



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



KILMA CRISTEANE FERREIRA GUEDES

**PRÁTICAS EDUCATIVAS DO MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE – MEB: A
ALFABETIZAÇÃO/CONSCIENTIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PELAS
ONDAS DO RÁDIO (1961-1964)**

JOÃO PESSOA-PB
2021

KILMA CRISTEANE FERREIRA GUEDES

**PRÁTICAS EDUCATIVAS DO MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE – MEB: A
ALFABETIZAÇÃO/CONSCIENTIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PELAS
ONDAS DO RÁDIO (1961-1964)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Linha de Pesquisa: História da Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Elizete Guimarães Carvalho.

JOÃO PESSOA-PB
2021

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

G924p Guedes, Kilma Cristeane Ferreira.

Práticas educativas do Movimento de Educação de Base
- MEB : a alfabetização/conscientização de jovens e
adultos pelas ondas do rádio (1961-1964) / Kilma
Cristeane Ferreira Guedes. - João Pessoa, 2021.
158 f. : il.

Orientação: Maria Elizete Guimarães Carvalho.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE.

1. História da Educação. 2. MEB. 3. Práticas
educativas. 4. Memória. 5. Representações. I. Carvalho,
Maria Elizete Guimarães. II. Título.

UFPB/BC

CDU 37 (09) (043)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
COORDENAÇÃO GERAL DE PÓS-GRADUAÇÃO

A BANCA EXAMINADORA, TENDO EM VISTA A EXPOSIÇÃO ORAL APRESENTADA PELA MESTRANDA ~~KILMA CRISTEANE FERREIRA GUEDES~~. E PROCEDIDA A ARGUIÇÃO PERTINENTE AO TRABALHO FINAL, CONSIDEROU A DISSERTAÇÃO:

- (X) APROVADA
() INDETERMINADA
() REPROVADA

MEMBROS – BANCA EXAMINADORA	INSTITUIÇÃO	ASSINATURA
Maria Elizete Guimarães Carvalho (Orientadora)	PPGE/CE/UFPB	<i>Maria Elizete G. Carvalho</i>
Grinaura Medeiros de Moraes	UFRN	<i>Grinaura M. de Moraes</i>
Fabiana Sena da Silva	PPGE/CE/UFPB	<i>Fabiana Sena da Silva</i>
Rogério de Araújo Lima	UFRN	<i>Rogério de Araújo Lima</i>

João Pessoa, 06 de dezembro de 2021

A todas as pessoas que, assim como eu, ainda acreditam que a educação é um processo constante, contínuo e imprescindível para atingirmos a paz, o respeito e a dignidade humana.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me concedido a realização de mais um projeto de vida, um sonho, por ter me guiado, orientado e fortalecido com Sua infinita bondade nos momentos mais difíceis dessa caminhada.

Aos meus queridos familiares, em especial, ao meu marido Antônio; ao meu filho Marcus Vinícius; minha mãe Maria José; minhas irmãs Ana Cláudia e Jomária, minha querida sobrinha Melissa, pela compreensão de minha ausência em vários momentos e encontros familiares, que deixei de desfrutar e participar de alguma forma para cumprir com as minhas atividades acadêmicas. Pelo apoio e incentivo nos momentos mais difíceis, meu sincero “muito obrigada”.

Aos meus professores e professoras pela importante contribuição em minha formação acadêmica e também pessoal e, em especial, à professora Maria Elizete por ter acreditado em minhas potencialidades e sempre ter me incentivado; aos examinadores desse trabalho, Profa. Dra. Grinaura Moraes, Profa. Dra. Fabiana Sena, Profa. Dra. Geralda Macedo e Prof. Dr. Rogério Lima pela disponibilidade, interesse e contribuição nessa pesquisa.

A todas as pessoas que colaboraram com a construção desse trabalho, seja disponibilizando informações ou compartilhando fontes e arquivos, especialmente, a Profa. Dra. Kelly Ludkiewicz Alves, da Universidade Federal da Bahia e a pesquisadora Gerlane Mendes, pós-graduanda em História, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Aos colegas Felipe Ivo e Graça Cruz, pelo apoio, incentivo, auxílio e por toda a paciência e dedicação prestadas a mim durante a construção desse trabalho.

Aos colegas da turma 40 de mestrado, especialmente, Sheylene Silva e Gabriel Alves, pela força e incentivo ao longo de todo curso.

A vocês, todo o meu respeito e sincero agradecimento.

“Se antes a alfabetização de adultos era tratada e realizada de forma autoritária [...] se antes os textos geralmente oferecidos como leitura aos alunos escondiam muito mais do que desvelavam a realidade, agora, pelo contrário, a alfabetização como ato de conhecimento, como ato criador e como ato político é um esforço de leitura do mundo e da palavra. Agora já não é possível texto sem contexto”.

(FREIRE, 2001, p. 30)

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo analisar as práticas educativas e as estratégias alfabetizadoras desenvolvidas pelo Movimento de Educação de Base - MEB, que promoveram a conscientização e a politização de jovens e adultos pertencentes à classe popular, no recorte de 1961 a 1964. O MEB emergiu em um cenário de efervescência política e ideológica no Brasil e no mundo, tendo sido criado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB, com o apoio do Governo Federal, oficializado pelo Decreto nº 50.370/1961. Suas atividades foram implementadas por meio de escolas radiofônicas, utilizando “as ondas do rádio” para promover o processo educativo, nas quais professor-locutor, monitor e alunos se esforçavam para superar as barreiras do ensino remoto à época. Em 1963, a cartilha *Viver é lutar* foi adotada como suporte pedagógico. A história, a memória e o legado do MEB se entrecruzam nas representações de suas práticas educativas, entretanto, percebe-se que, conforme o cenário histórico se modificava, eles foram postos ora em transbordamento, ora em esvaziamento. Para compreender essa dinamicidade e os meandros dessas práticas educativas, esse estudo se debruçou sobre fontes escritas e iconográficas e, especialmente, as produzidas pelo MEB e seus participantes. Utilizou-se como aporte teórico-metodológico os estudos da Teoria da Memória em Le Goff (1990), Halbwachs (1990), Nora (1993) e da Teoria das Representações à luz de Chartier (1988, 1991), em diálogo com a História da Educação de Jovens e Adultos e os estudos de Paiva (2003), Freire (1967, 1987), Fávero (2004, 2006), entre outros. As análises apontaram contribuições, contradições e desdobramentos dessas práticas educativas, configuradas como estratégias de conscientização/politização das massas populares, que colaboram até o momento presente, com a promoção da educação de jovens e adultos, ratificando a importância do MEB para a História da Educação Brasileira.

Palavras-chave: História da Educação. MEB. Práticas educativas. Memória. Representações.

EDUCATIONAL PRACTICES OF MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE – MEB: THE ALPHABETIZATION/AWARENESS OF YOUTH AND ADULTS BY RADIO WAVES (1961-1964)

ABSTRACT

The present study aims to analyze the educational practices and literacy strategies developed by *Movimento de Educação de Base - MEB*, that have promoted awareness and politicization of youth and adults belonging to the popular class, from 1961 to 1964. *MEB* emerged in a scenario of political and ideological effervescence in Brazil and in the world, having been created by *Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB*, with Federal Government support, made official by Decree nº 50.370/1961. Its activities were implemented by the radio schools, using “radio waves” to promote the educational process, that teacher-speaker, monitor and students struggled to overcome the barriers of remote learning at this time. In 1963, *Viver é Lutar* booklet was adopted as a pedagogical support. *MEB* history, memory and legacy intertwine in the representations of its educational practices, however, it is pointed that, as long as the historical scenario had changed, they were sometimes overflowing, sometimes emptying. To understand this dynamism and the intricacies of these educational practices, this study focused on written and iconographic sources and, especially, those produced by *MEB* and its participants. The theoretical-methodological support was the study of Le Goff (1990), Halbwachs (1990), Nora’s (1993) Theory of Memory and the Theory of Representations by Chartier’s (1988, 1991) light, in dialogue with History of Youth and Adult Education and the studies of Paiva (2003), Freire (1967, 1987), Fávero (2004, 2006), among others. The analyzes pointed out contributions, contradictions and developments of these educational practices, configured as awareness/politicization strategies of the popular masses, that have collaborated until this time with the promotion of youth and adult education, confirming the importance of the *MEB* for Brazilian History of Education.

Key words: History of Education. *MEB*. Educational practices. Memory. Representation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Cartaz de Campanha de divulgação de Escola Radiofônica	78
Figura 2 – Trecho do roteiro do programa <i>Um povo politizado é um povo livre</i>	84
Figura 3 – Trecho do roteiro: Comentário sobre a 2ª aula de Sindicalismo	89
Figura 4 – Carta da aluna Maria José da Conceição.....	93
Figura 5 – Carta da monitora Amélia Ana da Silva	95
Figura 6 – Fotografia do rádio em uso doméstico	97
Figura 7 – Verso do aluno Manoel Francisco Nogueira.....	98
Figura 8 – Série de produções de alunos escritos pela monitora Maria de Lourdes	99
Figura 9 – Carta da monitora Luzinete Cordeiro de Oliveira.....	103
Figura 10 – Conjunto Didático <i>Viver é lutar</i>	111
Figura 11 – 4ª Lição de <i>Viver é Lutar</i>	114
Figura 12 – 18ª Lição de <i>Viver é Lutar</i>	118
Figura 13 – 16ª Lição de <i>Viver é Lutar</i>	120
Figura 14 – 7ª Lição de <i>Viver é Lutar</i>	123
Figura 15 – 5ª Lição de <i>Viver é Lutar</i>	127
Figura 16 – 19ª Lição de <i>Viver é Lutar</i>	129
Figura 17 – 20ª Lição de <i>Viver é Lutar</i>	130
Figura 18 – 21ª Lição de <i>Viver é Lutar</i>	131
Figura 19 – 27ª Lição de <i>Viver é Lutar</i>	133
Figura 20 – Conteúdo da 29ª Lição de <i>Viver é Lutar</i>	134
Figura 21 – Conteúdo da 30ª Lição de <i>Viver é Lutar</i>	135

LISTA DE ABREVIATURAS

ACB – Ação Católica Brasileira
ACI – Ação Católica Independente
ACO – Ação Católica Operária
AP – Ação Popular
CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEDIC – Centro de Documentação e Informação Científica
CNAA – Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CPDOC – Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil
DOPS – Departamento de Ordem e Política Social
ESG – Escola Superior de Guerra
IBAD – Instituto Brasileiro de Ação Democrática
IPES – Instituto de Estudos Políticos e Sociais
JAC – Juventude Agrária Católica
JEC – Juventude Estudantil Católica
JIC – Juventude Independente Católica
JOC – Juventude Operária Católica e
JUC – Juventude Universitária Católica
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCP – Movimento de Cultura Popular
MEB – Movimento de Educação de Base
MNEA – Mobilização Nacional de Erradicação do Analfabetismo
OIT – Organização Internacional do Trabalho
RENEC - Representação Nacional de Emissoras Católicas
SAR – Serviço de Assistência Rural
SIRENA – Sistema Rádio Educativo Nacional
SIRESE – Sistema Radioeducativo de Sergipe
SUDENE – Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste
UNE – União Nacional dos Estudantes
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância
USAID – Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE: UM LEGADO PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	27
2.1 O PROCESSO DE CRIAÇÃO DO MEB E A PROMOÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	41
2.2 O MEB REDEFININDO SEUS OBJETIVOS: A CONSCIENTIZAÇÃO COMO PRÁTICA ALFABETIZADORA	57
3 MEMÓRIAS DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DO MEB: OS MEANDROS DA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO RN E PE.....	71
3.1 O ROTEIRO DAS AULAS: CONSCIENTIZAÇÃO E POLITIZAÇÃO	81
3.2 A LEITURA DE CARTAS COMO ESTRATÉGIA EDUCATIVA: AS VOZES DOS ALUNOS E MONITORES	91
4 REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS DO MEB: AS LIÇÕES DA CARTILHA VIVER É LUTAR	107
4.1 A CARTILHA COMO SUPORTE PEDAGÓGICO	109
4.2 CONSCIENTIZAR, POLITIZAR OU EVANGELIZAR?	122
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	136
REFERÊNCIAS	141
APÊNDICE	151
Apêndice A: Quadro de publicações do periódico <i>Diario de Pernambuco</i> completo..	152
ANEXOS	155
Anexo A: Publicação do <i>Diario de Pernambuco</i> de 06 de abril de 1961.....	156
Anexo B: Publicação do <i>Diario de Pernambuco</i> de 13 de fevereiro de 1962.....	157
Anexo C: Publicação do <i>Diario de Pernambuco</i> de 19 de junho de 1963.....	158
Anexo D: Publicação do <i>Diario de Pernambuco</i> de 19 de dezembro de 1963	159

1 INTRODUÇÃO

O interesse por um estudo que trata das práticas educativas e alfabetizadoras para jovens e adultos¹, promovidas pelo Movimento de Educação de Base (MEB), mediadas pelo sistema de escolas radiofônicas, no recorte temporal de 1961 a 1964, já vinha se delineando durante o percurso formativo desta autora. Mais especificamente, durante sua segunda Graduação, Licenciatura em Pedagogia (2015-2019), no Centro de Educação (CE), cursada na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Campus I, na qual participou como voluntária de Projetos do Programa de Licenciatura (PROLICEN), cujo objetivo era desenvolver práticas que contribuíssem para a formação em e para os Direitos Humanos de graduandos do Curso de Pedagogia/CE/UFPB.

Os estudos no campo de Direitos Humanos foram associados à trajetória histórica do direito à educação de jovens e adultos e, em particular, à alfabetização, resultando no trabalho de conclusão de curso (TCC), defendido em 2019, sob orientação da Profa. Dra. Maria Elizete Guimarães Carvalho, intitulado *“Educação em Direitos Humanos na formação de Pedagogos (as)/CE/UFPB: considerações sobre a disciplina Alfabetização de Jovens e Adultos”*.

O interesse pela temática justifica-se, ainda, pela colaboração no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC)/CNPq/UFPB e Voluntários de Iniciação Científica (PIVIC), com a pesquisa em andamento, intitulada *“Memórias de uma Proposta Educacional para a Formação Popular: as lições do livro de leitura Viver é Lutar (MEB, 1961-1963)”*; como também, pela atuação profissional da autora, pois ministrou recentemente aulas de Língua Portuguesa na rede de ensino estadual da Paraíba na Educação de Jovens e Adultos (EJA), percebendo dificuldades pedagógicas enfrentadas por esse público-alvo e o quanto ainda é desafiador garantir o direito à educação e, principalmente, a permanência nessa modalidade de ensino.

Tal fato, no presente momento, com o advento da pandemia provocada pelo COVID-19² e, conseqüentemente, com a instauração do Regime Especial de Ensino³ na Paraíba, no

¹Oportunamente, aponta-se que o pré-projeto submetido e aprovado no processo seletivo tinha como objeto de estudo as práticas educativas da Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR), no recorte temporal de 1962-1964, período correspondente aos anos de sua atuação. Entretanto, em setembro de 2020, considerando o agravamento do contexto pandêmico provocado pela disseminação do COVID-19, que impossibilitava a utilização da metodologia da História Oral Temática de forma segura e sem riscos para a saúde de seus participantes, foi decidida, mediante entendimentos com a orientadora, a mudança da temática inicial – CEPLAR para o MEB.

² Segundo levantamento e acompanhamento do Ministério da Saúde, no Brasil, em uma população de 210.147.125 habitantes, no período de 27 de março de 2020 a 10 de outubro de 2021, o número de casos confirmados pela doença é de 21.575.820 infectados e 601.011 de mortes (BRASIL, 2021).

Brasil (e no mundo), a educação enfrenta dificuldades ao evidenciar ainda mais as desigualdades sociais e educacionais.

Ora, o público-alvo da EJA vivencia nesse momento as experiências do ensino remoto, numa espécie de adaptação da educação à distância (EaD, modalidade de ensino que já é regulamentada), intermediada por aparelhos tecnológicos (celular, computador, *notebook*, *tablet*, televisão e rádio) e com ferramentas e aplicativos (*Google Classroom*, *Google Meet*, *Zoom*, *Whatsapp*, *Instagram* e *Podcast*), com alguns até possibilitando o que se chama de “ambiente ou sala de aula virtual”. Entretanto, sua contribuição no processo de ensino-aprendizagem é questionável; indagações e reflexões se fazem necessárias sobre esse “novo” modelo de ensino remoto, considerando a situação de excepcionalidade, suas consequências, desdobramentos e sua real contribuição na garantia do direito à educação para todos.

Com o cuidado necessário, evitando-se anacronismos, compreende-se que não seria equivocado estabelecer algumas relações e conexões com o ensino remoto promovido pelo MEB, mediado pelo sistema de escolas radiofônicas, tendo como suporte tecnológico o rádio. De acordo com Goedert, Silva e Maciel (2011), o rádio já era utilizado como suporte educativo no Brasil desde 1923, com a criação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, porém, em 1936, foi doada ao Ministério da Educação e Saúde, pois, com a Revolução de 1930, a censura criou normas de difícil cumprimento para a Rádio.

Dessa forma, pode-se suscitar pertinentes reflexões sobre as contribuições, contradições e os desdobramentos que o ensino remoto promovido pelo MEB proporcionou à época e de que forma ele poderia auxiliar positivamente no debate sobre a promoção do direito à educação no momento atual.

Essa discussão aproxima-se da proposta de Santos (2007, p. 82-83) ao apontar que a historiografia, há um bom tempo, “reconheceu seu trabalho para com o passado como sendo, também, essa reflexão sobre o presente e suas demandas que clamam respostas e, impondo permanências de memórias, questiona gestões e tentativas de cristalizações do passado”.

Destarte, essa pesquisa se propõe a dar continuidade e aprofundamento aos estudos já mencionados, debruçando-se sobre a história do MEB. Assim, elencou-se como objeto de estudo, as práticas educativas e as estratégias alfabetizadoras desenvolvidas por esse Movimento, que promoveram a conscientização de jovens e adultos pertencentes à classe

³ Implementado pela Secretaria de Estado da Educação da Ciência e Tecnologia da Paraíba (SEECT-PB), em 17 de março de 2020, conforme publicação no Diário Oficial da Paraíba, em 18 de março de 2020, da Portaria nº 418, que estabeleceu a partir do dia 20 de abril de 2020, o Regime Especial de Ensino no Estado da Paraíba “para fins de manutenção das atividades pedagógicas sem a presença de estudantes e professores nas dependências escolares, em consonância com a legislação em vigor” (PARAÍBA, 2020, p. 02).

popular, no recorte de 1961 a 1964. Tais práticas foram intermediadas pelo rádio e, posteriormente, foi adotada a cartilha, como suporte pedagógico.

Esclarece-se que as práticas educativas são compreendidas nesse estudo como um fenômeno histórico e social, constituídas por toda ação planejada, organizada e executada com a intencionalidade de promover aprendizagens que, no caso específico do MEB, não se limitavam apenas aos saberes escolares. Por isso, elas podem traduzir e representar os anseios, os ideais, os objetivos de quem as constrói, revelando também as necessidades e as transformações da sociedade ao longo do tempo.

A escolha desse objeto foi ratificada após o levantamento preliminar do *Estado da Arte*, realizado entre 28 e 30 de setembro de 2020 nas bases digitais, quando se observou que o MEB ainda vem sendo objeto de pesquisas científicas em diferentes campos de conhecimento, a partir de abordagens, análises e leituras distintas e, ao mesmo tempo, complementares. Consultou-se bases locais e, em seguida as nacionais, sendo respectivamente: Repositório de Teses e Dissertações da UFPB, Acervo da Biblioteca da UFPB, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e bases de Revistas Locais e Nacionais. A busca resultou em cinco⁴ livros, quatro teses de doutoramento, doze dissertações de mestrado, um TCC e dez artigos científicos.

A história do MEB, nesse aspecto, vem sendo tecida por múltiplos olhares e objetivos. Para se ter uma ideia dessa dimensão, o levantamento constatou pesquisas do início da década de 1980, como a dissertação de Maria da Conceição Brenha Rapôso, defendida em 1982 (o texto está disponível ainda datilografado). A autora se debruçou sobre as práticas do Movimento no Maranhão, tendo como orientador o Prof. Dr. Osmar Fávero, estudioso e participante⁵ do MEB, importante referência do Movimento que publicou artigos e livros, entre eles, *Uma pedagogia da participação popular: análise da prática educativa do MEB – Movimento de Educação de Base (1961- 1966)*, publicado em 2006, resultante de sua tese de doutoramento defendida em 1984. Já em 1985, Fávero também orientou a dissertação de José Pereira Peixoto Filho, cujo foco foi a experiência do MEB em Goiás. Outra importante

⁴ 03 livros se localizam no acervo físico da Biblioteca do CE/UFPB: *Movimento de educação de base - MEB 40 anos crônicas*, de José Leão da Cunha Filho, publicado em 2001, *MEB: uma história de muitos*, de Maria Aída B. Costa, Vera Jaccoud e Beatriz Cost, publicado em 1986 e *Escolas Radiofônicas de Natal: uma história construída por muitos (1959-1966)*, organizado por Marlúcia Menezes de Paiva; na Biblioteca do CCHLA, localiza-se o livro *Educar para transformar: educação popular, Igreja Católica e política no Movimento de Educação de Base*, de Luiz Eduardo W. Wanderley, publicado em 1982; na Biblioteca do CCHSA do Campus de Bananeiras encontra-se o livro *Uma pedagogia da participação popular: análise da prática educativa do MEB – Movimento de Educação de Base (1961- 1966)*, de Osmar Fávero, publicado em 2006.

⁵ Atuou no Secretariado Nacional do MEB (1961-1966), sendo responsável por treinamentos das equipes locais e também de algumas orientações metodológicas da ação educativa do Movimento.

referência é o estudo de Luiz Eduardo W. Wanderley⁶, *Educar para transformar: educação popular, Igreja Católica e política no Movimento de Educação de Base*, de 1982, resultante de sua tese de doutoramento, cujo livro foi publicado posteriormente em 1984.

Contudo, o interesse em apontar esse breve levantamento não é meramente informativo e sim, chamar atenção para o fato de que tais pesquisas foram produzidas por diferentes linhas de estudos no Brasil: em Estudos da Linguagem, Serviço Social, Sociologia, História Social e Direitos Humanos; nos Programas de Pós-Graduação em Educação, há registros nas linhas de Educação Popular, História da Educação e Educação, Sociedade e Cultura.

Dessa forma, almeja-se que esse estudo possa apontar novas contribuições para a História da Educação Brasileira e, em especial, para História da Educação de Jovens e Adultos, ao considerar que as práticas educativas tanto no pretérito quanto no presente têm algo em comum, a mediação pelo ensino remoto. Elas se distinguem e se aproximam, considerando os objetivos e as intencionalidades dos sujeitos envolvidos, cada uma a seu tempo traduz aspectos de mudanças e permanências, rastros deixados pelas transformações da sociedade ao longo dos anos.

Nesse sentido, explicita-se que, por mais que um determinado objeto de pesquisa seja investigado, novos olhares e perspectivas de estudos se abrem com o surgimento de novas problemáticas e demandas que estão sendo vivenciadas pelos sujeitos em determinado tempo-espço e no qual o pesquisador está inserido. Pois, segundo Santos (2007, p. 85), “o passado emerge quando o hoje o permite. E isso se dando de diversas formas, segundo diferentes necessidades de quem recorre a esse passado”.

Dessa forma, apresentado o objeto de pesquisa, as práticas educativas e as estratégias desenvolvidas pelo MEB e justificada sua escolha, um segundo passo a ser discutido é a problemática do estudo. Por que é importante investigar determinado problema? É relevante para quem?

O pesquisador, o estudioso da área de Educação, tem como tema questões socialmente importantes, problemas que não são apenas para serem pesquisados, estudados, mas também para serem resolvidos, permitindo intervenção na realidade, modificação e transformação da realidade (SOARES, 2001, p.76).

⁶ Participou do MEB em Pernambuco, inclusive contribuiu com reflexões e discussões no I Encontro Nacional de Coordenadores do MEB, em 1962.

Ora, a questão ética e política se faz presente nesses questionamentos, pois o pesquisador, ao investigar um problema, precisa refletir sobre o que a possível solução representará para a sociedade, qual sua relevância social e política. Sendo assim, cabe suscitar as seguintes indagações: O que representava naquele momento a união entre o Governo Federal e a Igreja Católica na promoção da alfabetização e conscientização das massas populares, especialmente, jovens e adultos? Que interesses estavam envolvidos e como eles repercutiram na prática educativa do MEB? Mais ainda, de que formas o MEB desenvolvia suas práticas educativas e como elas contribuíram para a conscientização popular? Por que o MEB foi quase extinto pela ditadura civil-militar?

A partir das questões levantadas e que estão sendo problematizadas e discutidas ao longo desse estudo, tenta-se responder ao problema: Quais as práticas educativas e as estratégias alfabetizadoras desenvolvidas pelo MEB para conscientizar os jovens e adultos das classes populares, no início dos anos sessenta?

O MEB foi criado em 1961, pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB e, segundo Fávero (2004), tinha por objetivo desenvolver um programa de Educação de Base, por meio de escolas radiofônicas nos estados do Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país. O autor menciona, ainda, que as origens do MEB remontam das experiências exitosas de educação pelo rádio realizadas por bispos brasileiros no Nordeste, principalmente nos estados do Rio Grande do Norte e em Sergipe, em 1950.

Ressalta-se que o recorte temporal da pesquisa foi escolhido para que se possa discutir as implicações nas práticas educativas nos dois momentos de redirecionamentos das orientações político-pedagógicas do MEB durante a década de sessenta, sobretudo por influências do contexto social, político, econômico, educacional e, considerando os direcionamentos da Igreja Católica. Dessa forma, delimitou-se o recorte temporal de 1961 a 1964, compreendendo o ano de 1961, ano de sua criação e, posteriormente, os anos de 1962 e 1964, como um período revelador de anseios, lutas ideológicas, rupturas, tensões, conflitos e resistências.

Em 1962, de acordo com Fávero (2004), ocorreu o primeiro redirecionamento e a revisão dos objetivos político-pedagógicos do MEB, considerando também a posição político-ideológica da Igreja Católica. Assim, oficializou-se a incorporação dos princípios de uma educação voltada para a conscientização, politização e valorização da cultura popular. Nesse momento, também foi decidido elaborar a cartilha *Viver é lutar*, cujas lições serão analisadas nesse estudo.

Já o ano de 1964 se configura de crise, haja vista o fechamento e paralisação das atividades de muitas escolas radiofônicas pela ditadura civil-militar, dando-se início à tensa formulação das “diretrizes para o funcionamento do MEB”, passando de uma ação política voltada para a conscientização a uma ação evangelizadora e moralizante com objetivos de catequese e instrução religiosa que foram rejeitados desde os primeiros momentos. A cartilha *Viver é lutar*, em pouco tempo, é substituída pelo *Mutirão* (PAIVA, 2003, p. 310-311).

Esclarece-se que a pretensão inicial era analisar as práticas educativas do MEB na Paraíba, entretanto, com a busca e a leitura dos estudos já realizados, como a pesquisa de Santos⁷ (2017) e também durante as análises das fontes, como a publicação de nº 52⁸ de 19 de junho de 1963, do *Diário de Pernambuco*, constatou-se que as atividades só foram iniciadas após o recorte temporal delimitado. Por isso, justifica-se oportunamente, a utilização de fontes produzidas pelo MEB e seus participantes nos estados vizinhos da Paraíba, no caso, Rio Grande do Norte e Pernambuco e que, constatada sua ausência ou insuficiência, recorreu-se a fontes produzidas em outros estados, como as iconográficas que foram produzidas pelo MEB/Goiás.

Apontados os caminhos iniciais da pesquisa, justificando a escolha da temática, do objeto e situando a problemática e as questões de pesquisa a ele relacionadas, se explicita os objetivos que foram elencados e que, por sua vez, direcionam e sugerem os pressupostos teóricos e metodológicos que embasam as reflexões e discussões que permeiam e transitam pelo estudo.

Nesse sentido, o objetivo geral da pesquisa é analisar as práticas educativas do MEB, configuradas como estratégias de alfabetização e de conscientização da população educacional de jovens e adultos, no início dos anos 1960.

Para alcançá-lo, foram formulados os seguintes objetivos específicos: 1) Caracterizar o cenário histórico brasileiro, especialmente, o educacional, que deu origem ao MEB, considerando a redefinição de seus objetivos e sua orientação político-pedagógica; 2) Ressignificar a memória histórica, as representações das práticas educativas e as estratégias alfabetizadoras do MEB, presentes em fontes escritas (bibliográficas e documentais) e

⁷ A autora relatou no estudo a dificuldade de encontrar indícios das atividades do MEB na Paraíba, mesmo tendo encontrado na literatura a possível existência de uma escola radiofônica em Alto Piranhas, situada na região do Sertão, em 1962. Contudo, devido à insuficiência de informações e fontes, o recorte temporal pré-delimitado, de 1962 a 1966, precisou ser redefinido para 1966 a 1971.

⁸ A publicação revela entendimentos entre o Governo do Estado da Paraíba e o MEB e a possibilidade de iniciar o trabalho de educação integral, logo após a formalização do convênio para que fosse possível iniciar as instalações de escolas radiofônicas (DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 19 de junho de 1963).

iconográficas; e 3) Analisar as representações discursivas desenvolvidas pelo MEB para a alfabetização e conscientização popular.

O estudo foi desenvolvido colocando em diálogo a Teoria da Memória e a Teoria das Representações com a História da Educação de Jovens e Adultos, tomando como foco o MEB. Contudo, aponta-se a escolha dos conceitos conscientização e politização e das categorias memória e representações que foram discutidos, a partir da perspectiva historiográfica da Nova História, que amplia as possibilidades da pesquisa em diversos campos de conhecimento, considerando “novos” documentos como fontes escritas e orais; como também, da Nova História Cultural, ao conceber como objeto de pesquisa o sujeito, suas práticas sociais e suas representações como formas de compreender a cultura e os meios pelos quais ela é produzida.

Dessa forma, os estudos relacionados à Teoria da Memória têm como aporte teórico os autores Le Goff (1990), Nora (1993), Halbwachs (1990) e Morin (2000), discutindo questões relativas sobre história, memória e esquecimento, documentos históricos, do reconhecimento e da experiência vivida de sujeitos sócio-históricos, os “novos” protagonistas e produtores de histórias.

Nessa perspectiva, recorreu-se à memória, elemento essencial para conservação e preservação da escrita histórica e da própria história, na qual passado e presente se interligam. A discussão sobre memória tem como um dos eixos o ensaio sobre história e memória, no qual Le Goff (1990, p. 426) estabelece conexões entre memória individual e coletiva e suas in(ter)ferências na história. Para ele, “tornarem-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas”.

Le Goff (1990, p. 477) lembra ainda que o conhecimento histórico e a memória são elementos essenciais para a transformação social, considerando que “a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens”. Por isso, o autor acentua o fato do esquecimento e do silêncio da história como formas de manipulação da memória coletiva.

Em diálogo com essa discussão, Halbwachs (1990, p.81) aponta que um dos objetivos da história é de “justamente lançar uma ponte entre o passado e o presente e restabelecer uma continuidade interrompida”. Dito isso, procurou-se refletir que, ao se debruçar sobre as práticas educativas do MEB, pode-se estabelecer conexões e relações com as práticas no presente, visto que a compreensão do hoje exige a compreensão do ontem, não para mudá-lo, mas como forma de reconhecimento e de superação das diversas problemáticas, projetando-se transformações futuras.

A perspectiva de análise desse estudo compreendeu a memória coletiva como reveladora de lembranças, de fatos e de situações vividas por grupos ou comunidades, assim, o vivido pelos participantes do MEB, seja pelo professor-locutor ou por alunos e monitores, se entrecruzavam e, de certa forma, traduzem aspectos identitários de comportamentos e atitudes desses indivíduos constitutivos de um determinado grupo.

Contudo, o conhecimento da produção científica e histórica pauta-se em uma leitura e análise crítica e interpretativa sobre as fontes. Sendo assim, atentou-se também para os estudos de Morin (2000, p. 22), ao mencionar que a memória é fonte de erros inúmeros e que “nossa mente, inconscientemente, tende a selecionar as lembranças que nos convêm e a recalcar, ou mesmo apagar, aquelas desfavoráveis”.

Ora, é preciso considerar o que Carvalho e Barbosa (2014, p. 146) chamam atenção sobre a tentativa de reconstituição do passado, uma vez que “não se conhece o passado como de fato ele foi. As memórias e os documentos são tratados pelo olhar, pela abordagem do pesquisador”. Dessa forma, a memória se constitui não só por lembrança, como também por esquecimento e, conforme anunciado por Morin, esses equívocos podem ser involuntários, mas também podem ser voluntários, dependendo do olhar do pesquisador. Portanto, cabe aqui ressaltar a importância do uso e do cruzamento de diferentes fontes que serão apontadas mais adiante, na tentativa de minimizar e superar possíveis equívocos de interpretações e análises que podem comprometer os resultados da pesquisa.

Já os estudos no campo da Nova História Cultural que, para Barros (2005, p. 126), abarca temas diversos como “a ‘cultura popular’, a ‘cultura letrada’, as ‘representações’, as práticas discursivas partilhadas por diversos grupos sociais, [...] ou quaisquer outros campos temáticos atravessados pela polissêmica noção de ‘cultura’”, sendo essa, concebida de forma ampla, considerando a própria linguagem e as práticas discursivas como constitutivas da vida social, sendo, nesse sentido, também compreendidas como produtos e produtoras de cultura.

Nessa direção, se inclui os estudos da Teoria das Representações e os conceitos fundantes de Chartier (1988, 1991), estabelecendo múltiplas relações em que as representações podem se constituir e com quais objetivos e intencionalidades; ou seja, quais as representações do poder, do jogo ideológico e/ou simbólico, de reprodução e controle de práticas sociais, de apropriações, entre outros, pois, segundo Chartier (1988, p. 17), as representações inserem-se “em um campo de concorrências e de competições, cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominação”, o que ele mesmo denomina como “lutas de representações”, buscando compreender as práticas que constroem o mundo como representações.

Problematizou-se as representações vinculadas ao e sobre o MEB, a partir dos diferentes tipos de discursos produzidos, considerando o papel do Estado, da Igreja Católica e da CNBB à época, como promotores e incentivadores da alfabetização de jovens e adultos. Associou-se os estudos das representações, a partir, também, da linguagem (verbal e não-verbal), para analisar cartazes e as lições da cartilha utilizada como suporte didático, devido ao livro ser “um objeto cultural bem conhecido no nosso tipo de sociedade. Para a sua produção, são movimentadas determinadas práticas culturais e também representações [...]” (BARROS, 2005, p. 133-134) e que, ainda segundo o autor, poderão ser instrumentos de difusão de novas representações e para produção de novas práticas sociais.

No campo da História da Educação, utilizou-se os estudos sobre o MEB e suas contribuições para a educação de jovens e adultos da classe popular. Reportou-se aos estudos de Paiva (2003), Fávero (2004, 2006), Di Pierro e Haddad (2000), Saviani (2008), Jardimino e Araújo (2014), entre outros, nos quais se discutiu, ao longo do estudo sobre alfabetização, analfabetismo, educação popular e cultura popular e seus desdobramentos no âmbito das políticas públicas educacionais e na atuação do MEB.

Buscou-se evidenciar, ainda, a relação do MEB e demais movimentos ligados à Igreja Católica, aos movimentos sociais e educacionais, articulando discussões inerentes ao contexto histórico dos anos de 1950 e do início dos anos 1960, pois se almejava transformações de bases estruturais na sociedade brasileira, a partir de uma educação voltada para a conscientização, promovendo a educação e alfabetização de jovens e adultos das classes populares. Portanto, discutiu-se sobre a conscientização e politização à luz de Freire (1967, 1987) e se inseriu as reflexões de Carvalho (2018) e Adriano (2012) para discutir conceitos em Gramsci (2001) que, de acordo com Fávero (2006) e Kadt (2007), contribuíram na reformulação da fundamentação teórica do MEB, em 1962.

Como percurso metodológico da pesquisa, cuja abordagem é qualitativa, que “tem como principal objetivo compreender os fenômenos sociais, grupos de indivíduos ou situações sociais” (RAPIMÁM, 2015, p. 212), utilizou-se a Análise Documental e revisão bibliográfica, cujas reflexões, análises e discussões se apoiaram nos elementos da Teoria da Memória e da Teoria das Representações.

A Análise Documental, segundo Bacellar (2008, p. 64, grifos do autor), exige que o historiador “desconfie das fontes, das intenções de quem as produziu, somente entendidas com **o olhar crítico e a correta contextualização do documento que se tem em mãos**”. Sendo assim, a análise das representações discursivas, por exemplo, permitiu explorar os documentos e demais fontes, considerando a perspectiva da heterogeneidade dos diferentes

pensamentos, das distintas vozes, ideologias e concepções. Compreende-se que havia (e ainda há) “identidades políticas”, correntes e posicionamentos diferentes, como por exemplo, um membro da Igreja Católica à época, um dito “progressista” e outro “conservador”. Portanto, supõe-se que havia um espaço de disputa (interna e externa) e, utilizando a expressão de Chartier (1988) anteriormente citada, havia uma “luta das representações”; e é esse “espaço de disputa” que a pesquisa pretende revisitar, rememorar e ressignificar.

Uma das possibilidades da utilização da fonte documental apontada por Bacellar (2008, p. 68, grifos do autor) é permitir ao historiador “**buscar perceber a qualidade das informações que ela pode ou não nos fornecer**, de acordo com a problemática de cada pesquisa”. Portanto, considerou-se, nesse aspecto, as diversas formas de produções escritas desses sujeitos como cartas, bilhetes, relatórios, relatos, entre outros.

Dito isso, aponta-se que a primeira etapa metodológica tratou de levantar, organizar, caracterizar e classificar os documentos históricos sobre o MEB, captou-se fontes escritas (documentos, decretos, cartas, jornais, livros, manuscritos, teses, dissertações e roteiro de aulas radiofônicas), iconográficas, como imagens e cartaz de divulgação das escolas radiofônicas; e foi realizada a pesquisa, leitura, fichamento e análise das fontes bibliográficas acerca do contexto histórico.

Ora, diante da realidade pandêmica, na qual essa pesquisa se desenvolveu, é inevitável mencionar o lamento por parte desta autora por não ter sido possível experienciar, atividades empíricas de forma presencial, como visitar acervos, bibliotecas, conversar e quiçá entrevistar pessoas (leigas e religiosas) que tiveram algum tipo de ligação com o MEB ou seus familiares e que poderiam contribuir com outras fontes orais e escritas. Assim, explicita-se que as fontes foram acessadas de forma remota e que isso inspirou cuidados para a pesquisa, pois é preciso se atentar e problematizar o critério de escolhas de outrem no momento de expor e tornar público certo documento ou fonte em detrimento de outro.

As pesquisas dos Decretos foram realizadas nas bases digitais da Legislação Informatizada da Câmara dos Deputados, *Portal da Câmara dos Deputados*; já os documentos *Regulamento* e *Instruções Gerais* do MEB, foram localizados no acervo do Centro de Documentação e Informação – CEDIC/PUC-SP, Fundo MEB, que dispõe de uma mostra virtual intitulada *Memória da Educação: Movimento de Educação de Base e suas Escolas Radiofônicas*. Os documentos estão organizados na Apostila – 1, que contém os *Documentos Legais do MEB* (em arquivo único no formato digital) e foi possível obter uma visão geral dos achados, mesmo que de forma remota e considerando limitações, como a resolução da imagem, por exemplo.

Outros documentos do MEB, como relatórios, roteiros de aulas radiofônicas produzidas pela Equipe do MEB/Natal e o cartaz de divulgação da escola radiofônica em Goiás, foram encontrados na página virtual do Projeto de Pesquisa *Centro de Memória Viva*, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Goiás, que reúne um Banco de Dados dos Projetos: Projeto Regional: Centro-Oeste Centro Memória Viva, Documentação e referência em EJA, Educação Popular e Movimentos Sociais; Projeto Estadual: Goiás Centro Memória Viva, Documentação e referência em EJA, Educação Popular e Movimentos Sociais; Subprojeto: Movimento de Educação de Base em Goiás (MEB-GO).

Optou-se pela utilização da legislação como fonte de pesquisa, uma vez que na literatura pesquisada não ficaram claras questões como: Por que o Decreto de criação do MEB foi do tipo presidencial? Por que a utilização do termo *prestigiara* e não outro, como *apoiara*? Qual a necessidade da formulação de um segundo decreto, em 1963, se no primeiro firmado, em 1961, o MEB tinha um prazo de 05 (cinco) anos para desenvolver suas atividades? Por qual motivo a legislação não menciona ou detalha as questões pedagógicas, ou seja, como o MEB vai alfabetizar as massas populares, quais metodologia e preceitos teóricos fundamentarão suas práticas?

Nesse sentido, buscou-se esclarecer tais questões, associando-as ao objeto de estudo e às questões de pesquisa. Sendo assim, procurou-se apontar as razões e os motivos que estavam envolvidos nessa união formalizada entre Governo Federal (Estado) e a CNBB (Igreja Católica), considerando-os como duas instituições que detêm, mesmo que simbolicamente, poder e prestígio. Quais as implicações desses interesses nas práticas educativas do MEB?

Já as publicações do periódico *Diário de Pernambuco*⁹, foram consultadas no acervo da Hemeroteca Digital Brasileira. Realizou-se o processo de busca, usando o assunto/palavra-chave *MEB* e o período do recorte da pesquisa (1961-1964), resultando em 78 (setenta e oito) ocorrências. Em seguida, procedeu-se com as etapas de leituras, anotações, seleção, catalogação e análise (vide Apêndice A p.152). Selecionou-se 04(quatro) publicações que foram citadas diretamente no texto e obteve-se os direitos autorais, sendo assim possível também apresentá-las como anexos (vide anexos páginas 156-159).

⁹Fundado em 07 de novembro de 1825, pelo tipógrafo pernambucano Antonino José de Miranda Falcão (1798-1878), em Recife/PE. É o mais antigo periódico em circulação na América Latina. Por assumir posições políticas, a história do periódico, em várias ocasiões, é marcada por episódios de censura, perseguições, depredação, seus jornais foram rasgados e queimados e deixou de circular em alguns dias nos anos de 1911, 1912, 1931 e 1945. Fonte: GASPARG, Lúcia. *Diário de Pernambuco*. Fundação Joaquim Nabuco, Recife. Disponível em: <http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/>. Acesso em: 19 mar. 2021.

Justifica-se a escolha dessa fonte pelo fato de o periódico possibilitar ao pesquisador a análise de um leque de elementos que não se restringem às publicações datadas de acontecimentos e notícias ocorridas no passado e sim, que elas podem revelar também modos de pensar e agir da sociedade em determinado tempo e espaço, como também, indícios de posicionamentos político-ideológicos, discursos, costumes, práticas sociais em voga, aspectos do cotidiano, entre outros. Ou seja, esses elementos são representações de algo que foi vivido ou do fato ocorrido e que deixaram intencionalmente (ou não) seus rastros no passado. Além disso, outros elementos constituintes de seu contexto de produção como imagens, ilustrações, linguagem, separação por seções, disposição em que eles se encontram, ora em destaque ora em espaço mais reservado, acanhado, entre outros, também podem revelar tomadas de decisão e posicionamento de quem o produziu.

Dessa forma, justifica-se também a escolha do periódico *Diario de Pernambuco*, considerando que o MEB foi bastante atuante em Pernambuco, podendo ser utilizado como amostra para a região Nordeste, dada sua proximidade e centralidade com demais estados. Além disso, o noticiário publicava notícias a nível local, regional, nacional e internacional. Adicionalmente, levou-se em consideração a facilidade de acesso aos arquivos mediante consulta na Hemeroteca Digital, o exposto número de ocorrências encontradas no recorte da pesquisa sobre o MEB, a confiabilidade do periódico, até pelo fato de ser o mais antigo em circulação da América Latina (195 anos) e a legibilidade do documento (documento bem preservado).

Os roteiros de aulas e de programas radiofônicos produzidos pelo MEB/Recife e algumas das cartas produzidas por alunos e monitores de Pernambuco foram disponibilizados gentilmente no formato digital, pela Profa. Dra. Kelly Ludkiewicz Alves, da Universidade Federal da Bahia, que defendeu em 2016, sua tese de doutorado em Educação, na PUC-SP e utilizou as cartas e outros documentos que são do Fundo MEB e que se encontram originalmente no acervo físico do CEDIC, cuja funcionária, Simone Silva Fernandes, intermediou o contato.

Já o acesso às cartas de alunos e monitores do MEB do interior de Pernambuco e do Rio Grande do Norte, ocorreu de duas formas: a primeira, a partir da mostra virtual no acervo digital do CEDIC/PUC/SP, na pasta intitulada *Correspondências de Alunos e Professores*, onde foi encontrada a Série *Correspondências entre as Escolas Radiofônicas*, que conta com 53 páginas, cujos documentos datam, em sua grande maioria, do ano de 1963.

A segunda forma de acesso foi intermediada pela funcionária do Arquivo Metropolitano da Arquidiocese de Natal – AMAN, Poliana Martins, que não tinha como

enviar a documentação solicitada, mas contatou a pesquisadora Gerlane Mendes, pós-graduanda em História, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. A mestrandu fotografou e digitalizou documentos sobre o MEB no acervo físico da Arquidiocese, durante a etapa exploratória de sua pesquisa, realizada antes da pandemia do COVID-19. A pesquisadora gentilmente cedeu um drive com os arquivos no formato digital, entre eles, 38 cartas que datam de 1962 e 1963.

Nessas fontes, assim como nas lições da cartilha *Viver é lutar*, as análises apoiaram-se nos estudos sobre memórias e representações, nos quais se buscou interpretar, ressignificar, reconstruir e estabelecer novas possibilidades de reescrita histórica do objeto.

A perspectiva de análise, tomando como fonte os roteiros das aulas radiofônicas, é de se encontrar indícios do trabalho educativo do MEB, contemplando os princípios da Educação de Base (inicialmente) e da incorporação da conscientização, confrontando com a legislação, as publicações do periódico, ou seja, com demais fontes. Dessa forma, espera-se desvelar quais eram e como eram realizadas as práticas educativas do MEB e que estratégias eram promovidas para alfabetizar e conscientizar.

Por outro lado, espera-se que as cartas compreendidas nesse estudo, como suportes de memórias de alunos e monitores, possam revelar mais informações e aspectos acerca das práticas educativas do MEB, considerando que esses registros se inserem no campo da escrita epistolar e, por isso, estão permeadas de subjetividades. Portanto, as memórias do MEB materializadas nas cartas, registradas de forma intencional ou não por seus produtores, podem desvelar elementos de afetividade e proximidade entre seus participantes, nos quais os sentimentos, emoções, decepções, afetos e desafetos indicam as formas pelas quais os seus alunos e monitores recebiam, percebiam e se apropriavam das representações das práticas educativas e como eles participavam no processo educativo.

Em contrapartida, pretende-se dar visibilidade a esses sujeitos, a partir de suas memórias e de suas vozes, discutindo os motivos pelos quais os grupos das classes dominantes insistentemente tentam silenciá-los e que isso se constrói de várias formas, como por exemplo, utilizando-se da condição socioeconômica e/ou cultural desses sujeitos, ou seja, por serem pobres, analfabetos, semianalfabetos e iletrados, associando tais condições às práticas e às representações construídas historicamente, socialmente e culturalmente.

Já as lições da cartilha *Viver é lutar*, considerada aqui como material pedagógico utilizado pelo MEB a partir de 1963, poderá indicar outros elementos que estão associados às representações discursivas das práticas educativas. É importante compreender que, se antes os alunos e monitores recebiam os discursos pelas “ondas do rádio”, nesse momento, com a

cartilha, ocorreu o reforço também desses discursos por meio da linguagem verbal (texto escrito) e não verbal (fotografias, ilustrações, imagens). Quais implicações esse reforço trouxe para a alfabetização/conscientização dos alunos naquele contexto? Quais foram as benesses e também os males que se sucederam para o MEB, visto que, em 1964 com a ditadura civil-militar, esse material foi recolhido pelo Departamento de Ordem e Política Social (DOPS)?

Destaca-se que, em geral, o uso de diferentes tipos de fontes pode revelar elementos de convergências e divergências para o âmbito da pesquisa. Nessa segunda etapa da pesquisa, as análises, segundo Lüdke e André (2018, p. 57), não devem se restringir aos elementos explícitos no material que se tem em mãos e sim, “ir mais a fundo, desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente ‘silenciados’”.

Dessa forma, a legislação e as publicações do periódico, por exemplo, situam possíveis disputas político-ideológicas; as cartas dos monitores e alunos revelam situações cotidianas, dificuldades enfrentadas, os avanços no processo de aprendizagem; já os conteúdos educativos transmitidos pelo rádio, foram observados nos roteiros de aulas e nas orientações e treinamento para os monitores; nas lições da cartilha se discutiu sobre o teor político-pedagógico, o próprio currículo, quais conteúdos eram trabalhados e de que forma. Portanto, as fontes são instrumentos potenciais para se discutir temas diversos sob diferentes aspectos, dependendo da forma como são interrogadas e com que intenções.

No íterim das reflexões até aqui apontadas, apresentou-se o percurso inicial da pesquisa, no qual se explicitou seu tema e objeto, além dos elementos a ele relacionados, como as questões de pesquisa e problemáticas, os objetivos (geral e específicos), o aporte teórico-metodológico, as fontes e as categorias de análises que se articulam às discussões dos seguintes capítulos.

Movimento de Educação de Base: um legado para a História da Educação de jovens e adultos dialoga coma necessidade de caracterizar o contexto histórico dos anos 1960 a 1964, uma vez que é um aspecto indispensável para a discussão sobre os precedentes históricos do MEB e do seu processo de criação, considerando os interesses envolvidos de seus idealizadores, sua atuação, seus objetivos iniciais e os motivos de sua redefinição, a repercussão com a implementação e o crescimento de suas atividades.

Apresenta-se também seu legado para a História da Educação de Jovens e Adultos, ao promover a alfabetização desse público-alvo, compreendendo sua prática educativa como estratégia para conscientização, além de discutir preliminarmente os impactos sofridos pelo MEB com a instauração da ditadura civil-militar, os desdobramentos, as rupturas e a imposição de outra orientação pedagógica.

Em seguida, o capítulo *Memórias das Práticas Educativas do MEB: os meandros da alfabetização de jovens e adultos no RN e PE* dedica-se às análises das memórias do MEB e das representações de suas práticas educativas e estratégias utilizadas para alfabetizar e conscientizar pelas “ondas do rádio”. Entretanto, a perspectiva de análise aqui está situada sob duplo aspecto, a partir das vozes dos educadores (professor-locutor, supervisores), ao se analisar os roteiros das aulas radiofônicas e das vozes dos alunos e monitores, a partir da produção de suas cartas.

