

# Educação de adultos em disputa – da pedagogia emancipatória à concepção “evolucionária”

*Adult education in dispute - of the emancipatory pedagogy for the “evolutionary” approach*

*La educación de adultos en disputa – del la pedagogía emancipadora para el enfoque “evolutivo”*

---

MARIA EMILIA DE CASTRO RODRIGUES  
MARIA MARGARIDA MACHADO

**Resumo:** O texto reflete sobre ações de educação de adultos que antecederam ao Golpe de 1964, empreendidas pelos movimentos populares e o projeto educacional do Regime Militar, representado pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) e pelo Ensino Supletivo. Trata-se de estudo bibliográfico e documental, priorizando nas análises: o conceito de Estado ampliado gramsciano, considerando o papel da sociedade civil e da sociedade política; o conceito de hegemonia na identificação do papel político e ideológico das ações implementadas; o conceito de educação massificadora, nas medidas tomadas pelo executivo federal no controle do Estado Brasileiro. As evidências corroboram a compreensão dos projetos educacionais em disputa e sua relação com os desafios presentes na educação de jovens e adultos.

---

**Palavras chave:** Educação popular; educação de adultos; MEB; MOBREAL; ensino supletivo.

**Abstract:** The text reflects on actions for adult education that preceded to the 1964 coup, undertaken by popular movements and the educational project of the military regime, represented by the Brazilian Literacy Movement (Mobral) and the Supplementary Education. It's a bibliographic and documentary study, focusing on the analysis: the concept of Gramsci's extended state, considering the role of civil society and political society; the concept of hegemony in identifying the political and ideological role of implemented actions; the concept of massification education, in the measures taken by the federal executive in control of the Brazilian State. The evidences confirm the understanding of educational projects in dispute and their relation to the present challenges in youth and adult education.

---

**Keywords:** Popular education; adult education; MEB; MOBREAL; supplementary education.

**Resumen:** En este texto se reflexiona sobre las acciones de educación de adultos que antecederon al Golpe de Estado de 1964, emprendidas por los movimientos populares, y el proyecto educativo del Régimen Militar, representado por el Movimiento Brasileño de Alfabetización (Mobral) y por la Enseñanza Complementaria (Ensino Supletivo). Se trata de un estudio bibliográfico y documental, priorizando en los análisis: el concepto de Estado ampliado

gramsciano, considerando el papel de la sociedad civil y de la sociedad política; el concepto de hegemonía en la identificación del papel político e ideológico de las acciones implementadas; el concepto de educación masificadora, en las medidas tomadas por el poder ejecutivo federal en el control del Estado Brasileño. Las evidencias corroboran la comprensión de los proyectos educacionales en disputa y su relación con los desafíos presentes en la educación de jóvenes y adultos.

---

**Palabras clave:** La educación popular; la educación de adultos; MEB; MOBREAL; educación complementaria.

## INTRODUÇÃO

Quando ouvimos falar dos chavões do comunismo internacional, da sua chamada “educação libertadora”, da sua “pedagogia dos oprimidos” ocorre-nos a contradição de que o ser humano é chamado a figurar dentro um esquema que tem um objetivo previamente determinado, sobre o qual esse homem não influirá de modo algum. Ou será que os dogmas marxistas são passíveis de crítica nos “Centros de Cultura” em que se faz a “pedagogia dos oprimidos”. Não há poderia haver algo mais opressor... Ao contrário, no MOBREAL as pessoas discutem com toda liberdade, e sem qualquer dirigismo, as coisas do seu mundo, que é também o mundo do alfabetizador, recrutado ali, no ambiente em que moram seus alunos.

(Arlindo Lopes Corrêa<sup>1</sup>)

Iniciar este artigo trazendo por epígrafe o pensamento do mais importante ideólogo e gestor da principal política de educação de adultos, implementada pelo Regime Militar, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), a intencionalidade é demarcar a disputa ideológica, política e pedagógica vivenciada no Brasil no contexto da década de 1960 e que, em alguma medida, prevalece nos dias atuais, quando se trata de pensar a educação voltada para jovens e adultos trabalhadores.

A disputa de concepções e práticas que se evidenciam nas palavras de Arlindo Lopes Corrêa indica aos leitores, passados 50 anos do fim da Ditadura Militar, que havia, naquele contexto, algo de destoante entre dois projetos: o defendido pelo autor, o Mobral, o combatido por ele e referido como “Círculos de Cultura”. O presente artigo busca explicitar, a partir destes dois projetos, a tensão vivida pelo campo da educação de adultos no Brasil, no contexto que antecede ao Golpe Militar de 1964 e nos anos que o sucedem, com a implementação de políticas públicas voltadas para estes sujeitos. Digase, de antemão, que as experiências aqui analisadas atingiram em massa muitos brasileiros adultos, incluindo também adolescentes e jovens em condição de

---

<sup>1</sup> Presidente da Fundação Mobral, no período de 1970 a 1981.

defasagem de escolaridade; todavia, optamos por manter, ao longo do texto, a denominação educação de adultos (EDA).

Este olhar sobre a educação de adultos, no contexto da Ditadura Militar, foi construído a partir de estudos bibliográficos e documentais, tendo como referência para análise o conceito de Estado ampliado de Gramsci (2000), que retoma os papéis assumidos pela sociedade política (o governo) e a sociedade civil (os movimentos populares) na pauta específica da educação de adultos. Ao optar apresentar os fatos em sua cronologia, buscaremos evidenciar as ações implementadas pelos movimentos populares de alfabetização de adultos, atentando para as particularidades do Movimento de Educação de Base (MEB), por ser o único a se manter ainda em ações de alfabetização durante o regime. Em seguida, discorreremos sobre o papel assumido pelo Estado Brasileiro na educação de adultos, representado nas ações do governo federal, através da Fundação Mobral e do Ministério da Educação e Cultura.

Dois outros conceitos importantes para acompanhar as opções deste estudo são hegemonia e educação. O primeiro se expressa nas ações da sociedade política e civil que compõem o Estado Ampliado, na busca de formar consensos em torno dos projetos defendidos de sociedade, que expressam diferentes concepções de educação. Para melhor explicitar o esforço da construção de pensamento hegemônico, no contexto da Ditadura Militar, recorremos a Gramsci, para quem

[...] a supremacia de um grupo se manifesta de dois modos, como “domínio” e como “direção intelectual e moral”. Um grupo social domina os grupos adversários, que visa a “liquidar” ou a submeter inclusive com a força armada, e dirige os grupos afins e aliados (GRAMSCI, 2002, p. 62).

