



## **Histórias de vidas esquecidas: vivências matemáticas no MOBRAL.**

Simone da **Silva**

Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista.

Brasil

monnyyss@yahoo.com.br

### **Resumo**

Este artigo iniciou-se após a coleta de alguns dados para o projeto de pesquisa acadêmico intitulado como “HISTÓRIAS DE VIDAS E SONHOS DE JOVENS E ADULTOS NO LIMITE DA INCLUSÃO ESCOLAR: vivências matemáticas no MOBRAL”.<sup>1</sup> Nesse projeto realizam-se discussões referentes à educação de jovens e adultos, com o intuito de analisar o papel desempenhado pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) na vida de alguns ex-professores e de antigos alunos deste movimento, nas décadas de 1960 a 1980, na perspectiva dos mesmos. Pretendemos verificar como se dava o ensino de matemática neste movimento. Utilizaremos tanto depoimentos coletados por meio do Método Biográfico na modalidade relatos de vida, quanto análise documental. Trata-se de uma pesquisa em desenvolvimento, para a qual se apresenta alguns resultados já encontrados.

*Palavras-chave:* Educação de Jovens e Adultos, MOBRAL, Ensino de Matemática, Histórias de Vidas, Método Biográfico.

### **Introdução**

“Escrever a História dos vencidos exige a aquisição de uma memória que não consta nos livros da História oficial (...). O historiador (...) pretende fazer emergir as esperanças não realizadas (no) passado e inscrever em nosso presente seu apelo por um futuro diferente (...). O esforço (...) é não deixar essa memória escapar, mas zelar pela sua conservação e contribuir na reapropriação desse fragmento de História esquecido pela historiografia dominante.”

(Jeanne Marie Gagnebin<sup>2</sup>)

---

<sup>1</sup> Pesquisa realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática. Área de Concentração em Ensino e Aprendizagem da Matemática e seus Fundamentos Filosóficos-Científicos. Instituto de Geociências e Ciências Exatas-Rio Claro/SP, orientada pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Arlete de Jesus Brito.

<sup>2</sup> Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Livre-docente da Universidade Estadual de Campinas. Lattes: <http://www.pucsp.br/pos/filosofia/docente/jeanne.htm>

Ensinar e aprender. Professores e alunos. Educação. O universo da Educação e, particularmente, o mundo escolar, para nós leitores (as) escolarizados (as), está (ou esteve) presente, com muita frequência, em nosso cotidiano.

O que um dia foi o “outro”, nossos primeiros alumbramentos – a primeira vez que fomos à escola, as primeiras lições, os primeiros professores, a primeira aula como professores -, hoje faz parte de nós mesmos.

Muitas pessoas têm dificuldade em responder “para que serve a História” e, em particular, a História da Educação. A História nos permite ver que, em outros lugares, culturas e em outras épocas, ou aqui perto de nós, a educação, de modo geral, e a escola, em particular, têm mudado, mas parecem manter alguns elementos intocados que surpreendentemente, são os mesmos, aqui, em 2011, lá em 1960. (cf LOPES & GALVÃO, 2005).

O pequeno trecho introdutório acima sobre a concepção de História em Walter Benjamin nos aponta a necessidade e, portanto, a atualidade de se pensar que memória histórica tem sido construída em nosso país. (cf COIMBRA, 2000).

A memória é a musa da narrativa. Nada desaparecerá no passado enquanto o homem exercitá-la, pois ela pode apontar erros e exigir justiça.

A História que nos tem sido imposta seleciona e ordena os fatos segundo alguns critérios e interesses construindo, com isso, “zonas de sombras, silêncios, esquecimentos, repressões [...]”<sup>3</sup> e negações.

A memória histórica atual tem sido produzida pelas práticas dos “dominadores”, impossibilitando que os “dominados” deixem registrados suas experiências de resistência e luta, deixando no esquecimento embates ocorridos em nosso país, como se esses sujeitos não tivessem estado presentes no cenário político, impondo-lhes mais uma vez o silêncio.

Lopes e Galvão (2005) afirmam que a disposição para se fazer história, ou para se ler o mundo como um dispositivo historiador, parte, antes de mais nada, de uma disposição radical para ler, ver, ouvir e contar...o outro.

No que se refere ao tema desse projeto de pesquisa, estamos entendendo por *Histórias de Vidas*, a que se pretende contemplar a narrativa do percurso pessoal de algumas das pessoas (cf MEIHY, 2005) envolvidas no Movimento Brasileiro de Alfabetização.