No capítulo *Representações Discursivas do MEB: as lições da cartilha Viver é lutar*, discute-se a utilização da cartilha, como suporte pedagógico, compreendida como um objeto de memória (VIEIRA, 2017). Entretanto, tais aspectos não poderão ser desvinculados da proposta educativa do MEB e será necessário estabelecer aproximações e/ou distinções dos princípios que subsidiavam a prática educativa em uma perspectiva conscientizadora, politizadora e valorativa da cultura popular.

Nesse sentido, espera-se que essa pesquisa possa contribuir com a historiografia do MEB, ao destacar suas práticas educativas e estratégias alfabetizadoras como precursoras, por reconhecer os jovens e adultos das classes populares como sujeitos de direitos e produtores de cultura; especialmente, quando considera uma perspectiva analítica, a partir de fontes produzidas não só pela equipe do MEB, seus monitores e alunos, como também as externas ao Movimento, como as notícias veiculadas no *Diário de Pernambuco*.

Sendo assim, espera-se que uma releitura da memória, da história do MEB e de suas práticas educativas possa nortear e direcionar novas dinâmicas e práticas para a educação de jovens e adultos no momento presente, contribuindo, portanto, para a História da Educação Brasileira, especialmente, para a História da Educação de Jovens e Adultos.

2 MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE: UM LEGADO PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A tentativa de caracterizar o cenário histórico brasileiro do início dos anos de 1960 se torna um processo audacioso, ao considerá-lo como um período de grande efervescência política e econômica, cujos desdobramentos atingiram campos em disputas, como o religioso e o educacional. Por isso, a intenção é apresentar recortes que possam, mesmo que de forma limitada, dada sua complexidade, estabelecer conexões diretas e/ou indiretas com o MEB, para melhor compreender como e de que formas o contexto histórico influenciou as práticas educativas desse Movimento.

Nessa perspectiva, tal período é caracterizado pelo entusiasmo e pela busca do protagonismo das massas populares na participação política e econômica do país, tendo inspirado novas atitudes e ações em diversos segmentos, setores e instituições, entre elas, as culturais, religiosas e educacionais. Entretanto, deve-se evitar uma visão reducionista ou até mesmo equivocada de que a população menos privilegiada socioeconomicamente, de uma hora para outra, tenha de forma autônoma, desenvolvido uma consciência crítica acerca de sua realidade, como também, a capacidade e a potencialidade para transformá-la.

Esclarece-se, pois, que pessoas de diferentes níveis sociais e formação, como intelectuais, profissionais liberais, autônomos, artistas, estudantes (secundaristas e universitários), religiosos, leigos, entre outros, participaram, de forma mais ativa e estrutural, junto às massas, em busca de seus ideais. Engajados na luta por uma sociedade mais justa e igualitária, cujas condições de vida dos mais pobres e marginalizados socialmente, suscitavam ações educacionais que primavam pela dignidade humana.

Assim, discute-se que essas pessoas vinculadas aos diferentes grupos e movimentos populares, sociais e também educacionais, constituíram, ao longo dos anos cinquenta e início dos anos sessenta, as bases fundantes de uma renovação política e ideológica desses movimentos, nas quais, a ação assistencialista ampliava-se numa perspectiva reivindicatória de política pública social e estatal.

Ressalta-se que os acontecimentos do início dos anos de 1960 resultaram de um período histórico anterior. Dessa forma, os precedentes históricos do MEB, assim como de outras campanhas e programas educacionais criados, principalmente no Nordeste, serão apresentados sucintamente para promover reflexões e estabelecer uma maior compreensão sobre sua constituição, quem foram seus participantes e seus ideais. Aponta-se, também, os

motivos pelos quais o MEB (e outros movimentos educacionais da época) é considerado um marco na História da Educação Brasileira, principalmente, no que tange à Educação de Jovens e Adultos.

Para tanto, alguns elementos do aspecto socioeconômico, político, religioso e educacional são expostos para fomentar a discussão e a análise. Em adição, alguns dados estatísticos e informações inerentes ao estudo são apresentados considerando a escala local (Paraíba), a regional (Nordeste), a nacional (Brasil) e a global, pois a atuação extensiva do MEB contemplou um vasto espaço geográfico e, em particular, o interior e áreas rurais das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país.

Desde os anos de 1930, de acordo com Porto e Lage (1995), o Brasil investira no processo de industrialização de forma mais efetiva e, nas décadas posteriores, ocorreram mudanças, particularmente no setor da economia. Até então, a base do desenvolvimento econômico constituía-se no setor agrário, direcionando e concentrando o poder (econômico e político) em latifundiários e proprietários de terra.

Em meados dos anos de 1950 e, impulsionado, posteriormente, pelo governo de Juscelino Kubitschek de 1956 a 1961, o processo de industrialização era notável, mas não ocorrera de forma homogênea e evidenciara as desigualdades entre as regiões do país, pois centralizara-se no Sudeste; de forma mais particular, de acordo com Porto e Lage (1995, s.p.), “no triângulo São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro, favorecido pela determinação política das forças locais de criar um polo industrial, cujo desenvolvimento se acelerou, sobretudo, a partir dos anos 50”. Surgiu, portanto, uma nova classe social elitista, a burguesia industrial.

Ora, a região Nordeste não conseguiu acompanhar tais mudanças, visto que não era objetivo das oligarquias locais o investimento na industrialização. As autoras destacam que na Paraíba, por exemplo, uma única família era proprietária de 05 (cinco) das 08 (oito) usinas açucareiras, sendo o cultivo de cana-de-açúcar, algodão e sisal as principais monoculturas.

As oligarquias preocupavam-se com a manutenção do seu poder político-econômico e prestígio social, em detrimento da pobreza, da desigualdade, da exclusão social, principalmente de pequenos agricultores. Portanto, ao longo dos anos de 1950, o Nordeste ficou cada vez mais dependente da região Sudeste e Sul e permaneceu centrado na monocultura e na permanência de uma cultura de exploração do trabalho (até mesmo assalariado) e do subemprego.

Ressalta-se, ainda, a migração em massa de famílias originárias das regiões Norte e Nordeste para as regiões Centro-Oeste, Sudeste e Sul, como a migração de posseiros para as terras devolutas do Estado, na região de Goiás, conhecida como Formoso.

Amado¹⁰ aponta que “os migrantes para o Formoso vieram de vários Estados, em especial do sul de Goiás e do Nordeste [...], grande parte era analfabeta e havia vivido apenas em áreas rurais” (AMADO, 1993, p. 51) e enfatiza também, a total dependência econômica e a subordinação do trabalhador agrícola ao dono da terra, incluindo a exploração do trabalho familiar (homens, mulheres e crianças) que se sentiam incapazes, impotentes, mediante tal condição. “A pobreza, o não-acesso à terra, a dependência em todos os níveis conduziam à completa negação social da pessoa, ao ninguém” (1993, p. 55).

Dessa forma, as condições do trabalhador rural, em muitas regiões do país, eram críticas, pois “viviam em condições semelhantes às encontradas na época do feudalismo. Praticava-se o cambão, a sujeição, termos que significavam a obrigação para o camponês de prestar serviço gratuito ao latifundiário [...]” (PORTO; LAGE, 1995, s.p.). Evidencia-se, pois, tais condições de “trabalho” com base na exploração como uma das consequências (direta ou indireta) da perpetuação ou resquícios do coronelismo, relação sociopolítica que remonta da Primeira República (1889-1930), principalmente nas regiões do interior do Brasil.

Importante destacar o surgimento no meio rural, em meados dos anos de 1950, de movimentos e organizações, inicialmente, as Ligas Camponesas¹¹, em seguida, os sindicatos rurais. Esses organismos, à época, foram os primeiros que conseguiram minimizar ou romper com a situação de dependência total dos camponeses de seus patrões. Para Kadt (2007, p. 47), eles “representaram um desafio ao ilimitado ‘reinado’ dos patrões” e questiona se eles “se apresentavam aos camponeses (como clientes), meramente como padrão alternativo ou se sua presença no campo anuncia um modo totalmente novo de consciência e organização”.

Embora tal discussão seja relevante, o que se almeja destacar é que esses organismos e suas reivindicações foram responsáveis por mudanças reais no meio rural. O poder quase que absoluto dos proprietários de terras foi abalado e questionado, o panorama político e econômico estava sendo alterado e a sociedade voltou o olhar para o campo, parte com preocupação e desconfiança, parte com entusiasmo e alacridade.

¹⁰ Janaína Amado, professora do Departamento de História da Universidade Federal de Goiás, cujo estudo analisou as “motivações dos trabalhadores rurais brasileiros que durante as décadas de 1940 e 1960 migraram como posseiros para o Estado de Goiás e, ali, promoveram o conflito social conhecido como a Revolta do Formoso ou Revolta de Trombas” (AMADO, 1993, p. 47).

¹¹ Associações de trabalhadores rurais que desempenharam atividades e ações intensas entre os anos de 1950 até o golpe civil-militar em 1964. A primeira foi formada em Pernambuco, intitulada originalmente Sociedade Agrícola e Pecuária de Plantadores de Pernambuco – SAPPP, formada por 140 famílias. Posteriormente, formaram-se outras na Paraíba e no Estado do Rio de Janeiro. As finalidades das ligas eram prioritariamente assistenciais, sobretudo jurídicas e médicas, e ainda de autodefesa, nos casos graves de ameaças a quaisquer de seus membros. Fonte: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/ligas-camponesas>. Acesso em 05 jan. 2021.

No meio urbano, o contexto era semelhante, principalmente após o ano de 1952, percebeu-se a expansão e a atuação constante do movimento sindical por melhores condições de trabalho e salário. Organizavam-se greves e paralisações de várias classes trabalhadoras, entre elas, metalúrgicos, têxteis e da construção civil, marceneiros, vidreiros e gráficos. De acordo com Porto e Lage (1995, s.p.), os sindicatos e associações “tornaram-se cada vez mais combativos. Na área estudantil, universitários e secundaristas, ao aprofundarem a consciência dos seus privilégios, passaram a defender a união operário-estudantil-camponesa”.

Mediante esse cenário, situa-se a atuação e de certa forma, a posição político-ideológica da Igreja Católica e de seus integrantes, tanto na escala local e nacional, quanto na global. Sob a influência e o entusiasmo de movimentos externos e internos, particularmente de alguns bispos e membros leigos considerados mais progressistas, percebeu-se a necessidade e oportunidade de renovação de suas bases. Fato esse que, segundo Kadt (2007, p. 82), ocorrera no final dos anos de 1950.

Ressalta-se que não se tem intenção de realizar um histórico da Igreja Católica no Brasil e no mundo, mas alguns aspectos precisam ser evidenciados, pois o fato do MEB ter sido criado pela CNBB, implementado por escolas radiofônicas geralmente instaladas em propriedades das dioceses, e que parte daqueles e daquelas que atuavam nele foram ou eram participantes e/ou militantes de movimentos católicos. Tudo isso, possibilita estabelecer conexões e articulações inerentes a esse estudo; algumas delas relacionadas aos discursos e as representações que cingem o imaginário de muitas pessoas independentemente de religião, acerca dessa instituição até hoje respeitada mundialmente.

A relação entre o MEB e a Igreja Católica contemplou boa parte dos estudos de Kadt (2007), que destacou o Centro Dom Vital¹² reconhecidamente como um espaço, onde católicos e leigos promoveram o desenvolvimento da intelectualidade. Mais precisamente, o autor apontou a atuação reacionária (assim por ele nomeada) de Jackson de Figueiredo (1891-1928), que organizou e fundou, também, o jornal (para alguns, revista) *A Ordem* (1921-1990) e estimulou o envolvimento político partidário e a criação de coligações. O jornal católico era de periodicidade mensal e, durante a década de 1990, devido à dificuldade financeira, tornou-se anual e, em seguida, fora extinto. Segundo Kadt (2007, p. 80), o jornal retratava os ideais de Jackson Figueiredo e “proclamava as virtudes não apenas da ordem, mas também, da

¹²Fundado em maio de 1922, no Rio de Janeiro por Jackson de Figueiredo, com a colaboração do arcebispo coadjutor, Dom Sebastião Leme da Silveira Cintra, é uma associação civil de católicos leigos, dedicada ao estudo, discussão e apostolado, subordinada à Igreja Católica. Estudiosos o referenciam como o principal centro intelectual do catolicismo brasileiro. Fonte: <http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/centro-dom-vital>. Acesso em 27 jan. 2021.

autoridade, da moralidade, do catolicismo e do nacionalismo”. Percebe-se que não só a associação como também, o que ela produziu, no caso, o jornal, configuram-se como os passos iniciais de uma mudança de pensamento, posturas e condutas por parte de católicos e leigos que se reverberaram em ações, tomadas de decisões e intervenções futuras, incentivando, principalmente, a formação de grupos e movimentos católicos e não católicos, incluindo o MEB.

Devido à morte de Jackson em 1928, foi na gestão de Amoroso Lima (1893-1983), que por mais de três décadas, o Centro Dom Vital “exerceu importante papel no assentamento das bases para a ‘renovação’, que se sucedeu no final dos anos 1950” (KADT, 2007, p. 81). Considerando que nas décadas de 1930 e 1940, tal instituição reuniu leigos e católicos, inclusive padres, que posteriormente se tornariam bispos, e que lutavam em prol dos mais pobres e necessitados. O Centro Dom Vital “foi claramente um catalisador precoce no processo que acabou levando ao aparecimento da ideologia progressista católica”.

O interesse em apontar brevemente algumas informações do Centro Dom Vital e de seus primeiros dirigentes é para enfatizar o seu papel como promotor e divulgador das novas ideias e pensamentos humanísticos cristãos no Brasil, além de destacar que Amoroso Lima, conhecido por seu pseudônimo Tristão de Ataíde, com o apoio de Dom Sebastião Leme, à época, arcebispo do Rio de Janeiro, foi o primeiro presidente de um movimento de renovação eclesial, a Ação Católica Brasileira (ACB), cujo ápice foi atingido na década de 1950, período que ocorreu a sua reorganização.

A consulta bibliográfica indicou como seu início oficial o ano de 1935, muito embora, seus membros organizaram-se desde 1930. Segundo Fávero (2006, p. 43), os leigos da ACB almejavam uma igreja “mais atualizada em sua ação pastoral e mais atuante no social; [...] tinham ainda uma ideia difusa da participação política, não-partidária, derivada de uma visão genérica da situação brasileira e da necessidade de mudança”. Sendo assim, a ACB fora constituída com o apoio oficial dos movimentos jovens: Juventude Universitária Católica (JUC), Juventude Agrária Católica (JAC), Juventude Estudantil Católica (JEC), Juventude Operária Católica (JOC) e Juventude Independente Católica (JIC); e de adultos, como a Ação Católica Independente (ACI) e Ação Católica Operária (ACO).

Esse apoio se configura como uma ampla mobilização por parte de membros da Igreja Católica, que fortaleceu e ampliou as ideias e as ações da ACB, ocupando, cada vez mais, espaços diversificados como associações, escolas, universidades, entre outros, seja no campo ou na cidade, junto aos católicos e aos leigos. Esses movimentos assumem uma postura de

renovação ao se aproximar das massas populares com a intenção de promover mudanças de caráter estrutural e social.

A atuação e a posição de alguns membros da Igreja Católica aos poucos começaram de fato a mudar, pois, segundo Fávero (2006, p. 42), observou-se

O deslocamento de parte da Igreja, no sentido de uma aproximação ao movimento das classes dominadas (operários, camponeses, subproletários) e das forças sociais que se abatiam socialmente em prol de transformações das estruturas sociais, significa uma ruptura com os papéis tradicionalmente desempenhados pelos setores católicos, que passavam da defesa do *status quo* a sua crítica. E isso teria ocorrido, sobretudo pelo envolvimento cada vez maior de setores da igreja nos conflitos sociais do período.

Contudo, ainda segundo o autor, nem todos os membros da Igreja Católica estavam envolvidos com tais questões ou queriam se envolver, pois “mesmo por parte da Igreja ‘progressista’ eram evidentes também as discordâncias com o pensar e o agir da chamada ‘esquerda católica’” (2006, p. 196).

Inclusive, alguns bispos e padres mantinham cautela, discrição e observavam com preocupação a atuação dos movimentos junto às Ligas Camponesas, por exemplo, pois como criadora do MEB, “intencionalmente ou não, a Igreja aliava-se ao Estado na difusão da ideologia da ordem e da segurança, acenando para a diminuição das desigualdades econômicas e sociais através do desenvolvimento” (FÁVERO, 2006, p.61).

É preciso lembrar que a sociedade vivenciava o temor do comunismo e da Guerra Fria (1947-1991) e a proximidade com a Revolução Cubana (1953-1959) era motivo suficiente para aspirar cuidados em todos os setores, inclusive, na Igreja Católica, sendo esse um ponto de contradição e de certa forma, de desentendimento entre seus membros, como também dos movimentos, incluindo o MEB.

Em meados de 1960, intensificavam-se as divergências internas, conflitos de interesses e pensamentos entre os ditos conservadores e os progressistas, principalmente os membros da JUC e da JEC que estavam convictos sobre a possível transformação estrutural da sociedade capitalista para a socialista. Nesses, cresciam o radicalismo e a necessidade de desvinculação da Igreja Católica (cujos superiores mantinham o mister da evangelização) à qual eram subordinados e deviam obediência.

Dessa forma, nasceu a Ação Popular (AP), (1962-1964), uma organização política de âmbito nacional, fundada entre 31 de maio e 03 de junho de 1962, em Belo Horizonte/MG, durante um Congresso promovido pela JUC. Seu primeiro coordenador nacional foi Herbert

José de Sousa e seu principal ideólogo, o Padre Henrique Vaz. A AP foi formada quase que integralmente por participantes da JUC e JEC, mas sem vínculos oficiais com a Igreja Católica e atuou nas universidades, nos centros populares de cultura, nas campanhas de sindicalização rural do Nordeste e no MEB.

Essa breve explanação sobre a atuação da Igreja Católica, os conflitos entre seus membros, militantes católicos e leigos tem como objetivo apontar o fato de que, inicialmente, muitos participantes do MEB (como também de outros movimentos e campanhas educacionais populares desse período) foram ou fizeram parte de um desses movimentos ou de ambos. Sendo assim, estabelece-se conexões entre os ideais de lutas desses grupos e suas influências nas orientações político-pedagógicas e nas práticas educativas do MEB.

Nessa perspectiva, os movimentos populares, nascidos desde a década anterior, de diversos setores e segmentos da sociedade, alguns ora já apontados, consolidaram suas lutas reivindicatórias, reunindo e organizando suas demandas, principalmente as sociais, entre elas, o combate à fome e à miséria; como também, a favor do direito ao trabalho digno e ao salário justo, da luta pelo direito à educação para todos e pelo combate ao analfabetismo, incentivando a participação política das massas a partir do voto. Portanto, o analfabetismo tornou-se um tema candente, além de ser considerado um problema a nível mundial, um impedimento ao crescimento econômico do país.

Tal percepção permeava o discurso liberal e capitalista que, segundo Bilhão e Klafke (2000, p. 20), sustentava matrizes teóricas, sendo uma delas “a teoria do capital humano, que apostava na formação, sobretudo dos adultos e mais pobres, para inserção numa economia de mercado”. Reforçava-se a ideia de que se alfabetizado, o indivíduo poderia produzir mais e melhor e alcançar posições e condições (mínimas) no mercado de trabalho. Logo, estaria contribuindo para a economia do país, além de que se empregado, tornar-se-ia um consumidor potencial de produtos e serviços diversos.

Por outro lado, de acordo com Di Pierro e Haddad (2000, p.112), o adulto não-escolarizado era percebido como uma pessoa imatura e ignorante, que deveria ser atualizada com os mesmos conteúdos formais da escola primária e essa percepção reforçava o preconceito contra o analfabeto. E, para que esses sujeitos pudessem ser reconhecidos como cidadãos, era necessário, entre outros elementos, que conhecessem as leis, seus direitos e deveres, ou seja, era fundamental o reconhecimento do exercício da cidadania, especialmente a partir do voto; compreendendo que eles poderiam quebrar as amarras políticas arraigadas nos processos eleitorais, conhecidos como os currais eleitorais e o voto do cabresto, o que se

configura como resquícios de uma sociedade, cujo poder político e econômico era centrado quase que exclusivamente nas oligarquias rurais.

No contexto educacional, faz-se necessário frisar a importância da Educação de Base compreendida por Fávero (2006, p. 03) como “o mínimo fundamental de conhecimentos teórico-práticos, imprescindíveis às populações pobres das regiões atrasadas para que as mesmas pudessem caminhar em direção ao desenvolvimento”, que, apoiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), foi promovida com a criação de programas pelo Ministério de Educação e Saúde – MES, como a Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CNAA)¹³, em 1947, que culminou na organização da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA, com ênfase na alfabetização dos maiores de quinze anos, com o ensino supletivo (FAVERO, 2006, p. 25).

Nesse período, segundo Paiva (2003), cria-se a Campanha Nacional de Educação Rural em 1952 e, posteriormente, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo em 1958, porém seus resultados foram insatisfatórios, haja vista o fato de não se considerar as especificidades de seu público-alvo, a diversidade regional e local, a relação de espaço-tempo e também pela inadequação dos materiais pedagógicos utilizados, empregando-os tanto no meio urbano quanto no rural.

O Governo Federal promoveu outros programas, a saber: a Mobilização Nacional de Erradicação do Analfabetismo (MNEA), em 1957 e o Sistema Rádio Educativo Nacional (SIRENA), criado em 1958 e que, inclusive, no tópico dedicado à discussão do processo de criação do MEB, serão tecidas considerações, a partir de Fávero (2006) e do recente estudo de Bilhão e Klafke (2020), uma vez que ambos observaram relações entre a constituição do SIRENA e a criação do MEB.

É interessante frisar que, em um primeiro momento, essas campanhas sustentavam um discurso de que finalmente o Estado estava combatendo o analfabetismo e promovendo o desenvolvimento econômico do país. Esse aspecto não é muito difícil de se imaginar, pois até hoje, quando um programa educativo é anunciado pelo Governo em qualquer âmbito, as atenções voltam-se para ele, como se esse ou aquele programa fossem por si só responder a todas as demandas da população educacional em todos os níveis. E, mais ainda, sem considerar a imensa extensão territorial e a diversidade cultural do país.

¹³Responsável pela implementação da rede de escolas supletivas, desenvolveu estratégias com a finalidade de garantir minimamente a qualidade dos trabalhos docentes, entre eles um currículo especial, cartilhas, jornais, folhetos e textos de leitura diversos elaborados pelo Setor de Orientação Pedagógica do Serviço de Educação de Adultos do Ministério da Educação e Saúde (MES), distribuídos em larga escala por todo o país (*Primeiro guia de leitura – Ler, Segundo guia de leitura – Saber, Guia de Matemática*, entre outros). Fonte: <http://forumeja.org.br/book/export/html/1564>. Acesso em 08 fev. 2021.

Ora, o custo das campanhas de massa era elevado e, apesar da redução dos índices de analfabetismo, elas foram bastante criticadas, em particular, a CEAA, por manter uma orientação liberal, ruralista e de baixa qualidade em termos pedagógicos, já que a gratificação para professores era irrisória, muitos desistiam do trabalho e contratava-se um corpo docente despreparado que comprometia a ação e a avaliação pedagógica. O material didático também foi criticado por ser considerado pouco adequado aos adultos e à diversidade regional. Sua atuação, “excetuada uma pequena parcela, carecia de profundidade, reduzindo-se à mera alfabetização: apontavam-na como ‘fábrica de eleitores’” (PAIVA, 2003, p. 220).

Percebe-se que, em um segundo momento, o discurso positivo atribuído a essas campanhas como “soluções de todos os problemas e males da sociedade” perdeu força. E, não era para menos, pois se desconsiderava que a alfabetização é uma etapa inicial do processo de escolarização e, como todo processo, é preciso reconhecer o tempo de cada indivíduo, identificar suas dificuldades e ampliar suas potencialidades, não bastava apenas saber escrever seu nome e ser considerado “apto” para votar. Em que isso ajudaria a provocar mudanças e transformações sociais?

De acordo com Paiva (2003), apesar de melhorias do índice de analfabetismo, a campanha parecia não estimular o desenvolvimento educativo, cultural e a participação da cidadania. Muito embora se tenha constatado o aumento de números de votantes no final de 1940 e durante a década de 1950, e que em alguns locais ocorreu a ruptura dos “currais eleitorais” ficou evidente, que o discurso do “entusiasmo pela educação” não era suficiente para solucionar o problema do analfabetismo relacionado à marginalização social e ao desenvolvimento econômico.

Ora, era necessário superar a visão do analfabeto como sujeito imaturo, ignorante e incapaz que contemplou inicialmente boa parte dos estudos teóricos e das atividades da CEAA, mesmo que ao longo dela, essa percepção tenha sido revisada. Logo, a euforia cedeu espaço à decepção e, após severas críticas realizadas durante o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, no Rio de Janeiro, em 1958, evidenciou-se que o “caminho da campanha de massa não parecia muito adequado e seu fracasso era um estímulo para que novos grupos buscassem novas soluções para o problema, tal como era solicitado pelo governo federal ao convocar o Congresso” (PAIVA, 2003, p. 220).

Nesse mesmo evento, de acordo com a autora, Paulo Freire expôs suas ideias pedagógicas e liderou a representação pernambucana. Percebeu-se a necessidade de incorporar novos preceitos teórico-metodológicos para a educação de adultos, que no início dos anos de 1960, recomeça sob nova orientação.

Destarte, esse cenário propiciou o surgimento de campanhas e programas educacionais que, segundo Jardimino e Araújo (2014, p. 51), inspiravam-se no pensamento pedagógico de Paulo Freire e tiveram, em suas muitas iniciativas, a educação popular e a luta pelo direito à educação como bandeiras.

O que difere esses novos movimentos das campanhas de massas nascidas na década de 1950 é, segundo Fávero (2006, p. 51), o compromisso explícito e assumido em prol das classes populares (urbanas e rurais), como também “o fato de orientarem sua ação educativa para uma ação política”. Essas ações educacionais foram apoiadas pelo Governo Estadual e/ou Municipal, algumas subsidiadas pelo Governo Federal e nasceram principalmente no Nordeste brasileiro.

Além do MEB, promovido pelo Governo Federal e criado em 1961 pela CNBB, destaca-se o Movimento de Cultura Popular do Recife (MCP), também em 1961; a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, patrocinada e criada em Natal pela Secretaria Municipal de Educação; a Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR), criada em 1962; e os Centros de Cultura Popular, criados pela União Nacional de Estudantes (UNE), em 1962, no Rio de Janeiro (GUEDES, 2019, p. 20).

Nesse sentido, merece destaque discorrer brevemente sobre a concepção de educação que norteava os movimentos educacionais supracitados, entre eles, o Movimento da Educação Popular, cujo princípio está direcionado à construção de fazer do povo expressão política de si mesmo, por meio de organizações populares autônomas, influenciadas pelo desejo de construir o poder popular (PALUDO, 2015, p. 226). Sendo assim, considerava-se a educação e a política no processo de luta e resistência das classes populares, visando sua emancipação.

Da mesma forma, não se deve deixar de mencionar a filosofia e o Sistema de Alfabetização, conhecido como “método” de alfabetização, proposto por Paulo Freire que foram integrados aos programas educativos e aos diferentes espaços de educação.

Diferentemente das campanhas anteriores, a concepção de educação nessa perspectiva voltava-se para o desenvolvimento do educando, enfatizando sua participação política e ativa na sociedade e não apenas como meros eleitores ou trabalhadores capacitados (minimamente) e submetidos à expropriação de seu trabalho.

Crescia o entendimento de que o processo educativo precisaria pautar-se na conscientização e emancipação dos sujeitos, a partir do reconhecimento de sua condição de explorado (pelo capitalismo) e oprimido (pela classe dominante) para que de fato pudessem refletir e buscar coletivamente, mecanismos de luta e resistência.

Dessa forma, destaca-se a contribuição da concepção freireana, que em sua essência, considera o ato de educar como uma ação política que norteia e direciona a prática pedagógica a partir do diálogo. Tal perspectiva, promove a crítica e a reflexão nos sujeitos, a partir do contexto nos quais estão inseridos, discutindo as problemáticas que os circundam, objetivando agir e transformá-lo positivamente (GUEDES, 2019, p. 20).

Sendo assim, era um momento oportuno para as massas, pois

Durante o governo do presidente João Goulart (1961 a 1964), **o tema da participação das massas populares no processo de mudança social tornou-se central.** A participação dessas massas era a garantia de que a mudança da sociedade brasileira se daria no sentido da justiça social, da criação de uma sociedade socialista, igualitária (PORTO; LAGE, 1995, s.p., grifo das autoras).

O índice de analfabetismo ainda era altíssimo, consequentemente, se alfabetizados, os “novos” votantes poderiam fazer a diferença em um momento oportuno, o da eleição presidencial direta, prevista para 1965. Não é objetivo aqui tratar do momento específico no tocante à eleição que, aliás, nunca aconteceu, mas o fato não poderia deixar de ser citado, uma vez que fora uma mola propulsora para que o governo investisse na educação como estratégia de se manter no poder. Por outro lado, discute-se que ela foi um dos motivos que levaram as forças opositoras a arquitetar o golpe civil-militar.

Concomitantemente, as contradições e as inquietações políticas que se vivia no momento caracterizavam um mundo polarizado capitalista e comunista. João Goulart (Jango) assumiu a presidência entre 1961 e 1964, após renúncia de Jânio Quadros e, no momento da renúncia, Jango visitava a República Popular da China, despertando nas forças de oposição elementos para acusá-lo de subversão e de querer instaurar o comunismo no Brasil.

O Congresso Nacional, representado por Ranieri Mazzilli, assumiu o governo provisoriamente até que Jango pudesse retornar e assumi-lo, o que só foi possível com o apoio da campanha de legalidade de posse, tendo como Leonel Brizola, governador do Rio Grande do Sul, seu principal articulador.

Acirravam-se ainda mais as disputas pelo poder entre aqueles que apoiavam os movimentos populares e o modelo nacionalista desenvolvimentista do Governo, que tinha intenções de executar reformas de base (tributária, financeira, bancária, agrária e educacional) e os que não permitiam quaisquer tipos de alteração do *modus operandi*, entre eles, o empresariado e a classe elitista (SAVIANI, 2008, p. 293-294). Portanto, ocorreram embates pela manutenção ou ruptura do poder político e econômico estatal.

Na medida em que se organizavam os diversos movimentos populares que apoiavam a independência da economia através do processo de industrialização nacional, mobilizou-se também a classe empresarial.

O Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD) (1959-1963) foi o mais representativo e tinha a finalidade explícita de combater o “comunismo” e manter a dependência econômica com outros países, como os Estados Unidos da América.

O IBAD teve apoio do Instituto de Estudos Políticos e Sociais – IPES (1961-1971) que, por sua vez, era apoiado por militares da Escola Superior de Guerra – ESG, criada em 1949 e associada à *National War College*, impregnada com ideais estadunidenses também de combate ao comunismo e com intenção de se fazer presente na economia brasileira (SAVIANI, 2008, p. 292-294).

Nesse sentido, o golpe civil-militar, articulado pela elite empresarial (civis) e por militares, que fora instaurado em 01 de abril de 1964, marcou não só a interrupção das conquistas dos movimentos populares, como também, os promissores avanços no contexto educacional; “ocorre simultaneamente a ruptura política das concepções e ideais dos movimentos sociais, programas, campanhas, ações pedagógicas, entre outros” (GUEDES, 2019, p. 21). Campanhas e movimentos educacionais foram extintos e alguns de seus idealizadores foram perseguidos, presos e outros atentamente vigiados.

O “novo” regime, segundo Saviani (2008, p. 295), deixou marcas profundas na sociedade e na educação brasileira que, ainda hoje, não se pode mensurar. Suas reformas educacionais tinham objetivos explícitos de atender aos interesses econômicos e defendia-se “os investimentos no ensino como destinados a assegurar o aumento da produtividade e da renda”. Sendo assim, em todos os níveis de ensino, o objetivo era a formação de recursos humanos para o mercado de trabalho e garantir a estabilidade da economia brasileira, aspectos inclusive de grande repercussão até o presente momento.

A reforma iniciou-se no nível superior em 1968: destacam-se a reestruturação departamental e a alteração do calendário acadêmico, comprometendo a qualidade de ensino-aprendizagem por desconsiderar as especificidades dos campos de atuação. Em 1971, unificou o ensino primário ao ginásio, definido como 1º grau; e o ensino técnico e o normal ao científico, integrando o nível de 2º grau (SAVIANI, 2008); momento oportuno para expansão da rede privada, pois a classe média e a elite não se contentavam com a formação técnica.

O MEB precisou (de forma impositiva pelo novo regime) estrategicamente redirecionar suas orientações político-pedagógicas para manter suas atividades e continuar recebendo o apoio financeiro do Governo Federal, mesmo que de forma bastante reduzida.

Segundo Fávero (2006, p. 04), o MEB foi “o único movimento que sobreviveu ao golpe militar de 1964 e à repressão dos anos seguintes, devido exclusivamente ao fato de ser um movimento da Igreja”. Percebe-se, portanto, que houve certo alinhamento de interesses entre Estado e Igreja Católica, ao considerar a educação como campo de disputas político-ideológicas.

Com a extinção de muitas campanhas educacionais e com a constante orientação da UNESCO aos países-membros sobre a necessidade da promoção da educação de adultos e do combate ao analfabetismo, em 1966, segundo Paiva (2003, p. 288), “o governo da União retoma o problema através do Ministério da Educação (Plano Complementar) e do apoio à Cruzada ABC, em colaboração com a USAID¹⁴”.

A Cruzada ABC ou Cruzada de Ação Básica Cristã foi criada em Recife, em 1962, por um grupo de professores do colégio evangélico Agnes Erskine. Conforme os estudos de Prestes e Madeira (2001, p. 38-39), a Cruzada ABC ampliou suas atividades e atuação em 1965, com apoio da União, e “se insere no quadro de um despertar missionário das igrejas protestantes, de modo especial nas missões no Norte do Brasil. [...] Oriunda dos ideais missionários presbiterianos de origem norte-americana”.

Os autores destacam ainda que, desde 1947, os líderes da Cruzada ABC já contribuíam com a alfabetização no país, na confecção de material didático, especialmente, a partir de 1961, com a elaboração das cartilhas para alfabetização: *Ler e Saber* e *Cartilha ABC*, impressas e distribuídas pelo Ministério da Educação e Cultura. Colaborou-se ainda com um programa de alfabetização, apoiado pelo Governo de Pernambuco e com recursos provenientes do Convênio USAID/SUDENE/Estados nordestinos, que foi implementado nas escolas primárias de Recife.

Conforme menção acerca da disputa político-ideológica é importante destacar, a partir dos estudos de Prestes e Madeira (2001) e de Paiva (2003), que a Cruzada ABC tinha como missão a evangelização e uma proposta educacional dita apolítica e, por isso, possivelmente foi contemplada com recursos do novo regime, cujas atividades “se desenvolviam principalmente no Nordeste, onde os programas anteriores haviam semeado ideias que precisavam ser neutralizadas” (PAIVA, 2003, p. 289).

¹⁴Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional. Desde a década de 1950, diversos acordos foram assinados entre os governos do Brasil e dos Estados Unidos, com o objetivo de promover, a cooperação cultural entre os dois países. O de maior repercussão foi o da colaboração técnica no contexto educacional para planejamento do sistema de ensino, particularmente do ensino superior, assinados em 1965 e 1967. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/acordo-mec-usaid>. Acesso em 01 mar. 2021.

Ainda segundo Paiva, a Cruzada ABC também foi alvo de críticas, pois defendia investimentos mínimos e rentáveis. Sendo assim, a insuficiência de recursos acarretava a baixa qualidade técnica e pedagógica. Além disso, a orientação estrangeira era mal vista: “a sua vinculação à entidade norte-americana e sua própria direção levantava a ira dos setores nacionalistas”.

Em 1967, implementou-se um “novo” programa de alfabetização a nível nacional, que priorizava o ato de ler e escrever, descontextualizado da realidade dos sujeitos, desconsiderando o pensamento crítico-reflexivo. O Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL (1967-1985) que, segundo Di Pierro e Haddad (2000, p. 114), passou a se configurar como um programa que, por um lado, atendia aos objetivos de dar uma resposta aos marginalizados do sistema escolar e, por outro, atendia à demanda política dos governos militares. Percebe-se a tentativa do Estado de se firmar como regime político e, ao mesmo tempo, como uma forma de ampliar seu poder e legitimar sua hegemonia.

No ínterim dessa discussão, procurou-se relacionar o surgimento do MEB e as in(ter)ferências do contexto histórico, considerando elementos do aspecto socioeconômico, político, religioso e educacional, que influenciaram não só sua criação, como também, motivaram fortemente uma tentativa de sua extinção.

O MEB surge em meio às disputas políticas e ideológicas pelo poder, em um cenário caracterizado também pelo entusiasmo e expansão dos movimentos populares de base, como o Movimento da Educação Popular, da Cultura Popular, movimentos “progressistas” da Igreja Católica, por meio da Ação Católica Brasileira e, posteriormente, da Ação Popular.

Evidencia-se que seus idealizadores incorporaram a luta de seus precedentes históricos e dos movimentos populares de base (sindicatos, associações e as Ligas Camponesas) que surgiram desde os anos de 1950, constituídos de diferentes setores e atores sociais engajados no combate à fome, à miséria, à desigualdade e injustiça social. Entretanto, aprofunda-se essa discussão no próximo tópico, ao discutir de que maneira se deu o processo de criação do MEB, considerando-o como amplo programa de Educação de Base com apoio do Governo Federal.

Mediante ao cenário apresentado, destaca-se que o ano de 1964 foi historicamente marcante, muito embora, grande parte da sociedade brasileira, e em particular, a juventude atual, não teve e/ou não tem aprofundamento de conhecimentos acerca dos crimes e das violações legitimadas pela ditadura civil-militar, levando muitas vezes ao esquecimento.

Nesse sentido, faz-se pertinente a reflexão à luz do que considera Nora (1993, p.9) sobre a relação intrínseca entre história e memória e como ela é aberta à dialética da

lembrança e do esquecimento, por vezes fragilizada e vulnerável a distintos usos e manipulações. O esquecimento (inconsciente e/ou manipulável) pode gerar grandes dificuldades na percepção, identificação ou no reconhecimento de graves situações que ferem o princípio da dignidade humana, como por exemplo, a disseminação do discurso recente em apoio à ditadura civil-militar.

Ora, como se pode lembrar aquilo que não foi vivido? O que não foi registrado de alguma forma (material ou simbólica) na história? Ou pior, o que se foi registrado de forma unilateral, ou seja, revela-se apenas um lado da história? É no sentido de superar essas lacunas que esse trabalho também caminha sem perder de vista os achados nos estudos e nos registros anteriores; para além de complementar, busca inserir novas perspectivas, estabelecendo correlações entre passado e presente.

Por um lado, sustenta-se a relevância de se revisitar a memória histórica do MEB, como também as dos sujeitos de seu processo educativo, considerando as múltiplas situações e relações imbricadas ao contexto histórico, seus avanços, rupturas e retrocessos. Por outro lado, busca-se a constante superação do esquecimento de fatos, ações e mobilizações de pessoas, de grupos, de uma coletividade. Esforça-se, pois, para que eles não sejam (ou permaneçam em alguns casos) invisibilizados por anos, por décadas pela história dita oficial.

2.1 O PROCESSO DE CRIAÇÃO DO MEB E A PROMOÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Na tentativa de contribuir na escrita histórica do MEB e ressignificar suas práticas educativas e alfabetizadoras, as questões supracitadas foram discutidas considerando as análises da revisão bibliográfica, em articulação e diálogo com outras fontes pesquisadas. Assim, busca-se analisar como essas práticas são mencionadas e tratadas nos documentos oficiais, a partir das seguintes fontes: o Decreto nº 50.370, de 21 de março de 1961, que oficializa a criação do MEB como um programa de Educação de Base que atuará em áreas subdesenvolvidas nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil; o Decreto nº 52.267 de 17 de julho de 1963, que reafirma o apoio do Governo Federal ao MEB e trata da sua ampliação em outras áreas em desenvolvimento a nível nacional; e publicações no *Diário de Pernambuco* que relatam notícias acerca das ações desenvolvidas pelo MEB em escala local, regional, nacional e global.

Ressalta-se a pertinente observação de Bacellar (2008, p. 63) acerca do procedimento de análise dos documentos e sua fundamental contextualização, posto que “documento algum é neutro, e sempre carrega consigo a opinião da pessoa e/ou do órgão que o escreveu”.

Dessa forma, o diálogo entre as fontes sustenta a compreensão de que elas podem revelar particularidades de nosso objeto ou elementos a ele associados, como o contexto de produção, o modo como e de que formas foram produzidas, publicizadas, disseminadas, por quem e com que intenções, como também, os discursos em evidência, os modos de agir e pensar dos sujeitos, das instituições, suas formas de representações e o estabelecimento de relações sociais à época.

Nessa perspectiva, faz-se necessário retomar informações específicas sobre o processo de criação do MEB, encontradas na revisão bibliográfica e analisá-las, a partir de uma leitura a contrapelo dos documentos, na busca de lançar novos olhares e ângulos sobre eles. Contudo, não se trata apenas de comparar, justificar, corroborar ou contrapor elementos e sim, buscar desvelar outros, seja de forma individual ou associada, tal processo pode apontar novos indícios e informações ainda não mensurados.

Ao consultar a bibliografia sobre o MEB, consolidada por contribuições de estudiosos como Fávero (2004, 2006), Wanderley (1984, 2014) e Kadt (2007), identificou-se também o estudo recente de Bilhão e Klafke (2020, p.01) que “analisa as articulações entre a Igreja Católica, a Philips do Brasil, e o governo brasileiro relacionados à implementação de um sistema radioeducativo no país”.

Diferentemente de Fávero (2006, p. 08), que enfatiza as contradições internas do MEB relacionadas à concepção e natureza do Movimento, como a confessionalidade que “enraizava-se muitas vezes em problemas muito concretos de destinação de verbas, de gestão de recursos, de autonomia de decisões”, o estudo de Bilhão e Klafke explora pontos de contradições externas ao MEB, que envolvem a Igreja Católica, o empresariado e o Estado em um momento anterior ao da criação do Movimento, mas que de certa forma, contribuíram para a abertura de caminhos que conduziram a sua criação.

Os autores orientaram suas análises pela conjuntura histórica durante a década de 1950 e, entre outros aspectos, apontaram a influência do contexto desenvolvimentista e a percepção difundida acerca do analfabetismo como problema que “torna a ideia de ensino radiofônico aceitável por si, colocando um projeto cercado de distintos interesses como relativamente independente de suas implicações ideológicas” (2020, p. 07). Dessa forma, justificava-se o investimento em programas como o Sistema Radioeducativo Nacional – SIRENA, durante a década de 1950 e posteriormente, o MEB, no início da década de 1960.

Duas questões apontadas no estudo merecem destaque: a primeira se refere à aproximação entre a Igreja Católica e o empresariado, representado pela Philips do Brasil, e que se faz ainda mais pertinente ao se destacar o Estado, no caso do MEB, representado pelo Governo Federal, como financiador da concretização da educação através das escolas radiofônicas. De acordo com os autores, a Philips já fabricava os aparelhos de recepção das aulas na Colômbia e, através de sua filial no Brasil, desempenhou importante papel na legitimação e ampliação do sistema radioeducativo a nível nacional.

Além disso, o estreitamento da relação entre a Igreja Católica e a Philips do Brasil ficou explícito durante o processo de elaboração e publicação do livro *Educação fundamental pelo rádio*, escrito pelo professor João Ribas da Costa, à época, funcionário da Philips do Brasil, que por sua formação técnica e educacional, circulava em ambientes diversos (órgãos e instituições), estabelecendo contatos com pessoas influentes.

Em 1957, (após a publicação do livro) foi escolhido para dirigir o SIRENA, mas para os autores “o êxito da publicação, em 1956, não pode ser explicado apenas pela via do planejamento empresarial; ele ocorreu graças a uma ampla rede de relações¹⁵ estabelecida entre a Philips do Brasil e a Igreja Católica” (BILHÃO; KLAFFE, 2000, p. 10-11).

A segunda questão se trata da expansão de outras religiões pelo Brasil, caracterizando um cenário de disputa acirrada também no campo religioso, principalmente entre católicos e protestantes. O estudo faz menção à ampliação de templos da Igreja Assembleia de Deus na região Sudeste pelo pastor Paulo Leivas Macalão (1903-1982) e o início, em 1955, do programa *Voz das Assembleias de Deus*¹⁶. Sendo assim, pode-se inferir que tanto o desenvolvimento das atividades educativas do SIRENA quanto a necessidade e a preocupação da Igreja Católica em usufruir espaços que eventualmente poderiam ser ocupados por outras igrejas e religiões também devem ser apontadas como influências na criação do MEB. Conforme explicitado no capítulo introdutório, o MEB foi criado em 1961 pela CNBB e, segundo Fávero (2004, p. 01), o Movimento tinha por objetivo desenvolver um programa de

¹⁵ Os autores mencionam que o livro foi apresentado primeiramente, em 1955, às autoridades eclesásticas e publicado no ano posterior pela Editora Católica de São Paulo. Ressalta-se que o livro de 118 páginas “além do selo eclesástico, conta com um prefácio escrito pelo bispo auxiliar e vigário-geral da Arquidiocese de São Paulo. Além do prefácio, a obra é precedida por três apresentações, uma do representante da UNESCO e duas de oficiais militares” (BILHÃO; KLAFFE, 2020, p. 11).

¹⁶ Segundo a Casa Publicadora das Assembleias de Deus – CPAD, o programa foi ao ar pela primeira vez em 02 de janeiro de 1955, sendo considerado pioneiro do radioevangelismo brasileiro, iniciado pelo missionário Nels Lawrence Olson e transmitido pela rádio Tamoio, do Rio de Janeiro, e para outras partes do Brasil pelas rádios Tupi, Mayrink Veiga, Copacabana, Relógio, Mundial, Atalaia, Marumby, Boas Novas, e por mais oito rádios em outros Estados. A transmissão era aos domingos, às 22h, após o culto noturno das igrejas. O programa atuou por 34 anos até o retorno definitivo de Nels Olson aos Estados Unidos da América. Disponível em: <http://www.editoracpad.com.br/assembleia/historia.php?i=51>. Acesso em 08 mar. 2021.

Educação de Base por meio de escolas radiofônicas nos estados do Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país. Almejava-se que “o programa teria a duração de cinco anos, devendo ser instaladas, no primeiro ano, 15 mil escolas radiofônicas a serem aumentadas progressivamente”.

O autor menciona, ainda, que além das experiências do SIRENA apontadas anteriormente, a criação do MEB foi precedida também pelas atividades radiofônicas do Serviço de Assistência Rural – SAR, desde 1957, sob direção da Diocese de Natal por D. Eugênio Sales. Como também, pelas atividades do Sistema Radioeducativo de Sergipe – SIRESE, que foi “instalado pela arquidiocese de Aracaju, em convênio com o SIRENA e outros órgãos federais, principalmente o DNERu¹⁷” (FÁVERO, 2006, p. 03).

Destaca-se a importância dos trabalhos em Aracaju, pois lá ocorreu um contato ímpar entre o seu arcebispo e o futuro Presidente do Brasil, que influenciou também a criação do MEB. Tal informação é apontada por Kadt (2007, p. 150), ao mencionar que Jânio Quadros, durante a campanha eleitoral para a Presidência da República em 1960, visitou o sistema de escolas radiofônicas da diocese de Aracaju e ficou impressionado.

Jânio encontrou-se com o arcebispo de Aracaju, D. José Vicente Távora¹⁸ (1910-1970), responsável pelas escolas radiofônicas e “discutiram a possibilidade de a Igreja organizar este tipo de educação pelo rádio em maior escala, por todo país”. D. José Vicente Távora, como presidente da Representação Nacional de Emissoras Católicas (RENEC), consultou preliminarmente seus membros, como D. Helder Câmara¹⁹, à época, Secretário-Geral da CNBB que acolheu a ideia com entusiasmo.

Dessa forma, conforme sinaliza Kadt (2007, p. 151), o arcebispo de Aracaju, D. Távora, formalizou “a ideia a Quadros, em carta datada de 11 de novembro de 1960: a CNBB providenciaria o pessoal e a organização e executaria o trabalho; o governo daria sua bênção secular e pagaria a conta”. Portanto, a proposta de criação do MEB surgiu originalmente como um amplo programa de alfabetização e Educação de Base através das escolas

¹⁷ Departamento Nacional de Endemias Rurais, criado em 1956, no Governo de Juscelino Kubitschek, para colocar em execução as ações de combate principalmente da doença de Chagas e Malária.

¹⁸ Nascido em Pernambuco, D. Távora foi bispo auxiliar no Rio de Janeiro de 1954 a 1957 e arcebispo de Aracaju/SE de 1960 a 1970.

¹⁹ Helder Pessoa Câmara (1909-1999) nasceu em Fortaleza/CE, foi ordenado Padre em 1931 exercendo suas atividades pastorais em Fortaleza até 1936 e, posteriormente, no Rio de Janeiro. Em 1950, apresenta ao amigo Monsenhor Montini (que viria a ser o Papa Paulo VI) seus planos para instaurar a CNBB – fundada em 14 de outubro de 1952, da qual se torna Secretário-Geral de 1952 a 1964 e Secretário da Ação Social entre 1964 e 1968. Foi nomeado Bispo em 1952 e Arcebispo de Recife e Olinda em 1964. Destacou-se por sua atuação em defesa dos direitos humanos durante a ditadura militar, recebeu homenagens e títulos nacionais e internacionais, inclusive foi indicado quatro vezes ao Prêmio Nobel da Paz. A Lei 13.581 de 26 dezembro de 2017 declarou D. Helder como Patrono Brasileiro dos Direitos Humanos.

radiofônicas, cujo apoio do Estado foi de fato formalizado através de 02 (dois) Decretos Presidenciais como será discutido mais adiante.

Ressalta-se um detalhe importante sobre a RENECE e seu presidente, observado em nota de rodapé por Kadt (2007, p. 149), o qual esclarece que, em 1958, havia considerável número de emissoras de rádio de propriedade das dioceses, mas, “na verdade, as emissoras eram de propriedade dos bispos, uma vez que, de acordo com a lei brasileira, emissoras de rádio não podem pertencer a pessoas jurídicas”. Esse dado pode ser um indicador de que os bispos teriam certa autonomia em sua área de atuação e como representantes da Igreja Católica, poderiam se revestir do seu poder simbólico para legitimar e disseminar a ideologia e o pensamento católico. Pois, conforme admite Kadt (2007, p. 152), não há dúvidas sobre as boas intenções de Jânio Quadros e da CNBB, mas para muitos bispos, o MEB “prometia prestígio e influência pela obtenção de emissoras de rádio e um bom número deles esperava usar os programas básicos de educação para o ensino religioso e a propagação da fé”.

