



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES (CCHLA)
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS,
CIDADANIA E POLÍTICAS PÚBLICAS (PPGDH)



EMMILY DAIANE DA SILVA

**O LIVRO DE LEITURAS "VIVER É LUTAR" (1963): UMA PROBLEMATIZAÇÃO
SOBRE A DIGNIDADE HUMANA COMO PRÁTICA DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS
HUMANOS**

JOÃO PESSOA-PB
NOVEMBRO
2025

EMMILY DAIANE DA SILVA

**O LIVRO DE LEITURAS "VIVER É LUTAR" (1963): UMA PROBLEMATIZAÇÃO
SOBRE A DIGNIDADE HUMANA COMO PRÁTICA DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS
HUMANOS**

Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas (PPGDH) da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para obtenção do título de mestre.

Linha de Pesquisa: Educação em Direitos Humanos

Orientador: Prof. Dr. Fernando César Bezerra de Andrade

Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Elizete Guimaraes Carvalho

JOÃO PESSOA-PB
NOVEMBRO
2025

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S5861 Silva, Emmily Daiane da.

O livro de leituras "Viver é lutar" (1963) : uma problematização sobre a dignidade humana como prática de Educação em Direitos humanos / Emmily Daiane da Silva. - João Pessoa, 2025.

117 f. : il.

Orientação: Fernando César Bezerra de Andrade.

Coorientação: Maria Elizete Guimarães Carvalho.

Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Direitos humanos - Educação. 2. Dignidade humana. 3. Movimento de Educação de Base (MEB). 4. História da Educação. I. Andrade, Fernando César Bezerra de. II. Carvalho, Maria Elizete Guimarães. III. Título.

UFPB/BC

CDU 341.231.14:37(043)


UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, CIDADANIA E
POLÍTICAS PÚBLICAS



ATA DA SESSÃO DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DA MESTRANDA EMMILY DAIANE DA SILVA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, CIDADANIA E POLÍTICAS PÚBLICAS/CCHLA/UFPB

Aos vinte e oito de novembro do ano de dois mil e vinte e cinco, às quatorze horas, realizou-se a sessão de defesa de Dissertação da mestranda **Emmily Daiane Da Silva**, matrícula 20231017566, intitulada: **“A CARTILHA ‘VIVER É LUTAR’ (1963): PROBLEMATIZANDO A DIGNIDADE HUMANA COMO PRÁTICA DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS”**. Estavam presentes os professores doutores: Fernando César Bezerra de Andrade (orientador), Fabiana Sena da Silva (UFPB-Examinadora Externa ao PPGDH), Aliny Dayany Pereira de Medeiros Pranto (UFRN-Examinadora externa à UFPB) e Maria Elizete Guimarães Carvalho (Coorientadora). O Professor Fernando César Bezerra de Andrade, na qualidade de Presidente, declarou aberta a sessão, e apresentou os Membros da Banca Examinadora ao público presente, passando, em seguida, a palavra à mestranda Emmily Daiane da Silva, para que, no prazo de 30 (trinta) minutos, apresentasse a sua Dissertação. Após exposição oral apresentada pela mestranda, o professor Fernando César Bezerra de Andrade concedeu a palavra aos membros da Banca Examinadora para que procedessem à arguição pertinente ao trabalho, primeiramente à Professora Doutora Aliny Dayany Pereira de Medeiros Pranto e, em seguida, à Professora Doutora Fabiana Sena da Silva. Em seguida, a mestranda Emmily Daiane da Silva respondeu às perguntas elaboradas pelas Professoras Membros da Banca Examinadora e, na oportunidade, agradeceu pelas sugestões apresentadas. Prosseguindo, a sessão foi suspensa pelo orientador, que se reuniu secretamente, apenas com os Membros da Banca Examinadora, os quais emitiram o seguinte parecer: A Banca Examinadora considerou a DISSERTAÇÃO **APROVADA**. A seguir, o Presidente apresentou o parecer da Banca Examinadora à mestranda Emmily Daiane da Silva, bem como ao público presente. Prosseguindo, parabenizou Emmily Daiane da Silva e reiterou agradecimentos à coorientadora e às outras integrantes da Banca Examinadora pelas valiosas contribuições, e deu por encerrada a sessão. E, para constar eu, Herbert Henrique Barros Ribeiro, assistente em administração do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas, lavrei a presente Ata. João Pessoa, 28 de novembro de 2025.

Documento assinado digitalmente
 **FERNANDO CÉZAR BEZERRA DE ANDRADE**
Data: 28/11/2025 16:35:25-0300
Verifique em <https://validar.jf.gov.br>

Documento assinado digitalmente
 **ALINY DAYANY PEREIRA DE MEDEIROS PRANTO**
Data: 28/11/2025 17:22:52-0300
Verifique em <https://validar.jf.gov.br>

Documento assinado digitalmente
 **FABIANA SENA DA SILVA**
Data: 28/11/2025 19:43:23-0300
Verifique em <https://validar.jf.gov.br>

Dedico este trabalho a Deus, meu amado Pai Celestial, que em sua infinita graça e bondade permitiu-me desenvolver esta pesquisa mesmo diante as adversidades enfrentadas neste ano e aos meus amados pais que seguraram firme nas minhas mãos e não me deixaram desanimar. Com carinho, externo também imensa gratidão ao professor Dr. Fernando César Bezerra de Andrade que humanamente me acolheu e à professora Dra. Maria Elizete Guimarães Carvalho que, tendo me acompanhado há 7 anos na UFPB, sempre acreditou em meu potencial e me deu tanta esperança para continuar. São por professores assim que Paulo Freire acreditava que a educação tinha força para transformar vidas. Por fim, dedico este trabalho a todos que assim como eu, frutos da classe popular, veem na universidade pública uma chance de ter dignidade.

*“Num país como o Brasil, manter a esperança viva é, em si, um ato revolucionário”
(Paulo Freire)*

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte de toda luz e sabedoria, dirijo o primeiro e mais profundo agradecimento. Foi em Sua presença que encontrei força nos dias difíceis, serenidade nas incertezas e coragem para seguir quando o caminho parecia árduo. Em cada passo desta caminhada acadêmica, senti Sua mão guiando-me, lembrando-me de que os sonhos que nascem do coração e são cultivados com fé tornam-se possíveis. Sem a Tua graça, Senhor, nada do que aqui se concretiza teria sido alcançado.

Aos meus pais, deixo uma gratidão que nenhuma palavra é capaz de traduzir por completo. Foram eles que me ensinaram, desde cedo, o valor do estudo, da honestidade e da perseverança. Com seus exemplos silenciosos e seus sacrifícios diários, mostraram-me que a verdadeira grandeza está em não desistir diante das dificuldades. Este trabalho é, em grande parte, fruto do amor e do apoio incondicional que sempre recebi, do olhar confiante que me sustentou e do abraço que me confortou nas horas de cansaço.

À minha família, agradeço pela paciência, pela compreensão e por estarem sempre por perto, mesmo quando a distância ou o tempo pareciam separar. Cada gesto de carinho, cada palavra de incentivo e cada demonstração de orgulho foram faróis que iluminaram minha trajetória. Em momentos de dúvida, foi a força familiar que me manteve firme, lembrando-me das minhas origens e do sentido maior de tudo o que realizei.

Aos amigos, que acompanharam de perto os altos e baixos dessa jornada, expressei meu sincero reconhecimento. Obrigada por cada conversa que trouxe leveza, por cada riso que dissipou o cansaço e por cada palavra de apoio que reacendeu a motivação. A amizade de vocês foi um refúgio e uma inspiração. Em muitos momentos, a presença de vocês me lembrou que as conquistas se tornam maiores quando são compartilhadas com quem acreditou junto comigo.

Aos meus orientadores, minha profunda gratidão por terem sido verdadeiras luzes ao longo deste percurso. Com sabedoria, paciência e generosidade, souberam conduzir-me não apenas na pesquisa, mas também na construção do pensamento crítico e ético que sustenta este trabalho. Em suas orientações encontrei mais do que conhecimento, encontrei humanidade, respeito e o exemplo de quem educa com propósito. Cada conselho, cada leitura e cada correção contribuíram para que esta

pesquisa se tornasse não só um produto acadêmico, mas também um caminho de amadurecimento pessoal e intelectual.

A todos que, de alguma forma, fizeram parte desta caminhada, seja com um gesto simples, uma palavra amiga ou um incentivo silencioso, deixo registrado meu agradecimento sincero. Cada um foi essencial para que este sonho se transformasse em realidade. Concluir esta pesquisa é mais do que alcançar um objetivo: é reconhecer que nenhuma conquista é solitária, e que cada passo dado foi iluminado por mãos, corações e mentes que caminharam comigo.

Por tudo isso, agradeço a Deus, por me sustentar; à minha família e amigos, por me amarem; e aos meus orientadores, por me guiarem. Que esta conquista seja, acima de tudo, um reflexo da fé, da esperança e do amor que me acompanharam durante todo o caminho.

“Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão.”

(Paulo Freire, Pedagogia do Oprimido, 1968.)

RESUMO

Tendo como objeto de estudo o livro de leituras “Viver é lutar” do Movimento de Educação de Base (MEB), entendido como material didático caracterizado pela expressão da dignidade, no contexto dos anos de 1960, esta pesquisa objetivou analisar o livro de leituras como um “instrumento de Direitos”, problematizando a noção de dignidade humana presente em suas lições e iconografias, no contexto de 1963. Os caminhos metodológicos consideraram a abordagem bibliográfica, documental e iconográfica, baseando-se na análise de discurso como método. As análises propostas se pautam nos ensinamentos dos seguintes autores: Le Goff (2003), Sharpe (1992), Ventura (2001), Santos (2014), Alves, Tonnetti (2021), Freire (1989) e outros. No sentido da rememoração do movimento, é importante ressaltar que as propostas educacionais do MEB nos anos de 1960, frutos da iniciativa católica, caminhavam na direção da emancipação das camadas populares e demarcavam um período quando o governo da época, tendo à frente o presidente João Goulart, e o clero, alinhavam seus interesses às problemáticas de caráter social e, assim, buscavam direcionar políticas e práticas educacionais em favorecimento das populações subalternizadas. O MEB e o seu material didático marcam, pois, a História dos anos 1960, por concretizarem uma proposta educacional que se preocupava com a construção da consciência cidadã, e, por conseguinte, com uma política para os sujeitos, fazendo vislumbrar que, através desse laço, seria possível alcançar a dignidade e também os outros direitos. Dessarte, no livro de leituras, o verbo “esperançar”, como bem lembra Paulo Freire (1989), se estrutura através de retratos e lições que possibilitaram ao trabalhador, protagonista do MEB, reconhecer sua condição de explorado para então lutar pela conquista de seus direitos. Pretende-se permitir que as gerações atuais e futuras possam rememorar momentos em que a educação, na sua forma libertadora, possibilitou ao trabalhador reconhecer-se enquanto classe explorada, entendendo a importância de reivindicar seus direitos, e, além disso, contribuir para que elas sintam o desejo de se engajar na luta contra o esquecimento dessas memórias, pois lembrar, e, por conseguinte, resistir, podem ser considerados atos revolucionários.

Palavras-chave: Dignidade Humana. Movimento de Educação de Base. Livro de leituras “Viver é Lutar”. Educação em Direitos Humanos. História da Educação.

ABSTRACT

Taking as its object of study the reading book “Viver é lutar” of the Movimento de Educação de Base (MEB), understood as a didactic material characterized by the expression of dignity within the context of the 1960s, this research aimed to analyze the reading book as a “instrument of Rights,” problematizing the notion of human dignity present in its lessons and iconographies in the context of 1963. The methodological paths adopted included bibliographic, documentary, and iconographic approaches, grounded in discourse analysis as the central method. The proposed analyses are based on the contributions of the following authors: Le Goff (2003), Sharpe (1992), Ventura (2001), Santos (2014), Alves and Tonnetti (2021), Freire (1989), among others. In terms of recalling the movement, it is important to emphasize that the educational proposals of the MEB in the 1960s, stemming from Catholic initiatives, moved toward the emancipation of the popular classes and marked a period in which the government of the time, under President João Goulart, and the clergy aligned their interests with social issues, thereby seeking to direct educational policies and practices in favor of subalternized populations. The MEB and its didactic material thus mark the history of the 1960s by giving concrete form to an educational proposal concerned with the construction of civic consciousness and, consequently, with a politics directed toward subjects, making it possible to envision that, through this bond, dignity and other rights could be achieved. Thus, in the reading book, the verb “to hope” (esperançar), as Paulo Freire (1989) aptly reminds us, is structured through portrayals and lessons that enabled the worker, the protagonist of the MEB, to recognize his condition as an exploited subject and, from that recognition, to struggle for the conquest of his rights. This study seeks to enable present and future generations to recall moments in which education, in its liberating form, allowed workers to recognize themselves as an exploited class, to understand the importance of claiming their rights, and, furthermore, to encourage them to feel the desire to engage in the struggle against the erasure of these memories, for remembering, and, consequently, resisting, can be understood as revolutionary acts.

Keywords: Human Dignity. Basic Education Movement. Reading Book “*To Live is to Struggle*”. Human Rights Education. History of Education.

LISTA DE ABREVIATURAS

CEPLAR	Campanha de Educação Popular
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EDH	Educação em e para os Direitos Humanos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ER	Escolas Radiofônicas
JOC	Juventude Operária Católica
JUC	Juventude Universitária Católica
MEB	Movimento de Educação de Base
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PROLICEN	Programa de Bolsas de Licenciatura
P1	Primeiro Período
THC	Teoria do Capital Humano
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UNE	União Nacional dos Estudantes

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Ficha de leitura desenhada por Francisco Brennand	p. 44
Figura 2: Capa do livro de leituras “Viver é lutar”.	p. 72
Figura 3: Lição nº1 “Viver é lutar”	p. 74
Figura 4: Noções gramaticais da lição nº1 “Viver é lutar”	p. 77
Figura 5: Lição nº2 “Viver é lutar”	p. 79
Figura 6: Lição nº5 “Viver é lutar”	p. 83
Figura 7: Lição nº9 “Viver é lutar”	p. 86
Figura 8: Lição nº13 “Viver é lutar”	p. 89
Figura 9: Lição nº14 “Viver é lutar”	p. 92
Figura 10: Lição nº17 “Viver é lutar”	p. 94
Figura 11: Lição nº19 “Viver é lutar”	p. 96
Figura 12: Lição nº21 “Viver é lutar”	p. 98
Figura 12: Lição nº30 “Viver é lutar”	p. 100

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	“NADA E NEM NINGUÉM FOGE AO SEU TEMPO”: O MEB E A MEMÓRIA DE UMA DÉCADA	30
2.1	O contexto dos anos de 1950 a 1960	32
2.2	Educar para a liberdade: o MEB e os Direitos Humanos	43
3	VIVER É LUTAR: UM LIVRO DE DIGNIDADE E DE DIREITOS HUMANOS	54
3.1	Viver ou lutar? Dignidade e cidadania nos anos de 1960	55
3.2	A dignidade humana nas páginas do livro de leituras “Viver é lutar”	68
	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES: PERSPECTIVAS PARA O TEMPO PRESENTE	104
	REFERÊNCIAS	109

1 INTRODUÇÃO

A reflexão sobre os conceitos de História e Memória representa um ponto central nas discussões historiográficas contemporâneas, sobretudo a partir da segunda metade do século XX, quando se ampliaram os horizontes de análise da História Tradicional. Segundo coloca Pereira (2015, p. 262),

a história é uma prática científica, restrita a especialistas e conduzida segundo regras institucionalizadas, enquanto a memória constitui uma prática social exercida por todos e quaisquer membros de uma dada sociedade humana. Nesse sentido, os produtos da história acerca do passado não guardam uma necessária correspondência com as memórias do mesmo passado, e vice-versa.

Entende-se que essa é a visão mais comum da História, aquela que busca apenas interpretar os eventos do passado a partir de fontes documentais, críticas e metodologicamente organizadas, procurando estabelecer explicações fundamentadas e coerentes sobre os processos sociais, políticos e culturais (Burke, 1992).

Com vista a ampliar essa discussão, o presente estudo apoiou-se na análise da “História vista de baixo”, desenvolvida por Sharpe (1992) e sistematizada por Peter Burke (1992), propondo uma mudança metodológica no modo de narrar o passado. O objetivo dessa perspectiva, segundo os autores, não é apenas incluir novos personagens na narrativa, mas reconfigurar o próprio olhar historiográfico, deslocando o foco das elites para os cotidianos, práticas culturais e modos de vida das camadas populares.

Ao recuperar as vozes esquecidas, o historiador contribui para uma História mais democrática, em que a experiência coletiva e a memória dos grupos oprimidos adquirem legitimidade, abrindo possibilidade para que a História dialogue com outros campos como a antropologia, a sociologia e a literatura e a memória. Esta última constitui um campo mais fluido e subjetivo, relacionado à experiência individual e coletiva, à transmissão de lembranças e à construção de identidades sociais (Le Goff, 1990).

Na visão historiográfica, a memória não é apenas um registro do passado, mas um elemento ativo na formação de narrativas históricas, pois

influencia o que é lembrado, celebrado ou esquecido. Le Goff (1990) ressalta que a memória é seletiva, muitas vezes moldada por disputas de poder, tradições culturais e ideologias. Assim, os historiadores devem compreender que as lembranças sociais são instrumentos simbólicos que permitem interpretar o passado de forma crítica, reconhecendo suas implicações políticas e sociais.

Sendo a memória uma dimensão essencial da identidade coletiva e um instrumento de poder, ela torna-se um espaço de disputa simbólica, em que grupos sociais buscam controlar a narrativa sobre o passado. Nesse sentido, a História ganha um novo olhar e passa a não somente registrar fatos, mas também analisar criticamente como esses fatos são lembrados, esquecidos ou transformados ao longo do tempo. A História é uma construção social que depende da seleção e da interpretação da memória.

Thompson (1987), por sua vez, destaca que a História deve incorporar a experiência vivida das pessoas comuns, valorizando os sujeitos historicamente marginalizados. Nesse sentido, a memória das classes populares, ainda que fragmentária ou transmitida oralmente, constitui fonte legítima para a reconstrução do passado, revelando dimensões invisibilizadas pelas narrativas oficiais. A historiografia, ao dialogar com a memória, reconhece que os fatos históricos não existem isoladamente, mas ganham sentido a partir das experiências, valores e percepções dos sujeitos que os vivenciam.

Nessa concepção, a História passa a não contemplar apenas grandes líderes ou instituições, mas também trabalhadores, camponeses e grupos marginalizados que, mesmo em condições adversas, produzem cultura, resistência e sentido. O passado deixa de ser apenas uma sucessão de eventos e passa a ser compreendido como campo de conflitos de memória, significados e representações sociais.

A memória, portanto, não é apenas suporte para a História, mas componente constitutivo do conhecimento histórico, capaz de revelar dinâmicas sociais, conflitos de poder e processos de resistência cultural. Ao integrar Memória e História, escolher um determinado recorte temporal e selecionar as obras que entraram em diálogo com o objeto de estudo, que, nesta pesquisa, é a dignidade humana no livro de leitura “Viver é lutar”, o

pesquisador se coloca como intérprete crítico, a fim de promover uma narrativa mais plural e democrática que poderá, por partir de uma perspectiva própria, proporcionar um novo olhar a temática preenchendo lacunas que ainda não tenham sido abertas.

Assim, a História vista de baixo, ao incorporar a memória popular e as experiências cotidianas, democratiza o conhecimento histórico e contribui para a justiça simbólica, uma vez que reconhece a importância das vozes que a História Oficial tentou silenciar. Busca-se aqui pontuar que não existe História neutra nem memória inocente. Toda narrativa é um ato político e interpretativo, marcado pelas disputas de poder e pelas formas de resistência cultural (Thompson, 1987). A História, comprometida com a dignidade humana e com a reconstrução de sentidos coletivos, faz do passado um espaço de reflexão crítica e transformação social.

No ato de pesquisar o pesquisador lida com meias-verdades, com rastros, cacos, pedaços da História. Jamais se pode correr o risco de enganar-se acreditando que é possível, um dia, recuperar a totalidade de algum acontecimento, pois, mesmo se fosse, não haveria possibilidade de fazer com maestria tal ação; o que de fato aconteceria é que seria contada somente mais uma perspectiva. Do tempo, cada um somente pode aproveitar os rastros deixados.

Então, surge a pergunta: por que rememorar o Movimento de Educação de Base (MEB) e seu livro de leitura “Viver é Lutar” no tempo presente? Le Goff (1990), em seus escritos, sabiamente, já alertava sobre o perigo de viver-se em uma sociedade sem memória, que não se lembra de seu passado e, dessa forma, corre o risco de cometer os mesmos erros. Logo, trata-se, nesta pesquisa, de lembrar que rememorar significa retomar memórias, avivando-as, permitindo-lhes novas cores e perspectivas, a fim de que não fiquem cristalizadas nos escritos e sejam esquecidas.

Ao rememorar, o pesquisador entende que pode, de alguma forma, lutar contra o esquecimento e a negação dessas memórias consideradas subterrâneas ou silenciadas. O ato de rememorar, nessa perspectiva, não é neutro; envolve escolhas sobre o que será lembrado ou esquecido, e é sempre permeado por disputas simbólicas e políticas. Rememorar é, portanto, um ato de resistência, que preserva experiências silenciadas e restaura a dignidade

de sujeitos historicamente marginalizados.

Falar do MEB e do seu material didático nos dias atuais é contar essa história vista de baixo, desenterrando o que a classe dominante e burguesa daquela época pretendia, de forma astuta, que fosse esquecido. O material didático do MEB pode ser considerada um livro de leitura popular e emancipatória, uma vez que utilizava textos, ilustrações e palavras geradoras para promover tanto a alfabetização quanto o despertar da consciência crítica. Seu objetivo não era apenas ensinar o código escrito, mas permitir que os trabalhadores e trabalhadoras compreendessem seu papel na sociedade e sua capacidade de transformação.

Compreender o passado como um tempo não-acabado nos permite caminhar nos cacos deixados, trazendo-os para o presente, aprendendo e ressignificando essas práticas para que sirvam de alimento para o futuro. Por sua vez, Freire (1987) lembra que a educação deve articular a experiência concreta dos educandos à análise crítica da realidade, transformando a memória pessoal e coletiva em instrumento de conscientização.

A lembrança de situações de opressão, injustiça ou desigualdade não se limita à memória do sofrimento: ela se converte em base para a reflexão crítica e para a ação transformadora. Nesse ponto, destaca-se que o sujeito educando aprende a ler não apenas palavras, mas também o mundo, e, nesse processo, a Memória Histórica e vivida é ferramenta essencial para a compreensão das estruturas sociais e para a construção da cidadania.

No contexto do trabalho com comunidades marginalizadas, como no Movimento de Educação de Base (MEB, 1963), rememorar experiências de exploração, luta e resistência torna-se parte do processo educativo. O educando é levado a reconhecer sua própria história e sua capacidade de intervenção, conectando a memória ao presente e transformando a consciência em prática emancipatória.

Nesse aspecto, a rememoração assume um duplo valor: ético e pedagógico. Ético, ao restaurar a dignidade dos sujeitos e reconhecer suas experiências; pedagógico, ao fornecer subsídios para a reflexão crítica e a ação consciente. A memória não é, portanto, um registro estático, mas um instrumento de empoderamento e cidadania, capaz de transformar o conhecimento em prática social e política.

Lembrar é resistir e aprender. A Memória Histórica e social, quando integrada à pedagogia crítica, transforma-se em ferramenta de conscientização, permitindo que indivíduos e comunidades reconheçam sua posição no mundo, reivindicuem seus direitos e atuem na construção de uma sociedade mais justa, solidária e humanizada.

Desse modo, através da investigação e análise das fontes o pesquisador possibilita que determinados acontecimentos possam continuar sendo revisitados, impedindo, pois, seu esquecimento e produzindo efeitos no presente, de forma que dos acontecimentos passados se extraiam lições que orientem a construção da história na atualidade.

Para além disso, desenvolver uma pesquisa articulando História, Memória, MEB, o livro de leituras “Viver é lutar” e a dignidade humana foi um trabalho árduo ao mesmo tempo em que alcançar os objetivos propostos levantou uma bandeira de “dever cumprido” frente à responsabilidade de produzir uma pesquisa no campo dos Direitos Humanos. Nesse ponto, a presente dissertação adquire relevância no campo dos Direitos Humanos ao recuperar e analisar práticas educativas que conceberam a educação como instrumento de afirmação da dignidade humana e de ampliação da consciência social.

Ao mobilizar a memória como categoria analítica, o estudo contribuiu para a compreensão dos processos históricos de construção e silenciamento de experiências de educação popular, evidenciando como o direito à educação esteve intrinsecamente associado à luta por reconhecimento, participação e justiça social. A análise do livro de leituras permitiu compreender a produção de sentidos sobre direitos, trabalho e cidadania em um contexto marcado por profundas desigualdades, revelando a educação como espaço de formação política e de resistência simbólica.

Dessa forma, a dissertação não apenas preservou e problematizou uma experiência histórica significativa, mas também reafirmou a centralidade da educação popular na consolidação dos direitos humanos, ao demonstrar como práticas pedagógicas comprometidas com a realidade dos sujeitos podem contribuir para a construção de uma sociedade mais democrática e socialmente justa.

Nesse sentido, antes de apresentar o delineamento das ações planejadas

para esta pesquisa, vejo a necessidade de investigar a mim mesma, assim como nos ensina Butler (2015), porque compreendo que somente entendendo os motivos os quais me levaram a trilhar esta estrada na Educação em e para os Direitos Humanos é que poderei dar sentido à minha escrita, e então concorrer para que o (a) leitor (a) veja sentido neste texto em momentos futuros.

É inegável que não existe distância, tampouco neutralidade, quando se trata dos caminhos que escolhemos trilhar. Partimos sempre de um problema que nos atravessa, de uma necessidade ou até mesmo de uma esperança de dias melhores.

É preciso ter esperança, mas esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo (Freire, 1992, p.110-111).

Freire, um homem do seu tempo que possuía proposições que ultrapassaram as teorias impostas à sociedade da época, já esclarecia que quando se trata de educação e de conquista de direitos, temos que esperançar. E para ele, o esperançar era um verbo de ação que significava agir, “ir atrás”, mobilizar-se, resistir e, ainda mais, entender o sentido dessa mobilização.

Esperançar não era um verbo neutro, era político. Significa se mobilizar como povo, lutar, não desistir diante dos muitos desafios e, por conseguinte, resistir. E é nessa busca pelo esperançar (Freire, 1992), através de uma educação que tenha como base o “relembrar” para nunca mais repetir tempos de barbáries e violações de direitos, que pretendo fundar minha pesquisa.

Enxergo o ato de rememorar como algo revolucionário, como uma ação que vai na contramão do esquecimento. Por isso, ao rememorar meus primeiros contatos com a universidade, recordo que a aproximação com a temática que pesquiso hoje, se deu durante as aulas do primeiro período (P1) do curso de Pedagogia à noite, na disciplina de História da Educação I, ministrada pela professora Dra. Maria Elizete Guimarães Carvalho.

Na disciplina discutíamos, entre outros temas, sobre a importância da rememoração dos movimentos populares de educação, entre eles o MEB. Cursei no período seguinte a disciplina de História da Educação II, ministrada

pela mesma professora e, nessa fase, aprofundávamos os estudos, quando, durante esse período, conquistei a vaga de bolsista em um projeto do Programa de Iniciação Científica (PIBIC), no qual fui bolsista durante três anos.

No projeto, me aproximei do contexto dos anos de 1960, precisamente da experiência das Quarenta Horas de Angicos. Ali, pude experienciar as primeiras vivências como pesquisadora da área da História da Educação. Durante o ano de 2021, publicamos artigos em eventos nacionais e internacionais. Seguindo para o 2ª ano como bolsista em um novo projeto que investigava especialmente o MEB; nele, me aproximei dos estudos sobre a Memória e a História.

Nesse mesmo ano, participei de um grupo de pesquisa da mesma professora, vinculado ao Programa de Bolsa de Licenciatura (PROLICEN). Nesse grupo de estudos, me aproximei de temas relacionados aos Direitos Humanos, pauta específica desse grupo. Seguimos com os estudos e publicações de artigos e capítulos de livros na área, agora aliando o MEB aos Direitos Humanos.

No 3ª ano de projeto PIBIC, sob a mesma orientação, reforçamos o estudo sobre o MEB, debruçando-nos sobre o contexto e as memórias subterrâneas que dele faziam parte. Ao final, fui contemplada com o Prêmio Jovem Pesquisador pela escrita e relevância do projeto produzido. Segui meus estudos, convencida de que essa seria a temática de meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Esse trabalho, acerca da temática MEB e Cidadania, foi apresentado com nota máxima e recomendado pela banca a ser continuado no mestrado, aliando o estudo à Educação em e para os Direitos Humanos. E aqui estou eu, uma jovem pesquisadora que trilhou esta trajetória no mestrado em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas, buscando ainda investigar a temática que, no passado, despertou em mim interesse.

Lembrando-me do tempo quando auxiliava uma professora em uma sala de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Programa Brasil Alfabetizado, recordo da minha primeira ação enquanto regente da turma. Em uma das ocasiões, com a ausência da referida professora, fiquei na responsabilidade de elaborar e colocar em prática algumas aulas. Pela primeira vez, inspirada pelos meus estudos no PIBIC, pude transformar uma sala de aula em um improvisado

Círculo de cultura¹, assim como falava Paulo Freire.

Foi nela minha primeira experiência como professora, mesmo que minha formação ainda estivesse em curso. E naquele chão, pude utilizar o pouco que conhecia do Sistema de Alfabetização Paulo Freire, estudado nos projetos orientados pela professora Dra. Elizete Carvalho, com àquela realidade docente. Na mesma experiência, vislumbrei os resultados de uma educação preocupada com a dignidade, o respeito ao outro e seus direitos como cidadão.

Nas aulas, dialogávamos sobre cidadania, direitos, cultura, política, saúde pública e outros temas. Fazíamos o possível com o pouco que tínhamos e eu ajudava com o conhecimento das aulas e dos projetos que participava. Enfim, aqueles alunos saíram não somente alfabetizados da palavra, mas para a vida em cidadania.

Muitos obtiveram os próprios documentos, cuja existência ou necessidade desconheciam; benefícios previdenciários e auxílios, pois entenderam que aqueles eram direitos para o povo e não favores concedidos. Essa experiência² foi importante para mostrar que cada pesquisador não encontra seu tema de pesquisa aleatoriamente, uma vez que os questionamentos sempre partem de uma identificação pessoal.

Essa lembrança, pois, se torna importante, porque mostra que cada pesquisador observa seu objeto de estudo através de um olhar específico, o que possibilita a formação de novos escritos, atualização dos antigos e lembrança desses acontecimentos tão importantes para a constituição de nossa memória coletiva, como sociedade brasileira.