No caso específico do Regime Militar no Brasil, percebe-se a construção de uma hegemonia que vai se consolidando pelo domínio, pela força da repressão, mas também pela direção, mais moral do que intelectual, que vai se consolidar nas práticas da educação de adultos. Portanto, o conceito de educação, neste contexto, vai se constituindo numa dualidade, entre uma perspectiva “libertadora” e uma “massificadora” dos sujeitos a ela submetidos. As reflexões aqui sistematizadas buscam evidenciar estes projetos e destacar o significado da hegemonia, alcançada por um deles, para a compreensão da educação de adultos daquele contexto histórico.

Cabe, inicialmente, contextualizar, a partir dos estudos de Beisiegel (1974), Lemme (2004), Lourenço Filho (2000) e Paiva (2003), que a temática da educação de adultos é uma das mais antigas na historiografia da educação brasileira, nas suas mais diversas intencionalidades, já sendo objeto de proposições

de algumas ações da Companhia de Jesus ou, ainda, ocupando destaque em decretos do Brasil Imperial (PEIXOTO FILHO, 1994). A temática volta a ser pauta do discurso oficial dos políticos no final da Primeira República, ficando circunscrita à defesa da ação específica de alfabetização de adultos, no Governo Getúlio Vargas, sobretudo em função da substituição do voto censitário pelo voto dos alfabetizados. Todavia, o *status* de problema nacional somente será alcançado com a propagação das campanhas de erradicação do analfabetismo, gestadas a partir da constituição do Serviço de Educação de Adultos, em final da década de 1940. Não por acaso, momento em que o modelo de desenvolvimento econômico do país vai sendo alterado, a partir do avanço da industrialização.

Na década de 1960, há ações desenvolvidas não só por iniciativas de governos locais, mas por movimentos populares, que se contrapõem ao movimento iniciado pelas campanhas do governo federal. O grande diferencial deste período é a mobilização popular e a conscientização que os movimentos de alfabetização vão adquirindo de que o adulto analfabeto não é causa da miséria brasileira e sim consequência desta. Vivia o país um clima de efervescência, um momento de transição, que segundo Freire (1979, p. 47) impulsionava novas formas de educação, pois “se fazia uma tarefa altamente importante”. No entanto, este movimento foi sufocado pelo golpe militar em 1964, de modo que as atividades que permaneceram foram destituídas de seu caráter político emancipatório. O que se expressa na reflexão abaixo é esta tensão entre movimentos que, de forma coercitiva, são silenciados pelo Regime Militar e a construção hegemônica que vai se dar em torno da defesa de um modelo de educação de adultos “sem qualquer dirigismo”, como afirma Corrêa (1979, p. 50).

## MOVIMENTOS DE EDUCAÇÃO POPULAR DOS ANOS 1960<sup>2</sup>

No início da década de 1960, a educação popular inseria-se na defesa pelo acesso de todo o povo brasileiro aos bens culturais socialmente produzidos, enquanto direito à escola pública. Neste contexto de efervescência político-econômica e cultural, os movimentos populares buscavam a formação cultural e a conscientização da população, através da leitura da palavra e do mundo, como propagado por Paulo Freire. Foram diversas as experiências que se consolidaram, algumas exclusivamente com a atuação dos movimentos populares, outras com

---

<sup>2</sup> Osmar Fávero (2008), com vistas a assegurar a preservação do patrimônio documental relativo à educação brasileira, em especial às campanhas de alfabetização dos anos de 1940-1950 e aos movimentos de educação e cultura popular dos anos de 1960, produziu um DVD, designado Educação Popular (1947-1966), que contém um acervo documental dos projetos, programas, propostas e materiais didáticos das campanhas de alfabetização e educação popular do período, cujo conteúdo pode ser acessado no endereço: <[www.forumeja.org.br/edupopular](http://www.forumeja.org.br/edupopular)>.

um misto entre atuação de governos e participação da sociedade civil.

Ligados a instituições da sociedade civil, surgiram o Movimento de Cultura Popular (MCP) e o Centro Popular de Cultura (CPC). O primeiro foi criado em 13 de maio de 1960, por estudantes, artistas e intelectuais pernambucanos, em busca de um ideal político: o de favorecer a conscientização do povo marginalizado, por meio da alfabetização e educação de base, num trabalho educativo *com* o homem e não para ele, enquanto sujeito da história. Um movimento que diversificou sua ação, a partir das Associações de Cultura Popular, as quais contavam com: “[...] núcleos de cultura popular; meios informais de educação; alfabetização e educação de base; editorial e imprensa; teatro; cinema; esportes; artes plásticas e artesanato; dança; canto e música popular; ensino elementar e pesquisa” (GÓES, 1980, p. 49), articulando educação e cultura popular, expressos nas Praças de Cultura. Dentro do setor de educação popular do MCP, dá-se início ao Sistema Paulo Freire, posteriormente aprofundado no Serviço de Extensão Cultural (SEC) da Universidade Federal do Recife.

O CPC foi criado em 1961, no Rio de Janeiro, pela União Nacional dos Estudantes (UNE) e se estendeu para 12 estados, com a UNE-Volante, com o objetivo de conscientizar a população por meio da “cultura popular revolucionária”, através do teatro e demais atividades culturais (filmes, músicas, literatura, produção de livros etc.), reuniões e discussões, que envolviam desde estudantes a intelectuais e artistas o que, posteriormente, passou também a ser feito por meio da educação de adultos. Os CPCs eram autônomos em seu funcionamento e organização e Goiás foi um dos estados que iniciou o processo educativo de adultos – produzindo inclusive material didático específico, o *Livro de Leitura para Adultos*<sup>3</sup> –, fato que se estendeu pelos CPCs de todo o país a partir de setembro de 1962, quando a UNE lançou sua “Campanha de Alfabetização de Adultos”, passando a ser esta área uma das principais do movimento estudantil, na luta contra o subdesenvolvimento, a miséria, a fome e pelas reformas de base (RODRIGUES, 2008).

Com origem na sociedade política, ou seja, em governos constituídos nos diferentes níveis da federação, foram criados movimentos de educação popular como: a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler (1961), da Prefeitura Municipal de Natal, no Rio Grande do Norte e o Plano Nacional de Alfabetização (PNA) do Ministério de Educação e Cultura (1963), que contou com Paulo Freire na coordenação do Plano e da Campanha Nacional de Alfabetização, bem como sua proposta político-pedagógica como norteadora dos trabalhos.