Por outro lado, os bispos considerados progressistas, poderiam também fazer uso do mesmo processo e disseminar suas ideias consideradas por muitos como revolucionárias. Tal fato ajuda na compreensão de que não havia (como ainda não há) homogeneidade do pensamento católico e, conseqüentemente dentro do MEB, conforme anunciado no tópico anterior.

Observa-se que o processo de criação do MEB ocorreu em meio a uma sequência de acontecimentos imbricados, sejam eles no pretérito ou no momento de sua criação, logo se conectam: as experiências exitosas dos trabalhos radioeducativos já desenvolvidos pelo SIRENA, SAR e SIRESE, que indicavam a possibilidade de sua aplicabilidade e ampliação, inclusive, a nível nacional; a conjuntura política favorável, na qual o Estado se dispõe a unir forças e apoio aos setores diversos para manter o modelo nacionalista desenvolvimentista; a atuação de religiosos renomados e respeitados por seus trabalhos e ações sociais junto aos necessitados, como D. José Vicente Távora e D. Helder Câmara, que ocupavam cargos mais elevados a nível administrativo eclesial; a militância de leigos e religiosos mais progressistas, participantes da AP, cuja luta objetivava uma mudança estrutural da sociedade; a expansão e ampliação da concepção de Educação de Base e, posteriormente, da Educação Popular, tendo a filosofia e o “método” de alfabetização freireano como principal base teórico-metodológica; e, por fim, mas não menos importante, a presença de um vasto campo de disputa política e ideológica, como também o jogo e troca de interesses que envolvem as relações sociais entre os sujeitos e as instituições mencionadas nos pontos anteriores.

Considerando os elementos supracitados, analisa-se os 02 (dois) Decretos que tratam da criação do MEB como programa de Educação de Base, ou seja, da oficialização do apoio do Estado e das medidas necessárias para a execução de suas atividades.

Dito isso, um primeiro ponto a ser destacado é justamente acerca da necessidade da legislação como forma de firmar o compromisso oficial entre o Estado, representado pelo Governo Federal, e o MEB, pela CNBB.

Cabe aqui mencionar que, em 1961, vigorava a Constituição dos Estados Unidos do Brasil e o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, documentos formulados e promulgados em 18 de setembro de 1946, pela Mesa da Assembleia Constituinte presidida por Fernando de Mello Vianna, no mandato do Presidente Eurico Gaspar Dutra.

Após a derrocada da ditadura imposta pelo Estado Novo (1937-1945), última fase da Era Vargas, a 5ª Constituição se caracteriza pela tentativa de se restabelecer os direitos individuais: extinguiu a censura, a pena de morte e devolveu a independência dos três poderes, a autonomia dos estados e municípios e a eleição direta para presidente da República, com mandato de cinco anos (BRASIL, 2005, s.p.).

Lembra-se ainda que o Decreto 50.370 precede a publicação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional²⁰, de nº 4.024, promulgada em 20 de dezembro de 1961, pelo Presidente João Goulart. Por isso, a leitura dos documentos e suas análises perpassam pela compreensão de sua natureza e de sua relevância para o campo educacional, à época. Ou seja, a criação do MEB, apesar das contradições e do jogo de interesses políticos e ideológicos vigentes naquele período, deve ser considerada como um marco histórico e uma conquista importante para a educação e alfabetização de adultos das classes mais populares, principalmente, das populações rurais.

O segundo ponto a ser tratado refere-se ao tipo de decreto²¹ firmado entre as partes, o Decreto Presidencial, cuja atribuição do chefe do poder executivo, nesse caso, o Presidente da República, em âmbito federal, amparou-se na referida Constituição, em seu artigo 87, inciso

²⁰ Para atender ao Art. 5º, inciso XV, dessa Constituição, Dutra delegou ao então Ministro da Educação, Clemente Mariani, a tarefa de elaborar o anteprojeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, entregue à Câmara Federal em outubro de 1948. Esse anteprojeto só se transformou em lei 13 (treze) anos depois, visto que, ocorreram muitos desentendimentos e disputas entre correntes e concepções políticas, pedagógicas e ideológicas, por vezes, antagônicas em várias questões, entre elas, as atribuições e competências de sistemas de ensino entre as esferas públicas (e privadas), a oferta mesmo que facultativa do ensino religioso e a questão do ensino secundário público e gratuito.

²¹ Dentro do ordenamento jurídico brasileiro, existem 02 tipos de decretos: os legislativos, cujos atos são emitidos pelo Poder Legislativo, que tratam de deliberações que cabem apenas ao Congresso, compreendendo a Câmara dos Deputados e o Senado; e os decretos regulamentares, também chamados de presidenciais ou decretos do Executivo que estão dentro dos atos administrativos.

I, cujas atribuições lhe conferem o direito de “sancionar, promulgar e fazer publicar as leis e expedir decretos e regulamentos para a sua fiel execução”(BRASIL, 1946).

Além da breve contextualização do documento e da exposição sobre sua natureza e importância, atenta-se, ainda, para as orientações analíticas propostas por Chartier (1988, p. 63), ao compreender o Decreto como um texto documental e por isso, não pode se anular como um sistema de categorias que estão de acordo com estruturas de percepção, obedecendo às regras de funcionamento e apreciação, ou seja, dado a ler, conforme sua condição de produção. Busca-se, portanto, compreender os motivos e as intencionalidades sobre a feitura desse texto-documento, quais os interesses e o que esse texto-documento representa para as partes envolvidas.

Seguindo o raciocínio do Decreto como texto-documento, considera-se também as orientações de Bacellar (2008, p. 72), quanto ao significado das palavras e expressões utilizadas. Assim sendo, explicita-se o uso do termo *prestigiará* na redação do Decreto nº 50.370/1961, conforme a leitura do seu Art. 1º, “O Governo Federal prestigiará o Movimento de Educação de Base (MEB) através de Escolas Radiofônicas a ser empreendido pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil nas áreas subdesenvolvidas do Norte, Nordeste e Centro-Oeste do País (BRASIL, 1961).

Ora, o termo foi muito bem adequado e compreende-se que seu significado, na prática, estava para além de conceder simplesmente prestígio, admiração, respeito e relevância ao Movimento, pois cabe ressaltar que no documento, os Art. 3º, 6º, 7º e 8º particularmente, expressam o total apoio do Governo Federal para que as atividades do MEB possam ser executadas pelos ministérios e órgãos federais e estaduais, através de convênios, financiamento e cessão de funcionários.

Art. 3º - Para ocorrer às despesas de 1961, o Governo Federal determinará aos órgãos que participam deste programa que destaquem de seus orçamentos verbas no montante de Cr\$ 414.300.000,00 (quatrocentos e quatorze milhões e trezentos mil cruzeiros) que serão postos, no Banco do Brasil S.A., à disposição do MEB mediante cotas bimestrais fornecidas por antecipação [...] Art. 6º - O Conselho Diretor Nacional do MEB poderá solicitar ao Presidente da República a requisição de funcionários federais para serviços julgados indispensáveis aos objetivos do Movimento. Art. 7º - O MEB deverá estabelecer convênios com órgãos públicos federais mencionados no Artigo 8º cuja colaboração seja considerada necessária para a execução de seus programas e planos de ação nas diferentes regiões em que se vai estabelecer, os quais deverão ser submetidos à apreciação do Presidente da República. Art. 8º - Colaborarão com o MEB os seguintes setores da administração pública federal, dentro das suas possibilidades técnico-administrativas de atendimento, mediante convênios e a serem firmados [...] (BRASIL, 1961).

Indiscutivelmente, seria adequado afirmar que o texto supracitado beneficia o MEB não somente pelo montante de verbas que seria cedido, mas também pela oferta de recursos humanos (funcionários) e serviços de órgãos federais postos a sua disposição por meio de convênios. Dessa forma, compreende-se o motivo pelo qual o Decreto foi firmado tanto pelo Presidente da República, Jânio Quadros, como também pelos 07 (sete) Ministros de Estado²², à época, uma vez que, perante a Constituição de 1946, na seção IV, Art. 91, os Ministros de Estado devem “I – referendar os atos assinados pelo Presidente da República; II – expedir instruções para a boa execução das leis, decretos e regulamentos;” (BRASIL, 1946). Inclusive, Fávero (2004, p. 01) destacou a importante colaboração do Ministério de Viação e Obras Públicas, órgão responsável pela concessão dos canais de radiodifusão, que deveria agilizar os processos de criação e ampliação de emissoras católicas.

Nessa perspectiva, uma primeira reflexão que se pode inferir sobre o discurso do documento e o que ele representou para as partes, seria a troca de interesses e de benefícios mútuos. Para o MEB, o Decreto significou muito mais que a real possibilidade de executar suas atividades e, conseqüentemente, propagar sua posição político-ideológica, mais que isso, o Decreto lhe concedeu reconhecimento, visibilidade, confiabilidade e prestígio social, pois ele “abriu portas” e possibilidades de transitar e ocupar vários espaços. Lembra-se que o MEB foi criado pela CNBB, ou seja, tudo isso era associado e extensivo à imagem da Igreja Católica, que também usufruía e se beneficiava dessas vantagens.

Já para o Governo Federal, o documento representava muito mais que o apoio a um programa de Educação de Base, pois além de reforçar e publicizar o cumprimento do dever do Estado na oferta do ensino primário, conforme pontuado anteriormente, as atenções se voltavam tanto para ressaltar o discurso do compromisso do Estado com o povo e com as massas populares quanto do investimento no desenvolvimento socioeconômico do país. Entretanto, um benefício bem maior pode ser apontado, pois o apoio ao MEB poderia lhe permitir em curto prazo a possibilidade de ampliação de seu apoio eleitoral, novos alfabetizados, novos possíveis eleitores e apoiadores, ou seja, indiretamente, o Decreto representava a possibilidade de permanência daquele governante e de seus apoiadores (ou pessoas indicadas) no poder.

Percebe-se também que a união dessas instituições, Igreja Católica e Estado, por meio da promoção da educação não era algo incomum, estranho para a sociedade, devido à atuação

²² Oscar Pedroso Horta (Ministro da Justiça), Clemente Mariani Bittencourt (Ministro da Fazenda), Clovis Pestana (Ministro da Viação), Romero Cabral da Costa (Ministro da Agricultura), Brígido Tinoco (Ministro da Educação), Gabriel Grün Moss (Ministro da Aeronáutica) e Edward Catete Pinheiro (Ministro da Saúde).

educativa secular da Igreja Católica no contexto brasileiro. O Estado estava transferindo o seu dever de ofertar o ensino primário, no caso, a alfabetização, e consequentemente, transferia verbas públicas para outra instituição, mas isso não foi questionado. Pelo contrário, os discursos produzidos após a publicação do Decreto foram muito positivos, pelo menos inicialmente.

Para se ter ideia da amplitude da repercussão e importância dada ao fato, ou seja, da criação do MEB, como um amplo programa de Educação de Base com aval do Governo Federal, recorre-se às publicações no *Diário de Pernambuco*. A propósito, é pertinente lembrar que entre os meios de comunicação mais utilizados naquele momento, destaca-se a carta e o rádio, esse em maior escala do que aquela, sendo mais utilizado pelas massas, pois grande parte era analfabeta. A imprensa (jornais, periódicos) era mais utilizada pela classe média e a televisão, grande novidade da década anterior, mas que devido ao seu elevado custo, era utilizada pelas classes mais abastadas.

Dito isso, observou-se que em 06 de abril, ou seja, menos de 15 (quinze) dias após a data de publicação do Decreto em Brasília – DF, o periódico publicou o ocorrido, concedendo um espaço relativamente modesto na sua edição de nº 78, no Segundo Caderno, página 3, no espaço intitulado *Vida Religiosa*²³, seção *Notícias Diversas*, subseção *Noticiário Nacional*, com título e subtítulo bastante sugestivos: “A Igreja, a grande educadora: Convênio entre o Estado e a Igreja Pró Movimento de Educação de Base” (DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 06 de abril de 1961, p. 3).

Percebe-se a forte presença e influência cultural e religiosa associadas à imagem secular da Igreja Católica não só como (grande) educadora, mas também como detentora de poder simbólico e *status*. Tal aspecto pode ser construído por diversas formas, especialmente as sugeridas por Chartier (1991), através das práticas e das representações que são incorporadas à cultura e por essa são realimentadas e apropriadas.

Nesse caso, a representação que se tinha (e se tem) sobre a Igreja Católica influenciou uma prática social: a produção de um texto, mas não se trata de um texto qualquer; é uma notícia que circulará em distintos ambientes e será recebida por diversos tipos de leitores, causando diferentes tipos de reação. Em alguns, admiração, aprovação, exaltação, em outros, indiferença, desconfiança. Sendo assim, uma prática cultural, conforme anuncia Barros (2005, p. 128), “não é constituída apenas no momento da produção de um texto ou de qualquer outro objeto cultural, ela também se constitui no momento da recepção”. Portanto, o discurso

²³ Destinado ao relato de notícias, informes e comunicados religiosos (diversos) em âmbito local, regional, nacional e internacional.

produzido pelo texto, no caso, pela notícia, também será reproduzido, se tornará uma representação daquilo que se acredita, se pensa, da forma como se vê e se percebe o mundo e a forma como se age sobre ele.

Há outro elemento relevante no corpo da notícia que merece destaque, pois além das formalidades de praxe (esperadas até pelo próprio título), o texto relata a presença de religiosos renomados, citados como *prelados*, no ato solene ocorrido no Palácio do Planalto. Em destaque, os nomes de D. José Vicente Távora (Arcebispo de Aracaju e Presidente do MEB), D. Eugênio Sales e D. Helder Câmara (já citados ao longo desse trabalho), além do Cardeal D. Jaime de Barros Câmara (Arcebispo do Rio de Janeiro e Presidente da CNBB), entre outros²⁴. Entretanto, a pompa maior da notícia foi direcionada ao Núncio Apostólico²⁵, Dom Armando Lombardi e, é claro, ao Excelentíssimo Presidente da República, Jânio Quadros que, por sua vez, não economizou exultação em seu discurso, conforme apreciação do trecho a seguir:

Estou convencido, dirigindo-me agora ao Príncipe da Igreja – continuou – dirigindo-me agora ao Embaixador da Santa Sé, que o Episcopado, dotado dos recursos mínimos materiais, há de, lado a lado do povo... ao lado do Governo, aceitar o desafio e aceitar o repto, para que afinal a esfinge se lance ao mar (DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 06 de abril de 1961, p.3).

Pode-se inferir que Jânio Quadros intencionalmente fez uso de analogia ao comparar a expressão “*a esfinge se lance no mar*”, ao mencionar como exitosa a união entre Estado, Igreja Católica e o povo, na resolução de problemas sociais, como o combate ao analfabetismo e a desigualdade socioeconômica, elementos mencionados em seu discurso anterior ao trecho supracitado. Ademais, o discurso presidencial, sutilmente enfatiza que o investimento seria mínimo e o resultado máximo, uma possível estratégia para assegurar a total aprovação do seu ato por parte de simpatizantes do discurso liberal vigente.

Nesse sentido, aponta-se o papel da imprensa, no caso, do *Diário de Pernambuco*, como simpatizante e/ou aliada das ações católicas e do MEB e/ou do Governo Federal, considerando que a notícia ora tratada foi produzida com intenção explícita de enaltecer tal acontecimento. Além disso, ela se encontra em espaço apropriado, o religioso, ou seja, com a intenção de atingir o público-alvo específico. Contudo, as publicações sobre o MEB não

²⁴D. Adelmo Machado (Arcebispo coadjutor de Maceió), D. Fernando Gomes (Arcebispo de Goiânia), D. Orlando Chavez (Arcebispo de Cuiabá) e D. João Batista da Mota e Albuquerque (Arcebispo de Vitória) e o Ministro da Educação e Cultura, Brígido Tinoco também foram citados.

²⁵ Ou Núncio Papal, termo designado ao representante diplomático da Santa Sé, que exerce o posto de embaixador em países com grande população católica.

ficaram restritas ao espaço religioso, pois há ocorrências em outros, como na edição de nº 158, de 14 de julho de 1961, menos de 03 (três) meses após a primeira publicação.

Dessa vez, apesar de também ser publicada no Segundo Caderno, estava em meio às notícias direcionadas à política, economia e educação²⁶, localizava-se no canto inferior direito da página, intitulada “Movimento de Educação de Base planejando atividades no Estado: alfabetização em massa” (DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 14 de julho de 1961, p. 8).

Entretanto, o maior espaço da notícia foi destinado ao relato da criação do MEB: “essa campanha, criada por um decreto presidencial – foi instituída e organizada sob a responsabilidade do Episcopado Brasileiro, através da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil”. Além de reforçar as ações do MEB a nível regional, através de informações cedidas em entrevista pela Coordenadora Nacional do MEB, a Srta. Vera Jaccoud, que se encontrava em Recife.

Relatou-se também sobre o planejamento da instalação de 08 (oito) mil escolas radiofônicas no Norte, Nordeste e Centro Sul, a ampliação das já existentes e o treinamento do pessoal, que correspondem às ações de execução da primeira etapa do plano quinquenal (1961/1965) mencionado no Decreto nº 50.370/1961. O espaço foi destinado ainda para discorrer sobre o “Método” utilizado pelo MEB, a compreensão e os princípios da Educação de Base que, conforme a Supervisora, pretendia-se suscitar a organização da comunidade e despertar o espírito da iniciativa; além de preparar “as indispensáveis reforma²⁷ de base da estrutura agrária brasileira – é também uma missão do MEB” (DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 14 de julho de 1961, p. 8).

Nessa perspectiva, nota-se que a notícia tinha objetivos explícitos de dar visibilidade ao MEB, informar sobre sua criação e o apoio do Governo Federal, enfatizando a assinatura do Decreto Presidencial, divulgar as ações e iniciativas de planejamento e execução a nível regional e local, como também, divulgar sua orientação político-pedagógica e sua missão que, como se vê, estava para além de alfabetizar e sim, fomentar a participação das massas na atuação política do país. E, em espaço menor, em torno de ¼ (um quarto) do espaço total da notícia, destinou-se a relatar a situação da instalação do MEB em Pernambuco, descrita pela Srta. Vera:

²⁶ Chama atenção a manchete em destaque na referida página, *Banco do Brasil exige certificados (de escolas) às empresas: prazo até 23*, a notícia está relacionada à obrigatoriedade de as empresas com mais de 100 (cem) empregados prestarem assistência escolar aos seus empregados e filhos, “de acôrdo com a obrigação constitucional (artigo 168) recentemente regulamentada pelo Presidente Jânio Quadros” (DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 14 de julho de 1961).

²⁷ Em alguns trechos do trabalho se observa nas transcrições diretas, erros gramaticais, em particular, de concordância verbo-nominal, como também a questão da ortografia e acentuação em uso à época, entretanto, optou-se pela preservação do texto original, que consta na fonte consultada.

A instalação da <equipe estadual> de Pernambuco deve se proceder até o fim do mês e só depois serão conhecidas os organismos que participarão do plano de educação de base, pelo rádio, em Pernambuco [...] – inclusive – admite-se – entrando em convênio com outros órgãos para a aquisição de estações de rádio (DIARIO DE PERNAMBUCO, 14 de julho de 1961, p. 8).

Quanto à visita da Supervisora, percebe-se que tinha como missão levantar as condições que se encontravam as escolas radiofônicas existentes em Pernambuco e, em particular, as da Diocese de Nazaré da Mata, mais de 20 (vinte), segundo outro trecho da notícia, e sondar a possibilidade de firmar convênios futuros, principalmente com as escolas radiofônicas instaladas pelo Serviço Social Rural, em Itacuruba.

Chama a atenção o fato de que no dia 20 (vinte) do mesmo mês, o MEB retorna a página do periódico, na edição de nº 163, Primeiro Caderno, página 5 (cinco), cuja pequena notícia de 13 (treze) linhas, intitulada *Dois Arcebispos com Cid* foi associada às atividades do então Governador de Pernambuco, Cid Sampaio. Entre elas, a visita do Arcebispo de Recife e Olinda, Dom Carlos Coelho e o de Aracaju, D. José Vicente Távora, além da Srta. Vera Jaccoud e Srta. Maria Lucia Moreira (Coordenadora das Escolas Radiofônicas do Serviço Social Rural, Conselho Estadual) para discutir a instalação das escolas radiofônicas do MEB no Estado. Em ocasião, reforçou-se a ideia de que “o MEB se propõe a educar pelo rádio e resulta de um convênio assinado entre o Presidente Jânio Quadros e a Conferência Brasileira dos Bispos” (DIARIO DE PERNAMBUCO, 20 de julho de 1961).

Percebe-se, a partir das três notícias, que a assinatura do Decreto nº 50.370/1961 foi fundamental não só para a criação do MEB, como também para sua divulgação como amplo programa de educação, que contribuiria exitosamente na luta contra o analfabetismo e a desigualdade socioeconômica das massas, enfatizando suas ações e seus objetivos (sua missão) e, em contrapartida, a Igreja Católica e o Governo Federal poderiam ganhar aprovação da sociedade em geral e prestígio pela iniciativa. Com efeito, considera-se que isso foi de grande relevância, inclusive, para firmar convênios futuros com os órgãos públicos e entidades privadas.

Quanto à legislação analisada, observou-se que as formas de se prestigiar o MEB em 1961 foram de fato muito bem formuladas, pois, conforme já discutido, o Decreto foi fundamental para firmar convênios importantes e, além disso, o Movimento ganhou visibilidade, expressividade e reconhecimento, dando prosseguimento às suas atividades em diferentes regiões do país.

Tanto é verdade que, segundo Fávero (2006, p. 71), em dezembro de 1962, o MEB estava atuando efetivamente em 12 (doze) Estados e com 30 (trinta) sistemas radioeducativos. Já, conforme Kadt (2007, p. 152), o número de sistemas “cresceu de 11, em 1961 – quatro dos quais já existiam como organizações diocesanas independentes antes da fundação do MEB – para 59 em 1963 [...]”.

À vista disso, em 1962, o *Diário de Pernambuco* publica, em sua edição de nº 35, que o “MEB alfabetizará 15 mil adultos nas 400 escolas instaladas em Pernambuco” (DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 13 de fevereiro de 1962). A notícia²⁸ foi publicada quase 07 (sete) meses após a reunião entre os representantes do MEB e o governador Cid Sampaio.

Já em junho de 1963, na edição de nº 52, no espaço *Vida Religiosa*, publica-se que “João Pessoa – Estão se processando entendimentos entre o Governo do Estado e o Movimento de Educação de Base para o início entre nós dos trabalhos de educação integral desta organização [...]” (DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 19 de junho de 1963, p.3). Em texto bastante curto, menos de 14 (quatorze) linhas, anunciava-se que as aulas radiofônicas deveriam funcionar “logo que estiver firmado o convênio que estabelecerá as bases das atividades do M. E. B”.

Tal aspecto pode, inclusive, explicar a necessidade da publicação de um segundo Decreto Presidencial, o de nº 52.267, de 17 de julho de 1963, assinado pelo Presidente da República, João Goulart e pelos 05 (cinco) Ministros de Estado²⁹, cujas pastas poderiam renovar os convênios com a CNBB. O documento reafirmava o compromisso assumido em 1961 pelo Governo Federal com o MEB, conforme a redação do seu Art. 1º, enfatizando “o apoio ao [...] (MEB) da [...] (CNBB), empreendido através de Escolas Radiofônicas no Norte, Nordeste, Centro-Oeste e em outras áreas em desenvolvimento do País” (BRASIL, 1963). Como se vê, o documento tinha por objetivo, também, dispor sobre a ampliação das atividades do MEB em outras áreas em desenvolvimento.

Ressalta-se que o novo decreto, ao passo que reafirmava o compromisso do Governo Federal e formalizava a ampliação das atividades do MEB, por outro lado, impunha novas regras orçamentárias. Destaca-se o seu Art. 3º, indicando que a CNBB deveria submeter à aprovação do Presidente da República (até 31 de janeiro de cada ano), “o plano de trabalho a

²⁸ A notícia relata ainda que o MEB já estava presente em “19 municípios, em cooperação com o Serviço Social Rural, Comissão do Vale do São Francisco, Governo do Estado e várias dioceses, destacando-se a de Nazaré da Mata”. Mencionou-se que o MEB investiria 2 (dois) milhões de cruzeiros em Pernambuco e teria o apoio do Governo Estadual, com fornecimento de professoras e instalações escolares.

²⁹ Expedito Machado (Ministro da Viação e Obras Públicas), Oswaldo Lima Filho (Ministro da Agricultura), Paulo de Tarso Santos (Ministro da Educação e Cultura), Anysio Botelho (Ministro da Aeronáutica) e Wilson Fadul (Ministro da Saúde).

ser executado pelo MEB no exercício seguinte com a estimativa das despesas necessárias à sua realização” (BRASIL, 1963).

O Presidente da República, por sua vez, ainda conforme o referido artigo, em seu parágrafo 1º, comunicaria sua decisão “ao Ministério da Educação e Cultura e aos demais órgãos cooperadores, a fim de que as dotações respectivas sejam incluídas na proposta orçamentária a ser enviada ao Congresso Nacional”. Ou seja, os valores estimados no plano de trabalho poderiam ser, nesse novo processo, liberados tal qual a solicitação original ou poderiam ser questionados, revisados ou até mesmo alterados.

Mediante essas alterações, percebe-se que o termo *prestigiara*, utilizado no decreto anterior, de fato, já não caberia mais na redação do novo decreto, que se limitou a apoiar a CNBB/MEB sob novas condições e que, de certa forma, restringia o ato presidencial anterior e poderia burocratizar o processo de liberação das verbas.

Mas o que poderia ter motivado tais alterações? Aponta-se que nesse contexto, a Lei de nº 4.024/1961 – LDBEN já estava em vigor, porque havia sido decretada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo Presidente da República, João Goulart, desde 20 de dezembro de 1961; como também, as orientações do primeiro Plano Nacional de Educação, dela derivado, fruto do trabalho de uma comissão sob a liderança de Anísio Teixeira³⁰.

No Plano aprovado em 1962, que não foi proposto na forma de um projeto de lei, mas apenas como uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura, que tinha aprovação também do então Conselho Federal de Educação, constavam as metas educacionais e as normas reguladoras da aplicação de recursos dos fundos nacionais de ensino em todas as esferas e níveis de ensino, incluindo a educação primária.

Outra questão que deve ser posta é que, conforme discutido no tópico anterior, mesmo coexistindo em menor número, outras campanhas de alfabetização de massas organizadas, planejadas, executadas e/ou apoiadas pelas esferas públicas, elas ainda eram bastante criticadas, tanto pela baixa ou má qualidade pedagógica, quanto pelo seu elevado custo econômico. Em contrapartida, a essa altura, em muitas regiões e em alguns estados do país, o MEB avançava em ações e atividades relacionadas à vida política e à construção da cidadania do seu público-alvo. Frutos, inclusive, do primeiro redirecionamento de seus objetivos e de

³⁰ Anísio Spínola Teixeira (1900-1971) jurista, escritor e educador de renome nacional e internacional, importante defensor da universalização da escola pública, laica e gratuita. Acumulou experiências atuando em cargos públicos como: Inspetor Geral de Ensino na Bahia (1924), Diretor de Instrução Pública do Rio de Janeiro (1929), esteve de 1952 a 1964 no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, hoje, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, foi membro do Conselho Federal de Educação (1965), Consultor da Fundação Getúlio Vargas (1966). Fonte: https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/biografias/anisio_teixeira. Acesso em 08 abr. 2021.

suas orientações político-pedagógicas, realizado após o 1º Encontro Nacional de Coordenadores, em dezembro de 1962.

Destaca-se que nesse encontro, um dos temas discutidos, segundo Fávero (2006, p. 71), foi “o processo de conscientização (politização)”, dessa forma, o Movimento já vinha estabelecendo contatos com vários organismos, entre eles, Sindicatos, Ligas Camponesas, Cooperativas, Associações, Clube de Mães, Serviço Social do Comércio – SESC, entre outros.

Para se ter ideia do prestígio e da articulação do MEB com diferentes setores, destaca-se a responsabilidade atribuída ao Movimento em Pernambuco, em 1963, nas quais suas atividades também colaborariam com a campanha de registro civil, conforme notícia publicada na edição de nº 79, no Primeiro Caderno:

O MEB fará registro civil. O Movimento de Educação de Base (MEB) pôs-se à disposição do governo do Estado para execução dos trabalhos de registro civil de todas as pessoas naturais de Pernambuco, através das disposições legais apresentadas pelo secretário do Governo, sr. Helio Mariano (DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 26 de abril de 1963, p. 5).

É importante frisar que essa “colaboração” do MEB no serviço de registro civil pode ser percebida como uma maneira de instruir os sujeitos a darem o primeiro passo na construção da cidadania. Pois, é preciso “ser gente no papel”, comprovar sua existência. Muito embora, não se deve esquecer que o documento oficial também é necessário para emissão do título de eleitor. Ou seja, se a intenção era alfabetizar/conscientizar, também era necessário garantir que o alfabetizado pudesse, de fato, exercer sua atuação política, principalmente por meio do voto.

Mediante o engajamento e a ampliação das escolas radiofônicas, cresciam também os rumores Brasil afora acerca de seu envolvimento e/ou da participação de seus integrantes com os movimentos radicais de esquerda e com os comunistas.

O fato é que a criação do MEB nascido como representante da Igreja Católica e como amplo programa de Educação de Base prestigiado oficialmente pelo Governo Federal, conseguiu em pouco tempo não só executar, como também ampliar suas atividades através das escolas radiofônicas. Assim, o MEB, conquistou prestígio e visibilidade, estabeleceu contatos com organismos importantes e, principalmente, estava promovendo a alfabetização/conscientização de jovens e adultos das classes populares.

Tudo isso, despertava a insatisfação da elite rural, empresarial e industrial, como também dos opositores do governo, pois ali estava em jogo a manutenção de seus interesses particulares, colocando em perigo o seu poder socioeconômico.

Até mesmo no *Diario de Pernambuco*, que outrora publicava notícias sobre o MEB, relatadas sempre como iniciativas positivas, a partir de dezembro de 1963, demonstrou abrupta mudança de posição político-ideológica, passando a publicar notícias pejorativas, como na edição de nº 272, com acusações contra o MEB (e esta abaixo, em particular, o Movimento de Cultura Popular – MCP de Recife) e até mesmo alguns bispos, de envolvimento com os comunistas.

[...] O MEB é um desses movimentos ingênuos, integrados por um grupo de mocinhos e mocinhas, que acreditam [...] ser possível a salvação da humanidade contra a “burguesia decadente”, mesmo às custas de uma aliança com o comunismo. Mas, não tão ingênuo assim é o MEB: veja-se a sua última aula do curso “alfabetização pelo radio” que é religiosamente transmitida pela Radio Universidade do Recife, com o apoio e o incentivo do Magnífico Reitor. [...] Foi a proposito de salários, uma questão econômica. Começava mais ou menos assim: “o Pedreiro ganha menos que o Engenheiro” [...] “Por que o Pedreiro ganha menos que um Engenheiro? Por que uns exploram o trabalho dos outros” [...] É a reedição da Cartilha do Movimento de Cultura Popular, pregando luta de classe, que a Radio Universitaria lança, sob o patrocínio direto do Governo Federal [...] (DIARIO DE PERNAMBUCO, 19 de dezembro de 1963, p. 4).

Percebe-se que o apoio do Governo Federal junto à CNBB/MEB já era de fato, algo questionável. A notícia assinada com as iniciais M. A. A., que se autodeclarava “leitor assíduo do que o MCP publica e divulga (inclusive o que não divulga) e ouvinte, mais assíduo ainda, da Radio Universidade do Recife e das aulas de anteontem [...]”, acusava explicitamente a campanha que corria o Brasil com apoio e dinheiro oficial e “prestígio oficial pelos marxistas-lenistas [...] pelas facções ditas ‘progressistas’ do Clero brasileiro, jogando na batalha da conquista ideológica ou da ‘guerra psicologica’, as sementes do ódio e da luta de classes” (DIARIO DE PERNAMBUCO, 19 de dezembro de 1963).

A publicação “anônima” traduz e reforça o que já foi apontado sobre a insatisfação de pessoas e de grupos opositores não só com o MEB, como também com o Movimento de Cultura Popular e com o Governo Estadual/Federal.

Ela é representada por meio do discurso construído e defendido pelas classes dominantes sendo apropriado e legitimado socialmente e que atribuía ao comunismo uma imagem extremamente negativa, sendo considerado “o mal para a humanidade”. Dessa forma, uma de suas estratégias era justamente relacionar o MEB e seus integrantes aos comunistas, consequentemente, as representações associadas ao comunismo eram extensivas ao MEB a

fim de diminuir, menosprezar e deslegitimar o Movimento, uma espécie de “freio”, uma tentativa de controlar e reverter à situação a seu favor.

Os acontecimentos supracitados podem ser apresentados como indícios ou até mesmo poderiam explicar os motivos pelos quais ocorreram em 1963 novas condições de apoio do Estado junto à CNBB e ao MEB. Explicariam, também, a ausência na documentação oficial, pelo menos inicialmente, de informações acerca da metodologia ou do detalhamento das ações educativas e alfabetizadoras.

Percebe-se que a trajetória do MEB não foi traçada apenas por vitórias, porque surgiram contradições e acusações que foram agravadas com a instauração da ditadura civil-militar, mas todos esses aspectos fazem parte de sua história e justamente por isso, o MEB nos revela o quão significativo foi e ainda é para a História da Educação brasileira e para a Educação de Jovens e Adultos. Portanto, ao revisitar sua trajetória, é possível perceber seus desdobramentos, seus ganhos e perdas, resultantes de uma luta histórica que precisa ser reconhecida e compreendida no momento atual, para que se possa vislumbrar novas perspectivas e soluções educacionais para o futuro.

2.2 O MEB REDEFININDO SEUS OBJETIVOS: A CONSCIENTIZAÇÃO COMO PRÁTICA ALFABETIZADORA

Na seção introdutória e em algumas passagens do tópico anterior, apontou-se que o MEB, mesmo nascendo com a proposta inicial de fomentar a Educação de Base, sofreu forte influência da concepção da Educação Popular, da Cultura Popular e do Método e da Filosofia de Paulo Freire. Dessa forma, discute-se os motivos pelos quais o Movimento redefine seus objetivos e sua orientação político-pedagógica, como também os desdobramentos dessa mudança, ao incorporarem sua prática alfabetizadora os novos princípios voltados para a conscientização das massas populares.

Nesse sentido, recorreu-se aos relatórios de *Conclusões* do MEB, frutos do 1º Encontro Nacional de Coordenadores, em 1962 e ao seu *Regulamento e Instruções Gerais*, esses últimos disponibilizados na Apostila-1, *Documentos Legais do MEB*, cuja capa apresenta o seguinte dizer “[...] o meb/nacional já pensa em propor uma revisão do regulamento e das instruções gerais” (MEB, 1961, p. 18). Portanto, já se tinha o entendimento sobre a necessidade de rever seus objetivos e suas bases teóricas.

O *Regulamento* ora analisado possui apenas 06 (seis) páginas e é constituído por 18 (dezoito) Artigos. Do Artigo 1º ao 6º, discorre sobre a criação do MEB, a compreensão acerca da Educação de Base, os objetivos iniciais, a execução do plano quinquenal e as verbas orçamentárias e reforça que o MEB foi prestigiado pelo Decreto nº 50.370/1961.

Chama-se atenção para a visão arrojada e otimista do MEB, quando em seu Artigo 4º menciona que, além das escolas radiofônicas, “os ensinamentos serão ministrados através do rádio e, em tempo oportuno, da televisão [...]” (MEB, 1961, p. 19). Corrobora com essa visão o que menciona o Artigo 6º: “o MEB terá duração por tempo indeterminado [...]” (MEB, 1961, p. 20), ou seja, desde sua criação, já se tinha certa convicção de sua ampliação e longevidade. Os demais artigos indicam os órgãos constituintes do MEB, a composição de cada um deles, além da estrutura burocrática, hierárquica e suas respectivas atribuições e competências. Os órgãos são: o Conselho Diretor Nacional, a Diretoria Executiva, o Conselho Nacional de Representação e Consulta e o Conselho Fiscal de Finanças (MEB, 1961, p. 20).

Já a Educação de Base é mencionada no Artigo 1º, mais precisamente no Parágrafo único, entendida “como o conjunto de ensinamentos destinados a promover a valorização do homem e o soerguimento das comunidades” (MEB, 1961, p. 19), entretanto, toda a discussão apresentada até aqui revela que as ações e o engajamento do MEB estavam para além desses aspectos desde sua criação. Tal assertiva pode ser amparada pelos objetivos do Movimento mencionados no Artigo 2º, indicando que o MEB “se propõe executar, naquelas áreas, um programa intensivo de: a) alfabetização; b) formação moral e cívica; c) educação sanitária; d) iniciação profissional, especialmente agrícola; e e) promoção social” (MEB, 1961, p. 19).

Evidencia-se que o MEB, no momento de sua criação, possivelmente estava se resguardando estrategicamente e tentando transmitir uma postura alinhada aos preceitos educacionais conservadores, ao mencionar de forma geral seus objetivos e omitindo de que modo eles deveriam ser realizados na prática. O *Regulamento* não fez menção acerca da metodologia e aponta apenas que as ações seriam executadas através dos programas radiofônicos e que providenciaria, conforme seu Artigo 3º, “[...] a organização de grupos, de acordo com os critérios pedagógicos que forem recomendados, tendo em conta os dados fornecidos pela experiência” (MEB, 1961, p. 19).

Suponha-se ainda que se as ações educativas fossem detalhadas em documentos oficiais, naquele momento, o Movimento poderia despertar desconfiças devido à presença de muitos bispos progressistas e leigos advindos da AP. Muito provavelmente os bispos mais conservadores, assim como a sociedade em geral, poderiam estabelecer associações entre o MEB e os movimentos de esquerda mais radicais, os marxistas e/ou comunistas, fragilizando

o lançamento, a divulgação do MEB e, conseqüentemente, a execução de suas atividades. Foi possível extrair indícios que revelam tal precaução, a partir do documento *Instruções Gerais*, que regulamenta o funcionamento do Movimento, ao inserir 2 (dois) objetivos, além do primeiro já mencionado.

2 – Suscitar, em torno de cada escola-radiofônica, a organização da comunidade, despertando-lhe o espírito de iniciativa e preparando-a para as indispensáveis reformas de base, como a da estrutura agrária do País. 3 – Velar pelo desenvolvimento espiritual do povo, preparando-o para o indispensável soerguimento econômico das regiões subdesenvolvidas e ajudando-o a defender-se de ideologias incompatíveis com o espírito cristão da nacionalidade (MEB, 1961, p. 23-24).

Ao passo que o MEB objetivava preparar as comunidades para as reformas de base, e em particular, a reforma agrária, por outro lado, ajudaria a combater as ideias marxistas e comunistas. Inclusive, destaca-se que o objetivo 2 (dois) foi utilizado pela Supervisora Nacional do MEB, a Srta. Vera Jaccoud, em visita a Pernambuco, conforme se destacou no tópico anterior, ao apresentar a notícia publicada no *Diário de Pernambuco* em sua edição nº de 158, de 14 de julho de 1961.

Ora, o Movimento não negava que almejava uma ruptura do *status quo* e que era preciso superar as desigualdades e injustiças sociais, produzidas pelo capitalismo e, além disso, se alinhava a uma política populista do Governo Federal. Porém, como movimento nascido da CNBB e que devia obediência à Igreja Católica, não poderia deixar dúvidas, pelo menos por vias legais e oficiais, que combateria a ideologia comunista, que muitas vezes foi utilizada para referenciar os movimentos progressistas e radicais de esquerda.

Analisa-se, brevemente o currículo do MEB, aqui compreendido como “[...] conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas [...] usada para todo e qualquer espaço organizado para afetar e educar pessoas [...]” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 17). Infere-se que ele é constituído por uma parte associada ao currículo formal (conteúdos escolares formais), indicado no objetivo 1 (um) e um currículo direcionado a uma educação não-formal, compreendida por Gohn (2014, p. 38) como “um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o político como formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade”. Nela, as práticas educativas são desenvolvidas em espaços não-escolares, como organizações sociais, movimentos, sindicatos, associações, entre outros e, nesse caso, podem ser associadas aos objetivos 2 (dois) e 3 (três).

As *Instruções Gerais*, documento de pouco mais de 06 (seis) páginas, indicava os seguintes tópicos: I – Objetivos do Movimento (já apontados); II – Organização

Administrativa; III – Síntese do Sistema das Escolas Radiofônicas; IV – Concessão de Recursos; V – Disposições Gerais. As informações apresentadas estão em consonância com o Decreto nº 50.370/1961, com os convênios e sem grandes detalhamentos de ordem pedagógica. Já a questão de ordem técnica referente ao sistema das escolas radiofônicas, pode ser observada no tópico III, cujo funcionamento deverá seguir a organização: supervisores, monitores e a escola.

Percebe-se que os documentos são relativamente acanhados quanto às questões pedagógicas, teóricas e metodológicas, pois careciam de detalhamento. Por isso, infere-se a questão da cautela, do cuidado e que, apesar do otimismo e da percepção visionária, o MEB, a princípio, precisava se estabelecer como um amplo programa de alfabetização com apoio total do Estado e da sociedade.

Ressalta-se que naquele momento, o contexto religioso abria-se à discussão e reflexão em atendimento ao pedido do Vaticano de que a Igreja Católica deveria se aproximar (mais) das camadas populares humildes, pobres, analfabetos, com uma proposta humanizadora. Assim, as encíclicas sociais do Papa João XXIII³¹, *Mater et Magistra* (1961) e *Pacem in Terris* (1963); o Concílio Ecumênico Vaticano II (1962-1963); as mensagens sociais da CNBB (1962 e 1963) e o Plano Pastoral de Conjunto (1962) fixaram uma nova orientação para a Igreja Católica no Brasil. Ao mesmo tempo, encaminhava-se a organização dos trabalhadores rurais, principalmente através das Ligas Camponesas e dos sindicatos rurais (FÁVERO, 2004, p. 06).

Por outro lado, as ações dos participantes da Ação Católica, da Ação Popular e do MEB sofreram grande influência em sua base teórico-metodológica da dialética histórica, numa perspectiva cristã, defendida pelo Padre Vaz³², visto que ela foi “assumida por todo grupo cristão que se lançou na prática educativa e na prática política dos anos 1960” (FÁVERO, 2004, p. 08).

Tal perspectiva tinha como base dois elementos fundantes: a consciência e a realidade histórica, que evita uma perspectiva idealista e aparente, como também uma determinista-materialista, e desenvolve uma consciência como elemento determinante, decisivo. A consciência do homem “transcende o mundo, sendo capaz de ter uma visão de totalidade,

³¹ Angelo Giuseppe Roncalli (1881-1963) nasceu na Itália, foi admitido na *Ordem Franciscana Secular*, ordenou-se padre em 1903 e foi Papa no período de 1958 a 1963. Conhecido como o *Papa da Bondade* por sua proximidade com o povo e sua benevolência, adotou como lema: Obediência e Paz. Biografia consultada em: http://www.vatican.va/news_services/liturgy/saints/ns_lit_doc_20000903_john-xxiii_po.html. Acesso em 25 fev. 2021.

³² Padre Henrique Cláudio de Lima Vaz, S.J. foi professor emérito da UFMG, filósofo e humanista brasileiro e autor de uma vasta obra filosófica, hoje preservada e divulgada em seu memorial mantido pela Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia (SANTOS, 2002).

pode-se entender a história como movimento dialético de compreensão do mundo pela consciência e sua transformação pela ação nascida dessa compreensão” (FÁVERO, 2004, p. 07).

Apesar de não explicitar o materialismo histórico e dialético de Marx e Engels, a filosofia proposta pelo Padre Vaz apresenta, nas entrelinhas, termos conhecidos e associados àqueles. Ao mesmo tempo, levanta crítica ao idealismo absoluto de Hegel, mas recupera o que ele propõe sobre a importância de o movimento dialético também ser inserido na história.

Segundo Kadt (2007, p. 117), Marx contribuiu para reflexão teórica de Padre Vaz, ao considerar que a consciência histórica tem por objetivo a transformação do mundo “baseada na compreensão das condições reais que se encontram aqui e agora (e suas raízes históricas) uma transformação que humanize o mundo”. Entretanto, Kadt aponta também que a Ação Popular “estava convencida de que somente estruturas em moldes socialistas tornariam isso possível – mas a ideologia que a guiava estava bem afastada do marxismo-leninismo”.

Nessa perspectiva, Fávero (2006) e Wanderley (1984) apontam que esses elementos foram cruciais para que o MEB e outros movimentos educacionais da época, principalmente, o Movimento de Cultura Popular (MCP) e o Sistema de Alfabetização Paulo Freire, formassem o conceito de *conscientização* que fundamentou suas práticas educativas.

Ora, o processo de alfabetização apresentado por Freire (1967) é indissociável do ato de tomada de consciência, a conscientização do homem e de sua realidade, promovendo a superação da ingenuidade em criticidade concomitantemente ao processo de alfabetização. Ocorreu, portanto, a ruptura de uma perspectiva de alfabetização puramente mecânica e de memorização, promovendo-se nos sujeitos a consciência daquilo que se lê e se escreve, o que resultaria em uma:

[...] alfabetização direta e realmente ligada à democratização da cultura, que fosse uma introdução a esta democratização. Numa alfabetização que, por isso mesmo, tivesse no homem, não esse paciente do processo, cuja virtude única é ter mesmo paciência para suportar o abismo entre sua experiência existencial e o conteúdo que lhe oferecem [...] Numa alfabetização em que o homem, porque não fosse seu paciente, seu objeto, desenvolvesse a impaciência, a vivacidade, característica dos estados de procura, de invenção e reivindicação (FREIRE, 1967, p. 104).

À vista disso, Wanderley (2014), em consonância com as ideias de Fávero (2006), discute também a aproximação entre o MEB e a Educação Popular. O autor chama atenção para o fato de que na prática, a programação do MEB foi reelaborando a concepção de

Educação de Base que, pela sua proximidade com as classes populares, apresentava algumas características:

a) é uma educação de classe – exige uma consciência dos interesses das classes populares; b) é histórica – depende do avanço das forças produtivas; c) é política – conjuga-se com outras dimensões da luta global das classes populares; d) é transformadora e libertadora – luta por mudanças qualitativas e reformas estruturais; e) é democrática – antiautoritária, antimassificadora, antielitista; f) relaciona a teoria com prática; g) relaciona a educação com o trabalho; h) objetiva a realização de um poder popular (WANDERLEY, 2014, p. 98-99).

É possível perceber entre essas características vários aspectos trabalhados em profundidade por Freire³³, ao formular sua filosofia e o método de alfabetização de adultos que incorporava conceitos, como conscientização, emancipação e práxis, presentes também em suas obras, consideradas clássicos, entre elas, *Educação como Prática da Liberdade* (1967) e *Pedagogia do Oprimido* (1987).

O legado e a contribuição de Freire para a Pedagogia, em uma perspectiva crítica, são apontados por Gelpi (2017), cujo estudo analisou a vida e a obra do educador, destacando sua relevância não só para o Brasil, como também para América Latina e, posteriormente, a nível mundial. Para o autor, a concepção de educação para transformação, a partir de Freire, foi de suma importância, pois

Além de pensar em estratégias para formar os trabalhadores, era poeta, utópico e filósofo. Mas todas as dimensões eram discutidas como forma de contribuir para transformar – no meio das políticas e das práticas educativas, culturais e sociais – as condições de vida dos trabalhadores (GELPI, 2017, p. 99).

Ora, a classe trabalhadora, seja da zona urbana ou rural, constituía a maioria dos educandos do MEB e dos outros movimentos educacionais populares da época. Sendo assim, suas ações pedagógicas e educativas consideravam o mundo do trabalho (ou a falta dele, o desemprego) e todas as suas implicações como o palco da discussão que pleiteava o ato educativo.

³³Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997) foi educador, pedagogo, filósofo brasileiro e Patrono da Educação Brasileira. Reconhecido mundialmente como um dos pensadores mais notável na história da Pedagogia, visto que suas ideias, conceitos e pensamentos influenciaram fortemente o movimento denominado Pedagogia Crítica. Como professor da Universidade Federal de Pernambuco, já vinha desenvolvendo e elaborando estratégias de alfabetização de adultos e incorporou ao seu “método”, como ficou conhecido posteriormente, a noção de cultura, sistematizando as “fichas de culturas”.

Nesse viés, o processo de alfabetização conhecido como *Método Paulo Freire*³⁴, divide-se em 05 fases/etapas: 1) levantamento do universo vocabular dos grupos com que será trabalhado; 2) escolha das palavras geradoras a partir do universo vocabular pesquisado; 3) criação de situações-problemas típicas do grupo com quem se trabalhará; 4) elaboração de fichas-roteiro para auxiliar a discussão/debate dos coordenadores com o grupo; 5) elaboração de fichas com a decomposição das famílias fonêmicas que correspondem aos vocábulos/palavras geradoras (FREIRE, 1967, p. 111-114).

De acordo com Cunha e Brandão (2020, p. 10), originalmente, Freire “trabalhava com 13 ‘fichas de cultura’, que incentivavam os alfabetizandos a se descobrirem como ‘sujeitos e agentes da ‘sua cultura’ e, também, a individual e coletivamente pensarem de forma crescentemente crítica e consciente a sua situação social”.

Dessa forma, o ato de ler, escrever e contar vinculava-se às problemáticas do trabalho rural, do campesinato, da construção civil, da indústria, do trabalho doméstico e dos subempregos. Portanto, percebe-se que os ideais dos movimentos educacionais da época baseavam-se no desenvolvimento do processo educativo, político e cultural que promovesse nos sujeitos a crítica-reflexão-ação sobre sua realidade, para que pudessem agir sobre ela na busca por uma vida mais justa e digna, principalmente, ao se tornarem cidadãos conscientes do poder de seu voto.

Mediante esse panorama, somado ao avanço progressivo do MEB, percebe-se que havia motivos suficientes para o Movimento revisar seus objetivos, suas ações e planejamento. Tal assertiva pode ser confirmada pelo que expressa o Secretário Geral da CNBB, D. Hélder Câmara (1963, p. 31), ao mencionar que “tornou-se imperiosa a necessidade de se aprofundar certos pontos e determinar os objetivos essenciais do trabalho que vinha sendo elaborado pelas diversas equipes no País”; fato que ocorrera após amplo debate realizado no 1º Encontro Nacional de Coordenadores do MEB³⁵, na cidade de Recife – PE, entre os dias 06 e 15 de dezembro de 1962.

Câmara relatou, ainda, que após os estudos dos temas: *Realidade Brasileira, Cultura e Educação na realidade histórica do Brasil atual, Conscientização e Politização*, realizou-se uma revisão crítica que procurou explicitar os objetivos a que o MEB se propõe.

³⁴ Para maiores detalhes acerca da elaboração e execução, ler a obra *Educação como Prática da Liberdade*, capítulo 4, *Alfabetização e Conscientização* (FREIRE, 1967).

