



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

EMMILY DAIANE DA SILVA

**MEB E CIDADANIA: UM ESTUDO DA CARTILHA VIVER É LUTAR
(1961-1963)**

**JOÃO PESSOA/PB
JUNHO/2022**

EMMILY DAIANE DA SILVA

**MEB E CIDADANIA: UM ESTUDO DA CARTILHA VIVER É LUTAR
(1961-1963)**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) como requisito à obtenção do título de Licenciatura Plena em Pedagogia, com aprofundamento na área de História da Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Elizete Guimarães Carvalho.

JOÃO PESSOA/PB
JUNHO/2022

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S586m Silva, Emmily Daiane da.

MEB e cidadania: um estudo da cartilha Viver é lutar
(1961-1963) / Emmily Daiane da Silva. - João Pessoa,
2022.

68f. : il.

Orientação: Maria Elizete Guimarães Carvalho.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em
Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Cidadania. 2. Educação emancipatória. 3. História
e memória. 4. Movimento de Educação de Base. I.
Carvalho, Maria Elizete Guimarães. II. Título.

UFPB/BS/CE

CDU 37(043.2))

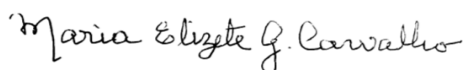
EMMILY DAIANE DA SILVA

**MEB E CIDADANIA: UM ESTUDO DA CARTILHA VIVER É LUTAR
(1961-1963)**

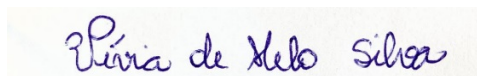
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) como requisito à obtenção do título de Licenciatura Plena em Pedagogia, com aprofundamento na área de História da Educação.

Data de aprovação: 20 / 06 /2022

Banca examinadora:



Profa. Dra. Maria Elizete Guimarães Carvalho (UFPB - Campus I) - Orientadora



Profa. Dra. Vivia de Melo Silva (UFPB - Campus I) - Examinadora

Profa. Dra. Patrícia Cristina de Aragão (UFPB - Campus I) - Examinadora

Dedico este escrito primeiramente a Deus, por me permitir concluir mais uma etapa de minha vida diante de tantas adversidades que enfrentamos nessa pandemia do COVID-19 e, em segundo lugar, a meus pais, por serem minha rede de apoio até aqui.

AGRADECIMENTOS

Como última parte a ser realizada deste escrito, escolhi esse tópico, pois não faria sentido agradecer a todos que fizeram parte de minha caminhada sem a possibilidade de refletir acerca do sentimento de concretização após todo trabalho realizado.

No exercício dessa escrita, reflito sobre o sentido do verbo “agradecer” que, segundo as palavras de Bueno (2014, p. 41), significa o ato de “demonstrar reconhecimento, gratidão” e recolho, em minha trajetória, as pessoas que, ao me estenderem a mão e palavras de afeto ou simplesmente direcionarem para mim um olhar compreensivo, tornaram possível a materialização desta pesquisa e a concretização de meu sonho.

Na intenção de externar o “reconhecimento” (BUENO, 2014, p. 41), agradeço, primeiramente, àquele que me concedeu forças para que eu chegasse até aqui, uma vez que de nada eu seria capaz sem seu cuidado e zelo. Gratidão, Deus, por sempre ter me levantado diante das situações que eu achava que não possuiria a capacidade de suportar, pelas noites de sono que perdi com preocupações com conseguir realizar o trabalho, das quatro últimas cadeiras de estágio, o projeto de pesquisa e desenvolvimento de meu TCC, tudo em um mesmo período.

Agradeço também por me permitir concluir essa etapa de minha caminhada um período antes de sua finalização. Claramente, sem suas mãos sobre meu humano e frágil pensamento, eu não teria a capacidade de alcançar os frutos que conquistei.

Agradeço de forma pessoal aos meus pais, que lutaram para me criar e me proporcionar tudo que eles não tiveram, sobretudo uma educação de qualidade. Jamais conseguiria chegar aqui sem o apoio incondicional dos senhores. Externo, especialmente, palavras de gratidão a minha mãe, Ana Paula Ferreira da Silva, que mesmo não possuindo a oportunidade de concluir seus estudos, plantou em meu coração, desde muito cedo, a *fome* de estudar, aprender, ir em busca dos meus objetivos, conquistar e não desistir diante dos obstáculos da vida. Mãe, a senhora é meu espelho e por isso, todas as minhas conquistas também serão para sempre as suas.

Agradeço também a minha avó, Lucinete Ferreira da Silva, por me apresentar com meu primeiro notebook assim que entrei na universidade. Saiba, minha caríssima avó, que foi pelo seu gesto que consegui cumprir tantos prazos e trabalhos. Além disso, obrigada por ser meu ponto de equilíbrio, pois sua afinidade com Deus e suas orações

para a minha proteção me fizeram encontrar a fortaleza de vencer tudo que tentou retirar a minha paz.

Nesse desvelamento de emoções, não poderia esquecer de minha estrela que hoje intercede por mim do céu: gratidão ao meu guardião felino, Niall, por tantas noites ter sido meu companheiro, meu colo, meu lugar de paz. Foi seu amor traduzido no carinho e nos olhares de compreensão, que não precisavam emitir nenhuma palavra, que me fortaleceu para que eu chegasse até aqui. A outro anjo meu, Ithan, encaminhado por Deus para suprir sua falta, também direciono minhas palavras de gratidão.

A universidade é um mundo estranho, solitário e muitas vezes individual para aqueles que acabam de sair da escola. É um universo onde, ao mesmo tempo que você está cercado de pessoas, por muitas vezes se sente sozinho, haja vista que, como adultos, não cabe mais aos nossos pais fazer o trabalho que realizavam durante nossa trajetória escolar, visto que na universidade somos responsabilizados pelas nossas próprias atitudes, nesse sentido, quero agradecer a minha professora, orientadora e “segunda mãe”, por quem possuo um carinho e uma gratidão eternos, Profa. Dra. Maria Elizete Guimarães Carvalho. À senhora, agradeço, não apenas por ser meu alicerce dentro da academia e guiar todos os meus passos, mas também por, em muitos acontecimentos, ter sido o meu colo e meu lugar de consolo.

Escrevi esse pequeno trecho apenas para esclarecer que, na ausência de meus pais, minha rede de apoio singular, foi a senhora que estendeu a mão e me ensinou a caminhar. Nossas reuniões, conversas, pesquisas, elaborações de trabalhos acadêmicos, congressos e demais feitos, apenas plantaram em mim o desejo de seguir seus passos e me tornar motivo de orgulho para a sua pessoa.

Gratidão, professora, por ter me ensinado tanto através de sua experiência de vida, profissão e de suas lutas travadas nesse caminho, que tornaram possível minha vontade de continuar nessa trajetória educacional em direção do verbo “esperançar” de Paulo Freire. A força que me move a continuar a pesquisar e a permanecer no mundo acadêmico foi a esperança que a senhora plantou em meu coração de um dia poder seguir seus caminhos. É a sua capacidade de enxergar os alunos além dos escritos acadêmicos que quero para sempre levar em minha memória e em minhas práticas educacionais.

À Bruna Guimarães também direciono meus agradecimentos, pois em todos os meus escritos você sempre esteve a postos para auxiliar no encaminhamento dos meus trabalhos. No mesmo sentido, a Guthierry Cassiano e a colaboradora de meus projetos de

iniciação científica, Kilma Guedes, agradeço pelos ensinamentos e por toda paciência para me atender durante meus momentos de inquietação.

Queria também agradecer ao meu professor do Mon Serrat, instituição que estudei uma grande parte da minha vida, Josielligton Silva que, no 3º ano do ensino médio, floresceu em minha alma a vontade de escolher esse curso. Por isso, quero externar minha sincera gratidão, pois foram suas palavras e sua postura como excelentíssimo docente de gramática e redação, que tornaram possível a concretização de minha opção pela Pedagogia e por isso, hoje sou plenamente realizada e feliz.

Às professoras Dra. Vivia de Melo Silva e Dra. Patrícia Cristina de Aragão, que compuseram excelentemente a banca desse trabalho, externo meus singelos agradecimentos pelo apoio singular no desenvolvimento do presente escrito. Decerto, a materialização da conquista dessa etapa da minha vida somente foi possível pelo somatório das ações provenientes de cada uma das senhoras que juntas tornaram esse sonho possível.

Por fim, agradeço a minha instituição, a Universidade Federal da Paraíba, aos órgãos envolvidos, especialmente o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), por fazerem parte da construção de meu sonho e possibilitarem que eu conseguisse conquistar tantos degraus de minha carreira profissional e acadêmica, que não se encerra aqui, mas se inicia a partir desse escrito.

Dessarte, essas páginas seriam poucas para a quantidade de nomes a quem eu destinaria meus eternos agradecimentos; cada pessoa que passa pela nossa vida, em algum momento, deixa em nós um pouco de seus ensinamentos, de sua garra e direta ou indiretamente nos influencia a continuar.

“O sistema não teme o pobre que passa fome, teme o pobre que sabe pensar”.

(Paulo Freire)

RESUMO

O presente escrito manifesta os estudos, análises e discussões acerca do Movimento de Educação de Base (MEB) e de sua Cartilha “Viver é lutar”, documento responsável pela materialização de suas práticas emancipatórias, visando compreender como as lições orientavam os sujeitos para a conquista de sua cidadania. Assim sendo, para delimitar os estudos, o trabalho objetivou analisar os conceitos de cidadania presentes nas lições da Cartilha do MEB “Viver é lutar”, no contexto dos anos 1961 a 1963 e determinar como esse documento orientou os sujeitos para alcançar a formação crítica cidadã. Os caminhos metodológicos consideraram a abordagem bibliográfica e documental, orientados pelos estudos dos decretos nº 50.370/1961, 52. 267/1963 e da própria Cartilha. As análises realizadas pautaram-se nos ensinamentos dos seguintes autores: Cremonese (2007), Pereira (2015), Pontual (2011), Le Goff (2003), Sharpe (1992), Ventura (2001), Wanderley (2014), Santos (2014), Alves; Tonnetti (2021), Freire (1989) e outros. No sentido da rememoração do movimento, é importante ressaltar que mesmo o MEB, sendo fruto da iniciativa católica, suas propostas educacionais caminhavam na direção da emancipação das camadas populares, pois a década de 60 demarcava um período em que o governo, representado pelo presidente do povo, João Goulart, e o clero alinhavam seus interesses às problemáticas de caráter social e, assim, direcionavam suas práticas em favorecimento do povo. O MEB marca, pois, a história dos anos 1960 por concretizar uma proposta educacional que abraçava a política, vislumbrando que somente através desse laço é que seria possível alcançar a liberdade de consciência da classe popular. Dessarte, na Cartilha, o verbo “esperançar”, como bem lembra Paulo Freire (1989), estrutura-se através de retratos e lições que possibilitaram o trabalhador, protagonista do MEB, reconhecer sua condição de explorado para então lutar pela conquista de sua cidadania.

Palavras-chave: Cidadania. Educação Emancipatória. História e Memória. Movimento de Educação de Base.

ABSTRACT

The present writing expresses the studies, analyzes and discussions about *Movimento de Educação de Base (MEB)* and its Book “*Viver é lutar*”, a document responsible for the materialization of its emancipatory practices, aiming to understand how the lessons guided the subjects to conquer their citizenship. Therefore, to delimit the studies, the project aimed to analyze citizenship concepts presented in the lessons of MEB’s Book “*Viver é lutar*”, in the context of the years 1961 to 1963 and to determine how this document guided the subjects to reach the citizen critical formation. The methodological ways considered the bibliographical and documental approaches, guided by the studies of decrees nº 50.370/1961, 52. 267/1963 and the Book “*Viver é lutar*”. The analyzes were based on the teachings of the following authors: Cremonese, (2007), Pereira, (2015), Pontual, (2011), Le Goff, (2003), Sharpe, (1992), Ventura, (2001), Wanderley, (2014), Santos, (2014), Alves; Tonnetti, (2021), Freire, (1989)) and others. In the movement remembrance sense, it is important to emphasize that even *MEB* being the result of the catholic initiative, its educational proposals walked in the direction of popular classes emancipation, because the 60's decade had marked a period in which the government, represented by people president, João Goulart, and the clergy had aligned their interests with social issues and, thus, had directed their practices to people favor. *MEB* marks, therefore, the history of 1960s by concretizing an educational proposal that embraced politics, envisioning that only through this link would be possible to achieve the conscience freedom of popular class. Thus, in the Book, the verb “*esperançar*”, as Paulo Freire (1989) well reminds, is structured through pictures and lessons that enabled the worker, *MEB*’s protagonist, to recognize his exploited condition and then fight for the citizenship conquest.

Key words: Citizenship. Emancipatory Education. History and Memory. *Movimento de Educação de Base*.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	Capa da Cartilha “Viver é lutar: 2º livro de leitura para adultos”.	44
FIGURA 2 -	Lição nº 1 da Cartilha “Viver é lutar”.	46
FIGURA 3 -	13ª Lição da Cartilha “Viver é lutar”.	48
FIGURA 4 -	4ª Lição da Cartilha “Viver é lutar”.	51
FIGURA 5 -	18ª Lição da Cartilha “Viver é lutar”.	54
FIGURA 6 -	17ª Lição da Cartilha “Viver é lutar”.	56
FIGURA 7 -	19ª Lição da Cartilha “Viver é lutar”.	60
FIGURA 8 -	30ª Lição da Cartilha “Viver é lutar”.	62
FIGURA 9 -	Retrato da Cartilha “Viver é lutar”.	64
FIGURA 10 -	Última página da Cartilha “Viver é lutar”.	66

LISTA DE ABREVIATURAS

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

EJA – Educação de Jovens e Adultos

JOC – Juventude Operária Católica

JUC – Juventude Universitária Católica

MCP – Movimento de Cultura Popular

MEB – Movimento de Educação de Base

PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PROLICEN – Programa de Bolsas de Licenciatura

THC – Teoria do Capital Humano

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	MEB: DO CONTEXTO HISTÓRICO À PRÁTICA EDUCATIVA	20
2.1	Cenário histórico da década de 1960	21
2.2	Instituição e Funcionamento do MEB: ensinando a ser cidadão	28
3	O SER CIDADÃO NA CARTILHA VIVER É LUTAR	36
3.1	Cidadania: para que?	37
3.2	Educação e cidadania na Cartilha “Viver é lutar”	40
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	67
	REFERÊNCIAS	69

1 INTRODUÇÃO

Rememorar os acontecimentos do Movimento de Educação de Base (MEB) na década de 1960 significa compreender que essa proposta educacional emblemática não se findou no passado, pois a perspectiva curiosa do historiador permite-lhe vislumbrar o pretérito não como um tempo cristalizado nos escritos, mas sim, como um tempo dinâmico, vivo e que mantém uma interdependência com as ocorrências do presente.

No suscitar dessa maneira libertadora de olhar para o outrora-presente, surge a necessidade de atribuir sentido à revisitação, uma vez que não faria sentido retomar os acontecimentos mantendo a insistência no velamento das vozes envolvidas. Decerto, compreende-se que essa maneira de olhar o passado apenas contribuiria para a transmissão e manutenção dos valores provenientes da camada dominante da sociedade.

Para não correr o risco de recontar a história “na perspectiva dos grandes homens” (SHARPE, 1992, p. 40), faz-se necessário trazer para campo a categoria da Memória, pois ela “[...] atravessa a história e a alimenta” (LE GOFF, 2003, p. 9), impedindo que essa reproduza contextos em que a classe popular e seu direito de lembrar e esquecer são colocados às margens da História Oficial. Nas palavras de Le Goff (2003, p. 368), a memória

[...] foi posta em jogo de forma importante na luta das forças sociais pelo poder. 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. Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva.

Sendo assim, a memória individual dos sujeitos que fizeram parte do MEB, apesar de serem únicas e subjetivas, tornam-se parte da memória coletiva do movimento que, como ensina Le Goff (1990, p. 410), não é “[...] somente uma conquista, é também um instrumento e um objeto de poder”.

É nessa perspectiva que o pesquisador assume o papel de “contar a história vista de baixo”, como bem explica Sharpe (1992, p. 56), ainda considerando que

aqueles que escrevem a história vista de baixo não apenas proporcionaram um campo de trabalho que nos permite conhecer mais sobre o passado: também tornaram claro que existe muito mais, que grande parte de seus segredos, que poderiam ser conhecidos, ainda estão encobertos por evidências inexploradas (SHARPE, 1992, p. 62).

Nesse sentido, revela-se o importante ofício do pesquisador da Educação que, através de suas observações objetivas/subjetivas, poderá reunir, selecionar refletir e analisar criticamente uma pluralidade de fontes, buscando rememorar o passado-presente através de diferentes perspectivas distantes das reproduções dominantes.

Como pesquisador, assume-se o inerente papel de guardião da memória coletiva. Logo, visando detalhar-se uma coleção de memórias que possibilitaram o encontro com essa temática e a escrita desse trabalho, propõe-se, nas linhas posteriores um encontro com as experiências pessoais que aproximaram a autora desse campo de pesquisa.

Assim, ressalta-se que foi durante o primeiro contato com a disciplina de História da Educação I, ministrada pela Profa. Dra. Maria Elizete Guimarães Carvalho, no primeiro período da universidade, que o interesse pelo estudo dos movimentos educacionais que se recusavam a caminhar sob as determinações de uma sociedade classista foi despertado. Em continuidade, no semestre seguinte, cursou-se o módulo II dessa mesma disciplina, ainda com a mesma professora e, pela primeira vez, pôde-se adentrar nos estudos dos retalhos dos movimentos populares da década de 1960.

