

CLAUDIA MORAES DE SOUZA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**“NENHUM BRASILEIRO SEM ESCOLA” *
PROJETOS DE ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO DE ADULTOS DO ESTADO
DESENVOLVIMENTISTA.
1950/1963.**



Orientação Prof.^ª. Dr.^ª. Zilda Márcia Grícoli Iokoi

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FFLCH**

**SÃO PAULO
1999**

*Slogan lançado pelo Ministro Da Educação e Saúde Srº. Clemente Mariani no ato de instalação dos trabalhos do Seminário Interamericano de Alfabetização e Educação de Adultos. 1949.

Foto capa: Escola Radiofônica feita em barro por Manuel Antônio de Caruaru- Pernambuco (ex-aluno do mestre Vitalino). In : Relatório Anual do MEB-1962. CEDIC-Fundo MEB.PUC-SãoPaulo.

AGRADECIMENTOS

Ao longo destes cinco anos, mais do que nunca, o entendimento do sentido do trabalho coletivo se fez presente no cotidiano da pesquisa aqui apresentada. Este trabalho é sobretudo o resultado de longas conversas, discussões, leituras, conflitos, erros e acertos de um grupo, orientado pela Professora Zilda Márcia Grícoli Iokoi que, privilegiadamente, tenho a satisfação de participar desde o final de minha graduação.

À Professora Zilda Márcia Grícoli Iokoi, agradeço pela orientação e pelas constantes lições de seriedade e retidão no trabalho intelectual e na ação política. Agradeço sobretudo sua amizade, e deixo aqui registrado a minha admiração pela pessoa, pela profissional, pela militante, pela amiga ...

Na vida e nesse grupo convivi com Marco César de Araújo, a este agradeço pela presença e participação dedicada em todos os momentos do trabalho e ainda pelos muitos momentos felizes de nossas vidas.

Neste grupo, agradeço ainda, a todos aqueles que já foram companheiros de trabalho nestas tantas “tardes de sexta-feira”. Um gostar mais profundo me leva a mencionar Odair da Cruz Paiva e Maria Cecília Martinez . Obrigado amigos.

A minha família, agradeço sempre pelo apoio, mas principalmente, pelo amor e compreensão que recebo.

Reafirmando a veracidade do trabalho intelectual enquanto um trabalho coletivo, cito aqui um outro grupo, do qual tive a sorte de fazer parte e com o qual muito

aprendi . Na escola pública, conheci verdadeiros agentes da educação popular, com eles sonhei e construí. Luis Pestana, Acácio A. Aquino, Anna Bozzo, Maria Beatriz Ribeiro, Keiko Yida, Ivani Berton, vocês estão por entre as páginas desta dissertação.

Entre “aulas e andanças” conheci Renê Costa, admirei, convivi, respeitei. Hoje, divido com você minha vida e declaro a alegria em tê-lo ao meu lado na conclusão deste trabalho.

Por fim, meus agradecimentos à FAPESP, instituição financiadora desta pesquisa.

*À Helena da Glória Neves de Moraes,
minha avó,
...e a tantos outros trabalhadores, migrantes, nordestinos,
desprovidos das “primeiras letras”, mas nunca da Cultura...*

SUMARIO

RESUMO	
ABSTRACT	
INTRODUÇÃO	01
CAPÍTULO I - A SEGUNDA GUERRA MUNDIAL, O ESTADO E O ANALFABETISMO : A CONSTRUÇÃO DE UM PROBLEMA.....	13
1.1. A Segunda Guerra, o Estado Nacional e a Problemática do Desenvolvimento	14
1.2. O analfabetismo: A Construção do Problema	24
1.3. A UNESCO e o Projeto Principal de Educação para a América Latina	27
1.4. A elaboração do Conceito : A Representação do Analfabeto.....	46
1.5. O Binômio Educação/Desenvolvimento	53
CAPÍTULO II – ESTADO, EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO DE ADULTOS : UM PROJETO DE DESENVOLVIMENTO E CONTROLE SOCIAL	65
1.1. A Redemocratização Brasileira e a Educação Popular.....	66
1.2. Lourenço Filho e a Primeira Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes	85
1.3. O Declínio da CEAA e o novo Cenário da educação de Adultos no Brasil	107
CAPÍTULO III – EDUCAÇÃO POPULAR : A TRANSFORMAÇÃO DO CONCEITO	110
1.1. Desenvolvimentismo e Planejamento Educacional – de JK a Jango.....	111
1.2. A Educação Popular e seus Mediadores	119
1.3. O Partido Comunista	125
1.4. A Ação Popular e o Movimento Estudantil	128
1.5. A Igreja Católica	134
1.6. O Movimento de Educação de Base – 1961/1964	138
1.7. A Metamorfose do Conceito	147
CONSIDERAÇÕES FINAIS	150
BIBLIOGRAFIA	167
FONTES	175

No Brasil, as preocupações com a Educação Popular nasceram das formulações liberais, prevaletentes na formação do Estado Nacional¹. Desde o início, a Educação Popular, ou como também foi chamada, a Educação Comum, definiu-se enquanto uma “educação para todos”, ou seja, uma educação voltada para a maioria da população, mais explicitamente para o “povo”. A concepção de Educação Popular vinculou-se a idéia de uma educação para os cidadãos comuns e mesmo com limitado alcance surgiram do Estado as primeiras iniciativas neste campo².

No momento de construção da Nação, na Constituição de 1824, foi instituída a gratuidade do ensino para todos os cidadãos, ação resultante do insipiente pensamento liberal e humanista.

Baseado no discurso da universalidade dos direitos, o pensamento liberal levantou como uma de suas bandeiras o problema da educação do povo. A educação foi relacionada à necessidade de habilitação do homem comum frente as novas exigências sociais e encarada como um instrumento de progresso econômico e social.

Naquele contexto ideológico, edificaram-se as primeiras tentativas de instituição do ensino primário gratuito no Brasil. No entanto, não nos são necessários muitos exemplos, para retratarmos a distância entre o discurso do liberalismo e sua prática. Como “peculiaridades” das idéias liberais, podemos citar: a manutenção da escravidão, o voto censitário, etc. O

¹ COSTA, E. VIOTTI - Da monarquia à República: Momentos Decisivos. São Paulo: Ed. Grijalbo. 1972. Para a autora as formulações liberais prevaletentes junto às elites que tomam o poder em 1822, expurgam do pensamento liberal suas feições mais radicais, talhando-o para uso e benefício próprio uma ideologia essencialmente conservadora e antidemocrática. cap. I.

“Nenhum Brasileiro Sem Escola”

Projetos de Alfabetização e Educação de Adultos do Estado Desenvolvimentista

liberalismo brasileiro, de fins do século XVIII e início do XIX, mascarava sob o discurso e proposições universalizantes, uma estratégia de manutenção dos privilégios das classes dominantes.

No decorrer do Império, apesar da instituição da Educação Fundamental enquanto direito básico de todos os cidadãos, efetuou-se, na verdade, o paulatino esquecimento deste nível de ensino. Pelo Ato Adicional de 1834, o Estado central delegava às províncias o direito de regulamentar e promover a educação primária e secundária. O resultado de tal ação foi a impossibilidade de criarem-se sistemas próprios de ensino, mediante a falta de recursos, decorrente de um sistema falho de arrecadação e tributação, ficando o ensino primário relegado ao abandono puro e simples e o ensino secundário concentrado pela iniciativa privada³.

Não muito diferente, foi a situação do Ensino Básico no período republicano. A Constituição de 1891 consagrou a descentralização, delegando aos estados a competência de prover e legislar sobre o ensino primário. Segundo Romanelli, mantiveram-se as dificuldades de financiamento acarretando empecilhos à edificação de um sistema de educação nacional, o que contribuiu para o acirramento das desigualdades sociais entre as classes que detinham o acesso a educação e as que não detinham, além de acirrar as desigualdades econômicas entre as regiões com maiores e menores possibilidades de investimento na área⁴.

² BEISEGEL, C.R. - Estado e Educação Popular: um Estudo sobre a Educação de Adultos. São Paulo, Pioneira, 1974. pp. 34-46.

³ ROMANELLI, O. DE OLIVEIRA . - História da Educação no Brasil (1930/1973) . Petrópolis : Vozes. 1995. pp. 40-41.

⁴ ROMANELLI, O. DE OLIVEIRA . - Op. Cit. , pp. 42.

A Ideologia do progresso social inspirava o discurso republicano na questão da Educação Popular, e o nacionalismo e a formação do cidadão tornaram-se as justificativas para a defesa da formação do povo. Vanilda Paiva, emprestando termos de Jorge Nagle, caracterizou este momento como o momento do “entusiasmo pela educação”, propulsor de um discurso em que o processo civilizatório brasileiro, passava necessariamente, pela educação das massas⁵.

Na realidade, este que podemos chamar de primeiro momento da Educação Popular no Brasil, caracterizou-se mais pelo discurso sobre a educação do povo do que pela edificação do sistema escolar em si. Não havia ainda na formação econômico e social brasileira, predominantemente rural e agrária, demandas econômicas ou mesmo populares pela educação. Ao contrário, nem sempre, num sistema clientelista, a escolarização das camadas pobres da população era vista com bons olhos pelas elites, ou ainda, entre a população camponesa, o sistema de educação formal, também encontrava resistências.

Como resultante da distância entre o discurso liberal e sua prática e da atuação do Estado na questão, obtivemos o atraso de décadas na construção de um sistema educacional. Os limites desta atuação revelou o caráter de um Estado que emprestava significados particulares e contraditórios ao liberalismo, visando a manutenção da ordem social vigente, e, em hipótese alguma, pretendendo sua reordenação. Raramente, o Estado que se serviu das formulações liberais, almejou contestar a estrutura de produção, estando os interesses da Educação Popular, ainda, e em profundidade, radicados na estrutura da produção constitutiva dos

⁵ PAIVA, V. - Op. cit. pp. 26.

“Nenhum Brasileiro Sem Escola”

Projetos de Alfabetização e Educação de Adultos do Estado Desenvolvimentista

interesses de seus membros⁶. Deste modo, frente ao sistema escravista e à estrutura agrária latifundista, os interesses da Educação Popular não se realizavam.

Já em 30 , uma nova composição das forças políticas que aglutinava setores médios urbanos, a burguesia industrial nascente e elementos das oligarquias , assumiu o controle do Estado nacional, mediante a necessidade de responder imediatamente a crise econômica agudizada em 29 e consolidar o polo urbano-industrial. Reordenavam-se os grupos de execução das políticas públicas que articulavam os interesses oriundos do modelo primário exportador ao de substituição de importações, desencadeando um processo de transformação da estrutura de produção agrário-exportadora, em uma estrutura de produção urbano-industrial..

Neste processo, dado pelo avanço do capitalismo industrial, exigente de mão-de-obra qualificada para as novas funções do trabalho, tornava-se fundamental a renovação das proposições de adestramento e disciplinarização dos trabalhadores urbanos, assim como, a reorientação do trabalho rural, na medida em que, prospectivamente tecnologias modernas atingissem o campo. As transformações sócio-econômicas apontavam para mudanças no sistema educacional. , e, ainda na década de 30 , surgiria a proposição da educação como transformadora das estruturas econômicas e sociais a curto prazo⁷.

⁶ COSTA, E. VIOTTI - Op. cit. pp. 29.

⁷ PAIVA, V. - Op. Cit. pp. 24-25.

Segundo Vanilda Paiva, a Constituição de 37 do Estado Vargas detalhou o posicionamento em relação à Educação Popular, definindo uma outra política educacional que deveria enfatizar valores ideológicos e que dessem sustentação ao projeto autoritário do Estado Novo. O governo central assumiu as responsabilidades pela ampliação da rede de ensino, com clara estratégia : capacitação da mão de obra e defesa da ordem social estabelecida.

A concretização efetiva de um sistema educacional básico, que atingisse a maioria da população, começou a tomar forma em 1945, com a criação do FNEP- Fundo Nacional para o Ensino Primário. Com o advento da 2ª Guerra Mundial, o tema da Educação Popular conquistou dimensões intercontinentais, dada a atuação das agências especializadas na questão. A discussão apontava para a resolução da problemática da democratização do ensino fundamental , garantindo-se o acesso e a permanência das classes populares nos níveis básicos de ensino .

A Educação Popular adquiria um caráter mais amplo, pois agora, já não se tratava apenas de garantir a educação primária à população infantil, como um investimento a longo prazo no desenvolvimento dos países . As novas exigências do capital apontavam para uma necessidade imediata de reorganização da mão-de-obra adulta, incorporando a Educação de Adultos à temática da Educação Popular. A discussão levantada pela UNESCO objetivando ampliação dos níveis de escolaridade da população mundial, não fazia distinção de idades, incluindo a população adulta aos projetos educacionais.

“Nenhum Brasileiro Sem Escola”

Projetos de Alfabetização e Educação de Adultos do Estado Desenvolvimentista

Deste brevíssimo histórico da Educação Popular no Brasil podemos auferir que o discurso sobre o tema foi construído de acordo com as necessidades político-ideológicas de cada momento. O Estado investia na Educação Popular enquanto um instrumento de composição ou recomposição do poder político ou das estruturas sócio-econômicas e, conforme o contexto, seu significado revestia-se de um caráter meramente instrumental.

A definição do termo popular, aplicada a uma modalidade educacional, revelava o significado dos projetos apresentados pelo Estado. Da concepção de educação enquanto um direito inalienável do cidadão, no processo de aquisição do conhecimento, surgia uma modalidade diferenciada para a educação do homem comum, a Educação Popular, instituindo formalmente a necessidade de diferenciação da “educação do povo” e da “educação das elites”.

Otaíza de Oliveira Romanelli, em seu minucioso estudo sobre a evolução do sistema educacional brasileiro, identificou claramente a paulatina construção de sistemas diferenciados de ensino, ao longo da constituição do Estado. Para a autora, o abandono e a desorganização caracterizavam o ensino primário, relegado a investimentos provinciais e posteriormente estaduais, e a instância federal encarregava-se prontamente do ensino secundário de caráter propedêutico e do ensino superior. Desta atitude do Estado, resultou a sedimentação de uma educação acadêmica e aristocrática, em contrapartida ao enfraquecimento da Educação Popular.

A concepção excludente que caracterizou os projetos de Educação Popular ao longo de várias décadas, foi resultado do entendimento das elites e da atuação do Estado sobre o significado do que seria “bom” para o povo. As iniciativas brasileiras de implantação dos serviços de Educação Popular, partiram sempre do Estado, que ao se antecipar às reivindicações populares, impunha seu projeto próprio. A população trabalhadora, por sua vez, nem sempre via como fundamental o modelo educacional proposto, e, deste modo, não se envolvia inteiramente tanto no processo do ensino quanto na defesa deste valor. Vale lembrar a experiência dos anarco-sindicalistas que criaram seus projetos de educação libertária, formando seus filhos nas atividades culturais que realizavam, por exemplo, nos famosos “*meetings*” do Jardim da Luz⁸.

No pós-guerra, com a atuação do Estado junto à Educação Popular, mais especificamente, frente à Educação de Adultos, permitiu-se, naquela conjuntura, a alteração simultânea da concepção e da práxis em Educação Popular, especialmente pelo papel e disputas dos mediadores que adentraram à cena.

A partir daquele momento histórico, a sociedade civil envolveu-se diretamente com a questão educacional e estabeleceu objetivos determinados ao processo, com vistas à participação política consciente das classes subalternas, ganhando a Educação Popular um significado de classe.

⁸ LEITE, M. MOREIRA - Maria Lacerda de Moura e o Anarquismo. IN: PRADO, A. Armoni (org) - Libertários no Brasil (Memórias, Lutas, Cultura). São Paulo : Brasiliense, 1986. pp. 82-83.

“Nenhum Brasileiro Sem Escola”

Projetos de Alfabetização e Educação de Adultos do Estado Desenvolvimentista

O tema atingiu espaço e dimensão jamais ocupados. Apelos de mobilização da sociedade civil frente a realidade do analfabetismo, iniciados com a criação da CEAA, passaram a repercutir efetivamente nas camadas populacionais, levando a sociedade organizada a assumir o “*problema do analfabetismo*” e a premente Educação Popular.

Para um educador da década de 50, uma revisita ao tema da Educação de Adultos ao final do milênio, não passaria de um exercício de visita a um passado superado, posto que, segundo os projetos da década, o analfabetismo estaria erradicado antes mesmo do ano 2000.

Cá estamos nós a um ano do final do século, e cifras próximas aos 80% de analfabetismo entre jovens e adultos, ainda não abandonaram municípios brasileiros da região norte-nordeste. Segundo Censo de 1991, 3.462 milhões de jovens e adultos, entre 15 e 24 anos, compõem uma taxa de analfabetismo no país que chega aos 20%. O Censo de 91 revelou as cidades com maiores taxas de analfabetismo, todas concentradas na região norte-nordeste.

Com base nestes dados a UNICEF organizou uma classificação das cidades com maiores índices de analfabetismo, traçando um polígono, intitulado “polígono do analfabetismo”, que interliga cidades do Alagoas, Bahia, Pernambuco, Paraíba e Sergipe apresentando taxas de analfabetismo entre adolescentes que variam de 72,79% a 54,18%⁹.

⁹ “Nordeste tem polígono de analfabetismo”. Folha de São Paulo, 24 de março de 1996.

Contraditoriamente aos índices, que fotografam apenas uma pequena faceta de uma realidade muito mais complexa e dinâmica, a Questão do Analfabetismo e, até mesmo, a Questão Educacional não tem ocupado espaço entre as “Questões” da década de 90. Para Moacir Gadotti, “... a década de 80 parece ter sido uma década perdida para a Educação Popular”. A década que assistiu a “queda do muro” e o “fim da utopia socialista” anunciou a crise e o desencanto com a Educação Popular e seu caráter organizativo. A resistência se deu paralelamente, com experiências fragmentadas, vinculadas aos movimentos sociais que persistiam em todo o continente americano e que ofereceram algumas alternativas teóricas, mobilizatórias e políticas à Educação Popular¹⁰.

Nosso momento atual marca-se por um movimento de transformação - fragmentação/globalização - da ordem mundial, que proclama: o fim do Estado Nacional, o fim das ideologias, a desterritorialização e a conseqüente universalização do mercado, da política e da cultura. No intuito de alcançar suas metas proclamadas, a ideologia da globalização, aquela mesma que proclama o fim das ideologias, impõe aos territórios, a reforma do Estado, e, uma gama de políticas trabalhistas e sociais que, em primeira instância, regulamentam as novas relações de produção e circulação de mercadorias instaladas por blocos econômicos regionalizados (bloco americano, bloco europeu e bloco asiático), concorrentes acirrados do mercado, agora, mundializado.

¹⁰ Gadotti, Moacir e Torres, Carlos Alberto (orgs). São Paulo: Cortez/Editora da Universidade de São Paulo, 1994. pp. 10-11.

“Nenhum Brasileiro Sem Escola”

Projetos de Alfabetização e Educação de Adultos do Estado Desenvolvimentista

Ao mesmo tempo, a problemática do *homogêneo*, que aparece como predominante em nosso tempo, revela-nos o seu oposto, a questão das *diferenças*. Retomando as perspectivas de Marx, a História é o lugar da produção e reprodução das relações sociais concretas, sendo a consciência um produto destas mesmas relações. A produção das idéias, das representações e da própria consciência aparecem diretamente entrelaçadas às atividades materiais e revelam as condições de vida concretas de uma sociedade. Não podemos partir das representações sociais para a realização do conhecimento. Há que se partir do homem concreto, para o entendimento de suas representações coletivas e para a realização das críticas às representações.

Assim, a representação de uma sociedade global integrada se desfaz se nos colocamos como questão o homem concreto, se nos dispusermos a uma aproximação com a realidade social que revela nos subterrâneos da sociedade mundializada, a exclusão social, a miséria, a fome, etc. .

A possibilidade portanto de encontro com a realidade concreta se coloca na vida propriamente dita, no dia a dia, no vivido, no cotidiano dos homens. Henri Lefebvre, assim, radicalizou o pensamento marxista, retomando de Marx a filosofia crítica e a crítica a filosofia e acrescentando a este pensamento crítico: a problemática do cotidiano.

Para Lefebvre, o pensamento marxiano realizou o legado de elaboração de uma teoria da produção e conseqüentemente deixou em aberto a discussão dos “*fenômenos relativos às necessidades, à demanda e ao imperativo social, o consumo e sua organização eventual*”¹¹. A elucidação

¹¹ LEFEBVRE, H. De lo Rural a lo Urbano. Barcelona: Ediciones Península. 4ª ed. 1978.

destes fenômenos toma importância cada vez maior na atualidade e passa necessariamente pelo estudo da vida cotidiana.

Ao avaliarmos a década de 90 não poderíamos chegar a conclusões diferentes. Concretamente o problema do analfabetismo ainda se mostra, é real e revelador dos níveis de desigualdade cada vez mais acentuados de nosso continente. Todavia a Educação Popular não ocupa um “lugar” efetivo entre os projetos para o novo milênio. A Era Informática e Cibernética revela-nos uma realidade paradoxal que ofusca a convivência da realidade virtual com a concretude da expropriação de milhões de cidadãos do domínio de técnicas mínimas de comunicação. Esta “nova era” não faz disto sequer um problema, ou uma questão a ser pensada.

A quem caberia a tarefa de pensar a questão? A quem caberia a tarefa de novamente armar o problema, ou melhor, revisitá-lo? Difícil resposta. Será que estamos falando do Estado? Sociedade civil? Partido político? Ou dos próprios movimentos sociais? Estas são questões que o presente nos coloca. A ausência de projetos de Educação Popular e Educação de Adultos nos revelam mais que o problema do analfabetismo em si. Nos revelam problemas ligados à exclusão, a desigualdade, à ausência ou impossibilidade de democracia política no continente. Nos revelam necessidades. Necessidade de projetos comuns, necessidades de revisitas a antigos e persistentes problemas e quiçá a antigas utopias.

Revisitar utopias, talvez seja este o tema desta dissertação. Ainda é problema para os educadores populares temas como: Educação Popular, Educação de Adultos e Analfabetismo. Ainda faz parte da utopia e do encantamento de milhares de professores e educadores de todo o continente

“Nenhum Brasileiro Sem Escola”

Projetos de Alfabetização e Educação de Adultos do Estado Desenvolvimentista

o triunfo da Educação Popular : educação que liberta, que democratiza o saber, que autonomiza, que permite a construção de um projeto de vida digno, mais justo, mais igual.

A intenção deste trabalho é o de revisitar o problema. O dia-a-dia na escola pública nos fez conviver com ele. O analfabetismo é um problema profundo da realidade brasileira, ele existe e, tragicamente, aclara ora o descuido e o descaso do Estado para com a questão, ora , o uso da questão como forma de intervenção ideológica junto a sociedade civil.

Nas páginas desta dissertação, procuramos revisitar o problema, o que significou revisitar as relações do Estado e da sociedade civil com a Educação Popular .

CAPÍTULO I

A SEGUNDA GUERRA MUNDIAL, O ESTADO E O ANALFABETISMO : A CONSTRUÇÃO DE UM PROBLEMA

1.1. A Segunda Guerra, o Estado Nacional e a Problemática do Desenvolvimento

As conseqüências da crise econômica de 1929 promoveram novo ajuste econômico, articulando os mecanismos de combinação do modelo primário exportador ao de substituição de importações, gerando nova dinâmica para a articulação de classes no plano nacional, além de novas correlações internacionais. Com a Segunda Guerra Mundial, impôs-se uma nova racionalidade à estruturação do capitalismo mundial e novas características ao Estado-Nação, na disputa geopolítica do espaço mundializado. Em busca da homogeneização deflagra-se através do Estado, nos mais variados níveis - social, cultural e econômico – intervenções de várias naturezas. No nível cultural, e dentro dele, no campo educacional, efetivou-se, naquele momento, um lugar privilegiado dessas intervenções. Pretendemos, neste processo de reflexão, recuperar a gênese do passado e resgatar a trajetória de construção da problemática do Analfabetismo e da Educação de Adultos no pós-guerra e décadas seguintes, relacionando intimamente esta trajetória às novas estratégias de intervenção do Estado em suas funções com a sociedade civil.

As raízes desta nova fase interventora do Estado capitalista remontam ao próprio crescimento acelerado da economia socialista. Grosso modo, podemos dizer que o planejamento econômico foi colocado, já na década de 20, como alternativa ao Estado soviético, no processo de reversão de sua formação econômico social, rumo à crescente e planejada economia, o que compeliu os países ocidentais à uma rápida e eficiente reação do sistema capitalista.

“A Segunda Guerra Mundial, o Estado e o Analfabetismo:
A Construção de um Problema”

Desde o “ Crack ” mundial de 1929, os países de economia capitalista, frente aos problemas decorrentes do crescimento anárquico das forças produtivas, visualizavam a necessidade de uma atuação mais direta e controladora das relações de produção. Com a Crise, primeiro o setor privado e posteriormente o Estado trouxeram a si atribuições cada vez mais centralizadoras das decisões, apontando para uma hipertrofia das funções estatais, sedimentando assim as orientações Keynesianas.

Imediatamente ao pós-guerra, ocorria a efetiva mudança na qualidade das relações entre Estado e sociedade. O sistema sofria transformações estruturais. O capital transnacionalizava-se. Estrategicamente, as grandes empresas privadas se associavam, formando grandes grupos empresariais que se instalavam oligopolisticamente no mercado mundial¹. As relações de produção se rearticulavam agora em um espaço globalizado, em que a garantia da estabilidade sistêmica prescindia do novo caráter que o Estado assumia, tornando-se planejador e gestor das relações de produção e propriedade.

O planejamento estatal foi a forma encontrada para a reorganização do capital e ao mesmo tempo para a resolução de seus conflitos e contradições. Francisco de Oliveira define o planejamento enquanto uma forma de conflito social, que demonstra, nada mais, que uma das faces do capitalismo monopolista.

¹ IANNI, O. - Nação e Globalização . In: SANTOS , M. (Org.) - Fim do Século e Globalização. São Paulo : Hucitec, 1993. pp. 71-73.

“Nenhum Brasileiro Sem Escola”

Projetos de Alfabetização e Educação de Adultos do Estado Desenvolvimentista

Segundo o autor, não há que se confundir o planejamento de economias diferenciadas - socialistas e capitalistas. Este momento do capitalismo monopolista, que lança mão de teorias e estratégias planejadoras, manifesta a tentativa de controle da desordem do crescimento das forças produtivas e anuncia o nascimento de novas atitudes de controle e disciplinarização das relações sociais². No caso brasileiro, tornava-se necessário intervir no território e no perfil da força de trabalho, controlando as ações políticas do setor operário e atrelando as demandas sociais ao Estado. Para ultimar estes objetivos foram tecidas formas, a exemplo, o planejamento regional para o Nordeste, os espaços de controle e socialização dos trabalhadores nos sindicatos atrelados, etc. Assim, o planejamento capitalista é muito mais uma atitude de intervenção e dominação do que de gestão racional e organizada da produção. Constituíam-se uma “ideologia planejadora”, não apenas como forma de racionalização do capital, mas enquanto ação interventora.

O núcleo concentrador das mudanças, que se circunscrevia ao espaço central da acumulação capitalista, reservou a si uma organização diferenciada das relações de produção. Neste núcleo, consolidou-se o Estado do Bem Estar Social, o “*Welfare State*”, que financiaria e potencializaria a reprodução ampliada do capital com o chamado “fundo público”, promovendo também, ao

² OLIVEIRA, F. - Elegia para uma Re(li)gião. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1981. pp. 15-17.

mesmo tempo, as melhorias no padrão de vida das classes trabalhadoras³. No polo periférico, como forma de controle sobre a ação da classe operária urbana, governos criaram formas características de ação. Vargas criou em 1931 o ministério do Trabalho, Indústria e Comércio e em 1942 promoveu a Consolidação das Leis trabalhistas-CLT, universalizando para o conjunto dos operários, direitos obtidos na pressão e nas lutas anteriores, mas também, simultaneamente, exercendo o controle direto sobre as lideranças sindicais através da absorção do imposto sindical, do reconhecimento dos dirigentes e da proibição de greve⁴. A afirmação do Estado de Bem Estar Social, implicou em desdobramentos político-ideológicos que extrapolaram os limites territoriais de seu núcleo e espalharam-se pelas franjas que o circundavam. Com a consolidação do “*Welfare State*” mundializava-se a ideologia do desenvolvimento. As agências supranacionais de planejamento tiveram o importante papel de divulgar e consolidar esta ideologia, que nos países de economia periférica apresentaram suas versões mais contraditórias.

Naquele momento, pelas próprias circunstâncias históricas ligadas à Guerra, os EUA, espaço da reação definido desde o Plano Marshall, absorvia a centralidade pretendida. Para o funcionamento e solidificação do centro acumulador firmaram-se órgãos de gestão supranacionais (ONU, UNESCO e

³ OLIVEIRA, F. - O Surgimento do Antivalor. In: Novos Estudos CEBRAP. São Paulo : CEBRAP, n° 22, 1988. pp. 10-12.

⁴ HALL, M.M e PINHEIRO, P.S. - A Classe Operária no Brasil : 1889-1930. - doc. São Paulo: Brasiliense. 2v.

“Nenhum Brasileiro Sem Escola”

Projetos de Alfabetização e Educação de Adultos do Estado Desenvolvimentista

OEA) , sob os nexos mundiais da acumulação e como garantias de controle das economias periféricas⁵.

Segundo Florestan Fernandes⁶ , a reação comandada pela potência ascendente, tornou-se empecilho a qualquer projeto de desenvolvimento autosustentado ou autônomo dos territórios subordinados. Mais que isto, o novo momento do capitalismo pressupunha a expansão das empresas oligopolistas, através de uma articulação desigual entre as burguesias nacionais dependentes e o polo desenvolvido, fenômeno que nos indica os limites óbvios do desenvolvimentismo.

Tal articulação, desfez ou minimizou as bases da tradicional divisão internacional do trabalho, mas possibilitou a dependência , mediada pela tecnologia e pelo capital financeiro. De outra parte, esta aliança ainda se desdobrava numa evidente perda de autonomia política e cultural. Notadamente, quando pensamos nas relações de algumas nações da América Latina com os EUA. O domínio norte-americano propagava-se lentamente por todos os níveis da economia nacional e enraizava-se na política, na segurança, na educação, na cultura e no nível da comunicação , o que levaria F. Fernandes a considerar tal movimento enquanto um movimento de incorporação de toda a América Latina ao espaço sócio-econômico e cultural dos EUA⁷.

⁵ A pretensão de uma centralidade por parte dos EUA se explicita, quando em 1949 este país se posiciona firmemente contra a proposição surgida dentro da própria ONU de constituição da CEPAL .

⁶ FLORESTAN ,F. - Capitalismo Dependente e Classes Sociais na América Latina. Rio de Janeiro : Zahar, 1981. pp. 21-22.

⁷ FLORESTAN ,F. - Capitalismo Dependente e Classes Sociais na América Latina. Rio de Janeiro : Zahar, 1981. pp. 24-25.

Historicamente, as pressões pelo domínio econômico e ideológico caracterizavam, desde meados do século passado, as políticas norte-americanas em relação ao continente. O Pan-americanismo, a Doutrina Monroe e a criação da OEA, em 1948, revelavam a permanente (salvaguardadas as especificidades históricas de cada momento) lógica da intervenção, incorporação e domínio do território continental. T. H. Donghi⁸ visualizou e descreveu as fases deste processo de hegemonia: que se iniciou com as investidas jurídicas e corporativas do Pan-americanismo do início do século culminando com a Organização dos Estados Americanos - OEA, em que, sob a égide de um pacto regional, os EUA conseguiu formar uma organização pronta para enfrentar a polarização da Guerra-fria, e mais do que isto, firmar sua hegemonia e domínio territorial, posto que, o princípio da não intervenção, sustentáculo do pacto, constituía-se, na verdade, no princípio da intervenção daquele país em todo o continente.

Ilimitadas foram as estratégias, ou melhor, as formas elaboradas de intervenção acima referidas. No decorrer do século XX, o país hegemônico não hesitou na realização das intervenções armadas, principalmente na América Central. No entanto, no decorrer da Guerra-fria, segundo Donghi, a organização do aparato anticomunista orquestrava um clima ideológico que de algum modo tendia a legitimar a intervenção política.

