



Osmar Fávero

Uma pedagogia da participação popular

**análise da prática educativa do
MEB – Movimento de Educação de Base
(1961/1966)**

**AUTORES
ASSOCIADOS** 

Uma pedagogia da participação popular

EDITORA AUTORES ASSOCIADOS LTDA.

Uma editora educativa a serviço da cultura brasileira

Av. Albino J. B. de Oliveira, 901
Barão Geraldo – CEP 13084-008
Campinas - SP – Pabx/Fax: (19) 3289-5930
E-mail: editora@autoresassociados.com.br
Catálogo on-line: www.autoresassociados.com.br

Conselho Editorial “Prof. Casemiro dos Reis Filho”

Bernardete A. Gatti

Carlos Roberto Jamil Cury

Dermeval Saviani

Gilberta S. de M. Jannuzzi

Maria Aparecida Motta

Walter E. Garcia

Diretor Executivo

Flávio Baldy dos Reis

Coordenadora Editorial

Érica Bombardi

Assistente Editorial

Aline Marques

Revisão

Leo Agapejev de Andrade

Diagramação e Composição

DPG Ltda.

Capa e Ilustrações de miolo

Xilogravuras de Paulo Cheida Sans, set. 2006

Arte-final

Érica Bombardi

Impressão e Acabamento

Gráfica Paym

Osmar Fávero

Uma pedagogia da participação popular

**Análise da prática educativa do
MEB – Movimento de Educação de Base
(1961/1966)**



Ilustrações de Paulo Cheida Sans

Coleção Educação Contemporânea

**AUTORES
ASSOCIADOS** 

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Fávero, Osmar

Uma pedagogia da participação popular: análise da prática educativa do MEB – Movimento de Educação de Base (1961/1966) / Osmar Fávero; ilustrações de Paulo Cheida Sans. – Campinas, SP: Autores Associados, 2006. – (Coleção Educação Contemporânea)

Bibliografia.

ISBN 85-7496-183-3

ISBN 978-85-7496-183-5

1. Educação de adultos 2. Educação popular 3. Movimento de Educação de Base – MEB (Brasil) 4. Participação social 5. Pedagogia I. Cheida, Paulo. II. Título. III. Série.

06-6887

CDD – 370.11506

Índices para catálogo sistemático:

1. Movimento de Educação de Base – MEB:
Prática educativa: Participação popular 370.11506

Impresso no Brasil – outubro de 2006
Copyright © 2006 by Editora Autores Associados LTDA.

Depósito legal na Biblioteca Nacional conforme decreto n. 1.825, de 20 de dezembro de 1907.

Nenhuma parte da publicação poderá ser reproduzida ou transmitida de qualquer modo ou por qualquer meio, seja eletrônico, mecânico, de fotocópia, de gravação, ou outros, sem prévia autorização por escrito da Editora. O Código Penal brasileiro determina, no artigo 184:

“Dos crimes contra a propriedade intelectual

Violação de direito autoral

Art. 184. Violar direito autoral

Pena – detenção de três meses a um ano, ou multa.

1ª Se a violação consistir na reprodução, por qualquer meio, de obra intelectual, no todo ou em parte, para fins de comércio, sem autorização expressa do autor ou de quem o represente, ou consistir na reprodução de fonograma e videograma, sem autorização do produtor ou de quem o represente:

Pena – reclusão de um a quatro anos e multa”.

SUMÁRIO

ÍNDICE DE SIGLAS	
PREFÁCIO	
<i>Celso de Rui Beisiegel</i>	
CAPÍTULO 0	
APRESENTANDO	
Informações preliminares	
Hipóteses de trabalho	
CAPÍTULO 1	
RAÍZES	
1.0 Introdução	
1.1 Da educação de base	
1.2 Sobre as origens do MEB	
CAPÍTULO 2	
REDEFINIÇÕES	
2.0 Introdução	
2.1 Primeiros objetivos e meios de ação	
2.2 Objetivos redefinidos	
2.3 Cultura popular	
CAPÍTULO 3	
CONTRADIÇÕES	
3.0 Introdução	
3.1 Conseqüências da conscientização	
3.2 A crise após o golpe militar de 1964	

CAPÍTULO 4	
SISTEMA RADIOEDUCATIVO	
4.0 Introdução	
4.1 Radicação de escolas radiofônicas	
4.2 Produção e emissão de aulas e programas radiofônicos	
4.3 Supervisão	
 CAPÍTULO 5	
MATERIAL DIDÁTICO	
5.1 Conjunto Didático Viver é lutar	
5.2 Programa e Conjunto Didático <i>Mutirão</i> para 1965 e outros materiais	
 CAPÍTULO 6	
ANIMAÇÃO POPULAR	
6.0 Introdução	
6.1 Atividades geradoras	
6.2 Concepção de animação popular	
 CAPÍTULO 7	
FORMAÇÃO DE QUADROS	
7.1 Treinamento de equipes locais	
7.2 Reuniões e encontros	
 CAPÍTULO 8	
UMA PEDAGOGIA DA PARTICIPAÇÃO POPULAR	
8.1 O modelo pedagógico do MEB	
8.2 Educação popular, ideologia e política	
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	
 ANEXO	
 SOBRE O AUTOR	
 SOBRE O ILUSTRADOR	

Índice de siglas

ABCAR	Associação Brasileira de Crédito Agrícola e Extensão Rural
ANCAR	Associação Nordestina de Crédito e Assistência Rural
ABE	Associação Brasileira de Educação
ACB	Ação Católica Brasileira
ACPO	Acción Cultural Popular
AP	Ação Popular
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEPLAR	Campanha de Educação Popular da Paraíba
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CDN	Conselho Diretor Nacional
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CPC	Centro Popular de Cultura
DNCr	Departamento Nacional da Criança
DNERu	Departamento Nacional de Endemias Rurais
DOPS	Departamento de Ordem Política e Social
EMATER	Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural
ETA	Escritório Técnico de Agricultura
FGV/IESAE	Instituto de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúlio Vargas
FNFi	Faculdade Nacional de Filosofia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICP	Instituto de Cultura Popular
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira

IRAM	Institut de Recherches et d'Applications de Méthodes de Développement
ISEB	Instituto Superior de Estudos Brasileiros
JAC	Juventude Agrária Católica
JEC	Juventude Estudantil Católica
JOC	Juventude Operária Católica
JUC	Juventude Universitária Católica
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério de Educação e Cultura
OEA	Organização dos Estados Americanos
PABAAE	Programa Americano-Brasileiro de Assistência ao Ensino Elementar
PEC	Peuple et Culture
PNA	Programa Nacional de Alfabetização
PROEDES	Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade
RENEC	Representação Nacional das Emissoras Católicas
SAR	Serviço de Assistência Rural
SESP	Serviço Especial de Saúde Pública
SETER	Sociedade de Escolas Tele-Radiofônicas
SIRENA	Sistema Rádio-Educativo Nacional
SIREPA	Sistema Rádio Educativo da Paraíba
SIRESE	Sistema Rádio-Educativo de Sergipe
SRE	Serviço de Radiodifusão Educativa
SSR	Serviço Social Rural
UNE	União Nacional dos Estudantes



Prefácio

UMA PEDAGOGIA DA PARTICIPAÇÃO POPULAR

Osmar Fávero finalmente decidiu publicar o importante trabalho apresentado como tese de doutoramento na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em 1984. A publicação é dedicada ao estudo do MEB da CNBB. Recobre o período heróico do movimento, desde sua criação, em 1961, até o final de 1966, quando os efeitos da repressão praticamente inviabilizam a continuidade das orientações construídas ao longo dessa primeira etapa.

Entre 1945 e 1964, os vinte anos de regime democrático foram marcados por intensa criatividade em quase todas as dimensões da vida social. Na educação, acompanhando os esforços dedicados à extensão do ensino primário à população infantil nas regiões urbanas e, em parte, mesmo nas áreas rurais, o poder público, em 1947, com a Campanha de Educação de Adolescentes e



Adultos, passou a incluir entre suas atribuições também a educação fundamental da massa de jovens e adultos pouco escolarizados. Não obstante o discurso de seu principal coordenador, Lourenço Filho, já reconhecer as características específicas do adulto e as exigências especiais de sua educação, nesses primeiros tempos, na prática, a Campanha dedicou-se ao então denominado ensino supletivo, que somente estendia aos adolescentes e adultos analfabetos aquela instrução primária à qual não tiveram acesso nas idades próprias. A partir de 1950, as “missões rurais de educação de adultos” prenunciam uma atuação mais ambiciosa de intervenção com vistas ao desenvolvimento de regiões atrasadas. Essas ações seriam em seguida alargadas na Campanha de Educação Rural. Nos últimos anos da década de 1950, especialmente nas justificativas da denominada Campanha de Erradicação do Analfabetismo e no Segundo Seminário Nacional de Educação de Adultos, critica-se em profundidade a orientação imprimida aos trabalhos até então realizados. Mas, é no início dos anos de 1960 que a educação de jovens e adultos passa a inserir-se numa perspectiva totalizadora, definindo seus objetivos e suas práticas a partir da situação de vida geradora do analfabetismo entre as populações desfavorecidas. Sob essa perspectiva, a educação do adulto seria rapidamente envolvida nas tensões políticas e ideológicas que dominam a vida social nesse período.

O Pós-Guerra assistiu à aceleração do crescimento urbano, ao desenvolvimento da industrialização e à expansão do comércio e dos serviços. Em estudos de grande repercussão na época, o ISEB chamava a atenção para as mudanças na estrutura de necessidades de grande parte da população que então afluía para as cidades. Sob o peso das dificuldades de habitação, alimentação, transportes, saúde, educação, entre outros desafios colocados pelas novas condições de vida, a consciência ingênua dessas populações caminhava na direção de uma consciência crítica. As análises de Alberto Guerreiro Ramos, Álvaro Vieira Pinto, Roland Corbusier, Hélio Jaguaribe e outros notáveis intelectuais do Instituto foram amplamente discutidas na época. Em aula inaugural do curso regular do Instituto, em 1956, Vieira Pinto ensinava que o processo de desenvolvimento material alcançado pela nação facultava a transmutação da consciência inautêntica em autêntica – substituía-se um conjunto de idéias geradas na situação semicolonial por uma nova estrutura de idéias. As reivindicações populares por direitos, salários e condições de vida em geral seriam na verdade apenas expressão da exigência de desenvolvimento. Captadas pelo filósofo, essas aspirações populares seriam traduzidas num projeto de transformação, numa ideologia do desenvolvimento nacional. À educação caberia o papel crucial de

difusão dessa ideologia. Em trabalhos publicados em 1959, 1961 e 1963, ao privilegiar o processo de conscientização na educação popular, Paulo Freire já documentava perfeitamente a penetração daquelas idéias entre os educadores.

Mas, a ideologia do desenvolvimento nacional seria logo mais afetada igualmente pelas agudas tensões da luta política. A Revolução Cubana acirrava os efeitos da Guerra Fria nas tensões políticas internas. Multiplicam-se os projetos em competição pelo futuro do país. À “esquerda”, num dos pólos no amplo leque de projetos então coexistentes, a conjuntura alimentava esperanças de transformação de uma ordem social vista como injusta e inaceitável. A nova ordem seria alcançada pela reforma das estruturas, em algumas propostas, ou em outras, por soluções revolucionárias. No outro extremo, à “direita”, tanto externa quanto internamente, entre os defensores da ordem temia-se que, em virtude das difíceis condições da vida popular, o Nordeste brasileiro viesse a constituir-se numa segunda Cuba.

Todas essas tensões estariam pressionando o campo educacional, especialmente nas atividades dedicadas à educação de jovens e adultos pouco escolarizados. Luta-se pelo exercício da influência entre os amplos segmentos da população alcançados por esses movimentos. A Igreja católica é um dos principais agentes nesta disputa pela construção do futuro via educação popular. Bispos, sacerdotes e sobretudo o laicato católico estão presentes nos empreendimentos mais significativos iniciados nos primeiros anos da década de 1960: no Movimento de Cultura Popular, no Recife; na Campanha de Pé no Chão, em Natal, no Centro Popular de Cultura da UNE. O MEB, não por acaso voltado prioritariamente para os estados do Nordeste e do Centro-Oeste, constituiu-se no instrumento privilegiado dessa atuação.

Osmar Fávero pertenceu ao Secretariado Nacional do MEB desde sua criação, em março de 1961, até maio de 1966. Foi responsável por treinamentos das equipes locais e por boa parte das orientações metodológicas da ação educativa do Movimento. Antes disso fora membro da equipe nacional da JUC. Entre 1961 e 1963, acumulou o Secretariado Nacional do MEB com o secretariado nacional da Ação Católica. Declara, no livro, que a JUC foi sua verdadeira escola, que a política universitária encaminhou-o para o campo educacional no final dos anos de 1950 e que o MEB foi, certamente, sua melhor experiência profissional. Este livro notável exprime claramente as vantagens e as dificuldades dessa intensa participação nas realidades que investiga.

Em acordo com reflexões de Gómez de Souza a propósito das possibilidades de objetividade numa pesquisa de doutorado sobre a JUC, Osmar Fávero também acredita ser possível situar a análise de documentos que produziu e ajudou a produzir no “nível de consciência da época” e ver com nitidez seus limites e, por que não, reconhecer também sua fecundidade. Tem consciência de ter avaliado positivamente os trabalhos do MEB, por acreditar que significaram muito para a Igreja, para os cristãos que os realizaram e, talvez, também para o próprio povo. Mas, ao lado das discutíveis dificuldades, essa participação teve vantagens evidentes, expressas sobretudo na possibilidade de coleta e análise exaustivas de toda a documentação então produzida pelo secretariado nacional e pelas equipes centrais e locais para os treinamentos e a orientação dos trabalhos.

Os estudiosos da educação popular encontrarão neste livro um farto material para reflexões e sugestões de novas pesquisas. Parecem-me particularmente sugestivas as análises do autor sobre as diversas contradições do MEB: entre a Igreja e o Estado, que o financia e que por esse caminho pode limitar, e efetivamente limita, a liberdade de atuação das equipes; entre as equipes, mais duramente afetadas pela miséria do povo, e a hierarquia, internamente fracionada nas múltiplas tendências que se abrigam no interior da Instituição; entre as orientações eminentemente educacionais da ação programada; e a dinâmica dessa atuação, que acaba por envolver-se em atividades inegavelmente políticas. Nessa mesma área de reflexões, convém atentar para a reconstrução da dinâmica do Movimento no período estudado. Iniciados em 1961 mediante a instalação de uma ampla rede de escolas radiofônicas assistidas principalmente nos estados do Nordeste, os trabalhos, nesses primeiros tempos, limitavam-se à alfabetização e à divulgação de noções elementares de saúde, de associativismo e de procedimentos técnicos na agricultura, além de algumas iniciativas junto às comunidades, correndo o risco de ser somente mais uma campanha de alfabetização. Nos anos seguintes, essas práticas seriam enriquecidas e radicalmente reformuladas, e o Movimento substituiria uma atuação sobre o povo por um caminhar com o povo. O minucioso rastreamento das mudanças nas orientações do discurso e das práticas é, sem dúvida alguma, um dos pontos altos de toda a investigação.

Ao longo do trabalho encontram-se importantes contribuições para a reflexão sobre questões ainda insuficientemente investigadas nos estudos sobre a história recente da educação popular no país: entre muitas outras, o merecido realce dado às contribuições do pe. Henrique de Lima Vaz, S. J.; o amadurecimento e o papel catalisador de conceitos fundamentais, tais

como consciência histórica e conscientização; as relações entre os diversos movimentos “progressistas” gerados a partir da Ação Católica; a interação entre as orientações educacionais da Igreja no país e as posições da Igreja no papado de João XXIII; os conflitos e a tensa colaboração entre católicos e comunistas nos movimentos dos primeiros anos da década de 1960; as eventuais ressonâncias da cartilha *Venceremos*, de 1961, ano nacional da educação de Cuba nos instrumentos didáticos elaborados para orientar a atuação das equipes.

Finalmente, impõe-se ressaltar a orientação metodológica adotada na investigação. O autor acredita que, mais do que no discurso, local onde amiúde se mascara a prática, a ideologia explicita-se sobretudo na atuação. Assim, a análise do instrumental didático e das práticas constitui-se na melhor via de acesso às orientações. No caso analisado ocorreria um exemplo singular de um discurso que fundamenta a prática que, por sua vez, impulsiona o Movimento, induzindo-o a redefinir-se em profundidade. Dessa posição decorre o destaque dado no livro à exposição e à análise do material didático produzido pelo MEB. Convém assinalar a contribuição do autor na elaboração dos principais instrumentos didáticos do MEB, especialmente na importante cartilha *Viver é Lutar*.

Com a publicação deste livro, ao lado de Emanuel De Kadt e Luiz Eduardo W. Wanderley, Osmar Fávero contribui para o melhor conhecimento de um dos mais significativos movimentos de educação popular já realizados no país.

Celso de Rui Beisiegel
São Paulo, julho de 2006

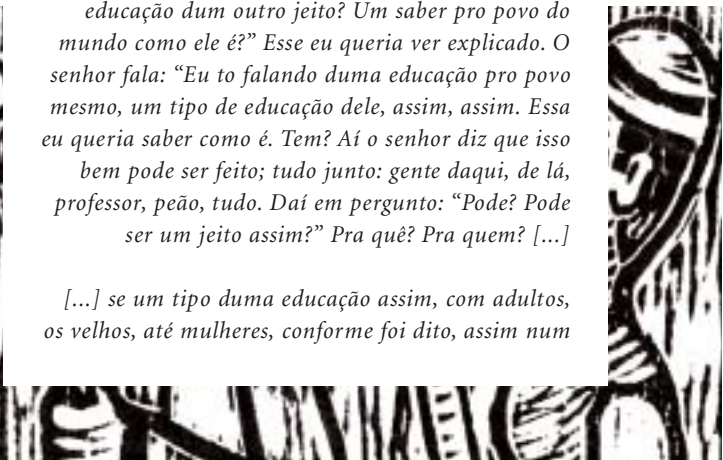
Capítulo 0

Apresentando

Educação... quando o senhor chega e diz “educaçãõ”, vem do seu mundo, o mesmo, um outro. Quando eu sou quem fala vem dum outro lugar, de um outro mundo. Vem dum fundo de oco que é o lugar da vida dum pobre, como tem gente que diz. Comparação, no seu essa palavra bem junto com quê? Com escola, não vem? Com aquele professor fino, de roupa boa, estudado; livro novo, bom, caderno, caneta, tudo separado, cada coisa do seu jeito, como deve ser. Um estudo que cresce e que vai muito longe de um saberzinho só de analfabeto, uma conta aqui e outra ali. Do seu mundo vem um estudo de escola que muda gente em doutor. É fato? Penso que é, mas eu penso de longe, porque nunca vi isso por aqui.

[...] Agora o senhor chega e diz: Ciço, de uma educação dum outro jeito? Um saber pro povo do mundo como ele é?” Esse eu queria ver explicado. O senhor fala: “Eu to falando duma educação pro povo mesmo, um tipo de educação dele, assim, assim. Essa eu queria saber como é. Tem? Aí o senhor diz que isso bem pode ser feito; tudo junto: gente daqui, de lá, professor, peão, tudo. Daí em pergunto: “Pode? Pode ser um jeito assim?” Pra quê? Pra quem? [...]

[...] se um tipo duma educação assim, com adultos, os velhos, até mulheres, conforme foi dito, assim num



acordo, num outro tipo de união, com o povo todo daí desses cantos sentindo deles, coisa deles, como uma coisa que é nossa também, que então juntasse idéia de todos, professor, nós, num assunto assim, assim, então o senhor havia de ver que o povo daqui tem mais de muita coisa do que a gente pensa.

Mas é que dessa maneira que o senhor fala é difícil de compreender. Não que é difícil, veja, a gente até imagina. Se eu contar prum cumpadre meu: “olha, podia ser assim, podia ser de um jeito assim”, ele imagina. Um outro, um vizinho, um companheiro, sabe como é? Porque lá na cidade gente dá conta de uns estudos assim, de alfabeto pra gente graúda, pra velho até. Se conta, mas parece que não funcionou não.

Agora, o senhor chega e diz que até podia ser diferente, não é assim? Que não é só pra ensinar aquele ensininho apressado, pra ver se velho aprende o que menino não aprendeu. Então que podia ser um tipo de educação até fora da escola, sala. Que fosse assim dum jeito misturado com o-de-todo-dia da vida da gente daqui. Que podia ser um modo desses de juntar saber com saber e clarear os assunto que a gente sente, mas não sabe. Isso? [...]

Quer dizer, eu entendo assim: fazer dum jeito que ajuda o peão pensar como anda a vida por aqui, porque que é assim, assim. Dum jeito que o povo se une numa espécie de mutirão – o senhor sabe como é? – pra um outro uso. Pra lutar pelo direito deles, trabalhar. Digo, de um tipo de reunir, pensar juntos, defender o que é seu, pelo que devia ser. Exemplo assim, como a gente falava, de começar pelas coisas que o povo sabe, já faz de seu: as idéias, os assuntos.

Eu entendo pouco de tudo isso, não aprendi, mas ponho fé e vou lhe dizer mais, professor – como é que eu devo chamar o senhor? – eu penso que muita gente vinha ajudar, desde que a gente tivesse como acreditar que era uma coisa que tivesse valia mesmo. Uma coisa que a gente junto pudesse fazer e tirar todo o proveito. Pra toda gente saber de novo o eu já sabe, mas pensa que não. Parece que nisso tem segredo que a escola não conhece.

Como o senhor mesmo disse o nome: “educação popular”, quer dizer, dum jeito que pudesse juntar o saberzinho da gente, que é pouco, mas não é, eu lhe garanto, e ensinar o nome das coisas que é preciso pronunciar para mudar os poderes. Então era bom. Então era. O povo vinha. Vinha mesmo e havia de aprender. E esse, quem sabe? é o saber que ta faltando pro povo saber?

[Antônio Cícero de Souza, Ciço, lavrador de sítio na estrada entre Andradás e Caldas, no sul de Minas Gerais. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A questão política da educação popular. São Paulo, Brasiliense, 1980. Prefácio e posfácio].

0.1 INFORMAÇÕES PRELIMINARES

Criado pela Igreja católica, por meio da CNBB, em março de 1961, o MEB foi prestigiado pelo governo federal, através de decreto da Presidência da República, e apoiado por vários convênios, particularmente pelo convênio com o Ministério da Educação e Cultura e com o Ministério da Saúde. Seu objetivo primeiro era desenvolver um programa de educação de base, através de escolas radiofônicas, principalmente nas zonas rurais das áreas subdesenvolvidas das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste.

Naquela época, a educação de base era entendida como o mínimo fundamental de conhecimentos teórico-práticos, imprescindíveis às populações pobres das regiões atrasadas para que as mesmas pudessem caminhar em direção ao desenvolvimento. Esses conhecimentos eram definidos em termos de necessidades individuais, mas equacionados como problemas da coletividade, encaminhando o que se convencionou chamar de “desenvolvimento e organização de comunidades”.

A educação de base fazia parte do ideário da UNESCO, em seus programas de educação para os povos subdesenvolvidos, e havia sido introduzida no Brasil a partir de 1947 pela CNAA e pela CNER, criada pelo Ministério de Educação e Saúde¹ em 1952, ambas com atuação significativa até meados dos anos de 1950.

As escolas radiofônicas, por sua vez, já haviam sido iniciadas no Brasil em 1958, após uma série de propostas ao longo de quase trinta anos e algumas experiências – como por exemplo a de Jannuzzi, em Valença, no estado do Rio de Janeiro, que, em 1950, organizou um curso do alfabetização de adultos pelo rádio, ao que consta, com sucesso. Indica-se normalmente como sua matriz principal a experiência de Mons. Salcedo, em Sutatenza, que deu origem à Acción Cultural Popular (ACPO), na Colômbia. A criação do MEB, por iniciativa da CNBB, foi precedida de três experiências bastante próximas, a saber: do SIRENA do MEC; das escolas radiofônicas do SAR, da Diocese de Natal; do SIRESE, instalado pela arquidiocese de Aracaju, em convênio com o SIRENA e outros órgãos federais, principalmente o DNERu .

A proposta inicial do MEB, para a qual a CNBB solicitou recursos e apoio do governo federal, era instalar quinze mil escolas radiofônicas, com

1. Criado como Ministério de Educação e Saúde Pública em 1930, foi transformado em Ministério da Educação e Saúde em 1937, e em Ministério da Educação e Cultura em 1953.

recepção organizada, no primeiro ano de atividades, aumentando progressivamente este número nos anos subseqüentes. Para isso, colocava à disposição do programa a rede de emissoras católicas existentes, e previa a ampliação e a melhoria do equipamento das emissoras em funcionamento. Propunha também organizar, a partir das escolas, grupos e comunidades para “as indispensáveis reformas de base, como a da estrutura agrária do país” (MEB, 14, p. 23)².

Dentro de um quadro mais amplo, pode-se dizer que a educação de adultos nos moldes dos anos de 1950, bastante criticada no 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado no Rio de Janeiro, em 1958, não continua nos anos de 1960. Apenas a experiência-piloto da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo tenta, em Leopoldina (MG), uma ação de alfabetização de adultos e adolescentes conjugada com um esforço maior de expansão da escolaridade primária regular, renovando o sistema escolar. No início dos anos de 1960, a educação de adultos recomeça, com nova orientação. Para isso, foram criadas novas formas de trabalho: o MCP, em Recife, que inspirou formas equivalentes em outros estados, como o “De pé no chão também se aprende a ler”, em Natal; CPC, criado pela UNE, que se encarregou de incentivar centros congêneres em quase todos os estados; a CEPLAR da Paraíba; o Sistema de Alfabetização Paulo Freire, certamente a experiência que teve maior repercussão. Em particular, o MEB nasce ainda como uma proposta dos anos de 1950, como veremos. Pode-se dizer que a Igreja quis realizar, em colaboração estreita com o Estado, uma tarefa que ele havia iniciado e que não mais queria continuar. No entanto, os dirigentes leigos que assumem o MEB, vindos de experiências diferentes mas se unindo todos num compromisso comum, redefinem o movimento e reinventam seu modo de trabalhar. Por isso, a história do MEB é singular, e suas descobertas, reveladoras.

De todas as experiências citadas, o MEB foi a única que logrou intensa penetração no meio rural, inclusive dando apoio decisivo à sindicalização rural, principalmente no início dos anos de 1960. E foi o único movimento que sobreviveu ao golpe militar de 1964 e à repressão dos anos seguintes, devido exclusivamente ao fato de ser um movimento da Igreja. Mas isso ocorreu às custas do sacrifício daquilo que nele era mais inova-

2. Citei sistematicamente os documentos do MEB dessa forma: sua sigla, seguida do número que o documento recebeu na bibliografia constante do Anexo e após, o número da página na qual se encontra o texto transcrito ou referido.

dor e que o colocou no mesmo patamar dos outros movimentos de educação e cultura popular do início dos anos de 1960.

Em termos bastante sucintos, a estrutura do MEB nos primeiros cinco anos era a seguinte:

- a) Em nível nacional, era coordenado e administrado por um Conselho Diretor Nacional, composto de dez bispos e um representante do Ministério de Educação e Cultura; uma diretoria executiva, composta de dois bispos, respectivamente presidente e vice-presidente do Conselho Diretor e um secretário executivo; e um secretariado nacional, composto por uma equipe técnica e por uma equipe administrativa, com sede no Rio de Janeiro.
- b) Em cada estado havia uma Coordenação Estadual configurada por uma equipe estadual, quando a extensão do trabalho exigisse, ou formada pelos coordenadores dos diversos sistemas locais.
- c) A unidade do MEB era o *sistema radioeducativo*, designado como sistema local, que atingia uma área determinada – em geral correspondendo à área geográfica da diocese a que se vinculava. A cada sistema correspondia uma equipe local. Em um caso apenas, no do MEB/Maranhão, que só veio a contar com emissões sistemáticas em meados de 1966, e mesmo assim por pouco tempo, a ação era integralmente desenvolvida por meio de contatos diretos com os grupos locais, justificando a designação de *sistema de educação de base*.
- d) A base dessa estrutura era representada por uma rede de escolas radiofônicas, no caso dos sistemas radioeducativos, ou por uma teia de grupos, no caso do sistema de educação de base, e em geral por uma composição dos dois sistemas. Entre as equipes locais e os grupos de base, em alguns estados, foram formados comitês municipais, que chegaram a profissionalizar alguns monitores e líderes na tarefa de supervisores municipais e a constituir, em fins de 1963 e 1964, mecanismos de participação efetiva das camadas populares envolvidas na programação das atividades e mesmo na sustentação do Movimento nos momentos de crise maior.

No período 1961-1966, a abrangência do MEB, de acordo com seus próprios relatórios, foi a seguinte:

- a) O número de escolas radiofônicas variou de 2.687, em dezembro de 1961, ao máximo de 7.353, em setembro de 1963. A ampliação do noticiário oficial *A Voz do Brasil* de trinta para sessenta minutos, em meados de 1963, comprometeu o melhor horário para as aulas e ocasionou uma queda brusca no número de escolas: 5.573 em dezembro de 1963. Em março de 1964, no entanto, eram novamente 6.260 e, apesar de todas as crises, em dezembro de 1965 ainda existiam mais de 4.500 escolas radiofônicas.
- b) No início de 1964, ponto alto das estatísticas, o trabalho era realizado em catorze estados: Amazonas, Pará, Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Bahia, Minas Gerais, Goiás, Mato Grosso, e no Território de Rondônia. Nessas unidades da federação, funcionavam sessenta sistemas de educação de base e igual número de equipes locais, atingindo cerca de quinhentos municípios.
- c) Em 1963, 29 emissoras irradiavam programas e aulas do MEB, estimando-se de cinco a oito milhões de pessoas direta e indiretamente atingidas por essas emissões.
- d) Em cinco anos, cerca de 320 mil alunos concluíram o ciclo de alfabetização, dos quais quase 120 mil só em 1963.
- e) As equipes locais reuniam cerca de quinhentas pessoas, entre pessoal administrativo e técnico, inclusive supervisores municipais. Por sua vez, o Secretariado Nacional contava com cinquenta pessoas, quase todas em tempo integral.
- f) No período estudado, foram realizados 35 treinamentos para 871 professores, supervisores e animadores das equipes locais, numa média de dez dias por treinamento. E, de 1961 a 1965, 518 treinamentos para 13.771 monitores de escolas radiofônicas e animadores do grupo de base, com duração média de quatro dias por treinamento.

Apesar daquela penetração e dessa permanência, e de todas as contradições nela envolvidas, o MEB é pouco divulgado. Mesmo dos muitos trabalhos por ele produzidos, é citado comumente apenas o dossiê *MEB em cinco anos* (1961-1966), uma seleção dos textos mais significativos desse período. Entre os estudos realizados, há o livro pioneiro resultante de pesquisa realizada por Emanuel De Kadt, no período de 1961-1966: *Catholic radicals in Brazil* (Londres: Oxford University Press, 1970), apenas recentemente traduzido como *Católicos radicais no Brasil* e publicado em 2003

pela Editora da Universidade Federal da Paraíba. Como fruto de um projeto articulado de pesquisas sobre o MEB, foram elaboradas duas teses de doutoramento. A primeira, de Luiz Eduardo W. Wanderley, analisando o MEB como um movimento sociopolítico, foi defendida no final de 1982, no Departamento de Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências da Universidade de São Paulo, e publicada em 1984 pela Editora Vozes, sob o título *Educar para transformar: educação popular, Igreja católica e política no Movimento de Educação de Base*. A segunda foi por mim apresentada em 1984, no Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, *Uma pedagogia da participação popular: análise da prática pedagógica do MEB – Movimento de Educação de Base (1961-1966)*, e só agora está sendo transformada em livro. No bojo do mesmo projeto, foram elaboradas sob minha orientação duas dissertações de mestrado no Instituto de Estudos Avançados da Fundação Getúlio Vargas (FGV/IESAE): *Movimento de Educação de Base; discurso e prática (1961-1967)*, de Maria da Conceição Brenha Raposo, abordando a experiência do MEB/Maranhão, publicada em 1985 pela Universidade Federal do Maranhão e pela Secretaria de Educação do mesmo estado, e *A travessia do popular na contradança da educação*, de José Pereira Peixoto Filho, analisando a experiência do MEB/Goiás, publicada em 2004 pela Universidade Católica de Goiás.

Outras dissertações e trabalhos menores ou mais específicos estão referidos no anexo deste livro, que reúne toda a documentação do MEB período 1961-1966 que foi encontrada. Devidamente processada, essa documentação encontra-se disponível para consulta no PROEDES, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, e no Programa História da Igreja, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

0.2 HIPÓTESES DE TRABALHO

Ao propor uma análise da prática educativa do MEB, em sua primeira fase (1961-1966), tomo o seguinte ponto de partida: a ideologia não se explicita somente no discurso; explicita-se sobretudo na prática. Como é bastante explorado, normalmente o discurso encobre, mascara a prática. No caso do MEB, no entanto, tudo me leva a crer que temos um exemplo singular, no campo da educação, em que o discurso fundamenta a prática. O

próprio existir do MEB, herdado do existir da Ação Católica³, garante uma relação intensa entre sua prática e um discurso teórico elaborado a partir e em função dessa prática. É como se a prática “empurrasse” o MEB, obrigando-o a redefinir-se e dando-lhe efetivamente a característica de movimento. Indo mais longe, arrisco-me a afirmar que a elaboração teórica do MEB caracteriza, a busca de um modelo pedagógico, e esse modelo é produto de sua evolução como movimento de educação popular. Daí, uma primeira hipótese de trabalho:

O MEB explicitou sua ideologia a partir e em função de sua prática educativa e o lugar dessa explicitação é seu modelo pedagógico.

Mas a trajetória seguida na explicitação da ideologia não foi uma trajetória linear. Constituiu-se de avanços e recuos e montou-se sobre as contradições de cada momento: entre elementos de uma mesma equipe, entre diversas equipes; entre várias equipes estaduais e a equipe nacional, responsável pela coordenação e pelos contatos mais intensos com a hierarquia eclesiástica; entre os bispos e os leigos que assumiam a coordenação do MEB; e sobretudo, entre os agentes e o povo. Cada elaboração era um pacto, uma síntese possível naquele momento.

Dessa perspectiva, destaco alguns pontos fundamentais para a análise:

- a) O MEB é ele próprio uma contradição, na Igreja (bispos e leigos) e na sociedade (Igreja e Estado). As tensões, não raro conflituosas, manifestam-se não só na concepção do Movimento, mas até na sua administração. Por exemplo: as discussões sobre a “confessionalidade” do MEB, uma questão que envolvia a própria natureza e missão do Movimento, enraizava-se muitas vezes em problemas muito concretos de destinação e uso de verbas, de gestão de recursos, de autonomia de decisões.

3. A Ação Católica Brasileira foi um movimento de renovação eclesial promovido pela Igreja, sobretudo a partir dos anos 1950, compreendendo cinco movimentos de jovens: Juventude Agrária Católica (JAC), Juventude Estudantil Católica (JEC), Juventude Independente Católica (JIC), Juventude Operária Católica (JOC) e Juventude Universitária Católica (JUC), e dois movimentos de adultos: Ação Católica Independente (ACI) e Ação Católica Operária (ACO). Muitos “militantes” desses movimentos, particularmente da JUC, incorporaram-se aos quadros profissionais do MEB.

- b) Existia uma tensão constante entre os pontos de vista de uma cúpula nacional, ela também contraditória, com opiniões e solicitações das bases, distintas pela grande abrangência do MEB. Essa tensão se tornou particularmente importante entre as próprias equipes, ao final do período, quando se discute a permanência do MEB, cada vez mais submetido à hierarquia da Igreja e atrelado ao Estado.
- c) Fundamentalmente, havia a contradição expressa pelo conjunto das equipes do MEB, formada majoritariamente por elementos de classe média, que agia no sentido de que seu projeto político, em sua origem de pequena burguesia, fosse aceito e assumido pelas classes populares rurais.

Essas tensões e contradições não impediram, antes impulsionaram o MEB a definir-se como autenticamente popular: os agentes assumiam os interesses populares e assessoravam os grupos de base. Não eram apenas “porta-vozes”; tendiam a ser a “própria-voz” desses grupos, na medida em que a ação educativa era cada vez mais participada pelos camponeses e trabalhadores rurais e as decisões tendiam a ser cada vez mais assumidas pelos grupos de base. Decorre daí uma segunda hipótese:

Pelo compromisso assumido com o povo e pela dimensão política decorrente desse compromisso, a prática educativa do MEB converteu-se numa original pedagogia da participação popular.

Parece-me serem essas as hipóteses fundamentais para a análise da prática pedagógica do MEB, entendida em termos de formação das consciências (conscientização) e de organização e animação de grupos de base (politização). Conforme Brandão (1977, p. 37), no caso do MEB, no período em estudo, ocorreu a transformação de um programa de educação fundamental “para o povo”, em um movimento de educação “com o povo”. Ou seja, ocorreu a conversão de uma ação educativa na qual os valores de grupos externos eram retraduzidos pelas equipes locais numa linguagem de ajuda ao povo, constituindo-se numa forma de educação tipicamente de dominação, por mais democrática e caritativa que se apresentasse, numa ação educativa qualitativamente diferente, na qual os valores culturais dos grupos populares eram apreendidos, retraduzidos e retornavam aos mesmos grupos na perspectiva que mais tarde será designada de educação para a libertação.

Em termos concretos, essa transformação e conversão significaram também um aprendizado para os agentes do MEB e para a própria Igreja. E se se pode dizer com Gramsci que a juventude – o MEB, embora profissionalizado, foi também, junto com os demais movimentos de educação e cultura popular do período, um movimento jovem – tende a aderir camadas progressistas, no desejo de realizar a hegemonia de sua própria classe sobre o povo, aquela juventude aprendeu com o povo, na medida em que se comprometeu com ele. Encontro aí passagem de uma prática social progressista, no fundo conservadora, para uma prática social transformadora, que se quis revolucionária. De toda forma, a prática política não é uma prática espontânea – principalmente se se consideram as populações rurais, submetidas a séculos de dominação. Como nos diz Saviani (1980): “sem formação da consciência de classe não existe organização e sem organização não é possível a transformação revolucionária da sociedade” (p. 13). Em outros termos: a luta revolucionária precisa ser consciente, organizada, dirigida (VASQUEZ, 1977, pp. 201-202). Para o MEB, que se pôs a serviço das classes subalternas, com as quais passou a assumir compromissos concretos, colocou-se claramente a necessidade de participar de uma estratégia mais ampla em termos de organização política. Em janeiro de 1964, numa reunião preparatória ao 2º Encontro Nacional de Coordenadores, realizada no Rio de Janeiro, essa problemática foi discutida com toda clareza. Não se tratava apenas de reconhecer uma dupla situação de muitos: profissionais do MEB e militantes da AP⁴, mas de aceitar que o MEB participasse, legitimamente, como movimento e ao lado de outros movimentos, de um partido ideológico no sentido gramsciano, como já estava ocorrendo de fato.

Em relação à Igreja, isto significava, concretamente, que um grupo de leigos assumiria neste momento, conscientemente, uma opção político-ideológica que se achava no direito de assumir, mesmo comprometendo com essa opção um movimento como o MEB. Por issourgia a revisão do MEB em seus aspectos mais fundamentais. Daí as discussões difíceis sobre a “confessionalidade” do Movimento, à qual a crise de abril de 1964 deu outros rumos. E era, no fundo, o mesmo problema que havia surgido com

4. Uma crise institucional da JUC, em 1960, fez com ativo grupo de “militantes”, liderados especialmente por Herbert José de Souza, o famoso Betinho, criasse um movimento e expressamente político, designado como Ação Popular (AP). Ao logo dos capítulos veremos a interrelação entre o MEB e a AP.

a JUC e a questão do “ideal histórico”; é um problema que está sempre presente em toda a ação pastoral da Igreja. Como nos diz Vaz (1968):

O exemplo do MEB mostra, assim, como a novidade do problema da “conscientização” coloca a Igreja diante de uma situação também ela nova, com relação às formas tradicionais da pastoral. Ela passa a assumir responsabilidades onde a atitude ideologicamente neutra ou apolítica é puramente fictícia e, em definitivo, impossível [p. 491].

Por último, a análise da experiência do MEB representa, a meu ver, um exemplo privilegiado de encontro entre teoria e prática. Nas palavras de Vasquez (1977):

Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências; de organização dos meios materiais e planos concretos de ação: tudo isto numa passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática, na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação [p. 207].

E toca-se aqui um problema fundamental: sob uma capa de não-diretívismo pedagógico, assumido irrestritamente no discurso do MEB durante todo o período em análise, não se teria desenvolvido – pelo menos nos treinamentos – uma sistemática de “doutrinação”, absolutamente necessária, nos termos de Gramsci, à elaboração de uma contra-hegemonia para um novo bloco histórico, visando a uma transformação radical das estruturas da sociedade brasileira? É esse o caminho que se abre à investigação, colocando-se explicitamente a difícil relação entre um movimento socioeducativo e um movimento sociopolítico, assim como a importância da tarefa educativa, mesmo quando vier das camadas médias para as camadas populares.

Um esclarecimento prévio, que considero fundamental: fui membro do MEB, tendo pertencido ao secretariado nacional, no período de março de 1961, quando foi criado, até maio de 1966. Como um dos coordenadores nacionais, fui responsável por treinamentos das equipes locais e, em boa parte, pelos aspectos metodológicos da ação educativa. Vindo da equipe nacional da JUC e acumulando, pelo menos nos três primeiros anos, o secretariado nacional de Ação Católica Brasileira e o secretariado nacional

do MEB, vivi intensamente esse período fértil e conturbado, no início de minha vida profissional, recém-licenciado pela Faculdade Nacional de Filosofia, da então Universidade do Brasil (hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro). Não hesito em afirmar que a JUC foi minha verdadeira escola. A política universitária, que tinha espaço privilegiado na FNFi, despertou-me para a educação, no final dos anos de 1950, quando todo o país era sacudido pelos debates sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O MEB, por sua vez, foi minha primeira e certamente minha melhor experiência profissional.

São evidentes as facilidades e as dificuldades advindas desse comprometimento com o objeto de pesquisa. Mesmo tendo cuidados extremos para garantir a objetividade da análise, sinto que minha tendência dominante foi valorizar o lado positivo do MEB, porque acredito que o mesmo significou muito para a Igreja, para os cristãos que o fizeram, e talvez também para o povo. Afinal, o MEB foi uma das manifestações concretas do deslocamento da Igreja em direção às classes populares.

Faço minha uma colocação de Gómez de Souza. Tomando a JUC como tema de sua tese de doutoramento e tendo com ela o mesmo envolvimento que tive com o MEB, questiona (1984, p. 4):

Trabalhar sobre um tema que tenha feito parte de nossa experiência pessoal pode introduzir alguns desvios em sua análise. Não é difícil limitar-se ao plano de simples testemunho, ou tender seja à apologia, seja a uma severa autocrítica que não consegue evitar os condicionamentos emocionais. Será possível ver “de fora” aquilo que se viveu “por dentro?”

Mas observa, logo a seguir: “Lendo velhos textos, de cuja elaboração talvez tenham participado, os que viveram os movimentos podem situá-los ao nível da consciência da época e ter uma idéia mais nítida de seus limites e de sua fecundidade”. Foi o que tentei.

Quanto aos procedimentos metodológicos propriamente ditos, partindo da consideração que os documentos do MEB, em conjunto, constituem a historiografia do Movimento, tomei como principal fonte de informações para este estudo a documentação produzida pelo Secretariado Nacional de 1961 a 1966, assim como os textos utilizados nos treinamentos e para o estudo das equipes locais. Nessa documentação estão contidas as representações que o MEB fez de si mesmo, no exato momento em que os fatos ocorreram. Dessa forma, são testemunhos da vida do Movimento.

Trabalhá-los, sistematizá-los, interpretá-los, reuni-los numa história viva foram tarefas que assumi como pesquisador.

Conseguir reunir praticamente todos os documentos elaborados pelo Secretariado Nacional no período, assim como documentos produzidos por diversas equipes estaduais e locais. Esse trabalho foi bastante extenso e demorado, envolvendo muitos contatos e muitas buscas, em diversos estados. Na verdade se converteu num projeto específico, não apenas reunindo, mas também processando e multiplicando o acervo obtido, de forma a torná-lo acessível aos interessados. Há, no entanto, lacunas importantes: relatórios que sei terem sido elaborados mas que não foram localizados; períodos de intensa crise que não permitiram registros etc.

Visando a preencher essas lacunas, e para melhor entender alguns aspectos específicos ou aclarar pontos obscuros, realizei algumas entrevistas com coordenadores, supervisores e professores que trabalharam no MEB. Não foram entrevistas formais, estruturadas. É mesmo difícil chamar de entrevistas longas conversas tidas com antigos companheiros e velhos amigos. Foram conversas sobre “nosso MEB” – livres, ricas, entremeadas de lembranças: “Trabalhamos bem naquele treinamento, não?”; “Você se lembra de...?”; permeadas de notícias sobre gente “sumida” e de informações sobre coisas atuais.

Algumas dessas entrevistas foram realizadas em grupo. Afinal, se o trabalho em equipe era um dos pontos fortes do MEB, porque não tentar revivê-lo? O clima foi de encontro; ou melhor, de reencontro. Longas horas recordando fatos, revendo fotos; ouvindo e cantando músicas dos programas do MEB, felizes com as descobertas, apesar de ideologicamente sermos capazes de arrasar nossas ingenuidades de então. Alguns choros por amigos que se foram; companheiros que se perderam nas lutas políticas ou nas labutas da vida. De permeio, lembranças férteis, reflexões sérias, amarrando tudo. Como diz Ianni (1971, p. 9) mesmo quando as pessoas “não estão em condições de ver claro, ou quando não podem dizer as coisas com clareza, mesmo nesse caso elas revelam dados significativos para a compreensão das situações e problemas. Em geral, no entanto, elas dizem o essencial”.

Tentei ainda entrevistar antigos monitores; pelo menos uma vez insistentemente. Foi impossível conseguir iso, por circunstâncias adversas. Alguns atenderam ao apelo em Mossoró (Rio Grande do Norte). Não consegui mais que um primeiro contato – forçado de minha parte, receoso da parte deles. Afinal, havia decorrido vinte anos de afastamento, entremeados por perseguições e prisões. Teria sido preciso que eu estivesse muito

mais próximo deles, nos anos de 1960 e mesmo depois. É certo que poderia ter obtido depoimentos através de intermediários; isso não me pareceu, no entanto, um procedimento confiável. As cartas de monitores e alunos, centenas delas, supriram em parte essa lacuna. O maior número de cartas dos monitores lidas circunscreviam-se à escola, aos problemas de alunos e a questões materiais. Por sua vez, muitas cartas de alunos testemunham o progresso na alfabetização; cheios de esperança, escreviam versos sobre as escolas radiofônicas. Mas já em 1963 e sobretudo em 1965-1966 aparecem fortes depoimentos da exploração no trabalho e da dura situação de vida. Transcrevi, algumas dessas cartas, tentando compor um “retrato” daqueles tempos, trilhando um caminho aberto por Ferrari (1968) e percorrido por Wanderley (1984). Em especial, transcrevi, por vezes, longos trechos dos documentos, assumindo-os em minha exposição. Assim procedendo, aceitei sacrificar o estilo, mas acredito ter trazido à luz elementos essenciais da reconstituição da prática do MEB tal como foi expressa na época.

Entretanto, a sistematização do modelo pedagógico colocou questões metodológicas originais e obrigou-me a ir mais longe na busca de informações. Em primeiro lugar, é preciso ter em conta que o MEB não tinha um modelo, no sentido de algo estabelecido, definido, acabado. O modelo se fazia no dia-a-dia; o trabalho era ao mesmo tempo uma busca e uma superação das dificuldades surgidas. Não seria possível, então, seguir um procedimento tradicional: apanhar um modelo e procurar mostrar como ele se configura na prática (e não o tendo utilizado, não me detenho em criticar suas limitações). Segui outro caminho. Interessando-me fundamentalmente em revelar o que as pessoas fizeram e como o fizeram, e apreender a que problemas a prática do MEB respondia ou procurava responder, apanhei um momento de sua prática e construí, com base nos elementos coletados, um modelo. Explico-me: o acesso aos arquivos do MEB/Pernambuco, certamente um dos melhores do MEB, possibilitou-me obter um conjunto bastante completo de planos e programas de trabalho, alguns com as respectivas avaliações; relatórios periódicos (mensais, trimestrais, semestrais e anuais); relatórios de praticamente todos os encontros e reuniões de coordenadores, supervisores, professores, motoristas etc.); programas e relatórios de treinamentos de equipes locais, de monitores, de líderes; programações didáticas e correspondentes coleções de *scripts* de aulas e demais programas radiofônicos; além das cartas de monitores e alunos, às quais já me referi.

O momento mais significativo e melhor documentado foi o ano de 1965, quando foram retomados os trabalhos, após a crise provocada pelo

golpe militar de 1964, na renovação do sistema radioeducativo e na perspectiva da animação popular. E o melhor exemplo que encontrei, dentre os diversos sistemas, foi o do MEB/Recife que, em condições extremamente adversas, conseguiu realizar excelente programa de atividades, muitas delas em contato direto com os grupos com os quais trabalhava, assim como desenvolver a programação radiofônica em ótimo nível.

Tomei então o MEB/Recife como exemplo para mostrar até onde o MEB conseguiu chegar. Como queria construir seu modelo pedagógico, escolhi uma das melhores expressões de seu trabalho. Observo que esse programa de trabalho do MEB/Recife, nele incluída a programação radiofônica, não era uma exceção; com um pouco mais de esforço provaria que outras equipes alcançaram o mesmo nível, naquele ou noutro momento, realizando as mesmas atividades ou outras diferentes, também elas importantes e de ótimo nível. Nesse intento, precavi-me para não idealizar determinada forma de trabalho, inclusive porque áreas diferentes exigiam programação diferenciadas. Nesse sentido, tive o cuidado de exemplificar também algumas diferenças: por exemplo, descrevendo como era feita a supervisão de escolas radiofônicas e grupos comunitários em Tefé, no coração da Amazônia. Os sistemas estavam em planos diversos, e as atividades revelavam níveis de consciência e de capacidade técnica diversos, cada qual procurando responder adequadamente às exigências a problemas de sua área de atuação. Mas havia uma unidade no MEB, configurada por uma ideologia comum e um conjunto de procedimentos metodológicos adotados por todos. As diversas formas e os diversos matizes na sua execução configuravam uma pluralidade fecunda, que contribuiu para o crescimento da experiência. Essa unidade, que deu expressão nacional ao MEB, foi cuidadosamente construída ao longo do período, nos treinamentos e nos encontros nacionais e estaduais, nos estágios e intercâmbios e nas visitas de supervisão do secretariado nacional às equipes estaduais e às equipes locais.

Procurando construir o modelo pedagógico do MEB, preocupou-me mostrar a trajetória seguida pelo Movimento, a dinâmica da transformação metodológica por ele operada. Foi nessa trajetória que pude apreender algumas contradições fundamentais internas ao MEB e à Igreja, e frente à realidade e às demais forças atuantes. Tentei mostrar como ocorriam ou se manifestavam essas contradições e como se tentava superá-las, na prática. Procurei revelar como as soluções adotadas por um movimento que se definia essencialmente educativo eram compromissos assumidos pelas equipes entre si, pelas coordenações com os supervisores, pelos monitores

e animadores com os alunos e a população atingida. Cada solução era um possível-concreto, viável naquele momento. Mesmo no plano das formulações teóricas havia buscas, não certezas. Os “teóricos” davam pistas, não métodos. As soluções metodológicas eram elaboradas e experimentadas no MEB, a partir de atividades já conhecidas (como o sistema radioeducativo), ou descobertas em outros contextos (como a animação rural dos países africanos). Partiam às vezes de posturas funcionalistas (como foi o caso do estudo de área), ou experimentalistas (como o treinamento de relações humanas das primeiras equipes locais), mas eram, tanto quanto possível, “revolucionadas” no MEB e pelo MEB.

Ainda em termos da pesquisa realizada, não segui o esquema tradicional, explícito ou subjacente na maioria dos trabalhos sobre educação, com base em modelos sociológicos ou políticos de análise: a conjuntura produz a ideologia que, por sua vez, produz a prática. Nesse modo de proceder, a prática pedagógica é explicada pelas relações estabelecidas no nível da estrutura, em determinado momento histórico. Da minha parte, repito, quis mostrar como o MEB trabalhava e descobrir a que problemas sua prática respondia ou pretendia responder. Para mim, esse modo de trabalhar revelava um modelo em projeto. E desse ponto de vista, o livro de leitura *Viver é lutar*, publicado em 1963, constituiu-se numa representação exemplar de como o MEB se explicava, como explicava as relações Igreja/Estado e Igreja/povo, como denunciava as situações de injustiça e exploração e como acenava com um novo projeto societário.

Por esse motivo, não teria sentido fazer um capítulo teórico, nem mesmo um capítulo inicial sobre o contexto. Quis tirar os temas teóricos “de dentro” do MEB, referindo-os ao contexto à medida que isto se fizesse necessário. Trabalhei, então, em dois níveis: num deles apanhei as origens e a criação, a definição e a redefinição do MEB, suas opções e contradições; noutro, procurei sistematizar seu modelo pedagógico. Os dois níveis foram pensados e redigidos em correspondência. Os temas teóricos foram “provocados” pela reconstituição da prática: desenvolvimentismo, consciência, ideologia, cultura. Fixei-os numa primeira formulação, mas voltei a eles após a construção do modelo pedagógico, porque é no pólo da prática que eles se explicitaram.

Em conseqüência, a exposição desdobra-se em duas partes. A primeira (capítulos 1 a 3) contém minha versão da história do MEB, nos seus primeiros cinco anos de atuação. Na segunda (capítulos 4 a 7) procurei construir o modelo pedagógico, por meio de três componentes que considere fundamentais: o sistema radioeducativo, a animação popular e a for-

mação de quadros. Por sua importância e pelo problema político ocorrido nos primeiros meses de 1964 com o Conjunto Didático *Viver é lutar*, destaquei o material didático da exposição referente ao sistema educativo, apresentando-o e analisando-o em separado (capítulo 5). Finalizando, sintetizo o modelo pedagógico construído de acordo com a primeira hipótese de trabalho, e volto à segunda hipótese, discutindo a relação educação, ideologia e política, a partir do caso do MEB.



Capítulo 1

Raízes

O nosso drama não é só alfabetizar. Junto a isso há a urgência de muito mais. Há urgências gritantes de se abrirem aos nossos camponeses, operários e suas famílias, as riquezas da educação de base, fundamental, educação que chamaríamos de cultura popular, a qual tem de fazer o homem despertar para seus próprios problemas, encontrar as soluções, aprender a comer bem, a defender sua saúde, a manter boas relações com seus semelhantes, a andar com seus próprios pés, a decidir seus destinos, buscar sua elevação cívica, moral, econômica, social e espiritual. É esta a escola que temos de jogar no seio das populações camponesas e operárias, através de seus métodos próprios já experimentados e vitoriosos

[D. José Vicente Távora,
Arcebispo de Aracajú.
Carta a Jânio Quadros,
Presidente da República,
recém-eleito, em 11 nov. 1960)].



1.0 INTRODUÇÃO

Como foi dito na apresentação, o MEB foi criado pela Igreja católica, através da CNBB, no início de 1961, com o objetivo de desenvolver um programa de educação de base por meio de escolas radiofônicas, junto às populações das áreas subdesenvolvidas do Norte, Nordeste e Centro-Oeste do País. Sua criação está organicamente vinculada ao prestígio que o governo federal deu à proposta feita por d. José Vicente Távora, então arcebispo de Aracaju, em nome da CNBB, ao recém-eleito presidente Jânio Quadros. Esse prestígio concretizou-se num decreto da Presidência da República, assinado em março de 1961¹, e no apoio de vários ministérios e órgãos federais e estaduais, mediante convênios assinados com a CNBB, especialmente com o MEC para financiamento do programa, cessão de funcionários e cooperação nos trabalhos, sobretudo aqueles relativos ao treinamento de pessoal e à elaboração dos programas radiofônicos². Foi prevista também importante colaboração do Ministério de Viação e Obras Públicas, à época responsável pela concessão dos canais de radiodifusão, no sentido de agilizar os processos de criação ou ampliação de emissoras católicas.

O programa teria a duração de cinco anos (1961-1965) e deveriam ser instaladas, no primeiro ano, quinze mil escolas radiofônicas, número esse a ser aumentado progressivamente nos anos subseqüentes. Para tanto, a CNBB colocava à disposição do Governo Federal a rede de emissoras filiadas à RENEK, comprometia-se a aplicar convenientemente os recursos financeiros recebidos do poder público e a mobilizar voluntários, principalmente para atuar junto às escolas como monitores, e às comunidades como líderes.

-
1. A área ser atendida pelo MEB, a sistemática de cooperação e o volume de recursos a serem colocados à disposição da CNBB foram previstos no decreto n. 50.370, de 21. mar. 1961, ao qual se articulou, na mesma data, o convênio básico assinado entre o MEC e a CNBB. Posteriormente, pelo decreto n. 52.267, de 17.jul. 1963 foi ampliada a área de atuação, visando especificamente a atender ao estado de Minas Gerias. Esse decreto reformulou também o compromisso referente ao número de escolas radiofônicas, que passou a depender de previsões feitas em planos anuais, submetidos aos órgãos competentes, e a vincular-se aos recursos e apoio efetivamente recebidos.
 2. Conforme a publicação *Documentos jurídicos* (MEB, 81), foram muitos os acordos e convênios assinados pelo MEB, principalmente no período de 1961-1966, o que atesta o prestígio da CNBB e os créditos obtidos pelo MEB, inclusive junto a governos estaduais.

As origens do MEB têm sido localizadas invariavelmente nas “experiências vitoriosas” de educação pelo rádio realizadas pelos bispos brasileiros na Região Nordeste, principalmente no Rio Grande do Norte e em Sergipe, no final dos anos de 1950. Efetivamente foi d. José Vicente Távora, na ocasião arcebispo de Aracaju, que, com base na experiência realizada por d. Eugênio Sales na diocese de Natal e de sua própria iniciativa em Sergipe, formalizou à Presidência da República, em nome da CNBB, a proposta de criação de amplo programa de alfabetização e educação de base, por meio de escolas radiofônicas.

Estas são as que podemos designar origens próximas do MEB. Remotamente, percebe-se a convergência de várias linhas de trabalho, tendo seus pontos de partida:

- a) na CEAA e na CNER, desenvolvidas a partir de 1947 e principalmente no início dos anos de 1950, que assumiram a proposta de alfabetização e educação fundamental feita pela UNESCO;
- b) nas experiências de radiodifusão educativa realizadas pela Igreja católica na Colômbia, através da *Acción Cultural Popular*, e do SIRENA, organizado pelo Ministério da Educação, em 1957-1958;
- c) nos esforços governamentais desenvolvidos na área de saúde, principalmente pelo SESP, através do DNERu e do DNCr;
- d) nas atividades de desenvolvimento comunitário, assim como de associativismo e cooperativismo, lançadas na área de agricultura, através do ETA e da ABCAR, e coordenadas, em parte, nos anos de 1950, pelo SSR.

Para bem entender a proposta inicial do MEB, em termos de objetivos e metodologia, e poder situá-la convenientemente frente a outros movimentos de cultura e educação popular, é preciso:

- a) conhecer o conceito tradicional de educação de base e as formas por ele assumidas nos anos de 1950, e para tal é necessário situar um conjunto mais amplo de iniciativas governamentais, sobretudo no meio rural, em termos de saúde, associativismo e extensão rural;
- b) compreender o “clima ideológico” em que o foi criado, no bojo do desenvolvimentismo e do populismo;
- c) analisar as relações entre a Igreja católica e o Estado brasileiro, especialmente no final dos anos de 1950, sobretudo na região Nordeste.

1.1 DA EDUCAÇÃO DE BASE

Desde sua criação, em novembro de 1947, a UNESCO estimulou a realização de programas nacionais de educação de adultos. Como nos diz Beisiegel (1974, p. 81):

Na atmosfera ideológica peculiar dos primeiros tempos do pós-guerra, os imperativos então prevalecentes, de paz e justiça social, encontravam seus corolários educacionais no apelo à difusão de conhecimentos e atitudes favoráveis à elevação das condições de vida das regiões “atrasadas” e ao desenvolvimento de maior compreensão entre os povos de culturas diversas.

Entendia-se que, nessas regiões “atrasadas”, tanto as dificuldades de organização da família quanto as deficiências dos serviços comunitários em geral, quando existentes, dificultavam ou mesmo impediam que as populações pobres adquirissem o mínimo de conhecimentos, de hábitos e de atitudes que lhes permitissem caminhar na direção de “uma vida mais plena e mais feliz, assim como desenvolver os melhores elementos de sua cultura nacional e facilitar o acesso a um nível econômico e social superior” (idem, p. 81).

Nesse contexto, a educação de base seria, então, esse mínimo fundamental de conhecimentos, em termos das necessidades individuais, mas levando em conta também as necessidades e os problemas da coletividade, assim como promovendo a busca de soluções para esses problemas através de métodos ativos.

Definindo como objeto da educação de base o conjunto das atividades humanas, e recomendando que cada programa em particular devesse ser elaborado com base nas necessidades e nos problemas mais prementes da coletividade interessada ou a ser motivada, a UNESCO abria um imenso leque de conteúdos visando à formação de atitudes e à transmissão de conhecimentos (UNESCO, 1949, pp. 11-12, na tradução de Beisiegel, 1974, pp. 81-82):

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) desenvolvi-

mento 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.

De acordo com a UNESCO, todo programa de educação de base teria como ideal o ensino fundamental universal, gratuito e obrigatório para as crianças. Sublinhava-se o estreito relacionamento entre a educação das crianças e a educação dos adultos, assim como recomendava-se que, onde existissem “verdadeiras escolas” (ou seja, escolas tradicionais para crianças), o programa de educação de base se dirigisse inicialmente aos adultos, sob forma simples e prática.

Há dois pontos a destacar, ainda. O primeiro diz respeito ao conceito de desenvolvimento. Os textos da UNESCO, no período, não elaboram sobre situações concretas; referem-se ao desenvolvimento como decorrente da evolução normal da sociedade, assumindo o progresso das nações desenvolvidas como um padrão a ser alcançado por todos os países. Tudo se passaria como se a melhoria do nível de vida de uma população estivesse na estrita dependência e na relação direta do esforço de superação dos problemas locais, a partir da tomada de consciência desses problemas e de ações concretas no sentido de, por exemplo: evitar as enfermidades endêmicas, através de campanhas de higiene coletiva, na qual a educação sanitária seria correlata ao atendimento médico e ao saneamento básico; ajudar a erradicar o desperdício dos recursos naturais gerado pela prática de técnicas agrícolas depredatórias; adquirir hábitos de leitura, escrita e cálculo; e utilizar melhor as oportunidades de lazer.

Explicitando a relação estreita entre a educação de base e o nível de vida das populações, a UNESCO assumia um conceito essencialmente parciais de desenvolvimento e uma visão a-histórica, superficial e tópica da realidade. Segundo Abreu (1962, p. 7), é característico dessa visão “acentuar hipertrofiadamente um problema específico como se fora supremo,

seja ele saúde, educação, estradas, analfabetismo, de acordo com arbítrios subjetivos, desligados do caráter configurador da categoria de totalidade”.

O segundo ponto é quase uma decorrência deste. Embora a UNESCO insistisse que a alfabetização era apenas um dos conteúdos da educação de base (mas a colocando, na prática, invariavelmente em primeiro lugar), a constatação dos altíssimos índices de analfabetismo entre as populações adultas das regiões ditas “atrasadas” e a correlação estabelecida, na década de 1950, entre o analfabetismo e o grau de desenvolvimento econômico, passaram a apontar o analfabetismo como a expressão mais aguda do atraso dessas regiões e países. Era um cancro que deveria ser extirpado, como já havia dito Miguel Couto, nos anos de 1920, fazendo-se para isto uma mobilização nacional. Beisiegel (1974, pp. 82-83) observa:

Da insistência inicial em torno da necessidade de implantação da *educação fundamental* para todos, crianças, adolescentes e adultos de ambos os sexos, os interesses da organização (UNESCO) se deslocam, rapidamente, para a *educação de adultos analfabetos* – aliás, a temática que mais sensibilizava os governos dos países membros com elevadas taxas de analfabetismo. O analfabetismo entre as populações adultas, um fenômeno que inicialmente se entendia como expressão de uma situação de atraso educacional, passa, cada vez mais, a apresentar-se como uma deficiência a ser eliminada.

É nessa perspectiva que são realizadas, no caso brasileiro, a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos e a Campanha Nacional de Educação Rural, iniciadas respectivamente na segunda metade dos anos de 1940 e início de 1950. A educação das classes populares, principalmente do meio rural, é uma constante da política educacional brasileira após o Estado Novo e a 2ª Grande Guerra Mundial. No bojo da Guerra Fria, no final da década de 1940, é bastante forte a influência norte-americana na reorganização da escola primária rural brasileira. Através do então INEP e posteriormente com o PABAAE, são vários os cursos, nas sedes dos municípios, para as professoras que atuavam no meio rural, e muito explícita nos programas desses cursos a ideologia da segurança nacional, totalmente manipulada contra o “inimigo comunista”.

Ao lado dessa reorganização do ensino regular no meio rural, no esforço de extensão da escolarização fundamental a toda a população, iniciam-se, no mesmo período, as grandes campanhas nacionais de alfabetização, componentes de uma educação fundamental ou de base, no caso brasileiro designada como educação rural, a saber:

- a) a CEEA, organizada em 1947, com o objetivo de promover a educação de base e a organização comunitária, mas efetivamente realizando a alfabetização dos maiores de quinze anos, como ensino supletivo, sobretudo de 1947-1954;
- b) a CNER, criada em 1952 e com significativa atuação até 1958, visando a promover a educação de base para jovens e adultos do meio rural, assim como a extensão e o aperfeiçoamento do ensino primário comum;
- c) o SIRENA, criado em 1958 com o objetivo de robustecer a CEEA. Já na experiência de Leopoldina, em Minas Gerais, o SIRENA executava seus primeiros programas em convênio com a diocese local, a partir de sua emissora católica.

A. Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos

A CEEA é consequência direta da regulamentação do Fundo Nacional do Ensino Primário, em 1945, e da elaboração do Plano de Ensino Supletivo para Adolescentes e Adultos Analfabetos, aprovado pelo Ministério de Educação e Saúde para 1947. Foi prevista uma série de medidas para a execução desse plano: instalação do Serviço Nacional de Educação de Adultos, no Departamento Nacional de Educação do então Ministério de Educação e Saúde; elaboração e aprovação de planos anuais subsequentes de ensino supletivo; preparação e distribuição de cartilhas e textos de leituras para adultos; mobilização da opinião pública em favor da educação de adultos, e busca de integração, por parte do Governo Federal, das atividades dessa área de ensino que vinham sendo realizadas nos estados.

Distinguem-se duas etapas de ação da CEEA: de 1947-1950, na qual são realizadas suas maiores conquistas, na gestão de Lourenço Filho; e de 1950-1954, quando ainda se manteve o impulso do período anterior. A partir de 1954, a CEEA praticamente encerrou sua existência oficial; os serviços de educação de adultos, no entanto, nacional e estaduais, manteve-

3. Apenas na reforma do ensino de 1º e 2º graus pela lei n. 5.692/71 foi revitalizado o ensino supletivo (ver Chagas, Walnir, “Ensino supletivo”, na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* n. 131, jul./ set. 1972, e De Vargas, Sonia Maria, *A atuação do Departamento de Ensino Supletivo do MEC no período 1973-1979*, dissertação de mestrado em educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, em 1984.

ram em funcionamento a rede de ensino supletivo implantada³.

A Campanha justificava sua ação pelo poder da educação na construção da sociedade desejada para o Brasil na época e perseguia objetivo bastante concreto: a ampliação das bases eleitorais (PAIVA, 1973, pp. 182-183), o que explica as metas basicamente quantitativas dos planos elaborados para o ensino supletivo e a insistência na diminuição das taxas de analfabetismo, bastante altas no período.

Segundo Beisiegel (1974, p. 92), decorre da criação da CEEA outro fato importante:

A unidade de referência para distribuição de recursos foi deslocada do Estado ou Território para seus respectivos Municípios, impossibilitando, dessa maneira, a concentração das escolas nas áreas mais densamente urbanizadas e determinando, conseqüentemente, uma ampla disseminação das novas classes de ensino supletivo por todas as regiões do País.

É nesse sentido que se afirma que a orientação da CEEA é fortemente “ruralista”, embora mais ligada à modificação do equilíbrio eleitoral no interior do País e menos ao “combate à migração ou à adequação do ensino às condições da vida rural, como proclamava” (PAIVA, 1973, pp. 182-183).

Enquanto conteúdo de sua ação pedagógica, afirmava Lourenço Filho, em 1948:

[...] no caso específico do Brasil, atribuía-se ao ensino supletivo o esforço de fornecer a todos a *educação de base* ou *educação fundamental*, entendendo-se por educação de base o processo educativo dedicado a proporcionar a cada indivíduo “os instrumentos indispensáveis da cultura de seu tempo, em técnicas que facilitassem o acesso a essa cultura – como a escrita, a leitura, a aritmética elementar, noções de ciências, de vida social, de civismo e de higiene e com as quais, segundo suas capacidades, cada homem pudesse desenvolver-se e procurar melhor ajustamento social” [apud BEISIEGEL, 1974, p. 93].

Essa proposta situa-se precisamente no quadro da forte influência das idéias da democracia liberal. Nos termos em que está formulada, ignora o conflito de classes na sociedade capitalista e faz crer que a ação pedagógica atinge de maneira única todas as classes e todas as pessoas. Por outro lado, o conteúdo proposto para o supletivo era exatamente o que deveria ser fornecido pelo ensino primário regular. As escolas de ensino supletivo para adolescentes e adultos, normalmente noturnas, forneceriam a mesma educação oferecida às crianças nas escolas primárias, com pouca ou nenhuma

adaptação ao alunado.

Essa educação de base deveria, ainda na opinião de Lourenço Filho, começar pela alfabetização – entendida como a transmissão de técnicas de ler e escrever – qualquer que fosse a idade da clientela a atingir. Seguir-se-ia o reforço dos hábitos de boa leitura e da reflexão sobre ela, ao mesmo tempo em que se introduziriam as noções dos valores sociais, cívicos e morais e o desenvolvimento do sentido de melhor ajustamento social (apud BEISIEGEL, 1974, p. 94). Depreende-se também do discurso oficial da campanha que o analfabeto era considerado um “marginalizado social”, e o analfabetismo, causa do subdesenvolvimento. Mas a própria prática educativa da CEAA, obrigando-a a entrar em contato direto com a realidade, encarregou-se de mostrar aos seus responsáveis, técnicos e dirigentes que nem o analfabeto era um incapaz, nem o analfabetismo a causa do subdesenvolvimento; e que a alfabetização, portanto, não era a solução.

O fato de os objetivos da Campanha centrarem-se fortemente na alfabetização fez dela o primeiro grande movimento oficial de alfabetização de massa no Brasil. Mas sua ação extensiva tornou-a bastante vulnerável; chegou mesmo a ser acusada de “fábrica de eleitores”. Impossibilitada de passar à ação intensiva e de profundidade, que requeria vultosos recursos e outros métodos, a CEAA entrou em declínio a partir de 1954, praticamente substituída pela Campanha Nacional de Educação Rural.

B. Campanha Nacional de Educação Rural

A CNER foi criada em 1952, ligada inicialmente à CEAA. Foi fruto remoto do Seminário Interamericano de Educação de Adultos, realizado no Brasil em 1949 sob patrocínio da UNESCO e da OEA, que gerou a experiência inicial de Itaperuna, no estado do Rio de Janeiro, desenvolvida a partir de 1950. É fruto próximo de uma série de reuniões que aconteceram no Ministério de Educação e Saúde, congregando especialistas de várias áreas profissionais, no início de 1951, com o objetivo de debater o problema das populações rurais e fazer um balanço do que estava sendo realizado nesse setor.

De acordo com a justificativa de criação da CNER, essas reuniões concluíram que a infecundidade dos processos administrativos tradicionais na luta contra os problemas do meio rural resultava, em primeiro lugar, de um conhecimento imperfeito das condições sociais e culturais em que vivia a população do campo; em segundo lugar, da fragmentação da abordagem

do problema e das soluções propostas, incumbindo-se cada entidade de um aspecto parcial, seja saúde, economia ou ensino. Entretanto, constatando que se estava diante de uma situação típica de “mudança cultural”, recomendaram os participantes das reuniões referidas uma ação profunda e total sobre as comunidades rurais, inclusive unindo a educação fundamental às indispensáveis reformas da estrutura agrária. Para isso, segundo Romero (1952, p. 184),

[...] impunha-se um trabalho dinâmico de recuperação total do homem rural, em seu habitat, através da educação. Adotava-se de partida o princípio de desenvolvimento de comunidade, pelo qual torna-se necessário estimular a participação ativa do povo na grande tarefa da auto-educação.

Embora a Campanha se nomeasse de *educação rural*, justificando essa designação por ser mais compreensível para o homem do interior que *educação de base*, sua finalidade principal era levar a educação de base ao meio rural brasileiro:

Já não se trata mais de alfabetizar em massa, construir escolas, espalhar postos de saúde, e sim substituir uma cultura por outra mais adequada às condições atuais do mundo. É enfim fazer o que se está se realizando em toda parte sob o nome *educação de base*. Só esse tipo de educação será capaz de preparar o caminho à reforma de estrutura de que o nosso meio rural tanto necessita [ROMERO, 1952, p. 185].

Essas expressões revelam a posição ideológica dualista de considerar o campo como tradicional e atrasado e a cidade como moderna e avançada, assim como a postura radical de substituir a cultura rural “por outra mais adiantada” (como se isso fosse possível). Por outro lado, merece destaque o fato de a CNER ter adotado também ela a definição de educação de base dada pela UNESCO, como se pode ler em seu Regulamento:

Entende-se por educação de base ou educação fundamental o mínimo de educação geral que tem por objeto ajudar as crianças, os adolescentes e os adultos a compreenderem os problemas peculiares ao meio em que vivem, a formarem uma idéia exata de seus deveres e direitos individuais e cívicos e a participarem eficazmente do progresso econômico e social da comunidade a que pertencem. Essa educação é chamada educação de base porque se destina a proporcionar aos indivíduos e às comunidades o mínimo de conhecimentos teóricos e técnicos indispensáveis a um nível de vida

compatível com a dignidade humana e com os ideais democráticos, e porque, sem ela, as atividades dos serviços especializados (médicos, sociais, agrícolas) não seriam plenamente eficazes [NÓBREGA, 1954, pp. 191-192].

Desse mesmo Regulamento, retiro os objetivos da CNER:

- a) investigar e pesquisar as condições econômicas, sociais e culturais da vida do homem brasileiro no campo;
- b) preparar técnicos para atender às necessidades da educação de base ou fundamental;
- c) promover e estimular a cooperação das instituições e dos serviços educativos existentes no meio rural, e que visam ao bem comum;
- d) concorrer para a elevação dos níveis econômicos das populações rurais por meio da introdução, entre os rurícolas, do emprego de técnicas avançadas de organização e de trabalho;
- e) contribuir para o aperfeiçoamento dos padrões educativos, sanitários, assistenciais, cívicos e morais das populações rurais;
- f) oferecer orientação técnica e prestar auxílio financeiro a instituições públicas e privadas que, atuando no meio rural, estejam integradas nos objetivos e finalidades da CNER [idem, p. 192].