No período seguinte, apresentou-se a oportunidade de iniciar os estudos como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica PIBIC/CNPQ na área da História da Educação, sob orientação dessa professora, que acompanhou como orientadora por três anos de projetos. Durante esses três anos, como bolsista, foi permitida a oportunidade de pesquisar sobre os movimentos de cunho popular aflorados na década de 1960, do século XX, o que impulsionou a curiosidade, especificamente acerca do MEB.

O tema da pesquisa surgiu durante o exercício do 2º projeto, cuja temática caminhava na revisitação dos “cacos” do MEB. A partir dele, pôde-se participar de alguns encontros com o Programa de Bolsas de Licenciatura (PROLICEN), projeto paralelo ao PIBIC que, dentre outros eixos principais, discutia temas vinculados à perspectiva dos Direitos Humanos.

Nesse momento, sentiu-se a necessidade de encaminhar a pesquisa para outros horizontes, a fim de que ela apresentasse um olhar singular que enriquecesse a perspectiva

educacional, se aproximando da análise política ligada à conquista dos direitos e da cidadania.

Nasce, pois, a temática do presente escrito, fruto dos estudos como bolsista, nos anos vivenciados nos projetos PIBIC/CNPQ, dos quais a autora participou. Dessa forma, propõe-se rememorar a proposta educacional do MEB, através da análise da Cartilha “Viver é lutar”, visando investigar quais conceitos de cidadania encontravam-se expressos na Cartilha e como esse material, orientado por esses conceitos, direcionava os sujeitos para a formação cidadã.

Para o desenvolvimento do escrito, foram centrados estudos na delimitação temporal dos anos de 1960 a 1963, buscando contemplar as práticas emancipatórias do MEB no seu momento de “luzes” na educação. O Movimento de Educação de Base (MEB) foi uma experiência educacional emblemática de iniciativa católica coordenada pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), que objetivava direcionar às regiões subdesenvolvidas do país o sistema de rádio educação.

Suas práticas foram traduzidas nas páginas da Cartilha “Viver é lutar”, título expressivo que resume bem a intencionalidade das ações do movimento. A cartilha contava, na sua composição, com textos, que teciam o enredo de uma história onde o povo começava a elucidar a importância da conquista dos seus direitos e fotografias, que dialogavam não somente com os escritos, mas também com o leitor e sujeito do MEB.

A importância dessa temática faz jus, em primeiro lugar, ao compromisso que o pesquisador assume enquanto guardião da memória. Nessa concepção, cabe a ele o importante papel de lutar contra as armadilhas do tempo e das ideologias dominantes, que atravessam as décadas, para manter viva a memória dos movimentos educacionais de cunho libertador, considerando que o exercício da rememoração significa também resistir.

Além disso, compreendendo a relação entre o passado-presente, evidencia-se que a pesquisa poderá servir de alimento para as gerações atuais e futuras, para que elas conheçam, se inspirem e abram novos questionamentos, objetivando alimentar uma história que é considerada dinâmica.

Para direcionar os estudos que foram realizados, a pesquisa orientou-se pelos questionamentos: *Quais concepções de cidadania orientam as lições da cartilha “Viver é lutar” do MEB? E como a formação cidadã é proposta aos sujeitos educacionais?* Dessa forma, visando responder tais questionamentos, fez-se imprescindível analisar os conceitos de cidadania presentes nas lições da Cartilha do MEB “Viver é lutar”, no

contexto dos anos 1961 a 1963, identificando como a Cartilha orienta os sujeitos para alcançarem a formação cidadã.

Para tanto, os estudos que fundamentaram as discussões caminharam pela via da pesquisa qualitativa, apropriando-se de fontes escritas - bibliográficas, documentais e legais, de estudos sobre a temática, da legislação que orientou o Movimento, como os decretos nº 50.370/1961 e 52. 267/1963 e também, da Cartilha “Viver é lutar” - e de fontes iconográficas.

Assim, a escritura dos capítulos foi guiada pelos estudos dos seguintes autores, de acordo com os respectivos temas: Cidadania, com CREMONESE (2007), PEREIRA (2015) e PONTUAL (2011); História e Memória, Le Goff (2003), Sharpe (1992); no âmbito do MEB, Ventura (2001), Wanderley (2014), Santos (2014), Alves, Tonnetti (2021), Freire (1989), entre outros.

Dessarte, para alcançar o objetivo estabelecido no primeiro capítulo, ou seja, rememorar o Movimento de Educação de Base, sua criação e funcionamento, considerando o contexto histórico em que se desenvolveu, iniciou-se a discussão da temática através do levantamento dos contextos nacional e internacional que influenciaram o fervilhar dos movimentos de cunho popular na década de 1960, partindo, em sequência, para a rememoração dos “retalhos” do MEB e de sua proposta educacional libertadora, que seguia os ensinamentos da pedagogia da esperança de Paulo Freire. No segundo capítulo, analisou-se o conceito de cidadania proposto nos anos 1960 e como ele foi trabalhado nas lições da Cartilha “Viver é lutar”, para garantir à camada popular a conquista de seus direitos.

2 MEB: DO CONTEXTO HISTÓRICO À PRÁTICA EDUCATIVA

No diálogo entre memória e história, faz-se necessário partir da premissa de que as transformações educacionais caminham em singularidade com o contexto de sua época. Nesse sentido, ao rememorar os acontecimentos do final dos anos de 1950 para 1960, foi possível compreender que esse período de transição carrega consigo modificações em todas as esferas, sejam elas a educacional, política, econômica e social.

Em consonância com o cenário mundial, no Brasil, os alinhamentos populares efervesciam na busca por seus direitos: o homem deixava de ser massa para ser cidadão! Na educação, pensava-se uma forma de possibilitar à classe trabalhadora os meios necessários para a emancipação popular.

No cerne dessa conjuntura, diversas foram as influências externas e internas que culminaram nas modificações ocorridas em solo brasileiro, sobretudo a concepção libertadora trazida por Paulo Freire que, nessa época, representava a visão de um homem à frente de seu tempo. Nas palavras de Pontual (2011, p. 4), a visão de educação mediada por Freire permitia enxergar a

liberdade, visão dos oprimidos, esperança, autonomia, indignação, sonhos possíveis, são eixos fundamentais de sua obra sempre posicionada a favor de uma educação voltada à mudança histórica e à ação transformadora.

É nesse ideário, não pensado/vivenciado anteriormente, que surge o MEB, alimentado pela pedagogia da esperança e munido pela vontade de lutar pela cidadania da camada popular, através de práticas de politização/conscientização, pois, conforme explica Góes (2002, p. 27),

para o MEB, a conscientização era intrínseca a própria educação, pois ela ajudava alguém a tomar consciência do que é (consciência de si), do que são os outros (comunicação entre sujeitos) e do que é o mundo (coisa intencionada).

Nesse sentido, as práticas do movimento partiam do sujeito para o mundo, pois considerava-se a importância de conceber o indivíduo na sua totalidade. O trabalhador era concebido como um sujeito de direitos e para ele era preciso uma educação que possuísse a responsabilidade de atender às suas necessidades que não envolviam apenas

a fome da palavra, mas principalmente a fome de conhecer a si como um cidadão possuidor de direitos.

Logo, para compreender tais mudanças, em um primeiro momento foi analisado o contexto nascente da década de 1960, a fim de compreender as intencionalidades por trás da elaboração dos projetos de educação oferecidos nesse momento às camadas populares e, posteriormente, adentrou-se no período de instituição e funcionamento do MEB.

2.1 Cenário histórico da década de 1960

A época de transição marcada pelos anos datados do final da década de 1950 para o início de 1960 foram bastante conflitantes, tanto no cenário internacional, quanto no nacional. No exterior, havia uma grande marca da forte influência desenvolvimentista deixada pela Segunda Guerra Mundial em 1945, o que colaborava para que, nesse momento, iniciasse pelo mundo a difusão do pensamento científico, responsável por conceber o conhecimento como um *lócus* de poder, tanto para a esfera política, quanto educacional, econômica e bélica.

O mundo apresentava-se de forma revolucionária e inconformada: no cenário político, eram vistas grandes manifestações sociais, de luta por igualdade e solidariedade, fato esse que refletia o começo da conscientização da grande massa. Simultaneamente, aconteciam, de um lado, as guerras de libertação dos países africanos; e do outro, a Guerra Fria que, nas palavras de Colesel e Fernandes (2010, p. 2), foi um embate entre “duas ordens políticas e socioculturais, o socialismo vivido e projetado pela União Soviética e o capitalismo divulgado pelos Estados Unidos da América”.

Esse período de transformações ainda foi fortemente influenciado pela Revolução Cubana, principalmente, na América Latina, que representava a mobilização do povo mediante ao autoritarismo do governo. Esse acontecimento marcou os anos de 1959 e foi liderado por Fidel Castro e Ernesto Che Guevara que objetivavam retirar do poder uma liderança antidemocrática e ditatorial, responsável por direcionar ações baseadas na censura da imprensa e na perseguição aos sujeitos que se opunham ao governo.

No ponto de vista educacional e econômico, a efervescente relação entre educação e desenvolvimento, denominada Corrida Espacial, evidencia-se como mais uma contribuição para a divisão do mundo em países de primeira, segunda e terceira potência,

haja vista que a crescente ideia de desenvolvimento propagada contribuía para que os países dessem a largada rumo à busca pelo rápido crescimento econômico.

A relação entre educação e desenvolvimento ainda podia ser verificada em meados dos anos de 1960, especificadamente, quando tornava-se possível vislumbrar que o cenário internacional estava, ainda que paralelamente, imerso na óptica da Teoria do Capital Humano (THC), que começava a ganhar força durante esse período, em contrapartida à desaceleração dos anos de ouro do capitalismo. Sobre essa teoria, Schultz (1973, p. 73) afirma que a crença no “valor educação” podia ser explicada pela “ideia de que as pessoas compõem o capital de cada país e que a educação é um investimento que nele se faz”.

É importante ressaltar que esse cenário de intensas transformações impacta também na esfera religiosa, que começava a sentir a necessidade de encaminhar seus projetos de fé, aproximando-se dos problemas sociais que atingiam a sociedade, como a fome, a pobreza e o crescente analfabetismo que assolava não somente o Brasil, mas o mundo afora. Camilo (2011, p. 2), em diálogo com o apontamento anterior, comenta que

no decorrer do século XX, dentro da Igreja Católica, a preocupação de seus membros com a questão social foi aumentando na medida em que pelo mundo proliferam os problemas, como a violência, o desemprego e a fome. A região da América Latina mereceu uma atenção especial de parte da Igreja, em virtude da história e da grande presença católica no continente.

A igreja, pois, encontrava-se tensionada pelas concepções advindas da Teologia da Libertação, que afluía pelos arredores do continente os ideais que acompanhavam as transformações ocorridas. Camilo (2011 *apud* Löwy, 2000, p. 3) explica que essa concepção embasava suas teorias em 8 pontos, trazendo destaque para

a libertação humana como antecipação da salvação final em Cristo, uma nova leitura da Bíblia, uma forte crítica moral e social do capitalismo dependente, o desenvolvimento de comunidades de base cristãs entre os pobres como uma nova forma de Igreja e, especialmente, uma opção preferencial pelos pobres e a solidariedade com sua luta de autolibertação.

Todo esse cenário de movimentações e aproximação do clero com as questões humanas e sociais culminaram, nessa época, na formação do Concílio do Vaticano II em

1960, responsável por demarcar os novos caminhos para o clero católico. O grande diferencial da postura da Igreja Católica durante esse evento, como esclarece Lenz (2002, p. 423), “foi sua atitude para com o mundo, uma atitude não de condenação, mas de diálogo”.

No Brasil, todas essas mudanças ecoaram na carência por projetos educacionais; “Ser cidadão é ser alfabetizado!”, palavras de Ventura (2001, p. 4) que resumem o sentido da educação oferecida à população iletrada no final dos anos 1950 para o início dos anos de 1960 que, em vista da necessidade de acompanhar a manchete de um “país moderno e pré-democrático”, em plena negação do direito dos analfabetos de exercer a cidadania do voto, requeria a alfabetização em massa para que a população iletrada pudesse votar, sem, claramente, compreender a função dessa ação.

Esse *slogan* memorável, criado por iniciativa da camada dominante da sociedade e amplamente difundido nos anos anteriores à criação do MEB, apenas sintetiza uma tentativa da elite de proporcionar à camada popular uma mera instrução camuflada pela nomeação das chamadas “Campanhas de alfabetização”. Essas campanhas, na verdade, possuíam a intencionalidade de instruir o trabalhador para o mercado de trabalho e, por conseguinte, garantir a manipulação do voto. Logo, essa proposta configurava-se como mais um artifício usado pela camada hegemônica para a manutenção de seu lugar de privilégio.

Segundo Ventura (2001, p.4),

o Brasil industrialista precisava educar os jovens e adultos da classe trabalhadora tanto no que tange à alfabetização (daí as campanhas nacionais de alfabetização e educação básica) quanto no que se refere à qualificação e treinamento da mão-de-obra.

A proposta de campanhas para a educação popular, datada até a década de cinquenta, apoiava-se em um espelho de sociedade em processo de industrialização, sendo assim, esses movimentos de alfabetização em massa que ocorreram até a década de sessenta eram destinados, conforme aponta Ventura (2001, p.5), para “os excluídos do sistema regular, e até mesmo do sistema educacional paralelo”.

Nesse aspecto, as influências desenvolvimentistas exteriores compuseram uma educação intrinsecamente ligada aos interesses de uma camada dominante que estava preocupada com o desenvolvimento do Brasil recém-industrializado. Como resultado,

essa organização capitalista marcou um projeto educacional que, até o final de 1950, possuía o objetivo de meramente instruir os sujeitos para que eles continuassem sendo massas de manobra do capital, da conjuntura dominante e das campanhas eleitorais, uma vez que o direito de exercer a cidadania do voto era apenas dos alfabetizados.

Com a chegada da década de 1960, a necessidade de uma forma diferente de olhar a educação começa a suscitar seus primeiros sinais. É nesse sentido que se faz necessário compreender a educação como palco das políticas de governo e não de Estado, pois seus rumos, ora favorecem o surgimento de iniciativas que reconhecem os sujeitos das camadas populares como possuidores de direitos, ora contribuem para a manipulação do indivíduo como objeto do capital.

É no cerne dessa problemática que a análise dos acontecimentos dessa década torna-se importante para a rememoração do MEB, uma vez que, sendo a educação considerada um instrumento de poder, ela acaba constituindo-se em um campo de disputa entre forças hegemônicas e contra-hegemônicas que podem ser tencionadas pelas influências das intenções de quem se encontra no poder do Governo.

No Brasil, o reflexo dos acontecimentos exteriores repercutiu na ideia desenvolvimentista deixada por Juscelino Kubitschek, que buscou o acelerado crescimento do país, aproximando-se do sistema educacional da Teoria do Capital humano, cuja ascendência na década de 1960, colocava o investimento no “valor educação” como pretexto para a ascensão política, econômica e social do sujeito.

Um ponto significativo da influência dessa teoria em solo brasileiro faz jus ao seu efeito colateral nos arranjos educacionais, pois, ao mesmo tempo que ocorre uma aproximação entre a ideia de educação e desenvolvimento, também emerge uma necessidade dos grupos contra-hegemônicos a favor das camadas populares lutarem pela urgência de projetos educacionais, a fim de proporcionar o encontro do sujeito iletrado com a cultura.

Assim, a saída do governo de Kubitschek, a breve tomada do poder de Jânio Quadros e a posterior posse de João Goulart em 1961 marcam um período de continuidades, uma vez que Jango, conhecido como presidente do povo, ao assumir a presidência, direciona seu governo rumo aos interesses da classe popular. Conforme afirma Paiva (1983, p. 230),

pretendiam todos a transformação das estruturas sociais, econômicas e políticas do país, sua recomposição fora dos supostos de ordem vigente;

buscavam criar a oportunidade de construção de uma sociedade mais justa e mais humana. Além disso, fortemente influenciados pelo nacionalismo, pretendiam o rompimento dos laços de dependência do país com o exterior e a valorização da cultura autenticamente nacional, a cultura do povo.

Aliado a esse pressuposto, faz-se imprescindível ressaltar que o contexto da época caminhava a favor das transformações advindas dos setores populares; o governo de Jango era direcionado para o respeito às massas e aos sujeitos, proporcionando a continuidade dos movimentos de reforma e o apoio à camada popular em busca dos direitos. Nas palavras de Góes (2002, p. 20), essa época marca um período em que houve “uma crescente e irreversível ativação do povo no seu próprio processo histórico, abrindo leques de participação interdependentes de ordem econômico-social-político-cultural”.

As mudanças aconteciam em todos os setores: na zona rural, havia a busca por melhores condições de trabalho com o surgimento da Reforma Agrária, enquanto no educacional, evidenciava-se o requerimento de reformas de base para a população iletrada. Essas reformas buscavam proporcionar algum tipo de benefício ao povo, considerando a melhoria de suas condições de existência, como comenta Beisiegel (1982, p. 14), que pontua que tais reformas consistiam no

[...] processo educativo “destinado a proporcionar a cada indivíduo os instrumentos indispensáveis ao domínio da cultura de seu tempo, em técnicas que facilitassem o acesso a essa cultura [...] e com os quais, segundo suas capacidades, cada homem pudesse desenvolver-se e procurar melhor ajustamento social.

Assim, as reformas no campo educacional visavam retirar da educação a perspectiva meramente técnica, expressa pelas campanhas dos anos anteriores à década de 1960, direcionando-a para um cenário que considerava o sujeito na sua totalidade. Vislumbrava-se, pois, a educação como meio capaz de proporcionar ao trabalhador o reconhecimento da sua condição de explorado dentro de uma sociedade capitalista, para que ele pudesse conhecer a si como um cidadão possuidor de direitos.