---

<sup>3</sup> Ver em <http://forumeja.org.br/df/sites/forumeja.org.br/df/files/leitura.pdf.pdf>.

A Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, criada na gestão do prefeito Djalma Maranhão e Moacyr de Góes, então Secretário de Educação, recebeu este nome pela grande quantidade de alunos crianças, jovens e adultos que andavam descalços. Ela representou a implantação do ensino primário nos bairros pobres, em escolas de chão batido, cobertas de palha, como eram também as casas da maioria dos educandos que deste movimento participaram, garantindo o acesso à educação, com uma metodologia inovadora, que valorizava as festas, músicas e danças populares. Nos ranchões se instalaram as salas de aulas, bibliotecas populares, praças de cultura, museus de arte popular e os educadores populares recebiam formação continuada aos finais de semana.

Quanto ao PNA, apesar de ter implantado alguns projetos pilotos em 1963/1964 nos Estados, sendo inclusive um deles em Brasília<sup>4</sup>, e de contar com a participação de estudantes, sindicatos, educadores, profissionais liberais e representantes dos movimentos de educação e cultura popular, este Plano teve vida curta, sendo interrompido alguns meses depois de seu início, como uma das primeiras medidas do Governo Militar que assumiu o poder em 31 de março de 1964.

Além destas iniciativas exclusivas, ora da sociedade civil, ora da sociedade política, o contexto da década de 1960 também foi palco da conjugação de esforços da sociedade política e civil, podendo ser destacados a Campanha de Educação Popular (Ceplar) da Paraíba e o Movimento de Educação de Base (MEB), ligado à Igreja Católica. A Ceplar, criada em 1962, contou com apoio do governo estadual e da diocese local, sendo também um dos laboratórios do Sistema Paulo Freire. O MEB foi criado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), em 1961, com apoio do Presidente Jânio Quadros, por meio do convênio assinado entre a Igreja Católica e o Governo Federal, que possibilitou a liberação de recursos para “[...] ministrar educação de base às populações das áreas subdesenvolvidas do Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país, através de programas radiofônicos especiais com recepção organizada” (MEB, 1961a, p. 01).

O MEB Nacional, em seus pressupostos teóricos, teve influência de outros movimentos (MCP, Juventude Universitária Católica - JUC e Ação Popular - AP), de experiências e documentos internacionais e nacionais e de autores que contribuíram, entre outros aspectos, com a perspectiva de socialização do conhecimento, com o direcionamento do olhar para a realidade do 3º mundo e com a necessidade de a Igreja dialogar com as exigências do mundo moderno.

---

<sup>4</sup> Disponível em <<http://forumeja.org.br/paulofreirebrasil>>, cuja experiência foi sistematizada por Lauro de Oliveira Lina e divulgada no apêndice do livro Tecnologia, Educação e Democracia, do mesmo autor; bem como mencionada por Vera Barreto, no livro Paulo Freire para educadores.

Pautava-se na concepção de educação de base veiculada pela Unesco; no humanismo integral, de Jacques Maritain; no personalismo de Mounier, Lebreton e Congar, que apontavam o olhar para os problemas vivenciados na realidade dos trabalhadores rurais (utilizando-se do método ver-julgar-agir).

No Movimento, atuavam representantes do clero e leigos advindos da militância da Igreja Católica – principalmente da JUC –, através das aulas radiofônicas. O rádio exercia um fascínio nos anos 1960 e teve um papel social relevante no processo educativo dos camponeses em âmbito nacional, sendo um instrumento recriado por várias equipes do MEB, com peças de teatro, músicas, crônicas, mensagens, avisos, recados, convites, até a animação popular, com cantorias das Folias de Santos Reis advindas de vários municípios etc.

Vale destacar que as Escolas Radiofônicas (ERs) se iniciaram com a experiência de Natal e Aracaju e, até 1962, a ênfase era no ensinar a ler e escrever, com aulas de português, matemática, educação sanitária, alfabetização, economia doméstica, organização comunitária, orientação agrícola, educação cívica e religiosa, numa perspectiva culturalista de integração social, em conformidade com o ideário de educação de base da Unesco.

Foi a partir da observação da realidade vivida pelos trabalhadores rurais e do confronto com as leituras realizadas, que o MEB descobriu que aprendiam com o povo, pensamento levado para o Encontro Nacional de Coordenadores, no final de 1962, que gerou uma redefinição crítica dos princípios, objetivos e métodos e técnicas de trabalho do MEB frente à realidade social, sendo um divisor de águas na história do Movimento. Neste Encontro foram discutidos os temas: realidade brasileira, cultura/cultura popular, ideologia, conscientização e politização, a partir do referencial de Chardin (1978), Pe. Vaz (1962, 1963) e Landim Filho (1963). Deu-se, então, a opção pela conscientização, sendo redefinidos o conceito de educação de base, os objetivos do MEB e delineado um plano de ação. Os novos objetivos passaram a ser:

1º- Alfabetização e iniciação em conhecimentos que se traduzam no comportamento prático de cada homem e da comunidade, no que se refere: à saúde e à alimentação (higiene); ao modo de viver (habitação, família, comunidade); às relações com os semelhantes (associativismo); ao trabalho (informação profissional); ao crescimento espiritual.

2º - Conscientização do povo, levando-o a: descobrir o valor próprio de cada homem; despertar para os seus próprios problemas e provocar uma mudança de situação; buscar soluções, caminhando por seus próprios pés; assumir responsabilidades no soerguimento de suas comunidades.

3º- Animação dos grupos de representação, promoção e pressão.

4º- Valorização da cultura popular, pesquisando, aproveitando e divulgando as riquezas culturais próprias do povo (MEB, 1962, p. 01).

