro, é exatamente aquilo que faz deste sujeito o objeto do governo da Ditadura, cuja violência e o desrespeito à própria vida humana constitui parte do seu próprio funcionamento institucional e político. Dito de outro modo, tanto as políticas de migração e de alfabetização de adultos, quanto a censura e a tortura eram dimensões

de um mesmo Estado, eram parte de uma mesma lógica, que pretendia fazer do governo das condutas e, por desdobramento, a vida da “nação brasileira” a justificativa de suas ações e de sua própria existência.

É possível perguntar, ainda, como contraponto, qual é a importância da alfabetização de adultos para o Regime Militar. Há pelo menos três aspectos a serem ressaltados para se inferir a importância dela para a Ditadura. Deve-se refletir com base em algumas questões. A primeira delas é o volume do investimento financeiro e da articulação política para a sua execução, discutida no segundo capítulo. A segunda reside no conjunto dos sujeitos que estiveram oficialmente envolvidos no conjunto de ações (reuniões, comissões, pesquisas, avaliações, promulgação de leis, contratações e demissões, entre outros que ocorreram desde 1967). Pessoas que, em sua maioria, foram responsáveis pelas reformas educacionais, planos econômicos e pela criação do Ato Institucional n.º 5. Sujeitos que se tornaram importantes na administração do Estado e da iniciativa privada como Delfim Netto, Jarbas Passarinho, Mário Henrique Simonsen, Arlindo Lopes Correa. A terceira questão está na abrangência do projeto, que, articulada com outras iniciativas governamentais, tramava o próprio modo como a razão de Estado operava na produção de um conjunto de procedimentos que tinham, acima de tudo, o objetivo de garantir a sua própria existência.

Enquanto isso, na perspectiva do analfabeto uma promessa de acesso à educação era lançada, e com ela, diversos outros sonhos. A mudança de trabalho, da leitura de um livro, a escrita de uma carta e, principalmente, a possibilidade de atravessar os limites da moldura, do enquadramento do letramento, que protege e valoriza quem o habita. Como não querer estar dentro dela? Diante desta oportunidade, entrar no Mobral tornava-se algo, que o adulto analfabeto “precisava querer”, para livrar-se da identidade negativa e para acessar todas as promessas de melhoria de vida. Era alguém que deveria clamar pela alfabetização, como cantam Dom e Ravel. Ele necessitava tornar-se capital humano. Mas o que fazer com aquilo que se tornou, com a alfabetização conquistada? A isto o Mobral tinha uma proposta, que este sujeito continuasse consumindo seus programas, e com isto mantendo alta as taxas de atendimentos, a circulação das prescrições, a audição da programação de educação radiofônica, ao engajamento nos rumos que a razão de Estado lhes indicasse. Com o Mobral, apresentava-se um dos fatores significativos para que os militares, em parceria com a iniciativa privada, se afirmassem como comandantes legitimados pelo desenvolvimento, eles se tornavam “governantes”.

No entanto, uma vez iniciadas as atividades do Mobral, era preciso fazer algo com a população que foi recepcionada com a promessa de modernização e melhoria das condições de vida. O que fazer com os alunos de Maria das Neves e de Menininha, se segundo a avaliação

delas não estavam “bem alfabetizados”? Por outro lado, o que fazer diante da evasão dos alunos de Noêmia Dantas, ou ainda, do desejo de aprender mais, depois da alfabetização, dos alunos de Socorro Palmeira? Se é preciso fazer do “povo”, “população”, é preciso agir continuamente sobre ela para que assim se mantenha. Não há dia de folga para o guardador de rebanhos, há que se, continuamente, agir sobre as ovelhas para ocuparem o pasto, para que não se desgarem, para evitarem os perigos do comunismo, para que se articulem em novas conquistas. Para tanto, faz-se necessário a estrutura que o Mobral criou a partir de 1973, quando mudou sua organização administrativa e criou sua estratégia de educação permanente.

4.3 A saída de Spotorno: entre o trabalho centralizador e as estatísticas tendenciosas

Figura 10 - Propaganda do Mobral na revista Veja

ALFABETIZAÇÃO
 Ministério de Educação e Cultura
 Instituto Brasileiro de Alfabetização

Ensine a ler e escrever; você também é responsável.

EDUCAÇÃO NÃO SE FAZ COM DISCURSO.

Allás, nada se faz com discurso.
 Educação é investimento: exige talento, capital e muita vontade de trabalhar.
 O Brasil já é, hoje, um dos cinco países que mais investem em educação.
 Nos próximos três anos o Governo Federal vai gastar mais 24 milhões de cruzeiros, para que os

brasileiros saibam mais, produzam mais e vivam melhor.
 Nós também já estamos fazendo a nossa parte.
 Há dois anos as publicações da Divisão de Educação estão ajudando 4 milhões de brasileiros a sair de onde estão.
 Editamos cartilhas de alfabetização, fascículos de madureza, livros e cartazes didáticos.
 E nossas mangas vão

continuar arregaçadas: estamos cheios de projetos para levar educação a milhões de brasileiros, dentro e fora das escolas.

Divisão de Educação
 ABRIL S.A.
 CULTURAL E INDUSTRIAL

O primeiro aniversário do Mobral estava prestes a acontecer. O período de 1967 a 1970, foi eliminado da história que o Mobral passou a contar sobre si mesmo e considerou o 8 de setembro de 1970 como sua data oficial de lançamento. A revista *Veja* também se preparava para uma cobertura completa da festa de aniversário que ocorreria em 20 dias e teria bolos gigantes e formaturas em vários municípios. Mas antes de cobrir o festejo, a revista preparava seu leitor em 8 de agosto para compreender que as comemorações que veria eram resultados de muito investimento. É neste contexto que a propaganda da figura 09 está inserida.

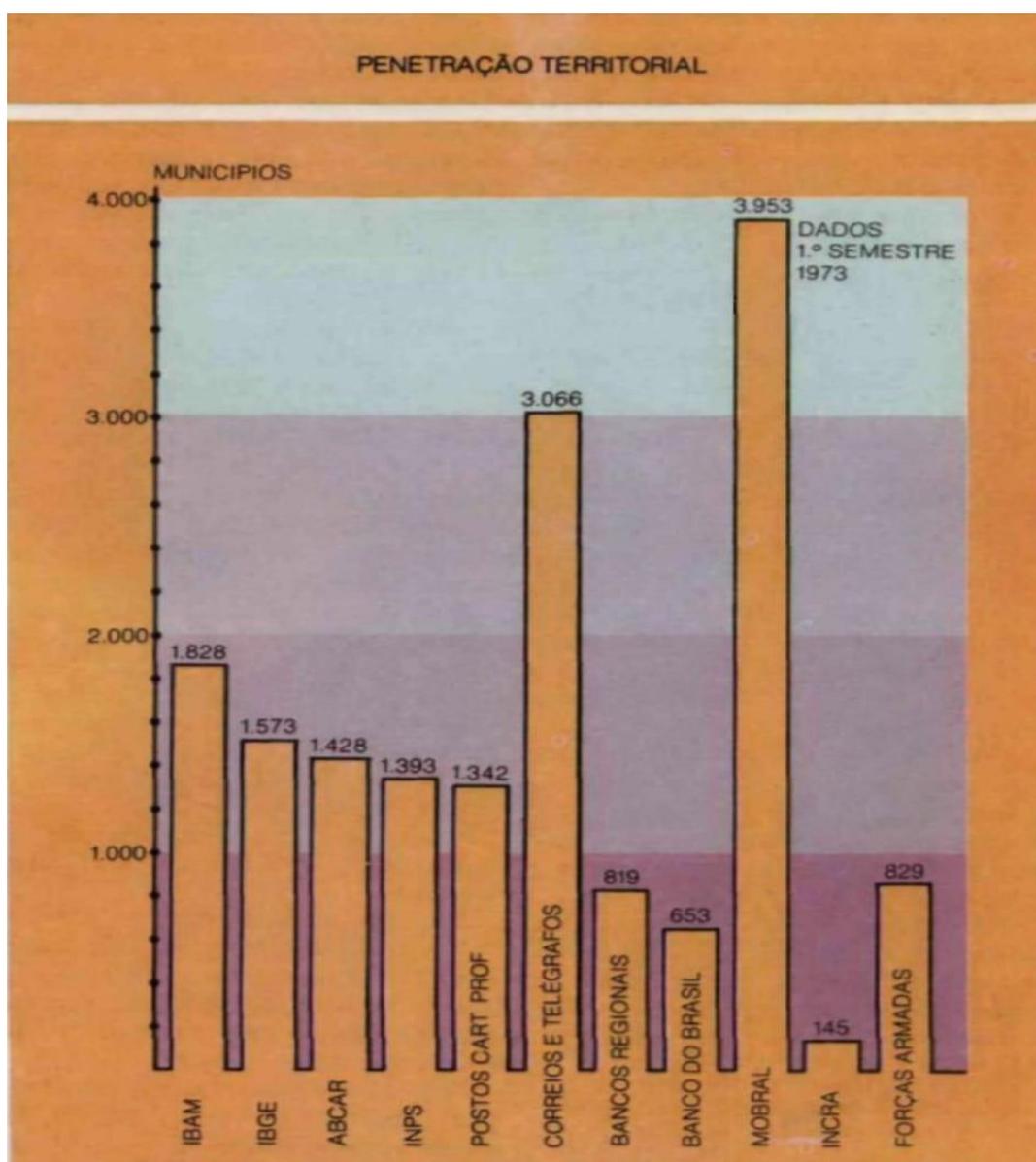
A primeira parte da figura 09, traz a imagem de um homem com o rosto marcado por rugas lendo a cartilha de alfabetização produzida pelo grupo Abril e nela, dentro de um mapa do Brasil, o “slogan” /hino da mobilização do Mobral: *Você também é responsável*. Abaixo, cenas do cotidiano educacional brasileiro: a educação de crianças, provavelmente o ensino universitário e uma pessoa escrevendo sozinha, representando o egresso do Mobral. Além disso, também um texto ressaltando os investimentos governamentais: capital — a previsão de 24 milhões de cruzeiros em três anos-, talento e trabalho. Ao ressaltar números e comparar com outros países, afirmando que era o quinto maior investidor em educação no mundo, a propaganda cria uma maneira de dar carne às palavras, de fazê-las serem pensadas como dado empírico.

Tamanho investimento teria um propósito que visava o desenvolvimento do Brasil, mais uma vez, não como entidade abstrata, mas como população. A transformação que os gestores estariam fazendo teria como alvo os brasileiros, para que “saibam mais, produzam mais e vivam melhor”. Trata-se, portanto, do argumento de que o Estado estava exercendo sobre os brasileiros um poder positivo, um modo de gerir as pessoas para ampliar suas capacidades produtivas. No entanto, o Estado não estava agindo sozinho, ele estava acompanhado do trabalho da iniciativa privada, como o próprio grupo Abril editorial, que estava contribuindo com suas publicações didáticas. A editora também era responsável pela transformação em curso e falava de seu trabalho, não como um negócio, mas como adesão ao movimento promovido pelo Estado.

A parceria entre o Estado e a iniciativa privada no investimento na educação elaborava um discurso relativamente longo que usava suas páginas coloridas para afirmar que a educação brasileira não seria feita com discurso, como a propaganda destaca em letras maiores; mas com as “mangas arregaçadas” destas instituições focadas apenas, na prática. Essa propaganda buscava pôr em circulação a representação do investimento estatal, e privado, como aspecto central da gestão modernizadora da qual o Mobral era uma parte significativa. Ele em breve completaria um ano de funcionamento e anunciava 2 milhões de alunos alfabetizados e projetava-se para chegar a todos os municípios brasileiros (REVISTA VEJA, 1971).

Entre os anos de 1970 e 1972, o Mobral tornou-se uma instituição de gabinete até uma das mais abrangentes iniciativas federais do Regime Militar. Para dar publicidade para além das feitas pela imprensa, ele produzia relatórios anuais e de edições comemorativas semelhantes às suas cartilhas, seja pelo formato delas e corte do papel, seja pelo vasto uso de fotografias, tendo em vista a circulação das informações. Em um destes relatórios, ele publicita a “penetração no território” da instituição, na dupla lógica que associa um tipo de elogio bandeirante/conquistador do Estado adentrando uma “terra sem governo” à estratégia da integração nacional, para a qual tais territórios necessitariam da ação estatal para que o desenvolvimento acontecesse:

Figura 11 - A abrangência do Mobral



Fonte: Relatório Soletre Mobral e Leia o Brasil (1975, p. 59).

Na perspectiva deste relatório, em dois anos de atividade, o Mobral já havia alcançado lugares nos quais nenhuma outra instituição federal havia chegado. Pelo menos era isto que era largamente publicizado nos mais variados canais de comunicação e no relatório comemorativo de 5 anos¹⁵²: *Soletre Mobral e leia o Brasil*, do qual a tabela acima foi retirada. O título cumpria o papel de sintetizar as pretensões do Mobral de que ele era a instituição brasileira com maior capacidade de dizer o país, por conta de sua capilaridade, assim como fazia uma de suas logomarcas, na qual um mapa brasileiro é todo pintado com o M de Mobral composto de linhas em formato de ondas, numa referência às marcas das digitais.

O relatório pretendia produzir uma versão oficial da instituição valendo-se da narrativa imagética das conquistas, de gráficos comparativos sobre diversos aspectos e fotografias dos técnicos do Mobral viajando em canoas para visitar desde fábricas até aldeias. Estava em jogo a demonstração de que os 3.953 municípios, evidenciados no gráfico que o compara a instituições centenárias como os Correios e o Banco do Brasil, ou mais jovens como o IBGE, seriam uma prova do sucesso do Mobral. Além disso, que tal sucesso se devia, especialmente, por conta da manutenção e ampliação das estratégias criadas nos primeiros anos de sua existência.

Na medida em que a instituição crescia, as atividades do Mobral Central também aumentavam gerando demandas de logística que envolviam o pagamento dos alfabetizadores, a distribuição das cartilhas e o cumprimento das metas estatísticas, para reduzir as taxas de analfabetismo. Além disso, o incentivo à comunicação constante trazia consigo cartas como a de Maria das Neves, discutida no segundo capítulo, que apresentavam o problema de que a alfabetização que estava sendo produzida não era plena, que não era possível reconhecer os alunos como alfabetizados, por um trabalho cuja duração (nesse período, no máximo 5 meses) era aproximadamente metade da recomendação mínima da Unesco: 9 meses (PAIVA, 2015).

Com Simonsen como um Presidente voluntário, que lidava pouco com a dimensão pragmática e cotidiana do Mobral Central, e Spotorno como um agente político acostumado à centralização das responsabilidades e nenhuma experiência no campo educacional e de gestão, a manutenção do Mobral começava a apresentar problemas:

As estatísticas que traduziram a ação do Mobral coletadas e processadas através de um sistema rudimentar de informações eram apresentadas de forma

¹⁵² A figura é marcada por duas temporalidades, a de 1973, registrada na tabela e a de 1975, de quando o relatório foi publicado. Neste momento do texto tratamos apenas do ano de 1973, pois as questões que envolvem as razões de publicação do relatório *Soletre Mobral e leia o Brasil*, implicam outras questões problematizadas no capítulo 3 como a mudança da gestão do Mobral no fim do governo Médici e, especialmente, a CPI do Mobral.

tendenciosa, enfatizando-se apenas os números de alunos conveniados em vez de se proclamarem os alunos efetivamente atendidos e alfabetizados. Estes representam apenas 36% e 43% dos alunos conveniados nos anos de 1970 e 1971, respectivamente, dando dimensão mais modesta ao sucesso do sistema. Isso exigirá considerável esforço para melhoria dos níveis de recrutamento, frequência efetiva e aprovação, bem como para satisfazer as exigências da opinião pública, habituada à divulgação de números que não exprimem totalmente a realidade. (...) A intensa mobilização era devida unicamente ao esforço comunitário (local), à vasta campanha publicitária lançada pelo Mobral e ao dinamismo natural do sistema. A ação da Secretaria-executiva anterior era pessoal e episódica, pouco acrescentando à dinâmica da organização, antes tolhendo a ação da antiga unidade técnica — atual gerência pedagógica — pelas suas características notoriamente centralizadoras, mesmo em assuntos nos quais era sabidamente leigo. (CORREA, 1972, 2).

Esse trecho é parte de um relatório de 6 de junho de 1972 elaborado por Arlindo Lopes Correa, que substituiu Spotorno na secretaria executiva do Mobral em fevereiro de 1972. O argumento de Correa apontava a gestão anterior como responsável pelos problemas que o Mobral tinha naquele momento e isso era uma forma de demonstrar que a sua chegada os sanaria. Assim o relatório funciona elencando cada problema e apresentando sua solução respectiva. Nesse sentido, o relatório elabora os dois principais problemas do Mobral que Correa teria encontrado nos seus 4 primeiros meses de trabalho: As estatísticas tendenciosas sobre o número de alfabetizados e o modo de trabalho de seu secretário executivo. Spotorno era um gestor “episódico” e “centralizador”, com isso Arlindo dizia que a administração dele ocorria sem planejamento, que ela apenas reagia às demandas que surgiam e que atribuía a si mesmo a tomada de decisões “nas quais era leigo”.

No entanto, é preciso pôr em suspeição tais representações. Essa atuação é um modo de administrar que poderia ser exatamente o que se esperava de Spotorno. Alguém que foi colocado no cargo por seus pertencimentos políticos e para improvisar na criação de uma instituição que tinha muita ambição de atuação e que contava com a mobilização do trabalho comunitário e voluntário para funcionar. Não faz tanto sentido, portanto, que seja mal avaliado por agir de modo improvisado, quando era exatamente a capacidade de improvisar sua principal contribuição, dadas as circunstâncias nas quais trabalhou.

Isto é o que a matéria da revista Realidade, de junho de 1971, discutida no segundo capítulo, elabora ao descrever um dia de Spotorno marcado por uma sequência intensa de viagens, encontros com presidentes das comuns, assinatura de cheques, atendimento a telefonemas e quaisquer demanda inesperada que surgisse. Uma rotina na qual Spotorno trabalhava sem parar, parando apenas para a celebração de suas missas. A mesma representação foi várias vezes ressaltada por ele durante a CPI do Mobral, narrando a implantação do Mobral

como um momento marcado por uma carga horária de 18 horas por dia, com prazos apertados e sem um prédio próprio para trabalhar, pois, o Mobral só teve uma sede nas comemorações do seu primeiro aniversário (SPOTORNO, 1975b; CORREIO DA MANHÃ, 8 de setembro de 1971).

Nesse sentido, mais que apenas avaliar a gestão de Spotorno, o relatório de Correa produz a aceitabilidade e a legitimidade das suas próprias decisões. É nessa perspectiva que representa o modelo de trabalho de Spotorno como inadequado e que o Mobral deveria ser gerido a seu modo, fazendo do gestor predecessor um bode expiatório. Isto significava não aceitar a lógica do trabalho em cargas horárias extensas para si e para os funcionários do Mobral Central, bem como rever o modelo estatístico anterior, de contabilização das pessoas alfabetizadas no ato da matrícula, também evitar a queda drástica destes números e consequentemente a insatisfação da opinião pública. Era preciso produzir estatísticas realistas e investir muito na mobilização de alunos e professores e em mecanismos de avaliação e supervisão.

As críticas à Spotorno desejavam justificar a decisão do próprio Arlindo Correa de criar cargos, de admitir e promover funcionários no Mobral Central, de delegar tarefas, de investir em equipamentos e consequentemente, ampliar ou realocar os custos do Mobral Central. Mas também marcavam seu incômodo diante deste modo de administrar. Como engenheiro oriundo do trabalho com planejamento com recursos humanos, no IPEA, Arlindo pensava que a gestão deveria ser constante e deveria agir antes que as demandas emergissem. Além disso, que não lhe cabia centralizar as ações nele próprio — o secretário executivo —, que era preciso produzir um sistema que garantisse essa vigilância constante, criando e delegando as funções às gerentes de setores, especializados em suas áreas. A atuação de Spotorno era o oposto disso, como ele comenta sobre o trabalho com as cartilhas:

O controle do material didático representa a grande aberração organizacional do Mobral. Todos os fatos estavam centralizados nas mãos do secretário executivo anterior, não havendo dentro do Mobral/Central nenhuma pessoa que pudesse dar qualquer informação a esse respeito por total desconhecimento do assunto. Os contratos com as Editoras, a feitura dos pedidos, a análise do material didático e a própria distribuição eram da competência exclusiva do então secretário executivo. Da mesma forma, a guarda do material em estoque no Mobral Central (CORREA, 1972, p. 5–6).

Uma aberração organizacional é o modo como Correa lê a gestão de Spotorno a respeito dos livros, pois a instituição era baseada na centralização do eixo mais rentável do negócio que o Mobral criou em suas próprias mãos. O que dialoga com a parceria que ele estabeleceu com

Edson Franco e o grupo Abril Cultural discutida no segundo capítulo. A extrema centralização estava criando problemas de má distribuição do material, que eram enviados em excesso em alguns estados enquanto não supria as necessidades de outros, segundo o mesmo relatório de Arlindo Correa.

Desse modo, realizar o propósito de Passarinho e Simonsen de reduzir a 10% a taxa de analfabetismo até o fim do governo Médici se apresentava como uma meta mais distante a cada dia. A questão se radicalizava, pois, Spotorno trabalhava em 1972, ano do sesquicentenário da independência, e todas as instituições do Estado estavam sendo mobilizadas para demonstrar eficiência máxima. Por isso, “95.000 alfabetizadores foram treinados entre 8 de janeiro e 15 de março [de 1971], para que até setembro houvesse um salto considerável no número de pessoas alfabetizadas” (SPOTORNO, 1972, p. 85).

As pressões sobre Spotorno o interpelavam por todos os lados. Era preciso garantir que a população analfabeta pelo menos se matriculasse, para que as estatísticas organizadas a seu modo, ganhassem a forma desejada pela gestão ávida por resultados e propaganda. Para tanto, era preciso agir de uma maneira mais incisiva sobre a população analfabeta, era necessário criar mecanismos que os incentivassem a buscar o Mobral, era urgente guiar as suas escolhas, conduzi-las ao posto do Mobral mais próximo. Por isto, Spotorno propõe em seu planejamento do Mobral em 1971, que sejam criadas:

Medidas legislativas e fiscais, somente após a cobertura de todo o território por postos de alfabetização, no sentido de forçar progressivamente o analfabeto a procurar a escola:

Serviço militar — Isenção provisória por 6 meses e matrícula em posto do Mobral

INPS e Sindicato — matrícula provisória por 6 meses com obrigatoriedade de matrícula num posto do Mobral.

Nenhuma entidade receberia subvenção do governo sem uma contrapartida de alfabetizar um determinado número de adultos.

Incentivos fiscais ou outra medida de ordem financeira, envolvendo as empresas no esforço pela educação (SPOTORNO, 1972, p. 57).

A solução proposta por Spotorno era o investimento em mais um mecanismo condução das condutas, fazendo do Mobral um dispositivo para guiar as vontades que necessitaria de outros dispositivos mais coercitivos para conseguir realizar a sua tarefa. Ao cercar o adulto analfabeto por vários lados, ele iria coagi-lo a fazer “a melhor escolha”, a tomar para si o direito que ele não poderia não querer. Assim, na violenta tradição de recrutamento brasileiro, que, desde o século XIX, forçava os homens pobres a entrarem no exército, oferecer-lhes em troca provisória a matrícula no Mobral, por exemplo, era uma maneira de garantir um salto nas

estatísticas, no exato momento em que a instituição precisava demonstrar a máxima eficiência¹⁵³. Era o oposto do tipo de imagem que o ministro Passarinho desejava para a instituição e da qual se vangloriou inúmeras vezes, quando falava do Mobral: alfabetizava aos milhões, mas não trabalhava com coerção, como as experiências comunistas na União Soviética e em Cuba (PASSARINHO, 1975)

De todo modo, a instituição havia crescido tão rápido, que precisava de meios para se reorganizar. Spotorno não conseguiria manter o seu estilo de administrar o Mobral, seja pelos desafios que enfrentava, seja porque outras formas de administração, avaliadas como mais eficientes, haviam se ampliado no interior do Estado. Tratava-se de uma forma de administrar baseada no planejamento detalhado e no cálculo radical das variáveis, um modelo ao qual Spotorno não pôde se adaptar, ou que teve sequer tempo para tanto. Era preciso dar ao Mobral uma organicidade própria capaz de prever os fluxos de caixa, de calcular as necessidades de material didático, de propor formas de diminuir a evasão das turmas e a regressão dos alunos à condição de analfabetos.

Tal necessidade de planejamento certamente era algo claro para Simonsen, afinal, tratava-se de uma importação da lógica da economia e do mercado para a gestão do Estado. Esta foi uma das razões para que, em fevereiro de 1972, a equipe do Centro Nacional de Recursos Humanos-CNRH do Ministério do Planejamento fosse convidada por Simonsen para compor a unidade técnica do Mobral (CORREA, 1980, p. 21). Era uma maneira de pressionar Spotorno a descentralizar o trabalho e delegar parte das tomadas de decisão do Mobral aos planejadores profissionais. O CNRH era um grupo que:

“Colonizou” a educação, através do controle do orçamento e da informação. Como tinham acesso e facilidade de lidar com números, passaram a controlar a elaboração do orçamento do Ministério da Educação. Eles passaram a fazer o orçamento do MEC, porque no MEC não havia ninguém competente para tal. A modernização administrativa irradiada do Ministério do Planejamento impunha aos demais ministérios critérios técnicos e informações que estes não possuíam (CASTRO, 2005, p. 107).

A razão de Estado tecnocrática havia se espalhado para muito além da Consultec, discutida no primeiro capítulo e do Ministério do Planejamento. Ela havia definido a forma orçamentária com a qual o Estado construía suas ações. Logo, para Cláudio Castro, que neste período trabalhava no IPEA, a eficiência significava a forma econômica de gestão e, por isto, é assim que classifica a organização do orçamento como algo que só seus pares conseguiriam

¹⁵³ Como Spotorno foi demitido dois meses depois e a documentação posterior não faz menção a estas medidas, cremos que o plano de Spotorno foi engavetado.

fazer. Atravessada por relações pessoais e técnicas, o grupo que havia ingressado no Mobral iria transformá-lo, desconstruindo a forma como Spotorno o geriu, até que fosse demitido.

As razões são várias. Spotorno havia entrado em conflito com Passarinho. Com o passar do tempo ele alinhava-se mais ao formato coercitivo e explicitamente hierárquico da forma militar tradicional na qual foi formado, que na dubiedade da retórica do ministro. Este, durante a CPI do Mobral, falou de Spotorno como alguém que “quando estávamos em plena fase de engajamento” não recebia bem as pessoas. A ironia do ministro era de que “o padre não fazia bem a catequese” (PASSARINHO, 1975, p. 529).

Por outro lado, as relações com Simonsen estavam se desgastando. Pelo modo espontâneo e centralizador como trabalhava, em muito pouco dialogava com a forma teórica e planejadora de Mario. A gota d’água para sua saída do Mobral se deu em 12 de abril de 1972, pois ele tomou um conjunto de medidas que tornariam sua demissão não apenas um fato, mas a uma mancha na imagem do Mobral, silenciada em toda a imprensa e foi alvo de sessão secreta da CPI do Mobral, a pedido de Jarbas Passarinho.

Spotorno, através da portaria 077/1972, havia dado um reajuste salarial entre 8% e 182% aos funcionários do Mobral (CORREA, 1972, p. 4). Tratava-se de algo que Simonsen julgou intolerável em uma carta que escreveu a Spotorno justificando a demissão dele: “nem eu, nem o conselho administrativo tivemos noção de que a reclassificação de fato implicava em enorme aumento de salário para diversos funcionários” (SIMONSEN, 1972, p. 1). Em função disso, Simonsen o demitiu. Em seguida, às pressas, Spotorno assinou as carteiras dos funcionários, com as novas funções e salários — fato que efetivava o aumento proposto na portaria 077/1972 — o que tornou as relações entre Spotorno e Simonsen ainda piores, como conclui Simonsen na mesma carta a Spotorno:

No episódio da portaria 077 e de sua posterior revogação aceitei o papel de antipático, em contraposição à sua generosa atitude. Acontece que essa generosidade se praticaria com dinheiro público, no crepúsculo de sua atuação como secretário executivo (SIMONSEN, 1972, p. 2).

É possível especular sobre as razões que teriam provocado esta atitude de Spotorno. Certamente ele intuía que seu cargo estava ameaçado e poderia ser demitido, pois, na medida em que o Mobral havia recebido funcionários do Ipea, para planejá-lo, isto implicava na diminuição do seu poder de tomar decisões. Simonsen havia criado a base para o cerceio de sua centralização administrativa, na medida em que tais funcionários estavam no Mobral exatamente para tolhê-la, uma vez que as principais ações administrativas deveriam ser planejadas por eles. Por outro lado, em vários depoimentos, ele afirma que os funcionários

trabalhavam longuíssimas jornadas para cumprir as atividades do Mobral, provocando-o a imaginar que, com o aumento dos fluxos de caixa, poderia retribuí-los pela dedicação enquanto ainda tinha poder para isso, ou “gratificar” os seus funcionários e com isto, garantir aliados caso fosse necessário disputar o poder dentro do Mobral com os planejadores recém-chegados.

Continuar com essas especulações pode me conduzir a caminhos sem saída, dada a falta de fontes para corroborá-las. O que era inegável era que, se a informação viesse a público, macularia a imagem do Mobral que se baseava no trabalho voluntário, nas doações, etc. Afinal, seria difícil manter voluntários diante de um escândalo de manobras para o aumento de salário dos funcionários. Eram tempos de censura, e até as cartas mencionadas a esse respeito receberam a guarda de secretas e confidenciais durante a CPI.

De todo modo, é bem possível que Simonsen já pretendesse demitir Spotorno, e que, talvez, este episódio apenas marcasse algo que já vinha sendo planejado. Ora, Arlindo Lopes Correa, amigo de Simonsen e peça chave da elaboração do Mobral desde 1967, havia sido demitido da Coordenação do CNRH, no início de 1972, pois “era muito independente e fugia às diretrizes do Ipea” (GUSSO, 2005, p. 111). A sua equipe, como já discuti, no mesmo período, foi contratada pelo Mobral, e menos de dois meses depois, ele próprio passou a coordená-la. Além disso, na carta a Spotorno, Simonsen afirma que “da mesma forma pela qual o nomeei para uma função de minha confiança, tinha o direito de exonerá-lo, e, para tanto, não lhe precisaria dar quaisquer satisfações” (SIMONSEN, 1972, p.1). Além disso, há que se considerar o modo como ele rapidamente resolve a substituição, pois, em dois dias, Arlindo já assumiu completamente a secretaria executiva, produzindo documentações, relatórios e estava plenamente incluído na complexa teia de relações do Mobral, na qual planejava torná-la uma rede de educação permanente.

4.4 Simonsen e Correa: O “Mobral técnico” como dispositivo de segurança

Arlindo Lopes Correa e Mário Henrique Simonsen falavam a mesma língua: a governamentalidade econômica. Eles compartilhavam uma forma de perceber o mundo, de desejá-lo e representá-lo. Esta forma de ver coaduna-se com a razão de Estado, que, nesse projeto de governo, precisou propor medidas muito específicas e calculadas. Nisto, a tomada da economia foi fundamental, especialmente, se considerarmos a etimologia da palavra: *oikos* + *nomia* = como cuidado, governo, posse da casa, como lugar de investimento e modelo em diálogo com a própria estrutura da gestão do Estado Moderno discutida por Foucault (2008).

Nisto, também reside a produção de uma linguagem fundada no planejamento e na criação de dispositivos de condução das condutas, tendo em vista o governo da população, de sua produtividade, de seus desejos. Tratava-se de uma lógica que encontrou na noção de milagre econômico sua imagem síntese, construindo uma relação que projetava para um futuro melhor os presumidos resultados destas ações de Estado. Tal perspectiva definia o ponto de vista a partir do qual a nova dupla na coordenação do Mobral julgava que ele deveria ser gestado. Se o Brasil vivia um milagre na economia, era preciso dar ao Mobral uma forma de fazer o mesmo com a sua atuação:

Mario deu a visão geral, mas o problema é que ele não tinha a menor paciência para acompanhar o que estava acontecendo dentro do Mobral. Imagino que o Arlindo lhe contasse alguma coisa sobre o Mobral, mas que ele, provavelmente, não prestava a menor atenção, porque não tinha nenhum interesse no assunto a não ser um interesse muito teórico (CASTRO, 2002, p. 136–137)

Nesse sentido, Correa aparecia como alguém que oferecia muito mais tranquilidade para Simonsen na Secretaria Executiva que Spotorno. Diante das várias questões que o Mobral suscitava, Simonsen precisava de alguém que pudesse geri-lo a partir de um olhar semelhante ao seu, para que as suas atitudes fossem facilmente legíveis, visíveis aos seus olhos “teóricos”. Nesse sentido, Correa imprimiu ao Mobral uma gramática na qual Simonsen era bastante fluente. Administrar o volume crescente de funcionários, voluntários e convênios se tornava uma atividade cada vez mais complexa, e o próprio Simonsen não estaria disposto a resolvê-la, pois seu papel no Mobral estava mais próximo da articulação política e jogo com a opinião pública, que com a gerência de seu cotidiano.

Para eles, portanto, os problemas que emergiram no Mobral seriam solucionados com a produção de uma forma burocrática, que, de certo modo, automatizasse alguns processos, como a distribuição das cartilhas e o pagamento dos convênios¹⁵⁴. Por outro lado, eles desejavam que tal sistemática oferecesse rápida legibilidade para o Mobral Central das questões que necessitavam de tomadas de decisão, prognosticando os possíveis problemas. Desse modo, para Correa, era preciso criar mecanismos capazes de prever os fluxos de caixa, as arrecadações, garantindo o financiamento constante da iniciativa, e, por outro lado, era necessário criar mecanismos de avaliação dos resultados, dos números e das práticas de alfabetização dos alunos do Mobral. Nessa perspectiva, Simonsen criou na imprensa um jargão que funciona como

¹⁵⁴ Embora o próprio Correa, durante a CPI, falasse das fragilidades da proposta, ao discutir que para efetivar os objetivos do Mobral o governo brasileiro terá que decidir quanto está disposto a pagar pela efetivação da educação de sua população.

imagem-síntese dessa mudança de gestão, pois, se durante a administração de Spornio, o Mobral emergiu de modo rápido e grandioso, “épico”; este seria o momento de produzir uma segunda marca administrativa, a do trabalho técnico (REVISTA VEJA, 2 de agosto de 1972, p. 36).