O *slogan* “Ser educado é ser conscientizado!” (VENTURA, 2001, p. 6) demarca, então, a concepção de educação oferecida nos anos de 1960, que caminhava lado a lado com as concepções libertadoras advindas das práticas educacionais de Paulo Freire. Sobre uma educação voltada para a cultura, politização das consciências e valorização dos sujeitos, Bomeny (2017, p.2) chama atenção:

falar de educação no período Jango é lembrar também a expressão intelectual de maior vulto à época, o educador pernambucano Paulo Freire. Associada à alfabetização de adultos, sua "pedagogia da libertação" – expressão exemplar da crença no poder libertador pela consciência e pelo conhecimento – percorreu o Brasil e toda a América Latina. A educação seria o instrumento mais eficaz de difundir a idéia-força de que o homem não deveria se contentar com a condição de "objeto" da história: sua vocação era ser "sujeito".

Dessa forma, o trabalhador dos anos de 1960, pertencente à classe popular, deixava de ser considerado massa de manobra do capital para ser reconhecido como sujeito e cidadão. O “ser sujeito”, como bem coloca Bomeny nas suas palavras anteriormente citadas, esclarece uma ideia em que o trabalhador rompe com um período de escuridão marcado pelo desconhecimento dos seus direitos. Nesse aspecto, o trabalhador do MEB passava a ser concebido como aquele que produz cultura ao mesmo tempo que é produto dela.

Acerca do sucesso da metodologia dialógica pregada por Freire, a autora ainda expõe que

o mote "Todo ato educativo é um ato político" é a síntese de todo um esforço de conscientização pela educação que o método Paulo Freire pretendeu universalizar. Sistematizado em 1962, quando Freire lecionava na Universidade Federal de Pernambuco, seu método de alfabetização de adultos ficou conhecido por combinar conquistas da teoria da comunicação, da psicologia e da didática, por não utilizar as tradicionais cartilhas e por defender a necessidade de se produzir o material para o ensino a partir da fala de cada grupo de analfabetos. O sucesso obtido pelo método nas primeiras experiências desenvolvidas em Recife, no âmbito do MCP, propiciou sua difusão.

Nessa atribuição, Ventura (2001, p. 6) aponta que, diferentemente das propostas de educação veiculadas pelas campanhas anteriores, as da década de sessenta dialogam diretamente com uma nova iniciativa mais próxima dos direitos da camada popular.

O diferencial na intencionalidade dessas novas propostas de educação é que “o povo deixa de ser objeto para ser sujeito” (GÓES, 2002, p. 20), assim, a educação ofertada em 1960 registra para sempre na história um período em que houve uma tentativa emancipatória de articular os saberes teóricos e práticos rumo à transformação social, ressaltando a educação como direito, resistência e lugar de memória.

Em decorrência, o Movimento de Cultura Popular (MCP), nascido no início da década de sessenta em Recife, vislumbrava a cultura como produção coletiva, tendo como objetivos, segundo o art. 1º de seu Estatuto (MCP, 1961, [s.n]):

- 1 - Promover e incentivar, com a ajuda de particulares e dos poderes públicos, a educação de crianças e adultos;
- 2 - Atender ao objetivo fundamental da educação que é o de desenvolver plenamente todas as virtualidades do ser humano, através de educação integral de base comunitária, que assegure, também, de acordo com a Constituição, o ensino religioso facultativo;
- 3 - Proporcionar a elevação do nível cultural do povo, preparando-o para a vida e para o trabalho;
- 4 - Colaborar para a melhoria do nível material do povo, através de educação especializada;
- 5 - Formar quadros destinados a interpretar, sistematizar e transmitir os múltiplos aspectos da cultura popular.

Nesta compreensão, a instituição escolar não era âmbito isolado do saber científico, mas situava-se como *locus* de trânsito entre o saber escolar sistematizado e o saber prático e social, advindo das realidades dos sujeitos. Acerca disso, Pontual (2011, p.5) reflete que

o discurso de Freire sempre dirigido aos educadores e educadoras que atuam tanto na escola como em outros âmbitos da prática social, colocam-nos frente à necessidade de compreender a Educação Popular como um conjunto de práticas e formulações que permeiam diferentes âmbitos das relações sociais, sem deixar de reconhecer a especificidade das diversas práticas e dos distintos espaços onde elas se desenvolvem.

Logo, de acordo com Góes (2002, p. 18), o MCP atuava dialogando com as características políticas e culturais do sujeito, pois

a demanda por uma consciência popular adequada ao real e possuída pelo projeto de transformá-lo é característica do movimento popular porque este se assenta nas três seguintes pressuposições:

- a) Só o povo pode resolver os problemas populares;
- b) Tais problemas se apresentam como uma totalidade de efeitos que não pode ser corrigida senão pela supressão das suas causas radicadas nas estruturas sociais vigentes;
- c) O instrumento que efetua a transformação projetada é a luta política guiada por ideias que representam adequadamente a realidade objetiva.

Em meio a essas transformações, para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) emergia a urgência de considerar o indivíduo na sua totalidade como sujeito, sendo esse produto e produtor da história e, por conseguinte, da cultura; trabalhador e cidadão. A educação vinculada à cultura trazia para a EJA o sentido politizador das consciências, de modo que se compreendia a inerência dos projetos educacionais serem interligados às problemáticas sociais.

Toda essa movimentação popular é devastada com a chegada dos anos de 1964, marcando na história o golpe da Ditadura Civil-Militar que, dentre outros feitos, censurava qualquer manifestação de mobilização popular, liberdade de expressão ou movimentos de educação que dialogassem com a emancipação dos sujeitos. O resultado desse palanque elitista foi um longo período de medo, exílio, queima de materiais educacionais das experiências, silenciamento e tentativas de velamento da memória coletiva.

2.2 Instituição e Funcionamento do MEB: ensinando a ser cidadão

Como foi evidenciado nas linhas anteriores, influenciada pelas modificações que aconteciam no ideário mundial, nacional e as concepções advindas do Concílio Vaticano II, a Igreja Católica inicia os anos de 1960 mais próxima das problemáticas sociais. Nesse ponto, Camilo (2011, p. 2) argumenta que (um)

segmento dentro da Igreja Católica brasileira passou a se posicionar mais firmemente contra os problemas econômicos e sociais que estavam atingindo o país e, quando os militares tomaram o poder e implantaram um regime autoritário dentro do país, passaram a ser duramente perseguidos. Assim, foi que surgiu uma relação dialética no Brasil entre os religiosos envolvidos com a questão social e a realidade brasileira: quanto mais eles denunciavam e agiam em relação aos problemas no país como a fome, o desemprego, a questão agrária e a repressão dos militares, mais perseguidos eles eram, situação que ao invés de diminuir o ímpeto dessas pessoas, aumentava sua determinação em combater aquela situação.

Em meio a tantas transformações que orientavam as esferas da sociedade no favorecimento da movimentação das massas, emergia a necessidade de o clero católico oferecer serviços ligados ao setor educacional, uma vez que o capital humano alarmava a necessidade de os governantes investirem na educação.

Esse panorama de mudanças acabou refletindo na Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) uma dissociação de interesses entre duas importantes alas, uma conservadora e outra progressista. Essa última, relacionada à Juventude Operária Católica (JOC) e à Juventude Universitária Católica (JUC), era composta por universitários sensibilizados com as questões sociais, reafirmando a importância de um país justo.

Com isso, os bispos brasileiros alimentavam sua bagagem de ideias nas visitas realizadas em outros países para implementar no Brasil novas propostas educacionais, como é o caso de Dom Eugênio Sales que, a partir das experiências vistas na Colômbia, através da “*Acción Cultural Popular da Igreja Católica*”, colocou em prática no Brasil um movimento de educação popular na cidade de Natal/RN.

Iluminado pelas experiências de Dom Eugênio, o então Arcebispo de Aracaju, Dom José Vicente Távora, encaminhava uma proposta em nome da CNBB para o presidente João Goulart. Nasce, dessa forma, o MEB, em 1961, formalizado pelo decreto nº 50.370/1961, como uma iniciativa católica que pretendia desenvolver um programa que levasse às regiões rurais subdesenvolvidas do Norte, Nordeste e Centro-Oeste, onde o índice de analfabetismo era alarmante, uma educação de base por intermédio dos serviços de rádio-educação.

Segundo Fávero (2006, p. 80), por educação de base entendia-se:

[...] o processo de autoconscientização das massas, para uma valorização plena do homem e uma consciência crítica da realidade. Esta educação deverá partir das necessidades e dos meios populares de participação. Integrados em uma autêntica cultura popular, que leve a uma ação transformadora. Concomitantemente, deve propiciar todos os elementos necessários para capacitar cada homem a participar do desenvolvimento integral de suas comunidades e de todo o povo brasileiro.

Assim, o autor ainda comenta que os temas tratados deveriam caminhar no sentido de:

a) 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; b) conscientização do povo, levando-o a descobrir o valor próprio de cada homem; despertar para os seus próprios problemas e provocar uma

mudança de situação; buscar soluções, caminhando por seus próprios pés; assumir responsabilidades de soerguimento de suas comunidades; c) animação de grupos de representação, promoção e pressão; d) valorização da cultura popular, pesquisando, aproveitando e divulgando as riquezas culturais próprias do povo.

Nessa instância, faz-se imprescindível considerar que, mesmo o MEB não sendo decorrente de uma iniciativa puramente popular, seus ideais e objetivos caminharam lado a lado com as mudanças ocorridas na época que favoreciam as mobilizações populares pela busca de seus direitos, pois o MEB objetivava ensinar o homem rural a ser cidadão.

Em relação a isso, torna-se inerente salientar que o MEB, ao contrário das campanhas de alfabetização, não possuía o caráter meramente eleitoreiro, ligado à posse do voto, haja vista que esse direito havia sido retirado dos analfabetos. Nesse sentido, a luta pela cidadania no MEB não estava vinculada apenas ao voto desprovido de reflexão, mas podia ser traduzida como a oportunidade do sujeito exercer o dever e o direito de votar, agora alfabetizado, compreendendo o sentido dessa ação, objetivando buscar a posse de seus direitos civis, trabalhistas e educacionais a si conferidos como trabalhador e cidadão. Sobre o ressaltado, Moraes (2012, p. 526) defende que

o resgate do processo de instalação da rede de escolas radiofônicas do MEB demonstrou-nos todo um conjunto de potencialidades das comunidades rurais por meio das articulações com o poder local; estas não foram vistas por nós como relações de dependência, mas como articulações com o poder em busca de benefícios para os grupos. Quando a escola chegou nas terras do coronel, submeteu-se a ele, mas também o contestou. Ensinou o homem comum a ler e a fazer contas, para que os patrões não o enganassem tão facilmente na hora do pagamento do barracão.

A educação, então, assume uma perspectiva emancipatória que ultrapassava os limites do mero alfabetizar, pois ela ensinava ao trabalhador que ele, sendo um cidadão, possuía direitos que necessitavam ser reconhecidos e contestados quando retirados pelos donos do capital.

Dessa forma, mesmo não tendo nascido do povo, suas iniciativas nos anos de 1960 o colocam como movimento a favor da camada popular que, nesse momento, deixava de ser massa para tornar-se povo. Como afirma Moraes (2012, p. 520), o discurso do MEB esclarecia que os sujeitos sendo “cidadãos [...] deveriam assumir o papel de trabalhar e lutar por melhorias sociais, políticas e econômicas do país”.

É importante ressaltar, ainda que embora o MEB tenha sido criado pela iniciativa eclesial, foi financiado pelo Governo Federal pela assinatura do decreto nº 50.370/1961, o qual propunha, entre outras colocações, a ampliação das escolas radiofônicas, que pode ser verificado no art. nº 2 do documento da CNBB (1961, p.4). que assim disciplina:

O MEB executará um plano quinquenal 1961/1965 durante o qual instalará 15.000 (quinze mil) Escolas radiofônicas em 1961, e, nos anos subsequentes, tomará providências necessárias para que a expansão da rede escolar radiofônica seja sempre maior do que a do ano anterior.

Sobre a questão, Fávero (2010, p. 1) comenta que para a execução da proposta foram ainda previstos apoios

[...] por vários ministérios e órgãos federais e estaduais, mediante financiamento e cessão de funcionários. Foi prevista também importante colaboração do Ministério de Viação e Obras Públicas, responsável pela concessão dos canais de radiodifusão, visando agilizar os processos de criação e ampliação de emissoras católicas. O programa teria a duração de cinco anos, devendo ser instaladas, no primeiro ano, 15 mil escolas radiofônicas, a serem aumentadas progressivamente. Para tanto, a CNBB colocava à disposição do governo federal a rede de emissoras filiadas à Representação Nacional das Emissoras Católicas (RENEC), comprometia-se a aplicar adequadamente os recursos recebidos do poder público e a mobilizar voluntários para atuar nas escolas como monitores e nas comunidades como líderes.

Conquanto, a proposta de alfabetização do MEB objetivava não somente letrar a população, mas também conscientizar e, acerca disso, Moraes (2012, p. 518) expõe que

ao longo de suas atividades, o MEB demonstrou-se preocupado com uma ação pedagógica diferenciada em relação às campanhas alfabetizadoras das décadas de 1940 e 1950, bem como com a focalização de situações e dificuldades específicas dos territórios atingidos pelo programa. Os pressupostos teóricos do Movimento transcendiam as questões do aprendizado formal, pautando-se por estratégias de ação da Igreja sobre problemas da sociedade brasileira no contexto dos anos 1960, em que o movimento de ideias da sociedade concebia a ação cultural como uma ação política que articulava alfabetização, educação cívica e a educação rural à vida da comunidade.

Os pressupostos do MEB traduziam-se na aproximação da educação com a cultura e o reconhecimento do trabalhador como sujeito de direitos. Sendo assim, diante de um momento em que os anseios populares eram considerados como problemáticas sociais, verificava-se na Igreja Católica uma preocupação com os problemas enfrentados pelo povo que foi devidamente expressa pelo Concílio do Vaticano II. Esse período de valorização popular podia também ser evidenciado nas práticas emancipatórias de Paulo Freire que elucidavam a necessidade do desenvolvimento de uma educação mais próxima da realidade sujeitos.

Sobre as atividades realizadas, Wanderley (2014, p. 98) explica que “dentre as atividades pretendidas, estavam a alfabetização e iniciação em conhecimento, conscientização do povo, animação de grupos de representação, promoção e pressão e valorização da cultura popular”. Tais fatos fortaleciam o MEB, como um movimento não somente alfabetizador, mas também promotor de conscientização, haja vista que as suas iniciativas pautavam-se no direcionamento do povo para a busca dos seus direitos. Assim, para cumprir essas atividades, era preciso orientar o plano educacional do MEB, seguindo alguns objetivos que, como bem coloca Fávero (2006, p. 56), pretendiam:

a) executar, naquelas áreas, programa intensivo de alfabetização, formação moral e cívica, educação sanitária, iniciação profissional, sobretudo agrícola, e promoção social; b) 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; c) 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.

O autor ainda comenta que para o funcionamento das escolas radiofônicas estava previsto pelo MEB a organização de:

a) equipes locais, constituídas junto a uma emissora, em geral de propriedade da Igreja e sob responsabilidade do bispo diocesano, formada por supervisores, responsáveis pela escolha e treinamento dos monitores e pelo funcionamento das escolas, e professores-locutores, encarregados da produção e emissão de aulas e outros programas educativos. Antes de iniciarem o trabalho, os elementos dessa equipe eram treinados e selecionados pela Equipe Técnica Nacional; b) monitores, elementos da comunidade, que desenvolviam trabalho voluntário e gratuito na instalação da escola, matrícula dos alunos,

controle de sua frequência, auxílio aos alunos para o aproveitamento das aulas radiofonizadas, aplicação de provas, envio de relatórios mensais sobre o andamento da escola. Fixava-se como requisito mínimo que soubessem ler e escrever e demonstrassem capacidade para seguir as instruções das aulas radiofonizadas. Eram treinados para suas funções e apoiados pelos supervisores, inclusive nos trabalhos comunitários, devendo ter, para isso, liderança efetiva ou potencial; c) escolas radiofônicas, funcionando em escolas isoladas, salas paroquiais, sede de fazendas, barracões construídos para esse fim ou nas casas dos próprios monitores, conforme a tradição das escolas de "professores leigos", com instalações pobres: mesa e bancos de madeira rústica.

Compreende-se, pois, que o funcionamento das aulas não acontecia nas dependências escolares, mas sim em espaços cedidos pela igreja ou nas próprias casas dos educandos. É importante ressaltar que a variação de cenário não retirava o mérito das práticas educacionais desenvolvidas, pois, para o MEB, o sentido da palavra “escola” não estava limitado ao lugar, mas sim à presença do rádio cativo, do monitor e da fome dos educandos em aprender mais sobre a vida e a palavra.

Em relação à formação do corpo docente do movimento, verifica-se que a sua composição contava com voluntários, em sua maioria universitários, que acreditavam nas práticas de emancipação do MEB e na sua capacidade de proporcionar à classe trabalhadora meios para sair da posição de objeto, fato que apenas fortalecia a atuação do movimento.

Nesse sentido, o MEB ainda “forneceria quadro de giz, rádio cativo (a pilhas e sintonizado apenas na estação que transmitia as aulas e os programas educativos) e lampião de querosene, cartilhas e livros de leitura” (FÁVERO, 2010, p. 2) para a realização das aulas. Essas regências aconteciam à noite de forma a se adequar a vida dos sujeitos que, em sua maioria eram trabalhadores, presidiários, sejam eles homens ou mulheres, que passavam o dia na roça, lavoura, nos serviços domésticos e outros.