A partir de 1963, o MEB transformou-se em instrumento de contestação: com participação popular, ensino vinculado aos problemas locais e nacionais vividos por alunos e educadores populares, à realidade de subdesenvolvimento, necessidade de conscientização do povo e a luta pelas reformas de base. Esta nova postura alterou o trabalho político e didático-pedagógico que perpassava o treinamento das equipes de cada sistema, os cursos de treinamento de monitores e a prática do Movimento. Segundo depoimento de um membro da Equipe Central do MEB-Goiás, o curso para ampliação da Equipe Central e dos monitores

[...] foi um treinamento de sacudir as estruturas, porque foi aquele banho de realidade brasileira, [...] que abriu a cabeça da gente [...] de que isso era uma coisa que tinha de ser feita pelo povo, que tinha de partir deles [...]. E aí que a gente sacou que [...]: eles saberiam dizer quais eram as necessidades deles e não a gente dizer quais eram as necessidades deles e tentar levar soluções; eles é que tinham que descobrir suas próprias necessidades, descobrir como fazer pra suprir essas necessidades, e aí poderiam ir até às últimas consequências, porque iam descobrir quais as causas que os estavam levando a serem assim tão pobres, tão necessitados, tão injustiçados (Maria Alice, entrevista, 12/06/2006).

Nos cursos, partia-se do estudo de área, do conhecimento das comunidades, para um trabalho pedagógico que favorecesse a conscientização, pelos trabalhadores, da realidade social em que se inseriam, analisando-a criticamente, para propor soluções aos problemas existentes. Novos critérios e procedimentos para a localização da ER e seleção do monitor foram implementados, passando a serem estes indicados pela comunidade, dentre aqueles que tinham alguma liderança local; o treinamento de monitores, a instalação das ERs, a produção e emissão de aulas e os programas radiofônicos passaram a trabalhar com a politização, sindicalismo, caravanas/animação popular, clubes e núcleos comunitários etc.; a supervisão e os trabalhos complementares às ERs e os planejamentos das atividades da Equipe Central e dos monitores aproximaram-se da realidade dos sujeitos, proporcionando uma análise crítica e a intervenção na realidade social.

Mas o Golpe de 1964 vem acompanhado de repressão política, crise e acirramento de posições. As equipes estaduais do MEB passaram por dificuldades: a diminuição dos quadros de pessoal; problemas financeiros devido aos cortes e retenção das verbas, que se refletiram na possibilidade de supervisão, contato e acompanhamento aos trabalhos nas comunidades; falta de material; falta de condições para realização de encontros e reuniões; acompanhamento e gravação dos programas radiofônicos pela polícia e fazendeiros; diminuição do número de alunos devido às pressões do governo militar e fazendeiros. O MEB

teve de enfrentar estes e outros desafios, se reorganizando, numa tentativa de resistência até 1967, quando algumas equipes estaduais encerram suas atividades. Em âmbito nacional, o MEB continuou funcionando, após acatar as exigências do Governo Federal para assinatura do novo convênio, em especial na região norte, em Mato Grosso e alguns estados do nordeste.

Dentre as estratégias de resistência, após o Golpe Militar, que foram utilizadas por equipes estaduais do MEB, pode-se destacar a produção de material didático específico e roteiros de orientação para discussões, que ficavam em circulação mais restrita; a realização de formação de líderes para auxiliar os monitores, pois os supervisores do MEB não podiam mais se deslocar para o processo de formação e acompanhamento nas comunidades; foi ampliado o tempo nas cortinas musicais para que, nas próprias comunidades, as discussões ocorressem, longe das gravações e fiscalização do regime militar; as convocações para reuniões deixaram de ser feitas com motivo explícito, utilizando os pretextos de terços e novenas.

Contudo, com o acirramento e repressão do aparelho de Estado do governo militar, inclusive prisões de membros das equipes estaduais e monitores, exílio, mortes de membros vinculados à AP, pressões para a mudança do processo metodológico, cortes e falta de recursos (as equipes ficaram 6 meses sem receber) e de apoio de setores da Igreja, para continuarem desenvolvendo os trabalhos, alguns estados viram-se diante da impossibilidade de continuarem as atividades. A opção por aceitar as exigências feitas pelo regime para a reestruturação do movimento não foi acatada por todas as equipes, revelando uma cisão entre a hierarquia da igreja e os militantes do MEB. A decisão pela reestruturação acaba sendo da CNBB, como pode ser evidenciado na manifestação dos coordenadores estaduais em carta elaborada após o III Encontro Nacional de Coordenadores do MEB, em 1966:

Dentro dessa perspectiva, nós que realizamos o trabalho do MEB, que vivemos a experiência muitas vezes dura, mas sempre renovada e válida, durante quase 5 anos, não podemos concordar que a CNBB comprometa o movimento sem que nós tenhamos [sido] ouvidos, ainda mais quando esta promessa de reestruturação é feita ao Governo em troca da liberação de verbas. Teríamos preferido que a Hierarquia não tivesse cedido a pressões que comprometem a autenticidade do movimento e que vêm contra o nosso compromisso assumido também como membros da Igreja, com o povo brasileiro.

Nós nos recusamos a ser tratados como objeto, sem liberdade e sem inteligência, quando sabemos que somos sujeitos da nossa salvação. (CARTA À SECRETÁRIA GERAL DO MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE, 1966, p. 4)

A postura assumida pela hierarquia da Igreja Católica, a partir de então, vai garantir a manutenção dos convênios com o Ministério da Educação e Cultura, abrindo mão dos princípios que vinham sendo assumidos pelo MEB, no que se refere a uma proposta de educação na perspectiva de transformação da realidade social. Há um ajuste, quanto aos fins e aos meios de atuação do movimento, sobretudo com o afastamento de parte significativa dos representantes do laicato, seja pela perda de espaço dentro do MEB, seja pela perseguição do Regime Militar.

## O APARELHAMENTO DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO REGIME MILITAR

O Regime Militar, para conter a proposta de alfabetização de adultos, que partiu dos movimentos populares organizados e adentrava a sociedade política, com a implantação do PNA, em 1963, além de cassar e perseguir as lideranças, propôs algumas ações que se sobrepunham à mobilização vivenciada nos estados brasileiros. Inicialmente, o apoio do Governo se materializou no financiamento da Cruzada Ação Básica Cristã (Cruzada ABC), movimento liderado por religiosos protestantes que contou com recursos dos acordos firmados entre o MEC e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (*United States Agency for International Development*) – USAID, para as ações de alfabetização na região nordeste do país:

A Cruzada ABC pretendia contestar política e pedagogicamente os programas anteriores de alfabetização de adultos, particularmente o “Sistema Paulo Freire”, adotado oficialmente pelo governo deposto. O apoio e a convergência de propósitos que os movimentos de alfabetização de adultos “progressistas” haviam encontrado no governo Goulart, a Cruzada ABC iria encontrar nos governos militares, na segunda metade dos anos sessenta. Os obstáculos à sua ação, anteriores ao golpe, ou seja, os movimentos “progressistas/de esquerda” com seu centro irradiador, e ainda, o governo Arraes, em Pernambuco, declinaram e, assim, o projeto ABC podia ser colocado em prática (SCOCUGLIA, 2002, p. 4).