³⁵ Em consulta ao Relatório Anual do MEB (CNBB) – 1962 elaborado por D. Hélder Câmara (1963), na seção 8, *I Encontro de Coordenadores*, encontrou-se algumas informações sobre o evento como a participação de 40 (quarenta) pessoas, entre elas, pessoas do secretariado nacional, coordenadores estaduais, professoras locutoras e alguns convidados; despesas com o evento (hospedagem, passagens, material de secretaria, despesas diversas), totalizando Cr\$ 1.362.992,00.

Concomitantemente, funcionaram três caravanas de estudos sobre Cultura Popular, Sindicalismo Rural e Cartilha (CÂMARA, 1963, p. 31).

Em consonância com essa explanação, Fávero (2006, p. 71) apontou que a discussão no evento “previa três momentos: fundamentação, revisão e planejamento”. Sendo assim, nesse momento, o MEB incorporou oficialmente e deliberadamente as contribuições do pensamento freireano e da filosofia do Padre Vaz em sua orientação político-pedagógica, assumiu uma prática alfabetizadora voltada para a *conscientização* e introduziu a valorização da cultura popular, direcionando os sujeitos para o engajamento político consciente, vislumbrando uma possível transformação social.

Observou-se na literatura e documentação do MEB pesquisadas, especialmente, nos relatórios de Conclusão I e II, que não há citações de Freire para fundamentar as bases teórico-metodológicas do MEB. Muito embora, percebe-se que os conceitos freireanos estão associados de forma implícita à discussão das temáticas, à redefinição dos objetivos e à reformulação dos conceitos de educação de base, conscientização e politização, que passaram a orientar as práticas educativas do Movimento.

Destarte, conforme o Relatório *Conclusões I*, sobre o referido evento, seu objetivo geral visava “[...] contribuir de modo decisivo para o desenvolvimento do povo brasileiro, numa perspectiva de autopromoção que leva a uma transformação de mentalidades e estruturas” (MEB, 1962, p. 01). Ressalta-se que em atendimento ao novo objetivo, fruto das reflexões, discussões e deliberações do Encontro, o trabalho da Educação de Base também foi ampliado e reformulado, desdobrando-se em 04 (quatro) objetivos denominados particulares e consistiria em:

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 com seus próprios pés, - assumir responsabilidades de soerguimento de suas comunidades. 3º Animação de 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).

Observa-se que, nesse relatório, os objetivos são ampliados e as ações são detalhadas, diferentemente do que se encontrou em seu *Regulamento e Instruções Gerais* elaborados em 1961. Os objetivos e as ações do Movimento, de certa forma, fazem referência a um currículo

que apresentava conteúdos (conhecimentos) mais úteis aos alunos e que seriam aplicados de forma mais prática e associados à realidade.

A conscientização dos educandos era o ponto central do processo educativo e da prática alfabetizadora para que fosse possível suscitar a percepção e reflexão acerca das problemáticas vivenciadas cotidianamente, além de promover uma ação de busca por estratégias e soluções para superação dessas problemáticas, ou seja, trata-se de um agir sobre a realidade e de transformá-la positivamente.

Por esse entendimento, a conscientização das massas populares e a incorporação da valorização da cultura popular assumida pelo MEB é um aspecto que merece destaque, levando em conta que se pode associar esses elementos presentes na fundamentação teórica do Padre Vaz e de Freire ao pensamento gramsciano. Assim, concorda-se com o estudo de Adriano (2012), ao associar o papel dos monitores do MEB/Goiás ao intelectual orgânico, termo cunhado por Gramsci (2001).

Para além da execução das ações burocráticas (matrícula, frequência e acompanhamento dos alunos), o monitor teoricamente também assumia o papel de mediador do processo educativo, organizador e incentivador da cultura popular, promovendo discussões e reflexões sobre as temáticas indicadas pela equipe do MEB para que os alunos pudessem superar a visão do senso comum e pudessem atingir o nível crítico-reflexivo, o que Gramsci nomeia de bom senso. Porém, na prática, o monitor se deparava com muitas dificuldades, como falta de materiais e de ordem até mesmo pedagógica, pois contraditoriamente, alguns deles eram semianalfabetos. Entretanto, aqueles que conseguiam desempenhar esse duplo papel de mediador e incentivador, com o devido apoio e orientação, conseguiam resultados positivos.

Tal aspecto sustenta a importância e a contribuição da teoria de Gramsci³⁶ (1891-1937), que influenciou pensadores e estudiosos do campo da Educação, Política, Sociologia, Antropologia, História, Linguística e tantos outros, a partir do século XX. Gramsci parte da formulação de conceitos fundantes, como hegemonia, filosofia da práxis e intelectual orgânico, termos já conhecidos e que vêm sendo estudados na História da Educação atualmente e que devem ser suscitados para elucidar pontos de discussão ao longo do texto. Ele defende que, na sociedade capitalista, as classes dominantes (detentoras das propriedades

³⁶ Filósofo, escritor e um dos fundadores do Partido Comunista Italiano (1921). Como deputado eleito fazia oposição ao fascismo e por isso foi perseguido por Benedito Mussolini, ditador e 1º Ministro da Itália. Segundo Carvalho (2018, p. 153), Gramsci foi condenado sem provas a 20 anos de prisão, saiu após 11 anos devido ao seu frágil estado de saúde e morreu aos 46 anos de idade, após sofrer um acidente vascular cerebral. Sua obra *Cadernos do Cárcere* foi escrita na prisão com ajuda da sua cunhada, que cuidou dos escritos e da organização para a publicação, ocorrida após a Segunda Guerra Mundial.

privadas e dos modos de produção) também detêm o poder econômico e exercem um domínio ideológico e um grande poder sobre as classes trabalhadoras, que pode ser realizado pela força ou pelo convencimento, persuasão.

À luz do pensamento gramsciano, Carvalho (2018, p. 154) aponta que esse domínio econômico “é exercido por meio da hegemonia no controle das instituições das forças militares e pelo controle dos órgãos da divulgação de informações, manipulados para passar a visão de mundo que interessa a quem está no poder”. Por isso, Gramsci sustenta que é preciso superar o senso comum, pois é nele que as massas populares, por não terem outra visão de mundo, de contestação e crítica à realidade, aceitam a ideologia da classe dominante.

A filosofia da práxis, termo marxista cunhado por Gramsci, é uma etapa essencial para que o senso comum, constituído em um nível primeiro (cujas ideias são difusas, impregnadas de misticismos, crenças generalizadas e de elementos do folclore), seja superado, elevando-se a um segundo nível, o bom senso, (cujas ideias são baseadas em uma realidade concreta e em informações consistentes) que, na perspectiva marxista, corresponde à percepção crítica da realidade. Dessa forma, Gramsci propõe que o bom senso seria “adotar os elementos filosóficos do marxismo ao senso comum para torná-lo coeso e unificado e gerar, assim, uma consciência de classe tornando-a forte, coesa e de uma unidade e visão de mundo própria da classe” (CARVALHO, 2018, p. 155).

Nessa perspectiva, surge o conceito de intelectual orgânico, como organizador da cultura das classes populares, a fim de suscitar a filosofia da práxis e despertar as massas populares para atingirem o bom senso. Para Gramsci, o intelectual orgânico é mais que um teórico, é um conhecedor e defensor da história de luta dos trabalhadores e deve, conforme Carvalho (2018, p. 156), buscar “elevar e organizar a cultura, reunindo os elementos dispersos do senso comum para compor uma visão de mundo coerente e ajustada ao projeto de emancipação dos povos oprimidos”.

Ressalta-se que, apesar de perceber a educação como reprodução e a escola como reprodutora das desigualdades sociais, para Carvalho (2018, p. 154), Gramsci defendia uma visão otimista de que ela também poderia exercer um papel importante de transformação da sociedade e de superação das desigualdades sociais, ao promover a elevação da cultura das massas populares (denominada por ele de classes subalternas) contra a hegemonia das classes dominantes.

Nessa perspectiva, compreende-se a teoria e a visão positiva de Gramsci acerca do papel da escola e da educação como contributos que influenciaram não só a prática educativa do MEB, mas também o pensamento freireano. Seus conceitos foram revisitados e alguns até

hoje permeiam o contexto educacional, fundamentando currículos, (escolares e de formação docente), práticas educativas, projetos político-pedagógicos e políticas públicas em defesa da superação da desigualdade social.

Recorrentemente, cita-se, ouve-se e lê-se até em documentos oficiais, expressões como “construção de sujeitos críticos-reflexivos” (bom senso) ou “o professor precisa ser um intelectual orgânico”, sendo assim, mesmo considerando que em algumas situações os termos não são utilizados adequadamente ou são até mesmo deturpados, é possível, a partir de uma releitura coerente e articulada à realidade, que o pensamento gramsciano promova o que de fato ele propunha, a transformação social.

Para Fávero (2006, p. 87), em relação ao conceito de cultura, as matrizes teóricas fundamentadas, tanto pelo Padre Vaz quanto pelo Sistema Paulo Freire, “são praticamente as mesmas e, de uma maneira ou de outra, os elementos fundamentais do conceito filosófico-antropológico de cultura delas derivadas foram assumidas pelo grupo cristão que trabalhava nos movimentos de educação e cultura popular”.

À vista disso, recorreu-se ao documento apresentado por Wanderley (1962) com suas contribuições durante o evento na discussão do 1º tema, *Realidade Brasileira*, articulada ao contexto internacional, que versava sobre a identificação, funcionamento e disposição da estrutura de dominação no contexto brasileiro.

A organização do Estado, “forjando fórmulas jurídicas de apoio aos interesses da classe dominante”; o poder político entrelaçado ao poder econômico e respaldado pelo poder militar; o controle de opinião pública pelos meios de divulgação, nas mãos dos grupos econômicos, constituíam-se nos instrumentos utilizados pelo grupo dominante (a soma das burguesias) de forma a se impor aos grupos dominados (WANDERLEY, 1962, p. 5).

A hegemonia da classe dominante, mencionada como *polo dominante*, constituída pelas burguesias latifundiária, comercial, industrial, bancária, financeira e internacional era imposta ao *polo dominado*, constituído por operários, camponeses, a classe média proletarizada e estudantes. Assim, a imposição hegemônica se apresentava em âmbitos distintos, mas de forma articulada e associada ao meio jurídico, político (intricado ao econômico e militar) e a mídia. Verifica-se, portanto, que essa discussão, alinhada a outras, influenciara as formulações dos novos objetivos, principalmente do primeiro e segundo, conforme se observa no relatório de *Conclusões I*, “1º Alfabetização e iniciação em conhecimentos que se traduzam no comportamento prático de cada homem e da comunidade [...] 2º Conscientização do povo [...]” (MEB, 1962, p. 01).

Já o objetivo terceiro, que trata da animação dos grupos, pode ser compreendido como uma estratégia para mediar, orientar e direcionar os educandos no processo educativo (e político), a partir da conscientização em vista à superação do senso comum que, na prática, ocorreria com os treinamentos de monitores e líderes que, de certa forma, podem ser associados ao papel de intelectuais orgânicos proposto por Gramsci.

No íterim dessa discussão, considera-se importante mencionar a atuação dos monitores (voluntários), cuja única exigência era, segundo Fávero (2006, p. 57), que “soubessem ler e escrever e demonstrassem capacidade para seguir as instruções dos professores-locutores”. Eram responsáveis, também, pela organização e mediação do processo educativo, matrículas e frequências dos educandos, aplicação de provas e contribuíam para a animação e engajamento dos alunos, além de relatar mensalmente o andamento da escola radiofônica, o progresso ou dificuldade na alfabetização do grupo e também outras questões, como falta de materiais.

Como se percebe, as ações e o trabalho dos monitores e líderes foram relevantes para a execução das atividades das escolas radiofônicas, por isso, no próximo tópico, concede-se maior espaço para discussão acerca desses sujeitos, a fim de compreender e tentar traçar uma análise das práticas alfabetizadoras, reconhecendo seus esforços, sua dedicação, suas limitações e suas contribuições.

Ainda com relação à discussão dos temas sobre fundamentação (1º momento) já apontados por Câmara (1963), percebeu-se que o tema *Realidade Brasileira* transitava nas discussões dos outros dois, *A educação na perspectiva da consciência histórica do Brasil de hoje* e *O processo de conscientização (politização)*, por isso, destacou-se os objetivos redefinidos a partir daquela.

Uma conclusão sobre a fundamentação que, inclusive, já foi citada anteriormente, mas que aqui é reforçada por Fávero (2006, p. 74), é que “a luta de classes decididamente não se coloca como estratégia para o MEB, neste momento, nem jamais será aceita como tal”.

O MEB propôs “um processo de conscientização que a equipe de Natal convencionou a chamar politização por tratar-se explicitamente de um programa de educação política pelo rádio, que se desdobraria na ação concreta de grupos populares organizados para tal fim” (FÁVERO, 2006, p. 77).

Nesse momento, entendeu-se que a politização resultaria naturalmente do processo de uma prática alfabetizadora conscientizadora, como de fato ocorreu. Posteriormente, ela foi mencionada por Fávero (2006, p. 110-111) como um aspecto de contradição interna do MEB, pois o Movimento enfrentou contraditoriamente dificuldades na realização de suas ações

pedagógicas, ao considerar a educação/ação sindical, mesmo sem perder de vista seus princípios, como o de reconhecimento do universo cultural dos educandos e a adequação da linguagem ao nível de consciência da população local. A questão é que as demandas cotidianas dos educandos extrapolavam as educacionais, como o envolvimento concreto dos camponeses na luta pela terra, dos trabalhadores rurais pelos salários (minimamente justos), a disputa pela fundação de sindicatos, as reações dos proprietários de terra e dos políticos conservadores, “tudo isso ‘atropelava’ o processo educativo”.

Ressalta-se, ainda, que no segundo momento do Encontro, destinado ao debate sobre *Revisão*, o conceito de Educação de Base foi reelaborado, passando a ser entendido como

[...] o processo de autoconscientização das massas, para uma valorização plena do homem e uma consciência crítica da realidade [...] deverá partir das necessidades e dos meios populares de participação, integrados em uma autêntica cultura popular, que leve a uma ação transformadora (MEB, 1962, p.1).

Observa-se que o redirecionamento político-pedagógico do MEB e a revisão de seus objetivos e da concepção ampliada de Educação de Base traduziram sua intenção de educar para transformar, parafraseando Wanderley (1984). Revela, também, que, ao longo de quase dois anos de atuação, o Movimento já somava experiências significativas, porém projetavam-se mais expectativas e esforços para superar as dificuldades e contradições já detectadas, como a questão da politização, mencionada por Fávero.

Nessa perspectiva, uma das preocupações nas discussões sobre o *Planejamento*, que contemplou o 3º e último momento do Encontro, foi apresentar ações e estratégias de superação do senso comum das massas populares, possibilitando, a partir da reflexão crítica, sua conscientização para transformação.

Relataram-se críticas sobre o material didático utilizado, mencionando-o como “cartilhas obsoletas” (MEB, 1962, p. 2), portanto, naquele momento, a conscientização era um objetivo mister, por isso, duas notas de planejamento foram elaboradas: “1) Ter uma cartilha que alfabetize ao mesmo tempo que leve a uma conscientização [...] 6) Estudar a possibilidade de fazer cartazes tendo como base a cartilha que vier a ser utilizada”. Já no relatório de *Conclusões/II*, que reuniu as ações de planejamento sendo diferenciadas por conclusões e recomendações, o item 2.5 reforça essa ideia, ao concluir que “é urgente a elaboração de cartilhas que permitam alfabetizar, levando, ao mesmo tempo, a uma conscientização” (MEBa, 1962, p. 3).

Sendo assim, foi prevista a produção e o lançamento da cartilha *Viver é lutar* (concretizados em 1963), considerada um importante apoio didático do MEB, da qual suas lições auxiliariam o desenvolvimento de suas ações político-pedagógicas, mas que por outro lado, levou o MEB a situações muito delicadas, como as constantes insinuações e acusações que foram agravadas com a instauração do golpe civil-militar.

Diante do exposto, buscou-se enfatizar a contribuição e o legado do MEB para a História da Educação, especialmente, da Educação de Jovens e Adultos que, apesar das contradições e das disputas políticas e ideológicas apontadas, realizou ações educativas junto às massas populares, incorporando a perspectiva crítica-reflexiva, a partir da conscientização, politização e da valorização da cultura popular desses sujeitos.

3 MEMÓRIAS DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DO MEB: OS MEANDROS DA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO RN E PE

Ao se imaginar um ambiente escolar no início dos anos de 1960, um primeiro impulso seria pensá-lo como um modelo, um padrão pré-estabelecido no presente. Assim, uma das primeiras representações que se pode associar é a escola como sendo algo concreto, físico, o prédio, sua estrutura, as salas de aulas, o pátio e os corredores.

Mas também, pode-se recorrer ao vivido, à memória, às lembranças, às experiências, sensações, afetos e desaletos, ou seja, recorre-se também à escola como ambiente, no qual os sujeitos estabelecem relações múltiplas e papéis sociais distintos. Portanto, imagina-se a figura representativa do professor e dos alunos.

Nas duas possibilidades, como também em outras possíveis formas de se imaginar a escola, muito possivelmente, sua localização seria vinculada ao espaço urbano. Entretanto, o estudo aqui proposto trata de analisar as práticas alfabetizadoras de um movimento educacional que não foi específico da zona urbana. Pelo contrário, grande parte das atividades do MEB contemplou ambientes rurais, sítios e pequenas cidades interioranas com dinâmicas e cotidianos peculiares.

Nessa perspectiva, esse estudo considera o alerta de Le Goff (1990, p. 51-52) aos historiadores acerca das relações entre história e memória, como também, entre passado e presente, que “não devem levar à confusão e ao ceticismo [...] o passado depende parcialmente do presente. Toda história é bem contemporânea, na medida em que o passado é apreendido no presente e responde, portanto, aos seus interesses [...]”. Não se trata, pois, de procurar a verdade ou apenas justificar uma ideia ou hipótese, busca-se ressignificar a memória histórica do MEB e analisar suas práticas educativas no contexto educacional brasileiro, considerando também os processos dela derivados ao longo dos anos, pois, conforme aponta Carvalho (2010), eles podem apresentar características de rupturas e continuidades, ao considerar as influências do cenário histórico responsável por sua produção.

Ora, o ambiente no qual ocorria o processo educativo do MEB, apesar de ser denominado por escola, na grande maioria das vezes era muito diferente do espaço imaginado como o modelo ora mencionado. Isso precisa ficar evidente, pois elucidará a forma de se perceber, pensar e compreender a escola radiofônica e, em particular, os sujeitos que nela transitavam, o monitor e os alunos. Até porque, o professor-locutor se situava em outro espaço. Inclusive, identificou-se em Carvalho *et al* (2009) a expressão *professora-invisível*, utilizada por uma aluna.

De igual maneira, é preciso apontar que o processo educativo se constituía de forma particular. Como já foi dito, educar pelo rádio naquele momento, não era algo estranho à sociedade, mas era desafiador; assim como no momento presente, com o advento da pandemia provocada pela COVID-19, o debate acerca do ensino remoto tornou-se central, ele precisou ser ressignificado, ampliaram-se novas tecnologias, ambientes virtuais, uma série de recursos e aplicativos. Contudo, há algo em comum: os desafios.

Alguns deles, inclusive, são bem semelhantes, sobretudo no que tange ao recurso técnico (aparelhamento/tecnologia) e humano (formação de professores). Portanto, assim como no pretérito, é preciso ter cuidado com o modelo idealizado que, muitas vezes, se traduz como homogêneo e que intencionalmente permeia os discursos (principalmente os midiáticos) como se todos, de uma forma ou de outra, tivessem as mesmas condições de acesso ao processo educativo, grande equívoco, pois, diga-se de passagem, essa visão já é rejeitada até mesmo no modelo presencial.

Essa breve explanação, mesmo que insuficiente por se tratar de temas complexos, objetiva aproximar as discussões que serão fomentadas nesse tópico sobre a organização e funcionamento das escolas radiofônicas. Aponta-se o percurso utilizado pelo Sistema de Escolas Radiofônicas para efetivação das ações e da prática alfabetizadora e educativa do MEB, assim como, seus meandros e principais desafios.

Além de se debruçar sobre os *Documentos Legais e Relatórios* produzidos pelo MEB, buscou-se estudos do Movimento nos estados de Pernambuco e Rio Grande do Norte. Sendo assim, além das contribuições de Fávero (2006), Wanderley (1984), Alves (2016) e Souza (2006) sobre o MEB em PE, utilizou-se os estudos de Carvalho *et al* (2009), que trata desde as experiências do SAR até as atividades desenvolvidas pelo MEB no RN. Recorreu-se, também, à iconografia, buscando analisar as representações associadas à escola radiofônica e aos sujeitos do processo educativo.

Sendo assim, traça-se um panorama do funcionamento das escolas radiofônicas, porém cabe ressaltar que ele dependia estreitamente das ações e engajamento dos monitores, portanto, concorda-se com as ideias de Fávero (2006), Adriano (2012) e Carvalho *et al* (2009) de que esses sujeitos se revelaram não como coadjuvantes no processo educativo e sim, como essenciais, dada sua importância e contribuição no funcionamento adequado das escolas radiofônicas.

No relatório de *Conclusões II* (MEBa, 1962, p. 9), foi reforçado que os trabalhos de radiação de escolas, termo comumente utilizado nos documentos do MEB para designar o enraizamento, fixação das escolas radiofônicas, só deveriam ser iniciados após testes positivos

de recepção da Emissora, ou seja, se o sinal fosse bom suficiente na localidade. Posteriormente, dava-se prosseguimento a quatro fases: “a) levantamento de área, b) localização de ER – contatos com a comunidade – seleção de monitores, c) treinamento de monitores, d) instalação de ER”.

A etapa do levantamento da área realizada no RN foi detalhada por Carvalho *et al* (2009, p. 69) como muito minuciosa, pois a Equipe Central do MEB levantava vários dados, desde “a localização, extensão (área em km²), número de habitantes, recursos naturais, até transporte, comunicação, educação, atividades econômicas e aspectos sócio-culturais”. As visitas *in loco* geralmente eram realizadas a partir de conversas informais com o pároco, vigário ou algum líder local que conhecia bastante a região, os sítios e áreas vizinhas. Também se tinha a intenção de tornar conhecido o trabalho das escolas radiofônicas e “sondar” quem tinha interesse de ser monitor, “os indicados eram consultados e no término da sondagem a Equipe tinha em mãos os nomes das pessoas interessadas em assumir o papel de Monitor”.

Infere-se que nessa etapa, como também na própria instalação de uma escola radiofônica, dependendo da localidade, os trabalhos poderiam chamar bastante atenção dos moradores, porque, comumente, uma movimentação diferente do habitual em cidades pequenas especialmente, causa muita balbúrdia, alvoroço, podendo despertar curiosidade e admiração.

Dito isso, esclarece-se que o funcionamento de uma escola radiofônica estava inserido em um Sistema mais amplo, conforme mencionado anteriormente, no documento *Instruções Gerais*, em sua seção III – Síntese do Sistema das Escolas Radiofônicas, no qual se indicava a seguinte organização:

1-Supervisores – pessoas escolhidas pela direção do Sistema, especialmente treinada para este fim e que serão responsáveis pelo setor técnico e administrativo do Sistema. 2- Monitores – elementos vivos de ligação entre os receptores e os alunos. Constituem o pivô da recepção organizada. Receberão treinamento especializado e devem ser pessoas inteligentes e hábeis, de qualquer nível cultural, com o requisito mínimo de saberem ler e escrever, para executar as ordens recebidas do professor locutor. Os monitores fazem a matrícula dos alunos, anotam a frequência e apresentam relatórios mensais sobre o andamento de sua Escola. 3- A escola – deverá funcionar em horário inteiramente adequado às populações a serem atingidas pelo Sistema de Escolas Radiofônicas. Para instalação de uma Escola Radiofônica poder-se-á aproveitar a sala do “grupo escolar”, a sala da “casa paroquial”, a sala da “casa da fazenda” e até mesmo a sala da casa de um dos moradores da localidade. Nesta sala deverá haver, para funcionamento das aulas o seguinte material: - mesas ou carteiras – cadeiras ou bancos – um quadro-negro – giz e apagador – um aparelho de rádio cativo – lampiões quando não houver luz elétrica (MEB, 1961, p. 27-28, grifos do autor).

Como se vê, os supervisores, incluindo o professor-locutor e monitores, constituíam os recursos humanos do Sistema. Os supervisores eram escolhidos ou indicados pela própria direção do Sistema e os monitores (voluntários) eram geralmente escolhidos nos primeiros contatos (sondagem) da localidade por alguém da equipe responsável pela função. Sendo assim, busca-se centrar a discussão no item 3, que apresenta algumas informações sobre a “escola” especificamente. Nele, três aspectos são indicados: o horário das aulas, o local (espaço físico/ambiente) da sala de aula e os materiais disponibilizados.

Com relação ao horário das aulas, apesar de não ser definido e sim mencionado como “inteiramente adequado”, sabe-se que a alfabetização dos adultos e jovens ocorria à noite, pois grande parte do alunado trabalhava durante todo o dia em atividades relacionadas à vida (sobrevivência), seja no campo (na roça, na lavoura, na pesca, no cuidado de animais de criação, entre outras) ou em espaços urbanos (principalmente em fábricas, na construção civil e atividades domésticas), restando-lhes o período da noite para se dedicar aos estudos que, muitas vezes, se limitavam ao processo de alfabetização, ler, escrever e contar (operações básicas e mais simples de aritmética). Por isso, justifica-se a menção de lampiões como material necessário, pois em muitas escolas situadas na zona rural não havia distribuição de energia (luz) elétrica.

Uma questão relacionada ao horário da programação das aulas radiofônicas foi, inclusive, uma das dificuldades relatadas recorrentemente pelos alunos e monitores aos supervisores e à equipe do Sistema. Tanto é verdade que, na leitura do relatório, *Conclusões II* (MEBa, 1962) se observou a necessidade de organizar uma mobilização de opinião pública por parte das equipes, monitores e alunos que deveriam enviar cartas e telegramas (em data específica a ser definida pelo MEB/Nacional), pressionando as autoridades competentes e, em especial, o Presidente da República, para que o horário do programa *Hora do Brasil* fosse desobrigado da transmissão ou alterado na programação das emissoras ligadas ao MEB.

Segundo Silva (2008), o programa se refere ao conhecido *A Voz do Brasil*, nascido como Programa Nacional, no governo getulista pelo Decreto nº 24.651 de 10/07/1934, chamado *Hora do Brasil*, em 1935. Apesar da mobilização e pressão do setor privado de radiodifusão (algumas delas ganharam liminar na justiça) contra sua obrigatoriedade, o fato é que “[...] de segunda a sexta-feira, durante uma hora, mais de 3.000 emissoras de rádio AM e FM, em todo o país, transmitem o programa *A Voz do Brasil*, noticiário produzido por órgãos dos três poderes do Estado brasileiro [...]” (SILVA, 2008, p. 9).

O relatório apresentava ainda três sugestões que poderiam ser mencionadas nas cartas: “a) as referidas Emissoras serem liberadas da obrigação de retransmitir a Hora do Brasil, b) a Hora do Brasil ser gravada e retransmitida em outro horário, c) ser mudado o horário da transmissão da Hora do Brasil, podendo, inclusive, ser à tarde” (MEBa, 1962, p.3).

Deduz-se, pelo estudo de Souza (2006, p. 255), que ocorreu sim a não obrigatoriedade da transmissão nas emissoras católicas, em um breve período entre os anos de 1962 e 1963, uma vez que foi mencionado o agravamento da questão após o ano de 1963 que, segundo Silva (2008, p. 18), foi o ano que entrou em vigor o Código Brasileiro de Telecomunicações (CBT), aprovado em 1962, após nove anos de discussões no Congresso Nacional.

Faz-se pertinente lembrar que o rádio era um dos principais meios de comunicação à época e imagina-se o quanto era concorrido garantir um “espaço”, principalmente naquele horário, que até hoje é considerado “nobre”. Portanto, presume-se que, enquanto ocorriam os debates e as negociações sobre o CBT, o MEB conseguiu junto ao Presidente da República, que as emissoras católicas de radiodifusão fossem desobrigadas da transmissão da *Hora do Brasil*.

Isso pode significar que o MEB representado pela CNBB, utilizou-se de sua influência e prestígio, argumentando sobre a necessidade do horário para desenvolver o trabalho educativo junto às massas populares e cumprir o acordo firmado entre as partes. Porém, esse recurso foi invalidado ao vigorar o CBT, cujos interesses passaram a ser também do Senado e da Câmara dos Deputados que, segundo Silva (2008, p. 34), integraram o segundo tempo no noticiário. Portanto, a decisão da não obrigatoriedade não cabia mais apenas ao Presidente da República.

Souza (2006, p. 255) aponta que a maioria das escolas radiofônicas funcionava a partir das 19h, “causando um incômodo problema entre o MEB e o Governo Federal, quando em 1963, este passou a obrigar as emissoras católicas radioeducativas a transmitirem a Hora do Brasil”; e menciona que tal fato provocou a alteração no horário das aulas que foram transferidas para as 20h, “desestimulando alunos e monitores de algumas escolas e causando o fechamento de escolas, o que levou o MEB a erigir uma campanha (sem sucesso) para acabar com a obrigatoriedade da Hora do Brasil”.

À vista disso, Fávero (2006) indicou uma estratégia formulada pela equipe do MEB/Recife, em 1965: a programação das aulas foi dividida em dois momentos, antes e depois da transmissão da *Hora do Brasil*. O primeiro momento era de aula para os alunos, das 18h às 19h e, durante a transmissão da *Hora do Brasil*, das 19h às 20h, os monitores empenhavam-se para ajudar os alunos com os exercícios ou organizavam círculos de debates

(nas terças e sextas-feiras), com temas que, segundo Fávero (2006, p. 160), envolviam “um fato concreto, vivido comumente nos engenhos e normalmente analisados à luz do Estatuto do Trabalhador Rural”.

No segundo momento, a programação ocorria das 20h às 20h45min, com aulas para os monitores, mas que “funcionavam como um ciclo mais avançado, compreendendo: redação de bilhetes e cartas, ditado, leitura e interpretação de textos; correção de palavras, concordância, plural, feminino etc.” (FÁVERO, 2006, p. 159).

Na prática, esse segundo momento seria de reforço para os alunos que tinham mais dificuldades e necessitavam de um tempo maior para concluir suas atividades ou de complemento para os alunos alfabetizados, inserindo conteúdos de Ciências, História e Geografia, contemplados na programação com as chamadas histórias radiofonizadas (nas segundas, quartas e quintas-feiras).

Ou seja, esses momentos tornaram-se propícios para suscitar a conscientização e a politização dos alunos a partir da realidade e das dificuldades por eles enfrentadas cotidianamente ou por meio de situações-problemas que eram narradas pelo professor-locutor durante as histórias radiofonizadas.

Percebe-se que as Equipes Estaduais precisariam manter contatos frequentes com as Locais para acompanhar e sondar o desempenho das escolas radiofônicas. Assim, elas tinham autonomia e procuravam adequar e adaptar as atividades e a programação das aulas à realidade de seus alunos para tentar superar entraves e promover um trabalho exitoso.

Por outro lado, se esse acompanhamento fosse fragilizado, ou seja, se não ocorresse o acompanhamento *in loco*, os monitores e os alunos poderiam se sentir bastante desestimulados e até mesmo desistir e abandonar a escola radiofônica, como de fato chegou a ocorrer conforme mencionado.

O segundo ponto a ser discutido é o local onde ocorriam as aulas que, como se vê nas *Instruções Gerais*, a escola radiofônica poderia funcionar em ambientes diversos. Encontrou-se em Souza (2006, p. 158) que em Pernambuco, na ausência de grupos escolares ou do salão paroquial, locais onde habitualmente a sala poderia ser instalada, recorria-se à casa do monitor, à sala de aula da escola mantida pelo engenho ou usina (em atendimento ao Art. 31, da LDBEN – 1961) ou até mesmo à casa dos alunos.

Fávero (2006, p. 57) fez menção à situação muitas vezes precária desses ambientes também nas escolas do interior de Pernambuco, “com instalações pobres, nada mais que mesa e bancos de madeira rústica, arranjados no local ou feitos pelos próprios monitores e alunos”.

Já no interior do Rio Grande do Norte, a situação era semelhante, Carvalho *et al* (2009, p. 52) aponta a precariedade das escolas radiofônicas que “estavam longe de atingir os preceitos mínimos essenciais para o funcionamento de uma escola: o local era iluminado por lamparina, poderia ser a sala da casa do monitor, um alpendre, um terreiro, uma latada”.

Nos dois Decretos, ou seja, na legislação, não há especificação sobre as condições estruturais (físicas) mínimas para a instalação das Escolas Radiofônicas. Esse aspecto poderá ter sido intencional? Um acordo entre as partes para assegurar seus interesses particulares? Verifica-se que algumas informações sobre o espaço da escola e os materiais necessários são mencionadas apenas no documento *Orientações Gerais*.

Nessa perspectiva, infere-se que esses espaços poderiam ser semelhantes aos das escolas interioranas, que em sua grande maioria estavam longe de apresentar uma estrutura moderna com fachadas imponentes dos conhecidos grupos escolares construídos ou adaptados a partir do final do século XIX e que ainda permanecem na memória de muitas pessoas. Pelo contrário, dependendo da localidade, as escolas apresentavam uma estrutura simples e até mesmo precária, ou seja, o espaço escolar nessas condições já era algo comum para os alunos.

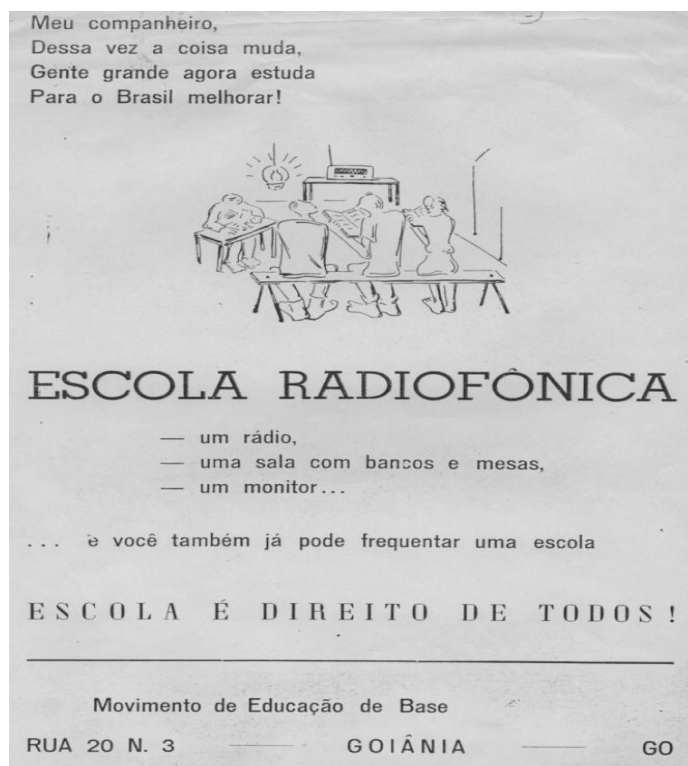
À vista disso, analisa-se o cartaz na página seguinte, produzido pelo MEB/Goiás (1962), que se refere à campanha de divulgação de uma escola radiofônica na localidade. Como todo gênero textual, o cartaz foi produzido com determinada intenção e objetivo, considerando em seu contexto de produção, a mensagem que se quer transmitir, como e onde ele circulará e, principalmente, quem será o seu público-alvo.

Nesse caso, a mensagem que se quer transmitir é bem mais ampla, pois além de divulgar a existência de uma escola radiofônica na localidade, propõe-se também convidar um determinado grupo de pessoas para estudar.

Faz-se um chamamento para “gente grande”, que nesse contexto se refere às pessoas que não são crianças, ou seja, jovens e adultos que tenham vontade, desejo e interesse de estudar e, principalmente, possíveis eleitores.

Além disso, a mensagem reforça a ideia de que a escola é direito de todos e de que chegou a hora de estudar para que as coisas possam mudar e melhorar. Ou seja, implicitamente, o MEB reafirmava sua orientação político-pedagógica, ao indicar que a educação, no caso a alfabetização, é a ponte para a mudança na vida desses sujeitos e do Brasil, via conscientização e politização das massas, sendo efetivada a partir da construção da cidadania, especialmente por meio do voto.

Figura 1 – Cartaz de Campanha de divulgação de Escola Radiofônica



Fonte: MEB/Goiás (1962). Projeto de Pesquisa Centro de Memória Viva.

A linguagem utilizada e a escolha vocabular, como no vocativo “meu companheiro”, torna o convite mais íntimo e informal, uma tentativa de demonstrar proximidade, algo peculiar e muito presente no convívio entre pessoas e comunidades de pequenas cidades e sítios. Assim, a mensagem poderia ser recebida/captada por pessoas alfabetizadas e retransmitida aos seus parentes, vizinhos, amigos, colegas de trabalho, entre outros. Até porque, em uma comunidade com poucas pessoas alfabetizadas e letradas, a oralidade se torna o principal meio de comunicação.

Deduz-se que o cartaz, muito provavelmente, teria maior circulação em ambientes nos quais os homens eram maioria, visto que o vocativo está direcionado apenas a eles. Apesar de não se ter a intenção de discutir sobre questões de gênero, é inevitável problematizar a exclusão da mulher nesse contexto, muito embora o cartaz reforce a ideia da escola como direito de todos. Por isso, cabe destacar que naquele contexto, a sociedade, especialmente a rural, estava fortemente atrelada às construções sociais arraigadas ao patriarcado, à representação do homem como o provedor do sustento de sua família e a imagem da mulher, na maioria das vezes, estava associada às atividades domésticas, ao cuidado de sua casa e filhos. Mesmo considerando que elas também trabalhavam na roça, no corte da cana-de-
açúcar, em fábricas, ou seja, elas já se inseriam em atividades (bem ou mal) remuneradas, mas

a imagem que comumente prevalecia (e ainda persiste em prevalecer) é da mulher como mãe, dedicada a sua casa e aos seus filhos.

O cartaz apresenta ainda um elemento para análise, a ilustração. Assim, recorre-se às representações que podem ser (re)produzidas a partir dela, ou seja, para além do que está dito, analisa-se o não dito. Dessa forma, é possível observar a representação de uma sala de aula de uma escola radiofônica, seu espaço físico e os sujeitos que a ocupam.

A ilustração é um desenho, no qual muito possivelmente se utilizou um lápis comum, não há cores, até porque sua reprodução deveria ser por mimeógrafos. Os traços são ligeiramente disformes, sugerindo que não há pretensão de apresentar um trabalho artístico focalizado em seu conceito estético, tampouco o trabalho analítico aqui proposto com esse tipo de documento, tem essa pretensão. Assim, percebe-se que a intenção é de retratar um ambiente simples, uma mesinha com o aparelho de rádio ao fundo.

No plano intermediário, uma pessoa sentada em uma carteira de cabeça baixa, como se estivesse lendo ou escrevendo, possivelmente a representação do monitor; e, no primeiro plano, três pessoas de costas, sentadas em um banco único sem encosto, segurando um livro ou caderno, ou seja, a representação dos alunos e, nesse caso, somente homens retratados com trajes simples e, inclusive, descalços. A sala é iluminada talvez por um candeeiro, lampião ou até mesmo uma lâmpada, pelo menos é o que o desenho sugere.

Infere-se que as representações da escola e dos sujeitos ora retratados na ilustração sugerem o mesmo tom de proximidade citado anteriormente, somado ao fator do reconhecimento, ou seja, os sujeitos que observassem o cartaz com a ilustração, mesmo sem saber ler, poderiam se reconhecer naqueles homens de vestes simples, lá sentados e estudando, despertando também sentimentos de pertencimento a um determinado grupo social, comunidade ou coletividade. Portanto, poderiam imaginar e até concluir que, se aqueles homens podem estudar, eles também poderiam.

O fato é que essas representações indicam também uma atividade, uma prática social, o ato de estudar e os sujeitos que o praticam. Logo, imagina-se que os alunos ali retratados são pessoas simples, pobres e humildes que, por muitas vezes e por longos anos, foram consideradas apenas como ignorantes, incapazes, atrasadas e sem cultura.

Sendo assim, essas representações sobre o analfabeto geram práticas culturais, como lembra Barros (2005, p. 132), pois, assim como atitudes e costumes, elas são “também os modos como, em uma dada sociedade, os homens falam e se calam, [...] conversam ou discutem, solidarizam-se ou hostilizam-se [...]”. Assim, associa-se a essa discussão, o fato de que a forma como a sociedade percebe o sujeito analfabeto como um ignorante e incapaz,

gera-se também uma prática cultural, o preconceito contra o analfabeto (atitude), associando-o, em certos casos, à marginalidade e que poderá motivar ou reproduzir outro tipo de prática, a exclusão social.

Ora, recuperar a memória do MEB e de sua prática alfabetizadora e educativa é considerar e analisar também essas representações. Dessa forma, apoiando-se nos estudos de Chartier (1988, p. 17), aponta-se que “as representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam”.

É inegável que o MEB, assim como outros movimentos educacionais a ele alinhados, foi um dos primeiros a reconhecer e a defender esses sujeitos (e seus direitos) como produtores de cultura e não como meros analfabetos, incapazes e ignorantes. Tal discussão objetiva a compreensão de que se por um lado leva-se tempo para desconstruir algumas representações, pois elas se perpetuam nas práticas sociais, culturais e nos discursos, por outro, ela só poderá ser superada a partir de uma luta de representações, como propõe Chartier (1988, p. 17), ao mencionar que elas estão “sempre colocadas num campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominação”.

Sendo assim, reforça-se que o MEB, dentro do que se propunha, como movimento educacional e que, apesar dos interesses políticos e religiosos envolvidos, iniciou esse movimento de desconstrução da imagem do analfabeto como ser imaturo incapaz e ignorante, ao promover uma prática alfabetizadora e educativa, tendo como princípios a conscientização, a promoção e valorização da cultura popular.

Por outro lado, merece destacar que as representações que sugerem a simplicidade da escola radiofônica e de seus alunos, ora retratada, não deveriam ser confundidas com a situação de precariedade, na qual muitas escolas funcionavam, porque os sujeitos que ali transitavam eram pessoas que deveriam receber uma alfabetização com o mínimo de condições para tal. Entretanto, mais adiante, a partir dos relatos de monitores e de alunos, será possível observar que, infelizmente, o mínimo, o básico muitas vezes não era ofertado.

Mas por que isso acontecia? Retoma-se a ideia de que a educação ali proposta pelo MEB era resultante de um esforço por parte da Igreja Católica, em especial, mesmo com o apoio do Governo Federal e, dependendo da localidade, contando com o apoio do governador ou prefeito, infere-se que há uma representação muito forte no imaginário da sociedade e, particularmente, da rural, de que a Igreja cumpria sua função social e assistencialista, ou seja, reproduzia-se uma visão missionária. Tanto é verdade que os monitores eram voluntários, isso poderia reforçar mais ainda essa ideia de missão.

Nessa perspectiva, observou-se a questão relacionada à precariedade dos materiais, por exemplo, no Relatório de *Conclusões II*, item 2.12, ao recomendar que se criem “clubes de venda, visando possibilitar aos alunos a aquisição de pilhas e outros materiais indispensáveis ao funcionamento das escolas radiofônicas e como – início de uma educação cooperativista” (MEBa, 1962, p. 4).

Compreende-se que tal recomendação resulta da insuficiência de verbas, fazendo com que os alunos e monitores pudessem se engajar, criar e organizar clube de vendas, como de rifas, por exemplo. De toda forma, naquele contexto, uma educação cooperativista seria também mais uma estratégia de sobrevivência e manutenção de algumas escolas radiofônicas e conseqüentemente do MEB.

3.1 O ROTEIRO DAS AULAS: CONSCIENTIZAÇÃO E POLITIZAÇÃO

Neste tópico, busca-se indícios das práticas educativas e alfabetizadoras do MEB direcionadas para a conscientização e politização dos seus alunos e monitores, a partir das análises dos roteiros dos programas e das aulas radiofônicas. Se em documentos legais foi constatada a ausência de detalhamentos acerca da metodologia, supondo-se, inclusive, que tenha sido intencional, a pretensão agora é esmiuçar os roteiros fazendo contrapontos com a documentação produzida pelo MEB após a revisão de seus objetivos, em dezembro de 1962.

De acordo com as análises dos relatórios *Conclusões I e II* (MEB, 1962), foi discutido que o Movimento assumiu oficialmente uma orientação político-pedagógica para a promoção de uma prática educativa e alfabetizadora voltada para a conscientização, politização e valorização da cultura popular. Inclusive, inferiu-se que o MEB já vinha realizando ações nessa perspectiva, conforme discussão já apresentada a partir das notícias publicadas pelo *Diário de Pernambuco*, como a menção sobre o apoio da reforma agrária, do incentivo de organização das comunidades, da participação na campanha de registro civil, entre outras. Mas na prática quais foram os desdobramentos dessa redefinição de objetivos?

Se comparados os roteiros de aulas produzidos antes e depois do redirecionamento político-pedagógico e dos “novos” objetivos, seria possível perceber algum tipo de alteração? Nos textos escritos e orais, no discurso, no currículo, que representações e práticas poderiam indicar aspectos de permanências e mudanças? Como isso poderia repercutir na prática alfabetizadora?

Compreendendo a complexidade de tais questionamentos, levantou-se um quantitativo de roteiros de aulas radiofônicas e de programações educativas das rádios locais nos estados

de PE e RN. Lembra-se que devido à fase de implementação e radicação das escolas radiofônicas ter iniciado após a publicação do Decreto nº 50.370/1961, centralizou-se a busca no período que se pode chamar de transição, ou seja, durante o ano de 1962, que antecede a redefinição de objetivos e o ano de 1963, pós-redefinição. Espera-se, mesmo considerando o período como transitório, que as análises possam revelar os aspectos supracitados em maior ou menor intensidade.

Ressalta-se que os roteiros das aulas são textos escritos, nos quais se materializa um texto oral ou até mesmo um discurso. Sendo assim, é preciso questionar o contexto e o modo de sua produção, ou seja, quem produziu, quando, o que, qual a mensagem que se quer transmitir, para quem e com qual objetivo.

Nesse sentido, é importante frisar que eles eram produzidos pelo professor-locutor da Equipe Local, em um processo de constante troca de aprendizagem com os demais integrantes da equipe, coordenadores e supervisores e com a comunidade local, compreendendo, portanto, monitores e os alunos das escolas radiofônicas. Para Fávero (2006, p. 148), a produção das aulas e dos programas considerava a realidade vivida pelos alunos, sendo elaboradas a partir de situações indicadas pelos monitores e líderes.

De acordo com Carvalho *et al* (2009, p. 75), além da produção das aulas e dos programas educativos, as equipes dos sistemas também contribuíam no desenvolvimento e aprimoramento dos materiais utilizados pelo MEB, já que aquilo que era recebido era analisado e estudado conforme a realidade e necessidade local. Em seguida, era enviado um parecer com sugestões, ideias, considerações e questionamentos à Equipe Nacional “e, era a partir da reflexão sobre essas práticas que a Equipe Nacional elaborava e enviava aos Sistemas estaduais, textos, apostilas e outros documentos que buscavam fundamentar as referidas práticas”, processo característico de uma prática educativa, permanente e reflexiva, uma práxis que se realimenta e se redireciona a partir de novas análises, buscando sempre um aprimoramento de suas ações educativas. Conforme Freire (1987, p. 42, grifos do autor): “a educação se re-faz constantemente na práxis. Para *ser* tem que *estar sendo*”.

Indicou-se até aqui, quem produziu, o que produziu e para quem. Também, discutiu-se anteriormente que o contexto histórico é um aspecto de influência também no momento de produção de um texto (quando) que está permeado de intencionalidade. Assim, parafraseando Freire, era o momento de *ser* e de *estar sendo* uma prática não apenas educativa, como também, conscientizadora e transformadora.

Ora, apesar das contradições internas e externas, o MEB tinha um objetivo claro para além de alfabetizar e sim, conscientizar as massas populares, especialmente os jovens e

adultos para que pudessem atuar na vida política do país, dando início a uma série de mudanças estruturais. Tanto é verdade que, ao analisar os títulos dos roteiros de aulas que, inclusive, foi um dos critérios utilizados para a catalogação das fontes, chamou atenção a vinculação deles com as ações de conscientização e, principalmente, politização, como em *Um povo politizado é um povo livre* (MEB/NATAL, 1962), *Educação Política: sindicalismo* ou *Trabalhemos por um novo Brasil* (MEB/RECIFE, 1963). Nos três títulos as ações aparecem de forma explícita ou implícita, como no caso do último título, ou seja, eles falam por si e representam claramente o objetivo do MEB de não só alfabetizar, mas também, promover uma educação com vistas à transformação social, suscitando nos alunos a importância da atuação política, tanto pelo voto, quanto pela participação e atuação no sindicalismo.

Para melhor evidenciar as temáticas trabalhadas, apresenta-se o roteiro de um programa³⁷ produzido pelo MEB/Natal, em 26 de junho de 1962, discutindo como elas se reverberam na prática educativa, alfabetizadora e transformadora. O programa intitulado *Um povo politizado é um povo livre* foi produzido pelos professores-locutores: Sávio, Nazira e Socorro Santos. Lembra-se que, de acordo com Carvalho *et al* (2009, p. 77), na linguagem do rádio, o plano de aula ou roteiro de aulas é chamado de *script*.

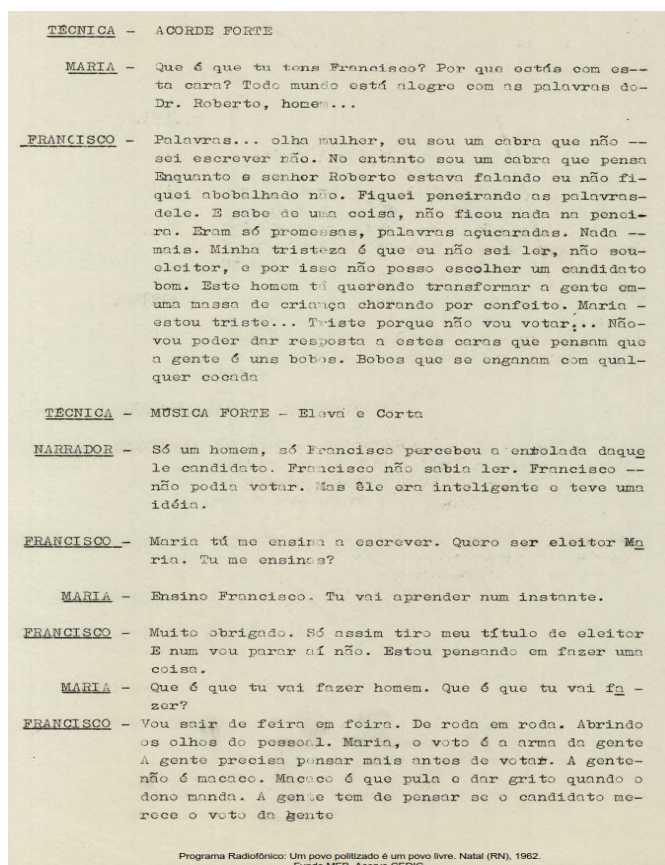
Após a abertura do programa, é iniciada uma narrativa cuja situação é problematizada por um comício em uma cidade do interior. Em meio à agitação, considerando que parecia que a cidade estava em festa, é enfatizado o discurso do candidato Dr. Roberto, “amigo dos pobres, alegria dos que sofrem”. Com palavras amáveis, o candidato assume o compromisso com o povo, “das urnas até o palácio onde representarei os seus anseios, os seus desejos, os seus sonhos” (MEB/NATAL, 1962, p. 3). A população está em êxtase, comovida, aplaude veemente. Finalizado o evento, os personagens demonstram fascínio e encantamento pelo candidato e que não há o que pensar: ele é o melhor e “nem quero ouvir os outros”.