Esses sujeitos tinham marcados no rosto, nas mãos calejadas e na alma o sofrimento do sol, da fome, pobreza, exploração e do não conhecimento de seus próprios direitos. Eram indivíduos que sofreram durante décadas atrás pelos “ferretes” da elite, que marcavam a negação de sua existência como sujeitos, considerando-os apenas como números nas estatísticas da pobreza que assolava o país.

No MEB, esses sujeitos encontravam não somente a oportunidade de adentrar no universo dos letrados, mas também um lugar de refúgio onde podiam

dispor das armas para lutar contra a negação de seus direitos. Nesse aspecto, para subsidiar a proposta do programa por trás das aulas do MEB, havia supervisores, professores, locutores, monitores e o pessoal de apoio que ficava encarregado de preparar todo o conteúdo que seria trabalhado nas aulas.

Dentro das classes, o rádio caracterizava-se como uma ponte entre o professor-locutor, o aluno e o conhecimento. As aulas eram transmitidas pelo aparelho e mediadas pelos monitores, que eram responsáveis por engajar a turma, verificar as atividades e dialogar com os educandos as temáticas levadas pelas ondas do rádio. Santos (2014, p. 45) destaca que esses monitores tinham o papel nas escolas de

[...] matricular, cuidar da higiene, assim como orientar os educandos a cuidar da escola tornada realidade através das aulas radiofônicas oferecidas pelo MEB, aos lugares mais distantes do Norte e Nordeste. Este monitor também deveria orientar os trabalhos de acordo com o que o professor-locutor pedia; acompanhar os alunos na elaboração das atividades, assim como contribuir para que o menos aprendente pudesse encontrar meios para acompanhar o raciocínio e o aprendizado dos demais; estimular o desejo pelas aulas; anotar a frequência e ausência dos alunos; promover debates de acordo com os temas apresentados em aula, ou seja, este teria que ter atribuições de regente de aula, tendo responsabilidades de organizar e gerenciar a escola. E na comunidade, este tem o papel de desenvolver hábitos de ação consciente, percebendo os problemas e procurando meios de intervir e modificar a realidade, mostrando sempre a importância das aulas para modificar essa realidade, tendo em vista que muitas vezes as aulas eram vivenciadas através de dramatizações que deveriam ser utilizadas como exemplificações e demonstrações de que é possível modificar realidades.

Nas aulas, os alunos eram animados a discutir não somente acerca das temáticas ligadas a Deus e à família, mas principalmente sobre organização popular, política, trabalho, direitos e outros. A educação ofertada refletia o contexto da época e as contribuições trazidas pelas ideias de Paulo Freire, visto que o MEB direcionava os sujeitos no caminho da aproximação com a cultura, politização de suas consciências e libertação das amarras da sociedade, pois como argumenta Pontual (2011, p. 3), “[...] para Freire existe uma politicidade inerente à prática educativa” e por isso ela não pode ser considerada como neutra.

Educar, segundo Freire, significa lutar pela resistência de um povo, por seus direitos e por sua memória coletiva, ensinando-o, sobretudo, a pensar em sua

condição de ser-explorado e na posição enquanto cidadão de uma sociedade. É nesse sentido que emerge em 1963 a criação da Cartilha “Viver é lutar”, com o objetivo de continuar trilhando os caminhos do MEB rumo à conquista da cidadania dos sujeitos através de elementos iconográficos, textos e atividades que refletiam o sentido da educação da época.

Na cartilha, o sentido da educação dialogava, dentre outros temas, com o contexto político e social, esclarecendo a indissociabilidade entre os termos educar e conscientizar, característicos da pedagogia freireana. Ademais, não bastava o homem ser alfabetizado, era preciso que ele tomasse consciência de si e de seus direitos enquanto cidadão.

Nas palavras de Brandão (2017, p. 288), a Cartilha reflete o pensamento de Freire, pois esse já entendia que para alcançar a cidadania naquele contexto capitalista era preciso colocar a “[...] educação no coração da cultura e [...] a cultura nos braços da política”.

Nesse sentido, é inerente lembrar que, como a Cartilha foi criada no final dos anos de 1963 e sua distribuição estava marcada para o início de 1964, com o golpe ela não foi totalmente distribuída, funcionando na forma de exemplares em algumas escolas radiofônicas, pois, como comenta Alves e Tonnetti (2021, p. 3, *apud* Movimento de Educação de Base, 1963a, p. 1-2),

no início de janeiro de 1964, ficaram prontos os cinquenta mil exemplares da cartilha “Viver é lutar” – dos cem mil inicialmente contratados, que não chegaram a ser impressos em virtude da apreensão de três mil exemplares pelo regime ditatorial.

Dessa forma, o golpe civil-militar, além de impedir a distribuição dos exemplares, destruiu os anseios pela cidadania que vinham sendo construídos pelos ensinamentos do MEB.

3 O SER CIDADÃO NA CARTILHA “VIVER É LUTAR”

Como discutido no capítulo anterior, o “ser-cidadão” não se esgota apenas no dever de votar e ser votado, mas envolve também o reconhecimento e a conquista dos direitos civis e sociais, assim, o conceito de cidadania é trabalhado na Cartilha através das lições que dialogam acerca de temas diversos, como família, Deus, saúde, trabalho e outros.

Anteriormente à Cartilha “Viver é lutar”, os monitores utilizavam em suas aulas um material intitulado “Saber para viver” que foi elaborado por uma equipe de professores locutores e coordenadores nacionais do MEB, para suprir as necessidades de alfabetização da época. Logo, alguns períodos depois, evidenciava-se a necessidade de elaborar uma nova cartilha que atendesse aos anseios de leitura e escrita do segundo ciclo de alfabetização, surgindo, dessa forma, a Cartilha “Viver é lutar: 2º livro de leituras para adultos” como uma adaptação do primeiro livro.

Publicada em outubro de 1963, a cartilha possuía na sua forma estrutural 65 páginas ao total. A sua composição contava com 30 páginas para os textos, que compunham o enredo da história desenvolvida nesse documento, e outras 30 páginas para os exercícios que precediam cada enredo. As outras 5 páginas eram distribuídas entre capa, contracapa, última fotografia da cartilha, enredo final e o posfácio escrito pelos autores. Ao total a cartilha era composta por 34 imagens referentes à capa da cartilha e aos retratos do povo, que teciam o enredo das leituras/histórias acompanhando as palavras.

Cada lição era composta por uma imagem e história introdutória que, mediante aos “retratos da vida”, que foram discutidos nos subcapítulos seguintes, retratavam a situação do povo brasileiro, objetivando a politização do sujeito, a partir da valorização do homem e do favorecimento para a organização popular.

O diferencial que marca esse documento na história dos anos de 1960 foi o caráter conscientizador e politizador em cada lição. Conforme explica Santos (2014, p. 56):

entre estes e outros desafios, o livro de leitura abandonou o método de educar através da memorização e repetição, assim adotando o processo de conscientização com uma didática que visava atingir a vida real da população subdesenvolvida, tendo em vista sua condição econômica, política, social e educacional, mostrando que através de medidas concretas é possível encontrar soluções positivas.

O homem, na Cartilha, representado pelo protagonista Pedro, era evidenciado como sujeito de direitos, trabalhador e, por tudo isso, cidadão. Pereira (2015, p. 15) chama atenção para essa ideia de cidadania que, segundo suas concepções, estaria estreitamente interligada com “a participação ativa na sociedade”.

É nesse sentido que a Cartilha “Viver é lutar” propunha um formato de educação que atuasse dialogando, não somente com a categoria da alfabetização, mas também, com os alelos conscientizar e politizar. Essa união visava possibilitar ao indivíduo a oportunidade de ele se enxergar como cidadão, compreendendo que seu papel na sociedade não estava ligado apenas ao voto, mas sim à reflexão sobre si mesmo. Sobre isso, Santos (2014, p. 56) reflete que,

ao observarmos o material didático Viver é Lutar, procurar-se-á perceber se este livro de leitura realmente se fez valer como uma proposta didático-pedagógica que almejava uma Pedagogia pela prática da liberdade. Essa Pedagogia visa libertar o homem carente dos moldes impostos pela sociedade elitizada, permitindo-lhe através da educação atitudes críticas para novas aspirações de anseios e valores que visem a plenitude humana, calcadas em intervenções fundamentadas na realidade, sugerindo novas reformulações que vejam os espoliados como sujeitos de cultura e com direitos e deveres a serem exercidos na sociedade brasileira.

Nesse sentido, entende-se que o papel do MEB era direcionar o sujeito da camada popular para a conquista de sua cidadania através de uma educação que dialogava com o contexto da época, atravessando, pois, o mero conhecimento escolar do aprender a ler, escrever e contar, como era ensinado nas décadas anteriores. Politizar as consciências e ensiná-las a refletir e questionar sobre o lugar ocupado pelos sujeitos naquela realidade tornaram-se eixos estruturantes para a educação emancipatória que o MEB e a Cartilha propunham oferecer.

3.1 Cidadania: para que?

Lado a lado com as transformações da época, o MEB buscava ensinar o homem a ser cidadão, trabalhando com temáticas que dialogavam com a cultura e a política. Para além do conteúdo cristão, o trabalhador era incentivando a tomar consciência de seus direitos, a participar dos alinhamentos do povo para a mobilização popular e lutar pelos direitos civis, trabalhistas e educacionais.

No MEB, o discurso refletido em suas práticas e na Cartilha “Viver é lutar” esclareciam o que Moraes (2012, p.20) chama de *cidadania*, termo esse compreendido pelo autor como a “consciência (conhecimento) dos deveres e direitos e como capacidade de tomar atitudes em prol das transformações necessárias para a mudança social”. Logo, o termo cidadania pode ser facilmente traduzido pelo título da Cartilha “Viver é lutar”, pois se o MEB possibilita o trabalhador ser reconhecido como cidadão consciente, “viver”, então, seria lutar pela “conquista de direitos” (CREMONESE, 2007, p. 59).

Nesse quesito, Pereira (2015, p. 15) explica que a cidadania pode ser conquistada a partir do momento em que o sujeito, trabalhador, e, por isso, cidadão, toma “a posse de direitos civis (direito à vida, à liberdade, à igualdade perante a lei), políticos (direito de votar e ser votado) e sociais (direito à educação, ao trabalho, à saúde, a um salário justo, à aposentadoria, etc.)”. Acerca da intrínseca relação entre educação e cidadania, Freire (1995a, p. 73) explica:

não dá para dizer que a educação crie a cidadania de quem quer que seja. Mas, sem a educação, é difícil construir a cidadania. A cidadania se cria com uma presença ativa, crítica, decidida, de todos nós com relação à coisa pública. Isso é difícil, mas é possível. A educação não é a chave para a transformação, mas é indispensável. A educação sozinha não faz, mas sem ela também não é feita a cidadania.

Para esclarecer a necessidade de uma educação ligada à transformação social, Pontual (2011, p.9) evidencia que “a construção de uma educação voltada à emancipação humana e do nosso país requer uma pedagogia da autonomia e da participação cidadã para a sua efetivação como possibilidade histórica” e é nesse sentido que o MEB, na década de 60, do século XX, marca na história um passo memorável na EJA, porque sua orientação pedagógica, baseada nas transformações da época e nos ideais de Freire, possibilitaram o trabalhador perceber a sua condição de ser-explorado numa sociedade capitalista, a partir da oferta de uma educação política, distante da falsa neutralidade pregada antes e, por isso, emancipatória.

Contudo, faz-se imprescindível lembrar que isso somente foi possível considerando que a educação oferecida pelo MEB dialogava intrinsecamente com a política, a cultura e os acontecimentos sociais, segundo as concepções trazidas pela pedagogia freireana que, de acordo com Pontual (2011, p.5), apontava que a

liberdade, visão dos oprimidos, esperança, autonomia, indignação, sonhos possíveis, são eixos fundamentais de sua obra sempre posicionada a favor de uma educação voltada à mudança histórica e à ação transformadora. Trata-se de categorias que vão contextualizando historicamente os desafios a uma educação comprometida com a mudança e apontando na direção de utopias possíveis e necessárias.

Em Freire, essa educação que levava o homem até a conquista dos seus direitos deveria partir do entendimento de que

[...] o domínio da palavra, o saber escrever, o saber ler, somente adquirem sentido, se, traduzem uma melhor capacidade de leitura do mundo, uma melhor leitura do contexto em que ser humano vive. Dizia que em certo sentido, a leitura do mundo precede a leitura da palavra (PONTUAL, 2011, p. 5).

Desse modo, todo o aprendizado partia do sujeito para o mundo e não ao contrário. O trabalhador do MEB encontrava na forma de educar uma linguagem que já o considerava como sujeito produtor e produto de uma cultura, sujeito de vida que precisava se alimentar, não apenas da palavra, vazia e seca de contextualização, mas sim, relacioná-la com o mundo para compreender os sentidos que a cercam.

Como fruto dessa educação transformadora, o sujeito do MEB tomava plena consciência de sua condição de explorado, conseguindo, pois, libertar-se das amarras excludentes da camada elitista para alcançar o direito de exercer a cidadania do voto, que lhe havia sido negado em anos anteriores. Diferentemente desses anos, o sentido da cidadania pregada pelo projeto e por sua Cartilha permitia que o direito ao voto não acontecesse às cegas, pois o trabalhador dos anos 1960 havia conquistado a consciência de saber o porquê de estar votando.

Em efeito dominó, o MEB garantiu ao sujeito conhecer sua condição e, a partir dela, começar a ter necessidade de conquistar outros direitos, pois como explica Pontual (2011, p. 7-8),

[...] ao afirmar-se a necessidade de construir-se [...] uma cidadania ativa para superarmos as múltiplas formas de opressão, estamos nos referindo a novas formas de exercício do poder, ancoradas a uma cultura política radicalmente democrática.

Dessa forma, compreende-se que o MEB deixou uma grande marca na história da educação, na década de 60, do século XX, uma vez que foi um dos projetos capazes de cumprir as novas demandas da Igreja Católica defendidas pelo Concílio Vaticano II e pela Teologia da Libertação e também, por aproximar-se/vivenciar o objetivo do movimento educacional idealizado e defendido por Freire. Sendo assim, a partir do MEB, o trabalhador deixava de ser massa e passava a ser cidadão.

3.2 Educação e cidadania na Cartilha “Viver é lutar”

Reviver as memórias do MEB através de sua perspectiva transformadora não é possível sem que seja atrelada, a esse exercício de rememoração, a visita à Cartilha “Viver é lutar”, pois foi esse escrito que atribuiu materialidade às práticas de emancipação popular trabalhadas no movimento. Acerca disso, Alves e Tonnetti (2021, p. 3) acrescentam que essa Cartilha

[...] foi produzida para auxiliar os monitores no trabalho de educação de jovens e adultos que frequentavam as escolas radiofônicas do MEB, como parte de um programa de alfabetização veiculado nos sistemas rádio educativos em funcionamento nas Regiões Norte e Nordeste, e também em cidades do norte do Estado de Minas Gerais.

Nesse sentido, a Cartilha “Viver é lutar” foi produzida pelos professores do MEB em 1963, mediante os estudos realizados no 1º Encontro Nacional de Coordenadores. Os mesmos autores ainda complementam, relatando que esse documento integrava

[...] como peça-chave, um conjunto didático – também intitulado “Viver é lutar” – formado pelos livros de apoio aos professores “Fundamentação”, “Justificação” e “Mensagem”, e foi elaborada por um grupo de trabalho constituído por membros do MEB Nacional e por professores do movimento que atuavam nos estados da Região Nordeste. O grupo se reuniu em fevereiro e março de 1963 nas cidades de Natal e Aracaju, respectivamente. Após as reuniões iniciais, foram realizados encontros parciais para análise e revisão do material, que em agosto foi submetido ao parecer de professores do MEB e de Bispos e Arcebispos, entre eles D. Avelar Brandão, D. Eugênio Sales e D. José Vicente Távora. No início de janeiro de 1964, ficaram prontos os cinquenta mil exemplares da cartilha “Viver é lutar” – dos cem mil inicialmente contratados, que não chegaram a ser impressos em virtude da apreensão de três mil exemplares pelo regime ditatorial.

“Viver é lutar” esclarece bem a intencionalidade das ações contra-hegemônicas do MEB, na medida que evidencia a vida do trabalhador como uma intensa luta pela conquista de seus direitos dentro de uma sociedade baseada nos valores da elite. Sobre essa afirmativa, Alves e Tonnetti (2021, p. 3) colocam que

assim que abrimos a cartilha somos imediatamente convidados a tomar parte em uma luta que não protagonizaremos solitariamente, mas em companhia de alguém a quem chamamos por um nome próprio, alguém que está por perto e que anda provavelmente conosco. Juntos somos o povo, que também luta – mais do que isso: como povo, somos a expressão coletiva dessa luta.

Como “expressão coletiva dessa luta” (ALVES; TONNETTI, 2021, p. 3), a proposta educacional da Cartilha acompanhava os ideais políticos do MEB. Essa proposta distanciava-se da alfabetização desconexa da realidade dos educandos para trabalhar com atividades que envolvessem temas ligados à vida do povo, como Deus, família, trabalho, política, conscientização e mobilização popular. Em referência à assertiva anterior, Moraes (2012, p. 522) esmiuça que na Cartilha os assuntos mais trabalhados eram:

- A escola, a família e a comunidade como instâncias da organização social;
- O papel social dos indivíduos (que envolvia temas relativos ao comportamento social);
- O trabalho, o sindicato, a cooperativa e seus papéis na organização política do campo;
- A saúde e o corpo;
- A luta por direitos (que incluía a discussão da participação popular e do voto);
- A cultura tratada como elemento de agregação e identidade social na construção da consciência política.