A reformulação administrativa produzida por Correa e sua equipe oriunda do CNRH do IPEA corresponde às principais informações disponíveis sobre o Mobral, seja pela duração de sua gestão (secretário executivo entre 1972 e 1974; presidente de 1974 a 1981), seja pelo investimento na produção de relatórios, dados, pesquisas e publicização dessas informações. Por isso, antes de conhecê-la, faz-se necessário um breve olhar sobre a historicidade das fontes utilizadas, na sua relação com seus produtores. Afinal, quando me deparei com a maioria das publicações do Mobral, é sob a sua gestão que elas foram produzidas; porque era ela que tinha tal preocupação de controlar a imagem pública do Mobral, pautando de modo recorrente seus resultados através destas publicações que tinham o objetivo de circular pelo Brasil. Para percebermos isto, é possível considerar, por exemplo, que as teses e dissertações que tomaram o Mobral como objeto de estudo fazem uso especialmente de três relatórios: Mobral: sua origem e evolução, de 1973; Soletre Mobral e Leia o Brasil, de 1975; e Educação de Massa e Ação Comunitárias, de 1979. Todos produzidos durante a gestão de Correa, mas com objetivos bem distintos.

Brevemente, é possível afirmar que o primeiro — Mobral: sua origem e evolução —, de 1973, é um documento de 58 páginas que pretende apresentar para os parceiros do Mobral e os gestores das Comuns (secretários da educação ou seus representantes) a nova forma burocrática do Mobral, fazendo de siglas, tabelas, quadros e organogramas um modo de demonstrar a face técnica do Mobral, encarnada pelo recente novo secretário executivo. O segundo — Soletre Mobral e Leia o Brasil, de 1975, tem o formato de uma cartilha do Mobral, com 65 páginas. Ele tem em vista o público comum, a demonstração da eficiência do Mobral por poucos gráficos, uma narrativa fluida e o largo uso de fotografias dos funcionários, voluntários e alunos vivendo o cotidiano do Mobral; seu propósito, portanto, era produzir a narrativa imagética de que o Mobral estava em pleno funcionamento, em um momento em que a imagem pública da instituição era abalada por uma comissão parlamentar de inquérito.

Enquanto isto, o terceiro — Educação de massa e educação comunitária —, de 1979, é um livro de 472 páginas. Trata-se de uma narrativa sobre os vários programas do Mobral, seus resultados e sobre a transformação do Mobral de uma iniciativa de alfabetização de adultos até um amplo “guarda-chuva” de atividades de educação e “ação comunitária”. Seu objetivo era explicar a trajetória do Mobral e justificar a necessidade de garantir a manutenção dele,

independentemente do resultado do número de analfabetos no censo de 1980. Desse modo, o Mobral, através desta trajetória, estava se dedicando a um conjunto amplo de atividades de inclusão cidadã que desdobravam o sentido filantrópico inicial para as mais diversas dimensões da vida; se a alfabetização fosse uma questão superada, as demais ações permaneciam em curso.

Nesse sentido, é em torno da face que o Mobral produziu para si mesmo, entre 1972 e 1973, logo do período do primeiro relatório que estou trabalhando neste momento. A reformulação administrativa criada por Correa, no primeiro mês de trabalho, como secretário executivo, propunha a produção de uma espécie de “sistema de encanamento” para a administração dos fluxos que fazem o Mobral. Embora os canos sejam aqui uma metáfora, os fluxos, as circulações, os encontros e desvios são, literalmente, apresentados nos relatórios como aquilo que precisa circular no Mobral.

Em primeiro lugar, Correa busca a descentralização do órgão com a criação de 4 gerências fins — apoio, financeira, pedagógica e de mobilização — e 2 assessorias meios — de organização e método e de supervisão (CORREA, 1972). Em segundo lugar, institui os setores jurídicos e de relações-públicas do Mobral, criando-lhe mecanismos de segurança jurídica para formulação de contratos e uma imagem mais institucional que personalista, pois ele dependia cada vez menos do capital simbólico de Simonsen para ser reconhecido. Enquanto as matérias da revista de 1971, enfatizam o cotidiano de Spotorno e o discurso de Simonsen, por exemplo; o mesmo não ocorreu a partir deste período com a mesma intensidade, pois se deu ênfase ao trabalho dos voluntários e a escrita dos alunos. É a partir deste momento que cartas de alunos egressos do Mobral passam a ser publicadas em cartilhas, para funcionar como estratégia publicitária própria do Mobral. As tabelas estatísticas permanecem, mas são acompanhadas de fotografias e textos de pessoas comuns vinculadas à instituição, funcionando como protocolo de leitura das estatísticas, e dando rosto, carne e letra para os números.

Enquanto isso, em terceiro lugar, busca fortalecer as coordenações estaduais e cria coordenações regionais, produzindo, com isso, um sistema de circulação das informações capaz de tanto responder rapidamente aos “estímulos do Mobral Central”, quanto promover o movimento inverso, abastecendo o Mobral Central das principais informações de cada região, estado e município. Com esta iniciativa, pretendia-se tornar mais fortes os laços e os fluxos entre as diversas partes da instituição e, por consequência, tornar rápidas as possibilidades de ação deste dispositivo.

É esse sistema que tornou possível o fluxo de informações e materiais na capilaridade do Mobral, alimentando sua capacidade de estar em toda parte do Brasil e de agir sobre a população. Neste relatório, ao direcionar-se ao representante da Comum, ele explica que

anteriormente existiam diversas campanhas de alfabetização de adultos que por inúmeros motivos não surtiram uma alfabetização intensa, mas com o Mobral uma novidade era introduzida e apresentada como solução — a criação deste sistema — para orientar, conduzir os trabalhos comunitários em um movimento unificado e uniforme.

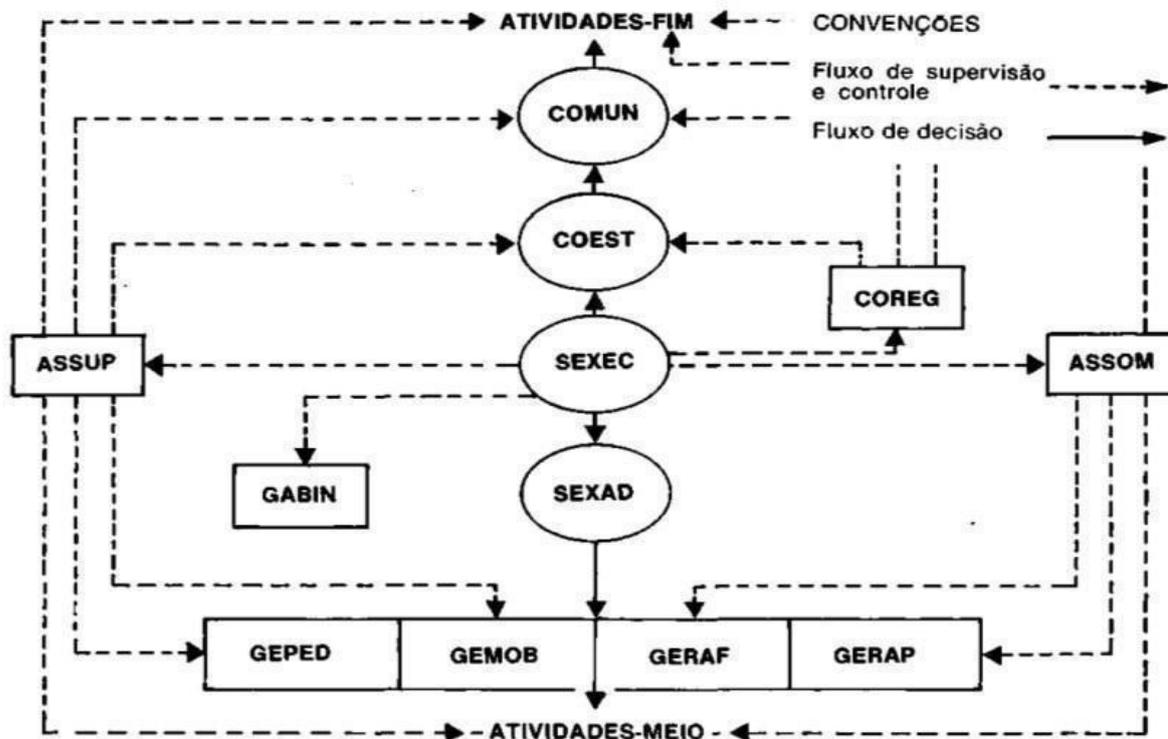
Com os primeiros problemas em torno da distribuição das cartilhas, Correa concluiu que as Comuns não conseguiriam sobreviver por muito tempo, sem o constante contato com o Mobral Central. Além disso, era urgente que a instituição se relacionasse de modo mais intenso com as demais instâncias do Estado, tanto para a resolução de seus problemas internos, quanto para a execução da própria governamentalidade do Regime. Não bastava, portanto, a existência de células do Mobral em todo o país, era necessário criar dispositivos capazes de alimentar a sobrevivência destas células, o seu contato com as demais e com o Mobral Central, para que as condutas almejadas pudessem ser subjetivadas.

Em seu sistema, a entrega das cartilhas, por exemplo, ficou evidente como uma atividade meio que o Mobral não conseguiria resolver sozinho. Valer-se de parcerias com demais órgãos do MEC, dos Correios e do Exército, para planejar as melhores maneiras possíveis de levar o material didático aos mais variados municípios do Brasil, era uma maneira de potencializar as ações. Colocava-se dentro da organicidade da instituição a lógica da integração nacional, das iniciativas de ajuda mútua, que, ao longo do tempo, tanto reforçaram as instituições quanto eram mais um dos mecanismos da propaganda estatal, pois cada convênio, cada parceria, era representada como mais um laço no trabalho para o desenvolvimento. Por isso, o Mobral passou a realizar convênios variados com múltiplas instâncias da administração federal, para realizar as suas atividades-meio.

A partir deste momento, a principal atividade do Mobral Central passou a ser a manutenção desse sistema, a alimentação destes fluxos e o estímulo às comuns para fazerem uso deste mesmo mecanismo, que, caso funcionasse, garantiria o êxito da alfabetização. O sistema funcionava como um poder positivo sobre a população, no sentido, de incitá-la a agir, de guiar as suas condutas em diversos níveis. A proposta é de que, por exemplo, ele conseguiria exercer um poder sobre o professor para ele alfabetizar mais rápido, ou de modificar a conduta de algum funcionário na estrutura do sistema que estivesse inviabilizando alguma ação, por exemplo. Através dele, pretendia-se provocar novas maneiras de agir, através das quais tanto os agentes do Mobral quanto os alunos tanto olhassem a conduta dos outros quanto fossem mais produtivos.

Para possibilitar a visualização de tais fluxos, o relatório “Mobral: sua Origem e Evolução” apresenta vários organogramas de como as instâncias criadas estavam ligadas, atando a própria Secretaria executiva à Comum. Observe um deles:

Figura 12 - Fluxograma de organização do Mobral em 1973



- SEXEC — Secretário-Executivo
 SEXAD — Secretário-Executivo Adjunto
 COREG — Coordenação Regional
 ASSOM — Assessoria de Organização e Métodos
 COEST — Coordenação Estadual
 COMUN — Comissão Municipal
 ASSUP — Assessoria de Supervisão e Planejamento
 GEPED — Gerência Pedagógica
 GEMOB — Gerência de Mobilização de Recursos Comunitários
 GERAF — Gerência de Administração Financeira
 GERAP — Gerência de Atividades de Apoio
 GABIN — Gabinete

Fonte: Relatório Mobral: Sua origem e evolução, 1973, p. 20

O sistema criado por Correa dá ao Mobral o formato de um encanamento por onde a informação não apenas passava, mas era distribuída de acordo com as suas peculiaridades. No centro do fluxograma, indicado pelos balões redondos, os espaços de decisão do Mobral: A

comissão Municipal, a coordenação Estadual e a Secretaria executiva. Nele, está o centro da Ação do Mobral propriamente dito, pois, tudo caminha para que a atividade fim, neste caso, para que a alfabetização se concretize.

No sentido oposto deste fluxo, está a Secretária adjunta do Mobral, responsável pelas atividades meio. Aquelas ações necessárias para que a atividade-fim se realize. Para tornar possível tais atividades-meio, existiam as gerências marcadas pelos retângulos. Cada gerência era responsável por uma área específica (a pedagógica, a de mobilização, a da administração financeira e de atividades de apoio) e funcionava como um núcleo que concentrava a informação ou decisão e a colocava em fluxo sempre que necessário.

Enquanto as setas do fluxo inteiro demonstravam que as tomadas de decisão aconteciam entre as coordenações municipais, estaduais e a secretaria executiva, o fluxo pontilhado demonstrava toda uma cadeia paralela através da qual o Mobral poderia avaliar as ações sob diversos aspectos e intervir, quando necessário. Além disso, ao diversificar as responsabilidades pelos tipos de ações, por um lado, dava para a coordenação estadual um lugar especial na mediação entre a Comum e a Secretaria executiva, enquanto o conduzia na produção de diferentes tipos de informação para cada gerência.

Desse modo, o que tinha a forma de um sistema descentralizado, possibilitando a produção de respostas mais rápidas, especialmente, para a coordenação estadual e mantinha a centralidade da secretaria executiva, quando esta se fizesse necessária. A proposta era, portanto, a produção de um sistema capaz de, cotidianamente, avaliar a si mesmo e oferecer parâmetros para a ação. Um sistema que permitisse agir sobre cada indivíduo, as partes e o todo; que era global e capilar, que administrava a “população do Mobral” e, contiguamente, os sujeitos. Tratava-se, portanto, de um sistema biopolítico, na medida em que exercia um poder sobre os sujeitos envolvidos que, embora os tocasse como particulares, os administrava como população.

Nesse sentido, o sistema do Mobral era análogo ao trabalho dos economistas fisiocratas no século XVIII, estudados por Foucault em *Segurança, Território e População*, os quais, diante do problema do excesso/escassez de alimentos, não deveriam nem esperar a fome disseminada pela população acontecer, nem se preocupar em sanar cada falta de alimento que surgisse, e sim, produzir um cálculo da fome tolerável, do número de mortes aceitável, para a partir destes números, agir sobre a população, a fim de que ela produzisse os alimentos dentro deste corte entre o excesso e a falta. Em suma, para regulá-la,

Em outras palavras, é a oscilação abundância/ escassez, carestia/preço baixo, é apoiando-se nessa realidade, e não tentando impedir previamente, que um

dispositivo vai ser instalado, um dispositivo que é precisamente, a meu ver, um dispositivo de segurança (FOUCAULT, 2008, p. 46–50).

O sistema do Mobral foi organizado para ser um dispositivo de segurança, para conseguir administrar a capilaridade do Mobral, dando-lhe um metabolismo, uma circulação dentro de uma lógica do constante movimento. Sua função, em primeiro lugar, era garantir o seu próprio funcionamento, para que os pagamentos acontecessem em dia, para que as cartilhas chegassem às turmas etc., no entanto, considerando o longo prazo e se afastando um pouco da poeira dos dias, percebemos que ele fazia bem mais que isso, pois, ele produziu “saberes precisos” (CASTRO, 2016, p. 38), ao traduzir as vidas e as condutas para a linguagem estatística. A partir dela, produzia os cálculos das recorrências, dos problemas, das faltas e excessos, não para resolvê-los imediatamente, mas para computar, para apontar os picos e as quedas no número de pessoas matriculadas, de evasão, de egressos que em meses regrediram a condição de analfabetos.

Ele funcionava como um dispositivo de segurança, especialmente, porque deveria normalizar a vida do Mobral, estabelecer-lhe uma nova rotina, ciclos e fluxos regulares. Ela também deveria conseguir apresentar para a Coordenação geral, panoramas da instituição, para esta intervir quando alguma recorrência já não fosse mais considerável uma margem segura. Quando, por exemplo, o número de pessoas que concluíam o curso fosse muito baixo ou quando qualquer nova demanda sinalizasse um novo problema que rompia os limites toleráveis. Uma terceira dimensão deste sistema é que ele produzia a sensação de organicidade para os consumidores destes relatórios internos ao Mobral, ao Brasil e aos avaliadores internacionais.

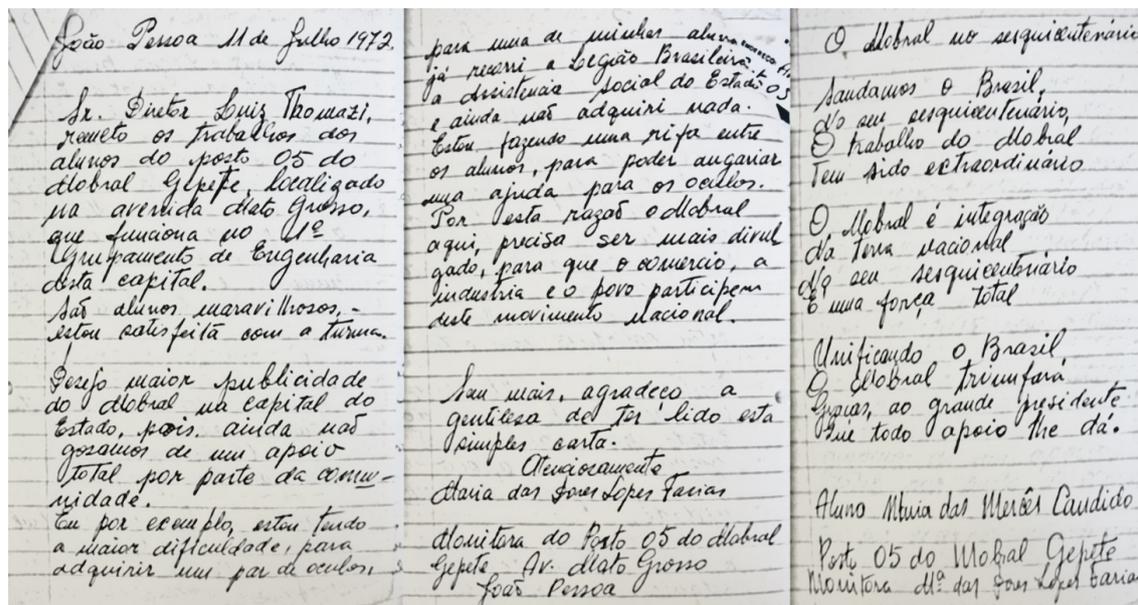
Seja ao prefeito de uma pequena cidade ou ao presidente de sua Comum, diante deste relatório, destes organogramas, era produzida uma imagem de que ele fazia parte de algo maior, de um sistema organizado que tanto acompanhava suas ações quanto as guiava. Diferente do primeiro modelo organizativo, no qual a Comum deveria se parecer com o Mobral Central, o sistema criado por Correa desenha o oposto disso, ele elabora um corpo complexo para o Mobral do qual a Comum é um órgão. Ele era um dispositivo de segurança que agia tanto exercendo um poder positivo sobre os agentes do Mobral, quanto produzia a imagem de que ele assim funcionava. Através de tal imagem era possível tornar o Mobral uma instituição normalizada no Estado. A imagem de que ele era eficiente e indispensável, algo importante para uma instituição recém-criada, com um orçamento que variava conforme a adesão empresarial e as apostas da loteria esportiva e que, a qualquer momento, poderia sofrer cortes orçamentários no repasse destes recursos pelo Ministério da Fazenda. Correa fez parte do grupo que criou a

linguagem com a qual o Estado no Regime Militar se organizava e, ao chegar ao Mobral, preocupou-se em alinhá-lo com esta gramática.

Diante da expectativa de avaliações realizadas pela Unesco em 1974, sistemas como este produziam a sensação de que a alfabetização estava sob o controle de um sistema calculado para ela, que previa os fluxos de trabalho e produzia informações sobre seu processo e suas falhas. Um sistema caro à retórica do planejamento que havia colonizado a reflexão educacional em todo o mundo. Diante dos problemas, portanto, o sistema era apontado como resposta, não para sua resolução imediata, mas para a sua contabilidade, a sua conversão estatística, a sua comparação com os dados de outras experiências mundiais. Com isso, a experiência brasileira poderia ser comparada com a de outros países e, inclusive, ter seu modelo exportado para o Caribe, por exemplo (CORREA, 1979).

De todo modo, através deste sistema o contato entre o aluno do Mobral e o Mobral Central tornou-se cada vez mais amplo e intenso, seja através da produção de milhares de cartas, cuja maioria era, de fato, respondida pelas várias instâncias do Mobral, seja por estratégias posteriores, como gincanas, concursos, campanhas e programas de rádio, como o Domingo Mobral. Com isso, a própria estrutura administrativa produzia os dados formais, como número de evadidos, por exemplo; ele também sistematizava outros tipos de informações, através do incentivo à comunicação direta, por cartas, dos alunos com as coordenações. Assim, o sistema criava outra maneira de localizar os problemas, que poderiam passar às margens de seus padrões, como é possível perceber na carta a seguir:

Figura 13 - Carta de Maria das Dores Lopes Farias, João Pessoa.



Fonte: Arquivo do Cibec-Inep¹⁵⁵.

A Monitora do Posto Cinco do Mobral, da Comum de João Pessoa-PB, Maria das Dores Lopes Farias, escreveu ao Mobral Central porque tinha um problema pontual em sua turma: uma das alunas precisava de “um par de óculos”. O modo como narra a busca de uma solução para a questão permite a reflexão sobre como a alfabetizadora apropriou-se da rede discursiva do Mobral, pois, cada ponto escolhido por ela como meio possível para aquisição do óculos dialoga com as recomendações do Mobral e suas estratégias de mobilização.

¹⁵⁵ João Pessoa 11 de julho de 1972.

Sr. Diretor Luiz Thomazi, remeto os trabalhos dos alunos do posto 05 do Mobral Gepete localizado na avenida Mato grosso, que funciona no 1º grupamento de engenharia desta capital. São alunos maravilhosos- estou satisfeita com a turma. Desejo maior publicidade do Mobral na Capital do Estado, pois ainda não gosamos de um apoio total por parte da comunidade. Eu por exemplo, estou tendo a maior dificuldade, para adquirir um par de óculos para uma das minhas alunas. Já recorri a Legião Brasileira, a assistência Social do Estado e ainda não adquiri nada. Estou fazendo uma rifa entre os alunos para poder angariar uma ajuda para os óculos. Por esta razão o Mobral aqui precisa ser mais divulgado, para que o comércio, a indústria e o povo participem deste movimento nacional. Sem mais, agradeço a gentileza de ter lido esta simples carta.

Atenciosamente

Maria das Dores Lopes Farias

Monitora do posto 05 do Mobral Gepete. Av. Mato Grosso, João Pessoa.

Poema: o Mobral no sesquicentenário.

Saudamos o Brasil/ no seu Sequicentenário/ o trabalho do Mobral/ tem sido extraordinário.

O Mobral é integração/ na terra nacional/ no seu sesquicentenário/ é uma força total

Unificando o Brasil/ o Mobral triunfará/ graças ao grande presidente/ que todo o apoio lhe dá.

Maria das Mercês Cândido
posto 05 do Mobral Gepete

Ao buscar a LBA, ela esperava que a instituição correspondesse às representações de união, apoio e caridade que seu próprio nome carregava — a assistência social — e suas práticas vinculadas à doação e a caridade; ela esperava que esta instituição estivesse conectada com o esforço coletivo e filantrópico que o Mobral representava. No entanto, seu insucesso colocava em suspeição tais representações tão propagandeadas, pois a corrente de ajuda mútua, não estava acontecendo em uma instituição do Estado que existia exatamente para realizar a assistência social que ela precisava.

Por outro lado, as soluções para os problemas do brasileiro não deveriam ser buscadas apenas no Estado e, por isto, o Mobral propagandeava a importância da contribuição da iniciativa privada no reforço desta rede filantrópica. Por isso, Maria das Dores buscou a iniciativa privada de sua cidade, João Pessoa, e mais uma vez não obteve apoio. As propagandas do Mobral não haviam surtido o efeito, ou, talvez, como ela argumenta, ele não tivesse sido divulgadas o suficiente para gerar a adesão da iniciativa privada local. De todo modo, a necessidade do óculos permanecia e a monitora permanecia com este problema diante de si, algo que impossibilitava o sucesso de seu trabalho.

No entanto, não desistiu e, possivelmente seguiu as orientações dos manuais do alfabetizador de que o Mobral Central só deveria ser acionado quando esgotadas as soluções comunitárias possíveis. Portanto, buscou na sua própria turma a elaboração de uma solução: uma rifa, para comprar tais óculos, em diálogo com as inúmeras referências ao trabalho coletivo, ao mutirão, a produção que a própria comunidade poderia realizar para solucionar seus problemas, sem recorrer nem ao conflito, nem ao Estado.

De todo modo o problema havia encontrado uma solução na própria comunidade. Então, por que, mesmo assim, Maria das Dores escolheu narrá-lo ao Mobral Central? Era muito comum que tais correspondências fossem motivadas exatamente para solicitar variados materiais que poderiam contribuir com as aulas, desde óculos até mapas, rádios e lampiões. No entanto, Maria das Dores resolveu a questão que tinha e mesmo assim escreveu ao Mobral Central. É possível que com esta carta, buscasse demonstrar seus esforços, sua eficiência e seu alinhamento com as orientações das publicações.

Nisto reside o fato de ter anexado um poema em homenagem ao Mobral e ao sesquicentenário, que teria sido feito por uma de suas alunas: Maria das Mercês Cândido, talvez, a própria aluna que ganhou o óculos. No entanto, a linguagem ufanista dos versos, não corresponde à experiência vivenciada por Maria das Dores. Nos versos, a integração nacional é total, e o Brasil estaria unificado através do apoio dado pelo presidente; no entanto, na sua saga em busca de ajudar sua aluna, Maria das Dores não viveu integração e unificação, sequer

apoio dos empresários de onde vive e não recorreu ao presidente; teve o apoio dos outros alunos que compraram a rifa. Sua carta se posiciona de modo diferente dos versos da aluna, o que implica em modos de escrita e lógicas argumentativas distintas, pois o discurso laudatório poderia funcionar melhor na poesia, enquanto a narração do episódio, a argumentação e a própria solicitação fariam mais sentido através do formato de escrita de uma carta.

Além disso, há outra dimensão da carta que não inviabiliza esta leitura, mas oferece outra camada de interpretação, pois Maria das Dores tem uma recomendação ao Mobral Central: “o Mobral aqui precisa ser mais divulgado, para que o comércio, a indústria e o povo participem deste movimento nacional”. A integração total prometida nos versos de sua aluna, não havia acontecido, mas poderia acontecer, caso o Mobral fosse mais divulgado. É possível que Maria das Dores tenha se sentido isolada, sozinha, na busca de apoio para ajudar sua aluna e apontava a pouca divulgação do Mobral como razão para seu desamparo. As negativas de apoio que recebeu podem tê-la feito suspeitar do engajamento popular ao Mobral e por consequência, preocupada, tenha informado isso à instituição.

Mas de que forma os óculos de uma aluna impactam o Mobral Central? A questão é: o que era um problema pontual e, inclusive, já resolvido para Maria das Dores, tornou-se um impedimento para os avanços da alfabetização, pois o caso dela não era isolado. Milhares de alunos do Mobral tinham dificuldades para ver, e isso impactava as taxas de alfabetização, pois as reclamações vinham dos mais diversos lugares, provocando o Mobral Central a posicionar-se a respeito. Assim, é quando a questão se torna um problema da população, pelo seu volume, que a coordenação é convocada à ação. Ao mesmo tempo, problemas cotidianos como estes davam a ver as condições precárias nas quais viviam os brasileiros.

Por outro lado, este tipo de demanda demonstra a forma como o Mobral passou a agir, dentro do “guarda-chuva” das ações da integração nacional. Ele criava pequenas soluções que exigiam baixíssimo custo e grande visibilidade. Neste caso, houve a criação de um banco de óculos a partir de 1973. Através de doações variadas, as pessoas poderiam doar seus óculos ao Mobral e este encontraria uma pessoa com a necessidade compatível com eles. As suas campanhas publicitárias, diferentemente do período de lançamento, pediam menos o trabalho voluntário, seu foco era as doações, como no caso do pedido “Doe um lampião ao Mobral. Você está ajudando um ser humano a enxergar mais longe” (REVISTA VEJA, 29 de maio de 1974, p. 96), num jogo constante entre a opacidade e a escuridão do analfabetismo, a translucidez e a luz da alfabetização.

Desse modo, quando o Mobral fala à população para além do seu público, sem utilizar cortes sociais, é comum a utilização de noções generalizantes, como nação, comunidade, povo

brasileiro, etc., e com isso, borra as possibilidades de que haja conflitos entre os grupos. Além disto, coaduna-se com Médici, que se valia da sua relação com a igreja católica, sua tradição e calendário cristãos, para arregimentar em seus discursos as representações do renascimento e da união, e associá-los às noções legitimadoras das ações do governo, como a segurança nacional, a modernização do capitalismo e a estabilidade financeira e política (SOARES, 2015; CORDEIRO, 2012).

Por vários meios, durante a gestão de Correa, o Mobral se transformava em uma instituição que cada vez mais expandia sua capacidade de exercer um poder positivo sobre seus agentes e seu público e oferecer possibilidades para o Governo Militar, tanto de legitimar-se quanto de produzir a governamentalidade. A doação de óculos ou lampiões ao Mobral, por exemplo, era convertida em números, que, em sua totalidade, eram uma maneira de demonstrar a solidariedade do brasileiro, num diálogo constante com o tipo de imagem do sujeito nacional produzido pela AERP (FICO, 1997). Assim, a capilaridade do Mobral tornou-se um meio de atar a população ao Estado. De modo cotidiano, a sua rede servia para a distribuição de vacinas nas campanhas nacionais, a partir de 1975, ou contribuía nas frentes de emergência, ao se conveniar com o exército, durante a seca de 1977.

É inegável que houve um salto qualitativo do Mobral com as iniciativas de Correa. Os números de pessoas alfabetizadas e de convênios com novos municípios se multiplicaram exponencialmente. A festa do Sesquicentenário se aproximava, e o Mobral precisava promover algo especial para as comemorações (CORDEIRO, 2012). Em julho de 1972, aconteceu a terceira Confitea, em Tóquio. A delegação brasileira apresentou suas iniciativas de modo entusiasta. Correa, representando a coordenação do Mobral, Passarinho, como Ministro da Educação, e D. Luciano Duarte, como representante do MEB, demonstrava, através das estatísticas de mais de 2 milhões e quinhentas mil pessoas alfabetizadas, em menos de dois anos, que o Brasil estava vivendo uma revolução do ponto de vista educacional. Eles voltaram para o Brasil com as notícias do aplauso internacional¹⁵⁶ e a promessa de que a Unesco iria avaliá-lo em 1974 (DI RICCO, 1979, p. 109).

No entanto, até que ponto os problemas do Mobral seriam solucionados a partir deste sistema? Seriam os números do Mobral confiáveis, após a manipulação dos dados de Spotorno? Passados os esforços em torno do sesquicentenário, seria difícil manter o ritmo de alfabetização nos anos posteriores. Na medida em que o número de pessoas alfabetizadas pelas Comuns

¹⁵⁶ O evento foi marcado por controvérsias, especialmente pelo modo como a organização do evento havia ignorado o Brasil, num primeiro momento, como promotor de alfabetização de adultos (ALVES, 2015).

aumentava, a realização das mesmas expectativas de matrícula diminuía. Tornava-se cada vez mais difícil formar novas turmas, especialmente nas grandes cidades, transformando o Mobral “eminente, desde 1973, um movimento da área rural. Sessenta e sete por cento dos nossos alunos, no ano passado [1974] estavam em classes na Zona Rural” (CORREA, 1975, p. 214).

Por outro lado, aqueles que haviam se alfabetizado desejavam continuar os estudos, porém, não conseguiam lugar nas cadeiras da escola convencional. Em síntese, o Mobral passou a ter um número exponencial de sujeitos que ansiavam a escolarização, mas não tinham acesso a ela e, simultaneamente, dificuldades para seduzir a população analfabeta intocada por ele, sem a qual jamais conseguiria atingir a nova meta de redução do analfabetismo a menos de 10% em dez anos¹⁵⁷. Além disso, cerca de 30% dos seus alunos eram reprovados ou evadidos, e “nas condições atuais de mobilização, existe 1 milhão de brasileiros que já passaram pelo Mobral, não lograram alfabetizar-se e, mantidas as condições de mobilização de que dispomos hoje, não voltarão jamais” (CORREA, 1975, p. 214).

4.5 “E agora, José? Alfabetizei-me e o que vou fazer?”¹⁵⁸: Engenhos e outras engrenagens da produção da “educação permanente”

O Mobral nasceu da terra, e essa foi a sua grande força (CORREA, 2002, p. 140).

Imagino esse adulto analfabeto subitamente motivado, partindo para uma mudança radical na sua própria existência, não corresponde ao que é natural na maioria das pessoas. O mato volta a crescer (RIBEIRO, 1975, p. 638).

Enquanto a alfabetização da parcela dos brasileiros adultos, que não havia sido atingida pelo Mobral, tornava-se cada vez mais difícil, a instituição se via diante de outras demandas tão problemáticas quanto esta. As primeiras delas eram as ações destinadas a seus egressos. Do ponto de vista da governamentalidade do Regime Militar, isto implicava o risco de que, com a perda do vínculo com o Mobral, eles deixassem de ser população, no sentido foucaultiano do termo. Que, portanto, todo o esforço para a alfabetização em massa se perdesse, e com ele, o agenciamento desta população nos jogos da integração nacional. Dito de outro modo, por Jarbas Passarinho, sem algum tipo de continuidade, seja no mercado de trabalho, seja na continuidade

¹⁵⁷ Durante a gestão de Spotorno, essa meta era de que o Brasil atingisse os 10% de população analfabeta em 1974. No entanto, com a reorganização administrativa proposta por Correa, percebeu-se que ela era irrealizável, por isso, ela foi estendida até 1980, ano do censo e décimo aniversário do Mobral.