⁸ DONGHI, T.H. - História da América Latina. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975. pp. 169-179.

“Nenhum Brasileiro Sem Escola”

Projetos de Alfabetização e Educação de Adultos do Estado Desenvolvimentista

Notadamente, a década de 50 encena estas novas relações do Estado com as forças sociais. O fortalecimento do Estado nacional frente à ideologia do planejamento, contraditoriamente ao movimento de incorporação político-ideológica dos EUA em relação à América Latina, incentivava projetos nacionais localizados, que vislumbravam o desenvolvimento autônomo. O pensamento fundante da CEPAL, incorporava os elementos do desenvolvimento nacional autônomo e da cooperação latino americana, o que o posicionava opostamente às pretensões norte americanas. Na verdade, na América Latina vivia-se um momento dúbio, no qual confrontavam-se o pensamento autônomo e autóctone e a solidariedade regional, contra um movimento global , que investia na subordinação do continente à lógica da acumulação mundial .

O ponto comum, entre o pensamento autônomo latino-americano e a ação interventora dos centros de acumulação capitalista, se encontrava na ideologia do planejamento, que tem no Estado o seu executor. O Estado, nesta posição, normatiza o cotidiano, formula ideologias, símbolos, representações, disciplina o trabalho, o consumo e os investimentos⁹. Ou melhor, o Estado torna-se o criador de formas materiais da reprodução ampliada do capital , e ao mesmo tempo, o criador das representações sociais. A intervenção planejada tem o poder de atingir as mais diferentes esferas da vida social, disciplinando a vida cotidiana. Estes fundamentos explicam a importância dos intelectuais e

⁹Referímo-nos à discussão de Henri Lefebvre no livro “A Vida Cotidiana e o Mundo Moderno”, onde o Cotidiano aparece como objeto passível de ser apreendido e de fundamental importância para a filosofia. O cotidiano é, ao mesmo tempo, o lugar da resistência e da dominação. Para Lefebvre o Estado Moderno realiza investidas por sobre o cotidiano, no sentido de dominá-lo. LEFEBVRE, H. - A Vida Cotidiana e o Mundo Moderno . São Paulo:Ática , 1992.

pensadores do Estado, que neste momento específico da América Latina, envolveram-se muito fortemente na definição e planejamento dos rumos do continente. No Brasil, os ditames da CEPAL, marcaram-se muito fortemente pela figura de Celso Furtado, que com a proposição de criação da SUDENE, apresentava ao país um projeto de industrialização e crescimento que metamorfoseava-se em atuações sobre a problemática regional e sobre questões de segurança nacional¹⁰. A partir de 1955, com a criação do ISEB, o Estado acabou por sedimentar esta tendência. Do Instituto, definido como instituto teórico a serviço do desenvolvimento nacional¹¹, representantes da intelectualidade brasileira como Viera Pinto, Guerreiro Ramos, Hélio Jaguaribe, etc. trabalharam pela adequação de políticas públicas ao projeto de desenvolvimento econômico.

As condições que ensejam esses processos de intervenção, bem como algumas de suas características, nos permitem certas reflexões estimuladas pelas proposições de H. Lefebvre. Segundo o autor, o Estado e suas formas desenvolveram mecanismos de disciplinarização do cotidiano. O Estado se reconstruiu após a IIª Guerra, com muito mais poder do que antes, num movimento que abrangeu todo o espaço mundial, desde o mais periférico até os países do núcleo central e desenvolvido. Neste movimento, consubstanciaram-se as dimensões e os *lugares* do exercício dos poderes. “(...) *Sobre o que se exercem os poderes?...*” se perguntou Lefebvre. No *vivido*, encontrou a

¹⁰ ARAÚJO, MARCO CÉSAR – O Estado e a Representação da Problemática Regional: Uma Ideologia de Desenvolvimento e Segurança Nacional.1954/1959. Dissertação de Mestrado. FFLCH-USP. 1996. pp. 36-53.

¹¹ TOLEDO, C.N. - Ideologia do desenvolvimento : análise de uma Instituição. Tese de doutoramento. FFLCH-USP. São Paulo. 1975.

“Nenhum Brasileiro Sem Escola”

Projetos de Alfabetização e Educação de Adultos do Estado Desenvolvimentista

resposta. As instituições e as formas superpõem-se ao cotidiano, recortam-no, retalham-no, e o dispõem de acordo com as suas exigências e estratégias¹², e mais, as representações construídas sob a lógica da intervenção e domínio do cotidiano se impõe nos diferentes níveis sociais¹³.

É possível, portanto, no interior dos níveis sociais cristalizar-se uma forma homogênea e hegemônica, enquanto instrumento de dominação. O polo de dominação econômica implanta sua hegemonia nos mais diferenciados níveis sociais e pelos mais variados caminhos do cotidiano. A modernidade possibilitou a construção desta hegemonia, procurando homogeneizar a opinião pública, o modo de pensar, o modo de vida, os valores e concepções. O campo educacional foi um espaço privilegiado de construção desta hegemonia.

No entanto, nas proposições lefebvreanas, está também no *cotidiano* a possibilidade de resistência. Sob a égide da modernidade, a vida cotidiana se impõe enquanto lugar da transformação. Lugar das práticas programadas e das manipulações, e também lugar dos subprodutos que escapam aos poderes e as formas de submissão. O cotidiano é “ (...) *ambigüidad por excelencia : satisfacción y malestar, trivialidad y aburrimiento bajo la resplandeciente armadura de la modernidad.*(...)” (Lefebvre, 1970). E, contraditoriamente,

¹² LEFEBVRE, H. - Op. Cit. pp. 65-69 .

¹³ Recorremos ao entendimento de cotidiano colocado por Heller, onde este constitui-se em um determinado arranjo hierárquico, historicamente dado, de diferentes esferas da vida social. Esfera econômica, política, cultural, etc. Ver : HELLER, A. - O Cotidiano e a História . Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1992. pp. 24-26. LEFEBVRE, H. - Op. Cit. pp. 5-17 e pp. 205-210 ; e ainda, LEFEBVRE, H. - Introdução a modernidade . Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1969. pp. 137-149.

torna-se o cotidiano o espaço social da passividade, da massificação e o lugar das insatisfações e das vontades, que são os alimentos da resistência¹⁴.

Com esse olhar sobre o vivido, Lefebvre elaborou as noções diferenciadas de *cotidiano* e *cotidianidade*. A *cotidianidade*, resulta de uma estratégia global (econômica, política, cultural) de domínio de classe. Ela é o momento em que o vivido foi dominado, disciplinado. Contraditoriamente, no *cotidiano* se colocam as potencialidades para a rebeldia, ele aponta as possibilidades, que se assentam no vivido, no dia a dia, nas diferenças, nos gestos, nas atitudes¹⁵. No embate entre *cotidiano* e *cotidianidade* situa-se o nosso problema. Nosso objeto de estudo, os projetos de educação de adultos do pós-guerra, num primeiro momento, apresenta-se compondo o rol de esforços de adequação das políticas educacionais às necessidades do desenvolvimento econômico. Posteriormente revela-se enquanto forma predominante da ação do Estado e de outros agentes sociais junto as classes populares. Na disputa de espaço para atuação política, estes mediadores são movidos por diferentes objetivos, qual sejam, controle, metamorfoses, transfigurações ou revoluções da vida social, e acabam por potencializar o cotidiano destas classes. Reconstruir a riqueza e nuances deste processo será o desafio desta dissertação.

Nesta perspectiva , no primeiro capítulo, procedemos um retorno à gênese da problemática da educação de adultos na América Latina, na intenção

¹⁴ LEFEBVRE, H. LEFEBVRE, H. - De lo Rural ao Urbano (História , Ciência, Sociedad) . Barcelona : Ediciones Peninsula, 1970. pp. 9.

¹⁵ LEFEBVRE, H. - Introdução a Modernidade . Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1969. pp. 144-145.

“Nenhum Brasileiro Sem Escola”

Projetos de Alfabetização e Educação de Adultos do Estado Desenvolvimentista

de reencontrar o problema, explicá-lo e melhor compreendê-lo¹⁶. Realizando sua trajetória regressa, deparamo-nos com o momento inicial de intervenção educacional sobre a população jovem e adulta e com surgimento de formas singulares de intervenção sobre o analfabetismo.

1.2. O Analfabetismo : A Construção do Problema

Em busca do entendimento da questão aqui colocada analisamos parte de uma produção de periódicos latino-americanos, norte-americanos e europeus que enfocavam a problemática da alfabetização e da educação de adultos no continente americano, datados genericamente no pós-guerra . A extensão e a diversidade das publicações demonstrou, logo de início, a importância do tema para o período . Outra evidência apreendida da documentação permitiu-nos verificar a densidade do tema. O fato de serem publicações de âmbito nacional e oficial, ligadas a ministérios ou outros órgãos estatais e publicações de caráter internacional e intercontinental, financiadas por organismos como ONU - Organização das Nações Unidas e UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e OEA - Organização dos Estados Americanos.

¹⁶ Trata-se das proposições do método analítico Progressivo/Regressivo, composto de três momentos : Descritivo - lugar da observação/constatação do problema ; Analítico/Regressivo - momento da análise da realidade e o Histórico-genético estudo das modificações colocadas à estrutura em questão. A proposição do método é a de uma genética das formações estruturas, com a intenção de pensá-las sobre a luz das problemáticas atuais. IN: LEFEBVRE, H. - De lo Rural ao Urbano (História , Ciência, Sociedad) . Barcelona : Ediciones Peninsula, 1970. CAP. I e III.

“A Segunda Guerra Mundial, o Estado e o Analfabetismo:
A Construção de um Problema”

O peso dado pela documentação à problemática, direcionou nosso olhar para o envolvimento e a preocupação do Estado Nacional com a questão. Nos contatos com os periódicos deparamo-nos com um discurso do Estado que atribuía à Educação um papel fundamental no processo de desenvolvimento da América Latina, vista como a mola propulsora do premente desenvolvimento econômico. De um lado, apenas a Educação poderia elevar a produtividade do trabalho, de outro, somente ela poderia combater os males do atraso, na lógica da conservação dos valores e liberdades do sistema :

“... No es la posición aislada de ciertos setores progressistas que tradicionalmente han venido destacando los beneficios que podrían desprenderse de la educación. Ahora se trata de un movimiento de mayores dimensiones, basado en la firme creencia del influjo que aquella tiene en la conservación e enriquecimiento de los valores espirituales, en el progreso científico y en el mejoramiento de los niveles de vida de la población sociólogos, políticos, economistas, destacan la alta correlación existente entre educación y desarrollo económico y social; cada vez más por otra parte, se advierte un mayor interés de la opinión pública por los problemas de la educación y quizás pueda afirmarse que jamás como ahora sintieron los países, la poderosa influencia que en su destino ha de tener la educación, y que ningún momento existió una emulación como la

“Nenhum Brasileiro Sem Escola”

Projetos de Alfabetização e Educação de Adultos do Estado Desenvolvimentista

*actual para mejorar los sistemas educativos
nacionales ...”¹⁷*

Na medida em que nos debruçávamos sobre a documentação, percebíamos o esforço de definição e legitimação do tema em questão. Detectamos : a preocupação com a “reconstrução” do conceito de analfabetismo; a preocupação com o diagnóstico, o planejamento e a explicitação da necessidade urgente de intervenção sobre a questão.

Em nossa interpretação, a preocupação com a construção do conceito de analfabetismo confundia-se com a construção e legitimação do problema em si. Ou melhor, até o momento na conjuntura mundial, o analfabetismo que atingia amplas parcelas da população dos países da América , Ásia e África, não havia ainda se constituído em um problema de expressão nas políticas públicas mundiais. Pressionados por mudanças estruturais do sistema, coube aos Estados Nacionais redirecionar ações planejadas sobre todos os setores ligados à economia. Adequar e criar políticas educacionais, foram, a partir daquele momento, ações associadas ao desenvolvimento econômico. Passara a ser urgente um amplo movimento que definisse as causas e conseqüências do analfabetismo na população jovem e adulta mundial, decorrendo daí a necessidade de se construir e generalizar o conceito de analfabetismo.

Concomitantemente, legitimar, planejar e executar as ações interventoras responderiam as alterações necessárias ao novo paradigma da

¹⁷ Proyecto Principal de Educacion. Boletim Trimestral .UNESCO, America Latina, Enero-Marzo, vol. I , nº 1, 1959.pp 04.

industrialização generalizada para as regiões centrais e periféricas. Nestas circunstâncias, os organismos supranacionais, envolvidos dentre outras questões com a educação popular e tantos outros dilemas do terceiro mundo, atuaram na construção e veiculação do conceitual básico norteador das atitudes de superação dos indicadores do subdesenvolvimento. A construção de uma *representação* sobre o analfabetismo possibilitou a transformação do problema em questão político-ideológica e justificou toda e qualquer intervenção racionalizada na medida em que novos indicadores passaram a ser criados para mensurar as potencialidades dos países.

1.3. A UNESCO e o Projeto Principal de Educação para a América Latina

Desde sua criação em 1945, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - UNESCO, teve como tema principal de estudo, investigação e planejamento, a questão educacional. Reunindo representantes de diferentes países, o organismo acabou por funcionar como uma instância de produção científica concernente ao problema, e ao mesmo tempo, enquanto órgão de planejamento e idealização de projetos educacionais e culturais.

Ainda na década de 40, a UNESCO realizava um intenso trabalho de intercâmbio científico entre os países. Além das Conferências Gerais, realizadas anualmente em diferentes continentes, organizavam-se constantes reuniões regionais e seminários internacionais para a discussão das questões

“Nenhum Brasileiro Sem Escola”

Projetos de Alfabetização e Educação de Adultos do Estado Desenvolvimentista

educacionais : analfabetismo, educação primária, formação de professores, etc.. Os propósitos da Organização, segundo seus próprios documentos de fundação, eram : “ *o de atingir gradativamente, pela cooperação dos povos nos domínios da educação, da ciência e da cultura, a paz internacional e a prosperidade comum da humanidade para cujo fim a Organização das Nações Unidas foi constituída, como a sua Carta conclama*”¹⁸ .

Os rumos da política internacional e a problemática da paz , temas relacionados ao pós-guerra, justificavam a existência do organismo e ocupavam o centro de suas proposições. As relações internacionais passaram a ser analisadas sob o viés da consciência que cada nação deveria ter de sua participação política no todo . A consciência da paz advinha da consciência de nação e da consciência das relações internacionais. Neste momento a educação foi associada à consciência e definida como “ *a ação de uma geração sobre as outras , para a transmissão de idéias, sentimentos e aspirações, ou seja da vontade social, que modela os grupos e constroe as nações*”¹⁹ , passando a ser entendida não só como instrumento de inserção do indivíduo no coletivo, mas como reguladora do processo de participação deste na convivência social. Sedimentada sobre estes preceitos, a UNESCO acreditava que a educação do povo promoveria não apenas a garantia da existência individual, mas a garantia da existência coletiva , construindo o sentimento de nação e ampliando este

¹⁸ Discurso do professor Lourenço Filho “Rumos da Política e Relações Internacionais”, apresentado em Conferência da UNESCO. Arquivo Lourenço Filho. s/d. No Brasil , o pensamento e os preceitos da UNESCO são difundidos, muito fortemente por Lourenço Filho, que acaba sendo uma figura fundamental do organismo na América Latina , devido a sua capacidade de expressar , traduzir e atuar sobre estes preceitos

¹⁹ Discurso do professor Lourenço Filho “Rumos da Política e Relações Internacionais”. Arquivo Lourenço Filho. s/d . pp. 5.

sentimento para a totalidade das nações e da problemática internacional . Para isto, cada nação deveria enfrentar seus problemas internos galgando paulatinamente do subdesenvolvimento rumo ao desenvolvimento econômico, combatendo seus principais problemas estruturais, sob à luz das proposições teórico-metodológicas planejadoras.

Em sua participação na Vª Reunião da Conferência Geral da UNESCO, realizada em Florença, no ano de 1950, o ministro brasileiro da Educação e Saúde, Sr. Clemente Mariani, proferia um discurso que revelava as preocupações da UNESCO com a efetivação da “obra” a que se dedicava, além de elucidar as preocupações do governo brasileiro em também atuar sobre a problemática :

“(...) conforta-me senhor presidente, reconhecer que as aspirações da UNESCO, de elevação do homem pela cultura e desarmamento dos espíritos, coincidem com os inalteráveis sentimentos do meu país. Confiemos todos que a UNESCO tão bem inspirada quanto aos seus ideais democráticos, conseguirá libertar o homem dos erros do passado, permitindo-lhe alcançar novas condições de vida para este mundo, que os preconceitos e a ignorância ainda não destruíram (...)”²⁰.

²⁰ Idem . pp. 02.

“Nenhum Brasileiro Sem Escola”

Projetos de Alfabetização e Educação de Adultos do Estado Desenvolvimentista

A idéia principal é a do cooperacionismo , elegendo objetivos supra nacionais concernentes à questões relacionadas aos direitos universais do homem . A UNESCO se coloca como representante maior dos países membros, funcionando enquanto uma central de produção teórico-metodológica , informativa e controladora. Segundo o discurso da cooperação, estabelecia-se um organograma de trabalhos onde os países membros seriam os responsáveis pelas ações locais :

“(...) Erro seria julgar desse ponto de vista a obra da UNESCO, que para esse fim jamais disporá de recursos materiais ou em pessoal. Não é ela afinal, uma entidade à parte e acima dos estados-membros, mas a sua própria emanção, para fins de cooperação previamente assentados. O que se torna imprescindível é a organização de ‘comissões nacionais’ de modo a assegurar a possibilidade do programa de cooperação. (...) Duas ordens de questões se delineiam quanto ao âmbito de possível ação das Comissões Nacionais. A primeira é de que a UNESCO possa servir as elites, de cada país, a fim de que estas, por sua vez, possam orientar as massas, nas suas aspirações de progresso cultural e de compreensão internacional. Para que possa a UNESCO realizar nesse campo seus objetivos, no indispensável clima de liberdade, posto em destaque pelo relatório (relatório do diretor geral) ,

será preciso que as comissões de cada país, se organizem, visando facilitar pronto intercâmbio das idéias e informações, de maneira a obter o melhor proveito para o seu próprio país e a dispensar a melhor colaboração na obra comum. (...)”²¹.

Alimentando a ótica de centralização das idéias e descentralização da ação, a UNESCO se responsabilizava pela organização de eventos nos diferentes países interligados . O Brasil foi sede do Iº Seminário Interamericano de Alfabetização e Educação de Adultos, realizado em Petrópolis - Rio de Janeiro em 1949, do qual o Prof. M.B. Lourenço Filho, na época diretor geral do Departamento Nacional de Educação de Adultos, foi diretor e secretário geral .

Os Seminários e reuniões internacionais, articulavam delegações latino - americanas - Argentina, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, República Dominicana, Equador, El Salvador, Guatemala , Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Uruguai, Porto Rico, Venezuela - às delegações européias - França, Inglaterra, Holanda - isto sem contar a presença sempre constante da delegação dos EUA . Todos os países acima, participaram do Seminário Interamericano de Alfabetização e Educação de Adultos, e notamos a importância e o peso do Seminário pelos cargos e funções dos representantes das delegações , muito mais que intelectuais ou especialistas em educação, a maioria deles integra os quadros administrativos de seus países de origem. São: ministros da educação, secretários de educação, chefes de departamentos

²¹ Idem. pp. 03-04.

“Nenhum Brasileiro Sem Escola”

Projetos de Alfabetização e Educação de Adultos do Estado Desenvolvimentista

nacionais de alfabetização, diretores técnicos de projetos oficiais , etc. Nota-se também a participação de boa parte dos membros enquanto representantes ou técnicos da própria UNESCO, além de representantes e técnicos de outros organismos internacionais, o Prof. Jean Piaget participa representando o *Bureau International d'Education*²².

O Seminário subdividiu-se em temas, e organizou grupos de trabalho para estudo e produção concernente a cada um deles , relacionados à : Alfabetização , Educação de Adultos, Documentação e Estatística, Metodologias. Para Vanilda Paiva²³, o Seminário possibilitou a troca de experiências e revestiu-se de caráter eminentemente técnico :

“(...) através das diversas experiências continentais , os participantes do Seminário pretendiam chegar a conclusões que permitissem assentar as bases para a adoção de um sistema de trabalho aplicável, com ligeiras variações, à realidade latino-americana em geral. Pretendiam também que o material então elaborado pudesse servir de base a seminários nacionais que fornecessem orientação aos governos: queriam estudar os métodos de educação de adultos

²² Relatório - Seminário Interamericano de Alfabetização e Educação de Adultos . Rio de Janeiro , 1949. mimeo. Arquivo Lourenço Filho-CPDOC.

²³ PAIVA, VANILDA - Educação Popular e Educação de Adultos (Contribuição à História da Educação Brasileira) . Rio de Janeiro : editora Loyola, 1973. pp. 190.

*e elaborar uma filosofia e uma doutrina para a
América Latina... ”²⁴.*

A autora destaca o caráter entusiástico dos participantes, pois o Seminário coincide com um dos melhores momentos da Campanha Nacional de Alfabetização de Adultos e Adolescentes implantada por Lourenço Filho desde 1947. Mais do que entusiasmo e voluntarismo, ressaltamos em nossa análise a preocupação efetiva do Estado com o domínio do tema e a necessidade premente de planejamento e ação sobre o mesmo. Tratava-se na verdade de um momento diverso que caracterizou-se pelo afloramento no nível local, de um pensamento brasileiro direcionando-se para o desenvolvimento nacional, concomitantemente à ação externa propositora de projetos mais abrangentes. Pretendemos aprimorar esta discussão em nosso segundo capítulo, quando discutiremos a Campanha nacional gestada por Lourenço Filho.

Resultará das discussões do Seminário o Manual de Educação de Adultos, que terá papel organizador ou mesmo, no caso brasileiro, reorganizador de programas educacionais. Ainda segundo Vanilda Paiva, o manual teve características de instrumento para desenvolvimento de ações comunitárias e orientava metodologicamente a educação de adultos traçando objetivos de cooperação, sindicalização, extensão dos serviços agrícolas, organização de comunidades rurais, etc. O Seminário e suas resoluções inauguraram, no Brasil, a “era” do “desenvolvimento comunitário” ou “ação

²⁴ Paiva, V. op. cit. . pp. 195.

“Nenhum Brasileiro Sem Escola”

Projetos de Alfabetização e Educação de Adultos do Estado Desenvolvimentista

comunitária”, uma estratégia de intervenção , sedimentada sobre a ideologia do desenvolvimento.

A posição dos organismos internacionais de planejamento frente a todo o processo desencadeador das discussões e resoluções sobre o tema , permitiria um controle sistêmico das ações dos Estados nacionais envolvidos. Lourenço Filho, enquanto diretor do Departamento Nacional de Educação, presta contas à UNESCO à respeito de suas ações e empenho para com a educação de adultos no território nacional²⁵.

Em meados da década de 50, a UNESCO, apoiada pela ONU e OEA, decidiu-se pela criação de um projeto próprio de educação fundamental para o continente. A partir da Conferência Geral da UNESCO - em Montevideu, Uruguai - 1954, o organismo passou a reorientar os programas da organização mundial, introduzindo os chamados “Projetos Principais”, cujos objetivos eram o de atender e atuar sobre os problemas mundiais de grande relevância . Entre os problemas selecionados pela Secretaria Geral da UNESCO, concedeu-se fundamental importância à extensão da educação primária e a erradicação do analfabetismo

O Projeto Principal de Educação para a América Latina , foi criado oficialmente em 1956 na IX conferência Geral da UNESCO em Nova Delhi . Segundo editorial do primeiro número do Boletim do Projeto Principal :

²⁵ A Campanha de Educação de Adultos de 1947, organizada pelo MES em todo o território brasileiro, acaba por se transformar no principal exemplo de campanha educacional sob os princípios de cooperação dos organismos internacionais, por afirmação da própria UNESCO.

“A Segunda Guerra Mundial, o Estado e o Analfabetismo:
A Construção de um Problema”

“(...) ahora se trata de un movimiento de mayores dimensiones, basado en la firme creencia del influjo que la educación tiene en conservación e enriquecimiento de los valores morales , en lo progreso científico y em el mejoramiento de los niveles de vida de la poblacion. Sociólogos, políticos, economistas, destacan la alta correlacion existente entre educacion y desarrollo económico y social(...) ”²⁶.

Mantidos os princípios da cooperação e da corresponsabilidade dos estados-membros, desenhava-se (para o órgão centralizador) a possibilidade de um controle mais efetivo e racionalizado da ação. Oficializado o Projeto, alicerçavam-se as formas de intervenção e disciplinarização do vivido. O discurso se erigia sobre a conservação da ordem e da conquista do desenvolvimento. Tratava-se pois, de educar para conservar valores e ao mesmo tempo, eliminar entraves ao desenvolvimento econômico e social . Os quadros estatísticos dos continentes não-desenvolvidos, apenas reforçavam o discurso da intervenção objetiva e imediata. Em estudos encomendados pela Secretaria Geral do Órgão e publicados no Boletim , a América Latina possuía:

- 15 a 18 milhões de crianças em idade escolar que não freqüentavam a escola
- população alfabetizada com escolaridade em média de 4 a 1 ano

²⁶ Boletín del Proyecto Principal de Educación. La Havana : UNESCO, Boletim Trimestral, nº 1. Enero-marzo de 1959. pp. 3.

“Nenhum Brasileiro Sem Escola”

Projetos de Alfabetização e Educação de Adultos do Estado Desenvolvimentista

- 40% da população do continente era analfabeta
- número de professores insuficientes para a demanda (altos índices de professores leigos)
- crescimento vegetativo alarmante da população, sugerindo o incremento na formação de professores e aumento da estrutura escolar
- dificuldades de permanência de determinados setores sociais na escola que demandavam investimentos em merenda escolar, atendimento médico ,etc.

Frente a este panorama educacional o Projeto Principal se dispunha “ao planejamento e organização sistemática de esforços necessários à superação dos problemas”. Pretendia-se orientar os países associados a adotar práticas capazes de generalizar a educação primária no continente. A proposição do Projeto era a do planejamento sistemático para a superação do referido quadro latino-americano. Eram estados membros do Projeto Principal : Argentina, Brasil, Colômbia, Costa Rica, Chile, Guatemala, Haiti, México, Nicarágua, Peru, República Dominicana e Uruguai.

O Projeto seria decenal, vigorando entre 1956 e 1966. A UNESCO atuaria conjuntamente com instituições dos países membros em alguns campos, (considerados os mais problemáticos) : formação de professores, extensão da escolaridade, estudos estatísticos , planejamento e aplicação de recursos. Os recursos para as ações proviriam em grande parte dos próprios estados cooperados. Dos campos de atuação originaram-se 4 sub-projetos :

- As Escolas Normais Associadas (escolas de formação de professores orientadas pelo projeto)

“A Segunda Guerra Mundial, o Estado e o Analfabetismo:
A Construção de um Problema”

- Universidades Associadas (convênios com universidades para realização de estudos na área)
- Centro Interamericano de Educação Rural - CIER (Centro organizado e mantido pela OEA e pela Secretaria do Projeto que atuaria na área específica de educação rural)
- Bolsas de Estudos e Publicações (subsídios para formação de quadros de atuação).

A sede geral instalada em Havana, centralizava, definia e realizava as ações. Um Comitê Consultivo reunia-se regularmente nos diferentes países membros para avaliação dos resultados, estudo das realidades e a formulação de recomendações para o desenvolvimento do Projeto Principal.

Em 1957, em Havana, ocorreu a primeira reunião do comitê consultivo e suas orientações e recomendações dizem respeito ao significado do Projeto e à relevância dos papéis e empenhos dos estados membros em sua realização. Na segunda reunião, no Panamá, em 1958, segundo o próprio discurso do Boletim , demonstraram-se propósitos mais ambiciosos, orientando-se os governos no sentido de constituírem Comitês Nacionais do Projeto Principal ou mesmo Centros Associados - de caráter pedagógico ou mesmo econômico - que seriam incorporados ao Projetos Principal . Defendia-se a idéia da constituição de centros de estudos para elaboração de planos de ação, que intensificassem os contatos e trocas entre os países membros e a sede do projeto (Havana).

“Nenhum Brasileiro Sem Escola”

Projetos de Alfabetização e Educação de Adultos do Estado Desenvolvimentista

Alicerçado no discurso da cooperação e da integração, a cúpula do Projeto, explicitava, cada vez mais, sua atuação interventora sobre o Estado nacional. Em 1961, o Comitê Consultivo, concluiu, na reunião do México, a relevância dos investimentos nacionais em educação. A proposta principal do Comitê, frente a problemática dos financiamentos dos projetos educacionais nos países latinos, referia-se à redução drástica dos investimentos em defesa nacional e o repasse destes investimentos ao financiamento da educação :

“(...) propuesta del Comité digna de especial relieve se refiere a que las sumas resultantes de la reducción de los presupuestos de defensa nacional - que tienen en estudio algunos gobiernos latinoamericanos - se dediquen al financiamiento de la educación. De parecida índole y potencialmente de más amplias proyecciones, es el voto expresado por el Comité de que se aplique cuanto antes la resolución sobre desarme general y completo aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, y de que los recursos del progreso social y económico de los pueblos, incluyendo en los planes que se elaboren al efecto el desarrollo de los servicios educativos(...)”²⁷.

Sob a insígnia do planejamento, o organismo interferia sobre uma questão de segurança nacional e propunha uma ação de desarmamento, que

²⁷ Boletín del Proyecto Principal de Educación. La Habana : UNESCO. vol.2, nº 5 . Enero-marzo, 1960. pp. 07.

orientava-se em sentido oposto a um movimento mundial : a corrida armamentista. Neste momento, a militarização das potências mundiais (EUA e URSS) se expandia . Segundo dados de 1960, por exemplo, as vinte e cinco maiores empresas privadas dos EUA realizavam negociações com o Estado envolvendo encomendas bélicas e a percentagem destes negócios sobre o lucro das empresas, variavam de 3% a 30% ou 40%, em alguns casos chegando a 90%²⁸. Este movimento armamentista tinha suas raízes no redimensionamento do espaço mundial e seus significados relacionavam-se à disputa na montagem de uma rede de dominação econômico-política nos territórios subordinados.

A reunião do México de 1961, propunha declaradamente a interferência do Projeto Principal junto às decisões quanto a investimentos , alocação de recursos e revisões de orçamentos nacionais. A força de influência do Projeto junto aos estados membros, passou a ser uma meta do Projeto. O diretor geral da UNESCO, Dr. Torres Bodet , nesta mesma reunião, declarou que o Projeto Principal nº 1 da UNESCO se convertia no principal projeto nacional de cada um dos países latino americanos. A documentação por nós analisada revelou a inexistência da idéia de planejamento conjunto entre o organismo e os estado membros com a sedimentação da idéia de um planejamento definido e controlado pelo organismo internacional.

O Boletim do Projeto Principal, com início em 1959, foi o espaço primordial de comunicação entre a secretaria geral e os países associados. Esta publicação preocupou-se em divulgar as reuniões, conferências e encontros

²⁸ VESENTINI, J.W. - Imperialismo e Geopolítica Global . Campinas : Papirus. 1990. pp. 61.

“Nenhum Brasileiro Sem Escola”

Projetos de Alfabetização e Educação de Adultos do Estado Desenvolvimentista

dos grandes organismos internacionais na área²⁹ e fornecer subsídios teóricos para o planejamento e atuação no campo da extensão educacional primária. Com esta finalidade, o Boletim se compunha genericamente de textos e estudos sobre a situação educacional, estudos estatísticos, e principalmente de textos de orientação.

Na tentativa de uma análise mais abrangente da documentação, percebemos a existência de eixos norteadores na organização do conteúdo do Boletim. Primeiro, a ênfase no diagnóstico da situação educacional. Os editoriais repetidamente colocam a necessidade do conhecimento efetivo da extensão do problema, como forma de definição do mesmo. Conhecer a dimensão exata da questão seria o precedente de sua própria resolução. Daí os estudos estatísticos constituírem-se num importante instrumento do conhecimento.