Alves e Tonnetti (2021, p. 4) ainda refletem que as temáticas trabalhadas estavam ligadas à vida do sujeito rural, pois

[...] cumpre observar que, ao longo da cartilha, a alfabetização não se estabelece como objetivo único da educação de base: é preciso também conscientizar – mais do que alfabetizar “e” conscientizar, trata-se de alfabetizar “para” conscientizar.

A Cartilha completava a estrutura do Conjunto Didático que levava o mesmo nome de seu título, decerto Andrade e Tisque (2009, p. 137) relembram que a base filosófica do conteúdo desse documento

[...] se fundamenta no pensamento do Padre Vaz, grande pensador da igreja católica e influente na formação dos jovens atuantes na Ação Católica. Justificativa era um manual que trazia vários dados sobre a realidade social da população brasileira, e resultados de diferentes pesquisas sócio-econômicas com estatísticas oficiais e internacionais. A intenção era oferecer elementos que permitissem ao educando uma justificação de todas as condições apresentadas nas lições da cartilha didática. Mensagem era um manual de reflexão teológica que assegurava a dimensão religiosa presente no MEB. O seu objetivo era garantir o processo de instrução religiosa e catequese para os educandos. Estes três manuais eram destinados aos educadores, que os utilizariam como subsídios para explorar cada questão presente nas lições. Vale lembrar que no plano inicial tinha-se idéia de elaborar, juntamente com as cartilhas didáticas, dois manuais: um de aritmética, e outro de metodologia, todavia foram preteridos pelos acima apresentados.

O sucesso desse material podia ser explicado, tanto pelo conteúdo politizador, além do cristão, quanto pela forma, pois como comentam os autores,

em “Viver é lutar”, do ponto de vista de uma discussão curricular, tais contornos se revelam muito bem expressos não apenas em relação ao conteúdo textual de suas lições e exercícios de alfabetização, mas também em relação a sua forma, no que toca à materialidade do objeto e a sua dimensão imagética. Com uma produção gráfica singular para o contexto dos anos de 1960, em que apostilas eram habitualmente reproduzidas de forma artesanal em mimeógrafos, sua impressão em tipografia – com lições acompanhadas por fotografias em preto-e-branco e capa em duas cores – representava um significativo avanço tecnológico do ponto de vista da editoração de materiais pedagógicos. Acrescenta-se a isso o fato de que não era comum o uso de fotografias retratando trabalhadores rurais e paisagens do sertão nordestino, o que reforça a dimensão inovadora da cartilha em seu esforço de apresentar conteúdos capazes de gerar identificação com a realidade dos educandos, respeitando a sua cultura e em diálogo com seus contextos (ALVES; TONNETTI, 2021, p. 4).

No aspecto estrutural, a Cartilha contava, em sua composição, com 65 páginas ao total, sendo duas páginas para a capa e a contracapa, respectivamente, 30 para os textos e outras 30 para as lições que precedem esses textos. Além disso, ao final há 3 últimas páginas relacionadas às ilustrações finais e às informações editoriais acerca da Cartilha.

Nesse documento, cada lição é antecedida por uma imagem e uma história introdutória responsável por retratar a situação do povo brasileiro, em vista de envolver o sujeito do MEB e provocar sua reflexão. Sobre as iconografias, Santos (2014, p. 57) esclarece que “[...] foram adquiridas através de uma agência de fotografias, e outras retiradas nas próprias escolas do MEB, do Nordeste, buscando representar a imagem real do povo nordestino”, pois o objetivo era dialogar com os sujeitos a partir de sua realidade.

Alves e Tonnetti (2021) elucidam que a importância desse material era expressa também pela sua aproximação com o cotidiano real dos sujeitos, sendo, pois, uma das primeiras cartilhas adequadas ao público de adultos rurais. Acerca disso eles complementam:

além de atender a essa demanda por materiais apropriados às necessidades e à realidade de jovens e adultos, também encontramos pioneirismo no sentido de reconhecer mais adequadamente a singularidade de seu público-alvo ainda em um outro aspecto: a elaboração de um conteúdo e de uma abordagem que buscava dialogar de forma direta com a cultura e com as condições de vida material dos camponeses aos quais o material se destinava. O que reforça o fato de haver, na constituição do material, um claro empenho em aproximar conteúdo e forma, de modo a incorporar em sua linguagem tanto os gêneros da cultura popular quanto os temas religiosos inerentes ao imaginário dos estudantes, com questões próximas ao cotidiano, relacionadas, sobretudo, ao trabalho e ao acesso a direitos fundamental (ALVES; TONNETI, 2021, p. 4).

Assim sendo, a partir do envolvimento dos sujeitos, as lições na cartilha cumpriam o objetivo de garantir a politização mediante a valorização do homem, o favorecimento para a organização popular e a luta pelos direitos que conferem os trabalhadores como cidadãos. Como relata Santos (2014, p. 53-54),

nesse contexto de tensões, o MEB utilizava em sua prática uma pedagogia libertadora procurando intervir na realidade sofrida dos camponeses e demais espoliados da sociedade, conseguindo através da pedagogia utilizada, encontrar novas possibilidades para sair da inércia e do conformismo que as injustiças estavam gerando nos oprimidos.

Acerca de como a cidadania é trabalhada dentro da Cartilha, mediante o incentivo para a busca dos direitos civis, políticos e sociais, torna-se crucial analisar tais elementos

a partir da capa, considerando que o conteúdo expresso pela imagem que a compõe resume toda a intencionalidade da proposta pedagógica do MEB, em 1963.

FIGURA 1: Capa da Cartilha “Viver é lutar: 2º livro de leitura para adultos”.



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

A figura acima refere-se à capa da Cartilha que, do lado esquerdo, traz uma imagem em preto e branco e do lado direito o título do documento. Na imagem, todo o cenário é de barro. Há 6 bonecos que representam homens em uma sala, 5 deles estão sentados em uma mesa, reunidos ao redor de um rádio, em referência às escolas radiofônicas do MEB, e o sexto, que remete à figura do monitor, está escrevendo em um quadro-negro.

Na Cartilha, Alves e Tonnetti (2021, p. 4) ressaltam que, desde a própria capa, existe “[...] o tom da perspectiva política assumida pelo material didático do Movimento de Educação de Base”, assim, na própria capa é possível perceber aspectos ligados à cidadania. Os sujeitos/trabalhadores reunidos estudando na sala, certamente após um dia de ofício, representam nessa época a conquista do direito social, ou seja, à educação. Trabalhadores reunidos em 1960 para estudar indicavam muito mais que a oportunidade de conhecer a palavra, pois significava tomar consciência dos direitos e da exploração sofrida.

É importante ainda evidenciar a tentativa de aproximação com a vida camponesa dos sujeitos do MEB, haja vista que a imagem da capa é retratada em bonecos de barro,

elemento característico da vida rural e do trabalho artesanal desses indivíduos. Segundo Alves e Tonnetti (2021, p. 5),

não se trata de representá-la por meio de uma imagem ou de um gênero escultórico qualquer, mas de apresentar a realidade de um contexto de aprendizagem que será criado e experienciado pelos educandos por meio de um gênero já conhecido por eles: a escultura de barro sertaneja – que é, reconhecidamente, uma marca identitária da cultura popular nordestina, funcionando como objeto icônico de ampla circulação, cujas pequenas obras se encontram facilmente tanto nas feiras do interior quanto nos mercados turísticos das capitais nordestinas, nos quais são vendidas como souvenirs de viagem, projetando a cultura popular para além das fronteiras da própria região.

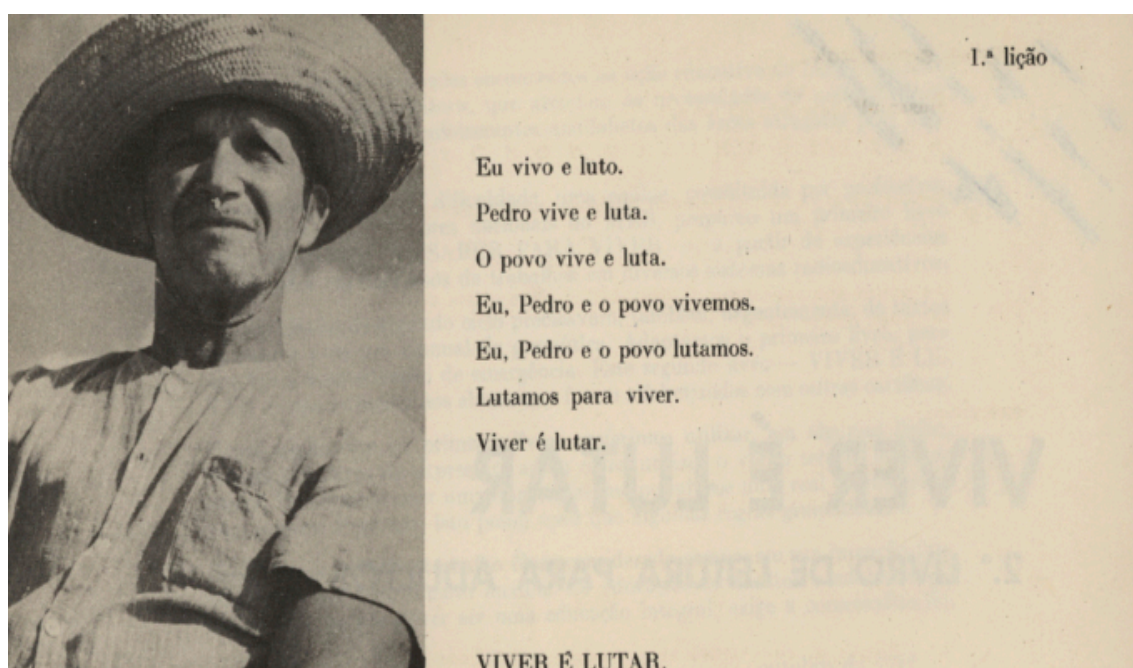
Conforme explicam os autores, o trabalho com o barro não se esgota somente ao ofício do artesão, visto que há também uma justificativa católica para usar esse elemento como uma carta de apresentação aos leitores, pois:

o barro [...] é [...] a substância mítica com a qual Deus, na mitologia cristã, cria o humano, quanto a matéria-prima organizadora da vida no interior dos sertões – a casa, o forno e os instrumentos de cozinha são feitos de barro; vale lembrar que na realidade dos camponeses o próprio cultivo dos alimentos depende diretamente da terra. Ponto de contato entre o trabalho espiritual e o trabalho material, o barro funciona como um elemento síntese em uma cultura cuja base é a agricultura, para sujeitos cuja terra, como direito a ser conquistado, é o bem necessário para a manutenção da própria vida (ALVES; TONNETTI, 2021, p. 5).

Ao lado da imagem há o nome da Cartilha “Viver é lutar”, também encontrada na folha de rosto, que aparece escrito, em ambos os casos, em negrito e caixa alta, a fim de propiciar um destaque à intencionalidade politizadora das lições que mediarão toda a proposta educacional. Esse título engloba os três direitos, uma vez que expõe explicitamente que viver numa sociedade de classes é lutar diariamente pelo direito de ser cidadão e, assim, ser dono da própria memória, do direito de lembrar e esquecer, da fala e do voto.

Com relação às lições, a primeira a ser analisada será a nº 1 da cartilha.

FIGURA 2: Lição nº 1 da Cartilha “Viver é lutar”.



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

A lição que inaugura o conteúdo da cartilha é composta por um retrato realista, posicionado do lado esquerdo e um pequeno texto, do lado direito, responsável por iniciar o enredo desenvolvido até o final do documento. Nessa imagem, é possível perceber um homem usando chapéu de palha, característico da zona rural, com os olhos semicerrados direcionados para frente. Seu semblante cansado desvela em seu rosto as marcas que não representam apenas o passar da mocidade, mas a luta para sobreviver da terra, na escassez dos direitos.

Na análise desse “retrato da vida”, compreende-se a intencionalidade dos professores ao relacionar as histórias de cada lição com as imagens, pois essas estabelecem um vínculo e conversam com os educandos antes das palavras. Acontece, então, o processo que Paulo Freire (1989, p. 9) chama de “leitura do mundo” que, segundo ele, “precede a leitura da palavra”. Freire (2017, p. 182) esclarece que essa concepção dialógica alimenta as lições da Cartilha na medida em que sua

[...] proposta educativo-ético-antropológica desafiadora, [...] expôs à nossa sociedade um caminho político-educacional que, pela conscientização, possibilita aos/as analfabetos/as alcançar a sua autonomia, a sua libertação, possibilita-lhes resgatar a sua humanidade roubada.

Sendo assim, a imagem que acompanha o enredo não é neutra e nem tampouco está nessa lição por um simples acaso ou apenas para preencher a página; a intencionalidade de sua colocação na cartilha é funcionar como um espelho da vida, de forma que os sujeitos do MEB consigam se enxergar em cada página e assim despertar a reflexão, a partir do conhecimento de sua própria condição. Segundo Alves e Tonnetti (2021, p. 5), essas iconografias que

acompanham os exercícios destinados à alfabetização, com retratos típicos de trabalhadores e gente simples do campo – por vezes acompanhados de seus filhos – cumprem a função de transformar o material numa espécie de retrato, numa ode à consciência da própria condição social. Essas imagens visam reforçar a perspectiva de que a transformação social só é possível a partir da compreensão da dimensão política da própria vida.

Nessa lição, do lado direito da fotografia, há um texto que terceiriza uma parte do enredo da Cartilha, pois toda lição contém uma parte da coleção de enredos que completam a história narrada nesse documento. Santos (2014, p. 57), em suas palavras, explica que

estas histórias se assemelhavam ao mundo real daqueles cidadãos, mostrando-lhes também sua cultura e assim valorizando-a, além de implicitamente afirmar que é essencial estar na escola para que o saber popular se transforme em saber científico e assim possa ser confrontado com a cultura burguesa, pois agora estes também podem conhecer e valorizar a cultura popular.

Nesse texto, somos convidados a conhecer o personagem Pedro que exerce a função de protagonista no decorrer da narrativa. Nesse sentido, evidencia-se que a Cartilha cumpre sua função não somente política, acompanhando as transformações da década de 60, do século XX, mas também, evangelizadora, quando coloca como personagem principal, o apóstolo Simão Pedro, que caminhava ao lado de Jesus. Os autores citados colocam que Pedro seria

[...] aquele sobre o qual, segundo a tradição do evangelho, Jesus deixou a responsabilidade de propagar a fé cristã e fundar a sua igreja, na busca por restabelecer o reino de Deus na terra. Esses elementos demonstram

a estreita proximidade que os conteúdos pedagógicos do MEB estabelecem com a doutrina social da Igreja de restabelecimento da ordem e da justiça por meio da aproximação entre homens e Deus (ALVES; TONNETTI, 2021, p. 8).

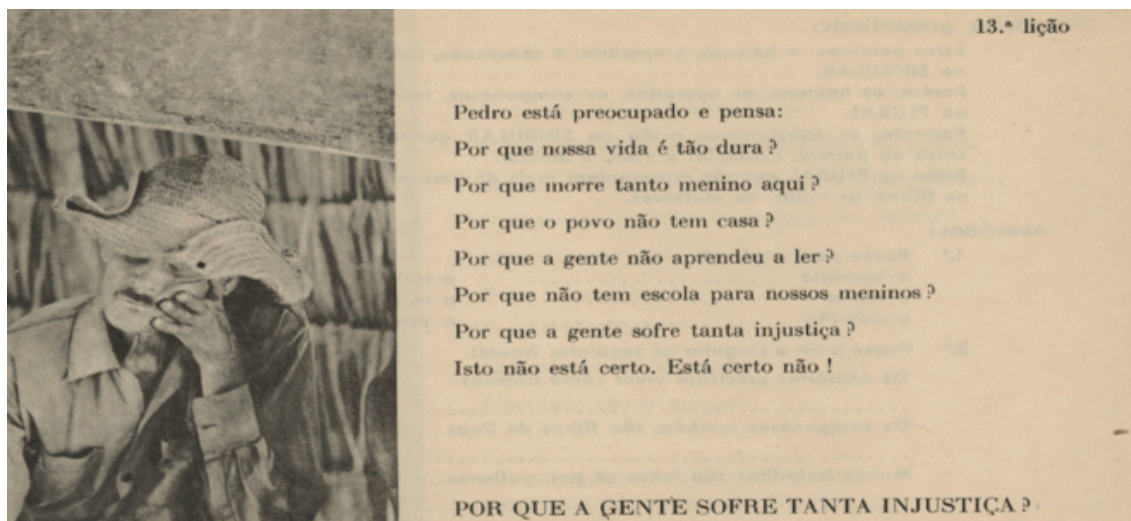
Nesse caso, compreende-se que Pedro, homem do povo, teria a responsabilidade de contribuir para o desenvolvimento da cidadania da população carente, sendo que, ao mesmo tempo, o texto funcionava como um lembrete do papel evangelizador de um movimento pensado e elaborado pela Igreja Católica.

No texto introdutório já é possível traduzir o significado do título da Cartilha do MEB, pois através do pronome “eu” e dos verbos conjugados na terceira pessoa do plural, percebe-se que sua intencionalidade visava possibilitar que o sujeito se sentisse parte desse movimento, da conquista ao direito-educação e da luta pelo alcance da cidadania e dos direitos civis, políticos e sociais.

Nesse quesito, os verbos na terceira pessoa também cumprem sua função de convidar esta pesquisadora a participar dessa luta pela resistência da memória do MEB, afinal, como historiadora, possui a inerente missão de guardiã da memória coletiva. Os autores mencionados relembram essa atitude convocatória da Cartilha logo em sua primeira lição,

[...] a tomar parte em uma luta que não protagonizaremos solitariamente, mas em companhia de alguém a quem chamamos por um nome próprio, alguém que está por perto e que anda provavelmente conosco. Juntos somos o povo, que também luta (ALVES; TONNETTI, 2021, p. 1).