Tais pessoas são *Jovens e adultos*, um grupo marcado pela exclusão escolar ocorrida por meio de diversos fatores<sup>4</sup>. Assim, o presente projeto reflete nossas preocupações com o sentido social e comunitário.

---

<sup>3</sup> Ribeiro, 1996, p.180. apud COIMBRA, 2000, sem paginação.

<sup>4</sup> Na realidade, os que *abandonam* a escola o fazem por diversos fatores, de ordem social e econômica principalmente, e que, em geral, extrapolam as paredes da sala de aula e ultrapassam os muros da escola. Deixam a escola para trabalhar; deixam a escola porque as condições de acesso ou de segurança são precárias; deixam a escola porque os horários e as exigências são incompatíveis com as responsabilidades que se viram obrigados a assumir. Deixam a escola porque não há vaga, não tem professor, não tem material. Deixam a escola, sobretudo, porque não consideram que a formação escolar seja assim tão relevante que justifique enfrentar toda essa gama de obstáculos à sua permanência ali (FONSECA, 2005, p. 32-33).

“Pouco ou nada se tem dito sobre as experiências escolares anteriores do público da EJA” (FONSECA, 2001, p.5). Nós, professores que trabalhamos com adultos, e mais especificamente com o ensino da matemática de jovens e adultos, sabemos da importância de tentar resgatar essas experiências.

[...] Como tal, esse grupo tem perspectivas e expectativas, demandas e contribuições, desafios e desejos próprios em relação à Educação Escolar. Cabe, pois, às instituições educacionais se comprometerem com uma política de inclusão e de garantia do espaço do adulto na Escola, o que implica uma disposição para a reflexão e para a consideração dessas especificidades no delicado exercício de abandono e de criação, de reordenação e de (re)significação das práticas pedagógicas da EJA. (FONSECA, 2001, p. 228).

Assim como Fonseca (2005), quero suscitar indagações, compartilhar reflexões, sugerir perspectivas sobre os movimentos de educação de jovens e adultos.

Portanto, no sentido de resgatar memórias esquecidas, trago aqui uma experiência de alfabetização de jovens e adultos, acontecida nas décadas de 1960 a 1980, em Araras, interior de São Paulo: o MOBREAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização, vinculado ao Ministério da Educação e Cultura.

Fazer uma leitura dessa experiência, tendo como sujeito alguns professores, alunos e coordenadores que atuaram no MOBREAL nas décadas de 1960 a 1980, os quais vivenciaram as experiências deste Movimento durante esse período militante no município de Araras, interior de São Paulo, é o que se pretende. Este estudo servirá tanto para a discussão do papel do MOBREAL na vida de alguns professores e educandos jovens e adultos, quanto para avaliar como a busca do sonho de cidadania atuou na vida pessoal dessas pessoas. Portanto, a pergunta que se coloca para essa pesquisa é:

Que papel teve o MOBREAL na vida de alguns ex-professores e antigos alunos deste movimento, na perspectiva dos mesmos?

Traçamos dois objetivos:

- i) Realizar uma revisão bibliográfica sobre a história do MOBREAL.
- ii) Verificar o papel do MOBREAL nas histórias de vidas de algumas pessoas que nele atuaram.

### **Revisão e fundamentação teórica**

Os meus primeiros contatos com a literatura que permeia a educação de jovens e adultos no Brasil me impulsionaram a buscar um melhor entendimento dos fatores influentes na educação dessas pessoas que tiveram o direito da educação negado na infância e adolescência, daí minhas preocupações voltarem-se à história.

A década de 60 foi um período importante e significativo para o nosso país, pois mudanças ocorreram no âmbito da política e em todos os segmentos da nossa sociedade.

Foram anos em que a repressão e o medo, em seu sentido mais obscuro e cruel imperavam. O brasileiro foi reduzido a uma coisa. Aos que se opunham à ordem imposta, restava o flagelo da tortura, o exílio ou o silêncio.

Ainda hoje, quando se fala em ditadura militar, percebe-se um vestígio de frustrações nas expressões daqueles que viveram e sofreram conseqüências dessa política que permeou o nosso país, depois do Golpe Militar de 1964.