Se o objetivo do Projeto era a organização sistemática de esforços cooperativos na erradicação do analfabetismo na América Latina, a premissa colocada para sua sistematização foi o domínio do quadro quantitativo relativo ao continente. As cifras resultantes dos estudos estatísticos demarcavam a importância e profundidade do problema, assim como, o Boletim, as Reuniões, Seminários e Conferências abriam espaços para a discussão dos métodos dos mesmos. Nos mais diferentes anos da publicação deparamo-nos com diversos artigos resultantes de grupos de trabalho de Reuniões e

²⁹ Na documentação analisada, a OEA e a CEPAL, constantemente se pronunciam por publicações e artigos, participam encontros e conferências, mantendo intercâmbio direto com Projeto.

Seminários internacionais que discutiam a necessidade de redefinição e uniformização de métodos e organização de dados .

Num artigo assinado por Oscar Vera “*Aspectos da la situación educativa en América Latina*”³⁰, o autor salientava que o conhecimento do problema educacional seria a pré condição para o desencadeamento do plano de ação, estando este conhecimento relacionado estreitamente ao domínio sistemático dos números do analfabetismo :

“(...) El presente trabajo se refiere a los aspectos cuantitativos y cualitativos más importantes del estado de la educación en América Latina, con el propósito de facilitar la comprensión de la manera en que éste corresponde al desarrollo social y económico de los países de la región.

Dada la índole del Grupo de Trabajo para cual se ha preparado este estudio, (...) es de esperar que uno de los resultados de la colaboración de economistas, sociólogos y educadores en Grupo, sea o de proporcionar algunas bases objetivas para la evolución de los sistemas educativos latinoamericanos.

(...) La primera parte de este trabajo se refiere ao analfabetismo y al acceso a los diversos

³⁰ Artigo apresentado na Reunião sobre Aspectos Sociais do Desenvolvimento Econômico, celebrada no México em 1960.

“Nenhum Brasileiro Sem Escola”

Projetos de Alfabetização e Educação de Adultos do Estado Desenvolvimentista

niveles del sistema escolar ; en ella se consideran principalmente los aspectos cuantitativos de la situación. Finalmente, se resumen las conclusiones, como una base provisional para la discusión de las necesidades educativas de América Latina y de las medidas más aconsejables para satisfacerlas a luz da las perspectivas de su desarrollo social y económico.”³¹

Num outro artigo, também resultante de grupo de trabalho, agora do Seminário Interamericano de Alfabetização de adultos de 1949 , seu autor preocupava-se com a padronização de métodos, visualizado a possibilidade do domínio de todo o problema mediante um diagnóstico estatístico :

“ (...) La estadística es sin duda, la estructura mas sólida de todo proceso cultural, pues fija con claridad la conducta prospectiva de cualquier empresa, ya que es el continente del cual se sale o inicia y al cual se llega al fin de una jornada parcial, en la funcion sin fin de la educacion del pueblo.

(...)Un panorama estadístico de una situación que tende a variar es una saludable admonicion para Gobiernos y maestros, pues les

³¹ VERA, OSCAR . - Aspectos de la Situación en la América Latina. In : Boletín del Proyecto Principal de Educación. Havana : UNESCO , nº 8, outubro-dez. de 1960. pp. 5 e 6.

“A Segunda Guerra Mundial, o Estado e o Analfabetismo:
A Construção de um Problema”

senala caminos por distintos rumbos que los conduziran, a la mejor solución de un problema cultural propuesto.”³²

Em editorial no Boletim destaca-se :

“ (...) *Un esfuerzo para responder a esas cuestiones, tanto en cada país como en la región en su conjunto, seria sumamente valioso satisfacer por lo menos tres necesidades muy urgentes:*
- la de una base teórica más completa y mejor integrada de informaciones y datos para los especialistas nacionales e internacionales que tienen en cada país la responsabilidad técnica de programar el desarrollo educativo, social y económico (...)”³³.

Desde o fim da década de 40, a UNESCO tinha como preocupação a construção de uma base teórica que orientasse sua atuação. A estratégia dos Projetos era essencialmente a de sedimentar esta base, organizá-la e divulgá-la. Na construção de seu arcabouço teórico, a estatística ocupava um espaço privilegiado na definição dos problemas. Mas se o domínio quantitativo era a

³² PAZ, AGULAR J. - Definición de Alfabetismo y Analfabetismo . Artigo apresentado como resultado do Grupo de Trabalho : Documentação y Estadística, no Seminário Interamericano de Alfabetização de Adultos, Petrópolis, 1949. mimeo.

³³ Boletín del Proyecto Principal de Educacion. La Havana : UNESCO, boletim. Trimestral, nº 3 . setembro de 1959. pp. 5 e 6.

“Nenhum Brasileiro Sem Escola”

Projetos de Alfabetização e Educação de Adultos do Estado Desenvolvimentista

primeira etapa no conhecimento , conhecer extensivamente era apenas o passo desencadeador do planejamento. O Planejamento sim foi o principal eixo norteador do Projeto Principal e as discussões a respeito do tema ocupavam majoritariamente o periódico analisado.

O Planejamento Educacional tornava-se tema relevante da década de 50, passando também a ser entendido como possibilidade de combate ao analfabetismo e aos baixos níveis de escolaridade do continente. Relacionavam-se diretamente: analfabetismo e baixa escolaridade com atraso e conflito; e por sua vez, planejamento educacional com desenvolvimento social e econômico. Associados à UNESCO nesta idéia apareceram dois outros importantes órgãos do continente : a CEPAL e a OEA. O Boletim explicitou a parceria destes três organismos nos planos de ação para a extensão da escolaridade em toda a região.

Identificar e definir o problema foi o primeiro passo para a elaboração de um plano de intervenção. Segundo as próprias bases teóricas do Projeto Principal :

“ (...) En el campo de la administración y gobierno de la educación no es difícil advertir en el momento actual, que se inicia, o afirma, una posición que tiende a eliminar la improvisación y la pasividad ante los problemas y necesidades nuevas que motiva el desarrollo de la educación. Cada vez em mayor medida se elaboran planes, no ya esporádicos u ocasionales,

sino concebidos en etapas ordenadas y para alcanzar determinados objetivos en un tempo dado(...) Puede afirmarse que se está reemplazando la atitute de inercia y de remedios apresurados por otra metódica y de previsión; que se está genralizando, en suma, el planeamiento de la educación.”³⁴

O artigo em questão não apenas coloca o planejamento como fundamental para uma ação efetiva, como discute a necessidade do planejamento e define suas principais etapas :

*“(...) Las etapas del planeamiento:
Tres fases principales pueden considerarse en el planeamiento de la extension de la ensenanza : el estudio de las necesidades; la valoración económica de las mismas (las posibilidades económicas de financiamiento); e la formulación del plano de acción pertinente.(...)”³⁵*

A distribuição global das forças, ao final da Guerra, articulou os blocos econômico-militares e organismos supranacionais em estratégias que procuravam controlar a ordem política e os dilemas da exclusão social. No bloco ocidental capitalista, predominou o pensamento anticomunista, que deu

³⁴ Boletin del Proyecto Principal de Educacion. La Havana : UNESCO, boletim. Trimestral, nº 1 . Enero-marzo de 1959. pp. 19.

³⁵ Idem. pp. 22-23.

sustentação, durante décadas, à consolidação da supremacia americana no mundo. Neste pensamento, os EUA encontrou peças fundamentais para a manutenção de um mecanismo de equilíbrio desigual do domínio econômico e político do território mundial³⁶. O discurso fundante das ações anticomunistas do bloco ocidental, preocupava-se em extirpar a semente da subversão, nos territórios alinhados. Justificava-se assim, muito mais que a intervenção junto aos territórios. A nova necessidade apontava para uma intervenção junto as classes subalternas. Neste contexto, se explicam os planos educacionais, formatados nos princípios do anticomunismo e no interior dos organismos supranacionais do ocidente.

1.4. A Elaboração do Conceito : A Representação do Analfabeto

As concepções mais tradicionais sobre o analfabetismo o definem como a ausência de domínio da habilidade de leitura e escrita em uma determinada língua. Esta definição predominou mundialmente, até a década de 40, quando a UNESCO ampliou o conceito de *Alfabetização*, acrescentando-se a este, outros campos do conhecimento, ligados a uma formação mais global do indivíduo.

Desde sua criação em 1945, o organismo preocupou-se com a redefinição do conceito, num primeiro momento, motivado principalmente por

³⁶ HOBBSAWM. E. - Era dos Extremos - O Breve Século XX 1914/1991. São Paulo : Companhia das Letras. 1995. pp. 223-225. Para o autor, a peculiaridade da Guerra Fria era a de que não existia perigo iminente de Guerra, tratava-se de um mecanismo onde os governos aceitavam a distribuição global das forças no fim da Segunda Guerra, e onde os EUA

seus métodos de atuação. O diagnóstico da situação educacional dos continentes “subdesenvolvidos” (conceito que justificava a própria existência de organismos como a UNESCO) demonstravam elevados índices de analfabetismo, baixa escolaridade da população e evasão escolar, no entanto, a mesma condição de subdesenvolvimento, não permitia a confiabilidade nos quadros estatísticos. A grande maioria dos diagnósticos eram realizados com base nos Censos Nacionais de 1940. Não existiam critérios consensuais entre os países, acarretando a diversidade, imprecisão e insuficiência dos índices.

Os organismos planejadores preocuparam-se de imediato com a questão. Em 1947, em Washington, reuniu-se a Junta Coordenadora do Comitê sobre o Censo das Américas (COTA), que encarregou-se de discutir padrões, métodos e consensos para a realização dos Censos latino-americanos. O planejamento global, na concepção dos organismos planejadores, dependia em muito da máxima aproximação com os indicadores do problema. Neste contexto inseria-se a UNESCO, que preocupou-se especificamente com a homogeneização de critérios e conceitos relativos ao alfabetismo e escolarização .

O Boletim dedicava diversos artigos à discussão sobre a importância dos diagnósticos e conhecimento dos índices educacionais do continente, vinculando sempre estes índices com a situação econômica e social dos países:

exerciam controle predominante sobre o mundo capitalista, hemisfério norte e oceanos, respeitando apenas os territórios designados a URSS.

“Nenhum Brasileiro Sem Escola”

Projetos de Alfabetização e Educação de Adultos do Estado Desenvolvimentista

“(...) Antes de considerar las características del acceso a los diversos niveles de educación en América Latina, conviene analizar las relaciones que existen entre la proporción de analfabetos - es decir, de los que presumiblemente no tuvieron acceso al sistema educativo - y otros índices de la situación económica y social, tales como el ingreso per capita y las proporciones de la población rural y de la población de 15 años y más . (...) Es preciso señalar que el grado de analfabetismo, es una indicación sin duda ilustrativa pero muy inadecuada e insuficiente del nivel educativo de un determinado país o región, y necesita ser complementada con informaciones como las que proporcionare más adelante (...)”³⁷ .

Estabelecer um conceito genérico, que permitisse a homogeneização das interpretações sobre seus objetos passou a ser prioridade da UNESCO, na década em questão. O Seminário Regional de Educação da América Latina, celebrado em Caracas - 1948, instituiu a discussão dos conceitos de *Analfabetismo* e *Alfabetismo* . A preocupação era a de estender o conceito tradicional de analfabetismo e aproximar os conceitos de alfabetismo ao de Educação Fundamental. O grupo de Trabalho intitulado “Campanhas de Alfabetização e Educação de Adultos” definia *Alfabetização* como :

³⁷ VERA, OSCAR . - Op. Cit. pp. 7-8.

“A Segunda Guerra Mundial, o Estado e o Analfabetismo:
A Construção de um Problema”

“(...) no es el entrenamiento del individuo en la mecanica de la lectura y escritura, sino la capacitacion del mismo, en forma tal que pueda desempenar con dignidad, su papel de ciudadano, asi como hacer buen uso de los derechos que le corresponden en calidad de tal.(...)”³⁸ .

Nesta perspectiva a UNESCO, revolucionava a concepção de alfabetização, vinculando-a a um processo mais amplo de socialização do indivíduo. O referido Grupo de Trabalho assim concluía :

“(...) Toda a campana de alfabetización, debe estar encaminada a la adquisición de valores culturales, morales y cívicos, esto es, debe enseñar no solo a leer y escribir, sino a vivir dignamente. Todo esfuerzo que no se dirija al logro de estos fines debe considerarse inutil y perdido. (...)”³⁹ .

Da ampliação do conceito de alfabetismo surgiu a concepção de Educação Fundamental da UNESCO que consistia em :

³⁸ Relatório do Grupo de Trabalho “Campanha de Alfabetização e Educação de Adultos” - Seminário Regional de Educación da América Latina, Caracas, 1948. In : PAZ, AGULAR J. - Definición de Alfabetismo y Analfabetismo . Relatório do Grupo de Trabalho : Documentação y Estatística, no Seminário Interamericano de Alfabetização de Adultos, Petrópolis, 1949. pp. 01-02.

³⁹ Idem . pp. 02.

“Nenhum Brasileiro Sem Escola”

Projetos de Alfabetização e Educação de Adultos do Estado Desenvolvimentista

“(...) La Educación Fundamental consiste en enseñar, a toda persona, la lectura, escritura y calculo, para que desarrolando su propia cultura, alcance una vida digna y satisfactoria, conforme su ambiente, para ser util a si mismo y a la comunidad, por el cumplimiento de sus deberes y ejercicio de los derechos del ciudadano libre, del mundo.(...)”⁴⁰.

E ainda :

“(...) Educacion Fundamental : el proceso de transmitir el mínimo de conocimientos, preparación y aptitudes que el hombre necesita para vivir, disfrutar de salud positiva, aprovechar las posidilidades que se le ofrecen de educación superior, y prepararse a cumplir lo deberes y ejercitar los derechos del ciudadano libre, del mundo(...)”⁴¹.

Construído o conceito, o problema do analfabetismo se colocava em novos patamares. Sendo *alfabetismo* o processo de aquisição de valores culturais, morais e cívicos, e ainda, um processo de aquisição de aptidões para o trabalho, para uma vida saudável, para o exercício da cidadania, etc.,

⁴⁰ PAZ, AGULAR J. - Op. Cit. pp. 01-02.

⁴¹ Relatório do Grupo de Trabalho “Campanha de Alfabetização e Educação de Adultos” - Seminário Regional de Educación da América Latina, Caracas, 1948. In : PAZ AGULAR, J. - Op. Cit. pp. 06.

ampliariam-se os quadros numéricos do tema na América Latina. O continente contava com um grande contingente, situado às margens do alfabetismo, o que fez surgir a necessidade de precisar-se, ainda mais o conceito, nascendo assim o conceito de *analfabeto funcional* :

“(...) el estado cultural de los que dominan la técnicas de la lectura y escritura, pero que no han hecho estudios de extensión cultural correspondiente a los tres primeros grados de la educación primaria y que por lo tanto no pueden tenerse como incorporados definitivamente a la cultura y que son incapaces de participar eficazmente en la vida nacional. (...)”⁴² .

A construção do conceito resultou na elaboração de uma representação sobre *analfabetismo/alfabetismo*, que responsabilizava o fenômeno pela situação econômico-social do continente. Nesses termos o Analfabeto deixou de ser aquele que não domina tecnicamente o ato de leitura e escrita. A ausência, ou mesmo a impossibilidade de escolarização, vinculava-se, nesta concepção, a uma série de outras incapacidades : de autonomia, de organização, de aptidão para o trabalho, de exercício da cidadania, etc. Edificava-se uma representação do analfabeto que o relegava a uma posição inferior nos níveis sociais e o destituía da capacidade de gerenciamento de sua própria vida cotidiana . A documentação revela uma visão que extrapola os

⁴² Idem ibdem . pp. 04.

“Nenhum Brasileiro Sem Escola”

Projetos de Alfabetização e Educação de Adultos do Estado Desenvolvimentista

níveis de preconceito possível sobre o fenômeno. Lourenço Filho, em relatório do Ministério da Educação e Saúde assim definia o analfabeto :

“(...) Existe no mundo, e o Brasil não abre exceção ao caso, uma enorme porção de criaturas humanas que, desde nascença ligadas ao campo, mesmo vivendo ao lado de centros dos mais cultos e adiantados do globo, ainda assim permanecem alheias ao preparo que o homem civilizado deve possuir para poder realizar vida digna de ser humanamente vivida. Não educadas convenientemente essas grandes massas, ao analfabetismo acrescentam os males decorrentes da falta total da mais elementar instrução. Não tendo aprendido a defender a própria saúde de corpo e d’alma, despreparadas se encontram para servir-se aproveitadamente da terra em que lavram(...)”⁴³.

Contemporaneamente a tal conceituação, as cifras da população analfabeta ou mesmo do analfabetismo funcional, chegavam a corresponder mais de 50% da população do continente, que seria interpretada como uma população desprovida de aspectos e instrumentos elementares para a vida social, sendo colocada à margem da sociedade. Esta população e o próprio

⁴³ FILHO, M.B.LOURENÇO - Centro Sociais Rurais . Relatório do Ministério da Educação e Saúde. s/d. mimeo.

espaço físico ao qual ela estava relegada careciam pois, de intervenção imediata.

1.5. O Binômio Educação/Desenvolvimento

A nova conceituação proposta pela UNESCO, não apenas redefinia o espaço de ação dos projetos educacionais, mas ampliava numericamente o raio de atuação dos mesmos. A representação construída do analfabeto, enquanto indivíduo não preparado para vida social e o trabalho, associava-se diretamente à questão do desenvolvimento econômico. Os diversos projetos educacionais erigidos ou incentivados pelo organismo, eram concebidos, nada mais nada menos, enquanto alavancas para o desenvolvimento. A associação entre a questão educacional e o desenvolvimento econômico e social foi a pedra de toque de todo o processo de construção das concepções e projetos educacionais, notadamente do Projeto Principal, o mais significativo exemplo dos órgãos envolvidos com a questão.

A já citada parceria entre UNESCO, CEPAL e OEA na realização de encontros, seminários, reuniões, manutenção de núcleos de estudos, elaboração de planos de educação, etc., vincula muito claramente Educação/Desenvolvimento, numa relação de circularidade, na qual a viabilização de um objetivo implica e condiciona o sucesso do outro. Logo no segundo número do Boletim do Projeto Principal a CEPAL se posiciona em um pequeno informe, publicando :

“Nenhum Brasileiro Sem Escola”

Projetos de Alfabetização e Educação de Adultos do Estado Desenvolvimentista

“(…) La Comisión Económica para América Latina. Teniendo en cuenta que de acuerdo con las estadísticas del año 1956 publicadas por la UNESCO existe en América Latina un alarmante porcentaje de analfabetos que asciende a un 40%, con una escolaridad de 4 años para la población alfabetizada y de sólo 1 año para la población total: Considerando que el ideal ‘escuela para todos’ expuesto en la generalidad de las constituciones latinoamericanas no sólo no se ha logrado cumplir sino que el panorama educativo se agrava por la elevada tasa de crecimiento demográfico (...)

Tomando en cuenta la imperiosa necesidad del desarrollo económico de América Latina de contar con técnicos y especialistas en número adecuado y de mano de obra debidamente calificada que sólo podrá obtenerse a través de un sistema educativo que asegure la eliminación del analfabetismo y la constante elevación de la escolaridad;

Considerando además que la Unesco está aplicando en la región, con la colaboración de los gobiernos del área y de organizaciones internacionales, un proyecto principal para la extensión de la educación primaria,

Recomienda :

1. Que los gobiernos otorguen una adecuada prelación en su programación económica a los planes de trabajo destinados a mejorar y acrecentar la enseñanza general y la técnica y primaria en particular;

2. Que los gobiernos sigan prestando como hasta el presente, pero aumentándolo en la medida de sus posibilidades, su apoyo al desarrollo del Proyecto Principal ”⁴⁴ .

O Projeto Principal, desde seus discursos iniciais presentes nos primeiros boletins, apresenta a correlação existente entre educação e desenvolvimento econômico e social como a base de sua fundamentação teórica , o que explica em parte, a freqüente tentativa de aproximação das esferas de ação entre educadores, sociólogos e economistas. A instância educacional é considerada, senão o principal, um dos principais, mecanismos impulsionadores do ‘progresso social e econômico’. Logo em seu primeiro ano de existência o Projeto organizou, conjuntamente com a OEA e CEPAL, a Conferência Interamericana sobre Educação e Desenvolvimento Social e Econômico. O Comitê de organização pretendia :

“(...) El Comité aprobó con entusiasmo la propuesta de la Unesco de organizar una conferencia

⁴⁴ Boletín del Proyecto Principal de Educación. Havana : UNESCO , nº 2 , Abril-Junio de 1959, vol.I. pp. 59-60.

“Nenhum Brasileiro Sem Escola”

Projetos de Alfabetização e Educação de Adultos do Estado Desenvolvimentista

Interamericana sobre Educación y Desarrollo Social y Económico a fines de 1961. Con esta conferencia se pretenden diversos objetivos, esencialmente, establecer una vinculación, hasta ahora muy débil o inexistente, entre las esferas de acción de educadores, sociólogos y economistas. Si se consideran las grandes posibilidades que para impulsar el progreso social y económico de los países tiene un sistema educativo cuyas bases y orientación respondan y traten de servir efectivamente a las exigencias que plantea la aspiración de mejorar las condiciones de vida, puede apreciarse la oportunidad y necesidad de la proyectada reunión.(...)”⁴⁵.

A conferência foi realizada no Rio de Janeiro em 1961 e lê-se no Boletim :

“(...) a ella asistiran educadores, sociólogos y economistas con el propósito nuevo y ambicioso de sentar las bases que permitan una coordinación eficaz entre el planeamiento de la educación y los

⁴⁵ Boletín del Proyecto Principal de Educación. Havana : UNESCO , nº 5 , enero-marzo de 1960, vol. II . pp. 5.

“A Segunda Guerra Mundial, o Estado e o Analfabetismo:
A Construção de um Problema”

*planes para el desarrollo económico y social en los
países de America Latina.(...)”⁴⁶.*

Os trabalhos da Conferência foram presididos pelo Prof. Lourenço Filho e o evento parece ter contribuído para a construção de um programa de ações comuns entre os órgãos participantes, assim como para a construção de determinados conceitos, como o de desenvolvimento, em mais uma tentativa de ajuste de instrumentos por parte da UNESCO, OEA e CEPAL.

O Relatório de Lourenço Filho, intitulado ‘Educação para o Desenvolvimento’ caracteriza-se por sintetizar as idéias que vinculavam os dois conceitos em questão revelando a preocupação com a homogeneização dos conceitos, para um melhor estabelecimento das metas do desenvolvimento e dos planos educacionais :

“(...) A associação entre os fatos e situações educacionais e os fatos e situações sociais, inclusive econômicas, tornou-se um tema freqüente. Isso tem resultado de dois movimentos paralelos , embora determinados por impulsos diferentes : a) a introdução de métodos objetivos de análise da realidade social; e a difusão de amplas idéias relativas à organização política . Procurando

⁴⁶ Boletín del Proyecto Principal de Educación. Havana : UNESCO , nº 8 , octubre-Dez de 1960. pp. 3.

“Nenhum Brasileiro Sem Escola”

Projetos de Alfabetização e Educação de Adultos do Estado Desenvolvimentista

esclarecer, o primeiro, mais freqüentemente fala em ‘educação e desenvolvimento’ como problema, o segundo, repetidamente se utiliza de dísticos tais como ‘educação para o desenvolvimento’ ou ‘educação para mudança social’, como um programa.(...).

É evidente que os conceitos aí envolvidos pertencem a duas categorias diversas. Num caso, utilizamos de crenças e valores que nos movem à ação prospectiva, a programas de ação. No outro, pretendemos definir meros conceitos de realidade, com base na observação dos fatos sociais. Mas até que ponto nesses fatos serão legítimos os conceitos? Pensadores modernos, entre os quais, em numerosos de seus trabalhos Gunnar Myrdal, insistem em que “não há outro modo de estudar a realidade social fora do ponto de vista dos ideais humanos” e que “por motivos lógicos de outra forma não podem existir”. Em outros termos não há ação, e mais do que tudo, ação social sem que se apoie em pressupostos, ou num conjunto de valores que integram pessoas, grupos e instituições.(...)”⁴⁷.

⁴⁷ LOURENÇO FILHO, M.B. - Relatório Educação e Desenvolvimento Econômico . Preparado para o Encontro Regional de Educadores Brasileiros, por solicitação da Conferência Nacional das Indústrias. 1961. pp. 01. Arquivo Lourenço Filho - CP DOC. Mimeo.

Dando continuidade ao texto, Lourenço Filho, baseando-se nos resultados das discussões propostas pela conferência, definiu desenvolvimento:

“(...) Assim podemos chamar de ‘desenvolvimento’, em seu mais amplo sentido, um processo multicasual, cumulativo e circular. Implica em realidades de infraestrutura - o território a distribuição demográfica, as formas de trabalho ou de organização econômica - como também as expressões da natureza política e social ou cultural e simbólica a compreensão, nesse sentido amplo, pode ser exemplificada no programa recentemente adotado pela UNESCO para a Conferência Interamericana sobre Educação e Desenvolvimento Social e Econômico, realizada em novembro do corrente ano. (...) a Conferência prevê o estudo de numerosos aspectos da vida social, tais como a estrutura demográfica e suas perspectivas; a estrutura econômica geral, e em particular, a estrutura agrária; os efeitos dos processos de urbanização e industrialização, considerada a importância das migrações internas; a estratificação e a mobilidade social; os valores políticos formais e os valores reais ; o problema do financiamento da educação, segundo as possibilidades de ampliação do ensino; considerados a renda ‘per capita’ em cada

“Nenhum Brasileiro Sem Escola”

Projetos de Alfabetização e Educação de Adultos do Estado Desenvolvimentista

*um dos países a considerar; e, tudo isso ainda, com relação aos sistemas educacionais já existentes em cada um dos países latino-americanos. (...)*⁴⁸.

Em resumo, o relatório justificava qualquer atitude de homogeneização do conceito, louvando o papel da UNESCO enquanto centralizadora deste processo e mais do que isso, pretendia também demonstrar a efetiva e indissociada relação entre Educação e Desenvolvimento, tendo como meta o planejamento e a prática. A investigação da realidade social deveria privilegiar determinados aspectos, o estudo e privilegiamento destes aspectos concorreriam para o esclarecimento dos pressupostos e dos métodos a serem utilizados na organização e administração dos sistemas mediante a ação política. O autor falava em uma ‘filosofia do desenvolvimento’ capaz de, a partir da análise dos fatos da produção econômica e de suas condições, conduzir-nos à elaboração dos modelos de interferência na realidade social.

A vinculação Educação / Desenvolvimento, justificava-se principalmente pela questão da especialização e atualização da mão de obra. O crescimento econômico, associado diretamente à idéia de industrialização, transferiria a população economicamente ativa das ocupações primárias para as atividades secundárias e terciárias. Estes dois últimos setores demandariam mão de obra técnica especializada, nesta leitura da realidade, Lourenço Filho vinculava estreitamente a educação do povo ao progresso técnico:

⁴⁰ Lourenço Filho - Relatório Educação e Desenvolvimento Econômico. Preparado para o Encontro Regional de Educadores Brasileiros, por solicitação da Conferência Nacional das Indústrias. 1961. pp. 03. Arquivo Lourenço Filho - CPDOC.

“A Segunda Guerra Mundial, o Estado e o Analfabetismo:
A Construção de um Problema”

“(...) Por essa forma, o funcionamento regular da economia de um país, e sobretudo naqueles que manifestam uma tendência ascendente de renda per capita, reclama uma satisfatória preparação de trabalhadores em número e qualidade.(...)”⁴⁹.

A existência do binômio Educação/Desenvolvimento, na verdade , fez parte de um contexto muito amplo que envolvia a construção da ‘ideologia do desenvolvimento’ . Parceira do Projeto Principal da UNESCO, estava a CEPAL, órgão do planejamento para a América Latina transformado em agência de difusão de teorias do desenvolvimento, mergulhado no dualismo Desenvolvimento/Subdesenvolvimento⁵⁰. Juntos, estes organismos construíram seus projetos de intervenção , instaurando a ideologia do desenvolvimento na América Latina e utilizando o Estado enquanto seu principal instrumento. A utilização de uma metodologia quantificadora, totalizante , apesar da proposição de um entendimento estrutural da realidade social, predominou nas análises cepalinas, conjuntamente com a fragmentação e o desprezo da análise das relações sociais, ou melhor , da própria história⁵¹. Partindo da existência de um outro binômio Desenvolvimento/Subdesenvolvimento, em que o

⁴⁹ LOURENÇO FILHO - Relatório Educação e Desenvolvimento Econômico . Preparado para o Encontro Regional de Educadores Brasileiros, por solicitação da Conferência Nacional das Indústrias. 1961. pp. 05. Arquivo Lourenço Filho - CP DOC. Mimeo.

⁵⁰ MARINI, RUY MAURO - La Crisis del desarrollismo . In : MARINI,R.M. y MILLAN, MÁRGARA (Org.) - La Teoria Social Latinoamericana : Los Origenes. México : Ediciones El Caballito, 1994. pp. 135.

⁵¹ GARZA, ESTHELA GUTIERREZ - Economía, Teoría e Historia : la CEPAL y los Estudios de Desarrollo. IN: MARINI,R.M. y MILLAN, MÁRGARA (Org.) - La Teoria Social Latinoamericana : Los Origenes. México : Ediciones El Caballito, 1994. pp. 115.

“Nenhum Brasileiro Sem Escola”

Projetos de Alfabetização e Educação de Adultos do Estado Desenvolvimentista

subdesenvolvimento é um estágio do próprio desenvolvimento, ou seja, um lugar a ser superado, reiterava-se a idéia do combate ao atraso das estruturas⁵². A associação do Desenvolvimento à Educação, compunha um dos compartimentos desta batalha entre o moderno e o atraso, o desenvolvido e o subdesenvolvido, entre o velho e o novo.

Outro argumento relevante do discurso do desenvolvimento a favor dos projetos educacionais foi a questão da manutenção das estruturas e instituições democráticas.

A preocupação da UNESCO, em sua necessidade premente de realizar o desenvolvimento era a de manter as chamadas ‘instituições democráticas’. Segundo suas próprias colocações, a ‘missão’ educativa da UNESCO responsabilizava-se por conservar as instituições democráticas. Em relatório para a Confederação Nacional da Indústria - CNI, Lourenço Filho reiterava :

“(...) Embora a questão demande para exame completo largo desenvolvimento, não pode deixar de ser aqui proposta, ao menos em termos genéricos, pois os sistemas políticos e outros aspectos da vida social relacionam sempre ‘vida democrática e estados de desenvolvimento econômico’ . Como observa Seymour Martin Lipset, em estudo há pouco publicado, isso significa que tanto maior seja o bem estar

⁵² MARINI, R.M. - Op. Cit.. pp. 140-145.

econômico de uma nação , maior possibilidade ela terá de ter instituições democráticas. Desde Aristóteles, admite-se que somente em sociedades em que haja relativamente poucos cidadãos em pobreza, existirá condições para que a grande massa da população possa inteligentemente participar das coisas políticas, negando-se a corresponder ao apelo de demagogos irresponsáveis. (...)

Os dados relativos à educação , de mais direto interesse neste artigo, apresentam também a mesma alta correlação, e são pelo autor mais largamente examinados, dado que , para repetir uma velha frase de Bryce : ‘se a educação não faz os homens cidadãos mais perfeitos, torna-os ao menos mais suscetíveis de assim se tornarem’; ou, no próprio dizer de Lipset : ‘educação alarga os horizontes de cada qual, a todos tornando mais capazes de entender de normas de tolerância, e assim restringindo também a facilidade em aderir a doutrinas extremistas. (...)’⁵³.

⁵³ LOURENÇO FILHO, M.B. - Relatório Educação e Desenvolvimento Econômico . Preparado para o Encontro Regional de Educadores Brasileiros, por solicitação da Conferência Nacional das Indústrias. 1961. pp. 12. Arquivo Lourenço Filho - CPDOC

“Nenhum Brasileiro Sem Escola”

Projetos de Alfabetização e Educação de Adultos do Estado Desenvolvimentista

Lourenço Filho, nosso principal planejador da questão educacional nas décadas de 40 e 50, explicitava suas idéias sobre educação, enquanto uma forma de manutenção das instituições democráticas. De uma maneira geral, no discurso do Desenvolvimento, a Educação é citada como instrumento de renovação das estruturas (pela qualificação da mão de obra, por exemplo) mas em suas entrelinhas, podemos identificar a preocupação com a manutenção da ‘ordem’ e do sistema. Mais do que uma instância de intervenção sobre a realidade social e econômica, os projetos educacionais elaboraram-se com a clara intenção da interferência política.