FIGURA 3: 13ª Lição da Cartilha “Viver é lutar”.



Na lição nº 13 da cartilha, a imagem revela um homem de chapéu de palha que aparenta possuir um pouco mais de 50 anos de idade, sentado, repousando a cabeça nas mãos. Sua aparência revela um rosto cansado pela intensa jornada de trabalho de domingo a domingo, pois para o trabalhador da terra, nas condições de exploração, não é considerado dia, hora ou descanso, uma vez que o pobre é criado para servir.

No texto que acompanha essa imagem, evidencia-se uma sequência de questionamentos que não estão dispostos por acaso: o ato de questionar, expresso pelo narrador da história, demonstra o caráter principal da pedagogia do diálogo ensinada por Freire, porque, a partir do momento que o sujeito possuía o contato com a educação transformadora ele começava a tomar consciência de sua condição de explorado e, assim, questionar os arranjos classistas da sociedade.

A partir desses questionamentos, o homem começava a refletir sobre sua condição de oprimido, perguntando-se sobre o que deveria fazer para melhorar essa situação, ou seja, para conquistar direitos. Ao questionar, ele começava a pensar em possibilidades de transformação. Conforme explica Santos (2014, p. 63),

[...] ao apresentar tantos questionamentos, percebemos que este cidadão já estará confrontando sua realidade, algo tão temido pelos detentores do poder. Pois além de questionar a negação dos direitos que lhe foram usurpados, ele consegue ver a necessidade dos meninos/crianças estudarem, já que a educação se mostra essencial para a sociedade, pois sem educação não conseguimos transformar o conhecimento popular em algo científico e com peso social. E finalmente, os indivíduos ao perceberem que é através do esclarecimento de sua realidade, do conhecimento do porquê lhes são negados os direitos, é que poderão pensar a mudança, que acontece quando somos esclarecidos do que devemos e do que temos por direito, já que não se luta pelo que é desconhecido.

A frase “*por que morre tanto menino aqui?*” ressalta o pensamento de um sujeito que começa a despertar a consciência sobre a luta pela conquista do direito social, uma vez que as altas taxas de mortalidades infantis nas zonas rurais e de crianças marginalizadas da sociedade elucidavam a ausência do interesse público em proporcionar para o pobre uma saúde de qualidade, pois, para os donos do capital, o pobre não é gente, ele serve apenas para gerar lucro.

Em consonância, as orações “*por que a gente não aprendeu a ler?*” e “*por que não tem escola para os nossos meninos?*” esclarecem um modelo de sociedade onde a oferta de educação como direito é posta nas mãos de poucos e negligenciada para muitos. Essa negação do direito à educação da classe popular sintetiza a necessidade de os sujeitos do MEB lutarem pela conquista de seus direitos sociais, por uma educação de qualidade e também, por direitos civis, considerando que se existe uma igualdade perante a lei, a educação deveria atingir a todos com equidade de direitos.

Esses questionamentos que modificam a forma como o trabalhador da década de 1960 passa a enxergar as ideias da classe dominante também revelam o pensamento desse grupo ao nomear as práticas do MEB como “subversivas”, pois, como explica Santos (2014, p. 63),

para muitos, mostrar essa realidade aos nossos cidadãos, realidade esta já conhecida pelos mesmos, significava estar contra o Governo! Era querer gerar problemas! Era ser comunista! Era não conhecer que o país era tão pobre que por isso não podia dar melhorias de vida aos cidadãos! Mas, por que apenas alguns podem ser favorecidos, e os demais abandonados ao acaso da desigualdade? Por que são distribuídas aos menos favorecidos tantas injustiças sociais? A exemplo da negação ao direito à terra, a exploração no trabalho, a falta de alimento, entre outros. As lições apenas buscavam mostrar a esses cidadãos que eles possuíam sua parcela de contribuição na sociedade e que estes eram importantes para a economia, então, por que não ser favorecidos? Não se tratava de instigar revolta, apenas de buscar melhorias, pois todo ser humano necessita viver com dignidade, e não ter seus direitos usurpados.

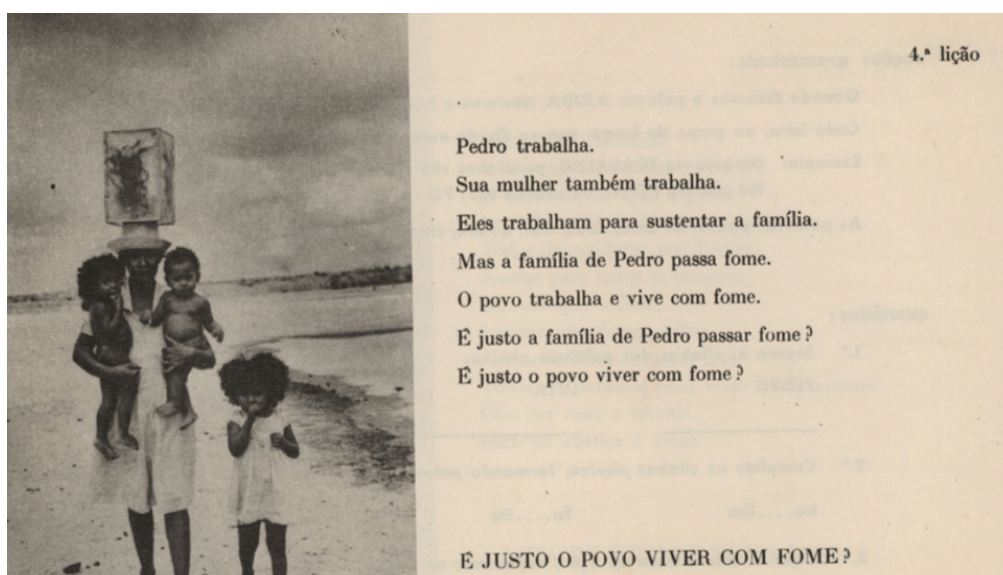
Adiante, a autora ainda comenta outro ponto que demonstra o descontentamento da elite com a educação ofertada pelo movimento, visto que

[...] na medida que os estudantes jovens e adultos, considerados “ignorantes de saber” também tomavam consciência de tal situação, os empresários e governantes antidemocráticos, viam-se encurralados, pois a revolta do povo, apenas se encaminhava. Na verdade, não era objetivo do movimento causar uma revolta, pois seu papel era trazer a conscientização e motivar atitudes que implicitamente ocasionariam uma revolta social. Porém, se para transformar a realidade era preciso revoltas, estas se faziam, em muita valia, já que um povo organizado e consciente é um povo esclarecido e menos manipulável (SANTOS, 2014, p. 64).

Nesse período, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), instituída em 1961, encontrava-se em vigor, evidenciando o direito de todos à educação.

O questionamento final “*por que a gente sofre tanta injustiça?*” apenas esclarece os pontos tratados nas linhas anteriores, pois a fala do personagem principal mostra o momento em que o trabalhador começa a questionar sua própria condição e, a partir dessa consciência de si, passa a tomar consciência do outro e dos direitos que esse “outro” retira dele.

FIGURA 4 – 4ª Lição da Cartilha “Viver é lutar”.



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

A lição número 4 da cartilha é composta por uma imagem que se encontra ao lado esquerdo de um pequeno texto e retrata 4 sujeitos, em que 3 deles são crianças e o quarto, é uma mulher. Essa senhora, com um vestido até o joelho, segura em seus braços duas crianças totalmente despidas; em sua cabeça, carrega um balde que aparenta ser de água, considerando que ela se encontra às margens de um rio. A terceira criança está posicionada no chão, de vestido e cabelos soltos ao lado da mulher.

A iconografia anteriormente retratada desvela seu sentido político, implícito na disposição do retrato, no momento em que abre a reflexão de que os sujeitos representados não estavam apenas despídos de peças de vestuário ou sandálias, mas também de direitos civis, sociais e políticos, uma vez que, os adultos analfabetos nas décadas anteriores eram

destinados à marginalização da sociedade. Acerca dessa exclusão, Moraes (2012, p. 521) esclarece que nos anos de 1940 a 1950 o analfabeto era

caracterizado como indivíduo desprovido dos instrumentos básicos do conhecimento formal e relegado a ações isoladas, individualistas e inconscientes, o analfabeto rural surge representado como não cidadão, carente, portanto, do conjunto de qualidades necessárias ao aprimoramento cultural que o elevaria à categoria de cidadão brasileiro.

Ainda em relação a iconografia, faz-se necessário esclarecer que as crianças não deveriam estar acompanhando às mães em seus trabalhos, mas deveriam estar na escola. Nesse sentido, torna-se possível perceber que não foi por acaso que inicialmente as fotografias foram intituladas de “retratos da vida”.

Nessa iconografia, que acompanha a lição de nº 4, as crianças não estão na escola o que significa que não havia oportunidade de ingresso nas unidades para todos e que, miseravelmente, as famílias se mantinham à margem da sociedade, permanecendo mergulhadas no desconhecimento dos seus direitos.

Contrário a essa definição excludente, próximo à década de 60, do século XX, Paulo Freire ensinava em seu relatório:

no II Congresso Nacional de Educação de Adultos realizado em 1958 em Recife, [...] que [...] o problema do povo nordestino não era o analfabetismo e sim a miséria. Ainda que o tema da educação dos adultos seguisse atrelado ao projeto desenvolvimentista do Estado brasileiro, as críticas promovidas por esse grupo, bem como a sua atuação, e mais particularmente, a ação de Paulo Freire, representaram uma mudança de concepção em relação aos analfabetos. Estes já não são mais aqueles que possuem uma anomalia e por isso precisam ser curados, mas pessoas a quem o estado brasileiro historicamente negava condições básicas de vida e cidadania, dentre elas o acesso à educação (ALVES; TONNETTI, 2021, p. 7).

Com relação ao texto, verifica-se, simultaneamente, a presença do caráter politizador e conscientizador, fato esse que relembra ao leitor que tais termos são parte indissociáveis das práticas do MEB. Essa indissociabilidade, de acordo com Alves e Tonnetti (2021, p. 4), pode ser explicada na tentativa de a Cartilha proporcionar

a organização das comunidades em prol da luta por direitos básicos, dentre eles a organização sindical e o acesso ao voto, compreendidos,

nesse momento, como ferramentas fundamentais para a mudança social. Dar acesso à educação por meio da alfabetização – direito negado aos trabalhadores do campo – significava, então, oferecer condições para que outros direitos fossem acessados.

No decorrer da narrativa, há a presença de um jogo de palavras com sentidos contrários, a fim de permitir que o sujeito compreenda as intenções implícitas na construção de cada frase. No enredo citado, as orações “*Pedro trabalha. [...] mas a família de Pedro passa fome*” e “*o povo trabalha e vive com fome*” são construídas a partir de sentidos inversos e essa contrariedade visa prender a atenção do sujeito, para que ele reflita acerca da dicotomia existente no sentido de cada oração, visto que partindo do sentido lógico, quem trabalha deveria não passar ou viver com fome.

Nessa construção, através de antíteses, as palavras “trabalha” e “fome” exercem um sentido contrário dentro do contexto interno do escrito e esse texto revela a realidade do povo: um povo que trabalha, mas que o trabalho não é suficiente para alimentar a si próprio e a sua família.

Dessa forma, faz-se necessário levantar o seguinte questionamento: se o homem é dignificado ao trabalhar, por que, mesmo assim, ele ainda continua sem acesso a seus direitos básicos como ser humano que é? A partir da resposta a essa pergunta, o sentido da lição se completa, pois o homem/trabalhador passa fome, porque é inconsciente dos seus direitos e, em uma sociedade de classes, um trabalhador alienado gera mais lucro que um outro conscientizado.

Santos (2014, p. 63) esclarece que na Cartilha, o MEB tentava demonstrar a relação desproporcional entre trabalho e sustento para o sujeito,

[...] mostrando que o trabalho deles é para tal prática, e que por vezes seu trabalho não possibilita a realização desse objetivo. Como exemplo, temos o trabalho de cambão, em que os agricultores alugam terras, e boa parte de seu dinheiro fica com os donos da terra, outra parte com a colheita e o que ganham, muitas vezes não dá nem para o alimento, alimento este que vai para a fábrica, é industrializado e vendido em altos custos.

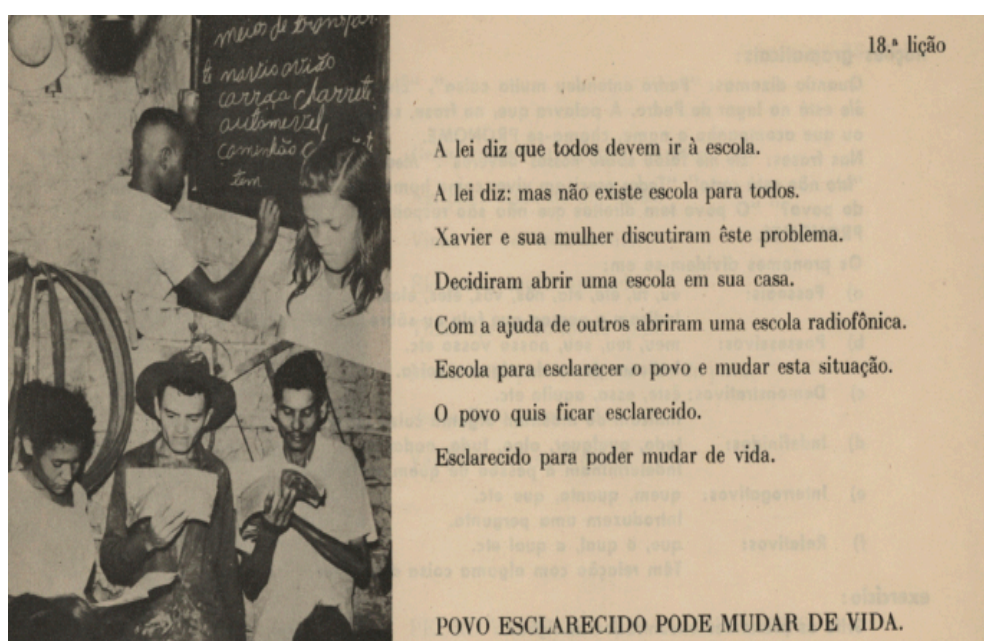
O trabalho com a cidadania nesse texto constitui a intencionalidade da Cartilha em possibilitar que o trabalhador do MEB reflita que, para ser cidadão, ele precisa buscar pela conquista de seus direitos civis, através de melhores condições de trabalho e salário,

a fim de alcançar os mesmos direitos da elite, considerando que, perante a lei, todos são iguais.

Além disso, é preciso também buscar a conquista dos direitos sociais, pois somente através do acesso à educação que o sujeito possuirá a oportunidade de perceber a exploração sofrida, como explica Santos (2014, p. 49):

[...] todo esse processo de alfabetização de base, procurava mostrar ao indivíduo que ele pode ser mais, e que não é a condição social que o mesmo se encontra, que determinará o que este será no futuro e sim suas ações para mudar tal realidade, primeiramente conhecendo “seu mundo”, questionando-o e buscando meios para mudá-lo.

FIGURA 5: 18ª Lição da Cartilha “Viver é lutar”.



Fonte: Cartilha Viver é lutar: 2º livro de leitura para Adultos. Rio de Janeiro, outubro de 1963. Fundo MEB. Acervo CEDIC.

A 18ª lição é composta por dois retratos que representam o momento em que os sujeitos conquistam o direito social à educação: na primeira fotografia, há um homem com um giz escrevendo no quadro negro e uma mulher disposta à frente do quadro com os olhos direcionados para baixo; na segunda, há 3 sujeitos, sendo dois homens e uma mulher, todos com os olhos direcionados para as cartilhas em suas mãos.

O pequeno enredo acompanha o sentido das fotografias, pois demonstra que, a partir do contato com a educação emancipatória do MEB, o sujeito começava a elaborar um pensamento consciente de sua condição de explorado, como ensina Santos (2014, p.

65): “[...] para os dominantes, [...] educar e conscientizar é subversão, pois não possibilita a alienação dos envolvidos no processo ensino-aprendizagem”.

As frases “*a lei diz que todos devem ir à escola*”, extraída do documento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e “*a lei diz: mas não existe escola para todos*” esclarecem uma tomada de consciência expressa por um sujeito que não somente passava a conhecer a lei, mas também entendia que ela existe para o homem pobre apenas nas páginas dos documentos oficiais. A mesma autora ressalva que essa lição ainda

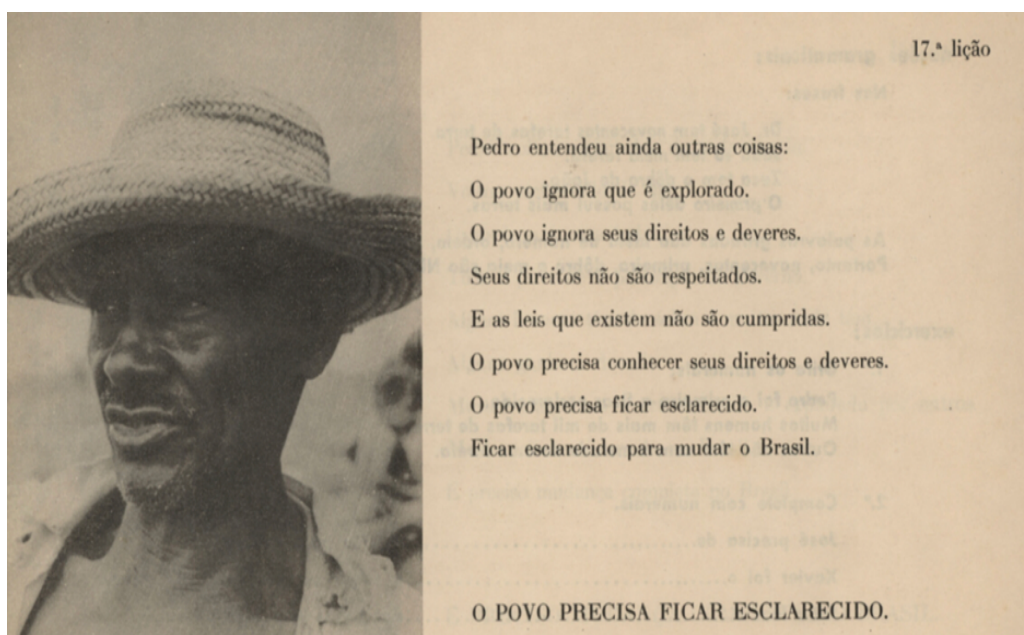
[...] expõe a realidade das crianças que tinham seu direito à escola negado, por ter que trabalhar desde cedo para contribuir na renda familiar. Esta negação praticada não pelos pais, pois estes não tinham esclarecimento, até porque eles próprios não sabiam ao menos o significado da escola, mas sim, negação do Estado Brasileiro, que ao expor todos a uma sociedade desigual, induz implicitamente as crianças a trabalharem para própria subsistência (SANTOS, 2014, p. 66).