O regime militar foi marcado por um período em que havia um ideal de recuperação da economia; portanto a demanda por mão de obra especializada caminhava no mesmo sentido. O governo passava a procurar soluções buscando no capital estrangeiro – acordos MEC – USAID - uma maneira de suprir as necessidades da educação brasileira.

Com a assinatura dos acordos inaugurou-se um novo estilo de fazer política educacional no país, cuja elaboração do orçamento foi entregue aos técnicos americanos. (cf. ARAPIRACA, 1982).

Como afirma Cunha e Góes (1989) a USAID assumiu a tarefa da reordenação da educação nacional, sigilosamente, nas gestões de três Ministros de Educação, quais sejam Suplicy de Lacerda, Raymundo Moniz de Aragão e Tarso Dutra.

A interferência norte-americana no controle do sistema educacional, camuflada de “assistência técnica”, já vinha de longe. Esses interesses se manifestaram desde a Guerra Fria e cresceram no final dos governos Dutra e JK. Entretanto, a desnacionalização do campo educacional se intensificou no governo Castelo Branco.

Os acordos MEC-USAID cobriram todo o espectro da educação nacional, isto é, o ensino primário, médio e superior, a articulação entre os diversos níveis, o treinamento de professores e a produção e veiculação de livros didáticos. Os mesmos encerraram a fase dos movimentos de educação e cultura popular dos anos 60.

Ainda no regime militar, no governo Médici, foram divulgados os resultados do Censo Demográfico de 1970. Os dados mostraram que, no período 1960-1970, os ricos estavam cada vez mais ricos e os pobres cada vez mais pobres. Para os defensores da política econômica da ditadura, as diferenças de escolaridade é que determinavam as diferenças de rendimentos entre as pessoas, ou seja, a renda estaria mal distribuída porque uns tinham mais acesso à escola do que outros. Portanto, para o governo e seus argumentadores, a distribuição da renda mais igualitária viria, *automaticamente*, como resultado da mais ampla distribuição de oportunidades educacionais para todos. (cf CUNHA e GÓES, 1989).

Segundo Cunha e Góes (1989), com o objetivo de buscar credibilidade para sua política “distributivista”, os governos autoritários organizaram o **Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBREAL**, que, em uma década, deveria reduzir a proporção de analfabetos para menos de 10%. Esse movimento foi criado pela Lei número 5.379, de 15 de dezembro de 1967. “Como, porém, o Estado só previa uma verba anual de Cr\$ 500 000,00, para o funcionamento dos programas, o MOBREAL realmente só começou a funcionar quando, em 1970, se encontrou uma forma real de financiamento”.<sup>5</sup> (SUCUPIRA, 1974 apud FREITAG, 1977, p. 91).

Foi organizada toda uma rede de ensino supletivo usando o rádio – o Projeto Minerva – e a televisão, veículo que explorou até mesmo o gênero da novela com intuito educativo.

---

<sup>5</sup> Esta consistia em desviar 6,75% da receita líquida da loteria esportiva e deduções voluntárias de 1% do imposto de renda devido pelas pessoas jurídicas para o programa de alfabetização. Com isso o MOBREAL dispunha em 1971 de 67 milhões de cruzeiros. (FREITAG, 1997, p. 91).

Contudo, Cunha e Góes (1989) afirmam que o panorama da política educacional da ditadura era desolador. Entretanto, qual teria sido o desempenho do MOBREAL, tido como uma grande esperança política educacional?

Segundo Bello (1993), o Mobral propunha a alfabetização funcional<sup>6</sup> de jovens e adultos, visando conduzir a pessoa a adquirir técnicas de leitura, escrita e cálculo como meio de integrá-la a sua comunidade, permitindo melhores condições de vida.

Pretende o MOBREAL levar à frente a idéia da Alfabetização Funcional, isto é, **Alfabetizar sempre pensando em Educar**. Dar ao Alfabetizando, no sentido de integrá-lo na comunidade, condições de aprendizagem, semiquificação ou aperfeiçoamento profissional cabível[...] (BRASIL, 1973, p. 33).

Menezes e Santos (2002) relatam que a idéia do Mobral encontrou-se no contexto do regime militar no Brasil, iniciado em 1964, cujo governo passou a controlar os programas de alfabetização de forma centralizada.