Todavia, a política determinante para a educação de adultos durante o Regime Militar terá sua origem em 15 de dezembro de 1967, quando foi criado, pela Lei nº 5.370, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), que teve suas atividades regularmente iniciadas apenas em setembro de 1970, como agência de educação de adultos não-formal, vinculada diretamente à Presidência da República. Tratava-se de uma iniciativa governamental para a “erradicação” do analfabetismo no país que, respondendo às pressões dos organismos internacionais, sobretudo da Unesco, teve à sua disposição um dos maiores

volumes de recursos financeiros já investidos, até aquele contexto, em educação:

[...] graças ao Decreto-Lei 1.124 de 08/09/1970, 1% do imposto de renda devido pelas empresas passaria a ser transferido para o Movimento. O montante auferido seria complementado com um adicional de 24% da renda líquida da Loteria Esportiva. [...] Em 1971, segundo Jarbas Passarinho, o MOBREAL possuía a soma de 20 a 25 milhões de dólares (PEIXOTO FILHO, 1994, p.36).

O período de dezembro de 1967 a meados de 1970 foi dedicado à organização técnico- burocrática e às definições orçamentárias da Fundação Mobral, que dariam o suporte a esta agência educacional, que passa a atuar como organismo executor de um programa de alfabetização, em paralelo às ações do Ministério da Educação e Cultura. Constava da proposta pedagógica do Mobral a utilização de vasto material didático que, incentivando o esforço individual do aluno, o levaria à adaptação a padrões modernos da nova sociedade de consumo e o estimularia a dela fazer parte. Segundo Paiva (2003, p. 337), “[...] o Mobral foi montado como uma peça importante na estratégia de fortalecimento do regime, que buscou ampliar suas bases sociais de legitimidade junto às classes populares, num momento em que ela se mostrava abalada junto às classes médias”.

Os propósitos da instrumentalização do modelo de educação, no Estado Ditatorial, constata-se na própria estimulação de conquistas individuais, no bloqueio de mobilização social, na falta de abertura para questionamentos às reformas educacionais em curso e, portanto, na impossibilidade de manifestações das massas, tornadas apáticas pelo esquema propagandístico montado e pelo controle nos locais de trabalho e órgãos de classe. Do ponto de vista dos ideólogos do Mobral, a leitura feita sobre o movimento era outra:

*O projeto político* do MOBREAL parte fundamentalmente de uma visão positiva, construtiva, da sociedade e do homem. Diante de qualquer problema é sempre possível adotar uma constelação de diferentes atitudes. O MOBREAL acredita nas posições renovadoras das relações entre os homens, mas acredita que isso pode ser feito com a preservação de valores que dão identidade cultural ao povo brasileiro e sem os traumatismos pregados pelos radicais. Ao surgir em um mundo cuja tradição, propagada pelos meios de divulgação dos extremistas, era a de programas de educação de adultos associados a movimentos de luta revolucionária armada, o MOBREAL adotou um programa “evolucionário”, aberto, participativo, livre dos dogmas e mitos (CORRÊA, 1979, p. 50).

Corroborando a visão acima, embora esta não fosse a avaliação de muitos dos técnicos que atuavam no MEC, o Ministro da Educação e Cultura, Jarbas Passarinho, dizia que, no Mobral, os alunos não aprendiam a escrever apenas o próprio nome e sim a se formarem novos homens. Em documento

oficial publicado em 1973, o governo vai insistir nos motivos que “embalaram” o sucesso do Mobral no Brasil:

A alfabetização de adultos não constitui experiência nova nem no Brasil nem em qualquer outra parte do mundo. Mas a alfabetização de milhões de pessoas por ano representa, por certo, movimento sem precedentes em nossa História. O MOBREAL tem sido o responsável por esse movimento, graças à conjugação do apoio do Governo Federal com a ampla adesão das comunidades à causa da erradicação do analfabetismo. O lema “Você também é responsável” parece ter mobilizado toda a população brasileira no sentido de levar o conhecimento da leitura, da escrita e do cálculo às classes menos favorecidas e aos rincões mais afastados do país. Entre setembro de 1970 e setembro de 1973, 4,9 milhões de adolescentes e adultos aprenderam a ler e a escrever nos cursos do MOBREAL, e o programa custou apenas um terço do que seria orçado pelos critérios internacionais. Tal como o recente êxito brasileiro nas taxas de desenvolvimento econômico, o MOBREAL não representa um milagre, mas o resultado de um trabalho árduo e pragmático (BRASIL, 1973).

A perspectiva em pauta é clara a respeito do que se valoriza na alfabetização de adultos: o quantitativo de alunos certificados com vistas à eliminação do analfabetismo. O controle do “fluxo” escolar, aparentemente, é mais rigoroso, na medida em que os cursos possuem um tempo reduzido e há maior ênfase na quantidade de alunos atendidos. Neste sentido, o que se vislumbra como potencialidade para a ação de alfabetização está restrito ao quantitativo de alunos “formados” e se a educação possui o seu critério de validade social pela baliza do número de alunos que recebem diploma de alfabetizados, necessariamente concluímos que o sujeito e a sociedade, neste caso, são compreendidos de forma reduzida e, porque não dizer, falseada e ideológica.

Os estudos e pesquisas de Paiva (2003), que se dedicaram a avaliar o Mobral enquanto política pública de alfabetização, indicam que os quinze anos da duração deste movimento se caracterizaram por falhas na gestão pedagógica, administrativa e financeira dos recursos envolvidos. Isto sem falar do uso ideológico do Estado Militar desta proposição de educação, com excesso de campanhas publicitárias e favorecimento político dos aliados do regime, no âmbito de Estados e Municípios. Segundo esta autora, o Mobral gastava 90% do seu orçamento em salários, encargos, vantagens e ajudas para seus funcionários (cedidos ou indicados por políticos locais).

Em 10 anos de atuação, de 1970 a 1980, o movimento reduz em 7,8% o número de analfabetos, resultado muito modesto para os recursos de que dispôs. Por fim, a aprendizagem nos cursos oferecidos pelo Mobral era tão precária que, por diversas vezes, o aluno retornava ao Movimento, por não saber ler e escrever. Vale lembrar ainda que o “professor” mobralense (monitores sem formação

específica) recebia, na primeira fase do programa, de acordo com o número de diplomas expedidos, daí não causarem espanto a manipulação sobre os dados e a proclamação do êxito do programa.