¹⁵⁸ Jogo de palavras feito por Jarbas Passarinho, em depoimento ao centro de memória do Mobral, com o poema “E agora, José?”, de Carlos Drummond de Andrade. Disponível nos documentos anexos à CPI do Mobral, enviados por Jarbas Passarinho, Caixa 3, envelope 3, pasta 12, p.34

da educação, o programa de alfabetização “criaria um verdadeiro barril de pólvora” (PASSARINHO, 1975, p. 34).

A insatisfação popular, de um povo que passou a sonhar com as transformações sociais prometidas pela propaganda estatal, poderia implodir a Ditadura Militar. Pelo menos este é o modo como o Ministro da Educação coloca o desafio do Mobral, afinal, o próprio Golpe civil-militar se assentou na justificativa de que o Brasil vivia uma crise de valores que desaguava no “perigo” da instauração do comunismo no País. Desse modo, em um tempo em que a ideia de que “o Brasil estava carente e, por isso, necessitava de amparo” (FICO, 1997, p. 133), o medo da revolta e do comunismo era agenciado e administrado como um mecanismo de manutenção do Regime.

Uma vez instaurado o Estado de exceção, era necessário que a razão de Estado produzisse os mecanismos através dos quais pudesse realizar os seus interesses, entre os quais, está o problema da legitimidade. Por isto, o governo investiu incisivamente em um projeto para o país “que só foi possível de ser implantado quando o Regime se aproximou da população governada” (SOARES, 2015, p. 24), e que dava à “Revolução” um caráter de proposta governamental, e não apenas de uma estratégia política que retirou Goulart da presidência, no qual houve “a tentativa de definir o Regime como uma intervenção a serviço da população brasileira” (SOARES, 2015, p. 28).

Com isso, não bastava a produção sistemática do medo como afeto político. Tanto o temor da violência do Estado de exceção quanto a aversão ao fantasma do comunismo não eram suficientes para a governamentalidade do Regime. Era preciso oferecer propostas à população, agir sobre ela, nesse caso, em doses homeopáticas. Ao egresso do Programa de Alfabetização Funcional-PAF, que desejava continuar estudando, criou-se um novo programa: a Educação Integrada. Tratava-se de um curso de aproximadamente um ano que correspondia aos cinco primeiros anos do atual sistema de educação. A partir de então, o Mobral não cessaria de criar programas, o que nomeou Educação Permanente — um movimento de, reiteradamente, manter as Comuns vivas e os alunos do Mobral em atividade:

Nós fomos enriquecendo as atividades à medida que iam surgindo as demandas. E é importante enfatizar: esses programas que foram formalizados no Mobral afloraram porque já existiam. Nós apenas dissemos: agora existe um programa cultural nacional. Mas aquilo já existia porque quando a pessoa se alfabetiza, o presidente da comissão municipal tentava arranjar um emprego para ela, tentava fazer um treinamento junto ao Senai (CORREA, 2002, p. 139).

Enquanto o Mobral criava um programa para a Educação Sanitária - o PES - e outro para a Ação cultural - o Mobral Cultural - a conquista de novos analfabetos se tornava cada vez mais difícil e, simultaneamente, um dado não contabilizado começava a macular as metas de Simonsen e Correa: todos os anos, milhares de adolescentes chegavam aos 15 anos sem alfabetização, provocando um acréscimo às estatísticas de analfabetos que seriam alvo do Mobral. A esse respeito, Flexa Ribeiro, Ex-secretário da UNESCO, interpelou os senadores, durante a CPI do Mobral, a pensarem que o verdadeiro problema era que a escola básica não atingia a universalização, e, com isto, o trabalho do Mobral era como “carregar água num cesto” (RIBEIRO, 1975, p. 620), pois, ao alfabetizar os adultos sem o ensino a todas as crianças, aquelas que não eram atendidas, logo se tornavam adultas analfabetas.

Nessa perspectiva, essas crianças surgiram como um alvo mais fácil de afetar que os adultos, pois, era a indisponibilidade de vagas a principal razão que levava essa parcela dos brasileiros a permanecer analfabeta. Por isso, o Mobral passou a lidar com esse público de duas maneiras. A primeira era incluí-los nas turmas como alunos do PAF. Era comum que crianças e pré-adolescentes acompanhassem as suas famílias nas turmas de alfabetização. Tendo em vista as condições de vida deste público, também era comum que essas crianças não frequentassem a escola regular, seja pela falta de vagas, seja pela necessidade do trabalho durante o dia (SOUZA, 2016). Assim, para serem tratadas como alunos, e mesmo matriculadas como tais, era necessário apenas mais um passo, que era realizado nos cotidianos variados de cada município.

A segunda maneira de lidar com esse público foi a criação do Mobral Infanto-juvenil, em 1974, que pretendia alfabetizar pessoas com idade entre 9 e 14 anos. O projeto foi elaborado e executado em alguns estados, porém, logo foi radicalmente criticado e tornou-se a razão pela qual foi instaurada uma CPI sobre o Mobral, em 1975. Ora, ao tomar esta atitude, a Instituição estaria invadindo a responsabilidade do MEC e dos municípios. Ele estaria buscando resolver os problemas de outras instâncias do Estado, antes mesmo de ter cumprido as suas próprias metas.

No entanto, a crítica ao Mobral era muito frágil. Arlindo Lopes Correa, que se tornou Presidente da Instituição, com a saída de Simonsen, em 1974¹⁵⁹, defendeu o Mobral em doze horas de depoimento. Jarbas Passarinho, Luciano Duarte, Flexa Ribeiro, Felipe Spotorno e Terezinha Saraiva foram alguns dos demais depoentes que acabaram por representar o Mobral e as próprias relações institucionais da Ditadura em um sentido bem mais amplo. As tensões

¹⁵⁹ Simonsen deixou a presidência do Mobral para tornar-se o Ministério da Fazenda do General Geisel.

internas, as seleções de editoras, as dificuldades crescentes de atingir os analfabetos eram apenas algumas das questões levantadas. Para o propósito desta pesquisa¹⁶⁰, cabe-me apenas constatar que, com o seu fim, o Mobral saiu abalado, porém, sobreviveu, pois, a atitude do Mobral de buscar alfabetizar as crianças foi avaliada como um modo de suprir a carência incontornável da alfabetização de crianças:

Nós tínhamos, naquela época, apenas 51% de escolarização na faixa etária dos sete aos 14 anos, o que significava que 49% iam ser analfabetos aos 15 anos de idade. Então, nosso objetivo fundamental, primacial, era aumentar o ensino regular (PASSARINHO, 2002, p. 141).

Enquanto se defendia, o Mobral apresentava a condição precária das vidas brasileiras. Ele deu visibilidade a cidades que tinham como único acesso a serviços vinculados à saúde o PES, único contato do Governo Federal com o PAF. Expôs o próprio MEC, pois a razão de ser da CPI demonstrava a incapacidade dele de cumprir o seu “objetivo primacial”, que era aumentar a alfabetização de crianças. Além disso, com a emergência do Mobral infanto-juvenil, ele deu visibilidade a uma interpretação política do papel da educação capilarizada pelo país: havia uma parcela das crianças, que não seria alvo do enquadramento e da proteção oferecida pela escola. Para estas crianças, um programa curto do Mobral seria suficiente, pois, estas crianças só teriam este programa como opção, tendo em vista que a escola convencional não estava disponível para elas.

Nesse sentido, o Mobral punha em circulação sua estratégia discursiva de que ele era uma mobilização da população, com apoio do Estado, para suprir as suas carências em aspectos que o próprio Estado não havia atuado até então. É este o sentido da promoção do mutirão como alternativa para a resolução dos problemas comunitários ou da alfabetização das crianças não atendidas pela escola. O discurso do Mobral ocupava um lugar obtuso em relação ao Estado, exatamente porque ele se colocava como Estado e como sociedade civil, conforme as circunstâncias, e sempre que necessário apontava a sua estrutura como um dispositivo de condução para o aumento da produtividade do brasileiro, adaptada às condições locais, realizadas pela própria população. Ao lançar seus tentáculos para as mais variadas dimensões da vida, ele ocupava o lugar do Estado tocando os brasileiros, agenciando-os, governando-os de modo próprio e organizado na lógica do baixo custo e do trabalho voluntário. Mas, ao se apresentar na CPI como alvo de uma investigação, o Mobral ocupou o lugar de “Outro” do

¹⁶⁰ Para maiores esclarecimentos sobre a CPI do Mobral, parte de seu relatório está disponível no site do Senado. Quanto a sua análise, a mais completa foi produzida por Bianca Nogueira da Silva Souza (2016), no quarto capítulo de sua Tese.

Estado, argumentando que, sem ele, o Regime Militar era incapaz de realizar as mais elementares ações que os brasileiros necessitavam para atingir o tão anunciado desenvolvimento.

4.6 A CPI do Mobral: a exposição das feridas da educação do Brasil

O importante é que o Mobral sofreu uma avaliação consagrada, pois não se faz uma CPI para elogiar, e foi só o que ocorreu com o órgão ao cabo e ao final (CORREA, 1979, p. 53).

O ano de 1974 foi marcado por um duplo movimento de reação à Ditadura. Por um lado, o MDB havia conseguido eleger um número expressivo de deputados e senadores, que tornava crível a possibilidade da resistência pela via institucional. Por outro lado, familiares de desaparecidos políticos começaram a se organizar para denunciar os casos de modo mais amplo. O desaparecido é para seus entes queridos uma tripla falta: a do corpo, do luto e da sepultura. Marcados pela dor desta ausência que não cessa, pela indignação diante da violência de Estado e pela impossibilidade de realizar os ritos fúnebres; os familiares, assim como a personagem Antígona da tragédia de Sófocles, clamavam pelo direito de enlutar-se e pela identificação pública dos agentes do Estado responsáveis pelas torturas e assassinatos cometidos (BUTLER, 2014; 2016; TELES, 2010).

No início de 1975, estes dois fluxos se encontraram, pois, familiares de desaparecidos foram à Brasília buscando apoio dos deputados, comparecendo a uma reunião com o MDB e pedindo que uma Comissão Parlamentar de Inquérito -CPI sobre a violação dos direitos humanos no Brasil fosse instaurada. Diante disto, o deputado Lysâneas Maciel¹⁶¹ acolheu a proposta e a defendeu na tribuna. Ele era um presbítero que fazia parte do grupo que ficou conhecido como “autênticos do MDB” — deputados que marcaram posição no confronto à Ditadura e, no caso de Lysâneas, na denúncia da violação dos direitos humanos por parte de militares (GAGLIARDI, 2020).

Em dois dias a CPI dos Direitos Humanos conseguiu o apoio de 138 deputados. Enquanto isso, “a polícia federal forjou um ‘flagrante’ na gráfica do PCB, comprometendo-o” e, em todo o país, ocorreu “o sequestro e desaparecimento de diversos dirigentes e militantes

¹⁶¹ Lysâneas iniciou sua carreira política se reconhecendo como conservador e, inclusive, não julgou mal o Golpe Civil-militar, no entanto, na medida em que os direitos humanos foram violados, ele passou a atuar na denúncia e a responsabilizar nominalmente o alto escalão das forças armadas. Inclusive, em 1976, teve seu mandato caçado, através do AI-5, e exilou-se em Genebra, onde foi acolhido e trabalhou no Conselho Mundial de igrejas.

do partido”, além de invasões a seus diretórios nos quais “prenderam 679 pessoas” (TELES, 2010, p. 271). Diante disso, temerosos de perseguição, 108 deputados retiraram seu apoio à CPI dos direitos humanos e o projeto não foi levado para a votação. Por conseguinte, o MDB assumiu uma posição mais moderada e defendeu a convocação do ministro da justiça para prestar esclarecimentos, mas a proposta foi rejeitada pelos deputados da Arena. A questão foi silenciada momentaneamente. (GAGLIARDI, 2020; GASPARI, 2014)

Os Deputados do MDB, por serem uma proporção significativa na câmara, passaram a usar a estratégia de pautar questões que pudessem lidar com temas sensíveis à imagem da Ditadura e, mesmo que de modo indireto, pudesse tratar dos crimes políticos através de Comissões parlamentares de inquérito. A provocação das famílias de desaparecidos políticos perdurava, portanto, por outros meios. Nessa perspectiva, pelo menos 7 CPIs foram criadas em 1975, propostas e presididas por deputados do MDB.

A primeira delas, de 10 de abril de 1975, era a CPI das Multinacionais, que visava “investigar o comportamento e as influências das empresas multinacionais e do capital estrangeiro no Brasil” — com a possibilidade de colocar em suspeição o nacionalismo da propaganda governamental ao investigar seus laços com o capital internacional (BRASIL, 1975, p. 11 352). A segunda, de 20 de maio de 1975, era a CPI das penitenciárias, que pretendia fazer “o levantamento da situação penitenciária do país” — e através dela, seria possível chegar à investigação sobre os presos políticos (RUDNICKI e SOUZA, 2010, p. 108). Enquanto isso, a terceira, de 19 de junho de 1975, era a CPI do Menor, através da qual discutia o abandono infantil como consequência da desigualdade no país e poder-se-ia dar visibilidade aos casos de violência e encarceramento desta parcela da população (BOEIRA, 2014; COSTA JÚNIOR, 2021). A quarta, de 4 de junho de 1975, foi a CPI da Política de Remuneração do Trabalho, que tornava possível o debate sobre o custo de vida (BRASIL, 1975, p. 11 352).

Outras duas CPIs foram propostas neste ano pela Câmara. A CPI do Proterra, de 26 de junho de 1975, que se propunha a avaliar e investigar a execução do Programa de Redistribuição de Terras no Norte e Nordeste-Proterra, um dos eixos fundamentais dos dispositivos estatais vinculadas a seu projeto de estímulo à migração. Esta CPI foi reconfigurada, rompendo o recorte do Proterra, foi rebatizada e realizada no ano seguinte como CPI da Terra ou CPI do Sistema Fundiário brasileiro (PEREIRA, 2014). Outra, de 5 de novembro, foi a CPI do INPS, que visava investigar a aquisição de hospitais pelo Instituto Nacional de Previdência Social, que por sua vinculação entre a contribuição do trabalhador e a prestação de serviço de saúde, buscou avaliar a compra de hospitais com os recursos do INPS. No entanto, pela data de sua proposição, também aconteceu no ano seguinte (BRASIL, 1975, p. 11 352).

Conforme as normas Regimentais em vigor no congresso, uma CPI poderia ser instaurada com os votos de 1/3 da Câmara ou do Senado, mas, conforme a alínea e) do parágrafo único do artigo 30 da emenda de 1969 à constituição de 1967, não poderia ser aprovada “enquanto estiverem funcionando concomitantemente pelo menos cinco, salvo deliberação por parte da maioria da Câmara dos Deputados ou do Senado Federal” (BRASIL, 1969, p.1). O limite já havia sido atingido com 6 CPIs oriundas da câmara e para aprovar outra CPI era preciso mais força política.

De todo modo o cenário legislativo encabeçado pelo MDB, que presidia todas as CPIs citadas, coloca em suspeição questões centrais das ações do Estado. A oposição partidária valia-se de seu espaço para abrir uma fenda crítica na adesão à Ditadura. Enquanto isso, a questão dos desaparecidos políticos permanecia, bem como a articulação das famílias na sua luta pelo direito de enlutar-se. Alguns caminhos eram possíveis na visibilidade da questão, pois tanto as CPIs em curso poderiam estabelecer laços mais diretos com a violência do Estado, quanto mais uma CPI poderia ser proposta pelo MDB, que disputaria pela maioria da Câmara, preenchendo o tempo disponível para a realização de CPIs, naquele ano; pois o cronograma da Câmara estava repleto e não suportaria mais que uma CPI (PAIVA, 2015).

Enquanto isso, no Senado, apesar de o MDB ter conquistado bastante espaço, o partido do governo, a Arena, era maioria e conseguiria pautar e ocupar os cargos de uma CPI, que poderia concorrer em atenção pública com as demais em curso. Foi na perspectiva de disputar este espaço que os senadores da Arena João Calmon, Eurico Resende e Jarbas Passarinho discursaram no Senado, no dia 9 de setembro, um dia depois do quinto aniversário do Mobral, a respeito do tema central da CPI: o Mobral estaria alfabetizando crianças através do programa Mobral infante juvenil. Estes discursos provocaram o Senador líder do MDB Franco Montoro a protocolar o pedido da CPI do Mobral, que recebeu amplo apoio da Arena, cujos senadores ocuparam posições centrais de sua organização e tramitação, como menciona João Calmon, em sua fala de abertura do primeiro dia de tomada do depoimento de Arlindo Lopes Correa:

O pedido de constituição da CPI, foi subscrito por 13 Senadores da ARENA e 10 Senadores do MDB, portanto esta Comissão é predominantemente arenista, contando com 5 Senadores do nosso partido e com 2 da oposição. Por isso, jamais poderia transformar-se num órgão inquisitorial - para usar a expressão empregada pelo nosso eminente Presidente- para colocar o MOBREAL ou seu Presidente, num pelourinho. Só temos, nesta CPI, uma preocupação: procurar apurar os desvios verdadeiros ou supostos do Mobral (DIÁRIO DO CONGRESSO NACIONAL, 1975, p. 7005)

Eram as falas iniciais do primeiro depoimento a ser tomado. As questões seriam feitas ao então presidente do Mobral, Arlindo Lopes Correa, que havia se tornado o principal

representante do Mobral, tanto pelo cargo que ocupava naquele momento, quanto pela importância que foi galgando ao longo do tempo na política interna e externa do governo. Ao mencionar que aquela CPI era dominada pela Arena, Calmon produzia para a Correa a imagem de que ele estaria em uma zona segura e talvez lhe antecipasse que aquela CPI não teria graves consequências, portanto, aquela apuração tinha mais um sentido de disputa do terreno nos noticiários que o de uma investigação com consequências políticas ou mesmo criminais.

Além disso, outros Senadores da Arena usaram seu lugar político para dar maior visibilidade a esta CPI criando celeumas que conduziram os jornais a pautá-la. Este foi o caso da atuação de Jarbas Passarinho, que quando deixou o cargo de Ministro da educação e cultura, foi eleito senador em 1974 pelo seu estado, o Pará. O apoio à CPI por Passarinho gerava controvérsias e teve lugar central na rápida legitimação da CPI, pois ele teve papel central na recriação do Mobral, como discutido no segundo capítulo. Ao atacá-lo, tecia a imagem de que o Regime estaria disposto a investigar sobre suas próprias ações, que estava disposto a levar seu “filhote” ao inquérito e, com isto, ocupava as especulações dos noticiários por semanas, antes mesmo que os depoimentos fossem tomados. Passarinho não fazia parte da comissão, mas atuava por fora dela no estabelecimento de relações com os senadores de seu partido João Calmon e Eurico Resende; bem como fazendo visitas às reuniões e enviando documentos e cartas. Através de uma destas cartas — em 3 de outubro de 1975 —, primeiro dia de tomadas de depoimentos da CPI, ofereceu-se para prestar um depoimento, o que foi acatado por seus companheiros de partido, que faziam parte da comissão, que o convidaram para depor no dia 16 de outubro de 1975.

Nesta CPI Passarinho foi incendiário a bombeiro, atacava e defendia o Mobral com retórica e com o manejo de informações sobre ele que pouca gente teria. Conhecia-o com profundidade para simultaneamente dar visibilidade às falhas, e, simultaneamente, às conquistas. Também fazia recortes estratégicos de modo a não mencionar a compra das cartilhas como um laço com o mercado editorial, evitando o conseqüente desagravo com o empresariado, enquanto ironizava o desejo do presidente do Mobral de 1975 — Arlindo Lopes Correa — de expandir suas atividades antes mesmo de efetivar a função para a qual foi criado: alfabetizar os adolescente e adultos. Por um lado, considerava absurdo que o Mobral fosse aplicado à alfabetização de crianças, por outro, defendia que, pela sua capilaridade, seria a única instituição no Brasil capaz de avaliar um dos principais problemas da alfabetização de adultos.

Por outro lado, a própria existência de uma CPI com esta temática tornava possível considerar que o Mobral ter se voltado para a alfabetização de crianças era uma expressão da incompetência do próprio MEC em cumprir suas prerrogativas. Questão difícil, incontornável

e explicitada pela CPI. Uma questão que Arlindo Correa tentou responder protegendo a iniciativa de alfabetizar crianças do Mobral e não atacar o Mec. Para tanto, valeu-se de uma descrição do desafio a partir da perspectiva da vivência do Mobral nos municípios:

Srs. Senadores, o MOBRAL recebe crianças desde a sua criação! E por que as recebe? Em 1970, existiam no Brasil mais de seis milhões de pessoas entre 7 e 14 anos fora da escola. Dessas, três milhões e dois mil eram analfabetos. A situação melhorou. O levantamento do IBGE para 1973, em sua Pesquisa Nacional de Amostras Domiciliares, demonstrou que a realidade já não é a mesma: mas, ainda assim, temos mais de 5 milhões de brasileiros nessa faixa etária dos 7 aos 14 anos fora da escola. Como impedir que essas crianças frequentem as nossas salas de aula? Dentro do espírito não burocrático, flexível, dentro do princípio de respeito à autonomia e à liberdade das Comissões Municipais do MOBRAL, vamos analisar de alto a baixo os personagens desse drama, desde o Presidente do MOBRAL Central, que lhes fala, até o Presidente da Comissão Municipal.

Ora, o Presidente da Comissão Municipal, um voluntário, um líder local, um mobilizador, um homem voltado para o bem comum. Imaginem o drama e as tensões desse homem que, tem que conseguir da comunidade a ajuda para seu empreendimento, uma ajuda que, às vezes, é modesta do nosso ponto de vista, mas que para aquele ambiente constitui um grande sacrifício: a obtenção de um lampião; a demolição de uma parede da casa de um homem do povo para que os dois cômodos, juntos, possam abrigar uma sala de classe do MOBRAL; a obtenção de que dê uma carona à noite, para um alfabetizador; e uma infinidade de outros problemas. Esse homem tem que conseguir, às vezes, até o lápis e o caderno para os alunos do MOBRAL. E quando é muito feliz, consegue um pequeno auxílio da prefeitura, quando ela tem condições, para despesas gerais. Esse homem tem uma posição ímpar na sua pequena comunidade. E como se poderá exigir de que explique, ao homem simples do povo, que ele, por ser adulto, pode frequentar as classes do MOBRAL, mas que o seu filho não pode fazê-lo, devendo ficar em casa, a cuidar dos afazeres domésticos e continuar analfabeto, fazendo seus biscates. Acho, sinceramente — e todos os Senhores Senadores por certo, concordarão comigo- que isso é impossível para esse homem. E se não existir esse homem, o MOBRAL não existe! Como vou pedir-lhe que negue a alfabetização a quem bate às nossas portas, se ele tem ao mesmo tempo, exigir da comunidade tudo o que é necessário para fazer funcionar essa máquina fabulosa que, a cada dia, tem o poder de levar, a 120 mil pontos deste País, em média, 23 pessoas cansadas, famintas às vezes, mas sedentas do saber. Como se pode exigir tal sacrifício desse homem? E o Prefeito, pressionado pela comunidade para dar escolas às crianças, e do qual o MOBRAL pede um apoio muito grande, sem o qual não poderá sobreviver? Como poderá resistir às pressões? Como poderá assumir esse papel burocrático, impedindo que menores de 15 anos entrem no MOBRAL? Ao negar esta migalha, que custa à Nação brasileira 45 cruzeiros, que é o custo do aluno atendido no MOBRAL, hoje, nós poderemos estar negando todo um futuro a um ser humano. O aperfeiçoamento político das sociedades assegurou a todos nós o direito de existir, o direito de estar; é preciso saúde, assistência social e educação para assegurar o direito de ser — Como vamos pedir a esse homem da Comissão municipal e ao Prefeito, que neguem aquilo que pode vir a ser o direito de ser? O direito de ter felicidade e de ter direito ao lazer? Ora, dirão, cinco meses ... Isso não é nada! (DIÁRIO DO CONGRESSO NACIONAL, 1975, P. 7009–7010, Grifos nossos)

Esse relato de Correa à CPI sintetiza um conjunto de aspectos que me permitem conectar o modo de governo era exercido através do Mobral e seus desdobramentos na produção da adesão à Ditadura. Em primeiro lugar, Correa apresenta o problema incontornável com o qual o Brasil lidava: todos os anos, milhões de pré-adolescentes chegavam aos 15 anos analfabetos, por isso, as crianças e pré-adolescentes sempre estiveram presentes nas turmas do Mobral, pois impedi-las era inviável no funcionamento do Mobral em sua capilaridade.

Com este deslocamento da análise para o nível das micro relações, Correa tornou visível um conjunto de relações que faziam o cotidiano do Mobral. Desde a negociação com os prefeitos na aquisição de lápis e cadernos, passando pela doação comunitária de lampiões e caronas até a reforma de espaços nas casas das pessoas para o funcionamento das turmas. Ao descrever o Mobral em seu nível microfísico, Correa explicava como o Mobral era efeito de um conjunto de agenciamentos comunitários que faziam das relações entre as pessoas um aspecto fundamental da mobilização dos recursos e da sua execução. Nessa perspectiva, o argumento de Correa elabora um laço entre esta mobilização e a alfabetização de crianças como um meio de justificar a presença delas, nas aulas: como negar que as crianças estejam em salas de aula que acontecem nas casas das suas famílias, em armazéns, em espaços que foram produzidos pelos pais destas crianças? Como negar algo que custa tão pouco, 45 cruzeiros, a uma criança que, sem aquela aula se tornaria em alguns anos o adulto analfabeto público alvo do Mobral?

Apenas por este argumento, Correa certamente já teria convencido seus ouvintes do sentido da presença destas crianças nas salas do Mobral. No entanto, há um terceiro aspecto que conecta seu argumento à lógica da capilaridade da razão governamental. Não é ele próprio, o presidente do Mobral, colocado como sujeito que estaria recebendo tais pressões, mas o presidente da Comum. Arlindo o elabora como agente central da tomada de decisão e da mobilização dos recursos necessários à existência das turmas, que teria feito do Mobral um empreendimento próprio, flexível, livre e autônomo. Com isto, ele torna ainda mais dramática a possibilidade da negação da alfabetização das crianças, porque não seria um burocrata do Estado, um militar ou um agente externo a comunidade que estaria tomando esta decisão; seria alguém da comunidade, imbricado com ela que lhe deve os favores que tornavam possível o Mobral: “Como vou pedir-lhe que negue a alfabetização a quem bate às nossas portas, se ele tem ao mesmo tempo, que exigir da comunidade tudo o que é necessário para fazer funcionar essa máquina fabulosa [o Mobral].” (DIÁRIO DO CONGRESSO NACIONAL, 1975, P. 7009–7010)

Com essa estratégia argumentativa Arlindo Correa dava visibilidade a estratégia administrativa do Mobral do ponto de vista político; pois ao delegar às comunidades os elementos fundamentais da execução do Mobral, por um lado, ele barateava seus custos para o Estado e, por outro lado, ele criava a adesão à política pública da Ditadura, ele produzia a governamentalidade. Ao engajar as pessoas em uma tarefa e nisto implicá-las com a necessidade de decidir, de negociar, de mobilizar uns aos outros, de atar o Mobral às teias comunitárias já existentes, a criar laços e reelaborar as antigas relações, o Mobral funcionava como um vetor para o efeito de governo, para a articulação da população em torno de uma política executada dentro das micropolíticas comunitárias, com os recursos destas micropolíticas, mas que se atavam a uma rede muito mais ampla da governamentalidade: a condução que estaria tornando mais produtivo o brasileiro, não apenas a partir de um estímulo externo, uma ação do Estado; mas da sua mistura com as decisões dos pequenos gestores comunitários que juntos executavam o ideal governamental da integração nacional.

Nesse sentido, é possível problematizar que quando se discute a adesão, o consenso e o consentimento da Ditadura, ainda estamos usando uma lente muito ampla. É necessário observar como esta adesão acontece nas práticas que a fazem e, talvez, perceber, que a lógica que organizou a promoção deste modo de governar não se dava em abstrato, mas a partir de demandas específicas que iam desde a organização de um desfile cívico ou uma comemoração do sesquicentenário, até a mobilização de adultos analfabetos para uma turma do Mobral. Talvez, as pessoas, em sua maioria, não se pensassem como agentes do governo e muito menos da Ditadura; mas como atuantes de outros dispositivos como o Mobral. A questão é como estas micro relações, das quais as pessoas comuns participavam, se articulavam com as macros relações que conectavam Estado, condução das condutas e população em imensas ações biopolíticas de integração nacional.

4.6.1 Da alfabetização de crianças ao Mobral Cultural: deslocamentos

Infelizmente a administração que nos sucedeu não deu continuidade ao nosso esforço [a alfabetização de adultos]. Outro já era o presidente do Mobral [Arlindo Lopes Correa]. Em vez de Mário Simonsen, que não tinha remuneração, o Mobral passou a ser um grande cabide de empregos. Voltou-se com ousadia irresponsável, até para a área cultural: o Mobral Cultural! Pretendeu, insensatamente, transformar-se em réplica ideológica das Comunidades Eclesiais de Base, de fato cada vez menos eclesiais e cada vez mais comitês de um partido enfant gâté [menino mimado, o preferido] da Teologia da libertação. Ora, o Mobral não devia enveredar pela ideologização, enorme absurdo para quem acaba de ser alfabetizado e, sem dúvida, não terá capacidade de discernimento no grau de conhecimento necessário.

Conscientes do descaminho que o Mobral estava percorrendo, aderimos (...) ao pedido de instalação de uma CPI no Senado Federal, pelo MDB, que não tinha número suficiente de senadores para fazê-lo. Lastimavelmente, o Governo, em 1976, instruiu a Arena a impedir a apuração dos fatos (PASSARINHO, 1996, p. 407)

Em suas memórias, publicadas em 1996, Passarinho fala muito pouco do Mobral. A visibilidade que lhe dava era muito distinta do esforço que fez durante a CPI. 20 anos separam os dois momentos e lógicas discursivas radicalmente diferentes. Enquanto na CPI Passarinho fazia de suas palavras um instrumento de ação política imediata, em suas memórias, ele selecionava eventos do passado que ele quis lembrar, dar visibilidade ou lamentar e esquecer. O Mobral estava neste segundo bloco, por isso fala muito pouco dele e só o faz porque, tendo em vista seu tamanho durante sua gestão do MEC, era uma instituição sobre a qual não poderia calar completamente.

Seu argumento visou dissociar a sua atuação daquilo que o Mobral teria se tornado posteriormente a sua saída do MEC. Por isso, ele dá importância a um conjunto de fatores: a) a saída de Simonsen da presidência da instituição; b) a transformação do Mobral em um cabide de empregos; c) o Mobral ter se voltado para a área cultural e d) o objetivo deste gesto de tornar as comuns do Mobral um espaço de disputa política pela adesão da população com as Comunidades Eclesiais de Base. Por fim, desenha para si mesmo a imagem de alguém que teria se voltado contra isto através da proposição da CPI, que não teria avançado em suas investigações porque o Mobral tinha o apoio do governo Geisel.

Deste seu argumento avalio como fundamental neste momento¹⁶² o apoio que o Mobral teria dentro do governo Geisel, a ponto de provocar a CPI a não investigar irregularidades no Mobral. A CPI foi encerrada com três resultados fundamentais na perspectiva do Mobral. O primeiro deles foi o encerramento do programa Mobral infanto-juvenil, o que não significou que as crianças deixassem de frequentar o Mobral, pois isso era inviável; mas que não haveria um programa específico com tal finalidade. O segundo deles foi a proposição de Passarinho de que o Mobral deveria criar uma avaliação da alfabetização que ele realizava e, aliado a isto, a contabilização do nível de regressão ao analfabetismo.

Tal avaliação conduziu ao terceiro resultado da CPI: o reforço das iniciativas do Mobral de manutenção do seu vínculo ao Mobral como estratégia de manutenção da leitura e da escrita. Conforme os discursos produzidos pelo Mobral, foram os resultados da avaliação proposta por

¹⁶² As demais questões são retomadas no quarto capítulo desta tese.

Passarinho que justificaram a manutenção e expansão do programa Mobral Cultural, tal como argumenta Correa:

Foi a regressão que inspirou a criação, no MOBREAL, de atividades culturais para que o homem não perdesse, por desuso, aquela instrumentalização que lhe damos. Foi, também, o fantasma da regressão que nos levou à Educação Integrada, que é um curso de doze meses após a alfabetização. Foi ela, ainda, que nos levou, inicialmente, a um curso de desenvolvimento comunitário — que durava dois meses e que -pretendia que os homens se reunissem e conhecessem o valor do trabalho conjunto, fizessem a identificação dos problemas da sua comunidade e participassem na solução desses problemas — (...) A essa educação geral, que como os senhores veem, damos uma conotação muito ampla — envolvendo atividades culturais, comunitárias e educação geral propriamente dita (DIÁRIO DO CONGRESSO NACIONAL, 1975, P. 7015)

Com o trabalho com a cultura, o Mobral superava um limitador fundamental até então: o tempo. Seus cursos não durariam mais 5 meses, eles poderiam seguir-se uns aos outros e a Comum poderia permanecer atuando, sem a necessidade de que as pessoas nela envolvidas estivessem fazendo algum curso do Mobral ou sequer que fossem seus egressos. Com o Mobral Cultural, a instituição partia para a elaboração de um laço de outro nível de alcance com as comunidades, que perduraria no tempo e que não teria um recorte quanto ao público alvo. A partir de então, em nome da categoria cultura, o Mobral passou a investir suas forças na produção de um engajamento constante que visava a identificação e solução de problemas comunitários e a manutenção da adesão da população a ele, como uma maneira de tessitura da adesão política ao Regime. Esse é o modo como Passarinho o interpreta, ao dizer que seu objetivo era rivalizar com as CEBs, que se articulavam exatamente na elaboração de uma interpretação crítica das relações sociais, econômicas e políticas. No entanto, para realizar tal mobilização, tornou-se necessário elaborar um gesto político que conseguisse seduzir as comunidades a se engajarem nas Comuns e, por isso, o recorte, a seleção e a apropriação da cultura popular se tornaram gestos centrais desta estratégia, é o que discuto no próximo capítulo.