Antes do golpe militar, em anos de plena efervescência política, foram realizadas diferentes experiências de alfabetização de adultos, como o Movimento de Educação de Base (MEB), a Mobilização Nacional contra o Analfabetismo (MNCA), os Centros Populares de Cultura (CPCs), os Movimentos de Cultura Popular (MCP), e, posteriormente, o Plano Nacional de Alfabetização (PNA) no Rio de Janeiro.

Os movimentos de educação popular surgem na primeira metade da década dos anos 60, em decorrência do interesse de elementos “saídos da atuação concreta nos movimentos educativos, que começam a se multiplicar, ou provenientes de setores influenciados pelo pensamento social cristão, mais recentes e preocupados com questões educativas”. (PAIVA *apud* RIBEIRO, 2007, p. 171).

Neste sentido, Ribeiro (2007) afirma que o objetivo mais amplo era o de que a população adulta tomasse parte ativa na vida política do país e para tanto, novos métodos de alfabetização precisavam ser criados.

---

<sup>6</sup> [...] O termo alfabetismo funcional foi cunhado nos Estados Unidos na década de 30 e utilizado pelo exército norte-americano durante a Segunda Guerra, indicando a capacidade de entender instruções escritas necessárias para a realização de tarefas militares (Castells, Luke & MacLennan, 1986 *apud* RIBEIRO, 1997). A partir de então, o termo passou a ser utilizado para designar a capacidade de utilizar a leitura e escrita para fins pragmáticos, em contextos cotidianos, domésticos ou de trabalho, muitas vezes colocado em contraposição a uma concepção mais tradicional e acadêmica, fortemente referida a práticas de leitura com fins estéticos e à erudição[...] (cf RIBEIRO, 1997) [...]A preocupação com o analfabetismo funcional (terminologia que a Unesco recomendara nos anos 70, e que o Brasil passou a usar somente a partir de 1990, segundo a qual a pessoa apenas sabe ler e escrever, sem saber fazer uso da leitura e da escrita) levou os pesquisadores ao conceito de "letramento" em lugar de "alfabetização". O conceito de alfabetização tornou-se insatisfatório. (cf D'ESPÍNDOLA, 2009). "Se uma criança sabe ler, mas não é capaz de ler um livro, uma revista, um jornal, se sabe escrever palavras e frases, mas não é capaz de escrever uma carta, é alfabetizada, mas não é letrada". (SOARES *apud* D'ESPÍNDOLA, 2009, sem paginação).

Segundo Paiva (1987), esses grupos buscavam criar a oportunidade de construção de uma sociedade mais justa e mais humana.

A alfabetização e educação das massas adultas promovidas por meio desses movimentos apareciam como um perigo para a estabilidade do regime, para a preservação da ordem capitalista, podendo tornar o processo político incontrollável por parte dos tradicionais detentores do poder.

Os programas de alfabetização orientados neste sentido foram interrompidos pelo golpe militar, porque eram considerados uma ameaça ao regime. Dessa forma, muitos dos procedimentos adotados no início da década de 60 foram reproduzidos, mas esvaziados de todo senso crítico e problematizador. (cf MENEZES e SANTOS, 2002a).

“Os programas foram reprimidos, seus dirigentes perseguidos e seus ideais bruscamente censurados”. (PEREIRA, 2008, p.32).

O problema da educação dos adultos foi deixado de lado pelo Ministério da Educação. Porém, essa paralisação dos esforços brasileiros em diminuir sua porcentagem de analfabetos e de educar sua população adulta repercutia mal internacionalmente, pois os compromissos internacionais do Brasil na área educativa incluíam o combate ao analfabetismo e a Unesco voltava a reiterar aos países membros seus apelos no sentido de que desenvolvessem tais programas. Desse modo, o Ministério da Educação retomou o problema em 1966 elaborando o Plano Complementar e apoiando a Cruzada ABC<sup>7</sup>, em colaboração com a USAID.

Segundo Menezes e Santos (2002b) a projeção da Cruzada ABC ficou registrada na história das políticas governamentais de alfabetização de jovens e adultos como uma das iniciativas de maior expressão promovida na época pelo Ministério da Educação.

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. (cf SCOCUGLIA, [200-], p. 4).