Os dados apresentados acima são resultantes do Censo Demográfico das duas décadas, sendo que sua propagação gerou desconforto no Governo Federal, entre a Fundação Mobral e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), pois as informações eram divergentes. Os questionamentos relacionados à efetividade e focalização das ações da Fundação Mobral já eram presentes no cenário, desde meados da década de 1970, quando o Mobral cria o Programa Infante-Juvenil para atender crianças de 9 a 14 anos que não encontravam vagas nas escolas públicas. Os dados inconsistentes sobre alfabetização de adultos e a ação concorrente entre Mobral e redes públicas na escolarização de crianças justificaram a criação de uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI), instalada no dia 26 de setembro de 1975, no Congresso Nacional (BRASIL, 1976). Os depoimentos na CPI indicam que a prática de aceitação de crianças menores de 14 anos nas classes do Mobral não se tratava de aceitação eventual, mas de ação recorrente, em função da dificuldade de recrutamento dos jovens e adultos.

De acordo com Paiva (2003), os resultados desta CPI não atingiriam, imediatamente, a Fundação, isto porque sua criação tratava-se de uma estratégia do partido governista para impedir que uma CPI sobre a violação dos direitos humanos, solicitada pela oposição, fosse deflagrada, já que havia uma limitação quanto ao número de CPIs que poderiam funcionar simultaneamente. Ainda assim, os debates oportunizados trouxeram à tona as divergências existentes no governo, sobretudo entre os técnicos do Ministério da Educação e Cultura e os defensores do Mobral. Embora o criador do Mobral, Jarbas Passarinho, insistisse em afirmar ser este o programa educacional mais exitoso da “Revolução Brasileira de 1964”, os resultados da CPI indicavam a necessidade de extinção do órgão, o que só se efetivaria em 1985, ou seja, foram necessários mais de 10 anos para o fechamento dos escritórios do Mobral, que se espalharam por todo o país e para a redistribuição do grande contingente de funcionários que ocupavam as funções administrativas do órgão.

O Mobral, em seus 15 anos de existência efetiva (1970-1985), não se reduziu a uma campanha de alfabetização, mas, desde o início, organizou o Programa de Alfabetização Funcional (PAF) e o Programa de Educação Integrada (PEI), que concorriam por alunos com as turmas dos primeiros anos do Ensino Supletivo de 1º Grau. Após a CPI, as iniciativas se intensificam e outras são organizadas para tentar justificar a continuidade da existência da Fundação: Mobral Cultural, Programa de Profissionalização, Programa de Educação Comunitária para a Saúde, Programa de Diversificação de Ação Comunitária,

Programa de Autodidatismo, Ação Cívico Social chegando, na sua tentativa de sobrevivência, a propor ações específicas voltadas para o atendimento ao Pré-Escolar.

A mesma perspectiva de aligeiramento de tempo e redução de conteúdo, presente na concepção de educação do Mobral, vai se estender para a escolarização de jovens e adultos, que se materializará, com a institucionalização do Ensino Supletivo pela reforma educacional implementada pela Lei 5692/1971, destinando um capítulo específico a esta proposta de educação, voltada aos que não concluíram o 1º e 2º graus na idade considerada própria. O Ensino Supletivo no Brasil surgiu, então, oficialmente, como proposta educacional prevista em Lei, no contexto da Ditadura Militar, embora a nomenclatura suplência já fosse utilizada desde o final da década de 1930, enquanto denominação destinada à função das classes de educação de adultos pois, segundo Lourenço Filho (2000), era necessário suprir o adulto do conhecimento ao qual este não teve acesso.

Nas práticas educacionais implementadas pelo Mobral e pelo Ensino Supletivo, predominava a perspectiva de desenvolvimento pautada na formação aligeirada dos trabalhadores, com a finalidade de fortalecer a economia industrial urbana, na medida em que educava os jovens e adultos que serviriam de mão de obra para a indústria nacional. O desenvolvimento industrial fez com que um grande contingente populacional migrasse do campo para a cidade. No entanto, este movimento migratório não era uma preocupação dos governantes, muito menos lidar com os problemas relativos ao mesmo, como a falta de escolas e trabalho a esta população.

Com a Lei 5.692/1971, a supletividade passa a ser compreendida como proposta de educação para adultos. De acordo com a legislação nacional, o Supletivo visava:

- a) suprimir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído em idade própria; b) proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte (BRASIL, 1971, p. 11).

A regulamentação do Capítulo IV da Lei 5692/1971, que trata do Ensino Supletivo, vai ocorrer com a publicação do Parecer nº 699/1972, do Conselho Federal de Educação (CFE), que leva o nome de seu relator: Valnir Chagas. Este Parecer estabelece as funções e a forma de organização do supletivo em território nacional e introduz as características do Supletivo, enquanto cursos e exames, que deveriam nortear a sua organização nos Estados da federação. Desde a Reforma Francisco Campos (1931) e a Reforma Gustavo Capanema (1942), já havia em curso a proposta de realização de exames preparatórios/certificatórios. Segundo

o Parecer 699/1972 do CFE, a procura pelos exames apresentava tendência ao crescimento, na medida em que a empregabilidade no mercado de trabalho exigisse mais qualificação. Neste sentido, crescia continuamente a procura pelos exames de certificação.

Anterior ao Supletivo, a forma de certificação via exames que existia era denominada Exames de Madureza, que tinham por objetivo “apurar não apenas o conhecimento de determinadas matérias, rigorosamente isoladas, como a *madureza* global dos alunos” (BRASIL, 1972, p. 226). No decorrer do tempo, os Exames de Madureza passaram a representar uma forma de fugir da escola regular. O conselheiro Valnir Chagas (BRASIL, 1972) afirma, em seu parecer, que a rigorosidade do sistema de seriação representava dificuldade de acesso a outros níveis de ensino, o que evidenciava o problema da reprovação, demonstrando a necessidade de possibilitar aos adultos outras formas de alcançar a certificação exigida.

O Parecer Valnir Chagas apresentava, ainda, as funções e características do Ensino Supletivo para o território nacional. As quatro funções básicas eram: Aprendizagem, Qualificação, Suplência e Suprimento. Os cursos oferecidos nesta modalidade se organizariam como estudos sistemáticos, envolvendo relação direta entre professor-aluno, ou seja, realizar-se-iam na forma presencial. Alguns cursos previam a formação assistemática, via rádio, televisão e correspondência. Havia, ainda, os cursos semi-presenciais, que combinavam a modalidade presencial e a distância.