5 ENTRE RAÍZES E ANTENAS: APROPRIAÇÕES DA CULTURA POPULAR E NO MOBRL CULTURAL

Na zona onde morava, /Não existia escola.
 A caneta era a garrucha, /O patoá, a sacola.
 A foice de jogo, o esporte/De todo rapaz pachola.
 (...)

Aos quinze anos de idade/ Entendi de ser vaqueiro.
 Comprei um cavalo baio, / Domesticado e ligeiro.
 Peitoral, calça e gibão, / De couro de capoeiro.
 (...)

Com vinte dias, cheguei, /Na casa de um vaqueiro.
 Numa fazenda bonita, /Do Nordeste brasileiro.
 Dei a sela e o cavalo /A filha do fazendeiro [chamada Graça]
 (...)

Ali, passei nove meses/Empregado na fazenda. /
 Trabalhando de vigia, /Numa pesada contenda.
 Só por ser analfabeto, /não assumi a comenda.
 (...)

A filha do fazendeiro /estudava na cidade.
 Moça prendada e bonita, /Quinze anos de idade.
 Passou um mês na fazenda, /Só, pra me deixar saudade.
 (...)

A dita moça gostava /De pegar na minha mão.
 Prometeu casar comigo, / Mas em uma condição
 Eu saber ler e escrever, /Sendo analfabeto, não.
 (...)

Para quem não sabia ler, /Bom emprego não havia.
 Numa empresa da cidade, /fui trabalhar de vigia.
 Via passar muitas moças, /Só a Graça eu não via.

Um dia, o chefe da empresa, /Depois de ler um jornal.
 Afirmou que ia chegar, /Uma escola do Mobral.
 E, para quem não sabia ler, /A coisa era bem legal.

Pertencentes a mesma empresa/ No galpão número três.
 Houve um reparo geral, /É antes do fim do mês
 Materiais e carteiras/ Chegaram de uma só vez.

Pedi licença ao patrão/ Na Mobral me registrei.
 Procurei ser bom aluno, /Todas as aulas frequentei.
 Tanto que no fim do ano, /Em todas provas passei.

Respeitava os meus colegas, /Para não provocar briga.
 Cumpria ordens na classe, /Para não fazer intriga.
 Tive muitos elogios, /da professorinha amiga.

Para conferir as provas, /Veio uma diretora.
 Foi uma festa bonita, /Um cantor e uma cantora.
 Veio a moça da Graça, /Para ser supervisora.

Recebi o meu diploma /Feito de papel almaço.
 Além das frases bonitas/ Tinha num canto, um laço.
 Até a moça da Graça /Deu-me um beijo e um abraço.

(...)

Completei 18 anos, /No dia nove de janeiro.
 Sentei praça no Exército, /Para ser bom brasileiro.
 Honrei a farda e o fuzil /Fui um soldado altaneiro.

Fiz o curso de sargento, /Provei o valor da raça.
 A vida se transformou, /Casei com a moça da Graça.
 Abracei a felicidade, /Dei um chute na desgraça.

Dou graças ao Mobral, /Que diploma e que abraça.
 Dou graças ao Mobral, /Por ser a escola da Graça.
 Onde estudam brancos e pretos, /Sem preconceito de raça.

(...)

Quem trabalha, Deus ajuda, /Quem porfia mata a caça.
 Construir é uma vitória, /Destruir é uma desgraça.
 Saber ler é uma glória /Fazer versos, dom e graça. (PAIVA, 1980)

Os versos acima são trechos do cordel “Depoimento de um Aluno do Mobral”, do poeta José Paiva, de Guarabira — PB. Em 1980, quando o folheto foi publicado, era algo comum entre os cordelistas incluir o Mobral em seus versos, pois ele era uma instituição em plena atividade que a população reconhecia e que agenciava, à época, os símbolos de vitória, sucesso e transformação. Nesse caso, um jovem vaqueiro, que não teve acesso à escola, deparou-se com a alfabetização como uma condição para o relacionamento amoroso e a ascensão social. A jovem Graça, filha do fazendeiro da narrativa, motiva o adolescente a ir para a cidade e nela, ele percebe as limitações de ser um analfabeto, enquanto seu patrão se engaja ao Mobral criando uma turma em um galpão, no qual o protagonista estuda. O domínio das letras, a frequência às aulas, o abandono da valentia e o serviço militar tornavam-se sinais de que estava radicalmente disposto a enfrentar o analfabetismo e isto simbolizava uma transformação civilizatória.

São inúmeras as narrativas que, seja em prosa, seja em verso, enredam a transformação dos hábitos, de modo análogo ao cordel de José Paiva. Novelas, radionovelas, cartas, e histórias pessoais enviadas ao Mobral Central e publicadas por ele. Muitos cordelistas foram alunos do Mobral e, inclusive, fizeram deste dado mais um dos elementos da tessitura de seus versos. É recorrente a narrativa em primeira pessoa, provocando no leitor a ilusão biográfica de que leria não apenas uma ficção, mas a história de um legítimo aluno do Mobral. Nesse caso, o autor não realiza este jogo diretamente, pois, embora posicione o protagonista como um aluno do Mobral, não cria uma relação entre o autor e o protagonista. Porém, através destes versos, é possível perceber como o Mobral havia se estabelecido como um elemento da cultura reconhecido

socialmente por conseguir transformar condutas, alfabetizar e ser um meio para a ascensão social.

A propaganda do Mobral colocava em circulação um conjunto de representações da transformação social, como no caso dos versos de José Paiva, que vão desde o abandono da valentia, pois o valente se submeteu a um sacrifício — o manejo do lápis — inspirado pelo enamoramento; até a prestação do serviço militar. O Mobral é associado a uma teia difusa e informe que o agenciava e naturalizava, pois, na medida em que o tempo passava, ele deixava de ser uma novidade. Ao mesmo tempo, isto implicava outras estratégias para manter a instituição funcionando, entre as quais o nacionalismo, a integração e o desejo de desenvolvimento eram sentenças constantes que alimentavam uma representação de que o Mobral seria o responsável pela modernização das vidas dos brasileiros pobres.

Entre as peijas contra o diabo ou cangaceiros e as descrições miraculosas de seres mágicos, como o pavão misterioso, havia lugar para a vitória contra o analfabetismo nas narrativas desses cordelistas, como neste caso. O analfabetismo, por todos os símbolos que agenciou ao longo do século XX, como discutido no primeiro capítulo, tornou-se um “monstro” no imaginário popular que o Mobral venceria através da produção da integração nacional. Para esses poetas, portanto, tratar do Mobral era narrar um acontecimento do cotidiano deles mesmos e do público dos seus folhetos; um tema em ampla circulação social. Um público que teria modificado a forma de consumir¹⁶³ cordéis, com o crescimento da população alfabetizada, especialmente, nas vilas, povoados e cidades do interior, que se tornaram o principal alvo do Mobral ao longo da década de 1970.

Esse cordel também é a narrativa de uma conquista pessoal na perspectiva do vaqueiro adolescente, pois é ele que se alfabetiza, realiza um feito, vence a peleja e conseqüentemente mereceria uma comemoração pública. Sua sequência de desafios enlaça vivências variadas — como a aquisição da indumentária de vaqueiro, passando pelo emprego rural e urbano como vigia até a prova para sargento do exército. Uma sequência na qual a alfabetização ocupa um lugar de eixo transformador de uma fase da vida para a outra. Por isso, a alfabetização é marcada pelos ritos análogos à cultura escolar: a avaliação conferida por uma agente externa, a diretora; seguido da diplomação, com uma comemoração com um cantor e uma cantora.

Também é nesta perspectiva que o beijo e o abraço de Graça, a filha do fazendeiro, aparecem como prêmio por dominar a alfabetização. Ambos desenhavam o reconhecimento

¹⁶³ Enquanto a população analfabeta consumia os cordéis visando a leitura pública através da mediação da pessoa letrada, com o Mobral, pretendia-se promover outros hábitos que privilegiassem a leitura particular e solitária.

público da relevância daquele acontecimento. Ao descrever um cenário de celebração, o poeta trazia para os versos um modo de representar como valiosa a alfabetização conquistada tanto para o protagonista, quanto para as pessoas ao seu redor que estariam o reconhecendo como alfabetizado. Aquele que teve uma vida marcada pela exclusão social de viver num lugar sem escola e depois pela percepção de sua marginalidade, pois ser analfabeto o impediria de namorar e de conseguir melhores empregos; através do Mobral ocuparia um momento de glória e reconhecimento público.

A narrativa do cordel agenciava sonhos, desejos e representações que marcaram a vida das pessoas que se relacionavam com o Mobral. Ao enquadrar de forma poética essas vidas, Paiva elaborou um lugar no mundo no qual o aluno e o egresso do Mobral poderiam identificar-se, pois aquela história contava trajetórias marcadas pela migração e por condições de vida expostas à precariedade; ambientes sem escola, marcados pelo trabalho rural e urbano, ambos pouco valorizados. Também por um conjunto de objetos que poderiam estar no cotidiano de seus leitores: a garrucha, a foice de jogo, o peitoral, a calça, o gibão e a sela. Paiva produziu imagens que poderiam dialogar com o modo de vida de uma parcela do público alvo do Mobral e suas múltiplas razões para participarem das classes dele, inclusive o desafio e, por que não, a paixão. Ao contar o Mobral a partir do lugar do aluno, o poeta deu carne, desejo, suor e imaginação para seu personagem, o desenhou numa perspectiva que permite a seu leitor imaginar o desafio que era a alfabetização para ele e que ela poderia ser múltipla; não apenas uma nova porta para o mercado de trabalho, mas também o tão sonhado beijo e abraço da amada.

A narrativa também elabora uma trajetória para o protagonista que não para na diplomação. Depois de alfabetizado, ele consegue um novo emprego e, ao fazer 18 anos, presta o serviço militar e depois faz um curso para sargento. Por fim casa-se com Graça e agradece ao Mobral por ser um lugar de integração “sem preconceito de raça”, por “diplomá-lo” e “abraçá-lo”. Nestes versos a trajetória e o esforço do protagonista se encontram com as oportunidades abertas pelo Mobral, afinal “quem porfia mata a caça”. Dispor os acontecimentos desta maneira implica em pensar o Mobral como uma instituição que não é a protagonista da ação, mas cujo centro de sua atuação era exatamente a habilidade de provocar seu público a traçar suas trajetórias em determinadas direções.

Nesse sentido, o Mobral não aparece nestes versos como a mão do Estado atuando incisiva e diretamente na vida dele, algo presente nas primeiras propagandas da instituição, ele é um vetor para o trabalho de outros personagens como o patrão, que lê no jornal sobre sua existência e transforma um galpão em sala de aula e para Graça, que se torna dele supervisora.

O Mobral aparece, portanto, como um agenciador da adesão dos brasileiros ao combate ao analfabetismo e um meio para que seus egressos ascendam socialmente. Não é gratuito, portanto, que o vaqueiro se torne sargento, há nesta narrativa o manejo de imagens em torno da ideia de integração daquele que estava deslocado da marcha para o desenvolvimento e do serviço militar como expressão máxima desta ascensão civilizatória. Ao mesmo tempo, há a produção da imagem de que não há uma ruptura entre aquilo que o sujeito era e o que ele se torna; mas a condução deste sujeito marcado pelos símbolos de virilidade e masculinidade que circundam a imagem de vaqueiro, que são ordenadas, conduzidas, enquadradas noutras imagens: a do vigia e do sargento.

Há algo que ata o sentido das partes do cordel, prendendo a atenção do leitor, fazendo de cada detalhe, cada rima, cada objeto, um possível indício para a sua localização. Tal estratégia narrativa, tal como Pamuk (2011) discute, é cara à arte do romance, pois ele funciona como uma paisagem que se move através do fluxo narrativo, no qual as suas diversas partes provocam o leitor a produzir um sentido capaz de uni-las: um centro secreto, que faz das diversas paisagens algo mais que uma sequência ou um amontoado de cenas e acontecimentos. Este cordel se aproxima deste tipo de estratégia narrativa, que não aparece explicitamente, mas que atua em toda a história. Não quero dizer com isto que o cordel seja um romance; mas que Paiva, ao produzir sua narrativa, teceu um núcleo através do qual a trajetória do protagonista se desenrola e produz seu sentido: a ideia de que o vaqueiro domou a si mesmo, conduziu suas forças a um propósito maior, que foi a elaboração de seu próprio lugar dentro do projeto da integração nacional. Um propósito que só se efetivou, porque o protagonista alfabetizou-se através do Mobral.

Estes versos, portanto, dão visibilidade ao projeto do qual o Mobral era parte de, por um lado, produzir a rede discursiva da integração nacional e, por outro lado, de fazer da cultura popular um meio para manter este enlace. Afinal, é através da linguagem e da materialidade do folheto de cordel que esta narrativa foi produzida. É a respeito deste enlace entre o Mobral, a condução das condutas para integração nacional e as produções dos artistas populares que discuto este capítulo.

5.1 “Valorizando aquilo que é nosso”: a emergência do Mobral Cultural na estratégia da integração nacional

A iniciativa de José Paiva estava conectada com um conjunto de outras iniciativas que associavam o Mobral e as produções artísticas populares como o cordel. Essas iniciativas faziam parte do Programa Mobral Cultural. O programa foi criado em 1973 e era marcado pelo desejo da instituição de manter o vínculo com os egressos de seus cursos, pois, tomar a cultura como área de atuação tornava possível a elaboração de um tipo de atividade diferente da alfabetização, como discuti no terceiro capítulo. Enquanto a alfabetização tinha uma expectativa de conclusão e o seu sucesso significava o fim da instituição, o trabalho com a cultura poderia alargar bastante seu tempo de atuação, tendo em vista o tamanho do desafio que atribuía a si mesmo:

Na área cultural do Mobral tudo é novo neste país que ignorava as manifestações culturais de uma parcela ponderável da população, não as preservando nem valorizando e, muito menos, incentivando-as. E já surgem os poetas, compositores, cantadores, etc. que se alfabetizaram e depois cresceram culturalmente no Mobral. Inúmeros, também, os grupos corais, teatrais e folclóricos que criamos ou despertamos. Estamos revelando a face desconhecida do nosso país. (CORREA, 1979, p. 43)

Esta descrição é o modo como Arlindo Lopes Correa, então presidente do Mobral, propunha parte de um exercício imaginativo na introdução do relatório de 1980, *Educação de Massa e Ação Comunitária*. O texto dele faz uma analogia entre a evolução da vida biológica e o Mobral, pois este teria emergido diminuto, celular, em torno da causa do analfabetismo e, ao longo de uma década, havia se expandido tanto que naquele momento já era uma nova criatura. Seu argumento central é que o Mobral não deveria ser mais limitado a causa da alfabetização, cuja meta era acabar em 1980 com a redução do analfabetismo a menos de 10 por cento da população¹⁶⁴, pois, do ponto de vista da própria vivência, já havia assumido outro papel social — o de promotor da ação comunitária —. O novo programa que ele estava propondo, através do qual as comunidades seriam incentivadas a resolver seus próprios problemas através de mutirões e outras iniciativas locais.

O Mobral Cultural aparece neste argumento de Correa como um momento de meio do caminho e ponto de virada, pois teria acontecido quando os seus egressos passaram a pressionar demasiadamente o Mobral Central por atividades, provocando-o a criar um programa para lidar com este vasto leque de demandas que emergiram. Ele foi uma das principais trajetórias evolutivas da instituição através das quais os egressos do curso de alfabetização poderiam

¹⁶⁴ O que não ocorreu, pois, o censo de 1980 registrou que 25% da população maior de 15 anos permanecia analfabeta.

“crescer culturalmente”. Mantendo sua analogia com a evolução biológica, o Mobral Cultural teria sido o primeiro grande momento de ampliação do olhar em direção às demandas locais e de afastamento da alfabetização. Era o momento em que um Mobral anfíbio teria pisado à terra firme.

O Mobral Cultural tinha um papel fundamental para o Brasil, segundo Correa, pois ele funcionava como um vetor, um meio através do qual as produções artísticas populares poderiam se tornar mais conhecidas do grande público, na medida em que o Mobral faria o que não foi feito com elas: preservar, valorizar e incentivar. As que existiam, ele daria visibilidade, as que não, ele provocaria o despertar. Em ambos os casos, ele estaria revelando esta riqueza desconhecida do país e com isto, estaria fazendo a seu modo o projeto maior da Ditadura Militar no campo da cultura. Como discute Ruben George Oliven, este é um período no qual “O Estado avoca a si o papel de manter acesa a chama da memória nacional, por conseguinte, se transforma no criador e bastião da identidade nacional.” (OLIVEN apud MICELI, 1984, p. 51). O Mobral fez este projeto a seu modo, valendo-se do que tinha de mais produtivo — o laço que havia estabelecido com a população das Comuns de todo o país.

Tal preocupação com a identidade nacional e com a visibilidade das produções culturais populares atava iniciativas das mais variadas “como meio de integração, mas sob o controle do aparelho estatal” (ORTIZ, 1986, p. 83). Fabricava-se a necessidade de conhecer as práticas culturais locais produzidas pelo país e associá-las à modernização para produzir uma rede discursiva que pretendia integrar o velho e o novo, o rural e o urbano, o erudito e o popular sob a mesma identidade. Para tornar o povo aberto à modernização, seria necessário que o próprio Mobral estivesse aberto às produções populares. Leitor de Paulo Freire, o Mobral Central percebia que não era possível conceber seu público como tábula rasa para o depósito da cultura letrada.

Por outro lado, o Mobral estava alinhado com a rede discursiva elaborada pelos “intelectuais disponíveis, e que se colocaram desde o início a favor do Golpe militar” (ORTIZ, 1986, p. 91). Tratava-se de intelectuais conservadores vinculados a academia brasileira de letras e institutos históricos e geográficos que assumiram a tarefa de “traçar as diretrizes de um plano cultural para o país” (ORTIZ, 1986, p. 91), através do conselho Nacional de Cultura. Sujeitos amantes da tradição como Raquel de Queiroz, Ariano Suassuna e Gilberto Freyre, que conformaram os enquadramentos que definiram as práticas culturais locais que poderiam ser reconhecidas como nacionais.

Para o Mobral coadunar o discurso do conselho de cultura, significava apropriar-se de uma rede discursiva já estabelecida e legitimada, que tratava do tema da cultura popular de um

modo referendado por outros setores da governamentalidade e pela Unesco. No entanto, tal laço tinha um preço, pois a valorização da tradição e do patrimônio defendidos pelo conselho nacional de cultura, que tinha a tarefa de produzir as lentes através das quais os brasileiros definiram o que era o local, o popular, o erudito e o nacional. Tal perspectiva tinha um sentido oposto ao discurso do desenvolvimento encampado pelos principais agentes dos dispositivos de governo. Por isto, a Ditadura e o Mobral misturaram a valorização da cultura popular com a ideia de modernização, ataram o patrimônio e a invenção e, para isso ressignificaram no campo cultural as noções de sincretismo e mestiçagem como aspectos centrais da cultura brasileira. Não haveria contradições nessa opção, pois esta seria a singularidade da própria identidade nacional e expressão da qualidade da democracia que a Ditadura estaria praticando no campo cultural, “a unidade na diversidade” (ORTIZ, 1986, p. 100).

A valorização das produções populares permitia ao Mobral elaborar um jogo com seus produtores para que, a partir da relação estabelecida, se disseminassem práticas modernizadoras como as vinculadas à cultura letrada no cotidiano de seu público. Valorizar o existente para incentivar a criação do novo. É nessa perspectiva que o Mobral Cultural fez do incentivo à expressão popular um meio para o engajamento destas pessoas a ele, como suas coordenadoras — Maria Luiza Gonçalves Cavalcanti, Angela Maria de Almeida Lucena e Lygia Maria de Moraes — discutem no mesmo relatório *Educação de massa e ação comunitária*, no seu oitavo capítulo, dedicado a descrever os resultados e desafios do Mobral Cultural:

A democratização da cultura foi considerada pelo Mobral como elemento para integrar na sociedade, através do incentivo a uma livre expressão criadora, todos aqueles até então afastados ou marginalizados. Não se pensava restaurar ou dirigir a cultura do povo, ou se criar uma cultura para esse povo e, sim, oferecer condições para a nova atividade aberta e renovada em torno da criatividade. Para tanto, o princípio de democratização da cultura centrou-se em dois eixos básicos: *a descentralização de atividades e a utilização dos meios de comunicação de massa*. No primeiro caso, era indispensável uma atitude receptiva da comunidade, sua participação ativa e entusiástica, a descentralização do Programa em termos operacionais, obedecendo-se às condições, interesses e iniciativas locais. Ainda: encorajar o etnocentrismo local e despertar na comunidade o sentimento de respeito e orgulho pelas suas manifestações e traços culturais (CAVALCANTI et al., 1979, p.244, itálicos das autoras)

Atente-se a substituição da tradição pela criação, expressão e manifestação no discurso das coordenadoras do Mobral Cultural, pois entendê-las deste modo tornava possível que o local se conectasse com vetores da modernização. Ao mesmo tempo, ao marcar tais criações como locais, se pretendia elaborar a percepção de que aquelas produções eram genuinamente

populares, não apenas por seu laço com o passado, mas por seu agenciamento com as pessoas das comunidades. Os afastados geográfica e socialmente seriam incluídos através do incentivo à sua expressão cultural.

Há nesse gesto uma dupla distância em relação às maneiras dos grupos letrados de elaborar as produções culturais populares. Não mais restituir, restaurar ou mesmo resgatar como era comum ao discurso folclorista da primeira metade do século XX (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2013a; 2013b). Mas também não criar uma cultura para substituir as práticas culturais desse povo – como desejaram tanto a ótica elitista e higienista de outra parcela das elites letradas do século XX, quanto a indústria cultural emergente que passava a produzir tendo em vista um público nacional. Ambos os gestos não cabiam à lógica da integração nacional, pois, no primeiro caso o elogio do passado folclorista era o oposto de uma abertura para a modernização; no segundo caso, tratava-se da estratégia que o programa de alfabetização funcional do Mobral já estava fazendo e mostrava-se incapaz de manter o engajamento popular no longo prazo, exatamente porque as cartilhas eram externas às comunidades e ambicionavam uma transformação da população em curto prazo — Elas lançavam-se ao futuro em franca ruptura com o passado marcado pelo analfabetismo.

Este discurso ambivalente do Mobral expressa a ambiguidade da própria relação entre a governamentalidade ditatorial, que conduzia a população à subjetivação das ideias de progresso e desenvolvimento e se apoiava nos intelectuais vinculados à tradição e que, em grande medida, estavam associados às noções de conservação dos folcloristas do início do século. É nesta perspectiva que Renato Ortiz avalia que o Estado “se vê na necessidade de bricolagem as ideias disponíveis, reservando-se o direito de incorporar algumas, mas abandonar outras” (1986, p.108). Por isso, para o Mobral Cultural, lidar com a modernização e as produções populares, não era um problema, e sim uma solução. Um modo de atar as Comuns à lógica da integração nacional através da valorização de suas produções culturais, para, concomitantemente, criar outro modo de trabalhar com elas e estimular práticas associadas ao mundo letrado, como discute Ruben Oliven:

Se no começo da década de 60 o regionalismo, especialmente o nordestino, era visto como um dos temas mais candentes da nacionalidade, o Estado e os meios de comunicação se apropriam desta temática através de uma manipulação que a transforma em assunto trivial e anódino, criando programas que procuram valorizar “aquilo que é nosso”. Em programas radiofônicos como os *Minerva em ação* e *Domingo Mobral*, isto significa não só divulgar músicas como, por exemplo, os ternos de reis de alguma região brasileira como algo que precisa ser lembrado e valorizado, mas também no mesmo programa atender à solicitação de um ouvinte que deseja ouvir uma música de Roberto Carlos. Pois, nesta proposta o Brasil seria justamente esta

soma colorida e tropical de manifestações regionais (apresentadas de um modo museológico e tendendo ao exótico e turístico) que precisam ser conhecidas e valorizadas junto com as criações produzidas nos grandes centros e que são divulgadas nas mais distantes áreas do país como forma de modernidade e integração. (OLIVEN apud MICELI, 1984, p. 51 *italico do autor*)

A cultura de massas e as produções locais eram postas em circulação, de modo que os brasileiros acessavam ambos como parte de uma mesma brasilidade mestiça vinculada a ideia de produção da modernização. Integrar e modernizar eram verbos siameses nesta lógica. Para integrar seria necessário acolher o “marginalizado” e suas produções, aceitá-las, valorizá-las e provocá-las a fazer o mesmo. Enquanto isto, a modernização aconteceria simultaneamente, na medida em que o sujeito integrado pelo Mobral, através deste enlace poderia ser atingido por seus diversos programas que promoviam a modernização das subjetividades no sentido almejado pela Ditadura.

É preciso avaliar também que não se trata de qualquer tradição ou modernização, mas aquelas que se ajustassem aos valores que circulavam e eram legitimadas tanto pelo CFC, quanto pelos órgãos censores. É necessário considerar que o investimento em produções culturais vinculadas à tradição, trazia consigo as heranças e valores culturais hegemônicos do passado cristão, colonialista e escravista. É também preciso considerar que quando se trata de produções modernas, não se trata de trabalhos que rompem com estas representações, mas que, inúmeras vezes, os atualizam ao mundo do mercado e ao ethos capitalista. Ao investir nas produções locais, o Mobral Cultural se tornava um vetor do conservadorismo que já operava na cultura, tanto tradicional quanto moderna, do qual seria possível obter como dividendos micro adesões à Ditadura. Não se tratava, portanto, de permitir quaisquer discursos, mas de elaborar um conjunto de vetores que conduziam e colocavam em circulação as produções culturais que legitimavam a razão governamental ou que, pelo menos, não se opunham a ela.

O cordel de José Paiva é emblemático neste sentido, na medida em que se apropria de temas, símbolos e formas que se articulavam as imagens da ordem e do desenvolvimento que tinham grande visibilidade no período. Ao investir na criação de dispositivos: órgãos e programas de incentivo à cultura, o Estado também direcionava quais as formas, os temas, os símbolos e narrativas que circulariam mais, que poderiam tornar-se hegemônicos. As produções populares que ganhavam circulação e visibilidade eram alvo de um poder positivo, uma condução, que as direcionava para ficarem cada vez mais conservadoras, inofensivas, civilizadas, higienizadas, moralizadas e conectadas com a rede discursiva da integração nacional.

A estratégia do Mobral Cultural era mesclar as produções locais com elementos das produções de massa que pudessem amplificar a visibilidade e valorizar as criações locais elegíveis como passíveis de tal visibilidade, como Ruben Oliven argumentou a respeito de toda a produção cultural regional. Livros de receitas, de remédios caseiros, de histórias do folclore amazônico; concursos de trovas e de canções; gincanas e programas radiofônicos se cruzavam na conformação de uma “biblioteca” cultural autorizada, legitimada e disponível para os egressos do Mobral em primeiro lugar e para a população em geral. Tal biblioteca direcionava a produção de subjetividades conectadas com os conteúdos e linguagens referendados pelos Mobral Cultural, e estimulava consumidores a tornarem-se também artífices de produções análogas. Um agente cultural que escutou através de um programa radiofônico os versos ou canções ganhadoras de um concurso de alguma região do país, era incentivado pelo Mobral Cultural a fazer o mesmo em sua própria região e, com isto, alimentar a rede elaborada pelo Mobral com tais produções.

Este gesto múltiplo, aberto e às vezes ambíguo, de enaltecer determinadas produções do passado e incentivar algumas novas produções; que valoriza as produções locais e provoca o consumo de produções culturais consagradas como nacionais estava conectado com o funcionamento do Mobral na sua capilaridade. Quando o Mobral Cultural foi criado em 1973, ele provocava na sua rede o interesse por ver, conhecer, cartografar e dar visibilidade a algumas produções culturais que já existiam, bem como provocava seus agentes a se conectarem com esta sensibilidade em relação às formas e linguagens artísticas que permeavam a memória coletiva das pessoas que praticavam o Mobral nas Comuns. Ao mesmo tempo, estas mesmas pessoas consumiam as produções culturais da indústria de massa, os objetos e símbolos da modernização permitidos naquele período. O Mobral Cultural uniu estes dois movimentos de modo a fazer as produções locais circularem em grande escala através dos meios da indústria cultural, como os programas radiofônicos; bem como criar meios de expressão da apropriação local da indústria de massa, para reelaborarem o laço do Mobral Central com as Comuns:

No contato com nossos voluntários, os 35 mil brasileiros que trabalham gratuitamente para o Mobral, observamos que são exatamente as pessoas mais ocupadas as que, em geral, se prestam ao serviço em favor da comunidade. Verificamos, também, que a criação de novos programas, ao invés de transtorná-las pela pletora de encargos, foi sempre o motivo de entusiasmo redobrado. O voluntário quer missões novas, quer servir mais ao seu povo e as novas atividades constituem-se, às vezes, em incentivo para maior devoção à causa. Por isso, lançamos um programa por ano (CORREA, 1979, p. 36)

Lançar um programa por ano era, portanto, a lógica do engajamento sistemático e contínuo que organizava a relação entre o Mobral Central e as Comuns. Mesmo que do ponto

de vista das Comuns, isto pudesse sobrecarregar seus responsáveis, na argumentação de Arlindo Correa é a lógica do sacrifício e da doação, caras à tradição da caridade cristã, que fazem dos trabalhadores voluntários sujeitos entusiasmados e devotados ao Mobral. Não é gratuito, portanto, que Jarbas Passarinho tenha comentando, em sua autobiografia, que o objetivo central do Mobral Cultural era “transformar-se em réplica ideológica das Comunidades Eclesiais de Base” (PASSARINHO, 1996, 427). Seu argumento é que a razão disto é o objetivo de disputar ideologicamente as comunidades, que, embora por ele criticado num texto escrito mais de 30 anos depois do vivido, fazia parte de sua própria atuação na Ditadura.

Estava em jogo a gestão pastoral da população, sua condução, não apenas do ponto de vista ideológico, mas de fazer deste tipo de gestão a forma e a linguagem da relação entre Estado e população ao longo da Ditadura e especialmente no fim dos anos 70 — momento no qual as CEBs e os efeitos da recessão econômica cresciam. Investir na cultura possibilitava que o Estado continuasse a “intervir numa esfera da vida social sem abrir mão de sua política econômica recessiva” (ORTIZ, 1986, p. 123). O Mobral radicalizou isto e expressou esta relação em sua capilaridade e no modo como lidou com seus agentes locais: sujeitos ávidos por novas missões. Enquanto a cada novo programa criado se reelaborava o laço entre Estado e população, através do Mobral; com o Mobral Cultural se mantinha um engajamento constante, tendo em vista que este era o programa da instituição que não tinha meta de conclusão, podendo ter suas atividades mantidas permanentemente, radicalizando a lógica do engajamento contínuo que mantinha viva a capilaridade do Mobral.

É nessa perspectiva que o Cordel de José Paiva se tornou possível, atando o formato e a linguagem do folheto de cordel à temática da transformação civilizatória encampada pelo Regime Militar, a criação artística ao engajamento ao Mobral, a rima ao ideal da modernização conservadora. É nesta mistura de linguagens artísticas, produções culturais e estratégias políticas que o Mobral Cultural foi tecido e elaborou mais um fio da governamentalidade ditatorial, que fez do rádio um de seus principais agenciadores.

5.1.1 “Se possível ser atendida nos pedidos”: o enlace entre o público e o programa Domingo Mobral através do rádio

Figura 14 - Carta de ouvinte patoense do Domingo Mobral

Patos, 9-4-76
 Querida equipe do Domingo Mobral,
 quero parabenizar por tão bela novela que
 vocês estão nos dando o prazer de ouvir,
 todos os Domingos, que é a "Viuvinha",
 foi ótima a ideia de vocês. Dou nota 10
 para a Equipe. Se for possível, quero
 saber através do programa se o ator,
 Altair Lima que fez o papel de Dr. César
 da novela a Viagem, é casado? Como a
 menina que fez o papel de Patrícia na
 mesma novela, como se chama e de quem
 é filha. Desejo ouvir as músicas, com o
 Agnaldo Timóteo a "Caravana", e a linda
 música "Olímpio" com Cris Buru.
 Se for possível ser atendida nos pe-
 didos, pode atender as músicas em 2
 Domingos.
 Dejeando votos de felicidade e
 uma feliz páscoa para a Equipe, aguardando
 ser atendida finalizo com um até
 breve.
 Belkiss de Araujo
 pd: Jose Geminius 57
 Patos Paraíba

Fonte: Arquivo CIBEC INEP. ¹⁶⁵

¹⁶⁵ Patos 9 - 4-7

Querida equipe do Domingo Mobral, quero parabenizar por tão bela novela que vocês estão nos dando o prazer de ouvir, todos os Domingos que é a Viuvinha, foi ótima a ideia de vocês. Dou nota 10 para a Equipe. Se for possível, quero saber através do programa [Domingo Mobral] se o ator Altair Lima que fez o papel de Dr. César da novela a Viagem, é casado? Como a menina que fez o papel de Patrícia na mesma novela, como se chama e de quem é filha. Desejo ouvir as músicas com o Agnaldo Timóteo a "Caravana" e a linda música o livro com Cris Buru.

Se for possível ser atendida nos pedidos, pode atender as músicas em 2 domingos.

A Dejeando votos de felicidade e uma feliz páscoa para a Equipe, aguardando ser atendida finalizo com um até breve.