Embora atuando em todo o país, a CNER procurava atingir em amplitude e profundidade os agricultores de uma área delimitada, conjugando esforços de diversas entidades para uma atuação simultânea e coordenada. Seus meios de ação, de certa forma inovadores no início dos anos de 1950, eram basicamente os centros de treinamento de líderes rurais, os centros sociais rurais, as missões rurais e as semanas educativas.

Os centros de treinamento eram de dois tipos: centros de educação de base, destinados a formar líderes do mais alto padrão – diretores de projetos da CNER, técnicos responsáveis pelas diversas frentes de trabalho etc.; centros de aperfeiçoamento de professores rurais, auxiliares rurais (na linha de assistentes sociais) e auxiliares de enfermagem. Os centros mais fortes, segundo os relatórios, eram aqueles nos quais se desenvolviam os cursos de aperfeiçoamento de professoras, cuja matriz era a Fazenda do Rosário, em Minas Gerais, sob a orientação da professora Helena Antipoff.

Ainda do exame dos relatórios, na parte referente aos centros, destacam-se dois pontos: o regime de cooperação em que funcionam muitos dos cursos de treinamento, inclusive com a Igreja católica; e a intenção de formar líderes polivalentes, muitas vezes dentre as professoras primárias rurais, e equipes integradas de vários profissionais.

As missões rurais, por sua vez, não pretendiam atuar apenas *sobre* os

indivíduos:

As missões da CNER procuram atingir as instituições, formar líderes aptos a dirigi-las e criar o espírito de grupo que é a base do senso comunitário. Dessa forma, sua ação se multiplica através da escola, dos clubes agrícolas, dos clubes femininos, da igreja, das associações recreativas e de classe. Não se limita a descobrir líderes, mas também os forma através de cursos práticos e intensivos. Seu alvo é a integração do indivíduo nas instituições e a integração das instituições na comunidade [ROMERO, 1952, p. 187].

As missões trabalhavam com uma equipe pequena: um médico, de preferência sanitaria, um agrônomo, uma assistente social e uma educadora, aos quais se agregavam uma enfermeira, um técnico agrícola e uma agente doméstica e outros profissionais, conforme o projeto. As principais técnicas utilizadas eram: organização de comunidades, serviço social de grupo, educação sanitária e extensão agrícola. Como fator de enriquecimento dessas técnicas, e com evidente influência norte-americana, as missões utilizavam diversos recursos audiovisuais, quer na missão designada “fixa”, quer na “móvel”, “cinematográfica” ou “periódica”, de curta duração. Mas os próprios relatórios oficiais registram, quanto aos recursos audiovisuais que: “o material até agora empregado é de procedência estrangeira e deixa muito a desejar. Exige do comentador grande esforço para adaptá-lo ao meio brasileiro, esforço esse muitas vezes improficuo” (ROMERO, 1952, p. 189). O que vale uma observação: o auxílio estrangeiro, principalmente americano, em muitas oportunidades e de diversas formas, sempre priorizou a aquisição de equipamentos e a utilização dos recursos audiovisuais – hoje tecnológicos –, no caso da educação. E parece caber também para a CNER a análise feita por Bezerra (1977) para o caso da extensão rural: a prática educativa era fundamentalmente de divulgação da mensagem, de vulgarização de experiências; interessava mais o como transmitir e não o que transmitir, pois o conteúdo já estava praticamente pronto, estabelecido.

Outros meios de ação, em geral pouco citados, merecem ser pelo menos referidos. Os centros sociais rurais, segundo os relatórios, procuravam transformar os centros sociais existentes, de caráter geralmente assistencialista, em centros comunitários,

[...] isto é, em centros de estudo e trabalho educativo visando principalmente os adultos. A CNER realiza este projeto instalando nesses centros cursos intensivos de puericultura, de corte e costura, de alfabetização, grupos de

canto orfeônico etc., procurando fazer com que as populações rurais participem ao máximo de seu controle e direção [ROMERO, 1952, p. 189].

Finalmente, quanto às semanas educativas, utilizando mais uma vez as palavras oficiais:

As semanas educativas se destinam a um tipo especial de líder ou procuram criar um clima de valorização da educação na elite de uma determinada comunidade. Durante uma semana os líderes se reúnem para ouvir conferências, ver e discutir filmes educativos ou tomar parte em debates e mesas-redondas sobre problemas que lhes dizem respeito, tais como reforma agrária, escola rural, crédito agrícola, seguro agrário, cooperativismo etc. [idem].

Surgindo como instrumento para atingir em profundidade algumas áreas rurais determinadas (municípios), por meio de uma ação integrada com as populações locais (comunidades), entendida nos termos da educação de base, a CNER veio a caracterizar-se, nos anos de maior vigor de sua ação (1952-1956), como uma das instituições introdutoras do processo de desenvolvimento de comunidades no meio rural brasileiro. É interessante ressaltar, todavia, que independente da avaliação dos resultados dessa Campanha, sua influência fez-se sentir de modo marcante sobre a estratégia adotada para grande parte da educação de base no meio rural brasileiro (PAIVA, 1973, p. 200). Evidentemente, não lhe cabem os méritos de todas as influências, mas encontramos sua linha de ação junto às comunidades em outras instituições que com ela colaboraram intensamente, por exemplo no SAR da arquidiocese de Natal, no Rio Grande do Norte, uma das raízes do MEB.

Embora seja consensual o destaque dado à CNER, é bastante mais ampla, todavia, a ação desenvolvida no meio rural brasileiro, a partir da segunda metade da década de 1940. A industrialização e a urbanização, fenômenos associados, provocavam cada vez mais o êxodo das populações rurais; e não é demais supor que crescessem também as pressões para um maior atendimento ao campo. No que se poderia designar como início do processo de modernização da agricultura e da criação, nas áreas rurais, de condições favoráveis à modernização da estrutura capitalista, é bastante nítida a influência americana por meio de acordos celebrados em função do Ponto IV da Doutrina Truman: convênio para a produção de gêneros alimentícios (1942, renovado em 1944); acordo sobre educação rural, assinado entre o Ministério da Agricultura e a *Interamerican Foundation* (Comissão Brasilei-

ro-Americana de Educação das Populações Rurais, 1945); criação da ABCAR, expandindo experiências realizadas em Minas Gerais (a partir de 1948) e no Nordeste (a partir de 1954), sob os auspícios da *American International Association*, dos irmãos Rockefeller). Após longa gestação, é criado, em 1955, o Serviço Social Rural, também ele em convênio com o Ponto IV, mas que só começa a funcionar em 1959, objetivando “iniciar, sob a ação de um plano racional e conjunto, a árdua tarefa de procurar desenvolver e recuperar as comunidades rurais brasileiras” (AMMANN, 1980, pp. 29-36).

Ao mesmo tempo, são organizados, no recém-criado Ministério de Saúde, o DNERu e o DNCR, que também vão interagir com o MEB no início dos anos de 1960. Ressalvada a especificidade de cada um desses órgãos, seus objetivos definiam-se segundo a ideologia do desenvolvimento comunitário e giravam em torno da criação de uma mentalidade de cooperação e participação na solução dos problemas locais, que se concretizaria no incentivo ao associativismo (entendido como clubes e associações locais) e cooperativas, e se expressava pela formação de liderança.

Além dos estudos e das pesquisas, e do aperfeiçoamento e especialização do pessoal técnico, esses objetivos eram buscados através da realização de cursos (artes domésticas, educação sanitária etc.), associados à organização de clubes (de mães, de jovens), para o artesanato, a introdução de novos procedimentos agrícolas, e o aprendizado da saúde, da higiene e da nutrição. Realizavam-se também através de campanhas (construção de fossas, combate à verminose etc.) e de recreação (teatro de fantoches, projeções cinematográficas).

Na ideologia do desenvolvimento comunitário são ainda pontos fundamentais a auto-ajuda nas comunidades e a colaboração entre as instituições (AMMANN, 1980; BEZERRA, 1977). Desse ponto de vista, é bastante forte o vínculo da Igreja católica com essas iniciativas do Estado; vários bispos atuavam inclusive como executores de convênios assinados entre suas dioceses e os organismos citados. É nessa conjuntura que nasce a idéia das emissoras rurais, que serão peça fundamental no MEB, e das escolas radiofônicas.

C. Sistema radioeducativo

-
4. Utilizo largamente, neste item, o artigo de José Silvério Baia Horta, “Histórico do radioeducativo no Brasil (1922-70)”, publicado nos *Cadernos da PUC n. 10*, em set. 1972. Sempre que possível, no entanto, fui às fontes por ele indicadas; nesses casos, refiro os textos originais.

Segundo Horta⁴ (1972, p. 83), a história da radiodifusão educativa no Brasil se confunde com a história da radiodifusão brasileira. Desde a instalação precária da primeira emissora em solo brasileiro, em 1922, foram realizadas transmissões consideradas explicitamente educativas (Rádio Corcovado, série de conferências sobre higiene: “A saúde pelo auto-falante”). Desde 1933, a partir da fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, por Roquette Pinto e Henrique Morise, na Academia de Ciências da Escola Politécnica, existem emissoras radiofônicas totalmente dedicadas à educação e à cultura. Por sua vez, o primeiro plano com vistas a resolver o problema educacional do país com ajuda do rádio foi elaborado em 1926, por Roquette Pinto. Profundamente idealista, mas realmente precursor em vários pontos, esse plano já propunha uma educação verdadeiramente popular. Previa uma radioescola na capital de cada estado, com função diretora, e uma rede de rádio-escolas municipais retransmissoras, servindo diretamente ao povo. Propunha, ainda, que fossem mobilizados todos os elementos disponíveis nos “municípios centrais”, em benefício da educação dos pobres. Mas somente em 1934, no âmbito da reforma de ensino do Distrito Federal elaborada por Fernando de Azevedo e implantada por Anísio Teixeira, foi criada a primeira radioescola municipal, dirigida pelo mesmo Roquette Pinto. Saudado como o “primeiro passo dado pelo poder público em prol do rádio como fator educativo popular” (ESPINHEIRA, 1934, p. 107), previa emissões feitas com técnicas adequadas e controle dos radioalunos.

Pressionada pelo próprio governo para aumentar seu capital a fim de adquirir uma estação mais potente, e procurando evitar tornar-se uma emissora comercial, a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, em 1937, optou por uma alternativa constante de seus estatutos e transferiu seus bens para o Ministério de Educação e Saúde. Essa doação deu origem à PRA-2, Rádio Ministério da Educação, e possibilitou a criação do Serviço de Radiodifusão Educativa (SRE), destinado a promover, permanentemente, a irradiação de programas educativos (lei n. 378, de 13 jan. 1937).

Horta (1972, p. 92) observa que a presença do Ministério da Educação e Saúde na área da radiodifusão já estava determinada por lei desde 1931, mas foi apenas a partir de 1943, após a aprovação de seu regimento e a designação de Fernando Tude de Souza como primeiro diretor, que o SRE passa a realizar “uma série de iniciativas talhadas a um êxito completo e que terão repercussão profunda na vida nacional” (BRASIL/MEC, 1944, p. 2). Esse diretor faz uma distinção fundamental entre radioeducativo e radioinstrutivo:

Radioeducativo pode ser todo rádio brasileiro, sem necessidade de ser um rádio meramente instrutivo ou de ensino. Tudo o que se faz no rádio pode ter um sentido educativo, sem apelar para a forma sistematizada de ensinar. E, sobretudo, tudo o que se faz nas estações de rádio brasileiras tem que deixar de ser deseducativo [idem, p. 5].

A partir desta distinção, foram organizados cursos de português, inglês e geografia, transmitidos regularmente pela nova emissora de 25 kw adquirida em fins de 1942, assim como cursos de férias, em 1944, para professores de todo o Brasil, organizados pela ABE. Embora não seja registrada em nenhuma dessas iniciativas a existência de recepção organizada, é comum referirem-se os relatórios à correspondência de alunos pedindo informações, solicitando orientação e solução para seus problemas. Há referências também à inscrição de grupos de até cinquenta pessoas nos cursos – o que é considerado por Horta (1982) um germe da recepção organizada.

Mas a recepção organizada – um grupo de alunos reunidos em núcleos de recepção para ouvir a aula e debater os temas tratados com um professor-assistente ou um monitor, que se encarrega ainda das explicações complementares – consta ter sido introduzida apenas no ano de 1947, pela Universidade do Ar, em São Paulo. Idealizada por Benjamin do Lago e lançada pelo SENAC e SESC, funcionou até 1951, utilizando o rádio para uma grande campanha de educação em favor da classe comerciária, principalmente nas cidades do interior do estado.

Após essa experiência, Benjamin do Lago reformula, em 1950, seu plano de uma campanha de educação popular em larga escala, lançando as bases da escola radiofônica:

O nosso método se caracteriza, essencialmente, pela articulação do rádio com a escola. Na sua estruturação unem-se às vantagens pedagógicas da escola os elementos de vida, penetração e coordenação do rádio. A campanha, deste modo, sem prejuízo do contato direto com os alunos, através da escola, ganha, com o uso do rádio, muito mais larga possibilidade de extensão. Uma, a escola, mantém o mesmo papel clássico de verticalidade. O outro, o rádio, multiplica em extensão essa verticalidade. Não é portanto um meio apenas, como poderia parecer, de maior extensão. Isto poderia acontecer se se suprimisse o contato direto com os alunos, isto é, se os alunos ficassem invisíveis, como acontece nas aulas apenas pelo rádio. Mas não é este o caso. Aqui há dois elementos: o rádio e a escola. Ou melhor: o rádio e uma rede de núcleos receptores, que tem o mesmo papel da escola no sentido comum [LAGO, 1969, pp. 82-83].

Apesar do entusiasmo que animava esses planos, a primeira experiência de um curso de alfabetização utilizando o rádio é bem modesta: atingindo 168 alunos, a maioria na faixa dos catorze aos trinta anos, um experimento do prof. Geraldo Januzzi, em 1951, na cidade de Valença, no estado do Rio de Janeiro, consta ter conseguido resultados bastante positivos, embora sem repercussão entre as autoridades educacionais (HORTA, 1972, p. 100). Aliás, um ano antes, João Ribas da Costa, antigo professor primário e inspetor escolar na zona rural do Espírito Santo, havia proposto “a quem podia aceitar ou recusar a inovação”, um plano de educação fundamental por meio do rádio, compreendendo inclusive o ensino da leitura e da escrita. Esse plano foi rejeitado “sob a alegação apriorística de que o ensino da leitura era tecnicamente impossível de ser realizado pelo rádio, por ser indispensável o contato direto entre o professor e o aluno” (idem, p. 102).

Logo mais, em 1955, um frade franciscano, frei Gil Bonfim, em artigo publicado na *Revista Eclesiástica Brasileira*, estuda a viabilidade e a conveniência da implantação de uma rede de emissoras católicas no Brasil, visando à catequese e à educação popular. Frei Bonfim inspirava-se na experiência da ACPO, criada por mons. José Salcedo na Colômbia, em 1947. Tendo conseguido apoio governamental e cobertura da UNESCO, em 1955 a ACPO já tinha 7.500 escolas radiofônicas funcionando em 533 paróquias. E frei Bonfim procurava motivar a Igreja católica para algo semelhante no Brasil. Segundo Horta (idem, p. 101):

Este trabalho serviu para chamar a atenção das autoridades eclesiásticas e educacionais para as realizações de Sutatenza e para demonstrar o baixo custo da utilização do rádio na catequese e na educação popular. Foi também um grito de alarme para que a Igreja entrasse no campo da radiodifusão. E a entrada da Igreja nesta área marcou [...] uma nova fase na história da radiodifusão educativa em nosso país⁵.

Todos os elementos fundamentais do sistema radioeducativo – implantação de uma cadeia de emissoras, organização da recepção, viabilidade e economia de uma ampla experiência da educação fundamental pelo rádio, inclusive o ensino da leitura e da escrita – são retrabalhados por

5. De fato, a arquidiocese de Natal introduziu em 1958 as escolas radiofônicas, que vieram a constituir-se num dos setores do SAR.

João Ribas da Costa, “após conhecer a experiência do prof. Januzzi e profundamente impressionado com os resultados alcançados pela *Acción Cultural Popular* da Colômbia” (idem, p. 102). Apresenta então, em 1956, quando gerente de relações públicas da Phillips do Brasil⁶, uma bem elaborada proposta de alfabetização de adultos e cultura popular por meio de sistemas radiofônicos com recepção organizada. Previa a instalação de uma cadeia de emissoras sem fins comerciais na região Nordeste, na qual era alta a densidade demográfica e eram raras as estações de rádio: “apenas uma, no Nordeste, para cada dez, situadas ao sul da Bahia” (COSTA, 1956, p. 44). Foram nucleados 27 grupos de municípios, em torno de municípios-chave de onde partiriam as emissões. O sistema de radiodifusão educativa compreenderia ainda, além das emissoras, um plano de ensino básico, técnicas de ensino radiofônico e material de acompanhamento (livros, diagramas e cartazes) preparados conjuntamente por educadores e especialistas em processos radiofônicos – num processo de planejamento técnico e econômico, o mais centralizado possível, enquanto os exames seriam descentralizados. A base do sistema era a recepção organizada, que teria como exigências mínimas: núcleos de recepção bem organizados e eficientes; receptores qualificados, isto é, sintonizados para recepção exclusiva da emissora do sistema; e assessoria radiotécnica e pedagógica contínua (idem, p. 85). Segundo Horta (1972, p. 107):

Dois fatores garantiriam, segundo esse plano, maior eficiência da recepção: atuação dos monitores, pessoas de ambos os sexos, com um mínimo de conhecimentos, que auxiliariam as tarefas do professor locutor, gratuitamente. “Este trabalho é e tem de ser um apostolado. Religioso, cívico ou filantrópico, mas apostolado” (COSTA, 1956, p. 45); intercâmbio de idéias, o auxílio e o estímulo mútuo entre os alunos do mesmo núcleo de recepção, antes, durante e após as aulas.

Pelo seu plano, Ribas da Costa foi convidado pelo Ministério da Educação e Cultura, no início de 1957, para organizar o Sistema Rádio Educativo Nacional (SIRENA). Mesmo antes da instalação oficial ocorrida em meios de 1958, o SIRENA iniciou suas atividades visando: fomento à criação de sistemas radioeducativos regionais de iniciativa oficial ou particular, assim como orientação e assistência em sua implantação e funcionamen-

6. Evidentemente por interesses comerciais, a Phillips do Brasil apoiava e divulgava essas iniciativas. No MEB também é forte sua presença, tanto na venda de equipamentos às emissoras católicas quanto na exclusividade da fabricação e venda dos receptores de recepção cativa utilizados nas escolas radiofônicas.

to; programação, elaboração, gravação e distribuição de cursos básicos a serem irradiados.

De acordo com a exposição de motivos apresentada pelo diretor do Departamento Nacional de Educação do MEC, o SIRENA destinava-se a influir na elevação do nível social do povo, a robustecer a CEEA e a colaborar, com todos os seus recursos, na mobilização nacional contra o analfabetismo” (MENECALE, 1957, p. 1). Fazia parte de seu projeto colocar vinte mil receptores cativos em pequenas comunidades, só no primeiro ano de funcionamento. Não existem dados sobre as escolas radiofônicas efetivamente implantadas, mas, nos relatórios disponíveis em 1961, registravam-se 65 sistemas regionais em colaboração com o SIRENA, dos quais 47 em funcionamento e os demais ainda em fase de instalação (HORTA, 1972, p. 107). Muitas emissoras católicas mantinham convênio com o SIRENA e transmitiam seus programas. Nesse caso, o mecanismo normal para criar escolas consistia na distribuição de receptores pelos párocos, que se encarregavam de escolher e apoiar os monitores. Muitas dessas emissoras vieram a integrar o MEB, algumas com grande número de escolas instaladas naquela sistemática.

Quanto ao aspecto didático-pedagógico, a atividade principal do SIRENA foi a produção e gravação de aulas e sua distribuição em discos para as emissoras. Editou também a *Radiocartilha* para alfabetização, impressa em cores, mas bastante fraca, mesmo se comparada a outras cartilhas do MEC. A total centralização na produção das aulas, sua inadequação às necessidades da população que pretendia atingir, principalmente no meio rural, foram desacreditando os programas.

1.2 SOBRE AS ORIGENS DO MEB

A proposta inicial do MEB, feita no início de 1961, foi precedida por duas experiências da própria Igreja consideradas seus antecedentes mais próximos, a saber: as escolas radiofônicas do SAR, da arquidiocese de Natal; e o SIRESE, instalado pela arquidiocese de Aracaju.

Como vimos, muitas das atividades educativas promovidas pelo governo federal, referidas anteriormente, eram realizadas em convênio com instituições privadas, entre elas as dioceses católicas. A descoberta dos problemas sociais mais amplos pela Igreja católica e a busca de soluções para os mesmos, em alguns momentos ao lado do Estado, é um processo que se

define a partir dos anos de 1950, principalmente no Nordeste. O estado do Rio Grande do Norte, em especial a área compreendida pela arquidiocese de Natal, é o caso mais significativo e que alcançou maior repercussão.

Como relatado por Ferrari (1968), o Movimento de Natal, como ficou conhecido, após uma experiência urbana iniciada em 1948, passou a desenvolver uma linha de ação comunitária no meio rural, com base no binômio escola-paróquia. Pretendia “promover o levantamento e a mobilização dos recursos locais com o fito de organização da comunidade” (p. 87). As atividades junto às escolas não iam muito além de cursos de aperfeiçoamento, reunião com professores, pais e alunos visando melhorar o ensino, organizar o ensino religioso nas escolas, promover a criação de clubes agrícolas e integrar a escola no trabalho de comunidade que se iniciava junto às paróquias, que se constituíam no pólo mais dinâmico, a partir dos quais o SAR procurava realizar um plano de ação social que consistia na organização de centros sociais de comunidade, clubes de jovens, clubes de mães, clubes esportivos, ambulatórios de emergência; na execução de programas de educação sanitária e de recreação, assim como cursos diversos de alfabetização, arte culinária, corte e costura, bordados, indústrias caseiras etc., assim como um plano de ação pastoral, com a fundação da JAC e de centros catequéticos.

A organização das comunidades exigia a formação de grupos, e o treinamento de líderes rurais, apoiados pela CNER e pelo SSR, era um dos pontos fortes do trabalho do SAR, desde os primeiros anos.

Segundo Ferrari (1968, p. 71), a idéia da utilização do rádio para programas educativos junto às populações rurais data de 1948; é anterior, portanto, à criação do SAR. Mas é apenas em 1958 que a diocese de Natal obtém a concessão de um canal e instala, com o apoio do SSR, uma pequena emissora. Após uma viagem a diversos países da América Latina, com o apoio do ETA e financiamento do Ponto IV, durante a qual teve oportunidade de conhecer pessoalmente a experiência da ACPO, d. Eugênio Sales organizou uma rede de escolas radiofônicas de ensino supletivo, na área abrangida pela diocese de Natal (p. 87). É importante observar que, nesse caso, a Emissora de Educação Rural constituiu-se em apenas um dos instrumentos que vinham reforçar um movimento de evangelização e ação social. Dessa forma, antes mesmo da criação do MEB, e figurando como uma de suas raízes mais próximas, encontram-se as escolas radiofônicas do SAR. Da pesquisa de Ferrari podem ser extraídas as seguintes informações sobre essas escolas, relativamente ao período imediatamente anterior ao

MEB: em 1958, 66 escolas em funcionamento, com cerca de novecentos alunos; em 1959, 205 escolas e cerca de mil alunos; em 1960, 148 escolas e aproximadamente 2.500 alunos (p. 153).

No caso de Sergipe, em convênio com o SIRENA e outros órgãos governamentais, principalmente da área da saúde e da agricultura, em 1959 foi criado um sistema radioeducativo estadual completo, compreendendo: centro de execução, centro de treinamento de pessoal, estação transmissora e uma rede de escolas radiofônicas. O SIRESE foi um dos frutos concretos do 2º Encontro dos Bispos do Nordeste, realizado em Natal, em maio de 1959. Desse encontro participaram 22 arcebispos e bispos, que contaram, nos trabalhos, “com a cooperação e assistência de numerosas autoridades federais, estaduais, municipais e autárquicas, dentro do mesmo plano e com os mesmos objetivos do 1º Encontro, realizado em Campina Grande, Paraíba, em maio de 1956” (ENCONTRO, 1959, p. 5).

Na declaração aprovada ao final desse 2º Encontro e entregue ao presidente da República, que o encerrou, o primeiro bloco de sugestões é relativo à educação de base e à promoção operária:

- a) estabelecimento de medidas de financiamento para um programa de educação de base por escolas radiofônicas para o Nordeste;
- b) programa de educação de base através de escolas radiofônicas em Sergipe;
- c) programa de educação de base no norte do estado de Alagoas, através de escolas radiofônicas, missão rural e centro de treinamento;
- d) programa piloto de desenvolvimento de artesanato, no Rio Grande do Norte;
- e) curso de líderes rurais em cooperativismo da Missão Intermunicipal Rural Arquidiocesana, do Maranhão;
- f) escola de pesca em Maceió (idem, p. 28).

Do elenco das medidas tomadas pela Presidência da República em atendimento às sugestões desse 2º Encontro (trinta decretos assinados em julho de 1959), constam as disposições para a implantação dos programas de Sergipe (decreto n. 46.377/59) e Alagoas (decreto n. 46.378/59) e a criação de um grupo de trabalho para estudar e planejar o programa para o Nordeste (decreto n. 46.376/59). Os estudos deveriam incluir especificamente: formas de financiamento ou custeio para aquisição e instalação de

transmissores; formas de trabalho em cooperação entre as emissoras de educação rural católicas e os órgãos de assistência que atuavam nas áreas de influência dessas emissoras (idem, p. 89).

Tudo indica que esses estudos não chegaram a resultados concretos e que a Igreja católica continuou tomando a iniciativa de propor maior colaboração com o Estado, no tocante à educação de base através da radiodifusão⁷. Existia nesta época a RENEK, órgão do Secretariado de Ação Social da CNBB, cujo setor de educação de base promovia o intercâmbio de informações e a coleta de dados das escolas radiofônicas que funcionavam no âmbito da Igreja, normalmente realizados em estreita colaboração com o Estado. Ao final de 1960, a RENEK promoveu, em Aracaju, o 1º Encontro de Educação de Base, do qual saiu a disposição de iniciar-se a instalação de escolas radiofônicas em outras dioceses. A partir desse encontro, recomeçam os entendimentos entre a CNBB, representada pelo arcebispo de Aracaju, d. José Távora, e o então eleito e ainda não empossado presidente Jânio Quadros, tendo em vista a criação do MEB, o que veio a ocorrer em março de 1961.

O que teria levado a Igreja a propor essa colaboração com o Estado? E quais os interesses do Estado ao aceitar essa colaboração?

Da parte da Igreja, são arrolados por Wanderley (1984, pp. 50-52) cinco motivos para essa proposta, a saber:

- a) Na própria carta dirigida por d. José Távora a Jânio Quadros, cita-se a Declaração do 2º Encontro dos Bispos do Nordeste, no sentido de obter financiamento público para a execução de programas desenvolvidos sob a responsabilidade da Igreja, e sugere-se a possibilidade da realização de amplo programa de educação popular, alicerçado nas experiências radioeducativas em andamento.
- b) Havia uma preocupação da Igreja com o meio rural brasileiro, em face dos desequilíbrios criados pelas prioridades e facilidades dadas à industrialização. Essa preocupação foi reforçada pela publicação da encíclica *Mater et Magistra*, que motivou declaração da Comissão Central da CNBB (1961), descendo a sugestões concre-

7. O decreto n. 46.376/59, que criou o grupo de trabalho, havia sido modificado pelo decreto n.º 50.241 em janeiro de 1961, deslocando a responsabilidade da coordenação dos estudos do SIRENA para a CNER. Quanto aos sistemas regionais, dispõe-se de informações apenas sobre o SIRESE: um relatório de 1960, correspondendo ao ano de sua instalação e início de funcionamento com 239 escolas radiofônicas.

tas sobre uma política econômica adequada à agricultura e sua integração ao desenvolvimento nacional. Nessa declaração, um dos motivos alegados pela CNBB para justificar a necessidade de uma atenção maior ao meio rural era a necessidade de opor-se à expansão do comunismo no campo.

- c) O MEB asseguraria prestígio e influência para muitos bispos, advindos da posse de uma estação de rádio. Esses bispos teriam inclusive a intenção de utilizar os programas de educação de base para a evangelização e a instrução religiosa – o que efetivamente veio a ocorrer.
- d) Possibilidade de os bispos beneficiarem-se de facilidades na concessão de canais radiofônicos e ajuda financeira na aquisição de equipamentos.
- e) Finalmente, alguns leigos que trabalhavam junto à Igreja viram na criação do MEB a possibilidade de uma ação em grande escala, que concretizaria o tipo de engajamento social estimulado pela Ação Católica.

Essas razões trazem subjacentes algumas hipóteses que vale explicitar e discutir, visando a completá-las e aprofundá-las.

Pelo que se depreende dos Encontros dos Bispos do Nordeste e do caso específico do Movimento de Natal, certamente o mais estudado (FERRARI, 1968; CAMARGO, 1971), durante o Governo Kubitschek era estreita a colaboração entre a Igreja e o Estado. No Nordeste, considerada região-problema e onde, em algumas áreas, a presença da Igreja se fazia de forma progressista e inovadora, essa colaboração ocorria tanto no sentido de atenuar a extrema miséria da população, como visando a diminuir as conseqüências provocadas pela industrialização do Centro-Sul. E está na base da intervenção do governo federal, que começa com a Operação Nordeste para depois institucionalizar-se na SUDENE, a partir de 1960. Insistiam os bispos que o desenvolvimento econômico levasse em conta os aspectos humanos e as implicações sociais. Os temas educação, saúde e nutrição, migrações, assim como agricultura, colonização e reforma agrária, estão presentes em todas as declarações oficiais da CNBB e nos relatórios das reuniões episcopais, no final dos anos de 1950 e no início dos anos de 1960. Também eram bastante significativos a presença e o apoio da Igreja a um bom número de projetos relativos à infra-estrutura econômica (colonização, açudes) e social (casas populares, postos de saúde etc.).

De certa forma, é extraordinária a ação da Igreja no social e sua preocupação com as questões sociais principalmente pelas declarações da CNBB nos anos 1962 e 1963, elaboradas sob a influência das encíclicas *Mater et Magistra* (1961) e *Pacem in Terris* (1963). É preciso lembrar, no entanto, que essas declarações eram de uma cúpula avançada da CNBB, nem sempre aceitas integral e concretamente por todo o episcopado católico. Por outro lado, embora avançada em muitos aspectos, a CNBB sempre conservou um tom de temor e censura às mudanças radicais, e alimentou a esperança de colaboração entre as classes sociais. Mas embora seja manifesto o objetivo de se antepor à penetração do comunismo no campo, visualizada pela ação das ligas camponesas, para Lima (1979), centrar a análise nesse motivo, aliando-a à busca, por parte da mesma Igreja, de um novo modelo de influência que lhe permitisse continuar atingindo toda a sociedade, acarreta o abandono de pelo menos três níveis de análise, mais determinantes talvez que as causas apresentadas. Conforme Lima (idem, pp. 32-33):

- a) impede de ver-se o mais importante dos passos da Igreja na história brasileira, “o de conscientemente procurar se ligar ao movimento de massas, participar da luta destas massas por um projeto social mais avançado, descobrir o futuro no presente e, ao mesmo tempo, ser capaz de individualizar os sujeitos históricos que não de construí-lo, ou seja, as massas populares”;
- b) não se analisa a ligação entre a ação do grupo episcopal, clerical e leigo progressista com a estrutura social em movimento, prevalecendo a análise da ideologia desse grupo dentro da Igreja;
- c) não se estabelece o conteúdo de classe da ação tanto dos bispos e padres quanto dos leigos engajados, necessário para compreender as diferenças entre os dois grupos e o comportamento da Igreja em seu conjunto.

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

Ainda seguindo as hipóteses de Lima (1979), um primeiro compo-

nente desse deslocamento é o grupo progressista do episcopado, que começou a elaborar sua ideologia em meados dos anos de 1950, em face das graves “injustiças” existentes enquanto reflexo das condições estruturais da sociedade. Esse grupo orientava-se na direção de um comportamento novo: agir para transformar. Por sua hegemonia na CNBB, conseguia “o apoio da Igreja para um programa de reformas em colaboração com o Governo e em aliança com os setores mais progressistas das classes dominantes, com o objetivo de propor soluções para algumas injustiças sociais consideradas graves” (p. 35). Por sua própria ideologia, no entanto, “não conseguiu superar a perspectiva de reformas sociais ao nível do interesse dos setores mais progressistas do populismo” (p. 32), permanecendo nos limites de seu projeto de desenvolvimento.

O outro componente que interage intensamente com o primeiro é o grupo de leigos da Ação Católica. Desde o final dos anos de 1950, insatisfeita com o trabalho profissional nas oportunidades existentes e conscientes da necessidade de criar novos espaços, uma primeira geração de Ação Católica procura continuar um trabalho na Igreja, como instituição. Querem-na, todavia, mais atualizada em sua ação pastoral e mais atuante no social. Por outro lado, têm uma idéia precisa sobre o papel da educação quanto ao respeito à pessoa, à aprendizagem com métodos ativos, na prática a partir de revisão contínua – elementos fortes na pedagogia da Ação Católica. Tinham ainda uma idéia difusa da participação política, não-partidária, derivada de uma visão genérica da situação brasileira e da necessidade de mudança. Orientavam-se na direção da educação de adultos, ainda em decorrência de leituras e de relatos de experiências. Encontravam-se na RENEK, descobrindo a potencialidade do rádio e as limitações dos programas governamentais promovidos pelo SIRENA. A própria RENEK viabiliza um contato com as experiências em curso, principalmente na arquidiocese de Natal, o que provoca uma conversão definitiva para um trabalho educativo junto à população pobre do meio rural⁸.

Essas pessoas reúnem-se em torno de alguns bispos, juntamente com outros profissionais de outras áreas (saúde, educação rural e desenvolvimento comunitário, professores) e de outras instituições (DNERu, SSR etc.), para a realização do 1º Seminário de Educação de Base (Aracaju, 1960) e das reuniões dele decorrentes, realizadas no Recife. As providências para

8. Entrevista com Vera Jaccoud, coordenadora nacional do MEB, no Rio de Janeiro, no início de 1981.

a criação do MEB caminham paralelas à formação de equipes em alguns estados (Sergipe e Goiás inicialmente) e com a absorção de outros elementos, em nível nacional.

Pode-se dizer que esse primeiro grupo, em todos os estados, assume postura equivalente àquela dos bispos progressistas – nos limites da sua consciência possível. Mas, após 1960 um outro grupo, provindo dos setores mais agressivos da Ação Católica, principalmente da JEC e da JUC, mescla-se ao primeiro, com uma nova postura. Principalmente a partir de 1962, após a criação da Ação Popular, esse segundo grupo, já ampliado, assume uma perspectiva revolucionária e define um projeto político em favor de transformações radicais da estrutura social, que deveriam se realizar com a ascensão das massas ao controle do poder político, lutando contra as causas estruturais das injustiças.

A proposta inicial do MEB, assim como sua prática nos dois primeiros anos, guarda fortemente a perspectiva do primeiro grupo. A revisão do trabalho executado, efetuada no 1º Encontro Nacional de Coordenadores (Recife, dezembro de 1962), e a influência do segundo grupo são decisivas no MEB, acarretando a redefinição dos seus objetivos, a reformulação do seu modo de atuação e a opção por nova postura ideológica. O sindicalismo rural e a explicitação da dimensão política da educação são pedras de toque dessa postura.

Na mesma linha, também as chamadas razões menores – prestígio em possuir uma emissora de rádio e auxílio financeiro para aquisição de equipamentos – devem ser vistas numa perspectiva mais ampla. Era muito importante o programa de “comunicação social” dentro da ação social da Igreja, no período considerado. O MEB era um dos projetos da RENEK; seu gigantismo chegou a ofuscá-la, mas é fácil comprovar a importância das emissoras rurais, ou das radioeducadoras católicas, mesmo após 1964 e até hoje, em todo o interior brasileiro. E não deve ser subestimada a importância das facilidades do Estado na concessão de canais radiofônicos, um processo imensamente burocrático e minado pelos interesses comerciais. Quanto aos recursos aplicados na aquisição de equipamentos, a simples observação dos balanços financeiros, publicados nos relatórios anuais do MEB, evidencia sua importância.

Parece, assim, que não se trata apenas de prestígio, no primeiro caso, nem de exceções, no segundo. Essas razões se conjugam num quadro maior: uma nova forma de ação da Igreja, na qual a educação (de base) é vista não só como prioritária, mas como uma exigência da evangelização. Esse é um

nível de análise que explica melhor as diferenças ideológicas entre os bispos (não só aqueles designados como “conservadores” e “progressistas”), mas principalmente entre a liderança destes últimos e os leigos que assumem a coordenação do MEB e dela vão sendo afastados a partir de 1964. Os problemas de confessionalidade do MEB – movimento da Igreja ou de Igreja? – e, dentro desse, o problema da catequese, expressam contradições fundamentais.

Por outro lado, que motivos teriam levado o Estado a aceitar a proposta da CNBB? Novamente segundo Wanderley (1984, pp. 48-51):

- a) Conforme De Kadt (1970, p. 125), teria sido uma estratégia típica da política populista, ampliando o contingente eleitoral com vista a fortalecer o novo governo, que não dispunha de máquina eleitoral própria.
- b) Interesse em dar atenção especial ao setor de educação, acrescido do desejo de atender aos apelos da UNESCO e de educadores nacionais sobre a alfabetização de adultos.
- c) Conforme Paiva (1973, p. 224), a provável busca de restringir o poder político das oligarquias rurais.
- d) Ainda dentro da estratégia populista, a intenção de controlar ideológica e organizacionalmente as massas rurais, na época sob assédio de grupos de esquerda. A aliança com a Igreja católica, tida como conservadora e moderada, não só refrearia esses grupos como educaria convenientemente aquelas massas.

Os motivos apresentados acima são bastante fortes e talvez suficientes para justificar o apoio quase imediato do presidente Jânio Quadros à proposta de criação do MEB. Mas creio que vale ser aprofundado o porquê do interesse especial na educação. Da parte da Igreja, a ação no social partia de uma visão do homem como sujeito do desenvolvimento e questionava a primazia do econômico sobre o social. Dessa perspectiva, a ação da Igreja sempre ocorreu privilegiando o educativo, entendido num sentido amplo. Existiria essa visão e essa valorização do educativo também em áreas oficiais?

A aceleração e o planejamento do crescimento econômico, traduzidos no *Programa de Metas* do Governo Kubitschek (1956-1960), haviam colocado em discussão o papel da educação no desenvolvimento, sobretudo em termos da formação de recursos humanos. Esse não era, na realida-

de, um problema que tivesse aparecido apenas no Brasil; sua discussão ocorre em plano mundial e coincide com o lançamento das primeiras idéias de planejamento educacional lançadas ao final da década de 1950 na América Latina pela UNESCO e pela OEA. Justificadas a princípio pelo direito de todos à educação e pela necessidade de maior eficácia dos sistemas de ensino, logo mais essas idéias passariam a ser vistas pela óptica da teoria do capital humano, dando margem ao crescente interesse do Estado pela reformulação dos sistemas de ensino, em geral, e pela reorientação das campanhas de alfabetização e educação de adultos, em particular.

Embora o *Programa de Metas* não tivesse dado muita ênfase ao problema educacional (a Meta 30 restringiu-se apenas à preparação de quadros técnicos), o tema “educação e desenvolvimento” polarizou as discussões do Governo Kubitschek não só em termos de uma revisão das prioridades, estrutura e métodos do sistema de ensino, mas sobretudo quanto à formulação de uma nova teoria da educação, frente às exigências do desenvolvimento.

Ao final dos anos de 1950, essas questões aparecem colocadas explicitamente em várias oportunidades e, não por acaso, referem-se diretamente ao problema da educação dos adultos. É importante situar os momentos mais importantes dessas discussões e destacar suas linhas fundamentais, porque são exatamente esses momentos e essas linhas que permitem entender o que vai ocorrer, no início dos anos de 1960, com a educação das classes populares no Brasil.

A relativa ineficácia das campanhas anteriores, principalmente da CEEA, que teria se restringido à alfabetização, as críticas que a elas eram feitas e a necessidade de “encontrar novas diretrizes para a educação de adultos no país, de modo a torná-la funcional à sociedade brasileira em transformação” (PAIVA, 1973, p. 208), levou à convocação do 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado no Rio de Janeiro, em julho de 1958, após intensa preparação nos diversos estados. Na abertura desse congresso, o presidente da República deixou muito claro o que considerava “importante papel da educação dos adultos na solução dos problemas criados pelo desenvolvimento econômico”:

Cabe, assim, à educação dos adolescentes e adultos, não somente suprir, na medida do possível, as deficiências da rede de ensino primário, mas também e muito principalmente dar um preparo intensivo, imediato e prático aos que, ao se iniciarem na vida, se encontram desarmados dos instrumen-

tos fundamentais que a sociedade moderna exige para completa integração nos seus quadros: a capacidade de ler e escrever, a iniciação profissional técnica, bem como a compreensão dos valores espirituais, políticos e morais da cultura brasileira. Vivemos, realmente, um momento de profundas transformações econômicas e sociais na vida do País. A fisionomia das áreas geográficas transforma-se contínua e rapidamente, com o aparecimento de novas condições de trabalho que exigem, cada vez mais, mão-de-obra qualificada e semi-qualificada. O elemento humano convenientemente preparado a fim de enfrentarmos a expansão de nossa indústria, de nosso comércio, de nossa agricultura e de todas as formas de produção, tem sido e continua a ser um dos pontos fracos na mobilização de nossas forças e de nossos recursos para o soerguimento da nação. Essa expansão vem sendo tão rápida e a conseqüente demanda de pessoal tecnicamente habilitado, tão intensa, que não podemos esperar a sua formação regular de ensino; é preciso uma ação rápida, intensiva, ampla e de resultados práticos e imediatos, a fim de atendermos os reclamos do crescimento e do desenvolvimento da nação [KUBITSCHKE DE OLIVEIRA, 1958, p. 3].

No MEC, entretanto, era questionada a concepção básica a toda ação governamental, da qual derivavam as novas funções esperadas para a educação: o desenvolvimento econômico, determinando mudanças sociais, criaria condições melhores e mais favoráveis à realização do homem como pessoa. Os técnicos e especialistas do MEC (entre os quais, Anísio Teixeira, Jayme Abreu e João Roberto Moreira) não aceitavam essa teoria, “porque significava a predominância causal ou determinante do econômico sobre o social e o cultural” (MOREIRA, 1960, p. 8). Partiam de outra premissa: o desenvolvimento econômico e a mudança social dependiam principalmente da formação do homem, e dessa óptica propunham uma reformulação da teoria do desenvolvimento brasileiro.

Mas a comissão de educadores chamados a participar do *Programa de Metas* empenhou-se em tarefas mais restritas, embora importantes: a partir da análise dos esforços financeiros do governo na educação, detalhou as metas e os recursos necessários para a formação de técnicos, conforme os setores da economia e os níveis de ensino. Ao lado disso, sugeriu que,

[...] acompanhando o *Programa de Metas* do Governo, dentro dos planos especiais que visavam ao desenvolvimento educacional relacionado com o econômico, fosse organizado o projeto de escolarização primária da população brasileira, quer em idade conveniente, quer já ultrapassada essa idade [MOREIRA, 1960, p. 11].

Tratava-se de regularizar o ingresso das crianças na escola, com a solução dos problemas que impediam o fluxo normal dos alunos, e promover a criação de “classes ou escolas de emergência” que possibilitassem a alfabetização e a iniciação profissional dos adolescentes e adultos analfabetos. Mas a criação dessas “classes ou escolas de emergência”, consideradas o principal meio para a erradicação do analfabetismo, comprometeria, no entanto, um volume de recursos não disponíveis. Mesmo se apoiada por uma “mobilização geral contra o analfabetismo”, em termos de cobertura e colaboração espontânea e gratuita, inclusive para o voluntariado docente, temia-se o fracasso de uma outra campanha. Por outro lado, reconhecendo as diferenças e as desigualdades econômicas e socioculturais das diversas áreas, optaram aqueles técnicos pela realização de um projeto piloto que propiciasse estudar e experimentar as possibilidades e os limites de uma Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, a partir da ampliação e progressiva melhoria da escola primária e visando à elevação do nível cultural da população. Com esses objetivos, iniciou-se, em 1958, a experiência em Leopoldina (MG), parcialmente estendida a Timbaúba (PE), Benjamin Constant (AM), Santarém (PA) e Júlio de Castilhos (RS).

Independentemente da análise das contradições do 2º Congresso e da avaliação da CNAE e da CNER, é importante considerar, como o faz Paiva (1973, p. 220), que ambos anunciam

[...] uma nova fase em nossa história educativa: a da tecnificação do campo da educação, não apenas no plano propriamente pedagógico, mas também no sentido mais geral, de estudo dos problemas educativos em sua ligação com a sociedade e de planejamento educacional.

Com efeito, é nova a postura dos técnicos e especialistas de educação do MEC na busca das raízes econômico-sociais do analfabetismo e na crítica à crença de que a educação teria força para sustar ou reorientar as mudanças estruturais que ocorriam e ocorreriam na sociedade brasileira, como se deduzia dos pressupostos e da ação das campanhas educativas anteriores. Da mesma forma, é inovadora a formulação de projetos com o respaldo de um programa de pesquisas socioeducativas promovido pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, e a tentativa de “secar as fontes do analfabetismo”.

Essa perspectiva de racionalidade e a busca de novas funções da educação no desenvolvimento brasileiro estão presentes também nas amplas e

apaixonadas discussões realizadas no final dos anos de 1950, inclusive no Congresso Nacional, sobre os projetos da Lei de Diretrizes e Bases de Educação – por exemplo, nas intervenções realizadas por Santiago Dantas sobre a necessidade de um plano nacional de educação, distinto da lei. Como nos faz ver Horta (1982, p. 32), estão aí as primeiras investidas no debate sobre o planejamento educacional, que vai ocorrer no início dos anos de 1960, em toda a América Latina. Essas investidas coexistem, no entanto, com as definições vagas da “educação para o desenvolvimento vista como um novo humanismo pedagógico”, frutos da ideologia liberal que impregnava profundamente alguns educadores e que sobrepujou mesmo a outra perspectiva, na lei n. 4.024/61 e no Plano Nacional de Educação de 1962, dela derivado.

Também do 2º Congresso de Educação de Adultos deve-se destacar a importante contribuição de Paulo Freire, como representante de Pernambuco, “chamando a atenção para as causas sociais do analfabetismo e condicionando sua eliminação ao desenvolvimento da sociedade” (PAIVA, 1973, p. 209). Eram os primeiros passos para a criação de seu método de alfabetização e de educação de adultos. Mas, certamente, as formulações mais provocadoras, das quais inclusive Paulo Freire se valeu, foram feitas no ISEB. Propondo a elaboração de uma ideologia do desenvolvimento, os intelectuais do ISEB afirmavam o papel que deveria ser desempenhado pela educação na difusão dessa ideologia. Lemos em Vieira Pinto (1956, pp. 41-42):

[...] como se poderá promover o progresso da ideologia na consciência nacional, de que modo se difunde, por que meios é possível favorecer essa difusão? Enunciar essa questão é simplesmente formular o problema da educação das massas. Neste momento em que a comunidade brasileira atinge o limiar de consciência nacional, caracterizada por inédita representação de sua realidade, e se dispõe a projetar e empreender o desenvolvimento dos recursos materiais, que a deve conduzir a outro estágio de existência, torna-se indispensável criar novo conceito de educação como parte essencial daquele projeto, e condição do seu completo êxito. Não estamos ainda preparados para dizer qual o plano educacional a realizar, porque se trata justamente de elaborá-lo desde os fundamentos. O que nos parece necessário, no entanto, é imprimir novo rumo à nossa educação, a fim de orientá-la, sem compromisso com qualquer credo político, no sentido da ideologia do desenvolvimento econômico e social. Uma teoria da educação deverá surgir, cuja tarefa inicial será a de definir que tipo de homem se deseja formar para promover o desenvolvimento do País.

Esses intelectuais iam muito além dos técnicos e especialistas do MEC. Efetivamente, não era apenas uma questão de reequacionar a educação para o desenvolvimento, em termos de educação técnica, nem apenas de testar novas alternativas, por mais importantes que fossem elas. Novamente nas palavras de Vieira Pinto (1960, p. 121):

Educar para o desenvolvimento não é tanto transmitir conteúdos particulares de conhecimento, reduzir o ensino a determinadas matérias, nem restringir o saber exclusivamente a assuntos de natureza técnica; é, muito mais do que isto, despertar no educando novo modo de pensar e de sentir a existência, em face das condições nacionais com que se defronta; é dar-lhe a consciência de sua constante relação a um país que precisa do seu trabalho pessoal para modificar o estado de atraso; é fazê-lo receber tudo quanto lhe é ensinado por um novo ângulo de percepção, o de que todo o seu saber deve contribuir para o empenho coletivo de transformação da realidade.

Se nos mais altos níveis do governo, se no próprio MEC, se principalmente no ISEB e sobretudo com Paulo Freire surgiram posturas novas sobre educação e cultura, essas fontes todavia não foram exclusivas. Os anos de 1950, sobretudo em sua segunda metade, preparam uma efervescência nos campos da arte e da cultura. Nas discussões sobre arte popular e nas críticas à cultura de elite, vindas de movimentos europeus, e nas experiências brasileiras de um teatro político e popular, gestou-se a experimentação da cultura popular, à qual se subordina, no período, a educação popular.

No início dos anos de 1960, no auge do populismo brasileiro e simultaneamente no bojo de uma crise de hegemonia política e de aceleração do desenvolvimento econômico, de que todos sabemos as conseqüências, nasceram alguns dos movimentos mais expressivos de educação e cultura popular do Brasil. É interessante registrar sua cronologia:

- Maio 1960: Movimento de Cultura Popular (MCP), criado inicialmente no Recife, depois estendido a várias outras cidades do interior de Pernambuco, quando Arraes era respectivamente prefeito da Capital, depois governador do estado, sob a liderança de Germano Coelho.
- Fev. 1961: Campanha “De pé no chão também se aprende a ler”, criada em Natal, na gestão de Djalma Maranhão na Prefeitura Municipal e Moacyr de Góes na Secretaria de Educação.

- Mar. 1961: MEB, criado pela CNBB, com apoio da Presidência da República, quando Jânio Quadros foi eleito presidente.
- Mar. 1961 Centro Popular de Cultura (CPC), criado por Carlos Estevam Martins, Oduvaldo Viana Filho e Leon Hirzman, na União Nacional dos Estudantes (UNE) e difundido por todo o Brasil pelas UNEs volante de 1962 e 1963, na gestão de Aldo Arantes.
- Jan. 1962: Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR), criada por profissionais recém-formados e oriundos da JUC, e por estudantes universitários.
- Set. 1962: Campanha de Alfabetização da UNE, a partir de experiência iniciada no então estado da Guanabara (atualmente município do Rio de Janeiro) em out. 1961; depois Movimento Popular de Alfabetização.
- Jan. 1962: Primeira experiência de alfabetização e conscientização de adultos, feita por Paulo Freire no MCP (Centro Dona Olegarinha) e, a seguir, criação do Sistema de Alfabetização e Conscientização, no Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife (a partir de fev. 1962).
- Jan. 1963: Experiências do Sistema de Alfabetização Paulo Freire pela CEPLAR, na Paraíba, e em Angicos, Rio Grande do Norte, e logo depois em Brasília (jul. 1963).
- Dez. 1963: Instituto de Cultura Popular, no Rio Grande do Sul (ICP).
- Jan. 1964: Programa Nacional de Alfabetização (PNA), que aplicaria o Sistema de Alfabetização Paulo Freire em todo o Brasil, com início na Baixada Fluminense do antigo estado do Rio de Janeiro, cuja capital era Niterói.

Esses movimentos, nascidos todos no mesmo período, operam um salto qualitativo em relação às campanhas e mobilizações governamentais contra o analfabetismo de jovens e adultos ou de educação rural, da década de 1950. São propostas qualitativamente diferentes das ações anteriores. E o que as faz radicalmente diferentes é o compromisso explicitamente assumido em favor das classes populares, urbanas e rurais, assim como o fato de orientarem sua ação educativa para uma ação política.

Em particular, a criação do MEB expressa o deslocamento da Igreja católica em direção às classes populares. Mas esse fenômeno, na Igreja e na sociedade, tem outros componentes: uma geração de jovens vindos da Ação Católica, principalmente de seus ramos estudantil e universitário, colabo-

ra na criação e lidera vários desses movimentos, em alguns casos lado a lado com os marxistas.

Ainda no que diz respeito ao MEB, sua proposta e sua prática iniciais, oriundas de experiências anteriores realizadas em estreita colaboração com o Estado, são bastante tradicionais. Mas, após dois anos de experiência, seus objetivos foram redefinidos e revista sua metodologia, em função de uma nova opção ideológica. Abordarei esse ponto, detalhadamente, no capítulo seguinte, inclusive comparando o MEB com outros movimentos de cultura e educação popular do período. Observo, todavia, que a análise tanto de sua proposta inicial quanto da redefinição de seus objetivos e da sistematização de sua metodologia de ação só poderá ser feita com base em duas vigas mestras de todas as experiências no período: o desenvolvimentismo e o populismo, como já foi possível perceber descobrindo suas raízes e situando o momento de sua criação.



Capítulo 2

Redefinições

O Movimento de Educação de Base, como movimento essencialmente educativo, tem como objetivo a formação integral do homem para sua promoção. A educação, como um processo global, não pode se limitar à instrução, dissociando-a de seu aspecto de trabalho, que implica em ação aperfeiçoadora, não somente por parte do educador, mas também por parte do educando. É formação na ação, ajudando o homem a promover-se.

O homem situado, o homem encarnado é um ser comunitário. Ele está inserido em uma comunidade local, estadual, regional, nacional e internacional.

Todo trabalho educativo deve levar o homem a descobrir a sua missão nessas comunidades. Ele deve tomar consciência do que é, do que os outros são, do que todos poderão ser. Consciência de que só na comunidade pode haver um verdadeiro aperfeiçoamento e crescimento. No contato, com os outros homens, no diálogo, o homem se descobre e se integra no seu meio social.

Se a educação deve levar a uma autopromoção comunitária, ela implica também na consciência do homem face à história. O futuro não é um momento.

É o homem construindo-o, na medida em que se renova continuamente e continuamente transforma o mundo.

Essa educação deverá partir das necessidades e dos anseios de libertação do povo. Deve estimular uma ação transformadora consciente e livre. Deve propiciar todos os elementos necessários para que cada homem se promova, atingindo a plenitude de sua reação

[MEB, 174, Introdução ao Relatório Anual de 1962].



2.0 INTRODUÇÃO

Como vimos, o conceito de educação de base, formulado pela UNESCO nos anos de 1940, foi assumido no Brasil pelas duas campanhas nacionais de educação de adultos dos anos de 1950. Também as escolas radiofônicas incorporaram-se à experiência brasileira ao final dessa década, numa colaboração da Igreja com o Estado, por meio do SIRENA, principalmente a partir das experiências de Natal e de Sergipe.

De outra parte, por ocasião do 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado no Rio de Janeiro em 1958, não só foi questionada a eficácia dos trabalhos até então realizados por aquelas campanhas, como se abriu uma discussão de fundo sobre os próprios objetivos da educação de adultos, nesse momento de forte motivação para o desenvolvimento e no auge do populismo brasileiro. A partir de então, começaram a tomar corpo, no Brasil, algumas idéias renovadoras que geram propostas alternativas de educação, em geral, e de educação de adultos, em particular. Em relação ao MEC, embora se continuasse a falar em educação de base e desenvolvimento comunitário, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, criada em 1958, assume nova orientação: um esforço integrado de reestruturação do ensino primário e de alfabetização de adolescentes, jovens e adultos ainda em classes de emergência, que se desdobrariam no ensino complementar, com vistas à formação profissional.

Por sua vez, a proposta inicial do MEB, no início de 1961, retoma, em suas grandes linhas, o conceito tradicional de educação de base, justificado agora pela Igreja católica como exigência de sua ação evangelizadora junto às massas e como dever dos cristãos. Essa necessidade educativa de base, fundamental, insere-se na tomada de consciência do subdesenvolvimento e na ação da Igreja, decorrente dessa tomada de consciência, por parte de alguns bispos e de grupos de leigos com novas visões e novas posturas ante os problemas sociais. Assim, na perspectiva da Igreja, o MEB foi criado, em colaboração com o Estado, para concretizar sua presença no campo social, junto aos pobres e injustiçados, através de um projeto educativo. Para a Igreja, desde este momento colocava-se o problema das reformas de base, dentro de um modo específico de ver as causas estruturais do subdesenvolvimento e, a partir daí, formulava ela também uma proposta de superação da conjuntura de crise brasileira.

As encíclicas sociais do papa João XXIII, *Mater et Magistra* (1961) e *Pacem in Terris* (1963); a realização do Concílio Ecumênico Vaticano II

(1962-1963); as mensagens sociais da CNBB (1962 e 1963), na esteira daquelas encíclicas e no clima conciliar, assim como o 1º Plano Pastoral de Conjunto (1962) fixaram uma nova orientação para a Igreja católica no Brasil, encorajando o grupo de leigos que havia assumido profissionalmente o MEB a redefini-lo. Ao mesmo tempo, encaminhava-se a organização dos trabalhadores rurais, principalmente nos sindicatos, atividade na qual comprometeram-se a Igreja e também o MEB. Dessa forma, havendo iniciado seus trabalhos com uma proposta a rigor já superada, inclusive nos meios oficiais, o MEB, ao final de praticamente dois anos de experiências, no seu 1º Encontro Nacional de Coordenadores, realizado em Olinda em dezembro de 1962, teve oportunidade de rever os trabalhos realizados, sistematizar sua prática e sobretudo iniciar um processo de fundamentação dessa prática. A partir daí, redefiniu seus objetivos e sua metodologia de ação, integrados em nova postura ideológica. Ombreou-se então com os outros movimentos de cultura popular e passou a dialogar com eles, principalmente após o 1º Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, realizado no Recife, em setembro de 1963.

Pretendo, neste capítulo, mostrar essa evolução do MEB, fazendo para isso o seguinte encaminhamento:

- a) descrever e comentar seus objetivos iniciais e a metodologia de ação proposta, por meio das escolas radiofônicas e sua complementação através das caravanas populares de cultura;
- b) apresentar e analisar a redefinição desses objetivos iniciais e da metodologia correspondente e, a rigor, do próprio MEB, efetuada no final de 1962 e explicitada ao longo de 1962 e 1963;
- c) comparar os novos objetivos e a nova metodologia com os objetivos e metodologias de outros movimentos de cultura e educação popular do período.

Espero, ao longo desse encaminhamento, não só revelar a visão de realidade por ele elaborada, mas também balizar os elementos essenciais da visão de mundo que veiculou, a partir de determinado conceito de homem e de determinada concepção de história que assumiu. Esses aspectos são essenciais para que se possa apreender a especificidade do MEB como movimento educativo, embora essa só se revele inteiramente no modo como se realizou sua prática.

2.1 PRIMEIROS OBJETIVOS E MEIOS DE AÇÃO

Os primeiros documentos do MEB, elaborados no início de 1961, indicavam como seu objetivo “ministrar educação de base às populações das áreas subdesenvolvidas do Norte, Nordeste e Centro-Oeste do País, através de programas radiofônicos especiais com recepção organizada”. Explicitava-se imediatamente: “Entende-se como educação de base o conjunto dos ensinamentos destinados a promover a valorização do homem e o soerguimento das comunidades” (MEB, 14, p. 19).

Visando a realizar esse objetivo, o MEB propunha-se, então, a:

- a) executar naquelas áreas um programa intensivo de alfabetização, educação cívica, educação sanitária, iniciação profissional, sobretudo agrícola, promoção social;
- b) suscitar, em torno de cada escola radiofônica, a organização da comunidade, despertando-lhe o espírito de iniciativa e preparando-a para as indispensáveis reformas de base, como a da estrutura agrária do país;
- c) velar pelo desenvolvimento espiritual do povo, preparando-o para o indispensável soerguimento econômico das regiões subdesenvolvidas e ajudando-o a defender-se de ideologias incompatíveis com o espírito cristão da nacionalidade (idem, p. 23).

A partir dos documentos citados, pode-se elaborar também uma primeira síntese do então chamado “sistema de escolas radiofônicas” ou “sistema radioeducativo”:

- a) Equipe local (ou central), constituída ao lado de uma emissora, em geral de propriedade da Igreja e sob responsabilidade do bispo diocesano¹. Compreendia uma coordenação, pessoas encarregadas do apoio administrativo, supervisores, que se responsabilizavam pela escolha e treinamento dos monitores e pelo funcionamento das escolas; professores-locutores, que produziam e emitiam as aulas e outros programas educativos de responsabilidade do MEB. Os elementos dessa equipe, indicados pelos bispos,

1. A área de atuação de um sistema local coincidia com área da diocese, território sobre o qual o bispo respectivo tem jurisdição plena no que diz respeito às questões da fé, da moral e do culto, devendo obediência somente ao papa.

- antes do início do trabalho eram treinados e selecionados pela Equipe Técnica Nacional, em treinamentos intensivos com duração média de doze dias.
- b) Monitores da comunidade que desenvolviam um trabalho voluntário, portanto gratuito, de instalação da escola, matrícula dos alunos, controle de sua frequência, auxílio aos alunos para o aproveitamento das aulas radiofonizadas, aplicação de provas, assim como envio de relatórios mensais sobre o andamento da escola. Fixava-se como requisito mínimo que os monitores soubessem ler e escrever e demonstrassem capacidade para seguir as instruções dos professores-locutores. Eram treinados para suas funções na escola e apoiados pelos supervisores, inclusive nos trabalhos comunitários. Para isso, desejava-se que tivessem uma liderança efetiva ou pelo menos potencial e cuidava-se de sua capacitação e promoção.
 - c) Escolas radiofônicas que funcionavam em grupos escolares ou escolas isoladas, salas de paróquias, sede de fazendas, barracões simples construídos para esse fim e, sobretudo, nas casas dos próprios monitores, de acordo com a tradição das escolas de “professores leigos”, com instalações pobres, nada mais que mesa e bancos de madeira rústica, arranjados no local ou feitos pelos próprios monitores e alunos. O MEB fornecia o quadro de giz, o rádio-cativo (a pilhas e sintonizado apenas na estação que transmitia as aulas e os programas educativos) e um lampião de querosene. Não raro as escolas dispunham somente de simples lamparinas. As cartilhas e os livros de leitura também eram providenciados pelo MEB. As emissões eram feitas no começo da noite, funcionando as escolas em horário adequado à população rural. Esperava-se que os alunos – adolescentes, jovens e adultos do meio rural – não só aprendessem a ler, a escrever e assimilassem as noções da educação de base, mas que, sob a liderança do monitor, concretizassem essa educação executando tarefas diversas na comunidade, motivados pelas campanhas (de filtro, fossa, vacinação, ou de registro civil). Esperava-se ainda que se comprometessem em outros trabalhos de desenvolvimento comunitário (nos clubes, grupos de representação ou organizações de classe).

No início dos anos de 1960, as escolas radiofônicas eram relativamente comuns no Brasil. Além da experiência oficial de Leopoldina, vários siste-

mas locais do SIRENA haviam sido implantados pelas dioceses . Os que estavam na área de atuação do MEB foram por ele incorporados, não sem problemas posteriores, como por exemplo: Crato, no Ceará; Bragança, no Pará; e Penedo, em Alagoas. Com outros, fora de sua área, o MEB manteve colaboração, através da RENEC: Pato Branco, no Paraná, e Uruguaiana, no Rio Grande do Sul. Por sua vez, a Secretaria de Educação da Paraíba mantinha na época o Sistema Rádio Educativo da Paraíba (SIREPA), abrangendo vários municípios do estado, com o qual o MEB veio a assinar um convênio, através da equipe estadual de Pernambuco². O MEB manteve contatos de colaboração também com a Sociedade de Escolas Tele-Radiofônicas (SETER), no Rio de Janeiro, também ligada à Igreja católica. Ao lado das escolas regulares para crianças e adolescentes, as escolas radiofônicas noturnas para a alfabetização e educação de base de jovens e adultos constituíram-se ainda num dos projetos iniciais do MCP, no Recife³.

Mas, entendendo que a definição de um programa ou de um movimento expressam, como representação, a visão de realidade daqueles que a formularam, o que nos revelam os objetivos iniciais do MEB?

Embora proposto inicialmente como movimento nacional e apoiado pelo governo federal para as áreas subdesenvolvidas do país, a referência maior do MEB é o Nordeste. Dessa região provinham os bispos mais influentes, estivessem em dioceses dela, na CNBB ou em outras dioceses-chave – como a de Goiânia, que compreendia a área do Distrito Federal até a instalação do Governo Federal em Brasília, onde os trabalhos para instalação de escolas radiofônicas do MEB começaram logo após a experiência do SIRESE, em Sergipe, antes mesmo da promulgação do decreto de apoio ao MEB e da assinatura dos convênios federais. Em um documento memorável, *Eu ouvi os clamores do meu povo*, divulgado em maio de 1973, no calor do “milagre brasileiro” e sob o impacto de ferrenha repressão, bispos e superiores religiosos do Nordeste, falando sobre o final dos anos 1950, relembram “o sentimento regional de marginalização quanto ao processo de desenvolvimento nacional” e evocam como “as injustiças sociais, decorrentes de estruturas econômicas arcaicas, sobretudo no campo, geravam

-
2. A experiência do SIREPA está descrita e analisada por Afonso Celso Scocuglia, em *Educação de jovens e adultos: histórias e memórias dos anos 60*. Campinas: Autores Associados & Brasília: Plano, 2003.
 3. Conforme MCP. Projeto de educação pelo rádio (Relatório do período set. 1961 a fev. 1963) e Escolas experimentais (mar. 1963).

tensões políticas que assumiam, por vezes, formas de expansão inédita, como o movimento das ligas camponesas” (p. 11). Naqueles anos, a partir do quadro de referência da “industrialização desigual combinada com o arcaísmo das estruturas agrárias”, o episcopado católico defendia a SUDENE “como instrumento modernizador da região e neutralizador das diferenças socioeconômicas do país”, tendo em vista “um projeto social que poderia abrir caminho ao desenvolvimento e à promoção da justiça social” (ROMANO, 1979, p. 29). Para isso, o 1º Plano de Desenvolvimento do Nordeste (1961-1962) assumiu duas diretrizes fundamentais: intensificação dos investimentos industriais na região, e transformação concomitante da agricultura nordestina, com base em amplos programas de reforma agrária e colonização (EU OUVI OS CLAMORES DO MEU POVO, p. 12). O surpreendente apoio e até a pressão da Igreja católica à intervenção decisiva do Estado nas estruturas da região mais problemática do Brasil demonstra que também ela engrossava a “poderosa corrente de idéias, dominante na maioria dos setores sociais da época, resumidas pelo termo desenvolvimentismo” (ROMANO, 1979, p. 29).

Mais que uma “corrente de idéias”, na segunda metade dos anos de 1950 o desenvolvimentismo, segundo Cardoso (1972)⁴, “assumiu o papel de ideologia dominante, tomando sua forma mais precisa e mais global” (p. 331). Como ideologia, era progressista, na medida em que propunha “um novo caminho do crescimento econômico fundado na industrialização”. Em sua base estava a definição de que o atraso do país em relação aos países desenvolvidos do sistema capitalista, assim como a miséria de grande parte da sua população, tinham sua origem na ênfase tradicionalmente concedida pela política econômica à exportação dos produtos primários. Para superar esse atraso, era necessária uma integração mais dinâmica no sistema capitalista internacional. Supunha, todavia, que a industrialização era suficiente para resolver todos os males da nação. E pelo imediatismo, sacrificava a solução dos problemas de ordem estrutural, causas profundas da ampla miséria de determinadas camadas da produção, principalmente no Nordeste. Entretanto, situando-se no âmbito mais geral da ideologia do desenvolvimento, assumia a manutenção da ordem existente como um de seus pressupostos fundamentais, reduzindo-se a um processo (acelerado) de aperfeiçoamento e expansão dessa ordem. Nesse sentido mais profundo, a ideologia desenvolvimentista é conservadora; historicamente o desen-

4. Principalmente capítulos 11 e 12, pp. 331-365, de onde retiro não só todas as frases aspeadas como também o essencial da exposição nas próximas páginas.

volvimento é um processo extremamente concentrador, porque coloca cada vez mais o capital nas mãos daqueles que, por princípio, saberiam e poderiam fazê-lo render mais. É setorial porque, privilegiando apenas algumas áreas consideradas dinâmicas, não pretende nem consegue equacionar ou resolver os problemas que se manifestam em outras áreas, em especial na agricultura. É regional porque polariza o crescimento econômico em alguns estados do Centro-Sul, intervindo em outros estados apenas para minorar situações de emergência, por meio de projetos localizados que pulverizam recursos e esfacelam resultados.

Ao se tornar dominante, a ideologia faz com que o projeto de uma classe ou fração de classe seja aceito como sendo de todos. “O grande meio mobilizador está na idéia, apresentada pela ideologia, de que a prosperidade será geral, atingindo a todos os que deram sua participação para realizá-la” (idem, p. 339), ao mesmo tempo em que evita a discussão política sobre questões fundamentais do desenvolvimento.

O discurso juscelinista traz para a cena a imagem de riqueza, de progresso e de grandeza, com a sua ênfase antes de tudo econômica. Constrói uma verdadeira ânsia por crescimento econômico, cria uma mobilização, que aos poucos vai-se tornando difícil de ser contida, para a prosperidade. [...]. Estimulando a confiança no país por essa via de transposição de uma situação negativa atual para a de progresso e afirmação internacional no futuro, a ideologia procura infundir sentimentos de fé, de esperança e de coragem, capazes de motivar o comportamento nos sentidos desejados e valorizados por ela. O principal meio através do qual a ideologia consegue concretizar-se é a construção social de um estado de intensa aspiração de melhoria, especialmente enquanto elevação do padrão de vida. Enraizando-se em cada um e tornando corrente a crença nas oportunidades que a ordem oferece – e que o desenvolvimento irá ampliar ainda mais –, passa a ser mera decorrência a necessidade que se coloca para todos de contribuir para o processo de expansão, a fim de poder esperar uma retribuição. É segundo este esquema que o desenvolvimento consegue aumentar consideravelmente a mobilização política e a participação social. Com isto, a ideologia comprova a sua capacidade imensa de controle social. Transforma o objetivo de um grupo social restrito, de uma fração de classe, em aspiração coletiva, em motivação nacional [idem, p. 340].

Ao final do Governo Kubitschek, no entanto, as crises aumentaram e as contradições começaram a ser exploradas. Desde sua campanha para a presidência da república, questionando não apenas o subdesenvolvimento, como também o processo de desenvolvimento em curso, Jânio Quadros

catalisou fortemente toda a oposição à política situacionista e à ideologia que ela secretava e que a apoiava. Criticava o desenvolvimento em curso exatamente porque parcial e desequilibrado. Em sua plataforma política afirmava pretender “imprimir-lhe uma perspectiva global e estabelecer um equilíbrio compatível com a unidade nacional” (idem, p. 282). Para Quadros, nesse momento era fundamental a modernização da agricultura brasileira, em busca do desenvolvimento harmônico, e a promoção do bem-estar das camadas populares, principalmente dos pobres e oprimidos do Nordeste.

Também a Igreja católica, principalmente através da CNBB e dos bispos mais progressistas do Nordeste, a partir do que via e sentia nas bases, critica o processo de desenvolvimento e propõe tornar o homem o motivo e o sujeito do desenvolvimento, pois a ela assustava o planejamento tecnocrático e o crescimento econômico que, em sua opinião, não consideravam as pessoas, mas apenas os indivíduos; e equilibrar o crescimento econômico urbano-industrial do Centro-Sul com uma ação decisiva na agricultura, em particular nordestina, para o que considerava inadiável a reforma da estrutura agrária do país.

Queria a Igreja que o desenvolvimento fosse um processo integral e integrado. Como colaboradora e aliada do Estado, papel que efetivamente desempenhava, dirige-se a ele como se ambos fossem as instituições mais representativas da sociedade. Ressalvando no entanto o caráter espiritual de sua missão e o sentido supletivo de suas intervenções no social e no econômico, insistia em pontos concretos a serem levados em conta nas políticas oficiais. Seu horizonte, contudo, também não ultrapassa as fronteiras do capitalismo, embora passasse a assumir uma atitude de crítica aos erros do “capitalismo liberal”, ao mesmo tempo em que condenava o “comunismo ateu”. Numa atitude inédita no período, advogava e apoiava a intervenção do Estado no Nordeste através do planejamento, em defesa da unidade nacional, acreditando, como o Estado, que o desenvolvimento econômico traria automaticamente a resposta aos problemas sociais do país (ROMANO, 1979, p. 31).

Promovendo a criação do MEB, intencionalmente ou não, a Igreja aliava-se ao Estado na difusão da ideologia da ordem e da segurança, aceitando para a diminuição das desigualdades econômicas e sociais através do desenvolvimento. Enquanto objetivava a educação das massas para as reformas e para que elas próprias as defendessem de “ideologias estranhas” – forte componente ideológico da época e expressão freqüente nos primeiros textos do MEB – a Igreja operaria no sentido de manter a hege-

monia do poder dominante, desde que feitas as necessárias reformas. Assim, “Igreja e povo teriam participação ativa (no poder político), uma unidade inquestionada, mas com tutela da primeira, também foro de legitimidade do Governo” (idem, p. 188).

Para tal tarefa, todavia, os instrumentos primeiros do MEB são por demais tímidos. O conteúdo da educação de base, tal como sintetizado nos seus primeiros documentos, era impossível de ser desenvolvido nos limites de uma escola de caráter supletivo, mesmo contando-se com o rádio, veículo de grande penetração no meio rural. Em termos concretos, o MEB corria o risco de ser mais uma campanha de alfabetização – o que justificaria por si só o apoio do Estado; e um novo meio de catequese – o que satisfaria a maioria dos bispos e do clero. Algumas aulas de saúde e associativismo, a divulgação de alguns procedimentos técnicos relativos à agricultura e algumas iniciativas junto às comunidades completariam um programa de massa.