¹ “Círculos de cultura” foi como ficaram conhecidas as aulas baseadas no Sistema Paulo Freire de Alfabetização. Nessa proposta pedagógica, as salas de aula eram vistas como um lugar onde o saber popular e o escolar se uniam, tornando-se inseparáveis. Não havia, pois, como falar em educação em Freire, sem que os educandos fossem vistos como sujeitos ativos, que pensam, discutem e que não chegam como “tábulas rasas” na escola. Nos círculos de cultura, os monitores se preocupavam com, semanas antes de começar as aulas, realizar, de porta em porta, o recolhimento das palavras geradoras daquela região, pois era preciso partir daquilo que os educandos conheciam. As aulas se iniciavam com uma problematização acerca de um tema de conhecimento geral daquela região, recortado das experiências de vida dos educandos. Dessa discussão, as palavras geradoras eram recolhidas, escritas em um quadro e, a partir delas, se retiravam as sílabas e formavam famílias e novas palavras e frases. O letramento oferecido propunha muito mais que uma mera alfabetização das letras, pois pretendia formar sujeitos que pudessem, para além de escrever sílabas vazias, refletir sobre o significado das palavras.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

² Experiência como professora auxiliar na turma de Educação de Jovens e Adultos, turno noite, em uma instituição escolar na cidade de Sapé-PB.

O MEB, criado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), marcou a história da década de 1960 no país, pelo estabelecimento de uma proposta educacional diferente do modelo vigente até então. No MEB, a educação era posta nos braços da política e, assim como nos esclarece Freire (2004), essa educação era política, pois se preocupava com a formação de sujeitos para a tomada de decisão e para a responsabilidade social.

A proposta não incluía educar para a reprodução de discursos já existentes, mas pretendia que os educandos pudessem pensar por si mesmos, questionar suas realidades, o justo e o injusto. Essa proposta negava toda e qualquer neutralidade, porque, baseada nos ensinamentos freireanos, acreditava que somente problematizando a realidade é que seria possível causar uma mudança de atitude.

As taxas de analfabetismo da população brasileira na faixa estaria a partir dos 15 anos apontavam para 39,7% nessa época (Brasil, 2003); e na região Nordeste, especificamente, marcavam 72,6% (Brasil, 2003), dados alarmantes que somente esclareciam a situação do povo mais pobre no cenário brasileiro: a existência inegável de uma parcela populacional que, historicamente, sobrevive às margens da sociedade, largada em meio ao oceano obscuro do desconhecimento dos direitos.

Logo, educar no MEB era também educar segundo Paulo Freire, haja vista que o movimento se baseou em seu Sistema de Alfabetização de adultos para desenvolver suas ações e suas práticas centravam-se nos ideais de conscientização, valorização popular e mobilização. A educação do MEB era política, porque problematizava a realidade, envolvendo os sujeitos com seus contextos, partindo do conhecido para o novo. Durante as aulas, os alunos aprendiam a ler e escrever, mas também a se reconhecerem como cidadãos de direitos.

A partir dessas categorias fundamentais, recoloca-se a função política da educação, assim como a competência técnica e o compromisso político do educador, cuja ação deve ser fundamentalmente ética, no respeito ao educando, que é também educador, e na coerência de sua ação. Esses elementos definem uma nova pedagogia, a pedagogia de Paulo Freire; ou, como diz Agostinho Reis Monteiro, uma pedagogia como concepção geral de educação (Streck; Redin; Zitkoski

2010, p. 98).

Essa educação política, no sentido de problematizadora, se entrelaçava aos ideais freireanos de formação de uma classe trabalhadora pensante e consciente de seus direitos. Para os autores, a educação seria uma via para a transformação do sujeito e de sua forma de pensar sobre o mundo. Ela seria um “descortinar” da escuridão do desconhecimento da cidadania e dos direitos.

Como fruto desse cenário de valorização popular, onde o povo começava a questionar seu lugar de sujeito dentro de uma sociedade capitalista, surge, no âmbito do MEB, o livro de leituras “Viver é lutar” (MEB, 1963). Esse livro de leituras trabalhava com a noção de sujeito, dignidade e direito, desde seu próprio nome emblemático, esclarecendo aos leitores da época que para o povo pobre, viver em uma sociedade de classes é lutar incansavelmente por direitos que são negados, e, por vezes, impedidos de serem reconhecidos. Segundo Silva (1998, p. 91), a dignidade seria um

[...] atributo intrínseco, da essência, da pessoa humana, único ser que compreende um valor interno, superior a qualquer preço, que não admite substituição equivalente. Assim a dignidade entranha e se confunde com a própria natureza do ser humano.

Nesse aspecto, para ser digno basta, pois, ser humano. É como se ambos conceitos fossem inseparáveis. Essa indivisibilidade entre os conceitos de dignidade e ser humano é esclarecida nas palavras do autor, quando coloca que “Ser” um sujeito humano, pois, equivaleria a ser digno, fazendo com que esse conceito de dignidade anteceda até mesmo a definição posta na Constituição Federal de 1988, uma vez que se considera, de acordo com o Silva (1998), a dignidade como um atributo intrínseco ao ser humano.

Partindo para o delineamento dos caminhos planejados para esta pesquisa, é necessário esclarecer seu objeto de estudo: a dignidade humana no livro de leituras “Viver é lutar”, do MEB (MEB, 1963). Com o apontamento do objeto, buscaremos responder ao seguinte problema de pesquisa: como a dignidade humana era tratada nas lições do livro de leituras “Viver é lutar” do MEB (1963)?

É nessa perspectiva que o presente escrito objetiva analisar a

dignidade humana presente nas lições do livro de leituras “Viver é lutar” no contexto dos anos de 1963, considerando os “retalhos” encontrados sobre a história e as memórias do MEB, em uma época em que o direito, seja ele social, civil ou político, era negado aos vulneráveis³.

Para tanto, as discussões serão orientadas pelos seguintes objetivos específicos: discutir sobre as memórias presentes no livro de leituras “Viver é lutar” do MEB, a partir do contexto de 1963; problematizar como a noção de Educação em Direitos Humanos se aproxima do MEB; e analisar o conceito de dignidade humana presente no livro de leituras “Viver é lutar” através das lições.

Rememorar neste estudo será sinônimo de contar uma história vista de baixo (Sharpe, 1992), ressaltando a importância do material didático do MEB como documento e lugar de memória (Nora, 1993) para as gerações atuais e futuras, a fim de que, revisitando essas memórias, possam contribuir para o não esquecimento de um movimento que se preocupou em desenvolver uma educação pautada nos Direitos Humanos.

Dessarte, esta investigação, assim como pontua Minayo (2009, p. 22), foi de natureza qualitativa, uma vez que “trabalha com o universo de significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações [...], que não pode ser reduzido à operacionalização de variáveis”.

Este estudo se apropriou de fontes escritas, tais como as bibliográficas, provenientes do “[...] levantamento ou revisão de obras publicadas” (Silva; Saramago; Alves, 2021, p. 65); as de origem documental, que buscam “[...] identificar informações factuais nos documentos, a partir de questões e hipóteses de interesse” (Caulley *apud* Lüdke; Andre, 1986, p. 38), considerando o próprio livro de leituras “Viver é lutar” como documento; além das fontes legais, através do estudo dos decretos nº 50.370/1961 e 52.267/1963; e iconográficas, se apropriando das imagens presentes no material didático, ao partir do entendimento das imagens como evidências históricas

³ Utilizando o conceito de vulneráveis, podemos perceber que ele se estende até hoje, abrangendo todos aqueles que se encontram em qualquer situação de violações de direitos, sejam eles: os analfabetos, as pessoas negras, os moradores de periferia e de rua, a comunidade LGBTQIAPN+, os homens e mulheres egressos do Sistema Prisional e os pedintes, que necessariamente não precisam estar em situação de rua.

não neutras que “permitem imaginar o passado de forma mais vívida [...]” (Burke, 2004, p. 17).

O método de investigação utilizado foi a análise de discurso, que constitui um método central nas ciências sociais e humanas, voltado para compreender como a linguagem produz sentido, constrói realidades sociais e reflete relações de poder. Diferentemente de abordagens puramente semânticas ou gramaticais, a análise de discurso se interessa pelos contextos sociais, históricos e ideológicos em que os enunciados circulam, reconhecendo que a linguagem não é neutra, mas carregada de intenções, valores e pressupostos.

Segundo Michel Pêcheux (1975), a análise de discurso deve ser entendida como investigação crítica das formações ideológicas presentes nos enunciados. De acordo com o autor, a linguagem é simultaneamente meio de comunicação e instrumento de produção de ideologia, e os discursos expressam, ainda que de maneira indireta, as relações de poder e dominação existentes na sociedade. Nesse sentido, interpretar um discurso exige atenção aos silêncios, omissões e construções implícitas, bem como à maneira como significados são naturalizados e legitimados.

Considera-se não apenas o conteúdo do discurso, mas também a forma como ele influencia e é influenciado por práticas sociais (Fairclough, 1992). Ainda para Fairclough, a análise de discurso permite identificar mecanismos de reprodução de desigualdades e de exclusão, bem como possibilidades de resistência e transformação, tornando-a uma metodologia particularmente relevante para pesquisas sobre educação, mídia, política e cultura.

É nesse ponto que se analisou o livro de leituras “Viver é lutar” considerando suas lições e iconografias como práticas discursivas historicamente situadas, produzidas em um contexto marcado por disputas políticas, sociais e educacionais no início da década de 1960. Partiu-se do exame das condições de produção do material, de seus autores institucionais, identificados como os professores do movimento, mas sem as devidas nomeações públicas, dos silêncios destas não-menções, do público-alvo e da intencionalidade dos enredos nela construídos, a fim de eles construir sentidos sobre trabalho, dignidade, direitos e cidadania.

As lições foram analisadas quanto às escolhas lexicais, às formas de interpelação do leitor e às relações de poder nelas inscritas, observando como o sujeito popular é constituído discursivamente como agente de transformação social. As imagens, por sua vez, foram tratadas como textos visuais, articulados ao discurso verbal, examinando-se seus símbolos, personagens e cenas cotidianas, bem como os efeitos de sentido que produzem ao reforçar, tensionar ou ampliar as mensagens das lições.

A pesquisa buscou, através das fontes antes mencionadas, aprofundar as análises acerca das categorias discutidas nas linhas anteriores: História e Memória, dignidade humana, Educação Emancipatória. O movimento para a apropriação desse compilado de bibliografias foi realizado em espiral, de modo a cumprir o pensamento de Minayo (2009), quando esclarece que a pesquisa bibliográfica não deverá ser encerrada em si mesma, mas sim, ser objeto de constante questionamento e revisitação, a fim de abrir novas lacunas e produzir novos conhecimentos, a partir de diferentes óticas, demonstrando que o conhecimento não é imutável.

Uma breve análise do estado da arte sobre a temática da pesquisa foi realizada para subsidiar os estudos na etapa inicial. Este mostrou que há obras, artigos, monografias, dissertações e teses que dialogam sobre o tema MEB e/ou Viver é lutar, todavia quando se trata da relação da temática com os Direitos Humanos, ou dignidade humana, objeto da presente pesquisa, quase não há material como foi detalhado nas linhas a seguir.

Na seção de artigos, encontrou-se *A trajetória do MEB (Movimento de Educação de Base) e o significado dos programas de educação rural instituídos pelo governo militar (1964-1985)*, de Vitor Machado Antônio Francisco Marques (2015), que se pautou na identificação da educação como locus dos jogos de poder, baseando-se nos projetos educacionais criados durante o governo militar, os quais objetivavam erradicar o analfabetismo. Assim, utilizou-se do MEB como aporte de estudo para vislumbrar a finalidade da educação no paradoxo anterior à Ditadura, de caráter emancipatório, e posterior à mesma, quando passou a assumir o papel tecnicista do capital.

O esvaziamento educacional do Movimento de Educação de Base (MEB): uma abordagem discursiva, de Francisco Tenório da Silva (2019), orientou-se pela investigação dos relatórios referentes ao MEB, alicerçados à

análise do discurso da vertente francesa (AD), que interlaça o diálogo com três áreas do conhecimento: a linguística, o materialismo histórico e a psicanálise, objetivando verificar o processo de esvaziamento político e educacional instaurado pelo governo militar, o qual colaborou para o redirecionamento do caráter do MEB.

Uma escola para o homem rural: a cultura popular, os camponeses e o movimento de educação de base (1960-1964), de Claudia Moraes de Souza (2012), verificou como se deu o processo de alfabetização do camponês mediante a assimilação da cultura do letramento em um país que iniciava o seu processo de industrialização; assim se buscou analisar o MEB como ponte para a ressignificação da cultura rural e adequação do homem ao modelo formal de educação.

As escolas radiofônicas do MEB, de Ana Baumworcel (2008), verificou os êxitos e as limitações da cultura radiofônica, que se alastrava pelo cenário nacional da época, possuindo como base uma entrevista realizada ao ex-coordenador do MEB, Osmar Fávero.

MEB e educação popular, do autor Luiz Eduardo W. Wanderley (2014), analisou o surgimento do MEB mediante ao contexto histórico que colaborava para democratização do âmbito educacional, uma vez que esse fervilhava de movimentos de cunho popular. Nesse sentido, buscou-se elaborar um levantamento acerca das intencionalidades do movimento, assim como o seu período de continuidade na época do Golpe Civil-Militar em 1964.

Igreja, Estado e educação: uma análise da constituição do Movimento de Educação de Base (MEB, 2021), de Isabel Aparecida Bilhão, analisou o processo de constituição do MEB, refletindo sobre a dinâmica das relações entre Igreja e Estado no contexto brasileiro. A pesquisa destaca como o movimento buscou articular a educação com a promoção social e a ação evangelizadora, enfrentando desafios políticos e sociais da época.

Do ponto de vista das monografias, dissertações e teses, o escrito *Viver é lutar: a proposta didático-pedagógica do movimento de Educação de base (1961-1966)*, de Lidiane Nayara Nascimento dos Santos (2014), investigou a prática pedagógica do Movimento de Educação de Base (MEB), a partir da análise do livro “Viver é lutar”, de forma que estas lições contidas no acervo de leitura foram pensadas para ressignificar as vivências das

camadas menos abastardas da sociedade.

Movimento de Educação de Base – MEB: discurso e prática (1961-1967), de Maria da Conceição Brenha Raposo (1982), discorreu sobre o contexto que propiciou o seu surgimento, destacando as suas principais contribuições para a educação da época. Através do diálogo entre outrora-presente, tornou-se necessário reconstituir o passado a fim de compreender os tensionamentos dos processos educacionais vigentes na década de sessenta.

O Movimento de Educação de Base no período 1961-1964, do autor José Pereira Peixoto Filho (2019), examina o MEB durante os primeiros anos de sua atuação, focando nas estratégias adotadas para combater o analfabetismo e promover a educação popular. O autor analisa a estrutura organizacional do movimento e sua relação com a Igreja Católica, além de discutir os desafios enfrentados e os resultados alcançados.

Formação histórica de sentido: práticas de ensino de história no Movimento de Educação de Base (MEB) (1961-1970), da autora Isabela da Silva Ferreira (2022), explora as práticas de ensino de história no MEB, evidenciando como o movimento contribuiu para a formação de uma consciência histórica crítica entre os educandos. A autora analisa os materiais didáticos utilizados e a metodologia aplicada, destacando a importância da contextualização histórica na educação popular.

Uma pedagogia da participação popular: análise da prática educativa do MEB – Movimento de Educação de Base (1961/1966), de Mário Lourenço de Medeiros (2006), analisa a prática educativa do MEB, destacando sua proposta pedagógica fundamentada na participação popular. Medeiros investiga como o movimento utilizava a educação como ferramenta de conscientização e transformação social, promovendo a autonomia dos educandos e a valorização da cultura popular.

Entre as cartas e o rádio: a alfabetização nas escolas radiofônicas do MEB em Pernambuco, de Kelly Ludkiewicz Alves (2016), buscou analisar o processo de alfabetização do MEB, no Estado de Pernambuco, em detrimento da transformação da escola radiofônica em um espaço de aprendizagem, alicerçando como base teórica as cartas escritas pelos monitores e alunos, enviadas as equipes locais do MEB em Pernambuco.

Pelas ondas dos rádios: cultura popular, camponeses e o movimento de educação de base, de Cláudia Moraes Souza (2007), investigou a participação dos camponeses no Movimento de Educação de Base, destacando suas contribuições para a conscientização popular, na formação de sindicatos em busca da melhoria de vida e das condições de trabalho, assim como a conscientização política.

O Movimento de Educação de Base (MEB) e a formação dos monitores goianos para a alfabetização dos camponeses na década de 1960, de Elisabeth Maria de Fátima Borges e Daniel Junior de Oliveira (2024), analisa a formação dos monitores do MEB em Goiás, destacando a aplicação do Sistema de Alfabetização de Paulo Freire. Os autores evidenciam a importância da capacitação desses monitores para a alfabetização de camponeses, ressaltando a relevância dessa experiência para as políticas educacionais brasileiras.

O Movimento de Educação de Base (MEB) no Estado da Paraíba: vestígios de uma experiência educacional, de Lúcia Nascimento Neves Santos (2017), investigou a atuação do MEB na Paraíba, destacando sua origem, estrutura e práticas pedagógicas. A autora analisa como o movimento contribuiu para a educação de jovens e adultos no estado, enfatizando a participação dos leigos e a inserção de novas ideologias voltadas à conscientização e transformação social.

"Viver é lutar" e "Mutirão": análise das concepções de educação e de trabalhador(a) nas cartilhas do MEB, de Maria Rocha (2024), investigou as concepções de educação e de trabalhador(a) presentes no livro de leituras "Viver é lutar" (1963) e "Mutirão" (1965) do MEB. A autora analisa como essas concepções se relacionam com o contexto sócio-histórico, político e educacional da época, destacando a proposta pedagógica do movimento.

Movimento de Educação de Base (1961-1966): algumas histórias, muitas lutas, de Sara Oliveira Farias (2017), analisou a história e a atuação do MEB entre 1961 e 1966, por meio dos discursos produzidos pelas cartilhas, livros e documentos do movimento. A autora investiga como o MEB contribuiu para a educação popular e a conscientização social nesse período.

Dessa análise esmiuçada, ressalta-se que a presente pesquisa, apesar de propor uma discussão sobre o MEB e o seu livro de leitura "Viver é lutar",

acaba por trazer consigo uma perspectiva diferente dos trabalhos apresentados anteriormente, haja vista que se propõe analisar o MEB e seu material didático do ponto de vista dos Direitos Humanos e da dignidade. Além disso, outro ponto levantado neste escrito foi o porquê, diferentemente das obras mencionadas, decidiu-se utilizar o termo “livro de leituras” ao invés de cartilha para se remeter ao material didático do MEB.

Nesse sentido, utilizaram-se como suporte teórico os autores: Le Goff (2003), Burke (2004) Thompson (1996), Sharpe (1992) e outros para subsidiar o diálogo entre História e Memória; Ventura (2001), Guedes (2021), Alves; Tonnetti (2021), e outros para analisar o MEB e seu livro de leitura “Viver é lutar”; Silva (1998), a Constituição Federal (1988), a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), Freire (2004), Silva (2022) e outros para discutir sobre a Dignidade e os Direitos Humanos.

Assim, no primeiro capítulo, serão discutidos o contexto nascente do MEB e seu livro de leituras, partindo dos anos de 1950 a 1960 e, em seguida, será analisado o modo de funcionamento do movimento. No segundo, dialogaremos sobre a noção de cidadania e dignidade no contexto dos anos de 1960 e como a dignidade humana era trabalhada nas páginas do seu material didático. E no tópico “Algumas Considerações”, dialogamos com os resultados que foram construídos ao longo da escritura.

2 “NADA E NEM NINGUÉM FOGE AO SEU TEMPO”: O MEB E A MEMÓRIA DE UMA DÉCADA

“Nada e nem ninguém foge ao seu tempo!” (Carvalho, 2023). Dizer que não se pode fugir ao tempo em que se vive significa relembrar a indissociabilidade entre sujeito e contexto, uma vez que o ser humano, sendo um sujeito sociável, está em constante interação e diálogo com o meio que o cerca ao mesmo tempo em que age sobre ele. Segundo Marx (2011, p. 25) “[...] os homens fazem a sua própria história; contudo não a fazem por livre e espontânea vontade” justamente porque ao agir diante de um contexto acabam por ser influenciados também por ele.

Outros autores como Carvalho; Barbosa; Souza (2023, p. 10) dialogam com esta mesma ideia apontando que “existe uma “[...] interação do sujeito com e no lugar que ocupa (ou que pretende ocupar), a qual se expressa nos modos de ser, se perceber e intervir no contexto que o circunda (ou para além desse)”, fato esse que fortalece a concepção do ser humano enquanto ser histórico, que produz e é produto do meio em que vive.

É nesse sentido que propõe-se retomar os resíduos do final dos anos de 1950 e início da década de 1960, com a premissa de analisar os acontecimentos que direta ou indiretamente influenciaram o desenvolvimento de projetos educacionais destinados às camadas populares que caminhavam na contramão do tecnicismo e favoreciam a conscientização da grande massa.

Dessa forma, o presente capítulo buscou discutir o MEB diante de seu tempo, analisando-o como fruto do seu contexto, a fim de reafirmar a ideia de que sua criação, seu êxito como movimento educacional popular e sua importância enquanto uma “educação como prática da liberdade”, ideal tão bem defendido por Paulo Freire (2000, p. 50), somente foram possíveis devido ao cenário de transformações populares daquela época.

Educar para a liberdade seria permitir, através de uma educação problematizadora, que os sujeitos pudessem refletir sobre a sua condição enquanto seres explorados em uma sociedade capitalista, criando possibilidades para que esses possam agir sobre as suas realidades. Em outras palavras, seria pensar em uma educação “[...] para a decisão, para a

responsabilidade social e política” (Freire, 2000, p. 181), mediante a reflexão de si mesmo e do seu lugar na sociedade visando a transformação social.

Em meio a um contexto de intensas mudanças em favorecimento das massas, o MEB surge como proposta educacional voltada para a classe popular. O povo se educava nos moldes freireanos: aprendiam a ler e a escrever, ao mesmo tempo em que compreendiam criticamente o mundo ao seu redor. As palavras, as frases, os textos e o que era ensinado estavam interligados ao contexto da época vivenciado pelos educandos. Os sujeitos não eram vistos como depósitos vazios, pois suas vivências no campo, na vida social ou política eram pautas discutidas em cada aula. Afinal, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 1982, p. 9).

Apesar do movimento ter sido criado pela Igreja Católica, a época e os acontecimentos que dela fizeram parte, a exemplo da Teologia da Libertação e o Concílio do Vaticano II, não permitiram que sua prática sucumbisse aos anseios doutrinários e evangélicos, ao menos nos primeiros anos de ouro do movimento. Tudo isso permitia que a igreja estivesse mais próxima dos fiéis e da realidade enfrentada pelos mais pobres como a fome, a pobreza, a marginalização e o analfabetismo. A postura adotada não era mais a de condenação, mas sim a de diálogo.

Assim, o MEB se mostrava diferente dos demais movimentos de alfabetização criados até então, a exemplo das campanhas de alfabetização em massa como a chamada Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) criada em 1947. O MEB não era uma fábrica de eleitores, ele buscava formar o sujeito, preocupando-se com o reconhecimento de sua cidadania e dignidade humana, através de uma educação que visava a formação crítica.

Nos itens que seguem, faremos uma discussão sobre o contexto nascente dos anos de 1950 a 1960, investigando quais acontecimentos serviram de alicerce para o nascimento do MEB. E, na sequência, abordaremos esse movimento como uma prática educativa à frente de sua época: uma educação voltada para os Direitos Humanos, que enxergava, já nos anos de 1960, que somente através de uma educação que versasse sobre temas relacionados ao reconhecimento da cidadania e dos direitos políticos, civis e

sociais, é que seria possível formar uma consciência política nos sujeitos, permitindo que esses pudessem agir sobre suas realidades.

2.1 O contexto dos anos de 1950 a 1960

O final dos anos de 1950 e o início dos anos de 1960 foram bastante conflitantes. No cenário internacional, as marcas desumanas deixadas pela Segunda Guerra Mundial terminada em 1945 movimentaram os países para o estabelecimento de acordos de paz, a exemplo da Conferência de Potsdam (1945), que propunha um tratado entre os Estados Unidos da América (EUA), Reino Unido e União Soviética (URSS) sobre a ocupação, desmilitarização e desnazificação da Alemanha; do Tratado de Paris (1947), que propunha definir limites territoriais e reparações pós Guerra para alguns países; da criação da Organização das Nações Unidas (ONU) em 1945, e a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Nas palavras de Libâneo (2005, p. 8), em

[...] nenhum século, na história da humanidade, acumulou centenas de milhões de cadáveres por causa das guerras. A Europa terminou a Segunda Guerra em ruínas materiais e espirituais. Vieram à luz os inomináveis crimes cometidos pelo nazifascismo em horrendos campos de extermínio de judeus e outros inimigos. Ao mesmo tempo, iniciou-se um processo de reerguimento econômico jamais visto. A nação vencedora da guerra, os EUA, investiram bilhões de dólares na reconstrução econômica de países da Europa, inclusive da Alemanha, país derrotado. Vivia-se verdadeiro milagre econômico. A industrialização e a modernização transformavam uma Europa ainda muito agrícola em gigantesco parque industrial, rico e produtivo.

Como esclarece o autor, a guerra mostrava também um outro lado da moeda: uma forte influência desenvolvimentista que contribuía para que os países buscassem o desenvolvimento de seu capital humano com vistas à recuperação do crescimento econômico. Esse capital humano, é explicado por Ferreira (2016, p.10) como sendo um “[...] investimento em indivíduos e nações, normalmente realizado através da educação com intuito de aumentar a produtividade do trabalho, aumento esse que, por sua vez, gera retornos a nível microeconômico e macroeconômico”.

Em outras palavras, entrelaçava-se a esfera econômica com a social que representava a educação. Essa associação era explicada pela difusão do pensamento científico, responsável por conceber o conhecimento como um locus de poder. Essa ideia da educação como poder impulsionava os países, nesse momento, a compreender que para que houvesse o desenvolvimento do país e, conseqüentemente a melhora da captação de mais-valia e da economia, era preciso que houvesse o investimento na instrução mínima dos sujeitos, já que se necessitava de uma mão de obra qualificada.

O conhecimento era compreendido como uma forma de poder tanto para a esfera política, quanto para a social, econômica e bélica. Simultaneamente na esfera política aconteciam de um lado as guerras de libertação dos países africanos e do outro a Guerra Fria (1947) 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”. Posteriormente em 1957, inicia-se a Corrida Espacial que marcava um embate entre EUA e União Soviética com o intuito de demonstrar a supremacia de um sistema socioeconômico sobre o outro.

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 (Silva, 2022, p. 21-22).

Como a autora explica, a Teoria do Capital Humano (THC) surge em meio a um contexto desenvolvimentista colocando a educação a serviço do

capital, porque se entendia que para que um país pudesse se desenvolver economicamente ele precisava investir na capacitação dos seus trabalhadores frente às novas exigências de um mundo industrializado.

Na esfera econômica, a educação se ligava a uma ideia de desenvolvimento, o que possibilitava o incentivo a projetos educacionais voltados à mera instrução do trabalhador para o mercado de trabalho. Acontecia, pois, um movimento dicotômico: um cenário de intensa destruição das populações e da dignidade daqueles que estiveram expostos às forças cruéis desse período de guerras; e uma economia que, apesar do contexto, via uma oportunidade para se reerguer.

Outros acontecimentos marcavam também esse período, a exemplo da Guerra do Vietnã e a Revolução Cubana na América Latina, que representava a mobilização do povo mediante ao autoritarismo do governo e resultava na destituição do ditador Fulgencio Batista pela luta revolucionária de Fidel Castro.

Esse cenário de intensas transformações também chegou à esfera religiosa, pois a Igreja Católica

[...] abria-se à discussão e reflexão em atendimento ao pedido do Vaticano de que a Igreja Católica deveria se aproximar (mais) das camadas populares humildes, pobres, analfabetos, com uma proposta humanizadora. Evidencia-se então as encíclicas sociais do Papa João XXIII, *Mater et Magistra* (1961) e *Pacem in Terris* (1963); e o Concílio Ecumênico Vaticano II [...] (Guedes, 2021, p. 60).

Como esclarece a autora, a Igreja começava a sentir a necessidade de reencaminhar seus projetos de fé aproximando-se dos problemas que atingiam a sociedade, como a fome, pobreza e o crescente analfabetismo que assolava não somente o Brasil, mas todo o globo. Esse fato poderia ser exemplificado pela intensa necessidade da ala menos conservadora do clero, que ganhava grande visibilidade nesse momento, em direcionar ações que se baseavam nas ideias renovadoras provenientes do Concílio do Vaticano II.

Esse Concílio refletia as transformações ocorridas no cenário mundial e atuava como resposta direta ao aparecimento de ideias

contrárias à fé católica representadas pelas

[...] teorias darwinianas do evolucionismo, que ameaçava a concepção que a teologia fazia dos inícios de graça e pecado da humanidade. [...] Nos princípios, estava um homem muito próximo do animal na sua violência destrutiva e que se originava de ondas evolutivas. Eram os primeiros momentos de um conflito entre fé e ciência que até hoje perdura. No entanto, o Concílio Vaticano II assumiu enfrentar tal problema e reinterpretar verdades de fé no novo horizonte das ciências modernas (Libâneo, 2005, p. 10).

De acordo com o autor, essa abertura para o novo seria entendida como uma maneira do clero católico driblar essas ideias que contrapunham a fé, para que a Igreja continuasse a exercer neste século a sua posição de privilégio. Essas mudanças podiam ser identificadas nas próprias palavras do Papa na cerimônia de encerramento do concílio, quando declarou que

[...] nunca talvez como no tempo deste Concílio a Igreja se sentiu na necessidade de conhecer, avizinhar, julgar rectamente, penetrar, servir e transmitir a mensagem evangélica, e, por assim dizer, atingir a sociedade humana que a rodeia, seguindo-a na sua rápida e contínua mudança. Esta atitude, nascida pelo facto de a Igreja, no passado e sobretudo neste século, ter estado ausente e afastada da civilização profana, esta atitude, sempre inspirada pela essencial missão salvadora da Igreja, esteve presente eficaz e continuamente no Concílio (Paulo VI, Homilia de encerramento do Vaticano II, 1965).