Esse conjunto de frases também elucidam a percepção do trabalhador, ao analisar que, diante de uma lei que funciona apenas para uma classe social, a elite brasileira, ele precisa lutar pela conquista de seu direito civil para que a educação materialize, na prática, o que defende na teoria: o acesso a uma educação de qualidade para todos, já que todos somos iguais perante a lei.

Nas orações “*escola para esclarecer o povo e mudar esta situação*” e “*esclarecido para poder mudar de vida*”, a palavra “*esclarecido*” relembra as palavras dos autores Haddad e Di Pierro (2000, p. 111), em colocar que a década de 1960 ficou conhecida como “um período de luzes para a educação de adultos”. Esclarecer, portanto, faz referência ao verbo conscientizar, palavra emblemática que resume a trajetória da educação ofertada pelo MEB, nos anos de 1960.

Logo, essas orações finais destacam o reconhecimento das escolas radiofônicas do MEB como meios capazes de proporcionar ao trabalhador a conquista de sua cidadania e a transformação social, através de uma educação que conscientiza simultaneamente ao educar.

FIGURA 6: 17ª Lição da Cartilha “Viver é lutar”.



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

A 17ª lição também é composta por uma imagem que se encontra ao lado esquerdo de um pequeno texto e esse retrato da vida mostra um homem de chapéu de palha, com sua cabeça e olhos voltados para à direita. Seu rosto, marcado pelo suor, demonstra o cansaço do intenso trabalho manual sob o sol.

No pequeno enredo, Pedro, personagem principal da trama, evidencia em suas ações as consequências geradas pelo contato com a educação emancipatória ressaltada na lição anterior, conforme ensina Tenório (2020, p. 127):

nesse viés, o educando leitor é direcionado ao processo de conscientização por meio das práticas educativas do MEB. [...] Dessa forma, podemos inferir que Pedro chega ingênuo ao processo de alfabetização, mas ao passar por um processo de formação educacional, adquire uma consciência crítica da realidade. Pedro voltou esclarecido de que: o governo é para todos.

Assim, o objetivo da educação do MEB traduzidos pelos termos conscientizar/politizar podem ser identificados na fala de Pedro, quando ele diz que “*o povo ignora que é explorado*” e “*o povo precisa ficar esclarecido [...] para mudar o Brasil*”, pois tais frases apenas reafirmam a mudança na percepção do trabalhador que, a

partir do contato com a educação, começava a entender sua posição como cidadão. Segundo Andrade e Tisque (2009, p. 139),

[...] a estrutura da cartilha trabalha na perspectiva do tripé político pedagógico para assegurar através da ação alfabetizadora um movimento que leve os educandos a desvendar a sua realidade, percebendo seus mecanismos de alienação e exploração. Uma conscientização que deve provocar mudanças, novas atitudes frente à realidade apreendida para sua transformação.

Nesse sentido, essas falas elucidam uma tomada de consciência, uma vez que, ao compreender que o povo é explorado, automaticamente, o sujeito começava a também pensar que o motivo que origina essa exploração é o arranjo desigual da sociedade capitalista, que sobrepõe os interesses de uma determinada classe às custas do velamento dos direitos da camada popular.

Nas palavras de Tenório (2020, p. 32),

[...] no modo de produção capitalista, o trabalhador é o sujeito explorado que vende a sua força de trabalho e garante à classe dominante um acúmulo de capital, gerando riquezas excedentes para esta classe.

É por esse motivo que Santos (2014, p. 66) ressalta a importância da educação ofertada pelo MEB, afirmando que

[...] as próprias lições vão traçando direcionamentos para proporcionar as ações e ainda mostrar a importância de estudar, pois só através dos estudos é que o homem alcança o conhecimento e o esclarecimento e que por sua vez, não permite uma exploração acentuada.

Assim, o enredo desenvolvido nas páginas da cartilha e o conjunto de imagens que formam os “retratos da vida” funcionam como um mecanismo para envolver o leitor, e por conseguinte sujeito do MEB, demonstrando-o que apenas a partir do contato direto com uma educação libertadora seria possível alcançar o esclarecimento, entendido nesse estudo como o conhecimento dos direitos.

Como analisado anteriormente, a discrepância na posição das classes pode ser traduzida nas ações da camada hegemônica que subtrai da camada popular o direito social

à educação, para que os trabalhadores que compõem essa última classe não possuam a consciência de sua condição e continuem sendo objetos do capital.

O caráter politizador da educação expresso nos movimentos dos anos de 1960 é também evidenciado na segunda frase, pois o sujeito passava a reconhecer que era apenas no contato com a educação emancipatória que o povo poderia saber que sendo um cidadão, logo possuiria direitos e deveria lutar para garanti-los. Nesse aspecto, as palavras de Andrade e Tisque (2014, p. 138) elucidam a formação intencional do conteúdo da Cartilha, ou seja, “a organização didática da cartilha estava dividida em um tripé político-pedagógico: conscientização, motivação de atitudes e apresentação dos instrumentos para intervir de forma transformadora na realidade.”

É possível, então, visualizar que, no texto, o personagem Pedro é utilizado para demonstrar a modificação que acontece no homem após o encontro com a educação, já discutido nas linhas anteriores. A frase “*o povo precisa conhecer os seus direitos e deveres*” ressalta um pensamento que orienta os educandos a caminharem rumo à busca pela cidadania civil e social, marcada pela reflexão do sujeito sobre seu papel de cidadão e sua responsabilidade de conquistar o acesso à educação, melhores condições de vida, saúde, moradia e trabalho como sendo direito de todos, pois, segundo Tenório (2020, p. 127),

esse é o sentido da alfabetização de adultos – uma educação viva, marcada pela conscientização da sua realidade e também de uma permanente formação, em que o sujeito continuará agindo para transformar. É nesse sentido que o enunciado revela o sujeito numa posição crítica de sua realidade, o despertar para a participação política, e que o processo de alfabetização desse adulto possibilitou uma consciência de mudança no Brasil.

Todo esse ideário que enaltece o homem como produtor de cultura e elucida seus direitos que precisam ser conquistados é explicado no discurso de Alves e Tonnetti (2021, p. 10), quando eles evidenciam que na Cartilha

[...] o diálogo com a realidade e com a cultura camponesa, articulando-se no sentido de reconhecê-la, é estratégia para o convite a transformá-la, instando o leitor diretamente à mudança social e política por meio de ações comunitárias diretas – cuja mensagem é reforçada pela trajetória dos personagens da cartilha e pela utilização de nomes próprios, bem como pela inserção de imagens de pessoas, paisagens e cenas do cotidiano sertanejo, conforme mencionado, reforçando a

identificação junto ao leitor da cartilha na perspectiva de um diálogo com sua realidade. É no desenrolar dos conteúdos apresentados nas lições que percebemos um arco narrativo que se estrutura em torno não apenas da problematização, mas da resolução de problemas sócio-históricos, articulados da reflexão crítica à ação transformadora – perspectiva fundamental para o modelo de educação de base promovido pelo MEB.

No que se refere às atividades de alfabetização, na página seguinte à lição, o sujeito é direcionado a praticar algumas noções gramaticais de acordo com o enredo da história.

Atividade da 17ª lição da cartilha Viver é Lutar
Noções gramaticais:

Quando dizemos: “Pedro entendeu muita coisa”, “Ele sabe que o povo é explorado”, ele está no lugar de Pedro. A palavra que, na frase, se emprega no lugar de um nome, ou que acompanha um nome, chama-se PRONOME.

Nas frases: “Ele falou sobre nossos deveres”, “Meus direitos não são respeitados”, “isto não está certo”. “Todos precisam viver como homens”, “Quem pode mudar a vida do povo”, “O povo tem direitos que não são respeitados”, as palavras grifadas são PRONOMES.

Os pronomes dividem-se em:

- a) Pessoais: eu, tu, ele, nós, vós, eles, elas, me, te, etc. Indicam a pessoa que fala ou sobre a qual se fala.
- b) Possessivos: meu, teu, seu, nosso, vosso, etc. Indicam posse de alguma coisa.
- c) Demonstrativos: este, essa, aquilo, etc. Indicam ou mostram alguma coisa na frase.
- d) Indefinidos: todo, qualquer, algo, tudo, nada, etc. Indeterminam a pessoa de quem se fala.
- e) Interrogativos: quem, quanto, que, etc. Introduzem uma pergunta.
- f) Relativos: que, o qual, a qual, etc. Têm relação com alguma coisa dita antes

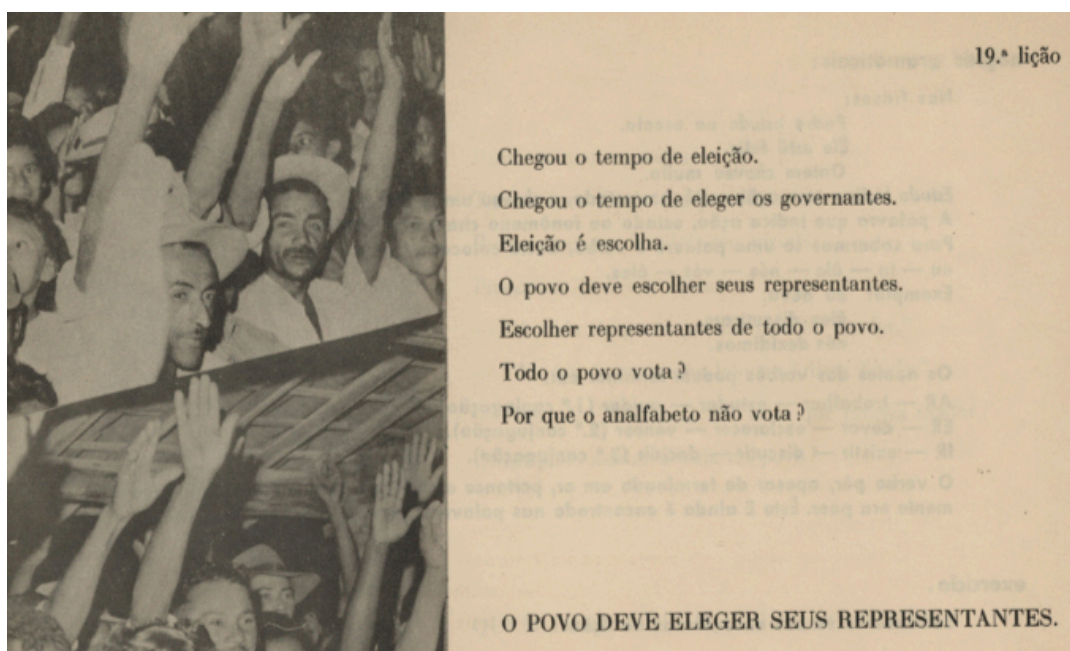
Exercício:

Grife os pronomes encontrados na lição (MEB, 1964, p. 35).

Através dessa atividade, é possível perceber que as propostas de alfabetização variam entre os textos que caminham sobre temas para geração de diálogo e conscientização e atividades que são construídas mediante a análise desses fragmentos textuais. Algumas noções gramaticais identificadas ao longo da Cartilha são: reconhecimento das vogais, consoantes, tipos de letra, classes de palavras, separação de sílabas, entre outras.

Quanto à abordagem linguística, as atividades possuem uma linguagem clara e de fácil compreensão, navegando sobre o universo vocabular dos sujeitos do MEB, fato que garante à Cartilha um diálogo com as propostas de alfabetização freireanas. A partir do conjunto alfabetizar e conscientizar, nota-se que algumas habilidades desenvolvidas são o aprimoramento da leitura e escrita e o conhecimento das noções gramaticais.

FIGURA 7: 19ª Lição da Cartilha “Viver é lutar”.



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

A 19ª lição da cartilha é composta por um retrato da vida, do lado esquerdo da página e um pequeno texto do lado direito, que possibilita continuidade ao enredo da história. São duas fotografias, uma acima da outra, também em preto e branco, assim como todas as outras, com diversos homens, mulheres e crianças com um dos braços levantados para cima, representando a união do povo.

Em continuidade com as modificações ocorridas no personagem após o contato com a educação, Pedro, na 19ª lição, alcança a importância de o sujeito lutar pela conquista de sua cidadania através da busca pelo direito político de votar, que antes havia sido retirado dos analfabetos. Nesse sentido, Tenório (2020, p. 128) relembra:

salientamos que os analfabetos não tinham direito ao voto naquela época. Nesse sentido, para que ocorram as mudanças no país, era

preciso que todo o povo participe ativamente do processo político. Diante do exposto, a proposta do MEB era promover no aluno reflexões acerca de sua posição, como sujeito e da participação das ações do governo através do voto. Essa mudança, no entanto, não está posta no sentido revolucionário, ou seja, no sentido de uma metamorfose estrutural ou encaminhamento para o comunismo, já que a igreja tinha uma posição contrária a ideologia comunista. O sentido de mudança está no aspecto conjuntural histórico, ou seja, no melhoramento do capitalismo, uma abertura para a participação ativa do povo eleger os seus representantes.

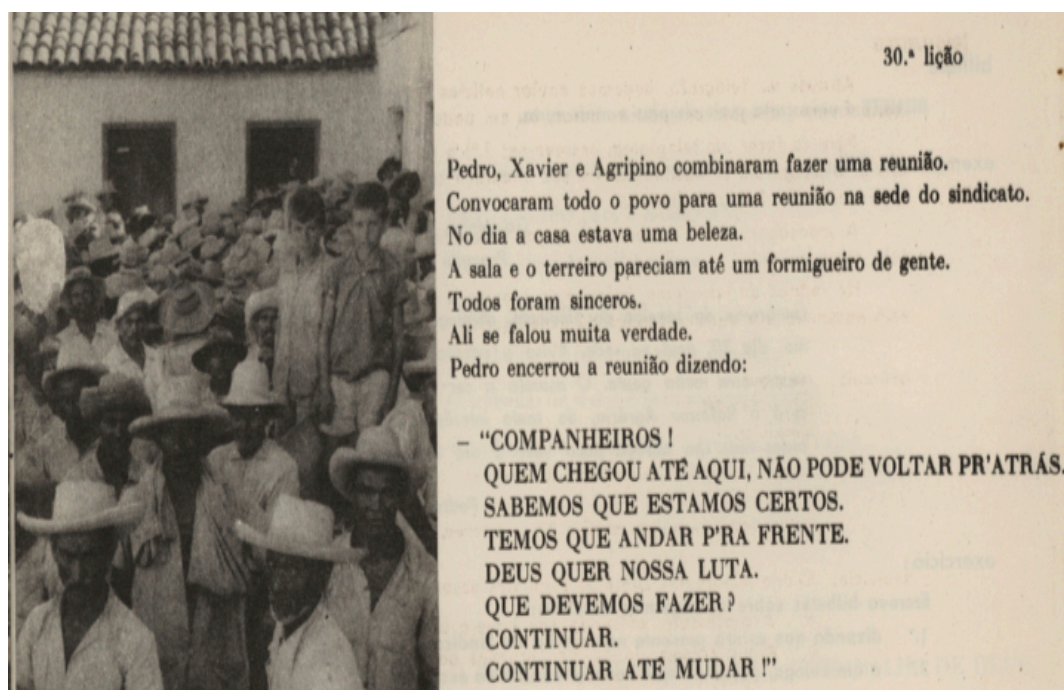
No que se refere ao exercício do voto como direito e dever do cidadão do MEB, o autor ainda complementa:

na democracia, o povo é representado pelos governantes, esse modelo foi formulado na antiguidade pelos gregos que no processo denominado democracia representativa escolhiam seus representantes para administrar e aprovar leis que dirigissem as cidades. [...] Nesse sentido, podemos compreender a democracia adotada pela burguesia no mundo moderno voltado para os seus e ao controle político do Estado, assumindo o discurso das liberdades individuais, porém excluindo a classe oprimida. [...] Na sociedade capitalista cria-se uma visão de falsa democracia, já que mudam-se os representantes políticos, mas não a estrutura política e social (TENÓRIO, 2020, p. 128-129).

As frases “*eleição é escolha*” e “*o povo deve escolher os seus representantes*” esclarecem uma mudança significativa no pensamento do sujeito, considerando que agora ele possui a consciência de que é dever dele realizar a escolha de seu representante, não sendo mais escolha dos donos da terra que praticavam o “voto de cabresto”. Além disso, “o verbo *dever* expressa obrigação, ou seja, todo o povo é convocado a participar do governo, por meio da escolha [...]” (TENÓRIO, 2020, p. 128).

Os questionamentos gerados na lição e a mudança no pensamento de Pedro são frutos do contato com a educação emancipatória e apenas reafirmam para o leitor que é, pela conquista desse direito social, que o sujeito poderá alcançar a transformação de sua condição de explorado citada nas lições anteriores.