Mas essa não era a perspectiva do grupo de leigos que desde o início assumiu a coordenação dos trabalhos e que vislumbrou no MEB a possibilidade de promissor engajamento, simultaneamente profissional, pastoral e político. Ao mesmo tempo, vários fatores convergiram para a aceleração e radicalização ideológica no período e para mudanças significativas na Igreja católica. Em primeiro lugar, as contradições do crescimento econômico e a incapacidade política de o Estado brasileiro equacionar e encaminhar soluções para os problemas mais urgentes: inflação aguda e queda dos salários reais, greves operárias, pressões externas e internas para o equilíbrio da balança de pagamentos, dificuldades de captação de recursos externos etc. À queda no Produto Interno Bruto que se seguiu aos anos de euforia do Governo Kubitschek, somou-se uma intensa mobilização político-ideológica – das esquerdas, em termos de maior participação e luta pelas reformas de base; e da direita, pela garantia do poder ameaçado. Como sintetiza Wanderley (1984, p. 42), à crise de dominação do bloco dominante e de hegemonia do bloco dirigente somava-se o rompimento do pacto-populista com as classes populares, inclusive rurais, esboçando uma contra-hegemonia e a crise das esquerdas. As eleições para prefeitos em 1960 e para governadores em 1962 possibilitaram a ascensão de novas lideranças (como Mauro Borges, em Goiás; Miguel Arraes, em Pernambuco; Djalma Maranhão, em Natal) que experimentavam formas novas de governar, fazendo a transição entre o populismo como cooptação e o popular como participação. Impunha-se, no período, para toda a sociedade brasileira, a necessidade de um

projeto de desenvolvimento que aliasse a um elevado índice de crescimento da economia a extensão dos benefícios obtidos a camadas cada vez mais amplas da população (FURTADO, 1962, p. 30). Coube ao Governo João Goulart, em um clima que se configurava pré-revolucionário e em meio a indecisões e a desacertos, reafirmar a necessidade das reformas de base – “entendidas, na época, como indispensáveis à incorporação não-revolucionária das massas à nação” e consistindo num projeto de “mudança-não-negadora-do-capitalismo”, como diz Beisiegel (1974, p. 160).

Em segundo lugar, as mudanças na Igreja católica são caracterizadas por sua abertura, em plano mundial, para os problemas sociais mais urgentes, resumidos na fome e na situação de miséria moral das populações subdesenvolvidas e na convivência entre os povos e as nações. Para esta abertura, que respaldou experiências e método da Ação Católica e encorajou novas posturas nos grupos que dela provinham, é decisiva a atuação do papa João XXIII. Seu curto pontificado (1958-1963) é marcado por três fatos:

- a) O insistente apelo aos bispos em geral, e àqueles da América Latina em particular, para que trabalhassem em prol das inadiáveis reformas de estrutura, visando à promoção das massas populares. O papa chega a concitar os bispos “a ir ao meio do povo, para viver seus problemas” (MEB, 51, p. 6). Recomenda ainda a realização de planos conjuntos, o que incentivou a CNBB a elaborar rapidamente o Plano de Emergência, em 1962, com dupla finalidade: organizar a ação pastoral da Igreja e mobilizar os católicos para participar da solução dos grandes problemas econômico-sociais.
- b) A promulgação das duas grandes encíclicas sociais, *Mater et Magistra* (1961) e *Pacem in Terris* (1963), confirmando as linhas mestras da Doutrina Social da Igreja, mas sobretudo reconhecendo que as novas condições sociais exigiam nova postura da Igreja e dos cristãos no mundo atual. Os temas centrais foram, na primeira, a socialização e o desenvolvimento dos países do 3º Mundo e, na segunda, a colaboração e a paz entre as nações. E insistiam as cartas papais na ação consciente e organizada dos cristãos e não-cristãos na construção de uma sociedade universal, justa e humana.
- c) A convocação do Concílio Ecumênico Vaticano II, realizado de 1962 a 1965 após quase cem anos do último conclave mundial, com os bispos católicos de todo o mundo e observadores de ou-

tras Igrejas reunidos em Roma, durante várias sessões, para estudar e praticar o diálogo entre cristãos e o diálogo entre a Igreja católica e o mundo moderno. O Concílio marcou a abertura do pensamento da Igreja: o diálogo e o pluralismo; a teologia e a espiritualidade do desenvolvimento dos países do 3º Mundo; o compromisso de colocar a Igreja a serviço dos pobres.

A atualização do pensamento da Igreja, a palavra de ordem de sua “reconciliação com o mundo moderno”, a valorização explícita do método utilizado pela Ação Católica, a insistência na ação organizada dos cristãos e não-cristãos comprometidos com as tarefas comuns à construção de uma sociedade justa, de um lado; e a visão das condições concretas de miséria da maioria das populações e de exploração e injustiça dos pobres – entendidos como “os economicamente fracos, aqueles aos quais as estruturas econômico-sociais e as condições inaceitáveis de existência impedem de ter uma vida humana” (MEB, 51, p. 1), de outro, que vinham se somar à emergência das populações rurais, tudo isso foi decisivo na redefinição do MEB.

Se se pode dizer com Beisiegel (1974, p. 161) que “no âmbito de um projeto de desenvolvimento do Brasil dos anos de 1960, que se afirmava comprometido com a ‘persistência da sociedade capitalista’, criavam-se condições propícias à atuação de grupos virtual ou de fato já orientados para a mudança do sistema”, pode-se então destacar o grupo católico progressista, em geral, e o grupo do MEB, em particular, como um desses grupos. Por sua constituição e vinculação institucional, assim como pela formação de seus membros, o MEB, nos seus dois primeiros anos, tinha na Doutrina Social da Igreja seu horizonte teórico. E esse horizonte, ao mesmo tempo em que viabilizava a existência e a prática do Movimento, confinava-o nos seus limites. Todavia, no Brasil do início dos anos de 1960 ocorria intensa fermentação ideológica e eram amplas as discussões em termos de consciência nacional, cultura e ideologia. As primeiras formulações a respeito desses temas começaram a ocorrer, como já foi indicado, desde meados dos anos de 1950, no ISEB, principalmente através dos cursos e livros de Vieira Pinto e Guerreiro Ramos. Por mais discutidas e discutíveis que sejam as propostas do ISEB, toda uma geração de estudantes e intelectuais passaram a estudar e a propor as bases de um “projeto alternativo” para desenvolvimento nacional.

Ocorre também nessa fase a descoberta do marxismo por parte dos universitários cristãos, como desafio e sobretudo como filosofia (Souza,

1982, p.19). Nesse cenário, após a crise da JUC, provocada pelo Congresso Nacional dos seus dez anos de criação, realizado no Rio de Janeiro, e pela eleição do militante da JUC Aldo Arantes para a presidência da UNE e a conseqüente criação da AP⁵, é decisiva a atuação do pe. Henrique de Lima Vaz, S.J. Herbert José de Souza (o famoso Betinho), um dos líderes dessa geração, caracteriza o impacto do pensamento do Vaz sobre ela como “a filosofia da nossa práxis”, esclarecendo:

Não que nos faltasse contacto com a filosofia. O que faltava era a relação entre a filosofia que conhecíamos e a nossa prática. Nosso aprendizado da filosofia foi marcado pelo autodidatismo e pela pressa de quem buscava respostas para os grandes problemas de nossa época [SOUZA, 1982, p. 17]⁶.

Embora não tenham sido muitos os contatos diretos de Vaz com o MEB, foi grande sua influência na orientação de seus agentes. Muitos vinham ou eram de JUC e assumiram o MEB como seu primeiro trabalho profissional, não raro ainda como estudantes. Por outro lado, os artigos e transcrições das aulas de Vaz nos seminários de estudos da JUC (Santos, 1961; Niterói, 1962 e Aracaju, 1963) circulavam em todos os grupos católicos, e mesmo entre muitos grupos cristãos que buscavam alternativas de ação no social e no político. Mais ainda, o grande debate que se abriu nos jornais a partir dos artigos de frei Cardonnel e também do Manifesto do Diretório Central dos Estudantes da PUC-Rio, elaborado por um grupo próximo a Vaz e por ele defendido nas páginas do *Metropolitano* (órgão da União Estadual de Estudantes do antigo estado da Guanabara), foi vivido por esses grupos. Logo mais, alguns dos conceitos fundamentais foram retomados e aplicados à realidade brasileira no *Documento-base* da AP, também ele lido e discutido amplamente, inclusive nas versões preliminares, por todos os grupos cristãos de esquerda⁷.

5. Sobre estes fatos ver Gómez de Souza (1979), Lima (1979) e Semeraro (1994). Para uma visão mais geral da Igreja católica no período, ver Mendes (1966) e De Kadt (1970).

6. Dois pequenos textos de Herbert José de Souza: o testemunho “Juventude cristã hoje” (SOUZA, 1962) e o depoimento “Padre Henrique Vaz: a filosofia da nossa práxis” (SOUZA, 1982) constituem-se no melhor balizamento sobre o itinerário do grupo de JUC/AP da prática religiosa à prática política, mediada pela filosofia.

7. Os documentos relativos a esses debates foram reunidos em *Cristianismo hoje*, livro coletivo publicado pela Editora Universitária da UNE, em 1962. O *Documento-base* da AP pode ser encontrado em Lima (1979), que republicou também parte dos documentos daqueles debates, ao lado das declarações mais importantes da CNBB no período.

Dois temas introduzidos por Vaz são essenciais para entenderem-se as opções do grupo católico em geral e do MEB em particular: o problema da ideologia na cultura moderna, destacando a influência do cristianismo no aparecimento da “civilização das ideologias” e situando a verdade cristã em face do pluralismo ideológico (VAZ, 1961); e a idéia da consciência histórica, assim como, a partir dela, as idéias de comunicação das consciências como característica fundamental da história, e da dialética fundada nessa comunicação de consciências (VAZ, 1962).

Para Vaz (1961)⁸, o século XIX é o momento histórico para a tomada de consciência do problema ideológico. Em oposição às culturas clássica e medieval, caracterizadas por uma visão de mundo sacral e cosmológica, a visão de mundo da cultura moderna é profana e antropológica. Considerando-se como visão de mundo uma concepção de totalidade na qual se apresenta uma solução para os problemas mais radicais do homem, o problema ideológico surge, na cultura moderna, com a coexistência e, ao mesmo tempo, a oposição de diversas visões de mundo dentro de um mesmo espaço cultural. E cada visão de mundo é assimilada por determinado grupo social, que age no sentido de fazer prevalecer essa sua visão de mundo ou no sentido de fazer com que os conceitos fundamentais dessa visão se imponham como normas na organização social. Dito de outra maneira: aparece a ideologia quando determinada visão de mundo torna-se social e quando grupos sociais diversos participam de visões de mundo antagônicas, dentro de uma mesma cultura. A ideologia, contudo, é um instrumento de ação; não é apenas uma questão de teoria, de ciência pura. E exatamente por seu caráter ativo, uma ideologia nunca é formulada com clareza, com a precisão de um sistema coerente de idéias; contém sempre elementos emocionais, intuitivos, que não podem ser explicitados claramente em conceitos. Nem é mesmo necessário que uma ideologia seja codificada, pois em si mesma não é um sistema teórico; basta ser percebida, sentida, vivida por um grupo de homens.

8. Embora dispondo dos artigos e ensaios escritos por Vaz sobre estes temas no período em estudo, principalmente aqueles publicados na *Revista Síntese* e reunidos posteriormente em *Ontologia e história* (São Paulo: Duas Cidades, 1968), preferi utilizar as transcrições de exposições conferências feitas por Vaz para a JUC e a AP. Voltadas diretamente para orientar as opções e fundamentar propostas de ação, essas últimas estão mais próximas do MEB, como mostrarei. Isto não significa, no entanto, que os primeiros não fossem conhecidos e estudados. Pelo menos um dos ensaios de Vaz, *Moral e responsabilidade social*, foi editado em primeira mão pelo MEB.

Por isso, os conceitos fundamentais de determinada ideologia são sempre colocados por seus seguidores como princípios; assumem para estes um caráter normativo. Uma ideologia, quando é formulada, quando começa a atuar historicamente, tem sempre a tendência de se fazer valer como universal, como norma; e, quando atuante, torna-se cada vez mais agressiva. O grupo que dela participa tem sempre a tendência de fazer com que todos os homens aceitem seus pontos de vista como evidentes. Por isso, a participação consciente de uma pessoa na luta ideológica implica a necessidade de coerência intelectual e de coerência entre princípios e ações.

Duas atitudes típicas, que exprimem com eloquência a crise da cultura europeia a partir do Renascimento e indicam que essa cultura passa a ser marcada pelo advento do problema ideológico, estão na gênese das ideologias contemporâneas: a atitude conservadora e a atitude progressista. Essas atitudes assumem caráter ideológico precisamente porque são expressões de visões de mundo diferentes e, como tais, tornam-se específicas dos grupos sociais que agem no sentido de conferir à sua própria visão um predomínio histórico.

Dessa forma, a partir de meados do século XIX, a atitude conservadora, característica da classe dominante, perde pouco a pouco sua eficácia histórica. Por outro lado, a atitude progressista, até então típica da burguesia liberal, torna-se prerrogativa de uma nova classe em ascensão: o proletariado industrial. É nesse momento que ocorre, pela primeira vez, a proposição teórica do problema ideológico na cultura moderna, a partir de Marx, na *Ideologia alemã*.

E as grandes correntes ideológicas que perseveraram como forças atuantes até hoje, no mundo cultural, são, pois, o liberalismo e o socialismo. Suas justificações – quer teóricas, quer reflexas (no sentido de aceitas espontaneamente por grandes grupos humanos) – são as mais variadas possíveis, nos planos filosófico, jurídico, social, político-econômico etc. O mesmo ocorre com relação às instituições políticas e jurídicas, teorias da organização social, teorias econômicas, concepção do Estado etc. que delas decorrem.

Após explorar as linhas fundamentais específicas das ideologias liberal burguesa e socialista, nos planos filosófico, jurídico, moral, social, econômico e político, indaga Vaz sobre o papel da Igreja ante as ideologias. Sua posição é ao mesmo tempo crítica e esperançosa. Se é fato histórico que a cultura moderna, surgindo como crítica e polêmica em relação à cultura medieval, assumiu um forte acento anticristão, deve-se também admitir

como fato histórico que o processo de formação da cultura moderna só pode ser explicado cabalmente levando-se em conta a presença histórica do Cristianismo na civilização medieval. A própria concepção cristã do homem traz em si mesma os elementos dinâmicos que possibilitam a crítica da visão social e cosmológica do mundo clássico e medieval e o aparecimento de uma visão profana e antropológica.

A concepção atual de Cristianismo é essencialmente antropológica: faz do homem o centro do universo e o criador da história; mas a consciência do homem, em sua ação e seu destino histórico, só tem sentido no seu encontro com Deus, que se realiza no seio da história.

Para Vaz é decisiva a influência do Cristianismo no aparecimento da “civilização das ideologias”, pois essa civilização só se tornou possível quando teve lugar uma radical transformação na compreensão histórica do homem, quando ele passou a ser compreendido como sujeito ativo da transformação do mundo, responsável pelo curso e pelo destino da história. Então, o problema da liderança histórica torna-se um problema consciente, ideológico; significa o acesso do homem a uma fase adulta da sua história.

Como situar a verdade cristã ante o pluralismo ideológico que é, precisamente, a manifestação de uma humanidade adulta? Em primeiro lugar, uma “idade das ideologias”, quando o homem assume conscientemente tarefas históricas de dimensão universal, constitui um clima histórico favorável ao aprofundamento do conteúdo da revelação cristã sobre o homem e a um autêntico engajamento histórico dos militantes cristãos. Em segundo lugar, como toda ideologia é historicamente situada e datada, o Cristianismo, enquanto revelação divina, não se apresenta com caráter ideológico nem se converte numa ideologia quando a cultura passa a evoluir sob o signo das ideologias.

Todos os homens, inclusive os cristãos, vivendo uma “civilização de ideologias”, incluem em sua visão de mundo elementos de natureza ideológica. Então: como se comportam a Igreja católica e os cristãos ante a “contaminação” ideológica a que todos estão submetidos no mundo da cultura moderna? A própria referência ao Cristo como centro e ao mesmo tempo fim da história justifica à Igreja e ao cristão encarnarem-se no mundo das culturas humanas, recolocando sempre diante de cada homem e da história humana a exigência de “conversão” que os leva a transcender essas culturas.

Numa cultura atravessada por correntes ideológicas diversas, o compromisso dos cristãos mergulha nessas correntes, participa de suas aspirações, assume compromissos concretos. E a própria universalidade da visão cristã traz em si um elemento dinâmico que tenderá a superar as fronteiras

ideológicas: é a consciência histórica cristã, um movimento de encarnação e transcendência pelo qual o cristão deve assumir a responsabilidade do êxito final da história humana.

O conceito de consciência histórica é elaborado por Vaz (1962, p. 1) a partir de dois elementos: a consciência e a realidade histórica. Ele evita, simultaneamente, a perspectiva idealista (a consciência é o elemento determinante, até mesmo decisivo; a realidade é um ser aparente, projetado pela consciência) e a perspectiva determinista-materialista (a consciência é determinada pelas condições da existência material). Em particular, critica e rejeita a teoria da consciência reflexa, por considerá-la incompatível com uma concepção verdadeiramente dialética das relações entre consciência e realidade. Ou, mais explicitamente:

[...] a realidade que se reflete na consciência situada num dado momento do processo histórico não é a realidade que se opõe à consciência no seu teor puramente objetivo de mundo [...] é a realidade penetrada de consciência, ou seja, mediatizada já pelo trabalho e pela prática social depositados no curso anterior do processo. Por esta razão, numa concepção verdadeiramente dialética do processo histórico, a realidade não se reflete propriamente, mas é comunicada entre as consciências pela mediação da natureza [do mundo] transformada pela práxis humana [VAZ, 1963, p. 98].

Apenas admitindo que a consciência do homem transcende o mundo, sendo capaz de ter uma visão de totalidade do mundo, de colocar diante de si o mundo como objeto de compreensão e portanto de ação, pode-se entender a história como um movimento dialético de compreensão do mundo pela consciência e de sua transformação pela ação que nasce daquela compreensão. A consciência histórica constitui, então, a manifestação de um tipo de consciência que é simultaneamente reflexão sobre as necessidades humanas vitais de uma determinada época e perspectiva de transformação dessa realidade, no sentido de satisfazer àquelas exigências.

Por outro lado, evitando cair num desvio idealista, introduz Vaz o segundo elemento: a realidade histórica, que considera tão importante quanto o primeiro na definição de consciência histórica. A existência do mundo é afirmada objetivamente, concretamente, fora da consciência. É um dado que se opõe à consciência, com o qual a consciência deve lutar para compreender e transformar. Trata-se de um mundo-para-o-homem, no qual o homem pode se inserir e nele desenvolver sua existência segundo as exigências mais profundas e fundamentais de sua natureza e de sua própria essência humana.

Duas outras concepções são rejeitadas: que o mundo evolui segundo leis imanentes, cuja validade é imposta independentemente do fato de ser o mundo-para-o-homem; e que entender o mundo-para-o-homem é uma alienação idealista, argumentando no sentido de uma exigência de universalidade. A significação do mundo-para-o-homem, numa determinada época, é válida se permitir que os homens se comuniquem entre si, que haja um elemento de universalização das consciências e não apenas um impasse pela divisão das consciências. Em decorrência disso, a compreensão do mundo não pode ser dada pelo indivíduo isolado, mas enquanto ele se comunica com os outros.

Só começa a existir história quando um homem se coloca diante de outro e lhe transmite uma significação que ele dá ao mundo no qual os dois se encontram. Nesse momento surge uma relação especificamente histórica porque um homem se comunicou com outro, entrou em comunicação com outra consciência, de maneira que a significação do mundo adquirida pelo primeiro homem passa também a ser apreendida pelo segundo, mesmo que seja em termos de imposição, de dominação (VAZ, 1962, p. 4).

A partir do exemplo clássico da “dialética do senhor e do escravo”, explica Vaz (*ibidem*), o conflito de “duas consciências que entram em luta para dar ao mundo uma significação de serviço a uma delas”, e “o êxito da luta vai conduzir à servidão de uma das consciências”. Com base nessa dialética da dominação, em que o mundo serve de intermediário entre duas consciências em luta, afirma Vaz que a dialética de comunicação das consciências exige três termos: duas consciências que se opõem e o mundo que estabelece uma mediação entre essas consciências. E esse mundo deve ser conhecido e transformado com vista à realização plenamente humana do homem.

Em termos de Revelação (para os cristãos), ou justificada pela própria dialética histórica (também para os não-cristãos), o que dá sentido à história humana é o fato de “pouco a pouco, a comunicação das consciências marchar para um reconhecimento total, não em termos de dominação, mas de conciliação” (*idem*, p.4). É aqui que Vaz estabelece a dialética histórica, numa perspectiva cristã, que foi assumida por todo o grupo cristão que se lançou na prática educativa e na prática política dos anos de 1960. A dominação não é posta em dúvida, é compreendida como uma síntese provisória. A significação, o sentido mais profundo da história, a síntese final, deve ocorrer “em termos de reconhecimento, de reconciliação; em termos de aceitação dos homens: que estes se aceitem entre si, como homens, através de suas exigências mais profundas como pessoas” (*idem*, p. 5).

Em termos teológicos, a dominação seria, em última análise, o pecado, e a reconciliação se daria como caridade e amor. Dessa forma, seria essencial colocarem-se os cristãos “numa perspectiva de pura conciliação, numa espécie de esperança escatológica” (idem, p. 6). Só a partir desse referencial pode-se entender a valoração que aparece com frequência nos textos produzidos pelos diversos grupos cristãos. Uma consciência histórica que chamaríamos de autêntica, numa determinada época, seria aquela para a qual a dialética histórica não se resolve, em última análise, como dominação de um homem sobre o outro, mas como reconhecimento mútuo do homem (idem, p. 6).

Estão dados aqui os elementos a partir dos quais se vai construir o conceito de conscientização, tanto no MEB como em alguns outros movimentos de educação e cultura popular e principalmente no Sistema de Alfabetização Paulo Freire, naquele período. E são essas as concepções que fundamentaram as opções de todo o grupo católico, seja na JUC, seja na constituição da AP, expressa no seu estatuto ideológico. Procurarei mostrar, a seguir, como o MEB se apropriou destes conceitos, e, mais adiante, como ele os concretizou em sua prática.

Além das influências individuais, dos contatos pessoa a pessoa e do clima ideológico daqueles anos, esse conjunto de estudos e debates foi projetado dentro do MEB no 1º Encontro de Coordenadores, ocasionando a reformulação de seus objetivos e a reorientação de sua prática, como veremos a seguir.

2.2 OBJETIVOS REDEFINIDOS

Em dezembro de 1962, quando já estava praticamente com dois anos de existência e atuava efetivamente com doze estados, com trinta sistemas radioeducativos, o MEB realizou o seu 1º Encontro Nacional de Coordenadores. Sua agenda previa três momentos: fundamentação, revisão e planejamento.

No primeiro momento, foram discutidos três temas: Realidade brasileira (enquadrada na realidade internacional), A educação na perspectiva da consciência histórica do Brasil de hoje, e O processo de conscientização (politização).

Essa discussão representou uma oportunidade de o MEB pôr-se em dia com a reflexão teórica que estava sendo feita pelos grupos da esquerda católica do Brasil e, simultaneamente, de fazer uma opção político-ideoló-

gica, comprometendo-se explicitamente com o movimento social, ao lado das classes populares. Contribuiu para o primeiro aspecto o fato de terem sido convidados, como responsáveis pelos dois primeiros temas, elementos que estavam ligados àqueles grupos: Luís Eduardo W. Wanderley e Luís Alberto Gómez de Souza, respectivamente. O terceiro tema ficou sob a responsabilidade de Luís Sávio de Almeida, ligado ao MEB/Natal e um dos responsáveis pela experiência que talvez tenha ido mais longe em termos de educação e ação política, na primeira fase do MEB.

Para o propósito desta seção, que é mostrar a redefinição do MEB e a opção que reorientou sua prática, farei uma síntese dos roteiros de exposição dos temas de fundamentação e uma exploração cuidadosa de suas colocações finais. Observo que, pelo método adotado, não houve conferencistas ou expositores, mas responsáveis por temas. Estes apresentavam, por escrito, um roteiro de exposição, contendo inclusive questionamentos. Após meio dia de estudo individual, o tema era debatido em círculos de estudo, no restante do dia. Os resultados desses círculos eram apresentados e discutidos em uma assembléia coordenada pelo responsável do tema, que fazia as complementações necessárias. As colocações finais a respeito do tema, por sua vez, eram também redigidas pelo mesmo responsável, após a assembléia. No caso do 1º e 2º temas, na verdade se incorporam a eles, numa linha de explicitação e aprofundamento das colocações iniciais, após as discussões em pequenos grupos e assembléia. Talvez por isso nota-se um crescendo de tema a tema, configurando, ao mesmo tempo, amadurecimento e opção.

O primeiro tema vale-se do mesmo esquema de análise da realidade utilizado na elaboração dos documentos preliminares de constituição da AP⁹, os quais ensaiavam a aplicação do processo dialético à realidade brasileira. Fundamentalmente, procurava-se configurar a estrutura de dominação de grupos ou classes: no “pólo dominante”, as burguesias latifundiária, comercial, industrial, bancária, financeira e internacional que, através das “mediações inautênticas” – posse privada do capital e dos meios de produção em geral, controle dos instrumentos de poder e manipulação do mercado e dos salários – exerciam a dominação sobre os operários e camponeses que compunham, com a classe média proletarizada, inclusive os estudantes, o “pólo dominado”. A organização do Estado, “forjando fórmulas jurídicas de apoio aos interesses da classe dominante”; o poder político entrelaçado

9. Conforme *Um esboço ideológico* (Belo Horizonte. Encontro de fundação da AP, em 1/6/1962) e *Esboço do estatuto ideológico do grupo* (2º semestre de 1962), documentos que circularam apenas mimeografados.

ao poder econômico e respaldado pelo poder militar; o controle de opinião pública pelos meios de divulgação, nas mãos dos grupos econômicos constituíam-se nos instrumentos utilizados pelo grupo dominante (a soma das burguesias) de forma a se impor aos grupos dominados (MEB, 95 e 95a).

Didaticamente, o roteiro de exposição desse primeiro tema acrescentava um glossário dos principais grupos de direita com atuação destacada no país, na época, e dos organismos internacionais mais influentes. E identificava os grupos à esquerda que propiciavam a “tomada de consciência” dos grupos dominados – ou, mais amplamente, a “conscientização dos pólos de dominação”. Embora timidamente, apontava as contradições entre os dois pólos, alertando para a escalada do poder por meio dos instrumentos de dominação e da expansão neocapitalista.

Alguns vetores da realidade internacional, em particular latino-americana, nortearam a análise da realidade brasileira: da libertação dos povos colonizados à promoção da mulher; dos problemas do subdesenvolvimento à ajuda dada pelos Estados Unidos da América do Norte à América Latina, principalmente através da então nascente Aliança para o Progresso, em confronto com o apoio concreto dado pela União das Repúblicas Socialistas Soviéticas à construção do socialismo cubano; das contradições do Brasil à estrutura do poder das sociedades capitalistas; do compromisso histórico da Igreja católica com a civilização ocidental e cristã às esperanças de renovação provocadas pelo concílio ecumênico; da emergência das classes populares brasileiras, urbanas e rurais, à esperada reação do pólo dominante.

Apesar da linguagem mais fraca, da maior brevidade dos conceitos e da abordagem mais superficial, o esquema de análise e o encaminhamento dos problemas feitos nesse documento são exatamente os mesmos dos documentos constitutivos da AP. Por outro lado, sabe-se, por depoimentos, que pelo menos nos pequenos grupos as discussões foram muito além do registrado nos relatórios, o que permite inferir que certamente se chegou, nesse encontro, a uma fértil problematização do MEB ante a realidade estudada, em termos político-ideológicos. Os coordenadores estaduais, provocados por uma questão-chave colocada desde o primeiro tema: “a linha de atuação do MEB será de acomodação do homem rural, ou de levá-lo a tomar consciência de que é urgente uma transformação global da sociedade?” (MEB, 95, p. 7), começam desde logo a dar forma a sua opção:

- a) para que o MEB não venha a se constituir num paliativo, deverá ser repensada toda a sua orientação;

- b) o MEB deve ser um movimento de vanguarda para desenvolver um processo acelerado de mudança;
- c) o MEB deve constituir-se num movimento cujo compromisso deve ser essencialmente com o povo (pólo dominado).

É bastante extenso o rol de preocupações expresso ao final dessa primeira visão/revisão. Algumas lúcidas – por exemplo, ao revelar que a composição dos quadros do MEB, em sua maioria pequeno-burguesa, era marcada por falsa prudência, compromissos inautênticos, dependência do bispo ou do clero. Outras temerosas, prevendo a oposição e a reação das classes dominantes. Abertas, enfim, quando se propõem ao diálogo com outros movimentos de educação e cultura popular (MEB, 95a, pp. 7-11).

Um ponto que vai se revelar comum aos três temas é bastante explorado desde o início: a transformação da realidade brasileira. Mais precisamente, a aceleração do processo de transformação das estruturas arcaicas, a partir da estrutura e em particular do estatuto da propriedade rural. Frente à urgência dessa transformação, todos eram chamados a fazer uma opção. Os cristãos não tinham o direito de se omitir, por medo, prudência ou puritanismo. Esse processo era visto como revolucionário: tratava-se de uma transformação radical e era indispensável um movimento de ruptura, que ocorreria somente sob pressão. Em particular, temia-se que as reformas de base viessem a se constituir em paliativos. Por outro lado, como não era só o MEB, nem apenas outros setores da Igreja que se empenhavam ou deveriam empenhar-se na aceleração do processo de transformação da realidade, colocava-se a necessidade de diálogo entre os diversos grupos e movimentos, com vista a refletir sobre a possibilidade de tarefas conjuntas. Um aspecto mereceu particular atenção: a previsível reação do “centro do poder” (burguesias latifundiárias, industrial, comercial, bancária etc.), inclusive de grupos católicos e até de setores da Igreja institucional – o que efetivamente veio a ocorrer. Essa reação é vista como decorrência do fortalecimento da “periferia do poder” (operários, camponeses, estudantes etc.), e, embora afirmando que não se deveria compactuar com as situações de injustiça e se definindo explicitamente ao lado do povo, “pólo dominado”, o MEB preocupava-se em recomendar que também o “pólo dominante” seja objeto de atenção e trabalho. A luta de classes decididamente não se coloca como estratégia para o MEB, neste momento, nem jamais será aceita como tal.

O segundo tema (MEB, 94) partiu basicamente da problemática abordada por Vaz, que aos poucos se tornava comum a todo o grupo cristão

engajado ao movimento político e social: a) o homem no mundo, a consciência do eu; b) o homem e o mundo, o trabalho como a luta do homem contra o mundo; c) a luta dos homens contra os outros homens, expressando-se em dominação e reconciliação; d) a consciência da dominação, a ação revolucionária, a luta contra as estruturas de dominação, mas também a aproximação e o diálogo; e) a cultura, resultado do encontro do homem com o mundo e da interação entre os homens; f) a cultura popular, elemento de libertação dos homens dominados, motor de radical transformação das estruturas sociais; g) a educação, partindo dos anseios das camadas populares para atender suas necessidades de libertação, devendo primordialmente situar a pessoa numa determinada época e na coletividade toda, para sua transformação radical; h) a educação popular como um esforço para que a capacidade de revolta das classes operárias e camponesas fosse revolucionária, criadora; i) a educação do povo, um elemento de auto-conscientização das massas, não para evitar uma transformação radical, mas para acelerar essa transformação, com vista a superar a dominação. É muito forte a insistência sobre algumas “situações fundamentais” que devem ser levadas em conta na ação educativa: a existência da pessoa apenas em relação com os outros homens; a transcendência dos homens, “que estão no mundo, mas não são do mundo”; a possibilidade concreta de transcender o mundo, dominando-o, transformando-o (idem, pp.1-5).

Uma reflexão sobre “o mundo e o homem na Revelação cristã”, que constitui o segundo item do tema, é aberta com a negação da profissionalidade do MEB e a afirmação de que a ideologia que viesse a reunir os fundamentos do trabalho de educação popular não poderia ser formulada a partir apenas de elementos da Revelação; respeitando as opções religiosas, deveria ser fruto de uma ação pluralista (pp. 5-7). Em seguida, algumas colocações sobre o homem na história introduzem a noção de consciência histórica: “a compreensão da realidade de um determinado tempo, para transformar essa realidade e fazê-la crescer” (p. 8). Não a descoberta de um caminho a ser seguido, “mas a reflexão e conseqüentemente a ação, a partir dos dados e possibilidades atuais [...]” (idem, p. 10). É uma reflexão coletiva, pois “a consciência histórica de uma determinada época incorpora a contribuição de diferentes ideologias, nascidas dentro das perspectivas por ela traçadas” (idem, *ibidem*).

A partir desse quadro teórico, volta-se a considerar, de outro ângulo, a realidade brasileira. Afirma-se que, para entendê-la, seria preciso partir do estudo da alienação atual do homem brasileiro: no trabalho, na cultura, na educação. Mas esse estudo teria “de levar a uma posição radical de transfor-

mação de estruturas”, respeitando as características principais da consciência histórica atual: processos de socialização crescente; passagem da sociedade do capital para uma sociedade do trabalho; presença da história como dimensão fundamental da realidade; possibilidade da ciência e da técnica darem ao homem maior domínio sobre a natureza, eliminando gradualmente as tarefas mais penosas; existência de problemas na escala planetária e início dos tempos interplanetários. A essas características deveriam ser acrescidas, ainda, a libertação dos povos colonizados, a eliminação do subdesenvolvimento e a ascensão das classes populares (idem, pp. 10-13)¹⁰.

O roteiro de estudo e as colocações finais desse segundo tema salientam “três problemas abertos à ação” (MEB, 94, pp. 12-13 e Anexo). Esses problemas constituíram-se, a rigor, em linhas-de-força das conclusões finais do 1º Encontro:

- 1º Uma pedagogia revolucionária, que preparasse líderes para o trabalho de transformação radical. Os líderes existiam, afirmava-se; era necessário despertá-los e formá-los. De acordo com o método da Ação Católica, essa formação deveria ser feita na ação, “no choque inevitável com as estruturas”. Não bastaria “abrir perspectivas de esperança”; era necessário “concretizá-las em engajamentos positivos”. No caso de líderes considerados demagogos, ou para evitar que a formação ficasse presa aos “vícios do sistema capitalista”, acreditava-se que bastaria uma ideologia revolucionária e um assessoramento constante para reorientá-los (idem, pp. 1-2 do anexo).
- 2º O processo revolucionário propriamente dito, ou seja, a necessidade de preparar e preparar-se para o indispensável momento de crise, de ruptura. Partindo-se de que a realidade brasileira exigia uma “revolução”, alertava-se para que a adesão concreta a essa idéia – opção que se colocava para cada um – deveria ser precedida de “uma reflexão serena dos fatos”. E considerava-se a possibilidade de “frente única” com outras forças de esquerda – não-cristãs, e “mesmo mar-

10. Curiosamente, esse mesmo texto, sem o item II – “O Homem e o mundo na Revelação cristã” foi mimeografado sob o título *Síntese do Documento Base (da AP)*, sem nenhuma indicação de autor, local ou data. Não tenho nenhuma dúvida quanto ao autor, cujo estilo é inconfundível, e acredito que o tema foi preparado para o MEB. Essa “segunda edição” seria então posterior ao 1º Encontro, divulgada por algum grupo ou em alguma reunião da AP. O mais importante, todavia, é a possibilidade de comprovar-se a circulação das idéias entre os diversos movimentos e grupos.

xistas”. Essa “aliança de forças diferentes para atingir vários fins, em determinado momento, sem compromisso de princípios”, não era considerada viável, no entanto, no trabalho de conscientização, “pois a própria incoerência dos sistemas de valores esfacelaria a força revolucionária do trabalho”. E não seria obviamente possível fazê-la com os grupos de reação, no momento da ruptura, embora se aceitasse a possibilidade e até a conveniência de fazê-la com esses grupos na fase pré-revolucionária (idem, pp. 2-3)¹¹.

- 3º A construção do mundo em socialização, que exigiria um momento centralizador. Para que não fosse “uma ditadura de um partido único”, seria necessário preparar quadros, fazer um grande trabalho de politização do povo e não se omitir por falsa prudência (idem, p. 3 do anexo)¹².

Se o primeiro tema corresponderia ao “ver a realidade” – primeiro passo do método utilizado pela Ação Católica e incorporado naturalmente pelo MEB –, esse segundo tema, que acabei de sintetizar, corresponderia ao passo teórico do “julgar”, no mesmo método. Por sua vez, o terceiro tema (MEB, 83) propôs, em essência, um processo de conscientização que a equipe de Natal convencionou chamar politização por tratar-se explicitamente de um programa de educação política pelo rádio, que se desdobraria na ação concreta de grupos populares organizados para tal fim – os “comitês de ação política”¹³. Esse último tema corresponderia, então, à fase do “agir”. Talvez por isso, e também porque sua parte geral apresentava noções básicas já su-

11. No fundo, isso constituía-se numa generosa intenção, contraditada já quando se constatava, por exemplo, a divergência de orientação da programação global das emissoras e os programas educativos transmitidos sob a responsabilidade do MEB nas mesmas, expressão da radical divergência ideológica dos católicos conservadores e daqueles ditos radicais ou progressistas.

12. No texto distribuído aos coordenadores como roteiro de estudo, consta mundo socialista (MEB, 94, p. 12). Nas colocações finais, onde as duas últimas páginas do roteiro aparecem reescritas, incorporando os resultados das discussões, mudou-se para “mundo em socialização” (idem, p. 3 do Anexo), forma utilizada pela *Mater et Magistra* e bastante explorada nos dois primeiros temas.

13. Em vários trabalhos, nesses primeiros anos, os termos *conscientização* e *politização* foram empregados como sinônimos (por exemplo: Luís Eduardo W. Wanderley. *Conscientização ou politização*; sugestões para um estudo. Rio de Janeiro, Dias de Estudo da Ação Católica Brasileira, 15 a 18/11/1962). Mais tarde, *politização* passou a designar propriamente o processo de organização de grupos – como se fosse a “face prática” da

peradas nos temas anteriores, apenas a parte referente ao processo de politização (pp. 10-16) foi lida e discutida no 1º Encontro.

A parte lida e discutida apresentava, a partir da prática, alguns pontos básicos relativos à formação da consciência crítica do povo, inclusive aproveitando (hoje diríamos: partindo dos) elementos do folclore. A necessidade de uma mensagem que orientasse a conscientização, informada por corpo coerente de valores; o problema da ideologia e da confessionalidade; a formação de liderança e de uma “elite agressiva”, composta não só de intelectuais, mas também de camponeses e operários; o inevitável confronto com outros grupos, principalmente com os grupos marxistas – tudo isso é reposto e discutido. Em conseqüência, as colocações finais desse terceiro tema exigem a redefinição do MEB: centrar o trabalho na conscientização, entendida como “um processo educativo destinado a formar no homem a consciência histórica, a partir de uma consciência crítica da realidade”. Como processo, a conscientização seria dinâmica e deveria “provocar engajamentos que visem à transformação radical dessa realidade”. Como processo educativo, deveria levar uma mensagem, o que acarretaria ser a conscientização informada por um “corpo coerente de valores”. Desde esse momento, está clara a natureza do não-diretívismo do MEB: esses valores não deveriam ser impingidos, mas, “pelo diálogo e pela ação refletida, descobertos em conjunto com o grupo que se está conscientizando”. Não se tratava, então, de um processo espontâneo; muito menos de um processo educativo sem objetivos. O importante seria não impingir, não impor, e sim dialogar, descobrir em conjunto, na prática refletida (MEB, 83, p. 1).

Embora seja contraditório, se considerada a postura não-diretívista, está clara também, desde esse momento, a necessidade da formulação de uma ideologia – entendida como “um conjunto sistematizado de valores, que surja como expressão histórica de um grupo situado no tempo e no espaço, envolvendo uma compreensão do homem, uma visão do universo e um sentido da história” (MEB, 73, p. 6). Retomando as discussões realizadas no segundo tema, afirma-se novamente que essa ideologia não seria formulada apenas pelo MEB, mesmo que ele efetivamente viesse a ser um “movimento do povo”; nem só pela Igreja católica. E, reafirmava-se, não se tratava de uma ideologia cristã, mas de um esforço de todos os homens

conscientização, se esta pudesse designar apenas a “face prática” do mesmo processo. Brandão (1977) define *politização* como “uma integração do aluno-agente conscientizado em grupos e em situações de trabalhos comunitários e de classe em vista a uma ação política, ao mesmo tempo crítica e eficaz” (p. 35).

na construção de uma nova sociedade mais humana, na qual os princípios fundamentais do Cristianismo fossem concretizados e a mensagem evangélica fosse vivida. No espírito do Concílio Ecumênico, não se queria a Igreja identificada com um projeto histórico. Tratava-se de procurar soluções que melhor possibilitassem a convivência entre os homens, no pluralismo que se defendia; vários projetos seriam possíveis. E dever-se-ia garantir a colaboração dos diversos grupos na busca de uma unidade fundamental, na qual fossem respeitados os princípios do Cristianismo.

Era esta uma visão cristã da história; idealista, sem dúvida. Mas, a partir dela, o grupo cristão dito “radical” aponta na direção de um projeto socialista, mesmo que para alguns ainda fosse somente “não-capitalista” ou que outros ainda falassem apenas de “mundo em socialização”. Esse grupo não quer também comprometer a Igreja; quer liberdade para realizar o seu projeto, no MEB ou a partir do MEB, com aqueles que pretendia conscientizar, articulando-o em instâncias maiores. Por isso, colocaram-se desde o 1º Encontro duas questões fundamentais, ligadas ao desencadeamento de um processo de conscientização por um movimento diretamente dependente da hierarquia católica: deveria o MEB permanecer oficialmente sob a responsabilidade e orientação última do episcopado? Concretamente, era ou não confessional o MEB? Essas questões não foram, nem poderiam ser, integralmente respondidas no 1º Encontro. Exatamente este ponto vai ser o pomo da discórdia, principalmente após abril de 1964, entre coordenadores e hierarquia. E é também só mais tarde que será entendido, em toda sua complexidade, não só o conteúdo da conscientização como os problemas que dela adviriam para a pastoral da Igreja, e que postura política ela encerrava (VAZ, 1968).

De toda forma, o MEB assumiu a conscientização como seu objetivo principal com toda a força que tinha na época. Era uma espécie de palavra de ordem da educação popular e significava exatamente “o primeiro passo na tarefa da libertação do homem brasileiro, ou seja, na tarefa revolucionária” (VAZ, 1968, p. 483). Isso fica claramente expresso nos objetivos que o MEB redefine no segundo momento do 1º Encontro, após minuciosa revisão dos objetivos, métodos e técnicas até então assumidos ou utilizados. Essa revisão, feita à luz dos temas de fundamentação, significou, ao mesmo tempo, uma fecunda troca de experiências entre os participantes e possibilitou que se procedesse à redefinição do próprio Movimento, a partir da nova forma de apreensão da realidade.

O MEB fixa, então, como seu objetivo primeiro:

Considerando as dimensões totais do homem e utilizando todos os processos autênticos de conscientização, contribuir de modo decisivo para o desenvolvimento do povo brasileiro, numa perspectiva de autopromoção que leve a uma transformação de mentalidades e estruturas [MEB, 85, p. 1].

Afirmando que essa transformação se afigurava urgente naquele momento, para atingir aquele objetivo se propunha a fazer um trabalho de educação de base que passaria a consistir em:

- a) alfabetização e iniciação em conhecimentos que se traduzam no comportamento prático de cada homem e da comunidade, no que se refere: à saúde e à alimentação (higiene); ao modo de viver (habitação, família, comunidade); às relações com os semelhantes (associativismo); ao trabalho (informação profissional); ao crescimento espiritual;
- b) conscientização do povo, levando-o a: descobrir o valor próprio de cada homem; despertar para os seus próprios problemas e provocar uma mudança de situação; buscar soluções, caminhando com seus próprios pés; assumir responsabilidades de soerguimento de suas comunidades;
- c) animação de grupos de representação, promoção e pressão;
- d) valorização da cultura popular, pesquisando, aproveitando e divulgando as riquezas culturais próprias do povo [idem, *ibidem*].

No intuito evidente de manter-se como movimento educativo e de conservar a designação inicial, o MEB reelabora o conceito de educação de base, propondo-lhe nova definição:

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

No mesmo impulso, ocorrem ainda não apenas a sistematização dos procedimentos utilizados para a instalação e o funcionamento das escolas radiofônicas, mas também a reorientação desses procedimentos, visando a tornar as escolas radiofônicas e os demais grupos de base independentes das paróquias. Da mesma forma, a complementação do trabalho das escolas, a ser realizada pelos clubes (de mães, de jovens etc.) e grupos de arte-

sanato, assim como a ação a ser desenvolvida pelos sindicatos rurais, conselhos de comunidades e comitês de ação popular começava a delinear uma linha de ação política, proposta explicitamente no tema “Processo de conscientização”, a partir da experiência realizada pelo MEB/Natal em 1962. Toda essa postura é concretizada no modelo pedagógico que é desenvolvido em 1963, em particular no material didático.

Posteriormente, em um documento de estudo redigido por Landim Filho, ao final de 1963, o MEB explicita a relação conscientização e educação de base, a partir dos conceitos trabalhados por Vaz. Em primeiro lugar, posiciona-se o autor: “[...] é a conscientização um elemento intrínseco da própria educação”, pois “educar, formando a pessoa humana, impõe sempre um dever de conscientizar, isto é, de tornar a pessoa consciente do que é e do que deve ser” (MEB, 74, p. 1). Em seguida retoma o conceito de educação de base, explicitando o que nela há de mais radical, ou seja, a exigência de a pessoa se humanizar: “Básica é a educação que forma o homem na sua eminente dignidade de pessoa. Daí decorre, como condição primeira, o direito de viver humanamente” (idem, p. 3).

A fim de relacionar educação e conscientização, Landim Filho parte da intencionalidade da consciência: “Não há consciência que não seja consciência de alguma coisa”, e define – em termos que seriam mais tarde criticados, mais pela sua forma que pelo seu conteúdo: “Conscientizar é dar consciência a alguém do que ele é (consciência de si), do que outros são (comunicação dos dois sujeitos) e do que é o mundo (coisa intencionada)” (idem, p. 4). Explicitando a historicidade dos conteúdos concretos da conscientização, afirma ainda que esse processo traz em si uma nova visão do mundo e uma nova concepção do homem, inserindo-se numa consciência histórica que já não é mais aquela de quem se pretende conscientizar. Mas a conscientização exige uma justificação de seu valor, que não pode ser dada pela consciência histórica, também ela variável, e sim “por aquilo que é o fundamento da história: a própria pessoa humana, na sua exigência de humanizar-se” (idem, p. 5).

Essa confluência da educação de base e da conscientização permite a Landim Filho concluir:

Sendo a educação de base aquela que se preocupa com a pessoa humana, só através do processo de conscientização, que evidencia o valor básico da pessoa, do seu dom, da sua comunicação, que explicita, portanto, a sua eminente dignidade, pode-se então evidenciar o sentido das próprias exi-

gências do homem. Enfim, é impossível formar a pessoa humana, indicarlhe seu direito à vida, seu dever para com os outros, sua iniciativa criadora de um mundo humano, sem dar consciência do valor da pessoa, da sua transcendência sobre o mundo etc. [...]; enfim, do que é ele, do que ele pode vir a ser. Donde a conscientização é o início do próprio processo educativo que toma a pessoa como fundamento e a sua realização como fim [idem, p. 5].

2.3 CULTURA POPULAR

Desde sua criação, referiu-se o MEB à cultura popular, ao que tudo indica, por influência daqueles que conheciam as discussões e as experiências de movimentos europeus, particularmente do movimento *Peuple et Culture*, da França¹⁴. De toda forma, a Prefeitura do Recife já havia instalado o MCP desde meados de 1960, e a criação do CPC da UNE, no início de 1962, ocorreu no contexto de amplo debate sobre arte e cultura “revolucionárias”.

Em outubro de 1962, imediatamente antes do 1º Encontro, Vera Jaccoud, uma das coordenadoras nacionais do MEB, após estágio no PEC e observação em Marrocos, um dos novos países africanos onde se desenvolvia um projeto de animação rural, propôs um plano de trabalho para a “elevação da cultura popular” (entendida como a cultura de tradição do povo, expressa no folclore), a ser desenvolvido em contato direto com as populações rurais, a fim de complementar o trabalho de educação de base através das escolas radiofônicas: as caravanas populares de cultura. A “cultura do povo” deveria ser valorizada e desenvolvida, e não substituída pela “cultura de elite” – entendida, por sua vez, como a cultura daqueles que tinham tido a oportunidade de educarem-se nas escolas (MEB, 68, p. 16). A autora afirmava haver um divórcio entre povo e cultura e colocava a necessidade de ajudar o povo a formar “um pensamento seu”, através do conhecimento das realidades local, regional, nacional e internacional, em todos os setores de interesse: familiar, político, social e econômico, religioso e cultural, com vistas a propiciar o nascimento de uma “consciência popular”, de uma “consciência crítica” diante dos fatos e das notícias que chegam ao meio rural (idem, p. 17).

14. Por exemplo, Germano Coelho e Norma Coelho, organizadores do MCP, e Célio Garcia, que teve ponderável influência no início do MEB.

Aparecem desde esse momento os elementos essenciais da animação popular, que vai ser sistematizada alguns anos mais tarde pelo MEB: diálogo com o povo, respeitando sua cultura (de tradição), com vistas à descoberta de líderes para a participação do povo nas reformas necessárias: caminho para a participação do povo em sua própria formação cultural, social, econômica, política e religiosa; caminho este necessariamente não-diretivo, não-paternalista, não-imposto (MEB, 68a, p. 23).

Ainda tateando, propõe Jaccoud uma primeira definição: “educação popular e cultura popular significam [...] fornecer ao povo elementos que o motivem a tomar consciência de si mesmo e daí, pela própria iniciativa, crescer, ascender a todos os níveis, descobrir seus próprios valores e aprender a lutar para a obtenção do que considera serem os seus direitos” (idem, p. 22)¹⁵.

O 1º Encontro Nacional de Coordenadores, por sua parte, embora consignando “a valorização da cultura popular” como um de seus objetivos específicos, também ele se restringiu a considerar as manifestações da arte e da cultura do povo – manifestações essas que vão se constituir em idéias-chave de várias lições do livro de leitura *Viver é lutar*, elaborado durante o ano de 1963. Por sua vez, os textos preparados para os professores-locutores, visando a apoiar a produção das aulas radiofonizadas, reproduzem, a título de fundamentação (MEB, 40), o conceito, os aspectos e as propriedades da cultura expressos por Vaz principalmente no 3º Seminário Nacional de Estudos da JUC (Aracaju, fevereiro de 1963).

Ao lado dos temas consciência e ideologia, o tema cultura é fundamental na reflexão de Vaz¹⁶. Ele a considera “a forma concreta da consciência histórica numa determinada época”, não somente enquanto “é criação dos homens nesse tempo, mas também enquanto é compreendida e vivida por esses mesmos homens” (VAZ, 1963, 2ª aula, pp. 1-2). Pela consciência histórica o homem reconhece o mundo humano; pela cultura o constrói,

15. Muito próximo aos textos de Vera Jaccoud, escritos ao final de 1962, está o artigo de Iolanda Bettencourt: “Notas para uma discussão sobre cultura popular”, publicado em *Painel Brasileiro* (1963?) e transcrito pela *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol. 41, n. 94, pp. 246-251, abr./jun. 1964.

16. Apresento, a seguir, o essencial de suas aulas no curso sobre Consciência Histórica e Cristianismo, durante o referido seminário. Essas aulas nos remetem à conferência que o mesmo pe. Vaz fez para os padres assistentes da JUC, em outubro de 1962, publicada no fascículo *Cristianismo e consciência histórica* (São Paulo, JUC, 1963, principalmente pp. 64-69).

afirmando-se nele como homem. Do ponto de vista filosófico-antropológico, a natureza exprime o que é dado ao homem; a cultura, o que é por ele feito. O mundo de cultura é, assim, o mundo propriamente humano: “[...] toda a possibilidade para o homem está em relação direta com a possibilidade de criar cultura e de apreender o sentido das obras culturais do mundo em que vive” (VAZ, 1963, 2ª aula).

Considera Vaz que a consciência contém dois planos que se interceptam: o plano da intenção, enquanto está sempre voltada para alguma coisa, quando tem sempre algo a enfrentar, está sempre em luta; e o plano da expressão, que se constitui na recriação, é a forma nova que o homem dá ao objeto do qual ele tem consciência para comunicar aos outros homens” (VAZ, 1963, 1ª aula, p. 1). Em correspondência, a cultura tem dois aspectos: aspecto objetivo, que diz respeito à forma, “enquanto a obra da cultura encerra uma significação para o homem”; aspecto subjetivo, que expressa a realização do homem através das obras culturais, ou seja, a ação humanizadora da cultura. E, do mesmo modo que a consciência é sempre intenção-expressão, também “a cultura conjuga dialeticamente dois momentos análogos aos momentos de intenção e expressão da consciência. Conjuga-os num processo que é o próprio processo histórico: realização do homem e do mundo humano; personalização e socialização” (AP, 1962, p. 7). O aspecto subjetivo, por sua vez, se desdobraria em duas dimensões, cuja origem é a mesma e única: o ato de transformação dialética do mundo: a dimensão de consciência que engloba idéias, valores, projetos; e a dimensão do agir, que compreende os instrumentos e as técnicas de transformação do mundo (MEB, 31 e 40). Com base nesses elementos, propõe Vaz (1963, p. 64) uma definição de cultura que passa a ser reproduzida e utilizada largamente tanto pelo MEB como pela AP, nos documentos citados¹⁷:

Cultura é o processo histórico (e portanto de natureza dialética) pelo qual o homem em relação ativa (conhecimento e ação) com o mundo e com os outros homens, transforma a natureza e se transforma a si mesmo, constituindo um mundo qualitativamente novo de significações, valores e obras humanas, e realizando-se como homem neste mundo humano.

17. Embora esses conceitos e definições sejam desenvolvidos por Vaz no Seminário de Aracaju, a melhor formulação dos mesmos é encontrada nos documentos referidos, de cuja elaboração o próprio Vaz confirma ter participado (1979, p. 14). Em particular, as primeiras partes do documento sobre cultura popular divulgado pela AP (1963, pp. 1-2) e os textos propostos pelo MEB como *Fundamentação* dos livros de leitura *Saber*

Da mesma forma, são largamente reproduzidas as propriedades da cultura, tais como formuladas por Vaz na conferência e nas aulas citadas:

- a) A cultura é histórica, pois a iniciativa humana que cria a história é precisamente a cultura. A história não é mais que o desenvolvimento do processo pelo qual se opera a passagem dialética da natureza em cultura, ou seja, do mundo natural em mundo humano.
- b) A cultura é social, pois só tem sentido e validade enquanto processo de comunicação das consciências. O mundo cultural, como mundo humanizado, sendo mundo-para-mim é mundo-para-o-outro.
- c) A cultura é pessoal, pois é por excelência iniciativa de liberdade, enquanto supera o determinismo da natureza. Logo, a comunicação das consciências [...] só pode ser entendida na forma de livre apelo à realização da pessoa, ou seja, à aceitação ativa e livremente consentida das significações e idéias do mundo natural em que o indivíduo se inscreve. Só enquanto pessoal a cultura é mediadora de libertação, isto é, de aprofundamento da consciência-de-si, de passagem do homem “coisa e objeto” (natureza) para o homem “sujeito e pessoa” (história).
- d) A cultura é universal. Pelo conteúdo humano de suas significações (aspecto subjetivo) e pela destinação humana de suas obras (aspecto objetivo) o processo cultural tende a constituir-se em elemento de mediação entre todos os homens. Essa universalidade é concreta, pois historicamente encarnada. E é como intencionalmente universal que a cultura deve ser dita popular e também nacional: enquanto integra as consciências dentro da nação no plano de sua realização humana e as situa na linha do movimento histórico essencial de universalização efetiva e de criação de uma cultura para todos os homens [AP, 1963, pp. 1-2 ou MEB, 31, pp. 1-3 e 9].

A tarefa de criação cultural teria, então, ainda segundo Vaz (1963), duas direções: transformação da natureza e comunicação com os outros homens. A primeira direção sintetiza o aspecto da cultura como luta; é tarefa concreta em relação à natureza e o trabalho propriamente dito. A segunda identifica-se com a afirmação: “Toda obra de cultura é uma palavra dirigida ao outro” (4ª aula, p. 1).

Enquanto comunicação das consciências e com esse aspecto de luta, de trabalho pela existência, a cultura não seria apenas autorrealização do homem, mas também autojustificação: “Em todas obras materiais, o homem

para Viver e Viver e Lutar, em 1964, e do Programa Didático para 1965 (1ª parte - Estudos sociais: cultura) são praticamente iguais; certamente ambos tomaram como base as mesmas colocações de Vaz.

não só se realiza, como se justifica. Ele dá a si mesmo a razão de sua própria existência e procura impor aos outros esse modo de existir” (idem, p. 2). E é exatamente enquanto justificação que a consciência humana e a cultura assumem uma dimensão ideológica: visa, explicitamente, a defender um determinado tipo de existência histórica. Vaz (1963) é incisivo: “A cultura é ideologizável, mas a ideologia não a explica totalmente. A ideologia é uma forma concreta da cultura [...] mas não é toda a cultura” (3ª aula, p. 7). E, retomando a crítica ao marxismo: “Embora a cultura contenha sempre em dimensão ideológica, ela tem sempre um valor humano que não pode ser posto em questão” (idem, p. 8). Dessa forma, do ponto de vista cristão, não se pode dizer que a história passada é única e exclusivamente uma história de luta de classes. Há valores que valem por si mesmos; que, embora ideologizados (por exemplo, a noção de liberdade, no liberalismo), representam conquistas a serem mantidas e recuperadas em outro projeto histórico. Tratando o marxismo e o cristianismo como visões de mundo, que supõem diferentes concepções de homem e de história, assim como assumem distintos conceitos de consciência e de cultura; e considerando que o marxismo reduz toda a dimensão da consciência a uma expressão ideológica, Vaz insiste que a mensagem cristã, embora ela também historicizada e ideologizada, “se apresenta fundamentalmente como crítica e superação radical de todas as ideologias, porque é mensagem do amor infinito de Deus, portanto, de comunicação total entre os homens” (3ª aula, pp. 9-10).

Em outro plano, como já havia sido exposto por Gómez de Souza no 1º Encontro Nacional de Coordenadores, coloca Vaz (1963, 5ª aula, pp. 6-7) que a polarização ideológica característica da cultura contemporânea manifesta-se particularmente na oposição entre cultura popular e cultura de elite. Esta última, entendida como a cultura aristocrática ideologizada, embora se declare destinada a todos, serve aos interesses de uma classe, afirmando como universais valores que são apenas dessa classe. Por sua vez, a significação mais profunda da cultura popular não é a descoberta de valores culturais “autênticos” no meio do povo, nem a valorização do folclore; é precisamente entrar em tensão ideológica contra a cultura de uma classe. Só assim se explica o aparecimento de movimentos de cultura popular no mundo todo, com diferentes expressões, mas que apenas na esfera política encontram seu sentido último.

O MEB assumiu integralmente essa perspectiva e, tal como fez com o conceito de educação de base, relacionou o significado da cultura popu-

lar à conscientização, tendo em vista a opção por um projeto histórico de transformação:

Como a integração de todos os homens na mesma cultura vincula-se a uma transformação dos padrões econômicos, políticos e sociais, a cultura popular está também vinculada à realização de um projeto histórico que pretenda aquelas transformações. Um projeto histórico condizente com uma cultura elaborada e participada por todos. Um projeto que possibilite a todo o povo assumir o seu papel de criador e sujeito de cultura da sociedade em que vive.

Sendo assim, pode-se dizer que cultura popular não é um fenômeno neutro, indiferente. Ao contrário, nasce de um conflito e nele desemboca, pois ela existe e se apresenta sempre em termos de libertação, de promoção humana, no sentido mais amplo. Donde se conclui que não é possível um trabalho de cultura popular desligado do processo de conscientização. E, por estar ligada a este processo, é que ela deve levar sempre a uma opção. Deve dar possibilidades de opção ao povo, embora não possa impor essa opção, porque ela deve ser encontrada pelo próprio povo. Esta opção decorre da plena consciência que o homem adquire das diferenças e desníveis entre os grupos que formam a sociedade e da necessidade de uma transformação dos padrões culturais, políticos, sociais e econômicos que os determinam [MEB, 31, p. 9 e 1965c, p. 9]¹⁸.

Os temas cultura e cultura popular são certamente dos mais veiculados pelo MEB, assim como se colocavam entre os mais discutidos e divulgados nos e entre os movimentos de educação e cultura popular do início dos anos de 1960. Além da produção do *Vaz*, assumida pela AP e pelo MEB como orientação para os militantes e agentes, a fundamentação teórica do Sistema Paulo Freire foi divulgada intensamente por todo o país, por ele próprio e sua equipe do Serviço de Extensão Cultural da então Universidade do Recife, a partir do segundo semestre de 1963 e principalmente no início de 1964.

As matrizes teóricas dessas duas formulações são praticamente as mesmas¹⁹ e, de uma maneira ou de outra, os elementos fundamentais do

18. Utilizo a versão definitiva, publicada em 1965, observando que as idéias fundamentais foram registradas em documentos escritos ao final de 1963.

19. Para comprovar esta afirmação, basta um exame dos artigos de Paulo Freire, Jarbas Maciel e Jomard Muniz de Brito, publicados na revista *Estudos Universitários*, n. 4, abr./jun. 1963 e republicados em Fávero, Osmar (org.), *Cultura popular e educação popular*; memória dos anos 60 (Rio de Janeiro, Graal, 1983).

conceito filosófico-antropológico de cultura delas derivadas foram assumidos pelo grupo cristão que trabalhava nos movimentos de educação e cultura popular. Para isso, muito contribuiu a sistematização proposta por Paulo Freire nas “fichas de cultura” – responsável, certamente, pela vulgarização daqueles elementos fundamentais. Acredito que a elaboração foi simultânea, em Vaz e Paulo Freire, embora cada formulação guarde sua especificidade. É preciso mais uma vez ter presente que, sobretudo a partir de 1963, foi muito grande a interpenetração dos vários movimentos. Como já observei, era comum a colaboração e a participação de estudantes e voluntários em vários movimentos, simultaneamente, assim como a troca de experiências entre movimentos. Mais ainda, vivia-se um mesmo clima desenvolvimentista e contestatório; procurava-se, todos ao mesmo tempo, explicitar a ideologia por todos vivenciada. Era muito grande a circulação das mesmas idéias, certas ou erradas, nos vários grupos. As descobertas eram rapidamente conhecidas, divulgadas, criticadas, assimiladas, aplicadas. Os movimentos tinham reservas e preconceitos mútuos; mas os agentes, de uma maneira ou de outra, circulavam por todos eles.

Enquanto esforço institucional de integração, o 1º Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, realizado no Recife em setembro de 1963, sob o patrocínio do MEC e com apoio local do MCP, foi um acontecimento memorável. E o conjunto de relatórios e comunicações apresentados pelos participantes desse encontro permite verificar o nível de incorporação dos conceitos de cultura e cultura popular pelos movimentos estaduais e locais, inclusive diversas equipes do MEB. Examinando esses relatórios, sente-se, em parte, a prevalência da formulação da AP, além da assimilação da estratégia do CPC. Vários deles assumem a crítica à dominação cultural dos centros hegemônicos. Por exemplo:

O povo brasileiro é obrigado a assumir um tipo de cultura que não é elaborada aqui e que tem a função precípua de manter o povo preso a um esquema de pensamento e atitudes que devem traduzir-se na aceitação passiva da dominação externa e no respeito e admiração do povo dominador [DE PÉ NO CHÃO, 1963, p. 2].

São denunciadas as novas formas de dominação – que o Nordeste sentia na carne –, pelos mecanismos de “ajuda”, “cooperação”, “aliança”, que atenuavam a “relação de domínio, mas procurando mantê-la a todo custo”, e que evidentemente se refletiam no plano cultural. E alertava-se para a influência dos meios de comunicação de massa, nas formas de lazer e prin-

principalmente na divulgação de notícias e idéias, habilmente manipuladas em defesa “à ameaça de infiltração de ideologias exóticas”, “estranhas ao espírito ocidental e cristão” (idem, pp. 2-3).

Também o CPC de Belo Horizonte apresenta formulações equivalentes, marcando ainda mais o caráter seletivo da cultura e da educação, em função das classes sociais. Após recolocar os conceitos usuais do homem como criador da cultura, e a cultura como mediadora da comunicação entre os homens, exprime os condicionamentos da “cultura brasileira” (aspeando-a sempre) sob dois aspectos:

1. A “cultura brasileira” como privilégio de uma classe culturalmente dominante. Os meios formais de educação estão voltados para a elite e seus interesses. O povo não tem acesso a esses meios.
2. A “cultura brasileira” é uma cultura reflexa na medida em que é imposta pelos grupos culturalmente dominantes. E o mais agravante é que esta cultura imposta é sempre uma cultura importada [CPC/BELO HORIZONTE, 1963, p. 2].

Afirma, em conseqüência, que o movimento de cultura popular surge no Brasil como reivindicação, opondo-se à cultura que serve apenas à classe dominante, devendo ser, ao mesmo tempo, um movimento que elabore com o povo (e não para o povo) uma cultura autêntica e livre. Para isso, deveria ter como objetivos: a curto prazo, conscientização e organização do povo; e a longo prazo, a tomada do poder, enquanto processo de libertação e instrumento de transformação (CPC/BELO HORIZONTE, 1963, p. 4).

Ao final de 1963, parece bastante claro para todas as organizações que a cultura popular não é apenas uma atitude visando à democratização da cultura, mas um movimento que quer a transformação da realidade para a libertação das classes dominadas. O MCP de Pernambuco é o que melhor expressava isso, naquela oportunidade:

1. Um movimento de cultura popular só surge quando o balanço das relações de poder começa a ser favorável aos setores populares da comunidade e desfavorável aos seus setores de elite. Esta nova situação caracteriza, de modo genérico, o quadro atual da vida brasileira. [...]
2. O movimento popular gera o movimento de cultura popular. O movimento popular, ao atingir determinada etapa de seu processo de desenvolvimento, experimenta a necessidade de liquidar certos entraves de ordem cultural que se apresentam como barreiras características daquela etapa, obstaculizando a passagem para a etapa seguinte. A superação de tais dificuldades se apresenta como condição para o prosseguimento do processo.

3. O movimento popular não gera um movimento cultural qualquer. Gera, precisamente, um movimento de cultura popular. Os interesses culturais do movimento popular têm, portanto, um caráter específico: exprimem a necessidade de uma produção cultural, a um só tempo voltada para as massas e destinada a elevar o nível de consciência social das forças que integram, ou podem vir a integrar, o movimento popular.
4. A demanda por uma consciência popular adequada ao real e possuída pelo projeto de transformá-lo é característica do movimento popular porque este se assenta nas três seguintes pressuposições: a) só o povo pode resolver os problemas populares; b) tais problemas se apresentam como uma totalidade de efeitos que só pode ser corrigida pela supressão de suas causas, radicadas nas estruturas sociais vigentes; c) o instrumento que efetua a transformação projetada é a luta política guiada por idéias que representam adequadamente a realidade objetiva [MCP, 1963, pp. 2-3].

A perspectiva de luta pela libertação nacional, à qual a cultura popular se liga intimamente, é posta em termos concretos por Carlos Estevam (1963), um dos criadores e o primeiro presidente do CPC da UNE. Certamente por sua formação marxista, é o que melhor explicita a relação entre cultura e revolução. Para ele, a cultura popular é uma “reforma revolucionária [...] na medida em que tem por objetivo acelerar a velocidade com que se transformam os suportes materiais da sociedade” (idem, p. 4). Citando Guevara (o qual, perguntado como se fazia uma reforma agrária, respondeu: “É muito simples. Primeiro, toma-se o poder. Depois faz-se a reforma agrária”), Estevam afirma que “no essencial, a cultura permanece intacta enquanto não se toma o poder” (idem, p. 5). E esclarece: “Cultura popular não é mais que uma forma mediadora entre cultura e revolução” (idem, p. 6); “não é mais que uma reforma, mas uma reforma no sentido revolucionário porque sabe unir dialeticamente a possibilidade imediata ao objetivo final e porque assume como objetivo final a transformação material da sociedade” (idem, p. 7).

É importante explorar o que Estevam entende por cultura popular, principalmente porque ele representa outra fonte de elaboração e divulgação desse conceito, através do CPC da UNE, incorporado, em parte ou totalmente, por várias organizações locais²⁰.

20. Em *Cultura popular posta em questão* (Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965, republicada por José Olympio em 2002) Ferreira Gullar apresenta uma concepção de cultura popular distinta e bastante mais aberta que a de Carlos Estevam. No entanto, a concepção do primeiro foi a mais difundida, no período em estudo.

Para definir cultura popular, também Estevam parte de um conceito amplo de cultura: “tudo o que não é exclusivamente natureza”, o que para ele compreende, no mundo moderno: uma infinita variedade de bens, utensílios e instrumentos, de atividades de produção, reprodução, manutenção e administração, de normas, preceitos e símbolos, de idéias, crenças e sentimentos, de costumes, técnicas e organizações que constituem, enfim, todo um complexo universo criado pelo trabalho e que tem por finalidade garantir, em um nível cada vez mais integral, a realização do ser do homem no mundo (idem, p. 8).

Desse todo da cultura, por ser demais amplo, distingue, no entanto, os elementos materiais dos espirituais e estabelece uma primeira restrição: “A cultura entendida assim nessa acepção mais corrente se resume às atividades e aos produtos que têm seu destino na consciência”, ou seja: as ciências, as artes, o direito, a religião, a filosofia, as atitudes, os símbolos, as crenças, os projetos, a linguagem e os valores (idem, p. 9).

O conteúdo do termo “popular”, aposto a este conceito restrito de cultura, estabelece uma segunda restrição:

A cultura popular, essencialmente, diz respeito a uma forma particularíssima de consciência, a consciência que imediatamente deságua na ação política. Ainda assim, não a ação política em geral, mas a ação política do povo. Ela é o conjunto teórico-prático que codetermina, juntamente com a totalidade das condições materiais objetivas, o movimento ascensional das massas em direção à conquista do poder na sociedade de classes [idem, pp. 29-30].

Para ele, essa finalidade constitui a própria razão de existir da cultura popular: “Ela só existe se se comporta como uma força de caráter cultural que age com o objetivo de tornar consciente para as massas o sentido de sua situação histórica” (idem, p. 30). Dessa forma, pode-se dizer que são atividades de cultura popular todas aquelas “relativas à formação da consciência política ativa das massas” (idem, *ibidem*).

Dois pontos da exposição de Carlos Estevam, muito fortes no Manifesto do CPC, publicado no livro referido, merecem destaque, em contraponto com as posições tomadas pelo grupo cristão²¹. Em primeiro lugar, a

21. De acordo com o próprio Estevam (1963, p. 77), o *Manifesto do CPC* foi escrito em março de 1962 e discutido durante todo esse ano quando da formação dos CPC estaduais, por ocasião da UNE-Volante. Marilena Chauí (1983), no texto *Seminários*, que

afirmação de que os artistas e intelectuais do CPC da UNE distinguiam-se “dos demais grupos e movimentos existentes no país” pela “clara compreensão de que toda e qualquer manifestação cultural só pode ser adequadamente compreendida quando colocada à luz de suas relações com a base material sobre a qual se erigem os processos culturais de superestrutura” (idem, p. 81). Mas a esta afirmação conjuga-se o reconhecimento da autonomia relativa do cultural, ou de que “cada setor da superestrutura pode reagir dialeticamente sobre a base econômica e manter em relação a esta base uma certa independência de movimentos” (idem, p. 91). A própria condição de existência do CPC é dada, pois, pela possibilidade de a consciência “adiantar-se em relação ao ser social e converter-se, dentro de certa medida, em uma força modificadora do ser social” (idem, p. 82). Pode-se ver claramente, então, que o CPC da UNE não trabalha com o conceito de consciência-reflexa, várias vezes criticado por Vaz. Nem mesmo apenas com os conceitos de consciência-produto ou consciência-instrumento, “concepções materialistas” que são rejeitadas pelo grupo cristão por anularem a especificidade da consciência e, em última análise, anularem no homem sua condição de pessoa (AP, 1962, p. 6).

Em segundo lugar, os intelectuais e artistas do CPC da UNE assumem a posição explícita de vanguarda: “Os membros do CPC optaram por ser povo, destacamentos do seu exército no front cultural” (idem, p. 88). Essa é uma diferença essencial com o grupo cristão, e não consigo escapar de mais uma citação, agora de Marilena Chauí (1983), que afirma, pela negativa, o que poderia caracterizar o compromisso dos agentes do MEB: “Os artistas do CPC não optaram por aquilo que outros, cristãos, costumam chamar de ‘comunidade de destino’, isto é, a partilha da existência em comum. [...] Optaram por ser a vanguarda do povo, condutores, dirigentes, educadores” (p. 85). E creio que posso aplicar ao CPC da UNE a mesma conclusão que ela tira para os *Cadernos do Povo*: essa postura condiciona o estilo pedagógico do CPC: “antes persuasão que discussão e esclarecimento” (idem, p. 83).

Não quero dizer que o MEB – principalmente quando estendeu a educação à ação (por exemplo, no sindicalismo rural) e sobretudo enquanto preso ao esquema tradicional da Igreja: formação de líderes e ação de mas-

abriu a série “O nacional e o popular na cultura brasileira” (pesquisa realizada pela Funarte, cujos relatórios foram editados pela Brasiliense), faz uma crítica bastante dura às posturas desse *Manifesto* e dos *Cadernos do Povo*, publicados pela Editora Civilização Brasileira, no período.

sa – não tenha atuado como vanguarda. Só quero deixar claro que, em sua opção, ele não se colocou como vanguarda, e isso condicionou evidentemente uma postura pedagógica diferente daquela dos CPC (da UNE, pelo menos).

E vale perguntar: como se colocou o MEB frente aos outros movimentos de cultura popular? E como esses outros movimentos o aceitaram? Recordando: desde o 1º Encontro Nacional de Coordenadores, o MEB tinha claro que o processo de conscientização exigiria, como exigiu, cada vez mais, a explicitação da ideologia que havia sido percebida, sentida e estava sendo vivida pelos seus agentes. Menos de um ano depois, em setembro de 1963, na preparação do 1º Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, parece ter havido um momento de indecisão:

1. Pode o MEB ser considerado uma organização de cultura popular?
2. O movimento de cultura popular se propõe o problema ideológico. Em que medida esse problema se coloca também para o MEB? É necessária ao MEB uma ideologia explícita?
3. Em que medida o movimento de cultura popular assume um projeto histórico? E, por sua vez, pode o MEB, com todos seus condicionamentos, acompanhar as organizações de cultura popular na realização de seu projeto histórico? [MEB, 71, p. 3].

Mas, no 1º Encontro de Alfabetização e Cultura Popular, encontrou-se o MEB com outros movimentos e organizações. Mostrou-se como um movimento de cultura popular e não apenas de alfabetização. Foi por eles aceito como tal. Procurou acertar o passo com o conjunto desses movimentos. Assumiu mesmo uma relativa posição de liderança, participando das comissões estaduais e nacionais de organização e coordenação das atividades de cultura e educação popular. Ao mesmo tempo, sua opção político-ideológica, tomada em dezembro de 1962 e explicitada durante todo o ano de 1963, começou a concretizar-se principalmente pela incorporação de novos monitores e de outras lideranças formadas nas bases. Esse amadurecimento coloca explicitamente, no início de 1964, a necessidade de um conduto político para as articulações que se mostraram necessárias.

Numa reunião preparatória ao 2º Encontro Nacional de Coordenadores, realizada em janeiro de 1964 (MEB, 96), reviu-se o caminho percorrido desde o 1º Encontro de Coordenadores e os vários problemas que surgiram quanto aos trabalhos de conscientização, treinamentos, cultura popular e caravanas, sindicalismo rural, assim como as principais questões levantadas pelos bispos da área de atuação do MEB, em termos de discor-

dância de atitudes decorrentes da opção tomada. À luz dessa revisão e ante a natureza daquelas questões e daqueles problemas, discutiram os coordenadores a necessidade do projeto educativo do MEB vir a integrar-se num projeto político mais amplo. Evidentemente a Ação Popular era o conduto mais próximo e a alternativa mais natural.