Como está descrito nas próprias palavras do Papa Paulo VI, a Igreja na sua nova forma apresentava uma postura preocupada com o futuro e um mundo que começava a se modernizar, por isso enxergava que suas atitudes deveriam ser modificadas. Na verdade, sabiamente o clero precisava acompanhar as transformações da sociedade e, para isso, deveria adotar uma postura “não de condenação, mas de diálogo” (Lenz, 2012, p. 423).

Deve-se, pois, lembrar que sendo a Igreja Católica uma

instituição de poder na sociedade desde a Idade Média é esperado dizer que ela encontrasse novas formas de permanecer hegemônica em meio aos seus fiéis da época, uma vez que havia anteriormente perdido sua forte influência com a chegada da Modernidade.

Decorrente desse momento de transformações surge a Teologia da Libertação oriunda do Concílio do Vaticano II, que alcança a sociedade em meio às críticas contra a postura conservadora da Igreja e da necessidade de aproximação da instituição com o mundo em efervecente mudança e suas problemáticas sociais: a fome, a pobreza e o analfabetismo.

Essa teoria pregava que a Igreja deveria possuir um posicionamento menos conservador e mais próximo da ideia de autolibertação humana justificada “como a antecipação da salvação em Cristo” (Löwy, 2000 *apud* Camilo, 2011, p. 3). A teologia propunha

[..] 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.

Em encontro com o que apresentam os autores é possível compreender que essa teoria adotava tarefas, como a exemplo da escolha de escritos da Bíblia que melhor se adequassem a esse posicionamento revolucionário. Daí a notável posição de mudança da Igreja Católica que, alimentada pelos ideais da época, adotava práticas que favoreciam seus anseios populares.

Essa aproximação do clero com as problemáticas sociais demonstrava o semblante de uma Igreja preocupada com a melhora de vida dos seres humanos, principalmente ligado ao fato desse humano estar sujeito a todo tipo de vulnerabilidade, fato esse que une, por exemplo, o objetivo do clero revolucionário com os ideais da Pedagogia Freireana. Notamos que a Igreja, nessa nova postura de diálogo, caminhava diretamente com o pensamento de Freire, ao enxergar a necessidade de que os sujeitos deixassem de ser vistos apenas como objetos do capital.

No cenário brasileiro, havia um clamor popular para que as bases da sociedade classista começassem a se modificar. Nesse período, se destacam intensas modificações representadas pelas lutas por melhores condições de vida e trabalho e profundas reformas. Nasceram movimentos diversos: *hippie*, que emergiu na contracultura de 1960, o feminista, o de reformas agrárias, de base, urbanas, fiscais, bancárias e outras. Levino (2024, p. 5-6) esclarece bem que cada uma dessas reformas tinham objetivos específicos, tais como a

1. Reforma Agrária – Desapropriação do Latifúndio, mediante indenização com títulos da dívida pública, com distribuição para os camponeses sem terra ou com pouca terra (minifúndios).
2. Reforma Bancária – Para concessão de crédito aos pequenos produtores rurais e urbanos, visando ao seu crescimento econômico. O eixo seriam os bancos estatais.
3. Reforma Urbana – Regulamentação do uso e da posse do solo urbano, para desenvolvimento organizado das cidades, garantindo moradia digna para todas as famílias.
4. Reforma Educacional – Valorização do Ensino Público e Gratuito, do Magistério, abolição da cátedra vitalícia nas universidades. Erradicação do analfabetismo, utilizando-se o método Paulo Freire.
5. Reforma Fiscal – Promoção da justiça fiscal, com tributação progressiva e taxaço das grandes fortunas.

O contexto nacional, influenciado pelas modificações exteriores, também possuía traços desenvolvimentistas que colaboravam para que o país, recém-industrializado, visse na educação uma forma de melhorar o capital humano e desenvolver-se economicamente. Nasceram, então, as chamadas campanhas de alfabetização em massa que se estenderam dos anos de 1940 a 1960 e eram destinadas aos excluídos do sistema regular de ensino (Ventura, 2001). A proposta dessas campanhas

[...] apoiava-se em um espelho de sociedade em processo de industrialização. [...] 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 (Silva, 2022, p. 39).

Assim como aponta a autora, nas campanhas os *slogans* produzidos pelo governo da época revelavam uma intensa preocupação em qualificar a mão de obra, já que o analfabetismo representava um grande retrocesso para o país que estava em pleno desenvolvimento industrial. Falava-se que “ser brasileiro era ser alfabetizado” (Ventura, 2001, p. 45) associando a identidade brasileira à ideia de saber ler e escrever, ou seja, aos analfabetos subtraía-se o direito de pertencer à nação.

É preciso lembrar que neste momento da história, a ideia de alfabetização estava a mera instrução. Daí surge a expressão da autora citada “ser brasileiro é saber ferrar o nome” (Ventura, 2001, p. 45). A expressão de Ventura sintetiza, de maneira crítica e simbólica, a marca do analfabetismo como parte da identidade nacional de uma época.

Na década de 1940, o Brasil experimentava o avanço da industrialização e a expansão das cidades, mas a maioria da população adulta ainda vivia privada do acesso à escolarização básica. A educação destinada aos trabalhadores adultos era pensada mais como um meio de ajustar o indivíduo às exigências produtivas do que como uma oportunidade de transformação social e intelectual.

Essa visão fazia com que o ensino voltado aos adultos tivesse caráter funcional e limitado, reduzido ao aprendizado das habilidades mínimas de leitura, escrita e cálculo, sem promover uma reflexão sobre o contexto de vida e trabalho. Assim, o ato de “saber ferrar o nome” tornava-se uma metáfora da exclusão educacional e social, representando um país que reconhecia a falta de instrução, mas pouco fazia para superá-la.

A frase da autora ainda evidencia, portanto, a naturalização do analfabetismo e a desigualdade histórica entre as classes sociais. A educação de adultos, nesse período, não buscava a emancipação dos

sujeitos, mas sim sua adaptação ao sistema econômico e político vigente, reforçando o distanciamento entre o saber formal e a realidade das camadas populares.

Logo, entende-se que um país recém-industrializado para crescer necessitava de mão de obra qualificada, o que relaciona mais uma vez a noção de educação com o desenvolvimento econômico.

Depois da ditadura Vargas necessitava-se com urgência aumentar a quantidade de eleitores no país para amparar e manter a segurança da presidência da época, desenvolver a produção e fazer com que os imigrantes recentes tornassem parte do povo brasileiro. No ano de 1947 lançou-se a Campanha de Educação de Adultos com a pretensão de alfabetização em três meses, com o acréscimo de sete meses para a conclusão do curso primário. Essa ação deveria ser extensiva abrangendo a massa popular nacional (Rossi, 2016, p. 225).

Como é possível ver pelas palavras da autora a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) representou apenas mais uma fábrica de eleitores, já que visava meramente instruir os sujeitos/trabalhadores. O descaso é comprovado quando se analisam os planos de execução implementados pelos diversos Estados que eram “[...] frequentemente fictícios”, tendo a “[...] a qualidade do ensino ministrado extremante precária” (Paiva, 2003, p. 219).

Nesse sentido, preconizava-se a ideia de que bastava apenas que os sujeitos/trabalhadores soubessem escrever o próprio nome para votar, afinal a ideia de cidadania naquele momento era restrita ao dever de votar, dever esse que não poderia ser realizado pelos analfabetos. Segundo Paiva (2003), em 1957 quando os insatisfatórios resultados da CEAA demonstravam o fracasso da proposta, a campanha ainda tentou se reerguer através da criação do Sistema Rádio Educativo Nacional (SIRENA), que também não representou diferença do ponto de vista educacional das propostas que já haviam sido criadas até o momento.

Outro ponto conflitante dessas campanhas é a visão do analfabeto como ser incapaz e o analfabetismo como uma chaga a ser combatida, como se ser analfabeto fosse algo semelhante a uma

“erva daninha” – daí a expressão corrente: “erradicação do

analfabetismo” –, [...] como uma “enfermidade” que passa de um a outro, quase por contágio [...] e cujos índices, estampados nas estatísticas de organismos internacionais, dizem mal dos níveis de “civilização” de certas sociedades. Mais ainda, o analfabetismo aparece também, nesta visão ingênua ou astuta, como a manifestação da “incapacidade” do povo, de sua “pouca inteligência”, de sua “proverbial preguiça” (Freire, 2001, p. 15).

Nesse ponto o autor sabiamente esclarece que a marca dessas campanhas é a responsabilização do analfabeto pela sua condição, o que retirou, de certa forma, a responsabilidade do Estado e da sociedade. Ser analfabeto é, portanto, uma chaga, porque condena a nação ao subdesenvolvimento. Logo, a cidadania, nesse período, era marcada por uma espessa neblina que obscurecia os direitos até então conquistados: “direitos civis, como o direito à vida, à liberdade e 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 e à aposentadoria” (Pereira, 2015, p. 16).

Na Constituição Federal de 1934, por exemplo, havia o Plano Nacional de Educação, que “[...] deveria incluir o ensino primário gratuito e de frequência obrigatória com extensão para os adultos, porém não aconteceu, embora a educação de jovens e adultos estivesse incluída na lei pela primeira vez” (Rossi, 2016, p. 225). A verdade é que tradicionalmente a educação de adultos foi tratada às margens do sistema regular de ensino, e, por se tratar de sujeitos em sua grande maioria pobres, não havia até este momento uma preocupação com a formulação de políticas específicas que garantissem outro cenário além da mera instrução voltada ao mercado de trabalho e aos interesses eleitorais.

Como visto, se essas formas de alfabetização aligeiradas mal cumpriam a função de ensinar o mundo das letras, não poderíamos esperar que elas fossem se preocupar com a formação de um sujeito pensante, pois esse, de fato, não era o objetivo principal. A educação, pois, era utilizada como meio de controle das massas. Vale ressaltar que nos anos de 1960, 39,7% da população desconhecia o universo letrado (Brasil, 2003), o que representava, em termos numéricos, que o total de 15.964 pessoas com 15 anos ou mais pertencia ao grupo de analfabetos.

A situação era ainda mais grave nas regiões mais pobres do país, a

exemplo da região nordeste que representava um percentual de 70% da população sendo iletrada de acordo com dados do censo realizado no início dos anos de 1960 (Brasil, 2003). Assim, mesmo que a dignidade fosse considerado algo intrínseco a todo ser humano nas páginas da Declaração Universal dos Direitos Humanos, à grande maioria da população, representada pela classe popular, era negado um direito social básico: a educação.

A chegada dos anos de 1960 é marcada pelo término do governo de Juscelino Kubitschek, a breve ascensão ao poder de Jânio Quadros e a posterior posse de João Goulart, em 1961, que representa um período de continuidades de propostas de governo. Jango, como popularmente era conhecido, ao assumir seu posto, direciona seu governo rumo aos interesses das classes populares “[...] em respeito às massas e aos sujeitos, proporcionando a continuidade dos movimentos de reforma e o apoio à camada popular em busca dos direitos” (Silva, 2022, p. 25).

É importante esclarecer que ele por mais que fosse aliado da camada latifundiária, mantinha uma proposta de governo em favorecimento dos anseios populares. Jango não era comunista, como os militares na época do golpe de 1964 tentaram disseminar, pelo contrário suas práticas de governo mais próximas dos ideais populares o identificavam como um reformista naquela época.

Reformista, pois ele pretendia reformar as bases classistas, possibilitando ao povo conquistar direitos, o que claramente se tornaria um problema para as elites brasileiras que veem na pobreza e no desconhecimento dos direitos, por parte da camada popular, uma possibilidade de continuar mantendo o seu lugar de privilégio.

Retomando o cenário em 1960 era possível ver intensas reformas, no campo havia a Reforma Agrária, na educação, as Reformas de Base, no setor trabalhista, o clamor por melhores salários e condições de vida. As transformações aconteciam em todas as esferas: social, econômica e política. Desse modo, as mudanças traziam ao Brasil um ar esperançoso para os anos que se aproximavam.

Contudo, o Brasil ainda estava fortemente influenciado pelo nacionalismo e pretendia romper com os laços de dependência com o

exterior o que colaborava, de uma certa forma, para o aparecimento da necessidade de valorização da cultura autenticamente nacional. Essa necessidade de valorização da cultura nacional acaba por caminhar junto ao acontecimento da II Congresso Nacional de Educação de Adultos, no final dos anos de 1950, que contava com a participação de diversos intelectuais dentre eles Paulo Freire. Na ocasião,

Paulo Freire, juntamente com outros educadores, sugeriu: a revisão dos transplantes que agiram sobre o nosso sistema educativo, a organização de cursos que correspondessem à realidade existencial dos alunos, o desenvolvimento de um trabalho educativo com o Homem e não para o Homem, a criação de um grupo de estudo e de ação dentro do espírito de autogoverno, o desenvolvimento de uma mentalidade nova no educador, que deveria passar a sentir-se participante do trabalho de soerguimento do país; e, finalmente, a renovação dos métodos e processos educativos com a rejeição daqueles exclusivamente auditivos, substituindo o discurso pela discussão e utilizando as modernas técnicas de educação de grupos com a ajuda de recursos audiovisuais (PAIVA, 2015, p. 238).

O direcionamento de Freire, assim como aponta a autora, marca uma virada de chave na educação que até então havia sido proposta. Precisava-se reciclar os métodos puramente auditivos e desconexos da realidade característicos da educação bancária, pois a educação não se faz na transmissão, mas sim no diálogo. Além do relatado, Freire também aponta a necessidade de reformular os materiais didáticos destinados à educação de adultos, que careciam de temáticas e conteúdos próprios para esses sujeitos.

Nos anos subsequentes alguns marcos são relevantes para a estruturação do que viria a ser o MEB em 1961: a criação do Movimento de Cultura Popular em Recife (1960), que valorizava a cultura produzida pelo povo e reafirmava o ser humano enquanto ser produtor e produto da própria história; a Experiência das Quarenta Horas de Angicos (1963), em que 300 homens foram alfabetizados pelo Sistema de Alfabetização de Paulo Freire em 40 horas; a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a ler; Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR), a criação do Centro Popular de Cultura (CPC), a União Nacional dos Estudantes (UNE Volante),

e outros.

2.2 Educar para a liberdade: o MEB e os Direitos Humanos

A ebulição popular, marca dos anos de 1960, trazia consigo duas categorias que resumem a intencionalidade da educação nesse período: a cultura e a conscientização, ambos nascentes do Movimento de Cultura Popular (MCP), fundado no dia 13 de maio de 1960, no Arraial do Bom Jesus, inspirado no movimento social francês *Peuple et Culture*. O MCP nasce

[..] da miséria do povo do Recife. De suas paisagens mutiladas. De seus mangues cobertos de mocambos. Da lama, dos morros e alagados, onde crescem o analfabetismo, o desemprego, a doença e a fome. Suas raízes mergulham nas feridas da cidade degradada. Fincam-se nas terras áridas do Nordeste. Refletem o seu drama, como “síntese dramatizada da estrutura social inteira”. Do mundo em que vivemos, em pleno século 20, com mais de um bilhão de homens, mulheres e crianças incapazes sequer de ler, escrever e contar. O Movimento de Cultura Popular representa, assim, uma resposta. Resposta que dinamiza sob a forma de um movimento. Que inicia, no Nordeste, uma experiência nova de Universidade Popular (Coelho, 2012, p. 08).

De acordo com as autoras o movimento se unia às ideias de cultura no sentido da aproximação com a realidade dos sujeitos e educação, o que relembra a orientação dada por Freire no II Congresso Nacional de Educação de Adultos sobre a educação ser uma via de diálogo entre sujeito e contexto.

Nos anos 1960, a “descoberta” da cultura e da cultura popular foram fundantes de todas as experiências realizadas. Coube a Paulo Freire e sua equipe no Serviço de Extensão Cultural, da então Universidade do Recife, com base no conceito antropológico de cultura, criar as famosas “fichas de cultura”, que inauguraram o sistema de alfabetização de adultos, no caso brasileiro, e o sistema psicossocial, no caso chileno. A partir dessa sistematização, Paulo Freire elaborou, ainda nos início dos mesmos anos 1960, uma nova concepção de educação de adultos, com ampla aceitação pela maioria dos movimentos de educação e cultura popular, e lançou as bases para uma nova concepção geral de educação (Streck; Redin; Zitkoski 2010, p.99).

As fichas de culturas representavam mais um avanço para a educação de adultos e passavam a integrar um importante papel no que viria, posteriormente, a ser o Sistema de Alfabetização de Paulo Freire de Alfabetização. Esse sistema foi criado em 1962, durante o Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife no qual Freire foi seu primeiro diretor. Essas fichas representavam desenhos simples que retratavam a vida cotidiana dos sujeitos alvos da educação.

As primeiras fichas, conforme aponta Terra (1994), foram ilustradas por um desenhista de Natal e os slides compostos pela equipe de Gastão Roberto Coaracy. Essas foram utilizadas nas experiências das Quarenta Horas de Angicos. Fávero e Mota (2012), apontam que a segunda série de fichas, pensadas para a apresentação em Brasília, foi produzida pelo Ministério da Educação (MEC) e editada pelo Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE) nos anos de 1963. Já a terceira série foi revisada e elaborada pelo famoso ceramista e pintor de Recife Francisco Brennand em 1963 para o Programa Nacional de Educação.

Figura 1: Ficha de leitura desenhada por Francisco Brennand



Fonte: arquivo Cremeja, 1963.

Nas fichas via-se uma preocupação em retratar acontecimentos da vida cotidiana dos trabalhadores do campo, além dos elementos que faziam parte daquele cenário: a enxada, a criação de gado, o poço, a casa simples e acolhedora. Um ponto chama atenção nesta imagem: um caderno na mão do trabalhador que, neste caso, visa representar o seu contato com a educação ofertada pelo MEB. Uma educação crítica, e transformadora que, para além das letras, possui a finalidade de permitir que os trabalhadores e trabalhadoras reconheçam-se enquanto seres produtores de cultura.

[...] A simplicidade nos traços, a frontalidade, a escolha de motivos recorrentes na produção artística do povo: flores, frutas, rendas. Nenhum trabalho de alfabetização conhecido anteriormente teve tal preocupação estética. As imagens remetem à coloração do barro, apesar de, infelizmente, não se perceber, nos diapositivos, qual seja a cor original dos desenhos. São desenhos simples, com contornos bem marcados. Não há noção de profundidade nas imagens. É uma obra de arte recupera o modo tradicional de representação regional, na forma de xilogravura (Fávero; Mota, 2012, p. 11).

Como os autores explicam que as fichas buscavam retratar a realidade dos trabalhadores e trabalhadoras, sujeitos alvos do MEB. Todo o cenário criado e a preocupação com a aproximação da realidade vivida eram mecanismos que visavam para além do mero alfabetizar. A proposta da educação prevista pelo MEB estava distante do tecnicismo, do caráter eleitoreiro e da responsabilização dos sujeitos pela sua condição, pois visava conceder a reflexão dos trabalhadores e trabalhadoras sobre as suas realidades.

Assim, mudava-se também a visão do analfabetismo, que passava a ser visto como um problema oriundo das disparidades de classe, fruto da desigualdade social, e não uma escolha do sujeito.

Na primeira metade dos anos 60, os movimentos voltaram-se à promoção da cultura popular, questionando-se não apenas [...] como se pensava a cultura do povo brasileiro, mas também, e principalmente, sobre os usos políticos de dominação e alienação da consciência das classes populares. Começaram a brotar, no Brasil, movimentos voltados para a promoção da cultura popular, dos quais

Freire participou (Tadeu; Pereira, 2010, p. 76).

Foi justamente através dessa aproximação entre a educação e a ideia de cultura popular que Freire possibilitou que os projetos educacionais trilhassem novos caminhos. Desse modo, as propostas desenvolvidas nos anos de 1960, sobretudo o MEB, objetivavam não somente alfabetizar, mas também conscientizar. É importante lembrar que a conscientização, nesta época, era entendida como a capacidade do sujeito poder refletir acerca de sua condição socioeconômica e política enquanto ser explorado em uma sociedade capitalista.

Nessa educação para a liberdade [...] os homens e as mulheres se redescobriam como produtores de cultura, compreenderiam a relação do ser humano com a natureza e a possibilidade de transformarem o mundo por seu potencial criador. Perceberiam que a Educação não é algo distante da vida, mas, sim, a possibilidade de recriá-la e, assim, vivê-la melhor. Freire propunha a conscientização, não a transmissão ou memorização das letras (Tadeu; Pereira, 2010, p. 80).

É com esse discurso que Paulo Freire fazia valer sua proposta educacional, até então experimentada em Recife e em Angicos, no Rio Grande do Norte. Para Freire (2003, p.40), a “[...] educação é sempre uma certa teoria do conhecimento posta em prática [...]”, assim entendemos que é necessário sair do campo das teorias, das letras vazias de significado. É preciso contextualizar, problematizar e refletir, partindo sempre daquilo que já é conhecido, afinal os sujeitos são compreendidos por ele como seres dotados de capacidades e experiências de vida e “[...] o conhecimento é processo que implica na ação-reflexão do homem sobre o mundo” (Freire, 2003, p. 79).

Como visto na seção anterior, as transformações ocorridas em solo internacional e nacional respingaram também na Igreja Católica, desencadeando, no Brasil, uma dissociação de duas importantes alas da Igreja, o que resultou em dois lados com ideais opostos: a ala conservadora e a progressista, com destaque para a Juventude Operária Católica (JOC) e a Juventude Universitária Católica (JUC), ambas da ala progressista, compostas por universitários preocupados com as questões sociais, que reafirmavam a importância de um país justo.

Com isso, os bispos brasileiros, ao irem a outros países, traziam consigo um acervo repleto de novas ideias sobre propostas educacionais a serem implementadas no Brasil. Um exemplo desse espírito revolucionário foi Dom Eugênio Sales⁴ que, mediante as experiências vivenciadas na Colômbia, através da “Acción Cultural Popular da Igreja Católica”, trouxe para o Brasil a vontade de desenvolver um movimento de educação popular na cidade de Natal, Rio Grande do Norte (RN).

Desse modo, inspirado pelas ideias de Dom Eugênio, o Arcebispo de Aracaju, Dom José Vicente Távora⁵, encaminha, posteriormente, uma proposta escrita em nome da Igreja “em carta datada de 11 de novembro de 1960”, para o então presidente do Brasil, João Goulart, na qual evidenciava que a “CNBB providenciaria o pessoal e a organização e executaria o trabalho; o governo daria sua bênção secular e pagaria a conta” (Kadt, 2007, p. 151).

Jânio encontrou-se com o arcebispo de Aracaju, D. José Vicente Távora (1910-1970), responsável pelas escolas radiofônicas e “discutiram a possibilidade de a Igreja organizar este tipo de educação pelo rádio em maior escala, por todo país”. D. José Vicente Távora, como presidente da

⁴ Dom Eugênio de Araújo Sales foi uma das figuras mais influentes da Igreja Católica no Brasil ao longo do século XX. Sua trajetória política e pastoral revela um movimento gradual de deslocamento ideológico — do engajamento social inspirado nas diretrizes da Igreja pós-Concílio Vaticano II para uma postura cada vez mais conservadora e institucionalmente alinhada ao poder. Durante os anos 1960, quando atuava no Nordeste, Dom Eugênio foi um dos articuladores do Movimento de Educação de Base (MEB), projeto ligado à CNBB e apoiado por setores progressistas da Igreja que buscavam promover a alfabetização e a conscientização política das classes populares. Nesse período, seu discurso aproximava-se de ideais sociais cristãos e da teologia do desenvolvimento humano integral, em sintonia com documentos como a encíclica *Mater et Magistra* (1961). Entretanto, com o golpe militar de 1964 e o avanço da repressão política, Dom Eugênio passou a adotar uma postura de moderação institucional. Nomeado arcebispo de Salvador e, mais tarde, do Rio de Janeiro (em 1971), ele assumiu uma posição de defesa da hierarquia e da ordem, afastando-se gradualmente das vertentes mais críticas da Igreja, como as Comunidades Eclesiais de Base e a Teologia da Libertação. No Rio de Janeiro, já como cardeal, tornou-se conhecido por **sua discricção política**: embora denunciasse pontualmente casos de tortura e oferecesse abrigo a perseguidos, evitava o confronto direto com o regime militar. Assim, sua ação pastoral combinava gestos humanitários silenciosos com um discurso público de apoio à estabilidade e à autoridade, o que lhe rendeu a imagem de conservador e de aliado tácito da ditadura.

⁵ Dom José Vicente Távora teve um papel fundamental na história da Igreja Católica e da educação popular no Brasil, especialmente nas décadas de 1950 e 1960. Como arcebispo de Aracaju (nomeado em 1958), destacou-se por seu forte compromisso social e pastoral voltado às classes trabalhadoras e rurais, inspirando-se nas orientações da Doutrina Social da Igreja e no ideal de uma fé comprometida com a justiça. Foi um dos principais articuladores do Movimento de Educação de Base (MEB), criado em 1961 com o apoio da CNBB e do governo federal. Sob sua liderança, o MEB consolidou-se como um projeto de alfabetização e conscientização política que via a educação como instrumento de libertação e participação cidadã. Dom Távora defendia que “educar é libertar”, visão que influenciou profundamente a pedagogia popular brasileira e o próprio pensamento de Paulo Freire.

Representação Nacional de Emissoras Católicas (RENEC), consultou preliminarmente seus membros, como D. Helder Câmara, à época, Secretário-Geral da CNBB que acolheu a ideia com entusiasmo (Kadt, 2007, p. 150 *apud* Guedes, 2021, p. 44).

Por meio da formalização do decreto nº 50.370/1961 nasce no Brasil o Movimento de Educação de Base (MEB) em 1961, como uma proposta educacional criada pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), 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 da rádio-educação.

Entendia-se que nessas regiões, consideradas mais pobres e atrasadas, as carências familiares e a falta de serviços comunitários dificultavam a instrução mínima dos sujeitos que ali residiam. Por esse motivo, a educação de base, seria “esse mínimo fundamental de conhecimentos, em termos das necessidades individuais, mas levando em conta os problemas da coletividade, e promovendo a busca de soluções para essas necessidades e esses problemas, através de métodos ativos” (Beisiegel, 1982, p. 288).

É necessário salientar que a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) orientava que na existência de uma escola destinada às crianças, a educação de base deveria também ser direcionada aos adultos, ao menos de forma clara, simples e prática. A Unesco trazia ainda em documento uma gama de temas que poderiam ser trabalhados dentro da educação de base, dentre eles

- 1) desenvolvimento do pensamento e dos meios de relacionamento (ler e escrever, falar e ouvir, calcular);
- 2) desenvolvimento profissional (agricultura, trabalhos caseiros, edificação, formação técnica e comercial necessária ao progresso econômico);
- 3) desenvolvimento de habilidades domésticas (preparação de comida, cuidado das crianças e enfermos);
- 4) desenvolvimento de meios de expressão da própria personalidade em artes e ofícios;
- 5) desenvolvimento sanitário por meio da higiene pessoal e coletiva;
- 6) conhecimento e compreensão do ambiente físico e dos processos naturais (elementos científico-práticos);
- 7) conhecimento e compreensão do ambiente humano (organização econômica e social, leis e governos);
- 8) conhecimento das outras partes do mundo e dos povos que

nelas habitam; 9) conhecimento de qualidades que capacitam o homem a viver no mundo moderno, como o são o ponto de vista pessoal e a iniciativa, o triunfo sobre o medo e a superstição, a simpatia e a compreensão para com as opiniões diferentes; 10) desenvolvimento moral e espiritual; fé nos ideais éticos e aquisição do hábito de proceder de acordo com eles, com a obrigação de submeter a exame as formas de condutas tradicionais e de modificá-las segundo o requeiram as novas circunstâncias (Beisiegel, 1974, p. 81-82).

Nesse ponto, destaca-se o item nº 7, que indica a necessidade do “conhecimento e compreensão do ambiente humano (organização econômica e social, leis e governos)”. Tal orientação já estabelece, ainda que de forma superficial, a problematização do ambiente humano e de suas relações econômicas e sociais como tema a ser desenvolvido, remetendo à proposta educativa de Freire, na qual a aprendizagem ocorre por meio da aproximação do sujeito, educando ou trabalhador, com a sua própria realidade.

Retomando a proposta do MEB, vemos o rádio como um importante elemento e escolha sem neutralidade. Esse aparelho, popular nas casas da população rural, já era um meio utilizado desde 1923, com a criação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro. Desse modo, na educação do MEB, o rádio assumia o papel de agente alfabetizador, uma vez que todo o processo educacional era transmitido através das suas ondas sonoras.

A estrutura do movimento previa uma análise dividida em etapas para que, assim, fossem instaladas as Escolas Radiofônicas (ER). “a) levantamento de área, b) localização de ER – contatos com a comunidade – seleção de monitores, c) treinamento de monitores, d) instalação de ER” (MEB, 1962, p. 9).

As visitas [...] geralmente eram realizadas a partir de conversas informais com o pároco, vigário ou algum líder local que conhecia bastante a região, os sítios e áreas vizinhas. Também se tinha a intenção de tornar conhecido o trabalho das escolas radiofônicas e “sondar” quem tinha interesse de ser monitor (Guedes, 2021, p. 73).

Esse movimento de realizar visitas ao local de implementação do MEB demonstrava uma preocupação em conhecer a realidade vivenciada por aqueles que viriam a ser os educandos do movimento. Com isso, visitavam-

se os locais, averiguavam-se as condições, recolhiam-se os monitores, que, por vezes, pertenciam à comunidade para então iniciar os treinamentos.

Os supervisores e professores-locutores eram escolhidos pela direção do MEB, contudo os monitores eram selecionados durante as visitas a cada cidade, de acordo com o interesse em participar do movimento. Por outro lado, o horário das aulas, apesar de não ser definido, ocorria preferencialmente à noite, pois levava-se em consideração os sujeitos que trabalhavam

[...] durante todo o dia em atividades relacionadas à vida (sobrevivência), seja no campo (na roça, na lavoura, na pesca, no cuidado de animais de criação, entre outras) ou em espaços urbanos (principalmente em fábricas, na construção civil e atividades domésticas), restando-lhes o período da noite para se dedicar aos estudos que, muitas vezes, se limitavam ao processo de alfabetização, ler, escrever e contar (operações básicas e mais simples de aritmética). Por isso, justifica-se a menção de lampiões como material necessário, pois em muitas escolas situadas na zona rural não havia distribuição de energia (luz) elétrica (Guedes, 2021, p. 86).

As aulas das escolas radiofônicas, como ficaram conhecidas, aconteciam em repartições da própria Igreja Católica ou na casa dos educandos. As salas eram iluminadas pela luz dos candeeiros ou pelo farol das Kombis que traziam os monitores do movimento. Os monitores eram responsáveis por animar a turma e repassar as instruções dadas pelo professor-locutor, que direcionava as aulas nas ondas do rádio.