CAPÍTULO II

ESTADO , EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO DE ADULTOS: UM PROJETO DE DESENVOLVIMENTO E CONTROLE SOCIAL

1. 1. A Redemocratização Brasileira e a Educação Popular

Inserida em um contexto de reformulação de parâmetros do mundo capitalista e no processo ordenador da nova territorialidade, dado o advento da Guerra-Fria, procuramos demonstrar em nosso primeiro capítulo que a problemática da educação de adultos, surgiu como um dos temas hegemônicos das novas características do Estado. No Brasil, o pós-guerra coincidia com o período da redemocratização, iniciado em 1946. Neste momento, o da construção de projetos nacionais propositores de ações interventoras sobre determinadas classes sociais e regiões, a questão educacional, em ascensão desde a década de 30, passava de mera questão regional para o rol das questões nacionais¹. Neste capítulo, nossa preocupação foi a de aprofundar o olhar sobre a problemática da educação de adultos no Brasil, buscando as peculiaridades e características próprias do Estado em seus esforços de inserção e atualização histórica frente à nova lógica do capitalismo mundial.

Momento de internacionalização, interligado à reordenação do capital, o pós-guerra significou um processo de modernização limitado pela hegemonia econômica, sócio-cultural e política dos EUA. As possibilidades de crescimento interno dos países subordinados limitaram-se aos resultados até então obtidos com o processo de substituição de importações. No caso da América Latina, apenas alguns poucos Estados foram capazes de desenvolver indústrias básicas, quase sempre, através de empreendimentos públicos ou semi públicos, no intento de atingir as

¹ BEISEGEL, C. - Política e Educação Popular no Brasil: Um Estudo sobre o Método Paulo Freire de Alfabetização de Adultos. Tese . FEUSP: São Paulo. Mimeo. vol.1. pp. 08.

“Nenhum Brasileiro sem Escola”

Projetos de Alfabetização e Educação de Adultos do Estado Desenvolvimentista

possibilidades de diferenciação da produção, aceleração autônoma do crescimento e a integração nacional da economia².

Da depressão de 30 ao imediato pós-guerra, o processo de industrialização, em alguns pontos da América Latina, acelerava-se mediante à substituição de importações. Este fato, em hipótese alguma, seria o suficiente para a superação das condições de dependência, porque as próprias demandas criadas pelo movimento de substituição de importações tornavam-se inexecutáveis. Em algumas situações, o Estado saldou tais demandas através de investimentos públicos nas indústrias de base (aço, petróleo, energia elétrica, etc.), em outros casos, porém, a continuidade da industrialização deparava-se com limites na oferta de uma infra-estrutura adequada e também com a insuficiência do setor de bens de capital. Estes limites suscitaram os argumentos que, nos anos 50, viriam legitimar os novos nexos de articulação entre Estado e grande capital nacional com o imperialismo, através do engendramento de novos padrões da dependência, baseada agora na importação de tecnologias e capital financeiro.

Ao adentrarmos a década de 50, com a recuperação das forças dos países do capitalismo internacional, revelou-se a dependência, manifestada pela importação de tecnologias através das empresas multinacionais³. Por sua vez, esse movimento foi acompanhado por esforços de entendimento do processo e do papel do continente na realidade político e sócio-econômica mundial. Ao final da década de 40, da releitura do pensamento clássico econômico e das proposições marxistas,

² FERNANDES, F. - Capitalismo Dependente e classes Sociais na América Latina. Rio de Janeiro : Zahar Editores, 1973. cap. 1 e 2.

³ PEREIRA, LUIS CARLOS B. - A Economia Política do Subdesenvolvimento Industrializado. In : (org) PADIS, CALIL PEDRO - América Latina - 50 anos de Industrialização. São Paulo : HUCITC, 1979.

corporificou-se um pensamento latino americano, propositor de uma “teoria do desenvolvimento”, que visualizava na industrialização os caminhos para a superação de condições históricas desfavoráveis. Foi a Comissão Econômica para a América Latina - CEPAL, o órgão máximo organizador deste pensamento e toda a década de 50, o período de sua influência majoritária.

Baseado em teorias Keynesianas, o “modelo” ou os “modelos” cepalinos⁴, reforçavam as idéias funcionais do Estado, em que este assumia um papel interventor e regulador da economia. Da hegemonia deste pensamento, sobre quaisquer outras proposições neoclássicas da época, configurou-se o Desenvolvimentismo, momento latino americano em que os Estados Nacionais tomaram a si o papel de realizadores das proposições do planejamento e desenvolvimento econômico.

A “teoria do desenvolvimento” coroava o Desenvolvimentismo e propunha para a América Latina a industrialização como forma de superação do atraso. Contudo, na década seguinte, em meio a persistência da condição subordinada da América latina nas instâncias do capitalismo mundial, configurou-se a crítica ao modelo cepalino : a “teoria da dependência”.

Esta teoria realizava tal crítica baseando-se nas dimensões ideológicas que o pensamento cepalino assumia ao corporificar um projeto de industrialização e desenvolvimento que desconsiderava a referida fase

⁴ RODRIGUES, O. - O Pensamento da CEPAL: Síntese e Crítica. IN: Novos Estudos CEBRAP. nº 16, Dezembro, 1986. Otávio Rodrigues chama-nos a atenção para a necessidade de visualização das linhas de força orientadoras do pensamento Cepalino. Como todo e qualquer organismo, o pensamento cepalino não pode ser definido como homogêneo. O debate promovido internamente à CEPAL revela suas próprias contradições.

“Nenhum Brasileiro sem Escola”

Projetos de Alfabetização e Educação de Adultos do Estado Desenvolvimentista

de expansão do capitalismo, já alicerçada na mundialização dos oligopólios e do capital financeiro. Das críticas aos “modelos” cepalinos destacou-se, principalmente, a de que o processo de substituição de importações consistiu em uma expansão do capitalismo monopolista, em que empresas oligopolistas norte - americanas ou européias, infiltravam-se nas economias nacionais subordinadas tornando-se pólos ativos e dominantes da estrutura econômica interna das mesmas.

De outra parte, essa estratégia do capital transnacional supunha uma articulação pelo alto com as burguesias nacionais. Esse aspecto é importante, considerando-se que tal evidência demonstrada pela teoria da dependência, negava as concepções unilaterais acerca da natureza das relações do imperialismo com as classes dominantes nacionais e dissipava as ilusões sobre o caráter modernizador da burguesia nacional, típicas dos anos 50 e do pensamento cepalino.

No Brasil, o período que vai de 30 a 64, caracterizou-se pelo aumento efetivo do setor industrial e pela estruturação do Estado enquanto centro decisório e planejador da economia. Apesar de alguns percalços, o resultado mais tangível desse processo foi a afirmação das proposições cepalinas, após o breve interlúdio liberal do imediato pós-guerra .

Nesses termos, podemos afirmar que a gestão Dutra ainda não se caracterizava como um governo desenvolvimentista. Ao contrário, seu principal projeto, gestado concomitantemente à agonia de uma longa ditadura, alicerçava-se na sedimentação de estruturas democráticas liberais, e sustentava-se discursivamente, pela forte crítica ao Estado centralizado e autoritário.

O fim da Guerra colocou o governo numa posição de vantagem econômica, decorrente de saldos cambiais acumulados com a baixa das importações. Segundo Thomas Skidmore ensaiou-se no período de 1946-1947 o retorno aos princípios do liberalismo, política que foi abalada pelo rápido esgotamento das reservas e divisas conquistadas durante a Guerra⁵, o que levou a historiografia, de uma maneira geral, a caracterizar este governo muito mais pelo desperdício do que pelos investimentos na industrialização. Bresser Pereira afirma que economicamente mostrava-se o governo Dutra um governo liberal, e, politicamente, revelava-se autoritário e conservador⁶.

No plano da ação econômica, nos resta ressaltar que é ainda sob a égide de Dutra, que o planejamento se impõe como instrumento de expansão das relações capitalistas no Brasil, ressalvadas todas as peculiaridades do período. Em 1948, o governo brasileiro recebe a Missão Abbink⁷ que, mesmo diante de uma conjuntura política francamente desfavorável à ampliação das funções do Estado⁸, acaba constituindo-se em uma significativa operação diagnóstica dos problemas relativos a

⁵ SKIDMORE, T. - Brasil : de Getúlio a Castelo. Rio de Janeiro : Editora Saga. 1969. pp. 96.

⁶ PEREIRA, LUÍS CARLOS BRESSER - Desenvolvimento e Crise no Brasil (1930/1983). São Paulo : Brasiliense . 1985. cap. II. Neste texto, o autor visualiza, como projeto de industrialização e desenvolvimento econômico, a necessidade de investimentos do Governo no processo de industrialização e conseqüente fortalecimento da classe burguesa.

⁷ Delegação americana chefiada por John Abbink destinada à retomada da cooperação econômica Brasil/EUA estabelecida desde a Missão Cooke de 1943. A comissão recebeu orientações de analisar os fatores de retardamento do desenvolvimento econômico brasileiro, com vistas a traçar estratégias com relação ao desenvolvimento. IN : SKIDMORE, T. - Op. Cit. pp. 100.

⁸ ARAÚJO, de M.C. - O Estado e a representação da Problemática regional : Uma Ideologia de Desenvolvimento e Segurança Nacional. 1954/1959. Dissertação de mestrado. FFLCH/USP. São Paulo, 1996. mimeo. Ao se referir a missão Abbink o autor coloca : “

“Nenhum Brasileiro sem Escola”

Projetos de Alfabetização e Educação de Adultos do Estado Desenvolvimentista

industrialização. A missão viria posteriormente embasar o Plano SALTE, este sim, o aceno mais demarcado do planejamento no período, citado, inclusive, na introdução do Plano de Metas como o engendrador de uma mentalidade desenvolvimentista e planejadora no Brasil⁹. Este Plano, aprovado em 1950, buscava a ação governamental sobre as carências de infra-estrutura na saúde, alimentação, transporte e energia. Não sendo efetivamente colocado em prática, o Plano SALTE, assim como as missões Cooke e Abbink, devem ser analisados, conforme nos afirma Otávio Ianni, muito mais como ações que asseguraram a presença de condições políticas e institucionais favorecedoras da expansão do fluxo de capitais nacionais e estrangeiros em países economicamente dependentes, do que como instrumentos de planejamento global¹⁰.

Na área educacional, no entanto, o discurso e a mentalidade do planejamento tomava corpo desde a década anterior. Figuras como a de Lourenço Filho e Anísio Teixeira, destacaram-se nas reformas educacionais dos estados de fins da década de 20, e, passando a compor os quadros do governo Dutra¹¹, introduziram junto a este governo o planejamento educacional. Lourenço e sua equipe do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP, apresentou planos de atuação extensiva sobre o analfabetismo com a anuência das missões Cooke e Abbink. Fazia-se

estaria longe de ser um instrumento global de planejamento, sobretudo quando consideramos as vinculasses políticas e ideológicas que lhe deram suporte. “ pp. 28.

⁹ Programa de Metas - Relatório das Atividades do Conselho do Desenvolvimento em 1958. Rio de Janeiro : Conselho de Desenvolvimento. 1959. Na introdução do Programa as missões Cooke, Abbink, o PLANO SALTE, assim como a Comissão mista Brasil / EUA são citados como as ações responsáveis pela criação da “mentalidade desenvolvimentista” no país. pp. 15-16.

¹⁰ IANNI, O. - Estado y Planificacion Económica en Brasil. Buenos Aires : Amorrortu Editores, 1971. pp. 87.

¹¹ Lourenço Filho assume a Direção do Departamento Nacional da Educação, e por sua indicação e do ministro Clemente Mariani, Anísio Teixeira assume a pasta educacional na Bahia.

constar, a questão educacional, dentre os limites básicos da infra estrutura, impedoras do desenvolvimento econômico¹². Deste assunto trataremos no decorrer deste capítulo.

As peculiaridades e contradições apresentadas na área do planejamento ressaltavam a difícil situação política do sucessor de Getúlio Vargas frente às questões do intervencionismo e da consolidação democrática. A conjuntura mundial de polarização ideológica, reforçava o conservadorismo que embasava o discurso de defesa dos preceitos da democracia liberal. O Governo Dutra não poupou ações arbitrárias e repressivas à partidos, à imprensa, a manifestações públicas, etc. Um discurso contraditório, de manutenção da ordem democrática, viria justificar toda a repressão política do período que culminou com uma obstinada campanha anticomunista, desencadeada imediatamente após a cassação dos direitos do Partido Comunista Brasileiro em 1947.

O ambiente autoritário que se instalava era ao mesmo tempo amenizado pelos discursos de defesa das liberdades individuais, dos preceitos e valores morais, etc. O Governo Dutra conseguiu assim, visualizar na educação popular, o mecanismo perfeito para o combate das chamadas “ideologias externas”, utilizando-se abusivamente do discurso da democratização e sedimentação das instituições liberais e apontando como um dos caminhos, a educação popular.

¹² Lourenço Filho enquanto diretor do INEP participou da elaboração de planos de ação extensiva em relação a Educação de Adultos, apreciados pela Missão Abbink e Missão Cookie e avaliados positivamente por ambas as missões. Ver : Relatório Campanha Educação de adultos, MES. 1950.

“Nenhum Brasileiro sem Escola”

Projetos de Alfabetização e Educação de Adultos do Estado Desenvolvimentista

Em contato com a extensa documentação do Arquivo Clemente Mariani, político baiano e presidente da UDN quando indicado para pasta do Ministério da Educação e Saúde do Governo Eurico Dutra, deparamo-nos diretamente com o discurso manifesto daqueles que se intitulavam defensores da democracia liberal. No primeiro relatório do ministro empossado, datado de dezembro do ano de 1946, dirigindo-se ao presidente da república, Clemente Mariani afirmava:

“ (...) Ao se candidatar V. Excia. ao alto posto para o qual foi eleito pela Nação, nenhum assunto se apresentou ao seu espírito mais importante para assegurar ‘a felicidade da família, fundamentar a segurança social, estabelecer as bases para a solução dos problemas de produção e saúde, indispensável, em suma aos governantes de hoje, para a realização de todos os planos e programas’, do que o “magno problema da educação nacional” (...).”¹³

Logo nos primeiros momentos, quando surgia como tema central, a educação popular figurou nos discursos do governo, sempre vinculada aos projetos do desenvolvimento econômico. Assim que assumiu a pasta do Ministério, Clemente Mariani, posicionou-se criticamente ao Estado Novo culpando a rígida centralização do sistema de ensino por sua inoperância. Na realidade, a documentação por nós analisada apresentou, não apenas uma forte crítica à centralização da gestão, mas principalmente, a crítica ao

¹³ 1º Relatório do MES. Ministro Clemente Mariani. dez/1946. Arquivo Clemente Mariani, CPDoc.

caráter propagandístico que o Estado Novo relegava ao ensino . Em seu discurso de posse, Mariani afirmava :

*“ (...) premente para nós é a necessidade da libertar das influências imediatistas dos governos , ou da influência profunda das ideologias partidárias, a fim de que pudessem funcionar (as escolas) como instrumentos do preparo do solo, para serem lançados os fundamentos do regime democrático (...)”*¹⁴

No já citado relatório , o Ministro impunha-se, como primeira medida , a desvinculação do sistema escolar brasileiro do autoritarismo característico do Estado Novo, que o *“utilizava (o ensino) para propaganda de seus próprios fins”* , pretendendo *“livrar estes sistemas (escolares) da influência de ideologias partidárias, sobretudo o extremismo de esquerda que já se instalara em algumas escolas”* ¹⁵ .

As primeiras ações do Ministério refletiram as preocupações do novo governo, e, principalmente do ministro em relação ao espaço ocupado pela esquerda e pelo fascismo na estrutura escolar, o que se manifesta nas seguintes medidas : Clemente Mariani transferiu autoridades e apurou responsabilidades quanto a programas escolares, onde, segundo o Ministério, haviam-se instalados doutrinas antidemocráticas e de culto a personalidade ; repeliu a pretensão do Partido Comunista de criar núcleos da juventude dentro das escolas e fortaleceu a resistência contra sua

¹⁴ Dossiê Atuação de Clemente Mariani no MES . Arquivo Clemente Mariani. CP Doc. s/d.

¹⁵ 1º Relatório do MES . Ministro Clemente Mariani . Dez/1946.

“Nenhum Brasileiro sem Escola”

Projetos de Alfabetização e Educação de Adultos do Estado Desenvolvimentista

infiltração nos diretórios estudantis . Segundo o ministro, a maneira mais adequada para o fortalecimento dos valores democráticos nas escolas seriam as reformas curriculares . O currículo do ensino supletivo passou a compreender noções sobre organização política do país, deveres governamentais, estudo das formas de Governo, noções de direitos de cidadania , direitos de participação e representação governamental , etc.¹⁶.

Afirmavam-se o discurso e os valores democrático liberais como forma de construção de uma identidade própria ao momento de transição. Assim, incorporaram-se à Constituição de 46 as idéias de uma nova política educacional , e mais, insistindo na urgência dos investimentos educacionais, Clemente Mariani alertava :

“(...) entre o rompimento da linha de defesa da sociedade aristocrática, que são as oportunidades desiguais, pela igual educação para todos, e o seu rompimento pela pressão política das massas meramente alfabetizadas, e, como tais, suscetíveis de serem prezas das propagandas fáceis e perturbadoras, corremos o risco de assistirmos à segunda alternativa. (...)”¹⁷

A intervenção ideológica imediata junto a determinados setores da população nacional sobressaia-se neste discurso que posicionava-se pela rearticulação nacional dos níveis de ensino e propunha a elaboração das Leis Nacionais em Educação. Estes argumentos definiam as posições e

¹⁶ Dossiê Atuação de Clemente Mariani no MES . Arquivo Clemente Mariani - CPDoc . 40 pps. s/d.

¹⁷ Dossiê Atuação de Clemente Mariani no MES. Arquivo Clemente Mariani. CP Doc. s/d.

pretensões do Governo, com relação aos projetos populares de educação. Para o Ministério da Educação e Saúde - MES , a maioria da população (adolescentes e adultos analfabetos) e principalmente a população rural, encontrava-se alheia às condições mínimas de eficiente participação na vida cívica nacional, tornando-se alvo das organizações partidárias de oposição e da esquerda . Em documento oficial o ministério afirmava :

“ (...) Existe no mundo, e o Brasil não abre exceção no caso, uma enorme porção de criaturas humanas que, desde nascença ligadas ao campo, e mesmo vivendo ao lado de centros dos mais cultos e adiantados do globo, ainda assim permanecem alheias ao preparo que o homem civilizado deve possuir para poder realizar vida digna de ser humanamente vivida. Não tendo ainda aprendido a defender a própria saúde do corpo e da alma (...)”¹⁸

Revelava-se uma concepção educacional que impunha a si mesma uma missão civilizatória. O relatório citado mencionava a missão civilizadora da democracia e dos governos democráticos : *“não se tratava apenas de fazer ler e escrever à maioria da população, tratava-se pois, de civilizá-la , educá-la para o trabalho, desenvolver-lhe noções da higiene e da saúde, e, principalmente, apresentar-lhes ‘formas mais perfeitas de convivência social’”¹⁹*. Formas estas, resumidas naquilo, que no discurso governista, era chamado de democracia liberal.

¹⁸ Relatório - Centros Sociais Rurais . Ministério da Educação e Saúde, Arquivo Lourenço Filho , s/d.

¹⁹ Relatório - Centros Sociais Rurais . Ministério da Educação e Saúde, Arquivo Lourenço Filho , s/d.

“Nenhum Brasileiro sem Escola”

Projetos de Alfabetização e Educação de Adultos do Estado Desenvolvimentista

Na verdade, este discurso demonstrava o fato de que no processo de democratização, a temática educacional foi vista pelos diversos grupos sociais que dele participaram, grupos liberais situacionistas, grupos oposicionistas e também os comunistas, enquanto um instrumento de construção de hegemonia política, tendo como principal base as classes populares.

Desde 1943, o PCB decidiu-se pela atuação junto à educação popular, principalmente a educação de adultos, com objetivos explícitos de conscientização e difusão das idéias comunistas, supostamente capazes de desencadear movimentos políticos de combate as estruturas sócio-econômicas. Datam deste momento, as primeiras discussões sobre as Universidades Populares para trabalhadores do campo e das cidades, bandeira de luta do PCB, no curto período de legalidade de atuação do partido²⁰.

Paralelamente as atividades do PCB, o novo governo alicerçava seu discurso sobre a temática democrática, com os mesmos objetivos de difusão de idéias, portanto, identificamos uma ruptura abrupta entre os projetos da fase final do Estado Novo para a educação e o chamado governo democrático seria uma precipitação. Algumas bases da educação popular foram fincadas pelo Estado Novo ou mesmo anteriormente a ele. Retomando, o já citado trabalho de Vanilda Paiva, no governo Vargas fez-se representar uma nova linha de tratamento dado ao ensino público e a educação popular, intitulada “otimismo pedagógico”, em que ocorreu um

²⁰ PAIVA, V. - Op. Cit. pp. 174. .

processo de tecnificação educacional, ganhando a questão, um tratamento mais técnico e menos discursivo ou entusiástico.

Desde 1932, o Manifesto dos Pioneiros introduzia no país a problemática do planejamento educacional. Com o documento proposto pelos “técnicos educacionais”, falou-se pela primeira vez em um Plano Nacional para a Educação. Também a Constituição de 37 esboçava medidas destinadas em favor da educação popular, entre elas a criação de uma Comissão Nacional do Ensino Primário, que culminou com a criação em 1938 do INEP- Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos²¹.

Resta-nos lembrar ainda que o principal passo para a superação do eterno problema do financiamento da educação nacional, também foi dado durante o Governo Vargas com a criação do Fundo Nacional do Ensino Primário - FNEP, instituído por decreto no ano de 1942. Até então, o debate da questão educacional no Brasil centrava-se nos problemas do financiamento, pois, não existiam mecanismos para alocação de recursos federais e a descentralização causava a imobilidade de investimentos. Com a criação do FNEP, formado por recursos provenientes de tributos federais, garantia-se a aplicação dos recursos no sistema de ensino primário em todo o país e extinguíam-se os embates sobre a questão.

Como explicar então as medidas tomadas pelo Estado Novo em favor da Educação popular ? Sem receios de incorrerem em erros, o governo Vargas atribuiu à educação popular papéis bastante demarcados: ser um mecanismo de difusão ideológica em defesa do nacionalismo; o de formação de mão-de-obra atualizada para o trabalho na indústria

²¹ PAIVA, v. - Op. Cit. pp. 138 - 143.

“Nenhum Brasileiro sem Escola”

Projetos de Alfabetização e Educação de Adultos do Estado Desenvolvimentista

(explicitado nos convênios com a Confederação Nacional das Indústrias - CNI e com a criação das escolas técnicas como o SENAC e SENAI) e ainda, com as propostas de educação rural para conter o êxodo.

Todavia, o Governo instalado em 46, construía seu discurso em oposição ao Estado Novo e tomava a si muito fortemente a tarefa de promover a educação popular no país, sempre baseado nos princípios liberais da universalização dos direitos. Discurso que já ocupava espaço nas concepções ideológicas do Estado brasileiro, desde a década de 20²².

Ainda em 20, quando surge o discurso da educação popular, insere-se este, muito mais no embate dos grupos dominantes em favor de seus interesses, do que na efetiva tarefa de realização da educação universal. Para Vanilda Paiva:

“ Na história da educação brasileira, podemos realmente afirmar que o final da Primeira República constitui neste século um dos mais importantes períodos. Nele se delineiam mais claramente muitas das características de nossa educação popular, das idéias pedagógicas que vão orientar sua evolução . Nele adquire força a concepção da educação-panacéia , encobrindo os verdadeiros problemas da sociedade brasileira; nele se difunde e fortalece a concepção humanitarista da educação e a idéia do analfabeto

²² BEISEGEL, C. R. - Ensino Público e Educação Popular. In : PAIVA, V. (org.) Perspectivas e Dilemas da Educação Popular. Rio de Janeiro : Graal , 1984. pp. 64. Neste texto Celso Rui Beisegel nos coloca que, as doutrinas liberais, haviam se firmado no país principalmente porque possibilitavam a legitimação formal da luta dos grupos dominantes em favor de seus interesses.

*como incapaz encontra sua formulação mais radical .
(...) Em um primeiro momento assistimos a uma
verdadeira cruzada contra os altos índices de
analfabetismo onde esta discussão se desenvolve em
ligação com os temas do serviço militar obrigatório e
da nacionalização do ensino nos Estados do Sul ; liga-
se também à pressão de políticos e diletantes da
educação - freqüentemente representando as
pretensões do grupo industrial-urbano - de recompor o
poder político através da ampliação das bases
eleitorais em favor do auxílio da União aos Estados
no sentido de possibilitar a difusão do ensino
elementar.”²³*

Segundo a autora, a questão do voto tornava necessária a difusão da instrução popular para que a composição dos blocos de poder pudessem ser alteradas, uma vez que a Constituição de 1891 havia restringido o voto dos analfabetos. A luta contra o analfabetismo, ao final da Primeira República, teve o caráter de combater o poder agrário em suas próprias bases.

Já o período da redemocratização brasileira, se diferencia qualitativamente quanto aos propósitos meramente liberais da educação popular. Não podemos negar, que naquele momento, a questão do voto ainda era um componente das atuações do Estado e dos grupos dominantes envolvidos com o problema . Há que se analisar, no entanto, mais profundamente o tema, agora associado a movimentos mais amplos que

²³ PAIVA,V. Op. Cit. pp. 37

“Nenhum Brasileiro sem Escola”

Projetos de Alfabetização e Educação de Adultos do Estado Desenvolvimentista

abarcavam a remodelação das estruturas sociais e econômicas do país e do próprio capitalismo mundial.

Retomando mais uma vez a fala do Ministro Clemente Mariani, o Governo instituído deparava-se com os desafios da manutenção da democracia liberal estando a questão ideológica muito claramente colocada. Fazia-se necessário o combate às ideologias estranhas ao liberalismo, e para isto, gestavam-se as novas concepções do desenvolvimento econômico por organismos internacionais como a UNESCO e a OEA. Essas concepções redefiniam o lugar da educação frente as realidades nacionais e esta passava também a ser a pedra de toque do processo econômico.

O Governo Dutra esforçava-se para construir sua identidade em oposição ao que lhe precedera, apesar de todos os fatos que o associavam ao Estado Novo. A documentação, reunida no Arquivo Clemente Mariani, permite-nos perceber nas colocações e discursos de seu titular, a defesa irrestrita da descentralização do poder do Estado em prol da autonomia dos componentes da Federação. Sua gestão no Ministério da Educação e Saúde manteve-se coerente a seu discurso, sendo os dois grandes projetos do Ministério, baseados nos princípios do descentralismo. Segundo o ministro, resultante da promulgação da nova Constituição, os novos governantes de 46, deparavam-se com a tarefa constitucional de realizar a democratização do país através da descentralização do poder :

“ (...) O governo Constitucional, resultante da promulgação da nova Constituição, em setembro de 1946, encontrou-se, assim na contingência de ter de realizar a educação democrática da juventude

brasileira apoiado em leis de inspiração antidemocráticas e que embora revogadas em seus pontos mais rebarbativos pelo texto constitucional, condicionavam todo o sistema de ensino, sobretudo através de uma rígida centralização, mais preocupada com os aspectos formais do que com a substância do processo educativo.

Empossado em 10 de dezembro de 1946, já em abril de 1947, o Ministério enfrentava o problema com a instalação da comissão de elaboração do Projeto da Lei complementar sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (...) ”.²⁴

Com a instalação no Congresso da Comissão de elaboração do Projeto de Lei Complementar sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o ministro Clemente Mariani clarificava suas intenções na defesa de uma LDB nacional “*a possibilidade de descentralização e autonomia da gestão educacional, a partir de diretrizes nacionais*”²⁵. Também em seu segundo grande projeto, a Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes - CEAA, idealizada por Lourenço Filho, a questão da descentralização foi premissa no planejamento, estruturação e ação.

Neste sentido, afirmamos ser o período da redemocratização um momento singular da Educação Popular. O quinquênio que vai de 45 a 50, revela-se repleto de peculiaridades. Não havia o Brasil adotado

²⁴ Dossiê ‘Atuação de Clemente Mariani no MES’ . Arquivo Clemente Mariani - CPDoc. s/d .

²⁵ Dossiê ‘Atuação de Clemente Mariani no MES’ . Arquivo Clemente Mariani - CPDoc . s/d.

“Nenhum Brasileiro sem Escola”

Projetos de Alfabetização e Educação de Adultos do Estado Desenvolvimentista

hegemonicamente o desenvolvimentismo e, no entanto, a incipiente “teoria do desenvolvimento” já apontava diretrizes de ação do Estado que se deparava com uma dupla função : direcionar o processo de crescimento econômico sendo necessariamente parte ativa da reprodução do capital e, concomitantemente, assumir o papel de gerenciador e controlador das forças sociais urbanas que emergiam do crescente processo de substituição de importações e do acirramento das desigualdades sociais do campo²⁶.

Ao Estado brasileiro do pós-guerra, já se colocava , com certa clareza, a fundamental importância de uma atuação interventora junto a espaços físicos e a segmentos sociais delimitados. Este Estado reconhecia as forças sociais que lhe opunham diretamente e também, a necessidade de viabilização do projeto capitalista do qual fazia parte.

Além disto, à cena política nacional adentravam forças sociais urbanas operárias, representadas, em parte , pelo Partido Comunista Brasileiro, e forças populares, constituídas por camponeses, pequenos sítiantes, meeiros, arrendatários, posseiros, etc., emergentes do acirramento das contradições no campo. Estas forças apenas engatinhavam em seu processo de organização política, sindical e partidária, mas, no entanto, já alteravam a correlação das estruturas de poder político. Bastaram os

²⁶ OLIVEIRA, FRANCISCO de - Elegia para uma Re(li)gião (SUDENE, nordeste. Planejamento e Conflito de Classes) . São Paulo : Paz e Terra , 1977. cap. V. Neste capítulo, o autor discute o desenvolvimento desigual regional brasileiro e os conflitos de classes. O período de 1945 a 1950 é caracterizado como um período de emergência do proletariado urbano e ao mesmo tempo de acirramento dos conflitos agrários na região nordeste, frente ao modelo de desenvolvimento que combinou industrialização no centro-sul e manutenção da economia agrária latifundista na região norte-nordeste.

lampejos de sua ascendência para que a intervenção planejada fosse a pauta do dia na ação estatal²⁷.

Com precisão, definiu-se a necessidade de intervenção junto a grupos sociais e a regiões mantenedores do atraso e da pobreza. Assim, a educação popular ampliava seu sentido. Não tratava-se apenas de um instrumento de intervenção ideológica com características nacionalistas e propagandísticas, como a pensava Vargas, nem ao menos um mero dispositivo de ampliação das bases eleitorais e reagrupamento de forças políticas, no combate ao do “voto de cabresto”, seu sentido durante a Primeira República. Tratava-se sim, de um projeto efetivo de desenvolvimento e de controle social.

Acreditava-se na educação como caminho para o desenvolvimento econômico dentro da ordem estabelecida. O Estado assumia um papel primordial na formação técnica e na qualificação da mão-de-obra para a indústria, onde formar e qualificar trabalhadores significava também, sedimentar as bases da democracia liberal conservando valores que não questionassem a “ordem das coisas”: do poder político, da propriedade, da estrutura social, etc.

²⁷ A intervenção planejada sobre a região, com vias ao controle dos conflitos de classes e

1.2. Lourenço Filho e a Primeira Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes

Das iniciativas conjugadas pelo Estado Brasileiro, frente à problemática da modernização e atualização histórica do país junto ao sistema econômico internacional, e da necessidade de intervenção junto aos novos conflitos de classes, nasceu a Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes de 1947. Considerada por seus idealizadores como o maior projeto de alfabetização já realizado em todo o mundo, a Campanha resultava explicitamente dos esforços do governo brasileiro em atender as exigências da UNESCO quanto aos altos níveis de analfabetismo exibidos, não só pelo Brasil, mas por toda a América Latina nos censos de 1940. Estas exigências resultavam de uma ideologia que priorizava a ação do Estado nacional frente à eliminação dos pontos (da estrutura e superestruturas) capazes de neutralizar ou impedir o almejado crescimento econômico.