Inúmeros motivos levaram a extinção da Cruzada ABC.<sup>8</sup>

Como já citado, a 15 de dezembro de 1967, foi promulgada a Lei 5.379 pela qual ficava instituído o Movimento Brasileiro de Alfabetização nos termos do artigo 4.º:

Fica o Poder Executivo autorizado a instituir uma Fundação, sob a denominação de Movimento Brasileiro de Alfabetização — MOBREAL — de duração indeterminada, com sede e foro na cidade do Rio de Janeiro, Estado da

---

<sup>7</sup> Em 1965, como parte do trabalho dos protestantes, oficializou-se a Cruzada de Ação Básica Cristã como um movimento de educação de jovens e adultos, sustentada por um acordo entre a USAID (United States Agency for Development), o Colégio Agnes Erskine (Recife) e a SUDENE (Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste). (cf SCOCUGLIA, [200-], sem paginação).

<sup>8</sup> Embora a extinção da Cruzada ABC esteja ligada ao mau emprego dos recursos, às suas debilidades técnicas e ao término da dotação de recursos de empréstimos norte-americanos para tais atividades, ela está relacionada também às mudanças ocorridas na orientação política do governo, a partir de 1968. (PAIVA, 1987, p. 261).

Guanabara, enquanto não for possível a transferência da sede e foro para Brasília.<sup>9</sup> (BRASIL, 1973, p. 50).

Como afirma Sucupira (1974 apud FREITAG, 1977, p. 91) a programação do MOBRAL, compreendendo cursos de alfabetização funcional<sup>10</sup> e, complementarmente, de educação continuada (integrada), foi precedida de uma avaliação das prioridades educacionais, sociais e econômicas do País. De acordo com as prioridades estabelecidas, o atendimento do MOBRAL incidiu, inicialmente, sobre a população urbana analfabeta e na faixa etária de 15 a 35 anos.

A meta era atingir 11.400.000 analfabetos entre 1968 e 1971, para que se pudesse pensar na extinção do analfabetismo até 1975.

No entanto, como afirma Speranza (1973), ações isoladas, com política e filosofia diferentes ocasionaram desperdício de verbas e de recursos humanos, em trabalhos paralelos e superpostos.

Segundo Ribeiro (2007), se antes de 1964, o que motivava vários grupos a descobrirem meios de alfabetizar a população adulta era a convicção de que a alfabetização era um instrumento indispensável, mesmo que não suficiente, à participação ativa na política do país, após 1964, com o MOBRAL, é feita a vinculação imediata da alfabetização com a “participação” na vida econômica.<sup>11</sup>

Quanto à estrutura do MOBRAL, Bello (1993) afirma que foi alterada por três vezes entre os anos de 1970 e 1978, sempre criando mais cargos.

Apesar de o Movimento não ter cumprido a meta estabelecida de erradicar o analfabetismo até 1975, o mesmo teve presença marcante na vida das pessoas que dele participaram. Experiências, marcas, lembranças, histórias... Resgatar essas experiências pode se tornar uma experiência. Segundo Bondía (2002) a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca e não o que se passa, não o que acontece ou o que toca.

[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em “fazer” uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo. (HEIDEGGER, 1987 apud BONDÍA, 2002, p. 25).

---

<sup>9</sup> Lei 5.379, de 15 de dezembro de 1967. Prevê sobre alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos.

<sup>10</sup> Definia, então, a alfabetização funcional: ela deveria visar à valorização do homem (pela aquisição das técnicas elementares de leitura, escrita e cálculo e o aperfeiçoamento dos processos de vida e trabalho) e à integração social desse homem, através do seu reajustamento à família, à comunidade local e à Pátria. (PAIVA, 1987, p. 293).

<sup>11</sup> O real significado de “Participação” neste caso refere-se à possibilidade de emprego como assalariado em um novo modelo de acumulação acelerada do capital internacional. (RIBEIRO, 2007, p. 192).

Neste sentido Bondía (2002) salienta um outro componente fundamental da experiência: sua capacidade de formação ou de transformação. É experiência aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação. Um outro ponto interessante citado pelo mesmo é o fato de que o saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. (cf BONDÍA, 2002).

[...] Este é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece. (BONDÍA, 2002, p. 27).

Contudo, apesar de extensa literatura sobre o MOBREAL, até o momento não se investigou que papel desempenhou na vida de alguns professores e alunos que dele participaram diretamente, daí a relevância da pesquisa aqui apresentada.

Além disso, essa investigação estabelece um diálogo com as atuais pesquisas desenvolvidas na área de História de Educação Matemática, no Brasil.

### **Metodologia**

Algumas considerações devem ser feitas para iluminar os critérios de escolha da abordagem qualitativa para a realização dessa pesquisa.