A narrativa de fato representa uma situação bem típica que ocorria (e ainda ocorre) em tempos de campanhas eleitorais. Geralmente, os candidatos eram poderosos proprietários de terras ou pessoas de sua confiança que já estavam na vida política há décadas, uma atividade que era passada de pai para filho, de irmão para irmão, como um negócio de família, conhecedores da politicagem, amparados nos resquícios do coronelismo, mandonismo e clientelismo, utilizavam-se dessas manobras para manter seus interesses particulares em detrimento dos interesses do povo.

³⁷Transmitido pela Emissora de Educação Rural às 18h15min com duração de 50 minutos. Fonte: Fundo (MEB/NATAL, 1962). Acervo: CEDIC.

Dessa forma, a intenção do programa era justamente apresentar uma situação real que foi ou era muitas vezes vivenciada pelos alunos e monitores e enfatizar que, a partir de uma leitura mais crítica da realidade, seria possível e necessário questioná-la e atentar-se para o discurso (re)produzido pelo e no senso-comum.

Figura 2 – Trecho do roteiro do programa *Um povo politizado é um povo livre*



Fonte: MEB/Natal (1962). Fundo MEB. Acervo CEDIC.

Quando todos pareciam maravilhados com as belas e encantadoras palavras, era preciso indagar o que esse candidato fizera ou fez pelo povo? Como era possível acreditar que ele estaria do lado do povo, que lutaria pelo que o povo almejava e ansiava? Em que momento o candidato perguntara ao povo sobre suas necessidades e dificuldades?

Assim, retornando a narrativa, um personagem é apresentado “no meio desta massa um homem está angustiado, este homem se chama Francisco” (MEB/NATAL, 1962, p.4). O personagem será o primeiro a questionar as boas intenções do candidato e, a partir dele, o MEB apresentará os passos iniciais para a tomada da consciência de si (condição de analfabeto) e da realidade (possibilidade de transformá-la). Estrategicamente os conceitos de conscientização e politização se revelam de forma implícita na narrativa, ou seja, embora os

termos não estejam citados, eles são representados pelas ideias, ações e atitudes do personagem Francisco.

Com base no que propõe Chartier (1991, p. 178) acerca das significações do sentido de um texto, considera-se a intrínseca relação entre o “mundo do texto” e o “mundo do leitor”, como também, as duas hipóteses por ele levantadas. Na primeira, ele aponta que a construção do sentido que se realiza na leitura ou na escuta de um texto se dá em um processo “historicamente determinado cujos modos e modelos variam de acordo com os tempos, os lugares, as comunidades”. Na segunda, Chartier considera que, dependendo das formas pelas quais o texto é lido ou ouvido, ou seja, de como o texto é recebido pelo leitor ou ouvinte, gera-se significações múltiplas e móveis.

Nessa perspectiva, aponta-se que as diversas situações-problema propostas pelo MEB permeavam os roteiros das aulas e dos programas educativos, postas, simbolicamente, mas que representavam uma realidade concreta, associadas às vidas dos alunos e monitores. Isso influenciava diretamente as formas pelas quais esses textos eram recebidos por eles, pois fazia sentido para suas vidas.

O ápice da narrativa é atingido quando Francisco toma consciência de sua condição: “não sei escrever não. No entanto sou um cabra que pensa [...] estou triste... Triste porque não vou votar... Não vou poder dar a resposta a estes caras que pensam que a gente é uns bobos [...] Maria, tú me ensina a escrever. Quero ser um eleitor” (MEB/NATAL, 1962, p.5).

Ao evidenciar que Francisco não sabia escrever e que por isso, não podia votar, enfatiza-se também outras questões que tecem a narrativa em uma sequência de ações e atitudes do personagem, como o fato de ele não ser um bobo e ignorante, pelo contrário, ele é inteligente e, inclusive, pretendia conscientizar outras pessoas sobre a importância e o valor que tem o voto do povo; ser uma pessoa analfabeta é uma condição momentânea, não definitiva e que não traduz a incapacidade de pensar e refletir e sim, a limitação por não poder participar da vida política; e a necessidade de saber escrever (e não da alfabetização), pois para votar é preciso adquirir o mínimo de conhecimento da escrita, reconhecer as letras, os números, ao menos escrever o próprio nome. Finalizada a narrativa, a programação seguia com perguntas norteadoras.

Nesse roteiro, seis perguntas³⁸ foram formuladas para que os alunos anotassem, refletissem e respondessem, entretanto, o trabalho proposto pelo MEB não se encerrava na

³⁸ As perguntas foram: 1-O que você achou do comício do Dr. Roberto?; 2-Por que o povo aplaudiu o Dr. Roberto?; Por que Francisco ficou contra o Dr. Roberto?; 4-Quando é que a gente faz papel de macaco?; 5-Francisco disse que peneirou as palavras do candidato. Que quer dizer isto?; 6-Francisco saiu de casa em casa,

programação educativa da rádio ou nas aulas radiofônicas nem nas discussões por elas promovidas, oportunizando duas questões mencionadas por Carvalho *et al* (2009, p. 87) que merecem destaque: primeiro, os programas educativos transmitidos pela Emissora de Educação Rural em Natal/RN seguiam a mesma temática e conteúdos trabalhados nas aulas das escolas radiofônicas, “formando um conjunto didático-pedagógico”, ou seja, a programação era uma espécie de reforço para além das discussões nas salas de aulas das escolas radiofônicas. No caso do roteiro ora apresentado, a programação seguia o período cujo enfoque era a politização, produziam-se *slogans*, como *Um povo politizado é um povo livre*, *Povo politizado pode mudar de vida* e *O voto é a arma do povo*.

Em segundo lugar, os *slogans* também eram materializados, a partir da produção de panfletos, “que eram distribuídos nos grupos organizados e nas feiras livres” (CARVALHO *et al*, 2009, p. 88). Dessa forma, considerando que “a leitura é sempre uma prática encarnada em gestos, espaços, hábitos” (CHARTIER, 1991, p. 178), percebe-se que a prática educativa do MEB estava para além da produção de textos que seriam lidos e ouvidos na sala de aula das escolas radiofônicas, ela se ampliava nos discursos engajados por mudanças políticas e estruturais, assim, ocupando diferentes espaços, chegando às feiras livres, aos sindicatos e associações, aos espaços de trabalho (na roça, na fábrica), ela mobilizava também ações, imbuídas em uma nova linguagem, em gestos e atitudes que influenciavam novas práticas sociais.

Percebe-se que os roteiros dos programas tinham como objetivo promover a reflexão crítica acerca da realidade dos alunos e monitores, uma espécie de currículo que estava associado à educação não-formal, conforme mencionado no capítulo anterior. Nesse roteiro, especificamente, o processo de alfabetização, ou seja, o ensinamento dos processos de ler e escrever são postos em segundo plano, pois se considerava que nas aulas das escolas radiofônicas eles deveriam ser conduzidos e trabalhados com maior profundidade.

Observa-se que nessa narrativa a alfabetização é posta, de certa forma, como reducionista, evidenciando a necessidade da escrita (para votar) e os elementos de conscientização e politização estão sendo enfatizados em detrimento do processo de alfabetização que não está desassociado deles, mas também não se encerra neles.

Pode-se considerar esse aspecto como contraditório ou limitador das práticas alfabetizadoras do MEB? Se, por um lado, o objetivo era alfabetizar conscientizando, por

de feira em feira, de roçado a roçado, esclarecendo o povo. E, você que vai fazer para esclarecer seus companheiros? (MEB/NATAL, 1962, p.6).

outro, qual seria o limite da linha tênue que mediava o processo da promoção e aquisição da leitura e da escrita?

Lembrando que, conforme apresentado no tópico sobre a redefinição dos objetivos do MEB, o trabalho em Pernambuco com a politização foi apontado por Fávero (2006, p. 110) como um aspecto de contradição, pois “o MEB enfrentou, particularmente na educação/ação sindical, uma forte tensão entre as exigências pedagógicas e as urgências políticas”. As demandas de ações educativas sobre o sindicalismo, por exemplo, extrapolavam as demandas de natureza pedagógicas.

Naturalmente, o MEB em Pernambuco colhia os frutos de seu trabalho, ao promover uma ação educativa voltada para uma ação sindical, posto que, ao analisar um conjunto de roteiros das aulas sobre Educação Política, produzidos pelo MEB/Recife, em março de 1963(pós-redefinição), observou-se que os programas duravam cerca de duas semanas com aulas sequenciais, que reforçavam a ideia e a discussão da aula anterior e problematizavam uma nova situação. Da mesma forma, o trabalho educativo do MEB/Natal, a partir dos roteiros das aulas e programas, contemplava narrativas, histórias que representavam situações concretas, cujas falas dos personagens eram narradas pelo professor-locutor ou supervisor da Equipe.

No esforço de compreender esse aspecto de contradição e/ou limitação das práticas alfabetizadoras do MEB e da linha tênue entre politizar, conscientizar e alfabetizar, faz-se pertinente retomar e ampliar reflexões propostas por Barros (2005, p. 137), ao analisar as contribuições de Chartier para a História Cultural, a partir da noção de representações. De acordo com Barros, as representações podem ser apropriadas ou impregnadas de um direcionamento social motivado que se remete ao conceito de ideologia “produzida a partir da interação de subconjuntos coerentes de representações e de comportamentos que passam a reger as atitudes e as tomadas de posição dos homens nos seus interrelacionamentos sociais e políticos”. Assim, a ideologia corresponde a uma forma de construir representações ou organizar as que já existem para alcançar determinados objetivos ou até mesmo reforçar determinados interesses.

Dessa forma, cabe retomar o debate, à luz de Chartier (1988, 1991), sobre a luta das representações como um campo de disputas e concorrências pelo poder e dominação, compreendendo que a ideologia que perpassava o MEB, ao passo que se contrapõe à ideologia das classes dominantes, insere-se nesse campo de disputa, de concorrência e de luta de representações, cujo objetivo é romper o *status quo* e promover mudanças de base estruturais, sendo a reforma agrária uma delas, conforme já anunciado.

Ora, a ação educativa e alfabetizadora compreendida e percebida como conscientizadora, politizadora e transformadora proposta pelo MEB estava imbuída de sua orientação ideológica e, em contrapartida, impregnava-se em suas práticas, ações e atitudes que as representavam. Concomitantemente, ela estava sendo apropriada pelos sujeitos do processo educativo, especialmente, seus alunos e monitores. Esses, por sua vez, ao se apropriarem desse conjunto de representações que estavam impregnados por essa orientação, poderiam reproduzi-la também de diferentes formas, ao pensar, ao agir, ao se comportar, ao falar ou ao produzir diferentes tipos de textos e objetos, ou seja, a partir de suas práticas sociais e culturais.

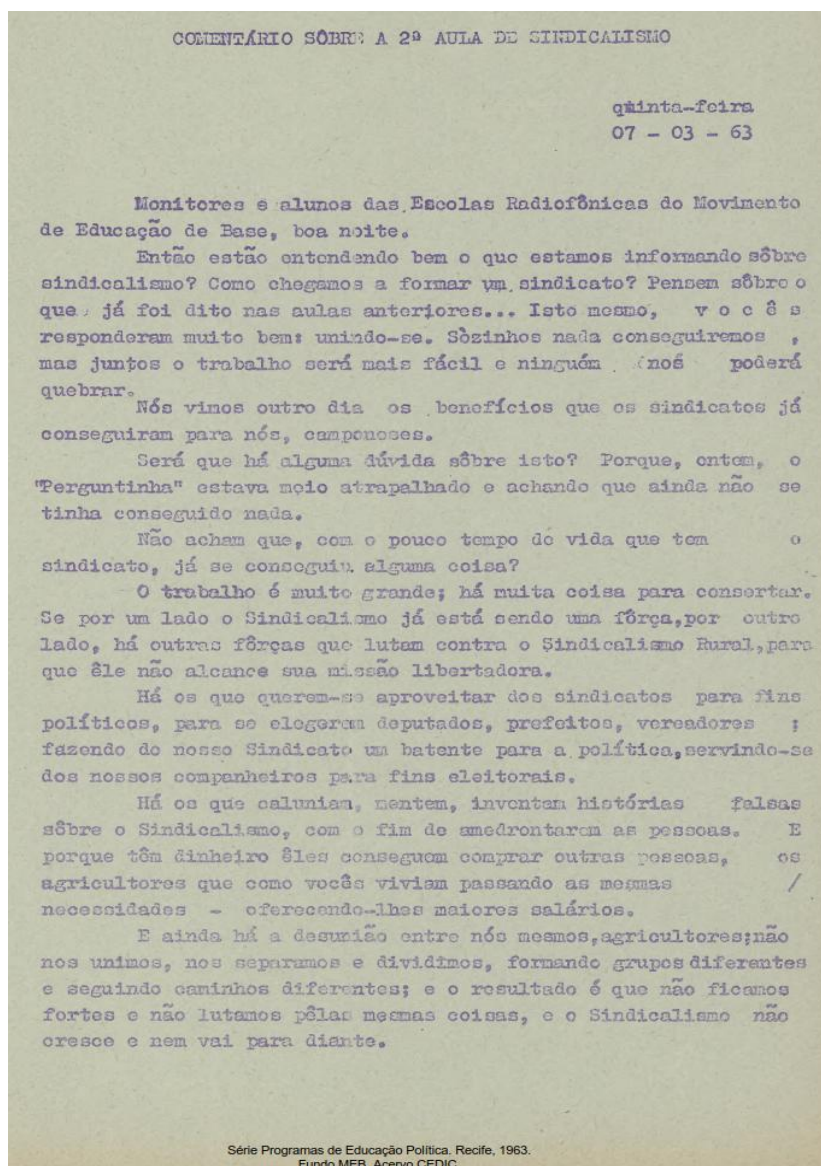
Ao mencionar ou descrever dessa maneira, tal processo pode até parecer “natural” e interrupto, no entanto, deve-se considerar o que já foi exposto com relação às influências do contexto histórico, às disputas políticas e ideológicas pela manutenção ou ruptura do poder econômico, às contradições e limitações internas e externas do MEB e, especialmente, ao considerar as subjetividades dos sujeitos envolvidos como a forma ou a maneira pela qual cada sujeito se apropria das representações, em maior ou menor intensidade e como a reproduzem. Percebe-se, portanto, que se trata de um processo muito amplo e complexo que exigia ações graduais, contínuas e permanentes do MEB para se contrapor à ideologia das classes dominantes que, por sua vez, utilizam-se do mesmo processo, construindo e organizando suas próprias representações em defesa e manutenção de seus interesses.

Sendo assim, ao passo que o MEB ampliava suas atividades educativas, principalmente na ação política e na promoção do sindicalismo, ele era alvo de severas críticas, intimidações, acusações e ofensas, que também se configuram como práticas e representações produzidas pela ideologia das classes dominantes.

Inclusive, conforme discutido no capítulo anterior, a imprensa foi (e ainda é) um canal de apoio para reprodução das representações a serviço de ambas as partes, visto que foi utilizada, tanto para enaltecer as ações do MEB e do Governo Federal (e Estadual), quanto para criticá-las, ofendê-las e ridicularizá-las, a fim de gerar desconfiança, menosprezo e até mesmo perseguição, não só dos integrantes do MEB, como também do MCP, como ocorreu na publicação da edição de nº 272, do *Diário de Pernambuco*, de 19 de dezembro de 1963.

Já nos roteiros de aulas produzidos pelo MEB/Recife, esse aspecto foi extensivo aos integrantes do Sindicato Rural, o que pode ser evidenciado no trecho abaixo da programação do dia 07 de março de 1963, que trata do comentário sobre a 2ª aula de sindicalismo.

Figura 3 – Trecho do roteiro: Comentário sobre a 2ª aula de Sindicalismo



Fonte: MEB/Recife (1963). Fundo MEB. Acervo CEDIC.

Pelo exposto acima, o professor-locutor inicia a aula retomando o debate da aula do dia anterior e reforça a definição e a importância do Sindicalismo, especialmente, do Rural. Destaca-se que, a partir do sexto parágrafo, o trabalho do Sindicalismo é enaltecido e relata-se que em pouco tempo já se conseguiu muito; e, nesse trecho, faz-se referência à narrativa (história) da aula anterior, na qual foi apontada como exemplo a conquista ao direito do 13º salário³⁹ para os trabalhadores, inclusive o rural, e que se deu por meio da união, luta, pressão e reivindicação dos sindicatos de trabalhadores de todo o país. Contudo, é reforçado que há

³⁹ De acordo com Júlia Sanglard (2017), o pagamento do 13º salário foi instituído por João Goulart pela Lei nº 4.090 de 13/07/1962, em meio a um grande debate e discussão entre sindicatos de trabalhadores e empresários desde a apresentação do Projeto de Lei 440/59, proposto pelo Deputado Federal, Aarão Steinbruch (PTB-RJ), aprovado em 11 de dezembro de 1961 na Câmara dos Deputados e no Senado em 27 de junho de 1962.

muito trabalho a fazer e que o Sindicato já tem força, mas “há outras fôrças que lutam contra o Sindicalismo Rural, para que êle não alcance sua missão libertadora [...]. Há os que caluniam, mentem, inventam histórias falsas sobre o Sindicalismo, com o fim de amedrontar as pessoas” (MEB/RECIFE, 1963).

Observa-se que a linguagem utilizada além de ser clara e simples é contextualizada e próxima à realidade dos alunos. Ela cumpre uma função estratégica de persuadir e convencer os alunos e monitores. Para tanto, utilizavam-se recursos simbólicos, analogias e metáforas, que refletiam aspectos de um universo vocabular conhecido. Constatou-se, portanto, que uma das estratégias educativas utilizadas pelas equipes do MEB era o uso de narrativas e expressões associadas às crenças, costumes, ditados e provérbios populares.

Nesse sentido, o roteiro revela um discurso de convencimento sobre a ação sindical posta como missão e o quanto o sindicato era importante para os trabalhadores em um contexto, no qual muitos desconheciam os seus próprios direitos. Logo, a classe dominante percebia com preocupação o surgimento e ampliação de sindicatos rurais, visto que a partir deles os trabalhadores poderiam se unir e lutar por seus direitos. Percebe-se que as mentiras sobre o sindicalismo rural era algo comum, que poderia gerar medo e desconfiança à população e o MEB precisava combatê-las.

Dessa forma, a narrativa do “Feixe de Varas” encontrada no roteiro da primeira aula de *Educação Política* sobre sindicalismo foi utilizada para enfatizar e reforçar a importância da união dos trabalhadores: “a união faz a força”. Encontrou-se também expressões de cunho religioso ou que se pode associar ao catolicismo, como no trecho acima, no qual é mencionada a expressão “missão libertadora”; em outro roteiro, foram encontradas as expressões “bondosos monitores” e “nobre missão”, que remetem aos monitores e ao trabalho voluntário como uma ação missionária.

Sendo assim, evidencia-se o esforço do MEB, tanto para conscientizar sobre a importância do sindicalismo e da politização, quanto para fortalecer seus alunos e monitores, instruindo-os para combater o discurso político-ideológico de seus opositores que se utilizavam de várias práticas, como o aliciamento e incitamento, aproveitando-se da situação de pobreza de trabalhadores, oferecendo-lhes vantagens e dinheiro para fragilizar e enfraquecer a imagem do Sindicato e de seus integrantes.

Outros roteiros de aulas analisados forneceram indícios de que o MEB, em Pernambuco e Rio Grande de Norte, durante o ano de 1962, já adotavam, em suas práticas educativas, a conscientização e a politização de seus alunos e monitores, muito embora suspeita-se que o processo de alfabetização, dada sua complexidade, por vezes, poderia ficar

em segundo plano, comprometendo o desenvolvimento dos processos de leitura e escrita. Entretanto, reconhece-se que como processos, eles necessitam de um trabalho contínuo e permanente, que precisam ser estimulados, considerando o tempo, as limitações e as possibilidades e habilidades de cada aluno.

Nessa perspectiva, no próximo tópico, as subjetividades dos alunos e monitores do MEB serão analisadas a partir de suas memórias registradas nas cartas enviadas à Equipe Local. Elas poderão entre, outros aspectos, elucidar como eles percebiam e contribuíam para o processo de alfabetização e como se sentiam mediante as dificuldades encontradas, mas também com as conquistas alcançadas.

3.2 A LEITURA DE CARTAS COMO ESTRATÉGIA EDUCATIVA: AS VOZES DOS ALUNOS E MONITORES

Uma e no máximo duas folhas de caderno pequeno simples ou um pedaço de papel sem pautas eram suficientes para que alunos e monitores redigissem suas cartas que eram enviadas à Equipe Local e muitas delas lidas durante a programação de aulas. Hoje, o tom amarelado e a transparência do papel denunciam que o tempo não admite pausa, ele é inexorável.

Contudo, as cartas resistem, desafiam corajosamente o tempo e as intempéries, elas cumprem simbolicamente uma função maior: revelar, mesmo que parcialmente, as histórias e um pouco do cotidiano de pessoas (de grupos ou de uma coletividade) que se esforçaram para expressar seus pensamentos, relatar fatos, situações, notícias, mas também são formas de expressar sentimentos, anseios, desejos e emoções.

À vista disso, concorda-se com Gomes (2004, p. 9) ao mencionar que para o campo da história da educação há razões suficientes para utilizar as cartas como fonte, entre elas, o fato de que “escrever cartas sempre foi um exercício muito presente em qualquer sala de aula, além de ser um veículo fundamental de comunicação entre a escola, as famílias e os alunos.”

As cartas, como dito posteriormente, são reveladoras de histórias (mesmo que parciais) e se utilizam da memória como suporte para registrá-las. Para Nora (1993, p. 09), memória e história estão longe de serem sinônimos, “a história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história, uma representação do passado”.

Nesse sentido, apoiando-se em Malatian (2009, p. 195), reforça-se a ideia de que, para o historiador, as cartas são também escritos autobiográficos, documentos que revelam a “escrita de si, na primeira pessoa, na qual o indivíduo assume uma posição reflexiva em relação à sua história e ao mundo onde se movimenta”. Portanto, as cartas analisadas revelaram um pouco da história de vida de seus produtores, homens e mulheres, jovens e adultos que, em sua grande maioria, eram trabalhadores rurais.

As análises das cartas epistolares foram compreendidas também a partir das especificidades do documento, como um gênero textual, cuja função social é a comunicação e que, naquele contexto, era utilizada para informar, relatar, noticiar, avisar, convidar e solicitar.

Apoiando-se nos estudos de Alves (2016, 2020) e Souza (2006), compreende-se a relevância desses registros para seus produtores, porque eles estavam em processo de construção e aquisição da escrita e da leitura. Portanto, para esses sujeitos, a carta representava um símbolo de conhecimento, de resistência e de autonomia (quicá de empoderamento) que se materializava em um produto de sua própria cultura.

Esse aspecto pode ser evidenciado, por exemplo, na carta da aluna Maria José da Conceição, da Fazenda Vitorino/PE (vide Figura 4, próxima página), destinada à Supervisora da Equipe Local. Observa-se que, apesar dos equívocos linguísticos, próprios do nível de alfabetização inicial, a aluna se fez entender e conseguiu alcançar o objetivo de transmitir uma mensagem e se comunicar. Além disso, a carta seguiu a estrutura padrão: local e data, vocativo e saudações, corpo da carta (conteúdo), despedida e assinatura.

O conteúdo revela os sentimentos da aluna, a satisfação de voltar a estudar, que ela já tinha um *pouquinho de saber*, mas tinha vontade de aprender mais, que está gostando da escola e que as aulas são boas. Revela também, a alegria por já saber escrever seu próprio nome, sua primeira carta e poder dar suas notícias.

Sentimentos semelhantes ao de Maria José foram encontrados em outras cartas e traduzem as expectativas e anseios dos alunos com relação à inserção no mundo letrado e, consequentemente, aos benefícios e melhorias a ele associados, como o direito ao voto.

Em poucas palavras, tem-se o privilégio de acessar um pouco mais da história de vida de Maria José. Por outro lado, indaga-se quem terá sido D. Generosa? Uma antiga professora? Onde ela ensinava? Em casa ou em alguma escola? Por que não ensina mais? Percebe-se que ela fez diferença na vida de Maria José, que a tem como referência, pois D. Generosa nutriu em Maria José a vontade de estudar e aprender.

Nesse âmbito, recorre-se aos estudos sobre a memória e também à relação entre lembrança e esquecimento, visto que o fato de Maria José ter se lembrando da antiga

professora evidencia o quão a figura de D. Generosa foi significativa para a aluna. Conforme Nora (1993, p. 09), “a memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto”. A representação da professora permaneceu viva na memória da aluna, revelando um pouco de seu passado e essa busca consciente pela lembrança lhe traz boas recordações.

Figura 4 – Carta aluna Maria José da Conceição

Fazenda Vitorino 1 de 9 de 1963
 Meu cordial a braga a to
 Superaizora esta e a primeira
 carta que escrevo para dar as minhas
 noticias que estão muito
 satisfeita com as aula não
 sabia mais a hora posso dizer
 que sa sei o meno o meu
 nome que a aula tem sido
 muito boa porque eu tenho
 gostado muito que a Escola
 e muito e boa eu não pensava
 que a gente não sabendo aprender
 facil porque a qui tinha
 quem ensinar era a D. Generosa
 eu já tinha os parquinhos de saber
 mais tinha de aprender mais
 eu agao nada mas to era
 isto que eu tinha para
 dizer mais quando não vou
 escrevi de lapis em folha
 de algodão por fora vai
 saudade por dentro vai
 meu coração

com pena dego na pena
 com pena para te escrever
 a pena caiu da mão
 foi vontade de te ver
 vai este senhara para você
 desculpe se não tiver certo
 que e porque eu ainda
 não sei nada mais
 do aluna
 Maria José da Conceição

Fonte: MEB (1963). Fundo MEB. Acervo CEDIC. Caixa nº 02.

Dessa forma, percebe-se a influência da memória também na escrita, pois ela pode estabelecer critérios de seleção e escolha sobre o que se pode ou não escrever, como escrever,

sobre quem (eu e/ou o outro) e para quem. Mas, qual seria de fato a intenção de Maria José ao mencionar D. Generosa? Suspeita-se que seria para confirmar o que ela já tinha escrito sobre si, que já tinha um *pouquinho de saber*.

Nesse aspecto, Malatian (2009, p. 201) aponta que a escritura de cartas se caracteriza por um aspecto de relação entre o remetente e o destinatário que, por sua vez, instala processos autorreferenciais para além dos interlocutores. Assim, “o domínio da imagem de si é fundamental e a prática epistolar exige, antes de tudo, a credibilidade daquele que recebe a correspondência. Os eventos narrados devem se apresentar como verdadeiros a esse leitor”.

Nesse viés, importa destacar que, antes de se despedir, a aluna escreve alguns versos, que possivelmente ela copiou de algum livro ou cartilha, pois lembra bastante as antigas Quadrinhas Populares que eram utilizadas também para alfabetizar, visto que são textos curtos com palavras de fácil pronúncia e escrita. Isso também poderia ser apontado como uma forma que a aluna escolheu para comprovar que sabia escrever.

Já os monitores, além do relato sobre o andamento da escola radiofônica, enviavam dinheiro referente aos materiais escolares adquiridos, a lista de frequência e comentários sobre o desempenho de seus alunos. Geralmente, pediam conselhos à Equipe Local, alguns direcionados ao supervisor e/ou ao professor-locutor.

Relatavam também as dificuldades com relação à manutenção da escola, à falta de dinheiro para comprar o material escolar, o querosene para o lampião, a pilha para o rádio, à baixa qualidade técnica do equipamento (rádio), mas principalmente, à irregularidade da frequência dos alunos ou até mesmo o abandono.

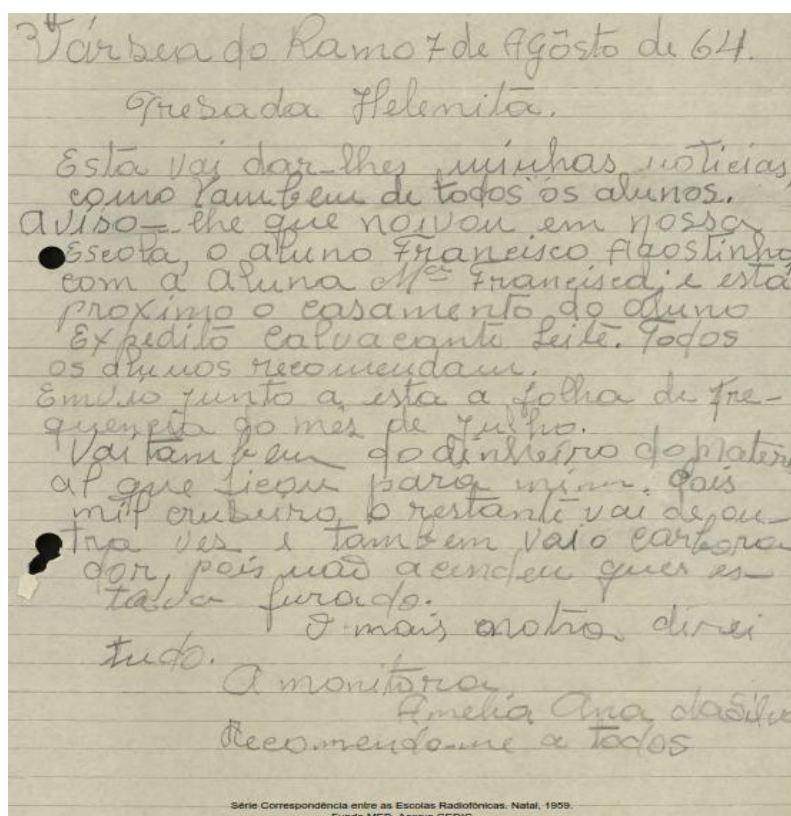
Ressalta-se que os conteúdos das cartas são diversos, eles revelam o cotidiano de pessoas simples e humildes, a maioria eram trabalhadores rurais, homens e mulheres que viviam na zona rural, cujos escritos autobiográficos deixam transparecer seus modos de pensar e agir, suas práticas, seus costumes, suas crenças, as formas como se relacionavam, se comportavam, e se divertiam.

As práticas de escrita de si podem evidenciar, assim, com muita clareza, como uma trajetória individual tem um percurso que se altera ao longo do tempo, que decorre por sucessão. Também, podem mostrar como o mesmo período da vida de uma pessoa pode ser “decomposto” em tempos com ritmos diversos: um tempo da casa, um tempo do trabalho etc. E esse indivíduo, que postula uma identidade para si e busca registrar sua vida, não é mais apenas o “grande” homem, isto é, o homem público, o herói, a quem se autorizava deixar sua memória pela excepcionalidade de seus feitos (GOMES, 2014, p. 13).

Dessa forma, a escrita de si traz rastros de memórias, de fatos e acontecimentos que foram importantes para seus escritores como exemplo, cita-se os convites e/ou informações sobre missas, novenas, enlaces matrimoniais, noivados, aniversários e falecimentos, que foram encontrados em várias cartas. Essas memórias podem ser consideradas como traços ou até mesmo características de determinado grupo social ou coletividade que tem algo em comum, nesse caso, a religiosidade associada à crença do catolicismo.

É o caso da carta abaixo da monitora Amélia Ana da Silva, do Sítio Várzea do Ramo, Salgueiro/PE, que anuncia tanto o noivado do aluno Francisco Agostinho com a aluna Maria Francisca, quanto à proximidade do casamento do aluno Expedito Cavalcante Leite.

Figura 5 – Carta monitora, Amélia Ana da Silva



Fonte: MEB ([1959]-1964). Fundo MEB. Acervo CEDIC.

Esse aspecto revela que as missivas naquele contexto cumpriam também um papel de interação social e que seus produtores buscavam construir relações de amizade, intimidade e familiaridade. Comumente, alunos e monitores solicitavam gravações (músicas) que eram dedicadas aos familiares, amigos, colegas da escola, professor-locutor e supervisor. A relação com as músicas mais solicitadas pode ser apreciada no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 – Lista de músicas solicitadas por alunos e monitores MEB/PE e RN*

Título da música	Cantor(a)	Ano de Divulgação
A volta da Asa Branca	Luiz Gonzaga	1950
Balance eu	Luiz Gonzaga	1958
La Paloma	Cascatinha & Inhana ⁴⁰	1955
Meu beija-flor	Marinês e Sua Gente	1962
Se eu morresse amanhã	Waldik Soriano	1963
Tenho ciúmes de tudo	Orlando Dias	1961
Toda moça quer casar	Déo do Baião	1963
Tu és o maior amor da minha vida	Silvinho	1962
Vestida de branco	Waldik Soriano	1963

*Informações compiladas a partir das fontes escritas (cartas). Fonte: própria autora.

Entre as músicas de sucesso à época e que foram regravadas por mais de um artista ou em versões diferentes, destaca-se *Tu és o maior amor da minha vida*, gravada por Silvinho, regravada por Orlando Dias e também por Agnaldo Timóteo.

Ressalta-se que era comum a solicitação da música a partir de um trecho, possivelmente, um refrão e não do seu título. Foi o que ocorreu com *Balance eu*, solicitada como *Quando eu estiver com sono* e *Tenho ciúmes de tudo*, solicitada como *Tu és a criatura mais linda*. Já a música *Expresso das duas horas*, foi mencionada em uma carta, mas não se obteve informações sobre cantor(a), álbum ou ano de gravação.

Aponta-se ainda que duas músicas solicitadas podem ser associadas à religiosidade e ao nacionalismo, que foram representados pelas composições *Ave Maria* e *Hino Nacional Brasileiro*, respectivamente.

Evidencia-se que tais elementos, além de fazer parte também do cotidiano do público-alvo do MEB, eram muito presentes, até porque, durante a programação do rádio era comum a transmissão de missas, de terços, da leitura do Evangelho, entre outras atividades religiosas.

Compreende-se que o trabalho educativo do MEB, a partir da politização, estimulava o desenvolvimento do espírito nacionalista e da cidadania ativa e consciente das causas sociais, para que fosse possível o engajamento e a luta por mudanças, esclarecendo-se que nas cartas há relatos de monitores e monitoras que expressavam a satisfação de poder ajudar o povo a sair da ignorância e de contribuir para o desenvolvimento do país.

Ora, não se pode deixar de mencionar a importância da música e, especialmente, do rádio para a vida desses sujeitos, pois o aparelho era utilizado para diversos fins, como

⁴⁰Álbum: Os sabiás do Sertão, Cascatinha (Francisco dos Santos) e Inhana (Ana da Silva).

entretenimento, estudo, para acompanhar missas e as notícias que, inclusive, em algumas regiões, o rádio era o único meio de acompanhar o que estava acontecendo na localidade, no país e no mundo.

Na literatura, inclusive, pode-se observar na obra autobiográfica *Quarto de Despejo: diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus, publicada em 1960, que há referência ao rádio como fonte de cultura, conhecimento e lazer. Assim, o rádio também era um bálsamo utilizado para amenizar as amarguras de uma vida sofrida e as tensões do cotidiano na favela do Canindé/SP. Naquele contexto, possuir um rádio, por mais simples que fosse o modelo, poderia significar uma conquista; para muitos era algo invejável, para Carolina Maria de Jesus, um refúgio.

Figura 6 – Fotografia do rádio em uso doméstico



Fonte: <http://forumeja.org.br/files/foto5.jpg>. Acesso em 07 ago. 2021.

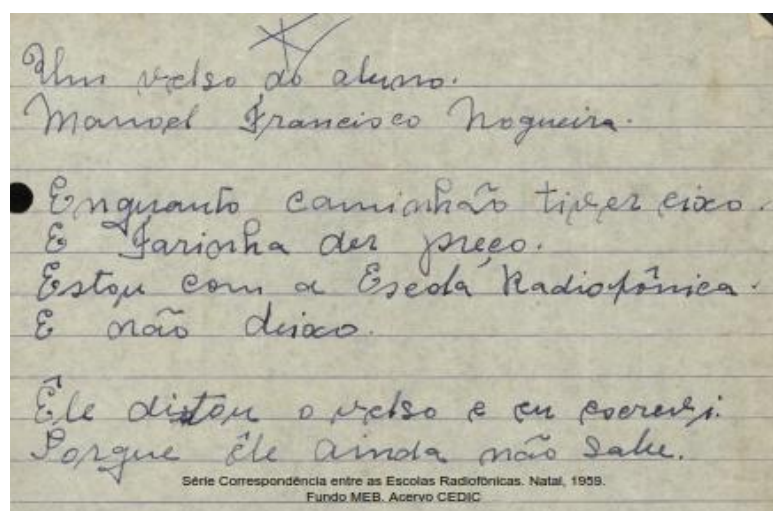
No campo ou na cidade, o rádio também era uma forma de reunir as pessoas: em torno dele, familiares, compadres e comadres, vizinhos e amigos, alunos e monitores organizavam-se como podiam para ouvir a novena, a missa, o noticiário, as aulas e os programas educativos

do MEB, sendo assim, poderiam surgir comentários e conversas sobre o que se ouvia e também sobre o que se vivia cotidianamente.

Esse aspecto também foi observado nas cartas, pois em alguns trechos, alunos e monitores mencionaram problemas enfrentados, como a seca, a escassez e dificuldade de abastecimento de água, como também, a ausência da rede de fornecimento de energia elétrica. Esses pontos eram citados como impedimentos para os alunos frequentarem e permanecerem nas escolas radiofônicas.

À vista disso, na carta datada de 02 de setembro de 1963, a jovem monitora Margarida Maurícia da Silva, da Fazenda Serra dos Aires, Bezerros/PE, escreveu que seus alunos ficaram contentes quando a personagem *Maria Louceira* revelou durante a narrativa (história radiofonizada) que não existia lobisomem (MEB, 1963), elucidando a presença e a influência da crença popular de origem folclórica, representada pela figura do lobisomem, que associada à falta ou insuficiência de iluminação gerava medo, insegurança nos alunos e eles não queriam ir para escola, pois o local era muito escuro.

Figura 7 – Verso do aluno Manoel Francisco Nogueira



Fonte: MEB ([1959]-1964). Fundo MEB. Acervo CEDIC.

Conforme a imagem acima se observa que os monitores orientados pela Equipe Local, incentivavam seus alunos a produzirem textos, como composições, adivinhas, versos e poemas, entretanto, muitos monitores ainda não tinham concluído o ensino primário, muito menos o secundário. De acordo com Alves (2020, p. 22), os erros ortográficos, a falta de pontuação e acentuação, indicavam que os próprios monitores tinham dificuldades no domínio da língua e da escrita, conseqüentemente, isso acarretava barreiras pedagógicas para auxiliar seus alunos. Contudo, ressalta-se que naquele momento, a formação do monitor não

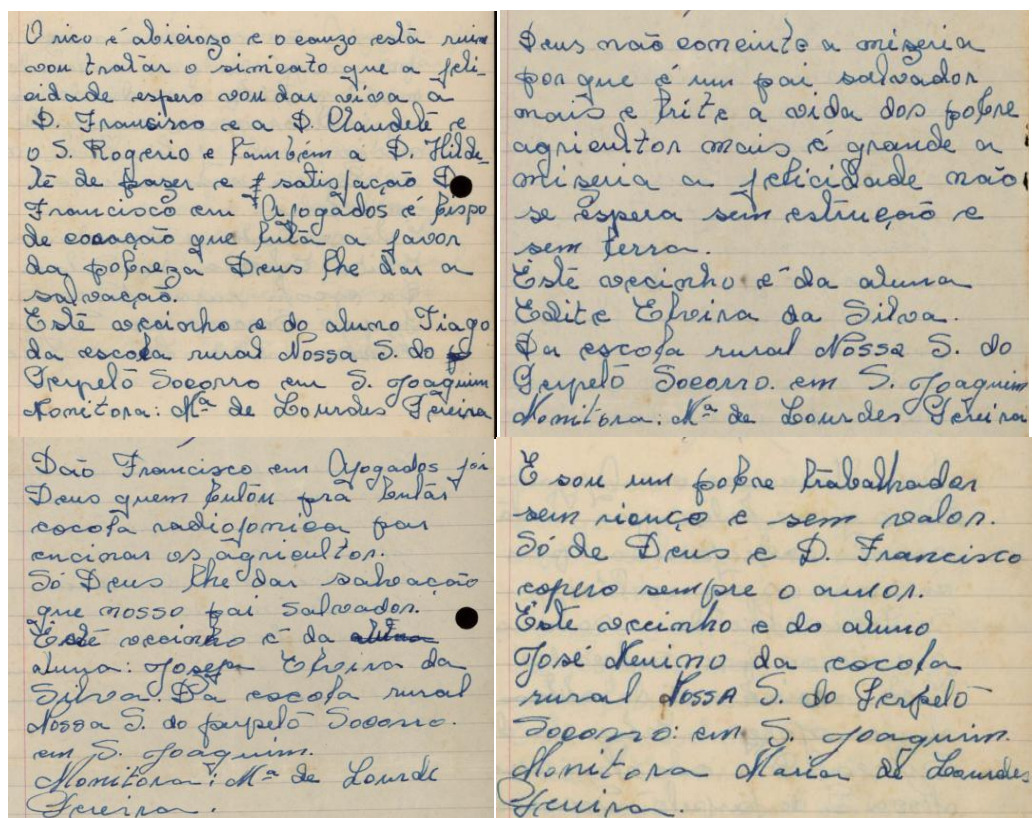
era a questão central, e sim, alfabetizar e conscientizar as massas populares de suas condições de vida e que estas poderiam ser transformadas positivamente pela educação.

O texto curto, composto apenas por 01 (uma) estrofe de 04 versos, um quarteto, foi ditado pelo aluno e escrito pelo monitor, mas mesmo sem saber escrever, observa-se a criatividade do aluno, ao associar elementos do cotidiano à escola radiofônica. O caminhão com eixo sugere direcionamento e funcionalidade, já o cultivo e a comercialização da farinha de mandioca têm um valor simbólico e material, pois o produto representa o trabalho (esforço), o sustento e a sobrevivência de muitas pessoas. Portanto, a escola radiofônica foi metaforicamente referenciada como algo útil, funcional, de valor e importância para a sobrevivência de seus alunos e monitores.

Ressalta-se ainda o cuidado do aluno na elaboração de sua produção quanto à forma e ao conteúdo, visto que os versos foram iniciados com a mesma letra “e” e apresentam rimas encontradas nas palavras “eixo” e “deixo”.

Era comum o monitor escrever os versos ditados pelos alunos. Tanto é verdade, que foi encontrada uma série de 04 (quatro) produções, escritas pela monitora Maria de Lourdes Ferreira, de São Joaquim/PE, conforme a imagem abaixo.

Figura 8 – Série de produções de alunos escritos pela monitora Maria de Lourdes



Os versos dos alunos Tiago, Edite, Josefa e José também retratavam situações cotidianas, como a pobreza, a exploração do trabalhador rural, a falta de instrução e da posse da terra, pois conforme já informado, muitos eram meeiros. Entretanto, percebe-se que a esperança era cultivada, visto que os versos indicam que os alunos esperavam que o sindicato e a escola radiofônica pudessem promover melhorias. Inclusive, a religiosidade se fazia presente e estava sendo representada a partir da gratidão a Deus e ao bispo de Afogados/PE, D. Francisco, pela instalação da escola radiofônica.

Importa destacar que as produções dos alunos deixam transparecer a apropriação do discurso e da ideologia do MEB, propagadas principalmente nos roteiros de aulas e programas educativos e, posteriormente, na cartilha *Viver é lutar*, pois se consegue identificar elementos que sugerem a conscientização (importância da instrução) e da politização (importância do sindicalismo e da posse da terra) como formas de transformação social. Tais elementos, mesmo que ainda se apresentem em um nível primário de reflexão, indicam uma tentativa de superação do senso comum.

Para seus destinatários, as cartas representavam uma espécie de termômetro, uma forma de acompanhar o andamento das atividades das escolas radiofônicas, as aprendizagens de seus alunos, o empenho e as dificuldades dos monitores, além de ser uma forma de analisar suas práticas educativas, sua metodologia, os materiais produzidos e utilizados pelo MEB.

Ressalta-se que as cartas possibilitavam também às Equipes Locais o acompanhamento do que estava acontecendo nas localidades das escolas radiofônicas, sendo apontadas por Alves (2020, p. 8) como “principal meio de comunicação entre as escolas radiofônicas e as equipes de supervisão durante todo o funcionamento do MEB nos vários Estados em que ele atuou”.

Assim sendo, enfatiza-se que tanto a produção dos textos dos alunos, quanto as leituras das cartas eram utilizadas como estratégias pedagógicas, considerando que os alunos e monitores ficavam ansiosos para ouvir seu nome, o da sua escola, a gravação solicitada (música) ou até mesmo a leitura de suas produções (versos, poemas, recados), que eram lidas pelo professor-locutor durante a programação.

Tal estratégia, além de estimular a produção textual dos alunos e motivá-los para que não desistissem e vencessem o cansaço físico e mental, caracteriza-se como uma tentativa de construir vínculos de proximidade, afetividade e familiaridade, como também, de valorização da cultura popular, representada nos versos e composições que constituíam, muitas vezes, o conteúdo das missivas.

Ora, como se pode observar, a circulação de cartas possibilitou ao MEB adotar uma estratégia dialógica e interativa entre alunos/monitores e a Equipe Local, sendo que essa interação se dava de duas formas: a partir da escrita, por meio das cartas de alunos/monitores, e da oralidade, visto que, após a leitura das cartas, o supervisor ou professor-locutor tecia comentário e/ou emitia respostas pelo rádio.

Lembrando que, neste estudo, se concebe o diálogo em um sentido mais amplo, à luz de Volóchinov (2017, p. 219), ao defender que todo texto é dialógico, porque há diálogo com interlocutores, como também, com outros textos. Assim sendo, compreende-se o diálogo “não apenas como a comunicação direta em voz alta entre pessoas face a face, mas como qualquer comunicação discursiva, independentemente do tipo”, portanto, mesmo em um texto escrito ou falado, no qual o retorno não possa ser imediato entre os interlocutores, o diálogo se faz presente.

Com essa estratégia dialógica, o MEB buscava, de certa forma, preencher a lacuna que existia, devido à ausência física do professor em sala de aula, por isso as representações acerca da figura do professor-locutor permeavam o imaginário de alunos e monitores e, não raro, observa-se nas cartas o desejo e expectativa dos alunos para conhecerem a *professora-invisível*, termo utilizado por uma aluna, segundo Carvalho *et al* (2009, p. 53-54).

Nesse âmbito, as cartas enviadas em alguns momentos também se transformavam em vozes, pois as palavras que estavam no papel repercutiam pelas ondas do rádio, quando um trecho era lido ou citado pelo professor-locutor, no início ou ao final das aulas radiofônicas. Evidentemente, os correspondentes selecionavam o que seria escrito (alunos e monitores) e lido na programação (Equipe Local).

Tal aspecto é apontado por Malatian (2009, p. 197), pois “as cartas expressavam uma imagem de si controladoras da espontaneidade e da revelação da intimidade. Nelas, um jogo sutil se estabelece entre o público e o privado, o íntimo e o ostensivo”. Ou seja, havia, aliás, ainda há, uma espécie de negociação entre os interlocutores sobre o que podia ou não ser escrito e, consequentemente, lido.

Conforme já mencionado, as cartas de monitores solicitavam respostas, orientações para resolução de problemas específicos. Inclusive, devido à urgência no retorno, o monitor solicitava ao professor-locutor ou ao supervisor que respondesse logo que possível, para que

os alunos também ouvissem a resposta, numa espécie de interação “remota⁴¹”, dada a impossibilidade do diálogo olho no olho.

À vista disso, Carvalho *et al* (2009, p. 57) menciona que, com o tempo, esse fluxo de cartas de alunos e monitores aumentou e para poder atender a essa demanda específica, foi criado pelo MEB/Natal o programa radiofônico semanal *Conversa com monitores e alunos*.

Ao consultar o quadro de programação radiofônica do MEB/Recife para os meses de janeiro a abril, do ano de 1965, levantado por Fávero (2006, p. 157-158), constatou-se que não havia um programa exclusivo como o de Natal, mas se reservava dentro da programação espaço para responder às cartas no *Programa para monitores*, *Programas para monitores e alunos*, *Programas para comunidades* e *Programas para alunos e comunidades*.

Em 04 de setembro de 1963, a monitora Noêmia Venturas, de Algodões/PE, deixou transparecer seu descontentamento por não conseguir respostas solicitadas: “não recebo respostas das minhas cartas (será que o rádio birre comigo nesta hora não deixando ouvir?)” (MEB,[1959]-1964), pode-se deduzir que a monitora havia solicitado que suas perguntas e questionamentos fossem respondidos durante as aulas ou do programa radiofônico, porém isso não aconteceu.

Já a monitora Luzinete Cordeiro de Oliveira, de Grossos/RN, demonstra preocupação com os boatos sobre o comunismo e possíveis complicações para as escolas radiofônicas, pois a monitora manteve cautela e esperou um portador de confiança, o Padre Domingos, para poder enviar notícias.

Ressalta-se que a preocupação, a angústia e o medo do comunismo que assombrava a monitora e seus alunos eram gerados pelas notícias difusas e de tom ameaçador que circulavam nos canais de comunicação, principalmente pelo rádio.

Dessa forma, uma grande parcela da população, especialmente, a rural, tinha o entendimento de que ser comunista significava ser uma pessoa perigosa, criminoso, não confiável, que era contra os ensinamentos cristãos e a favor da luta armada, por isso, o comunismo precisava ser combatido, os comunistas e seus apoiadores deveriam ser denunciados, perseguidos e presos.

Deduz-se pela data da carta, 18 de abril de 1964, que a preocupação da monitora está relacionada também à apreensão das cartilhas *Viver é lutar*, por Carlos Lacerda, que ocorreu em fevereiro. Ela menciona que recebeu ordem do prefeito para recolher e entregar as

⁴¹Situação semelhante aos processos educativos vivenciados no momento presente, devido ao contexto pandêmico, nos quais se utilizam o rádio, a televisão, ambientes virtuais de aprendizagem, além de aplicativos como *Google Meet*, *Google Sala de Aula*, *Podcast*, entre outros.

cartilhas na prefeitura, contudo, Luzinete questiona o que deve fazer, pois não acha correto entregá-las a quem não as recebeu ou sem a permissão do MEB.