A Qualificação se apresentava como sentido “profissionalizante exigindo, portanto, orientação e acompanhamento sistemáticos” (BRASIL, 1972, p. 231). Deste modo, tal função baseava-se, obrigatoriamente, em cursos e não apenas em exames; seu foco era somente a profissionalização dos sujeitos, sem preocupar-se com a educação geral. Aliada à função de Aprendizagem, que compreendia “a formação metódica no trabalho” (BRASIL, 1972, p. 203), essas funções compreendiam a parte de formação profissionalizante, muitas vezes feita em parceria com o Sistema “S” (Senai, Senac) ou com outras instituições representativas do empresariado.

As funções de Suplência e de Suprimento, de acordo com o Parecer nº 699/1972 do CFE, eram semelhantes. O objetivo da suplência era “suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não a tenham conseguido em idade própria” (BRASIL, 1971). Já o suprimento visava “proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização”. Ambas as funções estavam ligadas à compensação dos alunos pelo tempo em que ficaram afastados do ensino. Estavam vinculadas ao modelo de Ensino Supletivo, que se manifestava via exames e que apresentava um tempo livre para

a conclusão do estudo, ao contrário dos cursos de Qualificação e Aprendizagem, com períodos letivos pré-estabelecidos. Sendo assim, Rodrigues (2000, p. 43-44) resume a lógica do Ensino Supletivo com o trinômio: “[...] tempo (rapidez de instalação), custo (aproveitando espaços ociosos) e efetividade (nas metodologias adotadas sob influência do tecnicismo).”

Haddad (1992, p. 8), quando se refere ao Mobral e ao Ensino Supletivo, afirma que “as principais características destas políticas foram a reduzida amplitude no atendimento, o baixo rendimento com altas taxas de evasão e repetência, a diversidade de ações e a falta de continuidade dos programas e projetos”. Os discursos e as promessas não cumpridas, em torno do Mobral, prevaleceram até 1985, quando da sua extinção pelo então Governo do Presidente José Sarney. Este fato é antecedido por diversas mudanças ocorridas no quadro nacional: crise do chamado “milagre econômico brasileiro” prometido pelos governos da ditadura militar, mas que não se estendeu à toda a população; ao contrário, beneficiou ainda mais um pequeno setor da sociedade ligado à alta burguesia industrial e mercantil; crise na hegemonia construída pelos setores que compuseram o poder, juntamente com os militares desde 1964; crise de poder e de controle sobre a sociedade civil, que passa a se organizar, no início da década de 1980, através de movimentos urbanos e rurais, reivindicando maior participação na vida política do país e melhores condições de vida.

O Mobral será substituído pela Fundação Educar, uma organização subordinada ao Ministério da Educação e Cultura, e o Ensino Supletivo prevalecerá inalterado até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9394/1996, quando o atendimento escolar passa a ser feito pela modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), na educação básica. Constata-se que há uma alteração na nomenclatura utilizada de Supletivo para EJA, mas pouco de fato se altera na modalidade, para efetivá-la como uma política pública de Estado e, menos ainda, se observa mudança nas práticas pedagógicas dos sistemas de ensino que pudesse representar a garantia do atendimento ao direito à educação para todos, como fora proclamado pela Constituição Federal de 1988.

## CONSIDERAÇÕES ACERCA DO LEGADO DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS DO PERÍODO DA DITADURA

Partindo destas reflexões sobre as práticas da EDA, iniciando com movimentos de educação popular da década de 1960, para chegar às ações governamentais do contexto da Ditadura Militar, cabe destacar como fundamental o envolvimento da sociedade civil nestas iniciativas, tanto na sua promoção,

como na crítica e avaliação de políticas públicas no âmbito educacional – na minimização do grave problema do analfabetismo do país, para que o direito à educação se concretizasse. E, neste processo, houve avanços significativos construídos e vivenciados pelos atores dos movimentos de educação popular, ao trilharem os caminhos da esperança, cuja força estava nas pequenas coisas, modos de pensar, ser e fazer. Em consonância com a realidade local, os movimentos construíram sua história, por um curto período em função do golpe de 1964, que procurou ceifar as raízes por eles plantadas, sem alcançar este objetivo na totalidade, pois há uma retomada dos princípios defendidos por eles a partir do processo de abertura política do país.

Já no que concerne às ações da sociedade política, no contexto dos 21 anos de Ditadura Militar, pode-se afirmar que a EJA do século XXI é herdeira desta mentalidade, consolidada a partir das experiências do Mobral e do Ensino Supletivo. Prevalece ainda uma proposta de aligeiramento das classes de alfabetização à formação geral, pela redução de tempos e conhecimentos produzidos em programas de alfabetização sem continuidade da EJA: cursos que mantêm as características de suplência e uma concepção de formação profissional para jovens e adultos trabalhadores como “reciclagem” e “treinamento”. Embora possam ser identificadas tentativas de alteração destas concepções, mesmo nas ações implementadas no âmbito do governo federal, em experiências estaduais e municipais, pode-se afirmar que ainda não se constituiu uma outra hegemonia que suplantasse as marcas do contexto da Ditadura Militar.

Longe de retomarmos, de forma hegemônica, a concepção forjada nas experiências da educação popular, de viés emancipatório, o que herdamos na EJA foi a concepção de uma educação permanente a serviço do “capitalismo tardio”, que logo vai revelar o caráter descartável desta mão de obra semi-qualificada, com os avanços da técnica e da tecnologia, no final do século XX. Todavia, na contramão desta história, ou contraditoriamente a este contexto quase massificado, passados 50 anos do fim da Ditadura Militar, há ainda iniciativas que tentam recuperar os princípios defendidos no âmbito das experiências que primavam pela educação numa perspectiva emancipatória, tanto em espaços escolares como não escolares, o que, para a concepção de história como movimento e contradição, precisa ser considerado.

## REFERÊNCIAS

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e educação popular**. São Paulo: Pioneira, 1974.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971**: fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em: <[http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/15692\\_71.htm](http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/15692_71.htm)>. Acesso em: 29 jul. 2008.