“ Desde 1947, realiza o Brasil um grande movimento de educação popular, sob a denominação de Campanha de Educação de Adultos. As razões que determinaram esse movimento podem ser encontradas, antes de tudo, na elevada taxa de analfabetismo, acusada pelo recenseamento nacional de 1940. Verificou-se então, contra estimativas das mais otimistas, que ainda 55% da população

*brasileira, nos grupos de 15 anos ou mais, não sabia ler nem escrever (...)*²⁸.

Impossível pensar a Campanha sem anteriormente mencionarmos aquele que acabou por diferenciadas circunstâncias, sendo seu principal idealizador e propulsor , o professor Manoel Bergstrom Lourenço Filho. Intelectual de trajetória fortemente ligada ao Estado, Lourenço Filho, desde a década de 20, atuava política e profissionalmente de dentro da burocracia estatal , ocupando relevantes cargos públicos nos diferentes governos, do Estado Novo ao governo liberal de Eurico Gaspar Dutra.

Pertencente a uma geração de intelectuais que sofreu a forte influência da Escola Nova , Lourenço Filho participou da construção de um novo momento do pensamento educacional brasileiro, em que na leitura de Vanilda Paiva, a questão educacional deixava de ser um campo de divagações e especulações político-filosóficas e passava ao momento de tecnificação do terreno pedagógico : o entendimento do problema educacional passava a ser técnico-administrativo, caracterizando-se pela preocupação com a qualidade do ensino e com a modernização do país²⁹. Já nos anos 20, um quadro de técnico-reformadores, composto por Lourenço Filho, Sampaio Dória, Anísio Teixeira, Francisco Campos, e outros, rearticulavam diversos sistemas estaduais de ensino no território brasileiro.

²⁸ Relatório “A Campanha de Educação de Adultos no Brasil” - M.B. Lourenço Filho, MES, janeiro de 1950.

²⁹ PAIVA, V. - op. cit. . pp. 89-138 .

“Nenhum Brasileiro sem Escola”

Projetos de Alfabetização e Educação de Adultos do Estado Desenvolvimentista

Neste quadro, a figura de Lourenço Filho destacou-se nacionalmente em 1923, após sua atuação na reforma de ensino do estado do Ceará.

A partir daí, sua trajetória profissional e política realizou-se integralmente junto ao aparato estatal, o que fez Lourenço ocupar cargos em diferenciados governos : assumindo em 30 a Direção Geral da Instrução Pública em São Paulo (durante o governo Provisório) ; em 1937 foi nomeado diretor geral do Departamento Nacional de Educação, quando passou também a compor o Conselho Nacional de Educação ; em 1938 organizou e dirigiu o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, criando em 1944 a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos ; e em 1947 assumiu novamente a direção do DNE passando a presidir a Comissão Especial para a Elaboração do Anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, após indicação do ministro Clemente Mariani. Como administrador e intelectual de destaque na área educacional Lourenço Filho passou a ser um dos principais interlocutores entre a UNESCO e o país, notadamente como o representante brasileiro, foi difusor das idéias da organização em todo o mundo .

Desta trajetória resultaram inúmeros estudos no campo pedagógico, no campo da administração escolar e na psicologia educacional. A produção intelectual de Lourenço Filho estendeu-se até a década de 60, sendo quase que unânime, em toda a historiografia da educação brasileira, a importância de sua produção teórica e também, das suas iniciativas e realizações no campo educacional. A conjugação da atuação administrativa com a produção teórica foi sempre uma característica de Lourenço Filho, já

que, em nenhum momento de sua trajetória junto ao Estado deixou de sintetizar e refletir sobre sua atuação ou mesmo sobre os rumos de suas proposições, o que resultou em uma ampla e importante produção acadêmica . O Arquivo Lourenço Filho, que serviu como base fundamental para nossa pesquisa, reúne uma diversidade de textos críticos e reflexivos que apenas vem reforçar esta sua característica .

Na própria constituição do Arquivo, a Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes, toma dimensão privilegiada. Sem qualquer sombra de dúvida, foi esta sua maior realização. Com a CEAA Lourenço Filho ganhou projeção internacional, colocando o Brasil na ‘posição de largada’ frente ao combate do analfabetismo em toda a América Latina.

Planejada e coordenada por Lourenço Filho, a Campanha revelava a articulação das concepções teóricas deste intelectual com seus preceitos político-administrativos. Proposições do planejamento foram rigorosamente defendidas e aplicadas nos primeiros projetos de organização da Campanha. Nesta, cada passo do planejamento foi estipulado *a priori* e considerado fundamental para o sucesso do empreendimento adotado.

No discurso de Lourenço Filho sobre planejamento e administração, aflora a tecnificação do campo educacional. Esta inquietação acompanha todo o planejamento da CEAA. Em seu discurso de posse como diretor do DNE deixava claro suas concepções administrativas e seu empenho em efetivá-las :

“Nenhum Brasileiro sem Escola”

Projetos de Alfabetização e Educação de Adultos do Estado Desenvolvimentista

“(...) A afirmação foi completada com a idéia que S. Excia. deseja realizar esse programa (o programa de educação do partido - UDN.) mediante processos técnicos apropriados, na certeza de que à educação cabe unificar realidades e ideais humanos, e de que não lhe será possível separar a visão do conteúdo das exigências do método. Esse enlace opera-se, não direi em terreno estranho, mas em plano específico, que é o da Administração. Toda obra política de envergadura, racionalmente planejada, há de supor uma estrutura administrativa, dominada pela compreensão dos objetivos reais dessa obra e suficientemente sensível para indicar-lhe, a cada momento, os passos de progressiva conquista, ou os pontos da necessária retificação. Nem outro é o étimo do administrador senão o de servir. (...) A administração educacional há de ser todo o espírito de uma obra de cooperação - o que não exclui, antes supõe, escalonamento de tarefas, a sua estruturação em planos e setores, em órgão que reflitam a convergência de esforços. (...).”³⁰

Seguindo seus próprios preceitos, os quais denominou “experiência interadministrativa”, Lourenço Filho estruturou um sistema de cooperação entre o Governo Federal e a administração dos estados, territórios e o distrito federal. O governo central fornecia os recursos do Fundo Nacional

³⁰ Discurso de Lourenço Filho por ocasião da posse à diretoria do Departamento Nacional de Educação - DNE. 1947. Arquivo Lourenço Filho. CPDoc.

de Ensino Primário - FNEP, a orientação técnica geral dos trabalhos, as medidas do planejamento, o material didático, as condições para o recrutamento de pessoal. Os governos locais, por sua vez executariam a Campanha responsabilizando-se pelos prédios escolares, pelo sistema escolar, por sua fiscalização e pelo pessoal, executando os serviços necessários ao seu funcionamento. Para isso, a cada ano, renovavam-se os convênios administrativos.

Sob a direção do Departamento Nacional de Educação - DNE mantinha-se o Serviço de Educação de Adultos como o responsável imediato pela Campanha. Sendo a proposta da CEAA de ampla descentralização, o DNE funcionava como um órgão de orientação, coordenação, financiamento e fiscalização dos estados e territórios envolvidos.

O financiamento da Campanha provinha da quota-parte de 25% do FNEP atribuída a execução de plano de ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos. O setor de Administração da Campanha se incumbia de repassar aos estados os recursos do Fundo, a serem utilizados no pagamento de professores e manutenção das classes supletivas. A Campanha contava também com um Setor de Planejamento responsável pela localização das demandas, pela redação e execução de projetos especiais e pela organização e execução dos planos de serviços. Além destes setores havia um Setor de Orientação Pedagógica e o setor de Relações Públicas.

“Nenhum Brasileiro sem Escola”

Projetos de Alfabetização e Educação de Adultos do Estado Desenvolvimentista

No desencadeamento dos trabalhos da CEAA, iniciou-se o ano letivo de cerca de seis mil classes de ensino supletivo instaladas em todo o território nacional. No balanço final do mesmo ano o MES computou o funcionamento de dez mil quatrocentas e dezesseis salas instaladas com recursos federais , e cerca de duas mil salas mantidas pela iniciativa individual ou de associações. Segundo avaliação do próprio diretor do DNE, cerca de 95% das proposições do plano governamental para a Campanha foram realizadas no primeiro ano , resultado que excedia amplamente as expectativas³¹. Os anos seguintes continuaram indicando o crescimento da Campanha, cresciam tanto o número de salas implantadas com auxílio federal quanto as mantidas por grupos voluntários. No triênio 1947/1949 o número de matrículas superou a casa dos dois milhões de pessoas , e o número de aprovados nos exames excedeu o primeiro milhão.

³¹ Relatório de Avaliação da Campanha - Arquivo Lourenço Filho- CPDoc. MES. .s/d. .

DISTRIBUIÇÃO DAS 10.000 CLASSES DE ENSINO SUPLETIVO DA CEEA PELAS UNIDADES DA FEDERAÇÃO



FONTE : Relatório da Campanha de Educação de Adultos. MES. 1950.

“Nenhum Brasileiro sem Escola”

Projetos de Alfabetização e Educação de Adultos do Estado Desenvolventista

Num levantamento realizado pelo Ministério da Educação e Saúde³², o quadro do ensino supletivo no Brasil, ainda na década de 40, alterava-se com a Campanha da seguinte forma :

ANO	UNIDADES ESCOLARES	MATRICULAS GERAL	APROVAÇÕES EM EXAMES
1945	1 810	138 546	45 669
1946	2 077	164 487	56 570
1947	11 945	609 996	213 749
1948	15 527	750 978	295 395
1949	15 204 ligados a Campanha	800 000	320 000

Fonte : *Relatório da Campanha de Educação de Adultos. MES. 1950.*

Efetivamente a CEAA trouxe à cena nacional a discussão da alfabetização e educação de adultos. Pela primeira vez no Brasil, um plano saía do papel e ocupava espaço entre os mais diversificados segmentos sociais. As expectativas do envolvimento voluntário da sociedade civil na Campanha foram massivamente superados. Em relatório de avaliação³³, Lourenço Filho ressaltava o fato do plano de cooperação ter excedido as expectativas e listava as instituições e associações mais envolvidas , entre elas : a Ação Católica, a Federação das Igrejas Evangélicas, a Câmara de Incentivo e Cooperação e o próprio Exército. Classes foram criadas em

³² Relatório da Campanha de Educação de Adultos - Arquivo Lourenço Filho - CPDoc. MES. 1950. pp. 02.

³³ Relatório de Avaliação da Campanha - Arquivo Lourenço Filho- CPDoc. MES. .s/d. pp. 06-07.

numerosos estabelecimentos de ensino médio, nas escolas normais e de comércio, fábricas, oficinas e empresas de construção civil, empresas agrícolas, hospitais e até pelo Serviço de Proteção ao Índio - SPI. O número de voluntários registrados no DNE ultrapassou a casa dos vinte mil, excetuando-se o número de voluntários inscritos nos departamentos de educação dos estados e dos territórios.

Os meios de comunicação, e essencialmente o rádio, foram amplamente utilizados para a divulgação da CEAA. Em pronunciamento oficial, o ministro Clemente Mariani entregava à imprensa nacional a incumbência de difusão dos objetivos e etapas do empreendimento. Segundo avaliação posterior do ministério foram as rádios as grandes responsáveis pela divulgação da Campanha e inclusive pelo recrutamento escolar³⁴.

As dimensões alcançadas pela Campanha levaram os envolvidos e principalmente seu idealizador, a classificarem a Campanha como um verdadeiro movimento social. Segundo Lourenço Filho, a CEAA deixou de representar apenas uma experiência pedagógica passando a ter um caráter de experiência social e a merecer atenção não só de administradores e políticos, mas também de sociólogos³⁵. Nesta fala, a mobilização da sociedade civil parece haver surpreendido quando efetivou-se como prática frente aos problemas do analfabetismo, da evasão escolar e do ensino de jovens e adultos. Nos relatórios da Campanha, Lourenço Filho recuperava casos que ilustravam o caráter mobilizatório que a campanha vinha conseguindo atingir :

³⁴ Idem, *ibidem* . pp. 13-14.

“Nenhum Brasileiro sem Escola”

Projetos de Alfabetização e Educação de Adultos do Estado Desenvolvimentista

“ (...) aqui nos toca o desejo de passar a ler-vos uma carta recebida pelo Sr. ministro da Educação, de um menino de 9 anos, Pedro Costa Melo, de Minas Gerais. ‘Diz a carta : A Raimunda é a baba da Heloisa. E não pode ir à aula noturna, por isso eu estou ensinando ela . A cartilha que eu estudei e dei a ela está muito velha. Peço ao Sr. para mandar um livro novo para ela. .’ etc.(...)”

Quando homens de 50, 70 e até 112 anos, investem no seu aperfeiçoamento pelo estudo , e quando crianças de 9 anos aceitam o encargo de cooperar numa obra de educação popular já não falamos mais de casos pitorescos mas de uma realidade social das mais auspiciosas (...)”³⁶

Na realidade, nesse momento peculiar, o Estado e a sociedade civil organizada, percebiam o potencial da Educação e Alfabetização de Adultos que surgia como objeto de intervenção concreta, revelando-se desencadeadora de ampla mobilização social.

Entusiasticamente Lourenço Filho atribuía à Campanha um caráter de movimento social:

³⁵ Idem ,Ibdem. pp. 14.

³⁶ Idem, Ibdem. pp. 19.

“(...) Sem nos estender , o que explica tal resultado é o próprio fato da Campanha em si ser um movimento popular e não apenas governamental(...)”³⁷.

Este entusiasmo exacerbado o levou não somente a associar uma campanha governamental a um movimento social , mas também , a afirmar que o fenômeno de solicitação por educação formal compunha uma expressão da conscientização social. Esta conscientização, estaria levando a população a buscar a educação e a cultura, o que demonstrava, para Lourenço, as mudanças nas condições de vida do país e o reforço das possibilidades do desenvolvimento³⁸.

Na realidade, naquele momento, Lourenço Filho deixava transparecer pontos fundamentais de seu pensamento político. Construtor de importante obra intelectual junto à Educação no Brasil, seu pensamento já foi objeto de análise de diversas áreas de estudo. O ponto que parece comum nas referências a Lourenço Filho é o de que sua trajetória profissional, ligada a burocracia de estado, tenha forte influência em sua produção teórica. Raquel Gandini afirma categoricamente a tendência do autor a associar Educação ao Estado, definindo a mesma enquanto um verdadeiro instrumento subordinado aos interesses do Estado-Nação³⁹. Com a CEAA Lourenço Filho deparou-se com a efetiva possibilidade de colocar a educação a serviço do Estado. O caráter voluntarista dado a Campanha

³⁷ Relatório de Avaliação da Campanha - Arquivo Lourenço Filho- CPDoc. MES. .s/d. DNE. MES. pp. 16.

³⁸ Relatório de Avaliação da Campanha - Arquivo Lourenço Filho- CPDoc. MES. .s/d. pp. 17--19.

³⁹ GANDINI, Raquel - Intelectuais , Estado e Educação (Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos 1944- 1952). Campinas : Editora da UNICAMPI, 1995. pp. 95-141.

“Nenhum Brasileiro sem Escola”

Projetos de Alfabetização e Educação de Adultos do Estado Desenvolvimentista

associava-se com um pensamento que delegava a sociedade civil a tarefa de contribuir para os objetivos da Nação, cujo corolário era o Estado .

Configurava-se um pensamento que associava as possibilidades de transformações sociais à generalização da educação formal . Neste pensamento, a atualização econômica da América Latina atrelava-se à consciência e capacidade cultural de seu povo. Os primeiros resultados estatísticos da Campanha foram o suficiente para que um intelectual de Estado previsse um processo de conscientização social que levaria a Nação à superação dos entraves do desenvolvimento.

Efetivamente, a CEAA mobilizou a sociedade civil e alcançou números e dimensões gigantescas. Simultaneamente ao lançamento da Campanha, o Ministério incumbiu-se de organizar um extenso dossiê sobre sua repercussão. Este dossiê, parte do acervo do Arquivo Clemente Mariani, compõe-se de um extenso número de telegramas, cartas, e diversas outras manifestações escritas, inclusive da imprensa, enviadas de todo o país, apoiando a Campanha e reforçando disposições de colaboração e cooperação com as ações do Ministério. Registram-se manifestações da Câmara de Deputados, de líderes político-partidários do Senado representando PSD, UDN , PST e PR, chefes e representante da Igrejas Católica, da Confederação Evangélica do Brasil, governadores de 16 estados, Assembléias Legislativas, associações civis como a Associação Brasileira de Imprensa, Associação Brasileira de Educação, Academia Brasileira de Letras, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Associação Brasileira de Rádio, etc., membros da Academia Brasileira de Letras e vários intelectuais, professores e educadores das universidades.

Estado, Educação Popular e Educação de Adultos :
Um projeto de Desenvolvimento e controle social

Hino do Alfabetizado



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE
CAMPANHA DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS
RIO DE JANEIRO - BRASIL - 1949

Fonte: Relatório de Atividades da CEAA. DNE/SEA. 1.949. Arquivo Lourenço Filho

“Nenhum Brasileiro sem Escola”

Projetos de Alfabetização e Educação de Adultos do Estado Desenvolvimentista

O extenso número de manifestações favoráveis vieram reforçar o caráter voluntarista e cooperacionista da CEAA. As manifestações, em sua grande parte de cunho patriótico-nacionalista, reforçaram a idéia da Campanha enquanto um movimento em prol dos objetivos do desenvolvimento do país.

A Campanha foi tratada por Lourenço Filho enquanto uma “*experiência nacional de cooperação interadministrativa*”⁴⁰ e concretizaram-se com sua realização, seus projetos relacionados à cooperação entre poder central, poderes estaduais e cidadãos, no desenvolvimento da Educação de Adultos. Na realidade concretizava-se também uma inovação : permitiu-se a apropriação pelos trabalhadores de instrumentos da cultura letrada, ainda que tal apropriação, sobretudo quando autônoma, não estivesse no cerne das intenções do Estado.

Em sua passagem pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos - INEP, Lourenço Filho, já havia definido ações sobre a questão educacional por meio dos planos para a Educação de Adultos e Erradicação do Analfabetismo, apresentados às missões Abbink e Cooke⁴¹. Desde aquele momento, definiam-se dois campos de atuação sobre a Educação de Adultos : a “*ação extensiva*” composta de projetos de alfabetização em massa (realizados via mobilização nacional) e um segundo momento de “*ação profunda*” que compreendia a difusão de conhecimentos profissionais, agrícolas e industriais à população adulta e trabalhadora.

⁴⁰ FILHO, L. A Campanha de Educação de Adultos no Brasil. Mimio. MES. s/d. pp. 2.

⁴¹ Ver: nota 16. Ver : Relatório da Campanha de Educação de Adultos - Arquivo Lourenço Filho- CPDoc. MES. 1950. pp. 01-02.

Com a CEAA, objetivava-se colocar em prática estas proposições .
A Campanha estruturava-se em :

“ 1º Fase - implantação de uma grande rede de cursos de ensino supletivo a serem distribuídos, por todo os municípios do país, para analfabetos nos grupos de idade de 15 anos ou mais, mediante cooperação interadministrativa entre a União e as diferentes unidades da federação, com auxílio federal; paralelamente seria feito um apelo as associações culturais, cívicas, religiosas e ainda a pessoas físicas, para cooperação por meio de ‘ voluntariado’ ; 2º fase : aprofundamento da ação educativa, por meio dos recursos de ‘ ensino visual’ , organização de ‘ bibliotecas volantes’ e ‘ missões regionais de educação de adultos’ .”⁴²

Durante os anos de 47/48/49/50 , a CEAA esteve sob o comando de Lourenço Filho e estes foram os anos de expansão da Campanha. Segundo a análise de seu propositor ela se manteve em sua primeira fase, não conseguindo atingir os preceitos da Educação de Base .

O sucesso numérico e o planejamento, não eximiram a CEAA dos críticos de sua época. O sucesso da Campanha não era unânime entre políticos, educadores, administradores e intelectuais. Opositores políticos

⁴² Relatório da Campanha de Educação de Adultos - Arquivo Lourenço Filho - CPDoc. MES. 1950. pp. 02.

“Nenhum Brasileiro sem Escola”

Projetos de Alfabetização e Educação de Adultos do Estado Desenvolventista

de Clemente Mariani , expressaram nas diferentes instâncias do poder local, estadual e federal , suas críticas à CEAA⁴³.

No citado Relatório de Avaliação da Campanha⁴⁴, Lourenço Filho dialogava com os seus opositores nos permitindo perceber o teor das críticas direcionadas a Campanha e ao MES :

“(...) Tocamos aqui no ponto dos resultados : O que visa a Campanha ? Que resultados dela se podem realmente esperar? Valerá a pena o dispêndio de esforços e dinheiro que esta sendo feito? A alfabetização, apenas alfabetização, não será antes um bem que um mal? Não seria melhor empenhar o que se esta gastando com ela em classes para crianças nas idades apropriadas ? (...)”⁴⁵

As respostas foram imediatas, para seus empreendedores a Campanha era considerada um espaço de alfabetização que excedia a mera aprendizagem da leitura e da escrita pois, segundo a conceituação da UNESCO, tratava-se de uma Campanha de Educação de Base, o que

⁴³ No Arquivo Clemente Mariani, nos deparamos com uma documentação composta de cartas e telegramas entre o Ministro e partidários locais da UDN que explicitam os conflitos entre a atuação de integrantes da CEAA e opositores políticos do Ministro. Ocorrem combates contra a Campanha à nível local decorrentes explicitamente de posições partidárias.

⁴⁴ A análise do Relatório de Avaliação da Campanha, texto manuscrito composto de 50 páginas em papel timbrado do MES, sustenta substancial corpo deste capítulo, por entendermos ser este um momento de reflexão dos envolvidos de fundamental importância para o processo. No relatório, Lourenço Filho analisa a repercussão da campanha, seus resultados, as críticas recebidas, as diretrizes a serem tomadas etc.

⁴⁵ Relatório de Avaliação da Campanha. . Arquivo Lourenço Filho - CPDoc. MES. .s/d. pp.

descartava a mera alfabetização e exigia um empenho por parte de seus participantes em transmitir conhecimentos que possibilitassem aos novos alfabetizados uma melhor preparação para o desfrute da vida, da saúde e do trabalho.

Segundo o próprio Lourenço Filho, a primeira grande crítica à CEAA consistia em acusá-la de ser uma mera campanha de alfabetização em detrimento da educação propriamente dita. Rebatendo essas idéias, o Ministério da Educação apresentava números que indicavam a rapidez do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, com duração de cerca de 4 meses, e as altas porcentagens de alunos que dele participavam com sucesso. Defendia-se o diretor do DNE :

“(...) Francamente não entendemos as intenções de quem esta tomando a palavra educação em um sentido mágico, que desconhecemos. Alfabetização e Educação não são fatos antagônicos. Por que não estamos educando se estamos ensinando a ler? A leitura não é um instrumento de educação ? ‘Se vocês pararem aí ?...’, quem afirmou que vai se parar aí? Ou que se deve parar aí? Já nas instruções distribuídas aos professores salientamos a parte do ensino oral, toda dedicada a higiene, a defesa da saúde, às noções de economia, de educação moral e cívica. (...)” (Relatório de Avaliação da Campanha. . Arquivo Lourenço Filho - CPDoc. MES. .s/d. pp. 27) .

Em decorrência da alfabetização em massa, verificava-se o crescimento imediato do número de eleitores. Neste ponto concentrava-

“Nenhum Brasileiro sem Escola”

Projetos de Alfabetização e Educação de Adultos do Estado Desenvolvimentista

se a segunda grande crítica contemporânea à Campanha. A CEAA ampliava o eleitorado brasileiro, com cidadãos recentemente alfabetizados. Mais uma vez Lourenço Filho não legitimava a crítica. Para ele, os que levantavam esta objeção desconheciam o eleitorado brasileiro, cujo perfil já era o de eleitores com baixos níveis de escolaridade. Argumentava que a possibilidade da participação na vida política era o ‘verdadeiro fator’ de educação, além do que, um maior número de eleitores significaria uma maior responsabilidade dos homens públicos e do Estado pelos interesses da Nação.

O último ponto de crítica a Campanha centrava-se na questão do financiamento. Para os críticos, os gastos com a educação de adultos deveriam ser poupados e despendidos em prol da educação infantil. Segundo Lourenço Filho, os gastos representavam apenas 4% do que se gastava com educação infantil, além do que o FNEP previa legalmente um gasto de 25% do fundo com o ensino de adolescentes e adultos. Assim, o Ministério não se utilizava de verbas que não fossem previstas legalmente para esta modalidade de educação.. Lourenço relacionava as taxas de analfabetismo adulto com as taxas de evasão ou analfabetismo infantil como argumento em defesa da Campanha. O MES exibia relatórios onde as unidades administrativas de maior taxa de analfabetos na idade adulta revelavam também maior precariedade do sistema escolar destinado as crianças, não só pelo número exíguo de salas, mas pela ineficiência da escola. Para Lourenço Filho a expansividade do sistema escolar dependia das condições econômicas das unidades administrativas, mas também, do nível de cultura e escolaridade de sua população.

As críticas contemporâneas a Campanha e as críticas historiográficas apresentam pontos comuns. Na produção acadêmica delineiam-se as críticas a respeito do voluntarismo, da metodologia e da massificação da Campanha.

Segundo Vanilda Paiva, os limites da Campanha encontravam-se em suas próprias determinações. Campanha de massa, com objetivos de uma ‘ação extensiva’ alfabetizadora de grandes contingentes, o sucesso da CEAA ligava-se muito mais à capacidade de mobilização da Campanha, do que a qualquer outro aspecto. A estrutura da Campanha pressupunha o voluntarismo, a própria remuneração oferecida aos professores constituía-se em uma gratificação *pro-labore*, em níveis muito abaixo dos salários do magistério. A estratégia do Ministério era a de incentivar a participação da sociedade civil, baseando-se em preceitos do patriotismo. O clima de euforia do lançamento da Campanha sustentou sua estrutura até o início da década de 50. A partir de 1951 a sustentação do voluntarismo tornava-se mais difícil, as inúmeras queixas a respeito das baixas remunerações desmoralizavam a CEAA. Em 1954 o voluntariado deixou de existir, a execução dos planos estaduais foram freqüentemente fictícias e a qualidade de ensino extremamente precária⁴⁶.

Ainda segundo a autora, o fracasso das perspectivas educativas da Campanha, começou a ser oficialmente reconhecido em 1952. Naquele ano as avaliações apontavam as dificuldades da CEAA em

⁴⁶ PAIVA, V. - Op. . Cit. pp. 190-192.

“Nenhum Brasileiro sem Escola”

Projetos de Alfabetização e Educação de Adultos do Estado Desenvolvimentista

ultrapassar sua fase de “ação extensiva”. No intento de atingir a Educação de Base o Ministério optou por investir em um novo projeto, a Campanha Nacional de Educação Rural - CNER. Na realidade mantinham-se os preceitos da CEAA procurando apenas a implementação da fase intensiva da campanha, buscando levar a educação de Base às populações rurais.

A nova campanha foi pensada como uma experiência de “missões” em comunidades rurais. “Missões” que se responsabilizariam pelo desenvolvimento dos preceitos da educação comunitária, da organização cooperativa, de centros sociais, etc. visando a assistência sanitária, cívica e moral, e a introdução de melhorias nas técnicas agrícolas. A CNER revelava o objetivo explícito do Estado em aprofundar a intervenção junto as comunidades agrárias. No entanto, frente as dificuldades desta realização e a precariedade no planejamento e financiamento, a Campanha não obteve sucesso em suas “missões” que circunscreveram-se a experiências localizadas, de resultados ínfimos e poucos visíveis.

As críticas metodológicas à CEAA também ocupam importante espaço na historiografia. Produto direto das orientações da UNESCO, a Campanha ‘importou’, tanto as concepções da Educação de Base, quanto o método “Laubach”, amplamente divulgado por este organismo internacional⁴⁷. A história da educação brasileira é unânime em afirmar que nenhuma das campanhas de massa anteriores ao sistema Paulo Freire, conseguiu dispensar ao adulto analfabeto um tratamento diferenciado daquele dado à criança. Para Di Ricco, anteriormente a

⁴⁷ FILHO, L. A Campanha de Educação de Adultos no Brasil. Mimeo. MES. s/d. pp. 3.

Paulo Freire não se cogitava em uma metodologia específica para o adulto, e já em 1958, no IIº Congresso de Educação de Adultos, registravam-se as críticas aos métodos das Campanhas de massa como a CEAA e a CNER⁴⁸.

Vanilda Paiva claramente identifica o ano de 1958 e a realização do IIº Congresso de Educação de Adultos, como o momento de declínio da CEAA. Para a autora, os Anais do Congresso foram os documentos de observação e constatação de seu desgaste . Na abertura do Congresso, o fracasso do programa foi reconhecido publicamente. A CEAA havia efetivamente diminuído os índices de analfabetismo e com isso ampliado os contingentes eleitorais no país, mas não havia conseguido atravessar estas barreiras ocupando , nada mais, do que o lugar de ‘fábrica de eleitores’⁴⁹.

O Congresso de 1958, representou muito mais que momento de decadência da CEAA. Marcou-se pela diversidade e riqueza de propostas e proposições educativas mostrando a sociedade brasileira mobilizada e disposta em discutir a questão educacional. O tema Educação e, principalmente, a Educação de Adultos, havia ocupado espaço primordial entre os temas nacionais. Talvez este tenha sido o mérito da CEAA : trazer à cena da discussão nacional a temática educacional.

1.3. O Declínio da CEAA e o Novo Cenário da Educação de Adultos no Brasil

⁴⁸ DI RICCO, GAETANI M J - Educação de Adultos : uma Contribuição para seu Estudo no Brasil. São Paulo : Loyola, 1979. pp. . 101-105.

“Nenhum Brasileiro sem Escola”

Projetos de Alfabetização e Educação de Adultos do Estado Desenvolvimentista

Nossa proposição inicial relacionava-se a análise da prática do Estado brasileiro frente ao processo de redimensionamento do capitalismo mundial no pós-guerra. Em nosso entender, a CEAA comportou em seu movimento de gestação, implementação e funcionamento, as proposições ideológicas de um Estado cujas práticas acentuavam-se com as tendências mundiais de centralização e intervenção nos mais variados campos da vida social.

Nas teias do universo ideológico, o Estado e seus representantes, demonstravam ao mesmo tempo :

- um discurso desenvolvimentista que acreditava no binômio Desenvolvimento/Educação, apostando em possibilidades de desenvolvimento econômico, baseado na melhoria dos níveis técnicos e culturais da mão de obra;
- o explícito intento de intervir junto a uma dada camada social, com vistas a normatizar, instituir valores, ou mesmo disciplinar a vida e o cotidiano.

De um modo geral, a historiografia da educação analisa a Campanha frente a seus propósitos educacionais, e é claro , a CEAA fracassou quanto aos mesmos metodológica, estrutural e funcionalmente.

Analisando sob outras perspectivas, a CEAA cumpriu em seu momento histórico um papel fundamental frente a ideologia

⁴⁹ PAIVA, V. - Op. Cit. pp. 192-193.

desenvolvimentista. Uma de nossas hipóteses foi a de que aquela conjuntura exigia a criação de “questões nacionais” capazes de encobrir as “questões regionais”, identificadas como responsáveis pelo atraso econômico e político do país. Com a CEAA, a Educação Popular ocupou espaço e dimensão como tema nacional .

Contraditoriamente aos projetos do Estado, ao tornar-se “questão nacional” , a temática educacional foi apropriada pela sociedade civil. Desta apropriação, a Educação Popular e a Educação de Adultos de mera construção ideológica de um Estado interventor, ou mesmo de mero instrumento de difusão ideológica nacionalista ou partidária, passaram por um processo de recontextualização e reconstrução conceitual que resultaram na superação dos preceitos ideológicos aprisionadores, lançando ambas em caminhos abertos às possibilidades de conscientização do analfabeto frente ao mundo da política.