Figura 9 – Carta monitora Luzinete Cordeiro de Oliveira

Grossos, 18 de Abril de 1964

Presadas supervisoras

Abraços.

A dias que era para escrever. Mas não havia portador certo. Aproveitando a ida de padre Domingos para ir, resolvi escrever esta carta, afim de explicar o que está se passando por aqui. Com estas notícias de comunismo, surgem uns boatos que estas escolas radiofônicas vão ter algumas complicações por causa dos livros, eu recebi ordem do prefeito para recolher os livros e mandar para a prefeitura, eu recolhi mais não mandei, pois recebi de suas mãos e só entrego a vocês, ao contrario com ordens de vocês, estão certa ou não?

Os alunos estão assombrados, uns até já deixaram de frequentar as aulas. Também já surgiram muitos boatos, eu estou muito preocupada com tudo isso que está acontecendo. Por favor avise-me o mais breve possível, a fim de tranquilizar a situação. Os alunos recomendam a vocês todas.

Aqui termino com muitas saudades.

Da monitora
Luzinete Cordeiro de
Oliveira

Série Correspondência entre as Escolas Rádio-fônicas. Natal, 1959.
Fundo MEB. Acervo CEDIC

Fonte: MEB([1959]-1964). Fundo MEB. Acervo CEDIC.

Esses registros despertaram uma inquietação: as Equipes Locais respondiam todas essas cartas? Quais foram respondidas e por quê? Nos acervos digitais e nos arquivos digitalizados não foram encontrados originais e nem cópias de cartas respondidas pelas Equipes Locais no recorte da pesquisa, contudo, encontrou-se no Acervo do CEDIC/PUC/SP, 06 (seis) documentos produzidos pelo MEB/PE entre 1965-1966, em resposta às cartas de monitores de diversas localidades do estado.

De acordo com Fávero (2006, p.130), as cartas eram “respondidas sistematicamente através do próprio rádio”, porém os registros acima revelam que, muito possivelmente, assuntos mais complexos ou que pudessem comprometer de alguma forma o MEB e seus participantes não poderiam ser mencionados durante a programação radiofônica.

De toda forma, o “silenciamento” das respostas aos alunos e monitores durante a programação e o “apagamento” da circulação de cartas entre as Equipes Locais podem ser compreendidos a partir do que aponta Malatian (2009) sobre as dificuldades e limitações encontradas pelos historiadores, ao acessar as cartas de um acervo privado ou público, principalmente, quando se trata de uma memória familiar, pois

O desejo de controle da memória, de preservação da imagem pública, e a manutenção de segredos constituem, com frequência, obstáculos a serem superados na busca das fontes epistolares e se completam, com desejos, explícitos ou não, de exaltação memorialística por parte dos detentores de acervos (MALATIAN, 2009, p. 202).

Por outro lado, a opção do MEB por enviar uma resposta cautelosa ou até mesmo não enviá-la ou respondê-la é uma atitude compreensível, considerando que em abril de 1964 a ditadura militar já havia sido instaurada, já que, de acordo com Carvalho *et al* (2009, p. 135), “as equipes do MEB ficaram sob a mira dos órgãos de repressão em todo país a partir de fevereiro de 1964 [...] os movimentos de educação popular em todo território brasileiro foram duramente atingidos e o MEB não ficou imune”.

Até mesmo antes do golpe civil-militar, os monitores já relatavam suas angústias e preocupações com relação aos rumores sobre o comunismo. À vista disso, em 01 de julho de 1963, o monitor José Alves Silva, da Escola Princesa Isabel, escreve:

Olhe professoras os alunos estão muito dezanados porque todos estão dizendo que a escola é do comunista por cauza daquela converça que a professora disse que escola não era da igreja nem era do govêrno era do pôvo ai deu a pajaraca em tudo [...] eu tenho dito como é mais êles não acreditam portanto eu não posso está com a escola [...] vou entregar os objetos e terminar a escola as Senhoritas falem pelo radio e explique a êles como é (MEB, [1959]-1964).

Como se não bastasse enfrentar dificuldades de ordem pedagógica e a falta ou insuficiência dos recursos materiais, os monitores enfrentavam como podiam os discursos propagados pelos opositores do MEB que, aliás, não se restringiram a desmoralizar seus participantes, porque nas cartas também foram encontrados relatos de intimidações e ameaças sofridas pelos monitores, como no trecho abaixo:

[...] aqui em Salgueiro, tem um Capitão do exercito. Então ele recebeu um telegrama, de um general do exercito; pedindo para ele tomar das monitoras, os livros das escolas radiofônicas [...] ele mandou me chamar mostro-me o telegrama e um pouco de livros, dos da turma B. E pediu para eu levar os meus, dizendo ele, que ninguém conseguise, que esta escola e do comunismo. Então eu respondi a ele, como ê que esta escola ê comunista, que quem liga com ela ê os Padres; e as pessoas mais religiosas. Por causo desta nuvidade, ainda não estou lecionando [...] Comuniculo-lhe esperando resposta o mais breve [...](MEB, [1959]-1964).

O relato da monitora Alice Pereira da Silva, do Sítio Penedo, em Salgueiro/PE data de 15 de maio de 1964 e nele se evidencia que, se por um lado a monitora é intimidada por fazer

parte de uma “escola comunista”, por outro, ela se defende da acusação ao relacionar indiretamente à Igreja Católica, representada na carta (e no diálogo com o Capitão) pelos padres e religiosos, que são responsáveis pelas escolas.

Tal aspecto evidencia duas questões já discutidas: a primeira trata-se da luta das representações defendida por Chartier (1988, 1990), pois havia constantemente espaços de disputa e enfrentamento de discursos, ações, atitudes entre os que apoiavam/defendiam o MEB e os que eram contra ele.

A segunda ideia é que o MEB foi o único programa de educação popular que conseguiu sobreviver e manter suas atividades (mesmo que de forma reduzida) durante o período da ditadura militar, por ter sido criado pela CNBB, com o apoio da Igreja Católica e sempre que necessário, sustentava-se com convicção que o MEB e seus participantes não apoiavam o comunismo. Por conseguinte, com a pressão imposta pela ditadura militar aos movimentos de educação popular, a Igreja Católica e a CNBB decidiram junto ao MEB que se procedesse com o redirecionamento de sua orientação político-pedagógica, comprometendo-se com a alfabetização das massas, porém retirando o viés político, ou seja, abrindo mão da conscientização e politização.

O fato é que as cartas se configuram não só como memória e vozes de alunos e monitores, mas também “expressam dimensões culturais dos sujeitos, que poderiam ser chamadas de momentos biográficos” (MALATIAN, 2009, p. 200). Segundo a autora, cada sujeito vivencia e internaliza, ao longo de sua existência, experiências em espaço-tempo distinto e de forma não-linear, ou seja, em momentos, logo, a carta é um registro de um momento, pois nela encontra-se a “configuração que rege o contar da vida por meio da junção de experiências referidas a tempos e contextos sempre heterogêneos”.

Nessa perspectiva, as dimensões culturais dos alunos e monitores do MEB podem ser traduzidas nas formas de pensar, sentir e se expressar que foram representadas em palavras e registradas em diferentes produções textuais, como também, por meio de ações de enfrentamento e tomada de decisão em defesa da ideologia e da sobrevivência do MEB.

É certo que a vivência, os conhecimentos prévios e a “bagagem” cultural dos alunos e monitores construídos e moldados em contextos e situações anteriores sofreram em maior ou menor intensidade a influência do momento histórico à época e, desse modo, da concepção político-ideológica do MEB com vista à conscientização e politização de seus alunos e monitores.

Contudo, não se deve deixar de apontar que uma postura em favor de algo ou alguém, como a reflexão e o questionamento da monitora Luzinete sobre a entrega ou não das cartilhas

ou a conduta de enfrentamento como o da monitora Alice, ao defender o MEB, evidenciam a apropriação da ideologia do Movimento que foi ou que estava sendo internalizada por seus participantes e impregnavam seus pensamentos e ações.

Assim sendo, a interação efetivada a partir da circulação das cartas e das respostas pelo rádio, foi uma estratégia educativa aparentemente simples e elementar, mas que obteve resultados consideráveis, pois, apesar das possíveis falhas e entraves ao longo do processo comunicativo, essa interação auxiliava na manutenção das atividades do MEB e até mesmo na sua sobrevivência.

4 REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS DO MEB: AS LIÇÕES DA CARTILHA *VIVER É LUTAR*

Após a redefinição de seus objetivos no final de 1962, o MEB concluiu como urgente a elaboração de uma cartilha que atendesse às necessidades de jovens e adultos, como também aos princípios de uma ação educativa e alfabetizadora, na perspectiva da conscientização, politização e valorização da cultura popular.

Convém esclarecer que tanto em documentos legais do MEB, quanto na folha de rosto e contracapa, *Viver é Lutar* é mencionado como um livro de leitura para adultos. Aliás, o segundo livro, visto que o primeiro, *Saber para Viver*, estava previsto para ser utilizado nas turmas iniciais de alfabetização.

Ambos os livros foram elaborados em 1963 por professoras-locutoras e coordenadores nacionais do MEB, considerando as experiências acumuladas nos dois primeiros anos de atuação. Segundo Fávero (2006, p. 178), os textos para leitura apresentados no início de cada lição de *Viver é Lutar* são os mesmos de *Saber para Viver*. Entretanto, o conteúdo gramatical, referenciado como noções gramaticais, os exercícios propostos e a perspectiva de interpretação dos textos eram diferenciados, visto que, o objetivo era de continuidade ao processo de alfabetização (considerando o pouco tempo da etapa de alfabetização) e aprofundamento do processo educativo, nas turmas mais avançadas. Assim, objetivava-se uma pós-alfabetização com vistas à conscientização, buscando reforçar a politização e a importância do sindicalismo.

Tal aspecto evidencia que a proposta do MEB não era produzir o que a crítica denominava, segundo Paiva (2003), de “fábrica de leitores”, conforme já discutido, e sim, promover a conscientização dos sujeitos, incentivar a participação e atuação política do povo, frente à mudança de bases estruturais, como a Reforma Agrária e por melhores condições de vida, de trabalho, de assistência à saúde e à educação.

Mas, por qual motivo o MEB apresenta esse suporte pedagógico como livro de leitura e não como cartilha? Suponha-se que seria justamente para diferenciá-lo das cartilhas utilizadas pelos programas educacionais anteriores, consideradas tradicionais, obsoletas e muito criticadas (MEB, 1962, p. 02). Como também, pela ideia apresentada anteriormente, por Paiva, (2003, p. 221), de que elas não atendiam às especificidades e às necessidades geracionais e regionais do alunado. Dessa forma, o MEB, como amplo programa de Educação de Base e sob influência da Educação Popular, desejava imprimir sua concepção político-pedagógica (e ideológica) como inovadora.

Ora, a inovação de *Viver é Lutar* aqui apontada não é porque se destinava a adultos, pois a *Cartilha do Operário*⁴² de Theodoro de Moraes, lançada em 1924, foi pioneira nesse aspecto; muito menos pelo aspecto regional, visto que a cartilha *Na Roça* de Renato Sêneca Fleury, publicada em 1935, obteve 133 edições até 1958, ou seja, ainda circulava naquele contexto e era destinada ao público do meio rural.

À vista disso, Vieira (2017) reforça que por mais que uma cartilha possa ter sido propagada e reeditada ao longo dos anos como algo novo, como uma proposta inovadora para alfabetização e/ou para o desenvolvimento do ensino da leitura e escrita, certos elementos clássicos persistem, a estrutura, por exemplo, permanece, ou seja, a cartilha se apresenta com uma nova “roupagem”.

Dessa forma, mesmo que o MEB tenha enfatizado que se tratava de um livro de leitura, o termo que de fato se popularizou foi cartilha. Inclusive, ele foi recorrente na própria literatura pesquisada sobre o MEB. Isso revela o quão significativo esse material pedagógico era (e ainda é) para sociedade. Posto que, hodiernamente, pessoas alfabetizadas ou que obtiveram algum tipo de iniciação ao mundo letrado, seja na escola ou em casa, muito possivelmente, preservam lembranças de suas primeiras cartilhas, popularmente conhecidas como cartilhas do ABC, em função do método⁴³ utilizado.

Não causa estranhamento o fato de que “novas” versões ainda circulam no mercado em diferentes formatos e métodos, como o híbrido, uso simultâneo do método sintético e analítico⁴⁴, contando também com propostas visuais atraentes e com a adição de caligrafia e tabuada.

Sendo assim, mesmo não sendo objetivo desse trabalho discutir sobre uma história das cartilhas, faz-se pertinente pontuar alguns aspectos, pois revisita-la significa também fazer uma (re)leitura do que as cartilhas representavam e representam, não só para as instituições escolares e os sujeitos que nelas transitaram, mas também para a sociedade em geral, em contextos, espaços e tempos distintos.

⁴²Segundo Freitas (2016), o objetivo da cartilha era alfabetizar e formar uma nova classe de operários, a massa camponesa, para substituir os imigrantes, em sua maioria, italianos, que dotados de experiências na Europa, já possuíam formação sindical, se organizavam e faziam greves e reivindicações por melhores condições de trabalho e salário.

⁴³ Refere-se ao método sintético, no qual o processo de alfabetização parte da unidade linguística analisada, que pode ser trabalhada pelo modelo alfabético (ou da soletração), a partir dos nomes das letras; fônico, que parte dos sons correspondentes às letras; e silábico, que parte das sílabas. Nos três casos, o processo é gradual, da unidade linguística para o processo de formação de sílabas, palavras, frase, períodos e texto.

⁴⁴ Nesse processo de alfabetização, a leitura e análise do todo precedem à análise das partes que o constitui, frases, palavras, textos. Ele pode ser trabalho partindo da palavra (palavração), da sentença (sentencição) e pelo método global (conhecido por apresentar historietas, textos curtos com início, meio e fim e que podem ou não utilizar imagens associadas aos textos).

4.1 A CARTILHA COMO SUPORTE PEDAGÓGICO

Para Vieira (2017), a cartilha é um objeto cultural, uma maneira de institucionalizar práticas escolares construídas historicamente, ela representa um instrumento normatizador de saber específico. A cartilha, segundo a autora, também pode ser concebida como um lugar de memória, pois

[...] é um espaço específico e singular que abriga, em nosso sistema educacional, uma estrutura linguística secular que se constitui, desde o século XVI, num ritual e num modelo de alfabetização que sustentam as práticas alfabetizadoras e vão sendo retomados pelos autores nos novos manuais editados ao longo dos séculos e, ainda permanecem na ação prática de professoras que enfatizam o uso da cartilha como uma lembrança do seu tempo de aprendiz e como um suporte para o ensino da leitura e da escrita (VIEIRA, 2017, p. 39).

Tal aspecto pode sustentar que os elaboradores de *Viver é Lutar* também recorreram à memória, buscando rememorar não só a cartilha como instrumento auxiliar e facilitador, às vezes o único, para o processo de aquisição da leitura e escrita, mas também à memória de um trabalho educativo (VIEIRA, 2017), que se refere aos saberes, às práticas e às experiências de um passado vivido que se mesclam com o fazer político-pedagógico e os anseios e necessidade da sociedade no presente.

Além disso, cada cartilha, a seu tempo, pode traduzir, de certo modo, as necessidades de uma sociedade em constante transformação. Sendo assim, os objetivos da elaboração de *Na Roça* e da *Cartilha do Operário*, destinadas para alfabetizar o homem do campo e/ou o migrante, fruto do êxodo rural, definitivamente não são os mesmos de *Viver é Lutar*.

Muito pelo contrário, as duas primeiras buscavam a formação de mão-de-obra rasa e barata, habilitar pessoas para a operacionalização de máquinas, equipamentos e demais atividades dependentes de conhecimentos básicos da leitura, da escrita e das operações aritméticas para atender aos interesses capitalistas de uma sociedade que deslocava o centro do desenvolvimento econômico do meio rural e latifundiário para o urbano e industrial.

Já *Viver é Lutar* representava os anseios das massas populares, que naquele contexto histórico almejavam transformações sociais, portanto, como já dito, a cartilha visava uma pós-alfabetização simultânea ao processo de conscientização e politização dos sujeitos, estimulando uma leitura crítica de sua realidade e de sua condição de explorados pelo

capitalismo, na qual seus direitos básicos são negados ou negligenciados, em detrimento do lucro empresarial.

Nesse sentido, destaca-se que em relação à *Viver é Lutar*, o que está sendo posto em discussão não é apenas sua estrutura ou método de alfabetização e pós-alfabetização utilizado, e sim, as representações que estão associadas aos conteúdos, aos textos escritos e iconográficos (fotografias), ou seja, o discurso que se pretendia reproduzir e que se reverberava em suas práticas educativas. Portanto, infere-se que a inovação, nesse caso, estará atrelada aos elementos representativos relacionados à conscientização, politização e valorização da cultura das massas populares, fomentados pelos diversos grupos e movimentos sociais, educacionais, sindicais, da Igreja Católica, especialmente no Nordeste, influenciados principalmente, pelo pensamento freireano.

À luz de Chartier (1998, p. 08), entende-se que “as obras, os discursos, só existem quando se tornam realidades físicas, inscritas sobre as páginas de um livro, transmitidas por uma voz que lê ou narra, declamadas num palco de teatro”, então, assim como um livro, a cartilha em sua materialidade também produz discurso(s).

Compreende-se que esse discurso está conscientemente e deliberadamente associado aos elementos constitutivos da cartilha e que podem passar despercebidos, mas que não devem ou não deveriam ser dispensados tão pouco ignorados. Entre eles, Chartier (1998, p. 08) destaca “os dispositivos técnicos, visuais e físicos que organizam a leitura do escrito quando ele se torna um livro”.

Além disso, faz-se necessário compreender o modo e o meio de produção de *Viver é Lutar*, o contexto sócio-histórico aqui já apresentado e discutido, a ideologia do Movimento, suas contradições internas e externas, os objetivos que moveram a elaboração de uma cartilha para jovens e adultos, que em sua grande maioria são pessoas que viviam no meio rural.

Dito isso, esclarece-se que *Viver é Lutar* compõe um conjunto didático que conta também com três manuais, *Justificação*, *Fundamentação* e *Mensagem* que, segundo Fávero (2006, p. 178), indicavam orientações para professores-locutores e responsáveis pela produção das aulas radiofônicas.

Em *Justificação* apresentavam-se dados e fatos relacionados à realidade, considerando a dimensão socioeconômica sempre presente nas lições. Já os aspectos teóricos das lições eram embasados a partir do caráter filosófico-antropológico em *Fundamentação*; e, em *Mensagem*, constavam sugestões para a preparação de programas de catequese, a partir dos Evangelhos. Esse último manual revela a intencionalidade do MEB em expandir os preceitos do catolicismo, o que reforça o seu vínculo com a Igreja Católica, sua criadora e apoiadora.

O fato é que, devido à urgência em atender o grande número de alunos recém-alfabetizados ou que já estavam adiantados no processo de alfabetização, priorizou-se a impressão apenas de *Viver é Lutar*, contudo versões mimeografadas das duas cartilhas e dos respectivos manuais foram utilizadas já em 1963, na formação de professores-locutores e no direcionamento de elaboração dos programas radiofônicos.

Figura 10 – Conjunto Didático *Viver é lutar*



Fonte: MEB (1963-1964). Fundo MEB. Acervo CEDIC.

Segundo Fávero (2006, p. 178-179), 50.000 (cinquenta mil) exemplares foram distribuídos no início de 1964, priorizando a distribuição dos sistemas do Nordeste, entretanto, Carvalho *et al* (2009, p. 84) menciona que a Equipe de Natal não recebeu, devido à apreensão dos 3.000 (três mil) exemplares da cartilha supostamente subversiva, em 20 de fevereiro de 1964, pelo DOPS, sob ordens do Sr. Carlos Lacerda, à época, Governador do recém-criado Estado da Guanabara. Portanto, o Sistema contou apenas com alguns exemplares distribuídos anteriormente pela Equipe Nacional.

Buscou-se, então, mais informações acerca do processo de distribuição que foram encontradas no documento *O Conjunto Didático Viver é Lutar*, produzido pelo MEB, iniciado em 1963 e complementado em 1964.

Trata-se de um dossiê que reuniu informações sobre as etapas de elaboração do conjunto didático, constituído pela cartilha *Viver é Lutar* e os manuais de orientações, como também, informações sobre as etapas de publicação, do episódio da apreensão dos exemplares

em 1964 e a repercussão na imprensa, que reuniu trechos de artigos e notícias publicadas à época, tanto de acusações, quanto em defesa do MEB.

O documento menciona que em novembro de 1963, formalizou-se a contratação da impressão de 100.000 (cem mil) exemplares de *Viver é Lutar* com a empresa Estúdio Gráfico Brasil que, segundo o dossiê, foi a que apresentou a melhor proposta, mas não há menção de valores e nem cópia de contrato.

O primeiro lote ficou pronto em janeiro de 1964, tendo sido impressos 50.000 (cinquenta mil) exemplares (citados por Fávero), sendo 45.000 (quarenta e cinco mil) encaixotados ainda na gráfica e transportados em caminhões para os Sistemas do MEB, mas não há informação do destino dos 5.000 (cinco mil) exemplares restantes.

Já o segundo lote, “iriam ser confeccionados em tempo de atender às necessidades dos Sistemas que, normalmente, começam as aulas um pouco mais tarde (RGNorte, Teresina, etc.)” (MEB, 1963-1964, p. 03), motivo pelo qual o Sistema de Natal não recebeu os exemplares do primeiro lote.

Em outro trecho, o dossiê revela que, devido à demanda e à urgência da impressão, o Estúdio Gráfico Brasil subcontratou os serviços de impressão com a Gráfica Americana S.A. para a confecção parcial do segundo lote e foi nela que ocorreu a apreensão dos 3.000 (três) mil exemplares que já estavam encaixotados e endereçados à Arquidiocese de Belém/PA. Tal fato deixa claro que o MEB tinha a intenção de destinar *Viver é Lutar* para todos os Sistemas e Equipes, contudo, na prática, isso não ocorreu, tendo-se como exemplo, o MEB/Natal.

Para melhor compreensão sobre o episódio da apreensão das cartilhas e da acusação de subversão que pesou sobre elas e o MEB, faz-se necessário discutir outros elementos de natureza material, ideológica e simbólica a elas associados.

A cartilha foi analisada no formato digital, *Portable Document Format* (PDF), visto que não se obteve acesso ao material físico. Apesar das limitações nesse processo de análise, buscou-se observar a relação entre os elementos estruturais (dados de editoração, projeto gráfico, anúncios ou divulgação de marca ou produtos, disposição das imagens, tamanho da fonte utilizada, entre outros) e os aspectos político-pedagógicos (vocabulário, linguagem, expressões, conteúdo disciplinar), enfatizando as representações e os discursos produzidos de forma explícita ou implícita.

Não foi possível verificar com exatidão as medidas da cartilha, mas acredita-se que ela tenha as dimensões semelhantes à de uma folha de papel ofício ou A4, tendo sido impressa na posição horizontal conhecida como paisagem. Com exceção da capa, que ainda apresenta um

pequeno detalhe na cor verde-escuro na borda superior e inferior, as demais páginas, inclusive todas as fotografias que compõe as lições, são em preto e branco.

A cartilha possui 64 páginas, não apresenta Sumário e nem Ficha Catalográfica. Constitui-se de capa, folha de rosto como página 1 (um), a sequência de 30 (trinta) lições acompanhadas de texto para leitura, imagem (fotografia), o conteúdo gramatical, denominado de noções gramaticais e exercícios. A última fotografia ocupa toda a antepenúltima página e a mensagem final também ocupa toda a penúltima página. Por fim, a apresentação da cartilha foi feita na contracapa.

Com relação à autoria, na folha de rosto é mencionado o próprio nome do MEB, sendo anunciado na contracapa que *Saber para Viver* e *Viver é Lutar* foram elaborados por professoras-locutoras e coordenadores nacionais do MEB, mas os nomes não foram revelados. Pesquisou-se na literatura e em relatórios internos do MEB, entretanto, não se encontrou tal informação. Esse aspecto pode revelar a intenção do Movimento de resguardar os autores da cartilha de possíveis retaliações, ameaças e/ou perseguições de cunho político-ideológico, inerentes àquele momento histórico.

Não há informações sobre a editoração gráfica, por isso, as informações coletadas no dossiê acima citado foram importantes para esclarecer ao menos qual foi a empresa responsável pelas impressões, a Estúdio Gráfico Brasil, e, como subcontratada, a Gráfica Americana S.A. Também não foi encontrado nenhum tipo de anúncio, divulgação de marca, de produto, nome de empresa ou de instituição privada ou pública.

Esses aspectos podem ser indícios de que o MEB de fato não contava com nenhum outro recurso a não ser do Governo Federal, isso justificaria, por exemplo, a simplicidade do material, do projeto gráfico, da qualidade do papel e da impressão.

Com relação à iconografia, na capa é apresentada uma imagem (fotografia) como elemento em destaque, pois ocupa mais da metade da página. O título *Viver é Lutar* está posicionado no lado direito da página de forma centralizada, ao lado da imagem com letras de imprensa, maiúsculas e em tamanho não muito chamativo.

A fotografia utilizada na capa, além de representar simbolicamente o ambiente da escola radiofônica, valoriza a cultura popular nordestina, pois se trata de uma composição artística, cujas peças de barro devem ter sido encomendas a algum artesão ou artesã, podendo ser até mesmo de algum aluno ou aluna do MEB, mas não se encontrou tal informação.

Na imagem, os alunos são retratados sentados em um banco coletivo e em cadeiras ao redor da mesa, o monitor em pé, escrevendo na lousa e o rádio ao centro, em cima da mesa. A

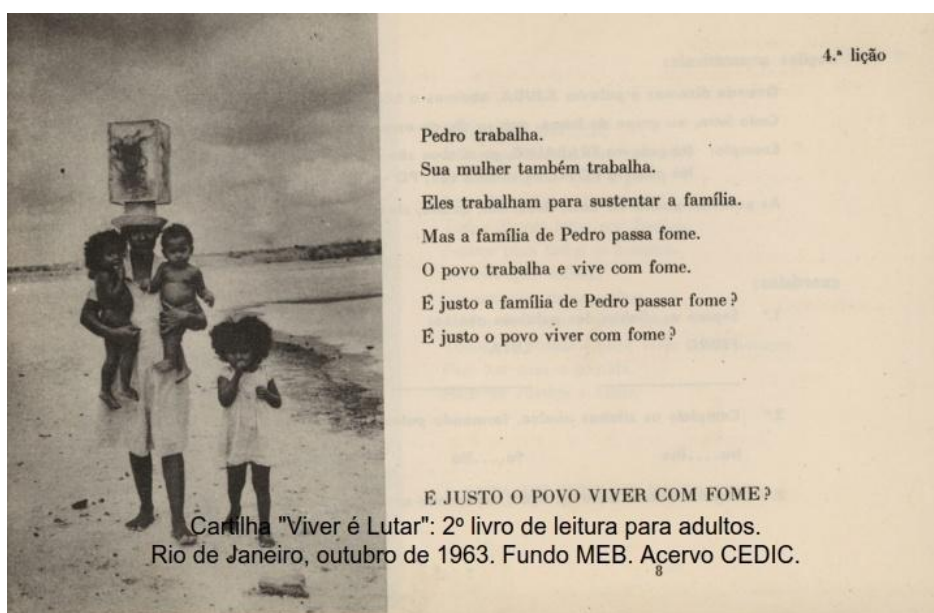
fotografia sugere que são 05 (cinco) homens e uma mulher, cuja identificação pode ser feita pela forma do cabelo longo que está amarrado, ou seja, pelo penteado.

O fato é que a imagem nos revela que havia mais homens do que mulheres estudando, isso pode não representar uma totalidade nas escolas radiofônicas, porém pode indicar a questão da representatividade da figura masculina, do papel social do homem naquele contexto, como mais valorizado. Como também, pode-se deduzir que de fato os homens poderiam ter mais oportunidade de estudar à noite, até porque as mulheres enfrentavam a dupla jornada, manter um trabalho remunerado e se ocupar com os afazeres domésticos e o cuidado com os filhos. Sem mencionar, a questão do ciúme do companheiro (revestido de machismo) que também poderia ser um impedimento para que as mulheres pudessem frequentar a escola, especialmente, no período noturno.

Já as imagens utilizadas em cada uma das lições, são fotografias reais de homens, mulheres, jovens e crianças em ações cotidianas, havendo também fotografias associadas à vida no campo, na cidade, na comunidade de pescadores, na feira livre, na escola, no sindicato ou associação, entre outros espaços.

Quanto à disposição das fotografias nas lições, elas ocupam menos da metade da página, posicionadas sempre no lado esquerdo da página e estão associadas ao texto escrito da respectiva lição, que está posicionado de forma centralizada na página, como no exemplo abaixo:

Figura 11 – 4ª Lição de *Viver é Lutar*



Fonte: MEB (1963). Fundo MEB. Acervo CEDIC.

No dossiê, encontrou-se a informação de que algumas fotografias foram adquiridas em uma agência profissional, mas não cita qual. Muitas foram cedidas pela revista *O Cruzeiro* e outras adquiridas fotografando as próprias escolas radiofônicas, dessa forma, “foram escolhidas as mais autênticas e expressivas, que representassem, realmente, a situação do povo do Nordeste, retratando figuras e situações que qualquer pessoa que viaja pelo interior tem, frequentemente, diante dos olhos” (MEB, 1963-1964, p. 03).

Partindo da premissa de um andarilho viajante imaginário, o que ele poderia ter visto? Que situações, cenas e cenários ele teria capturado em terras nordestinas e do povo nordestino? Como se pode observar na imagem acima, há uma mulher com uma lata d’água na cabeça, com três crianças, sendo que duas são carregadas no colo.

Ora, por que essa imagem chocaria o andarilho imaginário? Ela retrata uma situação real, a busca pela água, recurso essencial para a sobrevivência de pessoas, vegetação, animais, fonte de vida, que no meio rural é tão preciosa e desejada, visto que o trabalho do homem e da mulher do campo depende de seu armazenamento e distribuição.

É justamente essa realidade e as diversas situações que cada lição tentava representar e descortinar a partir dos textos com linguagem verbal e não verbal. Esses textos são os elementos representativos desse povo, de sua cultura, de seu modo de vida, mas também da vida injusta e sofrida provocada pela negligência e descaso estatal e de parte da sociedade, especialmente, da classe dominante.

Nesse sentido, Chartier (1998, p. 09) aponta que toda obra está imbuída de significações plurais, o “seu” sentido não é estático, pois é construído na relação entre proposição e recepção, logo, mesmo que seus criadores quisessem atribuir um único sentido ou fixar uma interpretação “correta”, seus receptores também poderiam inventar, deslocar e distorcer aquele sentido que se tinha como proposta. Isso explicaria que a interpretação realizada pelos grupos opositores do MEB foi distorcida e tentava-se deslocar o sentido de conscientização e politização para subversão, levando a crer e a julgar o material como subversivo.

Obviamente, não se pode ignorar o aspecto político-ideológico daquele que acusa e de quem é acusado, o que caracteriza o que já vem se discutindo: a luta das representações (CHARTIER, 1988, 1991), as disputas pelo poder e pelo espaço físico e simbólico que se constroem em determinados contextos e sociedade.

Para não se colocar em segundo plano, insere-se na discussão o aspecto pedagógico, ou seja, o saber escolar, o conteúdo disciplinar proposto pela cartilha em articulação ao seu objetivo, alfabetizar e estimular a leitura e a escrita conscientizando, portanto, elaborou-se o

quadro a seguir para facilitar a percepção sobre prática educativa do MEB, que explicitamente articulava o conteúdo escolar ao pensamento crítico-reflexivo, além de despertar no alunado uma postura de ação e uma tomada de decisão rumo à mudança.

Ressalta-se que a partir dos textos escritos e iconográficos, inferiu-se a(s) temática(s) trabalhada(s) em cada lição. O mote problematizador foi assim denominado por essa autora como uma forma de analisar as sentenças que estão inseridas em destaque (letras maiúsculas) no final de cada lição.

Quadro 2 – Temáticas das lições de *Viver é Lutar*, aspectos político-pedagógicos

Lição	Temática	Mote Problematizador	Noções Gramaticais
1ª	O Individual e o coletivo; Luta pela sobrevivência.	Viver é lutar.	Alfabeto e identificação de vogais e consoantes.
2ª	Família; Comunidade.	O povo de um lugar forma uma comunidade?	Tipos de letras: manuscrita e de imprensa; Maiúscula e minúscula.
3ª	Trabalho; Catequese.	O trabalho de todos ajuda o trabalho de Deus	Formação de palavra – sílaba
4ª	Trabalho; Injustiça social; Fome.	É justo o povo viver com fome?	Sinal gráfico: acento agudo e circunflexo
5ª	Direito à educação; Trabalho infantil;	Por que não tem escola para todos?	Sinal gráfico til.
6ª	Mudança social.	O povo pode mudar de vida.	Sinal gráfico cedilha.
7ª	Justiça social; Solidariedade; Catequese.	Deus é justiça e amor.	Sinal gráfico traço de união (hífen)
8ª	Trabalhador rural.	No Brasil há milhões de camponeses.	Sílaba tônica.
9ª	Precariedade de trabalho do camponês.	O camponês é homem da terra.	Substantivo próprio e comum.
10ª	Precariedade de trabalho do operário;	Êles tem direito de viver como gente.	Substantivo coletivo.
11ª	Trabalho feminino.	O povo precisa do trabalho das mulheres.	Substantivo masculino e feminino.
12ª	Justiça social; Igualdade de direitos; Catequese.	Todos precisam viver como homens.	Substantivo singular e plural.
13ª	Injustiça social; Negação de direitos fundamentais.	Por que a gente sofre tanta injustiça?	Artigos definidos e indefinidos
14ª	Conscientização; Mudança social.	Quem pode mudar a vida do povo?	Adjetivo
15ª	Educação; Politização.	Pedro vai fazer um treinamento.	Concordância nominal de gênero e número.
16ª	Educação; Conscientização; Mudança social.	É preciso mudança completa no Brasil.	Numeral
17ª	Educação; Conscientização; Mudança social.	O povo precisa ficar esclarecido.	Pronome: definição e classificação.
18ª	Direito à educação; Conscientização; Mudança social.	Povo esclarecido pode mudar de vida.	Verbo: definição e classificação por conjugações.
19ª	Politização; Democracia; Direito ao voto.	O povo deve eleger seus representantes.	Tempo verbal do modo indicativo.
20ª	Politização; Democracia; Voto consciente.	Consciência não se vende. Liberdade não se compra.	Conjugação verbal: tempo presente do modo indicativo.
21ª	Sindicalismo; União.	A união faz a força do	Conjugação verbal: tempo

		sindicato.	passado do modo indicativo.
22 ^a	Folclore; Festas e danças populares.	São bonitas as festas e danças do povo.	Conjugação verbal: tempo futuro do modo indicativo.
23 ^a	Arte e cultura popular.	A arte popular revela a alma do povo.	Sinônimo e antônimo.
24 ^a	Cultura Popular.	Tudo que o homem inventa e faz é cultura.	Sinais de pontuação: vírgula, ponto e vírgula, dois pontos e ponto final.
25 ^a	Cooperação; União; Mudança social.	É preciso cooperação.	Sinais de pontuação: interrogação, exclamação, reticências, aspas, parênteses e travessão.
26 ^a	Inflação; Exploração do trabalho.	Como libertar o Brasil dessa situação?	Ortografia: palavras escritas com <i>m</i> e <i>n</i> ; <i>s</i> , <i>ss</i> ou <i>x</i> ; <i>r</i> e <i>rr</i> .
27 ^a	Politização; Educação; Justiça e mudança social.	O povo tem o dever de lutar por justiça.	Gênero textual: carta (definição, estrutura e uso).
28 ^a	Politização; Justiça social.	“Vamos p’ra frente!”	Gênero textual: carta (exemplo).
29 ^a	Justiça social; Mudança social.	A luta de Pedro é nossa luta.	Gênero textual: bilhete (definição, estrutura e exemplo).
30 ^a	Sindicalismo; Conscientização; Mudança social.	Continuar até mudar!	Gênero textual: telegrama (definição, estrutura e exemplo).

Fonte: MEB (1963). Fundo MEB. Acervo CEDIC. Quadro elaborado pela própria autora.

Os motes são utilizados como recursos que se apresentam nos enunciados, ora afirmativos, utilizados para enfatizar e reafirmar a ideia que se busca transmitir, ora interrogativos, para provocar nos alunos a reflexão e a busca por respostas e/ou soluções.

O recurso estratégico da narrativa, já apontado inclusive, ao se analisar os roteiros de aulas e os programas radiofônicos, também foi identificado nas lições. A inserção de personagens, com destaque para sua condição de explorados, é apresentada pouco a pouco em consonância com o objetivo de conscientizar e politizar.

Percebe-se, então, um encadeamento de situações nas narrativas que, de forma gradual, apresenta o aspecto individual e familiar (homem/mulher/criança), depois o coletivo, a comunidade, o trabalho árduo no campo e na cidade, a fome, a carestia, a falta de escola para crianças e adultos, a injustiça social, a necessidade de mudança e da educação para conscientizar, a mobilização social (com ajuda do MEB e da escola radiofônica), o voto consciente, a politização, o sindicalismo, a valorização da cultura popular, o poder da união/cooperação entre os trabalhadores para lutar por uma vida mais justa e digna.

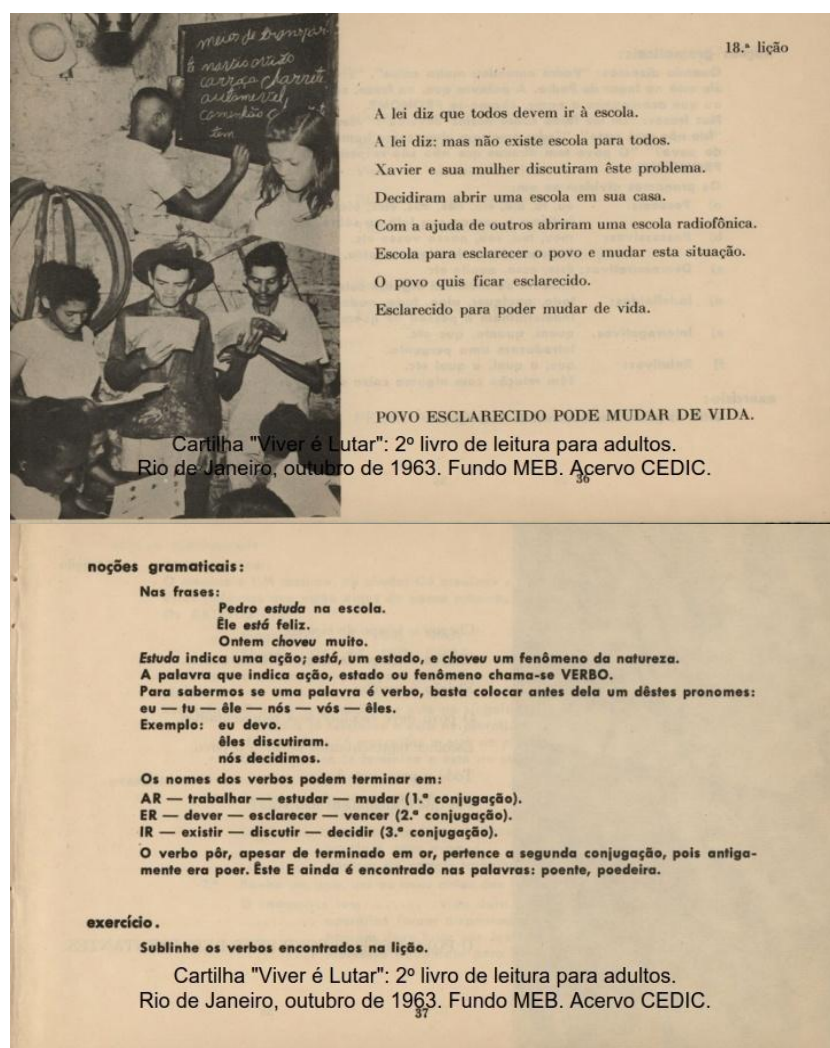
Essa estratégia, adicionalmente, procurava construir proximidade e familiaridade com os alunos, até porque, as cartilhas deveriam ser utilizadas durante as aulas, ou seja, precisaria haver uma harmonia entre as aulas radiofônicas e a utilização da cartilha. Assim, com a

experiência adquirida em dois anos, o MEB já sabia o que funcionava com o seu público-alvo e que estratégias deveriam ser ajustadas e ampliadas.

A linguagem informal, a utilização do universo vocabular conhecido e em uso pela população rural, em especial, também foram recursos utilizados para construir e facilitar a comunicação e, por conseguinte, o processo de ensino-aprendizagem. Outro aspecto que merece destaque é a escolha e a formulação dos enunciados e uso de determinadas palavras nos exercícios propostos.

Na lição apresentada a seguir, por exemplo, os verbos que, por si só, já expressam sentido de ação, são enfatizados em uma situação de negação do direito à educação, trazendo o personagem Xavier que é apresentado e discute o problema com sua mulher. Apesar de outros verbos utilizados, as ações dos personagens e do povo foram destacadas a partir dos verbos: discutir, decidir, abrir, ajudar, esclarecer e mudar.

Figura 12 – 18ª Lição de *Viver é Lutar*



Fonte: MEB (1963). Fundo MEB. Acervo CEDIC.

Tais ações, aqui compreendidas também como representações de um discurso, são utilizadas como uma forma de persuadir os alunos, afinal, almejava-se que, para além da conscientização, que os alunos pudessem agir. Percebe-se que o mote problematizador realçava a educação não só como uma ação de conscientização, mas também de mudança; “Povo esclarecido pode mudar de vida” (MEB, 1963, p. 36).

Nesse sentido, o texto, além de evidenciar a importância da educação, problematizava a insuficiência de escolas para todos, ou seja, existia a lei, mas não havia uma efetivação total na prática, entretanto, o MEB indicava uma possível solução: a abertura de uma escola radiofônica na casa do personagem Xavier, com ajuda de outros que, implicitamente, compreende-se que seria do MEB.

Já a sequência de verbos utilizados em noções gramaticais para exemplificar sua classificação a partir da conjugação, sugere também uma tomada de decisão “[...] trabalhar – estudar – mudar [...] dever – esclarecer – vencer [...] existir – discutir – decidir [...]” (MEB, 1963, p. 37), desse modo, percebe-se nas entrelinhas a intencionalidade do Movimento, visando à ampliação de suas escolas radiofônicas, como também a apropriação de sua ideologia a favor de mudanças de bases estruturais.

Para Barros (2005, p. 134), a produção de um bem cultural, como um livro, por exemplo, e nesse caso, uma cartilha, “está necessariamente inscrita em um universo regido por estes dois polos que são as práticas e as representações”.

Se por um lado recorre-se às representações para se conceber o que deve ser uma cartilha, por outro, mobiliza-se práticas culturais, que vão desde a questão autoral, ao considerar o que será escrito, a editorial, como reunir o que foi escrito, e a questão artesanal, que se trata da materialidade do objeto, se será manuscrito ou impresso, por exemplo.

O fato é que, a partir da leitura da cartilha e da escuta das orientações do professor-locutor sobre suas lições e exercícios durante as aulas radiofônicas, alunos e monitores poderiam gerar inúmeras representações sobre os temas abordados que, segundo Barros (2005, p. 134), “em alguns casos poderão passar a fazer parte das representações coletivas”.

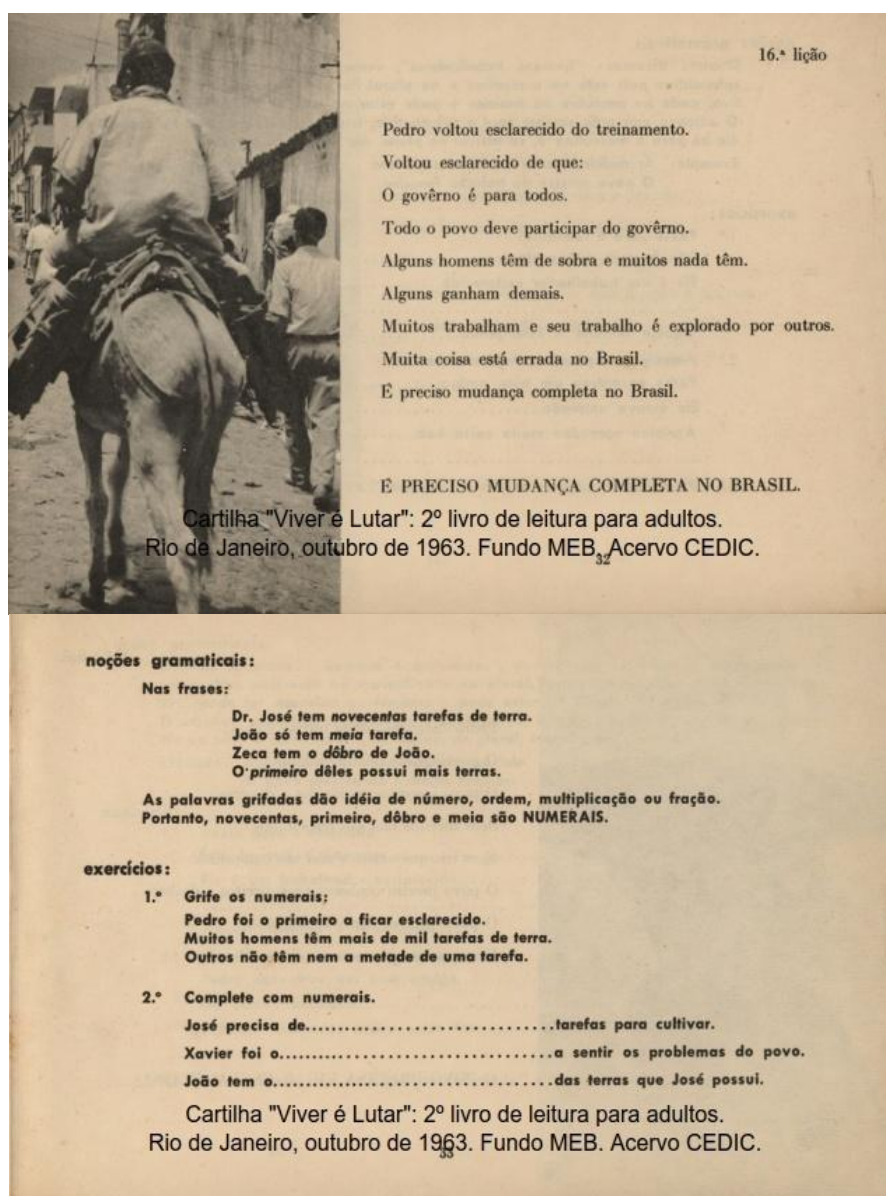
Assim, ao considerar o MEB como um programa educativo que também adotava uma prática cultural, compreende-se que ele almejava inculcar em seus alunos e monitores determinadas representações e discursos com objetivo de moldar padrões, adotar condutas e posturas, como também incentivar práticas culturais que poderiam refletir seus ideais.

Dessa forma, a estratégia de persuasão explícita ou implícita pode ser percebida em todas as lições da cartilha e/ou nos exercícios propostos. É recorrente a utilização das palavras fome, povo, camponês, trabalho, salário, terra, escola, vida, justiça, injustiça, entre outras, que

foram associadas às noções gramaticais e também aos exercícios, pois como afirma Barros (2005, p. 134), “as práticas e representações são sempre resultado de determinadas motivações e necessidades sociais”.

À vista disso, passa-se a analisar a 16ª lição, tendo como mote problematizador “É preciso mudança completa no Brasil” (MEB, 1963, p. 32). Os numerais, como Classe Gramatical (conteúdo), não aparecem de forma explícita no texto, entretanto, sugere-se a ideia, a representação da desigualdade de distribuição de renda e da exploração do trabalho, como no trecho “alguns homens têm de sobra e muitos nada têm. Alguns ganham demais. Muitos trabalham e seu trabalho é explorado por outros” (MEB, 1963, p. 32).

Figura 13 – 16ª Lição de *Viver é Lutar*



Fonte: MEB (1963). Fundo MEB. Acervo CEDIC.

Nesse caso, o foco da lição era a politização e o sindicalismo, representados pela ação do personagem Pedro que voltou do “treinamento”, como também a conscientização, pois ele voltou “esclarecido” e, agora, percebeu sua condição de explorado e da situação de injustiça social. Já os numerais, foram apresentados posteriormente nas frases das noções gramaticais.

Observa-se que os enunciados reforçam a questão da desigualdade socioeconômica, a partir da posse de terra ou de sua má distribuição. No texto, a expressão “Dr. José” sugere que se trata de uma pessoa rica, um homem de posses, dono de novecentas tarefas⁴⁵ de terra e não que ele seja de fato um homem instruído, um acadêmico. Já o personagem João, possui apenas meia tarefa e Zeca tem o dobro de João, ou seja, uma tarefa. Continua-se reforçando a ideia da desigualdade na sequência, com o exercício que apresenta o seguinte texto: “Muitos homens têm mais de mil tarefas de terra. Outros não têm nem a metade de uma tarefa” (MEB, 1963, p. 33).

Nesse aspecto, é possível evidenciar que a concepção de leitura adotada pelo Movimento não exclui o conhecimento de mundo de seu alunado, pelo contrário, reitera-se que há uma interação entre autor – texto – leitor, que postula uma abordagem interacional (dialógica) da língua, na qual a leitura de um texto “exige do leitor bem mais que o conhecimento do código linguístico, uma vez que o **texto** não é simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado por receptor passivo (KOCH; ELIAS, 2017, p. 11, grifo das autoras).

Nessa direção, as lições exploravam as representações do “mundo do leitor” (CHARTIER, 1991), nas quais, as narrativas, enunciados e fotografias se configuram como discursos que, de maneira geral, não só representavam as diferentes situações cotidianas vivenciadas pelos alunos e monitores, como também expressavam algo significativo para eles, para suas famílias e comunidade. Logo, esse aspecto tanto estimulava a leitura, por fazer sentido para alunos e monitores, quanto o pensamento crítico-reflexivo, que seria um primeiro passo para uma tomada de atitude.

Adicionalmente, as lições 22^a, 23^a e 24^a apresentam a concepção de cultura que valoriza os saberes, os costumes, as festas populares, a arte popular, pois “tudo que o homem inventa e faz é cultura: casa, roçado, sapato, fogão de barro [...] O homem é criador. Os costumes do povo são cultura. Estudando, o povo também faz cultura [...]” (MEB, 1963, p. 48).