Belkiss de Araujo

Belkiss de Araújo tornou-se uma ouvinte assídua do programa de rádio Domingo Mobral. Uma das razões para isto foi a radionovela *A Viuvinha*, uma versão adaptada em oito capítulos da novela do escritor oitocentista José de Alencar. Curiosa, Belkiss desejava saber detalhes sobre a vida dos artistas que faziam sucesso na televisão. Como o Domingo Mobral costumava responder o mais variado tipo de perguntas dos ouvintes, ela também fez as suas. Entre outubro de 1975 e março de 1976 a novela *A viagem* foi transmitida pela TV Tupi e fez bastante sucesso, entre outros fatores por introduzir o espiritismo como tema. Mais de um ano depois, a atuação dos atores permaneceu em suas sensibilidades. É isto que permite que ela questione o nome da atriz criança que atua com a personagem Patrícia – Andrea Morales - e se o ator Altair Lima é casado. Que impactos tais produções culturais teriam causado em Belkiss, para ela ser relevante em uma correspondência sua de mais de um ano depois?

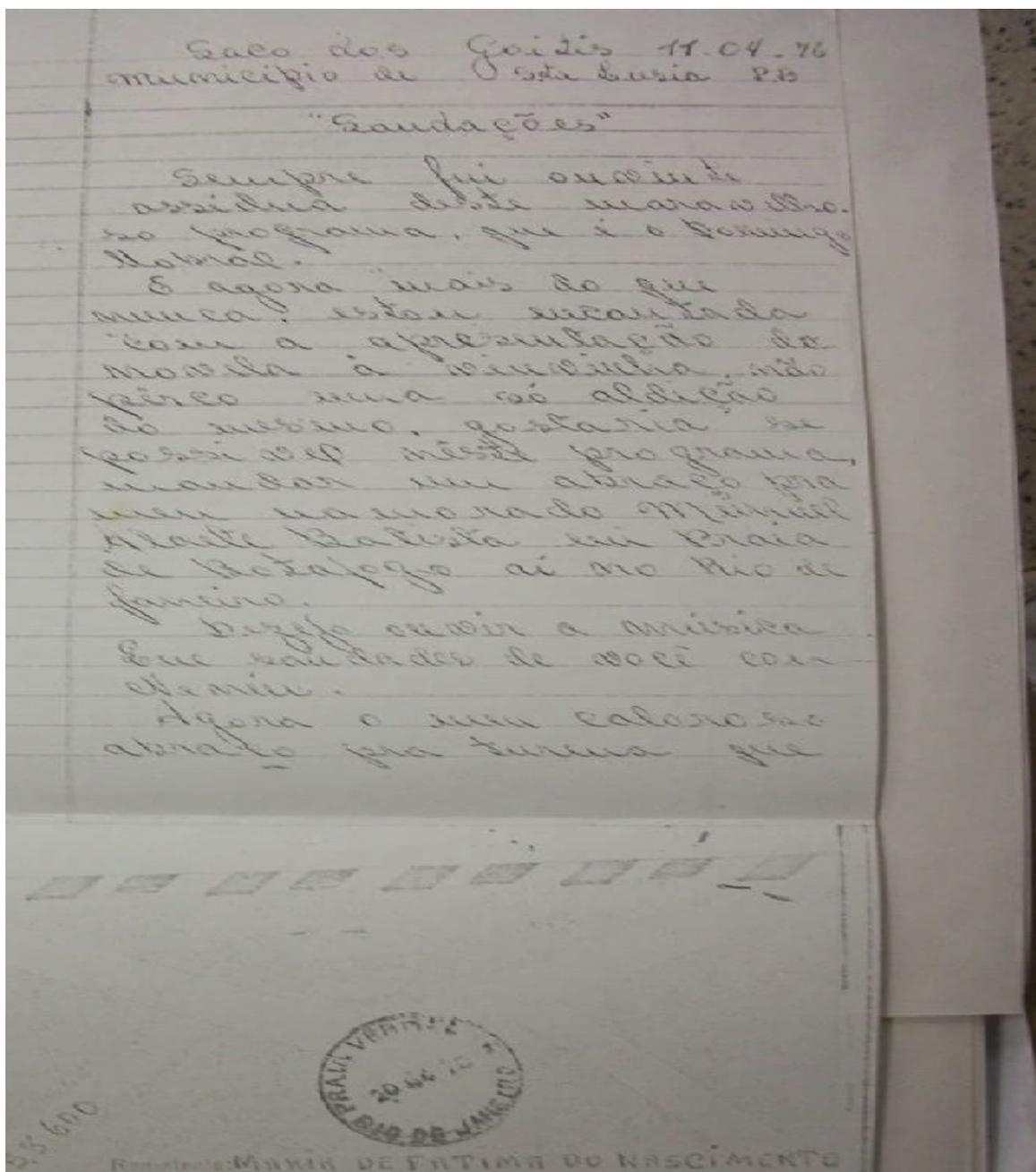
Poderíamos imaginar sua admiração pelo ator, e também sua paixão. Poderíamos também imaginar sua curiosidade seja pelo trabalho de encenar, seu cotidiano, suas glórias e seus problemas. De todo modo, o mais relevante é que o interesse de Belkiss é um indício tanto do impacto de longa duração das novelas nas sensibilidades das pessoas, quanto a credibilidade que o programa Domingo Mobral havia adquirido, permitindo que ele tenha se tornado referência para a consulta de informações sobre as produções da indústria cultural. Não sei se as perguntas foram respondidas, mas apenas o fato delas poderem ter sido feitas demonstra o estabelecimento de um laço complexo entre o Domingo Mobral e seu público; bem como o consumo dos artefatos da modernização como as telenovelas, que, conforme Ortiz (1986), articulavam a instauração de uma hegemonia cultural.

O Domingo Mobral era um programa radiofônico que surgiu em 1974 e durou cerca de 10 anos. Com roteiro variado, ele mesclava radionovelas, histórias do folclore, canções populares e respostas às correspondências dos ouvintes. Era reproduzido pelas rádios do país nas manhãs de domingo e tinha o propósito de provocar o engajamento dos ouvintes com o universo letrado, por isso, desde sua criação, baseava-se no estímulo à correspondência com os ouvintes.

O formato do Domingo Mobral havia sido internalizado por Belkiss de modo complexo. Um exemplo disso é que ela sabe que o programa não reproduz muitas canções por edição; que seu foco é o contato com o ouvinte e suas histórias; por isso, ela já adianta a possibilidade de que seus pedidos musicais: *A caravana* de Agnaldo Timóteo e *O Livro* de Cris Buru, fossem atendidos em dois domingos distintos. A comunicação direta, os pedidos, as perguntas compõem o próprio funcionamento do programa, cuja vinheta de abertura era uma canção

sugerindo que se escrevesse ao programa e apresentando sua caixa postal para o envio. O programa também servia para a comunicação entre os ouvintes, que mandavam beijos para familiares e amantes, recados e sugestões como é o caso de outra fã da novela A viuvinha:

Figura 15 - uma ouvinte apaixonada



Fonte: CIBEC/INEP¹⁶⁶

¹⁶⁶ Saco do Goitis 11-04-76

Município de Santa Luzia -PB

"Saudações"

Sempre fui ouvinte assídua deste maravilhoso programa que é o Domingo Mobral.

Maria de Fátima do Nascimento escreveu de Saco dos Goitis, na zona rural do município de Santa Luzia, para fazer um uso próprio do Programa Domingo Mobral. Em primeiro lugar, ela elogiou a novela e falou da assiduidade com a qual a consumia; uma estratégia discursiva comum a estas correspondências, que visava referendar o programa, elogiá-lo para em seguida pedir algo. Isto não significa que seu discurso não seja franco, mas que para além disso, funcionava no jogo discursivo comum ao programa que dava visibilidade às correspondências que demonstravam apreço por ele. Em seguida ela pede que mande um abraço a seu namorado Manuel Alaete Batista, que mora no Rio de Janeiro.

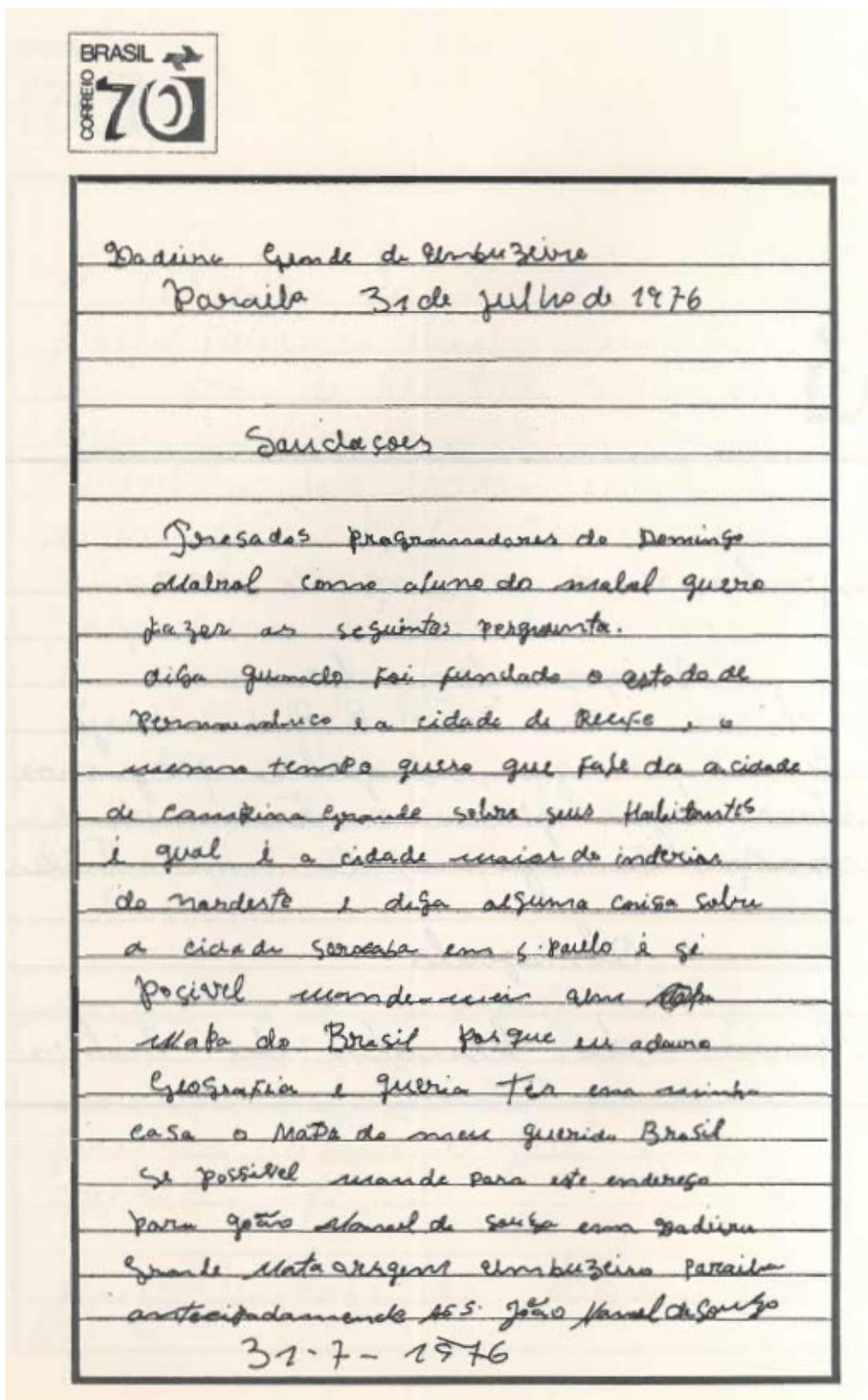
Em um período marcado pela migração de populações do Sul para o Norte, do Nordeste para o Norte e o Sudeste agenciada pelo PIN (SOARES, 2015; GUIMARÃES, 2006), o pedido de Maria reverberava, ele ia para muito além dela mesma. Aquela carta fazia parte de outras cartas que marcavam o programa pedindo beijos e abraços, especialmente para parentes que viajavam para longe. Ler tais correspondências no programa, implicava que ele se tornava um laço que unia estas pessoas, que estabeleciam um contato no qual, apesar das distâncias, aquelas pessoas permaneceriam unidas pelo menos em um aspecto: nas manhãs de domingo estariam ouvindo o programa por semanas ou meses seguidos, a esperar que o abraço, enviado pelo programa por carta, se tornasse uma onda sonora capaz de chegar aos territórios afetivos, deixados em nome do sonho de uma nova vida em outra região do país, ou ainda os imaginados por quem ficou.

Tal formato tornava uma prática a lógica da integração nacional. Um país gigante ligado pelas estradas e ondas de rádio e televisão, unido pelas ações do Estado interventor. Um país cujas partes precisariam se integrar num todo coeso, no qual aqueles que estavam nas margens precisariam ser deslocados para a inclusão. É nesta perspectiva que o programa foi idealizado pelo núcleo central do Mobral, na criação do Mobral Cultural. As várias produções das comuns necessitariam de um espaço para dar-lhes visibilidade, enquanto as comuns também precisavam de novos materiais constantemente para manterem o contato com os egressos dos programas de alfabetização. Nessa perspectiva, algumas cartas enviadas ao Domingo Mobral foram selecionadas e publicadas na cartilha *Cartas ao Domingo Mobral*. Uma delas foi enviada da cidade paraibana Umbuzeiro, por João Manoel de Souza:

E agora mais do que nunca estou encantada com a apresentação da Novela a Viuvinha, não perco uma só audição do mesmo, gostaria se possível neste programa mandar um abraço pra meu namorado Manuel Alaete Batista em praia de Botafogo aí no Rio de Janeiro.

Desejo ouvir a música que saudade de você com neneu. Agora o meu caloroso abraço para turma que
Maria de Fátima do Nascimento

Figura 16 - O ouvinte e a geografia



Aparentemente apaixonado por geografia, João Manoel, quer saber a respeito de muitas cidades do interior do Brasil. Astutamente ele manifesta seu desejo de ganhar um mapa brasileiro do Mobral, apropriando-se de um dos principais símbolos manejados pelo governo – o território. Ele sabe da “eficiência dos correios” que estariam em toda parte do grande Brasil de dentro, exercendo-se como um grande símbolo da modernização do país, então imagina que seria muito simples ao MOBREAL mandar-lhe um mapa. De modo semelhante a Maria de Fátima, que escreve ao programa para se conectar com uma pessoa distante, João enxergou na escrita ao Domingo Mobral a possibilidade de adquirir um mapa para imaginar as várias cidades que conhece e também as que não conhece.

Escrever uma carta ao MOBREAL, significava que havia um laço, algo que unia o ex-aluno à instituição. As cartas, como um gênero de escrita destinado ao envio de uma mensagem pessoal e com destinatário específico, construíam a ideia de que o MOBREAL e os brasileiros pobres seriam próximos. Por outro lado, o fato de um ex-aluno do movimento estar escrevendo, funcionava como um dispositivo de afirmação da eficiência da instituição, pois quando o aluno conseguia escrever uma carta, e esta era publicada em uma cartilha; todos os leitores perceberiam que os ex-alunos teriam se alfabetizado.

O rádio era o mais eficiente meio de comunicação naquele período, tendo em vista a capilaridade nacional que o subprograma almejava. Era preciso considerar a disponibilidade tanto de aparelhos acessíveis aos ouvintes quanto de condições de transmissão da programação. Além disso, desde sua criação, o Mobral objetivava o enlace com a maior parcela da população possível e a criação de um programa de rádio múltiplo como o Domingo Mobral emergiu como a possibilidade de lidar com estas demandas. Foi nessa perspectiva que Maria Luiza Cavalcanti

¹⁶⁷ Ladeira grande de Umbuzeiro

Paraíba 31 de julho de 1976

Saudações

Prezados programadores do Domingo MOBREAL como aluno do MOBREAL quero fazer as seguintes pergunta.

Diga quando foi fundado o estado de Pernambuco e a cidade de Recife e o mesmo tempo quero que fale da cidade de Campina grande sobre seus habitantes e qual é a cidade maior do interior do nordeste e diga alguma coisa sobre a cidade de Sorocaba em s. Paulo e se possível mande mais um mapa do meu querido Brasil

Se possível mande para este endereço para João Manoel de Souza em ladeira grande mata virgem umbuzeiro Paraíba antecipadamente ass. João Manoel de Souza

31- 7- 1976

— subcoordenadora do Mobral Cultural — convidou Regina Ghiaroni para trabalhar no Mobral Cultural.

Regina Ghiaroni criou e dirigiu o subprograma de rádio do Mobral Cultural e o programa Domingo Mobral por toda a existência deles, cerca de dez anos. Em março de 2020 ela me concedeu uma entrevista na qual explicitou a importância do rádio na sua trajetória:

Minha relação com o rádio é umbilical, se é que se pode dizer isso sobre a figura do pai. Uma licença poética, talvez. Nasci no meio radiofônico por conta do trabalho do meu pai que foi uma figura importante da história do Rádio no Brasil. Giuseppe Artidoro Ghiaroni, simplesmente Ghiaroni no rádio, assinou programas e novelas da Rádio Nacional do Rio de Janeiro por quase 30 anos. Cresci vendo meu pai escrever e com ele, fui à rádio Nacional e à Rádio Ministério da Educação e Cultura durante toda a infância e juventude. Comecei a trabalhar na Rádio Nacional com 17 anos, escrevendo várias novelas com adaptações dos livros de Júlio Verne. Posteriormente ingressei na Rádio MEC, no Projeto Minerva e no Mobral (Regina Ghiaroni, 2020.).

Regina cresceu no ambiente radiofônico e nele estabeleceu laços que permitiram que, desde muito cedo, trabalhasse tanto com o rádio de modo geral, quanto em compreendê-lo como um meio educativo e de divulgação cultural. É nessa perspectiva que ela relata que começou adaptando os livros de Júlio Verne para o formato de radionovelas. Herdou do pai os laços, contatos e saberes que a permitiram fazer da relação com o rádio um ofício na adolescência, através do qual passou a trabalhar no projeto Minerva, que tinha uma perspectiva bem semelhante ao trabalho de criação de radionovelas educativas.

Em 1973, quando era coordenadora de comunicação do Projeto Minerva tornou-se responsável por um convênio firmado entre o Projeto Minerva e o Mobral para a veiculação, no horário dominical do Minerva, de um programa cultural a ser produzido pelo Mobral. No ano seguinte, com 24 anos, passou a trabalhar no Mobral, com a finalidade de criar um subprograma de rádio, análogo ao projeto Minerva, para os alunos do Mobral, com o objetivo inicial de provocá-los a praticar a leitura e a escrita através da correspondência com o programa:

O subprograma rádio tinha a finalidade de interagir com o público em geral e com os alunos do Mobral em especial, levando conteúdo dos diversos outros subprogramas e estimulando a citada clientela a dialogar conosco. Uma espécie de círculo no qual nós estimulávamos o público; o público nos respondia e nos alimentava com informações sobre os interesses e dia a dia de quem nos ouvia. O Rádio foi, como não poderia deixar de ser, um veículo de comunicação com os alunos e os brasileiros em geral. Daí a ideia de um programa longo, com uma hora de duração, multifacetado (Regina Ghiaroni, 2020).

O estímulo ao diálogo dos ouvintes com os produtores mencionado por Ghiaroni como base desta relação é perceptível no modo como Maria de Fátima do Nascimento, João Manoel e Belkiss de Araújo escrevem as cartas que enviaram ao programa. Na mesma carta elas tratam da radionovela *A viuvinha*. A primeira mandou um abraço ao namorado, a segunda perguntou sobre atores de uma novela do ano anterior e pediu duas canções. A mistura de temas e pedidos não era apenas o modo como Maria de Fátima e Belkiss se expressaram, também era o formato do próprio programa, tal como Ghiaroni conceitua: multifacetado.

Com uma hora de duração, o programa era gravado em fitas de celulose que eram distribuídas para 1948 rádios e transmitido pela Embratel para todo o país nas manhãs de domingo (CAVALCANTI, 1980). Conforme Regina, foi a instauração recente, na época, da rede Embratel que permitia a amplitude nacional desta transmissão, pois as fitas que o Mobral Cultural produzia não eram suficientes para as dimensões desta cobertura. Esta percepção de Ghiaroni da centralidade da infraestrutura produzida pelo Estado, me permite associar a singularidade das necessidades do Domingo Mobral, à interpretação geral de Renato Ortiz (1986), de que a lógica governamental de criar os meios no campo das telecomunicações, faz parte do laço entre Estado e iniciativa privada, no qual o primeiro provê os meios para que o segundo os explore; ao mesmo tempo que ser tal provedor, confere ao Estado a centralidade e o controle sobre as concessões e relações de poder que fizeram as redes nacionais de rádio e televisão.

As gravações do Domingo Mobral aconteciam na Rádio MEC e na Rádio Nacional e eram apresentadas por Sérgio Chapelin e Orlando de Souza. Embora não houvesse uma estrutura fixa segundo Ghiaroni, o programa possuía uma estrutura sobre a qual suas edições eram montadas, primordialmente, a partir dos temas de interesse do Mobral:

- Matéria de abertura: Uma história chamada sucesso. Dramatização de exemplos de vida, de pessoas que conseguiram vencer barreiras e alcançar bons resultados nas mais diversas áreas;
- Crônica de uma cidade: Autores de relevo escreveram sobre suas cidades de nascimento ou de adoção. As crônicas eram singelas, buscando o lado humano das cidades focadas;
- Esportes
- Entrevistas
- Cantores, compositores, fases da música popular brasileira;
- Folclore: temas e histórias do nosso folclore radiofonizados;
- Cartas dos ouvintes: Esse quadro ocupava boa parte do nosso tempo. Nele respondíamos às perguntas dos ouvintes sobre os mais diversos temas. Havia uma seleção prévia buscando fazer coincidir os recorrentes temas de interesse. Em um tempo em que não havia “internet” e o Google, a curiosidade intelectual das pessoas era imensa e a criatividade do público fabulosa. Na verdade, os nossos ouvintes faziam boa parte da pauta do programa.

Recebíamos dezenas, centenas de cartas por semana. Além disso, focávamos as datas importantes do calendário cultural em seus muitos aspectos (Regina Ghiaroni, 2020)

Ao falar do programa que dirigia, mais de 30 anos depois desta vivência, a coordenadora do Domingo Mobral pode relatá-lo a partir de uma perspectiva diferente da dos relatórios produzidos pelo Mobral Cultural. Ela o narra como uma estrutura que visava a tessitura da produção de subjetividades otimistas nos ouvintes. Tratava-se de uma elaboração própria ao Mobral de adaptar o discurso geral da propaganda da AERP (FICO, 1998). É nessa perspectiva a necessidade de começar o programa com histórias de sucesso e superação e em seguida produzir crônicas das cidades. Pois, com isso, o programa dava visibilidade ao ideal desenvolvimentista da superação individual de barreiras e o aliava ao ideal da integração nacional pela valorização de suas cidades, construindo, inclusive, nos ouvintes tanto o desejo de que suas histórias de superação fossem narradas no programa, quanto que as suas cidades fossem objeto das crônicas dele. Além de coadunar-se com a lógica de estímulo ao turismo que também tornou-se forte neste período e da qual o discurso da valorização do Patrimônio defendido pelo CFC se apoiava para defendê-lo do ponto de vista econômico.

O que mais marcou o programa para Ghiaroni foram os usos que os ouvintes faziam dele, pois o consumiam de modo análogo às consultas atuais ao Google e com isto, passavam a pautar o programa através de suas questões. Na perspectiva da coordenadora, o programa se tornou um meio de circulação de informações, por conta das demandas dos ouvintes; mas há que se considerar que não se trata de um movimento espontâneo e aleatório de tais ouvintes, pois seu formato, suas escolhas e a repetição de suas estratégias informavam o público sobre as demandas que seriam passíveis de serem atendidas pelo programa, de modo que tal gesto exercia sobre o ouvinte um poder positivo, uma condução, na medida em que guiava as questões que, nas cartas e no programa, apareceriam como demandas naturais dos ouvintes, tal como argumenta Cavalcanti:

A importância que se dá as correspondências dos leitores está ligada ao conhecimento que se tem de que, para a boa realização de programas de cunho popular, a comunicação direta com o público é de fundamental importância, para que possam calcar esses programas sobre o interesse e o gosto do público que o ouve. Ainda para o caso específico do Mobral, a correspondência constitui forma de levar o neo-alfabetizado a escrever, fechando-se, dessa forma, o processo de continuidade ao prosseguimento e ao hábito de ler e escrever, iniciado com o trabalho do subprograma de Literatura. CAVALCANTI, et al., 1979, p.293)

Ora se o programa se inicia contando histórias de sucesso, tal movimento provoca no ouvinte o desejo de narrar sua própria história dentro desta lógica, inclusive, para ela ser passível de ser narrada pelo programa. Se histórias do folclore ou crônicas das cidades são relevantes para os produtores do programa, é exatamente estes temas que também passam a ser visíveis, pesquisáveis e narrados para e pelos ouvintes. Uma vez motivado por este contato, o ouvinte, egresso dos programas do Mobral, ou não, iria praticar seu letramento e enquanto isto, se modernizava. A positividade desta relação estava exatamente na habilidade de conseguir tornar próprio, aquilo que era estratégia geral, fazer a narrativa singular estar em consonância com o discurso da integração nacional e da modernização; de modo que, com o tempo, a estratégia se tornasse consumo e as demandas se tornassem cada vez mais oriundas do próprio público.

Enquanto o programa Domingo Mobral se normalizava, o Mobral Cultural se expandia na produção de concursos de trovas, de composições, de peças de teatro, na distribuição de obras de literatura. Enquanto, as ações do subprograma de arte popular e folclore se expandiam, tanto pelo incentivo de esferas da governamentalidade como o CFC, quanto pelas produções das Comuns. Tal expansão levou as coordenadoras do Mobral Cultural a valorizarem-no cada vez mais dentro do subprograma, tendo em vista que a adesão a ele crescia:

A arte popular e o folclore estão no sangue do povo brasileiro. Este Subprograma, do ponto de vista da valorização, da difusão, do intercâmbio e da descoberta de vocações atingiu plenamente seus objetivos com projetos e iniciativas várias do centro e das Agências Culturais, que atenderam os vários setores e manifestações da cultura popular (...). Contudo, a arte popular e o folclore podem ser considerados um dos pontos mais positivos do Programa, quando se difundem, estimulam e preservam as formas populares de cultura e tenta-se fazer com que o progresso tecnológico, ao invés de deturpá-las, se ponha a serviço dessa cultura, como se pensou desde os primórdios do Programa. (CAVALCANTI, et al., 1979, p.288)

A argumentação das autoras apontava para o risco que a modernização poderia representar para as produções populares, pois, na medida em que ela fosse apropriada pelo público do Mobral, haveria a possibilidade destas produções acabarem. Ora, se essas produções são tão importantes para a identidade nacional, mas nasceram de um país iletrado e vinculado à tradição; modernizar os hábitos da população poderia ser um risco de que o Mobral estivesse contribuindo para o seu fim. Nessa perspectiva, seria necessário, como pretenderam os folcloristas da década de 20, registrar tais práticas, antes que elas acabassem.

No entanto, a argumentação das coordenadoras vai no sentido oposto desta reflexão. Seu propósito é a amálgama do tradicional com o moderno, em alinhamento com a posição da

própria governamentalidade. Por isso é que elas dizem que a arte popular e o folclore estão no sangue do brasileiro e que, portanto, não seriam removíveis. Além disso, dão um passo além, e pretendem usar o desenvolvimento tecnológico “à serviço dessa cultura”, o que implica no exercício de um poder positivo sobre ela para, por exemplo, ampliar seu raio de circulação.

Nessa linha de atuação o Mobral Cultural passou a utilizar tanto sua capilaridade quanto seu laço com a indústria gráfica para produzir livros, cartazes, folhetos, etc., que traziam temas, produtos e formas da arte popular e do folclore. Tanto narrar lendas no Domingo Mobral, quanto publicar versos de poetas populares eram modos de alinhar-se a esta ideia de colocar a modernização a serviço da cultura popular. Ao mesmo tempo, na medida em que o fim da década de 70 se aproximava, a criação e manutenção das turmas de alfabetização se tornava cada vez mais difícil e o Mobral Cultural paulatinamente ocupava cada vez mais espaço nas ações do Mobral.

Nesse mesmo período, os efeitos econômicos do fim do “milagre” mostravam-se de modo cada vez mais agudo. A defesa da integração nacional e a crença no desenvolvimento entraram em choque com aspectos da realidade social e econômica cada vez mais concretos. A alta da inflação, a fome e a chegada na década de 80 sem o cumprimento das metas de alfabetização faziam do Mobral uma instituição fadada ao fim. Arlindo Lopes Correa foi demitido em 1981, pouco mais de um ano depois da saída de Simonsen do Ministério da Fazenda. Segundo ele, em sua entrevista a Verena Alberti, “eu fui o primeiro que sobrou da briga entre o Medeiros e o Golbery, porque Ludwig [o Ministro da educação] Se aliou ao Medeiros.” (CORREA, 2002, p. 142). Com ironia, Arlindo Correa trata de sua saída do Mobral nesta entrevista a Verena Alberti, como é possível perceber em outro trecho:

No dia seguinte a demissão [de Mario Henrique Simonsen] fui à praia com o Mário. Moro na Barra, mais jogo vôlei na Montenegro, perto do prédio onde ele morava, telefonei e combinei de encontrá-lo lá. Apareci naquela foto, na primeira página da Folha saindo do mar com ele. Até diziam: "Depois dessa foto, você não dura um mês no Mobral... ". Até que durei. Ali era agosto de 1979, e só sai em 31 de março de 1981, aliás o Dolphin já tinha um Paulista para o meu lugar. É meu amigo, mas já tinha outro engatilhado... quando eu estava para cair [em 1981], Delfim Teve uma grande tirada, que é típica dele. O Golbery, não tendo mais como manobrar para que eu não tivesse no Mobral com o Ludwig, tentou passar do Mobral para outro ministério, ou para presidência. Como o Delfim tem sido meu colega no IPEA, tentou passar o Mobral para o planejamento, mas o Delfim disse: "no meu ministério já tem muito analfabeto, não preciso de outros... "Ele queria o monopólio... (CORREA, 2002, P. 213)

A Ditadura se reconfigurava ao ponto de personagens centrais, desde antes do golpe, saírem de cena, como é o caso da saída de Mario Henrique Simonsen do Ministério do

Planejamento, em 1979, e de Golbery, do Ministério da Casa Civil em 1981. Ao afirmar que ele foi o primeiro a ser demitido como consequência dos conflitos do primeiro escalão do Governo Figueiredo, Correa demonstra como a saída de Simonsen seguida da de Golbery o deixava desprotegido nas negociações políticas que subjaziam a escolhas dos cargos. Seus intercessores o mantiveram na presidência do Mobral até então, a despeito inclusive da CPI, como ele ironiza, a respeito da fragilização de sua posição após a saída de Simonsen. Sem eles, seria retirado do cargo em breve. Por fim, ainda ressalta uma última cartada, o apelo a uma relação com outro Ministro, Delfim Netto, que substituiu Simonsen no planejamento, mas ela não se efetivou.

Correa havia planejado uma estratégia consistente de sobrevivência do Mobral calcada na ação comunitária e na cultura popular que se expressava através do maior relatório produzido pelo Mobral, o “*Educação de Massa e Ação comunitária*”, de 1979, já discutido no terceiro capítulo. Com sua saída, parte dos coordenadores que geriram o Mobral por quase uma década, também saíram, abalando significativamente o Mobral Central. No entanto, o novo presidente do Mobral, o engenheiro Cláudio Antônio Joaquim Moreira¹⁶⁸, manteve as propostas do Mobral planejadas pela gestão de Correa e as radicalizou conduzindo-as ao reinvestimento na cultura como um fator de mobilização comunitária e redução da escala do ideal da integração para o âmbito local e estadual (ORTIZ, 1986; MICELI, 1984). Com isso, emergiu a estratégia que conduziu o Mobral a sobreviver pelo resto da Ditadura, com ênfase em cerimônias públicas, extinto apenas 1985¹⁶⁹, com sua substituição pela fundação Educar (PAIVA, 2015).

As taxas de adultos analfabetos persistiam acima dos 25 por cento da população, mas o Mobral trazia consigo a sua rede, a sua capilaridade nacional ímpar que não era em nada desprezível para a manutenção da governamentalidade, especialmente em um momento em que ela perdia a adesão de diversos grupos sociais. Investir sua atuação na manutenção e agenciamento constante desta rede e de seus desejos passou a ser , ainda mais, uma das questões centrais do Mobral nos anos 80 e para isso, passou a produzir ações que tinham em vista grandes mobilizações públicas. Shows, desfiles, disputas, concursos, festivais e gincanas aconteciam por todo o país produzidos pelo Mobral a partir de 1981, na gestão Cláudio Moreira, mantendo as Comuns atuantes e os grupos sociais a elas vinculados mobilizados. A condução destas

¹⁶⁸ Não encontrei em minhas pesquisas informações biográficas sobre Cláudio Moreira. É comumente citado nas publicações do Mobral e mesmo em jornais como presidente do Mobral e engenheiro, conforme o Verbetes Mobral do dicionário temático do CPDOC. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/movimento-brasileiro-de-alfabetizacao-mobral> . Acesso em março de 2021.

¹⁶⁹ Conforme decreto disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91980-25-novembro-1985-442685-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em março de 2021.

populações passa a ser na publicização das ações do Mobral de modo cada vez mais intenso e celebrativo. Foi dentro deste reordenamento geral que na Paraíba, em 1983, foi realizada uma gincana da cultura popular.

5.2 A Gincana Cultural Descubra a Paraíba: os artistas populares sobem no palco e suas tranpolinagens

Em 1981 é criado o *Novo Mobral: ação comunitária* do qual o Mobral Cultural é uma de suas principais iniciativas. Tratava-se de uma estratégia de sobrevivência que buscou fazer do trabalho com as comunidades brasileiras uma maneira de continuar mantendo a rede do Mobral ativa, os empregos dos milhares de funcionários e a relação entre o Mobral Central e as Comuns a partir das ações direcionadas para cada estado. No caso paraibano, o Mobral Cultural era uma iniciativa que mobilizou bastante a população e, por isto, uma parcela considerável dos investimentos dos últimos 4 anos do Mobral na Paraíba foram nesse campo. Entre as atividades desenvolvidas estão concursos, catálogos, publicações de livros sobre os principais municípios onde as ações do Mobral aconteciam e uma gincana, que envolveu as Comuns de todos os municípios do Estado.