É importante ter presente que não se tratava apenas de legitimar engajamentos pessoais. Nem mesmo de impor o pensamento de um grupo – e isto explica a aparente indecisão de setembro de 1963: recolocava-se em discussão o fundamental da opção feita. Tratava-se de concretizar, conscientemente, uma decisão que comprometia todo o Movimento; tratava-se do caminho político do MEB enquanto movimento. Para se continuar a construí-lo – insisto, como movimento –, mais que uma autorização, solicitava-se também o entendimento da hierarquia responsável pelo MEB. Numa atitude pessoal, extremamente corajosa, o presidente d. José Távora aceitou a que o MEB continuasse na linha a que se propunha. Imediatamente após, no Seminário Nacional de Cultura Popular (realizado sob patrocínio do MEC na então Universidade Rural do Rio de Janeiro, em fevereiro de 1964, para decidir sobre a coordenação dos movimentos de cultura e educação popular e do qual resultou uma nova composição da Comissão Nacional de Cultura Popular), colocou-se o MEB, ao lado da AP, como movimento político. E ambos colocaram-se simultaneamente em confronto e em “frente única” com o Partido Comunista, para as questões de educação e cultura popular.

O Golpe Militar de 31 de março não só cortou essa perspectiva política, da qual não se pode sequer imaginar as conseqüências, como aguçou o controle ideológico da hierarquia sobre o MEB, o sindicalismo rural, a Ação Católica, e desencadeou uma onda de denúncias e repressão policial, por parte do governo e de grupos de direita.



Capítulo 3

Contradições

O MEB é uma entidade católica, com finalidade preeminentemente social e educativa, no interesse de todos os homens, sem distinção de credo e ideologia. O fim essencial do MEB é cooperar na formação do homem (adulto ou adolescente), nas áreas em desenvolvimento do país, no sentido de levá-lo a tomar consciência de sua dignidade como criatura humana, feita à imagem de Deus e redimida por Cristo, Salvador do Mundo, e, como conseqüência, transformá-lo em agente de criação original da cultura de um povo.

[MEB, 50, p. 1]

O MEB se constitui em um dos movimentos vivos da Igreja, em uma experiência comunitária nova, em uma eficácia testemunhada na formação de líderes, em uma tentativa de educação integral, que parte da vida e está imersa na realidade.

O trabalho do MEB é vivido conscientemente, face a um povo que se encontra diante de várias opções. Não nos cabe impor nenhuma delas, como não nos cabe forçar o povo à fé cristã vinculada à Igreja Católica, embora devamos proporcionar-lhe oportunidades de conhecimento da fé.

[MEB, 53, capa e p. 3, respectivamente]



3.0 INTRODUÇÃO

As transcrições que abrem este capítulo foram retiradas de dois documentos de conteúdos diametralmente opostos, ambos aprovados em maio de 1964, na mesma reunião do Conselho Diretor Nacional do MEB.¹ Os dois primeiros parágrafos constituem-se no caput das *Diretrizes para o funcionamento do MEB*, elaboradas por um assessor eclesiástico agregado àquele Conselho, após a crise do início daquele ano (principalmente a apreensão do livro de leitura *Viver é lutar* e o golpe militar de 1º de abril). Os outros dois parágrafos constam do documento *MEB: sua origem, sua ação e seu conteúdo*, através do qual os coordenadores, provocados pela discussão do anteprojeto daquelas diretrizes fixaram seu modo de entender o Movimento. Justapostas, revelam uma das contradições fundamentais do MEB e uma das razões de sua crise mais profunda: definindo-se e realizando-se como movimento educativo, ele é, ao mesmo tempo, instrumento de ação política para os leigos e de ação pastoral para os bispos. Para os primeiros, que o construíram na prática e no dia-a-dia, constituía-se, ou deveria constituir-se, numa forma original de presença da Igreja na sociedade brasileira, atuando no campo educativo e sendo sua prática norteada por um projeto político de transformação dessa sociedade. Para os bispos, era fundamentalmente um movimento de evangelização, a qual exigia a promoção humana. Por ser um movimento católico, para muitos bispos o MEB não poderia deixar de ser também catequético – isto é, não poderia deixar de ensinar e divulgar os princípios fundamentais da doutrina cristã.

Por que essa contradição? Como vimos, a importância do movimento social que se organizava no meio rural, principalmente no Nordeste, e a seriedade dos problemas com que essa região se defrontava motivou o deslocamento da Igreja em direção às classes populares, movida por um verdadeiro impulso pastoral, é certo, mas guiada também pelo seu instinto de sobrevivência. Tanto quanto o desenvolvimento, e inclusive como uma das decorrências dessa ideologia, sua postura era progressista e sua atitude, reformista. Mas sangue novo corria nas veias da Igreja. Composto em sua maioria de profissionais que haviam pertencido aos movimentos de juventude da ACB – estudantes, professores, psicólogos, assistentes sociais, e também antigos operários e filhos de pequenos e médios proprietários rurais –

1. Composto de dez bispos de dioceses nas quais funcionava o MEB e um representante do MEC, que nunca participou das reuniões nesse primeiro período.

um grupo de cristãos lançou-se em um movimento educativo amplo. Mesmo aqueles que não provinham da ACB assumiram com estes um compromisso de promoção social das populações pobres, sobretudo do meio rural. Em função desse compromisso e a partir dos princípios gerais contidos na Doutrina Social da Igreja, o grupo formado procurou explicitar uma nova ideologia que fundamentasse um novo projeto político, mais coerente com aqueles princípios e mais adequado às necessidades reais das camadas populares com as quais procurava identificar-se. Esse grupo não queria desligar-se da Igreja institucional. Não pretendia também forçar um rompimento ideológico com outros grupos. Queria fazer diferente, concretizar a opção que lhe parecia a melhor, experimentar caminhos novos. Enfim, sabendo que já havia passado a Cristandade e acreditando que passava também a “catolicidade”, o grupo achava-se no direito e no dever de construir, com um grupo político mais amplo, um projeto histórico diferente do projeto histórico dominante, inclusive na própria Igreja.

Essa caminhada foi lenta e progressiva, pelo menos dentro da Igreja. E nem todos os passos foram coerentes; houve idas e vindas, recuos e desvios. A partir dos anos de 1950, cada geração da ACB avançou um pouco – atingindo o ponto crítico com a ruptura da JUC em 1960, da qual decorreu a criação da AP. E essa caminhada foi marcada por crises. Embora os movimentos de Ação Católica motivassem, preparassem e encaminhassem seus militantes para assumirem compromissos no social e no político, e a hierarquia eclesiástica chegasse mesmo a incentivar esses compromissos, na prática as coisas eram sempre mais difíceis. Todos os movimentos tiveram um longo processo – que alguns não chegaram a percorrer até o final – para sair de seu casulo, de suas reuniões e encontros, e efetivamente assumir posturas concretas frente à realidade. E, salvo raras exceções, os militantes que assumiram postos em associações e partidos políticos afastaram-se (ou foram afastados) do movimento que os motivou, preparou e incentivou a assumir aqueles postos. Isso tem ocorrido com frequência; é fácil observar que a Igreja chega em geral até o trabalho junto aos sindicatos e teme mesmo apoiar aqueles que continuam nos partidos políticos, pelo menos naqueles partidos que contestam a situação estabelecida. As acirradas discussões sobre as comunidades de base e os compromissos partidários retomam, em circunstâncias novas, velhos temas. E, no concreto, não impedem os compromissos, nem resolvem as contradições.

Até o final dos anos de 1950, os horizontes eram ainda muito estreitos. No sonho de uma alternativa desejada por muitos, o modelo subjacente

à ação da Igreja guardava fortes traços da “catolicidade” dos anos de 1920 e 1930. O sindicato cristão, ao qual a JOC opôs-se tenazmente, no meio operário urbano, não deixou de projetar-se, no início dos anos de 1960, nos sindicatos rurais dirigidos diretamente por padres (principalmente pe. Melo e pe. Crespo, em Pernambuco) e mesmo na orientação pretendida por d. Eugênio Sales, então bispo de Natal, que liderava, na CNBB, os esforços de sindicalização rural ao qual se vinculava, por questões de estrutura, o responsável pela sindicalização rural do MEB.

De acordo com aquele modelo e em decorrência do poder que dispunha na sociedade, inclusive como parceira e aliada do Estado, e certamente visando pelo menos a manter esse poder, a Igreja montava uma rede de emissoras católicas, a partir das quais, com recursos públicos, implantava milhares de escolas radiofônicas – católicas, por suposto. No entanto, o MEB e mais ainda a sindicalização rural, pela natureza específica das tarefas assumidas e também pelas estruturas profissionais que criou, foram mais longe que a Ação Católica pôde ir. Ainda assim, a educação é um terreno sobre o qual a Igreja tem um zelo extremo².

O fato novo que se colocou nos anos de 1960 foi a conscientização, entendida como “o primeiro passo na tarefa de libertação do homem brasileiro, ou seja, na tarefa revolucionária” (VAZ, 1968, p. 483). Retomo aqui algumas colocações deixadas em suspenso no capítulo anterior para analisar as conseqüências da conscientização, assumida como objetivo principal de um movimento dependente da Igreja institucional, mas principalmente de um movimento educativo. Esta análise toca em pontos fundamentais decorrentes da opção do MEB nos seus primeiros anos e envolve questões até hoje não resolvidas. Entre elas, está a contradição mais importante, que diz respeito à própria natureza do MEB: ser para o povo ou do povo. Outras questões menores, mas a seu nível importantes, decorrem desses pontos fundamentais, por exemplo: a “confessionalidade” do MEB, que se reduz, no fundo, a uma questão de poder e de (in)compreensão da natureza última de um movimento de características inovadoras; a ten-

2. Esse zelo se havia manifestado com reforçado vigor nos debates sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, iniciados na segunda metade dos anos 1950. Sobre a posição da Igreja nesses debates ver: Lima, Danilo A., *Educação, igreja e ideologia: uma análise sociológica da elaboração da lei de diretrizes e bases da educação nacional* (Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1978) e Buffa, Ester. *Ideologias em conflito: escola pública e escola privada* (São Paulo, Cortez e Moraes, 1979).

são entre educação e ação, que pretendo colocar a partir da experiência da sindicalização rural.

3.1 CONSEQÜÊNCIAS DA CONSCIENTIZAÇÃO

Com a escolha da conscientização como seu objetivo principal; com a reformulação do conceito de educação de base; com a relação desses dois conceitos e também com a explicitação da cultura popular na linha da conscientização, procurava o MEB responder, como movimento educativo, a um dos problemas colocados pelo segundo tema de fundamentação do 1º Encontro Nacional de Coordenadores: a formulação de uma pedagogia revolucionária. Afirmar – e este é o objeto central de meu estudo – que essa pedagogia foi construída sobretudo na prática. Mas, se aceitarmos a unidade dialética entre a teoria e a prática, é no pólo teórico que vamos encontrar as elaborações que justificam e fundamentam a prática. Desse ponto de vista, retomando as questões levantadas ao final da seção 2.3, é importante analisar as conseqüências da conscientização para o MEB em particular, e para a Igreja em geral.

Essas questões não tinham respostas no momento em que foram formuladas. Embora de 1963-1964 o MEB já sentisse as dificuldades decorrentes de sua opção ideológica e às reações à linha de trabalho que estava sendo progressivamente explicitada; e mesmo que no período de 1965-1966 tentasse – e até certo conseguiu – analisar as dificuldades encontradas na Igreja e fora dela, é bem mais tarde que uma reflexão mais acurada revelaria a contradição fundamental que estava subjacente àquelas questões. Esse mérito cabe a Vaz, no artigo “A Igreja e o problema da conscientização”, publicado em 1968, no qual refaz a construção desse conceito, partindo do caso do MEB, que conheceu de perto³.

Progressivamente, Vaz (1968) mostra que a conscientização nasceu num terreno pedagógico, mas se colocou imediatamente no terreno do conflito ideológico que, por sua vez, encaminhou-se irremediavelmente para o terreno político. Nas suas próprias palavras:

3. Nesta análise, sigo este texto, publicado na *Revista de Cultura Vozes* (n. 6, junho de 1968, pp. 483-493), do qual retiro as transcrições que seguem, observando os grifos e as aspas do original e indicando apenas as páginas correspondentes aos excertos.

É incontestável que o problema da “conscientização” se colocou, inicialmente, num terreno pedagógico, e apareceu intimamente ligado com o conceito de “educação de base”. No momento em que se propõe levar a uma comunidade de homens certa soma de conhecimentos e suscitar em seus membros certas formas de comportamento que lhes permitam romper o círculo de uma situação considerada como infra-humana ou marginalizada, é claro que se irá introduzir uma modificação mais ou menos profunda na consciência que esta comunidade tem de si mesma. Ela tornar-se-á uma consciência dinâmica, seu nível de aspirações se elevará, ela assumirá uma atitude crítica com relação a situações que, até então, lhe pareciam fruto de uma fatalidade da natureza. Nesse sentido se diz – e eis aqui a acepção original do termo – que a comunidade se “conscientiza”. É importante observar que não é qualquer tipo de educação que desencadeia o processo de “conscientização” mas, precisamente, uma “educação de base”, que ponha em questão a situação global da comunidade, seus estilos de vida, sua atitude diante dos desafios que se lhe oferecem, em uma palavra, sua “consciência” [p. 484].

Também para o caso da alfabetização, ponto forte na ação do MEB e única etapa do Sistema Paulo Freire efetivamente realizada no período em estudo, ainda assim não se tratava de “apenas de levar ao adulto marginalizado uma técnica nova e superior de comunicação (a leitura e a escrita)”. Tratava-se, na verdade, “de fazê-lo passar a uma nova consciência da sua situação e da possibilidade de libertar-se dela” (idem, ibidem).

Esse contexto pedagógico tem então, ainda segundo Vaz (idem, ibidem), características originais:

- a) não só apenas novos conhecimentos e novas técnicas que se pretende transmitir, mas uma nova visão do mundo, implicando uma crítica da situação presente e a busca de um caminho para a sua superação;
- b) não é um indivíduo isolado que se instrui e se “conscientiza”, mas uma comunidade solidária numa situação comum de marginalidade, miséria e infra-humanidade; [...]
- c) em resumo, podemos dizer que a “conscientização” está ligada, originariamente, a uma nova visão da educação, enquanto esta é concebida como fase ou momento de um processo global de transformação revolucionária da sociedade.

Por sua vez, o contexto ideológico típico do Brasil e de outros países da América Latina que tentavam (e tentam) a passagem do subdesenvolvimento ao desenvolvimento, admitia (e admite) duas posturas diferentes no que diz respeito à conscientização, fenômeno gerado por esse mesmo con-

texto. Em primeiro lugar, ela é vista como parte essencial de uma “pedagogia da revolução”. Foi assim concebida e com essa acepção perpassou todos os movimentos de educação e cultura popular do período em estudo, tornando-se uma palavra de ordem dos mesmos. E dessa perspectiva coloca-se com propriedade o problema da participação:

A transformação revolucionária, com efeito, somente se considerara autêntica na medida em que seja participada conscientemente por todo o povo, sobretudo por aqueles grupos (camponeses e operários), cujas condições objetivas de existência criam a situação potencialmente revolucionária. Parte-se da premissa de que tais grupos não serão agentes de uma transformação profunda e estrutural de toda a sociedade senão na medida em que assumirem uma consciência crítica dessa situação, ou seja, precisamente, uma consciência revolucionária. O primeiro momento da “conscientização” será, nessa perspectiva, educação como educação para a luta: viver é lutar⁴. Será, então, justo falar da “conscientização” como primeiro momento da formação de uma cultura popular enquanto essa se define como processo de formação de uma consciência revolucionária, entendendo-se aqui que essa consciência possa, em nível maior ou menor, ser assumida por todo o povo [idem, p. 486].

Vaz contrapõe a essa primeira concepção, entendida como revolucionária, uma segunda, essencialmente reformista, representada pelas iniciativas da Aliança para o Progresso e dos Voluntários da Paz, que “invadiram” a América Latina após a Revolução Cubana:

Uma segunda perspectiva de solução aos problemas levantados com o aparecimento do fenômeno da “conscientização” surgiu posteriormente como tentativa para contrabalançar a solução revolucionária. Ela procura situar tal fenômeno fundamentalmente na linha da integração social do grupo a ser “conscientizado”, cujo caráter de marginalidade é posto, assim, em primeira plana. A “educação de base” visará, nesse caso, proporcionar aos grupos que se consideram marginalizados os instrumentos para a sua integração na “grande sociedade”. Ela terá como finalidade ajudar esses grupos a se elevar a um nível de cultura e riqueza que se considera necessário, a fim de que a “grande sociedade” não se veja perigosamente dividida e ameçada, portanto, na sua unidade [VAZ, 1968, pp. 486-487].

4. Referência ao título do livro de leitura publicado pelo MEB em 1963 (ver capítulo 5).

De fato, a intervenção americana dos anos de 1960, na América Latina, visava basicamente a desmobilizar áreas de tensão social aguda. O Nordeste brasileiro foi uma dessas primeiras áreas intensamente trabalhadas. Desde o início de seu funcionamento no Brasil, a Aliança para o Progresso previu a execução de um programa cujos objetivos eram, a curto prazo, “esvaziar politicamente o movimento das ligas camponesas” e “solapar a liderança das forças populares emergentes no Nordeste” (OLIVEIRA, 1977, p. 121). A longo prazo, os Estados Unidos visavam a “demonstrar ao resto do mundo que as aspirações de progresso econômico e de justiça social podiam ser atendidas por homens atuando numa estrutura institucional democrática” (BEISIEGEL, 1982, p. 222). Os financiamentos da Aliança e do Banco Interamericano de Desenvolvimento destinados aos “investimentos sociais” na região – habitação popular, abastecimento de água crédito para os pequenos produtores rurais e educação – foram aceitos por quase todos os governos estaduais, a partir de 1962 e aceleradamente a partir de 1964. Segundo Beisiegel, no início da década, “a posição diante da Aliança para o progresso era um dos divisores de águas na política nacional” (idem, p. 220).

Embora aceite as duas perspectivas de Vaz e concorde também que a contraposição entre essas duas maneiras de entender a conscientização passa a ocorrer a partir da Aliança e dos Voluntários, quero lembrar que a perspectiva que orientava as ações da Igreja no campo social, desde os anos de 1950, era também ela fortemente reformista. A posição da JUC, no começo dos anos de 1960, em favor da “revolução brasileira”, nunca foi aceita pelos bispos, que recomendavam sempre a linguagem mais branda das reformas. Essa postura perpassa todo o período de mobilização, agitação e crises; no máximo foi abafada, temporariamente, pelo impacto das encíclicas do papa João XXIII e das mensagens sociais da CNBB. Por mais memoráveis e corajosas que tenham sido essas declarações, no entanto, nem elas, nem as atitudes concretas, como afirmei no capítulo 2, ultrapassaram os limites do projeto dominante – modernizador e desenvolvimentista, reformista, enfim.

Era certamente por ver na Igreja uma forte aliada para barrar a ascensão das ligas camponesas e, como se dizia, a penetração do comunismo no campo que o governo norte-americano, através da Aliança, via com bons olhos o trabalho do SAR no Rio Grande do Norte e o sindicalismo rural dirigido pelos padres Crespo e Melo em Pernambuco. O próprio MEB manteve, através da SUDENE, durante quase dois anos, entendimentos para

a assinatura de convênio com a Aliança, visando à ampliação do Movimento em todos estados do Nordeste; para isso, com financiamento norte-americano, adquiriria melhores equipamentos para as emissoras e equipes. Mantidos pela diretoria executiva do MEB, esses entendimentos contavam com a oposição sistemática de alguns e com o temor de muitos coordenadores e supervisores.

Em janeiro/fevereiro de 1964, praticamente às vésperas de sua conclusão, foram suspensos, por iniciativa da mesma diretoria executiva, sensível afinal aos apelos dos coordenadores mais conscientes, que conseguiram demonstrar ao presidente nacional, d. José Távora, a contradição que aquele convênio significaria em relação à linha de trabalho do MEB, e a desconfiança que certamente acarretaria por parte dos camponeses e trabalhadores rurais⁵.

A conscientização fez aparecer claramente a dimensão ideológica da educação de base e da cultura popular (dimensão que a esta última era inerente, aliás). Para os agentes do MEB, a conscientização exigia a explicitação de uma ideologia que fornecesse direção a seu trabalho político. Era uma tarefa de conjunto, a ser realizada com a colaboração de todos aqueles que queriam a promoção das populações exploradas e com a participação consciente e efetiva dessas populações. Era esse o caminho que o MEB havia escolhido no 1º Encontro Nacional de Coordenadores. Novamente segundo Vaz (1968):

Para os bispos responsáveis pelo MEB, o problema parecia de fácil solução, desde que se fosse buscar a linha ideológica da “conscientização” na Doutrina Social da Igreja, que era apresentada como a resposta adequada às interrogações do militante cristão no campo social. Ficou claro, entretanto, desde o início, que os problemas levantados pela “conscientização” articulavam-se dentro de um contexto histórico original, bem diverso daquele dentro do qual fora pensada a Doutrina Social da Igreja na sua expressão tradicional.

De fato, as posições ideológicas dos militantes do MEB aproximaram-se cada vez mais, para surpresa e inquietação dos bispos, da linha revolucionária. Verificava-se assim que a Igreja, apenas estendia a sua ação ao cam-

5. Os recursos previstos para o convênio com o MEB foram rapidamente remanejados para a Cruzada ABC que, a partir de 1965, expandiu-se não só nos estados do Nordeste, a começar por Pernambuco e Paraíba, mas chegou a atingir até o antigo estado do Rio de Janeiro, cuja capital era Niterói, onde deveria se ter iniciado massivamente, em 1964, o Plano Nacional de Alfabetização, aplicando o método Paulo Freire.

po da “educação de base e da “conscientização”, via-se inevitavelmente situada no campo de forças ideológico entre reforma e revolução, entre o projeto de integração social que orienta a “conscientização” na perspectiva dos grupos dominantes e o projeto de transformação social que a orienta na perspectiva das massas [idem, pp. 490-491].

Presentindo que o problema político seria fatalmente colocado, certamente pelo conhecimento e convivência com a crise da JUC, o MEB havia posto em discussão, desde o 1º Encontro, as dificuldades que decorriam do fato de um movimento dependente diretamente da hierarquia eclesiástica lançar-se num amplo processo de conscientização. Essas dificuldades manifestaram-se concretamente durante todo o ano de 1963, embora percebidas parcialmente ou pelo menos apontadas quase sempre pelas conseqüências de decisões tomadas naquele Encontro, como por exemplo: não mais transmitir aulas de religião no horário das aulas de alfabetização, passar progressivamente o controle dos recursos financeiros destinados às equipes diretamente às suas coordenações, e pôr como coordenadores os agentes treinados pela Equipe Técnica Nacional. A esses pontos vieram somar-se as reações a alguns programas radiofônicos mais agressivos e principalmente ao trabalho de agentes do MEB em prol da sindicalização rural. E a tudo isto misturavam-se ainda as dificuldades relativas à concessão de auxílios financeiros dirigidos à compra de equipamentos para as emissoras católicas, quando não à divergência entre a linha ideológica e comercial dessas emissoras, e a orientação que o MEB imprimia, cada vez mais explicitamente, a seus programas radiofonizados.

Essas questões, rotuladas com um vago “anticlericalismo” do MEB, foram consideradas pelos coordenadores dos principais sistemas estaduais numa reunião de emergência realizada no Rio, no mês de agosto de 1963 (MEB, 101, p. 13). Em especial, constituíram-se objeto de extensa colocação de d. Távora a todos os bispos da área do MEB, durante reunião realizada em Roma, no mês de novembro do mesmo ano, na 2ª sessão do Concílio Vaticano II (MEB, 51, p. 7). Essa colocação parece querer desfazer os pontos de conflito mais delicados: coloca a mística da Igreja “servidora e pobre” que marcava o Concílio como inspiradora da linha de pensamento e ação do MEB e sua dedicação aos pobres, aos “economicamente fracos”. Indica o difícil equilíbrio que se exige dos agentes que, vendo (e vivendo com) o povo e suas necessidades, experimentam o choque da doutrina “que eles representam”, com os fatos concretos e assumem o risco de decisões delicadas (idem, p. 1). Afirma que, numa conjuntura social marcada pela in-

justiça e no meio de um povo que clama por reformas, principalmente a reforma agrária, o MEB não pode ser imobilista, tradicionalista; é, portanto, renovadora, na linha da Doutrina Social da Igreja. Em conseqüência, não é apenas uma campanha de alfabetização, mas um movimento que quer a libertação de milhares de homens e mulheres. D. Távora afirma claramente que a educação de adultos envolve a conscientização, a descoberta que o homem fez dos seus problemas e do seu valor, dos seus deveres e direitos – “inclusive o direito e o dever de lutar pela solução justa e possível desses seus problemas” (idem, p. 2). Procura esclarecer que a sindicalização rural, direito fundamental dos trabalhadores do campo e complemento necessário à educação de base, é apenas apoiada pelo MEB, não devendo este ser responsabilizado pela radicalização crescente dos sindicatos e pelas posições assumidas por agentes que não pertenciam a seus quadros, embora eventualmente fossem até mantidos com recursos do Movimento. Define com nitidez não ser o MEB um movimento catequético e esclarece que, em respeito à consciência daqueles que, não sendo católicos, procuravam as escolas radiofônicas, as aulas e programas tinham apenas uma dimensão religiosa, de “anúncio do Evangelho”, sendo as aulas de religião e a missa radiofônica emitidas em horários especiais, usando os postos de recepção instalados pelo MEB. São indicados também alguns problemas com as emissoras (cessão de horários, orientação diversas da programação geral e da programação do MEB, falta de entendimento mútuo) e nas relações entre as equipes e os bispos (falta de diálogo, “erro ou imprudência da linguagem de moços”; responsabilidade maior dos bispos, “mais afeitos à reflexão”...). E, finalmente demonstra e solicita confiança no trabalho do MEB, “cuja linha doutrinária está certa”, e cuja linguagem talvez precise ser modificada, na busca da “medida certa para as diferentes áreas” e na intenção de manter um estado permanente de abertura e revisão” (ibidem)

Este documento e a carta escrita ao delegado do DOPS encarregado do inquérito policial aberto sobre *Viver é lutar* (MEB, 43) são momentos altos na afirmação do essencial do MEB, feita pelo seu presidente, em suas declarações como representante da CNBB. Isto não significava, no entanto, que havia consenso sobre a natureza do MEB, nem firmeza no que ele significava para a Igreja. Embora se discutisse o problema da “confessionalidade” de um movimento como o MEB, embora se previssem problemas advindos da perspectiva de conscientização que ele assumira, como foi dito, é apenas em 1968 que essa questão é colocada por inteiro, no artigo de Vaz que estou explorando. Pela sua importância, permito-me a longa transcrição que segue:

O exemplo do MEB mostra, assim, como a novidade do problema da “conscientização” coloca a Igreja diante de uma situação, também nova, com relação às formas tradicionais da pastoral. Ela passa a assumir responsabilidades em um campo onde a atitude ideologicamente neutra ou apolítica é puramente fictícia e, em definitivo, impossível. [...]

Há, aqui, do ponto de vista pastoral, um problema difícil: pela sua própria novidade. Em rigor a missão da Igreja enquanto *anúncio da Fé*, não pode nem deve ser traduzida num programa político, numa opção ideológica, ou num trabalho de “conscientização” que implica necessariamente dimensões político-ideológicas. Entretanto, se pensarmos que a Fé é um *ato do homem* sob o influxo de uma Graça que não é alienante mas realizante da sua própria humanidade, as alternativas de realização e promoção do homem em dado contexto histórico [...] estarão presentes no itinerário existencial da Fé. É possível, nesse caso, que opções de natureza político-ideológica se apresentem no curso de tal itinerário. Elas irão, é certo, especificar ato de Fé, mas poderão condicionar o seu exercício concreto. Elas se multiplicarão em infinitos matizes na atitude individual dos cristãos, mas se destacarão em linhas de fundo quando a Igreja mesma, através Hierarquia, ou um grupo de cristãos organizados se dispuserem a optar globalmente.

Creio que está aqui a explicação do fato de que movimentos da Igreja, ou por ela orientados, como a JUC ou o MEB, assumiram, em momentos decisivos da história brasileira recente, posições de esquerda, que causaram reações desfavoráveis na maior parte da Hierarquia. Com efeito, na medida em que a pedagogia da Fé desses movimentos era guiada por uma imagem concreta do homem brasileiro, ela se encontrava em face da ideologia vivida desse homem.

Ora, tal imagem era a de um homem que, no momento mesmo em que tentava elevar-se altura de uma adesão consciente à Igreja (de uma autêntica vida de Fé), estaria lutando pela sua “promoção humana”, e contra as alienações históricas a que se considerava submetido. Sua ideologia vivida não podia ser senão uma ideologia de libertação, ideologia revolucionária. Era inevitável que tal ideologia vivida fosse explicitada ou refletida na linha mesma das opções cristãs que se assumiam, e essa explicitação ou essa reflexão foi tentada, em dado momento, pelos militantes da JUC ou do MEB. É claro, entretanto, quer no momento em que se buscava definir as linhas dessa ideologia reflexa, abandonava-se o terreno específico da Fé para se penetrar no terreno do político, com os riscos e responsabilidades que lhe são próprias [idem, pp. 491-492].

Até aqui a conseqüência primeira que a conscientização trouxe para a Igreja, em decorrência do vínculo institucional que o MEB mantinha com a mesma, e que se tornou muito mais ampla na medida em que a conscientização estava implícita numa das linhas de evangelização do Plano de Pas-

toral de Conjunto para o período de 1966-1970, exatamente a que se referia à “promoção humana”. Há duas outras conseqüências que se colocaram para MEB como movimento educativo e para todos os movimentos congêneres: o que ou quem garante a autenticidade da conscientização? Como entender a tensão constante que se manifesta concretamente entre a educação e a ação?

A primeira dessas questões estava presente no MEB durante todo o período, mas foi explicitada em poucos momentos. Aparece claramente pelo menos uma vez em um “encontro de politizadores”, uma reunião de estudos, revisão e planejamento realizada pelo MEB em Aracaju, de 23 a 31 de julho de 1963, para aqueles que trabalhavam com sindicalização rural, ligados à Igreja. É discutida durante o breve curso de fundamentação dado por Vaz, no início desse encontro, do qual se dispõe apenas de algumas notas manuscritas (MEB, 190). Afirmava-se que a conscientização não poderia deixar de levar em conta a liberdade do homem; como sujeito de ato de consciência, teria a “liberdade de fazer sua opção, de auto-determinar-se” (idem, p. 1). Considerava-se que o homem, em qualquer situação de vida normal, tem uma consciência autêntica relativa a dada situação, revelada pela sua cultura. Entendia-se que a conscientização, como processo espontâneo, era “a única possibilidade de o indivíduo atingir a consciência histórica” de maneira autêntica (p. 4). Nesses termos, a passagem da “consciência autêntica” para uma “consciência dada” corria o risco de ser um processo inautêntico; a comunicação das consciências se faria numa relação de dominação (p. 5).

Essa mesma questão é retomada por Vaz no artigo de 1968, com maior alcance:

Na verdade, o problema da “conscientização” na sua significação ideológica coloca-se, aqui, já em termos de uma ideologia reflexa – seja reformista, seja revolucionária – que se propõe às massas como um sistema elaborado de idéias e valores, e que se afirma conter a única explicação válida e a única justificação das exigências de elevação humana e de desenvolvimento econômico-social dessas massas. Surge, assim o problema longamente discutido entre os militantes ligados ao trabalho da “conscientização”: se “conscientizar” significa, de alguma maneira, “ideologizar”, em que sentido se pode falar de uma “conscientização” autêntica, ou seja que transmita uma ideologia correspondente aos interesses reais do grupo a ser “conscientizado”? Em outras palavras: no há, na “conscientização”, um risco de dominação ideológica? [idem, p. 488].

Em 1963 já se considerava que se não cabia ao grupo de “conscientizadores”, principalmente cristão, impor uma ideologia; por outro lado, os camponeses não poderiam eles próprios justificar sua ideologia de libertação. A forma proposta era de que os “conscientizadores” fornecessem os elementos para uma crítica da realidade, que os próprios camponeses deveriam vir a fazer (MEB, 189, p. 5). Esses termos seriam criticados hoje, no sentido de que ninguém conscientizaria ninguém, mas um grupo se conscientiza junto, enquanto critica a realidade e busca uma solução para os problemas encontrados, tendo como perspectiva um novo projeto social. No entanto, o que quero reter daquela discussão é o fato de ter-se aceito como legítima a colocação clássica: conscientes de que, deixado a sua ideologia espontânea, o proletariado europeu do século XIX não passaria do “tradeunionismo”, Marx e Engels ter-lhe-iam proposto aqueles pontos fundamentais em que o operário “se encontrava” como operário. E Vaz não hesita em afirmar, no artigo de 1968, respondendo à pergunta formulada ao final da transcrição anterior:

Na perspectiva revolucionária essa pergunta tem uma única resposta. [...] Somente uma interpretação científica da história que não poderia resultar das elaborações espontâneas da consciência dos proletários e deveria ser obra da reflexão dos intelectuais revolucionários, seria capaz de fundamentar uma consciência revolucionária: verdadeira consciência do proletariado. Caso contrário, ele ficaria sempre prisioneiro das representações ideológicas da classe dominante. Do mesmo modo, “conscientização” na perspectiva revolucionária é apresentada como um processo para fazer passar a ideologia espontânea ou *vivida* das massas latino-americanas que é, necessariamente, uma ideologia de libertação, ao nível de uma ideologia *reflexa* ou, mais exatamente, de uma consciência *crítica*, em que essa libertação seja pensada dentro do único projeto que a pode tornar efetiva e real: dentro de um projeto revolucionário [VAZ, 1968, p. 489].

Toco pela segunda vez numa questão aberta até hoje e para a qual as contribuições têm sido poucas; até mesmo o estudo dos textos clássicos sobre o tema tem sido relativamente pequeno⁶. A questão do espontaneísmo ou do dirigismo está presente, no entanto, em quase todas as discussões sobre educação popular e quase todos os estudos sobre os movimentos

6. Nesta linha, é bastante significativo o capítulo “Partido e classe social: o debate Lenin-Rosa de Luxemburgo”, de Gómez de Souza, no livro *Classes populares e igreja nos caminhos da história* (Petrópolis, Vozes, 1982, pp. 72-92).

sociais populares principalmente urbanos, sobretudo após 1980. Da mesma forma, a questão da autonomia dos movimentos sociais, em particular do movimento operário, é um dos temas que foram bastante discutidos entre os militantes políticos de esquerda⁷.

Se levarmos em conta que, na sociedade moderna e industrial, o campesinato não é uma classe fundamental, mas que é fundamental organizá-lo como classe, e se considerarmos que nesse esforço de organização é essencial a tarefa educativa dos intelectuais, fica sugerida a via aberta por Gramsci, hoje intensamente explorada, no sentido de apreender a contribuição de um movimento educativo, em particular a função dos agentes desse movimento – o que pretendo fazer com a construção do modelo pedagógico do MEB (ver cap. 4 a 7 deste livro).

O segundo problema, a tensão entre educação e ação, que se interliga ao primeiro, ilumina um pouco mais o campo a ser observado. Fazia parte da pedagogia do MEB o encaminhar para ações concretas:

A educação se faz na ação e será no agir que o homem se conscientiza. Por isso, é de suma importância que o trabalho educativo do MEB seja “engajante”, isto é, que suscite nos alunos o desejo de pertencer a grupos e associações onde eles possam exercer mais eficazmente sua ação transformadora da sociedade [MEB, 63, p. 3].

O sindicalismo rural, principalmente até final de 1963, e mais tarde a animação rural tentavam concretizar a ação educativa. O primeiro lançou o MEB e os camponeses por ele treinados diretamente na luta político-ideológica, de um lado ante as organizações de linha marxista e, de outro, ante as facções conservadoras representadas inclusive na própria Igreja. Era então normal que os agentes que se envolveram mais diretamente com a sindicalização e que viveram mais de perto o engajamento político colocassem mais agudamente a tensão entre educação e ação.

De início, no caso da sindicalização, essa tensão foi vista quase como um dilema: não competiria ao MEB fazer ação sindical, entendida como a organização do órgão de classe e as lutas políticas inerentes à representação da classe. Assumiria ele a educação sindical, ou seja, a motivação dos trabalhadores sobre a necessidade do associativismo, da força de sua união, das possibilidades do sindicato (MEB, 190, p. 1). Essa educação seria feita

7. Entre nós, por exemplo: “11 teses sobre autonomia” (set. 1980). *Cadernos de Autonomia* (s.n.t) e a revista *Desvios* (n.1, nov. 1982 e n. 2, ago. 1983).

através de cursos e programas radiofônicos especiais, do treinamento de líderes para a organização dos sindicatos; da assessoria a esses líderes, em termos de ensiná-los a trabalhar com grupos e a refletir sobre a realidade, principalmente analisando as forças políticas e econômicas com as quais os sindicatos se defrontariam etc.

A prática concreta mostrou logo a fragilidade dessa fronteira, como se pode ler num depoimento:

[...] centramos nosso trabalho na educação sindical. Mais tarde fomos obrigados a assumir a própria sindicalização rural como exigência mesma de um trabalho realmente educativo – educação que leva a ação e se faz também nessa ação.

Com isso tivemos que enfrentar uma série de problemas inevitáveis para qualquer grupo (mesmo de caráter educativo) que hoje no Brasil pretenda ser conseqüente até o fim com o compromisso com o povo [MEB, 190, p. 1].

Sabemos que para o movimento atingir seu objetivo de educação sindical, não basta uma preparação inicial, pois “não se formam líderes sindicais em estufas [...] é na ação e na reflexão desta ação que o líder se formará”. Assim até a formação mais profunda teórica e ideológica virá toda a partir de exigências e experiências concretas [idem, p. 17].

O MEB enfrentou, particularmente na educação/ação sindical, uma forte tensão entre as exigências pedagógicas e as urgências políticas⁸. Coerente com os princípios assumidos, pretendia o MEB que sua ação educativa partisse do universo cultural dos educandos; reconhecia a necessidade de procurar a medida certa para a intervenção nas diversas áreas, sobretudo adequando sua linguagem ao nível de consciência da população local, para evitar, de um lado, colocar-se atrás do movimento social e, de outro, violentá-lo. Por outra parte, o envolvimento concreto dos camponeses na luta pela terra (por exemplo, no Maranhão) e dos trabalhadores rurais pelos salários (por exemplo, em Pernambuco); as divergências e a competição entre organizações partidárias que atuavam no campo, em particular a “corrida” pela fundação de sindicatos e federações sindicais rurais, lançada em 1963; e sobretudo as reações dos proprietários e dos políticos conservadores, que já se faziam sentir agudamente, tudo isso “atropelava” o processo educativo. Não porque ela não se fizesse a partir de fatos concretos e situa-

8. Expressão utilizada por Gómez de Souza (1982), no capítulo “A política partidária das CEBs”, no livro *Classes populares e igreja nos caminhos da história*, citado (p. 260).

ções vividas; mas porque a estratégia política tem ritmo diferente da pedagogia popular. Estar ao lado dos grupos populares que procurava conscientizar, comprometer-se com as camadas rurais que ajudava a se organizarem exigia mais que motivar, treinar, informar, e mesmo assessorar. Exigia pensar junto, analisar coletivamente a conjuntura, decidir em conjunto. Mesmo respeitando as áreas de competência específicas – por exemplo, insistia-se que nenhum agente do MEB dirigisse uma reunião de sindicato, nem mesmo falasse numa assembléia sindical se isso não fosse expressamente solicitado e, nesse caso, deveria informar, trazer novos elementos à discussão, reelaborar melhor as questões e devolvê-las ao grupo etc. – evidentemente aqui o político invadia o educativo.

Finalmente, nesse quase-levantamento de contradições, há outra questão importante a ser colocada: Pode um movimento educativo promovido pela Igreja, patrocinado pelo Estado e coordenado por agentes em sua maioria provindos da pequena burguesia tornar-se um movimento popular? Que lições a esse respeito podem ser tiradas da experiência do MEB?

No nível em que estou trabalhando, a partir dos documentos produzidos pelo secretariado nacional e na reconstrução dos momentos principais do MEB, esse problema só pode ser respondido parcialmente; mais uma vez, a prática diz mais – ou melhor, diz o que o discurso sozinho não sabe, nem pode dizer. Essa resposta parcial exige, por sua vez, um histórico dos anos 1964-1966, vividos sob intensa crise.

No entanto, apenas uma dimensão dessa crise não explica totalmente o progressivo desfiguramento do MEB, pois ela é simultaneamente política, ideológica e financeira. Pretendo mostrar que a dupla vinculação do MEB à Igreja e ao Estado, num momento de crise, bloqueou, tanto isolada como conjuntamente, todas as suas possibilidades de recuperação, embora sua prática tenha sido recriada após 1964 e tenha ocorrido, nesses últimos anos do período, o reconhecimento internacional de sua experiência. Observo que, mesmo sintético, esse histórico pode parecer fastidioso, se o tomarmos como itinerário de um movimento singular. Detenho-me nele porque, embora sendo específico do MEB, ele nos revela traços comuns de crises de outras “obras da Igreja”. Basta lembrar o fechamento de vários dos movimentos da Ação Católica no mesmo período, e seria fácil arrolar vários outros exemplos, inclusive atuais. De pouco adiantam, nesses casos, os esforços de defesa, justificativa, adequação, quando as decisões maiores estão tomadas, no sentido de eliminar as tensões e contradições, mesmo que para isso se gastem anos descaracterizando tudo o que foi inovador numa

experiência, até encontrar as pessoas certas que tenham, afinal, a coragem de dar-lhe, num momento certo, o golpe de misericórdia. Por outro lado, a crise do MEB e da Ação Católica, principalmente da JUC nos anos 1964-1966, está na origem de uma crise muito maior entre a Igreja e o Estado, que vai eclodir após 1968. Parece-me válido registrar esse momento, tendo o MEB como referência.

3.2 A CRISE APÓS O GOLPE MILITAR DE 1964

Até o final de 1963, as tensões a que me referi, algumas delas fruto de contradições fundamentais no caso do MEB, estavam sendo contornadas com habilidade pela diretoria executiva. Da mesma forma, estavam sendo evitadas crises maiores, devido à prudência dos coordenadores.

A partir do início de 1964, no entanto, essas tensões foram acirradas por dois fatos políticos de bastante repercussão: a eleição da primeira diretoria da CONTAG, em dezembro de 1963, que significou o rompimento dos elementos do grupo ligado à AP (entre eles agentes do MEB) que trabalhavam com sindicalização rural, e do outro grupo católico que atuava no mesmo campo, porém de linha clerical; e a apreensão do livro de leitura *Viver é lutar* em fevereiro de 1964, que passou a marcar um recuo ideológico da própria diretoria executiva do MEB, em que pese seu empenho na defesa do Movimento, principalmente através de seu presidente⁹. É preciso considerar que os bispos, em geral, nunca aceitaram integralmente o texto daquele livro de leituras. Durante o processo de sua elaboração, houve várias consultas, recolheram-se muitas sugestões, aceitaram-se as que não alteravam a linha fundamental do texto (MEB, 43), mas ficaram dúvidas e discordâncias. Por trás destas que realmente importava era o significado de *Viver é lutar*: ele explicitava a ideologia do MEB e era sobre essa ideologia que mesmo os bispos mais próximos do Movimento, inclusive os que compunham o CDN, tinham dúvidas e manifestavam discordâncias. E foi sobre esta ideologia e sobre os bispos que a afiançaram que se dirigiram os ataques do governador do então estado da Guanabara, Carlos Lacerda, e dos que tinham uma ferrenha postura anticomunista.

9. O primeiro fato é relatado detalhadamente por Wanderley (1984, pp. 274-319); o conjunto didático será apresentado e analisado no capítulo 5.

O Golpe Militar de 31 de março deu à hierarquia o motivo inapelável para reassumir intransigentemente a direção última do MEB. Simultaneamente mãe e madrastra, em sua infeliz declaração de junho de 1964, a CNBB defendeu em tese o MEB e a ACB, mas reconheceu e lamentou “que até mesmo em movimentos de orientação católica tenham havido facilidades e abusos por parte de um ou outro elemento que burlou nossa vigilância, ou de outros que foram vítimas de seu próprio idealismo, da falta de malícia ou de inadequada interpretação dos fatos” (apud LIMA, 1979, pp. 147-149). Pode-se traçar então, o perfil das duas faces do que considero um “recoo ideológico”. Quando da apreensão de *Viver é lutar*, os bispos enfrentaram a onda de acusações defendendo a necessidade de uma linguagem forte, porque os problemas eram profundos e o povo não mais aceitava meias-palavras; ao mesmo tempo, enfraqueceram esse argumento colocando o livro de leituras como apenas um instrumento, pertencente a um conjunto didático que compreendia outros folhetos, principalmente aquele que explicitava a mensagem religiosa do MEB. Quando da invasão das sedes estaduais do MEB e da prisão de alguns agentes, a CNBB defendeu o Movimento, mas abriu caminho para suspeitas, acusações e demissões¹⁰.

Em seguida, iniciou-se um duplo e desgastante processo: interno, de enquadramento do MEB na estrutura tradicional da Igreja, traduzido nas propostas de redefinição e reestruturação, a primeira sintetizada nas diretrizes para o funcionamento, aprovadas pelo CDN em agosto de 1964 (MEB, 50), e a segunda na reestruturação interna, de setembro de 1966 (MEB, 64); e externo, de empenho institucional por parte da CNBB, decorrente da decisão de continuar a ação do MEB, submetendo-se às exigências do MEC, com vistas à obtenção e à liberação das verbas federais.

Esse duplo processo arrastou-se por mais de dois anos (fevereiro de 1964 a outubro de 1966), o que corresponde, portanto, à quase metade do período coberto por este estudo. Embora suas manifestações se interliguem e se reforcem mutuamente, será necessário examinar cada um dos aspectos *per se*. Começarei pelo aspecto interno, que considero predominantemente ideológico e que se revelou primeiro e mais profundamente.

Em abril de 1964, frente à insegurança gerada pelas denúncias e acusações, suspensão das verbas e críticas de alguns bispos, a diretoria executiva do MEB e o próprio CDN procuraram apoio na CNBB. Se isto é inte-

10. Refiro-me à posição contraditória da CNBB; houve corajosas atitudes individuais de vários bispos, defendendo agentes do MEB e militantes da Ação Católica.

ligível, segundo as origens do MEB e pelos vínculos pessoais de seus representantes maiores, reavivou, todavia, a dependência estrutural do Movimento à CNBB – o que talvez fosse incontornável naquelas circunstâncias. Mais ainda: aproximou do CDN monsenhor Tapajós, um dos colaboradores da CNBB cujo pensamento era bastante conservador. Primeiro como assessor do presidente do MEB, depois como assessor do próprio CDN, monsenhor Tapajós encarregou-se da elaboração das *Diretrizes para o funcionamento do MEB* (MEB, 50), as quais, depois de aprovadas pelo CDN, passaram a ter força regimental.

Essas *Diretrizes* reafirmaram as posturas mais tradicionais quanto à natureza de um movimento dependente da Igreja. Em primeiro lugar, definiam o MEB como “uma entidade católica, de finalidade social e educativa”, cujo fim essencial era “cooperar na formação do homem [...] no sentido de levá-lo a tomar consciência de sua dignidade como criatura humana, feita à imagem de Deus e redimida por Cristo, Salvador do Mundo [...]” (idem, p. 1). E alteravam profundamente o conceito de conscientização, passando a defini-la através de uma série de afirmações: da fé em Deus criador; de ser o homem um valor em si mesmo; de que todos os homens têm o mesmo valor, de que cada homem tem o dever e o direito de empenhar-se na aquisição de condições de vida que lhe permitam realizar-se dignamente; de que cada homem deve ajudar seu semelhante; de que o homem é ser social, de sua promoção realizar-se em atividades comunitárias; de que a integração do indivíduo na comunidade deveria realizar-se através de opções conscientes e livres (idem, pp. 1-2). Por sua vez, os fins secundários do MEB passavam a ser, em primeiro lugar, a evangelização; depois a alfabetização, a catequese e a formação religiosa, a transmissão de conhecimentos gerais (referentes à higiene, ao associativismo, à agricultura...), a formação de liderança, a orientação pedagógica e a valoração de critérios (ibidem).

Seguem, nas *Diretrizes*, normas para a elaboração do “projeto nacional do MEB” (pp. 2-3), idéia-força no planejamento das atividades para 1965, e procedimento que aos poucos passava a ser adotado tanto nas diferentes áreas de atuação da Igreja, em decorrência da elaboração do Plano de Ação Pastoral da CNBB, para o período de 1966-1970, Essa sistemática de elaboração dos projetos é complementada com normas administrativas que dizem respeito ao financiamento, à propriedade dos bens adquiridos, às prestações de contas e aos relatórios (idem, p. 9).

A maior parte do texto das *Diretrizes* é dedicada, todavia, à organização interna do MEB. Fixa uma estrutura que compreende duas linhas:

uma da hierarquia, outra do laicato; recomenda que as relações mútuas dessas linhas sejam estabelecidas em termos de colaboração das equipes locais com o bispo diocesano, das equipes estaduais com os conselhos diretores estaduais, criados naquela ocasião, e da comissão executiva nacional (antigo secretariado nacional) com o CDN; e descreve minuciosamente as atribuições específicas de cada um desses órgãos, cargos e funções previstos (idem, pp. 3-8).

Pode ser considerado aceitável o motivo alegado para a promulgação das *Diretrizes*: de que o regulamento e as primeiras instruções gerais, elaborados ainda em março de 1961 e complementados aqui e ali por contribuições provindas das próprias equipes estaduais, haviam se tornado insuficientes. Mas essas *Diretrizes* definem, em abstrato, um outro MEB e fixam uma orientação que rapidamente se fortalecerá: a “diocesanização”, ou seja, o poder total dos bispos diocesanos sobre as equipes locais e as atividades do MEB, na área de sua jurisdição.

Contra essa redefinição, que ignorava a experiência do Movimento, e contra essa orientação, que consideravam inaceitável os coordenadores reafirmaram os pontos essenciais do MEB, em três encontros nacionais sucessivos, em 1965 e 1966, dos quais decorreram vários documentos. O primeiro deles, *Movimento de Educação de Base: sua origem, sua ação e seu conteúdo* (MEB, 53), nasceu na reunião de coordenadores realizada em junho de 1964 (MEB, 102), quando foi dada a conhecer a primeira versão das *Diretrizes*, sendo fruto de longa elaboração. Dirigido inicialmente ao CDN (o que explica a linguagem eclesial em que está redigido), tinha o propósito de contrapor-se às *Diretrizes*. Surpreendentemente, porém, foi aprovado por aquele conselho, que recomendou fosse convertido em documento-base do MEB, após alguns ajustes. Sua revisão envolveu quase todas as equipes e muitos coordenadores, em busca de um consenso sobre os pontos principais; a estrutura original e sua linguagem foram mantidas, no entanto. Os pontos essenciais desse documento (MEB, 53) podem ser resumidos da forma abaixo.

MEB e Igreja: quanto à origem e à natureza do MEB, reafirma-se que sua inspiração é cristã e que é ele um movimento dependente da Igreja, mas com uma especificidade que o distinguia dos movimentos de evangelização em senso estrito. Ademais, a vinculação ao Estado, por ela mesma, lhe conferia uma missão diversa da catequese. Mas, respeitando o espírito que animou a criação do Movimento e também em decorrência da formação da maioria de seus membros, aceitavam os agentes do MEB que a

promoção do homem se complete na sua salvação, pela vida da graça, e se propõem trabalhar para que todos os homens cheguem a uma fé adulta [pp. 1-3].

MEB, Movimento Educativo: definindo-se como essencialmente educativo, entende o MEB a educação como um processo histórico que visa à formação do homem. Educar não é apenas transmitir uma cultura já elaborada, mas conscientizar e fazer de cada homem um agente criador com vistas à luta contra a injustiça social e à promoção de todos os homens [pp. 3-5].

MEB e Povo: o MEB foi criado para atuar junto à parcela desfavorecida das populações rurais; não é um movimento para o povo, mas do povo, devendo sua estrutura, seu programa de trabalho e seu método de ensino ser permeável à presença dos educandos e de suas comunidades. Expressamente coloca-se o MEB ao lado das classes populares e, pela primeira vez num documento dirigido à hierarquia, observam os coordenadores que a luta de classes existe concretamente e afirmam não se poder desconhecê-la; rejeitam-na, no entanto, mais uma vez, como estratégia de ação [pp. 5-8].

MEB, Movimento Nacional: o MEB é um movimento nacional, porque os problemas com que se defronta são problemas nacionais, e porque tem uma unidade em termos de fins e objetivos, de métodos e de estrutura unidade está construída a partir de e respeitando a diversidades regionais e locais [pp. 8-10].

Simultaneamente a essas discussões, ao final de 1964 e durante todo o ano de 1965, as equipes retomam o trabalho nas bases, procurando concretizar essas afirmações e planejar melhor a execução das atividades. A crise de 1964 havia deixado clara a impraticabilidade de manter escolas e núcleos dispersos, assim como sistemas afastados uns dos outros, e havia provocado uma racionalização do trabalho em áreas prioritárias, onde os esforços seriam concentrados. Por outro lado, as limitações do rádio não só se tornaram evidentes, como se tornou imperiosa a necessidade de superá-las. Mesmo assim, o forte da ação educativa era feito ainda nas escolas radiofônicas, na maioria dos sistemas, o que obrigou o MEB a preparar um segundo conjunto didático: *Mutirão* (cartilha de alfabetização, livro de leitura para o 2º ciclo e encarte sobre problemas de saúde, além de uma série de apostilas de fundamentação para as professoras e treinadores, elaboradas a partir do conjunto *Viver é lutar*). O *Mutirão* foi precedido da fixação de um programa didático para as escolas radiofônicas, ordenando os conteúdos de alfabetização, aritmética, organização social e econômica e saúde, a partir da decomposição do trabalho rural, tomado como gerador e núcleo teórico. Para a implantação desse programa e melhoria do nível das aulas, que passaram a ser integradas, organizou-se o setor de metodologia, em plano nacional, que

passou a encarregar-se da realização de vários encontros de professores e a sistematizar a assessoria à programação radiofônica¹¹.

Ao mesmo tempo, ainda, foram claramente sentidas e expressas a inviabilidade de se continuar dependendo financeiramente do Estado e a impraticabilidade desse financiamento vir a ser substituído por ajudas internacionais – algumas pedidas e conseguidas, mas de pequena significação para o volume de trabalho. Também por isso volta-se o MEB para o povo, buscando encontrar novas forças e novas perspectivas que possibilitem sua sobrevivência e talvez, no limite, sua independência. Fica por demonstrar, nos capítulos seguintes, os resultados dessa decisão. Mas pode-se destacar, desde já, que é surpreendente como, na prática, junto com os camponeses e os trabalhadores rurais, procuram os agentes do MEB respostas ao que sabiam não poder ser resolvido em reuniões e negociações de cúpula. Operam em sentido inverso à CNBB e à diretoria executiva, buscando nas bases a razão de ser do Movimento. Algumas comunidades entendem esse esforço e o retribuem, inclusive colaborando financeiramente, dentro de suas possibilidades. Um exemplo, pelo menos, ficou registrado pela Equipe Central de Goiás, em carta para o Secretariado Nacional, no início de 1966:

Pessoas da Serrinha estiveram aqui para uma visita. Ao lhes ser explicada a situação do MEB, nada disseram. No dia seguinte, uma comissão apareceu para dizer: “Não nos devemos considerar como simples monitores e sim como responsáveis pelo Movimento de Educação de Base. Nós estivemos pensando muito na conversa de ontem sobre o MEB. Viemos oferecer uma ajuda da nossa comunidade. Como se consegue juntar um dinheirinho para as outras coisas, vamos fazer o mesmo para o MEB. Os treinamentos devem ser feitos nas comunidades [pagarão as passagens e sustentarão os supervisores nesse tempo. Pagarão suas passagens quando tiverem de ir a Goiânia]. Sabemos que vocês não terão coragem de propor isso para outras comunidades. Nós vamos tratar disso também. Nós precisamos da ajuda de vocês. Somos nós que estamos fazendo, sabemos disso; mas vocês que nos lembraram que a gente podia fazer”. No final da reunião entregaram Cr\$17.000 para pagar a gasolina, e disseram: o MEB, nosso Movimento, não pode morrer, nossos filhos vêm aí... [MEB, 178a, p. 20].

Há, no entanto, outra linha de problemas no relacionamento entre alguns bispos diocesanos e o MEB, que se tornou explícita após as *Diretri-*

11. Ver capítulo 5.

zes e para cuja solução essas passavam a ser utilizadas junto às equipes estaduais e locais. As queixas mais freqüentes dos bispos eram relacionadas ao “anticlericalismo” dos agentes do MEB, caracterizado principalmente pela “interveniência” dos coordenadores nacionais e estaduais, no sentido de que a coordenação das equipes locais, a programação e a execução dos trabalhos, a administração das verbas para sua realização, o controle das viaturas etc. ficassem a cargo dos elementos treinados para isso, e não de padres ou freiras – como era usual nos sistemas da Amazônia e em alguns sistemas mais antigos do Nordeste, que a rigor nunca se enquadraram no MEB (Crato e Penedo, por exemplo). Mas os verdadeiros grandes problemas envolviam a compra de equipamentos para as emissoras das dioceses, recursos financeiros para seu funcionamento, aquisição de emissoras particulares e mesmo recursos para manutenção de outras obras diocesanas, também consideradas educativas e catequéticas. As atas das reuniões do CDN do período 1965-1966, quando esses problemas passam a ser submetidos a ele, mostram situações difíceis, envolvendo recursos vultosos. Não raro, coordenadores estaduais eram chamados àquelas reuniões para esclarecer querelas, quando o que deveria estar em discussão (e às vezes estava) eram problemas diferentes e bem maiores. A leitura daquelas atas confirma o que os relatórios anuais apenas indicam, pelos balancetes financeiros e por algumas referências, e as *Diretrizes* fazem supor: as maiores parcelas dos recursos financeiros recebidos eram destinados às emissoras católicas ou pelo menos disputadas para elas. Por esse motivo, arrisco-me a dizer que os dois focos principais das crises internas do MEB são o ideológico, como procurei configurar, e o financeiro, não só pela falta de verbas, mas também no que dizia respeito a sua aplicação. Sendo colocados nas mãos dos bispos diocesanos a decisão última sobre as equipes e os recursos, acreditava-se que esses problemas passariam a não mais existir¹².

Passo a explorar agora a face externa das crises desse final de período, face esta que considero predominantemente política. Limitar-me-ei, no entanto, às relações da CNBB com o governo federal em busca do apoio financeiro para a continuidade do MEB. E, naturalmente, chegarei ao momento (setembro de 1966) em que as duas faces da crise se revelam complementares.

As articulações entre a Igreja e o Estado, as possibilidades de se manter o MEB tal como se queria que ele se mantivesse, na versão de suas equi-

12. Essa situação era diferente de diocese a diocese, havendo equipes estaduais e locais com quase total independência de ação.

pes e mesmo com as concessões dos bispos, tornavam-se cada vez mais limitadas. As verbas relativas a 1964 foram entregues apenas em julho, com corte significativo (30% do prometido, que já era melhor do que o solicitado) e após vários contatos de d. José Távora e d. Helder Câmara com o presidente Castelo Branco e desses, incluindo d. Avelar Brandão Vilela, com o ministro da Educação e Cultura, engenheiro Suplicy de Lacerda. Todo o primeiro semestre foi de extrema insegurança e, quando da liberação da verba, MEB já se preparava para despedir todo o pessoal. Em 1965, os recursos sofreram grande atraso, mas os oitocentos milhões de cruzeiros recebidos permitiram a manutenção do planejamento feito, embora com cortes e em regime de contenção de gastos.

Em fevereiro de 1966, no entanto, descobriu-se que não constava do orçamento da União qualquer dotação para o MEB. Alegava o governo falta de amparo legal, não só por considerar findo o plano quinquenal, apoiado pelos decretos, como também escapava o MEB das diretrizes do Plano Nacional de Educação em vigor. Na verdade, as conversações giravam também sobre os focos de tensão decorrentes da ação do MEB; o material didático (ainda se referia ao *Viver é lutar*, embora já não mais nas utilizado nas aulas radiofônicas) e a unidade nacional do Movimento eram os pontos mais criticados. Pressionado pelos grupos conservadores, pelas Forças Armadas e certamente pelo próprio Serviço Nacional de Informações, o Governo Federal não manifestava desejo de renovar o compromisso com a CNBB para continuação do MEB. Na ocasião, d. Avelar, 1º vice-presidente da CNBB e conselheiro do CDN, substituindo d. Távora naquelas negociações, encaminhou carta ao ministro da Educação, data de 9 de maio de 1966, na qual declarava:

- a) Reconheço que o texto escolar do MEB – *Viver é lutar* – encerra dificuldades de interpretação. Por isso mesmo, o Conselho Nacional do MEB, desde muito, o fez sair de circulação, para não mais ser aplicado, naqueles poucos Estados onde fora introduzido. Quanto aos novos textos pedagógicos, podem ser revistos, inclusive com a cooperação do MEC.
- b) O Conselho Nacional do MEB está empenhado, atualmente, em proceder a uma reestruturação do Movimento, de sorte que ele venha, gradativamente, a descentralizar-se convenientemente.
- c) Quanto ao problema de uma sede no Rio de Janeiro ou na Capital da República, isto se torna por enquanto necessário, por força da extensão territorial coberta pelo MEB: Norte, Nordeste, Centro Oeste e Minas Gerais, além das necessidades de contacto, impostas pelas

circunstâncias, com o Governo Federal e órgãos relacionados com o Movimento [MEB, 66]¹³.

Essas declarações provocaram forte reação de um significativo número de coordenadores estaduais e locais e da equipe técnica nacional. Em cartas endereçadas à secretaria-geral, mas dirigidas ao CDN (MEB, 58 e 59) coordenadores e técnicos reafirmaram sua adesão ao Movimento e sua responsabilidade para com o mesmo, assim como seu direito de fazerem opções concretas quanto aos aspectos técnicos e políticos. Defenderam ainda a liberdade de o Movimento elaborar e utilizar seu próprio material didático, sem nenhuma interferência do MEC, assim como a manutenção da estrutura nacional do MEB, não só em função das necessidades de contatos ou por motivos administrativos, mas como expressão de sua unidade nacional.

Além de essas declarações terem tocado em feridas abertas, o que mais sensibilizou os coordenadores e técnicos foi o fato de os contactos terem sido feitos sem qualquer consulta aos mesmos. Acabara de realizar-se o 3º Encontro Nacional de Coordenadores, no Rio de Janeiro, convocado para discutir e decidir sobre a continuidade ou o encerramento das atividades. Suas conclusões haviam sido muito claras quanto à continuidade do MEB, reafirmando a disposição de continuar o trabalho e a “necessidade de manter a unidade nacional, enquanto linha de trabalho, estrutura, metodologia e autonomia administrativa global” (MEB, 58).

Segundo De Kadt (1970), essas conclusões significaram um consenso duramente conseguido¹⁴. A visão e a experiência dos coordenadores dos sistemas da Amazônia, cujo peso relativo fez-se sentir pela primeira vez no 3º Encontro, era bastante diferente dos coordenadores dos sistemas do Nordeste, Minas Gerais e Goiás. Os últimos trabalhavam em áreas nas quais a exploração dos camponeses e trabalhadores rurais era muito mais severa e o conflito social muito mais aberto; em conseqüência, haviam “se lançado de corpo e alma na abertura de uma perspectiva revolucionária” (idem,

13. A carta contém ainda outros itens, de menor importância.

14. De Kadt descreve pormenorizadamente este encontro e o analisa do ponto de vista do método não-diretivo utilizado. Embora discorde de algumas de suas deduções, tomadas à luz de categorias que precisariam ser validadas e sem considerar toda a seqüência dos fatos (inclusive a realização do 4º Encontro, em outubro do mesmo ano), reconheço que sua análise aponta aspectos essenciais, que abordarei a seguir: a diferença radical dos sistemas do Norte frente aos do Nordeste, Minas Gerais e Goiás, e o risco de “diocesanização” do MEB.

p. 220). A ideologia do MEB havia sido explicitada a partir da experiência desses últimos, de forma que para eles eram muito mais significativas “as restrições ao trabalho do MEB e a erosão de sua influência” (idem, p. 224). Por terem construído aquele MEB, eram também os que menos desejavam concessões e compromissos com as autoridades civis e militares e os que mais temiam os efeitos da “diocesanização”; por isso terem sido inflexíveis quanto à unidade nacional. A experiência na Amazônia era mais nova, constituía-se basicamente de sistemas radiofônicos isolados, abrindo-se para o conservador desenvolvimento de comunidades. Em alguns casos, a escola radiofônica vinha a ser mais uma atividade no elenco das já existentes. Trabalhavam em áreas muito mais vastas, onde o conflito era apenas latente, e dependiam muito mais do bispo ou prelado locais, alguns deles com vínculos bastante fortes com organizações européias (como o caso de Tefé, que, com auxílio de organizações católicas holandesas, tinha uma emissora potente e bem equipada, barcos a motor para supervisão etc.).

Por isso, é preciso bem entender o caráter nacional do MEB. O que garantia sua unidade era um núcleo ideológico sobre os quais os coordenadores e as equipes mais representativas mantinham um consenso. Esse núcleo compreendia, a meu ver, fundamentalmente:

- a) uma direção política que se traduzia numa opção pelo trabalho educativo junto às populações rurais mais necessitadas, visando a sua organização em classe, para reagir à exploração econômica. A ação educativa era realizada em nome da justiça e em termos das exigências mínimas do cumprimento das leis (direito à organização, respeito aos contratos coletivos de trabalho e às formas de posse da terra etc.). Essa direção política compreendia a necessidade de “reformas radicais”, embora os horizontes não chegassem a ultrapassar, no MEB, a reforma agrária e a representação política, sintetizada na “revolução pelo voto”;
- b) uma postura metodológica que perpassava todas as atividades, normalmente expressa sob a designação de não-diretívismo, mas que compreendia procedimentos muito bem cuidados, cujas raízes vinham da Ação Católica: o trabalho e a vida em equipe, o compromisso com o movimento e com a população necessitada; o método de ação, expresso pelo ver-julgar-agir, retomado e reelaborado no MEB, a revisão constante das atividades etc.

No entanto, a forma de apreensão dos problemas concretos da realidade e a ação conseqüente sobre esses problemas, a partir desse núcleo ideológico, variavam de sistema para sistema, não só em função das equipes locais, mas principalmente de acordo com o nível de radicalização dos conflitos sociais da área. Dessa forma, havia diferentes níveis de consciência dessas equipes, mas se supunha um patamar mínimo, estabelecido entre a coordenação nacional e as coordenações estaduais sobretudo, e construído nos treinamentos e encontros. Da mesma forma, havia diversos planos de ação, unidos pela metodologia comum, pelo menos no que dizia respeito à formação dos agentes e ao sistema radioeducativo¹⁵.

Pode-se afirmar que a unidade nacional não exigia os mesmos níveis de adesão política, mas era resguardada pela adesão à mesma metodologia. Em conseqüência, a prática expressava, concretamente, uma diversidade ideológica e uma unidade metodológica – geradora de problemas, certo, mas fonte de riqueza do MEB e sinal de sua adequação às diversas áreas que atingia¹⁶.

Somente em setembro de 1966 se chegou a um entendimento sobre a continuidade do apoio federal ao MEB, por decisão pessoal do presidente Castelo Branco, que encarregou o ministro da educação, dr. Raymundo Moniz de Aragão, de encontrar uma solução favorável. Compareceu o ministro a uma das reuniões do CDN, na manhã do dia 15 daquele mês e, numa entrevista realizada na tarde do mesmo dia com o presidente do MEB, comprometeu-se a atualizar o decreto que apoiava o MEB e submeter minuta ao presidente da República; envidar esforços para recuperação de Cr\$ 240 milhões, cortados da verba orçamentária do ano de 1966; e reservar uma verba de Cr\$ 2 bilhões para o ano de 1977, no orçamento do MEC¹⁷.

15. Vale observar que as indicações dos supervisores e professores eram feitas normalmente pelo bispo local, cabendo às coordenações nacionais e estaduais a seleção e o treinamento. Retomarei este ponto, assim como os procedimentos metodológicos citados, no capítulo 7.

16. Havia inclusive casos de equipes muito competentes em sua área de trabalho e no que dizia respeito às escolas radiofônicas, mas bastante conservadoras e totalmente dependentes da autoridade eclesiástica e do coordenador local, nesses casos um sacerdote ou uma freira.

17. Esse contato está registrado na excelente ata da reunião do CDN, realizada no dia 15 de setembro de 1966. Além disso, em carta assinada por oito dos dez bispos que o compunham, dirigida ao presidente da República (MEB, 55), e em nota pública (MEB, 56), o CDN notifica o comparecimento do ministro à reunião e agradece sua interveniência

Nesta mesma reunião de 15 de setembro, o CDN aprovou a proposta de reestruturação feita por monsenhor Tapajós. Esta partia das *Diretrizes* e equacionava a estrutura e a organização do Movimento, segundo duas características fundamentais: co-responsabilidade e descentralização. Concretamente:

- a) o MEB se declararia movimento de Igreja a ser exercido corresponsavelmente por elementos de hierarquia e do laicato, com capacitação específica para a consecução de seus objetivos;
- b) quanto à descentralização, deveria ser salvaguardada a unidade essencial do Movimento, mas respeitada e promovida a liberdade de ação dos sistemas [MEB, 64, pp. 1 e 3].

Em verdade, a co-responsabilidade reafirmava o papel do bispo diocesano e sua “autoridade de pontífice, mestre e pastor, inclusive como administrador dos bens de propriedade da diocese” (idem, p. 2)¹⁸. Estabelecia ainda um estranho confronto de competências, do qual se deduz que também os bispos deveriam não só aceitar diretrizes, planos e estruturas do MEB, como também entender de educação de base – o que não era, afinal, tão estranho assim, porque passava a ter um forte conteúdo de evangelização e catequese. Por outro lado, a descentralização enfraquecia enormemente a comissão executiva nacional, embora valorizasse uma assembléia nacional que substituiria os encontros nacionais de coordenadores, mas na qual teriam assento os bispos.

Os relatórios dos debates indicam contradições básicas. Lendo os registros e as notas da reunião da Comissão Central com as demais comissões da CNBB, em junho de 1966, fica claro que a descentralização envolvia a própria Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, procurando dar maior força aos seus regionais. No caso do MEB e dos movimentos da Ação Católica, sobre os quais havia divergências concretas, procurava-se restabelecer a “autonomia diocesana”, considerada intocável em questões doutrinárias. Nessa reunião, d. Távora, solicitando uma declaração pública da CNBB, no sentido de garantir a sobrevivência do Movimento, concluía: “O

na solução dos problemas do MEB. Em seguida, em carta ao ministro (MEB, 66), o presidente do MEB reafirma os entendimentos mantidos na referida entrevista.

18. Discutiam os coordenadores se os bens adquiridos com recursos públicos poderiam ser considerados propriedade das dioceses. Para os bispos, não existia este problema; basta lembrar que normalmente as dioceses e as ordens religiosas incorporavam ao seu patrimônio os prédios construídos com as subvenções para o ensino.

MEB deve sobreviver. A hierarquia deve reafirmar sua responsabilidade pela ação do MEB. Impõem-se estudos para reestruturar o MEB e independizá-lo do Governo” (CNBB, 1966, p. 8). A declaração pública da CNBB sobre o MEB, conseguida após demorado debate e numa forma diferente daquela proposta, afirmava “solenemente que o MEB não pode ser acusado de subversivo ou comunista, apesar de erros ou falhas sempre naturais em instituições humanas”. Por outro lado, reafirmando “sua responsabilidade suprema pelo MEB”, recomendava fossem incrementados “os estudos sobre sua reestruturação, para que o laicato católico possa, em tempo oportuno, assumir a plena responsabilidade de sua atuação apostólica e benemérita” (MEB, 27, p. 4). Mas as ações junto às instâncias federais não levaram em conta aquela perspectiva de independência – talvez impraticável, naquele momento; na verdade, atrelaram cada vez mais o MEB à política e às diretrizes governamentais. É certo que se buscou ajuda junto a organizações católicas internacionais, valendo-se da intermediação da Nunciatura Apostólica e da própria Santa Sé, mas as respostas tardaram e os recursos obtidos foram poucos, como já foi dito.

As informações sobre os recursos financeiros em 1966 dão uma clara dimensão da crise vivida neste ano, inclusive da insegurança com relação à continuidade dos trabalhos. O MEB havia solicitado para aquele exercício a quantia de quatro bilhões de cruzeiros, prevendo a manutenção, o aprofundamento e a eventual expansão de suas atividades. Foram-lhe consignados, no orçamento da União, 1,2 bilhões e efetivamente comprometidos em convênio oitocentos milhões. Sobre esses ainda recaiu um corte de 30%, a título de contenção, vindo o MEB a receber apenas 560 milhões, parte deles somente em 1967. Ainda quanto aos recursos internacionais, nesse mesmo ano o MEB recebeu um auxílio da Obra da Santa Infância, que permitiu a renovação parcial da frota de veículos utilizados na supervisão às escolas e aos núcleos comunitários.

Por sua vez também a proposta de reestruturação aprovada pelo CDN – mesmo se considerada uma medida intermediária, como a justificava um dos bispos conselheiros – não encaminhou a intenção de que os leigos viessem a assumir “a plena responsabilidade de sua atuação” no MEB. Não entenderam os bispos do CDN a originalidade do Movimento e se deixaram levar pelo que falava mais alto: as reivindicações dos bispos diocesanos e as pressões externas¹⁹.

19. No entanto, lendo-se as atas das reuniões do CDN (MEB, 54), percebe-se que algumas conseqüências da reestruturação foram previstas. Ao final da reunião do dia quinze de

Vejam agora a reação dos coordenadores à reestruturação. Logo após aprovada a proposta de monsenhor Tapajós, alguns coordenadores estaduais presentes no 2º Encontro de Coordenadores tiveram acesso à reunião do CDN e foram notificados, em caráter confidencial, sobre a decisão tomada, pois ainda deveriam ser ouvidos todos os bispos da área do MEB, quando os coordenadores seriam oficialmente comunicados. Em seguida, tendo como garantia a palavra do Ministro da Educação e Cultura, e considerando a necessidade de planejar os trabalhos para o próximo ano, assim como conhecer a reestruturação aprovada e manifestar-se sobre ela, foi convocado o 4º Encontro de Coordenadores, no Rio, inicialmente previsto para o período de 18-28 de outubro. Era o segundo encontro a ser realizado Naquele ano, e dele já não participou o MEB/Pernambuco, o maior dos sistemas estaduais do Nordeste, que, em função das dificuldades enfrentadas, havia decidido pelo encerramento de todas suas atividades, a partir do 2º semestre. A análise da situação dos sistemas e a discussão da proposta de reestruturação não só ocuparam todo o tempo disponível do Encontro, prejudicando o planejamento, como também o prolongaram até 2 de novembro. Das discussões, resultou o *Documento dos Coordenadores sobre a reestruturação do MEB*, dirigido aos bispos do CDN (MEB, 100, anexo). Após clara fundamentação, são tratados nesse documento os pontos essenciais envolvidos na proposta de monsenhor Tapajós, longamente discutidos com ele durante toda a segunda parte do encontro (MEB, 101): catequese e evangelização; co-responsabilidade dos leigos, bispos e religiosos nos assuntos do MEB; descentralização técnica, administrativa e financeira; manutenção da equipe técnica nacional. Mas nem essa argumentação nem as sugestões até certo ponto conciliatórias sobre a co-responsabilidade e a descentralização, pontos centrais daquela proposta, demoveram os bispos de insistir na evangelização, na catequese e na “diocesanização”.