⁴⁵Porção de terra equivalente a uma área de 4.356 m², na Paraíba, pois o cálculo sofre variações entre estados ou regiões.

Ora, as representações discursivas que permeavam essas lições, sem dúvidas, provocavam e inquietavam os grupos opositores do MEB, visto que o discurso da classe dominante estava sendo questionado e nesse momento de efervescência política, os espaços físicos e simbólicos estavam postos em disputas ainda mais acirradas.

Por outro lado, tais espaços representativos de disputa político-ideológica eram por vezes, multifacetados. O próprio MEB, conforme já discutido, era um movimento amplo, constituído por grupos distintos que atuavam em diferentes espaços sociais, consequentemente, havia divergências internas.

Decerto, seus participantes, leigos, católicos, não-católicos, inclusive, seus intelectuais orgânicos (GRAMSCI, 2001) pensavam e agiam conforme seu entendimento de mundo, ou seja, suas subjetividades também influenciavam seu discurso e se reverberavam em suas práticas sociais.

Tanto é verdade que na cartilha ora analisada, pode-se constatar representações também do catolicismo, por isso, faz-se pertinente incluir na discussão as reflexões que permeiam a pergunta provocativa do tópico a seguir.

4.2 CONSCIENTIZAR, POLITIZAR OU EVANGELIZAR?

Na série das lições foram observadas representações discursivas que evidenciavam elementos associados à conscientização, politização e valorização da cultura popular, além desses, identificou-se elementos associados à religiosidade, como símbolo, expressões, jargões que representam crenças, costumes, rituais e hábitos que envolvem as práticas religiosas da Igreja Católica.

Nessa perspectiva, a discussão no capítulo inicial acerca da origem e do processo de criação do MEB, com incentivo da CNBB, são aspectos que também não poderiam deixar de ser problematizados, ao analisar as lições de *Viver é Lutar*. Pelo contrário, percebe-se a influência que o catolicismo exercia (e ainda exerce) nas práticas e representações dos sujeitos e, nesse caso, dos participantes do MEB, que reverberaram e influenciaram também a elaboração da cartilha.

A 7ª lição, que tem como mote *Deus é justiça e amor*, é a mais significativa nesse aspecto, pois tanto a fotografia, quanto o texto escrito revelam traços de religiosidade, contudo, pode-se observar na página seguinte que o impacto maior apresentado ao leitor é o recurso visual, a imagem, visto que se trata de uma fotografia de um cruzeiro, um

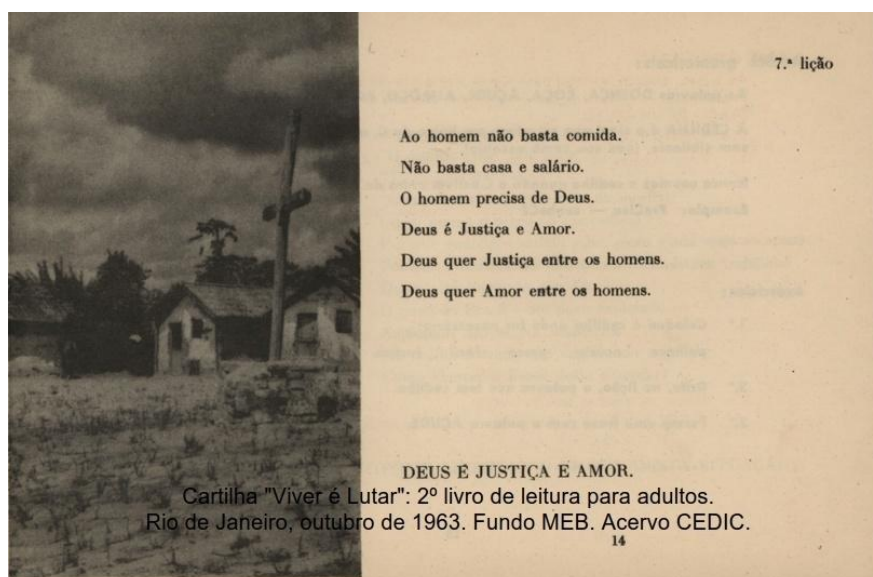
símbolo/monumento representativo do cristianismo, apropriado pelo catolicismo romano e também, de acordo com Castro (2012), pela umbanda no Brasil.

O recurso de utilização de imagens já apontado anteriormente encontra apoio na relação entre o signo e seu referente, que se associa à relação de representação em Chartier (1988, p. 21), entendida como “relacionamento de uma imagem presente e de um objecto ausente, valendo aquela por esse”.

A cruz e o cruzeiro, símbolos do cristianismo, segundo Castro (2012, p. 02-04), adquiriram diferentes sentidos ao longo da história das civilizações, como punição, humilhação, tortura e até mesmo execução (crucificação). Em outros momentos, como na contemporaneidade, configuram-se como símbolos de devoção e conexão com o sagrado, de salvação, santificação e para abençoar lugares como pontes, estradas, igrejas, capelas, praças, entre outros.

O cruzeiro da fotografia ora analisada está situado em uma área comunitária, muito provavelmente, na zona rural, pois é possível observar as casas populares em segundo plano e um espaço na frente delas, popularmente conhecido como terreiro. Observa-se, pela imagem abaixo, o lugar de destaque do cruzeiro, que está localizado no espaço central e as casas estão de frente para ele, ao seu entorno.

Figura 14 – 7ª Lição de *Viver é Lutar*



Fonte: MEB (1963). Fundo MEB. Acervo CEDIC.

Pela posição de centralidade, o cruzeiro, que é de madeira e que se assemelha aos troncos de árvore, sugere simplicidade, mas foi construído em um pedestal, indicando,

portanto, uma relação de superioridade do divino, como também sinal de subserviência, respeito, reverência e devoção dos fiéis pelo sagrado.

Assim, essas representações geram práticas culturais (CHARTIER, 1988) ou novas práticas. Para Barros (2005, p. 132), elas influenciam atitudes, hábitos, costumes, modos de vida e regras de convivência. Nesse caso, é comum que os fiéis curvem-se e/ou ajoelhem-se em frente ao cruzeiro, acendam velas, façam reverência, agradecimentos, pedidos, orações e promessas, como também, organizem missa campal, novenas e demais rituais religiosos.

Já o texto escrito, reforça que “ao homem não basta comida. Não basta casa e salário. O homem precisa de Deus. Deus é Justiça e Amor.” (MEB, 1963, p. 14). Com essa mensagem, o MEB deixou transparecer, ou melhor, assumiu uma postura religiosa e catequética e, por isso, sobreviveu ao período da ditadura civil-militar, após realizar o redirecionamento de suas orientações político-pedagógicas, comprometendo-se apenas com o trabalho de alfabetização, desassociado da conscientização e politização.

Contudo, pelo fato do MEB ter sido criado pela Igreja Católica, conseguiu com sua influência e prestígio, minimizar as diversas acusações de envolvimento com os comunistas que circulavam na imprensa, principalmente, após o episódio da apreensão das cartilhas.

Entre essas acusações, destaca-se o trecho do editorial abaixo (encontrado no dossiê), produzido e publicado pelo *O Globo*, em 28 de fevereiro de 1964, intitulado *A Armadilha Psicológica*.

A Cartilha apreendida pela polícia carioca numa oficina da Lapa é mais uma demonstração das intenções e dos planos dos comunistas e de seus cúmplices no que diz respeito à comunização do Brasil. O critério didático nela aplicado é o do famigerado método Freire, concebido para subverter a pretexto de alfabetizar [...] dizem que a publicação se destinava a uma entidade católica do Nordeste, que se encarregaria da sua distribuição [...] Se a notícia ficar comprovada, ela será uma demonstração a mais da penetração e da extensão da infiltração comunista no Brasil. Não seria o primeiro caso, nem será, infelizmente, o último, que um ou outro padre, e até mesmo um ou outro bispo, por ingenuidade, por mal-entendido, zelo social ou qualquer outro motivo, se faz cúmplice involuntário dos comunistas e instrumento de seus planos de subversão [...] (MEB, 1963-1964).

A ausência de dados sobre a autoria, editoração e impressão, conforme já mencionado, complicou ainda mais a situação do MEB e dos bispos, pois discursos como esse foram replicados em outros meios de comunicação, mas, após o encontro entre D. José Vicente Távora e o Sr. Carlos Lacerda, no Palácio Guanabara, notas também foram divulgadas pela imprensa em defesa do MEB e dos bispos e em repúdio ao ato do Governador.

Aquelas que foram encontradas no dossiê apontaram nitidamente as lições de cunho mais religioso e catequético como argumentos de defesa dos bispos e do MEB, como no trecho a seguir, produzido pelo escritor e jornalista, Danton Jobim, publicado no *Diário Carioca*, em 29 de fevereiro de 1964, em resposta às publicações de acusações ao MEB feitas pelo *O Globo*. O escritor menciona que a cartilha:

“[...] foi lida e aprovada pelos bispos do Nordeste e frases isoladas do texto geral não podem comprovar seu caráter subversivo. O manual diz que o homem precisa de Deus, reconhece aquele vespertino, mas acha que isto não é suficiente para mostrar que não se trata de livro comunista, pois se devia explicar que no mundo comunista Deus é negado pelos afiliados de Belzebu [...] (MEB, 1963-1964).

Percebe-se que se a cartilha não tivesse mencionado nas lições os jargões e expressões de cunho religioso e catequético, o MEB não teria tanta facilidade de defesa, contudo, assumir ou não a natureza confessional foi, para Fávero (2006), um dos motivos de divergências internas do Movimento desde sua criação.

Por um lado, “para muitos bispos o MEB não poderia deixar de ser catequético – isto é, não poderia deixar de ensinar e divulgar os princípios fundamentais da doutrina cristã” (FÁVERO, 2006, 96); por outro, muitos participantes recusavam esse entendimento e defendia o ensino laico, que era motivo de muitos embates e polêmicas.

Nesse viés, também importa enfatizar que a Lei de nº 4.024/1961 – LDBEN já estava em vigor e que ainda pesava sobre ela a questão histórica acerca da laicidade do ensino. Segundo Oliveira e Penin (1986, p. 276), “na Constituinte de 1934, a polêmica ensino religioso-laico foi a mais acalorada. Na Constituinte de 1946 esse tema foi ainda mais debatido”. Em contrapartida, ao comparar os textos da Constituição de 1946 e a LDBEN de 1961, percebeu-se que na última, com exceção do ônus para os poderes públicos e da adição de dois parágrafos, o texto em negrito revela que são praticamente os mesmos.

Art. 97. O ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa, e será ministrado sem ônus para os poderes públicos, de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável. § 1º A formação de classe para o ensino religioso independe de número mínimo de alunos. § 2º O registro dos professores de ensino religioso será realizado perante a autoridade religiosa respectiva (BRASILa, 1961, grifos da autora).

A análise que se pode apontar é que em quase 15 (anos) de debates, considerando o período entre os dois documentos legais e até mesmo antes da formulação desses documentos,

percebe-se a influência da Igreja Católica e também dos grupos/empresas em defesa do ensino religioso e do ensino privado, ou seja, esses organismos se fizeram presentes e atuantes naquele contexto.

Ao longo desse estudo, foi possível observar que, mesmo não sendo o foco principal do MEB, havia a intenção de um trabalho educativo com características de catequização/evangelização. A lição ora analisada pode se configurar como uma forma mais sutil e implícita desse trabalho, mas a formulação do manual *Mensagem* que acompanhava a cartilha não deixa dúvidas dessa intenção.

Além disso, encontrou-se na carta, datada de 01 de outubro de 1963, o relato da monitora Dalvina Pereira Bezerra, da escola de Serrote, informando que “[...] ensino catecismo a todos êsses alunos uma vêz por semana na sexta feira antes da aula.” (MEB, [1959]- 1964), mas isso também não significa que todos os monitores ensinavam o catecismo e nem que todas as Equipes Estaduais e Locais seguiam as orientações de preparação de programas de catequese com base nos Evangelhos.

No entanto, é um forte indício de que o trabalho de catequização/evangelização era almejado, defendido e que pode ter sido, de certa forma, imposto pelos bispos mais influentes, considerando a hierarquização da Igreja Católica, acarretando na elaboração do manual *Mensagem*.

De toda forma, os indícios da tentativa de catequização com base nos Evangelhos não invalidam o trabalho educativo do MEB com vistas à conscientização, politização e valorização da cultura popular.

Até mesmo na lição supracitada, reconhece-se que, ao final, há uma mensagem de conscientização sobre a desigualdade social que afligia a população mais pobre, ao afirmar que “Deus quer Justiça entre os homens. Deus quer Amor entre os homens” (MEB, 1963, p. 14); ou até mesmo nos trechos dos exemplos das noções gramaticais que versavam sobre o *traço de união*, como em “Faça-se Justiça. Dê-lhe salário justo” (MEB, 1963, p. 15).

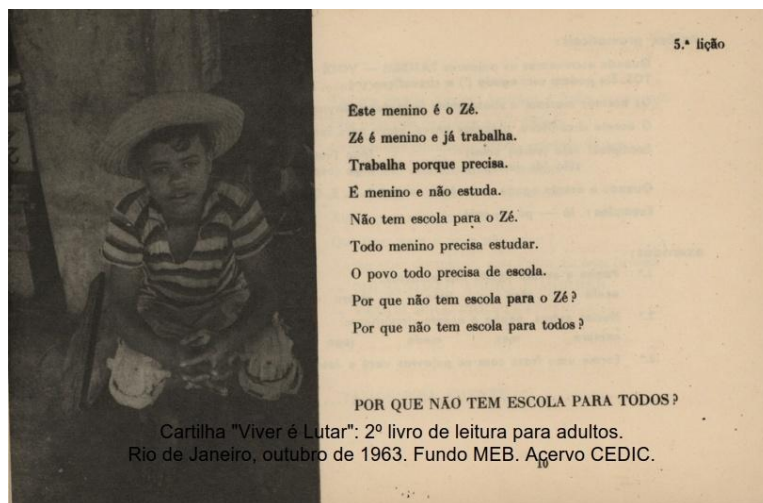
Assim, é possível evidenciar que a inserção do aspecto religioso nas lições também pode se configurar como uma estratégia, ao reconhecer que grande parte dos alunos e monitores professavam sua fé e sua crença em Deus.

Dessa forma, pode-se compreender que, de fato, a catequização/evangelização era um aspecto de contradição e discordância interna no MEB, mas a religiosidade foi considerada como um elemento constitutivo também da cultura popular que, inclusive, determina datas comemorativas, períodos festivos, práticas, rituais e costumes que estão diretamente associadas a ela.

Além das temáticas já citadas, faz-se pertinente destacar outras de cunho socioeconômico e sociocultural que estão representadas nas lições e, assim como a questão do ensino laico, elas inquietam os historiadores da educação, que recorrem a ressignificações de práticas educativas do passado para compreender as do presente e analisar de que formas elas podem se configurar como contribuições.

Nesse viés, destaca-se a exploração do trabalho de crianças e adolescentes, representada na 5ª lição, cujo mote é *Por que não tem escola para todos?* Nela é apresentado um novo personagem, o Zé, que “[...] é um menino e já trabalha. Trabalha porque precisa. É menino e não estuda. Não tem escola para o Zé. Todo menino precisa estudar. O povo todo precisa de escola. Por que não tem escola para o Zé?” (MEB, 1963, p. 10).

Figura 15 – 5ª Lição de *Viver é Lutar*



Fonte: MEB (1963). Fundo MEB. Acervo CEDIC.

Os questionamentos, além de suscitar a reflexão nos alunos, muito possivelmente, também poderiam provocar um sentimento de revolta e indignação, posto que seus filhos, netos, sobrinhos e eles mesmos não tinham ou não tiveram acesso à escola pública e gratuita por diversas razões.

Muitos sequer chegaram a frequentar a escola ou abandonaram os estudos ainda criança para poder ajudar a família na lavoura, no cuidado com os animais ou até mesmo em outras ocupações que lhes privavam de exercer o direito à educação, considerando que existiam escolas, professores e recursos materiais disponíveis.

É preciso mencionar ainda que muitas crianças, adolescentes e jovens eram vencidos pelas dificuldades, como o cansaço físico, desmotivação e falta de transporte, pois quem

morava em sítios e áreas mais longínquas caminhava sob o sol intenso ou chuva até mesmo por horas para chegar à escola.

Por esse entendimento, as lições também tinham a intencionalidade de denunciar, de escancarar aquilo que era vergonhoso para a sociedade. A cartilha propõe ao leitor uma linguagem verbal e não verbal que descortinava as mazelas sociais, que por muitos anos foram postas como decorrentes da ignorância, atraso e imaturidade da população mais pobre e carente. Uma visão deturpada e sustentada por um discurso da classe dominante com apoio de parte da sociedade e do poder público que muitas vezes se eximia de suas responsabilidades.

Assim como o personagem Zé, milhares de crianças e adolescentes eram subjugados, submetidos à exploração de seu trabalho, seja no campo ou na cidade. Percebe-se que a narrativa da lição denuncia tal problemática ao enfatizar que o menino não estuda e já trabalha. Deduz-se que seus pais e seus avós também não estudaram, observa-se que a lição reforça que não só o menino precisa de escola e sim, todo o povo, pois, na sequência das lições, a escola é colocada como necessária para “esclarecer o povo e mudar esta situação” (MEB, 1963, p. 36).

Apona-se que a temática também é polêmica, porque havia um entendimento de que, naquele contexto a exploração do trabalho de crianças e adolescentes era posta como uma solução imediata, indispensável para a sobrevivência, não só desses sujeitos, mas também de sua família. Entretanto, esse aspecto não deveria ser percebido como algo positivo, pois violava os direitos das crianças reconhecidos pela Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959), promulgada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, como o direito a ser protegido contra o abandono e a exploração no trabalho, o direito à educação gratuita e ao lazer infantil, à brincadeira, ao cuidado com a saúde e ao bem-estar social, entre outros.

Sendo assim, o Brasil como país-membro da ONU reconhecia as crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, e conseqüentemente, o MEB que foi criado pela Igreja Católica, a qual travava diálogos constantes a favor das minorias e dos excluídos, também já possuía tal entendimento.

Outra temática que não poderia deixar de ser problematizada e que para muitos é o ponto mais polêmico da cartilha, é a questão do voto consciente. Toda a narrativa vai desencadeando reflexões para que os alunos e monitores, aos poucos, se conscientizem sobre seus direitos e deveres e que para ocorrer mudança é preciso também reconhecer o poder do povo, mas de um povo esclarecido e unido.

Nesse viés, as lições investem na valorização da educação, na importância da escola e da alfabetização, não só para ter direito ao voto, mas para votar com consciência para que de

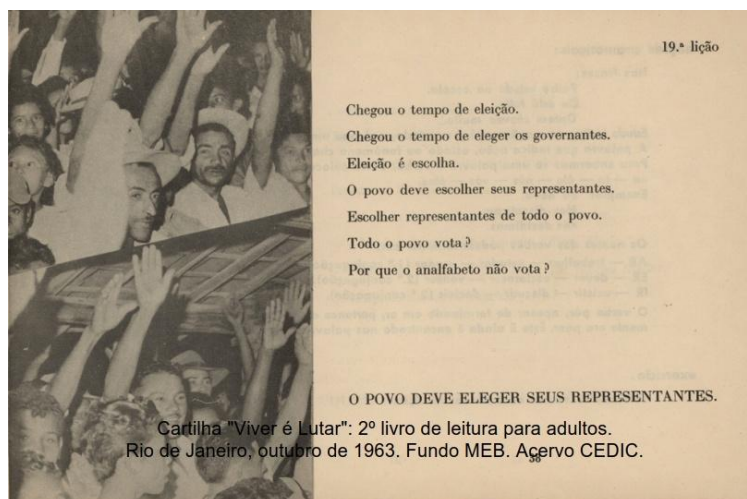
fato ocorram mudanças positivas para o povo. Historicamente, reconhece-se a fragilidade dos processos eleitorais no Brasil, desde a necessidade de comprovação de renda/posses, até os momentos em que o voto era indireto, não era secreto ou havia o impedimento do sufrágio para mulheres e analfabetos, entre outros.

Conforme discutido no capítulo inicial, na década de sessenta o analfabeto não podia votar⁴⁶, assim os movimentos sociais, sindicatos, associações, movimentos de educação popular, entre outros, investiam na alfabetização da população mais pobre e ainda analfabeta, para que pudessem eleger seus representantes nas esferas públicas.

Esses grupos visavam uma ruptura dos chamados “currais eleitorais” (PAIVA, 2003), que impediam mudanças e melhorias, especialmente, para a população da zona rural, quase sempre em domínio do mesmo grupo político e, muitas vezes, por uma mesma família que se mantinha no poder por várias gerações.

As lições 19ª e 20ª são as mais representativas desse aspecto, sendo complementadas pelas lições seguintes que enfatizam a necessidade da união dos trabalhadores, a importância do sindicato, de fundar cooperativas para que fosse possível mudar a situação de injustiça, especialmente, no campo.

Figura 16 – 19ª Lição de *Viver é Lutar*



Fonte: MEB (1963). Fundo MEB. Acervo CEDIC.

O texto escrito tanto questiona o motivo do analfabeto não poder votar, quanto afirma que “o povo deve eleger seus representantes” (MEB, 1963, p. 38) que, inclusive, é o mote da lição. A imagem, como suporte, representa algum tipo de votação, da qual o povo está

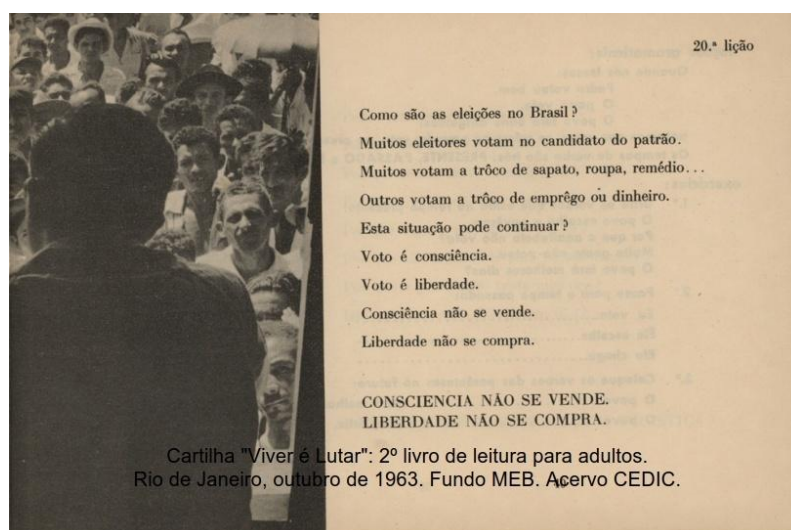
⁴⁶A mudança só ocorreu em 1985, no processo de redemocratização, com a Emenda Constitucional nº 25 de 15 de maio de 1985, que garantia o sufrágio universal, o voto direto e secreto (BRASIL, 1985).

participando, exercendo o direito de escolha. Mas, quando chega o período de eleição, indaga a lição, “todo povo vota? Por que o analfabeto não vota?” (MEB, 1963, p. 38). Essa passagem, inclusive, lembra o roteiro de aula radiofônica sobre politização, *Um povo politizado é um povo livre* (MEB, 1962), quando o personagem Francisco, inconformado com as más intenções do pré-candidato, toma consciência sobre a importância da alfabetização para poder votar em outro candidato que, de fato, apresente propostas alinhadas aos interesses do povo.

Ora, a questão não era só saber ler e escrever para se tornar um eleitor, e sim, escolher de forma consciente um representante que reconhecesse as necessidades da população mais pobre e que proporcionasse mudanças em prol desses sujeitos; sendo que essa escolha consciente envolvia também a superação de outros elementos, resquícios de um longo período de servidão e do coronelismo, como o apadrinhamento e o voto de cabresto, fomentado pelo favor, obediência ou até mesmo por medo de perder um benefício ou concessão (terra, casa, salário, crédito financeiro).

À vista disso, a lição seguinte, tinha por objetivo propor a reflexão sobre esses mecanismos que facilitavam a manipulação dos votos e a fraude eleitoral. O mote *Consciência não se vende. Liberdade não se compra* é uma assertiva adequada à propositura das reflexões que se queria suscitar nos leitores da cartilha e nos novos ou futuros eleitores, para que percebessem o valor do voto consciente, da liberdade de escolha, do pleno exercício da democracia a favor da coletividade, sem coerção, sem troca de favores ou benefícios individuais.

Figura 17 – 20ª Lição de *Viver é Lutar*



Cartilha "Viver é Lutar": 2º livro de leitura para adultos.
Rio de Janeiro, outubro de 1963. Fundo MEB. Acervo CEDIC.

Fonte: MEB (1963). Fundo MEB. Acervo CEDIC.

A imagem da 20ª lição abaixo remete a uma reunião popular que não parece ser um grande comício, pois o local sugere simplicidade, poderia ser um sindicato, uma associação ou uma casa cedida para que ocorresse a reunião. Um homem está falando para muitas pessoas que estão em uma área externa, ao ar livre.

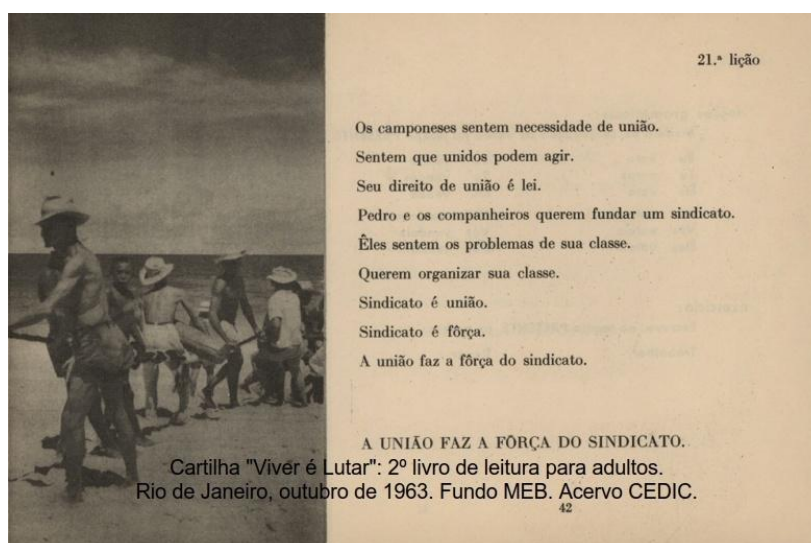
Na imagem só aparece homens e suas expressões demonstram atenção e interesse pela fala do orador. Entretanto, questiona-se o motivo pelo qual não há mulheres na imagem, o que direciona para os aspectos apontados anteriormente, a valorização social da figura masculina e o machismo. Afinal, naquele contexto, parte da sociedade não aceitava bem, que as mulheres pudessem ocupar determinados espaços sociais e atuassem na vida política do país.

A fotografia e o texto se articulam e reforçam o valor do voto consciente, sugerindo que era preciso analisar as propostas do pré-candidato, sua vida política, seu histórico de atuação e benefícios realizados a favor do povo em várias áreas, como saúde, moradia, educação, empregabilidade, segurança, infraestrutura, entre outras.

Na realidade, grande parte dos eleitos sequer retorna ao seu eleitorado para agradecer os votos dados como certos em determinadas regiões pela influência do candidato, de sua família ou de seu apoiador, que estimula a compra/venda de votos, as trocas de favores e o apadrinhamento.

Após a apresentação das lições sobre a questão do voto consciente, a próxima lição direciona os alunos para a importância da união dos trabalhadores, incentivando a participação e/ou formação de sindicatos e cooperativas (politização).

Figura 18 – 21ª Lição de *Viver é Lutar*



Fonte: MEB (1963). Fundo MEB. Acervo CEDIC.

A lição *A união faz a força do sindicato* reforça que a formação de sindicato é um direito assegurado aos trabalhadores, que precisavam se unir e se organizar para que a classe tivesse força e lutasse por melhores condições de trabalho e salário justo.

Essa lição, inclusive, dialoga com o roteiro do comentário sobre a 2ª aula de sindicalismo elaborado pelo MEB/Recife (1963), que utilizava a analogia do feixe de varas, para exemplificar que a força do sindicato é a união dos trabalhadores, retratada na imagem da 21ª lição, conforme abaixo.

Naquele contexto, segundo Porto e Lage (1995), os sindicatos urbanos tornaram-se cada vez mais combativos. No meio rural, Wanderley (1984, p. 274-275), aponta que a permissão legal para associação já havia sido legalizada por decreto desde 1903, mas foi apenas no início dos anos sessenta que o sindicalismo rural se ampliou, especialmente, segundo Kadt (2007), em janeiro de 1963, com a aprovação pelo Congresso Nacional, do Estatuto do Trabalhador Rural, até sofrer ruptura com o golpe civil-militar, em 1964.

Sobre o processo de ampliação citado por Wanderley é justo reforçar a contribuição das Ligas Camponesas que, conforme já mencionado no primeiro capítulo, foram reconhecidas por sua luta e atuação organizada dos trabalhadores do campo, desde o início dos anos de 1950, como também, a atuação de padres, párocos, bispos e arcebispos da Igreja Católica que tentavam mediar negociações entre os trabalhadores e proprietários de terras/latifundiários, mas, muitas vezes, o confronto direto com ou sem intermediação dos representantes da Igreja Católica, acabava em violência e mortes.

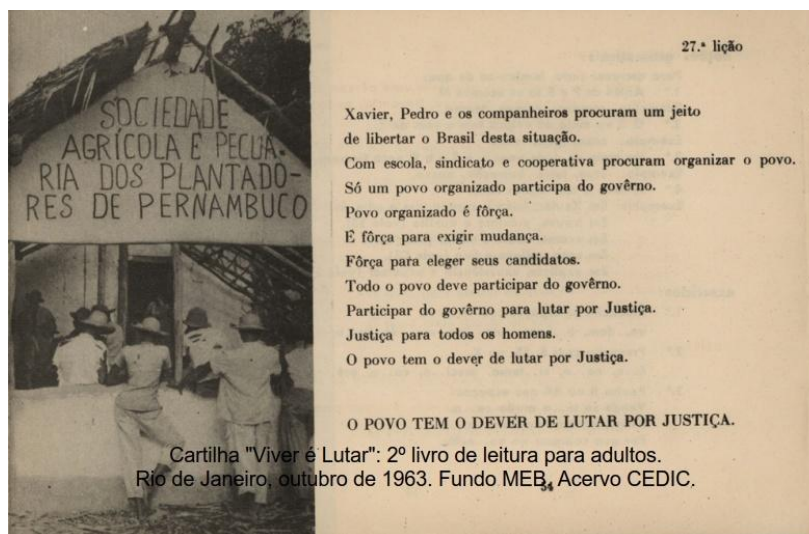
As lições 25ª a 30ª, ou seja, as lições finais da cartilha, tecem o ápice da narrativa, pois representam uma prática educativa que incentiva, não só a conscientização dos sujeitos, mas também evidencia as formas de organização da classe trabalhadora, enfatizando a politização e sindicalização, como a 27ª lição, *O podo tem o dever de lutar por justiça*.

Decerto, a imagem e o texto escrito da lição observados na página seguinte, poderiam ser considerados subversivos na percepção dos latifundiários e proprietários de terras, principais representantes da classe dominante no meio rural.

Logo, a insatisfação do grupo dominante motivava a organização da propagação de discursos que menosprezavam, ridicularizavam e intimidavam não só o MEB, como também, os sindicatos, as cooperativas e associações e seus representantes, por vezes apontados como agitadores, anarquistas e comunistas. Mas a classe dominante, em algumas situações, extrapolava o âmbito da violência simbólica, pois, de acordo com Wanderley (1984, p. 287), dependendo da localidade, poderiam ocorrer “ameaças de botar para fora, espiões para ver

quem é sindicalizado, surras e ameaças à família, queima de roças e destruição de casas e ferimentos graves e assassinatos”. Reconhecendo essas atitudes e estratégias dos grupos opositores, o MEB investia com seriedade e compromisso em práticas educativas com vistas à politização/sindicalização rural já apontada nos roteiros de aulas, nos programas educativos, nas histórias radiofonizadas e agora, nas lições da cartilha.

Figura 19 – 27ª Lição de *Viver é Lutar*



Fonte: MEB (1963). Fundo MEB. Acervo CEDIC.

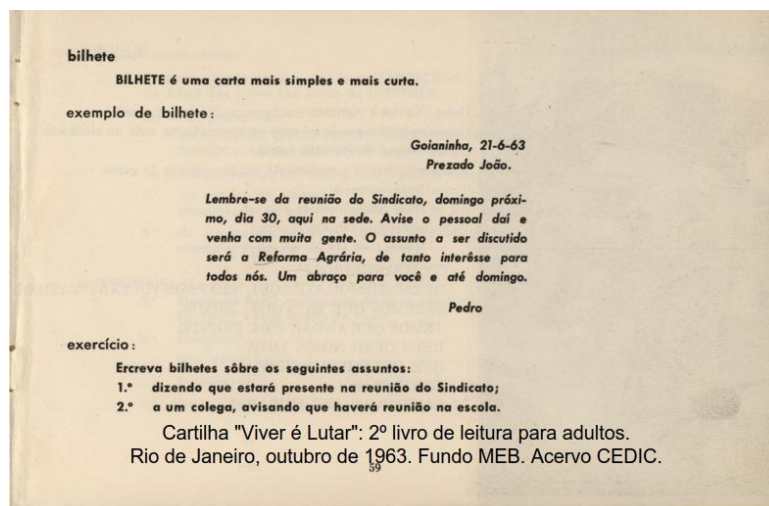
Adicionalmente, o MEB planejava e executava ações para além das escolas radiofônicas, organizavam-se visitas aos centros comunitários, associações de moradores, clubes de mães e sindicatos. Inclusive, no MEB/PE havia formação, o curso de líderes, aos sábados na programação destinada à comunidade (FÁVERO, 2006; WANDERLEY, 1984).

Nesse sentido, as práticas educativas voltadas para politização foram representadas explicitamente nas três últimas lições, importando destacar que os gêneros textuais, Carta, Bilhete e Telegrama foram, respectivamente, os conteúdos explanados. Assim, a partir desses assuntos e das imagens, o MEB incentivava e conscientizava os alunos e monitores sobre a importância da união dos trabalhadores e a participação e atuação nos sindicatos.

Pode-se considerar essa inserção de conteúdos finais e exercícios como mais uma estratégia do MEB, a fim de incentivar também os alunos e monitores a redigirem cartas e bilhetes que eram enviados para as Equipes Locais e Supervisores, indicando, portanto, o entrosamento entre as atividades solicitadas durante as aulas radiofônicas e as atividades da cartilha. Intencionalmente, o texto formulado para exemplificar o gênero textual Bilhete, na 29ª lição, traduz explicitamente a prática educativa com vistas à politização.

O conteúdo do bilhete é lembrar o destinatário da reunião que acontecerá na sede do sindicato, cujo assunto seria a Reforma Agrária, indicada como interesse de todos.

Figura 20 – Conteúdo da 29ª Lição de *Viver é Lutar*



Fonte: MEB (1963). Fundo MEB. Acervo CEDIC.

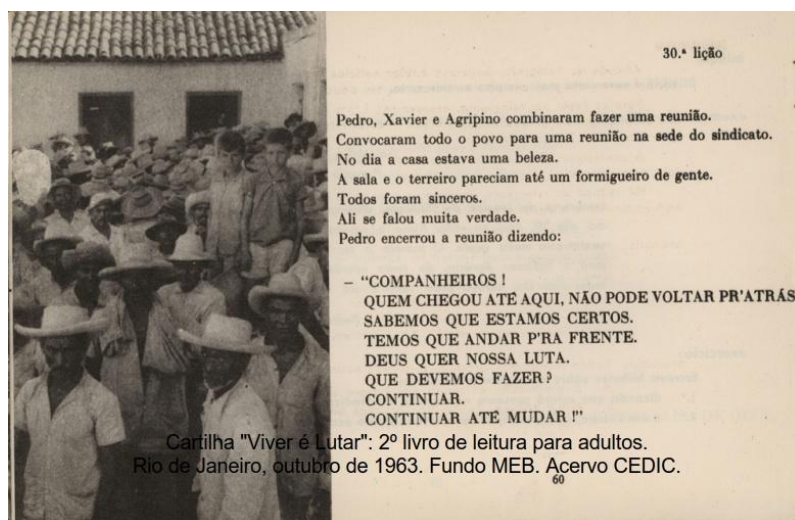
O remetente, Pedro, reforça ao destinatário, João: “avise o pessoal daí e venha com muita gente” (MEB, 1963, p. 59), palavras que para a classe dominante soam como subversivas, pois para esse grupo, o discurso era de que nas reuniões de sindicatos os trabalhadores são incentivados a organizar tumultos, revoltas e desordem, quando, de fato, a preocupação era de que a classe trabalhadora fosse instruída a lutar por seus direitos, por melhores condições de trabalho e salário justo.

Na última lição, acontece o desfecho da narrativa, que representa uma reunião dos trabalhadores rurais na sede do sindicato. A imagem é significativa, homens e também crianças ocupam todo o espaço do terreiro do sindicato.

A fotografia denuncia a cor do povo e a pele queimada pelo sol, mesmo que todos estejam tentando se proteger usando chapéu. Suas vestes são simples, camisas de botões e de mangas curtas ou longas revestem os corpos miúdos e franzinos.

A imagem retrata um povo sisudo, mas que está reunido em busca de esperança em dias melhores, une-se para lutar por uma vida mais justa e digna. E é nessa direção que a narrativa é finalizada e o personagem Pedro declama: “temos que andar pra frente. Deus quer nossa luta. Que devemos fazer? Continuar, Continuar até mudar!” (MEB, 1963, p. 60).

Figura 21 – Conteúdo da 30ª Lição de *Viver é Lutar*.



Fonte: MEB (1963). Fundo MEB. Acervo CEDIC.

Sendo assim, pode-se afirmar que as lições da cartilha traduzem não só a concepção político-pedagógica do MEB, como também refletiam sua prática educativa, na qual teoria e prática, textos escritos e imagens estão concatenados, inclusive, com os roteiros de aulas, os programas educativos radiofonizados, as orientações e os cursos para monitores e líderes, entre outras atividades.

Nesse viés, *Viver é Lutar* conseguiu representar a árdua realidade da população mais pobre, retratando e descrevendo diferentes tipos de situações, nas quais os trabalhadores, especialmente, do campo, têm seus direitos negados ou negligenciados. Contudo, a cartilha anunciava que esse povo também tem valor, tem cultura, costumes, folclore, crença e arte.

Não há dúvidas de que a intenção da cartilha estava para além da mera transmissão de conteúdos; aliás, esses foram articulados estrategicamente e serviram de apoio, assim como as fotografias para denunciar as situações já citadas, a fim de suscitar nos alunos, monitores, líderes e demais leitores, a tomada de consciência e incentivá-los a (re)agir, a se politizar e lutar por mudanças que lhes assegurassem melhores condições de vida.

Percebe-se que as ideias pedagógicas e o pensamento freireano também perpassavam, mesmo que implicitamente, as lições da cartilha, contribuindo nas discussões propostas pelos professores-locutores, que eram disseminadas pelas ondas do rádio.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa se desenvolveu em um momento que a educação vem sofrendo impactos e transformações em âmbito global, devido à pandemia provocada pela COVID-19. As dinâmicas e as práticas de ensino que eram realizadas de forma presencial precisaram se adaptar/ajustar ao “novo” modelo remoto. Em todos os níveis e modalidades de ensino, independentemente da oferta ser por uma instituição pública ou privada, procurou-se dar continuidade de alguma forma ao processo educativo.

No contexto brasileiro, as dificuldades foram imediatas e visíveis: levou-se meses para implementar e ajustar um ensino remoto que, de início, excluiu os estudantes que não têm recursos tecnológicos (aparelhos e conexão de internet adequados) para acompanhar as atividades propostas.

Uma alternativa para esses sujeitos que estudam na Educação Básica foi a distribuição de atividades impressas que, com raras exceções, contemplam uma metodologia de ensino instrucional e a mera transmissão de conteúdos. Assim, imaginar jovens e adultos (como também crianças) em processo de alfabetização nessa dinâmica é quase que inconcebível. Como realizá-las sem saber ler adequadamente até mesmo as instruções? Isso, sem mencionar a falta de recursos financeiros, as questões de natureza pedagógica, socioeducacional, socioemocional, socioeconômica, as especificidades geográficas, entre outras, que foram ainda mais acentuadas com o advento da pandemia.

Dessa forma, ao longo da pesquisa, inevitavelmente, suscitou-se reflexões sobre como e de que formas o MEB desenvolveu suas práticas educativas, lá no início da década de sessenta do século XX em boa parte do país, utilizando-se do ensino remoto, tendo o rádio como recurso tecnológico e com uma proposta educacional com vistas à conscientização de jovens e adultos, especialmente, da zona rural do Nordeste.

Investigar os rastros dessas práticas deixadas no passado e ressignificá-las para pensar a educação de jovens e adultos no momento presente fornece possibilidades de mudanças, principalmente, ao conceber que as práticas educativas do MEB propunham uma leitura crítico-reflexiva da realidade para que se fosse possível agir, intervir e transformá-la.

Reconhece-se que, para refletir sobre esse aspecto, fez-se necessário evitar o anacronismo, ou seja, foi preciso analisar as práticas educativas e as estratégias do MEB, primeiramente, situando-as como propostas de um movimento educacional em um determinado tempo-espço, reconhecendo as influências e as interferências do contexto histórico, especialmente, compreendendo seu processo de criação, seus objetivos, as

características desse Movimento amplo, multifacetado e complexo, criado pela Igreja Católica, apoiado pelo Governo Federal e, em algumas regiões, pelas esferas estaduais e municipais, mas também temido e vigiado atentamente pela classe dominante.

Decerto, um dos objetivos da promoção da educação de jovens e adultos no contexto atual, diferentemente do contexto do MEB, não seria alfabetizar esses sujeitos para que pudessem votar, pois esse direito (pelo menos por hora) já é assegurado.

Contudo, estimular o voto consciente, a participação política dos educandos, evitar os mecanismos ainda engendrados no campo político que estimula a manipulação dos votos ou até mesmo a fraude eleitoral ainda precisa se combater. E esses objetivos, seguramente, estão em consonância com as propostas educativas do MEB.

Nesse viés, a educação desses sujeitos na atualidade não deve ou não deveria deixar de assumir um direcionamento para conscientização e politização das massas populares como o MEB concebia. Porém, é preciso compreender os aspectos de rupturas e continuidades, de convergências e divergências entre o passado e o presente.

Ainda assim, faz-se necessário estimular a participação política de jovens e adultos que assegure a plena democracia, incentivar o protagonismo de cidadãos conscientes de seus deveres e direitos e que contribuam para a construção de uma sociedade mais justa e menos desigual.

Para alcançar tal objetivo, é preciso se apoiar em conhecimentos teórico-metodológicos construídos historicamente e que possam estimular práticas e estratégias educativas que promovam o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo, a percepção sobre si e do outro, da coletividade, de elementos culturais, sensibilizar para reconhecer as problemáticas que afligem os grupos excluídos e marginalizados socialmente.

Ora, desvelar, analisar e discutir sobre de que formas tais conhecimentos podem contribuir no momento atual é um dos objetivos também dos historiadores da educação que, para além do compromisso com a escrita histórica, reconhecem a importância da sua função social, ou seja, que devem contribuir na construção e no compartilhamento de conhecimentos históricos em favorecimento do bem comum, da sociedade.

Assim, a história, a memória e o legado do MEB se entrecruzam nas representações de suas práticas educativas, entretanto, percebe-se que, conforme o cenário histórico se configurava e se modificava no período analisado, eles iam sendo postos ora em transbordamento ora em esvaziamento. Inseridos, portanto, em constante movimento de disputa pelo poder e controle político-ideológico, que se configura como um campo de

concorrências, nele ocorrendo lutas das representações, ideia proposta por Chartier (1991) e reforçada por Barros (2005).

Apesar das divergências internas e externas ao Movimento e dos distintos interesses político-ideológicos que o circundavam, desde sua criação, o MEB tinha como proposta alfabetizar e escolarizar, incorporando em sua prática educativa a conscientização e politização das massas populares.

Nesse viés, apesar de se ter constatado a ausência dos termos na legislação, Decreto nº 50.370/1961 e nos documentos legais, *Regulamento* e *Orientações Gerais* (MEB, 1961), eles implicitamente foram identificados em discursos, como nas publicações do periódico *Diário de Pernambuco*. Inclusive, considera-se que essa ausência poderia ter sido intencional, porque o MEB almejava total apoio do Estado e da sociedade em geral para desenvolver e ampliar cada vez mais suas atividades.

Constatou-se ainda a incorporação desses princípios, ao analisar os roteiros de aulas e dos programas educativos produzidos pelo MEB/Recife e MEB/Natal. A partir deles, inferiu-se que as práticas educativas enfatizavam a conscientização e a politização em detrimento do processo de alfabetização. Contradição já pontuada por Fávero (2006) com relação à ação sindical proposta pelo MEB em Pernambuco, mas que foi compreendida aqui como representações de sua orientação político-ideológica.

Elas se impregnavam e influenciavam práticas, atitudes, produções e discursos do MEB que poderiam ser apropriadas e reproduzidas pelos seus alunos e monitores, em maior ou menor intensidade, o que dependia, de acordo com Chartier (1991), das formas e dos modos como eles a recebiam.

Ao considerar as contradições e limitações do MEB, é fato que ele iniciou, juntamente com movimentos educacionais convergentes com a sua linha político-ideológica e pedagógica, um movimento de desconstrução da imagem e das representações acerca do analfabeto concebido até então, como ser imaturo, incapaz e ignorante, passando a considerá-los como pessoas capazes, sujeitos pensantes e que produzem cultura.

Nesse sentido, foi possível identificar meandros construídos pelo MEB para desenvolver suas atividades, conforme os princípios que se propunha: o primeiro foi a elaboração e inserção dos roteiros de aulas, a partir de histórias que eram narradas durante a programação das aulas, apresentando linguagem, personagens e situações-problema associadas à realidade e ao cotidiano de seus alunos e monitores e, posteriormente, provocava-se a discussão.

O segundo se refere à estratégia das Equipes Locais lerem durante as aulas radiofônicas as produções textuais de alunos e monitores que eram enviadas por cartas como recados, avisos, poemas, convites e solicitação de gravação (música), por vezes, dedicados à supervisora, a outros alunos, aos monitores e ao professor-locutor. Além disso, as Equipes Locais também respondiam aos alunos e monitores, sanavam dúvidas, questionamentos que também eram assuntos constantes nas cartas.

Assim sendo, as análises dessas cartas revelaram que o MEB desenvolvia práticas educativas e estratégias de ensino dialógicas e dinâmicas que reconheciam as subjetividades e as especificidades de seus alunos.

Refletindo sobre o momento atual, seria possível utilizar uma dinâmica de ensino parecida? Para além de cartas, quais gêneros textuais poderiam ser utilizados no ensino remoto ou híbrido? Os jovens e adultos já estão familiarizados com a produção de gêneros textuais que circulam em ambientes digitais? Seria pedagogicamente produtivo incentivar o envio/recebimento para um *e-mail* da turma ou comentários em um *blog* educativo da turma?

Será que a circulação de cartas poderia ser uma alternativa para os educandos que não têm o aparato tecnológico? Afinal, eles não devem, ou melhor, não deveriam ser excluídos do processo educativo.

Nesse sentido, é possível que a releitura das práticas educativas do MEB possa incentivar o educador da EJA a repensar suas práticas, considerar a possibilidade de se desapegar um pouco dos livros didáticos que, em geral, propõem leituras e atividades com respostas engessadas, prontas, objetivas, sem oportunizar aos educandos o reconhecimento de seus saberes no processo de construção do conhecimento.

E, quem sabe, esse educador possa planejar suas aulas coletivamente, mesmo em encontros síncronos, utilizando-se de plataformas educativas. Compartilhar experiências tanto com seus pares, quanto com os educandos, elaborar atividades de leituras e produção textual, a partir das narrativas desses sujeitos, que considere suas histórias de vidas, formando um mosaico de micronarrativas ou minibiografias, repletas de sentimentos, emoções, subjetividades e saberes.

Compreende-se que o rádio não poderia ser utilizado da mesma forma que o MEB utilizou, mas e as novas ferramentas, como o *Podcast*? Ou por que não utilizar a elaboração de uma *playlist*, por exemplo, que poderia ser elaborada coletivamente, reconhecendo as escolhas individuais e gostos pessoais, mas com o objetivo de discutir determinada temática de cunho social e de interesse de todos?

Ora, o MEB também enfrentou entraves e dificuldades, demandou tempo para que as Equipes Locais e Estaduais pudessem realizar o levantamento e o estudo prévio das escolas radiofônicas e a diagnose dos educandos. O planejamento de materiais e de recursos pedagógicos estava em constante modificação, sempre se ajustando e se adequando; e entre erros e acertos, o que se tinha a oferecer eram possibilidades e não limitações.

Se no momento presente, almeja-se que os educandos da EJA possam desenvolver o pensamento crítico-reflexivo, faz-se necessário estimular a leitura de mundo (FREIRE, 2001), reconhecendo as causas e consequências das problemáticas da atualidade e refletir sobre as possibilidades de intervenção e transformação.

O uso de fotografias e de gêneros textuais com linguagem mista, ou seja, com texto escrito e imagens como as que se encontram em charges, notícias e História em Quadrinhos (HQ) poderiam ser mais estimulado e assim, a elaboração de uma cartilha ou livro de leitura também seria possível. Os educadores já utilizam os portfólios, a ideia da construção desse recurso poderia ser aproveitada para a construção de um livro temático, por exemplo.

Assim como na elaboração de *Viver é Lutar*, as fotografias hoje também poderiam ser mais exploradas, visto que nas lições, o texto escrito e as fotografias complementavam-se, representavam e discutiam problemáticas do século passado, mas que são atuais e que direcionam reflexões para se pensar a educação de jovens e adultos na atualidade.

O livro temático sugerido poderia apresentar fotografias de atividades antrópicas realizadas pelos educandos cotidianamente, discutindo coletivamente os impactos das diversas problemáticas, suscitando possíveis formas de intervenção e soluções para que fosse possível a superação delas ou ao menos amenizá-las.

Como se vê, os meandros das práticas educativas e das estratégias alfabetizadoras do MEB ainda podem iluminar e direcionar a prática de educadores da EJA e também de outras modalidades e níveis de ensino na atualidade.

Por esse entendimento, espera-se que essa pesquisa não seja dada como encerrada/fechada em si. Pelo contrário, espera-se que ela contribua para tornar mais evidente os meandros e as práticas educativas do MEB, estimulando novas releituras e ressignificações que venham a se configurar como contribuições para a prática professoral no presente momento e, conseqüentemente, para a História da Educação Brasileira, especialmente, para a História da Educação de Jovens e Adultos.

REFERÊNCIAS

ADRIANO, Ione Gomes. **O Movimento de Educação de Base em Goiás e o papel dos Intelectuais-Monitores (1961-1966)**. 2012. 196 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC, Goiás, 2012.