Estamos falando do surgimento de um nova concepção de educação popular, que tem raízes fincadas na década de 50, estruturando-se a partir da crítica, dos embates, dos erros e acertos de educadores e intelectuais atuantes neste momento histórico. A decadência pública da CEAA em 1958, foi apresentada sobre novos suportes teóricos e conceituais da educação de adultos. O professor Paulo Freire e seu grupo de pesquisa da Universidade de Pernambuco, no IIº congresso de Educação de Adultos, pela primeira vez, apresentaram um método próprio para a alfabetização e ensino da população trabalhadora. E mais, já não se falava apenas em superação do atraso e de deficiências sociais, comportamentais e culturais, falava-se agora em conscientização e atuação política do adulto analfabeto.

“Nenhum Brasileiro sem Escola”

Projetos de Alfabetização e Educação de Adultos do Estado Desenvolvimentista

Novamente transformavam-se os conceitos. Um novo entendimento sobre o analfabeto e a Educação Popular surgiram a partir daí. Este será o objeto de discussão de nosso próximo capítulo.

CAPÍTULO III

EDUCAÇÃO POPULAR : A TRANSFORMAÇÃO DO CONCEITO

1.1. Desenvolvimentismo e Planejamento Educacional - de JK a Jango

O objetivo principal deste capítulo é o entendimento do momento em que a sociedade civil brasileira tomou a si a tarefa de atuar na questão educacional. No entanto, como a asserção do trabalho é a de examinar a ação do Estado e da sociedade civil nos empreendimentos relativos à questão, creio ainda, ser necessário um melhor entendimento das propostas e discursos do Estado Desenvolvimentista em seus projetos de redimensionamento da Educação Nacional frente aos novos rumos do capitalismo mundial. No Brasil, os planos de governo explicitaram não apenas propostas econômicas e programas para o crescimento, mas também, as posições discursivas e ideológicas adotadas como estratégias de intervenção política e social, tendo como um campo estratégico de ação a educação popular.

Terminado o governo Dutra, as atuações de Vargas e de Juscelino Kubitschek basearam-se amplamente no esforço de elaboração de uma política de planejamento para o crescimento econômico. Durante a década de 50, o país daria seus marcantes passos em direção a intervenção e participação do Estado no campo econômico, social e político. No segundo governo Vargas, uma estratégia industrializante da política econômica pôde abertamente ser retomada, ação que se baseava em um novo avanço político da classe e segmentos de classes interessados na industrialização¹. Disposto a implementar este projeto, Vargas instituiu a Comissão Mista

“Nenhum Brasileiro Sem Escola”

Projetos de Alfabetização e Educação de Adultos do Estado Desenvolvimentista

Brasil /EUA em 1951, e, em 1952, criou o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico-BNDE. De ambas as ações surgiram planos de desenvolvimento : o Relatório da Comissão Mista Brasil/EUA e o Relatório de Trabalho do Grupo Misto CEPAL/BNDE, de 1953.

Para Marco César Araújo, estas iniciativas reforçavam o papel do Estado em um assumir crescente de encargos, tanto na esfera da regulação do mercado , quanto na esfera da produção direta de bens e insumos imprescindíveis ao crescimento industrial , o que qualitativamente caracterizava o Estado como Desenvolvimentista². Neste momento, o governo dava continuidade aos lampejos de planificação do período anterior e efetivava as formas institucionais fundantes e definidoras do planejamento e do financiamento do crescimento econômico para toda a década de 50 , segundo o próprio Plano de Metas de 1958.³

As atitudes planejadoras se reafirmaram com o Plano de Metas do governo Juscelino Kubitschek, que se caracteriza em toda a historiografia por seu papel marcante na consolidação da ideologia desenvolvimentista brasileira .

A consolidação do Desenvolvimentismo enquanto “mentalidade” dominante, foi, na época, objeto de perseguição do governo Kubitschek. Dentre os objetivos da política de desenvolvimento econômico citados no

¹ IANNI, O. - Op. Cit. pp. 73-78. Segundo Ianni, Vargas em seu segundo governo conseguiu novamente conjurar em torno de si a burguesia industrial e outras classes ou segmento de classes interessadas na viabilidade da parceria Estado-Capital .

² ARAÚJO, de M.C. - O Estado e a Representação da Problemática Regional : uma Ideologia de Desenvolvimento e Segurança Nacional - 1954/1959. Dissertação de Mestrado. FFLCH-USP. São Paulo. 1996. pp. 30-31.

³ Programa de Metas. Conselho de Desenvolvimento Econômico e Presidência da República. 1958. pp. 13. Ver ainda : ARAÚJO, de M.C. - Op. Cit. pp. 25.

Programa de Metas constam a criação de condições favoráveis ao desenvolvimento econômico, e, dentre estas condições, figuravam a “criação da mentalidade desenvolvimentista” e da “consciência coletiva dos benefícios do desenvolvimento”⁴. No que tange aos investimentos materiais, o programa propunha a inversão de capitais públicos na construção da infra-estrutura básica e estímulos às inversões da iniciativa privada no setor empresarial. O alcance das metas vinculavam-se a capacidade de ação, coordenação e planejamento estatal que indispensavelmente haveria de “*romper com as barreiras impeditivas do funcionamento flexível do sistema econômico e institucional*”, transplantando as “*condições adversas do subdesenvolvimento*”⁵.

Um aspecto particularizou o governo de JK : a ideologização da política do desenvolvimento. Segundo Thomas Skidmore, Juscelino atingiu com suas habilidades o sucesso econômico e a manutenção da estabilidade política⁶, sendo esta última considerada no Programa de Metas, condição fundamental ou mesmo pré-condição para o desenvolvimento econômico⁷.

Ainda segundo Skidmore, Juscelino Kubitschek se utilizou de estratégias que possibilitaram suas pretensões, e, a mais importante foi o *nacionalismo* que nos permitiria caracterizar o governo JK de Nacional-Desenvolvimentista.

⁴ Relatório das Atividades do Conselho do Desenvolvimento. Conselho do Desenvolvimento. 1959. pp. 15.

⁵ Idem, ibidem. pp. 24-26.

⁶ SKIDMORE, T. - Brasil : De Getúlio a Castelo. Rio de Janeiro : Editora Saga, 1969. pp. 206-207.

⁷ Relatório das Atividades do Conselho do Desenvolvimento. Conselho do Desenvolvimento. 1959. pp. 14.

“Nenhum Brasileiro Sem Escola”

Projetos de Alfabetização e Educação de Adultos do Estado Desenvolvimentista

Mais do que uma estratégia com propósitos de efetivar planos econômicos, a ideologia nacionalista, predominou sobre toda a década de 50 e muito fortemente se fez presente na vida política brasileira, mesmo quando, após a IIª Guerra Mundial, a rearticulação do sistema capitalista caminhava no sentido da transnacionalização. Daí o sentido de afirmarmos o caráter ideologizante do nacionalismo. A prerrogativa das “questões nacionais” possibilitaram ao Estado atuar em causa própria, superando conflitos e empecilhos impostos pelas questões de classe, questões regionais, questões do trabalho, etc., impedoras do movimento de extensão do capital transnacionalizado.

O período JK incorporara nitidamente as contradições entre um pensamento de desenvolvimento nacional autônomo e uma atuação no plano econômico demarcada pelos limites da parceria desigual com o capital estrangeiro. O Instituto Superior de Estudos Brasileiros - ISEB, criado em 1955, durante o governo Kubitschek chegou a adquirir status de agência das doutrinas oficiais do Estado, aparecendo ao nosso olhar do presente, como a defasagem mais dramática da contradição dos projetos desenvolvimentistas. Propondo a construção de um “*pensamento brasileiro*” os isebianos afirmaram todos os ideários do nacionalismo, consagrando as ideologias, ou melhor, a ideologia nacional como a promotora do desenvolvimento autônomo⁸. Neste aspecto, o organismo tornou-se fundamental para um Estado que buscava a diversificação da economia pela industrialização e necessitava assumir funções precisas de suavização e acomodação de tensões e conflitos sociais emergentes da política de incorporação das massas urbanas e rurais as bases de sustentação do poder.

No papel de uma “fábrica de ideologias”⁹, o ISEB e alguns de seus principais pensadores, como Vieira Pinto, Alberto Guerreiro Ramos e Hélio Jaguaribe, acabaram sendo responsáveis pela criação de um referencial teórico que definia para as massas populacionais um importante papel no desenvolvimento econômico. Guardadas as diferenças¹⁰, a ideologia do desenvolvimento nacional sintetizada pelo instituto, desde seu surgimento até sua extinção com o golpe de 1964, influenciou o Estado no sentido de ampliar os denominados “direitos sociais” da maioria da população.

Nesta lógica, o Estado Desenvolvimentista deu continuidade aos programas educacionais gestados na década anterior: A CEAA e a CNER foram mantidas, apesar da visível decadência. Com esta ação o Estado visava a retomada da função de ambas. Também como solução ao “atraso”, em 1958 e 1959, elaboraram-se projetos pilotos de educação comunitária, inspirados nas Escolas de Serviço Social Americanas, no entanto, estas experiências foram pouco significativas para o período¹¹. O Programa de Metas por sua vez, contemplava a “meta educação” e propunha adequar a estrutura de nosso sistema educacional às solicitações do processo de desenvolvimento econômico acelerado, definindo investimentos em todos

⁸ TOLEDO, C.N. - Ideologia do Desenvolvimento : análise de uma Instituição. Tese de Doutorado . FFLCH-USP. São Paulo. 1975.

⁹ Caio Navarro de Toledo refere-se ao ISEB como fábrica de ideologias a fim de reforçar o caráter do Instituto enquanto forjador da ideologia do desenvolvimento nacional autônomo.

¹⁰ Caio Navarro de Toledo detalha as diferenças entre o pensamento de Vieira Pinto e Jaguaribe quanto ao papel das massas no desenvolvimento . Ver : TOLEDO, C.N. - Op. Cit. pp. 43-47.

¹¹PAIVA, VANILDA P. - Educação Popular e Educação de Adultos (Contribuição à História da Educação Brasileira) Rio de Janeiro : Loyola, 1973. pp. 218.

“Nenhum Brasileiro Sem Escola”

Projetos de Alfabetização e Educação de Adultos do Estado Desenvolvimentista

os níveis de ensino¹². Todavia, as estimativas de investimentos para a educação giravam em torno de 2,8% dos investimentos totais do Plano, que, por exemplo, estabelecia percentuais para transporte em 28,9% e para energia em 42,4%¹³.

No plano ideológico, como já discutimos, permaneciam as proposições que associavam, ou melhor, vinculavam desenvolvimento econômico à educação de massas. No pensamento isebiano, era bastante clara a vinculação da educação ao desenvolvimento. Hélio Jaguaribe falava na educação como fator da organização ideológica para o desenvolvimento¹⁴, já Geraldo Bastos Silva definia a educação como valor instrumental para o desenvolvimento econômico¹⁵.

Nesta década, ganhava importância, o pensamento de Lourenço Filho, para o qual a consciência da nação confundia-se com a consciência do desenvolvimento da nação, e, o alcance de ambas, vinculava-se estreitamente a um amplo projeto educacional¹⁶.

O pensamento nacional desenvolvimentista efetivou a razão instrumental da questão educacional. Instrumento de consolidação da ideologia do desenvolvimento, ou instrumento mesmo de construção do desenvolvimento em si, a educação transformou-se em baluarte do Estado e

¹² Programa de Metas. Conselho de Desenvolvimento Econômico e Presidência da República. 1958. pp. 103.

¹³ Relatório das Atividades do Conselho do Desenvolvimento. Conselho do Desenvolvimento. 1959. pp. 40.

¹⁴ ver TOLEDO, C.N.- Op. Cit. pp. 43.

¹⁵ SILVA, GERALDO BASTOS - Educação e Desenvolvimento Nacional. Rio de Janeiro : ISEB, 1957. pp. 30-31.

¹⁶ LOURENÇO FILHO, M.B.. - Rumos das Políticas e Relações Internacionais. Conferência proferida em Reunião Internacional da UNESCO. Arquivo Lourenço Filho. CP-doc. s/d.

ocupou espaço no planejamento. Não obstante, mesmo associada aos fatores fundamentais da dinamização da sociedade brasileira, os números e estatísticas do sistema educacional questionavam a validade e a eficiência da ação do Estado planejador sobre a questão.

No Plano Trienal de João Goulart, mais ainda que no Programa de Metas, a educação apareceu em lugar de destaque na ação governamental. Projetava-se a ampliação substancial dos gastos públicos no setor da educação e da saúde, reconhecendo-se a defasagem do sistema educacional brasileiro de acentuadas deficiências dos três níveis de ensino¹⁷.

Apesar de reconhecer o aumento dos percentuais de matrículas entre 1950 e 1960, o Plano atentou para o número de diplomados no país e para a urgência de reversão do quadro educacional.

**PERCENTUAIS DE MATRÍCULAS
1950/1960**

NÍVEIS ESCOLARES	(1000	Matrículas)	Varição Percentual
	1950	1960	entre 1950/1960
			Real
Primeiro Nível	4.352	7.141	+20
Segundo Nível	540	1.177	+ 60
Terceiro Nível	50	93	+38

Fonte : Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico e Social 1963/1965. Presidência da República. Dezembro de 1962. pp.89.

¹⁷ Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico e Social 1963/1965. Presidência da República. Dezembro de 1962. pp. 90.

“Nenhum Brasileiro Sem Escola”

Projetos de Alfabetização e Educação de Adultos do Estado Desenvolvimentista

ESCALONAMENTO ESCOLAR DA POPULAÇÃO

1959

LOCAIS	PARCELA	POR GRUPO	DE 1000	CRIANÇAS
	Norte e Oeste	Nordeste	Sul	BRASIL
Matriculam-se Graduam-se na 4 ^a	População entre 46,0	7 e 14 anos 110,0	(13. 806. 000) 361,0	517,0
	2,0	3,0	35,0	40,0
Graduam-se na 4 ^a Graduam-se na 7 ^a	População entre 0,5	12 e 18 anos 2,0	(10.821.000) 9,0	11,5
	0,3	0,8	4,4	5,5

Fonte : Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico e Social 1963/1965. Presidência da República. Dezembro de 1962. pp. 91.

De um lado, apresentavam-se os progressos reais, em que a base do sistema se ampliava, mas, paradoxalmente, reconheciam-se as defasagens qualitativa e quantitativa dos padrões educacionais necessários ao “*preparo da população para participação mais eficiente no processo de desenvolvimento econômico*”¹⁸. O planejamento continuava sendo uma possibilidade de superação dos obstáculos ao crescimento. Contudo, há que se ressaltar as características do momento que peculiarizavam a questão educacional no Brasil.

Como estratégia de ação, João Goulart procurou a articulação das forças populistas do centro-sul com as forças populares e de esquerda, na tentativa de contrapor-se aos acordos que a direita e seus aliados internacionais tramavam contra as reformas de base¹⁹. Estas alianças

¹⁸ Idem, Ibidem. pp. 90.

¹⁹ Para Francisco de Oliveira, falar em populismo ou em modelo populista no Brasil, requer diferenciações e análises minuciosas da realidade concreta. Para o autor o processo de pacto político entre Estado, classes dominantes e proletariado tem nuances diferenciadas no

impulsionaram projetos de educação e cultura popular , que mesmo ainda sob influências do Desenvolvimentismo, inauguraram novas formas e concepções educacionais. Sem duvida alguma, a década de 60, foi marcada pelas novas idéias em educação popular e principalmente em educação de adultos. Desde o já citado IIº Congresso de Educação de Adultos de 1958, um crescente envolvimento da sociedade civil com a questão, fazia emergir um montante de idéias e práticas sociais diferenciadas sobre o analfabetismo e a educação popular, objeto de reflexão e discussão dos próximos itens deste capítulo.

1.2. A Educação popular e seus mediadores

A conjuntura do pós-guerra colocou o Estado frente à Educação Popular, no final da década de 50, os projetos de educação de adultos, Educação de Base, educação rural e desenvolvimento comunitário, foram paulatinamente tomados por agentes sociais diversificados. No Brasil, o IIº Encontro de Educação de Adultos de 1958, demonstrava um alto envolvimento da sociedade civil com a questão. A Campanha Oficial – CEAA, foi duramente criticada por diversos movimentos educacionais em formação que denunciavam principalmente : a superficialidade e ineficiência da Campanha e as intenções de controle político das bases e quadros eleitorais por partidos e aliados governamentais.

Entre os críticos da CEAA encontravam-se, na verdade , os novos agentes interessados na instrumentalização da educação popular. Eram grupos diferenciados da sociedade organizada que envolvidos na

território nacional , podendo-se identificar alianças diferenciadas no norte-nordeste e no centro sul. Ver: OLIVEIRA, F. Elegia para uma (Re)ligião . Rio de Janeiro : Paz e Terra. 1981. pp. 81-133.

“Nenhum Brasileiro Sem Escola”

Projetos de Alfabetização e Educação de Adultos do Estado Desenvolvimentista

mobilização proposta pelo Estado atuaram junto a questão e agora apresentavam-se como seus novos mediadores .

A caracterização destes novos mediadores, constitui-se tarefa de difícil realização, dada a diversidade e multiplicidade de grupos envolvidos. Nossa pesquisa no Fundo MEB, e outros Fundos do Arquivo CEDIC, nos levou ao contato com a ação e o discurso de uma diversa gama de organizações políticas atuaram na questão .

Somente ligado a Igreja Católica e organizados nos preceitos da Ação Católica atuaram : a Juventude Universitária Católica - JUC, a Juventude Estudantil Católica - JEC e a Juventude Agrária Católica – JAC, entre outros.

Além dos atuantes católicos destacaram-se a militância do movimento estudantil, organizada e dirigida pela União Nacional dos Estudantes - UNE, fundadora dos Centros Populares de Cultura - CPCs, e os militantes da Ação Popular - AP, engajados, ora no movimento estudantil, ora em movimentos da Igreja .

Destaque particular cabe ao grupo do professor Paulo Freire, originário dos Cursos de Extensão Cultural da Universidade de Pernambuco, e ainda, ao grupo de educadores e militantes políticos ligado ao Governador Miguel Arraes, também de Pernambuco, propulsores da Campanha “De Pé No Chão, Também se Aprende a Ler”.

A diversidade de agentes mediadores contribuiu para uma atmosfera de disputa acirrada de espaços no interior dos movimentos de educação, fazendo-se refletir a conjuntura da época, palco de disputas pela hegemonia política, característica do período. Detentores de projetos sociais diferenciados disputavam a hegemonia político-ideológica em espaços comuns. Nem todos os mediadores apresentaram projetos educacionais próprios, o que estimulou a prática de participação independente em projetos educacionais e culturais já sedimentados.

Múltiplas eram as origens dos militantes da chamada “esquerda brasileira” nos movimentos mais significativos, como o MEB, a campanha “De Pé no Chão Também Se Aprende a Ler”, os CPCs, os Círculos de Cultura, etc. A Igreja Católica definiu prontamente seu espaço de atuação com a criação do MEB em 1961. Já os CPCs, ou as Campanhas públicas, constituíam-se em espaços mais suscetíveis de inserção pelas variadas militâncias “das esquerdas”. Um documento específico da Ação Popular - AP, orientava o engajamento de militantes em entidades estudantis ou entidades públicas diversas, visando uma atuação em prol dos objetivos do organismo : a conscientização e politização do povo . O documento definia as prioridades de atuação :

“ (...) Acentuam-se a prioridade de atuação do setor de cultura popular da AP nas áreas operárias, popular e camponesa. O trabalho nestas áreas pode ser desenvolvido mais facilmente através das entidades estudantis. (...) Far-se-ão, para facilitar a aquisição de meios para a realização do trabalho em Cultura Popular,

“Nenhum Brasileiro Sem Escola”

Projetos de Alfabetização e Educação de Adultos do Estado Desenvolvimentista

as relações com entidades públicas. O trabalho em entidades públicas, ou quaisquer outras já existentes, deverá ser feito buscando a concretização de nossa orientação política e ideológica. Respeitando esta linha os militantes da AP devem ter um engajamento profissional nestas áreas. (...)”²⁰.

Também na documentação do MEB, percebemos uma certa preocupação da cúpula da CNBB com a atuação de “militantes políticos de esquerda” no Movimento de Educação de Base. Em documento que presta contas sobre sua atuação na Ação Popular-AP, Luís Eduardo Wanderley, participante da Coordenação Nacional do MEB, se explicava :

“(...) O MEB sendo um movimento educativo e possuindo valores ideológicos, é cerceado por limites baseados na sua própria natureza e não lhe cabe elaborar um projeto histórico global; vários de seus membros participavam da AP, como exigência de uma atuação em globalidade. (...) Ora, como é possível separar na prática o comportamento das pessoas enquanto educador, político, ideólogo e como cada movimento possuía a sua disciplina de atuação, a confusão era permanente; o MEB nunca atuou como Movimento, nem teve atividade política ciente

²⁰ Cultura Popular. Documento da Ação Popular, 1963. IN: FÁVERO, O. - Cultura Popular / Educação Popular: Memória dos anos 60. Rio de Janeiro : Graal , 1983. Trata-se de uma coletânea que reúne documentos originais da época, seja do MEB, dos CPCs , da AP, etc.

de sua missão; seus membros é que agiram nesta ou naquela direção, por sua conta e risco. (...)”²¹

No engajamento independente, organizado ou não, de militantes das esquerdas nos movimentos educacionais observamos que como mediadora no processo de instrumentalização da educação popular, a esquerda brasileira ou “as esquerdas brasileiras”, atuaram descentralizada e pontualmente, não em movimentos próprios, mas em projetos públicos ou até mesmo católicos, como o MEB.

A intenção deste capítulo é a de discutir o fenômeno da reelaboração do conceito de Educação Popular desencadeado por estes agentes, em suas ações, reflexões e práxis em educação e cultura. Em nosso entendimento, este processo inicia-se da leitura de cada mediador sobre a realidade brasileira e de suas conseqüentes proposições instrumentais da educação popular.

Diversos foram os agentes, e, portanto, diversificadas as leituras. Decidimos partir do que de comum encontramos nas interpretações das várias forças sociais que se aglutinavam . A opção das esquerdas e da Igreja Católica pela atuação junto à população rural analfabeta deveu-se ao entendimento do significado do mundo rural. O campo foi identificado como o espaço concentrador da miséria social e interpretado como o local privilegiado para atuação. Mais particularmente, o Nordeste e sua pobreza emblemática, acabou monopolizando as atenções dos diversos mediadores ,

²¹ Carta/Relatório sobre Sindicalismo Rural. MEB-Nacional, 1964. O relatório compõe-se de um documento explicativo do Coordenador Nacional ao Conselho Diretor composto por membros da CNBB. O conteúdo do relatório explicita a preocupação de seu autor em justificar sua atuação no setor de sindicalização rural do Movimento, esquivando-se de acusações de envolvimento com comunismo.

“Nenhum Brasileiro Sem Escola”

Projetos de Alfabetização e Educação de Adultos do Estado Desenvolvimentista

e, segundo nossas colocações no primeiro e segundo capítulos, o Estado também partilhava da mesma interpretação. Em um primeiro momento, não há dissenso, radicalidade ou divergências, entre os objetivos do nacional-desenvolvimentismo e destes grupos diversificados.

Na interpretação de José de Souza Martins, os mediadores sociais da década de 50, concentraram forças na organização dos trabalhadores e a história política do campesinato brasileiro não pode ser reconstituída separadamente da luta pela tutela política do camponês. Agruparam-se esses agentes em três frentes: A Igreja, o Partido Comunista e as Ligas Camponesas²². Os dois primeiros atuaram nas instâncias organizadoras do campesinato, agindo, ao mesmo tempo, como forças propulsoras e forças limites da organização da classe, o que constatamos principalmente analisando o processo de sindicalização rural conduzido por ambos. Já as Ligas Camponesas evoluíram de dentro do campesinato no sentido de definir a reforma agrária radical em termos opostos àqueles propostos pelo PCB e pela Igreja²³. Nosso trabalho preocupou-se em resgatar o momento da intervenção planejada de mediadores: o PCB e a Igreja Católica.

²² MARTINS, JOSÉ DE SOUZA - O Poder do Atraso: Ensaio de Sociologia da História Lenta. São Paulo: HUCITEC, 1994. cap. III.

²³ MARTINS, JOSÉ DE SOUZA - Os Camponeses e a Política no Brasil: As Lutas Sociais no Campo e seu lugar no Processo Político. Petrópolis: E.d. vazes. 1986. pp. 81-82. No primeiro capítulo deste trabalho Martins discute o papel dos mediadores das lutas camponesas na década de 50, identificando as Ligas enquanto representação autônoma dos trabalhadores rurais sendo a proponente de uma reforma agrária radical. Quanto ao PCB e a Igreja, o projeto de ambos para o campesinato é cerceado em sua radicalidade frente a posição política e as leituras que ambos fazem do momento histórico, a proposição da Frente Única adotada pelo PCB, em meados de 60, e as proposições favoráveis da Igreja frente ao reformismo de Goulart, constituem o limite destes mediadores frente ao projeto autônomo do campesinato, explicando assim, inclusive a oposição de ambos à atuação das Ligas.

1.3. O Partido Comunista

Nas esquerdas, o Partido Comunista, de uma maneira geral, sedimentou o pensamento e as interpretações que podemos afirmar dominantes²⁴. Difícil negar, para a época, a predominância da produção de seus quadros intelectuais na interpretação da formação econômico-social do Brasil. Destas interpretações sedimentaram-se as orientações do partido que superdestacou a relevância do processo de proletarização e, no campo, dirigiu sua práxis para a organização política dos trabalhadores investindo no processo de sindicalização²⁵.

Tendo, o Partido Comunista, identificado na formação econômico-social brasileira resquícios do feudalismo, acabou por elaborar um projeto de intervenção que passava mais pela regulamentação contratual das relações de trabalho do que pela luta contra o latifúndio e realização de uma Reforma Agrária²⁶.

Em seu período de legalidade, o PCB parte para a formação das ligas em oposição à intervenção de Dutra nos sindicatos e associações independentes, tendo por base, o princípio da integração com os camponeses e procurando evitar o combate explícito com o Estado e com as forças conservadoras²⁷. Com a ilegalidade o partido vive um período de embate mais explícito que incentivava as práticas da guerrilha, porém, nos

²⁴ As proposições dominantes do PC originam-se em 1920 com a Internacional Comunista, principal fonte das formulações do partido na América Latina e no Brasil. Ver : PRADO, CAIO JR. - A Revolução Brasileira . São Paulo : Brasiliense . 1966. t

²⁵ COSTA, L.F.CARVALHO - O PCB e a Questão do Sindicalismo Rural 1954/1964. Tese de Doutorado. FFLCH-USP. 1990. mimeo. cap. I.

²⁶ MARTINS, JOSÉ DE SOUZA - Op. Cit. pp. 113-114.

²⁷ COSTA L. F. CARVALHO - Op. Cit. pp. 52-53.

“Nenhum Brasileiro Sem Escola”

Projetos de Alfabetização e Educação de Adultos do Estado Desenvolvimentista

primeiros anos da década de 50, a “Resolução Sindical” de 1952²⁸, redirecionava a linha de atuação dos comunistas centrando esforços na mobilização da militância, na organização e associação dos trabalhadores rurais. O trabalho de organização sindical foi intenso e visava o fortalecimento das associações de trabalhadores com vistas a um futuro reconhecimento do Estado. Na documentação analisada, os comunistas foram identificados muito mais como atuantes na organização sindical do que pelo trabalho de formação política em si.

Em uma carta-relatório que analisa o processo de sindicalização rural, elaborada pelo coordenador do MEB nacional, percebemos a defesa da linha cristã (que no processo de sindicalização dispense um significativo tempo na motivação e formação política dos trabalhadores) em contrapartida à crítica ao PC, responsável por um processo de sindicalização em massa, sem maior consistência ou preparação política dos envolvidos²⁹. O Partido Comunista empenhava-se na supressão das relações sociais que classificava como feudais centrando esforços na organização política dos trabalhadores tornando aparente a supervalorização do controle dos sindicatos locais e das federações sindicais³⁰.

Na essência, a intervenção do partido comunista no campo não apresentava-se como um projeto formal de educação. Era na ação sindical, durante o processo de fundação dos sindicatos e associações de trabalhadores, que o PC realizava seu trabalho de formação ideológica. A força desta ação aparece relatada na documentação da Igreja que a todo

²⁸ Resolução sindical de 1952 procura corrigir a linha esquerdista que o partido assumiu na ilegalidade e recomendou a luta dentro da rede sindical oficial. COSTA, L.F. CARVALHO - Op. Cit. pp. 61.

²⁹ Carta-relatório sobre Sindicalismo Rural. MEB-Nacional, 1964. CEDIC-PUC/SP.

³⁰ MARTINS, JOSÉ DE SOUZA - Op. Cit. pp. 115-116.

momento refere-se a atuação comunista no campo como uma ameaça à hegemonia católica . Em um documento intitulado “A Igreja e a Situação do Meio Rural Brasileiro”, produzido pela comissão central da CNBB discute-se a expansão comunista no meio rural :

*“(...) o fato grave que denunciamos é que os agitadores vermelhos, em várias frentes, preparam-se para a tática de guerrilhas, de acordo com os melhores exemplos cubanos e chineses. Assim, não podemos parar no mero anticomunismo simplista e contraproducente, não podemos ser ingênuos a ponto de entregar-nos a grandes planos de recuperação econômico-social dos meios rurais, esquecidos das retaguardas e dos flancos , cada vez mais invadidos pelo guerrilheiros. Em cada diocese, caberá a perspicácia do pastor em descobrir os meios práticos de defender o seu rebanho”.*³¹

No mesmo documento explicita-se a importância da atuação da Ação Católica no campo em face ao avanço do comunismo :

“(...) A Juventude Agrária Católica-JAC e a Liga Agrária Católica-LAC, são dignas de apoio prioritário. (...) São por excelência , a presença de Cristo entre os trabalhadores do campo. Ajudar a firmar a Ação Católica Rural é assegurar ao meio rural mística

³¹ A Igreja e a Situação do Meio Rural Brasileiro - CNBB. 1961. Arquivo MEB/CEDIC)

“Nenhum Brasileiro Sem Escola”

Projetos de Alfabetização e Educação de Adultos do Estado Desenvolvimentista

*bastante forte para contrabalançar e superar a mística comunista”.*³²

Na Reflexão sobre as disputas ideológicas estabelecidas percebe-se que a presença de um e de outro mediador na realidade camponesa decorria do confronto político conjuntural do início dos 60. A mobilização e a organização do trabalhador tornaram-se os pontos iniciais da ação política, principalmente porque, neste momento, a massa de trabalhadores rurais, aos olhos dos mediadores, metamorfoseava-se em sujeito político de destaque. Disputavam-se espaços de mediação entre estes sujeitos, objetivando-se interferir na construção de seu projeto histórico. Neste sentido, a educação popular sofre uma instrumentalização, orientada pelo projeto histórico que cada mediador visava implementar.

1.4. A Ação Popular e o Movimento Estudantil

Na ação “das esquerdas”, destacou-se ainda as participações da Ação Popular - AP e do movimento estudantil. A AP, como já colocamos anteriormente, definiu-se por uma atuação mais independente engajando seus militantes em movimentos diversos objetivando o espraiamento de seus pressupostos em Educação e Cultura Popular. Em documento de orientação à militância discutia-se os condicionamentos da cultura no Brasil, o papel da Cultura Popular e o papel da militância da seguinte forma:

³² A Igreja e a Situação do Meio Rural Brasileiro - CNBB. 1961. Arquivo MEB/CEDIC

“(...) A colonização do Brasil se fez até o século passado principalmente pela ocupação das terras e sua utilização em uma estrutura semelhante à feudal. Numa sociedade dividida entre detentores de terras e trabalhadores da terra, surge uma nova sociedade na qual acham-se os homens distribuídos entre donos do capital e assalariados. (...) a justificativa desta situação implica na elaboração de formas de cultura que se sucederam historicamente, mas que são fundamentalmente culturas da dominação. As populações rurais, distantes das grandes cidades e ausentes ao processo político e cultural do país, são o exemplo extremo da submissão. (...) A significação da Cultura Popular é precisamente, entrar em tensão ideológica contra uma dimensão da cultura da classe dominante (...)”³³

Cultura Popular era um mecanismo de ação, proposto à militância, que a aproximava do povo (agentes da cultura) na busca do envolvimento do homem comum no entendimento de seu processo histórico e em sua superação. A cultura do povo era considerada desalienante, autêntica e teria o poder de promover o homem levando-o a assumir novamente o papel principal de sua criação cultural.