A Gincana Cultural Descubra a Paraíba de 1983 foi idealizada no I Encontro da Cultura Popular Paraibana, que ocorreu em outubro de 1982, cerca de um mês antes das eleições municipais e contou com a visita do presidente Figueiredo a Campina Grande. Por um lado, celebravam-se as produções dos artistas locais, por outro lado, valia-se da rede do Mobral para realizar enlances políticos que tinham em vista a “integração dos encarregados culturais e grupos artísticos do Estado” (MOBRAL, 1984, P. 210). Isto implicava no agenciamento destes sujeitos na elaboração de um evento de proporções maiores, que conseguisse dar visibilidade à capacidade mobilizadora do Mobral, a beleza da arte popular e a adesão ao que restava da Ditadura.

Nos meses seguintes algumas mostras do Mobral sobre a cultura popular ocorreram em alguns municípios, através dos quais, começava-se a articular a participação da gincana, proposta para o ano seguinte. Este foi o caso de uma mostra realizada em Patos, noticiada pela imprensa em uma matéria de 22 de dezembro daquele ano, produzida pelo jornal Diário da Borborema:

Com a primeira mostra cultural de Patos, o Mobral encerra, nesta cidade, as suas atividades em todo o percurso de 1982, segundo informações do seu Presidente Antônio de Souza Gomes. Esta primeira mostra cultural surgiu de um convênio formado com a prefeitura local e conta com a orientação do Mobral e do grupo artístico cordel, recentemente criada por um grupo de jovens.

Quanto ao local desta amostra ela será exposta na própria sede do Mobral, situada na praça João Pessoa onde inúmeros músicos, escultores, poetas, pintores e tantos outros convergirão para aquele local, a fim de prestigiar todos os valores de sua terra, expondo também os seus trabalhos. Explicou Antônio Gomes que haverá exposições de obras mais variadas e que sem dúvida alcançará todas as perspectivas do Mobral e demais órgãos envolvidos neste encontro. (DIÁRIO DA BORBOREMA, 1982, p. 6).

A matéria sobre a Mostra cultural de Patos anunciava uma atividade de apresentação pública dos resultados das atividades do Mobral Cultural em 1982. O Mobral Cultural paraibano buscou realizar suas maiores manifestações públicas de resultado em um momento no qual o Mobral nacionalmente, bem como a própria Ditadura, se fragilizava pelas críticas às suas falhas, pelo não cumprimento das metas de alfabetização, pelas taxas de abandono das turmas e por demais problemas em seus variados programas. Dentro de um momento de recessão econômica e esvaziamento político do apoio ao general Figueiredo, expresso nas eleições daquele ano, o agenciamento dos artistas populares em um evento de final de ano era um modo de demonstrar a manutenção do laço e da adesão das Comuns ao Mobral.

Essa adesão é demonstrada na matéria dando visibilidade ao modo como as Comuns propunham que se buscasse a articulação com as lideranças locais, tanto políticas quanto sociais. Também é importante na matéria informar onde o evento acontecerá — sede do Mobral local. Este planejamento demonstrava tal espaço como importante para o “prestígio dos valores da terra”, como um ponto de encontro capaz de unir os artistas populares, na medida em que eles expunham uns aos outros suas produções. Mais uma vez, o Mobral aparece como um vetor, como um meio, como um agenciador das ações dos artistas da região do Vale do Espinharas; entre outras razões, por estar localizado em um espaço amplo — um prédio situado na maior praça da cidade e principal espaço para a produção de eventos públicos da região. Afirmar que o evento se daria na “praça João Pessoa”, implicava na expectativa de que o evento comportasse muita gente, de que ele fosse grandioso.

O Jornal da Borborema não noticiou mais informações sobre esta Mostra, mas no ano seguinte noticiou eventos análogos em São Mamede, Patos, Pocinhos, Bonito de Santa Fé e Campina Grande. Diversas cidades das várias regiões da Paraíba sediaram as primeiras etapas da Gincana Cultural Descubra a Paraíba entre maio e agosto de 1983. O propósito da Gincana de produzir o “envolvimento comunitário”, articulando, “o governo do estado, prefeituras

municipais, instituições públicas, privadas e clubes de serviço” (MOBRAL, 1985, p. 16) dava seus primeiros passos. Nessa perspectiva, o projeto da Gincana Cultural propunha que ela

Não será, portanto, uma simples divulgação de manifestações culturais, será a identificação, respeito, propagação verdadeira de nossa verdadeira história. Os nossos usos e costumes — a nossa religiosidade; os mitos e ritos; a medicina popular; as danças; os folguedos; as magias; crendices e superstições; a música; o artesanato; o teatro; as artes plásticas, a literatura; enfim, a nossa bravura e coragem empregadas em nossas lutas que representarão a argamassa de uma construção para um povo forte, integrante de uma terra pequenina e pobre, mas grande e rica em sua história. (MOBRAL, 1985, P. 18)

A gincana propunha ser um espaço de expressão desta mistura mesmo. Mas há que se ressaltar o propósito da elaboração de tal massa, pois a leitura produzida pela coordenação estadual presidida por Renault Vieira era de que a expressão da arte popular permitiria a percepção da bravura e força daqueles que fazem o Mobral e isto representaria uma argamassa, uma cola capaz de unir os paraibanos em torno do elogio de sua pobre e rica terra. Nessa perspectiva, os paraibanos são representados como sujeitos que precisam apenas desta “argamassa” para unir-se e construir sua adesão ao projeto de união da população em torno da Ditadura através do Mobral.

A gincana mobilizou as forças políticas e sociais de cada município intensamente. Um exemplo disto é o caso da matéria de 13 de agosto de 1983 do Jornal o Diário da Borborema, a respeito da edição da Gincana na cidade de Pocinhos. Nela se previa uma programação que se iniciaria às 5 da manhã, com uma banda marcial circulando pela cidade e se direcionado ao colégio municipal Padre Galvão; práticas esportivas por toda a manhã, corridas de bicicleta às 15 horas, corrida do saco e cabo de guerra; associado às comemorações do dia dos pais com uma banda local seguida da execução da gincana cultural a partir das 20 horas, que teria como comissão julgadora “personalidades de destaque locais” (DIÁRIO DA BORBOREMA, 1983, P. 4).

Cada etapa da gincana tinha espaço para a competição nas seguintes modalidades:

“a) Canto (individual e coletivo); b) instrumentista (individual e coletivo); c) banda de música, d) emboladores de coco e violeiros; e) Teatro (Infantil, Máscara, bonecos e Adulto); f) dramatização; g) declamação; h) poesia; i) artes plásticas; j) patrimônio histórico e ecológico, e l) publicações.” (MOBRAL, 1985, p. 28)

As vastas possibilidades de apresentação descritas nesta lista faziam de cada etapa da gincana um evento extenso. No entanto, no caso da etapa municipal de Pocinhos optou-se por

expandir as atividades ao longo do dia e só à noite realizar a gincana. Desde a longa e múltipla programação daquele dia até o fato dela tornar-se matéria do jornal Diário da Borborema há um desejo de mobilização do máximo de pessoas possível ao evento. Noticiá-lo em um jornal de ampla circulação estadual com uma vasta descrição da programação indicava o desejo de que a cidade fosse visitada pelas pessoas da região, que observassem a grandeza da gincana na cidade e a prestigiassem nas suas próximas etapas. Há nesse gesto a promoção da gestão municipal e do Mobral, inegavelmente. Também há a promoção da imagem da própria gincana, que se planejou e publicizou seus processos, mas há outros dois aspectos que permitem pensar a Gincana para além de sua dimensão local.

Ao atar sujeitos diversos — dos praticantes de esportes às crianças, das bandas marciais até os julgadores ilustres na cidade — o evento queria agenciar uma diversidade de gostos, hábitos e poderes. Se desenhava a imagem de uma cidade unida em sua multiplicidade em torno do evento do Mobral em alinhamento com a metáfora da mistura e da argamassa elaborada pela coordenação estadual. Realizava-se no local a imagem da integração desenhada por anos do ponto de vista do nacional e, com isto, se referendava a representação do conagraçamento e da união inventada pela propaganda da Ditadura (FICO, 1997). No entanto, esta intencionalidade não é apenas local. O local é assim tendo em vista o nacional, afinal a integração nacional seria uma união das várias integrações.

É nesta perspectiva que o esforço da gestão do Mobral de Pocinhos faz parte de uma disputa maior. Tratava-se de uma gincana. Uma competição na qual os artistas competiam entre si, mas que as Comuns também ansiavam por serem as melhores, as mais vistas, as mais capazes, aquelas que conseguiriam levar o maior número de competidores às próximas etapas. Fazer um evento extenso era um modo daquela Comum demonstrar sua capacidade de articulação com as diversas áreas com as quais o Mobral dialogava: dos esportes ao lazer, da cultura popular à busca de emprego. Na gincana, não se competia apenas pelo título de melhor artista de cada modalidade, mas, em toda a sua execução havia o desejo da demonstração pública local, regional e estadual da capacidade de articulação do Mobral Cultural. Estava em jogo, para os agentes do Mobral a necessidade de demonstrarem a importância e a grande dimensão do seu trabalho.

Diante desta tarefa, os agentes do Mobral articularam dois tipos de artistas populares: os que se tornaram artistas no Mobral Cultural e ao programa estiveram vinculados por algum tempo e outros que participaram da gincana a convite das gestões municipais como representantes das cidades, mas que não tinham laços com o Mobral. Em ambos os casos estava em jogo a estratégia de dar visibilidade às produções destes artistas durante a competição e,

através disso, articular e dar visibilidade ao próprio Mobral, como um instrumento da produção da integração em um período no qual tal discurso perdia adesão. É em torno destes dois tipos de participação que realizei entrevistas com dois artistas: a poeta Geralda Teotônio e o músico Zé do Pife.

5.2.1 “Eu tenho até a medalhinha de honra ao mérito”: o narrar-se sobre a Gincana Cultural Descubra a Paraíba de Geralda Teotônio

Era uma terça feira, 20 de novembro de 2018, quando visitei a professora aposentada Geralda Teotônio dos Santos em sua casa, em Pedra Branca, no sertão paraibano. Um de meus objetivos era questioná-la sobre a vivência da Gincana Cultural Descubra a Paraíba, na qual competiu como poeta na modalidade declamação. Havia muitas Geraldas naquela mulher: professora, poeta, Voluntária do Mobral Cultural, dançarina de xaxado, memorialista de Pedra Branca, artesã e tantas outras. Naquele encontro, era uma anfitriã que abria sua varanda para um professor desconhecido dela, que queria saber de suas poesias. Eu não era o primeiro. Ela estava acostumada ao lugar de narradora de sua cidade, de “guardiã” de sua memória, tendo em vista que é uma das principais referências de sua região, quando se trata de narrar o passado.

A tarde quente, o ar seco e as expectativas marcaram tanto a terceira etapa da Gincana do Mobral, na qual Geralda Teotônio disputou como poeta, em Patos-PB; quanto a entrevista que ela me concedeu¹⁷⁰. Entre as duas tardes, mais de 35 anos, a trajetória profissional, artística e a produção de um lugar — o da aposentada que é uma referência sobre a memória do vale do rio Piancó, das narrativas que o constituem. Em 2000 ela publicou o livro “*Pedra Branca: história e poesia*”, no qual seus versos e a história da cidade se fundem. Disse que não era mais a mesma mulher que rapidamente “andava o palco todo” quando declamava seus versos “movimentando” e que “ensinava as crianças e jovens a dançar xaxado” no Mobral; pois, marcada pelo tempo, que algumas vezes ela aponta como um inimigo de sua “cabeça”, agora se movia com um pouco de dificuldade e “esquecia das coisas”.

¹⁷⁰ Menciono as expectativas, porque os caminhos que enlaçam a produção dos encontros que possibilitam as entrevistas são múltiplos. Nesse caso, a entrevista só foi possível pela mediação de Matielle e Rosalice Teotônio, minhas alunas que gravaram um vídeo com Geralda Teotônio para um trabalho escolar do IFPB, campus Itaporanga, sobre as memórias dos artistas do Vale do Piancó. A Partir dele, tomei conhecimento do trabalho de Geralda e pedi que as jovens solicitassem que a poeta me concedesse essa entrevista. Nesse sentido, aspectos como o agendamento, as motivações da entrevista e o próprio encontro dela com este professor “de fora”, marcaram as conversas anteriores à entrevista propriamente dita. Além disso, as jovens me acompanharam durante todo o relato de Geralda. De minha parte, inevitavelmente, também fui afetado pelos vários fatores já colocados.

Para mim, foi algo intrigante ouvi-la narrar a si mesma como frágil e esquecida, enquanto performava força e vivacidade; bem como mencionava em detalhes acontecimentos distanciados de nós em quase quarenta anos. No entanto, tal modo de perceber a si mesma, implica como o relato de memória acontece, pois, ele é produzido no momento da rememoração e vinculado às percepções do presente. Neste caso, marcado pela percepção dela sobre o próprio envelhecimento. Suas lembranças eram interpeladas pelo modo como se sentia, diante de perceber que seu corpo estava ficando mais frágil e que alguns dados escapavam de sua memória. Enquanto para mim, ouvindo-a pela primeira vez, ela estava sendo precisa e vivaz em seu relato; na percepção dela, era uma mulher marcada pelos golpes inelutáveis do tempo.

Geralda Teotônio participou das quatro etapas da Gincana Cultural Descubra a Paraíba, na modalidade declamação, com um poema que fez em 1972, que tinha o mesmo nome que sua cidade: Pedra Branca:

Pedra Branca minha terra /Nascida defronte à serra /Uma cidade menina
Com perfume de bonina
I- Sua velha tradição/ assim conta a história/ era sítio Pedra do Fumo/ Todos guardam na memória
II — Tem muitas pedras nos campos/ onde no tempo passado/ Serviram de abrigos e ranchos/ para velhos viajantes
III — Em cima daquelas pedras/ Uma com uns pés de fumo/ logo o apelidaram/ De sítio Pedra do fumo
IV — Mas o santo do Nordeste/ Chamado frei Damião/ resolveu então mudar/ com o seu bom coração
V — Dizendo a todos os fiéis/ Na bela santa Missão/ que fumo terminava/ acabando em confusão
VI — Então todos concordaram/ Prefeito e vereadores/ Pedra Branca hoje é chamada/ Cheia de apoio e valores
VII -Tendo como fundador/ Adauto de Oliveira e Silva/ um pequeno Agricultor/ que por ela deu a vida
VIII — Filho ilustre do Sertão/ Corajoso e gentil/ Fez deste torrão querido/ Cidade do meu Brasil (TEOTÔNIO, 2000, p. 86–87)

História e poesia se fundem em suas produções, tal como anuncia o título de seu livro. Neste poema ela apresenta questões sobre esse lugar onde nasceu, que compõem o que significa fazer história para ela: buscar a origem dos lugares nas ações de algum “filho ilustre”, um proprietário das terras nas quais a cidade surgiu. É nessa perspectiva que Adauto de Oliveira Sousa é o único personagem local mencionado, o pai fundador do lugar que por ele teria dado a vida. A cidade é nomeada de dois modos: Pedra do Fumo e Pedra Branca, o segundo nome o institucionalizado e o primeiro, um mais antigo, que permanece na memória coletiva. Para justificar tal mudança, ela recorre a uma missão de Frei Damião, na qual ele teria escolhido rebatizar, dando-lhe um nome mais higienizado. Sua astúcia, portanto, é recorrer ao poder

religioso para corroborar essa decisão política, que permanece sendo questionada pelas pessoas da região.

Vinculada às representações da tradição, Geralda ataca duas extremidades que faziam a rede discursiva do CFC. Por um lado, ela se associa a representações de sua cidade que se vinculavam à produção da história produzida pelos institutos históricos e geográficos, que produziram os livros que ela leu para compor o seu próprio livro e forjou a sua própria compreensão sobre a formação de sua cidade. Por outro lado, ela se refere a um personagem católico central nas representações da vida no sertão nordestino para incluir a cidade dentro de suas missões e, com isso, legitimar o próprio lugar: um lugar rebatizado por Frei Damião.

O livro de Geralda faz um levantamento de dados históricos e geográficos de Pedra Branca e em seguida compila seus poemas. A estratégia editorial foi uni-la ao lugar e fazer de seu livro de poesia uma das principais referências bibliográficas sobre a cidade. Por um lado, ele se apropria das produções dos institutos históricos e geográficos no seu esforço de narrar as origens dos pais fundadores de sua cidade. Por outro lado, seu livro se assemelha a um conjunto de publicações que o Mobral produziu sobre os municípios paraibanos. Um projeto que se iniciou na articulação da Gincana Cultural Descubra a Paraíba na modalidade publicações, que pretendia publicar um livro sobre cada município, cujo nome de cada um intitularia cada obra e faria um levantamento histórico, geográfico, econômico e cultural de cada cidade; dando um lugar editorial para as pesquisas desenvolvidas no Mobral Cultural. Embora o projeto pretendesse realizar publicações sobre todos os municípios do estado, com o fim do Mobral em 1985, Apenas Cuité, Santa Luzia, Cajazeiras, Campina Grande e Juazeirinho tiveram suas publicações. De certo modo, 25 anos depois, Geralda elaborou o livro sobre sua cidade, análogo aos produzidos pelo Mobral, apresentando os dados e poemas que ela colecionou ao longo da vida.

Durante a Gincana, a primeira vez que Geralda declamou seu poema foi em sua própria cidade; a segunda foi em Itaporanga, a maior cidade do vale do rio Piancó; a terceira foi em Patos, uma das maiores cidades do sertão paraibano e a quarta fase foi na capital, João Pessoa. Entre elas, a terceira etapa teve um valor especial, tanto pelo volume de pessoas que lá estavam, pelo reconhecimento na plateia de pessoas do vale do Piancó, a região em que nascera; quanto pelo lugar em que aconteceu: Patos-PB, uma cidade que simboliza o centro do sertão paraibano. Tal ordem crescente fazia parte da estratégia organizativa do Mobral Cultural de mobilizar e dar visibilidade às produções da gincana primeiro localmente, para que em uma crescente de mobilização ela culminasse com o Segundo Encontro de Cultura Popular Paraibano, na etapa final da gincana em João Pessoa.

Conforme o relatório da Gincana Cultural Descubra a Paraíba, a edição de Patos se iniciou às 16 horas, com o discurso das autoridades políticas: o anfitrião — prefeito da cidade, deputados federais e estaduais — e a coordenação do Mobral na Paraíba. Os discursos de abertura tematizavam a seca, lugar-comum nas narrativas políticas sobre a região, não as produções artísticas que se seguiriam. O lugar delas seria o de ser a expressão da resistência do sertanejo que responderia às dificuldades climáticas com a criatividade artística. O dito e o visto estavam atados por uma representação política, que buscava valorizar a identidade regional.

O sol já sumia no horizonte patoense, mas o mapa da Paraíba que ficava no centro do Palco, desenhado com lâmpadas, ainda não tinha sido ligado. A partir do entardecer aconteceram 144 apresentações da cultura popular, oriundas das Comuns dos municípios do Sertão, que desde meados da década anterior, se organizavam em apresentações locais, vinculadas aos calendários comemorativos municipais. Aquela era a primeira vez que aqueles grupos se apresentavam em uma escala regional e estadual no Mobral. O primeiro grupo a se apresentar foi o reisado de Santa Luzia-PB.

Palco e palanque se imbricavam na Gincana. Algo comum em um momento no qual a cultura política era marcada por comícios e pelo agenciamento dos artistas populares para mobilizar a plateia. Entre o Reisado que abriu a Gincana e a apresentação de Geralda Teotônio havia mais de 20 grupos, havia um palco cheio de bandeiras, adereços e demais símbolos. Além disso, a praça lotada — inclusive pelo volume de pessoas que estavam se apresentando-; e a luz amarela das gambiarras aos poucos foram acesas dando visibilidade aos olhos barulhentos da plateia em direção ao palco.

A maioria das demais apresentações era de grupos com muitas pessoas, com figurinos, muitos acessórios, passos de dança e instrumentos musicais, enquanto no caso de Geralda, ela era seu próprio instrumento — seus versos, seu corpo, sua voz. Sozinha, era tanto o desejo pelo palco, quanto a fuga dele. Uma solidão enorme, diante da maior plateia que já tivera até então. No entanto, em seu relato, Geralda não trata de possíveis hesitações, medo ou ansiedade, pois o lugar que produziu para si, é o de alguém que vivia uma aventura própria àquele jogo:

Pois é, aí me conheciam e torcia muito, e de Pedra Branca era pouca gente lá. Minha família era muito conhecida em Patos, neste tempo Edmar era dono do Café Espinharas, aí todo mundo me apoiou em Patos, quando eu comecei a recitar, todo mundo era gritando. Logo, eu fui para a casa dele, e a casa dele era bem pertinho do palco da festa do Mobral, era só de descer a calçada do Pedro Aleixo, que a gincana foi em cima do calçadão do Pedro Aleixo (Geralda Teotônio, 2018)

Embora se apresentasse sozinha, ela não estava realmente sozinha. Estava com a sua madrinha Nazaré Lau, que a incentivou artisticamente desde pequena, que a convidou para ser voluntária do Mobral e dele era supervisora na região de Itaporanga-PB. Estava com os outros artistas que ganharam a segunda etapa da gincana em Itaporanga, com os quais conviveu por boa parte da vida. Ainda estava com os primos e primas que vieram torcer por ela, muitos Teotonios, Santos e Sousas espalhados pelo vale do Piancó. Na noite anterior dormiu na casa da tia e de seu influente tio Edmar, que morava no centro da cidade, na mesma rua em que o palco foi montado: A Praça João Pessoa¹⁷¹, ou nas palavras de Geralda Teotônio — o calçadão do Colégio Pedro Aleixo¹⁷².

Vários tempos estavam implicados naquele lugar. Um colégio que marcou a trajetória de boa parte dos filhos das elites políticas e econômicas da região, um símbolo da modernização escolanovista, uma das balizas do Estado Novo na Paraíba (PINHEIRO, 2003). Ao lado, a igreja nossa senhora da Conceição, um prédio que na época tinha 211 anos, em torno do qual a cidade se organizou; um dos maiores símbolos do patrimônio histórico do sertão paraibano. À frente, a praça João Pessoa; um espaço amplo, arborizado e moderno que se diferenciava de boa parte dos demais espaços de sociabilidade da cidade. Além da Sede do Mobral na própria praça. O jovem, o moderno e o tradicional se imbricavam num lugar.

Geralda possivelmente assistiu às tábuas serem montadas sobre os andaimes de ferro e o tecido branco com os nomes das cidades ser colocado; viu as grades, sustentando letras enormes com o nome do evento — Gincana Cultural Descubra a Paraíba — serem erguidas, as gambiarras serem instaladas e os vários grupos chegarem ao longo do dia. A casa de seu tio, onde se hospedou, ficava em frente ao palco. As apresentações foram divididas em blocos, misturando as linguagens apresentadas. Os tipos de apresentação foram intercalados e, por isto, ela era a única poeta de seu bloco. Partilhava com um cantor vindo de Desterro — João Medeiros — o fato de ter apresentação solo, entre grupos de dança, emboladores de coco, violeiros e corais. Iria apresentar-se antes dele, logo depois de um coral vindo de Coremas chamado Os Sertanejos. No entanto, tal como ela coloca, não estava sozinha por conta de sua influente família que teria trago pessoas de diversas partes do sertão paraibano para assistir à gincana.

A ênfase que Geralda dá a esse aspecto certamente se relaciona com as características da própria competição, pois a seleção dos vencedores, embora feita por um grupo de jurados,

¹⁷¹ A praça teve vários nomes desde os anos 30, atualmente chama-se Edivaldo Mota.

¹⁷² Atualmente Escola Monsenhor Manuel Vieira

se dava sob forte pressão da plateia, numa apropriação do modelo dos festivais da canção da Record. Havia disputas entre grupos e cidades, de modo que conseguir apoios implicava no aumento da pressão que fariam sobre os jurados e com isso maior possibilidade de vencer a competição. A este respeito ela comentou, quando questionei sobre o volume de pessoas na plateia:

Itaporanga tinha um bocado de gente também, o povo de Itaporanga não queria que eu ganhasse. Torceram e de lá não foi ninguém [para a fase de João Pessoa]. Tinha uma lá também, que Itaporanga que é assim eles só querem ganhar. É, eu estudei em Itaporanga eu sei quem é Itaporanga. Tinha os jurados, a plateia e os jurados mandavam bater palmas. A plateia fazia o barulho, mas quem dizia no final das contas era os jurados. Tinha gente que recitava, mas não gesticulava, não fazia nem um gesto uma coisa... Não movimentava. (Geralda Teotônio, 2018)

Nas várias etapas da competição, Geralda precisou mobilizar a plateia, na qual estavam muitos familiares e amigos. Isto era possível pelos seus laços familiares e por sua atuação, pois, em sua percepção, o que fazia sua declamação se distinguir das demais e vencer as competições, era sua habilidade de se mover no palco enquanto declamava. Ela, diferente dos outros, gesticulava, movimentava e isto engajava as pessoas. Em sua percepção, isto a fez vencer em Pedra Branca, Itaporanga e Patos, além de ser finalista em João Pessoa. Ao tornar a relação entre artista e Plateia um elemento central da competição, a Gincana estabelecia papéis que teciam aquela relação, que se alimentava do seu próprio processo e era marcada pelas disputas locais. É nessa perspectiva que, mais de quarenta anos depois, ao lembrar da competição que participou, Geralda contou com mais detalhes e paixão o fato de ter vencido artistas da cidade mais próxima e maior — Itaporanga —, que o fato de ter participado da fase final, em João Pessoa.

Ai um menino, Antônio, o que escreveu o hino de Pedra Branca. Você não conheceu? [Acenei com a cabeça negativamente] então ele também participou dessa gincana, ele participou e eu ganhei dele. Eu ganhei de Itaporanga, daquelas cidades, dessas cidades do Vale todas. Eu tenho até a medalhinha honra ao mérito. Fui a João Pessoa e foi lá a gincana de todas as cidades da Paraíba e eu participei, Só não fiz ganhar, porque só houve uma cidade que ganhou, lá. Mas é cidade grande... (Geralda Teotônio, 2018)

Geralda tem muito orgulho de suas medalhas, do brasão da família Sousa, que ela colocou na folha de rosto de seu livro e várias vezes demonstra uma mistura de afeto, orgulho e demonstração do poder de sua família cuja posse de terras na região, segundo ela, remonta a sesmarias do século XVIII. Além disso, é preciso considerar que ela era uma mulher vencendo

uma modalidade dominada por homens, não apenas por se tratar da poesia, mas por ser da área da declamação. Tratava-se de uma exposição pública, da exposição da voz e do corpo performático no palco. Nessa perspectiva, vencer o compositor do hino de sua cidade era um símbolo desta superação.

Talvez, por isso, ganhar em sua região, de pessoas que ela conhece tenha tanta importância em seu discurso. Afinal, conhecia as capacidades de seus competidores, como o autor do hino da cidade. Em sua região ela reconhece e é reconhecida; na cidade grande ela é apenas mais uma na multidão. Em seu lugar, ela é parte das Elites. Traço que me permite tanto suspeitar da relação direta construída entre as produções artísticas que circularam no Mobral e as camadas mais pobres da sociedade; quanto elaborar uma relação entre os discursos e sujeitos locais e os agentes do CFC, pois ambos estavam vinculados a origens e discursos semelhantes.

Quando questionada sobre como o trabalho com a poesia surgiu ela falou que era anterior ao Mobral:

Já fazia poesia há muito tempo. Fazia versin. Aí deu vontade de escrever também a história. Eu me inspirava muito, tinha vontade de falar de Pedra Branca. Rodeado de Pedra sobre Pedra aí deu aquela vontade também de deixar para os jovens a história da terra que ainda não tinha naquela época. Escrevi um pouco da história. Porque tem outros que já escreveram antes (Geralda Teotônio, 2018)

Embora mencione que já escrevia poemas desde antes, a participação no Mobral Cultural como voluntária fez dela uma referência na cidade ao longo do tempo. Ensinava e ensaiava cantigas e danças como o Xaxado, o pastoril e fazia poemas. Quando a Gincana estadual surgiu ela se tornou a principal aposta da cidade na competição tanto por sua capacidade artística, quanto por sua articulação dentro do próprio Mobral do qual fazia parte e na política local e regional, pois sua família materna, era bastante influente na região. Quando a Gincana surgiu ela estava bem posicionada para a competição: ela era uma voluntária do Mobral Cultural, que já escrevia poemas a 10 anos e que tinha disponibilidade para competir representando sua cidade. Segundo ela, sua relação com o Mobral Cultural era baseada nas experiências que ele proporcionava:

Eu dava minha parte porque queria, agora as outras ganhavam, que trabalhavam no Mobral mesmo. Mas eu não, eu participava ajudando a madrinha Nazaré. Ela me convidava porque eu gostava de recitar, de cantar, de brincar. Isso era bom quando tinha as festinhas, ela precisava de ajuda lá... Eu ajudei muito ao Mobral e não perdi nada, porque a gente conhece muitas coisas e luta com as pessoas de idade e com pessoas novas (Geralda Teotônio, 2018).

Suas lembranças sobre o trabalho voluntário no Mobral Cultural enaltecem as experiências vividas que a permitiram praticar várias dimensões da vida artística que ela gostava. Por isso, justifica que ela ganhava muito, subjetivamente, mesmo que trabalhasse como voluntária a convite de sua madrinha e que tais fatores reforçaram nela mesma a identidade de poeta, que permaneceu quando o Mobral acabou. Ter participado do Mobral Cultural não apenas foi um fator central para ela ter participado da Gincana, quanto para a construção de sua identidade artística.

5.2.2 Um pife pra viver e criar os meninos: Zé do pife na Gincana Cultural Descubra a Paraíba

Em setembro de 2019 entrevistei José João da Silva, em sua casa, em Campina Grande. Poucos o conhecem por esse nome, pois seu nome artístico, “Zé da Gaita” ou - como ele prefere atualmente — “Zé do Pife”, o rebatizou e fez do pife¹⁷³, um elemento central nas suas relações sociais e no reconhecimento dele como artista. Naquele momento tinha 84 anos e ocupava-se das três ações que mais gostava: apresentar-se em eventos, produzir pifes em sua oficina e ensinar música a idosos, em seu trabalho na secretaria de Assistência social de Campina Grande.

Seus pifes são feitos de folhas de Flandres ou de alumínio que ele perfura e dobra para lhe dar o formato de uma flauta doce. Um trabalho artesanal e perigoso, pois, se trata do manuseio com materiais cortantes e perfurantes. Uma atividade que Zé do Pife transformou em ofício e desenvolve com a maestria adquirida ao longo do tempo. O metal em suas mãos assemelha-se a um papel de dobradura, com o qual ele produz seus cilindros perfurados, que vende sob encomenda.

Além de produzir pifes e dar aulas, Zé do pife se apresenta em eventos diversos, tocando seus chorinhos e forrós. Geralmente é acompanhado por seus filhos, que também são músicos, e ex-alunos. Gosta muito de apresentar-se e já fez parte de dezenas de bandas, grupos, trios, etc. tocando tanto de maneira diversa ao longo do ano; quanto sistematicamente, em ilhas de forró de Campina Grande, dentro das várias edições dos 30 dias de festa do maior São João do mundo. Ao valorizar o forró e a música regional como mecanismo de estímulo ao turismo, com a invenção desta festa em 1983, as seguidas gestões municipais produziram um ambiente que interpelou a carreira de Zé do Pife e o agenciou, bem como a centenas de outros artistas, a negociarem com os ritmos, formas e imagens que tal comemoração desenhava: a invenção de

¹⁷³ Optei por chamar seu instrumento de pife, por ser assim que José João da Silva o nomeia.

uma tradição (LIMA, 2002). Enquanto nos anos 80 ele tocava com suas roupas comuns, ao longo dos quase quarenta anos de festa, ele desenvolveu, por exemplo, seu figurino de artista popular: um gibão-de-couro com chapéu de cangaceiro.

Foi na mesma época da criação dessa festa que Zé do Pife encontrou-se com o Mobral e tal enlace permitiu o estabelecimento de relações que foram fundamentais para a manutenção do seu trabalho. Conheceu muitas pessoas que foram alunos do Mobral, mas ele não tinha relações com a instituição. Segundo ele, por já ser alfabetizado não se envolvia com suas iniciativas. Quando questionado sobre como participou da Gincana do Mobral, ele disse:

Essa gincana não foi que eu me inscrevi não, me convidaram já, foi, quem me contou foi Maria Tejo. Hoje ela é professora da faculdade aposentada, uma senhora mais idosa que eu, aí era uma pessoa distinta. Era coordenadora naquela época, da educação fazia parte do Mobral, educação mesmo... (José João da Silva, 2019)

Em 1983, a coordenação do Mobral Cultural de Campina Grande passou a articular artistas populares da cidade e da região para participar da Gincana Cultural Descubra a Paraíba e representar a cidade. Foi nesta articulação que o convite a Zé do Pife se deu, porque desde o início da década de 80 ele vinha ganhando visibilidade na cidade com seu trabalho com pifes e com as bandas que formou com seus filhos e amigos.