É válido retomar a origem do movimento para esclarecer uma grande mudança introduzida pelo MEB, pois suas práticas e ideais caminhavam na contramão das campanhas de alfabetização em massa dos anos de 1950, justamente por ver na educação uma possibilidade de ir além do mero alfabetizar. Assim, sendo o movimento criado pela ala mais progressista da Igreja Católica, seus ideais não objetivavam evangelizar o ser humano; era preciso mais que isso: era necessário politizar, ou seja, formar sujeitos que pudessem pensar criticamente.

Assim, o MEB, influenciado pelas ideias freireanas, “objetivava ensinar o homem rural a ser cidadão” (Silva, 2022, p. 29). É nesse momento que se faz preciso lembrar que na década de 1960, o conceito de cidadão no Brasil ainda era restrito e profundamente marcado pelas desigualdades

sociais e políticas. Ser cidadão, naquele contexto, significava essencialmente possuir direitos civis e políticos formais, como o voto e a propriedade, o que excluía grande parte da população, sobretudo trabalhadores rurais, mulheres e analfabetos, que não tinham acesso à participação política.

Como destaca Marshall (1967), a cidadania é composta por direitos civis, políticos e sociais, mas no Brasil nesse período ela se limitava quase exclusivamente à dimensão civil, deixando de fora o direito à participação e à justiça social. Essa exclusão reforçava uma cidadania elitista, vinculada à instrução e à posse de bens, o que refletia um país ainda preso a estruturas de poder autoritárias.

Entretanto, movimentos populares e educacionais, como o Movimento de Educação de Base (MEB), buscaram ampliar esse conceito já na década de 1960, mesmo diante das limitações, ao promover a conscientização crítica e a participação das classes trabalhadoras na vida pública. No MEB, a educação era vista como “[...] naturalmente política” (Freire, 2003, p. 40) no sentido de ser distante de qualquer neutralidade, isso, então, seria entendido como o processo de conscientização.

Freire (1987) falava da educação como um ato político, algo que visava levar o sujeito de mero reprodutor a ser-pensante e, principalmente, “ser-agente” na sociedade. A educação, pois, seria política, no sentido de propiciar uma atitude de mudança. E o “ser cidadão” passava a ser entendido como a capacidade do sujeito poder refletir sobre a própria realidade e agir coletivamente para transformá-la.

Educar como prática da liberdade seria o principal ideal da prática educacional freireana e era justamente nesse ato de libertar da escuridão do desconhecimento, de si mesmo como sujeito e cidadão, com que o MEB estava comprometido. A educação seria, então, o meio capaz de libertar os sujeitos da opressão sofrida pelos paradigmas impostos por uma sociedade de classes levando-o a emancipação (Freire, 1987).

A educação seria a *única* capaz de oferecer as pistas para uma válida libertação, porque leva os oprimidos a uma postura crítica diante da realidade na qual estão imersos, no seu tempo e no seu espaço. Trata-se de um método que

leva os oprimidos ao conhecimento da própria situação, à tomada de consciência do que estão sendo e do que deverão ser e, assim, realizarem aquela ação para a superação da opressão na qual se acham envolvidos. Como vemos, este método pedagógico libertador parte, pois, do mesmo oprimido, da realidade na qual e com a qual eles se encontram, levando-os a uma mudança de atitudes pela conscientização da própria situação, conscientização esta que é o aprofundamento da consciência crítica, “criticidade indispensável para qualquer democratização”, apenas reflexiva; ela é, ao mesmo tempo em que reflexão, ação, ação para superar a realidade, e no caso, a realidade opressora. Em última análise a consciência crítica é um apelo à ação. E, por isso, o modelo educativo libertador por Freire é, eminentemente, uma crítica, a ser realizada pelos oprimidos para a superação das causas da opressão (Simões, 1981, p. 28).

É nesse sentido que se defende que a concepção de educação proposta por Freire na década de 1960 e posta em prática pelo MEB foi uma proposta pautada nos Direitos Humanos. A relação entre o MEB e as concepções freireanas se manifesta, sobretudo, na compreensão da educação como prática de liberdade. Assim como Freire, o MEB entendia que educar não era simplesmente transmitir conteúdos, mas provocar a reflexão crítica sobre a realidade social.

Nas chamadas “aulas radiofônicas”, os temas abordados, trabalho, família, comunidade, direitos e deveres, buscavam despertar no educando uma leitura política e ética de sua própria existência. A educação ligava-se à justiça social, sendo, pois, um meio para a conquista de direitos. Essa proposta se aproximava da noção freireana de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, ou seja, que a alfabetização deve partir da vivência concreta e das experiências cotidianas dos sujeitos.

Além disso, tanto o MEB quanto Paulo Freire defendiam que a educação deve ser um ato de diálogo e participação, no qual educador e educando constroem juntos o conhecimento. Essa relação dialógica rompe com a lógica tradicional e hierárquica do ensino, transformando o processo educativo em um espaço de escuta, questionamento e transformação.

O MEB, nesse sentido, foi um dos primeiros movimentos de educação popular a colocar em prática os princípios da pedagogia freireana, ainda que de forma institucional e, por vezes, adaptada ao contexto político e religioso da época. Assim, ainda que na década de 1960 não se utilizasse o termo

“Educação em Direitos Humanos” é possível compreender que à luz de Freire, educar é também educar para os Direitos Humanos.

Mesmo após o golpe militar de 1964, quando o MEB foi duramente reprimido e seus materiais didáticos censurados, como *Viver é Lutar* (1963), a influência das ideias de Freire permaneceu viva nas comunidades eclesiais e nas práticas educativas populares. O legado dessa relação entre o MEB e a pedagogia freireana evidencia que educar é um ato político, voltado para a construção da dignidade, da autonomia e da consciência crítica dos sujeitos historicamente excluídos.

Para Freire, a leitura do mundo precede a leitura da palavra, não porque esta seja menos importante, mas porque ambas se completam em um processo dialógico em que uma não faz sentido sem a outra. A leitura do mundo se amplia e se aprofunda pela leitura da palavra, e é, ao mesmo tempo, impulsionada por ela (Saviani, 2021). Em síntese, os educandos, antes de apenas decodificarem símbolos, eram convidados a pensar, analisar e questionar sua própria realidade, enquanto aprendiam simultaneamente a ler e a escrever.

3 VIVER É LUTAR: UM LIVRO DE DIREITOS HUMANOS E DE RESISTÊNCIA

Viu-se em Freire na seção anterior que sem reflexão sobre a ação não há verdadeiro exercício da cidadania, mas sim reprodução das estruturas e valores dominantes, o que não resulta em mudança. O MEB propunha, então, uma educação que visava o sujeito em sua totalidade, objetivando a reflexão acerca de sua condição humana e, por conseguinte, a formação de uma consciência política e a melhoria de vida. A consciência política é entendida como a capacidade do sujeito reconhecer-se enquanto ser pertencente a um meio social e, em comunhão, agir sobre ele.

A dignidade, como acesso aos direitos básicos à sobrevivência, era negada aos miseráveis, principalmente quando se relembra um contexto em que a educação ofertada as classes populares visava meramente instruir para o mercado de trabalho. Educava-se para a submissão e não para a libertação. Em contextos como esses, a exploração do trabalhador e trabalhadora não garante as condições mínimas de sobrevivência. Aliás o que seria viver? E por que alguns viviam enquanto outros sobreviviam?

Era reconhecido que, somente através de uma educação problematizadora era possível formar os sujeitos para a vida em cidadania. Muitos naquele contexto ligavam o “ser cidadão” somente a exercer o dever de não cometer crimes e votar e esse voto, após aprenderem a escrever o próprio nome nas Campanhas de Alfabetização em massa, era totalmente desprovido de reflexão.

Era exercido, sim, o dever de votar, mas não era sabido o porquê de estar votando. Era preciso saber o porquê de tudo, era preciso questionar; e questionando, iriam tomando consciência de si e de seu papel no mundo. A ausência da dignidade começava a ser identificada e discutida: os sujeitos não desejavam mais sobreviver, queriam viver; e para isso, precisavam lutar; e lutar significava resistir.

Agora, com um livro de leitura para adultos, chamado popularmente de cartilha, e nomeado como “Viver é lutar”, o MEB materializava seus objetivos, tornando-se palpável, e caminhava frente a uma elite que até os dias atuais tenta apagar a lembrança da sua existência. O material visava relacionar a

alfabetização à reflexão sobre a condição social dos trabalhadores rurais, articulando o ensino com a realidade cultural e econômica do Nordeste brasileiro.

O material combinava narrativas, ilustrações e exercícios com temas ligados ao mundo do campo, à vivência popular e às injustiças sociais, de modo a tornar o aprendizado mais significativo para seus destinatários. Os textos eram curtos, pois para além do letramento e da politização havia a preocupação com que os enredos fossem de fácil acesso e compreensão para os adultos trabalhadores daquela época.

Pedagogicamente, o MEB estruturou o livro em várias lições sequenciais, que introduziam noções de gramática e leitura a partir de situações concretas vividas pelos alfabetizandos: questões de trabalho, comunidade, terra, família e participação social. A estratégia era despertar nos adultos a consciência de que a alfabetização não era apenas um fim em si mesma, mas um meio para intervir na própria vida e na comunidade.

Nesse sentido, o material assumia caráter crítico-emancipatório, estimulando o educando a perceber-se como sujeito capaz de agir e reivindicar sua dignidade. Por isso, propõe-se neste estudo rememorar, porque relembrar significa também resistir.

3.1 Viver ou lutar? Dignidade e cidadania nos anos de 1960

É sabido que hoje não há como estabelecer um diálogo entre a dignidade e cidadania sem antes remeter à ideia de Direitos Humanos, afinal ambas caminham em conjunto e oferecem apoio uma a outra. Contudo, faz-se necessário ter cautela no tratamento destes conceitos de forma a compreender que mesmo eles tendo emergido de forma legítima, através de leis, declarações e decretos, em momentos diferentes da história, suas raízes profundas se revelam nas entrelinhas da organização de cada modelo de sociedade.

Falar em Direitos Humanos é relembrar que esta concepção compreende “[...] um conjunto de direitos inerentes à condição humana, universais, indivisíveis e interdependentes, cuja proteção é essencial à dignidade da pessoa” (Piovesan, 2013, p. 47). Esse conjunto de direitos foi idealizado pela Organização das Nações Unidas (ONU) após o desastroso

e desumano rastro deixado pela Segunda Guerra mundial. Todavia, como as raízes são realmente profundas, ao analisar a história vê-se que há uma primeira menção do “direito à vida! que foi realizada por João Calvino entre os anos de 1509 a 1564.

Embora o conceito de direitos fundamentais tenha se consolidado apenas na modernidade, suas bases filosóficas e morais remontam a períodos anteriores, Calvino (1541)⁶ exerceu papel significativo ao propor uma nova compreensão da relação entre o ser humano, Deus e a autoridade política. Em sua doutrina, o indivíduo é concebido como diretamente responsável diante de Deus, o que implica a valorização da consciência pessoal e da igual dignidade de todos os crentes perante o divino.

Essa perspectiva, segundo Skinner (1996), contribuiu para o enfraquecimento da autoridade absoluta dos governantes e para a afirmação de princípios éticos que limitam o poder estatal. Ao reconhecer que o poder civil deveria estar subordinado à lei divina e à justiça, Calvino lançou as bases de uma reflexão que, séculos depois, inspiraria a formulação dos direitos naturais.

Além disso, sua defesa da resistência a regimes tirânicos introduziu a ideia de que o cidadão possui não apenas deveres, mas também direitos inalienáveis que o Estado deve respeitar. Essas noções influenciaram pensadores posteriores, como John Locke, que desenvolveu a concepção moderna de direitos à vida, à liberdade e à propriedade.

Assim, ainda que Calvino não tenha elaborado uma teoria jurídica de direitos fundamentais, seu pensamento contribuiu para a construção de um novo paradigma moral e político, centrado na dignidade humana, na responsabilidade individual e na limitação do poder soberano. Esses elementos se tornaram fundamentais para o posterior reconhecimento jurídico dos direitos fundamentais e dos direitos humanos universais da forma como é apresentada atualmente.

⁶ João Calvino (ou Jean Calvin, em francês) foi um teólogo, jurista e reformador religioso francês, nascido em 1509, em Noyon, e falecido em 1564, em Genebra, na Suíça. Ele foi uma das figuras centrais da Reforma Protestante, movimento iniciado por Martinho Lutero no século XVI, que rompeu com a Igreja Católica e deu origem às igrejas protestantes. Calvino é considerado o principal fundador do calvinismo, uma vertente do protestantismo que influenciou profundamente a teologia, a política e até o pensamento econômico do Ocidente moderno.

Outras Constituições Federais e documentos trazem menções aos direitos individuais e coletivos, a exemplo da estadunidense (1787), da francesa (1791), da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789), até chegar no contexto pós Segunda Guerra Mundial com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), o que permite entender as raízes profundas desses conceitos e os limites teóricos e práticos de cada temporalidade.

Mas, então, o que era entendido por cidadania? Ao longo da história da humanidade, observa-se que a sociedade se organizou de acordo com suas necessidades de existência. Esse conceito de cidadania englobando as dimensões civis, sociais e políticas é discutida, por exemplo, em 1960, por Marshall⁷. Em sua análise, a cidadania é compreendida como um processo histórico de ampliação dos direitos e de incorporação progressiva dos indivíduos à comunidade política.

Essa evolução acompanha as transformações estruturais das sociedades capitalistas e revela um movimento contínuo em direção à consolidação da igualdade entre os membros de uma coletividade. Para Marshall (1967, p. 49), a cidadania moderna resulta da articulação de três dimensões fundamentais: a civil, a política e a social. A dimensão civil “compreende os direitos necessários à liberdade individual, como o direito à propriedade, à liberdade de expressão” e ao acesso à justiça e foi a primeira a se consolidar entre os séculos XVIII e XIX.

A dimensão política, por sua vez, “refere-se à participação dos indivíduos nas decisões públicas, especialmente por meio do direito de voto e de representação”. Já a dimensão social, que se desenvolve no século XX, está associada ao “reconhecimento de direitos que asseguram condições mínimas de bem-estar, como educação, saúde, trabalho e segurança social”.

⁷ Thomas Humphrey Marshall (1893–1981) foi um sociólogo britânico que se destacou por desenvolver uma das teorias mais influentes sobre a formação da cidadania nas sociedades modernas. Em sua obra *Citizenship and Social Class* (1950), Marshall analisa o processo histórico de ampliação dos direitos, mostrando que a cidadania se constitui de três dimensões interdependentes: os direitos civis, ligados à liberdade individual; os direitos políticos, voltados à participação na vida pública; e os direitos sociais, que garantem condições mínimas de bem-estar e igualdade. Seu pensamento surge no contexto de reconstrução do pós-guerra, em defesa de uma cidadania que unisse igualdade jurídica e justiça social, tornando-se base teórica para a consolidação do Estado de bem-estar social e para os debates contemporâneos sobre democracia e inclusão

A partir dessa perspectiva, a cidadania não se limita à titularidade formal de direitos, mas envolve a efetiva capacidade de exercício desses direitos em condições de dignidade e igualdade. A ampliação dos direitos sociais, portanto, constitui um passo essencial para a integração dos cidadãos e para a mitigação das desigualdades geradas pelo sistema capitalista.

Demo (1995, p. 1) traz uma boa complementação à tese de Marshall ao definir a cidadania como uma “competência humana de fazer-se sujeito, para fazer história própria e coletivamente organizada”. Vê-se, então, que a expressão “coletivamente” relembra o ideal de mobilização expresso por Freire em sua concepção de educação conscientizadora, pois o ser humano, sendo um ser sociável, educa-se em coletividade.

Outro ponto a se ressaltar é a ideia do sujeito como produtor da própria história. Em Paulo Freire, a compreensão do homem como produtor de cultura constitui um dos fundamentos mais profundos de sua concepção de educação e de humanização.

Para o educador, o ser humano não é um simples produto do meio, mas um sujeito histórico e criador, capaz de intervir na realidade e transformá-la por meio de sua ação consciente. Diferentemente dos animais, que apenas se adaptam ao ambiente, o homem o recria e o significa, e é nesse movimento criador que nasce a cultura.

Como afirma Freire (1983, p. 48), “os homens se humanizam na medida em que produzem cultura”, o que implica compreender a cultura como resultado da atividade prática e reflexiva do ser humano sobre o mundo. A cultura, portanto, não é algo dado, estático ou pertencente a uma elite, mas uma construção coletiva e dinâmica, nascida das relações entre os homens e entre estes e o mundo.

Freire (1987) recorda que o ser humano é um “ser de relações”, e não de simples contatos, e é nessa relação transformadora com o meio que se constitui como sujeito histórico. Assim, ao trabalhar, comunicar-se, organizar-se em comunidade e refletir sobre sua própria existência, o homem produz cultura e se produz como sujeito.

Essa perspectiva se vincula diretamente à sua proposta pedagógica: se o homem é criador de cultura, a educação não pode ser um ato de domesticação,

mas um ato de libertação, em que os educandos se reconhecem como protagonistas da história. Freire (1987, p. 69) critica a educação “bancária”, que “anula o poder criador dos educandos” e os reduz a receptores passivos do saber, ao passo que a educação libertadora deve promover “a problematização do próprio ato de conhecer”.

Ao reconhecer o homem como produtor de cultura, Freire também reafirma o valor do saber popular e das experiências das classes trabalhadoras. O conhecimento não está apenas nos livros ou nas instituições, mas nas práticas cotidianas, nas formas de resistência e nas expressões culturais que emergem da vida concreta. Como destaca o autor, “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1987, p. 79).

É sabido que, ao longo da história do Brasil diversos foram os acontecimentos que feriram a dignidade humana e a cidadania, uma vez que se negavam direitos a uns enquanto outros eram favorecidos. Vale ressaltar alguns momentos dentre eles

a interdição do voto do analfabeto, desde a lei imperial de 1881, a ausência do voto feminino, do voto secreto e de uma Justiça eleitoral de cunho burocrático e profissional, até o Código eleitoral de 1932 e a Constituição Federal de 1934; a limitação prática do exercício do direito de voto durante toda a Primeira República, por obra da submissão da maioria do eleitorado a práticas coronelísticas; o crescimento constante, desde a redemocratização do regime político em 1945, do clientelismo urbano, como instrumento de deformação das vontades no plano eleitoral; a supressão total (no caso do Estado Novo) ou quase total (no caso do regime militar) dos direitos políticos, etc (Saes, 2001, p. 379).

Durante o período em que o analfabeto foi impedido de votar no Brasil, a educação refletia de forma clara as desigualdades estruturais da sociedade. O acesso à escola era privilégio de poucos, especialmente nas zonas urbanas, enquanto a maioria da população rural permanecia à margem do sistema educacional.

A exclusão do voto aos que não sabiam ler e escrever, vigente desde o final do século XIX até 1985, expressava mais do que uma limitação legal: representava um mecanismo de controle político, que garantia às elites o

monopólio das decisões públicas. A alfabetização, nesse contexto, tornava-se um instrumento de poder, e não apenas de aprendizado.

O sistema educacional brasileiro da época era frágil, elitizado e fragmentado. Faltavam escolas, professores e políticas públicas capazes de atender às camadas populares. No campo, onde vivia grande parte da população, a educação quase inexistia, o que criava um ciclo de exclusão: quem não estudava não aprendia a ler, e quem não sabia ler não podia votar. Dessa forma, a negação da educação servia como justificativa para a negação da cidadania.

O Estado, ao invés de combater o analfabetismo, aceitava-o como uma forma de manter a ordem social. Ao serem privados da leitura e da escrita, as camadas populares foram também privadas da possibilidade de compreender e transformar a própria realidade. A ausência de educação, portanto, não era apenas um déficit pedagógico, mas um projeto político que mantinha a maioria silenciosa e submissa.

A cidadania, nesse sentido, parece suprimir direitos sempre que esta se refere aos sujeitos pertencentes às classes marginalizadas pela grande elite: analfabetos, em sua maioria pretos, pobres, trabalhadores rurais ou descendentes de escravos, mulheres; e, especialmente na década de 1960, no contexto do golpe civil-militar, homens e mulheres de esquerda que lutavam pelos direitos das classes populares e pela preservação da memória de projetos educacionais libertadores, como a exemplo do MEB.

O percurso do conceito de cidadania foi introduzido no ordenamento jurídico brasileiro, por exemplo, com a Constituição do Império, promulgada em 1824, marcando o início de uma concepção formal do “cidadão brasileiro”. Nesse contexto, o exercício da cidadania estava limitado a uma parcela restrita da população, homens livres, maiores de idade e detentores de determinada renda, o que evidenciava o caráter excludente e elitista do modelo político da época.

Ao longo do desenvolvimento constitucional do país, o significado de cidadania passou por sucessivas transformações e ampliações. A Constituição Republicana de 1891 manteve restrições, mas consolidou o princípio do voto direto. Já a Carta de 1934 incorporou os direitos sociais e trabalhistas, ampliando a compreensão de cidadania para além do aspecto

olítico, ao relacioná-la às condições de vida e de trabalho.

Na Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada em 1948, na cidade de Paris/França a menção direta ao conceito de cidadania não aparece. Contudo, não se pode fechar os olhos para as evidências deixadas nas entrelinhas da Declaração, pois como posto em destaque, as raízes são muito mais profundas.

Em um olhar analítico, torna-se possível encontrar noções sobre o que viria a ser o conceito de cidadania, legitimado no Brasil na Constituição de 1988. Nas entrelinhas do artigo 21 da própria Declaração criada em 1948, observa-se a menção a noção de garantia do direito à participação no governo, o que relembra o núcleo da cidadania política.

1. Todo ser humano tem o direito de tomar parte no governo de seu país diretamente ou por intermédio de representantes livremente escolhidos.
2. Todo ser humano tem igual direito de acesso ao serviço público do seu país.
3. A vontade do povo será a base da autoridade do governo; essa vontade será expressa em eleições periódicas e legítimas, por sufrágio universal, por voto secreto ou processo equivalente que assegure a liberdade de voto. (ONU, 1948, art.21).

O Artigo 21 da Declaração Universal dos Direitos Humanos assegura a todo ser humano o direito de participar da vida política de seu país, direta ou indiretamente, por meio de representantes eleitos de forma livre e legítima. Esse princípio expressa o ideal democrático de que a autoridade do governo deve nascer da vontade do povo, e que a liberdade política é parte inseparável da dignidade humana.

Contudo, o simples direito de votar ou ser votado não garante, por si só, a efetivação da cidadania; é necessário que o indivíduo compreenda o significado de sua participação e atue de forma consciente na transformação da realidade social. Nesse ponto, as ideias de Paulo Freire dialogam profundamente com o conteúdo do artigo.

Para Freire, a participação política autêntica exige consciência crítica, ou seja, a capacidade de o sujeito perceber-se como agente histórico, capaz de intervir e transformar o mundo. A educação, portanto, deve ir além da transmissão de informações: ela precisa possibilitar ao indivíduo ler o

mundo, compreender os mecanismos de poder e de exclusão e reconhecer-se como protagonista das mudanças sociais.

Enquanto a Declaração da ONU afirma o direito formal à participação, Freire propõe o caminho para a conquista real desse direito: a educação libertadora, que rompe com o conformismo e promove a autonomia. Para ele, “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (Freire, 1987), e é nesse ato coletivo de conscientização e diálogo que o povo se torna verdadeiramente soberano.

Desse modo, a educação freireana pode ser entendida como a base ética e prática para o cumprimento do artigo 21, pois formar cidadãos críticos é formar sujeitos políticos capazes de decidir sobre o próprio destino. A democracia, nesse sentido, não se reduz ao voto, mas se concretiza no cotidiano, quando o povo se reconhece como autor da história e da cultura que constrói.

Os artigos 22 a 26 tratam de direitos sociais, como segurança, trabalho, educação e bem-estar, o que remete novamente à compreensão do que viria a ser a cidadania social;

Todo ser humano, como membro da sociedade, tem direito à segurança social, à realização pelo esforço nacional, pela cooperação internacional e de acordo com a organização e recursos de cada Estado, dos direitos econômicos, sociais e culturais indispensáveis à sua dignidade e ao livre desenvolvimento da sua personalidade. (ONU, 1948, art.22).

Todo ser humano tem direito ao trabalho, à livre escolha de emprego, a condições justas e favoráveis de trabalho e à proteção contra o desemprego. 2. Todo ser humano, sem qualquer distinção, tem direito a igual remuneração por igual trabalho [...] (ONU, 1948, art.23).

Todo ser humano tem direito a repouso e lazer, inclusive a limitação razoável das horas de trabalho e a férias remuneradas periódicas. (ONU, 1948, art.24).

Todo ser humano tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar a si e à sua família saúde, bem-estar, inclusive alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e os serviços sociais indispensáveis e direito à segurança [...]. (ONU, 1948, art.25).

Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. [...] (ONU, 1948, art.26).

Os artigos 22 a 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) reafirmam o princípio de que a dignidade humana está intrinsecamente ligada às condições materiais, sociais e culturais que possibilitam o pleno desenvolvimento do ser. Ao assegurar direitos como o trabalho digno, o repouso e lazer, o acesso à saúde, habitação e bem-estar, e, sobretudo, o direito à educação, o documento reconhece que a liberdade não é apenas um ideal abstrato, mas uma conquista concreta, sustentada por condições de vida justas e igualitárias.

Essa visão dialoga profundamente com o pensamento de Paulo Freire, para quem a libertação do homem não se realiza apenas por meio de mudanças individuais, mas por um processo histórico e coletivo de transformação social. Em *Pedagogia do Oprimido* (1987), Freire defende que “a libertação é um parto doloroso”, porque implica romper com as estruturas que desumanizam e negam a dignidade dos sujeitos. Assim, o acesso à educação, garantido no artigo 26, não é apenas um direito, mas um instrumento de emancipação que permite ao ser humano compreender criticamente a realidade e atuar na sua transformação.

Ao mesmo tempo, os direitos ao trabalho justo e à segurança social (artigos 22 e 23) podem ser interpretados, à luz de Freire, como condições para que o homem exerça sua vocação ontológica de ser mais, ou seja, de realizar-se plenamente como sujeito criador de cultura, de valores e de conhecimento. Quando o trabalhador é privado de direitos ou reduzido à condição de objeto produtivo, ele perde a possibilidade de exercer sua humanidade.

Nesse sentido, Freire (1983) afirma que “a desumanização, embora um fato concreto na história, não é destino dado, mas resultado de uma ordem injusta que deve ser transformada pelos homens”. Os direitos mencionados nos artigos 24 e 25, referentes ao descanso, ao lazer e ao bem-estar, também se relacionam à ideia freireana de que a humanização exige tempo e espaço para o pensar, o sonhar e o criar.

Uma vida reduzida à sobrevivência não permite a plenitude do ser; o descanso e a cultura são dimensões do próprio ato de existir como sujeito livre. Por fim, o artigo 26, ao declarar a educação como direito universal e gratuito, converge diretamente com a pedagogia freireana, que entende a

educação como ato político de libertação.

Para Freire (1983), ensinar é “um ato de amor e, por isso, um ato de coragem”, porque é na relação educativa que o homem se descobre capaz de pensar criticamente e de intervir na história. A instrução, portanto, não deve ser instrumento de adaptação, mas de emancipação. Dessa forma, os artigos 22 a 26 da Declaração da ONU e as ideias de Paulo Freire convergem na defesa de um projeto humanista e social, em que o ser humano é reconhecido como centro e fim de toda ação política, econômica e educativa. Ambos apontam para uma sociedade em que a dignidade não seja privilégio, mas condição essencial e inalienável da vida humana.

Por outro lado, os artigos 3 a 11 asseguram liberdades civis fundamentais, que correspondem à cidadania civil.

Todo ser humano tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal. (ONU, 1948, art.3).
Ninguém será submetido à tortura, nem a tratamento ou castigo cruel, desumano ou degradante. (ONU, 1948, art.5).
Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação. (ONU, 1948, art.7).

Os artigos 3, 5 e 7 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), que garantem o direito à vida, à liberdade, à segurança pessoal e à igualdade perante a lei, ganharam novos significados no contexto latino-americano da década de 1960, especialmente no Brasil. Esse período foi marcado por intensas transformações políticas e sociais apontado nas seções anteriores, lembrando: o avanço dos movimentos populares, as lutas camponesas e sindicais, e o surgimento de experiências educativas comprometidas com a emancipação das classes trabalhadoras.

Nesse cenário, o pensamento de Paulo Freire e o Movimento de Educação de Base (MEB) se constituíram como expressões vivas do ideal de dignidade humana proclamado pela ONU. Enquanto a Declaração de 1948 enunciava direitos universais, a realidade brasileira dos anos 1960 revelava uma profunda desigualdade estrutural, com milhões de pessoas privadas de educação, saúde e participação política.

É nesse contexto que Freire e o MEB buscaram traduzir os direitos humanos em prática concreta, por meio de uma educação voltada à conscientização e à transformação da realidade. Freire compreendia que o direito à vida e à liberdade não poderia ser efetivo sem o direito de pensar e agir criticamente sobre o mundo. Como ele afirma, “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (Freire, 1987).

A pedagogia freireana, ao propor o diálogo e a problematização da realidade, rompeu com o modelo autoritário e excludente de ensino vigente. Nesse sentido, o artigo 5, que repudia toda forma de tortura e tratamento degradante, pode ser entendido também em sua dimensão simbólica e social: negar ao povo o direito de aprender, de questionar e de participar é uma forma de violência.

O MEB, inspirado em Freire, procurou combater essa violência estrutural ao valorizar o saber popular e promover uma educação libertadora que restaurasse a dignidade do sujeito historicamente oprimido. O artigo 7, que assegura igualdade perante a lei e proteção contra a discriminação, encontra eco direto nas práticas do MEB, que defendia a educação como instrumento de democratização e cidadania.

Segundo Boaventura de Sousa Santos (2014), os direitos humanos só ganham sentido real quando se enraízam nas lutas concretas dos povos oprimidos, exatamente o que o MEB e Freire buscaram realizar ao articular fé, cultura e política em torno da justiça social. A década de 1960, portanto, representou um momento em que os ideais universais da ONU se tornaram prática histórica de libertação popular.

Tanto Freire quanto o MEB compreenderam que o respeito à vida e à liberdade não poderia ser assegurado apenas por leis, mas por uma educação que formasse sujeitos críticos, conscientes de seus direitos e capazes de lutar por eles. Como lembra Saviani (2021), a educação é um ato político porque “não há neutralidade possível diante da desigualdade social”.

Assim, ler os artigos 3, 5 e 7 da Declaração de 1948 à luz do pensamento freireano é compreender que os direitos humanos não são concessões, mas conquistas, frutos da ação e da consciência coletiva dos

povos. O MEB e Freire mostraram que a educação, quando enraizada na realidade e comprometida com a transformação, é um dos caminhos mais legítimos para fazer da vida, da liberdade e da igualdade não apenas palavras, mas experiências vividas.