Como instrumentos de trabalho de Cultura Popular, o documento já citado apresentava :

³³ Conceito de Cultura . Ação Popular. 1963. IN : FÁVERO,O. (Org.) - Cultura Popular e Educação Popular : Memória dos anos 60. Rio de Janeiro : Edições Graal, 1983. pp. 15-16.

“Nenhum Brasileiro Sem Escola”

Projetos de Alfabetização e Educação de Adultos do Estado Desenvolvimentista

“(...) a) A alfabetização - tarefa imediata e válida que :
- parte do interesse do povo, dando-lhe condições
objetivas de emancipação
- levam o povo à conscientização e conseqüente
políticação (...)
b) núcleos populares - núcleos com objetivos e função
específica de politização e organização do povo, trazendo
em si a preocupação com a formação de líderes (...)
c) Teatro - que não se constitui um fim em si mesmo, mas
aparece com a função supletiva de conscientização e
politização (...)”³⁴

Além dos três instrumentos citados o texto faz referência às praças de cultura, à arte, às publicações, às festas e festivais de música, etc., também como instrumentos para a promoção da Cultura Popular.

Com a definição dos instrumentos a AP manifestava a necessidade de organização de uma coordenação nacional própria de Cultura Popular, com vista a um maior desempenho do organismo na questão. Essa preocupação direta com o estabelecimento de diretrizes definidas na instrumentalização da Cultura Popular, denotava a estratégia da AP em engajar-se nos organismos católicos e do movimento estudantil.

Também, a União Nacional dos Estudantes - UNE, em fins do Governo Kubitschek , envolvida com a discussão da necessidade de promoção da participação política das massas trabalhadoras no processo de tomada de consciência da problemática político-econômica e social do país,

³⁴ Conceito de Cultura. Ação Popular. 1963. IN : FÁVERO, O.- Op. Cit. pp. 25-26

lançou-se ao campo da atuação educativa. Num primeiro momento, definiu-se pela atuação junto à cultura Popular como instrumento desencadeador do processo de tomada de consciência política. Desse pensamento surgiram os CPCs - Centro Popular de Cultura, que em manifesto no ano de 1962, pronunciavam :

“ As posições assumidas pelo Centro Popular de Cultura diante das questões fundamentais da arte popular e da arte em geral não são posições que derivam de uma reflexão exclusiva sobre os problemas estéticos. Nós, os artistas e intelectuais que compomos o Centro de cultura Popular, temos concepções estéticas, mas chegamos a elas partindo de outras regiões da realidade. Assim pensamos e assim agimos porque consideramos que a arte , bem como as demais manifestações da cultura, não pode ser entendida como uma ilha incomunicável e independente dos processos materiais que configuram na sociedade. (...) Querendo ou não, sabendo ou não, o artista se encontra sempre diante de uma opção radical : ou atuar decidida e conscientemente interferindo na conformação e no destino do processo social ou transformar-se na matéria passiva e amorfa sobre a qual se apoia este processo para avançar. (...) Em nosso país não há nada mais fácil do que descobrir a presença ativa do novo. Ele encontra-se a cada momento operando transformações de todas as ordens em todos os níveis da realidade nacional . Os que não o encontram e por isso se perdem na angústia e na impotência sem remédio são os

“Nenhum Brasileiro Sem Escola”

Projetos de Alfabetização e Educação de Adultos do Estado Desenvolvimentista

*artistas e intelectuais que se recusam a compreender que o novo é o próprio povo e que há o novo onde está o povo e só onde está o povo. O CPC não poderia nascer, nem se desenvolver e se expandir por todo o país senão como momento de um árduo processo de ascensão das massas. (...)*³⁵

A leitura do momento histórico, enquanto um momento de transformação das estruturas, seja por vias revolucionárias ou vias reformadoras³⁶, orientava a ação política do movimento que visualizava nas classes populares a força motriz das mudanças. Para a UNE, o momento em questão, revelava a hegemonia da cultura de massas e da alienação das classes populares em relação a sua cultura e seu papel histórico. Ao artista e a intelectualidade comprometida com a mudança restava a responsabilidade de intervir junto ao “povo” na trajetória de retomada da cultura popular, objeto de desalienação e possibilidade de conscientização política.

Do pensamento que delegava ao povo o papel histórico da transformação, estruturaram-se as atividades dos CPCs. Multiplicaram-se os Centros de Cultura por todo o país, tanto nas grandes cidades como nas regiões do interior, concentrando-se na região centro - sul. Cada CPC era autônomo e organizava suas atividades que fundamentalmente baseavam-se

³⁵ Manifesto. CPC da UNE, elaborado em março de 1962. IN : FÁVERO, O.- Op. Cit. pp. 59.

³⁶ Não nos parece possível afirmar a existência de uma única posição do movimento quanto a questão da transformação social naquele momento. Em documento que discute cultura popular, Carlos Estevam, primeiro presidente do CPCs da UNE, refere-se claramente a polêmica instituída entre a esquerda brasileira e o movimento estudantil, quanto a natureza reformadora ou revolucionária das transformações sociais e econômicas do país. Ver: Estevam, Carlos. A questão da Cultura Popular. CPCs/UNE, 1965. IN : Cultura Popular e Educação Popular: Memória dos anos 60/ Osmar Fávero { organizador } . Rio de Janeiro : Edições Graal, 1983.

no teatro de rua ou “teatro-jornal” inspirado em situações do dia a dia e em determinadas temáticas, cujas expectativas eram incitar discussões e ações, como por exemplo as questões do trabalho, reforma agrária, eleições, etc.³⁷

Da atuação em projetos de Cultura Popular a UNE caminhou para o envolvimento com a alfabetização e educação de adultos propriamente dita. Após dois anos de atividades dos CPCs as avaliações do movimento estudantil apontavam para a necessidade de estreitamento e continuidade dos laços estabelecidos pelos ativistas e seu público. A UNE optou pela realização de uma campanha de alfabetização em que a juventude universitária atuaria voluntariamente em projetos de educação de adultos.

Nesta trajetória, em 1963, os CPCs participaram do I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular promovido pelo Ministério da Educação. Deste encontro resultou uma aliança entre o governo João Goulart e o movimento estudantil empenhada na realização de um grande movimento nacional de alfabetização que culminou no Plano Nacional de Alfabetização - PNA, decretado em janeiro de 1964. Previa-se a alfabetização de 5 milhões de adultos num prazo de 2 anos com a utilização do método Paulo Freire (o PNA não foi realizado devido ao golpe militar).

Neste contexto, de uma estratégia de atuação, que propunha projetos independentes de Educação e Cultura Popular, a entidade migrou para uma campanha nacional sob a orientação e comando do Estado.

³⁷ PAIVA, V. - Op. Cit. pp. 232-233. O teatro de rua foi a principal e não a única forma de atuação dos CPCs , o CPC promoveu cursos variados de cinema, artes plásticas, filosofia, junto à sindicatos e organizações populares, assim como promoveu exposições fotográficas, festivais de música de cordel , destacando a temática da reforma agrária, remessa de lucros para o exterior, voto do analfabeto, etc.

1.5. A Igreja Católica

O mais forte mediador da Educação Popular no período foi sem dúvida a Igreja Católica. Frente as transformações do país, a Igreja brasileira realizou sua leitura particular das relações sociais que se edificavam sustentando projeto próprio de intervenção junto às questões sociais, políticas e econômicas ao longo de todo o processo.

O pós-guerra despertou a Igreja mundial para a Questão Social. Instituída a Guerra-fria, a Igreja fechou posição contra o comunismo sendo forçada a um posicionamento e uma atuação concreta frente a realidade. Primeiro as Encíclicas “Mater et Magistra” e “Pacem in Terris”, e, posteriormente, o “Concilio Vaticano II”, organizado pelo Papa João XXIII, introduziram na doutrina da Igreja, a emergência da ação e posicionamento frente aos novos aspectos sociais. Nesse momento, a Igreja percebia que seu discurso e sua prática tinham sido, até então, preponderantemente voltados para as classes dominantes e tornava-se consensual a necessidade de atuação sobre os problemas sociais³⁸.

Desde o início no Brasil, a Igreja adotou as modificações da doutrina e agiu de forma a efetua-la³⁹. O Arquivo MEB nos permitiu contato com uma série de documentos ligados à CNBB que tinham como objetivo declarado: a difusão e sedimentação de uma nova teologia, marcada pelo

³⁸ IOKOI, ZILDA M. GRÍCOLI - Igreja e Camponeses : Teologia da Libertação e Movimentos Sociais no Campo. Brasil/Peru - 1964-1986. São Paulo : HUCITEC/FAPESP. 1996. pp. 29.

³⁹ De modo algum, neste texto, tentamos afirmar sobre as possibilidades de uma atuação homogênea da Igreja brasileira no período. Desde o início, a influência do Concílio Vaticano II, acarreta divergências no seio da Instituição, alguns autores chegam a falar de uma polarização Igreja Progressista x Igreja Conservadora. No entanto, no momento tratado

compromisso da fé e pela a transformação do mundo. Os documentos específicos do Movimento de Educação caracterizam-se sempre pela reafirmação dos princípios da nova doutrina social e a existência do MEB justifica-se pela funcionalidade do projeto frente a “missão” da Igreja Renovada ⁴⁰.

Na leitura da realidade brasileira mesclam-se o anticomunismo com o pensamento desenvolvimentista :

“ (...) Quisemos meditar sobre a encíclica (Pacem in Terris) tendo diante de nós a realidade brasileira. A quantos estudam esta realidade e a quantos sentem profundas aspirações do povo, parece evidente que, se de um lado, rápidos progressos se operam em escalas cada vez mais amplas, de outro, grandes entraves a condicionam nas características ainda marcantes de um país subdesenvolvido, em que as massas populares não participam do processo brasileiro, onde subsistem a miséria e a mortalidade prematura, no qual o impacto das realidades rural e urbana gera conseqüências gravíssimas de despersonalização (...) Não percamos de vista porém que a paz anunciada na encíclica é uma paz fundada na ordem. Não na ordem estática que viesse a

acreditamos poder afirmar uma certa hegemonia do pensamento progressista e consecutiva sedimentação deste pensamento junto à hierarquia da Igreja no Brasil.

⁴⁰ Dentre a documentação encontramos também textos de formação , correspondências e declarações da alta hierarquia da Igreja brasileira, que refletem não apenas o pensamento católico, mas também a preocupação com a legitimação deste pensamento. Partem de constatações da realidade mundial ou da realidade do país, afirmam a preeminência de uma intervenção imediata, e enfatizam o papel e a “missão” da Igreja e dos católicos diante da situação .

“Nenhum Brasileiro Sem Escola”

Projetos de Alfabetização e Educação de Adultos do Estado Desenvolvimentista

ser identificada como uma determinada estrutura histórica, mas uma paz a ser constituída segundo a justiça, alimentada na caridade e realizada sob os auspícios da liberdade . a angústia do momento presente se acentua, ainda pelo fato de se tentar a substituição dessa ordem anti-humana por soluções marxistas, não menos desumanizantes, pois atentam contra os direitos fundamentais da pessoa humana. (...)”⁴¹

Esta presença da Igreja Católica como coadjuvante das populações carentes, na cena política brasileira, iniciou-se necessariamente com a questão da terra⁴². As condições de miséria dos camponeses e trabalhadores rurais revelou aos católicos a injustiça social , que mergulhava o país na pobreza e no atraso. Logo no início da década de 60, antes de adentrar às discussões da reforma eleitoral e tributária, etc.⁴³, a comissão central da CNBB elaborava documento específico sobre a situação do meio rural brasileiro :

*“ (...) Grave é a situação do meio rural brasileiro.
Por hoje, nossa atenção se volta, de preferência para o
meio rural cuja situação é grave e que merece todo um
longo capítulo da Encíclica (Rerum Novarum) a*

⁴¹ Mensagem da comissão Central da CNBB - CNBB. Rio de Janeiro , abril, 1963. mimeo.

⁴² MARTINS, JOSÉ DE SOUZA . - Op. cit. pp. 96-97.

⁴³ Para José de Souza Martins a preocupação da Igreja com a questão agrária remonta à década de 50. No texto *O Poder do Atraso : Ensaio de Sociologia da História Lenta*, afirma “(...) a preocupação da Igreja com a questão agrária começa a expressar-se, de modo mais consistente, por uma carta pastoral do bispo de Campanha, uma diocese do interior de Minas Gerais, com Inocêncio Engenke, de setembro de 1950.(...)” . Para o autor uma posição conservadora e anticomunista orienta a ação que parte de um pensamento emblemático : “Conosco, sem nós ou contra nós se fará a reforma rural”. IN: MARTINS, J. SOUZA - Op. cit. cap. III.

*propósito de exigências da justiça em relação aos setores da produção. (...) É vital ajudar a integrar a agricultura brasileira no ritmo do desenvolvimento nacional”.*⁴⁴

Com o passar da década a estrutura agrária tradicional foi encarada como empecilho a modernização do campo e crescimento econômico:

*“(...) Ninguém pode desconhecer a situação de nossos irmãos que vivem nos campos, em poder participar dos benefícios do desenvolvimento.. Sabemos que o simples acesso a terra não é solução . Mas julgamos inadiável para a realização do direito natural do homem a propriedade (Pacem in Terris) , medida a ser concomitantemente tomada, segundo as condições peculiares das diversas regiões do país, com outras de ordem educacional, , técnica assistencial e creditícia . (...)”*⁴⁵

O acesso a terra conjuntamente com as condições necessárias para a modernização da produção passou a ser premissa para as transformações sociais que a Igreja assumia o compromisso de realizar.

Em seu constante exercício de reflexão sobre os mediadores da questão agrária no Brasil, José de Souza Martins, ao discutir o comprometimento da Igreja com as populações camponesas e com os povos indígenas, nos demonstra que, as conseqüências da ação da Igreja sobre o

⁴⁴ A Igreja e a Situação do Meio rural Brasileiro - Declaração da Comissão Central da CNBB. CNBB . Janeiro de 1961. mimeo.

⁴⁵ Mensagem da comissão Central da CNBB - CNBB. Rio de Janeiro , abril, 1963 .mimeo .

“Nenhum Brasileiro Sem Escola”

Projetos de Alfabetização e Educação de Adultos do Estado Desenvolvimentista

modo de vida das populações do campo apresentam peculiaridades. Ao agir em favor das populações camponesas, a Igreja Católica envolveu-se diretamente com a questão da propriedade da terra passando a bater de frente com o Estado. Para o autor a Igreja passa do “temor ao novo para o temor ao velho” definindo valores próprios da transição social, das mudanças e da modernização.

Partindo deste pensamento, Luis Eduardo Wanderley, refletiu sobre o Movimento de Educação de Base-MEB identificando seu papel no processo de radicalização da Igreja frente a questão da terra . A práxis educativa do MEB, levava leigos e não leigos a um contato direto com a realidade camponesa e nordestina, influenciando a Igreja na tomada de posição em defesa da justiça social. A hipótese principal do autor é a de que o MEB sofreu um processo de transformação, ao longo de sua práxis, que produziu efeitos sobre o pensamento da Igreja e sobre a realidade de seus agentes.

Trataremos agora especificamente do Movimento de Educação de Base, projeto educacional gestado pela Igreja Católica e financiado pelo Governo Federal, mas que, no entanto, apesar de seu caráter oficial se diferenciou por sua práxis no campo da educação de adultos.

1.6. O Movimento de Educação de Base - 1961 a 1964

Oficialmente o MEB foi criado por um decreto do Governo Jânio Quadros em 1961, fruto de um convênio entre Conferência Nacional dos Bispos do Brasil - CNBB e o Ministério da Educação e Cultura - MEC . As origens do projeto remetiam-se à década de 50, principalmente à

organização do SIRENA - Sistema Radio Educativo Nacional em 1957, e às experiências de alfabetização e Educação de Base por via radiofônica, realizadas por bispos brasileiros na região NE, mais especificamente no Rio Grande do Norte e em Sergipe.

O Movimento de Educação de Base-MEB, articulava diversos Sistemas Radioeducativos que eram constituídos por uma rede de núcleos organizados para recepção de programas educacionais especialmente elaborados para a alfabetização de adultos e Educação de Base. Em âmbito nacional formava-se uma ampla rede de emissoras subordinadas a uma estrutura organizativa hierarquizada. De uma ampla base, composta pelas unidades radiofônicas, afinava-se para uma direção nacional, assumida por representantes diretos da CNBB e do MEC, que coordenava a atuação dos organismos regionais e locais.

Cada sistema possuía suas “equipes locais” que se dirigiam às comunidades rurais e ali se instalavam temporariamente para realizar o “estudo da área”, a escolha e o treinamento de pessoal para a direção das atividades da escola radiofônica. A equipe local assumia também a produção e emissão dos programas educacionais além, da supervisão e orientação das escolas.

Desta maneira, o MEB estruturou-se de forma bastante descentralizada pois, ao longo de seu funcionamento, os sistemas viveram uma intensa multiplicação de suas equipes locais. Esta estrutura demonstrava a preocupação da cúpula do movimento com o desenvolvimento de uma autonomia de ação da comunidade, reforçada pelos preceitos da Educação de Base definida pela UNESCO sem, ao mesmo

“Nenhum Brasileiro Sem Escola”

Projetos de Alfabetização e Educação de Adultos do Estado Desenvolvimentista

tempo, perder-se o controle institucional e ideológico das comunidades envolvidas. Controle este percebido, particularmente, pela importante rede de comunicação estabelecida entre as coordenações e a escola radiofônica⁴⁶.

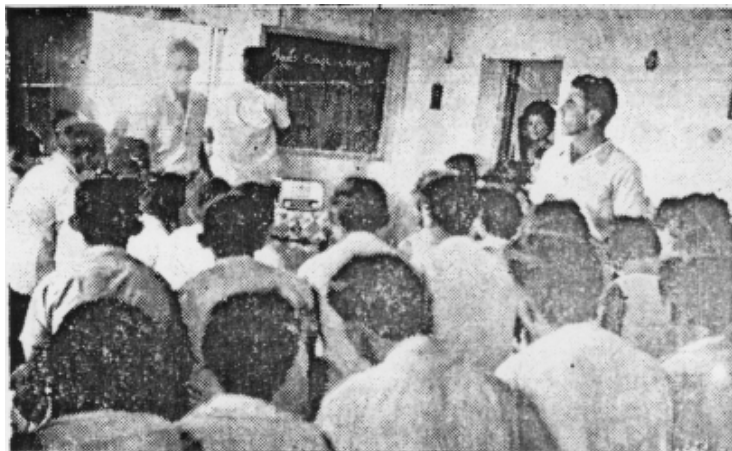
Em nível nacional, a rígida hierarquia primava por garantir uma certa homogeneidade do Movimento. Na documentação analisada, os textos de formação, em sua grande maioria assinados pela direção nacional, delimitam muito claramente as diretrizes do movimento indicando as ações e práticas que devem ser desenvolvidas no âmbito local. O Conselho Diretor era composto por onze membros, nove bispos e arcebispos e dois leigos, sendo um o representante do Ministério da Educação e Cultura.

Esta rígida estrutura hierárquica alicerçava-se sobre uma base organizacional que tinha na “escola radiofônica” seu principal elemento. Desencadeado o trabalho da equipe local, cada comunidade rural assumia a estruturação e o funcionamento de sua unidade operacional. Após contatadas as lideranças locais e tomadas as decisões para implementação das escolas os “monitores” eram eleitos pela comunidade. Posteriormente, passavam por treinamentos junto as equipes locais que os preparavam para orientação e condução das escolas radiofônicas: monitoria das aulas, registros, matrículas, controle de frequência, aplicação das avaliações, etc. A figura do monitor era responsável também pelo constante contato com a coordenação local e estadual.

⁴⁶ O Fundo MEB-CEDIC, reúne um conjunto documental de aproximadamente 4000 cartas e correspondências entre a coordenação estadual e nacional do MEB e as monitorias das escolas radiofônicas. A documentação, compõe-se de uma grande quantidade de textos e cadernos de formação, denotando a intensidade e constância do trabalho de formação dos quadros. Complementava-se a orientação com cursos, seminários e encontros entre coordenadores nacionais e estaduais e monitores.

Os espaços físicos das “escolas radiofônicas” foram os mais diversificados: galpões, casas de monitores ou alunos, o salão da paróquia, etc. Fora da estrutura escolar, a comunidade agregada pela “escola”, apesar da dependência em relação “a aula radiofônica”, era a responsável pelo caráter das discussões e adquiria ao longo do processo uma certa autonomia na ação educativa.

Toda a responsabilidade pelo funcionamento da escola dependia de seus próprios freqüentadores. Nem sempre a coordenação nacional conseguia suprir todas as localidades com material didático, giz, lousa, etc. As pilhas para o rádio, a querosene para a iluminação, cadernos, lápis, eram de responsabilidade da comunidade que passava a desenvolver formas próprias de obtenção de recursos para a continuidade da escola.



Fonte : Conjunto Didático “Viver é Lutar”. *MEB-Nacional.Arquivo MEB. MEB.*

“Nenhum Brasileiro Sem Escola”

Projetos de Alfabetização e Educação de Adultos do Estado Desenvolvimentista

Em sua proposta inicial, o MEB constituía-se em um programa de alfabetização que visava não apenas o domínio da escrita, mas também, uma orientação das populações rurais (seu público alvo) na educação sanitária, na educação moral e cívica, iniciação profissional e formação religiosa. As perspectivas do programa eram educar, informar e orientar comunidades rurais na expectativa de melhoria de condições de vida, diversificação das possibilidades de trabalho e sobrevivência. No primeiro relatório anual do movimento definiam-se seus objetivos e finalidades :

“ Objetivam as escolas radiofônicas proporcionar aos seus alunos, não apenas a alfabetização mas também a chamada Educação de Base, conjunto de conhecimentos necessários para desenvolver-lhes as aptidões, as técnicas de trabalho cotidiano, despertando-lhes a consciência de direitos e deveres individuais e cívicos, enfim objetivando o alevantamento de seu nível social, cultural e econômico. (...) É finalidade do Movimento ministrar a Educação de Base às populações das áreas subdesenvolvidas do país, visando a valorização do homem no soerguimento das comunidades, devendo sempre atuar em colaboração com entidades federais e estaduais , conforme o decreto federal que o apoia. (...)”⁴⁷

A preocupação com a definição dos preceitos da Educação de Base foi uma constante e, a princípio, revela uma certa visão integracionista tomada pelo Movimento frente ao processo educacional:

⁴⁷ Relatório Anual - MEB . MEB-Pernambuco, 1961. Arquivo MEB -CEDIC .)

“(…) O MEB é uma instituição criada pela Igreja no Brasil. É um movimento educativo que o episcopado brasileiro fez surgir, em determinado momento de nossa história, por que encontrou o povo não só desprovido dos meios necessários à sua Salvação na vida da graça , mas até mesmo daqueles meios que lhe servem para sua integração na vida social e, conseqüentemente, para sua realização humana. Salvar homens, no Brasil, implica em que se lhes dêem condições de serem Homens.(…)”⁴⁸

A reflexão e o trabalho de resgate das experiências em educação popular levaram Luís Eduardo Wanderley, no texto *Formas e Orientações da Educação Popular na América Latina*⁴⁹, a distinguir correntes diferenciadas da educação popular classificadas de acordo com suas orientações políticas. Estas correntes geraram projetos educacionais recuperadores e integracionistas ou transformadores e revolucionários. Claramente, a Educação de Base, gestada pela UNESCO e aderida pelo Estado nacional brasileiro nas primeiras campanhas de alfabetização, comporiam a corrente integracionista “ *cuja ideologia se expressava no desejo da democracia através da educação para todos, da educação permanente para o desenvolvimento e da extensão dos direitos de cidadania e seus correspondentes deveres (as vezes ficavam só nos deveres)...* ”⁵⁰ (Wanderley, 1994). Esta concepção buscava a ampliação da hegemonia das classes dominantes burguesas e a sujeição das demais

⁴⁸ MEB: sua Origem, sua Ação e seu Conteúdo. MEB , s/d. Arquivo MEB-CEDIC.

⁴⁹ WANDERLEY, L.E. *Formas e Orientações da Educação Popular na América Latina*. IN: GADOTTI, M. e TORRES, C.A.(org.) - *Educação Popular: Utopia Latino - Americana*. São Paulo: Cortez/EDUSP , 1994.

⁵⁰ WANDERLEY, L.E.- Op. Cit. pp. 52.

“Nenhum Brasileiro Sem Escola”

Projetos de Alfabetização e Educação de Adultos do Estado Desenvolvimentista

ideologias à ideologia dominante, mantendo-se os preceitos de conservação e consolidação do capitalismo⁵¹.

O discurso elaborado nos primeiros documentos do Movimento de Educação de Base os aproximam dos pressupostos do integracionismo. Numa primeira leitura, seguindo dados estatísticos e estudos da UNESCO, o analfabetismo foi encarado como entrave ao desenvolvimento e a figura do analfabeto como incapaz de assimilar as mudanças sociais e econômicas. Discutindo o Plano Quinquenal de Ação do MEB, a RENE-Representação Nacional da Emissoras Católicas, responsável pela rede radiofônica católica, portanto, pela veiculação dos programas educacionais, apresentava suas concepções :

“(...) 70% dos adultos e adolescentes que vivem em nossas áreas subdesenvolvidas estão mergulhados no analfabetismo. Desconhecem os caminhos da melhoria para sua existência porque vivem na escuridão da ignorância que é a forma mais terrível de escravidão humana. Fazem parte de 2/3 da população do mundo que todas as noites vão dormir com fome e na sua grande maioria, todos os dias pisam a terra doentes, vítimas de endemias. Nem queremos falar daquele outro aspecto infra-humano de milhões que vivem sem teto e sem trabalho, sem nenhuma renda com que satisfaçam as necessidades mínimas de sua existência e de suas famílias.(...)”

⁵¹ WANDERLEY, L.E. - Op. cit. pp. 62.

*Nenhum progresso humano se pode fazer antes que o homem comece a promover o esclarecimento do seu próprio espírito. Daí se vê a grandeza que representa para nós, para nossos camponeses, para nossos operários das zonas mais obscuras, a libertação dessa nova escravatura : a escravatura da ignorância , da fome e da doença. (...)*⁵²

Para L. E. Wanderley alguns movimentos em educação popular de caráter integracionista evoluíram para um caráter transformador , e este foi o caso do MEB. Das fases de deslumbramento com a mobilização social e a mistificação do povo, as experiências passaram a estimular as potencialidades das populações-alvo⁵³. A participação e proximidade com a realidade cotidiana do povo, acirraram a identificação dos mediadores com seu público levando ambos ao questionamento das condições impostas de vida e de trabalho. Partindo destas asserções o autor conceitua a Educação Popular como uma educação que é produzida pelas classes populares, ou produzida para/com elas, em função de seus interesses de classe ⁵⁴.

A historiografia da educação no Brasil é controversa quanto a definição do sentido da Educação Popular. Para Celso Rui Beisegel, o Estado é o engendrador da educação popular. Para o autor “ *o termo popular tem seu campo específico de significações nas iniciativas e contextos teóricos concernentes às estruturas de dominação. (...) o termo popular,*

⁵² A implementação do Sistema das Escolas Radiofônicas. RENE. 1961. Arquivo MEB-CEDIC

⁵³ Wanderley, L. E. - Op.. cit. pp. 63.

⁵⁴ WANDERLEI, L.E. – Educar para Transformar: Educação Popular, Igreja Católica e Política no MEB. Petrópolis : Vozes, 1984.pp. 102.

“Nenhum Brasileiro Sem Escola”

Projetos de Alfabetização e Educação de Adultos do Estado Desenvolvimentista

enquanto instrumento de qualificação do processo educativo é vago , indefinido e impreciso, pois não esclarece a natureza dos fenômenos que deveria especificar. Mas examinando-o agora sob a perspectiva de seus significados enquanto expressões das articulações do processo educativo com a estrutura de dominação , aquela indefinição se relativiza. Na fase final do Plano Nacional de Alfabetização, as atividades de pelo menos alguns dos grupos envolvidos em educação popular adquirem significados ,mais definidos, na medida em que se orientam com vistas a explicitar junto a segmentos populares da coletividade a sua condição de classe e as potencialidades transformadoras inerentes a essa condição. Por outro lado, em outros movimentos educacionais, aquela imprecisão se faz inerente às finalidades do conceito. Quando o termo popular especifica movimentos educacionais promovidos pelas “elites cultas” do país, ou em outras palavras pelos intelectuais organicamente vinculados às classes dominantes, aquela imprecisão se faz constitutiva do conceito, é condição de sua eficiência. Tem em vista integrar, homogeneizar, para assim diluir. Visa transformar a situação de classe em situação de massa(...)” (Beisegel, 1984)⁵⁵. Com esta discussão, o autor considera uma impropriedade tratarmos a educação popular apenas como uma educação vinculada aos interesses de uma determinada classe, às classes dominadas, e resgata o significativo papel do Estado no contexto educacional brasileiro. A necessidade desta discussão, está colocada para Beisegel, na medida em que algumas correntes pretendem definir Educação popular apenas enquanto uma educação não formal, voltada para os interesses e demandas das classes subalternas⁵⁶.

⁵⁵ BEISEGEL, C.R.- Ensino Público e Educação Popular, pp. 69. IN : PAIVA, V. (org.) - Perspectivas e Dilemas da Educação Popular. Rio de Janeiro : Graal . 1984.

⁵⁶ No texto citado de Celso Rui Beisegel, o autor resgata a polêmica estabelecida entre o mesmo e outros participantes do Seminário de Educação Popular promovido pelo IBADES em 1982, a respeito da concepção em educação popular. citando por exemplo L. E.

Neste trabalho pretendemos, nos afastando da polêmica conceitual sobre a educação popular, identificar o momento histórico em que efetivamente ocorreu um salto qualitativo e diferenciador sobre a temática . Em nosso entender , o envolvimento dos mediadores sociais com a educação popular e notadamente com a educação de adultos, provocado pela atuação do Estado Desenvolvimentista sobre a questão, leva a modificação das aspirações sobre a educação comum, revelando as possibilidades políticas das classes subalternas. Neste aspecto, a trajetória do MEB, surgido no contexto da Educação de Base da UNESCO, foi deslocada para o rol dos movimentos educacionais cuja práxis compõe-se de radicalidade.

1.7. A Metamorfose do Conceito

Enfim, de que maneira os mediadores sociais que se ligaram à temática da educação popular e educação de adultos, no momento do desenvolvimentismo brasileiro, interferiram no processo, transformando os preceitos da educação de adultos ?

Na trajetória de nossa pesquisa percebemos que a expansão da educação de adultos esteve intimamente ligada com o poder de mobilização social suscitado pelas políticas públicas do Estado Desenvolvimentista. Novos mediadores da questão educacional adentraram ao cenário da educação de adultos conduzidos pela mão deste, mas, mesmo assumindo parcerias e preceitos teóricos do nacional-desenvolvimentismo, elaboraram projetos educacionais renovadores do conceitos e da práxis em educação popular.

Wanderley como componentes da tendência que tenta associar educação popular à

“Nenhum Brasileiro Sem Escola”

Projetos de Alfabetização e Educação de Adultos do Estado Desenvolvimentista

Na análise da documentação a problemática da consciência social e da cultura popular nos pareceu constituir o elemento primordial no processo de recriação da práxis educativa, quanto à educação das classes populares.

Debruçando-nos mais agudamente sobre o MEB, e acompanhando o trabalho de formação de quadros do Movimento, verificamos uma trajetória que partindo do conceito de Educação de Base evolui para um conceito de educação transformadora e autônoma, introdutora dos novos elementos de uma consciência social e política no processo educacional.