A perspectiva do controle ideológico e também administrativo-financeiro das equipes locais por parte dos bispos diocesanos, e as concessões feitas pela CNBB durante os entendimentos com o Governo Federal significaram de fato um grande recuo numa experiência duramente construída. Somando-se a isso as pressões dos políticos, das Forças Armadas e gru-

setembro, imediatamente após a aprovação da reestruturação, um dos conselheiros propôs fosse concedida delegação de competência à secretária-geral para que ela pudesse resolver os assuntos referentes à demissão de pessoal e pagar as indenizações devidas, argumentando que muitos iriam tomar outros caminhos.

pos nacionais e dos patrões – sobretudo sobre os monitores e líderes, mas também sobre algumas equipes locais e padres e bispos mais próximos do MEB – e a insuficiência das verbas obtidas, além da irregularidade e insegurança em sua liberação, tem-se o que levou os sistemas maiores, que tinham chegado a um nível de consciência mais alto e planos de ação mais conseqüentes, a um impasse: não queriam e não podiam, pelo compromisso estabelecido com as classes populares, abrir mão de sua direção política, embora já tivessem amenizado a linguagem dos programas radiofônicos e deslocado o forte de sua ação para o contato direto com as bases; não podiam e não queriam recuar, na Igreja, cedendo o que significava, a seu ver, o melhor do Movimento, sua própria razão de ser.

Justificado pela falta de condições de trabalho, o fechamento dos grandes sistemas, ao final de 1966, foi um ato de coerência. Os que permaneceram, ou não haviam ainda alcançado aquele nível e aquele plano anteriormente referidos, ou aceitaram sacrificar a linha político-ideológica, procurando manter, até onde fosse possível, a linha metodológica. Mesmo nesses casos, no entanto, equipes locais já haviam mudado bastante – por demissão voluntária e afastamento de muitos de seus integrantes, decorrente de problemas pessoais ou políticos. A maioria sabia muito bem que o MEB não mais poderia ser o movimento que haviam ajudado a construir. Em muitos sistemas, no entanto, principalmente naqueles da Amazônia, não se pode falar de “recoo ideológico”. Muitas equipes continuaram a desenvolver sua ação educativa como sempre a tinham desenvolvido, provavelmente até de modo adequado às necessidades de suas respectivas áreas de atuação e ao nível do conflito social existente nessas áreas.

Um ponto delicado no impasse a que chegaram muitos dos sistemas do Nordeste, de Minas Gerais e Goiás está ligado ao “alinhamento” do MEB com a AP, pelo menos no que diz respeito à sindicalização rural e ao compromisso simultâneo de vários agentes com os dois movimentos. Segundo algumas pessoas, o MEB “teria entregue” os sindicatos sobre sua influência à AP, após a eleição da primeira diretoria da CONTAG, em dezembro de 1963, e principalmente após abril de 1964. Segundo esse argumento, a suspeita e principalmente o temor de alguns bispos de que a “ala MEB/AP” pudesse reabrir a crise da JUC em 1960-1961, um problema ainda não resolvido até 1966, teria concorrido para que esses bispos aceitassem e até facilitassem o encerramento das atividades dos sistemas de suas dioceses²⁰.

20. Essa hipótese é comprovada por Raposo (1985) para o caso MEB/Maranhão e aceita por Peixoto (2004) para o MEB/Goiás.

Finalmente, mesmo extrapolando o período fixado para este estudo, parece-me conveniente anotar alguns pontos da evolução dos entendimentos entre a Igreja e o Estado, com relação ao MEB. Em março de 1967, o decreto federal n. 60.464 integrou-o no Plano Complementar de Educação para aquele ano, medida considerada necessária para a obtenção dos recursos reservados, no mesmo plano, para a educação dos adultos. Por outro lado, previa esse decreto que a assinatura dos convênios anuais entre MEC e o MEB ocorreria com a interveniência de todos os arcebispos residentes nas capitais dos estados onde funcionavam sistemas radioeducativos. Em agosto do mesmo ano, aquele decreto foi corrigido no que dizia respeito à integração, substituída por colaboração do MEB com o MEC. Por sua vez, nos convênios que se seguiram, foram efetivamente nomeados todos os arcebispos da área do MEB, representados sistematicamente no ato da assinatura pelo presidente do CDN, por procuração – solução legal para uma imposição política.

Em particular, no primeiro convênio dessa segunda etapa, assinado em agosto de 1967, já no governo Costa e Silva e na gestão de Tarso Dutra como ministro de educação e cultura, consta explicitamente, em sua cláusula segunda:

No desempenho de suas atividades, o MEB deve se integrar nas diretrizes da educação nacional, na orientação do Ministério da Educação e Cultura, na defesa dos interesses do país e no respeito ao atual regime, colocando-se fora de qualquer facciosismo político [MEB, 84, p. 110].

Era a capitulação, assinada já após o fechamento dos principais sistemas por aqueles que exerciam “a suprema responsabilidade” no MEB, mas não tão solenemente como a proclamavam. E esse longo, minucioso e até certo ponto cansativo histórico, que vai se repetir de maneira semelhante em outros momentos, mostra-nos a distância enorme entre os propósitos e as discussões sobre a participação dos camponeses e trabalhadores rurais num movimento educativo que seus agentes pretendiam que fosse (e até certo ponto conseguiu ser), dentro de seus limites, um movimento popular.



Capítulo 4

Sistema radioeducativo

Condado, 24 de agosto de 1965.

Presados colegas.

Eu moro no Engenho Retiro do município de Condado. Desde o ano de 1963 ingressei no vitorioso MEB para mim foi um dos maiores passos que já dei na vida. De acordo com os treinamentos e reuniões feitas eu descobri que este trabalho é de grande importância, especialmente aqui no Brasil onde existe grande parte de pessoas que são analfabetos. E o MEB vem de um modo regular curando este mal, que tanto afirmo para todos que estou disposto a prosseguir com o trabalho enquanto eu existir. Lá no Condado eu fiscalizo as escolas que temos por lá e posso dizer que já temos um número aproximadamente de 500 pessoas alfabetizadas nestes 3 anos de ensino Rural do MEB. Por aqui eu vou ficando com esta prometendo voltar logo mais em outro número de nosso jornal. A todos muitas felicidades é o que desejo aos companheiros.

Antonio José¹

1. Nas transcrições das cartas e outros documentos redigidos por monitores e alunos, foi mantida a forma original da escrita. O mesmo procedimento foi adotado para os *scripts* de aulas e programas radiofônicos, nos quais com freqüência são usadas expressões típicas da linguagem oral.

4.0 INTRODUÇÃO

As escolas radiofônicas do MEB foram, na sua primeira fase, seu instrumento básico de ação; apenas o Maranhão não chegou a implantá-las no período 1961-1966. Alguns sistemas locais mantiveram sistemas radioeducativos bastante adequados para sua realidade, dentro dos condicionamentos específicos da área em que atuavam. Pode-se afirmar que esses sistemas realizaram o que foi proposto desde o início do MEB: escolas radiofônicas atendendo à escolarização da população jovem e adulta, desenvolvendo um conteúdo de alfabetização (leitura, escrita e cálculo) ao qual se somavam alguns conhecimentos de saúde, de agricultura, de vida associativa, de religião, conhecimentos esses que deveriam ser apreendidos através de uma série de atividades complementares à escola que motivassem a mobilização e organização comunitárias.

O sistema radioeducativo do MEB foi definido, em suas linhas essenciais, no 1º Encontro Nacional de Coordenadores, como já foi dito, após minuciosa revisão de atividades e extensa troca de experiência entre os participantes. Toda a produção do MEB para as escolas radiofônicas e sua prática educativa nos anos 1963-1964 refere-se a esse Encontro. Deve-se acrescentar a isso que em 1963, pela primeira e única vez em todo o período, o MEB pôde dispor de recursos financeiros suficientes para aprofundar e expandir seu trabalho. Assim, quase toda a sistematização do sistema radioeducativo foi feita durante esse ano, compreendendo as seguintes atividades:

- a) radicação de escolas radiofônicas, desdobrada em estudo de área, localização de escolas, treinamento de monitores e instalação de escolas;
- b) produção e emissão de aulas de alfabetização e conhecimentos gerais, globalizadas a partir de 1965, assim como programas e cursos especiais (sindicalização rural, história do Nordeste e do Brasil; programas para monitores e líderes, para a comunidade, de lazer, cívicos e religiosos etc.);
- c) supervisão, que consistia no contato direto e, quando possível, periódico da equipe local com os monitores, na escola radiofônica ou na sede dos municípios, além das visitas dos monitores à sede do MEB e de suas cartas, respondidas sistematicamente através do próprio rádio. Na medida em que o trabalho foi se aprofundando,

a supervisão foi se desdobrando em reuniões e encontros com os monitores; organizaram-se “comitês municipais” de monitores; em alguns sistemas, monitores passaram a ser contratados pelo MEB, assumindo a responsabilidade de supervisores municipais².

4.1 RADICAÇÃO DE ESCOLAS RADIOFÔNICAS

A. Estudo de área e localização de escolas

Para o MEB, numa primeira sistematização, o estudo de área tinha como principal objetivo estudar as comunidades: condições de vida, recursos locais, problemas e necessidades urgentes³. Compreendia “o levantamento da situação e a interpretação das realidades econômica, social, política, educacional e religiosa de uma determinada área geográfica, visando a conhecer as comunidades ali existentes para ajudá-las em seu desenvolvimento”. E justificava-se como uma necessidade básica para “estruturar um plano de trabalho exequível, objetivo e eficiente” devendo “fundamentar toda a ação educativa”. Para tanto, precisava ser aperfeiçoada constantemente, constituindo-se numa atividade permanente das equipes de supervisão: “A realidade é dinâmica. Assim, os supervisores necessitam atualizar constantemente sua visão e interpretação da mesma, renovando e completando os estudos anteriormente realizados” (MEB, 12, p. 1).

O estudo de área, nesta primeira forma, guarda uma evidente influência das técnicas de trabalho de comunidade introduzidas no Brasil, na dé-

2. O *Relatório Anual do MEB* em 1963 (MEB, 174), elaborado cuidadosamente no período do recesso em 1964, inclusive para justificar a existência do Movimento frente ao MEC e à própria CNBB, constitui-se numa ótima visão do sistema radioeducativo, tal como era entendido na época, inclusive com suas limitações e já com suas aberturas.

3. Em apenas um documento do período encontra-se uma definição de *comunidade*: “um grupo de pessoas com independência, em uma determinada área geográfica, dispondo de recursos básicos comuns (igreja, escola, comércio, algum serviço de saúde, recreação, etc.), com uma estrutura social complexa (lideranças, grupos, classes) e senso de unidade (consciência de pertencimento)” (MEB, 219, p. 8). Para o MEB, o termo *comunidade* designava, em geral, pequenas vilas e povoados, conjuntos de moradores de uma fazenda ou engenho de cana-de-açúcar, arruados de casas etc. Em todos os casos, a localização geográfica era bem determinada, e havia laços comuns de trabalho e de vida que permitiam a identificação dos moradores.

cada de 1950. Os termos utilizados, as técnicas e atitudes recomendadas, embora adaptadas para o sistema radioeducativo, baseiam-se nos manuais e na experiência corrente do desenvolvimento comunitário. No entanto, com base no exame de relatórios do Movimento e como resultado de entrevistas realizadas, pode-se afirmar que, principalmente nos dois primeiros anos de atividades, muitas vezes era realizada apenas uma rápida observação da localidade que se pretendia atingir. Visava-se essencialmente a instalar uma escola radiofônica: para isso, obtinha-se a indicação de uma pessoa alfabetizada que, após um treinamento, pudesse desempenhar as funções de monitor, e verificava-se a possibilidade de encontrar um local para o funcionamento da escola.

Um relatório retrospectivo do MEB/Natal, elaborado em 1965, dá um retrato claro desse modo de agir, comum a muitos sistemas que “aprenderam” com a experiência em Natal:

Os primeiros anos de funcionamento do MEB na Arquidiocese de Natal, como nos demais estados, foram de expansão, criação de escolas radiofônicas em localidades, sem um estudo prévio, principalmente tendo por base todo um trabalho já existente do SAR, instituição da Arquidiocese. Os líderes eram escolhidos através dos párocos e outros líderes que já atuavam na área. Daí o movimento ir sempre crescendo, criando-se o hábito de pessoas interessadas procurarem no começo do ano os párocos e a equipe para apresentarem pedido de escolas para as localidades [MEB, 181, p. 1].

Surge uma segunda definição do estudo de área quando o MEB inicia, ao final de 1964, um segundo ciclo de treinamentos de supervisores, já na perspectiva da animação popular, embora esse conceito ainda não esteja explicitado. No 2º Treinamento das Equipes Locais da Bahia (Itaparica, 28 set. a 12 out. 64), realizou-se um estudo de área numa vila com cerca de oitocentos moradores, localizada na ilha de Itaparica. No relatório elaborado, o estudo de área, definido como um “trabalho sistemático de pesquisa que vise ao conhecimento de uma determinada área para uma análise da realidade, baseada em dados objetivos”, deveria ser feito com o aproveitamento dos dados existentes (obtidos em livros e folhetos ou coletados nas agências locais) e através de contatos diretos (visitas, para uma visão panorâmica, e coleta de informações, para uma visão detalhada). No caso de Itaparica, o levantamento de informações dos moradores foi feito com base em um questionário simples, desenhado na forma de planilha e complementado com instruções para o preenchimento e para a apuração. Os da-

dos gerais sobre a vila, inclusive sua história, foram obtidos na própria ilha; os dados estatísticos, na agência local do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A preparação dessa pesquisa e, sobretudo, o estudo da aplicação de seus resultados supunham a participação da população visada, o que daria “oportunidade para a identificação dos líderes” e seria “veículo de conscientização e ponto de partida para a ação transformadora da realidade” (MEB, 208, anexo).

Essa segunda forma do estudo de área estava referida a um aprofundamento do trabalho junto às comunidades, como desdobramento e exigência da ação educativa desenvolvida a partir das escolas radiofônicas. Isto ocorria em quase todos os sistemas e novas formas de ação estavam sendo experimentadas, por exemplo, pelo MEB/Goiás (encontros) e pelo MEB/Maranhão (caravanas). No caso do MEB/Pernambuco, no mesmo relatório em que se encontra a definição de comunidade, já citada, lê-se imediatamente a seguir: “Se o MEB pretendesse realizar a formação do povo, sua atuação se faria sem grandes resultados se desconhecêssemos, com riqueza de detalhes, a realidade que se iria encontrar” (MEB, 220, p. 8). Além de seus antecedentes histórico-geográficos, essa realidade deveria ser conhecida em seus aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais, com vista ao planejamento do trabalho e principalmente à conscientização do povo, ao enriquecimento da programação radiofônica e à uma discussão com a população, que levasse à ação (MEB, 220, p. 11). Nesse documento, apesar da observação de que os conhecimentos seriam “obtidos antes e durante a implantação dos programas” e que muitos desses conhecimentos necessitariam “apenas serem sistematizados pelas equipes”, não se indicava como obtê-los. Respondendo à necessidade expressa por diversas equipes, coube ao MEB/Nacional, assessorado por uma assistência social, veicular uma proposta de pesquisa de levantamento de dados, como um primeiro passo.

Talvez pelos procedimentos inerentes aos levantamentos de dados, certamente pela aversão de muitas equipes ao que consideravam “tecnicismo” e evidentemente pela falta de recursos, essa proposta não foi assumida pelo MEB, nos termos em que foi formulada: levantamento de dados e envolvimento da população no levantamento e a partir dele⁴. Mesmo assim,

4. Apenas ao final da década, o MEB/Ceará realiza e sistematiza em um “manual” uma pesquisa no qual conjuga os procedimentos empíricos ao que se denomina hoje pesquisa-ação. Cf. LEITE, Raimundo e outros. *Manual de pesquisa*. MEB/Ceará, Fortaleza, (1970?), 25p. Xerox.

as equipes locais efetivamente buscaram e conseguiram um contato maior com a população e, com base neste contato, um conhecimento melhor das áreas onde o trabalho foi retomado com mais intensidade a partir de 1965. A própria escolha dessas áreas passou a ser determinada por critérios mais elaborados, tendo em vista a receptividade da população e a concentração de esforços em áreas prioritárias. Mas se, enquanto pesquisa, as tentativas foram ainda limitadas, as equipes multiplicaram as reuniões e os encontros com os monitores e as comunidades, e o conhecimento resultante desses contatos foi sendo simultaneamente sistematizado e aproveitado para a programação radiofônica⁵.

A localização das escolas radiofônicas, por sua vez, era considerada uma segunda fase do trabalho de radicação. Segundo as conclusões do 1º Encontro de Coordenadores, para a localização das escolas:

- a) deveria ser testada a recepção da emissora que emitia ou emitiria as aulas e programas radiofônicos, se possível com ajuda de um técnico;
- b) deveriam ser valorizados os contactos com as comunidades, motivando-as para todos os trabalhos do MEB e visando obter, nesses contatos, a indicação do monitor;
- c) deveria ser observada, sempre que possível, uma concentração inicial de escolas em alguns municípios, tendo em vista a possibilidade de atingir o maior número de pessoas, assim como o desenvolvimento de outras atividades e a facilidade de supervisão [MEB, 86, v.2, p. 6].

A evolução na forma de entender a localização das escolas radiofônicas e no como fazer essa localização indicava claramente o caminho do MEB. Num primeiro momento as escolas chegavam ao povo através da chamada “liderança institucional”: prefeito; professoras, técnicos do sistema ABCAR, do SESP etc. e principalmente dos párocos. O 1º Encontro de Coordenadores reviu esse procedimento, inclusive no que diz respeito à vinculação das escolas às paróquias. A ação do MEB junto aos sindicatos rurais foi o maior responsável por um novo horizonte da prática educativa do Movimento e da abertura de caminhos para a indicação e seleção dos monitores. Ao mesmo tempo, o contato mais efetivo com as bases consolidou em muitos lugares essa abertura e ampliou-a.

Em seu projeto estadual para 1965 (MEB, 171, pp. 1-4), o MEB/PE propõe uma sistematização de suas atividades com base em uma coordenação efetiva do trabalho conforme as regiões geográficas do estado (Mata,

5. Ver item 4.2, sobre produção e emissão de aulas e outros programas radiofônicos.

Agreste e Sertão), que apresentavam características econômicas, sociais, e culturais bastante distintas; e a partir de uma concentração de esforços em algumas áreas consideradas prioritárias, em função dos critérios: fácil acesso, liderança de monitores, atuação de outras entidades e possibilidades de desenvolvimento econômico. Como objetivo principal, visava a “assumir do MEB pelas bases”, o que se justificava principalmente pela busca de maior autenticidade do MEB como um movimento popular, mas também pela insegurança decorrente do retraimento do apoio do governo federal. Em decorrência, uma das metas do ano – a revitalização do sistema radioeducativo, na perspectiva da animação popular – exigia que a radicação das escolas fosse feita com a colaboração dos monitores antigos e a partir de contatos diretos com as comunidades. Dessa forma, nos primeiros meses do ano, o MEB/Recife realizou várias reuniões com os monitores antigos, preparando reuniões mais amplas nas comunidades. Visava-se também a apresentar e colher sugestões para o plano de trabalho do ano, assim como recolher elementos para a programação radiofônica. Em decorrência disso, a radicação das escolas passou a ser feita pelos supervisores, apoiados pelos monitores antigos, ou diretamente por esses, que se encarregavam inclusive da indicação de novos monitores. Essa indicação deveria ser ratificada em “eleições” feitas durante as reuniões de comunidade, convocadas para discutir a situação local, a necessidade da educação e a contribuição que poderia vir a ser dada pelas escolas radiofônicas. Por outro lado, essas reuniões de monitores e de comunidades eram precedidas e apoiadas por programas radiofônicos especiais, dirigidos aos monitores e às comunidades, como será visto a seguir.

B. Seleção e treinamento de monitores

O monitor era considerado elemento essencial no sistema radioeducativo, sendo responsável pela base da recepção organizada. Era um elemento da própria comunidade na qual se localizava a escola radiofônica, que se dispunha a prestar um auxílio gratuito a essa comunidade. O MEB assim o apresentava, idealmente:

O monitor é a pessoa que transforma uma série de programas educativos pelo rádio em uma escola radiofônica. É quem mantém contato permanente com os alunos, contato impossível para o professor-locutor. Acompanhando e completando as instruções do professor-locutor, o monitor não

exerce, no entanto, um papel passivo no sistema de escolas radiofônicas, pois é o elemento ativo que articula os alunos e a escola com todo o sistema radioeducativo local.

Por ser o elemento da comunidade que exerce esta função, o monitor já seria, só por isso, chamado a assumir um papel de liderança. Mas sua atividade vai mais além. A ação educativa do MEB não se restringe a um instrumento – a escola radiofônica –, mas deve contar com outros meios de ação que permitam a comunicação com as comunidades. Por isso mesmo, a função do monitor não se esgota na escola, mas deve se abrir para a comunidade, numa liderança efetiva [MEB, 13, p. 1].

Como se supunha que a intervenção do monitor seria muito mais no plano do manejo de classe do que no do conhecimento das matérias de ensino, bastava que fosse alfabetizado, ou seja, que soubesse ler, escrever e contar. Previa-se ainda que os treinamentos e dias de estudo, os programas especiais e as próprias aulas complementarizavam sua instrução.

Pretendia-se que o monitor realizasse as seguintes atividades:

a) Na escola radiofônica:

- instalar a escola, com os recursos da comunidade e com o material recebido no treinamento, procurando motivar a comunidade e obter sua colaboração;
- efetuar a matrícula dos alunos, no início do período escolar ou quando necessário;
- cuidar da arrumação e da higiene da escola, fazendo com que os alunos também assumam essa responsabilidade;
- estar presente durante todas as aulas, orientando os alunos em seus trabalhos, de acordo com as orientações do professor-locutor;
- acompanhar os alunos na elaboração dos exercícios escolares, procurando ajudar cada um nas suas dificuldades;
- valorizar especialmente o esforço daqueles que encontram maior dificuldade para acompanhar o nível da turma, redobrando a ajuda pessoal e solicitando a colaboração dos alunos mais adiantados;
- observar o interesse dos alunos e o seu rendimento escolar, procurando estimular o desejo de aprender;
- anotar a frequência e a ausência dos alunos, através da chamada diária, procurando controlar as faltas;
- promover debates na classe sobre os temas da aula, incentivando a participação de todos e procurando, com os alunos, relacioná-los com a situação local.

b) Na comunidade:

Com os alunos, fazer da escola uma agência viva da comunidade, transformando os ensinamentos em ações práticas, quando possível, coleti-

vas. A escola radiofônica deve ser um instrumento eficaz na transformação da realidade. Além das campanhas (de saúde, de hortas etc.) que visam a uma melhoria próxima, o monitor deve ter consciência, e deve ajudar aos alunos a tê-la, de que é preciso chegar às causas dos problemas que enfrentam. Ter consciência de que as conseqüências que sofrem são profundamente injustas. A escola deve somar seus esforços aos das outras organizações da comunidade: sindicatos, cooperativas, clubes diversos. Se não existem ainda estes centros organizados, o monitor deve ser o canal para promovê-los, com os alunos. Deve viver na comunidade e fazer a comunidade viver todas as decisões tomadas. Principalmente para a execução destes pontos é que o monitor deve ter mais possibilidades de liderança.

c) Com relação à equipe local:

O monitor deve manter relações constantes com a equipe local, informando-a de todas as atividades escolares e dos acontecimentos na comunidade. Isto será possível através da supervisão. O monitor será o elemento natural para facilitar o contato dos supervisores com os alunos, bem como para introduzir os supervisores na comunidade. Esse relacionamento se completa com as visitas que o monitor possa fazer à sede do Sistema e através de uma correspondência mais ou menos constante. É com a assistência do supervisor que deve, ainda, ocupar-se da escolha e da formação do monitor-auxiliar [MEB, 13, pp. 1-2].

Para desempenhar essas atividades, colocavam-se, como características do monitor, a competência para desempenhar funções assemelhadas às de regente de classe e sobretudo a responsabilidade na organização e funcionamento da escola, inclusive a guarda do material. Como a ação do MEB não pretendia se esgotar na escola radiofônica, o monitor deveria ser representativo de sua comunidade e, como tal, conhecedor de seus problemas e suas necessidades. Somente sendo uma pessoa da comunidade e estando conscientemente interessado por ela, poderia “exercer uma liderança autêntica e democrática”. Sua função, ademais, era considerada um serviço gratuito, e sua atuação não deveria buscar sua própria promoção, mas a de sua comunidade. Como observa Wanderley (1984, p. 428), o caráter de serviço estava ligado à visão religiosa; no caso do MEB e dos outros movimentos de Igreja tinha até caráter expressamente apostólico. Mas se ligava também à ideologia do desenvolvimento de comunidades e, como tal era uma herança das experiências desenvolvidas nos anos de 1950. A gratuidade desse serviço, por sua vez, utilizada por todas as campanhas e movimentos que visavam à mobilização comunitária, não deixava e não deixa de ser uma racionalização que mascara a intenção muito concreta de reduzir o custo das atividades desenvolvidas. A mística do serviço e do

apostolado acoberta, no fundo, mais uma exploração da qual só se escapa quando se tem uma perspectiva política bastante clara e quando se luta por outro modelo de sociedade ou pelo menos para diminuir a exploração extrema na sociedade em que se vive. Dessa forma, não é por acaso que esses monitores ou líderes se dão conta dessa exploração exatamente quando a mística se esvai. No caso do MEB, sabia-se de insatisfações; muitas vezes os supervisores não conseguiam convencer os monitores e os alunos de que a instalação e o funcionamento da escola não poderia ser “obra do governo”. Mas a primeira reação formalizada, e talvez a única feita, somente foi localizada ao final da 2ª fase. Mesmo extrapolando o período fixado para este trabalho, parece-me importante transcrever o abaixo assinado dos monitores de Estância, em Sergipe, inclusive porque considero essa reação conseqüência da ação educativa do próprio Movimento.

Estância, 15 de junho de 1969

Sr. Diretor do MEB

A muito que estamos sendo explorados por vocês do MEB, nos temos sido do MEB e vocês não reconhecem como sendo dele, a prova que nós sendo dele, não ganha e vocês ganham. Nós temos sido injustiçado. Vocês tem feito com nós o que os patrões aqui fazem com o trabalhador camponês, que dão todo o seu esforço, acabando a vida em um trabalho tão pesado, e com uma alimentação péssima, e ainda se acabam de esmola. Vocês dizem que estão colaborando com nós, vocês estão é explorando. A gente dando o último tostão que temos para manter uma escola que o governo pode manter.

Esta história do supervisor quando falamos em remuneração procurar palavras bonitas, não adianta e só dizer, para comprir nada. Porque ela ganha, agora quer que a gente trabalhe de graça. Sempre a dizer colabore com sua classe, já estamos enfadados. Nunca vi a árvore sem folhas fazer sombra para abrigo de ninguém. Muitas vezes ficamos em necessidade de alimentos para comer e manter a escola. Vocês devem colaborar com nós que nada temos e não, com o governo de um Brasil tão rico.

A história de Bispos e Padres dizer que a gente deve ensinar de graça para receber a recompensa no céu, a gente não acredita porque se fosse assim, eles também iam esperar esta recompensa. E eles não fazem assim batizam, cazam, recomendam o difundo, tudo com o dinheiro na frente.

As supervisoras dizem que ganham porque dão 8 horas e até mais de trabalho; então paguem as 8 horas delas e as 2 da gente.

Se o governo só aceitar o MEB com o trabalho dos monitores de graça e se vocês fossem amigo do camponês preferia não ter MEB do que ele viver a custa de uma exploração. Não adianta dizer que isto é colaboração, nós

entendemos isto como exploração. Vocês não podem dizer que não é exploração, porque não é vocês que estão sem ganhar, quem está sem ganhar é nós.

Desta vez tomamos a decisão de dizer o que sentimos e pensamos; se vocês não poderem resolver, pedimos que mande para quem poder resolver este problema [18 assinaturas].

Embora a seleção do monitor começasse no próprio estudo de área, era completada no treinamento de monitores, durante o qual o monitor deveria revelar-se capaz de assumir suas funções na escola e na comunidade; nessa oportunidade, os treinadores teriam oportunidade de conhecê-lo de perto, pela participação nos debates, nas sessões práticas e através de testes de conhecimento e entrevistas.

Os treinamentos eram normalmente realizados na sede do município onde seriam instaladas as escolas ou num município central de uma micro-região. Sua duração era de três a seis dias, em regime intensivo. Recomendava-se, para o caso de monitores novos, um mínimo de seis dias; e, para monitores antigos, três dias. Nesse caso, os treinamentos às vezes eram substituídos por encontros, que visavam simultaneamente ao aprofundamento da conscientização, à complementação dos conhecimentos e à participação na programação de atividades do sistema local.

Os objetivos principais dos treinamentos eram, em geral, a conscientização e a capacitação dos monitores. Para atender ao primeiro objetivo, o treinamento deveria:

- a) partir do conhecimento da realidade local. Os treinandos fornecem os dados sobre a situação – econômica, social, religiosa, cultural – da comunidade, a partir de que se tenta uma generalização que abranja as realidades brasileira e mundial. Procura-se assim, formar uma mentalidade crítica que possibilite um juízo fundamentado e autêntico sobre as causas e condicionamentos da situação atual, e a superação das soluções estereotipadas, do fatalismo, das perspectivas sem fundamento na realidade;
- b) abrir uma perspectiva revolucionária. Fornecer dados que possibilitem ao treinando verificar sua responsabilidade pessoal e seu papel de agente da história, permitindo-lhe optar entre a aceitação da situação (tal como se apresenta) e a possibilidade de agir para modificar, nas raízes, as estruturas injustas e inumanas que o estejam afligindo;
- c) situar a ação educativa como uma das fontes de ação possíveis para a transformação da realidade, mostrando a educação de base como ação educativa prioritária em uma realidade como a nossa [...];

- d) mostrar o MEB como um movimento que se engaja nesta ação educativa fundamental, inserindo-se, portanto, em uma perspectiva de transformação da realidade;
- e) fornecer ao monitor as informações básicas sobre a atividade do MEB, tanto no que se refere ao sistema radioeducativo quanto à ação complementar [MEB, 13, p. 5].

Para atender ao segundo objetivo, isto é, capacitar os monitores, o treinamento deveria, por sua vez:

- a) situar a função do monitor na escola e na comunidade;
- b) evidenciar a função-chave que o monitor exerce na estrutura do MEB, mostrando: o monitor e a organização da escola, o rádio, o material didático, a animação da classe;
- c) abrir perspectivas de ação na comunidade, através do cooperativismo, do sindicalismo e das “caravanas de cultura”;
- d) solicitar a participação dos treinandos no planejamento global do sistema local e informá-los sobre a ajuda que receberia para o desempenho de suas funções: supervisão, dias de estudo etc. [MEB, 13, pp. 5-6].

Era preocupação constante do MEB garantir uma participação ativa dos monitores nos treinamentos. Estava bastante claro que se trabalhava com pessoas muito simples, que normalmente viviam quase isoladas. Devia-se integrá-las num grupo, possibilitando que discutissem assuntos novos a partir de sua experiência e de sua compreensão desses assuntos. Os temas poderiam ser introduzidos por exposições claras, curtas, objetivas, usando linguagem ao nível dos treinandos e comparações e imagens do ambiente do grupo. Preferia-se, todavia, introduzi-los através de perguntas motivadoras visando a provocar a reflexão dos treinandos e encaminhar a discussão dos temas. Podia-se assim trabalhar concretamente a partir dos problemas vividos, analisando-os e motivando para uma ação de mudança.

O programa e o método de alfabetização, assim como os procedimentos relativos à monitoria (manejo do rádio, debates com alunos) e ao relacionamento com a comunidade (reuniões, debates), eram desenvolvidos de maneira extremamente prática. Aproveitavam-se as emissões no momento em que eram feitas ou então através de gravações, no que se designa hoje como “mini-aulas”. Por outro lado, as situações reais eram freqüentemente vivenciadas através da dramatização – uma das técnicas mais utilizadas tanto na programação radiofônica quanto nos treinamentos, para provocar o debate.

QUADRO 4.1 – MEB/RECIFE –
TREINAMENTO DE MONITORES (SET. 1965)

INFORMAÇÕES	1º DIA	2º DIA	3º DIA
OBJETIVOS GERAIS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
<p>Compromissar os participantes com um trabalho ao lado do povo (classe camponesa) independente de escola, tendo em vista a organização de classe em base mais consciente.</p> <p>Aumentar os conhecimentos dos participantes mostrando a necessidade dos mesmos instrumentos de valorização e liderança.</p> <p>Partir para uma ação em termos de classe camponesa em termos mais efetivos e não apenas baseada em laços afetivos com o MEB e sua equipe.</p>	<p>Analisar a atual situação do campo; as dificuldades da vida; arbitrariedades patronais (setor medidas de tarefas, salários etc.); a desorganização e inoperância sindical; desarticulação da classe.</p>	<p>Refletir sobre o comportamento do camponês diante de certos <i>atos</i> (arbitrariedades dos patrões, salário injusto, despedidas sem indenização, ameaças etc.) e <i>acontecimentos</i> (greve manobrada por usineiros, viagem para o Amazonas).</p> <p>Localizar e estudar as causas deste comportamento.</p>	<p>Deixar claro a necessidade de um trabalho extra-MEB para formação de classe, com uma revisão dos dias anteriores, aprofundando o aspecto da organização e consciência de classe.</p> <p>Planejar ações concretas a partir das sugestões dos participantes (se o grupo caminhar satisfatoriamente).</p>
LOCAL	MEIOS	MEIOS	MEIOS
<p>Seminário de Olinda</p> <p>Data: 27 a 30 de setembro de 1965 (três dias integrais).</p> <p>Participantes:</p> <p>24 monitores da área prioritária;</p> <p>8 supervisores de Recife e 1 da Equipe Estadual;</p> <p>3 visitantes de outros sistemas.</p>	<p>Círculos de debates com perguntas sobre o objetivo do dia:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quais as perspectivas do campo diante disso? - A escola seria bastante para resolver os problemas do campo? - Que representa a escola para a solução destes problemas? - Os camponeses estão organizados para sentir os seus problemas? 	<p>Apostila contendo um problema real que transmita a situação para debate. Ao lado disso, perguntas-chave sobre os objetivos do dia:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O camponês poderá melhorar de vida esperando soluções de cúpula? - Com que forças eles contam para isso? 	<p>Círculos de estudos divididos por níveis, a fim de facilitar a observação pela Equipe Treinadora.</p>
	AULAS	AULAS	AULAS
	<p>Carta mimeografada com erros:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O por U e E por I; - interpretação de carta e correção escrita das palavras erradas. 	<p>Recordação das correções dos erros feitas no dia anterior (mandar cada participante descrever a situação atual do seu engenho e verificar se os erros da escrita foram superados por eles).</p> <p>Acentuação: acentos agudo e circunflexo.</p>	<p>Leitura e interpretação de textos de cartilha <i>Viver é lutar</i>. Relatório do treinamento.</p> <p>Revisão.</p>

Percebe-se um destaque especial à recreação, considerada importante para o entrosamento de pessoas que não só viveriam alguns dias juntas, mas que deveriam trabalhar em conjunto. No entanto, mais que isso, a recreação possibilitava observar outras facetas do comportamento não reveladas no trabalho, e dava oportunidade para testar a responsabilidade, o espírito de iniciativa, o desembaraço. Aproveitava-se ainda a recreação para conhecer as experiências, introduzir novidades, familiarizar os futuros monitores com o uso do toca-discos, do gravador e do rádio (emissor e receptor).

Em alguns treinamentos, parte do tempo era reservada para a aplicação de questionários que informassem sobre o monitor e sua área, assim como testes de conhecimentos e habilidades – fonte de informação para a produção dos programas e para a supervisão. Era feita uma avaliação sobre o trabalho diário, para revisão e replanejamento, o quanto fosse possível, com os próprios treinandos. Ao final, era avaliado todo o treinamento, não só em função de futuros treinamentos, mas visando sobretudo à programação das atividades a serem desenvolvidas pelos monitores e pela equipe local.

Os treinamentos de monitores e, em termos mais gerais, os treinamentos de líderes, eram pontos fortes do trabalho do MEB. A partir do cotidiano do meio rural, isto é dos problemas concretos do trabalho e da vida, e através de um questionamento progressivo, caminhava-se para uma visão geral dos problemas, procurando analisá-los numa perspectiva de conjunto. A abertura da escola radiofônica para a comunidade, meta colocada desde os primeiros momentos, foi sendo alcançada à medida que o trabalho passava a envolver ou organizar outros grupos (clubes de mães, de jovens) e desdobrar-se em outras atividades (esporte, lazer, religião), principalmente aquelas ligadas à produção (mutirão, roças comunitárias). Mas como já foi dito, o sindicalismo rural deu o grande impulso e horizontes mais amplos para a ação educativa, concretizando uma mediação. Assim, mesmo após abril de 1964, a escola era apresentada como um meio de esclarecer o povo, e o sindicato, de organizá-lo.

O exame dos relatórios de treinamentos de monitores, no caso do MEB/Pernambuco e em especial do MEB/Recife, revela o caminho seguido por alguns sistemas de MEB: de um movimento de alfabetização e educação de base através de escolas radiofônicas a um movimento de educação e organização política dos trabalhadores rurais. Nos quadros que sequeem, sintetizo os relatórios de dois treinamentos de monitores que balizam, a meu ver, dois momentos exemplares dessa trajetória. Observo

que foi integralmente mantido o estilo dos relatórios; as informações foram apenas sintetizadas, no primeiro caso, e reordenadas, no segundo.

Quanto ao conteúdo, observa-se que o primeiro treinamento, realizado logo no início da implantação do MEB/Pernambuco, configura-se como um curso intensivo: uma seqüência de assuntos apresentados através de breves exposições, em geral debatidos após em círculos de estudos, visando ao detalhamento e a fixação dos conteúdos; os temas práticos são introduzidos praticamente. No mais, uma bem cuidada distribuição de responsabilidades e uma esmerada sondagem sobre os cursistas e sobre as áreas de onde provinham, realizados através de entrevistas⁶.

Apenas para fixar rapidamente o perfil do monitor escolhido pelo MEB neste momento, vale observar que a quase totalidade dos participantes era composta de moças numa faixa de 15 a 25 anos, com escolarização predominante entre 4^a e 5^a séries do antigo curso primário, já exercendo o magistério no interior. Quase todas eram solteiras e todas eram católicas. Interessante observar também a presença decisiva de várias entidades atuantes no meio rural, no tempo: o patrocínio do curso é assumido pelo MEB, SSR e pela diocese local; a ANCAR e o SESP assumem os temas de suas áreas específicas.

O segundo treinamento, realizado em setembro de 1965 com os monitores da área prioritária do Sistema do Recife (Amaraji, Ipojuca, Cabo), foi precedido de várias reuniões e encontros com monitores antigos, todos camponeses e na sua maioria homens. Os objetivos gerais visam à preparação dos monitores para atuar na organização da classe. Sistemáticamente se iniciava o trabalho de cada dia com um questionamento sobre a realidade (círculo de debates ou situação-problema posta por escrito) que encaminha o objetivo específico desse dia. Na capacitação do monitor era considerado essencial o domínio da língua; por isso, uma série de aulas de escrita e leitura, dentro do próprio treinamento, nas quais se usa ainda, para leitura e interpretação, o livro *Viver e lutar*. Sintetizei as informações desse treinamento no Quadro 4.2, e, pela sua importância, transcrevi integralmente, no Quadro 4.2, as conclusões e a avaliação feitas pela própria equipe responsável, inclusive no que se refere à recreação. A meu ver, retrata-se nesses quadros um dos melhores momentos do MEB e

6. O relatório apresenta anexos: 1. Roteiro de entrevista com os monitores, constando de informações pessoais, problemas e recursos da área; 2. Apuração e apreciação das entrevistas, quanto às informações pessoais; 3. Idem, quanto aos problemas da área, com sugestões para a programação radiofônica, 4. Texto avaliativo sobre o treinamento e apuração do mesmo; 5. Apreciações dos treinandos sobre o treinamento.

QUADRO 4.2 – MEB/RECIFE –

SÍNTESE DO RELATÓRIO DO TREINAMENTO DE MONITORES (SET. 1965)

Objetivos e procedimentos	Os dois primeiros dias giraram em torno da análise crítica da situação do campo, com os fatos trazidos pelo início do corte da cana de açúcar. O comportamento do camponês diante dessa realidade foi detidamente estudado, visando localizar os problemas maiores. Antes da entrega da apostila que fornecia elementos para a crítica, os monitores em assembléia espontaneamente se dividiram em grupos e escolheram os dirigentes dos debates. No segundo dia foi necessário fazer uma nova divisão em grupos, com base no aproveitamento e na participação de cada monitor. Nesse dia um grupo mais homogêneo funcionou melhor; dois outros foram mais fracos.
Conclusões dos dois primeiros dias	<p>a) O sindicato está comprado pelos patrões e também por falta de organização, não resolve os problemas.</p> <p>b) A falta de informações atrapalham a "apuração do pensamento".</p> <p>c) O povo não está unido e organizado para receber essas informações e por falta de organização não toma decisões.</p>
Tarefas planejadas	<p>No terceiro dia houve nova reestruturação dos grupos, com vistas ao planejamento de tarefas para suprir as deficiências constatadas. Os grupos deveriam planejar uma ação de acordo com as exigências da situação analisada: formar grupos de ação política; esclarecer a respeito do Contrato Coletivo de Trabalho e das eleições sindicais; organizar um sistema de comunicação que permitisse receber informações.</p> <p>Notou-se que, devido a determinadas situações vividas, alguns monitores polarizaram os debates em torno de seus problemas. É o caso de um monitor que, por compor uma chapa para as eleições sindicais, orientava todo os outros a concluir que a mudança para os problemas do campo era a mudança das cúpulas sindicais. Mas outros, que por experiência negativa do trabalho em sindicatos, buscavam uma via nova para resolver os mesmos problemas.</p> <p>Essa diversidade de posições reflete muito bem a heterogeneidade dos participantes. Alguns não tinham posições próprias e aderiram facilmente às conclusões do grupo melhor. Por isso, não se pode dizer que as conclusões foram amadurecidas por cada um dos participantes. Em decorrência, as tarefas planejadas não foram assumidas por todos os treinandos; somente um grupo de dez se comprometeu com a execução das mesmas.</p>
Aulas	Foi uma grande descoberta a introdução de aulas para monitores no treinamento. Houve muito interesse e grande aproveitamento. A interpretação das lições do <i>Viver é lutar</i> foi o ponto alto da programação, constituindo-se em uma descoberta do conteúdo e do valor desse livro de leitura. A experiência foi de grande valor pedagógico para ao funcionamento dos "círculos de debates" que se pretende implantar, uma vez que eles dependerão muito da interpretação do material apresentado, feita pelo dirigente e seu grupo.
Recreação	<p>Muito positiva, uma vez que a programação ficou quase inteiramente por conta dos treinandos. Constatou-se praia, futebol, sessão de piadas, adivinhações, danças e encerramento com um grito de Carnaval no pátio interno do Seminário, com a participação de todos.</p> <p>A única recreação de iniciativa da equipe de coordenação foi a projeção do documentário <i>Aruanda</i>, de Linduarte Noronha. Para os monitores, significou mais uma novidade do que a vivência da realidade de um povo.</p>

um dos exemplos mais significativos do seu modo de trabalhar em 1965. Comparando-o com o quadro anterior, pode-se ver claramente a evolução do Movimento.

C. Instalação e funcionamento de escolas radiofônicas

Era a última atividade prevista na radicação, a ser realizada pelo próprio monitor ou por ele liderada, na medida em que conseguia mobilizar a comunidade. Nos termos do próprio MEB:

No estudo de área, realizado pelos supervisores, já se deixou escolhido o local em que poderia funcionar a escola radiofônica. Depois do treinamento, o monitor deve movimentar a comunidade na preparação de local escolhido. O trabalho educativo deve ser comunitário. Portanto, todo o povo deve colaborar nesta preparação. Deve sentir que a escola é da comunidade, é de todos. Para conseguir isto, é preciso que o monitor se encontre aberto para a idéia de trabalho em equipe, saiba promover e coordenar uma reunião, saiba solicitar o empréstimo de uma mesa, o conserto de um banco, a instalação do quadro, dos candeeiros etc.

Em síntese, para se instalar uma escola radiofônica é preciso o seguinte material: um local adequado, com mesas ou carteiras, cadeiras ou bancos; receptor, quadro, giz e apagador e lampiões (quando não houver iluminação elétrica); folhas de matrícula e de frequência; livros de leitura, cadernos, lápis e borracha.

O MEB tem fornecido sempre o receptor cativo, com as primeiras quatro pilhas, os livros de leitura, as folhas de matrícula e de frequência. Igualmente, fornece também o quadro, o lampião, o fio e as castanhas para a antena. Em alguns sistemas já pode assegurar a presença de um técnico para proceder a instalação do receptor. Em pequena escala, tem conseguido ajudar os alunos na aquisição de cadernos, lápis e borrachas. O fornecimento desse material ainda objeto de estudos e experiências, assim como da disponibilidade de recursos [MEB, 13, p. 17].

Recomendava-se que a inauguração fosse festiva, para a qual toda a comunidade seria motivada através de programação radiofônica especial. Encontram-se de fato muitos desses programas nos arquivos do MEB. E as cartas de monitores, muitas delas reproduzidas nos relatórios e nos programas radiofônicos, são férteis em exemplos de colaboração dos alunos e da comunidade na construção e melhoria das escolas.

Considerando que a escola era uma necessidade e às vezes uma novidade, e como o MEB fornecia o equipamento essencial, era relativamen-

te fácil motivar a comunidade e mesmo algumas prefeituras para a instalação das escolas. O início estava garantido. Mas os relatórios e os depoimentos são bastante eloqüentes a respeito das dificuldades de funcionamento. Não só quanto à frequência e à evasão – em geral atribuída à distância e ao trabalho; não só ainda devido às dificuldades de recepção das aulas, mas também às limitações do sistema. Era difícil o funcionamento da escola radiofônica que solicitava, como qualquer outra escola rural, um mínimo de material para o aluno (caderno, lápis, papel, borracha) e mais querosene e peças para o lampião e pilhas para o rádio. As fotos de rostos enrugados lendo e de mãos calejadas escrevendo à luz de lamparinas ilustram milhares de cartazes e cartilhas para adultos. Mas o idealismo dos monitores voluntários das comunidades nem sempre conseguiram manter as escolas funcionando, devido a essas condições internas, mas também – e às vezes, principalmente – devido às condições de vida e trabalho. Essas dificuldades podem ser vistas nas duas cartas de monitores, transcritas a seguir (MEB, 181):

Gameleira, 15 de 1 de 1966

Querida equipe do MEB.

Escrevo esta esperando que encontre todos com saúde. O motivo de escrever é comunicando que venha buscar o material da escola. Fico muito triste em não poder continuar mas, não há interesse do pessoal. Não me adianta continuar sem ver boa vontade. No principio começou com muita gente. Acontece que uns casaram outros mostraram dificuldades para vir diariamente assim por diante como disse em uma carta em que escreví. Sinto muito de deixar mas continuo sempre escrevendo e prestigiando o MEB. Vou terminar esperando que 1966 traga muitas felicidades para toda a equipe. Peço também desculpas das frases que ficaram sem jeito.

Atenciosas saudações, M.F.L.

Eng. Belém, 15 janeiro de 1966.
Muitas felicidades para todos do MEB

Prezada professora

Até o fazer desta carta vá lhe encontrar todos gozando muita saúde, que até o fazer desta carta eu fico gozando muita saúde e felicidades com todos da família. Dona..., eu quero avisar que aqui nós temos um problema mui-

to duro, que até eu mesmo não estou bem satisfeito porque os alunos não estão cooperando. Eu estou comprando querosene com meu dinheiro. Sim, quero que quando for dá escola (aula) dê um bom aviso para esta cooperação para ver se eles se convencem sempre avisando a eles que façam uma cooperação para que eu possa pagar no Clube de Vendas as compras que fiz. Eu já estou vergonha. Que não posso mais dar uma palestra com José Hilário. Eu quero o aviso desta carta na hora do nosso programa dos domingos para saber de boas notícias, como estão passando, se bem ou mal que eu passando bem de saúde, que eu não estou passando bem e também não estou passando mal, assim meio tijolo, meio pedra. A Isabel envia muitas lembranças para todas as professoras da escola radiofônica, lembranças para todos do MEB. Nada mais fim,

S.J.S.

O “clube de vendas” foi o mecanismo utilizado pelo MEB/Pernambuco e por alguns outros sistemas radioeducativos para garantir o fornecimento do material escolar às escolas, na grande totalidade situadas no meio rural, com preço acessível e superando as dificuldades de acesso aos centros de abastecimento. Era considerada a única atividade concreta de uma mentalidade cooperativista, pois havia ficado claro, desde os primeiros momentos, que o MEB não conseguiria intervir nas estruturas econômicas de produção. Por outro lado, não lhe pareceu conveniente entrar numa linha de apoio às cooperativas de artesanato ou de consumo promovidas pela Igreja. Preferiu-se, assim, fazer uma experiência mais limitada, tendo inclusive objetivos bastante claros quanto à sua dimensão educativa: despertar a responsabilidade comunitária; atender adequadamente às necessidades comuns, através da colaboração; ensinar o controle e o governo dos recursos comuns.

Mesmo com objetivos modestos (além de recursos bastante limitados e área de abrangência restrita), as dificuldades financeiras dos alunos, pela extrema exploração os assalariados (da Zona da Mata de Pernambuco, por exemplo) impediram que a experiência pudesse alcançar níveis satisfatórios. Mas as razões últimas das dificuldades de funcionamento das escolas e dos clubes de vendas, e mesmo dos sindicatos rurais, não devem ser procuradas neles mesmos. Os determinantes desse funcionamento estão na estrutura econômica e nas relações sociais dela decorrentes. No próximo item, relativo à programação radiofônica, poder-se-á ver, através de um caso exemplar, como o revelar dessa estrutura, principalmente nas aulas de aritmética, foi uma “prova de fogo” para o MEB.

4.2 PRODUÇÃO E EMISSÃO DE AULAS E PROGRAMAS RADIOFÔNICOS

A produção e a emissão das aulas e programas radiofônicos do MEB partiram da crítica da produção e emissão das aulas e programas do SIRENA. Em nenhum outro aspecto se percebe tão nitidamente, desde o início, a intenção de fazer diferente. Os primeiros sistemas de escolas radiofônicas, criados pelas dioceses em convênios com o SIRENA, já haviam percebido que a produção centralizada a nível nacional e os cursos gravados em discos, com vozes de locutores profissionais, não atingiam a população rural. As aulas eram “teóricas”, os conceitos, distantes da realidade, as situações, irreais. Mas não se tratava apenas de uma questão técnica, ou didática; os conteúdos deveriam ser outros; outra a metodologia; a linguagem, totalmente mudada.

Desde os primeiros passos, na própria implantação dos sistemas pioneiros (Natal, Aracaju, Goiânia), a produção e a emissão das aulas e demais programas destinados às áreas atingidas pelo MEB foram descentralizadas. Apenas na Bahia, por questões técnicas, a produção era centralizada a nível estadual; nos outros estados, cada emissora cobria regiões relativamente homogêneas. Os sistemas locais em geral eram organizados a partir da emissora e cada equipe era composta basicamente pelas professoras-locutoras e pelos supervisores, além do pessoal de coordenação e administração. Mas tanto as professoras participavam dos treinamentos e, periodicamente, das viagens de supervisão, como os supervisores colaboravam na produção das aulas e faziam sistematicamente a crítica das mesmas, a partir do que observavam e recolhiam junto às escolas; assumiam ainda a elaboração dos programas especiais para as comunidades, sindicatos e outros grupos de base. Como regra geral, era previsto que todos, dos coordenadores aos encarregados de tarefas administrativas, participassem das atividades diretamente relacionadas às escolas.

A descentralização e essa sistemática de trabalho possibilitaram que a produção cada vez mais se apropriasse da realidade vivida pelos alunos e cada vez mais as aulas e os programas fossem elaborados a partir de situações propostas pelos monitores e líderes. Possibilitou ainda que as emissões passassem a ser feitas na linguagem da população atingida – não apenas por um aperfeiçoamento técnico, que inegavelmente ocorreu, mas sobretudo pela maior aproximação com a problemática concreta.

Em alguns sistemas, a partir de 1963, monitores começaram a participar, através dos treinamentos e encontros, da escolha dos temas a serem

desenvolvidos no semestre. Em 1965, há muitos exemplos de programas radiofônicos realizados com a participação de monitores e líderes. Por outro lado, a numerosa correspondência de monitores e de alunos, sistematicamente respondida pelo rádio, alimentava os programas especiais e fornecia exemplos de situações relativas ao ensino e à aprendizagem, ao funcionamento da escola, às ações na comunidade, às dificuldades encontradas no trabalho, como terei oportunidade de mostrar. A identificação estabelecida entre professores e supervisores e os monitores, e entre alunos e grupos comunitários, possibilitou aos primeiros recolher, trabalhar e devolver elementos extremamente ricos da cultura do povo, em termos de músicas, poesias e contos populares – que algumas vezes encontram-se colocada, criativamente, em contraponto com a cultura erudita em programas radiofônicos especiais.

Nos três primeiros anos de funcionamento, as aulas ocupavam basicamente o horário de 18h30 às 19h30 horas e de 20h às 20h30, quando havia dois ciclos. Esses horários eram considerados os mais convenientes para os trabalhadores rurais e as emissões antecederiam ou sucediam imediatamente a *Voz do Brasil*, de retransmissão obrigatória, na época das 19h30 às 20h. A partir de setembro de 1963, o noticiário oficial passou a ocupar o horário das 19 às 20h, comprometendo o funcionamento da maior parte das escolas do MEB e determinando o fechamento de muitas delas, pela acentuada evasão dos alunos. Apesar das solicitações individuais, do empenho da direção do MEB e mesmo de um memorial encaminhado em novembro de 1963 ao presidente da República por quarenta arcebispos e bispos das áreas atingidas pelo MEB, apelando para a solução imediata do problema criado, nenhuma alternativa foi sequer considerada (MEB, 174, pp. 46-49).

Este fato em si, com todas suas conseqüências negativas, não gerou, todavia, apenas uma alteração de horários. A experiência das equipes de produção e sobretudo a forte motivação dos novos textos de alfabetização elaborados pelo MEB criaram uma nova estrutura de programação⁷. Nos primeiros anos, as emissões constavam de uma justaposição de aulas, reduzidas a breves períodos: quinze ou vinte minutos para alfabetização, outros quinze ou vinte minutos para aritmética; o restante do tempo, alternadamente, para noções de saúde, associativismo, iniciação agrícola e religião. Justificava-se que os livros disponíveis não possibilitavam outra

7. O material didático será analisado no próximo capítulo.

forma de trabalho, mas foi a opção tomada no 1º Encontro Nacional de Coordenadores, em dezembro de 1962, e o amadurecimento ocorrido no ano de 1963 que permitiu um salto qualitativo no modo de produção das aulas.

Aos sábados, em todos os sistemas, o horário das 18 às 19 horas era ocupado pelo programa do monitor: compunha-se de informações e avisos, resposta à correspondência e noticiário. Às vezes, uma parte social (aniversários, comemorações); em outras, um conteúdo especificamente cultural: leitura de poesias, muitas delas enviadas pelos próprios monitores e alunos; música, explorando-se os conteúdos das letras; confronto do cancionário popular com a poesia erudita, contos e lendas etc. No mesmo horário, aos domingos, boa parte das emissoras levavam ao ar o programa das comunidades, dedicado basicamente ao lazer: músicas de dança, atendendo a pedidos e “ofertados” aos aniversariantes, à determinada comunidade, conforme os avisos sociais divulgados. Esse programa era normalmente solicitado pelas comunidades e contava com grande audiência. Somavam-se a ele os programas especiais, emitidos por ocasião das datas cívicas (Tiradentes, Independência etc.) e das festas religiosas do calendário litúrgico (Advento e Natal, Semana Santa e Páscoa etc.) ou popular (festas juninas, por exemplo). Essas últimas eram freqüentemente comemoradas pela comunidade na escola radiofônica, sendo insistentes os convites, por cartas, para que os supervisores delas participassem.

A programação educativa ocupava o horário nobre das emissoras, no começo da noite. Mas várias emissoras utilizavam horários diurnos para a transmissão de outros programas visando a atender aos diversos grupos de base, principalmente os sindicatos. Entre estas, destacava-se a Emissora de Educação Rural de Natal, por ser a única que se voltava inteiramente para a educação e a informação; chegou, além do mais, a manter aulas para turmas de nível equivalente até o 5º ano primário, no esquema do ensino supletivo. Entretanto, considerando que cada ciclo de aulas durava normalmente quatro meses, quase todos os sistemas elaboravam programas de férias, nos quais eram trabalhadas as idéias da educação e das escolas radiofônicas como veículo de promoção do homem rural. Ainda nos períodos de férias, às vezes eram emitidos cursos de história, valendo-se intensamente das dramatizações; de geografia, através de viagens pelas diferentes regiões, realizadas por personagens criados pela equipe de produção etc. O atendimento aos diversos grupos e a perspectiva de um trabalho e educação política, com a formação de comitês de base, geraram também cursos sobre educação sindical, reforma agrária, trabalho comunitário etc. Mais

uma vez coube a Natal uma experiência pioneira: o Curso de Politização, em meados de 1962, com vista às eleições municipais, parte de ampla campanha sobre o valor do voto e a necessidade de votar conscientemente: “Voto não se vende, consciência não se compra”. Uma das aulas desse curso foi muito utilizada, em gravação, nos treinamentos de equipes locais do período, como sugestão de programa e exemplo de técnica. Reproduzo a seguir seu *script*, para fixar esse modo de trabalhar do MEB⁸. E observo, por oportuno, que a rede de emissoras rurais, ou as “radioeducativas” ligadas à Igreja tinham (e têm ainda hoje) grande penetração no meio rural. Muitos desses programas detinham as maiores audiências do interior e eram ouvidos também nas capitais – como as críticas acerbas e as intervenções pós-abril de 1964 vieram mostrar.

PROGRAMA RADIOFÔNICO DA SÉRIE “REALIDADE POLÍTICA/MASSIFICAÇÃO”
(PRODUZIDO PELA EQUIPE DO MEB E VEICULADO PELA RÁDIO RURAL DE NATAL, EM 26 DE JUNHO DE 1962)

LOCUTOR: Atenção, amigos do meio rural. Um povo politizado é um povo livre.

TÉCNICA: HINO DA INDEPENDÊNCIA, ALTO DEPOIS BG

LOCUTOR: Neste horário, senhoras e senhores, a Emissora de Educação Rural de Natal leva aos seus sintonizadores da capital e do interior mais uma aula do Curso de Politização, uma promoção do Movimento de Educação de Base e do Setor de Sindicalismo Rural.

TÉCNICA: HINO DA INDEPENDÊNCIA BG

NARRADOR: A cidade está movimentada. Carros chegam a toda hora. Carros entram e saem. É gente que vem de longe. Gente que vem de sítios, dos povoados vizinhos. Bandeirinhas estão pregadas em todas as partes da cidade. Nas portas das casas, retratos, nomes escritos, indicam que o povo está apaixonado por alguma coisa. Carros com microfones percorrem as ruas da cidade.

LOCUTOR (APREGOANDO): Atenção, atenção, senhores e senhoras. Não percam hoje na praça do mercado o monumental comício de lançamento nesta cidade da candidatura do já eleito deputado Roberto Ferreira. Ele é o amigo dos pobres. Ele é a alegria dos que sofrem. Não percam, senhores. A sua presença é importante.

LOCUTOR (AFASTANDO-SE): Atenção, atenção, senhores e senhoras...

TÉCNICA: DOBRADO MILITAR. CAI EM BG

NARRADOR: Chegou a hora do comício. O palanque está uma beleza, todo enfeitado de flores. A banda de música anima todos, tocando bonitos dobrados. Todos esperam com paciência o dr. Roberto Ferreira. De repente,

8. Wanderley (1984) analisa vários exemplos de programas e cursos especiais do MEB/Recife e do MEB/Natal.

foguetões pipocam no ar. É um barulho infernal de microfones. É o candidato que chega. A multidão parece embriagada, enlouquecida. Todos gritos num só nome.

CORO: Roberto! Roberto!

LOCUTOR: Neste instante ocupará o microfone o dr. Roberto Ferreira, o amigo dos pobres, alegria dos que sofrem...

CORO: (BALBÚRDIA)

ROBERTO: Amigos da minha terra. Povo mui querido. É com imensa emoção que me aproximo deste auto-falante para me dirigir a vocês. Esta emoção é maior ainda quando sinto o carinho que chega a mim através de suas palmas.

CORO: (PALMAS E APLAUSOS) Muito bem... Já ganhou... Já ganhou... Já ganhou...

ROBERTO: Obrigado minha gente querida. Esta é sem dúvida uma das maiores alegrias que já senti na minha vida. Alegria de estar perto de vocês. Alegria de sentir estes corações amigos juntos ao meu coração.

CORO: (PALMAS) Muito bem.

ROBERTO: (CADA VEZ MAIS ENTUSIASMADO) Vendo este povo, povo amigo, eu me apavoro e me revolto contra todos aqueles que usam do governo para roubar o povo.

CORO: (PALMAS) Muito bem...

ROBERTO: Sim amigos, um governo ladrão é o que temos. Um governo sem responsabilidades. Governo que persegue e explora. Meus conterrâneos. Meus conterrâneos. Se eu for eleito, farei um governo que trará alegria a estas vidas agora tão, tão amarguradas!

Vim de longe. Vim de longe. Percorri léguas, léguas para trazer a vocês a certeza de que o que quiserem será realizado por este seu criado. Foi este o motivo que me levou a candidatar-me a deputado federal.

Quero ouvir da boca de vocês: mereço ser eleito?

CORO: (GRITOS) Merece...

ROBERTO: Posso contar com o voto de vocês?

CORO: (GRITOS) Pode...

ROBERTO: (ENFÁTICO) Selamos um compromisso. Selamos um compromisso. Compromisso que ninguém, ninguém poderá destruir. Cada lenço que acena neste momento é um símbolo deste compromisso. Compromisso, compromisso que levaremos até as urnas. Das urnas até o palácio, onde representarei os seus anseios, os seus desejos e os seus sonhos.

CORO: (APLAUSOS DELIRANTES) Muito bem!

PARÓDIA CANTADA (MÚSICA "A LUA É DOS NAMORADOS")

1. Todos eles estão errados. Roberto é o deputado. BIS.

2. Voto, mais votos A Roberto vamos dar. Beto, ô Beto.

Candidato popular.

3. Beto é nosso candidato Já ganhou a eleição Beto, ô Beto.

Resolve esta situação.

ROBERTO: Obrigado! Obrigado!

TÉCNICA: MÚSICA DE TRANSIÇÃO

JOSÉ: Compadre... Compadre... nunca vi coisa mais bonita na minha vida. Que coisa maravilhosa. Parece uma coisa vinda do céu!

ANTÔNIO: Fiquei tão entusiasmado que não pensava mais nada na hora. Só pensava em gritar, pular e dar viva àquele homem.

JOSÉ: Olhe... tudo o que ele mandar fazer, eu faço – olho fechado. Eu sou mesmo que nem cachorro atrás de preá; quando pego não largo mais. Este candidato é o meu. Compadre, este candidato é o meu... Não quero ouvir os outros...

ANTÔNIO: Eu também não quero ouvir mais ninguém. Comício pra mim só o dele. Trago o pessoal todo. Amanhã os rádios na capital vão dizer que milhares de pessoas aplaudiam o candidato do povo.

TÉCNICA: MÚSICA DE TRANSIÇÃO

MOCINHA (ENTUSIASMADA): Chorei... sabe Maria? Que voz bonita. Quando ele falou dizendo que sentia os nossos corações junto do coração dele, eu não agüentei: chorei mesmo.

MARIA: Ah, minha filha, quando ouvi ele dizer que era o amigo dos pobres e alegria dos que sofrem, eu senti um nó na garganta tão danado. Ai, minhas pernas ficaram bambinhas, minha filha. Tu num sabe dessa? Já compreí até a minha blusa. E da cor do lenço dele.

MOCINHA: Ih, eu vou fazer a mesma coisa.

NARRADOR: A situação da cidade era esta. Como José, Antônio e Maria, o povo não pensava, não refletia. Não queria ouvir mais ninguém. O povo estava apaixonado. Estava mesmo disposto a seguir aquele candidato. Não queria ouvir os outros. Não queria nem mesmo que os outros viessem até a sua cidade. As mocinhas não pensavam nas idéias do homem. Apenas prestaram atenção à sua voz bonita. Estas meninas pareciam abelhas. Abelhas é que gostam de mel.

No meio desta massa um homem está angustiado. Este homem se chama Francisco.

MARIA: Que é tu tens, Francisco? Por que estás com esta cara tão feia? Todo mundo está alegre com as palavras do dr. Roberto.

FRANCISCO: Palavras... olha mulher, eu sou um cabra que não sei escrever não. No entanto, sou um cabra que pensa. Enquanto o senhor Roberto estava falando, eu não fiquei abobalhado não. Fiquei peneirando as palavras dele. E sabe de uma coisa? Não ficou nada na peneira. Eram só promessas, palavras açucaradas. Nada mais. Minha tristeza, Maria, é que eu não sei ler, não sou eleitor, e por isso não posso escolher um candidato bom. Este homem tá querendo transformar a gente em uma massa de criança chorando por confeito. Maria, estou triste mesmo. Triste porque não vou votar... Não vou poder dar resposta a esses caras que pensam que a gente é uns bobos. Bobos que se enganam com qualquer cocada.

TÉCNICA: MÚSICA (ELEVA E CORTA)

NARRADOR: Só um homem, só Francisco percebeu a enrolada daquele candidato. Francisco não sabia ler. Francisco não podia votar. Mas ele era inteligente e teve uma idéia.

FRANCISCO: Oh Maria, tu me ensinas a escrever. Quero ser eleitor, Maria. Tu me ensinas?

MARIA: Ensino, Francisco. Tu vai aprender num instante.

FRANCISCO: Muito obrigado. Só assim tiro meu título de eleitor. E num vou parar aí não. Estou pensando em fazer uma coisa mais.

MARIA: O que é que tu vai fazer homem? O que é que tu vai fazer?

FRANCISCO: Eu vou sair de feira em feira, de roda em roda, abrindo os olhos do pessoal. Maria, o voto é a arma da gente. A gente precisa pensar mais antes de votar. A gente não é macaco. Macaco é que pula e dá grito quando o dono manda. A gente tem de pensar se o candidato merece o voto mesmo.

MARIA: Olhe Francisco. Eu pulei tanto no comício, dei tanto viva e não pensei em nada. Fiquei ceguinha. Mas não é que tu me abriste os olhos!

FRANCISCO: Tu vais me ajudar, seremos dois. Daqui a pouco muita gente vai abrir os olhos também.

NARRADOR: E aquele homem partiu para uma missão nova. Partiu para fazer do povo da sua comunidade um povo consciente. Um povo que usa a cabeça que Deus lhe deu.

TÉCNICA: MÚSICA DE TRANSIÇÃO

LOCUTOR: Vamos agora meditar um pouco sobre o que se passou no comício do dr. Roberto Ferreira. Vamos fazer aquela reunião de sempre. Formem o grupo, uma roda, um círculo. O chefe do grupo, assuma a sua posição. Vai ao quadro-negro, se tiver. Senão, apanhe papel e lápis.

PERGUNTA: O que você achou do comício do dr. Roberto?

Cada um escreva no seu caderno e depois dê a sua resposta. Mas dê discutindo com os outros companheiros de grupo. O que você achou do comício do dr. Roberto?

LOCUTOR: Por que o povo aplaudiu o dr. Roberto?

TÉCNICA: MÚSICA LENTA (3 MINUTOS)

LOCUTOR: Por que o Francisco ficou contra o dr. Roberto? Respondam todos. Comentem esta pergunta (REPETIR)

TÉCNICA: MÚSICA LENTA (3 MINUTOS)

LOCUTOR: Quarta pergunta para vocês. Quando é que gente faz papel de macaco? É a quarta pergunta. Escrevam e respondam, discutindo uns com os outros. (REPETIR A PERGUNTA).

TÉCNICA: MÚSICA LENTA (5 MINUTOS)

LOCUTOR: Francisco disse que peneirou as palavras do candidato. Que quer dizer isto? Escrevam todos e discutam. Vamos repetir. Francisco disse que peneirou as palavras do candidato. Que quer dizer isto? Respondam.

TÉCNICA: MÚSICA LENTA (5 MINUTOS)

LOCUTOR: E agora vamos à última pergunta do dia. Francisco saiu, de casa em casa, de feira em feira, de roçado em roçado, esclarecendo o povo. E você? Que vai fazer para esclarecer seus companheiros? A pergunta é esta. Francisco saiu de casa em casa esclarecendo o povo. O que você vai fazer para esclarecer seus companheiros?

TÉCNICA: MÚSICA LENTA (5 MINUTOS)

NARRADOR: Muito bem, meus amigos. Durante as campanhas eleitorais, em quase todo o país, vemos que o povo fica cego, apaixonado, transforma o candidato em um salvador. O candidato fica colocado na imaginação do povo como uma coisa sagrada, um semi-deus. Isto é o que chamamos massificação. Massificação quer dizer homens que não pensam. Homens que imitam. Homens que pulam sem saber por quê; que batem palmas para fazer igual aos outros. Massificação quer dizer homens fazendo papel de macacos, de papagaios de feira. Na história de hoje ficamos conhecendo um político que queria apaixonar o povo com palavras bonitas, para transformá-lo em macacos. Um político que, com palavras bonitas, queria atrair as abelhas. A tristeza, o injusto, é que nenhum homem foi criado por Deus para ser macaco. Nenhum homem foi criado para ser papagaio. Nenhum homem foi criado para ser abelha. Deus, quando nos fez, botou a nossa cabeça no alto do corpo, em cima, para mostrar que a gente devia pensar. Na história de hoje conhecemos Francisco. Francisco analfabeto. Mas Francisco que desejava ver sua terra livre de demagogos. Francisco era um homem com que Deus devia estar feliz. Feliz porque ele pensava em si e pensava nos outros. Comícios iguais a este a gente vê em muitos lugares. Temos, porém, uma missão a cumprir. Vamos fazer que nem Francisco. Os que não sabem ler aprendam a ler. Vamos aos comícios. A todos os comícios. Vamos ouvir, peneirar o que os candidatos dizem. Finalmente, vamos ensinar aos nossos vizinhos, aos nossos amigos, aos nossos companheiros de trabalho, aos parentes, enfim a todos os nossos conterrâneos, que o homem não nasceu para ser macaco. O homem tem inteligência. O homem precisa usar a inteligência que Deus lhe deu, para merecer o nome de homem, de filho de Deus.

NARRADOR: Assim, meus amigos, acabamos de apresentar mais uma aula do nosso Curso de Politização.

Por todos os fatores citados e sobretudo pela descentralização, a programação radiofônica do MEB é extremamente variada. Certamente, poderiam ser determinadas algumas linhas básicas, comuns à maioria dos sistemas locais. Preferi, no entanto, reconstruir por inteiro um exemplo da programação especificamente dirigida às escolas radiofônicas. Volto então ao MEB/Recife, justificando essa volta, para o caso da programação, com os seguintes argumentos:

- a) a produção dessa equipe era reconhecida como de bom nível, sendo extremamente criativa no período de 1965-1966, principalmente quando o MEB/Pernambuco se empenhou ativamente na revitalização do sistema radioeducativo, tentando fazer com que as lideranças populares assumissem suas atividades nas bases;
- b) dispõe-se não só do roteiro de programas e coleções completas de

- script* de aulas, mas também de excelente conjunto de relatórios elaborados no período (mensais, de treinamentos etc.) assim como de grande número de cartas de monitores e alunos, as quais fixam o imenso esforço da recuperação as escolas como veículo de conscientização e da busca de caminhos novos para a ação educativa, esforço que foi barrado cada vez mais pela censura e pela repressão;
- c) as dificuldades enfrentadas pelo MEB/ Pernambuco revelam-se também na programação, de forma que o encerramento das atividades, ao final de 1966, não apenas um testemunho de coerência, mas também uma prova de que a ação educativa, como tomada de consciência e mediadora da organização de uma classe, não era mais viável naquelas circunstâncias, pelo menos nos termos em que o MEB, enquanto movimento nacional, colocava-a e procurou preservar, mesmo à custa de concessões ao que não era essencial.

Na programação radiofônica do MEB/Recife, em 1965, distinguem-se dois períodos: de janeiro a abril, quando os programas estiveram basicamente referidos à radicação de escolas; e de maio a novembro, quando as aulas e os programas seguiram uma programação normal.

O primeiro período correspondia à programação de férias escolares, naquele ano estendidas até abril pela necessidade da retomada do trabalho nas bases, interrompido e prejudicado pela crise de 1964. Por esse motivo, o esforço de revitalização das escolas radiofônicas antigas e a radicação de novas, agora em áreas consideradas prioritárias. Já sob o influxo de animação popular, o MEB/Pernambuco e particularmente o MEB/Recife coloca o melhor de seus esforços nessa retomada. A programação de férias dirigida aos monitores e alunos, ela mesma renovada, dá apoio às atividades de radicação. Os programas, normalmente preparados na forma de diálogos ou entrevistas, funcionavam não só para esclarecer a função das escolas radiofônicas e o papel do monitor, ou motivar para a alfabetização; eram também aproveitados para debates nas reuniões realizadas nos povoados.

No entanto, a demora na elaboração dos novos livros de leitura *Mutirão*, ainda em função da crise político-ideológica, atrasando o início das aulas, propiciou ao MEB/Pernambuco não só preparar sua cartilha (*Ajuda*), como utilizar todo o mês de abril para orientar os monitores no novo método de alfabetização adotado.

Quanto à programação destinada aos alunos e às comunidades, o MEB/Recife adotou o seguinte procedimento: nas reuniões para a revitalização e radicação das escolas, muitas delas festivas, eram recolhidas emboladas, poe-

sias, glosas e músicas apresentadas por conjuntos populares ou cantadores. Todo esse material era trabalhado e rerepresentado pelo rádio. O MEB/Recife sistematizou uma série de programas sobre a cultura popular e a cultura erudita que visavam a revelar o valor artístico e social da cultura do Nordeste, sobretudo pela poesia regional e pela análise dos tipos e costumes do homem do campo e do sertanejo. Em contraponto, servindo-se da poesia, do conto e da crônica, procuravam revelar ao camponês a cultura erudita, de forma acessível e fácil de ser assimilada (MEB, 133a).