Natural de Bezerros-PE, ele cresceu na zona rural e trabalhava com o pai. Na adolescência aprendeu a tocar pifes e se “entrosou” com tios e primos que montaram uma banda. Foi nesse período que fez seus primeiros pifes para vender em Recife e outras cidades, como Campina Grande. Com o tempo aperfeiçoou o modelo do instrumento, o colocou sob a avaliação de outros músicos até que chegou ao formato que trabalha hoje: o de um formato e embocadura de uma flauta doce, com um som relativamente semelhante ao pífano de madeira, mas feito de metal. A partir da produção destes instrumentos decidiu deixar o trabalho com o pai e viver da sua venda:

Eu não tinha experiência de comércio, não tinha experiência de arte, nem de nada. Fazia pra vender. Ai eu..., me animei. Eu fazia até de Flandres mesmo, de Lata, sabe? Não era de alumínio, não. Ai me animou, eu vendi bem, todo dia eu fazia negócio. Também teve uma coisa que eu consegui, que foi também porque o povo não usava celular naquela época, né? As crianças não tinham nem com quê brincar, quando via o Pife, voava em cima. Quando chegava a ver um Pife, e eu tocava na praça, aí via o pife... Vou comprar! Agora eu tinha que mostrar como é que tocava: eu fazia uma escala grande, depois fiz uma menor. Uma escalinha menor. (José João da Silva, 2019)

Nesse relato ele aponta alguns aspectos centrais da tessitura de seu trabalho. Em primeiro lugar, percebeu que havia demanda para seus pifes, pois, segundo ele, naquela época,

não haviam brinquedos para distrair as crianças, não havia celular. Os pifes pareciam como uma novidade interessante. No entanto, para vender um instrumento, é preciso criar a possibilidade de usá-lo e por isto, o formato em flauta doce que não exige a habilidade da embocadura de um pífano de madeira, permitia que os compradores já pudessem emitir sons com o instrumento de imediato. Havia, portanto, a sabedoria para a transformação da produção do instrumento em negócio, embora ele afirme que naquela época ainda não tinha experiência com nada.

Nessa perspectiva, tocar seus instrumentos aos passantes da praça Cardoso Vieira, em Campina Grande, onde passou a “botar praça”: colocou um ponto de venda como camelô, era uma maneira de provocar o interesse das crianças nos instrumentos. Para vender os Pifes ele precisava ensinar a tocar, por isso reduziu a escala. Na mesma perspectiva, mais tarde, quando trouxe a família do sítio em Bezerras -PE para morar em Campina Grande, apresentava-se com seus filhos, que eram crianças e adolescentes, enquanto vendia os pifes, demonstrando de modo ainda mais intenso que o instrumento seria fácil de tocar, pois, suas crianças estavam tocando-os.

Zé do Pife se mudou para Campina Grande por um conjunto de razões. Na cidade conseguia vender bastante seus instrumentos, conseguia fazer algumas apresentações e, especialmente, havia espaço para suas filhas estudarem. Passados quarenta anos, orgulha-se da decisão tomada, pois boa parte de seus filhos e filhas acessaram o ensino superior. Na cidade, vendia seus pifes e era chamado para tocar em festas de São João: “E eu toquei em cima da carroça de burro, eu e as meninas todas, tocando, prato, tarol...” (José João da Silva, 2019). Foi em meio a essa visibilidade e o estabelecimento destes primeiros laços com a prefeitura de Campina Grande, que foi convidado a participar da Gincana Cultural Descubra a Paraíba. Nela se apresentou com sua banda composta por Severino José da Silva, que era seu filho, Valdecir da Silva, sua filha, e os amigos Luiz Alves e Afonso em duas conformações: uma banda de pau e corda e uma banda de pífanos. Também concorreu com uma composição: o frevo Amanhecer. Em seus próprios termos, o convidaram “para fazer folclore” e ele foi.

A banda de pife ficou em primeiro lugar na edição municipal e em seguida competiu na etapa regional em Areia e na estadual em João Pessoa. Em ambas ficou em segundo lugar, pois a campeã de ambas as etapas foi uma antiga banda de pífanos de Aroeiras. Questionado sobre como foi a competição em Areia, ele disse:

Areia foi muito bom. Nesse tempo dessa gincana não faltava nada pra gente. Era almoço na hora, dormida e tudo, sabe? Tocamos bastante, outros grupos também tocaram, vieram os índios também de lá da Bahia da Traição. É um movimento estadual, muito bonito. De primeiro se fazia cultura com o povo

do estado, mas hoje quando tem uma festa — o maior São João do Mundo ou o Festival de inverno, vai [se apresentar] um povo lá de fora e a gente fica ali a ver navio, é assim meu filho! vem logo, chiclete com banana, vai lá, os meninos lá de fora, tem nada a ver, vem tocar. Eu não me importo, eu não tô fazendo nada, fico em casa! Hoje eu só saio se for para tocar, trabalhar..., mas eu sair de casa para festival nenhum, saio não! É assim (José João da Silva, 2019).

Mais uma vez o encontro entre diferentes manifestações culturais emerge na representação da gincana através da sua lembrança sobre a participação de outros grupos, entre os quais estavam os potiguares da Bahia da Traição. O conagraçamento e a integração já discutidos em outros momentos desta tese aparecem na sutileza da rememoração sobre esta lembrança, na qual os populares ocupavam os palcos. Narrar a experiência da Gincana implicava na percepção da centralidade que as produções artísticas locais tinham naquele evento. Por isso, para ele, este passado é superior ao presente, pois enquanto nele se valorizava as produções populares, “se fazia cultura”, atualmente são as grandes produções vinculadas à indústria cultural que ganham visibilidade. Os artistas locais, como ele, ficam “a ver navios”. Por isso, ele prefere ficar em casa a consumir artistas renomados em palcos nos quais, em sua percepção, eram os artistas populares que deveriam estar.

No entanto, há menos ressentimento que a sensação de injustiça em sua leitura. Ao longo de sua trajetória de artista, percebeu estar em meio a um jogo de forças com a indústria cultural nacional, representada pela banda chiclete com Banana, no qual não poderia vencer. Por isso, em vários momentos buscou comentar seu desconforto, atando as vivências do passado à sua leitura do presente. Elogiar o tempo da gincana é recordar um tempo em que as produções dos artistas locais tiveram muita visibilidade, embora não fossem remuneradas, e também é demarcar uma tomada de posição na qual ele se vale de seu lugar de narrador para usar o passado em sua batalha do presente.

A visibilidade que ganhou durante a gincana, reforçou sua posição junto a administração municipal. Após a vivência da Gincana foi convidado a trabalhar na assistência social de Campina Grande, atuando como professor de música em diversas escolas públicas e tocando em eventos da prefeitura. Realizou projetos, gravou CDs e atualmente ensina música a um grupo de idosos. Questionei-o sobre a diferença entre ser um tocador de pife e um professor de música na sua vida, e ele respondeu: “É a mesma coisa, eu me considero hoje um artista. Foi com essa arte que eu deixei, de ser agricultor, pra entrar nela, desde Pernambuco, foi a arte e o artesanato” (José João da Silva, 2019).

Diferentemente de Geralda, Zé do Pife teve relações com o Mobral apenas durante a Gincana; mas assim como ela, ele recorda-se da competição com carinho e a reconhece como um momento de grande visibilidade de seu trabalho. Em seu caso, uma visibilidade que ele não tem mais, embora atualmente tenha CDs gravados e seja regularmente convidado a apresentar-se com seus filhos em eventos que tratam da música regional e da cultura popular. Talvez, sua percepção seja mais política que pessoal. Seu saudosismo em relação a este passado, seja menos sobre a presença dele próprio nos palcos; que sobre a presença das manifestações artísticas populares nos grandes palcos. Recordar-se da gincana, significava lembrar-se de momentos nos quais sua arte e ofício foram alçados ao lugar central da política de cultura do estado; algo que ele não vive mais, mesmo vivendo na cidade que por 30 dias ao ano celebra o Maior São João do Mundo.

5.3 Artistas populares e a integração

José Paiva, Geralda Teotônio, Zé do Pife e tantos outros artistas paraibanos se relacionaram com o Mobral Cultural e dele fizeram usos próprios, aproveitaram oportunidades, trapolinaram nos palcos disponibilizados a eles. Em sua perspectiva, narrar histórias de alunos do Mobral, declamar poemas sobre sua cidade e apresentar-se com sua banda de pífanos foi um modo de articular suas práticas artísticas a oportunidade de realização profissional, pessoal e a uma visibilidade que dificilmente teriam de outro modo. Como Milton Nascimento compôs na canção Bailes da Vida, “Todo artista tem de ir aonde o povo está” e tal povo estava sendo agenciado pelo Mobral.

Enquanto isto, do ponto de vista dos agentes do Mobral, ao longo do tempo o trabalho na área da cultura popular tornou-se uma paixão, pois, seus planos e projetos ganhavam grande adesão e tinham seus limites extrapolados, os provocando a reinventarem as iniciativas constantemente. Seria preciso realizar um exercício imaginativo sobre a recepção, por exemplo, dos criadores do Domingo Mobral, das primeiras cartas que receberam; ou ainda do quanto estes programas estimularam o letramento dos egressos do Mobral. Havia um envolvimento franco entre os organizadores do Mobral, em suas várias esferas e seu público e para eles, o fim do analfabetismo no Brasil foi um sonho, para o qual dedicaram uma parcela significativa de suas vidas profissionais.

Foi a partir deste enlace entre a adesão do público e dos voluntários e funcionários do Mobral que o principal fator que permitiu a existência do Mobral, bem como os seus usos na tessitura da governamentalidade: a rede de atuação do Mobral. Uma rede que possibilitou tanto a circulação da propaganda da Ditadura, quanto de serviços variados a uma parcela da população que tinham muito pouco acesso às ações do Estado. Uma rede que contribuiu na elaboração e manutenção da adesão à Ditadura desde sua maior popularidade, no governo Médici, até os últimos momentos do Governo Figueiredo; bem como compôs a representação que a Ditadura elaborou para si mesma de promotora da integração nacional.

Problematizar os funcionamentos capilares desta rede no Mobral Cultural é parte do que busquei neste capítulo, demonstrando como as diversas pessoas que escreveram cartas e participaram do Mobral Cultural, com suas ações pontuais, possibilitaram que uma máquina nacional de mobilização permanecesse funcionando por mais de 10 anos. Enquanto as que se engajaram nos eventos públicos como a Gincana Cultural Descubra a Paraíba, fizeram parte da “política da abertura” (MICELI, 1984), através da qual a expressão da arte popular emergiu como um tema viável para a estratégia de produção da adesão, do consenso e da imagem de democratização que demarcava a governamentalidade no último governo militar.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na entrevista que Arlindo Lopes Correa concedeu à Verena Alberti a respeito da sua relação com Simonsen e com o Mobral, o engenheiro buscou descrever o impacto da capilaridade do Mobral:

Dei uma ordem para o dia 8 de setembro de 1980 o Brasil todo está coberto inscrições "Mobral, ação comum, ação Comunitária". Isso é feito no Brasil todo, em pedras nas estradas em bois, em faixas... Quando eu sai, deixei criados 25.000 grupos comunitários, com uma média de 50 pessoas em cada um ponto esses grupos eram associações de bairros, Associação de Moradores, havia vários nomes. Embora ninguém diga isso, a maior parte das associações de moradores que estão aí surgiu no Mobral (...) porque dei uma ordem que foi a seguinte: todo funcionário que trabalha no Mobral e que more em um bairro que não tem Associação de Moradores, tem que criar uma. Esses grupos, no final de 1980, fizeram 25.000 planos de ação do Mobral na sua comunidade isso foi mandado para Sede, e o Mobral fez o seu programa de trabalho de 1981 com base no que essas pessoas do povo tinham pedido. Era o planejamento participativo. Infelizmente, fui demitido e não pude executá-lo (2002, p. 143).

Há neste trecho a produção da imagem da grandiosidade do Mobral. Uma imagem que se opõe às outras imagens que são comumente associadas a ele no senso comum, como de lugar de coisa mal feita, ou de um adjetivo pejorativo que suturou o preconceito contra o analfabeto à instituição. Outra marca associada ao Mobral é a persistência das altas taxas de analfabetismo no Brasil e o analfabetismo funcional. Diante de tantas imagens negativas, qual o sentido da grandiosidade da instituição que organiza o discurso de seu ex-presidente?

Ele está dando ênfase ao que tinha de mais produtivo, sua capacidade de agenciar atividades em todo o país em torno do Mobral. Acredito que os organizadores da instituição, em sua maioria engenheiros, desconhecedores dos meandros e do cotidiano do campo educacional, se deram conta, no processo de execução do Mobral, que o enfrentamento ao analfabetismo no Brasil era um problema muito mais amplo e estrutural do que puderam imaginar. Jarbas Passarinho, por exemplo, almejava solucionar o analfabetismo no Brasil durante os 4 anos de atuação como ministro da educação. Em diversos espaços distintos, Correa fala da pobreza estrutural que impedia os alunos de terem materiais didáticos além dos doados pelo Mobral, óculos, meios de transporte, etc. Também falava do misto de carência e boa vontade que faziam o cotidiano dos milhares de professores que vivem o Mobral, a quem faltava espaço, ferramentas, lampiões, tamboretas e, especialmente formação.

Ao mesmo tempo, com uma escola básica que não supria mais de 50 por cento da demanda infantil por educação, o Mobral havia se tornado um caminho “natural” para essa

população que não acessava a escola. Ele se tornava uma escola ainda mais pobre, para os mais pobres. Ao lidar com essa população, seus problemas e suas demandas, o Mobral produzia um enquadramento que começou com o intuito de produzir uma imagem positiva da Ditadura e acabou por dar visibilidade à pobreza estrutural e aos mecanismos de exclusão que fundamentavam este mesmo Regime, especialmente durante a sua CPI.

Diante de tantos problemas para os quais ele não possuía ferramentas para resolver, tendo em vista que sua condição estrutural apontava para as pautas dos movimentos sociais dos anos 50, tais como alfabetização, reforma agrária o Mobral passou a criar pequenos dispositivos paliativos para lidar com seus vários problemas. Bancos de óculos, doação de lampiões, programas de rádio, distribuição de panfletos e cartilhas, manuais para a “tecnologia da escassez¹⁷⁴” eram apenas alguns deles. Enquanto isso, ao longo do tempo, a rede que estabeleceu por todo o país se mantinha e permanecia sendo uma estrutura fundamental para a governamentalidade, especialmente porque materializava uma estrutura em rede, que dialogava com os ideais da integração nacional e atava as ações do Estado à população.

Acredito, portanto, que o tema cultural emergiu ao longo da relação que o Mobral Central estabeleceu com sua capilaridade. Problematizar o lugar que a cultura popular teve no Mobral tornou possível pensar a complexidade da governamentalidade do Regime Militar, que constantemente precisou criar dispositivos como o próprio Mobral Cultural, para conquistar o consenso e o consentimento de suas práticas, a legitimidade e a adesão às suas iniciativas. Tal governamentalidade precisa ser pensada na sua capilaridade movediça, marcada pelos micro e macropoderes que articularam os dispositivos do Estado, o discurso da segurança e a produção do brasileiro como população aberta a condução de sua conduta. Por outro lado, escutar as professoras e os artistas com quem conversei durante as entrevistas tornou possível pensar em dobras, trampolinagens e usos que estes sujeitos, bem como os alunos do Mobral, fizeram das propostas do projeto de ação estatal. O que foi possível perceber através das leituras de cartas e da escuta destas pessoas é que a relação que estabeleceram através do Mobral era de outra escala e se organizava por coerências internas marcadas pelo trabalho, pelo desejo de alfabetizar e de se expressar artisticamente. Ao aderir ao Mobral, estas pessoas passavam a fazer parte deste grande projeto de gestão da Ditadura, mas não se percebiam nesta escala, pois estavam atentas as micro relações cotidianas que viviam no Mobral.

¹⁷⁴ É termo usado pelo Mobral sobre a criação de ferramentas alternativas para a resolução de problemas. Nestes livros ensina-se a fazer chuveiros com latas ou liquidificadores a manivela, por exemplo.

Por outro lado, acredito que esta pesquisa torna possível pensar outras pesquisas que podem ser realizadas no futuro. O Estudo das relações entre os agentes do estado e a indústria gráfica brasileira nos anos 70 seria fundamental para problematizar como a conformação desta relação definiu muito das políticas públicas voltadas à circulação de livros didáticos nas décadas seguintes. Um segundo ponto fundamental, seria um estudo mais detalhado sobre a CPI do Mobral, tendo em vista que ela criou uma tensão entre o Mobral e o MEC., que deu visibilidade a problemas estruturais da educação brasileira, no primeiro ano do governo Geisel. Um estudo desta CPI poderia dar visibilidade à contra imagens do desenvolvimento e da integração que eram tão caras ao regime. Em terceiro lugar, o Mobral desenvolveu dezenas de programas ao longo de sua trajetória e apenas o de alfabetização, o de saúde e o de cultura foram estudados. Problematizar os demais programas do Mobral poderia abrir novas veredas interpretativas sobre suas ações e sobre suas relações tanto com a população, quanto com o regime.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** E outros ensaios. Tradução: Vinícius de Castro Honesko. Chapecó, SC: Argos, 2009.

ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2005. Disponível em: https://www.academia.edu/38910721/Manual_de_Hist%C3%B3ria_Oral_Verena_Alberti. Acesso em: 22 ag. 2020.

ALBERTI, Verena; SARMENTO, Carlos Eduardo; Mario **Henrique Simonsen**: um homem e seu tempo. Rio de Janeiro, FGV, 2002.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. **A Feira dos Mitos**: a fabricação do folclore e da Cultura Popular (Nordeste-1920-1940). São Paulo, intermeios, 2013 a.

_____. **1968**: O levante das palavras.

Disponível em:

http://www.cchla.ufrn.br/ppgh/docentes/durval/artigos/1968_o_levante_das_palavras.pdf;

_____. **1968**: A irrupção do acontecimento. Disponível em:

http://www.cchla.ufrn.br/ppgh/docentes/durval/artigos/1968_o_levante_das_palavras.pdf;

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **“O morto vestido para um ato inaugural”**: procedimentos e práticas dos estudos de folclore e de cultura popular. São Paulo, Intermeios, 2013b.

ALMEIDA, Ana Maria F. O Assalto à educação pelos economistas. In_ **Tempo social**: revista de sociologia da USP: São Paulo, V. 20, nº1, 2008, p. 163-178.

ALMEIDA, Denis Hebert de; RABELO, Rafaela Silva. **ALFREDINA DE PAIVA E SOUZA**: VESTÍGIOS DA TRAJETÓRIA DE UMA EDUCADORA MATEMÁTICA. In Encontro Nacional de educação matemática, São Paulo, 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/327838648_ALFREDINA_DE_PAIVA_E_SOUZA_VESTIGIOS_DA_TRAJETORIA_DE_UMA_EDUCADORA_MATEMATICA

ALMEIDA, Maria Hermínia Tavares de Almeida; WEIS, Luiz. Carro Zero e pau-de-arara: o cotidiano da oposição de classe média ao Regime militar. In __ **História da vida privada vol 4**. Org. SCHWARCZ, Lília Moritz. São Paulo. Companhia das Letras. 1998, p. 319-409.

ALMEIDA-NETO, Antônio Simplício de. Cultura Escolar e Ensino de História em tempos de Ditadura militar brasileira. In_ **OPIS**, Catalão –Go, v.14, n.2, p.56-76- jul./dez 2014.

ALVES, José Maxsuel Lourenço. **Entre vacinas e canetas**: as apropriações dos saberes médicos nas publicações do movimento brasileiro de alfabetização- Mobral 1970-1985. 2015. Dissertação (Mestrado) - história, Universidade Federal de Campina Grande, Campina grande, 2015.

AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (Orgs.). **Usos e abusos da história oral**. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

AMATO, G., e Lima, B. De. Integrar o Brasil, combater a “subversão”: universitários e militares na criação do Projeto Rondon (1967-1969) **Anais eletrônicos do seminário 1964-2014**: 231–238.

AMORIM, Helder Remígio de. **“Um pequeno pedaço do incomensurável”**: a trajetória intelectual e política de Josué de Castro. Recife: Tese de doutorado defendida no Programa de Pós Graduação em História da UFPE, 2016.

ARAÚJO, Joana Maria Lucena de. **A Amazônia e o Nordeste no discurso governamental: trabalhadores rurais em deslocamento (1970-1985)** Recife: Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós Graduação em História da UFPE, 2015.

ARAÚJO, Paulo Cesar. **Eu não sou cachorro não**. Rio de Janeiro, Record, 2005.

ARNS, D. Paulo Evaristo. (Org.) **Brasil Nunca mais**. 13° ed. Petrópolis, 1986.

BARATA, Rita de Cássia Barradas. **Meningite: Uma doença sob Censura?** São Paulo, Cortez, 1988.

BARBOSA, Célia. A experiência de Brasília. In GADOTTI, Moacir (ORG). **Paulo Freire: uma biobiografia**. São Paulo, Cortez; Brasília, Unesco, 1996, p. 173-175.

BARBOSA, Walmir. **Planejamento e Ipea no Brasil**: a reconstrução de um itinerário de entrevistas. Disponível em http://www.ifg.edu.br/observatorio/images/downloads/projetos/a_trajetoria_historica_do_ipea_original.pdf.

BARROS FILHO, Eduardo Amando de. AS BASES PARA A CRIAÇÃO DA FUNDAÇÃO CENTRO BRASILEIRO DE TV EDUCATIVA. In **Anais do Encontro estadual da ANPUH – SP: São Paulo, 2016**. Disponível em: http://www.encontro2016.sp:anpuh.org/resources/anais/48/1467730259_ARQUIVO_TextoCompleto-EduardoAmando.pdf

BENEVIDES, Maria Victoria. O Governo Kubitschek: a esperança como fator de desenvolvimento. In GOMES, Ângela de Castro (org.). **O Brasil de JK**. Rio de Janeiro, Editora FGV/CPDOC, 1991, p. 9-22.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**. Magia e técnica, arte e política. Obras Escolhidas. Vol. I. São Paulo: Brasiliense, 2011.

BERCOVICI, Gilberto. O Direito constitucional passa, o direito administrativo permanece: a persistência da estrutura administrativa de 1967. In SAFATLE, Vladimir. **O que resta da ditadura?** São Paulo, Boitempo, 2010, p. 77-89.

BERGSON, Henri. **Matéria e memória**: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. São Paulo: Martins Fontes, 1990

BOEIRA, Daniel Alves. Menoridade em Pauta em tempos de ditadura: A CPI do Menor (Brasil, 1975-1976) **Revista Angelus Novus**, v. V, 2014, p. 179-198.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

_____. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

_____. A ilusão biográfica. In AMADO, J.; FERREIRA, M. de M. (Orgs.). **Usos e abusos da história oral**. Trad. Glória Rodríguez, Luiz Alberto Monjardim, Maria Magalhães e Maria Carlota Gomes. 5ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002, p. 183-191.

BORGES, Liana. **A ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO MOVIMENTO: UM RECORTE NA GENEALOGIA DO MOVA**. Porto Alegre, PUCRS, Tese de Doutorado, 2009.

BRASIL. **Decreto-Lei Nº 200, de 25 de FEVEREIRO de 1967**. Brasília, 1967 a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-200-25-fevereiro-1967-376033-publicacaooriginal-1-pe.html> acesso em abril de 2019.

BRASIL. **LEI Nº 5.379, DE 15 DE DEZEMBRO DE 1967**. Brasília, 1967b. disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/15379.htm. Acesso em dezembro de 2014.

BRASIL. **CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1969**. Brasília, 1969. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc_anterior1988/emc01-69.htm acesso em 04 de setembro de 2021

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. A reforma da Administração Pública. In **Crise Econômica e Reforma do Estado no Brasil**. São Paulo, Editora 34, 1996, 269-274.

BURGOS, Claudio Hernández. La dictadura en los rincones: la historiografía dela franquismo Y la perspectiva local. In **História Actual Online**, 36, 2015 69-82

BURITI, Iranilson. **Façamos a família à nossa imagem: a construção de conceitos de família no Recife Moderno (décadas de 20 e 30)**. Tese de doutorado do Programa de Pós graduação em História da UFPE, 2002

BURITI, Iranilson. **Palmatória da Saúde, Estetoscópio da Educação: leitura, circulação e recepção dos discursos médico pedagógico na Parahyba (1919-1045)**, Projeto de pesquisa, edital MCT/CNPq Nº 12/2010. Maio/ 2010

BURITI, Iranilson; FREIRE, Leonardo; SOUSA, Débora; ALVES, J. M. L. A ordem antes do progresso: o discurso médico higienista e a educação dos corpos no Brasil do início do século XX. **Fênix** (UFU. Online), v. 09, 2012, p. 21-33,

BUTLER, Judith. **Quadros de Guerra: quando a vida é passível de luto?** Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2015.

_____. Reconhecimento e sobrevivência, ou reconhecimento de sobrevivência. In **Dispossession** : the performative in the political. Polly, 2013.

_____. **Relatar a si mesmo**: crítica da violência ética. Tradução de Rogério Bettoni. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

_____. **Corpos em aliança e a política das ruas**: notas para uma teoria performativa da assembleia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018

CAMPOS, Roberto. Mario Simonsen, um matemático humanista. In **Revista Brasileira de Economia**. Rio de Janeiro, N° 52, fevereiro de 1998, p. 9-14. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rbe/article/download/713/1946>

CAPELATO, Maria Helena. **Multidões em Cena**: propaganda política no varguismo e no peronismo. 2 ed. São Paulo, UNESP. 2009

CARVALHO. **Discurso e Imagens da cidade: o processo de requalificação urbana de Campina Grande (1970-2000)**. João Pessoa, Tese de Doutorado em Sociologia, 2011.

CASTRO, Cláudio de Moura. Depoimento o IPEA Social. In **IPEA 40 anos apontando caminhos**: depoimentos ao CPDOC. 2005, p. 105-109.

CASTRO, Cláudio de Moura. Afinal, que país é este? Belíndia ou Corgola? . In **Revista Brasileira de Economia**. Rio de Janeiro, N° 52, fevereiro de 1998, p. 39-52. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rbe/article/view/706> acesso em 12 de fevereiro de 2020.

CASTRO, Cláudio de Moura. Entrevista. In **ALBERTI, Verena; SARMENTO, Carlos Eduardo. Mario Henrique Simonsen: um homem e seu tempo**. Rio de Janeiro, FGV, 2002.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelos seus temas conceitos e autores. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

CAVALCANTI, Maria Luiza Gonçalves; LUCENA, Ângela Maria Almeida de.; MORAES, Lygia Maria p. De. Mobral Cultural. In **CORREA, Arlindo Lopes (ORG.) Educação de Massa e ação comunitária**. Rio de Janeiro, AGGS: MOBREAL, 1979.

CERTEAU, Michel de. A Beleza do Morto. In **A Cultura no Plural**. Campinas, Papirus, 1995: 55-85

CERTEAU, Michel de. A Operação Historiográfica. In **A Escrita da História**. Trad. Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro. Forense Universitária, 1982, p. 56-108.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano 1**: artes de fazer. Petrópolis, Vozes, 1998.

CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. **A ordem dos livros**: Leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Brasília, UNB, 1999.

_____. **História cultural.** Entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1989

CONCEIÇÃO, Cíntia Nascimento de. **TELEVISÃO EDUCATIVA DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DA GUANABARA: TELE-EDUCAÇÃO PARA O MAGISTÉRIO (1960 – 1975).** In_ Educação em revista. Belo Horizonte, N° 33, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v33/1982-6621-edur-33-e164823.pdf>

CORDEIRO, Janaina Martins. **Lembrar o passado, festejar o presente:** as comemorações do Sesquicentenário da Independência entre consenso e consentimento (1972). Tese de Doutorado. Niterói, UFF, 2012.

CORDEIRO, Janaína Martins. Milagre, comemorações e consenso ditatorial no Brasil, 1972. in **Confluence** Vol. 4, No. 2, 2012b, p. 82-102, ISSN 2036-0967, Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture Moderne, Università di Bologna.

CORDEIRO, Janaína Martins. Por que lembrar: A memória coletiva sobre o governo Médici e a ditadura em Bagé. In_ REIS, Daniel Aarão; RIDENTI, Marcelo; MOTTA, Rodrigo Patto Sá (org.) **A Ditadura que mudou o Brasil: 50 anos do golpe de 1964.** Rio de Janeiro, Zahar, 2014.

CORDEIRO, Janaína Martins. Delações e vida cotidiana no Brasil durante a ditadura civil-militar. In_ **Locus: Revista de história**, Juiz de Fora, v.25, n. 2, p.223-238, 2019.

CORREA, Arlindo Lopes. **Documento Final do Grupo Interministerial para alfabetização.** Rio de Janeiro, EPEA, 1967. disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/7721/1/DOCUMENTO%20FINAL%20DO%20GRUPO%20INTERMINISTERIAL%20PARA%20ALFABETIZA%C3%87%C3%83O.pdf> acesso em abril de 2019.

CORREA, Arlindo Lopes. **Mobral Pedagogia dos Homens Livres.** In_ **Educação de Massas e Ação comunitária.** Rio de Janeiro, AGGS: Mobral, 1979.

CORREA, Arlindo Lopes. Entrevista. In_ ALBERTI, Verena; SARMENTO, Carlos Eduardo. Mario **Henrique Simonsen:** um homem e seu tempo. Rio de Janeiro, FGV, 2002.

CORREA, Arlindo Lopes. As sandálias do educador. FARO, Luiz Carlos; Gatto, Coriolano. **Mário:** 100 anos de modernização do Estado brasileiro. Rio de Janeiro, Insight, 2017, p. 33-42.

CORREA, Arlindo Lopes. **Éducation et emploi.** Série B, opinions, UNESCO. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000221886_fre?posInSet=6&queryId=29091683-5491-43c0-8313-3e43f2bb6552. Acesso em janeiro de 2020.

COSTA, Cláudia Borges; OLIVEIRA, Leila Maria de Jesus; MACHADO, Maria Margarida. **Alfabetização de jovens de adultos no Distrito Federal:** disputas de concepções de 1950 a 1990. In_ Revista Brasileira de Alfabetização – ABRAF. Belo Horizonte, v. 1, n° 11, 2019. disponível em:

<http://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/386/279>. Acesso em 12 de julho de 2020.

COSTA, Frederico, Lustosa. História das reformas administrativas no Brasil: narrativas, teorizações e representações. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 59, n. 3, p. 271-288, 2008.

COSTA, Roberto Mario Cunha de, **MOBRAL**: Nascimento, vida Paixão e Morte. Rio de Janeiro, Shogun Editora e Aerte, 1986.

COUTINHO, Joaquim. (Org.) **Alfabetização**: livro de leitura. Ed. Abril, 19°. São Paulo. S/N.

COSTA, Roberto Mario Cunha de, **Mobral**: Nascimento, vida Paixão e Morte. Rio de Janeiro, Shogun Editora e Aerte, 1986.

COURTINE. Jean-Jacques. Uma Genealogia da Análise do Discurso. In_ **Metamorfoses do discurso Político**: as derivas da fala Pública. São Carlos, 2006:37-57.

CRUZADA ABC. **Viver é lutar**. Recife, Ação básica Cristã, 1963.

DÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura**: política social e racial no Brasil (1817-1945). Tradução de Cláudia Sant'Anna Martins. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

_____. **Hotel trópico**: o Brasil e o desafio da descolonização africana (1950-1980). Tradução de Vera Lúcia Mello Joscelyne. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011

DIAS, José de Nazareth Teixeira. **A Reforma Administrativa de 1967**. Rio de Janeiro, 2º ed, Fundação Getúlio Vargas, 1969. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/12415>. Acesso em maio de 2020.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Diante da Imagem**: questões colocadas ao fim de uma história da arte. São Paulo, Editora 34, 2013

DIDI-HUBERMAN, Georges. A inelutável cisão do ver. In_ **O que vemos, o que nos olha**. São Paulo, Editora 34, 1998, p. 29-49.

DIDI-HUBERMAN, Georges. Quando as imagens tocam o real. In_ **Pós**. Belo Horizonte, V 2, N° 4, 2012, p. 204-219

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Que emoção! Que emoção?** Tradução de Cecília Ciscato. São Paulo: Editora 34, 2016

DI RICCO, Gaetana Maria Jovino. **Educação de Adultos**: Uma contribuição para seu estudo no Brasil. São Paulo. Edições Loyola. 1979.

DOM & RAVEL; **Você também é responsável**. In_ Gravação de Dom & Ravel LP "Terra boa"- RCA Victor P.1971. Encarte disponível em: <https://immub.org/album/terra-boa>. Acesso em 26 de janeiro de 2021.

DOSSE, François. **Renascimento do Acontecimento**: um desafio para o historiador: entre a esfinge e a fênix. São Paulo: Editora da UNESP, 2013.

DUBOIS, Phillippe. **O Ato Fotográfico**. Campinas, 9º ed. Papyrus, 1993.

FALCÃO, Joaquim Arruda. Política cultural e Democracia: a preservação do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. In_ MICELI, Sérgio. **Estado e Cultura no Brasil**. São Paulo, Difel, 1984, p. 21-40

FARO, Luiz Carlos; Gatto, Coriolano. **Mário: 100 anos de modernização do Estado brasileiro**. Rio de Janeiro, Insight, 2017

FAURE, Edgar. **Aprender a Ser**. Bertrand, 1981.

FÁVERO, Osmar. DVD, **Memória da educação de jovens e adultos (1947-1966)**. Niterói, Universidade Federal Fluminense, 2008.

FERREIRA JUNIOR, A.; BITTAR, M. **O coronel Jarbas Passarinho e a Ditadura militar: o último intelectual orgânico?** In_ MARITINAS FILHO, J.R. (Org.). O golpe de 1964 e o Regime Militar: novas perspectivas. São Carlos: UFSCAR, 2006c, p. 2001-223.

FERREIRA JUNIOR, A.; BITTAR, M. **Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar**. In. Cadernos CEDES. vol.28 no.76 Campinas Set./Dec. 2008.

FICO, Carlos. **Além do Golpe: Versões e controvérsias sobre 1964 e a Ditadura Militar**. Editora Record, 2004.

_____. **Como eles agiam - Os subterrâneos da Ditadura: espionagem e polícia política**. Rio de Janeiro, Record, 2001.

_____. **O Grande Irmão: da operação Brother Sam aos anos de Chumbo – o governo dos Estados Unidos e a Ditadura Militar Brasileira**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2008.

_____. **Reinventando o Otimismo: ditadura, propaganda e imaginário social no Brasil**. Rio de Janeiro. Ed. Fundação Getúlio Vargas. 1997.

_____. 1968: o ano que terminou mal. In_ ARAÚJO, Maria Paula (ORG.). **1968: 40 anos depois: História e Memória**. Rio de Janeiro, 7Letras, 2009, p. 223-238.