Quando analisa-se a noção de dignidade, a história revela que ela se consolidou como um dos pilares centrais da ética, da filosofia política e do direito contemporâneo e sua formação resulta de um longo processo histórico e cultural. Na Antiguidade, a ideia de dignidade estava associada a status social e virtude moral, sendo privilégio de determinados grupos, como cidadãos ou governantes.

Foi somente com o humanismo cristão e a tradição filosófica do Renascimento que se iniciou a compreensão da dignidade como atributo inerente a todos os seres humanos, fundamentada na crença de que cada pessoa possui um valor próprio por ser criada à imagem e semelhança de Deus.

Durante a modernidade, especialmente a partir do pensamento de Immanuel Kant (2003), a dignidade passou a ser concebida em bases racionais e universais, desvinculada de qualquer condição social, religiosa ou política. Kant sustentou que o ser humano deve ser tratado sempre como fim em si mesmo, jamais como meio, pois sua razão confere-lhe autonomia moral. Essa formulação transformou a dignidade em um princípio normativo, orientando tanto a moral quanto o direito.

Após as tragédias da Segunda Guerra Mundial, a dignidade humana ganhou dimensão jurídica e política global, tornando-se o fundamento dos direitos humanos universais. A Declaração Universal dos Direitos Humanos reafirmou que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos” (ONU, 1948, art.1º), consagrando o princípio como base da ordem internacional contemporânea. Desde então, a dignidade passou a representar não apenas um valor moral, mas também um critério jurídico e político de legitimidade dos Estados e de suas instituições.

Assim, segundo Bobbio (1992), a construção da noção de dignidade humana reflete a passagem de uma visão hierárquica e excludente para uma concepção universal e igualitária, na qual cada pessoa é reconhecida como portadora de valor intrínseco e de direitos inalienáveis. Esse processo

histórico culmina na compreensão moderna da dignidade como fundamento ético e jurídico da cidadania, da justiça social e dos direitos humanos.

É nesse ponto que retoma-se a ideia inicial: Viver ou lutar? Viver é lutar? E para responder tais questionamentos precisa-se tomar como partido um lado, afinal aqui se propõe analisar esse jogo de palavras, nada neutras, a partir de um lugar. E como o ponto de partida foram as memórias e retalhos de um movimento educacional popular, pautado nas ideias freireanas de cultura, conscientização, justiça social e dignidade, nada mais justo que retomar esse mesmo olhar.

A partir dos diálogos tecidos e fazendo uma ponte com o tempo presente, entende-se que Viver, enquanto classe explorada, é incansavelmente lutar por direitos que, historicamente, foram e continuam sendo negados à classe popular. Ao longo da história da educação de adultos, o cenário brasileiro foi marcado por profundas lutas e contradições.

Durante muito tempo, prevaleceu uma concepção instrumental e mercadológica da educação, voltada para atender aos interesses econômicos e não às necessidades humanas e sociais. Essa lógica contribuiu para a exclusão das classes populares, ampliando as desigualdades e mantendo grande parte da população afastada do saber e da participação cidadã.

Entretanto, a partir da década de 1960, esse quadro começou a se transformar. A Igreja Católica, por meio de suas pastorais e movimentos de base, adotou uma postura mais comprometida com as causas sociais, e o pensamento de Paulo Freire trouxe uma nova compreensão sobre o papel da educação que seria: não apenas ensinar a ler e escrever, mas conscientizar e libertar.

Nesse contexto, aprender tornou-se um ato político, e o povo passou a encontrar na educação um instrumento de luta e esperança. Assim, viver é lutar e lutar é viver, porque cada gesto de aprendizado e cada lembrança das lutas passadas representam formas de resistência e afirmação da dignidade humana. Rememorar essa trajetória é reconhecer que a educação sempre foi, e continua sendo, um caminho de emancipação coletiva.

3.2 A dignidade humana nas páginas do livro de leituras “Viver é lutar”

Faz-se necessário evidenciar como ponto de partida a menção do material utilizado pelo MEB como um livro de leitura e não, como é apontado nos escritos até o momento elaborados sobre o tema, simplesmente “cartilha”. Compreendeu-se, neste estudo, que o termo “cartilha” representa uma concepção, por vezes, limitada a um material decorativo, que cumpre a única função de transcrever em palavras aquilo que deve ser memorizado sem reflexão.

Autores como Cagliari (1998) tratam da concepção de cartilha como um material físico que incentiva apenas a reprodução. Para ele, o professor, nesta perspectiva, continua sendo aquele que ensina e o aluno aquele que aprende, em uma relação vertical que não proporciona nada novo, apenas a repetição. Outra autora aponta que quanto a maneira de organização

as cartilhas começam com palavras descontextualizadas da realidade, sem conteúdo, não sendo capazes de atrair o interesse das crianças. Face a isso, o professor se desdobra tentando colocar nas aulas uma boa dose de criatividade e motivação, buscando o interesse das crianças por tais atividades. A cartilha preocupa-se apenas em apresentar as sílabas que serão trabalhadas, vindas em textos sem sentido e sem utilidade (Schlickmann, 2001, p. 4).

Por esse motivo, ela pode ser entendida como um verdadeiro livro de leituras, na medida em que propõe ao educando o contato com textos que ultrapassam o simples exercício de decodificação das palavras. A partir de Roger Chartier (2001), por exemplo, o conceito de livro de leituras pode ser compreendido não apenas como um suporte material destinado à aprendizagem da leitura, mas como um objeto cultural atravessado por práticas sociais, modos de apropriação e relações de poder.

Diferentemente dos manuais escolares convencionais da época, sua estrutura textual e iconográfica convida o leitor a refletir sobre temas do cotidiano, do trabalho e da vida em comunidade, promovendo uma leitura que se constrói no diálogo entre a palavra e a realidade.

Nesse aspecto, mais do que um material de alfabetização, o livro de leitura “Viver é lutar” se configura como um instrumento de formação humana

e social, que buscava despertar no sujeito a consciência de sua dignidade e de seu papel histórico. Nesse sentido, as leituras propostas não tinham um fim meramente pedagógico, mas político e emancipatório, evidenciando o compromisso do MEB com uma educação transformadora e voltada para a compreensão crítica do mundo.

O segundo livro de leitura para adultos “Viver é lutar” foi uma atualização do primeiro livro “Saber para Viver”, que foi utilizado nos primeiros anos do movimento. “Saber para Viver” foi concebida como material introdutório do processo de alfabetização, voltado às etapas iniciais da aprendizagem da leitura e da escrita. Seus textos privilegiam a familiarização com a linguagem escrita e a aquisição de habilidades básicas, ancorando-se em situações do cotidiano dos educandos, porém com uma abordagem mais gradual e formativa, compatível com a fase inicial do processo educativo.

Por outro lado, “Viver é Lutar” representa um aprofundamento dessa proposta, articulando de modo mais explícito a alfabetização à problematização da realidade social. Nela, a leitura e a escrita são mobilizadas como instrumentos de reflexão crítica sobre o trabalho, as condições de vida e as desigualdades sociais, conferindo ao material um caráter mais claramente político e formador de consciência.

Assim, enquanto “Saber para Viver” cumpre a função de introduzir o educando no universo da cultura escrita, “Viver é Lutar” consolida a alfabetização como prática social e educativa voltada à compreensão do mundo e à afirmação da dignidade humana, evidenciando a progressão pedagógica e ideológica presente no projeto educacional do MEB.

Relembra-se aqui, que foi durante a II Conferência Nacional de Educação de Adultos, no final dos anos de 1950, que Freire propõe um olhar diferenciado à educação destinada às classes populares, sobretudo a educação de adultos, já que não havia materiais específicos e, na grande maioria das vezes, “as poucas cartilhas que se conseguiam davam aos adultos [...] o mesmo tratamento dado às crianças” (MEB, 1963a, p. 01).

Ela 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 (Alves; Tonnetti, 2021, p.3).

Esse material marca a história do MEB como o primeiro conjunto didático construído especificamente para a alfabetização de adultos camponeses. Além de que ele foi desenvolvido, como relatam as autoras, pelos próprios professores do movimento, seguindo os padrões rigorosos de revisão e de padronização da metodologia de ensino-aprendizagem freireana.

Os nomes dos envolvidos não são expostos nem neste material e nem tampouco em nenhum outro documento. Segundo Guedes (2021, p. 113), esse sigilo deixa clara “a intenção do movimento de resguardar os autores da cartilha de possíveis retaliações, ameaças e/ou perseguições de cunho político-ideológico, inerentes àquele momento histórico”. As empresas responsáveis pelas impressões foram a Estúdio Gráfico Brasil e a Gráfica Americana S.A; nenhuma outra informação foi possível identificar em outras obras e nos relatórios internos do MEB.

O material contava com 64 páginas ao total, sem contar com a capa, uma página para folha de rosto e 30 lições; cada lição contava com um conjunto de fotografias e texto, sempre em uma única página, mais uma atividade chamada de “Noções gramaticais”, identificada sempre na folha seguinte; uma fotografia final, que toma todo o espaço da folha totalizando 34 iconografias, uma página de mensagem aos educandos, que também toma todo o espaço da penúltima página; e contracapa, na qual consta a apresentação do documento.

O personagem principal desse enredo era Pedro, propositalmente fazendo lembrança ao discípulo de Jesus, já que o movimento era criado pela Igreja. A trajetória de Simão Pedro, discípulo de Cristo, e a do Pedro retratado no material “Viver é Lutar” (MEB, 1963), revelam um profundo

diálogo simbólico entre fé, educação e libertação humana.

Ambos emergem como representações do homem simples, oriundo das camadas populares, que, pela experiência e pelo aprendizado coletivo, desperta para sua dignidade e para o sentido transformador da vida comunitária. Ao longo do enredo, vê-se que assim como Simão Pedro, o pescador da Galileia chamado por Jesus para “ser pescador de homens” (Mt 4:19), o Pedro do MEB é convocado pela educação popular para mobilizar os sujeitos de onde reside para a tomada de consciência.

Por outro lado, a figura de Simão Pedro, o discípulo, também expressa a dimensão da experiência como fundamento da aprendizagem, tema destacado por Edward Thompson (1987) ao discutir a formação da classe trabalhadora. A transformação de Pedro, de pescador humilde a líder da comunidade cristã, reflete o processo histórico em que a experiência cotidiana se torna base para a construção de consciência e identidade coletiva.

De modo análogo, o Pedro do MEB representa o trabalhador que, ao compreender o sentido político de sua própria vida, reconhece-se como sujeito histórico capaz de lutar pela justiça e pela libertação. Ambos os Pedros incorporam o ideal de dignidade humana, valor essencial tanto na teologia cristã quanto nas bases dos Direitos Humanos.

Conforme destaca Delgado (2005), a dignidade constitui o princípio central do ordenamento jurídico e social, e sua realização depende do reconhecimento do ser humano como agente ativo de sua história. Nesse sentido, a pedagogia do MEB expressa uma teologia da libertação em prática educativa, pois entende que “viver é lutar” não apenas pela sobrevivência, mas pela plenitude da existência humana em comunidade.

Nessa perspectiva, a história do personagem construída em “Viver é lutar” aproxima-se da proposta freireana de educação problematizadora, que não transmite conteúdos prontos, mas se constrói no diálogo e na reflexão crítica sobre a realidade. Paulo Freire (1987) ressalta que a educação libertadora deve partir da experiência concreta dos oprimidos, para que estes se tornem conscientes de sua capacidade de intervir no mundo.

O MEB, ao elaborar “Viver é Lutar”, inspirou-se nesse princípio, transformando a leitura e a palavra em instrumentos de emancipação social

e política, num contexto de alfabetização popular voltada à formação da consciência crítica e da cidadania ativa. Como enfatiza Alvarenga (2020), a Educação em Direitos Humanos deve articular fé, consciência e ação política, promovendo a autonomia dos sujeitos e o compromisso ético com o bem comum.

Assim, Simão Pedro e o Pedro do MEB se encontram como símbolos do mesmo movimento espiritual e histórico: a transformação do homem simples em liderança consciente, capaz de unir fé e ação, palavra e prática, espiritualidade e compromisso social. Ambos representam a “pedra” sobre a qual se constrói a dignidade do povo, seja na Igreja primitiva, seja nas comunidades educativas do Brasil popular dos anos 1960, reafirmando que a verdadeira fé e a verdadeira educação nascem da luta pela vida e pela liberdade.

Figura 2: Capa do livro de leituras “Viver é lutar”.



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

A capa do livro de leituras mistura tons verde musgo, preto, cinza e “nude”, semelhante a papel envelhecido, bem específico dos jornais e revistas da época. À esquerda, na diagonal, há uma iconografia com as

bordas já desgastadas pelo tempo e alguns rabiscos de caneta em vermelho, que demonstram que o documento foi utilizado e, à direita, o título em caixa alta e negrito, “Viver é Lutar”.

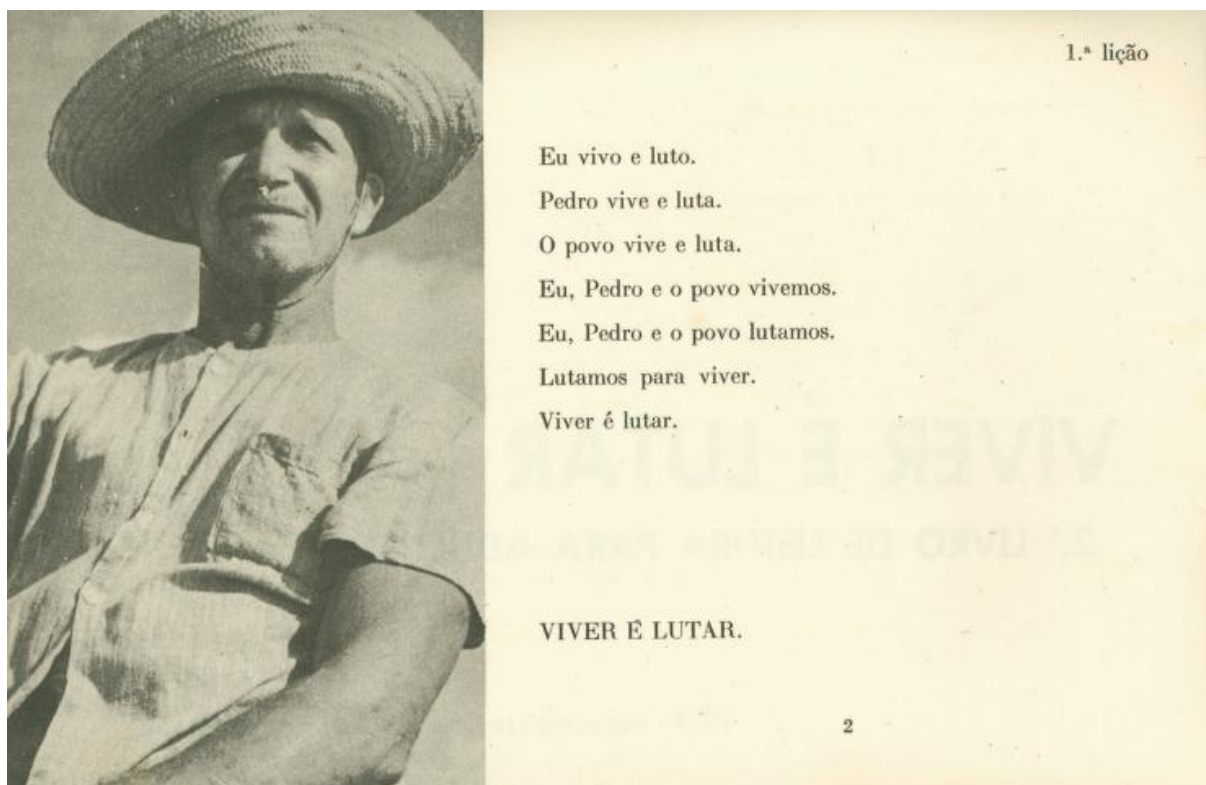
O barro, é preciso lembrar ainda, é tanto a substância mítica com a qual Deus, na mitologia cristã, cria o humano, quanto a matéria-prima organizadora da vida no interior dos sertões – a casa, o forno e os instrumentos de cozinha são feitos de barro; vale lembrar que na realidade dos camponeses o próprio 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.3).

Esses bonecos e os elementos de cena representados na capa do material em barro, visam propiciar uma aproximação com os sujeitos alvos do MEB, já que a cultura artesã do barro é um meio de sobrevivência da região nordeste. Em argila vê-se um banco, duas cadeiras, uma mesa, um quadro e um rádio; e, ao redor da mesa cinco homens e mais um em pé, à frente do quadro, escrevendo nele com um giz na mão. Os bonecos são identificados como a representação de homens pelas vestes: calça longa, cinto, blusa e pelos cabelos curtos.

Essa representação em argila evidencia os principais elementos da escola radiofônica do MEB: os sujeitos, na simplicidade, sentados no banco ou nas cadeiras, o que nos lembra que as aulas do MEB aconteciam, por vezes, em espaços cedidos da casa dos educandos, galpões ou repartições da igreja. Não criavam-se escolas para as aulas do MEB, pois os Círculos de Cultura nasciam no momento em que pessoas se reuniam para juntas construir um conhecimento em diálogo.

O rádio, elemento característico do movimento, ganhava destaque na mesa de argila. Ele era também um agente alfabetizador, uma vez que permitia, através das suas ondas sonoras o engajamento do professor, que também se tornava locutor, com o monitor e a turma. A educação libertadora acontecia ali, em espaços simples, na vida cotidiana, na relação entre sujeitos através das ondas do rádio.

Figura 3: Lição nº1 “Viver é lutar”



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

À esquerda um retrato da vida. Nesta fotografia, um homem com chapéu de palha parece olhar algo distante, olhos semicerados pelo sol retratam bem a vida daqueles que eram os sujeitos do MEB: pessoas simples, trabalhadoras, oriundas do meio rural. À direita o início do enredo que será desenrolado por todo material.

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 (Alves; Tonnetti, 2021, p.3).

Essa lição ainda pode ser compreendida como um espaço de convergência entre discurso, educação e práticas de leitura, no qual se articulam processos de constituição do sujeito, produção de sentidos e

apropriação da cultura escrita. A partir da Análise do Discurso de Michel Pêcheux (2002), entende-se que os sentidos produzidos nessa lição não são naturais nem evidentes, mas historicamente construídos, pois todo discurso é atravessado por formações ideológicas que determinam o que pode ou não ser dito em determinado contexto.

Segundo essa perspectiva, o sujeito não é anterior ao discurso, mas constituído por ele. Assim, o material do MEB não se limita a ensinar conteúdos iniciais de leitura, mas atua na formação de um sujeito-leitor situado socialmente. A Lição nº 1 inaugura um percurso discursivo no qual o leitor é interpelado a reconhecer-se como parte de uma realidade coletiva, produzindo efeitos de identificação com valores ligados ao trabalho, à vida comunitária e à transformação social.

O aparecimento do pronome pessoal do caso reto “eu” neste texto de entrada não é neutro, mas astutamente posicionado para que o leitor na primeira página já entenda que ele faz parte de uma luta que acontece na coletividade. Em consonância, os verbos “vivemos/lutamos”, conjugados propositalmente na 1ª pessoa do plural para concordar com os termos gramaticais anteriores, fortalecem a ideia de que como leitor você é convidado a engajar nesta luta.

No texto, observa-se que viver na condição de classe subalterna é intensamente lutar contra todas as formas de negação dos direitos civis, políticos e sociais, para reafirmar a dignidade humana. Nada é dado, a luta é para conquistar. Vivemos e lutamos. Essa compreensão dialoga diretamente com o pensamento de Paulo Freire, para quem o processo de alfabetização ultrapassa a dimensão técnica da leitura e da escrita, envolvendo a capacidade de compreender criticamente a realidade. De acordo com Sena e Kulesza (2016, p. 32)

Foi essa “ideia geradora” que conduziu Paulo Freire, no início da década de 1960, à construção de suas famosas teorizações acerca da alfabetização de adultos e da educação de forma geral. Identificando na alfabetização algo mais que o domínio de um código, Freire vislumbrou nesse processo a possibilidade de uma tomada de consciência por parte do educando capaz de libertá-lo de sua condição de dependência. Num momento de desvalorização da oralidade em favor da escrita, no qual a

alfabetização assumia um amplo significado cultural, a leitura das palavras constituía para Freire, um pré-requisito para uma releitura do mundo, este sim, o verdadeiro objetivo da alfabetização.

Os autores, pois, somente ressaltam que a alfabetização deve ser analisada como um processo histórico, social e cultural, e não apenas como uma prática técnica de ensino da leitura e da escrita. Sendo, então, o livro de leituras um objeto cultural na Lição 1 há a presente articulação entre palavra e mundo ao mobilizar situações do cotidiano do educando, favorecendo uma leitura que se constrói a partir da experiência vivida. Nesse sentido, o ato de ler assume um caráter formativo e político, pois possibilita ao sujeito refletir sobre sua própria condição histórica e social.

A aproximação entre Pêcheux e Freire permite compreender que o livro de leituras do MEB atua simultaneamente como prática pedagógica e prática discursiva. Enquanto Pêcheux, por exemplo, evidencia os mecanismos ideológicos que estruturam os sentidos e constituem o sujeito, Freire destaca o potencial emancipatório da educação quando esta se ancora na realidade concreta dos educandos. A Lição nº 1, ao partir do cotidiano e da vida social, há a construção de um espaço discursivo que favorece a identificação do leitor com o texto e abre possibilidades para a conscientização.

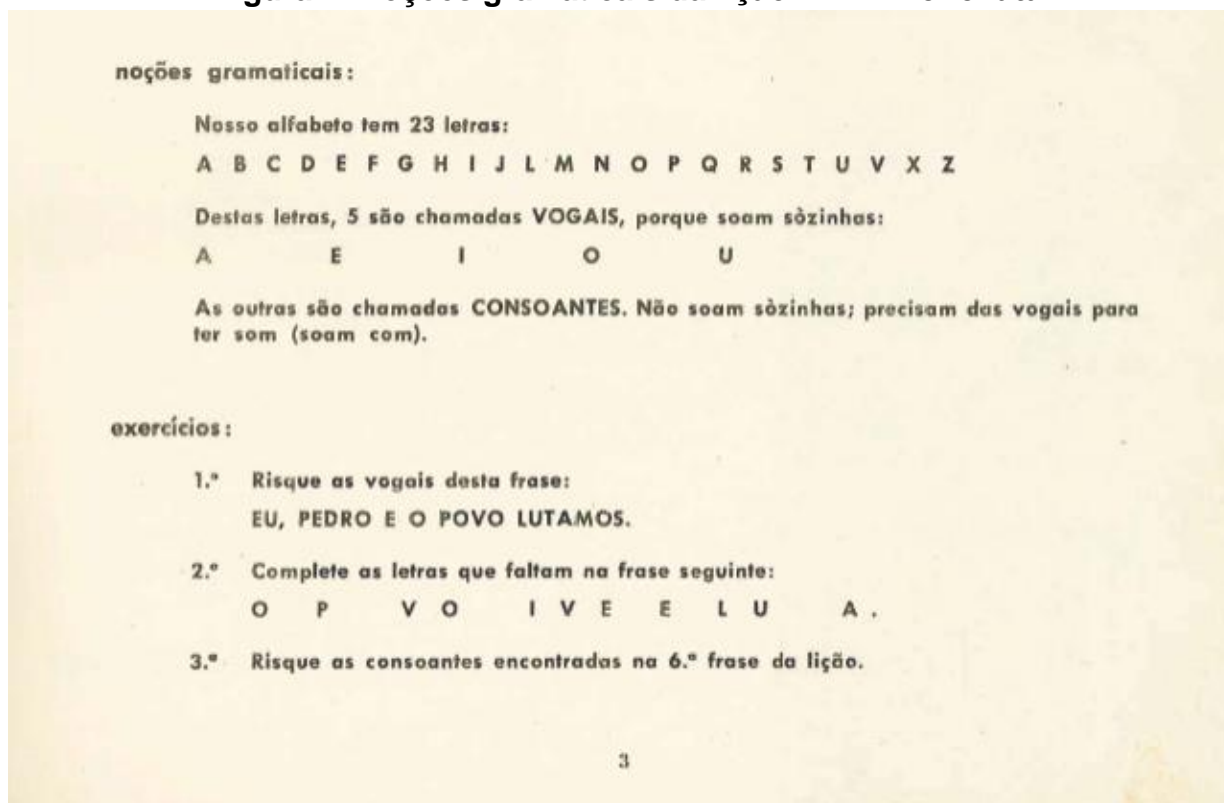
É inegável ressaltar também a contribuição de Roger Chartier que ajuda a ampliar essa análise ao considerar a leitura como uma prática social e cultural historicamente situada. Para Chartier (2001), os sentidos de um texto são produzidos na relação entre materialidade textual, formas de leitura e modos de apropriação dos leitores. O livro, enquanto objeto cultural, organiza práticas específicas de leitura, orientando gestos, ritmos e expectativas, especialmente em contextos de leitura coletiva e oralizada.

Nessa perspectiva, a Lição nº 1 não apenas apresenta conteúdos introdutórios, mas institui uma forma particular de relação com o texto, marcada pela coletividade e pelo diálogo. Essa concepção aproxima-se da proposta freireana de leitura como prática social e da compreensão de Pêcheux de que todo gesto de leitura é atravessado pela ideologia. Ao mesmo tempo, a abordagem de Chartier permite perceber que essas

práticas de leitura não são neutras, mas vinculadas a projetos educativos e políticos que orientam os modos de interpretação.

Por conseguinte, a Lição nº 1 pode ser compreendida como um acontecimento discursivo que articula ideologia, educação e cultura escrita. Ela participa da constituição de um sujeito-leitor que, ao aprender a ler, aprende também a situar-se no mundo, reconhecendo-se como parte de uma história coletiva. A cartilha, portanto, não se reduz a um instrumento pedagógico, mas se configura como um espaço de produção de sentidos, no qual ler é, simultaneamente, interpretar, compreender e posicionar-se historicamente.

Figura 4: Noções gramaticais da lição nº1 “Viver é lutar”



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

Esse exercício, que faz parte da Lição 1 do livro de leituras “Viver é lutar”, esclarece de modo prático como as atividades referentes ao material didático, para além das fichas de cultura, eram aplicadas. Como já apontado, o livro se organiza em lições sequenciadas que combinam texto, imagem e exercício de modo a integrar aprendizagem da linguagem com reflexão

sobre a realidade dos educandos.

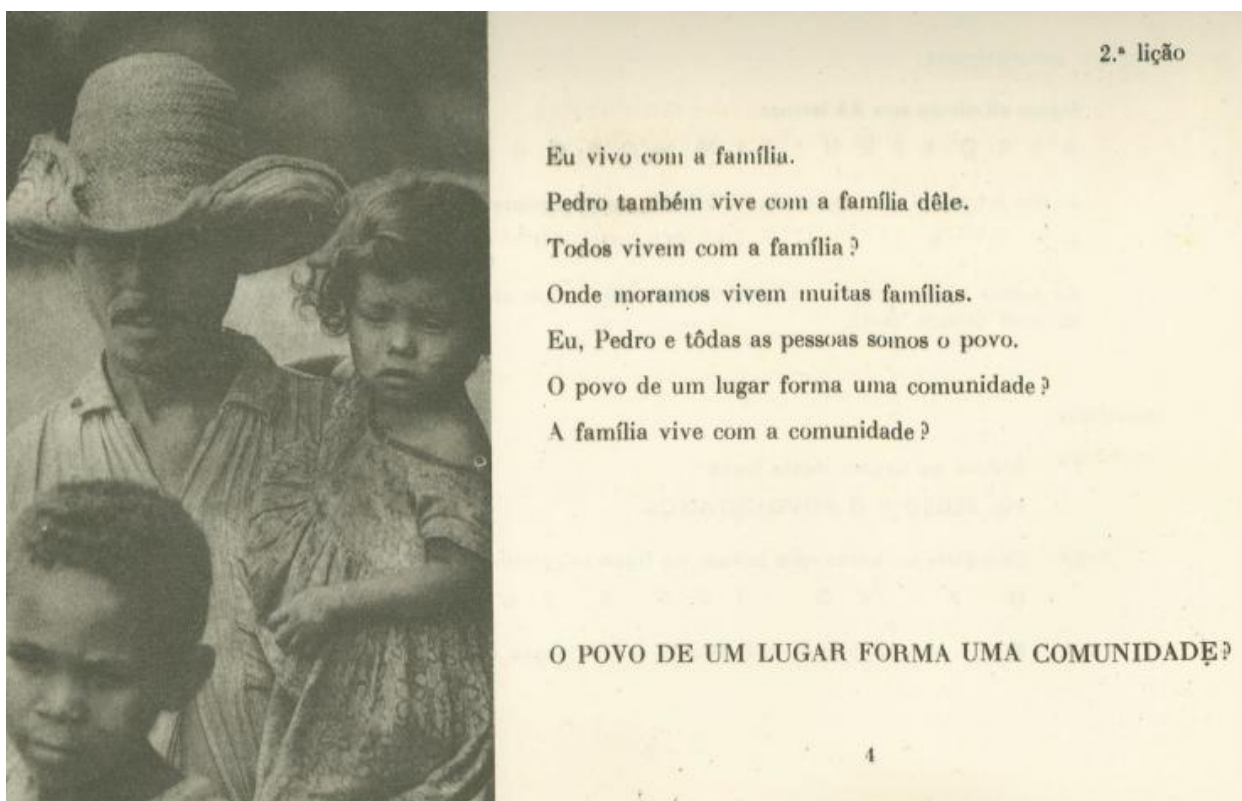
Como é possível identificar, as atividades possuíam uma conexão direta com o texto, pois a partir das frases extraídas do próprio enredo eram trabalhadas as noções gramáticas. O exercício proposto na Lição 1 do livro de leituras, por exemplo, assume uma função pedagógica que ultrapassa o caráter instrumental da alfabetização, articulando-se de maneira orgânica ao conteúdo temático e discursivo do texto que compõe a lição.

Ao ancorar-se na experiência concreta do educando, especialmente em sua realidade de trabalho, de vida cotidiana e de enfrentamento das dificuldades sociais, o exercício mobiliza um processo reflexivo que estimula a problematização da própria condição de existência. Nesse sentido, a atividade proposta não se limita ao treino mecânico da leitura e da escrita, mas integra-se a uma concepção de educação que compreende o ato de aprender como inseparável da compreensão crítica da realidade social, em consonância com os princípios da educação popular defendidos pelo MEB.