No Quadro 4.3 estão sintetizadas as informações coletadas sobre a programação para monitores, alunos e comunidades emitidas nesse período, em ligação com as atividades de campo e na sede.

De maio em diante, com o início das aulas, a programação se estabi-

QUADRO 4.3 – MEB/RECIFE
ESTRUTURA DA PROGRAMAÇÃO RADIOFÔNICA (JAN./ ABR. 1965)

MÊS	ATIVIDADES	PROGRAMAÇÃO RADIOFÔNICA	
		MONITORES E ALUNOS	
JAN.	<p>FASE PREPARATÓRIA DE REVITALIZAÇÃO DAS ESCOLAS RADIOFÔNICAS ANTIGAS E RADICAÇÃO DE NOVAS</p> <p>3 reuniões com monitores da área prioritária, preparando reuniões de comunidades para radicar novas escolas e colhendo sugestões para o Plano de Trabalho 1965.</p> <p>Visitas às 27 escolas da área prioritária do MEB/Recife e a escola da área de Afogados de Ingazeira que recebiam emissões da Rádio Olinda.</p> <p>Estudos para reestruturação dos “clubes de venda” e preparação dos treinamentos de monitores da Zona da Mata.</p>	<p>3 PROGRAMAS PARA MONITORES, visando a promovê-los diante da comunidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> - necessidade e importância do monitor; - liderança nas comunidades; - importância da alfabetização como meio para o desenvolvimento; - modelo das aulas de aritmética e linguagem; - noticiário e informações sobre os trabalhos ligados às escolas radiofônicas; - programa musical e resposta às cartas. 	<p>ALUNOS E COMUNIDADES</p> <p>10 PROGRAMAS PARA ALUNOS E COMUNIDADES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sindicalismo: informações sobre o Estatuto do Trabalhador Rural; - Cultura do povo; - Geografia e História; - Importância da alfabetização; - Noticiário local (principalmente rural), estadual, nacional e internacional.
FEV.	<p>REVITALIZAÇÃO E RADICAÇÃO DE ESCOLAS</p> <p>28 reuniões nas comunidades dos monitores antigos, em alguns casos realizadas apenas por eles.</p> <p>Visitas às escolas de Nazaré que recebiam emissões da Rádio Olinda.</p> <p>Participação no treinamento para treinadores promovido pelo MEB/Pernambuco.</p> <p>Participação no 1º Encontro Nacional de Animação Popular e no Grupo de Trabalho que elaborou os livros <i>Mutirão</i>, no Rio.</p>	<p>5 PROGRAMAS PARA MONITORES E ALUNOS, Sobre as escolas radiofônicas, apoiando as atividades de revitalização e radicação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - comentários sobre as reuniões e visitas; - escola para adultos (diálogo); - o que se aprende nas escolas radiofônicas (entrevista com dois professores); - escolha de monitores (entrevista com monitor); - necessidade da participação dos alunos e da comunidade nas escolas radiofônicas - importância da atuação do monitor. 	<p>16 PROGRAMAS PARA COMUNIDADES, elaborados com material recolhido nas reuniões.</p> <ul style="list-style-type: none"> - emboladas, poesias, glosas; - entrevistas com monitores e outras pessoas das comunidades; - músicas apresentadas por conjuntos populares; - avisos para radicação e treinamentos; - respostas às cartas;

(Continua)

(Continuação)

MÊS	ATIVIDADES	PROGRAMAÇÃO RADIOFÔNICA	
		MONITORES E ALUNOS	ALUNOS E COMUNIDADES
MAR.	<p>REVITALIZAÇÃO E RADICAÇÃO (continuação)</p> <p>2 encontros de monitores antigos, preparando Plano de Trabalho de 1965 (três dias cada).</p> <p>2 treinamentos de monitores antigos da área prioritária e da área não-prioritária (que normalmente só alfabetizavam).</p> <p>3 reuniões da equipe e 4 com monitores, preparando os treinamentos.</p> <p>Reestruturação dos "clubes de venda".</p> <p>Participação nos encontros de professor-locutor e de coordenadores do MEB/Pernambuco.</p>	<p>10 PROGRAMAS PARA MONITORES E ALUNOS, sobre história do Brasil:</p> <ul style="list-style-type: none"> - série "Descoberta do Brasil"; - série "Viagens através do Brasil" - o índio brasileiro. - Sindicalismo: comentários sobre o Estatuto do Trabalhador Rural. - Cultura do povo: folhetos populares poesias de alunos e monitores. 	<p>21 PROGRAMAS PARA COMUNIDADES (mesmo esquema anterior).</p>
ABR.	<p>REVITALIZAÇÃO E RADICAÇÃO (conclusão)</p> <p>Visitas a 27 escolas da área prioritária, contactando monitores que vieram aos treinamentos.</p> <p>Reuniões de comunidades, promovidas exclusivamente pelo monitores, para revitalização e radicação (uma com mais de duzentas pessoas).</p> <p>Treinamento de 11 monitores novos (6 dias) assumido pelo monitores antigos com assessoria da Equipe.</p> <p>Complementação desse treinamento por reuniões e treinamento individual para aqueles que não puderam vir ao treinamento geral.</p> <p>Dias de estudo da Equipe, para informação e discussão de encontros realizados, reestruturação interna e planejamento de atividades.</p>	<p>15 AULAS PARA MONITORES, recordando conteúdos e orientando quanto ao novo método de alfabetização (cartilha <i>Ajuda</i>):</p> <ul style="list-style-type: none"> - importância da educação para todos; - escola radiofônica como instrumento educativo; outros meios; - responsabilidades do monitor na escola e na comunidade; - orientação sobre como fazer reuniões; - lema especial: escravidão, liberdade, luta; - contrato trabalhista e indenização; - programa da Semana Santa. 	<p>12 PROGRAMAS PARA ALUNOS E COMUNIDADES, visando a revelar as diversas formas de cultura e despertar os camponeses e trabalhadores da região:</p> <ul style="list-style-type: none"> - formas de cultura; tipos de costumes do Nordeste e do Brasil; - Cultura Popular nordestina (folhetos, violeros, poesia popular); - Cultura erudita (poesias, contos e crônicas; - dramatização do "Navio Negroiro"). <p>1 PROGRAMAS LAZER-resposta às cartas;- avisos sobre o início das aulas;- música de forró.</p>

Fonte: MEB, 180

QUADRO 4.4 – MEB/RECIFE
ESTRUTURA DA PROGRAMAÇÃO RADIOFÔNICA (MAIO/NOV. 1965)

Dias	1ª parte programação 18 às 19h	Hora do Brasil 19 às 20h	2ª parte programação 20h às 20h45
2ª	Aulas	Exercícios	Aulas para monitores. História radiofonizada.
3ª	Aulas Situações	Círculos de debates	Consultório jurídico. Violeiro/cantador.
4ª	Aulas	Exercícios	Aulas para monitores. História radiofonizada.
5ª	Aulas	Exercícios	Aulas para monitores. História radiofonizada.
6ª	Aulas Situações	Círculo de debates	Consultório jurídico. Violeiro/cantador.
Sáb.	Programa do Monitor Programa da Comunidade		-

Fonte: MEB,180

lizou, apresentando a estrutura representada no Quadro 4.4.

Em 1965, as aulas do MEB/Recife visavam exclusivamente a alunos novos. Eram transmitidas diariamente, de 2^a a 6^a feira, no primeiro horário. Os conteúdos eram integrados, mas cada aula tinha uma parte de alfabetização e outra de aritmética, interligados por um conteúdo que se designava como “promoção humana”. A alfabetização seguia a cartilha *Ajuda*, desenvolvendo-se a partir da exploração de palavras-chave. Como de costume, em cada lição fazia-se o desdobramento das palavras em famílias vocálicas e exercitava-se a formação de novas palavras. Ao final de cada lição, introduzia-se uma pequena frase, contendo a “mensagem” da aula. A parte relativa à aritmética compreendia a escrita dos números, as unidades de medida, os “números grandes”: milhar, milhões... de cruzeiros, de toneladas. Introduziam-se progressivamente aos quatro operações, a partir de problemas elaborados com base em situações concretas: para o caso da Zona da Mata, o salário mínimo, as medidas das tarefas diárias, o custo dos alimentos no barracão. O conteúdo de Promoção Humana girava em torno dessas situações, analisando-as à luz do Estatuto do Trabalhador Rural e do Contrato coletivo de Trabalho para a zona canavieira. Para abranger o caso dos pequenos proprietários e minifundistas do Sertão, os problemas acompanhavam o sistema de produção, ensinando os camponeses a fazer no papel as contas que já sabiam fazer de cabeça e partindo daí para revelar os impasses da comercialização, o jogo do mercado, o aviltamento dos preços. Esta é certamente a parte mais original e teria sido excelente poder dispor de uma avaliação do desenvolvimento desse programa e da aprendizagem efetiva dos alunos.

Nas 2^{as}, 3^{as} e 5^{as}-feiras, no horário das 20h às 20h45, eram emitidas aulas para os monitores. Funcionavam como um ciclo mais avançado, compreendendo: redação de bilhetes e cartas; ditado, leitura e interpretação de textos; correção de palavras, concordância, plural, feminino etc. A parte relativa à aritmética seguia a mesma orientação, com problemas envolvendo simultaneamente as quatro operações, com números grandes – isto é, divisão com números de três e quatro algarismos etc. Também nos programas de sábado eram dadas orientações ao monitor sobre o conteúdo das aulas da semana seguinte e feitas recomendações para sua preparação próxima.

Era normal que, após a recepção das aulas, o monitor continuasse ajudando os alunos que permaneciam por mais algum tempo fazendo exercícios ou repondo alguma matéria atrasada. Utilizava-se para isto o tempo da Hora do Brasil. O MEB/Recife, em 1965, passou a valorizar mais esse comportamento e a aproveitar melhor esse espaço. Em primeiro lugar,

reformulou a programação do 2º período, entre 20h e 20h45 horas; em segundo lugar, passou a programas especiais relativos a alguma data, ou festa, ou apresentavam-se pequenas séries de três histórias radiofonizadas, nas 2^{as}, 3^{as} e 5^{as}-feiras, sobre ciências, geografia ou história regional ou nacional. Além disso, através de dois personagens típicos do Nordeste que se punham em viagem pelo Brasil, revelavam os diversos usos e costumes do povo das outras regiões, insistindo na necessidade de compreender e aceitar as diversas transformações étnicas e culturais de cada região (MEB, 133).

Mas inovou mais ainda ao sistematizar os círculos de debate. Às 3^{as} e 6^{as} feiras, dez minutos antes do encerramento do primeiro horário, retomando o conteúdo de promoção humana, era apresentada uma situação para debate. Na forma de diálogo, colocava-se um fato concreto, vivido comumente nos engenhos e normalmente analisado à luz do Estatuto do Trabalhador Rural. A emissão deveria conter os elementos essenciais a serem explorados pelos monitores num debate com alunos mais adiantados durante a Hora do Brasil. Recomeçada a programação educativa, os locutores retomavam os pontos principais, através de casos concretos trazidos pelos supervisores ou enviados pelos monitores e alunos à equipe local, por correspondência (consultório jurídico). Ao final do programa, numa intenção de síntese e reforço, o tema era cantado por um violeiro, aproveitando a forma tradicional de comunicação representada pelos cantadores.

Os círculos de debate surgiram para atender à necessidade, sentida pelas comunidades e pelo MEB/Pernambuco, de continuar o trabalho educativo com trabalhadores que já estavam alfabetizados, fossem ou não alunos das escolas radiofônicas. Significaram assim um prolongamento da ação educativa, substituindo o 2º ciclo, e constituíram-se, ao mesmo tempo, na preparação de uma alternativa para as aulas radiofônicas, naquele momento já bastante censuradas. Os círculos não visavam a desenvolver um trabalho de massa, mas aprofundar o trabalho em pequenos grupos, a partir principalmente dos melhores monitores comprometidos com a organização da classe trabalhadora, principalmente naqueles municípios considerados prioritários no planejamento do MEB/Pernambuco para 1965. Tinha-se em mira uma ação política junto aos sindicatos rurais, única estrutura intermediária existente, mas que precisava ser “recuperada”. Em termos de animação popular, pretendia-se, em síntese, formar animadores locais nos diversos campos da realidade: político, econômico, educativo, recreativo etc.

Reuni no Quadro 4.5 as informações, mês a mês, de maio a agosto

de 1965, relativas às escolas em funcionamento e as atividades diretamente relacionadas a essas escolas, indicando paralelamente a programação emitida. Meu objetivo é dar uma visão de conjunto desse período, no qual foi desenvolvida toda a cartilha *Ajuda* e foram introduzidas as quatro operações. Infelizmente não foram localizados os resultados da avaliação da aprendizagem que consta ter sido realizada. Para exemplificar como eram preparadas as aulas, após o quadro seguem dois *scripts*: o primeiro, de uma aula para alunos na qual se toma a situação do assalariado da Zona da Mata como ponto de partida para os problemas de aritmética; o segundo, de uma aula para monitores, na qual se explora uma situação de pequenas propriedades e minifúndios do agreste. Ainda como exemplo, transcrevo também o diálogo sobre uma situação-problema relativa ao contrato de trabalho oral/escrito e os versos à situação de aferição de medidas⁹, ambos emitidos pelo MEB/Recife no mesmo período, observando que não foram localizados o diálogo e os versos relativos a uma mesma situação-problema (Quadros 4.6, 4.7 e 4.8).

A seguir, “cantoria”, do sr. Pedro, cantador, iniciando uma aula sobre aferição de pesos, volume e área (MEB/Recife 11 jun. 1965):

I
 Se uma conta está por conta do horário
 Então tem que ser medida dez com dez
 Que só cem cubos está escrito nos papéis
 E se alguém medir com mais está ao contrário
 Respeitasse a justiça é necessário
 Porque é um dever de obrigação
 O Estatuto deu esta Declaração
 E tudo isto eu li e decorei
 Se na justiça do trabalho existe Lei
 então é justo que se conte a medição.

II

Existe engenho que ordena os moradores
 roçarem mato centa e meia pelo um dia
 e só mesmo a Justiça quem avalia
 quanto sofre os pobres dos trabalhadores
 E eles mandam pedir que os senhores
 dê valor a justiça e a razão
 Eles estão vivendo sem remissão
 Tudo isto no campo eu conversei
 Se na Justiça do Trabalho existe Lei
 Então é justo que se conte a medição.

III

Se quem dirige o Sindicato está dormindo

9. “Nessas medidas das tarefas de trabalho, herdadas dos tempos coloniais – a “limpa”, a “baita de foice”, a “conta”, o “partido” •residia todo o poder de barganha dos senhores de engenho e plantadores de cana. Sempre que o Governo Federal decretava um aumento de salário, os empresários modificavam os padrões ou as medidas das tarefas agrícolas, anulando na prática o benefício concedido (aos trabalhadores) na legislação” (CAVALCANTI, 1978, p. 308).

Então acorde e mande alguém fiscalizar
 É necessário todo mundo acompanhar
 Pra não dizer que o Estatuto está mentindo
 Estou cantando e todo mundo está ouvindo

E vendo que isto é de precisão
 O Sindicato deve ter toda atenção
 E olhar este lugar onde eu passei
 Se na Justiça do Trabalho existe lei
 então é justo que se conte a medição.

IV

De acordo eu tenho lido e decorado
 Não sou eu que estou fazendo boato
 E da vez que o homem paga o Sindicato
 Pela lei deve ser bem amparado
 Se o direito assim for executado
 Quer dizer que é para todos da Nação
 Todos devem cumprir sua obrigação

Que foi assim que no livro eu encontrei
 Se na Justiça do Trabalho existe lei
 Então é justo que se conte a medição.

V

Se uma quarta está completa com 100 gramas

não é justo que se pese com 90
 Que quem compra produto não agüenta
 E fica feio para quem faz estes dramas
 Cada rei acompanha as suas damas
 Isto é o jogo da civilização
 Vamos todos trabalhar com atenção
 Como até hoje meu serviço apresentei
 Se na Justiça do Trabalho existe Lei
 Então é justo que se conte a medição.

Uma dúvida sempre presente

em relação às escolas radiofônicas diz respeito ao retorno de respostas às questões levantadas pelas emissões e à própria aprendizagem obtida. No caso do MEB, nos arquivos de todos os sistemas encontram-se centenas e mesmo milhares de cartas escritas pelos monitores e alunos e dirigidas aos supervisores e às professoras. Muitas dessas cartas são ingênuas ou tratam apenas do funcionamento das escolas. Boa parte delas constitui-se numa prova de que os alunos realmente se alfabetizavam – fazem questão de escrever à professora, de próprio punho e com suas palavras, para dizer-lhe isso. Em muitas outras, monitores e alunos retratam vivamente a exploração a que estavam submetidos e revelam claramente a compreensão desses monitores a alunos sobre a situação do meio rural. Mesmo correndo o risco de tornar este texto longo demais, selecionei algumas dessas cartas, nos arquivos do MEB/Recife, relativas ao mesmo período da programação apresentada. Transcrevo-as, mantendo integralmente seu estilo e forma:

30.7.65 Engenho Benfica da Usina Ipojuca

Eu vou escrever para o mebe. Para a equipe. Dona... eu mando muita notícia da escola. Eu mando dizer que eu agora só estou com 6 aluno. Porque os outros não pode comparecer a escola por que está trabalhando toudos

os dias até 7 hora da noite. E tem gente que diz que isto é o comunista e não quer estudar não. Mais nois tem que lutar para nois botar isto nus eixo que acim não pode continuar não. Nois tem que acabar com os tubarão. Aqui uma conta de roçagem, a base di 150 braças até 250 braça. Mais um dia o cabo deu 120 e os trabalhadou terminou a conta as 4 horas para ganhar Cr 1.320 e no outro dia o cabo dice bom, o administradou que no lugar muito ruim a base é de 150 braças – o mais melhor é de 250 braça. E eu aqui vou terminar com muito gosto e eu acho que o jornal do monitor está muito bom mas é bom botar no jornal um problema de aje de trabalho que está se passando nos outros engenhos. E aqui eu mando muita lembrança para (nomeia toda a equipe). Fim e até outra portunidade.

J.S. da Silva – monitor

Eng. PIEDADE: 30.7.65

Saudação.

A vida aqui no campo está muito perversa porque a base do serviço é uma base estourada. Na roçagem é 150 cubos, mato grosso e de gancho. Isto é uma injustiça. É de Cr\$ 1.320 que estamos recebendo. O salário de Cr\$ 1.720 está como rrematação, botando de pedaços de Cr\$ 100 e de Cr\$ 200 para enganar os camponeses. Isto é uma anarquia.

Tudo isto e nada mais.

J.S.

... lembrança para tia Nega e lembrança para todos do MEB.

Até nome de gervesta [grevista] já leivei aqui no engenho sem nunca tê feito gerve [greve]

No relatório deste mês de julho de 1965, estão registradas as principais dificuldades para o trabalho (MEB, 180):

- a) requerimento do vereador Wandercock Wanderley que teve como conseqüência uma regressão ao nível de conscientização das aulas;
- b) pressões diretas e indiretas de proprietários e rendeiros sobre seis escolas, resultando no fechamento de duas delas;

Na mesma avaliação, com enorme esperança e certa ingenuidade, a equipe anota imediatamente a seguir, como resultados mais expressivos de sua ação:

- a) os monitores pressionados pelos proprietários tiveram suas escolas fechadas; entretanto, mantiveram o diálogo com o grupo já formado e juntos acompanharam os programas;
- b) reflexão dos monitores sobre o nível de conscientização do camponês e sobre a real situação do MEB, tanto financeira como diante das autoridades;
- c) a correspondência dos monitores durante o mês reflete uma boa visão crítica e vivência consciente de sua situação;
- d) o contato pessoal com os monitores, em reuniões, nas feiras, em supervisões, tem demonstrado que há uma maior afirmação de liderança.

E, por fim, mais uma citação literal, como síntese, mantendo a redação original:

Engenho Jundiá-Assú – 19.10.65

Prezada Professora

Escrevo-lhe estas linhas, para lhes da notícias da minha escola. E também da minha comunidade. Minha escola está muito animada graças a Deus. Eu pesso para vocês solucionar, o problema do material. Aqui está faltando elemento, gis e caderno. Se vocês não lerem ou mandarem o material, eu serei forçado a gastar dinheiro que tenho para pagar o material que eu compei no mês anterior. Ao mesmo tempo eu queria, que vocês fisecem uma supervisão aqui na minha escola. Para verem como o povo estão com vontade de aprender e de se escrarecer. Agora vamos falar sobre o pobrema da minha comunidade, que quando me lembro cinto até arripio. A enjustiças, aqui está dimas. Os conteiros estão sofrendo dimas. Estão no engenho Serra-Nova. Tirando 140 cento e quarenta braças por uma conta. Somente porque o salário aumentou para mil e trezentos e vinte ele que matar os trabalhadores. Os conteiros são de Jundiá-Assu para o eng. Serra Nova. Sai de casa às 5 horas da manhã, quando cheiga de volta do serviço é 4 horas da tarde – e tem dia que ainda não tira a conta de 140 braças. quando a pessoa vai reclamar porque a conta está grande. Ele dis para o trabalhador. A se o serviço estivesse melhor era 160 cubos. Ai tem mais uma coisa que o fiscal chegou aqui dizendo, e eu não me convenci de jeito neum. Eu sei que vocês vão se espantarem com esta, mas aqui é assim mesmo. O administrador tem uma caderneta somente para acinar... as vezes que trabalhador lhe disser qualche desaforo etc. Ou se o trabalhador estiver trabalhando a dia e chegar no serviço com 5 minuto de atraso. Ele dis que é uma falta e que quando o trabalhador tiver 60 falta não terá mais direito na uzina, e tem que ir embora sem receber nenhum tostão. Todo povo do engenho veio

QUADRO 4.5 – MEB/RECIFE
PROGRAMAÇÃO RADIOFÔNICA EMITIDA (MAIO-AGOSTO 1965)

MÊS	INFORMAÇÕES SOBRE ESCOLAS E ATIVIDADES	AULAS PARA ALUNOS 2ª A 6ª-feira (18 ÀS 18h45)	CÍRCULOS DE DEBATE 3ª A 6ª (18h45 ÀS 18h55)	AULAS PARA MONITORES 2ª, 4ª e 6ª (20 ÀS 20h45)	PROGRAMAS ESPECIAIS 2ª, 4ª e 5ª (20 ÀS 20h45)
MAIO	74 escolas radiofônicas, sendo 50 na área prioritária e 24 em outras áreas. 656 alunos; frequência no mês; 588 (em 28 escolas). Três reuniões com monitores na área prioritária para distribuição de cartilhas e material escolar; revisão do planejamento; fixação, método, alfabetização, estruturação, clubes de vendas; preparação dos círculos de debate; discussão sobre eleições sindicais. Radicalização de uma nova escola e um círculo de debates. 21 visitas e supervisão a 18 escolas.	8 AULAS PARA ALUNOS Exploração de palavras-chave (tijolo-roçado-chuva). Desdobramento das palavras em famílias vocálicas e formação outras palavras. Contas de somar e subtrair. O que é o Estatuto do Trabalhador Rural; quem é trabalhador; consciência de classe.	5 SITUAÇÕES PARA DEBATE: Exploração do trabalhador; salário justo; trabalho do menor. Situação dos trabalhadores de Zona da Mata.	12 AULAS PARA MONITORES Formação de palavras a frases; quatro operações. Problemas sobre situações de trabalho, principalmente salário e medidas do trabalho, envolvendo as quatro operações. Problemas sobre situações de trabalho, principalmente salário e medidas de trabalho, envolvendo as quatro operações.	7 PROGRAMAS ESPECIAIS Morte de Lampião. O homem e a natureza. Os outros. Região amazônica. Clube de venda Ascensão de Cristo. Respostas às cartas.
JUN.	76 escolas radiofônicas, sendo 49 na área prioritária e 27 em outras áreas. Encontro de monitores para revisão dos trabalhos e informações sobre o MEB; análise dos sindicatos rurais. Visitas a seis escolas e supervisão a outras sete, na área prioritária. Média de alunos/escola supervisionada: 16,5.	19 AULAS PARA ALUNOS Exploração de palavras-chave (casa-terra-família). Divisão de palavras e formação novas palavras e frases. Adição e subtração; início da multiplicação. Contrato de trabalho (oral e escrito). Trabalho permanente e serviço efetivo; desemprego.	8 SITUAÇÕES PARA DEBATE. 7 CONSULTÓRIOS JURÍDICOS Carteira profissional. Jornada de trabalho e horas-extra. Contrato de trabalho escrito e oral. Salário mínimo no campo e descontos em folha. Pesos e medidas (reforço e síntese através de um cantador).	7 AULAS PARA MONITORES Formação de frases; divisão de palavras. Redação de bilhetes e cartas. Problemas sobre situações reais de contrato de trabalho, medidas, jornada e horas-extra, envolvendo as quatro operações.	3 PROGRAMAS ESPECIAIS Véspera de São João. Dia de São João. Dia de São Pedro.

(Continua)

(Continuação)

JUL.	74 escolas e 1.362 alunos; 80 monitores e 48 líderes em outras atividades. 4 dias de estudo da equipe local, para revisão do trabalho frente às dificuldades e funções, reorganização da equipe e fixação das prioridades de trabalho. Visitas a 17 escolas e supervisão em 6, em áreas	19 AULAS PARA ALUNOS Exploração de palavras-chave (árvore-sapato-enxada-almoço-classe). Divisão e formação de palavras novas. Recordação. Adição, subtração, multiplicação, unidade... até milhar. Problemas. Estatuto do Trabalhador Rural, as leis e os direitos do trabalhador e do camponês. Repouso remunerado.	7 SITUAÇÕES PARA DEBATE (Não foram localizados nos programas).	10 AULAS PARA MONITORES Ditado de frases e lições; significado de palavras e idéias-chave. Plural de palavras; concordância; correção de frases. Problemas sobre salário mínimo (Zona da Mata) e sistema de produção (Sertão), envolvendo as quatro operações e números grandes, inclusive milhar e milhão (toneladas, grandes cifras, etc.).	6 PROGRAMAS ESPECIAIS Música popular brasileira Contos populares; <i>cancioneiro nordestino</i> . Poesias enviadas pelos alunos. Informações.
AGO.	74 escolas, 1.366 alunos, 728 frequência (em 29 escolas), 80 monitores e 56 outros líderes. Visitas a 24 escolas e supervisão de 15, na área prioritária. Média alunos/ escola: 8,3,2 dias do estudo da equipe: tensões no campo; adequação do trabalho do MEB a essa situação. Seleção de líderes; preparação do treinamento monitores e líderes. 3 encontros com monitores na sede: greve, clube de vendas e preparação do treinamento. 1 treinamento de 3 dias, com 20 participantes. Edição do 2º número do <i>Jornal do Monitor</i> .	22 AULAS PARA ALUNOS Exploração de palavras-chave (final da cartilha: escola-trabalho-cego-engenho-guia). Formação de frases, recordação de lições. Adição, subtração e multiplicação. Unidade... até milhões. Problemas.	5 SITUAÇÕES PARA DEBATE Segurança da mulher no trabalho durante o período de gravidez. Repouso remunerado.	13 AULAS PARA MONITORES Ditado e formação de frases, distinguindo substantivo, adjetivo e verbo, correção e concordância. Ditado e leitura e interpretação de lições dos livros de leitura <i>Viver é lutar</i> e <i>Mutirão</i> .	

perguntar por mim se isto era certo e eu disse a todos que não acreditem neste negocio de falta, que isto não voga nada. Eu queria que vocês viessem aqui para me espreitar isto, de uma vêz, que vocês vem fazer na supervisão aqui. Minha fôlha de frequência vai junto com esta carta. Pesso para domingo vocês responderem se receberam esta carta, que eu e muita gente aqui do engenho estamos escutando o programa, escutando vocês falarem vocês não podem deixar de nos responder se receberam minha carta. Quando Paulo vinher trazer o material traga um quadro-negro para mim. Que o meu não presta mais. Se vocês não poderem virem até aqui trazer o material, ou se forem demorar mais de uma semana avisem para eu ir até aí domingo a buscar o material. Dona... a sra. Que leu esta carta agora mande avisar hoje mesmo qual o dia que vocês vem aqui trazer o material. Ou qual o domingo que eu devo ir buscar o material ai na sede.

Acina: pelo povo de Jundiá-Assú.

M.F.S.

Um abraço para todos da equipe e nada mais.

PS. Qual a reação de vocês diante desses pobremas todos?

A pergunta colocada ao final dessa carta – como outras perguntas, em tantas outras cartas – coloca em xeque a equipe do MEB/Recife. Como realizar uma ação educativa nos termos propostos pelo MEB, em condições tão adversas como as dos exemplos citados?

Principalmente após abril de 1964, quando as emissões passaram a ser censuradas e controladas, e em alguns lugares suspensas, as equipes foram obrigadas a enfraquecer sua linguagem e “baixar o nível de conscientização” das aulas e dos programas.

Alguns sistemas investiram muito mais nos encontros e treinamentos de monitores e nas reuniões de comunidade. Os problemas concretos do trabalho e da posse da terra, no entanto, e a extrema radicalização do autoritarismo e da exploração em quase todas as áreas, não poderiam ter respostas no educativo. Rapidamente o MEB caminhou para um impasse: à crescente consciência dos problemas, contrapunha-se a impossibilidade de ação, cada vez mais bloqueada externamente e minada internamente – pela insuficiência e irregularidade de verbas, pelo atraso do material didático, pelas divergências ideológicas nas equipes, e destas com os escalões superiores, principalmente onde os bispos tinham maior ascendência.

Mas é nesse momento que MEB alcança, nos sistemas radioeducativos mais dinâmicos, o ponto principal da sua ação educativa: a formação da consciência de classe, sem a qual não existe organização, por sua vez essencial para a transformação revolucionária da sociedade.

QUADRO 4.6
MEB/RECIFE – AULA PARA MONITOR (9 JUN. 1965)

CONTEÚDO	LINGUAGEM ARITMÉTICA: PROMOÇÃO HUMANA	Escrita de ditado. 4 operações Jornada de Trabalho Horas extras
PROFESSOR	Boa noite, monitores de Nazaré da Mata, Serra Talhada, Belmonte, Mirandiba etc. Hoje teremos mais uma aula para todos vocês. Como é, vocês estão gostando das aulas? E do verso que vocês escreveram na 2ª feira? Vamos escrever outro? Tem terra que não se acaba Esperando plantação Mas grande parte do povo Que trabalha no sertão Trabalha como alugado Não é dono de terra, não.	
TÉCNICA	(Músicas)	
PROFESSOR	Formar palavras: TERRENO/TERRINA/TORRÃO e escrever: JOSÉ VIVE DA TERRA.	
TÉCNICA	(Músicas)	
PROFESSOR	José vive do trabalho dele. O trabalho de José é a plantação da roça. Acontece que para plantar, moer e fazer a farinha José gasta muito. Este ano ele...	
TÉCNICA	(Músicas)	
PROFESSOR	Seu José Manoel plantou, uma conta de 100 cubos, três cargas de mandioca. Para cavar a roça ele pagou a um homem Cr\$ 1.100. Para um dia de trabalho, para plantar ele pagou a mulher Cr\$ 600 (a mesma conta). Pagou 12 limpas a Cr\$ 1.100 cada uma. Quanto seu Manoel gastou?	
	$\begin{array}{r} \text{Cr\$ } 1.100 \quad 1.100 \\ \quad 600 \quad \underline{13.200} \\ 14.900 \quad \underline{\quad x 12} \\ 12.200 \quad \underline{+ 1.100} \\ \quad \quad \quad 13.200 \end{array}$	
TÉCNICA	(Músicas)	
PROFESSOR	Para arrancar a mandioca ele pagou o trabalhador Cr\$ 300 cada carga; pagou ao burro alugado Cr\$ 300 as 3 viagens feitas; pagou 3 raspadeiras Cr\$ 600 cada, com almoço; pagou Cr\$ 1.000 ao trabalhador para o monturo; à cavadeira ele pagou Cr\$ 600. Quanto gastou?	
	$\begin{array}{r} 300 \times 3 = 900 \quad 900 \\ 300 \times 3 = 900 \quad 900 \\ 600 \times 3 = 1.800 \quad 1.800 \\ \quad \quad \quad 1.000 \\ \quad \quad \quad \underline{600} \\ \quad \quad \quad 5.200 \end{array}$	
TÉCNICA	(Músicas)	
PROFESSOR	As cargas deram 150 quilos. Seu José pagou o motor 20 cruzeiros por cada quilo. Ao foneiro ele pagou 10 por cada quilo e vendeu a farinha a 70 o quilo ao comprador na porta, pois não tinha transporte para vender sua mercadoria na feira. Quanto ele pagou motor e ao foneiro e por quanto ele vendeu a farinha ao comprador?	
	$\begin{array}{r} 150 \quad 150 \quad 3.000 \quad 150 \\ \underline{x20} \quad \underline{x10} \quad \underline{1.500} \quad \underline{x70} \\ 3.000 \quad 1.500 \quad 4.500 \quad 10.500 \end{array}$	
TÉCNICA	(Músicas)	
PROFESSOR	Qual foi a despesa que seu José teve até agora? <u>14.900</u> <u>5.200</u> <u>4.500</u> <u>15.600</u>	
TÉCNICA	(Músicas)	
PROFESSOR	Ele vendeu a farinha por Cr\$ 10.500. Quanto teve de prejuízo? <u>15.600</u> - <u>10.500</u> <u>5.100</u> de prejuízo.	
TÉCNICA	(Músicas)	
PROFESSOR	Despedida.	

QUADRO 4.7 – MEB/RECIFE
AULA PARA ALUNOS (9 SET. 1965)

CONTEÚDO -	LINGUAGEM ARITMÉTICA PROMOÇÃO HUMANA	Formação de palavras com famílias da palavra geradora FAMÍLIA Soma e Subtração Medidas de trabalho
PROFESSOR	Alunos e monitores boa noite. Monitor não esqueça de fazer a chamada dos alunos na folha de frequência depois da aula. Ontem a gente formou algumas palavras com os pedaços das famílias das palavras que nós conhecemos: TIJOLO/ROÇADO/CHUVA e estamos conhecendo a palavra FAMÍLIA. Vocês já formaram outras palavras com estas famílias? Vamos recordar. Quantos pedaços tem a palavra FAMÍLIA? Muito bem: quatro pedaços. Quem quer escrever no quadro a família do primeiro pedaço? FA FE FI FO FU. Os outros escrevam nos cadernos.	
TÉCNICA	(Músicas)	
PROFESSOR	Escreveram? Agora vamos escrever a última família A E I O U.	
TÉCNICA	(Músicas)	
PROFESSOR	Escrevam a família do 2º pedaço da palavra CHUVA – VA VE VI VO VU e a família do 3º pedaço da palavra TIJOLO (LA LE LI LO LU).	
TÉCNICA	(Músicas)	
PROFESSOR	Vamos olhar para nossa lição de hoje, onde tem a palavra FAMÍLIA. Viram? Vamos ler.	
PROFESSOR	Agora monitor leia com os alunos.	
TÉCNICA	(Músicas)	
PROFESSOR	Vamos formar mais palavras. Olharam para as famílias da nossa lição? LAMA LATA MACHADO CHARADA MULATA MEDIDA. Escrevam nos cadernos e o monitor escreva no quadro.	
TÉCNICA	(Músicas)	
PROFESSOR	Agora vocês vão formar palavras sozinhos. O monitor ajude aos mais atrasados. Vamos, podem começar...	
TÉCNICA	(Músicas)	
PROFESSOR	Seu José escreveu no seu caderno a palavra MEDIDA e se lembrou que no seu trabalho a medição da conta não estava obedecendo à lei. A base no engenho dele era de 120 braças. O cabo deu para Seu José limpar uma conta com as seguintes medidas: na boca 16, lado direito 12, lado esquerdo 14, parte de cima 12. Feita a cubação, pois seu José tinha aprendido, ele viu que dava 256 braças e foi fazer a conta para ver quanto estava sendo enganado:	
	$\begin{array}{r} 256 \\ - 100 \text{ cubos} \\ \hline 156 \text{ braças} \end{array}$	
TÉCNICA	(Músicas)	
PROFESSOR	Seu José passou o dia para tirar a conta. Com o dinheiro que recebeu ele foi comprar:	
	$\begin{array}{r} 1 \text{ quilo de carne} \dots\dots 1.950 \\ 1 \text{ barra de sabão} \dots\dots 600 \\ 1 \text{ litro de feijão} \dots\dots 1.000 \\ 1 \text{ cuia de farinha} \dots\dots \underline{2.000} \\ \hline 5.550 \text{ foi quanto seu José tinha que pagar no barracão.} \end{array}$	
TÉCNICA	(Músicas)	
PROFESSOR	Seu José conseguiu limpar duas contas com esta medida. Por isso ele só recebeu Cr\$ 2.200. Quanto ele ficou devendo no barracão?	
	$\begin{array}{r} \text{Cr\$ } 5.550 \\ - \underline{2.200} \\ \hline 3.350 \text{ faltou para pagar no barracão.} \end{array}$	
TÉCNICA	(Músicas)	
PROFESSOR	Será que as contas estão sendo medidas de acordo com os contratos? Despedida	

QUADRO 4.8 – MEB/RECIFE

SITUAÇÃO PARA DEBATE (11ª SEMANA/1º DIÁLOGO)

D. SEVERINA	Boa noite, seu João! Como passou a semana?
SEU JOÃO	Dando duro. D. Severina, para ganhar alguma coisa e manter a família.
D. SEVERINA	Do mesmo modo também passei estes dias, seu João. Era uma média de 230 feixos para dar uma tonelada todo dia...
SEU JOÃO	E o interessante é que ninguém ganha o salário mínimo todo. Continuam pagando só Cr\$ 1.320 e alguns só 1.100...
D. SEVERINA	E o remunerado seu João quanto tempo faz que a gente não recebe...
SEU JOÃO	Faz até desgosto a gente saber que tem um Estatuto com tanta coisa interessante para nós e não é cumprido.
D. SEVERINA	Mas mesmo assim todos nós temos vontade de conhecer os nossos direitos. Pelo menos a gente fica sabendo com mais consciência onde estamos sendo prejudicados...
SEU JOÃO	E não é somente saber onde estar sendo prejudicado. O principal é conhecer os direitos para saber lutar por eles.
D. SEVERINA	Exatamente seu João. Se todos nós conhecesse melhor os seus direitos a gente sabia exigir melhor e não era tão pisado...
SEU JOÃO	Eu vou lhe contar um caso para a senhora ver como vale a pena a gente conhecer o Estatuto.
D. SEVERINA	Pode contar, seu João.
SEU JOÃO	Na semana passada venderam o engenho onde trabalho para o tal Dr. Ventura. E sabe o que aconteceu?
D. SEVERINA	Sei não. Vá logo me dizendo...
SEU JOÃO	Pois bem, ele queria registrar o povo todo como novo no engenho.
D. SEVERINA	E ele não tá certo não, seu João? Se ele comprou o engenho na semana passada começa a contar os dias do povo naquela data.
SEU JOÃO	É aí que está o seu engano e de muitos que não conheciam a lei nesse sentido.
D. SEVERINA	E o que é que diz a lei seu João?
SEU JOÃO	A lei diz que quando uma pessoa compra uma propriedade de outro tem de respeitar todo o tempo de serviço e os contratos que foram feitos com o que vendeu.
D. SEVERINA	Ah! Estou entendendo... quer dizer que o novo proprietário não pode prejudicar o tempo de serviço do povo, num é?
SEU JOÃO	É isso mesmo, D. Severina. O novo proprietário assume toda responsabilidade para com os empregados antigos.
D. SEVERINA	Quer dizer que no caso que o senhor me contou o tal Dr. Ventura queria que todo mundo assinasse a carteira como novo, não foi assim?
SEU JOÃO	Foi aí que eu fiquei contra e reclamei. Aí ele perguntou: que história é essa? Eu só fiz dizer que era a lei. Era o Estatuto...
D. SEVERINA	De fato é importante a gente conhecer a lei seu João. Se fosse eu tinha assinado como nova.
SEU JOÃO	Se eu assinasse a carteira como tendo feito o contrato a partir daquele dia ia perder 15 anos de serviço que eu já tinha dado ao outro empregador.
D. SEVERINA	De fato a gente olhando bem vê que o certo é o empregador novo ficar com a responsabilidade do antigo.
SEU JOÃO	Pois é isso que diz o artigo 65 do Estatuto: Quando se muda o empregador continuam a valer todos os contratos com os empregados.
D. SEVERINA	Isso quer dizer que se o empregador novo quiser botar alguém pra fora tem que dar indenização de todo o tempo de serviço, num é?
SEU JOÃO	Exatamente, D. Severina. O empregador novo assume toda a responsabilidade com os empregados admitidos pelo antigo empregador.
D. SEVERINA	Já pensou se não fosse assim? Era o melhor modo de se livrar das obrigações.
SEU JOÃO	Não tenha dúvida, D. Severina. Se o empregador novo não assumisse a responsabilidade era uma maneira de se livrar o antigo dono dos compromissos dos contratos assumidos. Foi isto que o Dr. Ventura queria. Mas como eu conhecia a lei, fui logo contra. A gente quando está do lado certo não pode ter medo de falar.
D. SEVERINA	Isso é importante para garantir também o nosso contrato de trabalho. Se não houvesse essa garantia toda vez que mudasse de dono era um novo contrato. Aí num ia prestar não...

(Continua)

(Continuação)

SEU JOÃO	Isso mesmo d. Severina. É por isso que a lei diz que o contrato de trabalho e o tempo de serviço deve ser cumprido pelo empregador que compra uma usina ou um engenho.
D. SEVERINA	Isso está muito certo. Já pensou se o novo dono não fosse obrigado a cumprir com as obrigações contratuais do antigo dono? A gente é que saía prejudicado com esse negócio.
SEU JOÃO	Foi justamente por isso que eu não assinei a minha carteira a partir da data que ele queria. Se eu tivesse assinado ia perder quinze anos de serviço que tinha no engenho.
D. SEVERINA	Eu agora gostaria de fazer uma pergunta para o pessoal pensar e conversar uns com os outros.
SEU JOÃO	Pois não, d. Severina. Pode fazer sua pergunta. Aliás, este assunto é muito interessante porque pode estar acontecendo por aí.
D. SEVERINA	É o seguinte: você acha que o empregador que compra um engenho a outro tem o dever de cumprir com as obrigações para com os empregados?

Fonte: MEB, 180.

4.3 SUPERVISÃO

No sistema radioeducativo, justifica-se a supervisão para superar a falta de contato pessoal e a imobilidade de um diálogo entre professores e alunos. Não é possível aos responsáveis pela produção e emissão de aulas e programas conhecer diretamente as reações dos alunos, aproveitar as situações naturais que aparecem no decorrer da aula, solucionar as dúvidas, estimular os mais necessitados. Também as condições concretas de radicação e funcionamento dessas escolas apresentam limitações sérias e intransponíveis: instalações em geral precárias, com luz de lâmpões e mesmo de lamparinas; e emissoras e rádio-receptores fracos, sofrendo interferências e interrupções. Os monitores, por sua vez, sendo elementos da comunidade, em geral não estavam preparados para as tarefas pedagógicas, apesar da enorme boa-vontade e dedicação. Os treinamentos eram um primeiro passo reforçado pelas reuniões e pelos encontros e, como vimos, pelas aulas e programas especialmente preparados para os monitores.

Nesse quadro, é aceitável que, de partida, a supervisão fosse entendida pelo MEB como processo técnico, voltado em primeiro lugar para a escola e principalmente para os monitores. Desde o início, no entanto, com base em experiências e outras práticas sociais, rejeitava-se o caráter de fiscalização, o espírito de prestação de contas, insistindo-se na ajuda, no atendimento do monitor em suas tarefas na escola e na projeção desta na comunidade. Nesse primeiro momento, os objetivos principais da supervisão seriam:

- a) realizar uma observação das condições materiais da escola e do desempenho do monitor durante as emissões, principalmente seu relacionamento com o grupo de alunos;
- b) verificar a adequação e o aproveitamento das aulas e descobrir os interesses maiores dos alunos e as necessidades locais, tendo em vista a programação didática;
- c) aprofundar o conhecimento da área, em termos de problemas existentes e possibilidades de encaminhamento de soluções para os mesmos;
- d) avaliar o grau de aceitação da escola na comunidade e verificar a disposição do grupo de alunos e da comunidade para participarem de programas mais amplos.

Esses objetivos deveriam atender simultaneamente instruções às funções esperadas da supervisão: informação, avaliação e sobretudo orientação ao monitor, aos alunos e à comunidade. Auxiliariam, por outro lado, na reorientação dos programas e no atendimento às escolas. Sublinha-se sempre, e muito, o caráter educativo da supervisão, inclusive para os supervisores (MEB, 197 e 198).

Nessa sistematização, previam-se também as formas pelas quais se realizaria a supervisão: diretamente, através de visitas às escolas, principalmente no horário das aulas, e nos contatos com os monitores na sede, quando buscavam material ou procuravam a equipe por qualquer motivo; indiretamente, através da correspondência e dos programas dirigidos aos monitores. O planejamento de viagens, as numerosas recomendações quanto a atitudes e cuidados a tomar nas mesmas, assim como vários esquemas e modelos de relatórios a elaborar após sua realização revelam que as visitas às escolas eram consideradas a forma mais importante.

Diversos relatórios analisados comprovam as visitas e a supervisão em todos os níveis – do nacional para os estaduais e locais, dos estaduais para os locais e destes para as escolas. Há mesmo um relato detalhado do grande número de viagens feitas no período de junho a setembro de 1963, pela equipe de Natal, visando a regularizar a radicação de escolas em sua área e planejar as demais atividades e o sistema em função da realidade do trabalho nas bases (MEB, 200).

Desde o primeiro momento, no entanto, aparece claramente a inviabilidade de se realizarem visitas de supervisão a todas as escolas, e mesmo a todos os monitores, fora do horário das aulas. As escolas radiofônicas fo-

ram inicialmente radicadas atendendo a diversas ordens de solicitações, e as distâncias entre elas eram, em geral, muito grandes. Algumas alternativas foram surgindo: reuniões de monitores, por área, aproveitando as feiras semanais; reuniões de monitores e alunos de várias escolas, num mesmo local, aproveitando uma festa ou promovendo-a; encontros dos monitores de dia inteiro, na sede do município no qual se localizavam as escolas, partindo daí para visitar as escolas mais necessitadas; organização de comitês municipais e de monitores, com delegação de responsabilidade aos mais antigos e mais capazes ou com maior liderança (recebimento de material didático, reunião dos receptores para conserto etc.). Esse último procedimento está na origem da contratação de alguns monitores mais experientes como supervisores municipais, aos quais o MEB fornecia uma bicicleta ou um burro para que pudessem correr todas as escolas do município – compras que, segundo depoimentos, precisaram ser justificadas muitas vezes nas prestações de contas enviadas ao MEC.

À medida que a prática foi-se efetivando, abriram-se também novas perspectivas: das visitas às escolas passava-se aos encontros com os monitores, inclusive para rever a programação e planejar o semestre de atividades; as visitas às comunidades evoluem elas também para reuniões com todos os moradores. Quando as crises e a eficácia do trabalho obrigaram a concentrar atividades em áreas prioritárias, o contato das equipes com a população, mediado pelos monitores, diversificou-se e aprofundou-se. Os próprios monitores passaram a assumir tarefas equivalentes às dos supervisores. Rapidamente caminha-se para a animação popular e para a assessoria aos diversos grupos, entre eles a escola, como será visto no capítulo seguinte.

Fechando essa parte, gostaria de mostrar um retrato vivo do que foi, e talvez ainda continue sendo, a supervisão num sistema bastante típico:

A área do sistema de Tefé é imensa. Compreende os municípios de Tefé, Fonte-Boa, Carauari, Caitaú e Maraã, com mais de 200 escolas espalhadas pelas margens de rios, igarapés, lagos e paranás, pois toda a área fica situada na parte mais rendilhada de cursos d'água da Amazônia. Não há escolas em margem de estradas, pois não há estradas. Por causa desta situação o MEB/Tefé tem três centros: Tefé (sede), Fonte-Boa (subsistema) e Carauari (subsistema). Tefé está dividido em dois setores de supervisão: Solimões acima, Solimões abaixo; Fonte-Boa, dois setores: Uati-Paraná e Solimões abaixo; Carauari um só. Todas as viagens de supervisão são feitas de lanchas, que servem de hospedaria, escritório e dormitório. Em Tefé há duas lanchas que saem do dia 10 em diante de cada mês para supervisão. Em Fonte-Boa, há uma que, na primeira quinzena, sai Solimões abaixo e na

outra sai para o Auti-Paraná. Em Carauari há uma que sai para a viagem só depois do dia 15 de cada mês. Os supervisores, ao saírem para viagem, levam tudo o que é necessário: máquina de escrever (quando há disponível), formulários de relatórios mimeografados, papel em branco para outras informações, outros formulários quando há outro serviço a fazer fora da supervisão, cadernos para anotações, material escolar para ser distribuído às escolas, quando há encomenda, receptores também quando é preciso trocar algum aparelho, lápis e lapiseira; todo o rancho para a viagem (conservas diversas) e dinheiro. A duração é de 20 dias para cada um. O supervisor sempre obedece a um roteiro preparado antes de sua partida. Também o supervisor procura saber os problemas das localidades que vai visitar. Assim preparado, o supervisor está pronto para a supervisão na Amazônia. Queremos lembrar aqui que a lancha se encontra equipada desde o fogão ao fio de antena. No seu roteiro de viagem o supervisor deve visitar, no espaço de vinte dias, de 25 a 30 escolas. O supervisor, ao chegar ao povoado, permanece por um dia. Visita as casas, fala com o povo, corrige os cadernos dos alunos e dá o “visto”, pede aos alunos que façam algum serviço escolar ou fala com eles sobre alguma data importante do mês. Depois disso, faz reunião à noite, na sede da escola, com todo o povo. Nesta reunião discute os problemas da escola e do povoado. Muitas vezes, é obrigado a permanecer no povoado mais de um dia. Quando há um assunto ou problema mais grave para solucionar, procura orientar o povo como fazê-lo. É um serviço mais de extensão do que propriamente supervisão. Quando há um movimento escolar que pede a sua colaboração, como no caso dos núcleos, ele fica no povoado ajudando e orientando. Quando há muita desunião, ele procura atrair o povo para a reunião e acabar com a questão. De tudo que é feito são tomadas anotações para os relatórios ou informações. Chega mesmo o supervisor a visitar plantações e roças para averiguar o trabalho do povo. Todo o povo aprecia muito o serviço do supervisor e ajuda no que pode. Após a reunião noturna, o supervisor faz o relatório da localidade. Hoje, com as novas atividades do Sistema, o supervisor deverá ficar mais dias na localidade onde houver um núcleo popular. Orientará serviços comunitários, quando convidado, e fará reunião com as diretorias e o povo, a fim de discutir juntos os projetos realizados e a realizar. Quando a escola não carece de reunião, o supervisor, no mesmo dia, visita outra localidade. Pelo exposto, a visita do supervisor não se prende só à escola, mas, sobretudo, ao povoado. Foi um procedimento adotado desde o início pelo Sistema e está dando ótimos resultados, sobretudo numa área onde em uma viagem de cinco dias gasta-se tanto quanto numa de vinte dias, onde numa viagem de cinco dias, atinge-se a mesma extensão que em uma de vinte dias [MEB, 28, pp. 5-6].

Capítulo 5

Material didático

Um instrumento didático não tem um fim em si mesmo. Um instrumento se avalia face a seus objetivos. Não é bom nem mau, mas adequado ou inadequado a seus objetivos. É assim que se colocam para nós, prioritariamente, o livro de leitura Viver é lutar e os manuais que o acompanham: como instrumento que julgamos adequados face aos objetivos de nossa ação educativa. Para nós, a validade desse instrumento didático se põe na medida em que exprima nossa visão da educação, atenda aos requisitos da didática, sirva aos objetivos de uma educação de adultos no Brasil de hoje.

A educação visa à ação. Ora, a ação humana tem três requisitos essenciais. Em primeiro lugar, o homem age diante de um fato que é real para ele; é, portanto, imprescindível que ele tome consciência da realidade sobre a qual vai agir. Ao lado disso, o homem assume uma atitude diante dessa realidade. Para que a atitude se concretize em ação, o homem parte sempre dos meios que lhe oferece a cultura (sejam esses meios instrumentos físicos, verbais etc.). A organização didática de uma ação educativa não pode, portanto, deixar de situar-se nesses três planos: conscientizar, motivar atitudes, proporcionar instrumentos de ação.

[MEB, 43 – Análise teórica: 1].



5.1 O CONJUNTO DIDÁTICO *VIVER É LUTAR*

Na caminhada do MEB, o material didático constitui uma referência especial. Se as equipes locais progressivamente aprofundavam, selecionavam melhor e procuravam globalizar os conteúdos, assim como exploravam mais os recursos de dramatização, dos diálogos e mesmo da narração, a cartilha e os livros de leitura disponíveis bloqueavam essas iniciativas. O relatório anual do MEB relativo a 1962 informa que, para as aulas, eram utilizados os folhetos *Ler e Saber*, respectivamente primeiro e segundo guias de leitura, e o *Caderno de aritmética*, pouco mais que uma tabuada, preparados pelo Serviço Nacional de Educação de Adultos do MEC para a Campanha Nacional de Educação de Adultos, ainda nos anos de 1950¹. Foi utilizada também, e até em maior quantidade naquele ano, a *Radiocartilha*, editada pelo SIRENA. Nos ciclos mais adiantados das escolas radiofônicas de Natal adotava-se o livro *Riquezas do Brasil*, da editora Agir.

Era evidente a inadequação desses textos à realidade dos alunos e aos objetivos do MEB. Além dos problemas de método, que se diziam bastante sérios no caso da *Radiocartilha*, davam eles aos adolescentes e adultos o mesmo tratamento dado às crianças, quase sempre projetando valores e imagens da vida urbana. Por isto, foi decidido no 1º Encontro Nacional de Coordenadores, ao final de 1962, que fosse preparado material didático próprio. Já eram conhecidas as críticas de Paulo Freire às cartilhas e se convivía com as primeiras experiências do seu Sistema de Alfabetização de Adultos. Entretanto, considerou-se essencial o uso de “cartilhas” para o meio rural, talvez por tradição, mas muito por exigência dos alunos, para os quais era importante ter o seu livro, e pelas especificidades do sistema radioeducativo. Esses textos de leitura foram considerados apoio imprescindível também porque os monitores, escolhidos nas comunidades, em geral não tinham nenhum preparo didático-pedagógico.

De uma forma ou de outra, todos os movimentos de educação e cultura popular do início dos anos de 1960 colocaram o problema dos materiais didáticos para a alfabetização. Procuravam-se pistas nos manuais da UNESCO e exemplos nos textos elaborados em outros países, e dava-se início a elaborações próprias, por exemplo no CPC de Belo Horizonte: *Uma*

1. Foram vários os folhetos preparados para uso daquelas campanhas. Beisiegel (1974, pp. 94-96) nos dá o elenco dessas edições, indicando inclusive sua tiragem, e analisa o conteúdo e o método do *Primeiro guia de leitura*, que considera “o principal instrumento de orientação dos trabalhos do ensino supletivo”.

família operária; manual de alfabetização de adultos e adolescentes, sob a coordenação de Marilda Trancoso, editada em 1962. Mas o “ovo de Colombo”, acredito, foi a cartilha de alfabetização de Cuba *Venceremos*, elaborada em 1961, ano da alfabetização em massa desse país, e trazida ao Brasil pelo grupo de estudantes da UNE que, em caravana, foi conhecer o início da experiência da construção de uma sociedade socialista na América Latina. Entre nós, brasileiros, procurava-se um método e instrumentos para alfabetizar e, simultaneamente, conscientizar. Pretendia-se ensinar não apenas a ler palavras, mas a ler o mundo através das palavras, como diria mais tarde Paulo Freire. Então, se A-E-I-O-U nada podia significar para um adulto que se alfabetizava, O-E-A, que aparecia na primeira lição da cartilha de Cuba, significava muito naquele momento, não só para os jovens e adultos desse país, mas para os jovens e adultos de todas as Américas; “Raul Roa”, que aparecia na segunda lição, dizia muito mais, também para os brasileiros, que “Eva viu a uva”.

Entre nós, o pioneirismo ficou por conta do *Livro de leituras para adultos* do MCP, elaborado por Josina Maria Lopes de Godoy e Norma Porto Carreiro Coelho em 1962. Pela primeira vez, reuniu-se, num texto de alfabetização e primeiras leituras, um conjunto de palavras às quais se associava uma mensagem política; o conteúdo social dava força às palavras, concretude às idéias. O voto é do povo (lição 1); O pão dá saúde (lição 2); O povo sem casa vive no mocambo (lição 3) etc. Por isso, foi duramente criticado e denunciado como subversivo. Em sua defesa, Teixeira (1962) considerou-o a melhor “cartilha” para adultos já editada no Brasil: “O livro efetivamente ensina a ler como se iniciasse o analfabeto nordestino na sua própria vida”. E uma de suas autoras esclarece:

Nós poderíamos dizer que Ivo vê a ave... mas dizemos que o voto é do povo. O método empregado no *Livro de Leitura para Adultos* tem a finalidade de despertar no homem do Nordeste a consciência de seus problemas, para que ele seja um membro ativo de sua comunidade e não um mendigo que espera, todos os anos, que o Sul lhe mande roupa e comida [GODOY, 1962]².

-
2. Beisiegel (1982, pp. 124-137) faz uma análise desse livro. Dele foram feitas adaptações para o movimento “De pé no chão também se aprende a ler”, em 1963, sob supervisão de Maria Diva de Salette Lucena, e para a Campanha de Alfabetização de Adultos da UNE, com assessoria de uma das autoras, provavelmente Josina Maria Lopes de Godoy. Também o *Livro de leituras para adultos*, elaborado por Alda Maria Borges e Maria José Jaime para o Centro Popular de Cultura de Goiás, indica orientação técnica do MCP.

Quanto ao MEB, em decorrência de decisão tomada no 1º Encontro Nacional de Coordenadores, foram convocadas várias professoras encarregadas das aulas para estudar a melhor forma de elaborar uma “cartilha” para os alunos do MEB. Um grupo de trabalho iniciou imediatamente a preparação de uma cartilha regional para o Nordeste, onde se localizava o maior número de escolas radiofônicas e de alunos. Pretendia-se que essa “cartilha” fosse simultaneamente instrumento de alfabetização e conscientização, assim como preparasse, e se possível levasse, a um engajamento no processo de transformação da realidade. Para isso, deveria conter uma mensagem que tivesse “virulência”, continuidade e adequação à hora em que se vivia (MEB, 90).

Durante praticamente todo o ano de 1963, foram elaborados o 1º e o 2º livros de leitura para adultos, respectivamente: *Saber para viver* e *Viver é lutar*, que procuravam ligar organicamente alfabetização e conscientização, partindo de situações reais da vida e do trabalho dos camponeses. As lições propostas em ambos eram praticamente as mesmas (apenas as primeiras foram agrupadas, no segundo livro); diferiam, no entanto, pelos exercícios gramaticais e aplicações das leituras. Pela inovação do método e sobretudo pelas dificuldades relativas ao denso conteúdo, apesar da forma fácil, foram preparados dois manuais visando a apoiar e orientar as professoras e os responsáveis pela produção das aulas radiofônicas: *Justificação*, na qual eram apresentados dados e fatos relativos à realidade, explicitando, numa perspectiva socioeconômica, as situações abordadas nas lições; e *Fundamentação*, de caráter filosófico-antropológico, onde se explorava o conteúdo teórico dessas mesmas lições. Tendo em vista a natureza do MEB e suas vinculações com as dioceses, e procurando superar as discussões sobre a catequese durante as aulas de alfabetização, foi elaborado também um plano de curso para o “anúncio da Boa-Nova” àqueles que estavam matriculados nas escolas radiofônicas, a partir das situações apresentadas nas lições. Esse terceiro manual foi designado *Mensagem* e continha também sugestões para a preparação de programas de catequese, com base nos evangelhos. Pretendia-se que esses programas fossem irradiados em horários distintos das aulas, como de fato ocorreu em alguns casos. Outros manuais – de metodologia e de aritmética – estavam previstos; não chegaram, porém, a ser elaborados.

Tendo sido dada prioridade ao 2º livro, visando a atender grande número de alunos que já haviam, bem ou mal, alfabetizado-se com as outras cartilhas, apenas *Viver é lutar* chegou a ser impresso (50 mil exempla-

res) e distribuído, no início de 1964, para todos os sistemas do Nordeste e alguns da Amazônia e Minas Gerais. *Saber para viver* ainda dependeria de experimentação, feita durante o 1º semestre de 1964, em Natal. Esse sistema chegou a preparar também, no mesmo período, outro texto para as classes mais adiantadas: *Saber para construir*. Por sua vez, os manuais passaram a circular durante 1963, como estava previsto, juntamente com as versões mimeografadas do 1º e 2º livros, visando à formação das professoras e à preparação dos programas didáticos.

A apreensão do restante da edição do 2º livro (3 mil exemplares), ainda na gráfica, pela polícia do então estado da Guanabara, sob as ordens do governador Carlos Lacerda, tornou famoso o *Conjunto didático Viver é lutar*, como passou a ser designado³. Apesar de toda celeuma e do inquérito aberto no Departamento de Ordem Política e Social (DOPS) do Rio de Janeiro, e mesmo após o Golpe Militar de abril de 1964, *Viver é lutar* chegou a ser utilizado nas aulas radiofônicas de alguns sistemas, no início desse semestre; e encontram-se referências de sua utilização em treinamentos de monitores e líderes até o ano de 1965.

Pode-se dizer que o MEB propôs nesses textos, por inteiro, os fundamentos de sua ação educativa. *Viver é lutar*, em especial, sintetiza a ideologia do Movimento, constituindo-se, em minha opinião, na sua produção mais significativa do período. É apresentado pelo MEB, juntamente com os manuais que o complementavam, como um instrumento didático, face aos objetivos da ação educativa proposta: “Para nós, a validade desse instrumento didático se põe na medida em que exprima a nossa visão da educação, atenda aos requisitos da didática, sirva aos objetivos de uma educação de adultos no Brasil de hoje” (MEB, 43 – Análise teórica, p. 1). E quais esses objetivos, quanto a uma didática para adultos? Para fixá-los, retoma o MEB, nos moldes costumeiros, o conceito de educação como socializa-

3. Ainda em 1964, o MEB preparou um dossiê com esse título, reunindo os textos explicativos da elaboração do conjunto didático, do método adotado e das repercussões de sua apreensão, acusações e defesa. Por outro lado, reproduções e traduções de *Viver é lutar* foram feitas por *Folhetim* (semanário, Rio de Janeiro, mar. 1964); *Archives Internationales de Sociologie de la Cooperation*, n. 15 (Paris, jan./juin 1964, pp. 56-56) e *Lettre*, n. 70 (Paris, juin 1964, pp. 23-28). Houve ainda uma edição italiana da Libreria Calustro Editrice de Pistoia, Milão, *Vivere é lottare: manuale di alfabetizzazione*, e uma adaptação radiofônica feita por Cordélia e Robert Speamann para a Rádio Eclesiástica do Sul da Alemanha, transmitida em 12 de abril de 1968, sob o título “Viver é lutar; uma cartilha para trabalhadores rurais que, com frequência, perguntam ‘por quê?’”

ção, integradora do homem na cultura. Mas essa cultura de tradição deve ser superada, por ser e para ser criativa. Para o MEB, é neste pólo que a educação atinge seu significado mais autêntico, transformando o homem em sujeito pleno da cultura. E define sua didática:

A educação visa, portanto, à ação. Ora, a ação humana tem três requisitos essenciais. Em primeiro lugar, o homem age diante de um fato que é real para ele; é, portanto, imprescindível que ele tome consciência da realidade sobre que vai agir. Ao lado disso, o homem assume uma atitude diante dessa realidade, atitude que surge a partir dessa consciência da realidade. Para que a atitude se concretize em ação, o homem parte sempre dos meios que lhe oferece a cultura (sejam esses meios instrumentos físicos, verbais, etc.). A organização didática de uma ação educativa não pode, portanto, deixar de situar-se nesses três planos: conscientizar, motivar atitudes, proporcionar instrumentos de ação [MEB, 43 – Análise teórica, p. 1].

Antes da apresentação das lições do *Viver é lutar*, uma palavra sobre as fotografias que as ilustram. Cada lição é introduzida por uma foto: de trabalhadores rurais, a maioria homens, mulheres, crianças em situações de trabalho; várias vezes, duas pessoas conversando, numa evidente valorização da comunicação oral e do contato pessoa a pessoa; algumas reuniões de sindicatos e “comícios” políticos. Os personagens centrais não são personificados; são muitos os Pedros, os Agripino e os Xavier, facilitando a identificação dos “leitores” com esses personagens.

As fotografias de *Viver é lutar* são mais que ilustrações: compõem o texto; representam o mesmo conteúdo das lições; falam a mesma fala, noutra linguagem. Essas fotos, quase todas obtidas junto a agências oficiais ou comerciais, foram consideradas tão ou até mais subversivas que os textos. Em sua carta-depoimento ao delegado do Dops responsável pelo inquérito resultante da apreensão, D. José Távora afirma: “As condições de vida das populações rurais, ali, são tão aflitivas, sua situação econômica é tão precária e injusta, que a constatação ou mesmo as fotografias dessa realidade podem parecer subversivas. Entretanto, o bom senso conclui que subversiva não é a constatação, mas a situação real” (MEB, 43, p. 12)⁴.

4. Idêntica observação havia sido feita por Teixeira (1962), a respeito das críticas ao livro de leitura do MCP: “[...] considero essa cartilha para adultos a melhor que até agora foi conhecida no Brasil. Os que a consideravam subversiva devem considerar subversivas a vida e a verdade e ordeiras, a tolice e a mentira”.

É exatamente o que *Viver é lutar* tenta realizar. Em primeiro lugar, podem-se identificar, no conjunto das doze primeiras lições, duas ordens de conceitos e mensagens, desenvolvidas simultaneamente, mas não de maneira linear: abordados aqui, são reforçados adiante e afloram numa lição para serem explicitados noutra etc. Nas primeiras lições apresentam-se os elementos essenciais para a compreensão do que é o homem, do que é o mundo, de quais são as relações entre os homens e entre os homens e o mundo, na visão do MEB. Define-se a existência humana pelo dinamismo do ser vivo, que transcende o homem pelo trabalho criador. Coloca-se a dimensão social do homem como um traço especificamente humano: a família, a comunidade, o povo. Explicita-se a responsabilidade do homem, da mulher e, logo mais, do menor para com a família e a comunidade. Desde a primeira lição, destaca-se a dimensão do conflito da vida humana, tema muito caro aos filósofos e teólogos cristãos, representado no próprio título do livro.



1ª LIÇÃO

Eu vivo e luto.
 Pedro vive e luta.
 O povo vive e luta.
 Eu, Pedro e o povo vivemos.
 Eu, Pedro e o povo lutamos.
 Lutamos para viver.
 Viver é lutar.



2ª LIÇÃO

Eu vivo com a família.
 Pedro também vive com a família dele.
 Todos vivem com a família?
 Onde moramos vivem muitas famílias.
 Eu, Pedro e todas as pessoas, somos o povo.
 O povo de um lugar forma uma comunidade?
 A família vive com a comunidade?



3ª LIÇÃO

Eu trabalho para minha família.

Pedro trabalha para a família dele.

Nossa vida é trabalho e luta.

Nosso trabalho é luta e vida.

O trabalho de cada um ajuda o outro.

O trabalho de todos é para a comunidade?

O trabalho de todos ajuda o trabalho de Deus?

Inicia-se imediatamente o questionamento das condições concretas de vida e da realidade. Utiliza-se com frequência a forma interrogativa, “por quê?”, “é justo?”. É própria do MEB essa maneira de colocar o problema, para depois analisá-lo. Pode-se observar que, desde o início, esses questionamentos envolvem uma valoração. Em todas as lições é destacada uma frase de reforço, que aparece no rodapé da página, a título de mensagem. Era geral essa frase mantém a forma interrogativa na qual foi formulada, sugerindo uma discussão. Algumas vezes, no entanto, aparece na forma afirmativa, como concluindo a discussão.



4ª LIÇÃO

Pedro trabalha.

Sua mulher também trabalha.

Eles trabalham para sustentar a família.

Mas a família de Pedro passa fome.

O povo trabalha e vive com fome.

É justo a família de Pedro passar fome?

É justo o povo viver com fome?



5ª LIÇÃO

Este menino é o Zé.
 Zé é menino e já trabalha.
 Trabalha porque precisa.
 É menino e não estuda.
 Não tem escola para o Zé.
 Todo menino precisa estudar.
 O povo todo precisa de escola.
 Por que não tem escola para o Zé.
 Por que não tem escola para todos?



6ª LIÇÃO

O povo tem fome e doença.
 Por que tanta doença no povo?
 O povo precisa de escola.
 Precisa de casa e comida.
 O povo precisa de trabalho.
 É dura a vida do povo!
 O povo quer mudar de vida?
 O povo pode mudar de vida?

Em correspondência a essas lições e a seus questionamentos, a *Justificação* coloca o pano-de-fundo da opção fundamental do grupo católico no período: estatísticas e informações da ONU, da FAO, da UNESCO, sobre as condições de vida (e morte) das populações pobres nos países subdesenvolvidos, por exemplo analisadas por pelo pe. Lebrét, principalmente em *Suicídio ou sobrevivência do Ocidente?* (1961) e *O drama do século XX* (1962). Esses dados são complementados por outros, colhidos junto aos censos e às pesquisas nacionais, e por análises de autores brasileiros, especialmente Josué de Castro. As referências indicam conhecimento das obras clássicas e de estudos fundamentais realizados no Brasil, assim como a atualidade daquelas estatísticas. Mas as transcrições limitam-se, nessas primeiras lições, à constatação dos desequilíbrios e das “injustiças” do subdesenvolvimento. Não é feita nenhuma análise de estrutura ou conjuntura. Em alguns momentos, a análise é encaminhada em uma linha valorativa, com base na

Declaração dos Direitos Humanos, na Constituição brasileira e principalmente na Doutrina Social da Igreja, por meio das encíclicas *Mater et magistra* e *Pacem in Terris*. A *Justificação* é quase toda ela composta de transcrições. São raros trechos como o que segue, inserido entre estatísticas e informações sobre a situação educacional do Brasil quanto às escolas primárias e ao analfabetismo, e também são poucas as citações relativas à obrigatoriedade escolar, à importância da educação e às limitações legais ao trabalho dos menores:

Como o menino Zé, milhares de menores se vêm forçados a se dedicar precocemente a atividades de complementação da economia familiar. Reconhece-se universalmente que esses meninos deviam estar na escola, mas a realidade diz que eles têm de trabalhar para sobreviver, embora sejam mesmo proibidos de fazê-lo. O problema não se resume nisso, entretanto. As conseqüências desse trabalho (em certos lugares a partir de 6 anos), para o desenvolvimento físico e mental da criança e para a organização de uma mão-de-obra capacitada para o desenvolvimento econômico e social da nação, são as mais sérias, implicando num reforço do ciclo terrível ignorância-pobreza-trabalho pouco rentável-pobreza etc [MEB, 41, p. 18].

Retornando ao plano conceitual, afirma o MEB que o trabalho humano, por recriar o mundo natural, transcende este mundo; seu sentido, portanto, não se esgota no mundo. Lê-se na *Fundamentação*: “Assim, o sentido da ação humana, se não se limita ao mundo, também não se esgota no próprio homem e, portanto, a transcendência que o homem revela em sua obra criadora não se explica nem pelo mundo nem pelo homem” (MEB, 40, p. 17). E, em *Viver é lutar*:



7ª LIÇÃO

Ao homem não basta comida.

Não basta casa e salário.

O homem precisa de Deus.

Deus é Justiça e Amor.

Deus quer Justiça entre os homens

Deus quer Amor entre os homens.

As lições seguintes colocam o camponês como homem da terra, mas um trabalhador-sem-terra, e questionam as condições de seu trabalho. De modo equivalente, colocam o seu operário e seu trabalho. Fechando o ciclo, recoloca-se o trabalho das mulheres. Poder-se-ia esperar que, nesse ponto, os manuais introduzissem o conceito de classe, claramente articulado nessas lições através do confronto entre operário e camponês. Isso não ocorre, todavia: o conceito de classe social não estava presente na teoria do MEB, muito menos era aceita a perspectiva da luta de classes.



8ª LIÇÃO

Este homem é trabalhador rural.
 O trabalhador rural é o camponês.
 O camponês trabalha no campo.
 O camponês alimenta os homens.
 No Brasil há milhões de camponeses.
 O camponês é homem do povo.



9ª LIÇÃO

O camponês é homem da terra.
 Ele trabalha a terra.
 Ele colhe os frutos da terra.
 O camponês tem terra?
 Ele tem tudo para cultivar a terra?
 Ele tem garantia na colheita?
 O camponês tem garantia no trabalho?



10ª LIÇÃO

Este homem é operário.
Ele vive de salário.
O salário não dá para nada.
O Brasil tem muitos operários.
O operário sofre injustiça.
Sofre injustiça como o camponês.
O operário e o camponês são homens.
Eles têm direito de viver como gente.



11ª LIÇÃO

As mulheres também trabalham.
Algumas bordam, outras lavam.
Algumas cozinham, outras cultivam.
Algumas trabalham longe de casa.
Algumas trabalham longe dos filhos.
Muitos trabalhos são feitos só por mulheres.
Todas as mulheres trabalham?
A mulher nasceu para servir?
O povo precisa do trabalho das mulheres?

Desenvolve-se a seguir um processo de reflexão motivador de atitudes ou, dizendo melhor, que visava a fornecer elementos para uma opção. Há um segundo ciclo bem definido da lição 12 até a lição 17: Pedro conhece, pensa, toma consciência dos problemas, sente que a vida do povo precisa mudar.



12ª LIÇÃO

Pedro conhece a vida do camponês.
Pedro conhece a luta do operário.
Pedro reconhece o trabalho das mulheres.
Ele vê que muita gente sofre injustiça.
E todos são homens.
São filhos de Deus.
Precisam viver como homens,
Precisam viver como filhos de Deus.



13ª LIÇÃO

Pedro está preocupado e pensa:
 Por que nossa vida é tão dura?
 Por que morre tanto menino aqui?
 Por que o povo não tem casa?
 Por que a gente não aprendeu a ler?
 Por que não tem escola para nossos meninos?
 Por que a gente sofre tanta injustiça?
 Isto não está certo. Está certo, não!



14ª LIÇÃO

Pedro tomou consciência.
 Tomou consciência dos problemas do povo.
 Pedro procurou Xavier, seu vizinho.
 Procurou Xavier e falou:
 – “A vida da gente precisa mudar, Xavier”.
 – “Mudar de que jeito, homem?” disse Xavier.
 – “Sei não, Xavier. O que sei que precisa mudar”
 Quem pode mudar a vida do povo?

Pedro sente, mas não sabe; conversa com um amigo. O curso de treinamento, forma de ação específica do MEB⁵, no qual Agripino havia aprendido “muita coisa para mudar a vida do povo”, vai esclarecer Pedro sobre o governo; sobre os que exploram e os que são explorados; sobre a ignorância dos direitos e deveres e o desenvolvimento das leis; sobre a própria necessidade de ficar esclarecido para mudar o Brasil, que precisa de “mudança completa”. Aos poucos vai o MEB revelando os passos de sua ação educativa, mostrando sua “didática”; desvelando seus horizontes políticos.