Considero esta abordagem como sendo a mais apropriada para a pesquisa que pretendo realizar visto que, de acordo com D’Ambrósio (2004), a pesquisa qualitativa lida e dá atenção às pessoas e às suas idéias, procura fazer sentido de discursos e narrativas que estariam silenciosas.

Segundo Briceno (2004), o *qualitativo* engloba a idéia do subjetivo, passível de expor sensações e opiniões. Goldenberg (2007) salienta que na pesquisa qualitativa a preocupação do pesquisador não é com a representatividade numérica do grupo pesquisado, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória, etc.

Em suma, no que se refere ao desenvolvimento da abordagem qualitativa de investigação, temos que, em meados do século XX os avanços metodológicos na pesquisa qualitativa foram intensificados, com crescente interesse dos antropólogos pela educação. Os procedimentos de trabalho de campo também se tornaram objeto de estudo e a entrevista passou a ser uma das estratégias mais centrais aos processos de investigação. O qualitativo não foi tomado como oposto ao quantitativo (como tem sido sugerido por algumas generalizações atuais) e, em decorrência, as modalidades de pesquisa quantitativa e qualitativa não são, por nós, tomadas como excludentes.

Uma pesquisa não é qualitativa apenas pela forma como os dados são recolhidos, mas pelo modo como se analisa e se “representa”, pela forma com que se faz a teoria emergir.

Nesse novo cenário, quando a pesquisa qualitativa começa a parametrizar, de modo legítimo, reconhecido, várias ações de pesquisa no universo acadêmico, surgem outros modos de

conduzir investigações, alargando os limites e concepções do que é o próprio ato de pesquisar. Isso implicou tanto novos procedimentos quanto implicou novas justificações para esses modos de conduzir pesquisa.

Dentre essas novas abordagens, o Método Biográfico se insere como um método de pesquisa qualitativa.

No Método Biográfico, o objeto de estudo é o indivíduo, na sua singularidade. Este é o aspecto incontornável e marcante desta metodologia. (cf FONTES, 2003, sem paginação).

A fim de alcançarmos os objetivos propostos para esta pesquisa, como opção metodológica, a coleta de dados será feita por meio do método biográfico, na modalidade *relatos de vida*.

Essa prática sociológica pretende conjugar observação e reflexão. Bertaux<sup>12</sup> propõe que seu método seja denominado de aproximação biográfica (*approche biographique*). A aproximação biográfica dissolve o fazer fragmentado pela introdução da reflexão em todas as “etapas” da pesquisa, desde a elaboração teórica até a coleta de dados. (cf BRIOSCHI e TRIGO, 1987, p.632).

Pereira (1991) afirma que na primeira metade do século, especialmente nos anos 20 e 30, os relatos orais foram utilizados no meio acadêmico americano por sociólogos e por antropólogos, em estudos desenvolvidos na escola de Chicago.

A partir dos anos 70 acentuou-se o interesse pelo uso dos depoimentos pessoais na pesquisa social e vários estudos com o objetivo de procurar estabelecer a ordem conceitual e metodológica das “histórias de vida” surgem no cenário da produção científica.

Meihy (2005) afirma que a História Oral de Vida trata-se da narrativa do conjunto da experiência de vida de uma pessoa.

Há muito tempo as histórias de vida têm chamado a atenção de pessoas preocupadas em entender a sociedade em seus aspectos íntimos e pessoais.

Os relatos de vida têm sido uma fonte bastante rica para os estudos sobre trajetórias de vida e mobilidade social, apreendendo as relações estabelecidas pelos indivíduos durante sua vida e indicando o sentido histórico e a dinâmica das relações sociais. (cf BRIOSCHI e TRIGO, 1987, p. 634).

Num primeiro momento optaremos por um grupo de depoentes julgados significativos para o tema da pesquisa. Segundo Alves-Mazzotti (2001), o pesquisador escolhe o contexto e os participantes de sua pesquisa, em função das questões de interesse do estudo, das condições de acesso e permanência no campo e da disponibilidade dos sujeitos.