Observa-se, portanto, uma relação intrínseca entre o exercício e o texto da Lição 1, uma vez que ambos se organizam em torno de um mesmo eixo discursivo: a valorização do sujeito popular e a compreensão da vida como um processo marcado pela luta cotidiana pela sobrevivência e pela dignidade humana. O exercício retoma e aprofunda os sentidos construídos no texto, promovendo a participação ativa do educando na produção de significados, deslocando-o da posição de mero receptor para a de sujeito do processo educativo.

Essa articulação entre texto e exercício evidencia uma concepção de alfabetização entendida como prática social e política, na qual a aprendizagem da linguagem escrita se constrói em diálogo com a formação da consciência crítica, reforçando o projeto pedagógico do MEB de formar sujeitos capazes de interpretar a realidade social em que estão inseridos. Ele foi desenvolvido em forma de narrativa, justamente para chamar a atenção do leitor da época e facilitar o entendimento, já que os elementos, as iconografias e o próprio texto faziam menção à vida rural, simples e pacata dos educandos.

Figura 5: Lição nº2 “Viver é lutar”



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

À esquerda um retrato da vida. Nesta fotografia, um homem com chapéu de palha segura uma criança no colo. Duas crianças são representadas, uma mais a frente e a outra, em segundo plano. À direita o texto que compõe a lição nº 2 da material didático. A lição apresenta, de maneira simples e profundamente simbólica, uma reflexão sobre o homem e o mundo que o cerca, convidando o educando a pensar sobre sua existência, sua relação com o trabalho e com a comunidade.

Com relação à nomeação do personagem principal do enredo de Pedro, que na bíblia é o apóstolo de Cristo, devemos lembrar que ele era também um trabalhador que se alfabetizou com os ensinamentos de Jesus. Nesse ponto vemos que mesmo a igreja ainda perpetuando a sua influência evangelizadora sobre o MEB, todo o contexto fazia com que a proposta do movimento não se reduzisse à catequização, já que se pretendia alfabetizar, e, sobretudo, conscientizar os sujeitos/trabalhadores da época.

Embora o objetivo aparente seja introduzir a leitura e a escrita, o conteúdo revela uma intenção formativa mais ampla: levar o adulto

alfabetizando a reconhecer-se como sujeito de ação, e não como mero espectador das circunstâncias. Nessa lição, o texto propõe uma observação crítica da realidade cotidiana, a vida no campo, o esforço do trabalhador, as relações de solidariedade e de desigualdade que estruturam a sociedade.

Ao estimular o diálogo sobre “quem é o homem”, “porque o homem junto a outros constituem um povo” e “qual é o seu lugar no mundo”, o material convida à auto reconstrução da identidade do educando: o homem deixa de ser definido apenas por sua condição de pobreza ou subordinação.

O relato a seguir foi do aluno Antônio Ferreira, educando alfabetizado durante a experiência das Quarenta Horas de Angicos no Rio Grande do Norte, no discurso de encerramento para o então Presidente da República João Goulart. Na ocasião, ele exalta a importância de sair da escuridão das palavras.

Senhor Presidente da República.

Senhor Governador Aluísio Alves e todos, autoridades que estão presentes.

Meus professores e minhas professoras e todos colegas. Em outra hora, há poucos dias, ninguém não sabia ler, não sabia de letras algumas, como eu era um que não sabia; só sabia o que era o O, que era que nem a boca da panela, ou o A que era que nem um ganchinho de pau. E hoje em dia, graças a Deus e os meus professores, já assino o meu nome e leio algumas coisas, graças a Deus. Tanto que fiquei bastante satisfeito com o alfabetismo que fez a nós aprendermos. Eu, já com a idade avançada, com 51 anos, mas graças a Deus tenho a inteligência e vou já escrevendo qualquer coisa. Hoje mesmo, já fiz uma cartinha para o Sr. Presidente da República, dizendo algumas coisas; e do mais que peço a sua majestade que é a pessoa maior que nós enxerguemos no Brasil, é o Presidente da República, qualquer coisa, ouviu, peço que continue o curso de aula para nós todos, não tão somente no Rio Grande do Norte como em todos os lugares por aí que têm necessidade, de milhares e milhares que não sabem as primeiras letras do alfabeto, são pessoas que têm necessidade, para melhorar a situação do Brasil, para mais tarde servir mesmo para o Senhor Presidente da República, para o Governador do Estado e para nós todos. Tanto que eu fiquei muito satisfeito e mais satisfeito ficarei continuando a escola. Naquele tempo anterior, veio o Presidente Getúlio Vargas matar a fome do pessoal, a fome da barriga – que é uma doença fácil de curar. Agora, na época atual, veio o nosso Presidente João Goulart matar a precisão da

cabeça que o pessoal todo tem necessidade de aprender. Temos muita necessidade das coisas que nós não sabia e que hoje estamos sabendo. Em outra hora, nós era massa, hoje já não somos massa, estamos sendo povo. (Ferreira, 2013, p. 168).

Essa carta é um testemunho comovente e profundamente simbólico do que significa acessar o direito à educação. Escrita por um aluno adulto, recém-alfabetizado, ela traduz em palavras simples uma transformação que vai muito além do ato de aprender a ler e escrever: expressa o nascimento da consciência cidadã. O educando reconhece que, antes da alfabetização, vivia em um estado de invisibilidade social, era parte de uma “massa” sem voz, conduzida pelas decisões dos outros.

Ao aprender as “primeiras letras”, ele descobre não apenas o poder das palavras, mas o poder de existir publicamente, de se comunicar, de reivindicar e de participar da vida política e social de seu país. A carta revela também um olhar generoso e esperançoso. O autor não fala apenas por si, mas em nome de todos que, como ele, foram negados o acesso ao conhecimento.

Sua mensagem ao Presidente da República é um apelo coletivo, uma súplica por continuidade das escolas e das campanhas de alfabetização, não como favor do Estado, mas como necessidade nacional. Ele compreende que a educação não é um bem individual, e sim um instrumento de transformação do país: quanto mais pessoas aprenderem, mais forte e consciente se torna o povo.

Há, nesse texto, uma sabedoria que nasce da experiência. Quando o autor afirma que antes “era massa” e agora “é povo”, ele expressa, com palavras próprias, uma ideia que dialoga diretamente com o pensamento de Paulo Freire, a noção de que a educação liberta porque permite ao sujeito reconhecer-se como agente da história. Essa passagem da condição de massa, passiva e silenciosa, para a condição de povo, ativa e participante, é o cerne da alfabetização libertadora.

Além disso, a carta evidencia a diferença entre duas fomes: a “fome da barriga”, combatida por Getúlio Vargas, e a “fome da cabeça”, que João Goulart buscava enfrentar por meio das políticas de educação popular. Em sua simplicidade, o educando demonstra o valor da educação como dignidade, como direito e como conquista. Sua voz, antes silenciada pela exclusão, torna-se agora

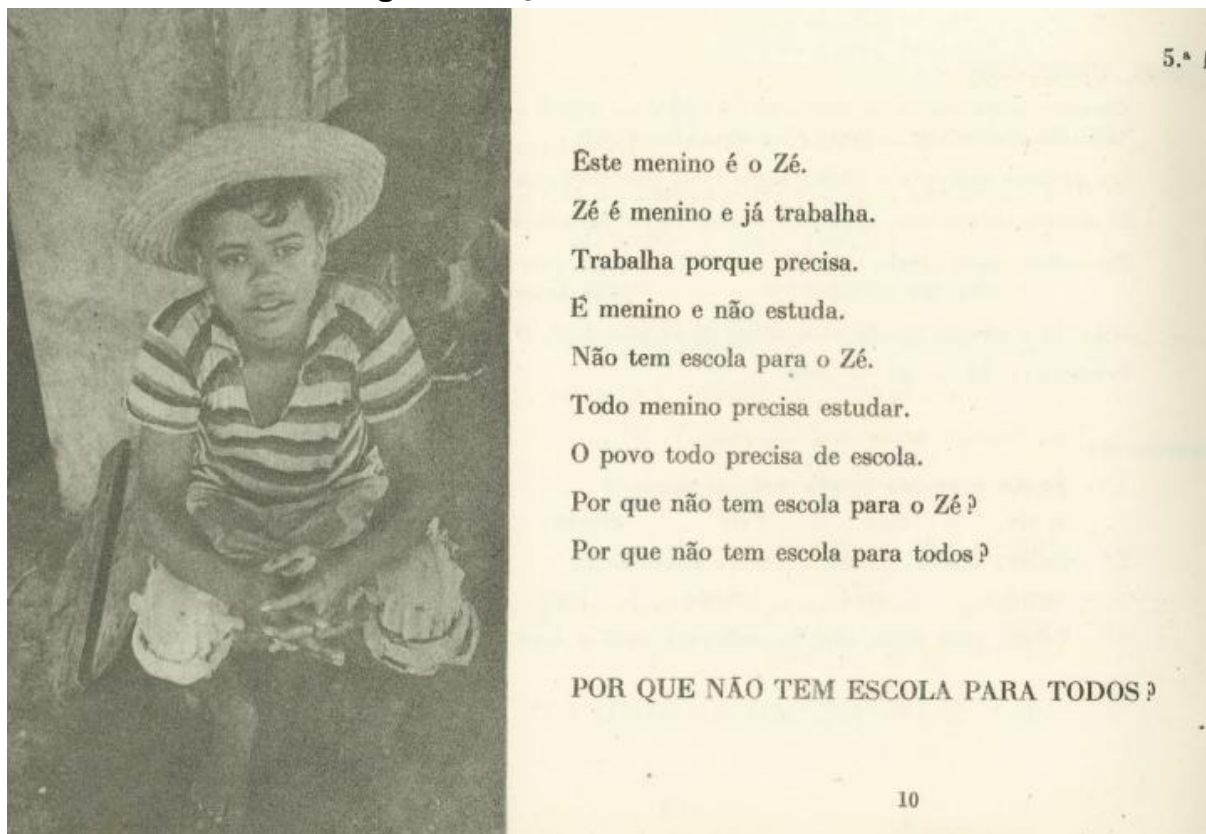
instrumento de reivindicação e esperança. Ele escreve não com erudição, mas com a clareza de quem compreendeu, pela própria experiência, que aprender é um ato político e que “viver é lutar”, porque cada letra aprendida é uma forma de resistência e de libertação.

A dimensão pedagógica dessa lição se alinha aos princípios que, mais tarde, seriam sistematizados por Paulo Freire, ainda que o MEB e Freire tivessem trajetórias autônomas, ambos partilham a ideia de que ler o mundo precede ler a palavra. Assim, ao propor a reflexão sobre o valor do homem, o MEB não apenas ensina o uso do código linguístico, mas desperta uma consciência moral e política sobre a dignidade humana, o trabalho como mediação entre o homem e a natureza e a vida como espaço de luta e transformação.

No plano simbólico, a lição busca reafirmar a noção de que “viver é lutar” não apenas contra a pobreza material, mas contra a alienação e a passividade. O trabalhador, ao reconhecer o valor de seu esforço e o poder da união com os outros, torna-se capaz de reivindicar direitos e transformar sua realidade. O aprendizado das palavras ganha, assim, um sentido político e existencial: ler e escrever tornam-se atos de afirmação humana, de reconhecimento de si, do outro e da conquista da dignidade.

Em síntese, revela o caráter ético, social e emancipatório do projeto educativo do MEB. Mais do que ensinar o código linguístico, o material convida o educando a descobrir que a alfabetização é um meio para conquistar autonomia, dignidade e participação social, princípios fundamentais que atravessam toda a proposta pedagógica do livro de leituras “Viver é Lutar”.

Figura 6: Lição nº5 “Viver é lutar”



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

À esquerda uma criança, “o futuro da nação”. Pés descalços, camisa listrada surrada pelo tempo e pelas condições, chapéu de palha assim como nas outras fotografias, uma marca do homem do campo que trabalha dia pós dia debaixo “de sol”. À direita um enredo que conta a história do menino Zé.

Do ponto de vista pedagógico, a lição nº 5 expressa o sistema dialógico característico das ações do MEB. O texto sugere perguntas e provocações que incentivam o diálogo entre alfabetizador e educando, favorecendo a construção coletiva do conhecimento. Em vez de apresentar respostas prontas, o material propõe situações problematizadoras, nas quais o educando é levado a refletir sobre por que as coisas são como são e como poderiam ser diferentes.

Essa pedagogia crítica antecipa o conceito de educação libertadora, mais tarde sistematizado por Paulo Freire, ao integrar alfabetização e conscientização como partes de um mesmo processo. Zé é um “menino” como bem é exposto no texto, “[...] é menino e já trabalha”/“trabalha porque precisa” são frases que buscam representar a realidade das crianças pertencentes à classe popular que antes de aprender a pegar em um lápis, aprendem a manusear uma enxada.

Essa reflexão além de pretender gerar uma identificação com a realidade de trabalhadores e trabalhadoras que participavam do MEB, objetivava gerar uma consciência sobre como as crianças, por recorte de classe, estavam desamparadas pelo poder do Estado e possuíam a negação da sua dignidade.

A lição constitui-se como uma denúncia ao trabalho infantil, ainda não abolido nos anos 1960. Ela procura trazer à tona a exploração de crianças trabalhadoras, que além de não terem direito à escola, também não tinham direito a brincar. E, dessa forma, viriam a tornar-se um adulto sem infância. É fato conhecido que, nesta época, havia na Declaração dos Direitos Humanos de 1948 a garantia do direito à educação, assim como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961 assegurava.

Art. 2º A educação é direito de todos [...]

Art. 3º O direito à educação é assegurado:

I - pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma de lei em vigor;

II - pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos (Brasil, 1961, p.1).

Como é possível observar, a lei permanece apenas escrita no papel, mas na realidade não cumpre, de fato, a função de assegurar o direito de ser criança. O que era, então, ter infância? Por que a criança do campo possuía uma infância diferente de crianças de classes abastadas? Até que ponto o Estado fazia vista grossa ao tom mais exarcebado de desumanidade? São questionamentos que esta lição visa alimentar.

Acerca desse tema, há indícios de que existiam instâncias preocupadas com o desenvolvimento social destas crianças anteriormente a 1960, mesmo que o Estatuto da Criança e do Adolescente só venha a ser criado nos anos de 1990. De acordo com a Constituição Federal de 1946, elaborada em 18 de setembro, durante o governo de Eurico Gaspar Dutra, que exerceria o poder após a deposição de Vargas, o art. 166 dispõe que “a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” (Brasil,

1946, p. 55). Logo, observa-se uma contradição: a educação como direito de todos existia apenas no papel, pois na prática nos anos de 1960 o Brasil ganhava destaque nos índices de analfabetismo.

Em 1960, o número de analfabetos ainda era alarmante no país, sem considerar as crianças que ainda estavam fora do sistema regular. No campo, por exemplo, muitos eram os adolescentes que deixavam de estudar para ajudar suas famílias na roça. A fome da barriga gritava mais alto pelas necessidades de sobrevivência do que a “fome da cabeça” (Lyra, 1966, p. 62).

Mesmo que, logo nesse primeiro inciso, a Constituição não deixe evidente que essa educação é dever do Estado, assim como deixa claro que é um direito de todos, adiante no art. 171, nas últimas linhas, ela esclarece que caberia aos Estados e ao Distrito Federal organizar seus sistemas de ensino (Brasil, 1946, 42). A grosso modo, poderíamos imaginar que essas palavras não precisariam ser ditas, uma vez que sendo a educação um mecanismo nacional, já mencionada em outros documentos anteriores, seria óbvio que apenas um órgão de seguridade nacional como o Estado poderia organizá-la.

Todavia, é preciso ter cautela para compreender que a educação sempre foi vista como campo de poder e disputa de forças hegemônicas e contra-hegemônicas, como se pode relembrar na maneira encontrada pelos colonizadores e padres jesuítas de catequizar e domesticar os indígenas em seus ideais. Por isso, mesmo sabendo que a educação deve ser regulada pelo Estado, é importante que sempre esteja escrito em todas as Constituições, leis e decretos, pois o legal deve estar escrito e disciplinado para que assim possa ser relembrado.

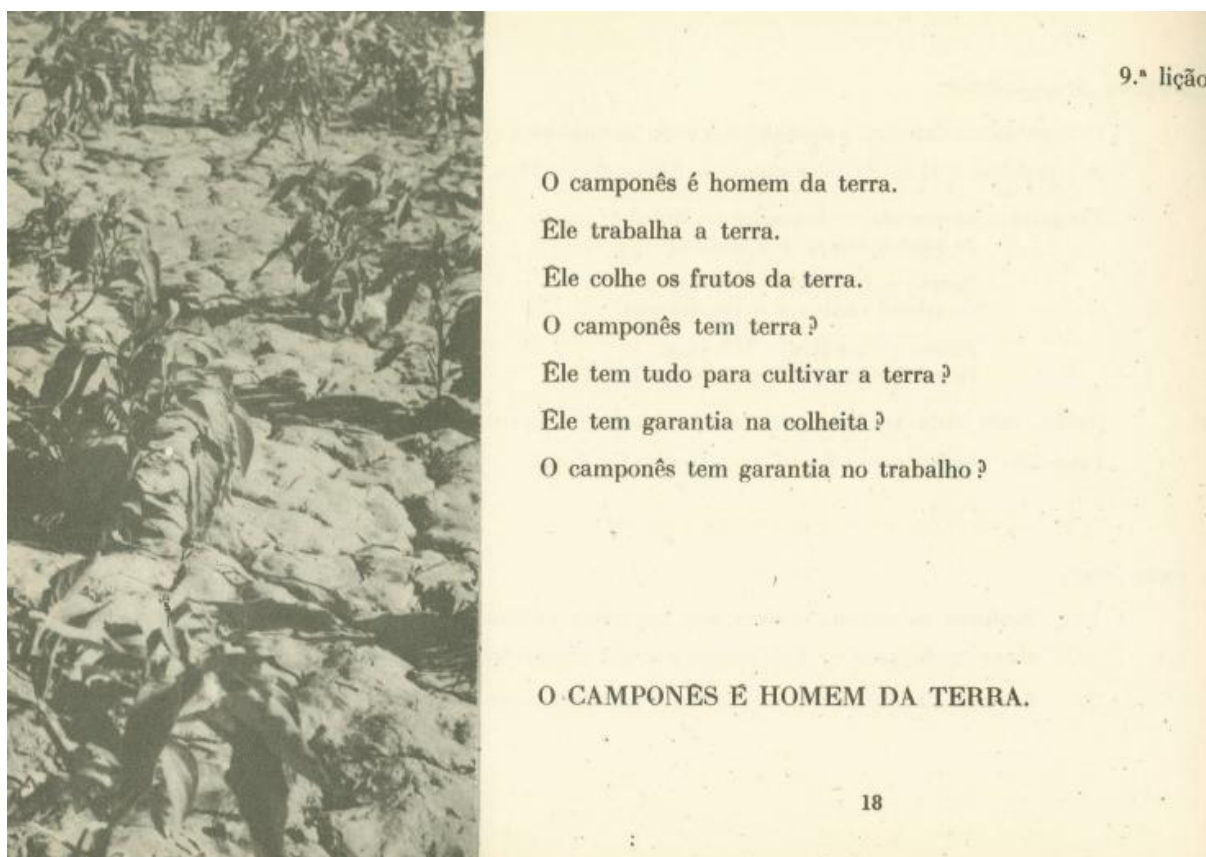
A partir do século XX, com o crescimento das cidades, industrialização e pobreza no país, registra-se o aumento do número de instituições filantrópicas e o atendimento assistencial às crianças passou a fazer parte de medidas do Estado, através da criação de leis, como o Departamento Nacional da Criança em 1940, o Serviço de Assistência a Menores em 1941, a Legião Brasileira de Assistência em 1942.

Logo, onde estavam essas instâncias? São reflexões que atravessam o tempo e chegam até a atualidade, uma vez que situações como estas

ainda são comumente presentes na realidade vivida de crianças pertencentes às classes mais pobres da sociedade. Há, hoje por exemplo, meios de assegurar a frequência das crianças na escola através de um benefício remunerado, como é o caso do Programa Social do Bolsa Família criado no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

É evidente que esse critério do programa foi criado justamente para que as famílias assegurem o direito das crianças à educação, como uma forma de manter a dignidade. Todavia, é preciso elucidar que mesmo que esse mecanismo de fiscalização exista nem sempre há a fiscalização adequada e, mesmo no caso daqueles que participam da escola, há uma tendência de estarem em um trabalho, não fiscalizado, no contraturno para ajudar as despesas de casa.

Figura 7: Lição nº9 “Viver é lutar”



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

À esquerda um retrato da terra arada, fonte de vida e meio de sobrevivência das famílias no campo. À direita um enredo aprofunda o diálogo entre

alfabetização e consciência social, propondo uma reflexão crítica sobre a realidade de exploração e desamparo jurídico dos trabalhadores rurais. Por meio de narrativas simples e imagens cotidianas, o texto revela o contraste entre o esforço constante do homem do campo e a ausência de reconhecimento de seus direitos, convidando o educando a questionar as desigualdades estruturais que moldavam sua existência.

A lição expressa, de maneira simbólica, o vínculo entre o trabalho e a dignidade humana. O homem é mostrado como aquele que produz o alimento, cultiva a terra e garante a sobrevivência da sociedade, mas que, paradoxalmente, vive à margem das garantias legais asseguradas aos trabalhadores urbanos. Essa exclusão jurídica, evidente até o início da década de 1960, antes da promulgação do Estatuto do Trabalhador Rural (Lei nº 4.214/1963), é representada no material didático do MEB como uma realidade injusta e desumanizadora.

Assim, o texto não apenas ensina a ler e escrever, mas instiga uma consciência crítica sobre o valor social do trabalho e sobre a ausência de equidade entre campo e cidade. Até esse período, os trabalhadores rurais estavam amplamente excluídos da proteção jurídica garantida aos trabalhadores urbanos desde a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), de 1943.

Essa exclusão revelava uma divisão histórica no reconhecimento de direitos: enquanto o operariado urbano conquistava estabilidade e benefícios sociais, o homem do campo permanecia submetido a relações de trabalho precárias, marcadas pelo poder concentrado dos grandes proprietários, embora já existissem os sindicatos rurais.

Trabalhadores rurais exerciam longas jornadas, muitas vezes sem remuneração justa, descanso semanal, férias ou qualquer forma de proteção previdenciária. Ao trazer essa questão para o ambiente de aprendizagem, o MEB rompe com o silêncio social que tradicionalmente cercava o trabalhador rural, legitimando sua voz e sua experiência como ponto de partida para o conhecimento.

As reformas de base propostas no início dos anos 1960, sobretudo durante o governo de João Goulart, trouxeram o debate sobre a extensão dos direitos trabalhistas ao meio rural. Nesse contexto, surgiram “diversas mobilizações de trabalhadores rurais em prol de melhores condições de trabalho,

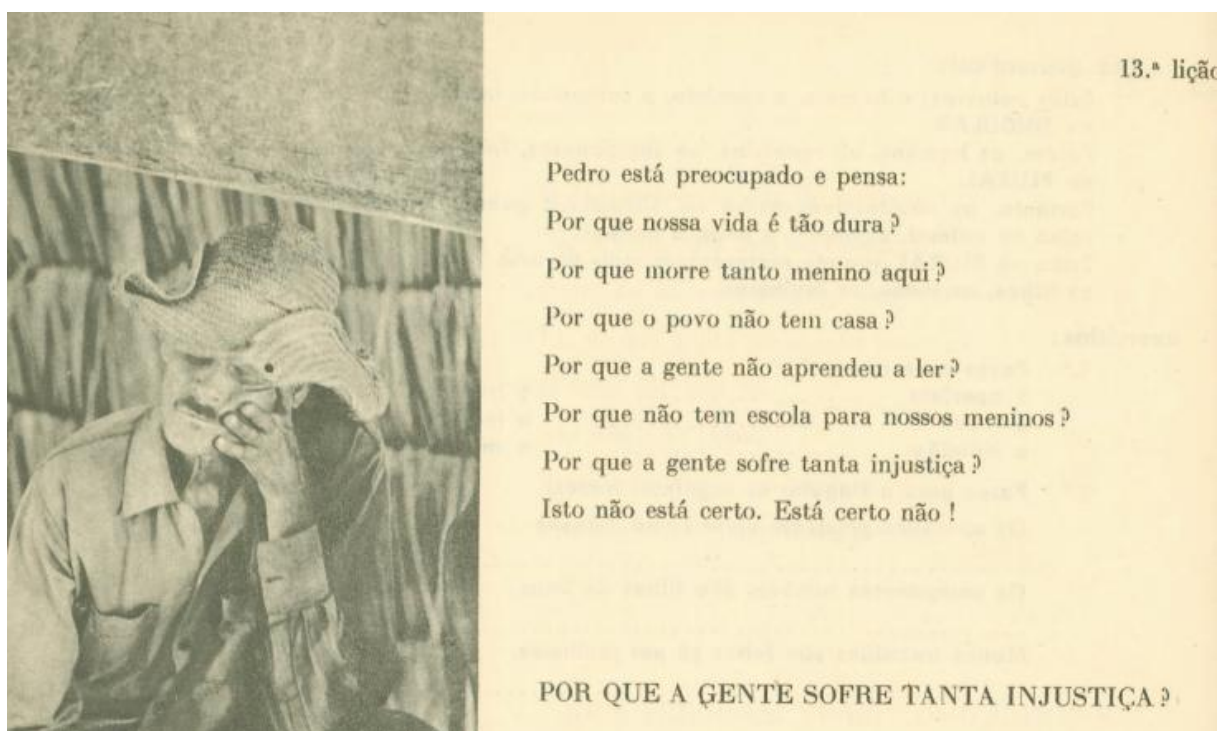
salários mais altos, redistribuição de terras entre as quais as Ligas formavam o movimento mais influente [...]” (Queler; Zangelmi, 2020, p. 18).

Essas mobilizações exerceram pressão política e contribuíram para que o Estado começasse a formular políticas específicas para o campo, embora ainda de forma limitada e fragmentada. A promulgação do Estatuto do Trabalhador Rural (Lei nº 4.214/1963) representou um marco nesse processo. Embora suas disposições não tenham sido plenamente implementadas devido ao golpe militar de 1964, o estatuto simbolizou o primeiro reconhecimento jurídico dos direitos sociais e trabalhistas do homem do campo.

A lei previa jornada de trabalho regulamentada, férias, descanso semanal, salário mínimo e direito à sindicalização, conquistas que, até então, eram exclusivas dos trabalhadores urbanos. No entanto, sua efetivação foi dificultada por fatores estruturais: o poder dos latifundiários, a carência de fiscalização, o analfabetismo e a falta de organização política dos trabalhadores rurais.

A década de 1960, portanto, foi marcada por um paradoxo: ao mesmo tempo em que se avançou na formalização dos direitos, persistiram práticas tradicionais de exploração e desigualdade no campo. A legislação foi importante como símbolo de reconhecimento social e jurídico, mas sua aplicação prática ainda dependia de transformações políticas mais profundas. Nesse sentido, as leis trabalhistas do período devem ser compreendidas não apenas como instrumentos legais, mas como marcos de uma luta histórica por cidadania e dignidade, que unia o direito ao trabalho à aspiração por justiça social e reforma agrária.

Figura 8: Lição nº13 “Viver é lutar”



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

À esquerda o personagem Pedro, retratado por um homem com chapéu de palha com o rosto descansando sobre o braço. À direita um enredo que aprofunda as ideias anteriormente levantadas e propiciam gerar, através dos questionamentos, a reflexão sobre os direitos negados aos excluídos.

Esta lição constitui um dos momentos mais expressivos da proposta pedagógica do Movimento de Educação de Base (MEB). Por meio de perguntas simples e diretas, há o convite ao educando para procurar refletir sobre o valor do ser humano, o sentido do trabalho e a importância da vida em comunidade. O conjunto de interrogações presentes no texto não busca apenas exercitar a leitura, mas estimular a consciência da própria existência, conduzindo o sujeito a reconhecer-se como portador de valor e capaz de transformar a realidade que o cerca.

A dinâmica das perguntas, que indagam, por exemplo, sobre quem é o homem, por que trabalha e para que vive, introduz uma dimensão ético-filosófica na alfabetização. Elas provocam o educando a construir uma noção de dignidade humana a partir da experiência concreta de vida, e não apenas do conhecimento formal. Esse processo é profundamente coerente com a pedagogia dialógica do MEB, que entende a educação como prática de libertação e não como simples

transmissão de conteúdos.

Assim, o homem do campo, muitas vezes excluído do acesso à escola e dos direitos básicos, é convidado a reconhecer o próprio valor moral e social. Sob a perspectiva filosófica, essa construção da dignidade encontra eco no pensamento de Immanuel Kant⁸ (2003, p. 64), para quem o ser humano é um fim em si mesmo, jamais um meio: “No reino dos fins tudo tem ou um preço ou uma dignidade.

Quando uma coisa tem um preço, pode ser substituída por algo equivalente; quando, porém, uma coisa está acima de todo preço, e, portanto, não admite equivalente, então tem dignidade.” Esta lição traduz essa noção em linguagem acessível e concreta, permitindo que o educando perceba que o valor da pessoa humana não está em sua utilidade econômica, mas em sua condição de sujeito livre e racional.

Do ponto de vista histórico e político, a reflexão sobre a dignidade ganha especial relevância diante da exclusão dos trabalhadores rurais dos direitos sociais até o início da década de 1960. Conforme lembra Bobbio (1992), os direitos humanos são conquistas históricas, resultado de lutas e reivindicações progressivas por reconhecimento. Nessa perspectiva, a lição do MEB contribui para o processo de conscientização ao ligar alfabetização e cidadania, fazendo o educando compreender que a conquista dos direitos, trabalhistas, sociais e políticos, nasce da afirmação da própria dignidade.

A educadora Flávia Piovesan (2013, p. 45) reforça essa ideia ao afirmar que a dignidade humana é “o valor que fundamenta todos os direitos humanos, constituindo o eixo axiológico da ordem constitucional e internacional contemporânea”. Assim, pode-se compreender que o MEB, mesmo antes de a dignidade ser expressamente reconhecida como princípio constitucional, já a incorporava de modo pedagógico: ensinando que respeitar o homem é

⁸ Immanuel Kant (1724–1804) foi um filósofo alemão considerado um dos pensadores mais influentes da modernidade. Nascido em Königsberg, dedicou-se a compreender os fundamentos do conhecimento, da moral e da liberdade humana. Sua obra marcou uma virada decisiva na filosofia ao propor que o ser humano não é apenas receptor das experiências do mundo, mas também agente ativo na construção do conhecimento, pois organiza a realidade a partir de estruturas próprias da razão. No campo ético, Kant defendeu que a ação moral deve basear-se no dever e na autonomia da vontade, e não em interesses pessoais ou consequências. Essa ideia está sintetizada em seu conceito de imperativo categórico, que orienta o indivíduo a agir de modo que sua conduta possa ser tomada como regra universal. Sua reflexão buscou afirmar a dignidade humana e a capacidade racional como fundamentos da liberdade, influenciando profundamente a filosofia, a política e a educação moderna.