Em documentos iniciais o Movimento apresenta a Educação de Base inserida nos preceitos do Desenvolvimentismo. Esta forma diferenciada de educação de adultos foi justificada pela urgência de ação frente ao subdesenvolvimento. Em relatório do 1º Treinamento de monitores do MEB-PE, a Educação de Base :

“ É uma necessidade frente :

- situação do nordeste*
- situação de Pernambuco*
- as características de subdesenvolvimento*
- causas da ignorância*
- conseqüências sociais, econômicas , pessoais e cívicas da ignorância.”⁵⁷.*

educação não formal. Ver : BEISEGEL, C.R. - Op. Cit. pp. 69.

⁵⁷ Relatório do 1º Treinamento de Monitores da Diocese de Nazaré . MEB-PE. 1961. Arquivo MEB-CEDIC).

No mesmo relatório, a urgência da Educação de Base foi explicada pelos empecilhos ao desenvolvimento retratados no crescente número de analfabetos. Após as discussões do Encontro, por meio de relatórios de grupo , os participantes chegaram às seguintes conclusões :

“ A Educação de Base é de real necessidade porque vai diminuindo a ignorância e o analfabetismo de nosso povo, transformando-o social e economicamente; A escola Radiofônica vai colaborar no desenvolvimento do povo , ajudando-o a viver e a trabalhar melhor. devido também a capacidade formidável do rádio de atingir um maior número de pessoas adultas, dando conhecimentos necessários e práticos. ”⁵⁸

Naquele documento percebe-se uma clara adoção, pelo Movimento, dos preceitos da Educação de Base da UNESCO. Embutido ao discurso do desenvolvimento, encontram-se os preconceitos em relação ao homem do campo analfabeto e ao seu modo de vida.

No balanço dos cinco anos do Movimento, correspondente ao período 1961/1965, a discussão da Educação de Base apareceu muito mais fundamentada e complexa do que em seu início :

“Nenhum Brasileiro Sem Escola”

Projetos de Alfabetização e Educação de Adultos do Estado Desenvolvimentista

“(...) Comumente se entende por Educação de Base, aquela que proporciona os conhecimentos mínimos para se levar uma vida humana. Apesar de correta, esta definição não explicita suficientemente o que há de radical na Educação de Base. Básica é a educação que forma o homem na sua eminente dignidade de pessoa. Daí decorre, como condição primeira, o direito de viver humanamente. Tomamos, portanto o termo básico no sentido do que é primeiro, ou seja, no sentido do princípio, isto é, o que vem primeiro, o que é fundamental. Educação de Base não é aquela que é a primeira temporalmente, inicial, como é a alfabetização para a instrução, mas é a primeira no sentido que é a mais radical para o ser humano. (...) Se a Educação ‘é processo que consiste no desenvolvimento gradual de uma ou diversas funções que se aperfeiçoam pelo ato de seu exercício’, urge lembrar que ela aperfeiçoa as faculdades do homem livre, isto é, que não se repete, mas se inova e cria. A educação é processo exatamente porque visa um ser essencialmente dinâmico. O aperfeiçoamento deste ser dinâmico só vai ser possível, enquanto as próprias estruturas do dinamismo se revelam. E elas só se revelam pela Conscientização.”⁵⁹

⁵⁸ Relatório do 1º Treinamento de Monitores da Diocese de Nazaré. MEB-PE. 1961. Arquivo MEB-CEDIC.

⁵⁹ Relatório MEB em 5 Anos. MEB. 1965. Arquivo MEB-CEDIC

A proposição do texto foi a da busca da ‘radicalidade’ da Educação de Base. Esta forma de educação encarada como uma possibilidade de resgate da condição social de pessoa humana foi definida como uma das dimensões sociais do homem e o ato de educar implicava em motivar a atividade criadora, inerente ao próprio homem, no processo de criação da cultura. Tratava-se de um sentido humanizador do homem , que deveria ser desalienado pelo trabalho criativo, pela liberdade e pela cultura :

“(...) A educação é expressão da dimensão social do homem, isto é , ela se caracteriza como atividade cultural. Com efeito, só existe educação porque a Pessoa é um ser consciente e a consciência em ato cria cultura.(...)”⁶⁰.

A consciência e a cultura foram entendidos como elementos componentes da própria natureza humana, e o homem, em seu processo de humanização, estaria sempre em busca desta “*natureza de criatura humana, feita a imagem e semelhança de Deus*” ⁶¹ . Desse modo, conscientizar significava dar consciência do que é o homem, do que é o

⁶⁰ Relatório MEB em 5 Anos. MEB. 1965. Arquivo MEB-CEDIC

⁶¹ Relatório MEB em 5 Anos. MEB. 1965. Arquivo MEB-CEDIC

“Nenhum Brasileiro Sem Escola”

Projetos de Alfabetização e Educação de Adultos do Estado Desenvolvimentista

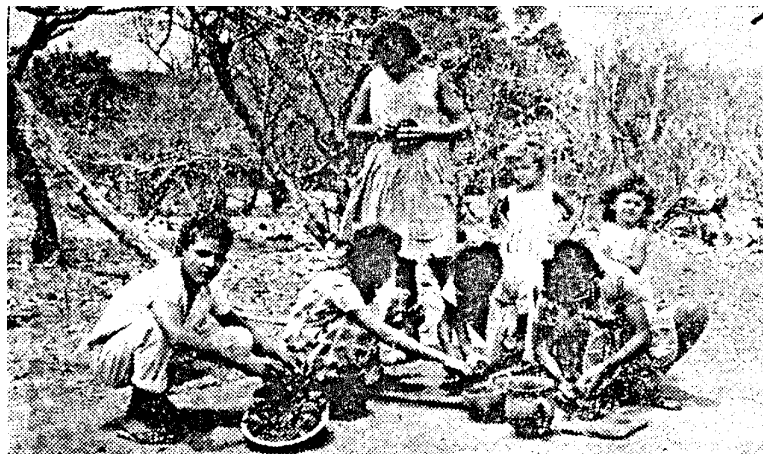
mundo e do que são os outros homens. E ainda mais, nos preceitos deste pensamento católico, a consciência era relativizável através do tempo, devido a sua própria condição histórica. A conscientização se justificava porque compunha-se de uma anterioridade - a exigência de humanização de cada homem :

“(...) Sendo a Educação de Base aquela que se preocupa com a pessoa humana, só através do processo de conscientização, que evidencia o valor básico da pessoa, de seu dom, da sua comunicação, que explicita sua eminente dignidade, pode-se evidenciar o sentido das próprias exigências do homem. (...)”⁶²

Para o MEB, os objetivos desta Educação de Base deveriam se concretizar na conscientização, na mudança de atitudes e instrumentalização das comunidades. Assim a Cultura Popular e a Animação Popular, foram definidos enquanto instrumentos da ação educativa conscientizadora.

⁶² Relatório MEB em 5 Anos. MEB. 1965. Arquivo MEB-CEDIC

Nossa Cultura



A gente do povo faz rêde, cesto, bolsa...
A mulher rendeira faz renda. A gente do povo, do barro, faz potes, jarros, alguidar, panelas... A gente do povo faz objetos de madeira, de couro, de côco... Faz também casa, roçado, sapato, folgão de barro...

As coisas feitas, criadas ou inventadas pelo homem, são chamadas objetos de cultura. E as coisas que não foram feitas pelo homem? As coisas que o homem encontra no mundo, como se chamam?— Chamam-se objetos de natureza. O barro é objeto de natureza. Porque o barro é objeto de natureza e a louça de barro não é? — Porque a louça de barro foi feita pelo homem e as coisas feitas pelo homem são objetos de cultura.

Tudo que o homem inventa e faz é cultura. Os costumes e tradições do povo são cultura. Estudando, o povo também faz cultura.

TODO HOMEM É CRIADOR

FONTE : Conjunto Didático “VIVER É LUTAR”. Arquivo MEB.

“Nenhum Brasileiro Sem Escola”

Projetos de Alfabetização e Educação de Adultos do Estado Desenvolvimentista

O MEB buscava um método próprio de ação educativa que mesclava sua concepção radicalizada da Educação de Base com a Animação Popular:

“(...) Ao mesmo tempo em que realiza e aprimora o seu atual plano de ação de escolas radiofônicas, Educação de Base e desenvolvimento das comunidades, o MEB continuaria a desenvolver um plano de trabalho para a elevação da cultura popular . As escolas radiofônicas são o grande elemento de motivação popular e Educação de Base. Devem, entretanto ser complementadas com uma atuação ‘ in loco ‘ que permita um contato mais direto com o povo, com seus problemas e, com as expressões do pensamento popular. Há uma cultura popular que deve ser levada em consideração , a ser desenvolvida e promovida. essa cultura tradicional, transmitida de pai para filho e que constitui riqueza ponderável para os planejamentos de elevação cultural, se levada em consideração, fundamentalmente, permitirá o aproveitamento de dados folclóricos e de bases realísticas na cultura do povo.”⁶³

Enquanto a Animação Popular, era definida como um processo político de ação , a Educação de Base se pautava pela instrumentalização da comunidade. Ambas se organizavam com a finalidade de habilitação da comunidade :

⁶³ A Caravana Popular de Cultura. Texto de formação . MEB-Nacional, 1962. Arquivo MEB-CEDIC.

“(...) Com instrumentos de análise : ler, escrever, interpretar, distinguir e identificar as principais relações entre as estruturas e instituições sociais .

Com instrumentos de produção : utilizar-se de procedimentos básicos de higiene, utilizar operações matemáticas necessárias às suas relações de produção e consumo, saber utilizar a legislação e os costumes referentes as suas relações de produção , saber usar as potencialidades econômicas da comunidade.

Com instrumentos de organização : conhecer as técnicas de trabalho em grupo, conhecer a legislação básica sobre associações , cooperativas , sindicatos e organizações políticas, saber fundar e atuar em clubes , sindicatos , cooperativas(...)”⁶⁴

A Animação Popular se caracterizava pela participação e atuação política propriamente dita. As atividades consistiam no envolvimento direto da comunidade com questões ligadas ao processo político nacional, e se definia por um “*processo objetivo, de atuação visível, com repercussões e conseqüências sensíveis*”⁶⁵. A partir de programações específicas a Animação Popular formava grupos de ações comunitárias : clubes de mães ou de jovens, cooperativas, clubes esportivos e recreativos, promoção da

⁶⁴ Relatório MEB em 5 Anos. MEB. 1965. Arquivo MEB-CEDIC.

⁶⁵ Relatório MEB em 5 Anos. MEB. 1965. Arquivo MEB-CEDIC.

“Nenhum Brasileiro Sem Escola”

Projetos de Alfabetização e Educação de Adultos do Estado Desenvolvimentista

arte popular, sindicatos, etc. Segundo avaliação do MEB, o processo de formação sindical, desencadeado destas ações comunitárias, tomou tamanha dimensão que exigiu do Movimento um processo de acompanhamento sistemático, levando à organização de instâncias técnicas voltadas exclusivamente para esta questão.

O momento era de inovação quanto às perspectivas e métodos da educação popular conservadora . Também na alfabetização o MEB propunha métodos, atividades e recursos básicos, diferentes e específicos para a população adulta. Sua originalidade firmou-se com um método próprio de alfabetização, que estruturava-se a partir da realidade social, adaptava-se à estrutura do pensamento descritivo concreto do adulto e respeitava seu universo vocabular .

A originalidade dos métodos de alfabetização e de mobilização relacionavam-se diretamente com os objetivos do desenvolvimento da leitura e da escrita, além de um desenvolvimento mais aprofundado do pensamento criador , autônomo e crítico, segundo as diretrizes do Movimento⁶⁶. Os instrumentos de alfabetização e conscientização deveriam assegurar ao homem uma *“consciência genérica, despertando-o para engajamentos concretos em organizações profissionais, organizações de classe e grupos que visem o desenvolvimento das comunidades”*⁶⁷.

⁶⁶ Relatório MEB em 5 Anos. MEB. 1965. Arquivo MEB-CEDIC.

⁶⁷ Relatório MEB em 5 Anos. MEB. 1965. Arquivo MEB-CEDIC pp. 55.

Alerta homem do campo

(Monitora Maria Bezerra
Escola Radiofônica São Domingos
Boa Vista — Cerro Corá — RN).

**Avante homens do campo,
Para a luta alerta, alerta!
Queremos reforma agrária
E Escola porque desperta!**

**Trabalhadores rurais
Precisamos de Sindicato,
De Escola Radiofônica
Lutar, ser unido e liberto!**

**Com Sindicato Rural
Camponês tem liberdade
Ficam livres, da escravidão,
Marcham prá libertação!**

**O Sindicato é a arma de luta,
A Escola é a luz que avulta
Por justiça, paz e amôr
Alerta, gente alerta!**

**Camponês, o Sindicato,
É esperança do país,
A Escola Radiofônica
Traz a luz, bom senso diz.**

**Nesta minha poesia
Digo ao povo em geral
Viva a Escola Radiofônica!
Viva o Sindicato Rural!**

“Nenhum Brasileiro Sem Escola”

Projetos de Alfabetização e Educação de Adultos do Estado Desenvolvimentista

Para L.E.Wanderley, a concepção de consciência histórica do MEB “*encontra suas raízes na noção de pessoa (como sujeito consciente de si), do mundo (como realidade destacada) e do outro (como outra consciência). Esta concepção no MEB e JUC, teve como um de seus ideólogos o Pe. Henrique de Lima Vaz, que intentava superar as concepções idealistas e marxistas da consciência*” (Wanderley, 1984)⁶⁸.

Como já colocamos , uma Igreja multifacetada atravessava um momento de reelaboração de parâmetros de intervenção social, que chegavam inclusive a negar a ordem capitalista , enquanto a forma verdadeira e única de organização da relações sociais⁶⁹. Falava-se na transformação das estruturas apoiando claramente as Reformas de Base, levantadas como bandeira pelo governo em crise. A consciência política, significava a tomada de posição frente as transformações inadiáveis da realidade nacional : reforma tributária, reforma administrativa, reforma eleitoral e principalmente a reforma agrária.

⁶⁸ WANDERLEY, L.E. - Educar para Transformar : Educação Popular, Igreja Católica, e Política no MEB. Petrópolis : Vozes, 1984. pp. 117.

⁶⁹ “ ... Ninguém pode pensar que a ordem em que vivemos seja aquela anunciada pela nova Encíclica como o fundamento inabalável da paz. Nossa ordem é viciada pela pesada carga de um tradição capitalista, que dominou o Ocidente. É uma ordem de coisas na qual o poder econômico , o dinheiro detém a última instância das decisões econômicas, políticas e sociais(...) Ninguém pode supor que tal ordem das coisas seja uma ordem cristã...”

De qualquer forma , o sujeito da ação política era o povo. Neste aspecto, afirmamos ter o conceito de Educação Popular adquirido um segundo sentido se consideramos as ações e práticas oficiais quanto à questão. Com a participação destes novos mediadores frente a educação de adultos metamorfoseia-se o conceito desta modalidade educacional que passou a ser entendida efetivamente enquanto uma educação diferenciada com caráter de classe e mobilizadora de ações políticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dois principais grupos de questões e problemas nos pareceram relevantes neste momento, difícil momento, em que, ao final de um trabalho, necessitamos precisar seus objetivos, questionamentos e conclusões, mesmo que parciais. A questão central e que podemos assim dizer, desencadeadora de toda a pesquisa, tratou do Estado e de suas proposições em políticas públicas voltadas à Educação de Adultos.

O nosso objeto primeiro, os projetos educacionais do Estado Desenvolvimentista, construíram-se no pós-guerra, momento em que a ideologia do desenvolvimento predominou sobre o mundo capitalista, disseminando a prática das políticas públicas em atendimento às demandas sociais relacionadas ao crescimento econômico. O Estado se organizava enquanto um articulador de forças políticas diferenciadas, aproximando de si diferentes camadas da estrutura social de produção. As articulações e consensos atingidos, em hipótese alguma, eliminaram os conflitos e contradições do modelo, demonstrando a fragilidade do Estado Benfeitor e os tênues limites da incorporação de todas as camadas da esfera de produção às *benesses* do capitalismo, principalmente, naqueles países em que a ideologia do desenvolvimento falseava um aprofundamento do movimento de incorporação e subordinação das economias nacionais à lógica do capital dominante.

Nos domínios do capitalismo periférico, o projeto desenvolvimentista foi peculiar nos limites da participação política de amplos setores sociais no Estado, revelando a impossibilidade da construção da cidadania enquanto

“Nenhum Brasileiro sem Escola

“Projetos Alfabetização e de Educação de Adultos do Estado Desenvolvimentista

uma categoria universal do mundo capitalista, principalmente quando este projeto de cidadania parte de um Estado capturado .

No que diz respeito à Educação Popular no Brasil, logo nos primeiros acenos de um planejamento educacional amplo, efetivo e voltado a população de todas as idades, com as ações de Lourenço Filho no DNE, os limites estruturais – insuficiência e precariedade na formação docente, ausência de escolas, financiamento parco, etc. – atuaram contrariamente a efetivação dos objetivos funcionais do projeto, qual seja, a alfabetização e ampliação do nível de escolarização da população brasileira . Revelou-se, o planejamento educacional das décadas de 40 e 50, uma ação, muito mais eficiente na disseminação de preceitos e representações do Estado (por exemplo, a ideologia do desenvolvimento, os vagos conceitos de democracia liberal, o nacionalismo, etc.), para uma camada populacional até então distante e de difícil acesso (o analfabeto), do que na formação escolar em si (domínio da língua escrita e falada, operações matemáticas, conceituais teóricos das diferentes áreas, etc.).

A incorporação da ideologia desenvolvimentista por amplos setores da sociedade civil nos levaram, no decorrer da pesquisa, a um segundo grupo de questões : a atuação de mediadores sociais junto ao Estado ou paralelamente a ele e ainda o envolvimento de setores organizados das camadas populares (sindicatos, associações de trabalhadores, partidos, etc.) com o problema.

Setores sociais organizados, como o movimento estudantil e a Igreja Católica, elaboraram formas de atuação na questão educacional como meio de superação das condições do subdesenvolvimento e disseminação de ideologias . Neste contexto, a educação de adultos foi instrumentalizada com objetivos, mais ou menos drásticos de transformações das estruturas econômicas e sociais. Diferenças ideológicas, políticas e filosóficas alimentaram e enriqueceram as práticas educacionais dos diferenciados grupos e os debates entre as reformas necessárias e a revolução social (reforma x revolução) radicalizaram a práxis educacional.

Em uma ou em outra proposição, a força social popular – o povo – foi interpretado como elemento central das transformações sociais. Os agentes da Educação Popular, mobilizados em torno das reformas sociais, do nacional-desenvolvimentismo e da revolução brasileira, almejando o desenvolvimento econômico e as reformas estruturais, procuraram atingir seus objetivos mediante a luta ideológica : a conscientização do povo na luta por direitos e a conscientização de amplos setores sociais das necessidades de reformas ou transformações. Os instrumentos de divulgação e sedimentação das ideologias dominadas foram a Educação, Cultura e a Animação Popular.

O MEB em muito revela-nos este movimento. Sua prática estabeleceu a aproximação entre mediador (promotor da experiência educacional) e a realidade cotidiana das camadas populares do campo e de algumas cidades, fazendo ramificaram-se ações, proposições, e projetos políticos e ideológicos. De seu princípio, muito fortemente influenciado pelo integracionismo das propostas educacionais da UNESCO, galgou-se em

“Nenhum Brasileiro sem Escola

“Projetos Alfabetização e de Educação de Adultos do Estado Desenvolvimentista

direção a propostas transformadoras, sendo, por exemplo, a ação de militantes da AP dentro do MEB, responsável por uma radicalidade de setores do Movimento que passaram inclusive, a uma proposição de superação do sistema capitalista.

Sobre a experiência do MEB e tantas outras experiências do período, ainda hoje, aqueles que continuam atribuindo relevância ao trabalho educacional e principalmente à educação das classes populares, se colocam questões. Os acontecimentos de 64 e 68 e as chamadas “derrotas” do movimento popular do início da década de 60, levaram e levam “as esquerdas” e uma significativa e importante parte da historiografia da educação brasileira, que inclusive viveu e atuou nestas variadas experiências educacionais, a questionar os limites, a ação e os caminhos políticos dos movimentos de Educação e Cultura Popular .

Na década de 80, num momento de reinvenção e ressurgimento dos movimentos populares, foi produzida a maioria significativa dos trabalhos e reflexões sobre os movimentos de educação popular da década de 60. Nesta década, no Brasil redescobre-se a Educação Popular e a importância das inovações nas práticas pedagógicas florescidas no período. Segundo Carlos Rodrigues Brandão¹, é na década de 80 que aqueles que viveram e pensaram haver inventado a Educação Popular, definiram o conceito de Educação Popular. Conceito este, que Luís Eduardo Wanderlei entende, de acordo com suas próprias palavras, “*como uma educação que é produzida pelas classes populares, ou produzida para/com elas, em função de seus*

¹ BRANDÃO,C.R. – A Educação como Cultura. São Paulo : Brasiliense. 1985. pp. 15-16.

interesses de classe”². Sobre influência teórica de Gramsci, Wanderlei, Osmar Fávero, dentre outros, entendem o movimento de educação popular, no qual atuaram, enquanto resultado de uma conjuntura que favorecia a construção de uma hegemonia, ou melhor de uma contra-hegemonia dirigida pelas classes subalternas³. Questionam tanto o processo, quanto as dificuldades que este tem/teve em estabelecer uma correspondência orgânica entre o educacional e as estruturas da realidade. A principal questão foi : quais os limites e as possibilidades concretas das práticas educativas e suas articulações com a prática política ? Concluem os autores que estes movimentos de educação, aproximando intelectuais orgânicos, sociedade civil e classes populares, haviam propiciado uma aceleração do ideológico descompassadamente à inexistência de um projeto político popular.

Nosso trabalho deparou-se com a missão de investigar as formas de inserção dos mediadores na questão educacional, na tentativa justa de investigar os limites dos projetos educacionais pensados a partir de proposições nacional desenvolvimentistas. Para nós, as “possibilidades” dos movimentos educacionais não estariam nas propostas de construção de uma hegemonia ideológica atrelada a um projeto político concreto, mas nas possibilidades que estes movimentos educacionais ofereceram a uma população que elabora cotidianamente suas formas de resistência frente a opressão, expropriação e submissão social e política.

² WANDERLEI, L.E. – Educar para Transformar: Educação Popular, Igreja Católica e Política no MEB. Petrópolis : Vozes, 1984,pp. 102.

³ Ver principalmente : WANDERLEI, L.E. – Op. Cit. e FÁVERO, O. – Uma Pedagogia da Participação Popular: Análise da Prática do MEB 1961/1966. Tese de doutorado. PUC-São Paulo. 1984.

“Nenhum Brasileiro sem Escola

“Projetos Alfabetização e de Educação de Adultos do Estado Desenvolvimentista

Uma investigação sobre as demandas, perspectivas sociais e sobre a interação destas populações com os agentes e propostas educacionais se faz necessária tanto para aqueles que se preocupam com a Educação Popular e suas possibilidades na conquista da cidadania quanto para a elucidação da relação entre Estado e movimentos sociais no Brasil contemporâneo, em que formas potencialmente elaboradas para intervenção, podem ser apropriadas e instrumentalizadas pelas classes populares.

Em suma, nossa trajetória de pesquisa nos conduziu à verificação de um duradouro problema da historiografia : as dificuldades e ausências da memória ou da história de um público duplamente excluído, excluído socialmente, e por isso, excluído do domínio das técnicas mínimas de comunicação – a escrita e a leitura. Este trabalho deteve-se antes mesmo de adentrarmos à investigação (já apontada como necessária por diversos autores) da dimensão da participação do analfabeto nos projetos educacionais. De posse de uma documentação que reflete algumas dimensões desta participação, propomos futuramente a investigação destas questões, ainda aqui não respondidas.

BIBLIOGRAFIA

Bibliografia

- ARAÚJO, M.C. de. - O Estado e a Representação da Problemática Regional : Uma Ideologia de Desenvolvimento e Segurança Nacional - 1954/1959 .
Dissertação de Mestrado . FFLCH-USP. 1996. mimeo.
- BEISEGEL, C.R. - Estado e Educação Popular: um Estudo sobre a Educação de Adultos. São Paulo, Pioneira, 1974
- _____ - Política e Educação Popular no Brasil: Um Estudo sobre o Método Paulo Freire de Alfabetização de Adultos. Tese de doutoramento.
FEUSP: São Paulo. mimeo.
- BENEVIDES, M.V.M. - O Governo Kubitschek : Desenvolvimento Econômico e Estabilidade Política . Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1979.
- BENKO, G. - Economia ,Espaço e Globalização na Aurora do Século XXI .
São Paulo : HUCITEC, 1996.
- COSTA, E.Viotti da . – Da Monarquia a República - Momentos Decisivos . São Paulo: Grijalbo , 1977.
- COSTA, L.F. de Carvalho.- O PCB e a Questão do Sindicalismo Rural 1954-1964 . Tese de Doutorado . FFLCH-USP. 1990. mimeo.
- DI RICCO, G.M.J.- Educação de Adultos : Uma Contribuição para seu Estudo no Brasil . São Paulo : Loyola, 1979.

“Nenhum Brasileiro Sem Escola”

Projetos de Alfabetização e Educação de Adultos do Estado Desenvolvimentista

DONGHI, T.H. - História da América Latina. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1975.

FÁVERO, O. - Uma Pedagogia da Participação Popular - Análise Crítica da Prática do MEB. PUC - São Paulo : tese de doutoramento. mimeo. 1981.

_____ (Org.) . Cultura Popular , Educação Popular : Memória dos Anos 60 . Rio de Janeiro : Graal , 1983.

FERNANDES, F. - Capitalismo Dependente e Classes Sociais na América Latina . Rio de Janeiro : Zahar , 1981.

GADOTTI , M. TORRES, C.A. (Org.). - Educação Popular - Utopia Latino Americana . São Paulo : Cortez / EDUSP, 1994.

GANDINI, R. - Intelectuais, Estado e Educação - Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos 1944-1952. Campinas : Editora da UNICAMP , 1995.

HOBBSAWM, E.- Era dos Extremos - O Breve Século XX 1914-1991 . São Paulo : Cia das Letras , 1998.

IANNI , O. - Estado y Planificacion Económica en Brasil - 1930/1970 . Buenos Aires : Amorrortos, 1971.

_____ . - O Ciclo da Revolução Burguesa no Brasil . IN : Temas de Ciências Humanas. São Paulo : Livraria Editora de Ciências Humanas , 1981. nº 10.

Bibliografia

- _____ . - Classe e Nação . Petrópolis : Vozes , 1986.
- IOKOI, Z. M. Gricoli .- Lutas Sociais na América Latina - Argentina, Brasil , Chile . Porto Alegre : Mercado Aberto, 1989 .
- _____ .- Igreja e Camponeses - Teologia da Libertação e Movimentos Sociais no Campo Brasil, Peru, 1964-1986. São Paulo : HUCITEC / FAPESP, 1996.
- LEFEBVRE , H . -Introdução à Modernidade - Prelúdios . Rio de Janeiro : Paz e Terra , 1969.
- _____ . - L'ideologie Structuralist . Paris : Anthropos, 1971.
- _____ . - El Manifiesto Diferencialista . Madrid : Siglo Veintiuno, 1972.
- _____ .- Problemas Atuais do Marxismo . Lisboa : Ulmeiro , 1977.
- _____ .- De lo Rural ao Urbano . Barcelona : Ediciones Península, 1978.
- _____ . -La Presencia y la Ausencia - Contribución a la Teoria de las Representaciones . México : Fondo de Cultura Economica, 1980.
- _____ . -A Vida Cotidiana e o Mundo Moderno . São Paulo : Ática, 1991.

“Nenhum Brasileiro Sem Escola”

Projetos de Alfabetização e Educação de Adultos do Estado Desenvolvimentista

- LEITE, M.L.M.-Maria Lacerda de Moura e o Anarquismo . IN: PRADO, A.A. (Org.) - Libertários no Brasil (Memórias, Lutas e Cultura) . São Paulo : Brasiliense, 1986.
- MANFREDI, M.S. - Política e Educação Popular . São Paulo : Cortez, 1981.
- MARINI,R. M. Y MILLÁN, M. (Org.) . - La Teoria Social Latinoamericana - Tomo II : Subdesarollo y Dependencia . México : Caballito, 1994.
- MARTINS , J. S. - Os Camponeses e a Política no Brasil. Petrópolis : Vozes, 1986.
- _____ . - O Cativo da Terra . São Paulo : HUCITEC , 1986.
- _____ . -Os Camponeses e a Política no Brasil (As Lutas Sociais no Campo e seu Lugar no Processo Político) . Petrópolis : Vozes, 1986.
- _____ .- Caminhada no Chão da Noite (Emancipação Política e Libertação nos Movimentos Sociais no Campo) . São Paulo : HUCITEC, 1989.
- _____ . -Subúrbio -Vida Cotidiana e História no Subúrbio da Cidade de São Paulo: São Caetano, do Fim do Império ao fim da República Velha . São Paulo/São Caetano : HUCITEC/ Prefeitura de São Caetano, 1992.
- _____ . -O Poder do Atraso (Ensaio de Sociologia da História Lenta) . São Paulo : HUCITEC , 1994.

Bibliografia

- MARTINS , J.S. (Org.) - Henri Lefévre e o Retorno a Dialética . São Paulo : HUCITEC, 1996.
- MARX, K. -Tesis sobre Feuerbach . IN : MARX, K. y ENGELS, F. Obras Escogidas . vol. I Moscou : Editorial Progreso . 1986.
- MARX, K. y ENGELS, F.-La Ideología Alemana . IN : MARX, K. y ENGELS, F. Obras Escogidas . Moscou : Editorial Progreso, Vol. I, 1986.
- MELO, O.C.- Alfabetização e Trabalhadores - O Contraponto do discurso Oficial . Campinas: Editora da UNICAMP/Editora UFG. 1997.
- SANTOS , M. (Org.) - Fim do Século e Globalização. São Paulo : Hucitec, 1993.
- OLIVEIRA , F. - A Economia Brasileira : Crítica à Razão Dualista . Petrópolis : Vozes, 1987.
- _____ . - O Surgimento do Antivalor, Capital, Força de Trabalho e Fundo Público . IN : Cadernos CEBRAP . São Paulo : CEBRAP, 1988. nº 22.
- _____ . - Elegia para uma Re(li)gião - SUDENE, Nordeste. Planejamento e Conflito de Classes . Rio de Janeiro : Paz e Terra , 1987 .

“Nenhum Brasileiro Sem Escola”

Projetos de Alfabetização e Educação de Adultos do Estado Desenvolvimentista

PADIS, C.P. (Org.) América Latina - 50 Anos de Industrialização . São Paulo:
HUCITEC, 1979.

PAIVA , V. - Educação Popular e Educação de Adultos: Contribuição à
História da Educação Brasileira . Rio de Janeiro : Loyola, 1973.

_____ (org.) - Perspectivas e Dilemas da Educação Popular.
Rio de Janeiro : Graal , 1984.

PEREIRA, L. C. Bresser. Desenvolvimento e Crise no Brasil 1930-1983 . São
Paulo : Brasiliense, 1985.

RODRIGUES, O. -Teoria do Desenvolvimento da CEPAL . Rio de Janeiro :
Forense universitária, 1981.

ROMANELLI , O. de Oliveira . - História da Educação Brasileira. Petrópolis :
Vozes, 1978.

SCARLATO, F. C , SANTOS, M . e outros (Orgs.). - Globalização e Espaço
Latino Americano . São Paulo : ANPUR/HUCITEC , 1993.

SKIDMORE, T. - Brasil : de Getúlio a Castelo. Rio de Janeiro : Editora Saga.
1969.

TOLEDO, C.N. - Ideologia do Desenvolvimento : Análise de uma Instituição.
Tese de doutoramento. FFLCH-USP. São Paulo. 1975.

Bibliografia

- VESENTINI, J.W.- Imperialismo e Geopolítica Global . Campinas : Papyrus, 1990.
- WANDERLEY, L.E.W. - Educar para Transformar : Educação Popular, Igreja Católica e Política no Movimento de Educação de Base. Petrópolis : Vozes, 1984.
- WEFFORT, F.C. - O Populismo na Política Brasileira . Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- WEFFORT, F.C. - Educação e Política - Reflexões Sociológicas de uma Pedagogia Libertadora . IN: FREIRE,P. Educação como Prática da Liberdade . Rio de Janeiro : Vozes, 1975.