AMADO, Janaína. Eu quero ser uma pessoa: revolta camponesa e política no Brasil. **Resgate**, Campinas, n.5, p. 47-69, 1993. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/resgate/article/view/8647989/14799>. Acesso em: 23 out. 2020.

ALVES, Kelly Ludkiewicz. **Entre as cartas e o rádio: a alfabetização das escolas radiofônicas do MEB em Pernambuco**. 2016. 165 p. Tese (Doutorado em História da Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC – São Paulo, 2016.

ALVES, Kelly Ludkiewicz. Venho por meio desta: escolas radiofônicas e cotidiano nas cartas do Movimento de Educação de Base (1961-1966). **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas – SP, v. 20, n. 1, p. e107. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/47247>. Acesso em: 8 abr. 2020.

ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS. 1959. **Declaração Universal dos Direitos das Crianças**. Resolução nº1386 (XIV), de 20 de Novembro de 1959. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf . Acesso em: 09 dez. 2021.

BACELLAR, Carlos. Uso e mau uso dos arquivos. In: PINSKY, Carla Bassanezi. (org.). **Fontes Históricas**. 2 ed., 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2008.

BARROS, José D’Assunção. A História Cultural e a contribuição de Roger Chartier. **Diálogos**, DHI/PPH/Universidade Estadual de Maringá, v. 9, n. 1, p. 125-141, 2005.

BILHÃO, Isabel Aparecida; KLAFKE, Álvaro Antonio. Do SIRENA ao MEB: articulações entre empresários, Igreja Católica e Estado para a implantação da radioeducação no Brasil (década de 1950). **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 25, e250052, 2020.

BRASIL. [Constituição (1946)]. Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1946. Rio de Janeiro, 18 set. 1946. Publicado no **Diário Oficial da União**, em 19 set. 1946, republicado em 25 set. 1946 e 15 out. 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 29 mar. 2021.

BRASIL. Decreto nº 50.370, de 21 março de 1961. Dispõe sobre um programa de educação de base, e adota medidas necessárias à sua execução através de Escolas Radiofônicas nas áreas subdesenvolvidas do Norte, do Nordeste e do Centro-Oeste do País a ser empreendida pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. **Diário Oficial da União** – Seção 1 – 22/3/1961, Página 2801 (Publicação Original). Brasília, DF, 23 de março de 1961. Legislação Informatizada. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-50370-21-marco-1961-390046-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 mar. 2021.

BRASILa. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União** – Seção 1 – 27/12/1961, Página 11.429 (Publicação Original). Brasília, DF, 20 de dezembro de 1961. Legislação Informatizada. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 mar. 2021

BRASIL. Decreto nº 52.267, de 17 julho de 1963. Dispõe sobre um programa de educação de base e adota medidas necessárias à sua execução através de Escolas Radiofônicas nas áreas subdesenvolvidas do Norte, Nordeste, Centro-Oeste e em outras áreas em desenvolvimento do País a ser empreendida pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. **Diário Oficial da União** – Seção 1 – 22/07/1963, Página 6.326 (Publicação Original). Brasília, DF, 22 de julho de 1963. Legislação Informatizada. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-52267-17-julho-1963-392602-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 mar. 2021.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 25, de 15 de maio de 1985. Altera dispositivos da Constituição Federal e estabelece outras normas constitucionais de caráter transitório. **Diário Oficial da União** – Seção 1 – 16/05/1985, página 7313 (Publicação Original). Brasília, DF. Legislação Informatizada. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc_anterior1988/emc25-85.htm. Acesso em 05 out. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997. Dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 23/7/1997, Página 15824 (Publicação Original). Brasília, DF, 23 de julho de 1997. Legislação Informatizada. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1997/lei-9475-22-julho-1997-365391-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 01 out. 2021.

BRASIL. **Constituições brasileiras**: Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2005. (Série cadernos do Museu, n. 4). Disponível em: https://www2.camara.leg.br/a-camara/visiteacamara/cultura-na-camara/copy_of_museu/publicacoes/arquivos-pdf/Constituicoes%20Brasileiras-PDF.pdf. Acesso em: 28 mar. 2021.

BRASIL. COVID-19. Painel Coronavírus. **Ministério da Saúde**. 2021. Dados fornecidos pelas Secretarias Estaduais de Saúde. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 12 out. 2021.

CÂMARA. Dom Helder (CNBB). Relatório Anual. Movimento de Educação de Base/Conferência Nacional dos Bispos do Brasil - 1962. **Projeto de Pesquisa Centro de Memória Viva**. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. Banco de Dados dos Projetos: Projeto Regional: Centro Oeste Centro Memória Viva Documentação e referência em EJA, Educação Popular e Movimentos Sociais; Projeto Estadual: Goiás Centro Memória Viva Documentação e referência em EJA, Educação Popular e Movimentos Sociais; Subprojeto: Movimento de Educação de Base em

Goiás (MEB-GO). Documento: 26, Seção: Organização e Funcionamento Administrativo - OFA, Série: Nacional, Dossiê: OFA NAC ADM – Administrativo.
Data de Publicação: 30 de janeiro de 1963. Disponível em:
https://www.fe.ufg.br/nedesc/cmv/visao/formularios/RelatorioDocForm.php?cod_projeto_regional=1&cod_projeto_estadual=1&cod_sub_projeto=1&titulo=&autoria=&genero=&palavra_chave. Acesso em: 21 abr. 2021.

CARVALHO, Erivanio da Silva. A Contribuição de Antônio Gramsci. In: __. **Autores Clássicos de Sociologia da Educação**. 2. ed. – Curitiba: Appris, 2018.

CARVALHO, Maria Araújo Duarte de, *et al.* **Escolas Radiofônicas de Natal**: uma história construída por muitos (1959-1966). In: PAIVA, Marlúcia Menezes de (org.). – Brasília: Líber Livro Editora, 2009.

CARVALHO, Maria Elizete Guimarães. Império e educação: rupturas e continuidades no processo educacional brasileiro durante o primeiro reinado (1822-1836). **Revista Tempos e Espaços em Educação**. Universidade Federal de Sergipe, São Cristovão, v. 5, p. 9-20, jul./dez. 2010.

CARVALHO, Maria Elizete Guimarães; BARBOSA, Maria das Graças da Cruz. Memórias da Educação: a alfabetização de jovens e adultos em 40 horas – Angicos (RN), 1963. In: GADOTTI, Moacir (org.). **Alfabetizar e conscientizar**: Paulo Freire, 50 anos de Angicos. 1. ed. – São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2014.

CASTRO, Sebastião Luís Petronilho de. **O cruzeiro e suas histórias cruzadas**: devoções e experiências entre a umbanda e o catolicismo em Juiz de Fora. 2012. 200 p. Dissertação (Ciência da Religião). Programa de Pós-graduação em Ciência da Religião. Universidade Federal de Juiz de Fora – Minas Gerais, 2012.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural** – entre práticas e representações. Trad. de Maria Manuela Galhardo, 2. ed. Lisboa: Difusão Editorial, 1988.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estud. av.**, São Paulo, vol. 5, n. 11, p. 173-191, abr., 1991.

CHARTIER, Roger. **A Ordem dos livros**: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Tradução Mary Del Priore – Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2. ed., 1998.

CUNHA, Alda Maria Borges; BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Benedito e Jovelina lembranças de quando a internet era o rádio de pilha e de quando a educação popular vinha através de escolas radiofônicas. **Boletim Anped**. Rio de Janeiro, dez. 2020. Disponível em: <https://anped.org.br/news/benedito-e-jovelina-lembrancas-de-quando-internet-era-o-radio-de-pilha-e-de-quando-educacao>. Acesso em: 03 maio 2020.

DIARIO DE PERNAMBUCO. **Vida Religiosa**. 06 de abril de 1961. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=029033_14&Pesq=%22MOVIMENTO%20DE%20EDUCACAO%20DE%20BASE%22&pagfis=9339. Acesso em: 12 mar. 2021.

DIARIO DE PERNAMBUCO. **Segundo Caderno**. 14 de julho de 1961. Disponível em:

http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=029033_14&Pesq=%22MOVIMENTO%20DE%20EDUCACAO%20DE%20BASE%22&pagfis=11214. Acesso em: 12 mar. 2021.

DIÁRIO DE PERNAMBUCO. **Primeiro Caderno**. 20 de julho de 1961. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=029033_14&Pesq=%22MOVIMENTO%20DE%20EDUCACAO%20DE%20BASE%22&pagfis=11323. Acesso em: 12 mar. 2021.

DIÁRIO DE PERNAMBUCO. **Segundo Caderno**. 13 de fevereiro de 1962. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=029033_14&Pesq=%22MOVIMENTO%20DE%20EDUCACAO%20DE%20BASE%22&pagfis=14976. Acesso em: 12 mar. 2021.

DIÁRIO DE PERNAMBUCO. **Primeiro Caderno**. 26 de abril de 1963. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=029033_14&Pesq=%22MOVIMENTO%20DE%20EDUCACAO%20DE%20BASE%22&pagfis=22134. Acesso em: 12 mar. 2021.

DIÁRIO DE PERNAMBUCO. **Vida Religiosa**. 19 de junho de 1963. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=029033_14&Pesq=%22MOVIMENTO%20DE%20EDUCACAO%20DE%20BASE%22&pagfis=23194. Acesso em: 12 mar. 2021.

DIÁRIO DE PERNAMBUCO. **Primeiro Caderno**. 19 de dezembro de 1963. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=029033_14&Pesq=%22MOVIMENTO%20DE%20EDUCACAO%20DE%20BASE%22&pagfis=26726. Acesso em: 12 mar. 2021.

DI PIERRO, Maria Clara; HADDAD, Sérgio. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 14, mai/jun/jul/ago, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07>. Acesso em: 06 jun. 2019.

FÁVERO, Osmar. **MEB - Movimento de Educação de Base** - primeiros tempos: 1961-1966. Texto apresentado no V Encontro Luso-Brasileiro de História da Educação, realizado em Évora, Portugal, de 05 e 08 de abril de 2004. Disponível em: http://www.forumeja.org.br/files/meb_historico.pdf. Acesso em: 26 set. 2020.

FÁVERO, Osmar. **Uma pedagogia da participação popular**: análise da prática educativa do MEB – Movimento de Educação de Base (1961-1966). Campinas: Autores Associados. (Coleção Educação Contemporânea), 2006.

FILHO, José Pereira Peixoto. **A Travessia do Popular na Contradança da Educação**. 1. ed. Goiânia: Associação Brasileira das Editoras Universitárias, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 42 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAS, Letícia de. Cartilha do Operário: a educação do trabalhador brasileiro no início do século XX. **Capitu**. São Paulo, jun. 2016. Disponível em: <https://medium.com/revista-capitu/cartilha-do-oper%C3%A1rio-a-educ%C3%A7%C3%A3o-do-trabalhador-brasileiro-no-in%C3%ADcio-do-s%C3%A9culo-xx-34154e18720f>. Acesso em: 29 ago. 2021.

GELPI, Ettore. O local e o universal como espaços de formação em Paulo Freire. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa. v. 26, n.1, p. 97-106, jan.-jun. 2017. Título Original: *Local and Universal as formation spaces in Paulo Freire*, Tradução: Edna Gusmão de Góes Brennand e Emmanoel de Almeida Rufino.

GOEDERT, Lidiane; SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca da; MACIEL, Vanessa de Almeida. **Fundamentos da educação a distância**: caderno pedagógico. 2. ed. – Florianópolis: CEAD/ UDESC/UAB. Diretoria da Imprensa Oficial e Editora de Santa Catarina – DIOESC, 2011.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal, aprendizagens e saberes em processos participativos. **Investigar em Educação**. Porto-Portugal – II, Série, n. 1, p. 35-50, 2014.

GOMES, Angela de Castro. Escrita de Si, escrita da História: a título de prólogo. In: ___. (org.) **Escrita de si, escrita da história** – Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais. O princípio educativo. In: ___. **Cadernos do Cárcere, volume 2**, edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio – 2. ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GUEDES, Kilma Cristeane Ferreira. **Educação em direitos humanos na formação de pedagogos/CE/UFPB**: considerações sobre a disciplina Alfabetização de Jovens e Adultos, 2019.65f. Trabalho de Conclusão de Curso, TCC na modalidade de monografia. (Licenciatura Plena em Pedagogia) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Título original: *La Mémoire Collective*. Trad. Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Vértice, 1990.

JARDILINO, José Rubens Lima; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de. **Educação de jovens e adultos**: sujeitos, saberes e práticas. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014. (Coleção docência em formação: Educação de jovens e adultos).

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de Despejo**: diário de uma favelada. Ilustração Vinícius Rossignol Felipe. 10 ed. – São Paulo: Ática, 2014.

KADT, Emanuel de. **Católicos radicais no Brasil**. Brasília: UNESCO, MEC, 2007. (Coleção Educação para todos; 17).

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. Leitura, texto e sentido. In: ___. **Ler e Compreender os sentidos do texto**. 3 ed. 12ª reimpressão, São Paulo: Contexto, 2017.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Tradução Bernardo Leitão *et al.* Campinas, SP. Unicamp, 1990. (Coleção Repertórios).

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. André. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Reimpr. – Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MALATIAN, Teresa. Narrador, registro e arquivo. In: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina de. (orgs.). **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2009.

MEB. **Correspondência de alunos e professores**. Série: Correspondência entre Escolas Radiofônicas. Natal ([1959]-1964). Fundo MEB. Acervo CEDIC. Mostra Virtual – Memória da Educação: Movimento de Educação de Base e suas Escolas Radiofônicas. Disponível em: <http://www4.pucsp.br/cedic/meb/nas-ondas-do-radio/arquivos-pdf/2-correspondencias-alunos-monitores-0.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2021.

MEB. **Documentos Legais**. Apostila – 1, série A, s/l: s/d. 35p. (1961). Fundo MEB. Acervo CEDIC. Mostra Virtual – Memória da Educação: Movimento de Educação de Base e suas Escolas Radiofônicas. Disponível em: http://www4.pucsp.br/cedic/meb/o-meb/arquivos-pdf/1_apostila-documentos-legais.pdf. Acesso em: 25 nov. 2020.

MEB. **Relatório do I Encontro de Coordenadores**. (1962). Conclusões/1. Projeto de Pesquisa Centro de Memória Viva. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. Banco de Dados dos Projetos: Projeto Regional: Centro Oeste Centro Memória Viva Documentação e referência em EJA, Educação Popular e Movimentos Sociais; Projeto Estadual: Goiás Centro Memória Viva Documentação e referência em EJA, Educação Popular e Movimentos Sociais; Subprojeto: Movimento de Educação de Base em Goiás (MEB-GO). Documento 322, Seção: Referencial Teórico, Série: Institucional, Dossiê: RT INS MNO - Dossiê 2 MEB Nacional e MEB outros Estados. Disponível em: https://www.fe.ufg.br/nedesc/cmv/visao/formularios/RelatorioDocForm.php?cod_projeto_regional=1&cod_projeto_estadual=1&cod_sub_projeto=1&titulo=&autoria=&genero=&palavra_chave. Acesso em: 21 abr. 2021.

MEBa. **Relatório do I Encontro de Coordenadores**. (1962). Conclusões/II. Projeto de Pesquisa Centro de Memória Viva. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. Banco de Dados dos Projetos: Projeto Regional: Centro Oeste Centro Memória Viva Documentação e referência em EJA, Educação Popular e Movimentos Sociais; Projeto Estadual: Goiás Centro Memória Viva Documentação e referência em EJA, Educação Popular e Movimentos Sociais; Subprojeto: Movimento de Educação de Base em Goiás (MEB-GO). Documento 323, Seção: Referencial Teórico, Série: Institucional, Dossiê: RT INS MNO - Dossiê 2 MEB Nacional e MEB outros Estados. Disponível em: https://www.fe.ufg.br/nedesc/cmv/visao/formularios/RelatorioDocForm.php?cod_projeto_regional=1&cod_projeto_estadual=1&cod_sub_projeto=1&titulo=&autoria=&genero=&palavra_chave. Acesso em: 21 abr. 2021.

MEB. **Cartilha “Viver é Lutar”**: 2º livro de leitura para adultos. Rio de Janeiro. (1963). Fundo MEB. Acervo CEDIC. Mostra Virtual – Memória da Educação: Movimento de Educação de Base e suas Escolas Radiofônicas. Disponível em: <http://www4.pucsp.br/cedic/meb/nas-salas-de-aula/arquivos-pdf/2-2-cartilha-viver-lutar.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2020.

MEBa. **Correspondências de Alunos e Monitores.** (1963). Fundo MEB. Acervo CEDIC. Disponibilizado pelo Google Drive (drive compartilhado pela Profa. Dra. Kelly Ludkiewicz Alves, Universidade Federal da Bahia Faculdade de Educação). Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/11ACDfzcJDPqQg84JdcRZPez7ChCMu73e?usp=sharing>. Acesso em: 19 abr. 2021.

MEB. **O Conjunto Didático Viver é Lutar.** (1963-1964). Análise do Conjunto Didático “Viver é Lutar”. Rio de Janeiro, 1963. Fundo MEB. Acervo CEDIC. Mostra Virtual – Memória da Educação: Movimento de Educação de Base e suas Escolas Radiofônicas. Disponível em: <http://www4.pucsp.br/cedic/meb/nas-salas-de-aula/arquivos-pdf/2-1-analise-conjunto-viver-lutar.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2020.

MEB/Goiás. Movimento de Educação de Base de Goiás. (1962). **Cartaz da Campanha de Alfabetização** [e letra da Música da Campanha das Escolas Radiofônicas]. Projeto de Pesquisa Centro de Memória Viva. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. Banco de Dados dos Projetos: Projeto Regional: Centro Oeste Centro Memória Viva Documentação e referência em EJA, Educação Popular e Movimentos Sociais; Projeto Estadual: Goiás Centro Memória Viva Documentação e referência em EJA, Educação Popular e Movimentos Sociais; Subprojeto: Movimento de Educação de Base em Goiás (MEB-GO). Documento 98, Seção: Organização e Funcionamento Pedagógico – OFP, Série: Práticas Político Pedagógicas, Dossiê: OFP PPP CAM – Organização/ Campanha de Alfabetização. Disponível em: https://www.fe.ufg.br/nedesc/cm/visao/formularios/RelatorioDocForm.php?cod_projeto_regional=1&cod_projeto_estadual=1&cod_sub_projeto=1&titulo=&autoria=&genero=&palavra_chave. Acesso em: 21 abr. 2021.

MEB/Natal. **Programa radiofônico -Um povo politizado é um povo livre.** (1962). Programação da Emissora Rural de Natal. Fundo MEB. Acervo CEDIC. Mostra Virtual – Memória da Educação: Movimento de Educação de Base e suas Escolas Radiofônicas. Disponível em: http://www4.pucsp.br/cedic/meb/nas-ondas-do-radio/arquivos-pdf/L_Realidade-Politica_0.pdf. Acesso em: 30 abr. 2021.

MEB/Recife. **Comentário sobre a 2ª aula de Sindicalismo.** (1963). Programas de Educação Política. Fundo MEB. Acervo CEDIC. Mostra Virtual – Memória da Educação: Movimento de Educação de Base e suas Escolas Radiofônicas. Disponível em: http://www4.pucsp.br/cedic/meb/nas-ondas-do-radio/arquivos-pdf/K_Educacao-Politica_0.pdf. Acesso em: 30 abr. 2021.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, Conhecimento e Cultura. In: __. **Indagações sobre currículo:** currículo, conhecimento e cultura. Organização do Documento: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MORIN, Edgar. As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão. In: __. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Tradução: Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho, 2 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**. São Paulo: PUC-SP. n. 10, p. 07-28, dez. 1993. Tradução: Yara Aun Khoury. Título Original: *Entre mémoire et histoire*.

OLIVEIRA, Romualdo Luiz Portela de; PENIN, Sonia Terezinha de Souza. A Educação na Constituinte de 1946. **Revista da Faculdade Educação**. São Paulo, 12(1/2), p. 261-288, jan.-dez., 1986.

PAIVA, Vanilda Pereira. O Período Pós-1964: uma nova fase na educação dos adultos. **História da Educação Popular no Brasil: Educação Popular e Educação de Adultos**. 6 ed., Loyola, 2003.

PALUDO, Conceição. Educação Popular como resistência e emancipação humana. **Cad. Cedec**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 219-238, maio-ago., 2015.

PARAÍBA. Portaria nº 418, de 17 de abril de 2020, que dispõe sobre a adoção, no âmbito da rede pública estadual de ensino da Paraíba, do regime especial de ensino, como medida preventiva à disseminação do COVID-19, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado da Paraíba**, nº 17.099, publicado em 18 de abril de 2020, João Pessoa, PB. Disponível em: <https://auniao.pb.gov.br/servicos/arquivo-digital/doe/janeiro/abril/diario-oficial-18-04-2020-suplemento.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2020.

PORTO, Maria das Dores Paiva de Oliveira; LAGE, Iveline Lucena da Costa. **Ceplar história de um sonho coletivo**: uma experiência de educação popular na Paraíba destruída pelo golpe de Estado de 1964. 1. ed. Conselho Estadual de Educação, SEC, 1995. Disponível em: <http://forumaja.org.br/df/files/livro.ceplar.pdf>. Acesso: em 08 abr. 2020.

PRESTES, Emília Maria da Trindade; MADEIRA, Vicente de Paulo Carvalho. A Cruzada ABC, Gênese, Evolução e o Caso. In: __. **Educação Popular e contexto sócio-político**: o caso da Cruzada ABC. João Pessoa: UFPB, Editora Universitária, 2001.

RAPIMÂM, Daniel Quilaqueo. Pesquisa qualitativa em educação: possibilidades de investigação em educação. In: TAVARES, Manoel; RICHARDSON, Roberto Jarry.(org.). **Metodologias qualitativas**: teoria e prática. 1. ed. – Curitiba, PR: CRV, 2015.

RAPÔSO, Maria da Conceição Brenha. **Movimento de Educação de Base**: discurso e prática, 1961-1967. Dissertação de Mestrado. Instituto de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúlio Vargas. 1982.

SANGLARD, Júlia. João Goulart institui 13º salário em 1962, sob pressão de patrões e trabalhadores. **O Globo**. Publicado em 06/07/2017. Atualizado em 10/07/2017. Disponível em: <https://acervo.oglobo.globo.com/em-destaque/joao-goulart-institui-13-salario-em-1962-sob-pressao-de-patroes-rabalhadores-21560370#ixzz6ul2symzRstest>. Acesso: em 13 maio de 2021.

SANTOS, José Henrique. Padre Vaz, filósofo de um mundo em busca de sentido. **Boletim Informativo da UFMG**. Opinião. Belo Horizonte, n. 1353, ano 28, 13 jun. 2002. Disponível em: <https://www.ufmg.br/boletim/bol1353/segunda.shtml>. Acesso: em 10 dez. 2021.

SANTOS, Lidianey Nayara Nascimento dos. **Movimento de Educação de Base – MEB – no Estado da Paraíba**: vestígios de uma experiência educacional (1966-1971). (Dissertação de Mestrado em Educação) Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/9911>. Acesso: em 28 set. 2020.

SANTOS, Márcia Pereira dos. História e memória: desafios de uma relação teórica. **Revista OPSIS**, Revista da Unidade Acadêmica Especial História e Ciências Sociais/UFG/Regional Catalão-GO, v. 7, n. 9, jul.- dez., p. 81-97, 2007.

SAVIANI, Demerval. O legado educacional do regime militar. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008.

SILVA, Ester Monteiro da. **O Papel do Congresso Nacional da Trajetória do Programa “A Voz do Brasil”**: de Vargas às propostas de extinção. 2018. Trabalho Final (Especialização em Comunicação Legislativa). Universidade do Legislativo Brasileiro e Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Brasília – DF, 2008. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/160595/ESTER%20MONTEIRO%20DA%20SILVA.pdf?sequence=1>. Acesso: em 24 abr. 2021.

SOARES, Magda. Para quem pesquisamos? Para que escrevemos? In: MOREIRA, Antônio Flávio *et al.* (org.). **Para quem pesquisamos**: o impasse dos intelectuais. São Paulo, Cortez, 2001. – (Coleção Questões da Nossa Época, v.88).

SOUZA, Claudia Moraes de. **Pelas ondas do rádio**: Cultura Popular, Camponeses e o Movimento de Educação de Base. (Tese em História Social) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo – SP, 2006.

VIEIRA, Zeneide Paiva Pereira. **Cartilhas de alfabetização no Brasil**: um estudo sobre trajetória e memória de ensino e aprendizagem da língua escrita. (Tese em Memória: Linguagem e Sociedade). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Vitória da Conquista – BA, 2017. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppgmls/wp-content/uploads/2017/09/Tese-Zeneide-Paiva-Pereira-Vieira.pdf>. Acesso: em 19 maio 2021.

VOLÓCHINOV, Valetin. (Círculo de Bakhtin). A interação discursiva. In: __. **Marxismo e filosofia da linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, Notas e Glossário: Sheila Grillo; Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017.

WANDERLEY, Luiz Eduardo Waldemarin. **Educar para transformar**: educação popular, igreja católica e política no movimento de educação de base. Petrópolis: Vozes, 1984.

WANDERLEY, Luiz Eduardo Waldemarin. MEB e Educação Popular. **Revista em Pauta**. Revista da Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1º Semestre de 2014, n. 33, v. 12, p. 97 – 107.

WANDERLEY, Luiz Eduardo Waldemarin. **I Encontro Nacional de Coordenadores, 1962**. [Temas de fundamentação 1-A] Realidade Internacional. Projeto de Pesquisa Centro de Memória Viva. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. Banco de Dados dos Projetos: Projeto Regional: Centro Oeste Centro Memória Viva Documentação e referência em EJA, Educação Popular e Movimentos

Sociais; Projeto Estadual: Goiás Centro Memória Viva Documentação e referência em EJA, Educação Popular e Movimentos Sociais; Subprojeto: Movimento de Educação de Base em Goiás (MEB-GO). Documento 560, Seção: Referencial Teórico, Série: Institucional, Dossiê: RT INS MNO - Dossiê 2 MEB Nacional e MEB outros Estados. Disponível em: https://www.fe.ufg.br/nedesc/cmv/visao/formularios/RelatorioDocForm.php?cod_projeto_regional=1&cod_projeto_estadual=1&cod_sub_projeto=1&titulo=&autoria=&genero=&palavra_chave. Acesso: em 21 abr. 2021.

APÊNDICE

Apêndice A: Quadro de publicações do periódico *Diário de Pernambuco* completo.

Ordem	Edição nº	Data publicação	Assunto
01	078	06/04/1961	Repercussão Decreto nº 5.370/1961.
02	158	14/07/1961	Planejamento de atividades do MEB em PE.
03	163	20/07/1961	02 Arcebispos com o Cid Sampaio.
04	172	30/07/1961	Diocese de Nazaré aumenta a rede de ER.
05	219	24/09/1961	Crescimento de ER no RN/radicação.
06	294	28/12/1961	Prelados e MEB contra o comunismo (MG).
07	030	07/02/1962	Treinamento para professor-locutor/formação.
08	035	13/02/1962	Entendimentos para instalação de 400 ER/radicação.
09	046	25/02/1962	Convênio firmado CNBB/Estado do RN/radicação.
10	050	02/03/1962	Contribuição do MEB no <i>Encontro de Saúde e Educação</i> em Natal/conscientização.
11	64	21/03/1962	Cid Sampaio faz a nomeação de 03 professoras para atuar nas ER./radicação.
12	076	04/04/1962	Prelados debaterão sobre sindicalismo, reforma agrária e MEB./politização.
13	104	11/05/1962	Curso intensivo para professora/formação.
14	108	06/05/1962	I Congresso de Trabalhadores Rurais/politização.
15	121	31/05/1962	Início do MEB em Caruaru em julho/radicação.
16	125	05/06/1962	Início do MEB em Caruaru em julho/radicação.
17	132	13/06/1962	Instalação de 50 escolas em Afogados de Ingazeira/radicação.
18	149	05/07/1962	Crítica do MEC ao programa educativo da SUDENE planejado por Celso Furtado. Gilberto Freire (MEC) mencionou que o MEC não foi consultado e solicita à SUDENE que entre em entendimentos com o MEB (programa oficial do governo)./ representação
19	158	15/07/1962	Instalação ER na Diocese de Caruaru.
20	160	19/07/1962	Instalação de 50 ERs na Arquidiocese de Olinda. Inauguração em 05/08/1963/radicação.
21	163	22/07/1962	Divulgação das aulas em agosto nas ERs de Caruaru.
22	165	25/07/1962	Instalação de ERs da Diocese de Afogados de Ingazeira, que atenderá sítios e distritos próximos./radicação.
23	168	28/07/1962	Treinamento de líderes rurais/politização
24	182	14/08/1962	Prova de 1ª, 2ª e 3ª série para 22 mil alunos de ER/ pedagógico - avaliação.
25	187	19/08/1962	Núncio Apostólico inaugura ER em Maceió/promoção/radicação
26	193	26/08/1962	Sistema Radioeducativo de Recife e Olinda inicia a transmissão de aulas para essas cidades e outras vizinhas pela Rádio Olinda/radicação.
27	210	16/09/1962	Assinatura de Aditivo ao Convênio MEC/CNBB (DF)/ampliação
28	216	23/09/1962	Elogios ao MEB (nacional) e previsão de acompanhar o desenvolvimento em PE/representação
29	218	26/09/1962	Início de publicações sequenciais sobre as atividades em PE/representação
30	249	01/11/1962	Inserção no sindicalismo/politização.
31	252	06/11/1962	Transmissão das aulas da Rádio Olinda às 18h30min/horário
32	256	10/11/1962	Transmissão das aulas da Rádio Olinda às 18h30min/horário (repetição)
33	279	09/12/1962	Falta de transmissor na Cooperativa de Agricultores em Caruaru impede sua inauguração. MEB fará trabalho educativo quando estiver funcionando/representação
			Reunião de participantes para discussão sobre o I

34	281	12/12/1962	Encontro Nacional de Coordenadores/revisão de objetivos
35	282	13/12/1962	Autopromoção. Realização de 15 treinamentos de julho a agosto para monitores, 375 participantes/formação/representação.
36	286	18/12/1962	Autopromoção. Parceria com o Serviço Social Rural e Governo Estadual, 2º semestre foi instalado 41 municípios, 596 ER em 05 sistemas: Arquidiocese de Olinda e Recife e as Dioceses de Nazaré da Mata, Caruaru, Afogados da Inzageira e da Zona do São Francisco/ampliação/representação
37	003	04/01/1963	MEB participa de atividade (curso) promovida pela SUDENE/parceria/representações
38	006	08/01/1963	Autopromoção. Conteúdos das aulas: Linguagem, Aritmética e Conhecimentos Gerais. Programação aos sábados para aprofundamento das notícias nacionais, regionais, locais/conteúdo e programação/currículo/representações
39	020	24/01/1963	Cursos de formação para as equipes de coordenadoras do movimento de educação ao camponês/sindicalismo.
40	022	26/01/1962	Paróquia de Limoeiro promoverá curso para professoras leigas/formação.
41	031	06/02/1963	Encontro em Altinho de 11 a 14/02 sobre sindicalismo, organizado pela diocese de Caruaru e participação do MEB/politização/sindicalismo.
42	034	09/02/1963	Autopromoção. Reuniões constantes para o plano de trabalhos/político-pedagógico
43	036	14/02/1963	Foi realizado curso de treinamento intensivo para novos monitores em Vicência no período de 04 a 08/02 /formação/representação.
44	041	17/02/1963	Inauguração no dia 01/02/1963 do novo transmissor da emissora <i>A voz do São Francisco</i> em Petrolina. MEB e prelados elogiados pelo apoio/representação
45	070	16/04/1963	Autopromoção. Esforços para ampliar ER em Olinda e Recife/radicação/representação.
46	079	26/04/1963	MEB fará registro civil/representação.
47	100	22/05/1963	Natal – 04 equipes para supervisionar as ERs e treinamento de monitores. Estima-se que 29 mil alunos (adultos e crianças) estejam c/ matrículas ativas/representação
48	106	29/05/1963	Caruaru – Autopromoção atividades de alfabetização do homem do campo e sindicalização/politização/representação
49	111	04/06/1963	Autopromoção – curso de treinamento em Recife/formação/representação
50	121	16/06/1963	Participação de atividades no Clube de Mães/atuação/representação.
51	123	19/06/1963	João Pessoa – entendimentos entre o MEB e o Governo Estadual p/ firma Convênio/radicação.
52	147	20/07/1963	Autopromoção: 7 sistemas radioeducativos, em 1962 foram 585 ER, 11.697 alunos. Previsão para 1963 é de 1.500 ER e 30.000 alunos/ampliação.
53	196	15/09/1963	Participação no I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, em Recife/atuação.
54	197	17/09/1963	Congratulações ao Encontro/atuação/representação
55	207	29/09/1963	Crescimento de ER em Nazaré, de 165 em 1962 passou para 250 em 1963/ampliação.
56	209	02/10/1963	Crescimento de ER em Petrolina, de 34 em 1962 para 200 em 1963/ampliação.

57	211	05/10/1963	Participação no Seminário dos Comerciantes/atuação
58	218	13/10/1963	MEB pela primeira vez é mencionado como Programa de educação em massa para conscientização e politização.
59	220	16/10/1963	Reforçado a notícia anterior associada à participação dos trabalhos do Seminário do SESC/atuação/representação
60	224	22/10/1963	Reunião de Secretário do Governo para discutir os entraves sobre os trabalhos de Registro Civil que foram reportados pelo MEB/atuação.
61	240	10/11/1963	Roma. D. Távora (MEB) se reuniu com o Núncio Apostólico/atuação/representação
62	272	19/12/1963	“Informativo Econômico”. Críticas e acusações ao MEB, ao MCP, à Rádio da Universidade de Recife e ao Governo Federal/ críticas/representações
63	016	19/01/1964	Modernização da Igreja como o Plano de Emergência do Episcopado/atuação/sindicalismo.
64	031	06/02/1964	Recomendações aos cartórios para realizar o Registro Civil gratuito a quem apresentar atestado de pobreza. O MEB é citado novamente como colaborador na campanha./atuação.
65	039	18/02/1964	“Informativo Econômico”. Novas críticas ao MEB e a MCP críticas/representações.
66	050	01/03/1964	RJ. Entendimentos entre D. Távora e Carlos Lacerda sobre a devolução das 3.000 cartilhas apreendidas pelo DOPS. /representação
67	057	10/03/1964	“Informativo Econômico”. Acusações mais graves ao MEB e à Igreja Católica /críticas/representações
68	062	15/03/1964	MEB/Convite de celebração da Missa de Falecimento do Ex-Arcebispo de Olinda e Recife, D. Carlos Gouveia Coelho.
69	063	17/03/1964	RJ. D. Távora não será ouvido no inquérito da cartilha “comunista” Viver é lutar/representação.
70			Mesma nota da ed. 062. MEB/Convite de celebração da Missa de Falecimento do Ex-Arcebispo de Olinda e Recife, D. Carlos Gouveia Coelho.
71	067	22/03/1964	“Informativo Econômico”. Crítica ao MEB devido à utilização da cartilha comunista/crítica/representações.
72	092	23/04/1964	D. Helder anuncia que não houve nenhum tipo de repressão por parte do governo ao MEB e que as aulas radiofônicas não serão interrompidas. Viajará para encontrar o Presidente Castelo Branco.
73	109	14/05/1964	Caruaru. Divulga nota de pesar pelo falecimento da Supervisora do MEB/Pernambuco, Srta. Maria Zélia Rabelo.
74	113	17/05/1964	Convite para a Missa de 7º Dia da Srta. Maria Zélia Rabelo
75	130	07/06/1964	Declaração dos Bispos para defender a Igreja Católica e o MEB das supostas acusações de atos comunistas.
76	174	02/08/1964	“Informativo Econômico”. Reforçam-se acusações do MEB e MCP envolvidos com os comunistas.
77	215	20/09/1964	Professores ensinarão sindicalismo e cooperativismo aos trabalhadores rurais/politização.
78	249	30/10/1964	Roma. Visita da Secretária Geral do MEB, Srta. Mariana Bandeira ao episcopado.

Fonte: Dados consultados na Hemeroteca Digital Brasileira. Quadro elaborado pela própria autora.

*ER – Escola Radiofônica.

ANEXOS

Anexo A: Publicação do Diário de Pernambuco de 06 de abril de 1961

SEGUNDO CADERNO

DIÁRIO DE PERNAMBUCO—QUINTA-FEIRA, 6 DE ABRIL DE 1961

EDIFÍCIO ANTÔNIO FRANCO S. A.
Assembléia Geral Ordinária
1ª CONVOCAÇÃO
 Pelo presente ficam convidados os senhores acionistas desta Sociedade a se reunirem em Assembléia Geral Ordinária, a realizar-se no próximo dia 17 (dezoito) de abril, às 15 (quinze) horas na sede social à rua Floriano Peixoto, 155, 1.º andar, sala 16/A, nesta cidade, a fim de tomarem conhecimento do Relatório da Diretoria, Balanço Geral, demonstração da conta "Lucros e Perdas" e o Parecer do Conselho Fiscal, referentes ao exercício findo em 31 (trinta e um) de dezembro de 1960, bem como elegerem os membros do Conselho Fiscal e seu suplente, para o novo exercício.

Recife, 3 de abril de 1961

Dr. Severino Barbosa Maris — Diretor-Presidente

COMPANHIA DE ARMAZENS GERAIS DO ESTADO DE PERNAMBUCO — CAGEP
 Acham-se à disposição dos senhores acionistas, de conformidade com o art. 99, da Lei das Sociedades Anônimas, Decreto 2.627, em sua sede social, à rua da Aurora, nº 175, Edifício Davier Cocho, 1.º andar, bloco "C" os documentos relativos ao balanço, referentes ao exercício exercido em 31.12.60.

a) — Relatório da Diretoria.
 b) — Balanço e demonstração da conta de lucros e perdas.
 c) — Parecer do Conselho Fiscal.

Recife, 1 de abril de 1961

Pio Góes Góes — Diretor-Presidente
 Eurico Rodolfo de Araújo — Diretor-Geral
 Paulo André Sampaio Dias da Silva — Diretor-Secretário

MAÇONARIA
 Aug.: e Resp.: Lei: Simb.: Cavaleiros da Luz N.º 2, sob o Assup.: da Sob.: Grande Loja de Pernambuco.
SESSÃO DE POMPA FÚNEBRE
 Os órfãos do Ven.: Mo.: estão convidados todos os MM.ªs R.R.ªs de ambas as obediências, para assistirem a Sessão de pompa fúnebre que esta Aug.: e Resp.: Lei: fará realizar hoje, às 20 horas, no Temp.: da R. Argentina, 499, em homenagem póstuma ao falecido Ir.: do Quad.: José Manoel de Queiroz.

IP.: — Secr.: 1

AVISO AOS SRS. INDUSTRIAIS
 MOURA PEREZ COMERCIO S.A. avisa que dispõe dos seguintes artigos para pronta entrega e a preços convidativos: CHAVES ELÉTRICAS de todos os tipos — moto-emerl — bombas d'água, MOTORES ELÉTRICOS — máquinas industriais — ELGIN: para sapateiros e confecções — ROLAMENTOS de todos os tipos — ferramentas elétricas — LÂMPAS para metais — LÂMPAS DE SERRA — medidores elétricos — balanças industriais, etc., etc.

Mantemos mostruário em nossa loja, à Av. Marquês de Olinda, 290 (térreo) — Recife.

REPRESENTAÇÕES PARA O ESTADO DE SÃO PAULO
 Organização disposta de excelentes contractos junto a indústria e comércio em geral, aceita representação de firmas idôneas.

VIDA RELIGIOSA
OVOS DE PASCOA
 O símbolo foi sempre a linguagem da Igreja. Por trás de uma figura, espelha-se uma verdade. Por uma elegância, melhor se exprime uma mensagem. Assim, em todos os tempos a Igreja recorreu a linguagem dos símbolos. E isso, ela não faz outra coisa senão se adaptar ao processo de ensino que o próprio Cristo nos ensinou. A água e o fogo que os antigos reputavam como os elementos fundamentais, não mentos se vêm juntar através dos séculos outros através dos quais o ensinamento evangélico se perpetua. Um deles, é o chamado Ovo de Pascoa. Ovo real, autêntico, não o de chocolate que o comércio banalizou entre nós.

O costume universal desta oferta tem a sua origem na antiga disciplina do jejum eclesástico — hoje modificada, que proibia o uso daquele alimento durante a Quaresma. Sómente a partir da festa da Ressurreição é que os ovos voltavam a mem dos cristãos.

O ovo sempre foi considerado pelos antigos como um símbolo de vida. Assim, a Ressurreição — o grande mistério da Páscoa — encontra nele um dos seus mais expressivos símbolos. — DOM CARLOS.

NOTÍCIAS DIVERSAS
NOTICIÁRIO NACIONAL
AMERINDÍAS O "QUAJIRO" PARA QUE NAO VIA AO CATECISMO
 HAVANA, março (NC). — Grupos de milicianos armados andam vilando os camponeses da Província de Havana para ameaçá-los de incêndio de seus casabes se forem ao catecismo. A medida é mais um golpe do regime contra a singela campanha que antecede, nesta época, a Junta Católica Diocesana prepara a fim de comemorar o Dia do Catecismo nas 65 paróquias da cidade e do campo.

Cortam-se camponeses can-

S. A. GRANDE CORTUME DO BARBALHO
Assembléia Geral Extraordinária
PRIMEIRA CONVOCAÇÃO
 São convidados os senhores Acionistas para se reunirem em ASSEMBLÉIA GERAL EXTRAORDINÁRIA, na sede social, à Rua do Livramento, nº 88, bairro de São José, nesta cidade, no dia 14 de Abril de 1961, às 16 horas, a fim de tomarem conhecimento e deliberarem sobre a proposta da Diretoria e parecer do Conselho Fiscal, a respeito de:

a) Elevação do capital social, mediante revogação do ATIVO Imobilizado e a utilização de "Lucros Suspensos".
 b) Alteração de alguns dispositivos estatutários.
 c) Outros assuntos de interesse da Sociedade, inclusive os consequentes ou conexos aos fins antes enumerados.

Recife, 4 de abril de 1961.

Ass: João de Medeiros Calmon

RADIO CLUBE DE PERNAMBUCO S/A.
EDITAL DE 2.ª CONVOCAÇÃO
 Rádio Clube de Pernambuco S/A, nos termos do decreto-lei nº 2827, de 26 de setembro de 1960, e de acordo com os dispositivos estatutários, convida os senhores acionistas para uma reunião em Assembléia Geral Ordinária em sua sede social à Praça da Independência, 12, nesta cidade, às 15 horas do dia 30 de abril de 1961 para:

a) Tomadas de conta da Diretoria, exame, discussão e aprovação do balanço e consequente do parecer do Conselho Fiscal.
 b) Eleição dos Membros efetivos e respectivos suplentes do Conselho Fiscal para o exercício de 1961.

Recife, 4 de abril de 1961.

denturistas, reunindo-se a outros cinco que há nove meses trabalham na região.

ARCEBISPO HUNGARO PERMITE QUE O ENCARCEREM COM REUS RACIÓNAIS
 VIENNA, março (NC). — Um arcebispo pediu na Hungria que o encarcerem com nove sacerdotes já presos pelos comunistas. Trata-se de Monsenhor José Grossi, arcebispo de Kassa, que exerce as funções de presidente da Conferência Episcopal Hungara. Dirigiu o pedido ao primeiro ministro do governo vermelho, de Budapest, Pál Matyasovits, uma carta, em que manifesta sua solidariedade com os detidos.

"Eles hanem — disse — foram meus colaboradores durante anos. Pessoalmente assumo inteira responsabilidade por tudo que tenham feito. Se são condenados, também eu devo sofrer, e peço que se prendam com meus amigos".

NOTICIÁRIO NACIONAL
ENCONTRO DE DIÁRIOS E SEMANÁRIOS CATÓLICOS
 RIO DE JANEIRO — Promovido pelo Secretariado Nacional de Ação Social da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, realizou-se-á no próximo mês de abril de 9 a 13, na Casa de Encontro de "Diários e Semanários Católicos".

Destina-se o Encontro a estudar questões relacionadas com possibilidades de financiamento para compra de Máquinas, treinamento pessoal, serviços jornalísticos, intercâmbio de trabalho de redação, etc.

No mesmo local, de 13 a 15 deste mês, encontro de responsáveis por Rádios Católicas de cinema, promovido pelo Secretariado Nacional de Ação Católica.

A IOREJA, A GRANDE
 Convenio Entre o Estado e a Igreja Pró Movimento de Educação de Base
 BRASÍLIA, março (NC). — Com a presença de S. Exa., o Cardeal D. Jaime de Barros Câmara, Arcebispo do Rio de Janeiro e Presidente da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, de S. Exa., o Nuncio Apostólico Dom Armando Lumbardi, do Ministro Brigadeiro Tinoco, da Educação, o Presidente João Quadros assinou, a 21 de março pp, com a máxima solenidade, o Decreto pelo qual entram em vigor o Convenio entre a Igreja e o Estado, visando à Educação de Base em áreas subdesenvolvidas do território nacional.

Para assistir ao solene ato achavam-se presentes, no Palácio do Planalto, entre outros prefeitos S. Exa., D. Heider Câmara, Arcebispo auxiliar do Rio de Janeiro e Secretário Geral da Conferência dos Bispos, D. José Vicente Távora, Arcebispo de Aracaju e Presidente do Movimento de Educação de Base, D. Alveir Brandão Vilela, Arcebispo de Teresina, D. Eugênio Sales, bispo auxiliar de Natal, D. Adalmo Mariz, Arcebispo coadjutor de Macaé, D. Fernando Gomes, Arcebispo de Goiânia, D. Orlando Chavez, Arcebispo de Quibdó, D. João Batista de Mo-

CLUBE DE RELÓGIOS E JOIAS DO "REGULADOR DA MARINHA"
 Foram sorteados no dia 5 de abril, os seguintes sócios do PLANO "A" — SÉRIE 1A:

n. 249 Sr. Nilton Pires — Rio de Janeiro, 175
 n. 349 Sr. Maria José Monteiro — Cabo
 n. 449 Sr. Bráulio C. Costa — Ministério do Trabalho
 n. 681 Sr. Nóbis Lopes de Sá — R. Joaquim Pereira, 229
 n. 748 Sr. Maria Alvim Pereira — Rua do Brum e 109
 n. 880 Sr. Nilo Machado Dias — Av. Rio Branco, 152

On Proprietários
 AQUINO, ARACIJO COMERCIO S/A.

VISTO
 Humberto Lima
 Fiscal de Rend.

Recife, 5 de abril de 1961.

Dr. Albuquerque, Arcebispo de Vitória

"Nesta convocação, impossível seria ignorar o Episcopado. As várias reuniões dos Bispos do Nordeste mostraram-nos presentes os vigilantes, plenamente conscientes das suas responsabilidades de Ministros do Altíssimo, e de cidadãos brasileiros. Explica-se, assim, o convenio que tenho a alegria de ver firmado, o primeiro entre vários. Com estas palavras, o Presidente João Quadros assinava, ao lado do decreto, a sua convicção da indispensável presença da Igreja Católica na ardua tarefa de erradicação do analfabetismo no Brasil e o seu reconhecimento ao trabalho realizado por ela realizado em prol do povo não só de esclarecimento quanto dos deveres religiosos e civis como da elevação do próprio nível material de vida da população.

"Estou convencido, dirigindo-me agora ao Príncipe da Igreja — continuo — dirigindo-me agora ao Embaixador da Santa Sé, que o Episcopado, dotado dos recursos mínimos materiais, há de, lado a lado do povo, ao lado do Governo, aceitar o desafio e aceitar o repto, para que afinal a estirpe se "saia ao mar".

NOTICIÁRIO LOCAL
 Na próxima segunda-feira, no Noviciado Marista, em Apipicó, das 18 às 19 horas, a segunda reunião do Clero Arquidiocesano, sob a presidência do Exmo. Sr. Arcebispo Metropolitano. Convidam-se os Religiosos de todas as Congregações, especialmente aqueles que exercem o paróquia-

CONGREGAÇÃO MARIANA ACADEMICA
 Convidamos todos os Congregados para no próximo dia 8 do corrente, segundo sábado, às 17 horas, na Capela Domestica, assistirem a Santa Missa e, logo a seguir, a cantada palestra.

Fonte: Diário de Pernambuco (1961). Disponível em:

http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=029033_14&Pesq=%22MOVIMENTO%20DE%20EDUCACAO%20DE%20BASE%22&pagfis=9339. Acesso em: 12 mar. 2021.

FERNANTICO - BRASIL - RECIFE - TEINCA-PEIRA, 12 DE FEVEREIRO DE 1971

Movimento	Titolo	Na
1	1	1
2	2	2
3	3	3
4	4	4
5	5	5
6	6	6
7	7	7
8	8	8
9	9	9
10	10	10
11	11	11
12	12	12
13	13	13
14	14	14
15	15	15
16	16	16
17	17	17
18	18	18
19	19	19
20	20	20
21	21	21
22	22	22
23	23	23
24	24	24
25	25	25
26	26	26
27	27	27
28	28	28
29	29	29
30	30	30
31	31	31
32	32	32
33	33	33
34	34	34
35	35	35
36	36	36
37	37	37
38	38	38
39	39	39
40	40	40
41	41	41
42	42	42
43	43	43
44	44	44
45	45	45
46	46	46
47	47	47
48	48	48
49	49	49
50	50	50
51	51	51
52	52	52
53	53	53
54	54	54
55	55	55
56	56	56
57	57	57
58	58	58
59	59	59
60	60	60
61	61	61
62	62	62
63	63	63
64	64	64
65	65	65
66	66	66
67	67	67
68	68	68
69	69	69
70	70	70
71	71	71
72	72	72
73	73	73
74	74	74
75	75	75
76	76	76
77	77	77
78	78	78
79	79	79
80	80	80
81	81	81
82	82	82
83	83	83
84	84	84
85	85	85
86	86	86
87	87	87
88	88	88
89	89	89
90	90	90
91	91	91
92	92	92
93	93	93
94	94	94
95	95	95
96	96	96
97	97	97
98	98	98
99	99	99
100	100	100

CRESCIMENTO

Em a
médias
rest. o
inicial f
par dol
outra se

[illegible]

SUGERIDAS NORMAS AO GOVÊRNO FEDERAL PARA AJUDA TÉCNICA E FINANCEIRA À INDÚSTRIA DO AÇÚCAR

PORTO DE SAUDE
O sr. Carlos Lala Tex apóia o ministro da Agricultura para que não desapropriar a porção do funcionamento do Porto de Saúde n.º 12 da Ilhéu de Pescaria, em 1901.

http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=029033_14&Pesq=%22MOVIMENTO%20DE%20EDUCACAO%20DE%20BASE%22&pagfis=14976. Acesso em 12 mar. 2021.