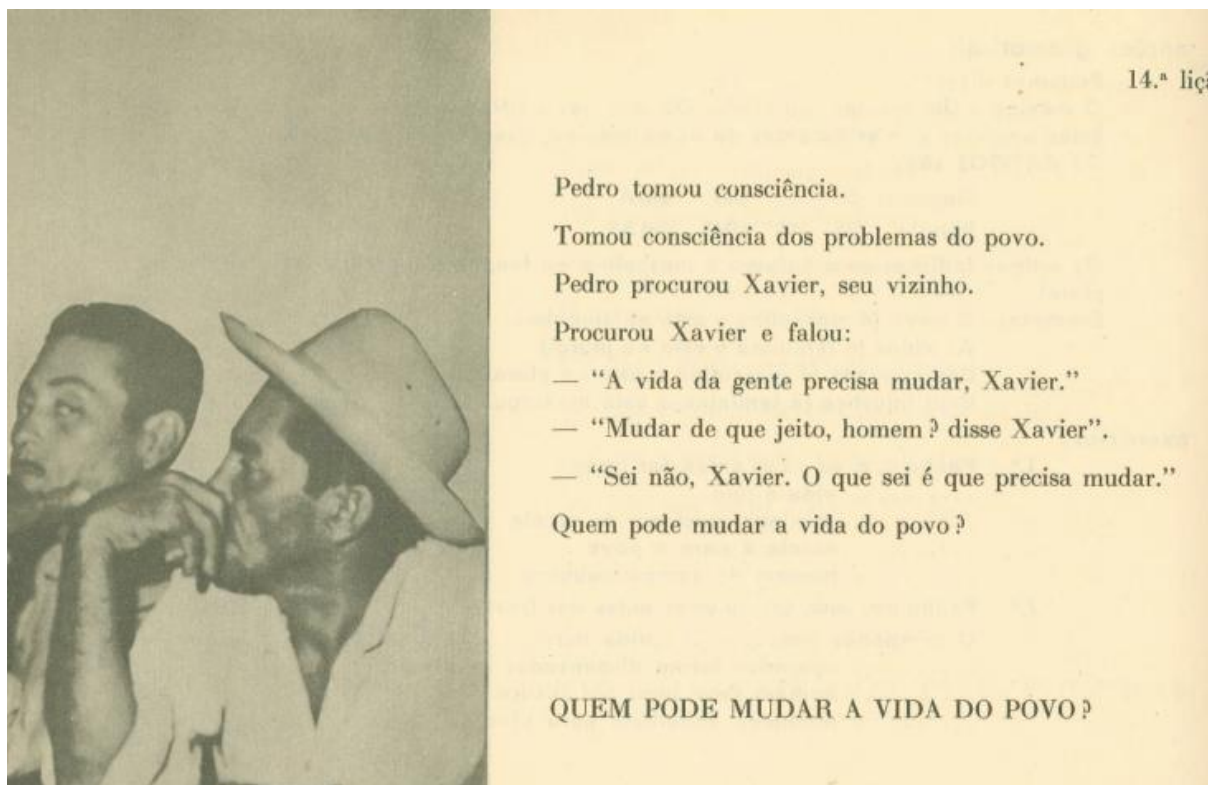
reconhecer nele um ser de valor inalienável, digno de justiça, igualdade e voz.

Sendo assim, tais questionamentos possuem intenção emancipatória. Elas convidam o trabalhador a perceber que viver é lutar não apenas pela sobrevivência material, mas pelo direito de ser respeitado. A alfabetização deixa de ser um ato meramente técnico e torna-se uma forma de autoconhecimento e empoderamento moral, na qual a palavra escrita é também palavra de afirmação.

Ao aprender a responder às perguntas sobre o que significa ser homem e viver com dignidade, o educando aprende também a reivindicar o lugar que lhe foi historicamente negado. Vale lembrar que não se sabe ao certo como essas orientações eram feitas, considerando a pouca ou nenhuma formação dos monitores. Desse modo, sabe-se que essas mediações eram realizadas pelos locutores e professores.

Em síntese, esta lição revela o compromisso do MEB com uma educação humanizadora e transformadora. As perguntas ali presentes operam como instrumentos de consciência e libertação, despertando no homem do campo a compreensão de que sua vida tem valor e que lutar por justiça é uma forma de afirmar sua humanidade. A pedagogia do MEB, nesse sentido, antecipa o princípio universal dos direitos humanos: a dignidade da pessoa como fundamento da liberdade e da igualdade.

Figura 9: Lição nº14 “Viver é lutar”



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

À esquerda o personagem Pedro junto a Xavier, retratado por dois homens, ambos com blusa de botão enroladas até o antebraço, rostos cansados refletem o retrato do homem do campo. À direita um enredo traz à tona a noção de conscientização.

Esta lição representa um ponto culminante na proposta educativa do Movimento de Educação de Base (MEB), pois retoma os temas trabalhados anteriormente, o homem, o trabalho, a comunidade e a dignidade, e os transforma em síntese de um processo de despertar crítico. A linguagem direta e o tom interrogativo da lição convidam o educando a pensar sobre a vida como ação e compromisso, estimulando-o a interpretar a própria realidade a partir do lugar em que vive.

Embora as discussões sobre direitos e dignidade humana já estivessem em curso no início da década de 1960, o cenário brasileiro ainda carecia de instrumentos legais e políticas públicas que reconhecessem de forma explícita o sujeito como portador de direitos inalienáveis. Nesse contexto, a proposta pedagógica do Movimento de Educação de Base assume papel pioneiro ao articular alfabetização e consciência social, compreendendo a dignidade

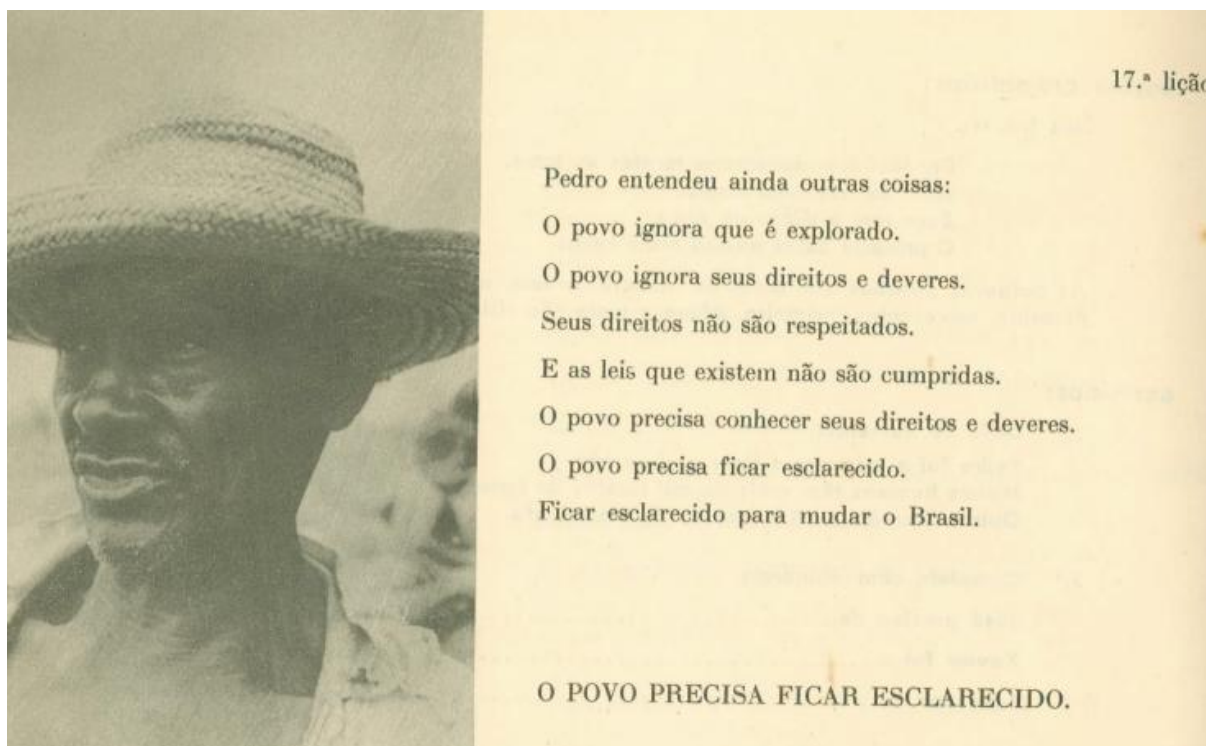
humana como fundamento da ação educativa e da emancipação política do trabalhador.

Ao incentivar o homem do povo a refletir criticamente sobre sua realidade e a se perceber como agente de transformação social, o MEB contribuiu para o despertar da consciência cidadã, antecedendo a consolidação de uma cultura jurídica e política voltada para o reconhecimento pleno do ser humano como sujeito de direitos. Nesse sentido, a lição 14 expressa, de maneira concreta, o que Paulo Freire (1987) denominou de conscientização, que seria o movimento pelo qual o homem, ao compreender as condições que o oprimem, adquire a capacidade de intervir nelas.

A estrutura pedagógica da lição revela uma intenção que vai além da alfabetização técnica. As perguntas e os exemplos ali propostos provocam o educando a refletir sobre o sentido do viver e do lutar, sobre o valor do trabalho coletivo e sobre a responsabilidade de transformar o meio em que vive. Esse exercício de reflexão é o núcleo do processo de conscientização: o saber nasce do diálogo, da problematização e da leitura crítica da realidade.

Assim, como Freire defendia que “ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si mediatizados pelo mundo” (Freire, 1987, p. 78), a lição, então, propõe que o conhecimento se constrói na relação viva entre educador e educando, tendo a experiência concreta como ponto de partida.

Figura 10: Lição nº17 “Viver é lutar”



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

Em continuidade a reflexão gerada na lição anterior, vê-se novamente o personagem Pedro, agora com o senso crítico de que apenas diante da educação é que se pode alcançar outros direitos. Esta lição o convida a reconhecer-se como protagonista de sua própria história, ampliando o sentido de alfabetização para além da decodificação de palavras.

O ato de ler, nesse contexto, é também o ato de compreender o mundo, e, conseqüentemente, de transformá-lo. Essa visão dialoga diretamente com a concepção freireana de que a verdadeira aprendizagem só ocorre quando o indivíduo se percebe como agente capaz de agir sobre sua realidade. Do ponto de vista social, o assunto trabalhado no texto assume caráter político ao afirmar, de maneira implícita, que a luta por conhecimento é também uma luta por libertação.

Em um Brasil ainda marcado por altos índices de analfabetismo e pela exclusão dos trabalhadores rurais, a alfabetização proposta pelo MEB se constituía em ato de resistência e afirmação de humanidade. Ao estimular a consciência crítica, o movimento aproximava-se das práticas que Freire desenvolveria nos círculos de cultura: espaços de diálogo, escuta e reflexão,

onde o educando se reconhece como ser inacabado e em constante processo de construção.

Ao compreender que “viver é lutar”, o educando é levado a perceber que o aprendizado da palavra é também aprendizado da cidadania. A conscientização, nesse sentido, não é apenas um despertar intelectual, mas um compromisso ético com a transformação do mundo. Como afirma Freire (2000, p. 66), “a educação autêntica não se faz de A para B ou de B para A, mas de A com B, mediada pelo mundo”.

Essa pedagogia do encontro e da reflexão está presente de forma implícita em toda a estrutura do livro de leituras, especialmente nesta lição final, que sintetiza o sentido libertador da alfabetização popular. A lição propõe a reflexão ao princípio freireano da conscientização ao mostrar que a aprendizagem só se torna plena quando o educando passa a compreender sua realidade como campo de luta e transformação.

A pedagogia do MEB, ao unir palavra, trabalho e reflexão, realiza uma alfabetização humanizadora, que permite ao homem do campo afirmar sua dignidade. Insere-se diretamente no campo da educação para a justiça social, ao provocar o educando a pensar sobre o que é justo, sobre o valor do trabalho e sobre o direito de todos a uma vida humana plena.

Através da linguagem simples e do diálogo pedagógico, o MEB convida o homem do campo a compreender que as desigualdades que o cercam não são naturais, mas resultado de relações sociais desiguais. Essa percepção é o primeiro passo para o exercício da cidadania e para a tomada de consciência dos direitos humanos, especialmente aqueles que garantem o respeito à vida, ao trabalho digno e à igualdade de oportunidades.

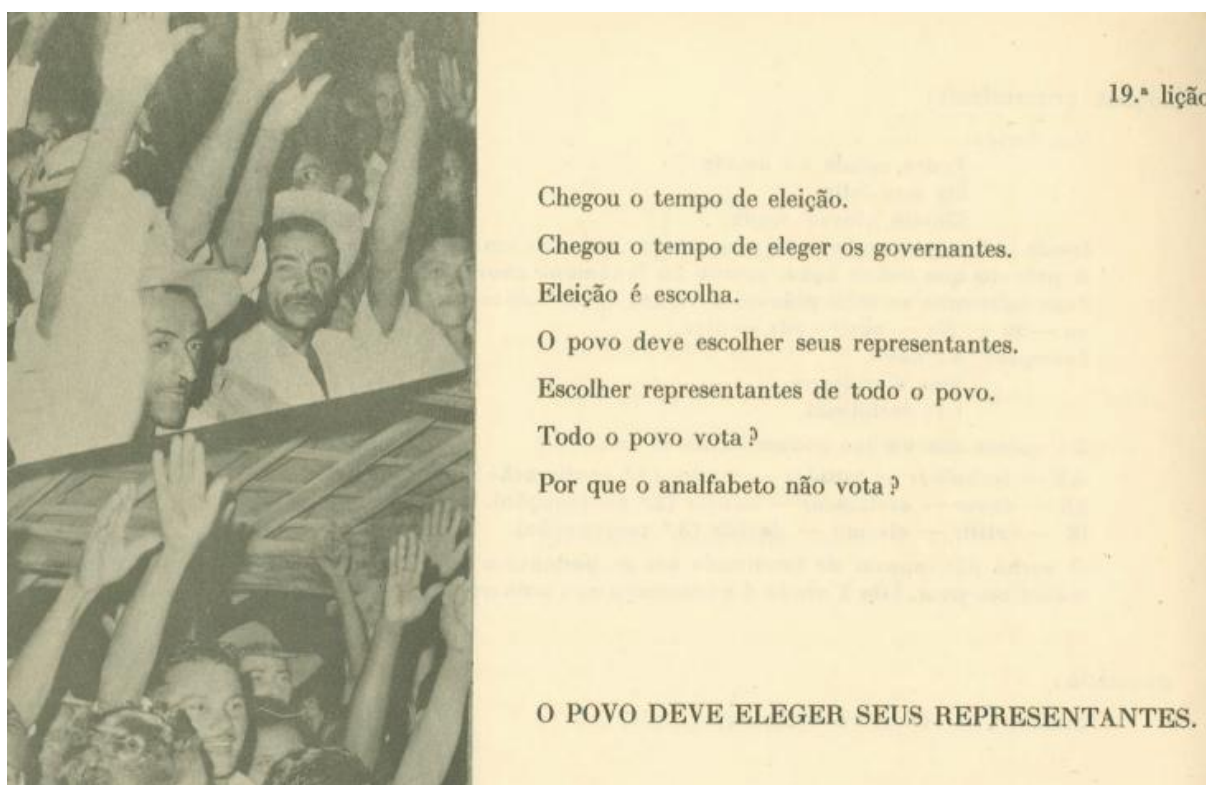
A noção de dignidade humana, presente implicitamente em todo material, ganha nesta lição uma dimensão concreta. Ao discutir as injustiças e as condições de vida do trabalhador rural, o texto mobiliza o educando a perceber-se como sujeito portador de direitos inalienáveis, cuja existência tem valor por si mesma.

Essa perspectiva dialoga com o princípio consagrado na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), segundo o qual “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos” (ONU, 1948, art. 1º). O MEB, ao traduzir esse princípio em linguagem acessível e contextualizada,

transforma a alfabetização em um ato de reconhecimento da dignidade humana e em um instrumento de libertação.

Do ponto de vista social, essa lição revela o compromisso do MEB com a formação de uma consciência cidadã, orientada por valores de solidariedade, igualdade e respeito mútuo. Ao relacionar o aprendizado da leitura e da escrita à reflexão sobre o trabalho, o poder e a justiça, o movimento promove um processo educativo integral, no qual o conhecimento se articula com o exercício dos direitos e deveres. O educando deixa de ser apenas um receptor de conteúdos e passa a ser um participante ativo na construção de uma nova ordem social, fundada no reconhecimento recíproco e na valorização da vida.

Figura 11: Lição nº19 “Viver é lutar”



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

À esquerda o povo representado por diversos rostos juntos em mobilização. À direita um enredo que retoma a questão do direito político de votar e, principalmente, compreender o porquê e em quem está votando. A lição nº 19 aborda a questão do direito ao voto e evidencia como a exclusão dos analfabetos do processo eleitoral constituía um mecanismo de marginalização política.

A retirada do voto desse grupo não apenas limitava sua participação

formal na democracia, mas também silenciava as vozes de uma parcela significativa da população, especialmente trabalhadores rurais e urbanos de baixa escolaridade, que eram justamente os principais beneficiários das ações do MEB.

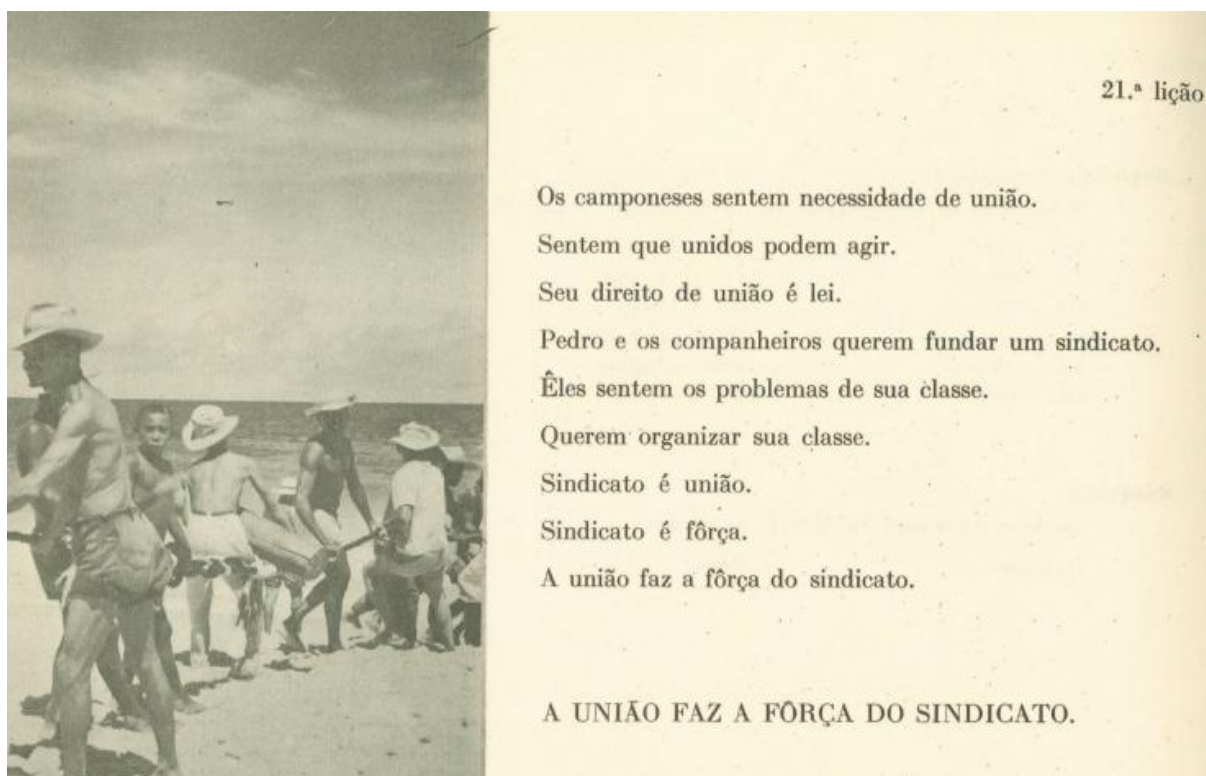
O movimento educativo buscava, por meio da alfabetização e da conscientização política, ampliar a cidadania efetiva, permitindo que os trabalhadores compreendessem seus direitos e reconhecessem sua capacidade de intervir na sociedade. A impossibilidade de votar impunha uma barreira simbólica e prática, reforçando estruturas de poder que mantinham os mais pobres à margem das decisões políticas.

Ao tratar dessa exclusão, o texto evidencia o caráter emancipatório da educação popular, pois enfatiza que a alfabetização não se limita à leitura e escrita, mas também à leitura crítica do mundo e à compreensão dos direitos civis. Além disso, essa reflexão permite perceber que a retirada do voto dos analfabetos tinha implicações sociais e econômicas profundas.

Negar o voto significava silenciar uma população que já sofria múltiplas formas de opressão, impedindo que suas demandas por melhores condições de vida, educação e trabalho fossem representadas politicamente. Nesse contexto, o MEB atuava não apenas como um projeto educativo, mas como uma ferramenta de resistência e construção de cidadania, mostrando que o exercício pleno da democracia está diretamente ligado à inclusão social e ao acesso ao conhecimento.

Há o reforço da ideia de que educação e participação política são indissociáveis. A alfabetização promovida pelo MEB visava transformar o analfabeto em cidadão capaz de reivindicar direitos, incluindo o direito de votar, e de participar ativamente da vida coletiva. A lição evidencia, assim, que a exclusão do voto é um obstáculo à dignidade e à justiça social, e que a conscientização e a educação são instrumentos essenciais para superá-lo.

Figura 12: Lição nº21 “Viver é lutar”



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

À esquerda o povo em cooperação. A postura e os utensílios sendo passados representam, figurativamente, o trabalho em equipe, a mobilização. À direita um enredo que retoma a questão do direito social ao trabalho e à melhora de vida.

Esta lição trata da organização coletiva dos trabalhadores e evidencia o papel fundamental dos sindicatos na defesa dos direitos laborais. O livro de leituras, voltado à alfabetização e conscientização dos trabalhadores rurais e urbanos, não se limita a ensinar a leitura e a escrita; ela também introduz conceitos de organização social, participação e luta coletiva, mostrando que os sindicatos são instrumentos essenciais para assegurar condições de trabalho justas e proteger os interesses da classe trabalhadora.

Os sindicatos, conforme abordado na lição, representam uma forma de autonomia coletiva, permitindo que os trabalhadores se unam para negociar melhores salários, condições de trabalho e acesso a direitos básicos. Essa perspectiva reforça a ideia de que a luta por direitos não depende apenas de ações individuais, mas da mobilização organizada, em que a solidariedade e a cooperação se tornam fundamentais para enfrentar

estruturas de poder historicamente desiguais. Segundo Leite (2016, p. 31), "o direito do trabalho na perspectiva dos direitos humanos busca fortalecer a proteção da dignidade, da igualdade e da justiça social".

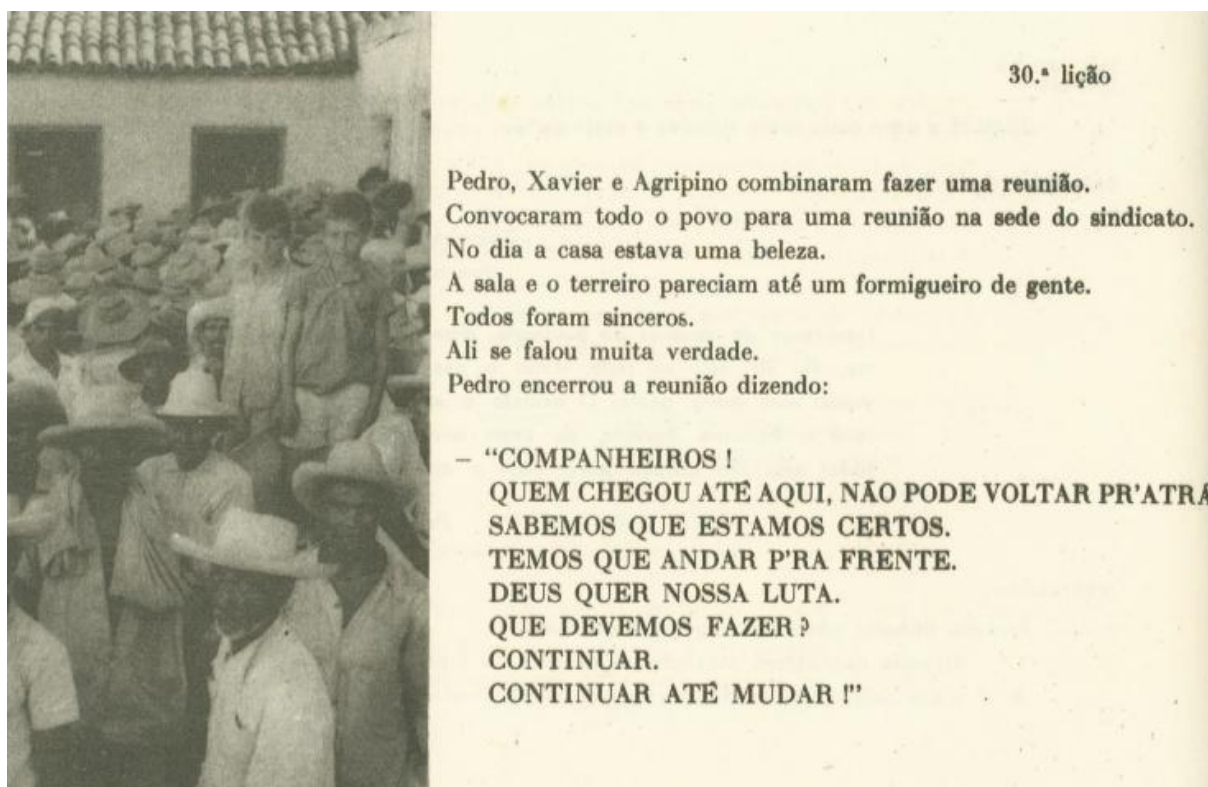
Além disso, a lição evidencia que a atuação sindical vai além da esfera econômica: ela também é um espaço de educação política e cidadania. Ao participar de sindicatos, os trabalhadores aprendem a compreender a legislação trabalhista, a fiscalizar o cumprimento de seus direitos e a reivindicar melhorias de forma organizada.

No contexto histórico do MEB, a lição também revela que os sindicatos eram aliados estratégicos para o movimento educativo, pois atuavam como canais de conscientização e mobilização social. O livro de leituras incentivava os trabalhadores a enxergar os sindicatos não apenas como entidades burocráticas, mas como instrumentos de transformação social, capazes de promover igualdade, justiça e participação ativa na vida coletiva.

Acerca desse apontamento, o autor Delgado (2005, p. 20) ensina que "dar trabalho, e em condições decentes, então, é forma de proporcionar ao homem direitos que decorrem desse atributo que lhe é próprio: a dignidade", isso fortalece a dignidade humana, pois garante que o trabalho, atividade central na vida das pessoas, seja reconhecido, protegido e valorizado.

Em síntese, a lição mostra que alfabetização, consciência e organização sindical estão interligadas. A educação popular promovida pelo MEB tinha como objetivo formar sujeitos críticos, capazes de compreender seus direitos e de lutar por eles de maneira coletiva. Rememorar essa lição evidencia que os sindicatos não são apenas instrumentos de negociação, mas espaços de cidadania, valorização do trabalho e afirmação da dignidade humana, reafirmando a conexão entre educação, direitos sociais e justiça social.

Figura 13: Lição nº30 “Viver é lutar”



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

A lição número 30 encerra o livro de leituras “Viver é Lutar” com uma mensagem central: a vida só adquire sentido pleno quando se une à luta por justiça, dignidade e direitos. Viver, nesse contexto, não se restringe à sobrevivência física ou à execução de tarefas cotidianas; implica reconhecer a própria existência, compreender a realidade em que se está inserido e agir sobre ela.

Lutar, por sua vez, é a dimensão ativa dessa existência, manifestando-se na busca por condições de vida mais justas, na solidariedade com os semelhantes e na defesa de direitos individuais e coletivos. A lição evidencia que a luta não é apenas um enfrentamento externo, mas também um processo de conscientização interna.

Aprender a viver e lutar significa perceber a própria condição social, identificar desigualdades, resistir a opressões e colaborar para a transformação da sociedade. Nesse sentido, o MEB enfatiza que a educação popular do MEB não é neutra; ela é emancipadora, pois capacita os indivíduos a se tornarem protagonistas de suas histórias e agentes de mudança em suas comunidades.

A frase “*temos que andar pra frente*” nos relembra as palavras de Freire quando ele esclarece que a educação é um processo permanente e coletivo, construído no movimento, na prática e na esperança. Desse modo, o ser humano se forma e se liberta enquanto age sobre o mundo, aprendendo com a experiência e transformando a realidade ao mesmo tempo em que se transforma nela.

Viver e lutar, portanto, está diretamente ligado à dignidade humana. O ato de lutar é uma afirmação de que cada indivíduo tem valor, merece respeito e possui direitos que precisam ser reconhecidos e defendidos. A lição final do material funciona como um convite à participação consciente e ativa na vida social, demonstrando que a educação, a organização coletiva e a reflexão crítica são instrumentos essenciais para transformar a realidade e garantir justiça social.

Além disso, o conceito de lutar também se associa à resiliência e à perseverança. As condições adversas enfrentadas pelos trabalhadores rurais e urbanos, alvo do MEB, exigiam coragem, união e iniciativa. Nesse sentido, a lição convida a compreender que a luta cotidiana, seja pela alfabetização, pelo acesso a direitos ou pela melhoria das condições de vida, é inseparável da própria ideia de viver plenamente.

A lição sintetiza a filosofia central do MEB: a vida ganha significado quando se conecta à luta por justiça, cidadania e dignidade. Rememorar essa lição permite compreender que educação e consciência crítica não são fins em si mesmos, mas instrumentos para que os indivíduos vivam de forma consciente e lutem para construir um mundo mais justo e solidário.

Assim, a alfabetização se tornava um meio de desenvolver consciência social e política, o que tornava o MEB um espaço de formação cidadã profundamente vinculado à noção de dignidade humana. Contudo, por todo esse teor emancipatório do MEB com o golpe civil-militar de 1964, o Brasil mergulhou em um regime autoritário que passou a reprimir todas as formas de organização popular e de pensamento crítico.