FIGURA 8: 30ª Lição da Cartilha “Viver é lutar”.



Fonte: Cartilha Viver é lutar: 2º livro de leitura para Adultos. Rio de Janeiro, outubro de 1963. Fundo MEB. Acervo CEDIC.

Na fotografia da 30ª lição há muitos homens de chapéu de palha e crianças mobilizados à frente de uma casa com duas portas abertas que representa o sindicato. Os homens dispostos mais à frente parecem olhar para a câmera no momento da fotografia. Os chapéus marcam a identidade do povo que trabalha no campo ao sol e os rostos cansados evidenciam a vida sofrida do trabalhador rural que, como já foi citado, não tem dia e nem hora para exercerem sua função.

No enredo, as orações “*Pedro, Xavier e Agripino combinaram de fazer uma reunião*” e “*convocaram todo o povo para uma reunião na sede do sindicato*”, as palavras “reunião” e “sindicato” demonstram uma organização para mobilização popular e, acerca disso, Tenório (2020, p. 130) esclarece que

[...] é necessário engajamento, mobilização, para lutar e resistir contra a opressão. Em outros termos, só unidos e organizados como classe, os sujeitos têm condições de defender os seus interesses contra a exploração da classe dominante. [...] É conveniente lembrar que os sindicatos dão movimentos da classe trabalhadora que surgiram durante a expansão do capitalismo pela Europa e, posteriormente, para outros

países, como forma de resistência à exploração da jornada de trabalho, às péssimas condições de trabalho e aos salários reduzidos.

Além disso, as frases mostram também que no início dos anos 1960, de acordo com as reformas de base propostas pelo governo de Jango, os sindicatos já estavam se organizando e iniciando a luta por melhores condições de trabalho e salários justos para a população. Nesse mesmo caminho, o povo também já estava acreditando no valor dessas instituições sociais aderindo ao engajamento e às mobilizações.

Sendo assim, a organização dos sujeitos em sindicatos não é neutra, pois revela uma intencionalidade política de um povo consciente, que objetiva lutar pela conquista de seus direitos. Nesse texto, a mobilização do povo significa a conquista da cidadania, através dos direitos civis, políticos e sociais, e a luta pela resistência do direito de ser cidadão. Sobre essa forma de organização, o mesmo autor ainda reflete:

os sindicatos representam o esforço da classe trabalhadora para se organizar e estabelecer bandeiras de luta contra a opressão dos capitalistas; é o meio de resistência, especialmente, na luta contra os baixos salários pagos pelos capitalistas (TENÓRIO, 2020, p. 130).

Pedro, em sua fala, complementa:

[...] “Companheiros!”
Quem chegou até aqui não pode voltar par’ atrás.
Sabemos que estamos certos.
Temos que andar p’ra frente.
Deus quer nossa luta.
Que devemos fazer?
Continuar.
Continuar até mudar (Viver é lutar, 1963, p. 62)!

Nesse aspecto, o trecho citado acima chama atenção para a transformação social da visão do sujeito que, através da experiência com a educação, percebeu sua condição de explorado e agora sente a necessidade de mobilizar seus pares para continuar a luta contra a injustiça, contra a negação da cidadania do pobre e pela conquista dos direitos.

FIGURA 9: Retrato da Cartilha “Viver é lutar”.



Fonte: Cartilha Viver é lutar: 2º livro de leitura para Adultos. Rio de Janeiro, outubro de 1963. Fundo MEB. Acervo CEDIC.

A antepenúltima página da cartilha demonstra uma fotografia composta por 6 homens e, desses sujeitos, quatro estão com chapéu de palha na cabeça e com uma bengala de pastorear rebanho em uma de suas mãos. No canto da imagem, ainda é possível enxergar dois sujeitos que estão situados mais à frente; esses, diferentemente dos demais, estão com roupas mais formais, como paletó e calça estilo social. Todos eles estão caminhando para frente.

O sentido da frase “*caminhar sempre à frente*” relembra a emblemática fala de Pedro na última lição da cartilha “[...] *quem chegou até aqui não pode voltar pra’trás. [...] Temos que andar p’ra frente [...] que devemos fazer? continuar até mudar!*” (Viver é lutar, 1963, p. 62), fala importante, pois marca um momento em que o sujeito não se considera mais uma massa, mas passa a se enxergar como parte de um povo que é cidadão e possui direitos a serem alcançados.

Segundo Santos (2014, p. 68), a transformação na maneira como o sujeito enxergava sua realidade somente foi possível, pois a educação desenvolvida pelo MEB chamava atenção para a cultura popular que

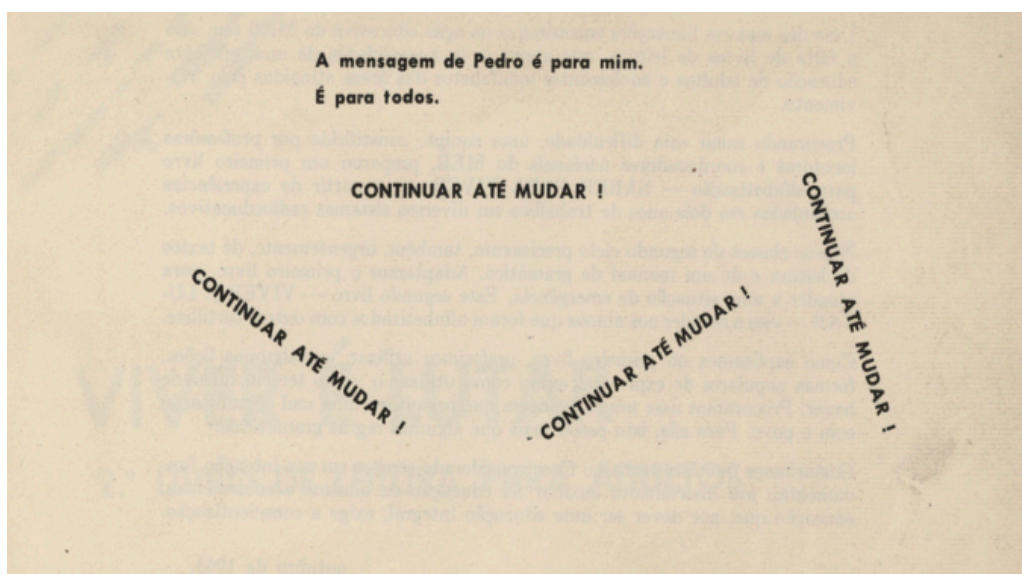
[...] precisava ser reconhecida e valorizada por todos os brasileiros, já que por muitas vezes ele acreditava que a cultura era apenas a apresentada pela burguesia. Porém, na medida em que vê sua cultura sendo estudada nos muros da escola, passa a reconhecê-la como parte essencial e de construção social do povo brasileiro. Pois, cultura é a representação do povo, e todos possuem história e todas as histórias devem ser valorizadas e respeitadas

Dessa maneira, a partir do MEB, a vida anterior de espoliação, injustiças, inconsciências e exploração é reconhecida e abandonada, fato esse que somente valida o sucesso do movimento em relação à capacidade de proporcionar à classe trabalhadora um olhar diferenciado. Tenório (2020, p. 129) ressalta com maestria que o movimento

[...] surgiu como uma proposta diferenciada em relação às outras campanhas de alfabetização. O MEB, em sua metodologia, destacou-se por buscar compreender a realidade daqueles que se envolveram no processo educativo, buscando a politização da classe trabalhadora.

Assim, “caminhar para frente” significa além do sentido epistemológico das palavras nessa oração, pois a intenção é demonstrar aquilo que está no horizonte e, por isso, à frente do sujeito, é a forma esclarecida com que ele enxerga o mundo e os arranjos sociais que nele se estabelecem. “À frente” também é uma metáfora para a nova vida do sujeito após o contato com a educação.

FIGURA 10: Última página da Cartilha “Viver é lutar”.



Na penúltima folha, há apenas mensagens verbais. Nessa página, o personagem Pedro repete a frase “*Continuar até mudar!*” repetidas vezes, a fim de proporcionar ênfase ao sentido político da frase, dessa forma, convida, não somente o sujeito do MEB de 1963, mas também leitores e pesquisadores a fazer parte dessa luta pelo direito da camada popular e pela resistência da memória do movimento.

“*Continuar até mudar*” é a frase que revela que a luta da camada popular pela conquista da cidadania necessita ser vivida todas as vezes que a vontade da elite se sobreponha aos direitos do povo. Essa frase ainda elucida que a luta não se esgotou na década de 60, do século XX, mas se alastra até a atualidade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Decerto, o MEB, através da Cartilha “Viver é lutar”, possibilitou aos sujeitos trabalhadores da década de 1960 muito mais que somente o conhecimento da palavra: permitiu que os trabalhadores reconhecessem sua condição de explorados para que, a partir dessa tomada de consciência, pudessem lutar pelo alcance de sua cidadania.

O MEB não foi somente um movimento de alfabetização, mas um dos moinhos promotores do reconhecimento da classe popular e a maneira pela qual os sujeitos que compõem essa classe conseguiram materializar o desejo de serem cidadãos. Nesse sentido, considera-se que as práticas desse movimento marcaram na história dos anos de 1960 e na memória de cada indivíduo da época a esperança de que é possível, a partir da união de uma classe esclarecida, alcançar a cidadania.

É importante relembrar, que mesmo o movimento tendo nascido no âmbito de uma instituição historicamente conservadora e autoritária, faz-se necessário considerar que nada ou ninguém é preservado das influências seu tempo. Dessa maneira, na efervescência das mobilizações populares dos anos de 1960, a Igreja Católica, influenciada pelas ideias do Concílio do Vaticano II, da Teoria da Libertação e pelas práticas emancipatórias de valorização popular de Paulo Freire, permitiu que o MEB se tornasse um movimento de conscientização do povo.

Toda a estrutura do movimento objetivava possibilitar condições para que a camada popular pudesse alcançar a cidadania. Assim, a didática das ações do MEB, traduzida na Cartilha, é compreendida como a pedagogia da esperança alimentada pelos ensinamentos de Paulo Freire, importante teórico e educador, precursor da valorização do homem como produto e produtor da própria história. Na cartilha, o sujeito deixava de ser massa e começava a se identificar como povo que produz cultura e possui direitos sociais, civis e políticos.

Esses direitos foram trabalhados no documento, mediante o alinhamento entre os “retratos da vida” e os textos que, juntos, formavam o enredo, representado pelo protagonista Pedro, que tecia o sentido político da história. Dessa maneira, compreende-se que esses elementos multimodais foram responsáveis por envolver e esclarecer ao leitor que ele era um cidadão e por isso, necessitava lutar por seus direitos que haviam sido subtraídos ao longo da história.

O MEB, como fruto do seu tempo histórico, marcou os anos de 1960 por ser um movimento que nas suas práticas materializou as transformações de um período que

caminhava em favorecimento dos interesses de uma classe marginalizada da sociedade. Por direcionar esforços para a conscientização e alfabetização do povo, o MEB caracterizou-se como sendo um movimento popular sinônimo de resistência da memória coletiva do século XX até a atualidade.

Para esta pesquisadora, retomar “retalhos” do MEB, a partir dos estudos e análises realizadas nesse trabalho, significou possibilitar que a memória desse movimento não seja cristalizada nos escritos e condenada “à amargura” do esquecimento. Além disso, a atual pesquisa ainda visou possibilitar a oportunidade para que as gerações atuais e futuras possam conhecer a dimensão de um projeto educacional que objetivou, não apenas alimentar a fome da palavra da classe trabalhadora, mas também, conscientizar homens e mulheres sobre o direito de saber que têm direitos, como: à uma vida digna, à educação, à consciência crítica e a ser-cidadão.

REFERÊNCIAS

ALVES, Kelly Ludkiewicz; TONNETTI, Flávio Américo. Viver é lutar: perspectivas políticas na coleção didática para a alfabetização de adultos do movimento de educação de base. **Educação em revista [online]**. 2021, v. 37, e. 25250, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698225250>. Acesso em: 12 nov. 2021.

ANDRADE, Edinaldo Costa; TISQUE, Fernando Henrique dos Santos. **“Viver é lutar”**: análise do material didático do MEB e do MST para a alfabetização de jovens e adultos. 2009. Disponível em: https://app.utp.br/cadernosdepesquisa/pdfs/cad_pesq8/8_viver_lutar_cp8.pdf. Acesso em: 02 abr. 2022.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e educação popular**: um estudo sobre a educação de adultos. São Paulo: Ática, 1982.

BOMENY, Helena. **O sentido político da educação de Jango**. Rio de Janeiro: CPDOC. 2017. Disponível em: <https://historico.institutojoaogoulart.org.br/noticia.php?id=1365>. Acesso em: 19 mar. 2020.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A educação como cultura. Memórias dos anos sessenta. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 23, n. 49, p. 377-407, set./dez. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832017000300014>. Acesso em 07 abr. 2022.

BUENO, Francisco Silveira. **Dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: FTD, 2014.

CREMONESE, Dejalma. A Difícil construção da Cidadania no Brasil. **Desenvolvimento em Questão**, v. 5, n. 9, p. 59-84, 2007.

CAMILO, Rodrigo Augusto Leão. A teoria da libertação no Brasil: das formulações iniciais de sua doutrina aos novos desafios da atualidade. *In*: II SEMINÁRIO DE PESQUISA DA FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA UFG (Universidade Federal de Goiás). 2011, Goiânia, **Anais [...]**. Goiânia: UFG, 2011. Disponível em: http://anais.cienciassociais.ufg.br/up/253/o/Rodrigo_Augusto_Leao_Camilo.pdf. Acesso em: 07 abr. 2022.

COLESEL, Alessandra; FERNANDES, Michelle de Lima. A história dos movimentos de educação popular das décadas de 1950 e 1960. *In*: I SEMINÁRIO DE PEDAGOGIA; IV ENCONTRO DE EDUCACAO INFANTIL; II JORNADA DE COGNICAO E APRENDIZAGEM, 2010, Irati. **Anais [...]**. Irati, 2010. Disponível em: https://anais.unicentro.br/seped/2010/pdf/resumo_131.pdf. Acesso em: 07 abr. 2022.

CNBB. Decreto sobre o Movimento de Educação de base. *In*: **Comunicado Mensal**, n.103, abril de 1961, p.4.

FÁVERO, Osmar. **Uma pedagogia da participação popular**: análise da prática educativa do MEB Movimento de Educação de Base (1961/1966). Campinas, SP: Autores Associados. Coleção Educação Contemporânea, 2006.

FÁVERO, Osmar. Movimento de educação de base - MEB. *In*: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

FREIRE, Ana Maria de Araújo. **Paulo Freire**: uma história de vida. 2. ed. Ver. Atualizada. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Ana Maria de Araújo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.

FREIRE, Ana Maria de Araújo. **A construção de uma nova cultura política**. *In*: Fórum de participação popular nas administrações municipais. Poder local, participação popular e construção da cidadania. s/l, 1995^a.

GÓES, Moacyr de. Voz ativa. *In*: CUNHA, Luiz Antônio; Góes, Moacyr de. **O golpe na educação**. 11. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Aprendizagem de jovens e adultos: avaliação da década da educação para todos. **São Paulo em Perspectiva**, 14(1), 2000.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: Unicamp, 1990. Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/Hist%C3%B3ria-e-Mem%C3%B3ria.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2021.

LENZ, Matias Martinho. O concílio do Vaticano II: a presença da igreja no mundo em espírito de serviço, em especial aos mais pobres. **Revista Pistis Prax**, v. 4, n. 2, p. 421-440, jul./dez. 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/325159436_O_concilio_do_Vaticano_II_a_presenca_da_igreja_no_mundo_em_espirito_de_servico_em_especial_aos_mais_pobres. Acesso em: 02 abr. 2022.

MCP (1961) **Estatuto**, Recife, MCP, mimeografado.

MEB. **Viver é lutar**: 2o Livro de leitura para adultos. Contém 30 lições, ilustradas com fotos e acompanhadas de noções gramaticais e exercícios. Rio de Janeiro, 1964b, 64p.

MORAES, Claudia de Souza. Uma escola para o homem rural: a cultura popular, os camponeses e o movimento de educação de base (1960-1964). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.38, n. 2, p. 515-529, abr./jun., 2012.

PAIVA. Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1983.

PEREIRA, Elenita Malta. **A conquista da cidadania:** movimentos sociais na história do Brasil. Guarapuava-PR: Unicentro - UAB, 2015. v. 200. 98p.

PONTUAL, Pedro de Carvalho. Contribuições de Paulo Freire e da educação popular à construção do sistema educacional brasileiro. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.7, n.3, dez. 2011. Edição especial de aniversário de Paulo Freire. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/7595/5545>. Acesso em: 10 abr. 2022.

SANTOS, Lidianey Nayara Nascimento dos. **Viver é lutar:** a proposta didático-pedagógica do Movimento de Educação de Base (1961-1966). 2014. 76 f. Monografia – Centro de Educação, programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

SHARP, Jim. A história vista de baixo. In: BURKE, P. (Org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. Tradução de Magda Lopes. - São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992. - (Biblioteca básica).

TENÓRIO, Francisco da Silva. **O discurso de resistência nos materiais didáticos do Movimento de Educação de Base (MEB)**. 2020. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2021.

VENTURA, Jaqueline Pereira. **Educação de Jovens e Adultos trabalhadores no Brasil:** revendo alguns marcos históricos. 2001. Disponível em: <http://ppgo.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/296/2017/12/educacao-jovens-adultos-trabalhadores-revendo-marcos.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2022.

WANDERLEY, Luiz Eduardo Waldemarin. MEB e educação popular. **Revista Em Pauta**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 33, p. 97-107, jan./jun., 2014.