_____. **História do Brasil Contemporâneo: da morte de Vargas aos dias atuais**. São Paulo, Contexto, 2016.

_____. **O Golpe de 1964: momentos decisivos**. Rio de Janeiro, Ed. Fundação Getúlio Vargas. 2014.

_____. **Versões e controvérsias sobre 1964 e a ditadura militar**. In Revista Brasileira de História, São Paulo, V. 24, nº 47. 2004, p. 28-60.

_____. Espionagem, polícia política, censura e propaganda: os pilares básicos da repressão. In: Jorge Ferreira; Lucília de Almeida Neves Delgado. (Org.). O Brasil republicano: o tempo da ditadura. **Regime militar e movimentos sociais em fins do século XX**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, v. 4, p. 167-205.

FILGUEIRAS, Juliana. **Os Processos de avaliação de livros didáticos no Brasil (1938-1984)**. São Paulo, Tese de Doutorado pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

FINO, Patrícia; HINTZE, Hélio. Jogada de Médiçi: o uso da loteria esportiva pelo Regime Militar Brasileiro. In **Revista do laboratório de estudos urbanos do núcleo de desenvolvimento da criatividade-Rua**. Nº 23. Volume 2, p.267-289. Nov./2017.

FLUSSER, Viliem. **Filosofia da Caixa Preta**: Ensaio para uma futura filosofia da fotografia. São Paulo, HUCITEC, 1985.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**: curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo, Martins Fontes, 2008.

_____. **A hermenêutica do Sujeito**: curso dado no Collège de France (1981-1982). São Paulo, Martins Fontes, 2006.

_____. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

_____. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2011.

_____. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

_____. A poeira e a nuvem. In. **Ditos & Escritos**, volume IV: Estratégia, Poder Saber. Organização, seleção de textos e revisão técnica de Manoel Barros da Motta. 3ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015, p. 316-327.

_____. A Sociedade Disciplinar em Crise. In. **Ditos & escritos**, volume IV: estratégia, poder, saber. Organização, seleção de textos e revisão técnica de Manoel Barros da Motta. Tradução de Vera Lúcia Avellar Ribeiro. 3ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

_____. **Nascimento da biopolítica: curso dado no Collège de France (1978-1979)**. Edição estabelecida por Michel Senellart. Tradução de Eduardo Brandão. Revisão da tradução de Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)**. Tradução de Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

_____. **Vigiar e Punir**: o nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. 40ª ed. Petrópolis: Vozes, 2012. F

FRANCO, Edson. Entrevista. In. HEYMANN, Luciana e ALBERTI, Verena. (Org.) **Trajatórias da Universidade Privada no Brasil depoimentos ao CPDOC-FGV**. Brasília, DFCAPES; Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas/ CPDOC, 2002. 2 v. il. Disponível em <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/6738/1320.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em junho de 2020.

_____. Entrevista. IN. FONTES, Edilza. **A UFPA e os Anos de Chumbo: memórias, traumas, silêncios e cultura educacional (1964-1985)**. Vídeo. Disponível em: <http://www.multimidia.ufpa.br/jspui/handle/321654/1308> Acesso em agosto de 2020.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos**. 5º Ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17º ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. 4º ed. São Paulo, Moraes, 1986.

GADOTTI, Moacir. A voz do biógrafo brasileiro: a prática a altura do sonho. In_ GADOTTI, Moacir (ORG). **Paulo Freire: uma biobiografia**. São Paulo, Cortez; Brasília, Unesco, 1996, p.69-116.

GAGLIARDI, Juliana. Um opositor no Congresso e no exílio: a atuação de Lysâneas Maciel na década de 1970. **Revista de la Red de Intercatedras de História de América Latina Contemporânea**. Ano 7, Córdoba, 2020

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira e Di PIERRO, Maria Clara. **Preconceito contra o Analfabeto**. São Paulo Cortez, 2007.

GASPARI, Elio. **A ditadura Escancarada**. São Paulo, Companhia das Letras, 2002.

_____. **A Ditadura Envergonhada**. As ilusões armadas. São Paulo: Cia. das Letras, 2003.

_____. **A Ditadura Encurralada**. São Paulo: Cia. das Letras, 2014

GENÙ, Luiz Felipe Batista. **O Teatro de Cultura Popular em três atos: articulações entre o teatro e a política em Pernambuco (1960-1964)**. Dissertação de Mestrado, UFPE, 2016. Disponível em <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/19421> . Acesso em junho de 2020.

GERHARDT, Heinz-Peter. Uma Voz europeia: Arqueologia de um pensamento. In_ GADOTTI, Moacir (ORG). **Paulo Freire: uma biobiografia**. São Paulo, Cortez; Brasília, Unesco, 1996, p. 149-172.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografia do desejo**. Petrópolis, Vozes, 1996.

GUATTARI, Felix. **Caosmose: um novo paradigma estético**. São Paulo, Editora 34, 1992.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografia do desejo**. Petrópolis, Vozes, 1996.

GUIMARÃES NETO, Regina B. **A lenda do ouro verde: política e colonização do Brasil Contemporâneo**. Cuiabá, UNICEN, 2002.

_____. **Cidades da mineração: memória e práticas culturais: Mato Grosso na primeira metade do século XX**. Cuiabá, EDUFMT, 2006.

_____. Amazônia, Território em movimento: Vidas Precárias. **Revista de História da Unisinos**. Vol. 21 Nº 1 - janeiro/abril de 2017.

_____. Historiografia, diversidade e história oral: questões metodológicas. Robson Laverdi; Méri Frotscher; Geni Rosa Duarte; Marcos F. Freire Montysuma; Antônio Torres Montenegro. (Org.). **História Oral, desigualdades e diferenças**. Florianópolis, SC; Recife, PE: EdUFSC; Ed. Universitária UFPE, 2012, vol. 1, p. 15-37.

_____. História, política e testemunho: violência e trabalho na Amazônia brasileira. A narrativa oral da presidenta do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Confresa (MT), Aparecida Barbosa da Silva. In: **Revista de História Oral**, v. 13, n. 1, p. 53-86, 2010.

GUIMARÃES NETO, Regina Beatriz. 1. JOANONI NETO, Vitale; A Amazônia e a política de Integração Nacional: o discurso da modernização entre o passado e o presente. **Diálogos Latino-americanos**. v.26, p.144 - 156, 2017.

GUIMARÃES NETO, Regina Beatriz; JOANONI NETO, Vitale. Ditadura Militar e empresários na Amazônia. In_ NUNES, Paulo Giovanni Antonino; PETIT, Pere; Lohn, Reynaldo Lindolfo (Orgs.). **Utopia e Repressão: 1968 no Brasil**. Salvador, Saggá Editora, 2018.

GUSSO, Divinizar Arthur. Depoimento o IPEA Social. In_ **IPEA 40 anos apontando caminhos: depoimentos ao CPDOC**. 2005, p. 110-118.

HALL, Stuart. **As identidades culturais na pós-modernidade**. 10ª ed. Rio de Janeiro, DP&A, 2005a.

_____. Quem precisa da identidade? In_ **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, Vozes, 2005b, p. 103-133.

HIGA, Evandro. **“Para fazer chorar as pedras”**: o gênero musical guarânia no Brasil – décadas de 1940/50. São Paulo, Tese de doutorado, Universidade Estadual Paulista (UNESP), 2013.

IGGERS, Georg G. Desde la macro a la microhistoria: la historia de la vida cotidiana. **La historiografía del siglo XX: desde la objetividad científica al desafío pós-moderno**. Chile, Fondo de cultura econômica.2012 167-191

INDURSKY, Freda. A memória na cena do discurso. In_ INDURSKY, Freda; MITTMANN, Maria Cristina Leandro Ferreira (Orgs.) **Memória e História do discurso**. Campinas, Mercado das Letras, 2011: 67-89.

JANNUZZI, Gilberta S. de Martino. **Confronto Pedagógico: Paulo Freire e Mobraal**. São Paulo, Cortez e Moraes, 1979

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto de Estudo. **RBHE**, V.1 n°1. 2001, disponível em: <http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/273>, acesso em 10 de janeiro de 2015.

KEHL, Maria Rita. Tortura e sintoma social. In_ SAFATLE, Vladimir. **O que resta da ditadura?** São Paulo, Boitempo, 2010, p. 123-132.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2006.

KLÜGER, Elisa. **Meritocracia de laços**: gênese e reconfiguração do espaço dos economistas no Brasil. Tese de Doutorado, São Paulo, USP, 2017.

LARROSA, Jorge. “Tecnologias do eu e educação”. In: Silva, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994, p.35-86.

_____ **Linguagem e Educação depois de Babel**. Belo Horizonte. Autentica, 2004.

LEVISON, Jerome; ONÍS, Juan de. Paulo Freire e a USAID. In_ GADOTI, Moacir. Paulo Freire: uma biobiografia. São Paulo, Cortez; Brasília, Unesco, 1996, p. 408.

LIMA, Kleverton Teodoro de. Cartas, história e linguagem. **Revista de Teoria da História**. Ano 1, N° 3, 2010, p. 210-225. disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/teoria/article/view/28851/16082>

LUCA, Tania Regina de. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla B. (Org.). **Fontes Históricas**. 2ª ed. São Paulo Contexto, 2008.

MAINGUENEAU, Dominique. Discurso e Análise do Discurso. In_ . SIGNORINI, Inês. (Org.) **[Re]discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo, Parábola Editorial, 2008: 135-155.

MALATIAM, Tereza. Narrador, Registro e Arquivo. In_ PINSKY, Carla Bassanezi & LUCA, Tania Regina de. **O historiador e suas fontes**. São Paulo, Contexto, 2011, p. 195-221.

MANSAN, Jaime Valim. O Ministério da Educação e Cultura e o controle do campo do ensino superior durante o governo Costa e Silva (1967-1969). **Militares e política** (UFRJ), v. 7, p. 76-99, 2010. Disponível em <<http://www.lemp.ifcs.ufrj.br/revista/>>. Acesso em: abr. 2019.

MARTINS, Éder; GUERRA, Tiago Cavalcanti. Mobral, Tecnocratas e Educadores: trajetos de uma experiência de Alfabetização no Brasil. In_ **Dossiê Modernização Conservadora no Brasil (XIX-XXI)**. Revista Cantareira, Periódicos UFF, Rio de Janeiro, n° 29, 2018. disponível em: <https://periodicos.uff.br/cantareira/issue/view/1650>

MAUAD, Ana Maria. Através da imagem: fotografia e história interfaces. **Revista Tempo**, Rio de Janeiro, vol. 1, n °. 2, 1996, p. 73-98. Disponível em: http://www.historia.uff.br/tempo/artigos_dossie/artg2-4.pdf

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. Arte & Ensaios. Revista do PPGAV/eba/UFRJ. Rio de Janeiro. N° 32. dezembro de 2016, p. 123-151.

MELLO, Paulo Eduardo Dias de. **Material didático para a Educação de Jovens e Adultos: história, formas e conteúdo**. Tese de doutorado da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2010.

MICELI, Sérgio. O processo de “Construção institucional” na Área Cultural Federal. In_ **Estado e Cultura no Brasil**. São Paulo, Difel, 1984, p. 53-84

MICELI, Sérgio. Teoria e prática da política da política cultural oficial no Brasil. In_ **Estado e Cultura no Brasil**. São Paulo, Difel, 1984, p. 97-112.

MONTENEGRO, Antonio Torres. **História, metodologia, memória**. São Paulo, Contexto, 2010.

_____. **História oral e memória: a cultura popular revisitada**. São Paulo, Contexto, 1994.

_____. Ligas Camponesas e sindicatos rurais em tempo de revolução In: Jorge Ferreira; Lucília de Almeida Neves Delgado. (Org.). **O Brasil republicano: O tempo da experiência democrática: da democratização de 1945 ao golpe civil- militar de 1964: Terceira República (1945-1964)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019, v. 3, p. 141-159.

MORAES, José Geraldo Vinci de. História e música: canção popular e conhecimento histórico. In_ **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 20, n° 39, 2000, p. 203-221. Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882000000100009 . Acesso em 15 de novembro de 2019.

MOTA, Carlos Guilherme. Nacionalismo, Desenvolvimentismo, Radicalismo: novas linhas de produção cultural. IN_ **Ideologia da Cultura Brasileira (1933-1974)**. São Paulo, Ática.5° Ed.1985, p. 154-202.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **As universidades e o Regime Militar: cultura brasileira e modernização autoritária**. Rio de Janeiro, Zahar, 2014.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. A modernização autoritário-conservadora nas universidades e a influência da cultura política. In_ REIS, Daniel Aarão; RIDENTI, Marcelo; MOTTA, Rodrigo Patto Sá (org.) **A Ditadura que mudou o Brasil: 50 anos do golpe de 1964**. Rio de Janeiro, Zahar, 2014.

MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE. **Viver é lutar**. Rio de Janeiro, Fundo MEB, 1963

ORLANDI, Eni. **Discurso e Texto: Formulação e Circulação dos Sentidos**. Campinas, 2° ed. 2005.

_____. Análise de Discurso e Contemporaneidade Científica. In_ **Discurso em Análise: Sujeito, Sentido e Ideologia**. Campinas, Pontes Editores, 2012: 37-43.

NAPOLITANO, Marcos. **1964: História do Regime Militar Brasileiro**. São Paulo, Contexto, 2014.

_____. **A MPB sob suspeita: A censura musical vista pela ótica dos serviços de vigilância política (1968 - 1981)**. In_ Revista Brasileira de história. São Paulo, v. 24, n° 47: 103-126, 2004.

_____. **Coração civil: arte, resistência e lutas culturais durante o Regime Militar Brasileiro (1964-1980)**. 2011. São Paulo, Intermeios, 2017.

OLIVEIRA, José Luiz. **As origens do Mobral**. 1989. 252f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1989.

OLIVEIRA, L. B.; SOUZA, S. T. **A alfabetização no Mobral, métodos e materiais didáticos** (Uberlândia/MG, 1970-1985). Revista Acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa, Brasil, São Paulo, volume 1, n° 13, pp. 11 – 37, set. 2012. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/reaa/article/view/45617> acesso em setembro de 2016.

OLIVEN, Ruben George. **A relação Estado e cultura oficial no Brasil**. In_ **Estado e Cultura no Brasil**. São Paulo, Difel, 1984, p. 41-52.

ORTIZ, Renato. **A moderna Tradição Brasileira**. São Paulo, Brasiliense, 1989

_____. **Cultura e Modernidade**. São Paulo, Brasiliense, 1991.

_____. **Cultura Brasileira e Identidade Nacional**. São Paulo, Brasiliense, 1986.

_____. **Mundialização e Cultura**. São Paulo, Editora Brasiliense, 1998.

_____. **Revistando o tempo dos militares**. In_ REIS, Daniel Aarão; RIDENTI, Marcelo; MOTTA, Rodrigo Patto Sá (org.) **A Ditadura que mudou o Brasil: 50 anos do golpe de 1964**. Rio de Janeiro, Zahar, 2014, p. 61-67.

PAIVA, José. **Depoimento de um aluno do Mobral**. Guarabira, Folheto de Cordel, 1980. Disponível no acervo da Biblioteca de obras raras Átila Almeida, da Universidade Estadual da Paraíba.

PAIVA, Vanilda Pereira. **História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. São Paulo, Edições Loyola, 7° ed. 2015.

_____. **Paulo Freire e o Nacionalismo desenvolvimentista**. 2° ed. Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira, 1986.

PAMUK, Orhan. **Outras cores: ensaios e um conto**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

_____. **NEVE**. São Paulo, Companhia das Letras, 2006.

_____. **O Romancista ingênuo e o sentimental**. São Paulo Companhia das letras, 2011.

PARADA, Maurício. **Educando Corpos e Criando a nação**: cerimônias cívicas e práticas disciplinares no Estado Novo. Rio de Janeiro, Apicuri, 2009.

PASSARINHO, Jarbas. Entrevista. In_ ALBERTI, Verena; SARMENTO, Carlos Eduardo; Mario **Henrique Simonsen**: um homem e seu tempo. Rio de Janeiro, FGV, 2002.

_____. **Um híbrido fértil**. Rio de Janeiro, Expressão e Cultura, 1996.

PEREIRA, Airton dos Reis. COLONIZAÇÃO E CONFLITOS NA TRANSAMAZÔNICA EM TEMPOS DA DITADURA CIVIL-MILITAR BRASILEIRA. **Revista de Pesquisa histórica**, Clio, Recife, nº 31.2, 2014. Disponível em: https://web.archive.org/web/20180521132158id_/https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistacli o/article/viewFile/24452/19771. Acesso em 04 de setembro de 2021.

PINHEIRO, Antônio Carlos Ferreira. **Da era das cadeiras isoladas à era dos Grupos Escolares na Paraíba**: (Tese de Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

Pinto, Thiago. Pedro. **Projetos Minerva**: caixa de jogos caleidoscópica. Tese de Doutorado, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2013.

PRADO, Mariana Lemos do. **Educação de jovens e adultos**: um estudo acerca dos princípios políticos e pedagógicos que conduziram a proposta educacional do Movimento Brasileiro de Educação – MOBREAL. Uberlândia, Dissertação de Mestrado no PPGE da UFU, 2017.

PORFÍRIO, Pablo F. de A. **Francisco Julião**: em luta com seu mito. Golpe de estado, exílio e redemocratização do Brasil. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente. Tradução Maria Therezinha Janine Ribeiro. **Projeto História**, São Paulo, n. 14, p. 25-39, fev. 1997. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/revph/issue/view/788/showToc>. Acesso em: 05 maio de 2020.

RABELO, Rafaela Silva; ALMEIDA, Denis Herbert. Alfredina de Paiva e Souza: Vestígios da Trajetória de uma Educadora Matemática. In: XII ENEM – **Encontro Nacional de Educação Matemática**, 2016, São Paulo. Anais... São Paulo, SBEM-Unicsul, 2016. p. 1-11. Acesso em junho de 2020.

REIS, Daniel Aarão. A ditadura faz cinquenta anos: história e cultura política nacional-estatista. In_ REIS, Daniel Aarão; RIDENTI, Marcelo; MOTTA, Rodrigo Patto Sá (org.) **A Ditadura que mudou o Brasil**: 50 anos do golpe de 1964. Rio de Janeiro, Zahar, 2014, p. 5-14.

_____. **Ditadura militar, esquerdas e sociedade**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed. 2000.

RESENDE, Flávio da Cunha. Por que as Reformas Administrativas falham? In_ **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-69092002000300008&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt

REZENDE, Maria José de. **A ditadura militar no Brasil: repressão e pretensão de legitimidade**, 1964-1984. Londrina, Editora UEL, 2001.

RICÉUR, Paul. **A memória, a história e o esquecimento**. Trad. Alain François. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

ROCHA, Heloisa Pimenta. **Imagens do analfabetismo: a educação na perspectiva do olhar médico no Brasil dos anos 20**. Campinas, Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. UNICAMP. 1995

ROUANET, Sérgio Paulo. Reinventando as humanidades In_. **As razões do iluminismo**. São Paulo, Companhia das letras, 1987, p. 304 – 330.

RUDNICKI, Dani e SOUZA, Mônica Franco de. Em busca de uma política pública para os presídios brasileiros. **Revista de Informação Legislativa. Brasília** a. 47 n. 186 abr./jun. 2010. P. 107 – 117. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/198676/000888821.pdf?sequence=1&isAllowed=y> . Acesso em 04 de setembro de 2021.

SAFATLE, Vladimir. Do uso da violência conta o Estado ilegal. In_ TELES, Edson; SAFATLE, Vladimir (Orgs.). **O que resta da ditadura**. São Paulo, Boitempo, 2010, p. 237-252

SANTOS, Geralda Teotônio. **Pedra Branca: história e poesia**. João Pessoa, A União, 2000.

SANTOS, Itamar Diogo dos, Método Dom Bosco de Educação de Base. In_ Farias, Dóris Santos de, (ORG.) **Alfabetização: Práticas e Reflexões** – Subsídio para o educador. Brasília, Editora da UNB, 2003: 34-40.

SANTOS, Paulo de Tarso. O Sr. Sabe com quem está falando? In_ GADOTTI, Moacir (ORG). **Paulo Freire: uma biobiografia**. São Paulo, Cortez; Brasília, Unesco, 1996, p. 176-179.

SAVIANI, Demerval. **Desenvolvimento e Educação na América Latina**. São Paulo, Cortez, 5° ed. 1987.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **Educação de Jovens e Adultos: histórias e memórias da década de 60**. Campinas, Autores associados, 2003.

SILVA, Jailson da Costa. **O Mobral no sertão alagoano: das histórias e memórias às sínteses possíveis após quatro décadas**. Maceió: Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós Graduação em Educação da UFAL, 2013.

SILVA, Simone. **Panorama histórico do MOBREAL: operacionalização no município de Araras**. Rio Claro, UNESP, Dissertação de Mestrado, 2012.

SILVA, Verônica Pessoa. **Histórias da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: do MOBREAL nacional ao MOBREAL na Paraíba**. Dissertação de Mestrado. João Pessoa, UFPB, 2012

SILVEIRA, Dalva. A imprensa brasileira e a representação de Geraldo Vandré como símbolo de protesto contra a ditadura militar. In_ **Revista de Ciências Sociais da PUC**. São Paulo. N° 09 – 08. <https://revistas.pucsp.br/pontoevirgula/article/view/13922/10246> acesso em 13 de novembro de 2019.

SKIDMORE, Thomas. **Brasil: de Castelo a Tancredo**, 1964-1985. tradução Mario Salviano Silva. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SOARES, Filipe. Menezes. **O governo Médici e o Programa de Integração Nacional** (Norte e Nordeste) - Discursos e Políticas Governamentais (1969-1974). Recife: Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós Graduação em História da UFPE, 2015.

SOUSA, Fabio Gutemberg Ramos Bezerra. **Cartografia e Imagens da Cidade: Campina Grande (1920-1945)**. Campinas, Tese de Doutorado do departamento de história da UNICAMP, 2001.

SOUSA, Maria Cleide Soares de, **Colégio Normal Francisca Mendes: caminhos da escola normal em Catolé do Rocha/PB 1939 a 1959**. João Pessoa, dissertação de Mestrado do departamento de Educação da UFPB, 2012.

SOUZA, Alfredina de Paiva. Alfabetização. In_ **I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular**. Recife, 1963. Disponível em: <http://www.fe.ufg.br/nedesc/cmvc/controle/DocumentoControle.php?oper=download&cod=273>. Acesso em 20 de agosto de 2020.

SOUZA, Alfredina Paiva. Alfabetização. In_ **I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular**. Brasília, Ministério da educação, secretaria de educação continuada, alfabetização e diversidade, UNESCO, 2009.

_____. **O Povo**. Rio de Janeiro, Rio gráfica e editora, 1969.

SOUZA, Bianca Nogueira da Silva. **Alfabetização e Legitimidade: A trajetória do Mobral entre os anos 1970-1980**. Recife, Tese de Doutorado defendida no Programa de Pós Graduação em História da UFPE, 2016.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Nem preto, nem Branco, muito pelo contrário: cor, raça e identidade** História da vida privada vol. 4. São Paulo. Companhia das Letras. 1998, p. 173-243.

_____. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo. Companhia das Letras, 2019.

SUCUPIRA, Newton. **Aspectos da Organização e Funcionamento da Educação Brasileira**. (Relatório à UNESCO), Brasília, 19 74.

TELES, Janaína de Almeida. Os familiares de mortos e desaparecidos políticos e a luta por “Verdade e Justiça” no Brasil. In_ TELES, Edson; SAFATLE, Vladimir (Orgs.). **O que resta da ditadura**. São Paulo, Boitempo, 2010, p. 237-252

TUREZZO, Geraldo José. **Um passo a mais na educação de adultos trabalhadores: um estudo sobre os programas do MOBREAL na escola Macedo Soares 322 (Campo Largo-Paraná, década de 70 e 80).** Dissertação de Mestrado na Universidade São Francisco; Itatiba, 2008.

UNESCO. **Conferencia internacional sobre planeamiento de la educación.** Paris, UNESCO, 1968. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000085719_spa.

VAGO, Tarcísio Mauro. **Amaciando os Bárbaros: ordem nos trabalhos escolares.** In_ *Cultura Escolar, cultivo dos corpos.* São Paulo, USF, 2002.

VANDRÉ, Geraldo. **Para não dizer que não falei das Flores.** In_ *Gravação Maracanãzinho.* Som Maior, 1968. Encarte disponível em: <https://www.immub.org/album/cps-36208> . Acesso em 26 de Janeiro de 2021.

VEIGA-NETO, Alfredo. **É preciso ir aos porões.** In_ *Revista Brasileira de Educação.* V. 17. N° 50, 2012. disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/118331/000947439.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

VELLOSO, João Paulo dos Reis. Depoimento Os Fundadores. In_ **IPEA 40 anos apontando caminhos: depoimentos ao CPDOC.** 2005, p. 110-118.

VENTURA, Zuenir. **1968: o ano que não terminou.** São Paulo, Planeta, 2008.

ZÉ, Tom. *Menina Amanhã de manhã.* **Se o Caso é Chorar,** Continental, 1972 . Reedição em CD com o título *Se o Caso é Chorar,* Continental, 2000.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, Recepção, Leitura.** 1° reimpressão, São Paulo, Cosac Naify, 2016.

WALTON, John K. Aproximaciones a la história de la vida cotidiana em Inglaterra, 1850-1940. In_ CASTELLS, Lvis (org.) **La história de la vida cotidiana.** Madrid, Marcial Pons, 1995 15-47.

WEFFORT, Francisco. Introdução. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações filosóficas.** São Paulo, Abril Cultural, 1996.

WOODWARD, Kathryn. Uma introdução teórica e conceitual. In_ **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis, Vozes, 2005b.

Cartilhas, relatórios e jornais publicados pelo Mobral

Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização. **Soletre Mobral e Leia o Brasil: cinco anos de luta pela alfabetização.** Rio de Janeiro, Guavira, 1976.

Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização. **Cartas ao Domingo Mobral**. Rio de Janeiro. 1977.

Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização. **Mobral: Sua Carta Sua História**. Janeiro, 1980.

Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização. **Documento Básico**. Rio de Janeiro. 1973.

Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização. **Mobral: Sua origem e evolução**, Rio de Janeiro, 1973.

Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização. **Livro do Município de Campina Grande**. João Pessoa, Unigraf, 1984.

Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização. **Livro do Município Cuité**. João Pessoa, Unigraf, 1984.

Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização. **Livro do Município Cajazeiras**. João Pessoa, Unigraf, 1984.

Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização. **“Gincana Cultural Descubra a Paraíba”**: uma experiência pioneira. João Pessoa, Unigraf, 1985

Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização **JORNAL DA BORBOREMA**, 1982, 1983

Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização **JORNAL MOBREAL NA PARAÍBA**, 1982.

SOUZA, José Zilmar de. **Conheça o Grande Amazonas**. Mobral, 1978.

Acervos de jornais e revistas

Acervo digital do Jornal **O Estado de São Paulo**. Edição de 11 de abril de 1970 e 20 de abril de 1971. Disponível em: <http://acervo.estadao.com.br/>

Acervo digital da **Revista VEJA**, edições de 5 de agosto de 1970; 9 de setembro de 1970; 30 de dezembro de 1970, 24 de fevereiro de 1971; 6 de setembro de 1972, 8 de novembro de 1972; 28 de março de 1973; 13 de junho de 1973; 5 de maio de 1973; 13 de outubro de 1976; 24 de janeiro de 1979. Disponíveis em: <http://veja.abril.com.br/acervodigital/home.aspx>.

Acervo digital do **Jornal O Globo**. Edições.8 de setembro de 1968; 8 de setembro de 1969; 21 de agosto de 1970; 9 de setembro de 1970; 11 de setembro de 1971 ,2 de outubro de 1975; Disponíveis em: <https://acervo.oglobo.globo.com/>

Acervo digital da Unicamp, disponível em <https://arqhist.cle.unicamp.br/index.php/informationobject/browse?topLod=0esort=relevance&query=mobral>

Acervo digital do MEB. Disponível em: <http://www4.pucsp.br/cedic/meb/>

Acervo digital do Arquivo Nacional. Disponível em:
http://sian.an.gov.br/sianex/consulta/resultado_pesquisa_new.asp

Arquivo digital do INEP. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/pesquisa-ao-acervo>

Arquivo digital da Biblioteca do Senado: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/91135>

Conjunto documental a respeito da CPI do Mobral¹⁷⁵.

CANDAU, Marcos de Carvalho. **Relatório da Comissão Parlamentar de Inquérito**. Tomo I, 13 de outubro de 1975, p. 473-517. Disponibilizado por solicitação ao arquivo do Senado

CARVALHO, Zulmira Maria de. **Relatório da Comissão Parlamentar de Inquérito**. Tomo I, 23 de outubro de 1975, p. 749- 786. Disponibilizado através de solicitação ao arquivo do Senado

CORREA, Arlindo Lopes. **Relatório da Comissão Parlamentar de Inquérito**. Tomo I, 03 de outubro de 1975, p. 195- 265. Disponibilizado através de solicitação ao arquivo do Senado

_____. Depoimento à CPI do Mobral. In **DIÁRIO DO CONGRESSO NACIONAL**, Seção II, 18 de novembro de 1975, p. 6995-7039

DUARTE, Luciano. **Relatório da Comissão Parlamentar de Inquérito**. Tomo I, 07 de outubro de 1975, p. 367-425. Disponibilizado através de solicitação ao arquivo do Senado

CORREA, Arlindo Lopes. **Relatório de Atividades no Período de 14 de abril a 31 de maio de 1972**. Sem indicação de lugar. 1972b. Disponível nos documentos anexos à CPI do Mobral entregues por Jarbas Passarinho, Caixa 3, envelope 3, pasta 12.

PASSARINHO, Jarbas. **Depoimento do senador Jarbas Passarinho ao Centro de Memória do Mobral**. Brasília, 1975b. Disponível nos documentos anexos à CPI do Mobral, enviados por Jarbas Passarinho, Caixa 3, envelope 3, pasta 12.

PASSARINHO, Jarbas. **Relatório da Comissão Parlamentar de Inquérito**. Tomo I, 20 de outubro de 1975, p. 521-565. Disponibilizado por solicitação ao arquivo do Senado

RIBEIRO, Flexa. **Relatório da Comissão Parlamentar de Inquérito**. Tomo I, 6 de outubro de 1975, p. 571-695. Disponibilizado por solicitação ao arquivo do Senado.

¹⁷⁵ Há dois volumes documentais sobre a CPI do Mobral. O primeiro deles é os depoimentos das pessoas que foram convocadas à CPI, cujo discurso está nos anais do congresso e que foram posteriormente copilados em um tomo organizado por pessoa depoente. Neste sentido, sigo esta organização em um único tomo do arquivo do senado e cito a partir do nome do depoente e a data 1975. No segundo volume documental isto não é possível, pois são os anexos entregues à CPI pelos vários depoentes, com documentações variadas, algumas sobre sigilo, nas quais os autores dos documentos específicos em cada pacote, estão entrelaçados. Por isto, sinalizo na listagem de fontes tanto o autor do documento e seu ano, usando a organização das datas com letras e também o pacote por quem ela foi entregue. Tal opção reproduz mais uma vez o formato como tais documentos foram disponibilizados pelo arquivo do Senado.

SIMONSEN, Mario Henrique. **Carta de Mário Henrique Simonsen a Felipe Spotorno a respeito de sua demissão.** Disponível nos documentos anexos à CPI do Mobral entregues por Jarbas Passarinho, Passarinho, Caixa 3, envelope 3, pasta 12.

SPOTORNO, Felipe Vicente. **Esquema do pronunciamento feito por Felipe Spotorno durante a reunião realizada em 27 do 10 de 1975.** Brasília, 1975b. Disponível nos documentos anexos à CPI do Mobral, enviados por Felipe Spotorno, Caixa 3 envelope 10, pasta SPOTORNO, Felipe Vicente. Relatório do planejamento das ações do Mobral em fevereiro de 1972. Disponível nos documentos anexos à CPI do Mobral entregues por Felipe Spotorno, Caixa 3, envelope 10, pasta 17, p.85.

LINDOSO, José. **Relatório da Comissão Parlamentar de Inquérito.** Tomo II: 999-1038. Disponível em:
http://www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhes.asp?tab=t&p_cod_mate=40091

PASSARINHO, Jarbas. **Relatório da Comissão Parlamentar de Inquérito.** Tomo I, 20 de outubro de 1975, p. 521-565. Disponibilizado através de solicitação ao arquivo do Senado

RIBEIRO, Flexa. **Relatório da Comissão Parlamentar de Inquérito.** Tomo I, 06 de outubro de 1975, p. 571-695. Disponibilizado através de solicitação ao arquivo do Senado.

ROCHA, Anna Bernardes da Silveira. **Relatório da Comissão Parlamentar de Inquérito.** Tomo I, 23 de outubro de 1975, p. 705-745. Disponibilizado através de Solicitação ao arquivo do Senado.

SARAIVA, Maria Therezinha Tourinho. **Relatório da Comissão Parlamentar de Inquérito.** Tomo I, 17 de outubro de 1975, p. 271-341. Disponibilizado através de solicitação ao arquivo do Senado.

SPORTONO, Filipe Vicente. **Relatório da Comissão Parlamentar de Inquérito.** Tomo I, 27 de outubro de 1975, p. 804-862. Disponibilizado através de solicitação ao arquivo do Senado.

**APÊNDICE A - LISTA DE RELATOS ORAIS PRODUZIDOS EM ENTREVISTAS
CONCEDIDAS AO PESQUISADOR**

Aparecida Lima Santos, Dezembro de 2019, Puxinanã, PB

Geralda Teotônio Souza, Novembro de 2018, Pedra Branca, PB

José João da Silva, Setembro de 2019, Campina Grande, PB

Noêmia Dantas, Outubro de 2019, Puxinanã, PB

Regina Ghiaroni, Junho de 2020, Puxinanã, PB [Entrevista concedida por E-mail]

Severina Francisca Dantas [Menininha], Outubro de 2019, Puxinanã, PB

Socorro Palmeira, Dezembro de 2019, Puxinanã, PB