Nesse cenário, a atuação do MEB e a circulação do livro de leituras *Viver é Lutar* foram duramente perseguidas. O regime militar via no movimento uma ameaça à “ordem social” e o associava a ideais subversivos e comunistas. De acordo com Ventura (2001), a repressão à educação

popular se intensificou justamente porque ela representava uma via de conscientização que poderia desestabilizar o controle ideológico do Estado.

O livro de leituras, por propor uma leitura crítica das condições de vida e por mobilizar o trabalhador a questionar sua situação de exploração, foi considerada perigosa pelos órgãos de censura e segurança. Como aponta o início da redação “a armadilha psicológica.” do Jornal O Globo publicado em 1964

A cartilha apreendida pela polícia carioca numa oficina da Lapa é mais uma demonstração das intenções e dos planos dos comunistas e de seus cúmplices no que diz respeito à comunização do Brasil. O critério didático nela aplicado é o do famigerado método Freire, concebido para subverter a pretexto de alfabetizar (O Globo, 1964, p. 3).

A notícia publicada em 1964, ao afirmar que o material do MEB e o Sistema de Alfabetização nela aplicado buscavam “comunizar o Brasil”, evidencia o clima de medo, censura e perseguição ideológica instaurado após o golpe civil-militar. Nesse contexto, a educação popular passou a ser vista com desconfiança pelas autoridades e por parte da imprensa, pois era associada à mobilização política das camadas trabalhadoras e à ameaça à ordem estabelecida.

Ao qualificar o Sistema de Alfabetização como “famigerado”, o discurso jornalístico buscava deslegitimar uma proposta pedagógica que ultrapassava o ensino mecânico das letras e se comprometia com a formação da consciência crítica. A intenção era enfraquecer uma prática educativa que, ao aproximar o educando de sua própria realidade, estimulava a reflexão sobre as desigualdades e as injustiças sociais.

“Viver é Lutar” tornou-se, pois, alvo de repressão não apenas por seu conteúdo textual, mas principalmente por representar um projeto educativo voltado à emancipação humana e ao fortalecimento da cidadania. Nesse sentido, o uso do termo “comunista” no texto jornalístico deve ser compreendido como um instrumento de controle discursivo, empregado para justificar a censura e a criminalização das experiências populares de educação.

Essa retórica, recorrente no período, procurava associar a alfabetização crítica à subversão política, transformando o ato de ensinar e aprender em um

gesto suspeito. Desse modo, o medo e a desinformação tornaram-se estratégias eficazes para desarticular iniciativas que incentivavam a autonomia intelectual e a participação social das classes oprimidas.

Outra manchete publicada na coluna na coluna “Informativo Econômico” fazia a menção ao MEB como um programa perigoso “cuja cartilha Viver é Lutar foi apreendida pela Polícia do Rio, em boa hora. [...]” (Cartilhas..., 1964, p. 4). Vemos que a apreensão do material didático do MEB simbolizava a tentativa do regime de silenciar os espaços de diálogo e de formação popular. O ato de aprender a ler e a escrever, quando vinculado à realidade do trabalhador e à valorização do saber cotidiano, passou a representar uma ameaça à estrutura autoritária vigente.

A alfabetização crítica, ao permitir que o sujeito compreendesse o mundo e sua posição nele, tornava-se um meio de resistência frente à lógica de dominação e exclusão. Por conseguinte, o discurso veiculado pela imprensa não se limitava a relatar um acontecimento, mas revelava uma disputa de sentidos entre dois projetos de sociedade: de um lado, a manutenção da passividade e da obediência; de outro, a defesa da educação como instrumento de libertação e de transformação social.

A repressão à “Viver é Lutar” expressa, assim, o medo do poder autoritário diante de uma pedagogia que valorizava a esperança, a dignidade e a consciência coletiva. Mesmo diante da censura, o ideal de uma educação humanizadora persistiu nas práticas de educadores e comunidades que acreditavam na força transformadora da palavra e do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES: PERSPECTIVAS PARA O TEMPO PRESENTE

A História, neste estudo, foi entendida como “[...] uma prática dos homens e não um estudo do passado” (Foucault, 2008, p. 244) e a Memória, “[...] que atravessa a história e a alimenta” (Le Goff, 1992, p. 475), é o grande alicerce da pesquisa para que a rememoração do livro de leituras, dada sua perspectiva política e humanizadora, possa servir como testemunho de resistência de um movimento educacional comprometido com a luta e conquista dos direitos do povo.

É imprescindível, então, desvelar que a Memória também está sujeita às armadilhas do tempo e também das tentativas dominantes que se utilizam das lembranças e esquecimentos para oprimir e controlar. Logo, o pesquisador da área de Educação em e para os Direitos Humanos (EDH), tem o papel de cultivar a memória coletiva dos movimentos educacionais de cunho libertador, concordando com a luta pelo direito dos sujeitos de lembrar e esquecer, para que a memória continue sendo viva e não condenada ao esquecimento.

Na primeiro capítulo cumpriu-se o objetivo de discutir sobre as memórias presentes no livro de leituras “Viver é lutar” do MEB, a partir do contexto de 1963, quando a educação foi compreendida como um campo de disputa e objeto de poder influenciada por agentes externos e internos. A educação, entendida neste estudo como fonte nascente da tomada de consciência, permitiu às minorias reconhecer a cidadania como a posse de direitos que, por diversas razões, lhes foram negados.

Na segundo, também alcançaram-se as tarefas de problematizar como a noção de Educação em Direitos Humanos se aproxima do MEB e analisar o conceito de dignidade humana presente no livro de leituras “Viver é lutar” através das lições. Percebeu-se que rememorar esse movimento não se reduz à simples recordação de fatos: trata-se de um ato de resistência e de reflexão ética, como assinala Jacques Le Goff (1992), para quem a memória é um espaço de disputa simbólica e um instrumento de construção da identidade coletiva.

Recordando esse movimento educacional, evidencia-se como a educação popular foi utilizada para reconhecer e afirmar a dignidade de

sujeitos historicamente marginalizados, conectando memória e ação social. A memória histórica do Movimento de Educação de Base (MEB) e de sua principal produção pedagógica, o livro de leituras “Viver é Lutar (1963), assume papel fundamental na compreensão das práticas educativas voltadas à consciência crítica, à cidadania e à dignidade humana.

O livro de leituras “Viver é Lutar” ilustrava essa relação de forma concreta. Por meio de lições que abordavam o trabalho, os direitos civis, a organização coletiva e a participação política, o MEB promovia alfabetização associada à conscientização crítica. Edward Thompson (1987) enfatiza que a história deve incorporar a experiência dos sujeitos comuns, dando voz às suas lutas e práticas cotidianas.

O MEB, nesse sentido, não apenas alfabetizava, mas também reconstituía a experiência e a memória dos trabalhadores rurais, valorizando seu papel como sujeitos históricos capazes de transformar a realidade. Algumas lições do livro de leituras abordavam diretamente exclusões e barreiras à cidadania, como a retirada do voto dos analfabetos.

Refletir sobre essas lições permite perceber que a negação de direitos não apenas limitava a participação formal, mas também violava a dignidade humana, silenciando uma parcela significativa da população. Ao rememorar essas práticas, reconhece-se que a educação popular é ferramenta de empoderamento, permitindo que indivíduos compreendam seus direitos e se posicionem criticamente frente às desigualdades sociais.

A pedagogia crítica de Paulo Freire (2000) oferece um importante diálogo com essa perspectiva. Para Freire, a alfabetização deve articular leitura da palavra e leitura do mundo, transformando a memória individual e coletiva em consciência histórica e ação social. Rememorar o MEB, portanto, é compreender como a educação pode potencializar a dignidade e os direitos humanos, estimulando o protagonismo dos educandos e sua capacidade de intervenção na sociedade.

Lições que abordavam o trabalho coletivo, as condições de vida e os direitos civis tornavam-se, assim, ferramentas para a construção da cidadania ativa. Além disso, rememorar o MEB e seu material didático possibilita compreender a dimensão intergeracional da memória. Le Goff (1992) e Thompson (1987) destacam que a memória coletiva não apenas preserva

experiências, mas também serve como base para novas lutas e aprendizagens sociais.

Ao recuperar a história do MEB, reconhecemos os esforços de comunidades que, mesmo diante de adversidades, buscaram alfabetização, participação e dignidade, evidenciando que o passado é fundamento para a transformação social presente e futura.

É, então, comprometendo-se com a EDH, entendida neste estudo como uma educação que caminha “na perspectiva de uma cultura [...] de respeito aos direitos do ser humano e às liberdades fundamentais” (Godoy et al., 2007, p. 16), que a presente pesquisa buscou se fundamentar priorizando o discurso traduzido nas páginas do próprio material “Viver é lutar”, de que a educação somente pode ser considerada emancipatória quando a intencionalidade da prática educativa visa a formação de sujeitos de direitos.

É por meio dessa educação política, não-neutra, traduzida nas páginas do material didático do MEB, que a ideia de dignidade humana é tratada nas entrelinhas das lições. Assim, todas as vezes que é mencionado no material o sujeito/cidadão como ser dotado de direitos e suscitada a necessidade de conquistá-los, através de luta, há a defesa da dignidade e dos direitos humanos.

Alves e Tonetti (2021, p. 6) revelam que “[...] um contato mais aprofundado com a cartilha ‘Viver é lutar’ nos permite perceber claramente a proposta política dessa educação, cuja mobilização dos camponeses para a luta é apresentada através de lições”. No sentido dessa educação pautada nos Direitos Humanos e na dignidade da pessoa humana é que se torna relevante o estudo aprofundado de “Viver é lutar” e do MEB, tomados aqui, como categorias de análise.

O MEB materializou as práticas que buscavam retirar o sujeito pobre e trabalhador da escuridão do desconhecimento de seus direitos. Educar para a liberdade era o principal alicerce do movimento, afinal, como bem pontua Brandão (2017, p. 288), o legado deixado por Paulo Freire já esclarecia que não seria possível emancipar sem colocar a “[...] educação no coração da cultura e [...] a cultura nos braços da política”.

O material didático do MEB, como fonte de memória, é também objeto de força para a luta por melhores condições de vida, trabalho, educação

de qualidade e equidade de direitos. E, por esse motivo, rememorá-lo é também permitir que ele possa servir de incentivo e inspiração para que as gerações atuais e futuras possam pensar em novas feitura ou até atualizações desse livro de leituras, a fim de produzir um material próprio para a Educação de Jovens e Adultos pautada nos Direitos Humanos.

É importante ressaltar que durante a Ditadura Civil-Militar instaurada em 1964, o Movimento de Educação de Base (MEB) passou por modificações estruturais, pedagógicas e discursivas que foram decisivas para sua permanência em um contexto de repressão política e vigilância ideológica. Para continuar existindo, o MEB reduziu o caráter explicitamente político de suas ações, afastando-se das referências diretas à organização popular, à luta por direitos e à transformação social presentes no período anterior.

Houve um maior controle institucional por parte da hierarquia da Igreja Católica e um alinhamento formal às diretrizes do regime, com a redefinição de seus objetivos em termos de “promoção humana”, desenvolvimento comunitário e educação moral. Metodologicamente, o movimento passou a enfatizar a alfabetização funcional, a educação para o trabalho e a integração do indivíduo à comunidade, evitando práticas que pudessem ser interpretadas como politização ou conscientização crítica nos moldes freireanos mais radicais.

Essas mudanças também se expressaram no novo material do MEB, intitulado como “Mutirão” lançada nas edições I e II, que adotou uma linguagem mais neutra e cuidadosa, substituindo termos associados à luta social por valores como ordem, cooperação, responsabilidade e progresso. As imagens e lições passaram a representar o cotidiano de forma menos conflitiva, destacando papéis sociais definidos, a valorização do trabalho e a harmonia comunitária, em consonância com o discurso desenvolvimentista do regime militar.

Dessa forma, o MEB sobreviveu à ditadura por meio de um processo de adaptação e silenciamento parcial, preservando traços de seu projeto educativo original, ainda que profundamente reconfigurado pelas imposições autoritárias do período. Nesse sentido, rememorar o MEB nos anos emblemáticos anteriores ao golpe é também um ato de justiça simbólica. Preservar e refletir sobre o livro de leituras “Viver é Lutar” e suas lições

significam valorizar as experiências de trabalhadores e trabalhadoras que lutaram por direitos básicos, reforçando a ligação entre educação, direitos humanos e dignidade humana.

A memória do MEB revela que a cidadania plena depende do acesso à educação crítica, do reconhecimento da experiência coletiva e da possibilidade de intervenção consciente na vida social. Assim, resgatar e analisar historicamente o movimento é um compromisso com a educação, a justiça social e a afirmação da dignidade de todos os sujeitos.

Dessa forma, é possível compreender que o presente trabalho não se trata de um resgate do passado, pois não podemos retomá-lo em sua totalidade. Por isso, utilizamos o verbo rememorar para esclarecer que o presente estudo vislumbra a necessidade de retomar essas memórias consideradas “de baixo”. Viver no Brasil, como classe explorada, ainda não é fácil, pois vivemos em um país onde uma parcela da população, a classe dominante, luta incansavelmente para que sejamos uma nação sem memória e para que introjetemos, com naturalidade, que viver em contextos de violação de direitos seja normal.

Esperamos que reviver os retalhos do MEB e do seu emblemático material didático, entendendo o contexto que propiciou o seu surgimento e, posteriormente, sua mudança de rota, seja uma forma de manter viva a memória de um movimento que nos ensina a importância de educar para a liberdade e a cidadania diante de contextos opressivos.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos do Estado**: nota sobre aparelhos ideológicos do Estado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- ALVES, Kelly Ludkiewicz. **Entre as cartas e o rádio: a alfabetização nas escolas radiofônicas do MEB em Pernambuco**. 2016. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.
- ALVARENGA, Rúbia Zanotelli de O direito do trabalho na perspectiva dos direitos humanos : a importância da cidadania trabalhista e do desenvolvimento sustentável nas relações de trabalho. **Revista de Direito do Trabalho**, São Paulo, v. 46, n. 213, p. 253-273, set./out. 2020.
- A ARMADILHA Psicológica. **O Globo**, Rio de Janeiro, p. 3, 28 fev. 1964.
- BARRETTO, Vicente de Paulo. O conceito moderno de cidadania. **Revista de Direito Administrativo**, n.192, abr./jun.1993, p.31.
- BAUMWORCEL, Ana. **As escolas radiofônicas do MEB**. 2008. 162 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.
- BENEVIDES, Maria Victoria. **Direitos humanos**: desafios para o século XXI. In: Silveira, Rosa; Dias, Adelaide; Ferreira, Lúcia; Feitosa, Maria e Zenaide, Maria.(Org.). **Educação em Direitos Humanos**: Fundamentos Teórico-metodológicos. 1a.ed. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007, p. 335-350.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e educação popular**; um estudo sobre a educação de adultos. São Paulo: Pioneira, 1974.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e educação popular**: um estudo sobre a educação de adultos. São Paulo: Ática, 1982.
- BILHÃO, Isabel Aparecida. Igreja, Estado e educação: uma análise da constituição do Movimento de Educação de Base (MEB). **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e751111, 2021.
- BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 1992.
- BORGES, Elisabeth Maria de Fátima; OLIVEIRA, Daniel Junior de. **O Movimento de Educação de Base (MEB) e a formação dos monitores goianos para a alfabetização dos camponeses na década de 1960**. Revista Científica da UniMais, [S. l.], v. 22, n. 1, p. 144–152, 2024. Disponível em: <https://revistas.facmais.edu.br/index.php/revistacientificafacmais/article/view/195>. Acesso em: 7 nov. 2025..

BURKE, Peter. **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: UNESP, 1992

BURKE, Peter. **Testemunha ocular: história e imagem**. Tradução de Vera Maria Xavier dos Santos. Bauru: SP/EDUSC, 2004.

BUTLER, Judith. **Quadros de Guerra: quando a vida é passível de luto?** Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2015.

BRASIL. **Lei nº 4.214, de 2 de março de 1963**. Dispõe sobre o Estatuto do Trabalhador Rural. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 6 mar. 1963. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l4214.htm. Acesso em: 8 nov. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Mapa do analfabetismo no Brasil**. Brasília: INEP, 2003. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/mapa_do_analfabetismo_do_brasil.pdf. Acesso: 05 jan. 2025.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943**. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. Diário Oficial da União: seção 1, Rio de Janeiro, RJ, 9 ago. 1943. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm. Acesso em: 8 nov. 2025.

BRASIL. Constituição (1988). Lex: **Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 02 ago. 2024.

BRASIL. Constituição (1946). Lex: **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 02 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 27 dez. 1961.

BRASIL. Movimento de Educação de Base (MEB). **Viver é Lutar: livro de leitura para adultos**. Rio de Janeiro: CNBB, 1963.

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 nov. 2024.

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 set. 2024.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & linguística**. 10. ed. São Paulo: Scipione, 1998.

CARVALHO, Maria Elizete Guimarães; BARBOSA, Maria das Graças da Cruz; BARBOSA, Wellegton Jean de Souza. Dizer ao Mundo de si na Literatura Freireana: o direito humano à palavra. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 48, , p. 1-19, e124581, 2023.

CARVALHO, Maria Elizete Guimarães. **Anotações de aula**. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba (UFPB), 2024.

CALVINO, João. **Institutas da religião cristã**. 1. ed. 1541.

CHARTIER, Roger. A leitura: uma prática cultural. *In*: _____. **Cultura escrita, literatura e história**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 117–138.

COELHO, Germano. **MCP**: história do Movimento de Cultura Popular. Recife: Ed. Do Autor, 2012. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2024/TRABALHO_COMPLETO_EV200_MD1_ID5127_TB1814_09042024185106.pdf.
Acesso em 07 nov. 2025.

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 Educação Infantil; II Jornada de Cognição 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.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 1995.

DELGADO, Maurício Godinho. **Curso de direito do trabalho**. 4. ed. São Paulo: LTr, 2005.

DOPS CAI NO RIDÍCULO: **'Cartilhas Subversivas' são mesmo dos Bispos. Última Hora**, Rio de Janeiro, p. 2, 22 fev. 1964.

ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA. Constituição (1787). **Constituição dos Estados Unidos da América**. Filadélfia, 1787. Disponível em: <https://www.archives.gov/founding-docs/constitution>

. Acesso em: 8 nov. 2025.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discourse and social change**. Cambridge: Polity Press, 1992.

FÁVERO, Osmar; MOTA, Kátia Maria Paim. **História da educação no Brasil: a educação brasileira e a sociedade contemporânea**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

FARIAS, Sara Oliveira. Movimento de Educação de Base (1961-1966): algumas histórias, muitas lutas. **Cadernos do Tempo Presente**, v. 26, p. 1-11, 2017.

FERREIRA, Bárbara Thees. **A ressignificação da teoria do capital humano diante da crise estrutural do capital**. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, p. 47. 2016.

FERREIRA, Isabela da Silva. **Formação histórica de sentido: práticas de ensino de história no Movimento de Educação de Base (MEB) (1961–1970)**. 2022. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2022.

FERREIRA, Antônio. Sessão de encerramento do curso de alfabetização, realizada em Angicos no dia 2 de abril de 1963 (Discurso do aluno já alfabetizado). In: GUERRA, Maria; CUNHA, Celso (orgs.). *Sobre as 40 horas de Angicos, 50 anos depois*. **Em Aberto, Brasília**, v. 26, n. 90, p. 168, jul./dez. 2013.

FERREIRA, Bárbara Thees. **A ressignificação da teoria do capital humano diante da crise estrutural do capital**. 2016. 49 f. Monografia (Curso de Economia) – Instituto de Economia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

FRANÇA. Constituição (1791). **Constituição Francesa de 1791**. Paris, 1791. Disponível em: <https://www.conseil-constitutionnel.fr/>. Acesso em: 8 nov. 2025.

FRANÇA. **Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789)**. Paris, 1789. Disponível em: <https://www.conseil-constitutionnel.fr/declaration-des-droits-de-l-homme-et-du-citoyen-de-1789>. Acesso em: 8 nov. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. De falar ao educando a falar a ele e com ele... *In: Professora Sim, Tia Não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água, 2004. Arquivo PDF. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Paulo-Freire-Professora-sim-tia-n%C3%A3o-Cartas-a-quem-ousa-ensinar.pdf>. Acesso em: 02 out. 2024.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

Freire, Paulo. **Ação cultural para a prática da liberdade e outros escritos**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. Conscientização e libertação: uma conversa com Paulo Freire. *In: Ação Cultural para a Liberdade: e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. Arquivo PDF. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/acao_cultural_liberdade.pdf. Acesso em: 02 out. 2024.

FREIRE, Paulo. Desafios da educação de adultos ante a nova reestruturação tecnológica. *In: Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2003. Arquivo PDF. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Paulo-Freire-Pedagogia-da-indigna%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 02 out. 2024.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo, SP: Autores Associados: Cortez, 1982.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

GUEDES, Kilma Cristeane Ferreira. **Práticas educativas do movimento de educação de base – MEB: a alfabetização/conscientização de jovens e adultos pelas ondas do rádio (1961-1964)**. 2021. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba (UFPB). João Pessoa, 2021.

GODOY, Rosa Maria Silveira; DIAS, Adelaide Alves; GUERRA, Lúcia de Fátima Ferreira et.al. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. 513p., João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

GODOY, Josina Maria Lopes de; COELHO, Norma Porto Carreiro. **Livro de leitura para adultos: Movimento de Cultura Popular**. Recife: Gráfica Editora do Recife, 1962.

HAMEL, Marcio Renan. A Interpretação do Direito em Sociedades Multiculturais e o Problema da Equalização Entre Direito Moral e Política. **Direito, Estado e**

Sociedade, Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Direito da PUC-RJ, n.44p. 102-121, jan/jun 2014. Disponível em: <http://direitoestadosociedade.jur.puc-rio.br/media/44artigo5.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2025.

HOBBSAWM, Eric. **A era dos extremos**. 2ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

KADT, Emanuel de. **Católicos radicais no Brasil**. Brasília: UNESCO, MEC, 2007. (Coleção Educação para todos; 17).

KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Tradução de Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 2003.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: Unicamp, 1992. Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/Hist%C3%B3ria-e-Mem%C3%B3ria.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2024.

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 set. 2024.

LEVINO, José. **O que eram as Reformas de Base do Governo João Goulart**. 2024. Disponível em: <https://averdade.org.br/2024/03/o-que-eram-as-reformas-de-base-do-governo-joao-goulart/>. Acesso em: 02 set. 2024.

LIBÂNEO, João Batista. **Contextualização do Concílio Vaticano II e seu desenvolvimento**. 2005. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/images/stories/cadernos/teopublica/016cadernosteo-logiapublica.pdf>. Acesso em: 12 out. 2024.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

LYRA, Carlos. **As Quarenta Horas de Angicos: uma experiência pioneira de educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

MARQUES, Vitor Machado Antônio Francisco. **A trajetória do MEB (Movimento de Educação de Base) e o significado dos programas de educação rural instituídos pelo governo militar (1964–1985)**. 2015. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

MARX, Karl. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARSHALL, Thomas Humphrey. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MEDEIROS, Mário Lourenço de. **Uma pedagogia da participação popular: análise da prática educativa do MEB – Movimento de Educação de Base (1961/1966)**. 2006. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

MEBa. **Relatório do I Encontro de Coordenadores**. (1962). Conclusões/II. Projeto de Pesquisa Centro de Memória Viva. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. Banco de Dados dos Projetos: Projeto Regional: Centro Oeste Centro Memória Viva Documentação e referência em EJA, Educação Popular e Movimentos Sociais; Projeto Estadual: Goiás Centro Memória Viva Documentação e referência em EJA, Educação Popular e Movimentos Sociais; Subprojeto: Movimento de Educação de Base em Goiás (MEB-GO). Documento 323, Seção: Referencial Teórico, Série: Institucional, Dossiê: RT INS MNO - Dossiê 2 MEB Nacional e MEB outros Estados. Disponível em: https://www.fe.ufg.br/nedesc/cmV/visao/formularios/RelatorioDocForm.php?cod_projeto_regional=1&cod_projeto_estadual=1&cod_sub_projeto=1&titulo=&autoria=&genero=&palavra_chave. Acesso em: 21 out. 2024.

MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE (MEB). **Relatório de atividades do Movimento de Educação de Base – MEB**. Brasília: MEB, 1963a.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

NORA, Pierre; AUN KHOURY, Yara. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, [S. l.], v. 10, 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101>. Acesso em: 7 nov. 2024.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. In: NORA, Pierre; LE GOFF, Jacques (orgs.). **História: novos objetos**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1993. p. 7–28.

ONU - Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 7 nov. 2025.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 2015.

PAIVA, Vanilda Pereira. **História da educação popular no Brasil: educação popular e Educação de Adultos (6a ed.)**. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2003.

PAULO VI, Papa. **Discurso do Papa Paulo VI na última sessão pública do**

Concílio Vaticano II. Cidade do Vaticano, 7 dez. 1965. Disponível em: https://www.vatican.va/content/paul-vi/pt/speeches/1965/documents/hf_p-vi_spe_19651207_epilogo-concilio.html. Acesso em: 8 nov. 2025.

PEIXOTO FILHO, José Pereira. **O Movimento de Educação de Base no período 1961–1964.** 2019. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

PEREIRA, Dulcinéia de Fátima Ferreira; PEREIRA, Eduardo Tadeu. Revisitando a história da educação popular no Brasil: em busca de um outro mundo possível. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 40, p. 72-89, dez. 2010.

PEREIRA, Mateus Henrique de Faria. História e memória: conceitos, diferenças e aproximações. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel; GONTIJO, Rebeca (orgs.). **Cultura política, memória e historiografia: usos do passado.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015. p. 245–272.

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

PÊCHEUX, Michel. **Análise automática do discurso: teoria e prática.** Campinas: Editora da Unicamp, 1975.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento.** Campinas: Pontes, 2002.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional.** 14. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

QUELER, Jefferson José; ZANGELMI, Arnaldo José. Por uma revolução branda no campo: significados do vocabulário político das reportagens de Antonio Callado sobre o Nordeste (1959-1960). **Revista de História (São Paulo)**, n. 179, p. 1-29, 2020.

RAPOSO, Maria da Conceição Brenha. **Movimento de Educação de Base – MEB: discurso e prática (1961–1967).** 1982. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1982.

ROCHA, Maria. **“Viver é lutar” e “Mutirão”:** análise das concepções de educação e de trabalhador(a) nas cartilhas do MEB. 2024. 192 f. Tese (Doutorado) em Educação – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2024.

ROSSI, Audrey Cristina. Políticas Públicas para a educação de jovens e adultos: um panorama histórico de 1930 a 2015. **Sinergia**, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 224-228, jul./set. 2016

SÁ, Celso Pereira de. Entre a história e a memória, o estudo psicossocial das memórias históricas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 156, p. 260–274, abr.

2015.

SAES, Décio Azevedo Marques de. A questão da evolução da cidadania política no Brasil. **Estudos Avançados**, v. 15, n. 42, p. 379-410, 2001.

SANTOS, Lidiane Nayara Nascimento dos. **Viver é lutar**: a proposta didático-pedagógica do Movimento de Educação de Base (1961–1966). 2014. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

SANTOS, Lúcia Nascimento Neves. **O Movimento de Educação de Base (MEB) no Estado da Paraíba**: vestígios de uma experiência educacional. 2017. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

SAVIANI, Dermeval. Paulo freire, centésimo ano: mais que um método, uma concepção crítica de educação. **Educ & Sociedade**, 2021, v. 42, n. 41, P. 1-15, 2021.

SENA, Fabiana; KULESZA, Wojciech Andrzej. Aproximações entre a História da Leitura e da Alfabetização. **Revista da FLUP**. Porto, IV Série, vol. 6 - 2016, 31-40.

SCHLICKMANN, Maria Sirlene Pereira. As cartilhas no processo de alfabetização. **Revista Linguagem em (Dis)curso**, v. 2, n. 1, jul./dez. 2001, p. 1-4. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ld/a/X5BXLhckwr9ts3qxrHx9nHn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 nov. 2025.

SILVA, Francisco Tenório da. **O esvaziamento educacional do Movimento de Educação de Base (MEB)**: uma abordagem discursiva. 2019. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

SILVA, Angélica de Sousa; SARAMAGO, Guilherme de Oliveira; ALVES, Laís Hilário Alves. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Caderno da FUCAMP**, 2021, v. 20, n. 43, p. 64-83, 2021.

SILVA, Angélica de Sousa; SARAMAGO, Guilherme de Oliveira; ALVES, Laís Hilário Alves. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Caderno da FUCAMP**, 2021, v. 20, n. 43, p. 64-83, 2021.

SILVA, Emmily Daiane da. **MEB e cidadania**: um estudo da cartilha viver é lutar (1961-1963). 2022. 68 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal da Paraíba (UFPB). João Pessoa, 2022.

SILVA, José Afonso da. A dignidade da pessoa humana como valor supremo da democracia. **Revista de Direito Administrativo**, [S. l.], v. 212, p. 89–94, 1998. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/rda/article/view/47169>. Acesso em: 7 nov. 2024.

SOUZA, Cláudia Moraes. **Pelas ondas dos rádios: cultura popular, camponeses e o Movimento de Educação de Base**. 2007. 152 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

SOUZA, Cláudia Moraes de. **Uma escola para o homem rural: a cultura popular, os camponeses e o Movimento de Educação de Base (1960–1964)**. 2012. 181 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

SHARPE, Jim. A história vista de baixo. In: BURKE, Peter (org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Editora Unesp, 1992. p. 39–62.

SKINNER, Burrhus Frederic. **Sobre o behaviorismo**. São Paulo: Cultrix, 1996.

STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. 439 p.

SIMÕES, Jorge Jose. **Educação crítica e seu método**. São Paulo: Loyola, 1981.

TERRA, Antonia. Antes da hora. In: FERNANDES, Calazans & TERRA, Antonia. **40 horas de esperança. O método Paulo Freire: política e pedagogia na experiência de Angicos**. São Paulo: Ática, 1994.

THOMPSON, Edward Palmer. **A formação da classe operária inglesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

VATICANO. **Discurso do Papa Paulo VI na última sessão pública do Concílio do Vaticano II**. 1965. Disponível em: https://www.vatican.va/content/paul-vi/pt/speeches/1965/documents/hf_p-vi_spe_19651207_epilogo-concilio.html#:~:text=Assim%20N%C3%B3s%20o%20esperamos%2C%20no,mais%20e%20a%20servir%20melhor. Acesso em: 01 ago. 2024.

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 ago. 2024.

VIEIRA, Rayanne Cavalcante. **Educação em direitos humanos e emancipação em Paulo Freire**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

WANDERLEY, Luiz Eduardo Wanderley. **MEB e educação popular**. Brasília: Movimento de Educação de Base, 2014.