5. Ver capítulo 6, seção 6.1, a seguir. Vale, todavia, adiantar um depoimento. Numa entrevista ao *Pasquim* (n. 549, 4 a 10/1/1980, pp. 18-27), Manoel da Conceição afirma que foi pelo curso de treinamento do MEB, de que participou, que lhe veio a “consciência política”. Segundo ele, antes “Tinha só revolta. Só revolta e nada mais”.



15ª LIÇÃO

Pedro encontrou Agripino na feira.
Agripino vinha de um curso.
Vinha de um treinamento.
Ele estava muito animado.
Tinha aprendido muita coisa.
Muita coisa para mudar a vida do povo.
Pedro ficou interessado.
Vai fazer um curso desses.



16ª LIÇÃO

Pedro voltou esclarecido do treinamento.
Voltou esclarecido de que:
O governo é para todos.
Todo o povo deve participar do governo.
Alguns homens têm de sobra e muitos nada têm.
Alguns ganham demais.
Muitos trabalham e seu trabalho é explorado por outros
Muita coisa está errada no Brasil.
É preciso mudança completa no Brasil.



17ª LIÇÃO

Pedro entendeu ainda outras coisas:
O povo ignora que é explorado.
O povo ignora seus direitos e deveres.
Seus direitos não são respeitados.
E as leis que existem não são cumpridas.
O povo precisa conhecer seus direitos e deveres,
O povo precisa ficar esclarecido.
Ficar esclarecido para mudar o Brasil.

Com a lição 18, inicia-se o terceiro e último ciclo, que trata dos instrumentos de ação. São sugeridas quatro frentes de trabalho, que parecem esgotar a perspectivas do MEB na época: uma escola radiofônica, para es-

clarecer o povo; o sindicato, força e união da classe; a cooperativa, para evitar o intermediário; o “barracão” e a “venda”, para fugir do controle dos “grandes” sobre os preços da safra. Aborda-se também o mecanismo visto por todos os movimentos de educação e cultura popular do período como fundamental para a mudança: as eleições dos representantes do povo, o voto. Os manuais encaminham a discussão da democracia representativa, mas as lições questionam fundamentalmente o voto do analfabeto e principalmente a compra dos votos, refletindo a experiência da campanha de “politização” feita pelo MEB/Natal no segundo semestre de 1962 e pelo MEB/Recife no início de 1963, respectivamente como preparação para as eleições municipais e para o plebiscito nacional do parlamentarismo.



18ª LIÇÃO

A lei diz que todos devem ir à escola.

A lei diz: mas não existe escola para todos.

Xavier e sua mulher discutiram este problema.

Decidiram abrir uma escola em sua casa.

Com a ajuda de outros abriram uma escola radiofônica.

Escola para esclarecer o povo a mudar esta situação.

O povo quis ficar esclarecido.

Esclarecido para poder mudar de vida.



19ª LIÇÃO

Chegou o tempo de eleição.

Chegou o tempo de eleger os governantes.

Eleição é escolha.

O povo deve escolher seus representantes.

Escolher representantes de todo o povo.

Todo o povo vota?

Por que o analfabeto não vota?



20ª LIÇÃO

Como são as eleições no Brasil?

Muitos eleitores votam no candidato do patrão.

Muitos votam a troca de sapato, roupa, remédio...

Outros votam a troca de emprego ou dinheiro.

Esta situação pode continuar?

Voto é consciência.

Voto é liberdade.

Consciência não se vende.

Liberdade não se compra.



21ª LIÇÃO

Os camponeses sentem necessidade de união.

Sentem que unidos podem agir.

Seu direito de união é lei.

Pedro e os companheiros querem fundar um sindicato.

Eles sentem os problemas de sua classe.

Sindicato é união.

Sindicato é força.

A união faz a força do sindicato.

Entremeadas com a apresentação dos instrumentos de organização do povo e dos mecanismos de participação política, são introduzidas duas outras situações, também elas de organização e de participação: uma festa e uma reunião. Simultaneamente, retorna-se ao plano conceitual, valorizando o folclore, a arte popular – a “alma do povo” –, e colocando agora, por inteiro, a noção de cultura. A fundamentação reproduz integralmente, para as professoras locutoras e para os responsáveis pelos programas radiofônicos, as colocações de Vaz sobre o tema, conforme explicado no capítulo 2.



22ª LIÇÃO

Pedro e seus companheiros fundaram um sindicato.
Para comemorar, eles organizam uma festa.
Todos se reúnem e se divertem.
São bonitas as festas e danças do povo:
São João, Carnaval,
bumba-meu-boi, pastoril, reisado, maracatu,
quadrilha, coco, capoeira, ciranda...
A mulher de Pedro convidou dois cantadores.
Eles cantam as alegrias e tristezas do povo.
Tudo isto é folclore.
É bonito o folclore.



23ª LIÇÃO

O povo só tem danças e festas?
Não, o povo também faz rede, cesta, bolsa...
A mulher rendeira faz renda.
O finado Vitalino fazia bonecos barro.
Tudo isto é arte.
É arte popular.
O povo tem artistas.
A arte popular revela a alma do povo.



24ª LIÇÃO

A arte popular é cultura.
Tudo que o homem inventa e faz é cultura:
casa, roçado, sapato, fogão de barro...
Tudo isto é criação.
O homem criador.
Os costumes do povo são cultura.
Estudando, o povo também faz cultura;
aprende a conservar e melhorar seus costumes.
Um povo só marcha para a libertação,
quando caminha com sua cultura.

Ao abordar a organização econômica, retorna-se ao tema da exploração numa ótica antiimperialista, tal como se via a dominação estrangeira e sobretudo americana na época (CHAUI, 1983, pp. 71-72) Reafirmam-se, em seguida, os instrumentos de ação e a viga-mestra da luta pelas mudanças: a justiça.



25ª LIÇÃO

Os trabalhadores preparam a terra para fazer o roçado.
O que tiram da roça não dá para nada.
Por que muitos vendem a safra antes da colheita?
Por que o intermediário fica com o lucro?
Por que comprar tudo caro no barraco ou na venda?
Por que os grandes controlam o preço de nossa safra?
Basta lastimar sem fazer nada?
Os trabalhadores podem mudar este sistema.
É preciso cooperação.
O grito dado por cem vai mais longe
do que o grito dado por um só.
É fácil quebrar uma vara;
Difícil é quebrar um feixe.
Por que não organizar cooperativas?



26ª LIÇÃO

O povo fala sempre:
“O dinheiro não vale nada!”
“Tudo sobe dia-a-dia!”
“Compramos tudo pela hora da morte!”
Quem marca o preço da mercadoria?
Por que quando o salário sobe, piora ainda mais a carestia?
Por que o trabalhador não tem o fruto de seu trabalho?
Quem está lucrando com isto?
O povo do Brasil é um povo explorado.
Explorado não só por brasileiros.
Há muitos estrangeiros explorando a gente.
Como libertar o Brasil desta situação?



27ª LIÇÃO

Xavier, Pedro e os companheiros procuram um jeito de libertar o Brasil desta situação.

Com escola, sindicato e cooperativa procuram organizar o povo.

Só um povo organizado participa do governo.

Povo organizado é força.

É força para exigir mudança.

Força para eleger seus candidatos.

Todo o povo deve participar do governo.

Participar do governo para lutar por Justiça.

Justiça para todos os homens.

O povo tem o dever de lutar por Justiça.

As lições finais apresentam uma situação de evidente realismo: o desânimo das horas difíceis, para contrapor-lhe firmemente a esperança, que se concretiza na retomada da ação.



28ª LIÇÃO

Tempos depois Xavier, Agripino e Pedro conversam.

Eles vêm que as coisas estão difíceis.

Camponeses continuam sendo expulsos da terra.

O sindicato está custando a crescer.

A cooperativa ainda está começando.

Algumas escolas fecharam.

Que fazer para o povo não parar?

Xavier quer desanimar, mas Pedro diz com firmeza:

– “DESANIMAR AGORA É MORRER.

– VAMOS PRÁ FRENTE!”



29ª LIÇÃO

Pedro não desanima.
Sente que a luta não é só dele.
É uma luta de todo o povo.
Luta de todos os homens.
Todos devem lutar por Justiça.
Justiça para todos os homens:
Homens que sofrem, homens que fazem sofrer.
A luta de Pedro é nossa luta.
Todos nós lutamos para viver como homens.
Para ter casa e comida.
Para ter Justiça e Amor.



30ª LIÇÃO

Pedro, Xavier e Agripino combinaram fazer uma reunião.
Convocaram todo o povo para uma reunião na sede do sindicato.
No dia a casa estava uma beleza.
A sala e o terreiro pareciam até um formigueiro de gente.
Todos foram sinceros.
Ali se falou muita verdade.
Pedro encerrou a reunião dizendo:
– “COMPANHEIROS!
QUEM CHEGOU ATÉ AQUI NÃO PODE VOLTAR PRÁ
TRÁS.
SABEMOS QUE ESTAMOS CERTOS.
TEMOS QUE ANDAR P’RA FRENTE.
DEUS QUER NOSSA LUTA.
QUE DEVEMOS FAZER?
CONTINUAR.
CONTINUAR ATÉ MUDAR!”

E finaliza-se:



A MENSAGEM DE PEDRO É PARA
MIM.
É PARA TODOS: CONTINUAR ATÉ
MUDAR.

Quanto à parte gramatical desse segundo livro, esta constitui-se numa seqüência de noções e exercícios ensinando a escrita correta, desde a grafia de maiúsculas/minúsculas e pontuação até a redação de telegrama, carta, bilhete. Reforçam, repisam, destacam os pontos essenciais do conteúdo, através da introdução da “norma culta”. Quanto a *Saber para viver*, não foi localizada sua parte gramatical, nem mesmo nenhuma orientação metodológica para a alfabetização. Observando-se o texto das primeiras lições, percebe-se, no entanto, que as palavras são introduzidas através de frases curtas e a mecanização dos sons é viabilizada a partir da repetição no texto. Deveria ser explorado um jogo de palavras-chave (vida e luta, na primeira lição etc.) que permitisse a aprendizagem dos fonemas e, a partir deles, a elaboração de novas palavras.

Afinal, por que a celeuma em torno de *Viver é lutar*? Seria mesmo tão subversivo quanto o consideraram, através de suas declarações, artigos e programas de televisão, destacados representantes da direita? Em particular, como explicar a grande repercussão internacional desse livro de leitura para adultos?

A repercussão, evidentemente, é uma decorrência da apreensão policial de um texto editado sob responsabilidade da CNBB, e da sua imediata acusação como “cartilha comunista dos bispos, financiada pelo Ministério de Educação”. O momento político – vésperas do Golpe Militar de 31 de março e imediatamente após o mesmo sujeitou-o tanto a ataques quanto a defesas. Ademais, também a Igreja estava dividida quanto à orientação fundamental da CNBB, e incomodada desde a crise da JUC em 1960, a fundação da AP em 1962 e a atuação dos jovens cristãos na política estudantil, principalmente universitária, e nos movimentos sociais, particularmente através dos movimentos de cultura popular e do sindicalismo rural.

Na mesma Igreja católica que se lançava no social e que forçava às vezes uma unidade inexistente, havia “projetos históricos” distintos, em elaboração por grupos de posturas ideológicas distintas, que se expressavam pelo “reformismo” ou pela “revolução” – por mais simplificadores e perigosos que sejam estes rótulos. Para a direita que preparava o golpe e que passou a disputar a liderança do “processo revolucionário” de 1964, era evidente o caráter subversivo de toda uma ala da Igreja, o MEB dentro dela. Mesmo por parte da Igreja “progressista” eram evidentes também as discordâncias com o pensar e o agir da chamada “esquerda católica”.

Mas, que significado teria, visto hoje, o livro *Viver é lutar?* Analisando o *Livro de leitura para adultos do MCP*, Beisiegel (1982) afirma que os apelos feitos pelos autores desse livro, no sentido da justiça e do respeito aos direitos do homem, “eram apelos formulados sob a perspectiva dos interesses das necessidades do ‘povo’ e, mais ainda, no âmbito de um movimento político comprometido com a emancipação popular [...]” (p. 130). Não me parece impróprio estender essa afirmação ao *Viver é lutar*, embora ela não seja tão clara no caso do MEB, quanto o era para o MCP. Este último vinculava-se explicitamente a uma liderança política, o que não acontecia, nem seria possível acontecer ao primeiro, devido à sua ligação com a Igreja. Mas, aceitando com Beisiegel (1982) que os projetos educativos dos vários movimentos de educação e cultura popular no período eram expressões educacionais de projetos políticos mais amplos, aceitando ainda que esses projetos políticos estivessem comprometidos com a “transformação pacífica” da sociedade (p. 199) e que talvez rejeitassem apenas “determinadas expressões do funcionamento da sociedade capitalista e não o próprio modo de produção capitalista como um todo” (p. 195), é forçoso concluir com ele:

Independentemente das particulares orientações de cada um dos movimentos e de seus inspiradores, no conjunto, envolvidos na “política de massas”, cada um deles e todos eles acabaram por contribuir para o delineamento de uma situação em que a tensão entre as classes viria a prevalecer sobre as possibilidades de reforma da sociedade [BEISIEGEL, 1982, p. 202].

Dando um passo à frente, se se aceita que a dimensão política fundamental da ação pedagógica está na articulação da educação com os interesses da classe trabalhadora, iria o MEB nessa direção? Levando em conta suas contradições e ressaltando que sua orientação não era unívoca, posso afirmar que, pelo menos em alguns momentos e em alguns lugares, o MEB

conseguiu colocar toda a sua capacidade de ação a serviço dos camponeses e dos trabalhadores rurais.

Mesmo restringindo-se ao sistema radioeducativo, é importante lembrar que as aulas e os programas do MEB eram emitidos através de emissoras católicas e que as escolas radiofônicas eram, em última instância, uma iniciativa do episcopado católico. Pela confiança que desfrutava entre a população rural, por ser ligado à Igreja, e pela identificação que seus agentes conseguiam com os monitores e líderes, o questionamento que fazia das injustiças e da exploração, que aliás eram vividas e sentidas, tinha a força de uma denúncia. E, como diz Wanderley (1984), “ao mesmo tempo em que negava, afirmava um mundo mais humano e justo, uma sociedade igualitária, um desenvolvimento dos homens em sua plenitude, formando sujeitos livres, ativos e responsáveis, e que conduzissem à libertação das classes populares” (p. 46).

O problema do populismo, por sua vez, é complexo. Se tomado como “um modo determinado e concreto de manipulação das classes populares”, exercido sobretudo junto ao proletariado urbano, conforme o conceitua Weffort (1978, p. 56), nesse sentido certamente o MEB não foi populista. Pelo contrário, dos movimentos educativos do período, foi o que mais rejeitou qualquer forma de manipulação do povo, no discurso e, quanto lhe foi possível, na prática (WANDERLEY, 1984, pp. 366-367). Se tomado no contexto da “política de massas”, típica do getulismo e do trabalhismo, estendida ao meio rural nos anos de 1960 (em termos da legislação trabalhista para o campo, criação das ligas camponesas e dos sindicatos rurais etc.), o MEB teria feito ele também, ao lado dos movimentos congêneres, o “populismo de esquerda” de que nos fala Ianni (1975, pp. 73-90). Mas o populismo é extremamente contraditório; mesmo onde foi manipulação, foi também condição e “modo de expressão das insatisfações das classes populares” (idem, *ibidem*)⁶.

De toda forma, as tarefas de conscientização dos camponeses, de sua organização em grupos de base (escolas e clubes), em estruturas intermediárias (sindicatos e cooperativas) e também na educação/ação explicitamente política em torno das eleições – que tinha horizontes mais amplos (embora “utópicos”) de conquista do poder, a partir das bases políticas

6. Wanderley (1984) analisa longamente a questão do populismo do MEB, sintetizando também as proposições de Emanuel De Kadt (1970) e discutindo as posições de Vanilda Paiva (1980) sobre o “populismo indutivista”.

locais e municipais –, constituíram-se, a meu ver, em passos necessários. A própria reunião dos camponeses em torno dessas práticas – no caso do MEB sustentadas pelas aulas e programas radiofônicos, que fluíam através dos canais de prestígio da Igreja e que se aprofundavam nos treinamentos de líderes –, significava um passo importante na organização de uma população rural dispersa, para seu controle ou para sua libertação. Pode-se afirmar, então, que a educação popular promovida pelos movimentos de cultura popular em geral e do MEB em particular, enquanto contribuía para essa conscientização e organização, “ao menos virtualmente era negadora da particular organização social que engendrava e sustentava a continuidade dessas situações de existência social” (BEISIEGEL, 1982, p. 194). E embora não tenha o MEB formulado sequer uma crítica articulada do modo de produção dominante, a própria repressão sofrida é uma prova de que, de uma maneira ou de outra, não estava apenas reproduzindo a ideologia dominante. A falta de expressão do mesmo quanto às causas estruturais da crise brasileira revela, também, a meu ver, a passagem do populismo para uma nova visão da sociedade, que se gestava no Brasil dos anos de 1960.

É importante firmar um último aspecto, que nos aproxima do especificamente educativo do MEB, e que talvez seja o núcleo de educação dos adultos, em qualquer nível que estes se encontrem. Discutindo a formação do homem de ciência e citando Paulo Freire, Vieira Pinto (1979, p. 362) considera que o caminho de uma ação educativa eficaz deve se iniciar “pela modificação da consciência-de-si do homem [...] e tornar o aprendizado de qualquer dado do saber o resultado de um movimento que tem origem na consciência que se dirige ao mundo para apreendê-lo [...]”. Mas alerta imediatamente:

Com efeito, a consciência não se reduz apenas à compreensão da presença e da ação do mundo como condição para a realidade do ser do homem; tem de ser entendida igualmente como força permanente criadora dessa mesma compreensão, por efeito dos resultados do saber que conquista. Por isso, não é legítimo definir a consciência pelo lado da mera disposição à percepção do real e dos conteúdos interiores a ela própria, o que seria reduzi-la a um papel passivo, mas é preciso entendê-la como um processo, aquele pelo qual o homem no mesmo ato em que adquire uma idéia, adquire a capacidade de usá-la como instrumento para a aquisição de nova idéia [idem, p. 363].

A análise do método revelado nas aulas e nos programas, assim como nos treinamentos do MEB/Recife e também no livro *Viver é lutar*, permite

ver que a conscientização do MEB – no trabalho de suas melhores equipes, num dos seus melhores momentos e através de um instrumento didático privilegiado – perseguia a formação desse processo. Era como se ensinasse a aprender; aprendesse para agir, agindo; e novamente aprendesse, refletindo sobre a ação realizada. A prática era, também ela, uma mediação – o que afinal estava na base do método da “formação na ação” utilizado pela Ação Católica⁷.

5.2 PROGRAMA E CONJUNTO DIDÁTICO *MUTIRÃO* PARA 1965 E OUTROS MATERIAIS

Devido à suspensão do uso do conjunto didático *Viver é lutar* para as aulas radiofônicas e persistindo a necessidade de textos para os alunos, o MEB elaborou, visando ainda prioritariamente à região Nordeste, o conjunto didático *Mutirão*. As experiências anteriores refletidas nos diversos encontros e reuniões de professores e produtores de aulas e programas radiofônicos, coordenados pelo setor de metodologia do MEB/Nacional, levaram a algo mais ambicioso: elaborou-se um programa para as escolas radiofônicas em 1965 (MEB, 106)⁸. Esse programa, considerado uma sugestão e uma orientação geral, em função dos objetivos pretendidos para as escolas, propunha a:

- a) conscientização – o que é o homem; os homens; os homens e o mundo; os homens, o mundo e Deus;
- b) motivação de atitudes – de crítica, valorização, mudança e cooperação;
- c) instrumentalização – para a análise da realidade, a produção e a organização social [MEB, 35, pp. 6-7].

Do ponto de vista didático, sua orientação fundamental foi “partir de uma situação concreta do educando e dos problemas que ele é chamado a resolver ao vivê-la” (idem, p. 2). A situação-problema básica escolhida foi o

7. Não é difícil localizar os momentos do ver-julgar-agir também no 2º livro de leitura para adultos.

8. É também do mesmo período o texto complementar a esse *Programa, Escolas radiofônicas do MEB*: notas sobre seus objetivos, seu programa e sobre o desenvolvimento dos alunos (MEB, 105). Ambos mostram, em minha opinião, a maturidade alcançada pelo Movimento na abordagem de seus instrumentos de ação.

trabalho, situação esta explorada com base no trabalho agrícola, considerado o mais significativo na área de atuação do MEB. Os objetivos fundamentais desse programa seriam, então, “a reflexão, condição indispensável para o homem realizar sua vocação específica e a cooperação organizada, meio pelo qual se torna possível a promoção humana” (idem, p. 10).

Tomando por base as diversas fases do trabalho agrícola (preparo do terreno, plantio, colheita e venda) levantaram-se as atividades fundamentais de cada fase, desdobrada nas operações usuais e nas atividades mais significativas. A partir desse levantamento, arrolaram-se os conteúdos a serem desenvolvidos, em termos de aritmética, estudos sociais, promoção humana e educação sanitária. Ao mesmo tempo, foram fixadas as situações para os textos e as palavras-chave para a alfabetização.

Em decorrência desse *Programa*, foram preparados dois livros: O *Mutirão 1*, para alfabetização e o *Mutirão 2*, para os recém-alfabetizados. Com financiamento do Ministério da Saúde, elaborou-se ainda um encarte para o 2º livro: *Mutirão pra saúde*.

Para apoiar o *Programa de 1965*, os manuais preparados anteriormente para uso dos professores e produtores de programas radiofônicos foram refeitos. Conservou-se o essencial da fundamentação do conjunto didático *Viver é lutar* e planejou-se o lançamento das bases teórico-metodológicas para uma análise mais aprofundada da realidade brasileira. Em verdade, a fundamentação do Programa para 1965 constituía-se num amplo projeto de estudos, dividido em duas partes:

- a) Estudos Sociais, compreendendo três grandes temas: estruturas e tendências da sociedade brasileira (cultura, cultura popular, estrutura social e econômica e política, subdesenvolvimento e desenvolvimento); relações de produção e consumo (formas e relações de trabalho, legislação trabalhista, produção e consumo, mercado); potencialidades econômicas (fatores intervenientes, industrialização, planificação).
- b) Promoção Humana, subdividida em: conscientização (o homem, o trabalho, comunicação, condicionamentos culturais, meios de realização do homem como pessoa, na família e na sociedade); e organização (função social do trabalho, associativismo, cooperação econômica, ação política).

Apenas parte dos textos previstos foram publicados, numa forma mais acessível que a fundamentação anterior – certamente atendendo às

críticas das equipes que reagiram às colocações mais teóricas das apostilas editadas em 1963. Mas o que se ganhou em amplitude, perdeu-se em profundidade: os textos tratam rapidamente de alguns temas e superficialmente de outros. O ponto nevrálgico, a meu ver, não foi tocado. Em nenhuma publicação, inclusive nas que avançam um pouco, chega-se a uma análise concreta da realidade. Mesmo levando-se em conta o clima em que se vivia em 1964-1965, parece ter faltado à equipe técnica nacional condições para essa tarefa. Embora competente, estava limitada por sua formação e por sua consciência grupal de pequena burguesia. Prisioneira dos esquemas da Doutrina Social da Igreja, e sobretudo nesse momento desligada do trabalho concreto, não conseguiu superar uma abordagem teórica de problemas vitais que as bases viviam muito concretamente. Entretanto, os esforços que parecem ter havido para empreender aquela análise, mesmo a partir do referencial anteriormente usado, foi cortado em sua origem. Alguns textos nunca saíram das minutas e a primeira parte ficou inconclusa.

A crítica fundamental sobre os textos de leitura *Mutirão* recai fortemente no deslocamento ideológico: substituiu-se o conceito-chave “conscientização” pelo conceito de “cooperação”, representado pela palavra-chave “mutirão”. Por sua vez, não se conseguiu localizar nenhuma avaliação do *Programa para 1965* e do conjunto didático *Mutirão* – talvez pelo momento de crise, quem sabe, pela sua natureza. Mas as reuniões de estudo realizadas para prepará-lo e as sugestões de método deram frutos. Nas tentativas de aproximar cada vez mais o MEB de suas bases, em alguns sistemas as aulas eram produzidas a partir de situações concretas, a partir dos elementos fornecidos pelos monitores e recolhidos nas comunidades. Como se viu no caso do MEB/Recife e como se sabe ter ocorrido em outros sistemas, viabilizou-se, em 1965, a globalização nas aulas, objetivo há muito perseguido.

Três críticas, no entanto, parecem-me pertinentes. A primeira delas compromete a idéia de um programa nacional, e mesmo regional. A opção feita pelo trabalho agrícola tomou por base o pequeno produtor; limitou-se quase ao pequeno proprietário e ao posseiro. Várias formas de trabalho com base no arrendamento e todas as formas de assalariados viviam outras situações-problema. Mesmo um sistema radioeducativo como o MEB/Recife, desenvolvendo uma ação educativa em escala relativamente pequena, não conseguiu atender satisfatoriamente aos assalariados da Zona da Mata, os quais priorizou, e aos camponeses do Sertão. Evidentemente, o material didático sofreria as mesmas restrições. Em segundo lugar, enquanto concepção didático-pedagógica, a programação limitou-se ao aspecto es-

colar. Ainda mais, previa, em 1965, o trabalho de grupos como consequência das aulas, quando o MEB já estava transferindo o melhor de sua experiência para o trabalho direto nas bases e deles tirando diretamente o conteúdo para as aulas e programas. Deve-se lembrar também que nem sempre a escola, ou pelo menos a escola para adultos, era uma necessidade ou uma aspiração das comunidades. Finalmente, investindo contra a “teorização”, criticava-se que a linguagem do *Programa* (parece-me que referindo-se a sua fundamentação) era preponderantemente filosófica, em detrimento de conceitos psicológicos e mesmo pedagógicos. Aceitando como realista a escolha do trabalho como situação-problema básica, por envolver toda a luta pela sobrevivência, “a maior exigência de vida do camponês nas condições econômicas existentes”, observava-se que deveriam ser pesquisadas as decorrências psicológicas específicas desse fato e criticava-se duramente a busca de resposta consideradas ideais e mesmo idealistas para a situação escolhida (MEB, 30). De toda forma, o *Programa para 1965* representou um avanço em termos de uma proposta para ação educativa junto ao meio rural, mas esse esforço perdeu-se na crise que passou a ocorrer a partir de 1966.

No entanto, o atraso na elaboração, impressão e distribuição do conjunto didático *Mutirão* inviabilizou seu uso em 1965. Para superar sua falta, o MEB/Bahia preparou uma pequena cartilha, *Adjutório*. Da mesma forma, o MEB/Pernambuco preparou *Ajuda*, posteriormente complementada com um livreto de versos dos alunos das escolas radiofônicas, usado para fixação da leitura. Reforçando uma tendência que já começara em Natal, a edição desses folhetos significou o início da produção inicial de textos didáticos que vieram dar excelentes frutos na segunda fase do MEB (1967-1971), após o esgotamento do conjunto *Mutirão*, principalmente nos sistemas do Nordeste que, bem ou mal, sobreviveram à crise de 1964-1966⁹.

Ainda no bojo desse processo, o MEB/Minas Gerais, que estava fora do programa para o Nordeste, preparou, também em 1965, material específico para o Estado: *Pré-Livro para a alfabetização de adultos* e *Livro para o 2º ciclo*, introduzidos por uma programação de aulas para cada ciclo e prevendo um esquema de avaliação ao final do ano (recolhimento das fichas

9. No projeto *Memória do MEB 1961-1971*, apoiado financeiramente pelo CNPq e tecnicamente pelo CEDI (Centro Ecumênico de Documentação e Informação), foram recuperados os relatórios dos Encontros de Didática do Nordeste e da Amazônia e grande parte do material didático produzido entre 1967 e 1971.

de matrícula e frequência, testes de linguagem e aritmética para os alunos e questionários para os monitores). No entanto, coube ao MEB/Goiás, no segundo semestre de 1964 e início de 1965, ainda com base no *Programa* para esse ano produção do material mais original: o conjunto didático *Benedito e Jovelina*. Esse conjunto reuniu o que havia de melhor na experiência do MEB e o essencial do sistema Paulo Freire. Na verdade, criou-se um novo método, utilizando-se cartazes (para os desenhos de ilustração, as famílias de sílabas e a descoberta de novas palavras) e fichas (para o reconhecimento e a decomposição de palavras e como síntese e fixação para os alunos). Dois personagens, um casal: Benedito e Jovelina, introduziam as situações típicas do trabalho agrícola e as palavras-chave correspondentes (desmatamento: mata, fogo, plantio, chuva, roçado etc.). Aos poucos, colocava-se em discussão o sistema de produção, a partir do trabalho agrícola, da comercialização dos produtos na feira; da ajuda da máquina para o plantio e para a colheita. Aos poucos também, abria-se para aspectos culturais mais amplos, com base na vida rural¹⁰.

Para completar esta abordagem sobre o material didático, anoto também que o MEB chegou a usar, principalmente em 1963, o mais das vezes juntamente com o sindicalismo rural, vários folhetos de cordel escritos por seus alunos ou por cantadores profissionais. Entre eles: José Alves da Silva, *A vida do camponês* (MEB/ Pernambuco); *A fachada do gigante e as dores do Brasil* (MEB/Natal); *A nova escravidão* (SAR); Antônio Julião da Silva, *A prisão do Dr. Cruzeiro*; Antonio Teixeira, *A voz de um camponês* (Fundação dos Trabalhadores Rurais do Rio Grande do Norte).

10. Peixoto Filho (2004) analisa detalhadamente este conjunto didático. Observo, ainda que também essa experiência deu frutos; foram muitos os materiais produzidos com essa sistemática pelo MEB absorvidos pelo Instituto Brasileiro de Reforma Agrária (IBRA), depois Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), principalmente em alguns projetos de assentamento de agricultores do Nordeste.



Capítulo 6

Animação popular

O principal núcleo de trabalho de equipe de Caicó tem sido a escola radiofônica. A partir dela têm-se desenvolvido várias outras atividades nas comunidades. As viagens de supervisão, por exemplo, são verdadeiros contactos com as comunidades, onde os supervisores atualizam o levantamento de área, fazem reuniões com os líderes, debatem assuntos com a população reuniões gerais etc. Agora, depois de um levantamento de todo o trabalho desenvolvido desde sua formação, a equipe chegou à conclusão que mesmo com a irradiação para outras atividades, a escola é, não raro, insuficiente em relação às necessidades e aspirações das comunidades. A equipe tem então efetuado vários levantamentos de assuntos específicos, num trabalho sistemático e partido para a criação de outros núcleos, ao nível do pessoal, que possibilite um aprofundamento de trabalho das comunidades participarem mais efetivamente, assumindo mesmo sua organização.

[MEB, 25, p. 4].



6.0 INTRODUÇÃO

As escolas radiofônicas foram, na primeira fase do MEB, o instrumento básico de ação do Movimento. Alguns sistemas locais implantaram sistemas radioeducativos que poderiam ser considerados bastante adequados para sua realidade, evidentemente dentro dos condicionamentos específicos da área em que atuaram. Pode-se afirmar que esses sistemas realizaram o que foi proposto desde o início do MEB: escolas radiofônicas atendendo à escolarização da população jovem e adulta, desenvolvendo assim um conteúdo de alfabetização (leitura, escrita e cálculo) ao qual se somavam alguns conhecimentos de saúde, de agricultura, de vida associativa e de religião, conhecimentos esses algumas vezes realizados através de uma série de atividades complementares à escola, em termos de mobilização e organização comunitárias.

A programação radiofônica, ao longo dos anos, por um lado, integrou-se para atender melhor às necessidades dos alunos e dos monitores e, por outro lado, diversificou-se, para apoiar o desdobramento das atividades e as solicitações dos grupos atingidos.

Após a crise de 1964, muitas escolas radiofônicas foram fechadas, monitores foram despedidos das fazendas nas quais trabalhavam ou foram presos; a ação junto aos sindicatos rurais foi quase suspensa; as equipes ficaram impossibilitadas de viajar, pela falta de recursos financeiros – um dos reflexos da crise política. Na retomada dos trabalhos no segundo semestre de 1964 e no início de 1965, era bastante clara a consciência não só das dificuldades, mas também das limitações do sistema radioeducativo. Pode-se ver isso nas respostas dadas ao questionamento preparatório do 1º Encontro Nacional de Animação Popular, realizado no Rio de Janeiro em fevereiro de 1965 (MEB, 6). Embora essas respostas estejam referidas a um momento de crise, são parte de uma segunda revisão do Movimento, realizada no 2º Encontro Nacional de Coordenadores, em março do mesmo ano. Balizam, então, simultaneamente, a tentativa de superar uma crise e os esforços para reorientar a forma de atuação do MEB.

Progressivamente o conceito de educação de base foi sendo substituído pelo de animação popular, e as escolas radiofônicas foram deixando de ser o centro das atividades do MEB, vindo a se constituir, cada vez mais, em apenas um dos instrumentos da animação popular. Essa nova perspectiva não era, no entanto, uma “novidade”. Seus elementos fundamentais – ação complementar ao sistema radioeducativo, através do contato direto

com as bases, diálogo com o povo, atitude não-diretiva, descoberta de líderes para assumir as tarefas de organização com vista à autopromoção comunitária – estavam presentes desde os primeiros momentos do MEB. Sua primeira formulação encontra-se no projeto das caravanas populares de cultura ou simplesmente caravanas, elaborado ao final de 1962, testado no início de 1963 em Alagoas e Sergipe e assumido como uma alternativa de trabalho no Maranhão, único estado que não dispunha, no período, de uma emissora radiofônica católica. Em Goiás, a partir de 1963, encontra-se o percurso bastante bem elaborado da ação desenvolvida em contato direto com as comunidades, ao mesmo tempo complementar às escolas radiofônicas e decorrência da própria supervisão que apoiava essas escolas. Designada como encontros, essa experiência aproxima-se bastante, na sua fase inicial, das caravanas. Sua evolução é, simultaneamente, uma forma concreta de repor ou aprofundar o trabalho nas bases e uma oportunidade para recolocar e redefinir o “sentido do Movimento”, ou seja, seus fundamentos teóricos e metodológicos, e as “linhas de ação” do MEB/Goiás.

Dessa forma, a ampliação da prática do MEB pode ser entendida, em primeiro lugar, como uma exigência da própria prática. Ela é fruto de uma evolução do MEB enquanto movimento, através do amadurecimento de suas equipes e em atenção às exigências concretas dos grupos e das comunidades atingidas. Por outro lado, é também o resultado da superação de uma crise ampla e profunda, ocorrida pós-abril de 1964, quando as emissões passaram a ser sistematicamente censuradas e quando se buscou uma alternativa para o trabalho de sindicalização rural. A animação popular constituiu-se, então, na saída possível para essa situação de crise e na transformação exigida, naquele momento, para que os objetivos últimos do MEB fossem atingidos.

Esse é o itinerário que buscarei reconstruir neste capítulo, a partir das caravanas, dos encontros e dos treinamentos de líderes. Por ele chegarei à definição da animação popular, para fazer, em seguida, uma análise crítica de sua concepção e de seu significado. Observo, no entanto, que esse caminho, que é específico do MEB, não é, todavia, exclusivo dele. Em quase todos os movimentos e campanhas semelhantes há tendência à seguinte trajetória: da educação “restrita” à alfabetização, passa-se a uma educação “ampliada”, e dessa ao trabalho comunitário. Foi o que ocorreu na passagem da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos para a Campanha de Educação Rural, nos anos de 1950; o MEB dos anos de 1960 passou da educação de base para a animação popular; o MOBREAL, da alfabetiza-

ção funcional passou para a educação continuada e depois para a ação comunitária. E essa passagem configura sempre um momento de crise, superado por outro modo de ação.

6.1 ATIVIDADES GERADORAS

A. Caravanas

Ao final de seu segundo ano de funcionamento, visando a complementar o programa de educação de base desenvolvido através de escolas radiofônicas, o MEB fez uma primeira proposta de um plano de ação direta nas comunidades. Suas origens remotas estão nas experiências de desenvolvimento comunitário realizadas em alguns países pobres (Índia, por exemplo) e bastante divulgadas pela UNESCO. Embora não se faça nenhuma referência às missões rurais brasileiras, por sua vez inspiradas nas missões rurais mexicanas, certamente essa experiência, bastante próxima da CNER, foi sub-assumida pelo MEB¹. Mas as caravanas e sobretudo a animação popular, processo educativo mais amplo para o qual as caravanas se encaminharam, inspiraram-se diretamente nas atividades de animação rural promovidas pelo Institut de Recherches et d'Applications de Méthodes de Développement (Iram), nas antigas colônias francesas da África: Senegal, Marrocos, Nigéria e Madagascar. Vera Jacoud, coordenadora nacional do MEB, teve oportunidade de conhecer *in loco* a experiência do Marrocos, em meados de 1962. Essa observação e principalmente o estudo dos documentos relativos ao Senegal foram decisivos para a elaboração das propostas das caravanas e da animação popular.

Como foi dito, embora concebida como uma complementação do sistema radioeducativo e como tal testada em Pernambuco e Sergipe, a experiência mais significativa das caravanas foi realizada no Maranhão. Nesse estado, as caravanas constituíram-se em uma das experiências fundamentais na definição e na sistematização da animação popular, feita em 1965.

1. O documento *Cultura popular*, elaborado por Vera Jacoud em novembro de 1962 (MEB, 69), refere-se, por exemplo, a “planos de funcionamento da unidade móvel de Aracaju (SE) e da unidade fixa de Itacuruba (PE)”, designações semelhantes às aquelas usadas para as missões rurais da CNER.

A descrição apresentada a seguir reflete basicamente a experiência do Maranhão, certamente a melhor documentada e a única até agora estudada, inclusive a partir de entrevistas com antigos “caravaneiros” e líderes treinados (RAPOSO, 1985).

Uma caravana era um grupo formado por cinco a dez pessoas, entre profissionais liberais e voluntários – esses em geral estudantes, sobretudo universitários, sendo que em algumas caravanas participaram também elementos de comunidades já contatadas anteriormente. A coordenação ficava normalmente a cargo de elementos do MEB, tendo em vista a garantia da linha de trabalho e a coesão do grupo. Este grupo passava por um treinamento inicial e planejava em conjunto as caravanas, em reuniões e dias de estudos, que levava a um certo consenso sobre os objetivos, os conteúdos e os métodos. Confiava o MEB que a prática consolidaria o grupo, o que efetivamente veio a ocorrer; as caravanas constituíram-se, inclusive, em estágio para futuros integrantes da equipe local (RAPOSO, 1985, p. 88).

O fundamental de uma caravana era o contato direto com a comunidade, visando conhecer o povo, as pessoas: “Saber o porquê de seu pensamento, seu modo de vida, as explicações para certos costumes e convicções; conhecer seus problemas e aspirações; o sentido de sua luta atual; perceber seu grau de conscientização” (MEB, 5, p. 7). Dessa perspectiva, era essencial ainda que os caravaneiros se dessem a conhecer, pois “para haver um trabalho educativo é preciso haver confiança, e para haver confiança é preciso dar-se a conhecer mutuamente” (idem, *ibidem*). A partir disso, afirmava-se que todo contato era sempre um diálogo. Era através do diálogo que se pretendia, numa primeira fase, provocar, estimular e desenvolver todas as formas válidas de liderança para, numa segunda fase, tida como a principal, assessorar o trabalho dos animadores locais.

O diálogo era um dos temas presentes em quase todos os momentos de educação popular no período, principalmente no MEB e no grupo que iniciara o trabalho com Paulo Freire. Constituíam-se, além disso, em desafio para o MEB; uma das maiores críticas que lhe eram feitas incidia exatamente sobre a impossibilidade das escolas radiofônicas estabelecerem um diálogo educador-educando. Também por este motivo, as caravanas propunham-se efetivar esse diálogo, visto inclusive como uma forma de identificação dos agentes com os grupos populares.

Dessa perspectiva, o importante em uma caravana era a realização de debates, a partir dos levantamentos dos problemas sentidos pelos morado-

res: a inexistência de escolas, os problemas de saúde, a falta de condição para a comercialização dos produtos locais etc. Para o MEB, os pontos-chave eram os valores pessoa e trabalho, a realidade brasileira e seus problemas estruturais. Conseqüentemente, desde os primeiros contatos visava-se:

- a) Alcançar o conhecimento do meio, sem ficar só numa constatação. Se caminhamos na descoberta da realidade local, não vale perguntar e só constatar. Temos que entrar na análise do que é falado e partir para perspectivas novas. Se só constatamos, praticamente nada resultou daquele contato para os moradores. É preciso que haja reflexão, descobertas, conclusões.
- b) Descobrir possíveis animadores e despertar um sentido novo, construtivo, em torno de valores, do espírito de luta. Deve haver sempre um elã positivo, uma disposição afirmativa, não numa base sentimental e ingênua, mas educativa, de afirmação do homem e sua destinação para a luta, no caso a luta brasileira, com as exigências que cada dia se apresentam.
- c) Descobrir os trabalhos que podem ser desenvolvidos na comunidade, atendendo as necessidades e as aspirações do povo, canalizando suas possibilidades [MEB, 11].

As reuniões eram dinamizadas com vários recursos: música, poesia, dramatização, júri simulado; algumas vezes usava-se uma projeção ou gravação. Aos debates seguiam-se atividades esportivas e folclóricas, promovidas pela comunidade.

Já encaminhando a perspectiva da animação popular, afirmava-se que as caravanas objetivavam motivar e apoiar a organização e a promoção das comunidades, em um esforço que deveria ser assumido pela própria comunidade, através de seus líderes. Decorre daí o privilegiamento da identificação e do treinamento de lideranças, uma das atividades principais da animação. Em primeiro lugar, porque “um trabalho assumido e encabeçado por elementos do próprio meio teria maiores possibilidades de acolhida e aceitação por toda a comunidade” (MEB, 5, p. 7). Em segundo, porque “a adoção do princípio de autonomia objetivava conseguir que uma instância superior de órgãos de representação da própria classe assumisse, no futuro, a função exercida pelo MEB, o que significa eliminar a tendência à tutela que existia em quase todos os movimentos semelhantes” (RAPOSO, 1985, p. 124).

Válida como experiência e fundamental na evolução do MEB, as caravanas não podem ser comparadas, no entanto, com o processo mais amplo para o qual elas apontam: a animação popular (RAPOSO, 1985, p. 91).

B. Encontros

Por sua vez, os encontros de Goiás², iniciados em 1963, tiveram também eles o objetivo imediato de complementar o trabalho realizado pelo sistema radioeducativo, através de contatos diretos com as comunidades. Constituíam-se, outrossim, em oportunidades de realizar com os monitores a revisão e o planejamento das atividades ligadas às escolas radiofônicas, além de motivar a comunidade para outras práticas.

No início, cada encontro abrangia um município e era realizado numa localidade previamente escolhida pelos monitores e pela equipe local. Reunia monitores, alunos e outras pessoas das comunidades desse município e mesmo de municípios vizinhos onde funcionavam escolas radiofônicas. Durava praticamente todo um dia, normalmente um domingo. O esquema seguido era, em geral:

- a) uma colocação inicial, feita por um supervisor ou apresentada pela equipe através de uma dramatização;
- b) um debate aberto, seguido por reuniões em pequenos grupos, no qual os professores tentavam uma revisão do trabalho, fundamentação, motivação e planejamento das atividades, a nível de escolas radiofônicas;
- c) após os debates, com todos reunidos, um *show* normalmente apresentado pelos próprios participantes (números musicais, danças, poesias etc.).

Nessa primeira fase, o debate partia de uma percepção e crítica da realidade. A tarefa concreta prevista era o aumento das escolas radiofônicas e, para consolidar o trabalho com o grupo, era deixado o *Guia do monitor*. Numa segunda fase, que correspondia ao desdobramento da ação educativa, principalmente em sindicatos rurais e clubes de mães, os debates eram centrados no “existir humano e suas exigências”. A tarefa concreta era a união das diferentes atividades dos diversos grupos. Ao final do encontro deixava-se um texto de fundamentação sobre o homem e a história, redigido evidentemente numa linguagem acessível.

2. Para essa exposição, tomei por base os relatórios referidos sob os números 7 e 25 da documentação do MEB.

As revisões dos encontros indicam como pontos positivos da experiência, nessas duas fases iniciais: os laços e conhecimentos entre o agente e as comunidades aumentavam; as comunidades movimentavam-se e divertiam-se; a frequência às aulas e o entusiasmo cresciam; aumentavam as solicitações de engajamentos concretos; o encontro realmente oferecia oportunidades de intensificação de tudo o que o contato direto permite.

E viam-se como pontos negativos: o encontro ser “levado” pela equipe local; a participação das comunidades se restringir a ouvir, cantar, repetir, divertir-se, discutir pontos propostos previamente; as tarefas de continuidade, além de sugerida pela equipe central, ficavam ainda um pouco vagas (MEB, 7, p. 2).

Em meados de 1964, nos primeiros dias de estudos do MEB/Goiás sobre animação popular, com a participação do MEB/Nacional, são encontradas as perspectivas de solução dos problemas sentidos. Das conclusões desses dias de estudo, podem ser destacados os itens abaixo, que encaminham uma nova forma de ação:

- a) preocupação de levar ao povo o que o povo espera, já que o encontro parte de uma exigência desse povo;
- b) a comunidade não deve, no entanto, só receber, mas também dar, conscientemente – caminhando-se para superar a distinção comunidade, só lazer e equipe local, só trabalho sério;
- c) valorização da cultura popular;
- d) não precipitar etapas de conscientização, principalmente no início dos trabalhos;
- e) preocupação de estimular trabalhos concretos nas comunidades atingidas [MEB, 7, p. 3].

Uma nova estruturação, a partir dessas linhas de ação, previu dois tipos de encontros, ambos a partir de iniciativas ou solicitação das comunidades. O primeiro deles, em áreas não trabalhadas ou no início do trabalho, visava a um conhecimento mútuo mais estreito e o levantamento de recursos e possibilidades para o início ou a continuidade e irradiação de um trabalho de animação popular, além da radicação de escolas radiofônicas. O segundo visava à consolidação do trabalho feito, à descoberta e à formação de líderes, e ao engajamento concreto desses líderes em tarefas concretas que dessem continuidade ao trabalho.

Como se dedicava o horário da programação educativa do sábado para as comunidades, orientava-se o animador para reunir a comunidade a fim de ouvir essa programação, debatê-la e complementá-la com ativi-

dades de iniciativa dos grupos locais. Sugeria-se ainda aos monitores realizar reuniões com pessoas do lugar que pudessem se integrar nas tarefas concretas, inclusive colaborando na radicação de escolas radiofônicas.

Considerando que as aulas, os programas dedicados à comunidade e mesmo a supervisão tinham falhas equivalentes àquelas apontadas nos encontros e visando a garantir a unidade dos trabalhos, também essas atividades foram revistas “de maneira que cada uma delas, embora conservando suas características e objetivos próprios, fosse, conjuntamente com os encontros, um trabalho global, intercomplementar (MEB, 7, p. 5). Em geral, o esforço maior da equipe central de Goiás nesse período (segundo semestre de 1964) está voltado para a tarefa de globalização de todos os setores de trabalho (escolas radiofônicas, programa de comunidades, supervisão etc.).

A própria equipe reviu criticamente seu itinerário e fixou-o num relatório-documento de estudo, produto de 2º Encontro de Animação Popular do MEB/Goiás, realizado em agosto de 1965. Por considerá-lo fundamental para esta exposição, transcrevo a seguir o essencial desse relatório, embora essa transcrição seja longa³:

Ressalvando a dificuldade e o perigo de toda tentativa de divisão de processos contínuos e também o fato de que a passagem de uma outra fase de consciência e ação não implica a anulação total dos elementos característicos fundamentais da fase anterior, encontramos três fases em que se pode dividir a história do MEB em Goiás.

Na primeira delas a consciência que tínhamos do significado de nosso trabalho, aliada a um conhecimento ainda restrito e superficial da condição rural – e especificamente da condição rural das áreas onde atuávamos – limitou o trabalho a um esforço de dar a um camponês um conjunto de conhecimentos mínimos (cálculo, linguagem, agricultura básica, puericultura) que nos pareciam então o necessário e urgente, e com o que compreendíamos o sentido de educação de base. Como consequência disso, grande parte dos esforços eram concentrados na alfabetização. Através dela, o trabalho era apenas pensado em termos da escola.

Neste sentido poderíamos dizer que não tínhamos ainda consciência da necessidade de uma ação: a) globalizadora, dentro da faixa educativa; b) que fosse resposta às exigências das comunidades; c) comprometida com toda a comunidade, não apenas com a população participante das escolas radiofônicas.

3. A versão integral do mesmo, com ligeiras modificações feitas por Carlos R. Brandão, seu redator principal na época, está publicado em *Cultura popular e educação popular: memória dos anos 60*, que organizei para a Editora Graal do Rio de Janeiro, em 1983.

Durante esta fase, *o sujeito do trabalho era o próprio trabalho*. Preocupamos a realização de “um programa de aulas”; o desempenho de um determinado conjunto de tarefas, elaborado na sede e assumido como um modelo ideal. A preocupação com qualquer forma de pesquisa capaz de nos tornar mais conscientes da situação e das exigências do meio rural como um todo das comunidades atingidas em particular ainda não era suficiente para passarmos dela à sua realização.

A segunda fase não foi atingida de um momento para outro. Foi o resultado de um longo processo de conscientização nossa que se pode sintetizar em: a) um aprofundamento do sentido de educação de base que passou e uma perspectiva do “ter” (ter conhecimentos básicos para viver uma vida melhor) para uma perspectiva do “ser” (ser mais consciente de seu próprio valor, de seus direitos, de sua dimensão humana, de seu lugar no desenvolvimento do País, do sentido da cultura da qual, como camponês, é criador e responsável; ser mais crítico ante a realidade que o cerca e quase sempre limita, em todos os sentidos). Isso representou o grande passo na nova direção dada à ação educadora realizada pelo MEB/Goiaás: fornecer ao camponês, a partir de seus próprios valores e condições sócio-culturais, os elementos básicos enquanto educação, para que ele por si mesmo fosse capaz de participar como sujeito de uma história, cujo sentido único deve ser promover cada vez mais todos os homens. b) Uma descoberta de que naturalmente, pelo sentido mesmo, a ação educadora do MEB não se poderia limitar às paredes das escolas radiofônicas. Toda a comunidade e não só a população constituída de alunos e monitores era responsável pelas escolas radiofônicas. Nossa ação deveria ser supletiva, numa procura de fornecer os elementos para que o povo das comunidades descobrisse sua forma própria de ação transformadora, seus objetivos e os rumos a tomar, num trabalho conjunto e concreto. c) Uma atitude de tornar o camponês *sujeito de ação educativa* do Movimento, e não *o programa estabelecido*. d) Uma procura de situar os líderes (monitores) como responsáveis imediatos por todo o trabalho a ser desenvolvido na comunidade. e) Uma busca de maior fundamentação de todo o trabalho. As exigências e a responsabilidade, aumentadas através de uma nova e muito mais profunda perspectiva de trabalho, foram também elas causa de uma preocupação da equipe em se fundamentar mais. f) Uma descoberta de novos meios de atingir a comunidade; deixar com os líderes a responsabilidade da ação transformadora, transferir “comunicações de informação”, em comunicações e diálogos conscientizadores.

Como resultado deste passo no plano da *consciência do trabalho* ocorreram modificações importantes *no próprio trabalho*. O conteúdo das aulas foi progressivamente sendo modificado em função de um conhecimento mais completo da realidade local; da nova perspectiva de educação de base; e do desenvolvimento de uma pedagogia da comunicação. Trabalhos de contacto direto foram sendo considerados como básicos no desenvolvimento de um programa de ação. Surgem então os *encontros* que, sendo em seu

início uma ida nossa às comunidades para promover debates, terminam por se constituir numa tarefa completamente assumida pela comunidade, que os planejava, elaborava e realizava.

Importante considerar que, tal como já foi acentuado, a segunda fase deixou, por último, dois pontos claramente destacados como problemas a serem revistos e corrigidos: 1º) Algumas falhas básicas da fase anterior foram apenas minorados, mas não resolvidas. Assim, embora conscientes de que o próprio povo é o sujeito de toda a ação educativa desenvolvida pelo MEB, insistimos em chegar a ele com “modelos ideais” de objetivos e planejamentos, procurando levá-lo a se conscientizar mas limitando ainda, mesmo sem o pretender, as suas opções. Procurávamos levá-lo a criticar a situação em que vivia, mas sem o sentir, levávamos esta crítica à descoberta de fenômenos que já tínhamos de antemão sistematizado como os importantes. Da mesma forma, éramos ainda em quase todas as comunidades vistos e entendidos como os responsáveis por ações *de que deveríamos ser assessores*. 2º) A passagem de uma a outra fase, embora tenha sido um fenômeno progressivamente realizado pela equipe, foi em alguns aspectos aquilo que costumamos chamar “queimar etapas”. A passagem de alguns elementos de nossa ação educativa de uma para outra forma não foi realizada acompanhando o próprio processo de conscientização dos camponeses. O debate era em geral colocado em nível muito abstrato e generalizador, para uma população que, até então, não só era colocada à margem de processo de reflexão crítica, como também não tinha recebido de nossas aulas e programas mais que “conhecimentos” e informações (1ª fase).

É importante salientar que toda essa evolução foi difícil e em certos casos, lenta. Sem assessoria suficiente, quase tudo era fruto de esforço e experiência vivida. Com mais elementos de reflexão, de pedagogia, de conhecimento da realidade, seríamos certamente libertados mais em linha reta dos obstáculos que nos dificultavam a *consciência de nossa ação*, seu sentido e os meios de vivê-la mais eficientemente.

Enquanto a passagem de uma primeira para uma segunda fase (tenha-se sempre presente a idéia de que essas fases representam momentos que se diferenciam através da vivência de novas experiências de trabalho, como resultado de um nível mais profundo de consciência dele mesmo), foi evolução lenta e continua de um mesmo processo que se explicitou aos poucos, a passagem da segunda para a terceira representou um momento mais claramente demarcado. Foi fruto de acontecimentos que se desencadearam em menos tempo, e independentemente de nossa vontade e ação.

Os acontecimentos de março-abril de 1964 provocaram uma parada forçada, ou pelo menos variação forçada no ritmo dado ao trabalho assessor do MEB, em Goiás. Diante da situação então vigente, não nos foi mais possível continuar a ter a mesma constância de contatos com as comunidades rurais. É muito fácil compreender todo o desenvolvimento dos trabalhos, envolvendo-o em todos os planos. Não só ficou mais difícil agir, dialogar, em busca do levantamento de exigências que eram já então pelo menos em

parte uma permanente preocupação, como ainda avaliar a qualidade do trabalho realizado. Quando a isso foi aliada a própria situação nacional do MEB, com realce posto sobre as dificuldades financeiras que atravessamos, então já nos é possível falar em sua verdadeira “desorganização” do trabalho de educação de base do MEB/Goiás. A sistematização da ação posta em planejamento muitas vezes era desorganizada nas várias situações concretas de ação.

Apesar de todas as dificuldades, a consciência do sentido e dos meios de nossa assessoria em plano educativo no meio goiano foram acrescidas de novos elementos. Ficaram mais claras e profundas as conclusões que nos levariam a um trabalho assessor mais eficiente e autêntico dentro de nossos objetivos. Este pode ser considerado um dos grandes obstáculos históricos do MEB em Goiás: *a realidade negou concretamente, enquanto possibilidade de ação, aquilo que, em termos de consciência, havíamos atingido e nos dispúnhamos a realizar* [MEB, 25, pp. 7-9, grifos meus].

C. Treinamento de líderes

A diversificação dos grupos de base, principalmente a criação de sindicatos rurais, deu origem a uma série de treinamentos de líderes, distintos dos treinamentos para monitores de escolas radiofônicas. Em 1963, já eram realizados em quase todos os estados, particularmente no Maranhão, Rio Grande do Norte, Sergipe, Bahia, Minas Gerais e Goiás. Coube ao MEB/Maranhão, em continuidade às caravanas, a sistematização da experiência dos treinamentos, já explicitamente considerada como atividade de animação popular.

A duração desses treinamentos era variada; normalmente ocupavam quatro ou cinco dias integrais, mas alguns chegaram a quatorze ou quinze dias, constituindo-se em verdadeiros cursos intensivos. Eram realizados em locais estratégicos, na própria área de atuação ou na sede de um município central, congregando líderes das áreas vizinhas. Alguns treinamentos mais gerais, como os de politização, realizavam-se nas capitais.

O objetivo geral desses treinamentos era a formação de lideranças, entendidas, em primeiro lugar, como desenvolvimento da capacidade crítica dos participantes, visando a conscientizá-los da realidade brasileira, suas exigências e suas injustiças, bem como da luta necessária para a transformação dessa realidade. Em segundo lugar, como instrumentalização quanto às técnicas necessárias às atividades de coordenação de grupos, reuniões e debates, ou de técnicas de comunicação (MEB, 5, p. 8). Na continuidade da ação nas bases e para o aprofundamento de sua formação, os

líderes participavam muitas vezes de um segundo treinamento, direcionado agora para um engajamento específico (sindicato, cooperativa, clube). Nesse caso, procurava-se atender aos questionamentos e equacionar as exigências feitas pelas comunidades, através de seus representantes (*idem*). Nesses treinamentos, visava-se ainda a um terceiro objetivo: organizar a ação dos líderes nas bases, dando-lhes inclusive uma dimensão regional e nacional. É interessante notar que grande parte dos retreinamentos eram iniciados com uma revisão e todos terminavam com um planejamento de tarefas.

Os treinamentos de líderes eram cuidadosamente planejados, criteriosamente executados e seriamente avaliados quanto à adequação dos objetivos, à dosagem dos conteúdos e à utilização das técnicas, tendo em vista o nível dos treinandos e sua possibilidade concreta de ação. No caso do Maranhão – como já foi dito, a experiência mais sistematizada, mais bem relatada e bem analisada – pela complexidade dos temas abordados e considerando que a maior parte dos treinandos eram apenas semi-alfabetizados, e alguns mesmo analfabetos, utilizavam-se muitos recursos audiovisuais, variados e muito simples: “cartazes em cartolina, alguns álbuns seriados e os famosos ‘filmes’, que simplesmente eram a apresentação de uma dada realidade de forma seqüenciada, em desenhos num rolo de papel que se desenrolava com o apoio de duas garrafas” (RAPOSO, 1985, p. 102). Fiel à postura não-diretiva, o MEB não apresentava conteúdos prontos. Retratava a realidade vivida pelos camponeses e pelos trabalhadores rurais e questionava com eles essa realidade, analisando-a (ou “julgando-a”) ante os valores considerados fundamentais: pessoa e justiça. Por isso, a ênfase no debate e o cuidado de fixar os resultados das discussões feitas em pequenos grupos e principalmente nas assembléias, através de relatórios extremamente objetivos e pequenos textos escritos em linguagem acessível. Com muita freqüência, lançava-se mão de músicas, com letras sobre os temas estudados, como reforço e fixação do conteúdo.

Como observa Raposo (1985) os treinamentos atacavam de frente “o principal entrave da cultura popular, que é a concepção da realidade como dada” (p. 121) e operavam no sentido de criar “hábitos de reflexão individual e de grupo, na busca da essência dos fatos” (p. 119). Por experiência, conheciam os treinadores os perigos de uma superposição de noções e conceitos novos aos antigos. E sabiam que só se obteria uma nova visão do mundo, principalmente da parte dos camponeses, a partir de uma análise crítica dos conceitos que se queria superar.

Dos relatórios vistos e das entrevistas realizadas por Raposo, ressalta uma afirmativa: os treinamentos tornaram-se a principal peça do trabalho educativo do MEB; alguns treinandos ouvidos afirmavam cabalmente que o treinamento de que participaram foi o divisor de águas do seu processo de conscientização. Tudo indica que o MEB conseguia ser extremamente eficiente em sua realização, inclusive quanto à mobilização e preparação dos treinandos para a realização de tarefas concretas em suas comunidades. Embora voltados, na maior parte das vezes, para a organização dos sindicatos, os treinamentos geraram uma série de outras atividades – inclusive escolas, radiofônicas ou não – criadas e mantidas pelas comunidades. Se se pode dizer que a ação junto aos sindicatos foi o principal motor, sobretudo durante o ano de 1963, para o contato direto com as bases, e o mais forte catalisador da ação política do MEB, pode-se afirmar também que os treinamentos de líderes – e, por influência destes, também os treinamentos de monitores –, durante os anos de 1963-1966, foram um dos principais veículos de conscientização e de politização.

Para demonstrar o processo educativo (conscientização) que ocorria nos treinamentos e o potencial de organização por eles gerado (politização), considero importante transcrever, apesar de longo, um “relato vivo” de um treinamento. Trata-se de parte da entrevista de Manoel da Conceição a Ana Maria Galano, por ela editada no livro *Essa terra é nossa: depoimento sobre a vida e as lutas de camponeses no Estado do Maranhão* (Vozes, 1979). No capítulo intitulado “O primeiro sindicato” (pp. 89-93), é feita uma pormenorizada descrição de um “curso do MEB” e agudas observações sobre as limitações que o Movimento enfrentava. Esse relato exemplifica, magistralmente, o método utilizado no treinamento, as atividades dele decorrentes e seus desdobramentos políticos.

No mesmo ano de 1962 aparece a história do sindicato rural. Sabia-se que no jornal saía notícia do sindicalismo em luta prá se legalizar. Mas, para nós, foi através do pessoal do Movimento de Educação de Base que chegou o sindicalismo.

O MEB tinha um convênio com o Governo Goulart para trabalhar no campo seis anos, numas experiências educativas e movimento sindical. O pessoal do MEB era ligado à Igreja católica apostólica de Roma, representada por dom Frago, bispo de São Luís.

Em Teresina, no Piauí, tinha a Rádio Pioneira, que transmitia o programa do MEB. Era uma rádio que se ouvia no Maranhão inteiro, no Piauí, até no Ceará. Tinha também a Difusora do Maranhão, uma rádio do Estado, que divulgava algumas personalidades daquela época de grande luta por democracia, quando o Jânio Quadros foi posto fora.

Pobre não tinha rádio. Nego que era comerciante tinha um rádio assim grande, caseiro. Estava lá na mesa pra chamar a atenção da freguesia. O pessoal ia fazer compras na boca da noite – seis horas, sete horas – e ficava lá ouvindo.

No interior, raramente um camponês tinha rádio nesta época. Quando tinha, era um trabalhador rural já mais ou menos remediado. Um cara que tinha um patrão que deu crédito pra ele comprar o rádio a prestação na cidade. Mas lá só quem tinha rádio mesmo era esse Zé Machado, o comerciante.

O MEB chega e fala no negócio do sindicato, uma proposta ainda feita pelo Papa João XXIII, aquele que tinha sido descendente de trabalhador rural.

E nós: “Bem, agora estamos apoiados pela lei, pelo papa, pela Igreja. Vem gente da cidade. O pessoal está ficando importante aqui no interior.”

Nessas alturas, o José Machado, comerciante, lança sua candidatura para ser vereador de São José do Tufi na Câmara Municipal. Ele era um instrumento dos Maluf, aqueles que estavam governando o município de Pindaré-Mirim há mais de vinte anos.

O pessoal do MEB fez uma primeira visita lá em São José do Tufi e convocou até os vereadores para uma grande assembléia. Foi ao ar livre, porque não tinha local em que coubesse todo mundo. Fizeram a assembléia debaixo de uma latada, na porta desse comerciante.

Logo aí, o MEB fez o convite: que o pessoal pensasse que ia ter um curso em Santa Inês; era bom uma pessoa ir fazer o curso e depois explicar ao nível local o sindicalismo, o problema das escolas de alfabetização.

O Zé Machado resolve então falar na candidatura dele. Também gostaria do apoio daquele povo. Se fosse eleito, iria dar muitos benefícios, inclusive uma comunicação telegráfica de Pindará para Tufilândia. O lugar já estava bastante grandinho e tinha que ter uma comunicação. Não havia estradas de rodovia pra chegar em Santa Inês. O sujeito ia de canoa ou então tinha que ir de pé. Ou em costa de cavalo, de jumento ou burro. Eram só os transportes que tinha lá na época.

Nessa hora, uma menina que representava o MEB disse: “Olha, depois que a gente fizer a reunião, se o senhor quiser falar política convoca reunião por conta própria. Aqui, nós estamos falando do problema dos trabalhadores, problemas de sindicato, problemas de educação. A gente não é político, não faz parte da estrutura dos partidos políticos”.

O Zé Machado ficou todo desmantelado. Fez uma demagogia bem grossa: “Minha mulher hoje está servindo de escrava. Essas moças que vêm de São Luís não podem comer em casa de qualquer pessoa. Então chamei lá pra casa, Minha mulher com todo prazer está fazendo a comida”.

O MEB fez esse mesmo tipo de assembléia em vários outros povoados de Pindaré-Mirim. Eu fui indicado para ir ao curso pelo pessoal da mata. De Santa Inês a São José do Tufi eram 8 léguas. São 6 quilômetros cada légua, logo 48 quilômetros. A gente foi a pé.

No dia de começar o curso, tinha já trinta e cinco trabalhadores rurais do município do Pindaré-Mirim. Esse curso durou 14 dias. Muita coisa na época, durante o curso, a gente não aprendeu. Mas depois, revendo os papéis, a gente começou a assimilar uma série de perguntas, porque o curso era muito mais em forma de questionarinhos.

O pessoal do MEB fez toda uma estrutura do ponto de vista político, ligando o município com o estado, a presidência da República. Na região, nós classificamos o curso de seminário para analfabetos, porque não precisava ler. Você via através do retrato das coisas pintadas lá no quadro, na cartolina.

– Então, como é que eleger o prefeito?

O pessoal lá votando – na pintura. Depois de eleito o prefeito, você via logo uma cadeia, polícia. Na segunda página você via os movimentos camponeses ligados, de mãos dadas. Alguns tombados, mortos na terra e as balas saindo da boca dos fuzis da polícia, que estava lá na prefeitura.

O MEB questionava se esse sistema de eleição era suficiente pra conseguir a terra, já que aquelas brigas eram em função do problema da terra. Eles levantavam uma série de coisas técnicas – agrícolas, saúde, escola – que a gente podia conseguir daquela forma: através do voto. Alguns achavam que não.

Na outra parte do curso eles mostravam o camponês sem nenhuma assistência, morrendo sem tratamento nenhum: uma hora de cócoras, sentado, encorujado; outra hora lá na rede.

Aquilo tudo a gente tinha que interpretar: o que era o quadro? A partir da interpretação é que se dizia alguma coisa. O pessoal do MEB ia fazendo outras perguntas e anotavam as respostas da gente.

Faziam também os grupos de pessoas representantes dos governos. A gente ia falar com o governo demagogo: ele prometia muita coisa; que a gente ficasse lá mesmo e ele ia fazer tudo.

O governo democrático, no sentido da palavra popular, falava que tínhamos que lutar pra mudar. Um prefeito, um governador ou o presidente da República, sem o povo organizado lutando pelos seus interesses, não podia fazer nada.

O que era o governo ditatorial? Recebia a gente com a cara muito fechada, com palavras bastante grosseiras, pouca atenção e dando ordens.

Depois entraram no problema econômico: começamos a ver o comerciante comprando o produto do camponês. Digamos, por cada saco de gênero, o camponês recebia 10 moedinhas. Isso tudo em imagens. Nada de leitura. Do outro lado, pertinho do capitalista, 300 moedas que tinham saído dos mesmos sacos. Aquele comerciante tinha ficado com uma parte. Ia seguindo; o bolo de dinheiro ia crescendo e cada um ficava com uma parte do bolo. Nego ficava de boca aberta. A gente ia começando a descobrir que tinha manobra, um jogo desgraçado.

Começou então uma certa contradição entre o pessoal: “Isso só se organizando em ligas camponesas; mas vem luta e dá morte. O que vamos fazer pra não morrer? Se a gente vota no prefeito, dá naquilo que deu lá”. O MEB nunca foi capaz de dar uma resposta.

A gente termina o curso e todo mundo volta pros povoados com muitas coisas implantadas na cabeça. Alguns companheiros fizeram o curso, mas chegaram nos seus povoados e continuaram não fazendo nada. Foram prá lá como líder, porque tinham feito o curso. Mas não um líder porque fosse fazer um trabalho de base, como o curso tinha ensinado.

Dessas trinta e cinco pessoas que tinham lá eu me lembro dos seguintes companheiros que assumiram um trabalho de base: Antônio Lisboa Brito, piauiense, dezessete filhos, 10 mortos, 7 vivos. Além de ser lavrador, ele também era ferreiro. Fazia ferramentas, mas como não tinha oficina, trabalhava na oficina dos outros. Depois dividia as ferramentas no meio, com o cara que era dono da oficina. Os filhos e a mulher se dedicavam muito à quebra do coco do babaçu e também trabalhavam na roça. Esse companheiro foi um dos que mais organizou gente na região dele.

No mesmo povoado de Santa Filomena – fica bem encostadinho de Santa Inês – Raymundo Iolando, casado, com filho já homem. Era um cara de 50 anos. Três pessoas num povoado chamado Mandioccal e na cidadezinha de São José do Aterrado: Antônio Pires, Raimundo Amorim e José Lopes da Silva. Lá criaram escolas de alfabetização do sindicato.

Em Olho d'Água dos Carneiros tinha Manuel Dourado, e esse homem foi um dos principais líderes na localidade. Logo em seguida ao curso criou uma escola.

Depois nós tínhamos Laje Grande. Lá foram José Luís da Silva, vulgo Jodinha, e Raimundo Português os caras que mobilizaram o povo. Manuel Antônio é que era o responsável pelo trabalho no povoado de Pitambeira. Em Morada Nova tinha um conjunto de líderes: o velho Eustáquio, o Genésio e outros. Também fizeram um movimento. Depois tinha o Alto da Cruz; já não lembro o nome dos companheiros de lá. Tinha eu em Tufilândia e mais outro que se chamava Antônio Arruda. Tinha também um companheiro que veio dum lugar chamado Centro dos Borjas.

6.2 CONCEPÇÃO DE ANIMAÇÃO POPULAR

Como pode ser visto na apresentação das caravanas e dos encontros, essas experiências foram desenvolvidas com vistas a complementar ou substituir a ação realizada através das escolas radiofônicas, diversificando atividades e realizando um contato direto com as comunidades, contato esse aprofundado nos treinamentos de líderes, a partir dos quais se organizava a ação. Em 1965, o MEB trabalha com novo alento, no sentido de recompor o trabalho nas bases, desorganizado pela interrupção após abril de 1964 e, em alguns estados, pela perseguição policial e dos patrões aos monitores e dirigentes sindicais. Essa recomposição se fez também pela retomada de

seus objetivos maiores. Ou seja: no bojo de uma crise simultaneamente política, ideológica e financeira, o MEB reafirma seu conceito de educação e seu compromisso com as classes populares. Mantendo-se fiel à definição de movimento educativo e à vocação de movimento popular, procura ainda revitalizar as escolas radiofônicas. De certa forma, é surpreendente como não abandona, pelo menos nessa fase, seus primeiros instrumentos de ação. Renova-os; recoloca-os noutra dimensão; reequaciona-os, agora na perspectiva da animação popular.

Mas, para além dessa revitalização – por exemplo, através do MEB/Goias –, O MEB percebe que o trabalho centrado nas escolas não é suficiente: “Há mesmo casos em que a comunidade está unida, preparada, agindo em torno de verdadeiros líderes e com uma atenção muito pequena para a escola radiofônica local” (MEB, 5, p. 10). Mesmo quando a escola é bem aceita, ela o é enquanto novidade; desgasta-se quando perde essa característica, comprometendo grande parte do esforço. E interpreta-se: “Isto pode significar que, em muitos casos, toda a adesão a uma ação transformadora, a partir de um núcleo educativo, é dirigida por fatores superficiais” (idem, *ibidem*).

É nesse momento, e creio que só nele, pelo menos na fase que analiso, que o MEB, em alguns sistemas, fala explicitamente em termos de organização de classe. E, a meu ver, naquelas equipes que buscavam uma identificação real do movimento com os problemas dos trabalhadores rurais, é também nesse momento que se põe mais concretamente a necessidade de um projeto político. Mas já se estava em meados de 1964, e hoje pode-se ver claramente o impasse para o qual MEB caminhava a passos largos.

Como minha intenção é documentar uma experiência, principalmente no que teve de mais expressiva, não posso evitar mais uma transcrição. Trata-se de dois excertos, respectivamente a introdução e a apreciação final do relatório de um treinamento de líderes realizado pelo MEB/Recife em agosto/setembro de 1965, exatamente quando era emitida a programação radiofônica que apresentei no capítulo anterior:

As atividades do Sistema durante os últimos quatro meses trouxeram-nos uma boa visão da real situação do campo durante a entressafra e das respectivas, para a moagem. Na área prioritária, escolas de bons monitores começaram a cair. Em diversos casos, a queda de freqüência foi de tal ordem que tornou a escola sem nenhuma representatividade no meio camponês. Os alunos melhores saíam. A freqüência se limitava e um grupo de adolescentes. De outro lado, a crise se agravou no campo. A fome e a multiplicidade de casos trabalhistas sem solução puseram os camponeses em

descrédito diante do sindicato de sua capacidade de autopromoção. Fora desses dois aspectos, o fechamento de escolas assumidas por bons monitores seguiu-se de um afastamento da luta camponesa. O que significa que o compromisso assumido era com uma escola e não com a classe rural.

Dentro dessa perspectiva geral, colocamos o treinamento de líderes. O trabalho do mês de agosto foi polarizado pela sua preparação. As reuniões de monitores, os contatos pessoais nas feiras ou na sede, giravam em torno desse objetivo central. Da seleção de área até a programação, tudo foi analisado e discutido com os monitores na fase preparatória. Os monitores assumiram o compromisso de escolher, cada um, em sua comunidade, outro trabalhador para participar do encontro. Assim tivemos 20 líderes, dos quais 12 eram monitores e 8 não tinham nenhuma responsabilidade com o trabalho do MEB. A grande preocupação era abrir o treino, para formar outras pessoas que pudessem, com o monitor, lastrear nas comunidades um trabalho que não se firme numa ligação afetiva com a equipe nem se restrinja ao compromisso com a escola.

A experiência desse treino foi inteiramente válida. Houve reflexão séria em que predominou a preocupação de traduzir em ação as conclusões tiradas pelos grupos. [...] As conversas pessoais e os debates em grupo possibilitaram uma visão real de como os problemas camponeses têm evoluído a partir dos treinamentos de fevereiro e março. A instabilidade e insuficiência de trabalho e os salários arbitrários aumentam rapidamente a desilusão do trabalhador rural. O campo está frustrado diante da greve votada, mas não deflagrada. Os apelos ao órgão sindical para resolver ou encaminhar questões trabalhistas não resolvem nada. O descrédito nos sindicatos é cada dia maior. Pelo que pudemos observar, há uma grande expectativa de algo imediato e radical que livre os camponeses dos problemas atuais. O agravamento do desemprego e a fome agem como uma exigência de solução imediata. A expectativa é fazer alguma coisa contra pessoas ou instituições que encarnam, diante deles, a responsabilidade de sua situação desumana.

Todavia, não existem perspectivas de mudança. É muito mais uma ânsia de libertação, de solução dos seus problemas, de quebrar o cativeiro em que eles, camponeses, vivem atualmente. A visão limitada não permite que tenham qualquer perspectiva sobre o que devem construir sobre a libertação a que aspiram. Querem limpar o terreno mas não sabem como fazer o roçado [MEB, 219a, n. p.].