Depois de realizados os contatos e, se aceitos os convites para participação no projeto, realizaremos entrevistas a partir de um roteiro que, embora previamente determinado, é aberto o suficiente para aproveitar as várias experiências relatadas por esses depoentes. Quanto ao tratamento das informações coletadas, depois de realizadas as entrevistas, elaboraremos a

---

<sup>12</sup> Daniel Bertaux, sociólogo que introduziu na França, nos anos 70, os trabalhos da Escola de Chicago e tem uma vasta publicação do método até os dias de hoje. Por Escola de Chicago costuma-se designar um conjunto de trabalhos de pesquisa sociológica realizado, entre 1915 e 1940, por professores e estudantes da Universidade de Chicago. (cf SANTOS, 2008, p. 715).

transcrição. Em seguida, a primeira textualização consistirá em livrar a transcrição daqueles elementos próprios à fala, evitando as repetições desnecessárias e os vícios de linguagem. Constituiremos um texto escrito mais homogêneo para que se tenha uma leitura mais fluente. Terminadas as textualizações, elaborado o documento, voltaremos aos depoentes munidas dessas textualizações e da transcrição. Os colaboradores, então, realizarão a conferência do que foi feito, poderão propor alterações e finalizada essa fase e de negociação acerca da configuração “final” do texto, será assinada uma carta de cessão de direitos, na qual fique explicitado como esse texto poderá ser utilizado. Por fim, analisaremos os relatos coletados, não como um momento de julgar os depoimentos, pois como afirma Garnica (2004), esses depoimentos, sendo relatos da memória, essas descrições não podem ser “recortadas” – com a função de servirem à exemplificação – ou julgadas verdadeiras ou falsas, boas ou ruins, certas ou erradas.

### **Conclusão**

Até o presente momento, tem-se uma prévia revisão bibliográfica sobre a história do Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL e uma coleta de dados significativa referente ao MOBRAL em Araras, na qual verificamos alguns pontos interessantes, como por exemplo, os nomes de 133 professores que lecionaram no MOBRAL em Araras, os lugares em que tal movimento teve lugar na referida cidade, os Boletins com nomes e frequência dos alunos, Atas dos trabalhos da COMUN (Comissão Municipal do MOBRAL de Araras), e entre outros, como se dava o processo administrativo entre o MOBRAL CENTRAL e a COMUN. Foram encontradas algumas fichas que contém os resumos de cada fase dos convênios a partir de 1971 a 1980 e que por meio deles é possível ter uma visão do índice dos alunos não alfabetizados no programa em Araras neste período.

Quase todos os depoentes já foram contactados: professores, alunos e dois membros da COMUN, mas até o momento nenhuma entrevista foi realizada para discussões e amostra de resultados.

Ao analisar os documentos do MOBRAL cedidos pelo coordenador do Arquivo morto da Prefeitura Municipal de Araras, surgiram algumas inquietações como, por exemplo: Por que a colaboração dos professores, monitores ou alfabetizadores recrutados pelas Comissões Municipais do MOBRAL para o desempenho de atividade de caráter não econômico e eventual não acarretaria quaisquer ônus de natureza trabalhista ou previdenciária? Como era feito o controle do conteúdo se no diário de classe não havia nada registrado? O que motivava as pessoas a participarem do MOBRAL? Espera-se responder a essas dentre outras questões que se encontram intocáveis, imersas num passado esquecido.

### **Bibliografia e referências**

Alves-Mazotti, A.J., & Gewandsznajder, F. (2004). O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa. (pp. 1-203). 2.ed. São Paulo: Pioneira Thompson Learning Ltda.

Arapiraca, J. O. (1982). A Usaid e a Educação Brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano. (pp. 1-190). São Paulo: Cortez.

Bello, J. L. P. (1993). Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL. História da Educação no Brasil. Período do Regime Militar. Pedagogia em Foco, Vitória. Recuperado em 01 outubro, 2008, de <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb10a.htm>>

Bondía, J. L. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação* 28 Jan/Fev/Mar/Abr n. 19. Recuperado em 17 janeiro, 2011, de [http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19\\_04\\_JORGE\\_LARROSA\\_BONDIA.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDIA.pdf).

Borba, M.C., & Araujo, J.L. (Org.) (2004). *Pesquisa qualitativa em educação matemática*. (pp. 1-120). Belo Horizonte: Autêntica.

Brasil. Ministério da Educação e Cultura (1973). *Mobral: sua origem e evolução*. (pp. 1- 64). Rio de Janeiro.

Brioschi, L. R., & Trigo, M. H. B. (1987). Relatos de vida em ciências sociais: considerações metodológicas. (pp. 631-637). *Ciência e Cultura*, v. 39, n.7, pp. 631-637.