\_\_\_\_\_. Movimento Brasileiro de Alfabetização. **Mobral**: sua origem e evolução. Rio de Janeiro: MOBREAL, 1973.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Câmara de Ensino de 1º e 2º Graus. **Parecer nº 699**, de 06 de julho de 1972.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Parecer n.º 11**, 7 de junho de 2000. Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos. Brasília.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Resolução nº 3** de 15 de junho de 2010: Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Brasília.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. **Comissão Parlamentar de Inquérito. CPI do Mobral**. Tomo II. Brasília, 1976.

CARTA À SECRETÁRIA GERAL DO MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE. Rio de Janeiro, 1966. Disponível em: [file:///C:/Users/UFG/Downloads/-arquivos-d645920e395fedad7bbbed0eca3fe2e0-br-cmv-meb-go-esr-nac-r64-1a-40%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/UFG/Downloads/-arquivos-d645920e395fedad7bbbed0eca3fe2e0-br-cmv-meb-go-esr-nac-r64-1a-40%20(1).pdf). Acesso em: 30 abr. 2014.

CHARDIN, Pierre Teilhard de. **Mundo, homem e Deus**. [Trad. José Luiz Archanjo]. São Paulo, SP: Cultrix, 1978.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL - CNBB. Conselho Diretor Nacional. **Carta do Movimento de Educação de Base (CNBB, CDN) para o ministro de Educação e Cultura**. Rio de Janeiro, 1966. Disponível em: <<file:///C:/Users/UFG/Desktop/Maria%20Emilia/EJA/CMV/MEB-GO/VER%20POSTAGENS/-arquivos-68d30a9594728bc39aa24be94b319d21-br-cmv-meb-go-esr-nac-r64-1a-84.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2014.

CORRÊA, Arlindo Lopes. **Educação de massa e a ação comunitária**. Rio de Janeiro: Mobral - AGGS, 1979.

FÁVERO, Osmar. **CEPLAR - Campanha de Educação Popular da Paraíba**. Brasília: Portal dos Fóruns EJA Brasil, 2008. Disponível em: [www.forumeja.org.br/edupopular](http://www.forumeja.org.br/edupopular). Acesso em: 20 mai. 2014.

\_\_\_\_\_. **Educação popular (1947-1966)**. Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: [www.forumeja.org.br/edupopular](http://www.forumeja.org.br/edupopular). Acesso em: 30 mai. 2014.

FREIRE, Paulo. **Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo**. Recife: Brochura, 1962. 41p.

\_\_\_\_\_. Conscientização e alfabetização, uma nova visão do processo.: **Revista de Estudos Universitários**. Recife, n.4, p.05-24, 1963.

\_\_\_\_\_. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Vol.3: Maquiavel, notas sobre o estado e a política. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do Cárcere**.. Vol. 5: O Risorgimento, Notas sobre a história da Itália. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

GÓES, Moacir de. **De pé no chão também se aprende a ler (1961-1964)** – uma escola democrática. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

HADDAD, Sérgio. Tendências atuais na educação de jovens e adultos. **Em Aberto**. Brasília, ano 11, n° 56, out./dez. 1992.

LANDIM FILHO, Raul. **Educação e conscientização**. Rio de Janeiro: MEB, 1963. 5 p. (Documentos de Estudo). Mimeografado.

LIMA, Lauro de Oliveira. **Introdução ao método Paulo Freire: experiência de Brasília**. Rio de Janeiro: MEB, 1963. 17 p. (Documentos de Estudo). Mimeografado.

LEMME, P. **Memórias de um educador**. 2. ed. 5 v. Brasília: Inep, 2004.

LOURENÇO FILHO, M. B. O problema da educação de adultos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 81, n. 197, p. 116-127, jan./abr. 2000.

MARTINS, Maria Alice. **Movimento de educação de base em Goiás**. Goiânia, 12/06/2006. Entrevista concedida a Maria Emília de Castro Rodrigues.

MEB. **Regulamento**. Rio de Janeiro: MEB, 1961a. Mimeografado.

\_\_\_\_\_. **Educação de Base**. Rio de Janeiro: MEB, 1962a. 7 p. Mimeografado.

PAIVA, Vanilda e RATTNER, Henrique. **Educação permanente & capitalismo tardio**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

\_\_\_\_\_. **História da educação popular no Brasil**: educação popular e educação de adultos. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PEIXOTO FILHO, José Pereira. **A educação básica de jovens e adultos – A trajetória da marginalidade**. (Tese de Doutorado) – UFRJ, 1994.

RODRIGUES, Maria Emilia de Castro. **Educação de jovens e adultos: retomando uma história negada**. Goiânia, 2000. Digitado.

\_\_\_\_\_. **Enraizamento de esperança**: as bases teóricas do movimento de educação de base em Goiás. Goiânia (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, 2008.

SCOCUGLIA, Afonso Celso Caldeira. Alfabetização, política e religião: O caso da cruzada de ação básica Cristã (1965-70). **25ª Reunião Anual da ANPEd**. Caxambu, MG, 2002. Disponível em: <http://25reuniao.anped.org.br/afonsocelsoscocugliat02.rtf>. Acesso em: 30. mai. 2014.

VAZ, Henrique de Lima. **Uma reflexão sobre a ação e a ideologia**. Transcrição da exposição oral no Encontro de Fundação da AP. Belo Horizonte, MG, jun. 1962, s.n.t Digitado.

\_\_\_\_\_. **Encontro de politizadores**. Aracaju, 23-31/jul./1963 .Manuscrito.

#### **Sites com documentação histórica do período:**

[www.forumeja.org.br/edupopular](http://www.forumeja.org.br/edupopular)

[www.fe.ufg.br/nesdesc/cmν](http://www.fe.ufg.br/nesdesc/cmν)

---

**MARIA EMILIA DE CASTRO RODRIGUES** é pedagoga, mestre e doutora em educação pela Universidade Federal de Goiás e professora adjunta da Faculdade Educação desta mesma universidade. Coordena Projeto de Pesquisa da Rede Centro Memória Viva – referência em educação popular, educação de jovens e adultos e movimentos sociais. E-mail: me.castro@terra.com.br

**MARIA MARGARIDA MACHADO** é licenciada em História, mestre em educação pela Universidade Federal de Goiás e doutora em educação pela PUC/SP. Atua como professora associada da Faculdade de Educação da UFG e coordena a Rede de Pesquisa do Observatório da Educação/Capes na temática da Educação de Jovens e Adultos, integrada a Educação Profissional. E-mail: mmm2404@gmail.com

*Recebido em maio de 2014*  
*Aprovado em junho de 2014*