Coimbra, C. M. B. *Educação Pelo Diálogo e Para o Diálogo: O Programa Nacional de Alfabetização no Rio de Janeiro*. Recuperado em 17 janeiro, 2011 de <http://www.slab.uff.br/textos/texto56.htm>.

Cunha, L.A., & Góes, M. (1989). *O Golpe na Educação*. (pp. 1-94). 6.ed. Rio de Janeiro: Zahar.

D'Espíndola, V. S. (2009). *Letramento, Leitura e Escrita*. Recuperado em 15 julho, 2009 de <http://www.webartigos.com/articles/18622/1/letramento-leitura-e-escrita/pagina1.html>.

Fonseca, M.C.F.R. (2001). *Discurso, Memória e Inclusão: Reminiscências da Matemática Escolar de Alunos Adultos no Ensino Fundamental*. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação - UNICAMP. Campinas, São Paulo, Brasil. Disponível: <http://www.anped.org.br/reunioes/24/T1813068557243.doc>

Fonseca, M.C.F.R. (2005). *Educação matemática de jovens e adultos*. (pp. 1-118). 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica.

Fontes, C. *Métodos Biográficos*. Recuperado em 11 janeiro, 2011 de <http://educar.no.sapo.pt/biograficos.htm>.

Freitag, B. (1977). *Escola, Estado & Sociedade*. (pp. 1-142). 6. ed. São Paulo: Editora Moraes.

Goldenberg, M. (2007). *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. (pp. 1-112). 10.ed. Rio de Janeiro: Record.

Lopes, E. M. T., & Galvão, A. M. O. (2005). *História da Educação*. (pp. 15-24). 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A.

Meihs, J.C.S.B. (2005). *Manual de História Oral*. (pp. 1-291). 5.ed. São Paulo: Loyola.

Menezes, E. T.; Santos, T. H. (2002a). "Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização)". *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil*. São Paulo: Midiamix. Recuperado em 27 setembro, 2008 de <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=130>>

Menezes, E. T.; Santos, T. H. (2002b). "Cruzada ABC" (verbete). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil*. São Paulo: Midiamix Editora. Recuperado em 10 janeiro, 2011 de <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=315>.

Paiva, V. P. (1987). *Educação Popular e Educação de Adultos*. (pp. 1-368). São Paulo: Edições Loyola.

Pereira, L. M. L. (1991). *Relatos Oraís em Ciências Sociais: limites e potencial Anál. & Conj.*; Belo Horizonte, v.6. n.3 set./dez. Recuperado em 21 janeiro, 2011 de [www.fjp.mg.gov.br/revista/.../include/getdoc.php?id=404...](http://www.fjp.mg.gov.br/revista/.../include/getdoc.php?id=404...)

Pereira, M. D. (2008). Movimento Brasileiro de Alfabetização: um estudo a partir de experiências vividas por educandos, e contextualizadas historicamente. Monografia (conclusão do curso) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Rio Claro, São Paulo, Brasil.

Ribeiro, V. M. (1997). Alfabetismo funcional: Referências conceituais e metodológicas para a pesquisa. *Educação e Sociedade*, ano XVIII, n.60, dez. Recuperado em 20 janeiro, 2011 de <http://www.scielo.br/pdf/es/v18n60/v18n60a8.pdf>.

Ribeiro, M. L. S. (2007). A organização escolar no contexto da crise. In: \_\_\_\_\_. *História da Educação Brasileira: a organização escolar*. (pp. 151-195). 20. ed. Campinas, SP: Autores associados LTDA.

Santos, I. M. M., & Santos, R. S. (2008). A etapa de análise no método História de Vida - uma experiência de pesquisadores de enfermagem. Recuperado em 24 janeiro, 2011 de [www.scielo.br/pdf/tce/v17n4/12.pdf](http://www.scielo.br/pdf/tce/v17n4/12.pdf).

Scocuglia, A. C. C. Alfabetização, Política e Religião: O Caso da Cruzada de Ação Básica Cristã (1965-1970). Recuperado em 17 janeiro, 2011 de <http://www.anped.org.br/reunioes/25/afonsocelesoscocugliat02.rtf>.

Speranza, N. P. (1974). A clientela do MOBRAL: suas características sócio-econômicas. (pp. 1-104). Rio de Janeiro: Mobral.