Mesmo conservando como principal eixo de ação o sistema radioeducativo, pelo menos até o encerramento dos grandes sistemas estaduais ao final de 1966, observam-se mudanças significativas nos procedimentos relativos à radicação de escolas, ao treinamento e à supervisão. Progressivamente, “[...] o MEB transportou o melhor de sua prática para uma presença direta nas bases e para a organização de trabalhos sócio-políticos nas comunidades” (BRANDÃO, 1977, p. 36). Progressivamente também, o con-

ceito de educação de base é substituído pelo conceito de animação popular. Preservando os elementos fundamentais da definição que o Movimento se havia dado ao final de 1962 (pessoa humana, conscientização, auto-promoção etc.), define-se agora a animação popular, que se torna o objetivo operacional do MEB:

Animação popular é um processo de estruturação de comunidades e organização de grupos, progressivamente assumido por seus próprios membros, a partir de seus elementos de liderança. A comunidade organiza-se em consequência da descoberta de seus valores e recursos frente a suas necessidades, em busca da superação de seus problemas sociais, econômicos, culturais, políticos e religiosos e no sentido da afirmação de seus membros como sujeitos [MEB, 166, p. 26].

Essa transformação no modo de agir foi, em primeiro lugar, uma modificação exigida pela própria prática, visando a atingir os objetivos anteriormente fixados. Além disso, concretizou a alternativa de contato mais estreito entre as equipes, colocadas agora na função de assessoria, e os grupos organizados. Pressentindo os impasses a que poderia chegar – como de fato chegou –, por sua vinculação institucional à Igreja e sua dependência financeira do Estado, o MEB procurou treinar líderes para assumir efetivamente o trabalho nas bases. Acreditava-se que, assim agindo, o Movimento estaria sendo assumido pelo povo, passando a ser de fato um movimento do povo.

As experiências das caravanas e dos encontros operam uma inversão no plano conceitual do MEB. Quando a ênfase estava posta nas escolas radiofônicas, ia-se da consciência dos problemas, através da crítica a situações de injustiça e exploração, para uma ação de mudança através dos grupos organizados (escolas radiofônicas, sindicatos, cooperativas, clubes de mães, grupos de lazer etc.). Com a ênfase no contato direto, vai-se da ação à conscientização: a comunidade se encontra, descobre seus líderes, une-se em torno deles para equacionar e resolver seus problemas imediatos, conscientizando-se a partir da ação concreta e da reflexão sobre ela. O que contava, todavia, não era a ação pela ação, mas a organização da comunidade para a ação. Acreditava o MEB que, assumindo tarefas concretas, os grupos chegariam às causas dos problemas e organizar-se-iam para uma ação mais ampla e profunda de transformação das estruturas econômico-sociais. Os exemplos de trabalhos comunitários não deveriam, assim, ser vistos apenas por seus resultados concretos. A organização para construir uma escola e exigir uma

professora visava obviamente a atender ao problema de crianças sem escola, mas se encaminhava o grupo para rever não só a eficiência daquela tarefa, mas sua capacidade de mobilização e sua competência para enfrentar problemas maiores. Da mesma forma, uma roça comunitária era feita, por exemplo, para apoiar uma família em dificuldades; mas, no limite, objetiva-se mostrar que era possível outro modo de produção.

Por sua vez, no plano operacional, a animação popular reforça a idéia de áreas prioritárias, introduzida pela racionalização do trabalho, após a crise de 1964. Contrapondo-se à dispersão gerada, nos primeiros anos, pela radicação extensiva das escolas radiofônicas, a animação popular (nela incluindo a revitalização das antigas escolas radiofônicas e a instalação de novas) deveria ser realizada em áreas selecionadas, tendo em vista a receptividade da população e as possibilidades das equipes locais, frente aos recursos disponíveis.

A animação popular introduz também a necessidade da pesquisa no estudo de área, no acompanhamento e na avaliação dos trabalhos. O estudo de área é imensamente valorizado como a única forma de obter resultados realmente válidos sobre as condições de cada comunidade a ser atingida; possuir suficiente conhecimento da comunidade para decidir sobre a conveniência de um trabalho a ser realizado; obter elementos sobre a situação da comunidade, antes de iniciar o trabalho (MEB, 2, p. 7).

Além disso, são atribuídas ao estudo de área duas outras funções: “descoberta de líderes que deverão assumir os trabalhos futuros” e fonte dos “dados da realidade local a serem transmitidos a estes líderes e colocados em diálogo através de reuniões e debates com a comunidade” (idem, *ibidem*).

A essa necessidade de “pesquisa científica” foi contraposto, às vezes radicalmente, o conhecimento vivenciado da realidade. E não poucas equipes se insurgiram com o esquema demasiado empírico do levantamento de dados proposto pelo MEB/Nacional e por ele testado no 2º Treinamento de Supervisores da Bahia, em setembro/outubro de 1964 (MEB, 208, anexo 1). É certo que algumas equipes desenvolveram procedimentos relativamente bem elaborados e sistemáticas mais dinâmicas, metodizando, por exemplo, a observação das áreas a serem atingidas e o conhecimento vivenciado que já tinham das mesmas, através do contato direto com grupos e comunidades. Mas não despertou o MEB, nessa fase, para uma linha de pesquisa participativa, ou pesquisa-ação, que talvez lhe abrisse novos caminhos. Propostas limitadas de pesquisa empírica, quase só de levantamentos, não só explicavam a reação de elementos por demais habituados ao

diálogo e à doação pessoal, como praticamente invalidaram a idéia do acompanhamento e da avaliação, já em si difícil. De toda forma, a necessidade de planejar a atuação nas bases, através da escolha criteriosa das áreas; a sempre presente necessidade de estudos de fundamentação teórica, inclusive sobre a animação popular; e o aperfeiçoamento técnico para o trabalho com grupos, marcaram os anos de 1965-1966.

Outro aspecto importante, nos planos conceitual e operacional, diz respeito à supervisão, assumida agora na perspectiva de assessoria: “devemos limitar-nos a fornecer à comunidade, através de seus líderes, aqueles dados e técnicas que eles não atinjam por si” (MEB, 2, p. 6). Resguardava-se sempre o assumir do trabalho pelas próprias comunidades, condição básica para que fosse autêntico; a autonomia dos grupos, colaborando os assessores na troca de experiências e de conhecimentos, de tal forma que “MEB e comunidade, animadores e assessores, todos devem encontrar-se em um mesmo plano e intercolaborar na realização de um projeto enriquecedor para ambos” (idem, *ibidem*).

Como movimento educativo, o MEB participaria apenas de uma etapa da animação popular, ou seja: deveria suscitar a estruturação das comunidades, pela consciência de seus problemas, formação de sua liderança e organização dos grupos de ação, mas não deveria orientar ou assumir a realização de projetos concretos, de livre escolha e total responsabilidade da comunidade. Daí a perspectiva de assessoria, em termos de apoio, mas não de compromisso com a ação concreta. E essencialmente aqui a postura não-diretivistica, de respeito às decisões dos grupos, mesmo que elas não fossem consideradas as melhores ou as mais acertadas.

Nestes termos, a animação popular é entendida como um processo essencialmente político:

- a) porque é uma educação de vida comunitária, de participação comum nos problemas e soluções de cada dia e, por isso, é um processo gradativo de conscientização;
- b) porque estrutura a comunidade de tal forma que possibilita a participação política de cada um na vida da comunidade, através de grupos e trabalhos comuns;
- c) porque leva inevitavelmente a ampliar esta vida política para o processo político nacional (MEB, 1966, p. 27).

Como diz Wanderley (1984), algumas dessas afirmações e o processo concreto deslançado nas bases revelam os problemas-limite com os quais o

MEB estava se defrontando: “se a animação popular era um processo essencialmente político, não havia como fugir ao embate com a política” (p. 241). A experiência de sindicalização rural já havia mostrado, a partir de 1963, quanto são relativas essas distinções, no terreno concreto. Embora se definisse o MEB por uma educação sindicalista, em muitos estados não pode fugir a uma ação sindical, entendida como assessoria, mas vista, interpretada e criticada como um compromisso e uma filiação a determinada corrente – como não poderia deixar de ser (MEB, 191). Wanderley afirma ainda que a animação popular “repõe a questão complexa dos limites de um movimento socioeducativo, principalmente quando ele se amplia para uma proporção além da almejada nas finalidades iniciais” (idem, *ibidem*).

Quanto à abordagem da animação popular como processo, embora reconhecendo sua importância, limitar-me-ei a lembrar que o MEB nele distinguia as seguintes fases: estudo de área, identificação e treinamento de líderes, supervisão e assessoramento, e acompanhamento e avaliação (essa quarta fase nunca chegou a ser sistematizada). Como já foi dito, a única análise de que se dispõe da animação popular como processo, complementada pela descrição de suas formas de execução, encontra-se em Raposo (1985, pp. 97-151). Ao lado das escolas radiofônicas para adultos, ou de escolas convencionais para crianças, dos sindicatos (que se esvaziaram após 1964), e das cooperativas (que nunca chegaram a expressões convincentes), as comunidades assumiam tarefas em geral mais modestas, significativas porém a seu nível. Entre elas:

- a) serviços de ajuda mútua (espontânea e inteiramente organizada como na comunidade de Tapari, no Pará): construção ou aumento de casa para a escola ou barracos para festas, abertura e limpeza de trechos de estradas etc.;
- b) formação de conselhos de bairros, cursos para regentes leigos, clubes de mães, escolas para crianças (no Projeto São Felipe, na Bahia);
- c) roças comunitárias (em Socorro, no Piauí), com aquisição do terreno por um grupo de lavradores despejados de suas posses;
- d) construção de uma vila (em Jararacas, Sistema de Bragança do Pará), aproximando os camponeses que se haviam unido sob a liderança de um monitor;
- e) organização de núcleos para o trabalho comum na agricultura e na melhoria das condições do povoado, e de clubes de mães, que

se encarregam de campanhas sanitárias (em Fonte Nova, no Sistema de Tefé).

A concepção e a prática da animação cultural precisam ser analisadas a partir de um referencial mais amplo. É certo que, a partir de 1965, sob a insegurança de poder ou não sobreviver, o MEB volta-se cada vez mais para suas bases. O trabalho apresenta-se mais maduro e mais profundo, principalmente no sentido de ser assumido com e pela população envolvida. E, ao mesmo tempo em que a metodologia se aprofunda, diversificaram-se as atividades, expressas como caravanas e encontros, caminhando-se para o que se definiu como animação popular. Na verdade, essa definição já estava implícita desde as origens; pode-se dizer que ocorreu uma explicitação do que se desejava e, em particular, uma tentativa de plena realização dos objetivos fixados no 1º Encontro de Coordenadores.

Mas, embora fortemente inspirada pela prática, a concepção de animação popular, como já foi dito, valeu-se das experiências e da teorização da animação rural realizada nos países africanos de língua francesa, também no início dos anos de 1960. Não só houve uma observação *in loco* da experiência de Marrocos, como o MEB recebia e estudava os relatórios do IRAM, principalmente aqueles relativos à experiência do Senegal⁴. Rapidamente esse novo conceito superou o de desenvolvimento de comunidades, forma de intervenção bem mais tradicional que desde o início aparecia como um dos meios de ação do MEB. Alguns elementos essenciais de sua filosofia foram conservados, mesmo na redefinição de 1962, e além do mais, incorporavam-se à prática do Movimento, na medida em que eram práticas mais antigas e largamente disseminadas. Some-se a isto o fato de que vários supervisores e coordenadores provinham de escolas de serviço social ou de outras instituições fortemente marcadas pelas idéias do desenvolvimento comunitário, como o Serviço Social Rural.

Mas, o que distinguiria a animação rural do desenvolvimento comunitário, e quais teriam sido efetivamente as influências da animação rural na animação popular?

4. Entre esses estudos e relatórios, destaco: *L'Animation rural au Senegal: étude générale, orientations et résultats* (IRAM, 1960) e a comunicação *L'Animation rurale* (Goussault, 1964-1965), que toma por base o caso de Marrocos, e o importante estudo de Meister (1969): *Participation, animation et développement*, escrito a partir de uma pesquisa por ele realizada na Argentina, entre 1961 e 1964.

A animação rural definia-se essencialmente como uma “ação no desenvolvimento”. Tratava-se de uma intervenção nas estruturas tradicionais dos países recém-saídos da condição de colônia, visando a obter a colaboração das populações rurais com os poderes públicos nas tarefas do desenvolvimento econômico (IRAM, 1960, p. I). Tanto quanto o desenvolvimento comunitário, era um esforço com vista a estender ao conjunto do meio rural, principalmente tradicional, e às populações que estavam às margens do benefício dos poderes públicos, “uma ação que lhes permitisse prepararem-se para receber a intervenção do Estado” (GOUSSAULT, 1964-1965, p. 2).

A animação rural assumia, de início, dois conceitos fundamentais: “investimento-trabalho”, noção relativamente próxima à de “capital humano”, que ajudaria a compensar a falta de capitais técnicos e financeiros; e “célula de base do desenvolvimento” ou “unidade de base da animação rural”. Nesta última, deveriam integrar-se três fatores fundamentais para que uma coletividade pudesse ser considerada “em processo de desenvolvimento”: uma população preparada para novas tarefas; trabalhos adequados às possibilidades da participação camponesa; enquadramento mínimo, técnico e administrativo, capaz de apoiar essa participação (IRAM, 1960, p. I).

É importante frisar que não se tratava apenas do desenvolvimento comunitário de melhoria das condições de vida e de trabalho de uma comunidade local, mera acomodação ou arranjo da realidade existente. Nesse caso, o ponto de partida do desenvolvimento comunitário, e na maior parte das vezes seu horizonte, é a comunidade local, a pequena localidade de limites bem definidos (no caso brasileiro: o povoado, o vilarejo, o arruado). Vários autores indicam que, na base dessa concepção, está a idealização da comunidade e da vida rural, assim como a fé na criatividade dos grupos primários e a crença no seu poder voluntário e autônomo, reafirmando-se a criatividade desses grupos e a crença no valor dos contatos pessoais. Para Meister (1969), essa concepção supõe uma sociedade harmônica, na qual as divergências e os conflitos de interesses privados se reconciliariam no interesse comum. E essa concepção fundamenta um conceito idealista de “democracia de base”, que não encontra possibilidade de realização prática, nem mesmo ao nível da pequena localidade (idem, pp. 220-224).

Mesmo nos casos em que o desenvolvimento comunitário tentou ligar-se a projetos regionais de transformação das estruturas econômicas e sociais, embora essa tentativa permitisse passar da visão local anterior para uma dimensão mais ampla, amarrou-se historicamente à modernização. Em

decorrência disso, a participação esperada no desenvolvimento apresenta-se sobretudo como uma mudança cultural, encarada como condição necessária para as mudanças estruturais. A participação assim concebida “deixa permanecer intocada a estrutura de classes e, como decorrência, as relações de produção e dominação que geram em última instância todas as demais estruturas do país” (AMMANN, 1980, p. 83).

Em uma versão ou em outra, as experiências de desenvolvimento comunitário, em todos os países novos, não conseguiram “criar estruturas sociais abertas a mudanças, nem fornecer os meios para que a população agisse racionalmente” (MEISTER, 1969, p. 216), numa escala significativa. Sua tendência maior é “explodir em milhares de pequenos projetos não coordenados, cujos resultados podem certamente consistir em notáveis melhoramentos da vida comunitária isolada, mas não em colaboração significativa para o desenvolvimento de todo o país” (idem, *ibidem*).

Essa é uma das diferenças fundamentais entre a animação rural e o desenvolvimento comunitário. A primeira apresenta-se desde o primeiro momento como uma articulação dos poderes públicos com a organização popular, tendo por objetivo associar a população às ações governamentais do desenvolvimento. Em sentido mais amplo, a animação (rural, urbana, feminina, de jovens etc.) era considerada pelos seus criadores como “uma forma educativa que provoca o nascimento de estruturas reais de participação em todos os níveis, com vistas ao desenvolvimento animado” (GOUSSAULT, 1964-1965, p. 24). Pensava-se num tipo especial de desenvolvimento, no qual se conjugariam “uma ação global de educação no desenvolvimento e de uma evolução sincronizada de estruturas (aparelhos e redes) econômicas, administrativas, sociais e políticas, dando aos fatores clássicos do desenvolvimento uma base específica de animação e participação” (idem, *ibidem*).

Pode-se argumentar que, nesse mesmo período, também o desenvolvimento comunitário teria objetivos equivalentes. De fato, já em meados dos anos de 1960, as Nações Unidas entendiam-no como “aqueles processos em virtude dos quais os esforços de uma população somam-se aos de seu governo para melhorar as condições econômicas, sociais e culturais das comunidades, integrá-las na vida do país e permitir-lhes contribuir plenamente ao progresso nacional” (BELTRÁN, 1966, p. 7). Mas tanto o ponto de partida como o horizonte de cada um são distintos. Enquanto horizonte, é da essência da animação uma visão global e, decorrente dessa, um projeto de transformação da sociedade. O desenvolvimento de comunidades, assim como o desenvolvimento econômico na perspectiva liberal, evita o

projeto histórico. Assume a visão global como algo que precisa ser mantido e aceitam-se como necessárias apenas mudanças parciais, visando a um novo “arranjo” das partes, em função do equilíbrio de um todo que não é questionado, porque assumido como fundamentalmente correto, embora imperfeito.

A partir dessas referências mais gerais, têm-se elementos para analisar o significado da animação popular. Em primeiro lugar, considero que a animação rural foi um paradigma para o MEB. Explico-me: por sua prática e pela reflexão sobre esta prática, construía ele um caminho próprio. Por incorporar práticas anteriores, especificamente do desenvolvimento comunitário, não se pode dizer que sua proposta fosse única e, até certo ponto, nem mesmo original. Em verdade, procurava realizar de uma maneira nova práticas antigas – o que se constituiria em uma redescoberta; nesse esforço, recriava atividades e inventava processos. O estudo dos documentos do IRAM mostrava que o caminho, que se fazia pelo caminhar, estava certo. O confronto com outras experiências, também inovadoras, validava a própria experiência; iluminava pontos obscuros, por semelhança ou contraste; ajudava a formulação e a sistematização.

Pode-se ver isso claramente, em primeiro lugar, com relação à metodologia. No relatório referente aos trabalhos no Senegal (IRAM, 1960, pp. 4-5) apresentam-se como aspectos pedagógicos e psicossociais da animação: a seleção, a formação e o “colocar em ação” os animadores; conhecimento do meio, estudando-se os dados disponíveis (históricos, sobre a situação atual, culturais, religiosos) e descobrindo esses elementos ao vivo, nos estágios de formação e nos trabalhos de campo; a definição de um esquema educativo muito firme, para contrapô-lo a uma sociedade muito estruturada e hierarquizada (no caso africano).

Os dois primeiros elementos são essenciais também no conceito de animação popular. Já fiz referência ao fato de não ter sido proposta, pela equipe nacional, uma metodologia de pesquisa mais de acordo com a natureza e a experiência do Movimento, não sem protesto de algumas equipes locais. Quanto ao terceiro elemento, vejo-o perfeitamente incorporado na prática dos treinamentos de líderes, ponto alto do trabalho de animação popular do MEB, principalmente de 1963 a 1965.

Em segundo lugar, é essencial frisar que a animação popular não estava referida ao desenvolvimento econômico, em termos de um plano de desenvolvimento nacional ou regional ao qual a população deveria aderir e em virtude do qual se justificaria sua participação⁵. No período em estudo, existiam planos; mas, mesmo quando levados a sério pelo próprio Es-

tado, não chegavam às bases. Além disso, muito mais fortes que os planos foram os mecanismos criados pelo governo para a captação da poupança, através, por exemplo, de impostos, e sua transferência diretamente aos detentores de capital, através de incentivos e empréstimos a juros ínfimos. Por outro lado, sentiam-se muito concretamente, desde o início dos anos de 1960, os desequilíbrios causados pela prioridade concedida à industrialização e ao Centro-Sul do país. E se a reforma agrária foi uma bandeira, as reações dos donos de terra em 1963-1964 era já o prenúncio da contra-reforma que passou a ocorrer logo a seguir. De toda forma, o Brasil, no início dos anos de 1960, vivia ainda a ideologia do desenvolvimentismo do período imediatamente anterior. Pode-se dizer que havia se popularizado a “ideologia do desenvolvimento”. Dessa forma, pelo menos nos primeiros anos, coincidentemente com o que preconizavam os teóricos da animação rural, trabalharam os agentes do MEB, e talvez muitos dos monitores e líderes locais, a partir dessa base ideológica. Apesar do corte de 1964, essa ideologia ainda perdurou por alguns anos, pelo menos até 1968 – quando o autoritarismo e a repressão se mostraram por inteiro.

Mas a ênfase no social, no cultural, no educativo, significaria que o MEB “evitava” o econômico, como se não estivessem nele as determinações últimas do social, do cultural e do educativo? Seria, então, justa a crítica ao “culturalismo” dos movimentos de cultura e educação popular em geral e do MEB em particular? Ainda mais: como se explica a explícita dimensão política que o MEB atribuiu à animação popular, a qual levou-o inclusive a limitar sua ação apenas à dimensão educativa, fase inicial desse processo?

Recorrendo mais uma vez à análise de Meister (1969, p. 228), destaco as conseqüências que ele aponta como decorrentes do princípio de auto-ajuda e do enfoque local assumidos pelo desenvolvimento comunitário e, até certo ponto comuns também à animação rural. São três:

- a) As tarefas do desenvolvimento comunitário não são primeiramente, nem mesmo essencialmente, tarefas do desenvolvimento econômico; visam mais despertar as capacidades latentes de ajuda que

5. Somente em sua segunda fase de atuação, no período de 1967-1971, o MEB realizou esta perspectiva, em âmbito regional. Através de convênios com a SUDENE, os sistemas do Piauí (Teresina), Sergipe (Aracaju, Estância e Propriá) e Rio Grande do Norte (Caicó, Mossoró e Natal) desenvolveram projetos de educação cooperativista e implantação de pré-cooperativas, integrados no planejamento regional do Nordeste. O caso do convênio SUDENE/MEB-PI foi estudado por Rios (1975), utilizando as categorias de Meister (1969).

criar empregos ou investimentos. Desse ponto de vista, o desenvolvimento comunitário vê com a mesma satisfação a criação de um clube de lazer ou uma campanha agrícola [...].

- b) O líder que emerge de uma comunidade é popular, mas nem sempre “desenvolvimentista” no sentido de perseguir um ótimo econômico. De toda forma, são aqueles que encarnam melhor os valores da comunidade, que melhor traduzem seus sentimentos profundos, que melhor a fazem tomar consciência de sua realidade.
- c) A maior parte das atividades promovidas são educativas, sociais ou sanitárias, ou mesmo esportivas, por oposição ou em detrimento de atividades econômicas.

Em decorrência, parece-me caber também para a animação popular uma afirmação que Meister (1969) faz em geral para o desenvolvimento comunitário e em parte para a animação rural:

Pode-se estimar que tais atividades sociais e educativas constituem-se em elementos de um desenvolvimento a longo prazo; é melhor formar homens lentamente e prepará-los para fazerem eles próprios seu próprio desenvolvimento, que prepará-los ou lhes fornecer os insumos econômicos deste desenvolvimento e de forçá-los a encontrar aí um lugar e a modernizar-se contra sua vontade, rapidamente [p. 231].

E, mais ainda, seu alerta de que se trata aqui de uma “concepção idealista” do desenvolvimento, contraposta àquela que vê a transformação dos indivíduos referida às modificações de seu meio ambiente e, em particular, do modo de produção (*idem*).

Por outro lado, Meister diz também que a animação rural promovida pelo IRAM teria recebido forte influência de grupos e movimentos ligados à Igreja católica, por exemplo, de “Economia e Humanismo”, movimento criado e dirigido pelo pe. Leuret, que se sabe ter assessorado a elaboração das grandes encíclicas papais do período, e da Juventude Agrária Católica de França. Embora Goussault conteste que a animação rural tenha tido origem católica, Meister⁶ mostra aquela influência através da ênfase dada, nos primeiros textos sobre animação, à finalidade humana do desenvolvi-

6. Entrevista a J. S. Baia Horta (Paris, em 6 de maio de 1976). Meister (1969) chega a afirmar que o desenvolvimento comunitário é anglo-saxônico e protestante, e a animação rural, francesa e católica (p. 197).

mento: “Tornar o homem, como pessoa e como membro de grupos, participante ativo, voluntário e não sujeito passivo, este é o objetivo do que se começa a chamar animação para o desenvolvimento” (Colin, 1966, apud MEISTER, 1969, pp. 190-191).

Era fácil e até natural ao MEB assumir essa concepção, pelas suas origens e pela formação cristã de seus quadros. Na verdade, esse era o clima ideológico criado em praticamente todo o mundo católico ocidental pelo Concílio Vaticano II e pelas encíclicas sociais dos papas João XXIII e Paulo VI. Apesar das críticas posteriormente divulgadas ao caráter neocapitalista desses documentos, eles significaram de fato uma enorme abertura da Igreja institucional. Além disso, impulsionaram alguns leigos a trabalhar em direções outras que aquelas apontadas pela hierarquia e marcadas pelas iniciativas tradicionais, como foi o caso do grupo que fundou a AP e elaborou as diretrizes de seu projeto político, numa perspectiva socialista.

Na situação concreta do Brasil do início dos anos de 1960, as críticas feitas pela CNBB tomavam por base os desequilíbrios no meio rural, causados pelo crescimento econômico, polarizado pela industrialização do Centro-Sul, pela urbanização acelerada e pelo arcaísmo da estrutura agrária brasileira. Mas as críticas a essa concepção parcial e pragmática do desenvolvimento eram feitas em nome de um “desenvolvimento integral” abstrato, geral e impreciso, ao qual se articulavam, no que diz respeito à educação, categorias universais bastante vagas e muito afastadas da realidade, como por exemplo “educação integral da pessoa humana”. Em 1965, refletindo sobre sua prática, o MEB se dá conta de que muitas vezes tinha se refugiado em chavões, tal como “a eminente dignidade da pessoa humana”, e efetivamente tem a oportunidade de concretizar sua opção em favor das classes subalternas. Para além de todas as ilusões, dos enganos e dos eventuais erros, a animação popular situa-se na linha de coerência do compromisso assumido pelos agentes do MEB, enquanto cristãos, com o social. Sua prática os aproximara do povo, e o compromisso com o trabalho social, visando à libertação desse povo das injustiças e da exploração, opera a passagem da visão de um homem abstrato à realidade do homem concreto. O compromisso do cristão com o social e o político, assumido a partir do religioso, encaminha o encontro com o “pobre” e esse encontro lhe permite ver as determinações da sociedade de classes. Não é então ocasional que apenas nesse momento o MEB fale em luta de classes, embora não a assuma como estratégia de ação.

O essencial da animação popular era a mobilização e a organização das camadas populares. Não para aderir a um plano de desenvolvimento

nacional ou regional. Muito menos para realizar tarefas que findavam nos limites próximos do povoado, ou no máximo do município. Os grupos organizados visavam às práticas concretas exigidas pela conscientização. Perseguia-se a organização das classes populares para resistir ao poder e, progressivamente, participar desse poder. Nesse momento, não há, efetivamente, como separar conscientização e politização, mas embora a conscientização fosse grupal, daí evoluindo para a consciência de classe, nem sempre desembocava num processo político. Isso era condicionado pela situação concreta da região e do estado e, dizia-se, pouco adiantaria “queimar etapas”. Desse ponto de vista, pode-se entender por que, em alguns sistemas, a animação popular reduziu-se às atividades próprias do desenvolvimento comunitário e, em outros, encaminhou-se para uma explícita prática de resistência e contestação.

A animação popular movia-se dentro dos mesmos limites do desenvolvimento comunitário e da animação rural. Mas a consciência das situações de injustiça e a constatação da cada vez maior expropriação sofrida pelos camponeses e trabalhadores rurais reafirmam a opção do MEB de trabalhar ao lado do povo e encaminham cada vez mais sua ação no sentido do conhecimento e da denúncia de situações de exploração, e da organização de grupos, em alguns lugares com expressa dimensão política. Como pano de fundo, permanecia um ideal de transformação da sociedade. Aos poucos, no entanto, foram sendo revertidas, no Brasil de após abril de 1964 e particularmente no Nordeste, as possibilidades de mobilização e participação. Frente a um novo projeto social dominante, extremamente autoritário e excludente, a CNBB fez o MEB recuar. Novamente o quer “catequético”, obrigando-o a reafirmar-se educativo. Tenta subordiná-lo diretamente aos bispos diocesanos, o que é inclusive sugerido pelo governo federal (que propôs assinar um convênio com cada bispo), fazendo-o defender intransigentemente sua dimensão nacional. Acusa-o de fomentar a luta de classes, ajudando-o a definir-se decisivamente ao lado das classes populares.

A participação não quer significar, para o MEB, integração na sociedade que se moderniza, mas uma preparação para a mudança. Qual mudança então, se não considera nenhuma alternativa econômica? E por que não considera? Desde os primeiros anos de funcionamento, o MEB parece haver sentido a impossibilidade de vir a ter uma influência direta sobre as estruturas econômicas. Em primeiro lugar, por suas limitações: ser um movimento educativo, dependente da Igreja e do Estado. Em segundo, porque nem lhe pareceu promissor desde o início a assessoria para a for-

mação de cooperativas, que se revelava insuficiente e inviável. Insuficiente, porque a tendência dos bispos era criar pequenas cooperativas de artesanato de consumo ou de serviços, atendendo a um número limitado de pessoas, quando a perspectiva do MEB era um trabalho de massa. Inviável, porque as cooperativas existentes ou eram permanentemente tuteladas pelo Estado, não tendo expressão econômica, ou tendiam a constituir-se em verdadeiras sociedades anônimas, no estrito sentido empresarial. Essas não eram as opções do MEB. Preferiu-se, então, insistir na idéia de união, de colaboração, promovendo a organização dos “clubes de venda”, uma forma de cooperativa escolar, no âmbito do sistema radioeducativo. Como atividades de animação popular, incentivou-se as roças comunitárias, os mutirões de ajuda mútua – enfim, tarefas que poderiam ser executadas em nível da comunidade, visando a resolver dificuldades imediatas o demonstrar a possibilidade de diversas formas de associações e outros modos de produção, no meio rural.

Em termos sociológicos, Rios (1975, pp. 620-621) observa a participação delimitada por duas linhas bem definidas, a saber:

1ª: Os valores da ação educativa *concordam* com os valores dominantes na sociedade global. Nesse caso, a participação assume um caráter sobretudo instrumental: os projetos têm um fim em si mesmos e a intervenção limita-se aos aspectos técnicos, como no caso da extensão rural e do desenvolvimento comunitário de melhoria.

2ª: Os valores da ação educativa *discordam* dos valores dominantes. A participação é, ela mesma, um valor perseguido: o indivíduo deve, através de grupos, inserir-se na sociedade, mas isto significa mais que uma adesão a um projeto externo, por exigir mudanças estruturais que viabilizem aquela participação. Situam-se aqui o desenvolvimento comunitário de transformação, a animação rural e a animação popular – e essas duas últimas formas, a primeira no caso de alguns países da África e a segunda no Brasil, encaminham propostas socialistas de transformação da sociedade.

E o mesmo autor, analisando o convênio SUDENE/MEB-Piauí, afirma que, em áreas de grandes disparidades sociais, “onde as contradições de interesses sejam radicais [...] qualquer tímida tentativa de provocar maior participação de agricultores é fonte potencial de conflitos, denúncias, suspeições” (idem, p. 333). Foi bem esse o caso do MEB nos estados onde

atingiu efetivamente camponeses e trabalhadores rurais assalariados (nem sempre timidamente) e passou a centrar sua ação educativa naqueles aspectos onde a exploração era mais aguda, embora se respaldando em instrumentos legais – como o Estatuto do Trabalhador Rural. Ao assumir a defesa dos trabalhadores contra o aviltamento dos salários e ao revelar aos camponeses os mecanismos da comercialização espoliativa (como exemplificado com as aulas e programas do MEB/Recife), e ao promover a conscientização e a organização desses camponeses e trabalhadores em órgãos de classe, para lutar pela posse da terra (como no caso do MEB/Maranhão), contribuiu o MEB para a radicalização do conflito social. Em outras áreas, onde os conflitos eram menos agudos, ou porque evitou ir à raiz dos problemas, o MEB conseguiu sobreviver ao impasse que se configurou para muitos sistemas, ao final de 1966.

Pode-se afirmar, então, que é no político que se encontra o significado último da participação popular perseguida pelo MEB. Brandão (ele mesmo um dos sistematizadores da animação popular), em *O ardil da ordem*, nos dá a chave para entender o que parece estar na sua proposta e na sua prática. Discutindo algumas idéias sobre e alguns exemplos de metodologias participativas de educação popular, distingue Brandão (1983): formas tradicionais de organização popular, no interior das quais se dá a reprodução da vida e do saber tradicional do campesinato (grupos domésticos, redes de especialistas, equipes de trabalho etc.); formas orgânicas de organização popular, nas quais, através de unidades de classe, ocorre a reprodução do trabalho e do saber orgânico do campesinato (os movimentos camponeses, entre os quais os sindicatos de trabalhadores rurais em geral); e formas programadas de organização dos setores populares, realizadas através dos programas oficiais ou não, nas quais o trabalho feito é contra as duas primeiras formas, pois: “Ele é uma estratégia de transformação modernizadora de formas populares de organização da vida social, em que um dos objetivos fundamentais é evitar a produção de formas autônomas da organização de classe” (p. 67). Assim, a “reprodução da ordem social vigente e de projetos de modernização do saber e das relações de vida e trabalho do campesinato” contrapõe-se à “participação no trabalho das unidades de classe ou no trabalho político-pedagógico de criação e fortalecimento dos movimentos populares” (idem, p. 33).

Partindo dos relatos transcritos neste capítulo e considerando não só as contradições, mas também os limites do MEB, principalmente no momento de crise em que é definida, pode-se afirmar que a animação popular constituía-se, ou pelo menos tendia a constituir-se em “um trabalho

pedagógico realizado por profissionais culturalmente eruditos e politicamente comprometidos com processos de organização de classe, em nome de projetos de fortalecimento do poder popular” (idem, p. 36). Mais concretamente que o sistema radioeducativo, mas com ele articulado, a animação popular configurava uma prática de mediação entre classes sociais: assessores (agentes em geral provenientes das classes médias) e animadores (líderes populares, preparados nos treinamentos e na ação), trabalhando e refletindo juntos, aprenderam juntos as práticas políticas, mesmo que essas práticas tenham, concretamente, se restringido à sobrevivência ou à resistência.

Encontra-se aqui, na ação direta junto ao povo, o ponto forte da postura do não-diretívismo. Para o MEB, o não-diretívismo estava imbricado no próprio conceito de conscientização: “Como sujeito do ato de consciência, o homem tem a liberdade de fazer sua opção, de auto-determinar-se [...]; A conscientização não pode deixar de levar em conta o exercício da liberdade” (MEB, 190. p. 1). Já vimos que eram muitas as dúvidas entre a conscientização, considerada como um processo espontâneo – “a única possibilidade de o indivíduo atingir a consciência histórica” –, ou como um processo induzido, discutindo a validade da “aceleração ideológica”. A passagem da “consciência autêntica” para uma “consciência dada” corria o risco de ser um processo inautêntico. E mais, como cristão, o “conscientizador” não poderia impor sua ideologia; não deveria dominar (idem, p. 5). Nesse momento (1963), o que se colocava, na verdade, era o problema da manipulação ou da massificação⁷.

Em segundo lugar, o não-diretívismo incorporava-se à visão do processo educativo em si mesmo: “Se estamos convencidos de que o homem por educar é o sujeito de sua própria educação, nosso trabalho consistirá muito mais em suscitar e manter condições para que esse homem possa iniciar e desenvolver esse processo” (MEB, 9a, p. 1). Em conseqüência, não deveriam os assessores “impor idéias, enquadrar pensamentos, pré-fabricar saídas para situações-problema, limitar opções, determinar engajamentos” (idem, pp. 2-3). Competia-lhes “trocar idéias, pensar junto, trocar experiências, abrir perspectivas, promover condições para assimilação e

7. O texto citado constitui-se em anotações de um *Curso para politizadores*, promovido pelo MEB para aqueles agentes de seus quadros que trabalhavam com sindicalização rural; é claro que o grupo fundamentava sua opção de não massificar explicitando uma postura diferente daquela adotada pelas ligas camponesas, por exemplo.

vivência dos valores fundamentais”. Tudo isto deveria ser feito numa atitude de diálogo e de respeito, sem que se visasse uma adesão ao MEB, mas sim buscando que cada grupo viesse a assumir um trabalho (idem, *ibidem*).

Em termos gerais, era também essa a função esperada dos animadores rurais. Caberia a eles, fundamentalmente, ajudar os grupos e a comunidade a exprimir livremente suas necessidades; encontrar soluções para seus problemas e tomar consciência de que poderiam melhorar sua situação; realizar a auto-ajuda, que enfatiza o princípio da ação coletiva de toda a comunidade e orienta o esforço de fazer emergir e formar líderes locais etc. É a esses três elementos em conjunto que Meister (1969) afirma designar-se animação não-diretiva, esclarecendo: “Mais que um método, esta animação não-diretiva consiste em uma atitude de disponibilidade, escuta, abertura, sinceridade, que permite receber a mensagem do outro” (p. 244).

Teria o MEB conseguido ser não-diretivo? Ou essa atitude era apenas uma declaração de princípios, uma intenção que não subsistia na prática? Porque se diz (WANDERLEY, 1984; RAPOSO, 1985, pelo menos) que o MEB não conseguia deixar de ser diretivo, pelo menos nos treinamentos, mas não massificava?

Massificação diz respeito ao domínio da política; não-diretivismos diz respeito ao domínio da educação. Por ligar-se à questão da hegemonia, não existe educação sem direção. Mas mesmo sendo por essência diretiva, ela evita – ou deve evitar – a manipulação, da qual a política não consegue fugir. Ao político interessa “fazer a cabeça” o educador faz, ou pretende fazer, o que ele acha que é melhor para o educando, deixando a este a liberdade de optar entre várias alternativas concretas de ação ou de compromisso partidário. Em sua ação educativa, nas aulas e nos treinamentos, o MEB, como todos os outros movimentos de educação popular, tinha e propunha uma direção, que era política. Por isso encontrarem-se, ao lado da constante reafirmação do não-diretivismos, as revisões freqüentes dando conta que essa atitude era negada pela prática. Da mesma forma, distinguia-se educação sindical e ação sindical; mas, à medida que se afirmava que a educação realizar-se-ia na ação e quando essa ação era uma decorrência normal, esperada e desejada daquela educação, as fronteiras eram por demais tênues. Creio que se pode generalizar uma afirmação que Gómez de Souza (1982) faz a respeito do caráter político das comunidades eclesiais de base, no início dos anos de 1980: também como no início dos anos de 1960 existia “uma tensão entre as exigências pedagógicas e as urgências políticas” (p. 260). Distinta embora da prática política, a educação é política – e a edu-

cação popular trabalhava, nos anos de 1960, como trabalha sempre, sobre essa ambigüidade.

A recusa à manipulação ou à massificação – postura comum ao grupo cristão do MEB, do sindicalismo rural e dos outros movimentos de educação popular (dos quais excetuo o CPC da UNE, por assumir expressamente a posição de vanguarda) – não me parece, no entanto, significar uma adesão ao “espontaneísmo”, como afirmaram alguns depoimentos citados por Paiva (1980, pp. 205-206) a propósito do método Paulo Freire. Não me parece também – no caso MEB, em específico, mas provavelmente de grande parte do grupo cristão que trabalhava em vários outros movimentos de cultura e educação popular – que se tratasse de induzir uma opção. Nos termos de Gramsci, tratava-se de enfrentar uma das necessidades de todo movimento cultural que pretendesse substituir o senso comum e as velhas concepções de mundo em geral:

[...] trabalhar incessantemente para elevar intelectualmente camadas populares cada vez mais vastas, isto é, dar personalidade ao amorfo elemento de massa, o que significa trabalhar na criação de elites de intelectuais de novo tipo, que surjam diretamente da massa e que permaneçam em contato com ela para tornarem-se os seus sustentáculos [GRAMSCI, 1978, p. 27].

Nessa mesma linha de raciocínio, deve-se perguntar também: obter uma nova hegemonia não necessita uma concepção homogênea do mundo, uma filosofia clara, uma teoria da sociedade e da mudança social, um projeto político estrategicamente definido, um partido político que dê coesão às forças dispersas? Esse problema era vital no início dos anos de 1960, assim como em períodos posteriores. Recoloca-se sempre o papel da Igreja nessa caminhada, assim como a função dos movimentos educativos. No início dos anos de 1960, no âmbito das chamadas “esquerdas radicais”, efetivamente não se tinha um conhecimento articulado e sistemático sobre as transformações que estavam ocorrendo nas relações capitalistas internacionais e sobre a intervenção do capital internacional e internacionalizado no país; não se tinha também uma teoria sobre a “revolução brasileira”. Não se tinha e talvez nem se obtivesse consenso em torno de um projeto político, de uma prática política organizada por um partido; a “frente única” era apenas tática. Não obstante, trabalhava o MEB diretamente com o povo, criticando a realidade, treinando lideranças e organizando grupos para tarefas concretas e também para engajamentos políticos. Citando novamente Wanderley (1984):

Todo este processo tinha um valor, mas ficava muito aquém das necessidades. Era preciso elevá-lo a um patamar superior, o que exigia um conduto político. A falta de alternativas válidas naquela conjuntura criava um impasse. Levando em conta o curtíssimo tempo de sua existência, a Ação Popular, em sua primeira fase, surgiu como uma possibilidade concreta e alguns agentes [do MEB] se alinharam nela [p. 464].

Chego novamente a uma das contradições fundamentais de MEB. Anteriormente, mesmo impondo-se limites e reconhecendo suas próprias deficiências, o Movimento havia conseguido uma corajosa abertura em sua dimensão educativa, que foi mantida – até o extremo possível – nas emissões radiofônicas e nos contatos diretos, sobretudo nos treinamentos de líderes. A dimensão educativa concretizava-se na organização dos grupos, principalmente sindicatos rurais, que tinham uma explícita dimensão política, que fez com que o MEB se ombreasse com os demais movimentos de educação e cultura popular e fosse até reconhecido como movimento político. Certo, não conseguia encaminhar respostas para problemas que abordava – e em muitos momentos se refugiou no educativo e no não-diretívismo para não as buscar. Mas a dimensão política fundamental nessa busca se articulava, quase que normalmente, não apenas enquanto vários profissionais dos quadros do MEB eram militantes e até coordenadores da Ação Popular, mas também enquanto o MEB, como movimento, colocava-se a necessidade de orientar o engajamento político dos líderes mais conscientes. Em janeiro de 1964 houve mesmo discussões no sentido de vir o MEB a constituir-se numa parcela do projeto educativo, dentro do projeto político mais amplo da AP, o que lhe daria novos horizontes e certamente direção mais definida. O que chegou a ser uma possibilidade (remota, talvez), no início de 1964, converteu-se em um dos motivos do encerramento das atividades de alguns sistemas (Maranhão e Goiás, pelo menos, ao que tudo indica), ao final o 1966.

Cabe ainda uma reflexão sobre o problema da liderança. Embora fosse uma prática tradicional do desenvolvimento comunitário, assumida também nas diferentes formas de animação, a identificação e o treinamento de líderes populares pode ser vista de um outro ângulo. E uma pesquisa que localizasse esses líderes descobertos e formados na ação e para a ação e analisasse o itinerário do encerramento das atividades do MEB, ou sua transformação, ao final de 1966 e início de 1967, certamente daria elementos para se julgar corretamente essa afirmação. Sabe-se que vários desses líderes continuam o trabalho educativo, por exemplo, nas comunidades

eclesiais de base e, mais recentemente, em novos sindicatos rurais. O que abre um outro campo de análise, também ele proposto por Gramsci: na difusão de uma nova concepção de mundo, visando a torná-la popular, é fundamental o papel da(s) Igreja(s) – e, em decorrência, de movimentos por ela criados ou apoiados, como foi o caso do MEB. Pretendo retomar esse ponto no capítulo final, reunindo-o a outros pontos tratados para justificar porque afirmo ter o MEB desenvolvido uma pedagogia da participação popular. Antes disso, no entanto, situarei, no próximo capítulo, o último componente do seu modelo pedagógico, ou seja, a formação dos quadros – ou, na linguagem atual, a formação dos agentes.

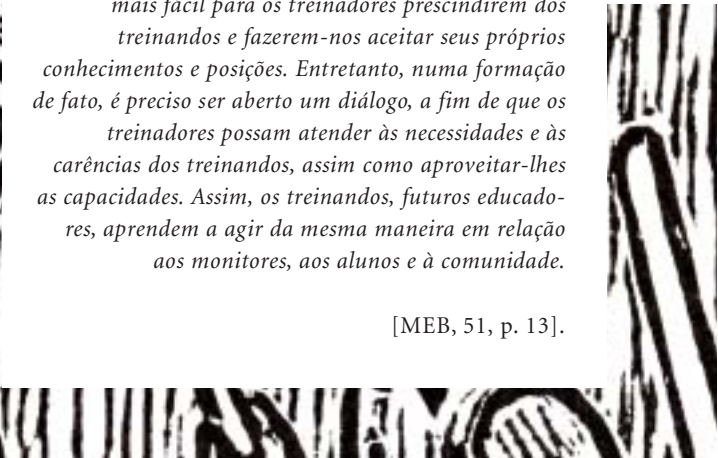


Capítulo 7

Formação de quadros

Os treinamentos do MEB não são “cursos” na acepção tradicional do termo, já que não se tem, neles, a preocupação de transmitir aulas, como um professor a alunos. Um grande acúmulo de ensinamentos traz, em geral, como resultado, o esquecimento rápido da maioria deles. Além disso acreditamos na “escola da vida”, que traz conhecimentos, experiência e segurança.

Num treinamento deve-se partir das realidades em que vivem os futuros supervisores, sejam as realidades do seu ambiente, sejam as realidades deles mesmos como pessoas e suas concepções. Que sabem eles? Até que ponto estão integrados na situação real de sua cidade, de sua região? Como encaram os fatos, os problemas e as possibilidades locais? Qual é seu grau de formação? Como é sua vida cristã? Seria muito mais fácil para os treinadores prescindirem dos treinandos e fazerem-nos aceitar seus próprios conhecimentos e posições. Entretanto, numa formação de fato, é preciso ser aberto um diálogo, a fim de que os treinadores possam atender às necessidades e às carências dos treinandos, assim como aproveitar-lhes as capacidades. Assim, os treinandos, futuros educadores, aprendem a agir da mesma maneira em relação aos monitores, aos alunos e à comunidade.



7.1 TREINAMENTO DE EQUIPES LOCAIS

O MEB sempre dedicou cuidado especial à formação de seus quadros: supervisores e professores das equipes estaduais e locais, e principalmente os coordenadores dessas equipes. Essa tarefa era atribuição específica da Equipe Técnica Nacional, sobretudo de seus dois coordenadores e envolvia: o treinamento e a seleção de pessoal, realizados antes do funcionamento dos sistemas; os estágios, que complementavam a formação inicial recebida e supriam determinadas carências; as visitas de supervisão aos sistemas em funcionamento, durante as quais se revia o trabalho executado e se replanejava sua continuação, de acordo com as condições locais; os textos de estudo, que buscavam aprofundar os aspectos teóricos, sistematizar a prática, promover a troca de experiências.

Neste capítulo, examinarei os treinamentos das equipes locais, por sua importância no Movimento. Basta lembrar que, no período em estudo, foram realizados 35 treinamentos, atendendo a 871 pessoas, conforme consta do Quadro 7.1.

A sistematização do treinamento no MEB foi feita por Vera Jaccoud, uma das fundadoras do Movimento, desde a RENE, e uma dos coordenadores nacionais no período em estudo. Seu itinerário pessoal desde a experiência de Ação Católica dos anos de 1950, quando era encarregada da formação de equipes, até à incorporação de técnicas utilizadas nos treinamentos de relações humanas para a formação de grupos, esse itinerário é ele mesmo uma história de autodidatismo¹. Ela trazia da Ação Católica os elementos essenciais de uma “aprendizagem de vida”: uma equipe permanente de ação e reflexão; prática de trabalho em grupo; métodos ativos de autoformação; aprendizagem mútua, como processo pessoal de descoberta referido também à experiência do outro; rejeição de toda e qualquer atitude manipuladora ou massificadora; prática da revisão permanente, que envolvia a autocrítica e a crítica dos companheiros, numa atitude de ajuda e respeito mútuo e num clima de liberdade, iniciativa e criatividade. Os movimentos de Ação Católica haviam sistematizado ainda a coordenação de reuniões, assim como a organização de semanas de estudo e de “acampamentos”, onde se criavam condições para “aprender a aprender”, desen-

1. Termo largamente usado, em meados de 1950 e início de 1960, na educação de adultos, e recomendado por Vera Jaccoud em sua entrevista, no Rio de Janeiro, em abril de 1981, quando forneceu as informações básicas para redigir o histórico que segue.

QUADRO 7.1 – MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE
TREINAMENTOS DE EQUIPES LOCAIS (1961-1966)

ANO	PERÍODO E LOCAL	ESTADO REGIÃO	EQUIPES LOCAIS	OBJETIVOS	NÚMERO TREINANDOS
1961	Março Jul. 17 a 22	Goiás	Goiânia	Formação equipe	15
		Pernambuco	Cajazeiras, Itacuruba, Nazaré da Mata, Orobó, Petrolina, Recife	Formação equipes	26
	Outubro	Ceará	Crato, Fortaleza, Limoeiro do Norte, Sobral	Formação equipes	31
	Dezembro	Piauí	Teresina (e 2 do Maranhão)	Formação equipes	21
Afogados de Ingazeira, Caruaru, Itacuruba, Nazaré da Mata, Petrolina, Recife			Formação equipes	36	
1962	Fev. 5 a 15	Pernambuco	Amargosa, Barra, Caetité, Feira de Santana, Ilhéus, Rui Barbosa, Salvador, Senhor do Bonfim, Vitória da Conquista	Formação equipes	31
	23.4 a 5.5 Jul. 13 a 22 Jul. 26 a 30 Set.17 a.28	Bahia	Maceió e Penedo	Formação equipes	26
		Alagoas	Governador Valadares	Formação equipes	8
		Minas Gerais	Cuiabá, Corumbá, Campo Grande e Conceição do Araguaia	Formação equipes	34
		Centro-Oeste			
1963	Mar. 3. a 16	Centro-Oeste	Cuiabá, Campo Grande, Conceição do Araguaia e Goiânia	Ampliação e reforço equipes	20
	23.3 a 3.4	Pernambuco	Afogados da Ingazeira, Caruaru, Garanhuns, Itacuruba, Nazaré da Mata, Pesqueira, Recife, Palmares e Petrolina	Consolidação equipes	32
			Belo Horizonte	Início coordenação estadual	5
	Mai. 1 a 12	Rio Grande do Norte	Caicó, Mossoró e Natal	Formação equipes e coordenação estadual	24
	Mai. 16 a 26	Ceará	Crato, Fortaleza, Limoeiro do Norte e Sobral	Formação novos elementos	14
	Jun. 1 a 12	Pernambuco	Todas as 9 equipes do estado mais Cajazeiras (PB) e Juazeiro (BA)	Formação novos elementos	39
	Jul. 7 a 19	Minas Gerais	Belo Horizonte, Caratinga, Divinópolis, Governador Valadares, Juiz de Fora, Luz, Marliéria, Montes Claros, Monte Santo, Oliveira, Teófilo Otoni, Três Corações, Viçosa	Formação de equipes e da coordenação estadual	55
			Estância e Propriá	Formação de equipes	7
			Arassuaí, Belo Horizonte, Caratinga, Marliéria, Montes Claros e Viçosa	Formação de equipes e da coordenação estadual	13
	26.1 a 3.10 Out. 13 a 21	Sergipe	Belém, Bragança do Pará, Santarém;	Formação de equipes e da coordenação estadual	49
Dez. 9 a 22	Amazônia				
1964	Março	Pernambuco	Coari, Manaus, Tefé, Porto Velho	Formação de novos elementos	34
			Afogados da Ingazeira, Cajazeiras (PB), Caruaru, Garanhuns, Juazeiro (BA), Pesqueira, Recife, Palmares, Petrolina	Formação de novos elementos	29
	Mar. 5 a 15	Ceará	Crato, Fortaleza, Limoeiro do Norte, Sobral	Formação de novos elementos	25
	Sem data indicada	Centro-Oeste Amazônia	Cuiabá, Guajará-Mirim e Porto Velho	Formação de novos elementos	

(Continua)

(Continuação)

1965	28.9 a 12.10	Bahia	Todas as 10 equipes do Estado	Formação de novos elementos	39
	Fev.1 a 6	Pernambuco	Caruaru e Pesqueira (Agreste)	Reestruturação de equipes	18
	Fev. 8 a 13	Pernambuco	Afogados da Ingazeira, Cajazeiras (PB), Floresta, Petrolina e Juazeiro (BA)	Reestruturação de equipes	39
	Fev. 18 a 24	Pernambuco	Afogados da Ingazeira, Cajazeiras (PB), Caruaru, Floresta, Garanhuns, Juazeiro (BA) Pesqueira, Petrolina, Recife	Treinamento de Treinadores	13
	Mai. 7 a 15	Ceará	Crato, Fortaleza, Limoeiro do Norte, Sobral	Reestruturação de equipes	5
	Mai.8 a 15	Pernambuco	Afogados da Ingazeira, Caruaru, Cajazeiras (PB), Garanhuns, Floresta, Juazeiro (BA), Nazaré da Mata, Pesqueira, Petrolina, Recife	Animação popular	27
	Mai. 10 a 18	Sergipe	Aracaju, Estância, Propriá	Reestruturação de equipes	11
	Jul. 16 a 25	Minas Gerais	Arassuaí, Belo Horizonte, Juiz de Fora, Luz, Marliéria, Montes Claros, Monte Santo, Oliveira, Pará de Minas, Teófilo Otoni	Animação popular e produção programas	30
	Out.19 a 27	Ceará	Crato, Fortaleza, Limoeiro do Norte e Sobral	Animação popular	22
	Dez. 7 a 18	Maranhão	São Luís, Viana (mais 2 de Alagoas)	Avaliação e planejamento	11
				Reestruturação de equipes	23
1966	25.2 a 6.3	Pará	Bragança do Pará	Reestruturação equipes	28
	Mar. 4 a 12	R. G. Norte	Caicó, Mossoró e Natal	Reestruturação de equipes	31
	16.4 a 8.12	Bahia	Todas as 10 equipes do estado	TOTAL DE TREINANDOS:	871
			TOTAL DE TREINAMENTOS: 35		

Fonte: MEB. Relatórios anuais no período, agendas e relatórios de treinamentos.

OBS.: Não foi contado o 1º treinamento de Aracaju, realizado em 1960, por falta de informações.

volvendo o hábito de pensar logicamente, falar claramente, estudar em função de um problema, trabalhar em grupo. Nessas oportunidades cuidava-se ainda da formação de “lideranças não massificadoras” e abria-se para uma perspectiva de mudança da pessoa, do grupo, do meio social ao qual se pertencia, da situação em geral.

A segunda metade dos anos de 1950 marca também, no mundo inteiro, uma forte ênfase na educação dos adultos. Essa ênfase, por sua vez, expressa-se particularmente na rejeição das formas tradicionais de educação. Tratava-se de educar os adultos “para um mundo em transformação” não cabendo buscar soluções prontas na pedagogia – que de resto não as tinha. Da psicologia social vinha a descoberta de que a situação educativa é fundamentalmente uma situação de grupo; a dinâmica a ser desenvolvida deveria, portanto, criar basicamente uma situação coletiva que favorecesse a mudança de atitudes, através da interação do grupo. O grupo deveria aceitar ou estabelecer suas normas de comportamento; aceitar ou fixar os objetivos comuns; apurar os sentimentos e as emoções coletivas. Em

resumo, a situação coletiva criada deveria possibilitar a emergência de uma estrutura de grupo informal, a partir da afetividade, e caminhar para a criação de um equilíbrio interno do grupo, capaz de resistir mesmo aos momentos de tensão aguda.

A experiência francesa desenvolveu ainda outra dimensão da dinâmica de grupo: a mudança que se operaria em cada elemento e no grupo, e a mudança do próprio grupo não seria manipulada, mas orientada (organizada) em vista de uma ação eleita e desenvolvida conscientemente (objetivo). A esse conjunto também se designava não-diretividade e, de acordo com Meister (1969):

Transposta da terapia individual à animação de grupos, a atitude não-diretiva “consiste em colocar um grupo em condições de esclarecer e, se possível, resolver ele próprio os problemas que encontra, tanto ao nível de suas tarefas (nível funcional), quanto ao nível de sentimentos mutuamente ressentidos (nível sócio-afetivo)”. Inspirada principalmente em Carl Rogers, esta atitude visa a uma “comunicação autêntica” entre os indivíduos e parte do postulado muito otimista que o homem é fundamentalmente bom e que um clima de compreensão e de diálogo lhe permitirá exprimir suas tendências positivas e, ainda, colaborar frutuosamente com os outros [pp. 244-245]².

Por mais otimista que fosse, e mesmo idealista, esse postulado funcionava no MEB principalmente pela origem de seu pessoal e pelo espírito que criava. Tratava-se de um compromisso profissional, sem dúvida; preparavam-se as equipes para serem eficientes e cobrava-se a competência de cada elemento delas. Mas esse compromisso profissional deveria somar-se a um espírito de doação e a um compromisso político – pelo menos era o que se desejava e se trabalhava nesse sentido.

O treinamento estava voltado para esses objetivos. No grupo, cada um deveria obter a plena consciência de suas possibilidades e responsabilidades, e assumi-las. O grupo, por sua vez, criaria as condições para que cada um encarasse seriamente o próprio desenvolvimento pessoal, a partir do qual deveria ser assumida também a mudança na organização e no meio.

Foi aos poucos, embora em um período relativamente curto (1960-1963), que esses pontos amadureceram. Uma primeira versão de um trei-

2. As aspas, do original, indicam a transcrição de A. Maisonneuve: *L'attitude non-directive et l'animation des groupes d'adultes* (Paris, PEC, 1967).

namento de desenvolvimento de relações humanas, bastante próxima do *sensitive training*, foi utilizada, em meados de 1960, na formação da equipe local de Aracaju, para a implantação do SIRESE, assim como no 1º Seminário de Educação de Base de Aracaju, em dezembro do mesmo ano. Nessas duas atividades adotou-se o mesmo esquema dos treinamentos realizados na época para o DNERu. A primeira parte desse treinamento partia da criação de uma situação-problema – um tema abstrato, proposto pelo psicólogo que se encarregava da coordenação dos trabalhos. O processo desencadeado visava a provocar a emergência de conflitos pessoais e motivar a afirmação de lideranças, com vistas à organização do grupo. A segunda parte desse treinamento em Aracaju consistiu num curso intensivo; através de aulas seguidas de debates, técnicos das entidades promotora e colaboradoras (RENEC, DNERu, SSR, entre outras) deram as informações necessárias à implantação do sistema radioeducativo, abrangendo as áreas de saúde, alfabetização, economia doméstica, organização comunitária etc. Considerando que o treinamento de monitores era a tarefa mais próxima a ser executada, a recém-formada equipe elaborou a programação dessa tarefa ao final do treinamento (SIRESE, 1960).

O Seminário de Educação de Base, promovido pela RENEC em Aracaju, em dezembro do mesmo ano, seguiu o mesmo esquema. E em sua revisão, em uma reunião realizada logo após no Recife, fez-se a crítica da dinâmica utilizada: os treinamentos não poderiam ser uma psicoterapia em grupo; muito menos se teria o direito de desencadear um processo psicológico individual de conseqüências imprevisíveis, como às vezes ameaçava acontecer, sem condições de tratamento e acompanhamento. Por outro lado, se se podia aceitar a neutralidade do psicólogo frente ao grupo, não se entendia seu alheamento em relação aos problemas da realidade. Associado a isto, desde o primeiro treinamento os participantes pediam que a situação-problema fosse criada a partir de um tema concreto.

Essas críticas e solicitações fizeram a primeira parte do treinamento evoluir para uma dinâmica de grupo “mitigada”, no dizer de Jaccoud, ou seja: desenvolvida em função dos objetivos do treinamento e da organização que se pretendia implantar, e realizada com vista ao trabalho no meio, no qual se queria criar condições de mudança social. Para isso, dever-se-ia partir não só de um assunto concreto, de forma que na situação-problema, embora fundamentalmente orientada para a interação do grupo, houvesse também absorção tanto do conteúdo das discussões, como da experiência vivida por cada um dos participantes. Afirmava-se não interessar o “processo psicológico em si mesmo”, mas a dinâmica desenvolvida pelo grupo, em

função do objetivo maior do treinamento: formação de uma equipe para um trabalho de mudança social, através de uma ação educativa.

Esse esquema de desenvolvimento da primeira parte do treinamento foi testado em março de 1961, antes mesmo da criação do MEB, no treinamento da Equipe do MEB/Goiás³. A forma técnica através do qual se realizava era designada como painel. Foi utilizada em praticamente todos os treinamentos de equipes locais, aperfeiçoando-se progressivamente. De acordo com o próprio MEB (26, pp. 4-6)⁴, essa técnica consistia no seguinte: os treinandos eram divididos em dois grupos, com oito ou no máximo dez pessoas cada⁵; um desses grupos, chamado grupo de verbalização, sentava-se em torno de uma mesa, enquanto o outro, grupo de observação, sentava-se atrás do primeiro. Após uma explicação sobre a técnica e breve apresentação do tema, através de uma questão ou situação-problema, pequena colocação inicial ou leitura de um texto resumido, o grupo de verbalização debatia o tema durante um certo tempo; enquanto isso, o segundo grupo deveria apenas observar o comportamento do primeiro e acompanhar mentalmente o que estava sendo discutido, não podia anotar, nem comentar nada. Decorridos 15 ou 20 minutos, ou até mesmo 30 minutos se a discussão estivesse caminhando bem, a posição e a função dos grupos era invertida, repetindo-se o processo até o tema estar suficientemente explorado, ou o tempo a ele dedicado estar esgotado.

O coordenador do painel deveria desempenhar um papel de animador: ajudar o grupo a perseguir um objetivo, não deixando que ele se afastasse do tema e, ao mesmo tempo, alertando-o quanto à maior ou menor participação de seus componentes; nunca interferir nas discussões, dando opiniões sobre o tema em discussão; não se deixar envolver pelos movimentos afetivos do grupo, e nem mesmo “interpretar” as suas atitudes ou gestos. Deveria, sim, “devolver” ao grupo os apelos afetivos e efetivos quanto

-
3. Apesar das críticas ao método, tanto a equipe de Sergipe, quanto a de Goiás foram testemunhos de sua eficiência para a coesão do grupo. O processo de formação da equipe de Goiás em particular, é analisado por Peixoto (2004, pp. 50-52).
 4. Mesmo em textos posteriores do MEB, esta técnica é às vezes apresentada através da sistematização proposta por Lauro de Oliveira Lima em *A Escola secundária moderna* (Rio de Janeiro, Fundo de Cultura, 1964). Essa apresentação do painel foi feita por Lima para situações de aula, após observar e discutir seu funcionamento com os coordenadores do Treinamento das Equipes Locais do Ceará, em setembro de 1961.
 5. Quando havia mais de vinte participantes, montavam-se dois painéis simultâneos, com coordenadores e observadores distintos.

ao conteúdo ou ao comportamento. Esperava-se dele não só uma vigilância no que dizia respeito à objetividade da discussão e a participação de todos, assim como a fidelidade a um horário pré-estabelecido, mas também uma atitude de atenção, respeito e apoio ao grupo.

As questões propostas – uma para cada dia de trabalho, nessa primeira parte do treinamento que estou descrevendo – visavam a provocar uma discussão sobre a realidade brasileira, a partir do conhecimento que os treinandos demonstravam ter dessa realidade; situar a importância e o papel de uma ação educativa para a mudança dessa realidade; fixar a contribuição que o MEB pretendia dar e poderia vir a dar, nessa mudança, como movimento educativo.

Com pequenas variações – pois essa primeira parte do treinamento era bastante sistematizada – essas questões eram formuladas da seguinte forma (MEB, 208):

1º dia. Analisar a realidade brasileira, em seus diversos aspectos: social, econômico, político, cultural e religioso.

2º dia. Partindo da realidade estudada, caracterizar a ação educativa de que o homem brasileiro necessita.

3º dia. Na opinião do grupo, quais deveriam ser os objetivos do MEB, para realizar a ação educativa caracterizada? Como realizá-la, concretamente?

Cada questão era explorada quase sempre através de uma longa discussão em painel, em geral sem nenhum texto de apoio; apenas excepcionalmente se fornecia algum roteiro. Ao final da tarde de cada dia, o grupo era solicitado a registrar suas conclusões em um mural (utilizavam-se folhas de papel-manilha e pincéis atômicos). Em seguida, o coordenador fazia observações sobre o comportamento do grupo e comentários que poderiam ajudar seu melhor desempenho. Seguiam-se a crítica às conclusões e as necessárias complementações, em geral na forma de aula, com duração média de uma hora, as quais contavam com boa participação.

A atividade do quarto dia fazia uma ponte entre a primeira e a segunda parte do treinamento: o grupo estudava brevemente em que consistia um estudo de área, em geral a partir de um breve texto ou de uma colocação sucinta, e realizava uma visita de observação a uma área próxima, previamente escolhida e que poderia vir a ser uma das áreas efetivamente trabalhadas pelo MEB. Essa visita funcionava como um “banho de realida-

de” e era um indicador que o próprio grupo assumia para avaliar seu maior ou menor conhecimento da realidade.

Pela tensão dos primeiros dias, pelos cuidados que cercavam a escolha da área e a preparação da visita, inclusive quanto à maneira de cada um se apresentar e principalmente quanto às atitudes frente à população, e pela liberdade que era dada ao grupo para agir, esse dia funcionava como válvula de escape. Toda a parte da tarde era dedicada à preparação do relatório da visita de área, precedida por uma breve introdução sobre técnicas simples de elaboração de relatório. Utilizava-se material disponível ou obtido pelo grupo junto às agências e aos moradores: mapas, censos, fotos, informações históricas, dados obtidos nas entrevistas e pela observação etc. Os relatórios também eram apresentados em grandes murais, colocados ao lado dos anteriores, inclusive para possibilitar seu confronto.

Após um dia livre, mas em geral passado em conjunto, iniciava-se a segunda parte do treinamento, na qual eram tratados os aspectos essenciais do sistema radioeducativo. Partia-se do estudo de área realizado e, valendo-se de técnicas de discussão que provocavam e garantiam a participação de todos (às vezes, o próprio painel, um grupo discutindo o relatório de outro e já agora com intervenções dos treinadores) fazia-se uma cuidadosa análise e interpretação dos relatórios, questionando-se (MEB, 208): Qual o significado profundo dos dados colhidos? Vamos trabalhar nessa área? Como? Qual a ação prioritária? Por quê?

Seguia-se o estudo dos critérios e procedências para a localização de escolas, principalmente a escolha do monitor (Quem é o monitor? Qual sua missão? Como escolher um monitor?); o treinamento de monitores (Quais os objetivos de um treinamento de monitor? Como fazê-lo?); a instalação da escola radiofônica (distribuição do material necessário, instalação e cuidados com o receptor, matrícula dos alunos etc.). Depois a produção e a emissão de aulas e programas radiofônicos, começando com uma breve reflexão sobre comunicação (Que é comunicação? Que é necessário para uma comunicação ser eficiente? Quando uma comunicação radiofônica é educativa?) O ponto forte, todavia, era a audição e a crítica de alguns programas (de alfabetização, conhecimentos gerais, conscientização etc.), escolhidos como exemplos de como deveria ser a programação didática do MEB. A supervisão e os trabalhos complementares às escolas (sindicalismo rural, caravanas, clubes e núcleos comunitários) encerravam os temas práticos.

Uma terceira parte era dedicada ao planejamento das atividades imediatas da equipe e, se fosse o caso, à programação das atividades comuns

do MEB no estado. Embora importante e sempre tomada como um indicador do desempenho das equipes no treinamento, essa parte era muitas vezes sacrificada, por ficar restrita somente ao último dia. Os estágios que se seguiam, colocavam os recém-treinados em contato com os trabalhos em execução no sistema mais antigo, principalmente no estudo de área, no treinamento de monitores e na produção e emissão de aulas e programas radiofônicos, assim como tarefas de coordenação e de administração em geral. As visitas de supervisão do MEB/Nacional e os textos de estudos completavam – ou procuravam completar –, ao longo do tempo, o que havia ficado por ver no treinamento.

Em meados de 1963, ano de realização de maior número de treinamentos de equipes locais, os programas desses treinamentos estavam consolidados, como segue.

QUADRO 7.2 – MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE
ESTRUTURA DE TREINAMENTOS DE EQUIPES LOCAIS (1963)

11º dia	Testes psicológicos
22º dia	Realidade brasileira
33º dia	Educação de base
44º dia	Movimento de educação de base
55º dia	Estudo de área: preparação e visita à comunidade Idem, elaboração de relatório
66º dia	Livre
77º dia	Estudo de área: interpretação dos relatórios; localização de escolas radiofônicas O monitor e a comunidade
88º dia	Treinamento de monitores Idem, conclusões; instalação de escolas radiofônicas
99º dia	Supervisão e comunidade Emissões educativas: fundamentos
110º dia	Emissões educativas: audição e crítica de programas gravados; elaboração de <i>scripts</i> Planejamento didático
111º dia	Politização; sindicalização rural Caravanas populares de cultura
112º dia	Planejamento local Planejamento estadual. Encerramento

Vários aspectos dos treinamentos merecem ser destacados. Em primeiro lugar, quem eram os treinandos? Afirma-se correntemente que buscava o MEB absorver em seus quadros pessoas que pertenciam ou haviam pertencido aos movimentos de Ação Católica. Isto de fato ocorreu: a pesquisa de De Kadt (1970, pp. 140-141) apresenta indicadores que comprovam e apuram essa afirmação: da amostra por ele analisada (56 pessoas), metade havia pertencido ou ainda pertencia, na ocasião (1966), a algum movimento de Ação Católica (39% de JEC e JUC e 11% de outros ramos). Essa percentagem era um pouco maior se considerada apenas a cúpula dirigente (coordenadores nacionais e estaduais e membros da equipe técnica nacional). Decrescia, no entanto, a partir de 1964, pois 55% dos que entraram nesse ano ou após não eram, nem haviam sido de qualquer movimento de Ação Católica.

Aqueles que tinham essa experiência traziam, então, uma formação anterior, em termos de visão religiosa e social, mística de doação e desejo de serviço à causa popular, aliada à formação religiosa e à vivência em equipe. Aceita-se ainda, para os que vinham da JEC e particularmente da JUC, uma postura política mais definida e, às vezes, mais radical. Por outro lado, embora essas mesmas pessoas tivessem também formação profissional anterior e muitos tivessem experiência profissional, poucos dominavam técnicas de educação de adultos. E, afirmava-se, não haveria possibilidade de aguardar que essa formação específica ocorresse em cursos de especializados, normalmente de longa duração e também inexistentes no país. A proposta do MEB era, então, selecionar pessoas com alguma formação profissional básica, de preferência conjugada com a experiência em algum movimento de Ação Católica, e prepará-las como “técnicos semi-especializados” (MEB, 51, p. 13).

Recorrendo novamente à pesquisa de De Kadt (1970, p. 142) pode-se ver que 50% do que ele considera “liderança intermediária” (membros das equipes estaduais e coordenadores locais) e dois terços dos elementos das equipes locais eram diplomados por alguma faculdade ou estavam fazendo curso superior, em geral na própria cidade em que trabalhavam. E mais: dois terços do primeiro estrato e pelo menos 50% do segundo eram professores, requisitados por força dos convênios assinados entre o MEB e os governos federal e estaduais, alguns inclusive com experiência no ensino superior. Considerando-se esses dados, pode-se afirmar que não se tratava de “semi-especialização”, mas de reciclagem de professores tradicionais, visando a prepará-los para trabalhar num movimento de educação de

adultos que, pelo menos no seu início, usava basicamente o rádio como meio de comunicação. Pretendia-se ainda aprofundar ou criar um compromisso com a população mais necessitada, em termos de conscientização dos treinandos, para o que era essencial partir de sua experiência e desenvolver o trabalho em equipe.

Além do painel, já descrito, os treinadores dominavam e cada vez mais aperfeiçoavam várias técnicas de direção de reuniões e de observação de grupos. Entre as primeiras, eram utilizados com maior frequência círculo de estudos, seguido ou não de assembléia; discussão circular, Phillips 66, aula participada com debates e dramatização. Seu emprego era definido pelo tema e pela situação do grupo; tinha-se também como objetivo divulgá-las e ensiná-las aos professores e supervisores, principalmente com vistas aos treinamentos de monitores e líderes. Como já dito, algumas dessas técnicas, sobretudo os círculos e assembléia, e a forma de comprometer o grupo com a organização geral do treinamento, através da divisão de responsabilidades por equipe (arrumação “da casa”, secretaria, relatório, lazer, liturgia etc.), já eram sobejamente conhecidas e utilizadas pelos movimentos de Ação Católica. Outras provinham dos serviços oficiais de saúde pública, do serviço social ou da extensão rural, como, por exemplo, o estudo de área, a entrevista e os relatórios. Todas foram incorporadas após experimentação, crítica e sistematização própria⁶. As professoras-locutoras e os produtores de programas radiofônicos, por sua vez, criaram eles próprios um “estilo”; os mais experientes entre eles “fizeram escola” e eram solicitados com frequência para os treinamentos.

No painel em particular, mas em todas as situações de grupo em geral, inclusive no lazer, os treinandos eram sistematicamente observados quanto a sua contribuição aos temas de estudos e a sua integração no grupo. Alguns pequenos questionários permitiam colher, em vários momentos, as opiniões dos treinandos. Essas opiniões não só eram tabuladas rapidamente, indicando e justificando alguma mudança na técnica empregada, como se somavam às observações dos responsáveis, com vista à avaliação do treinamento.

6. Vários documentos que comprovam essa afirmação, produzidos em 1965-1966, nunca chegaram sequer a ser mimeografados. Na 2ª etapa do MEB (1967-1971), os trabalhos de dinâmica de grupo foram muito aperfeiçoados, ao lado de procedimentos originais de pesquisa, preparação de material didático e avaliação. Boa parte dos documentos relativos a esses trabalhos foram recuperados e encontram-se arquivados no PROEDS/UFRJ e no Arquivo sobre Igreja da PUC/SP.

Entretanto, na medida em que a primeira parte desse treinamento passou a deixar de ser realizada sob responsabilidade de um psicólogo, e levando-se em conta não só o caráter seletivo dos treinamentos, como também o desejo de melhor conhecer os treinandos para melhor ajudá-los, em 1962 foi introduzida uma série de testes psicológicos. Aplicados por profissionais capacitados que vieram integrar a equipe técnica nacional, esses testes visavam a indicar: o nível de inteligência e o tipo de raciocínio predominante (teste de Raven); problemas de personalidade (testes projetivos: da figura humana e da árvore ou Z-Test); os interesses dominantes e eventuais dificuldades para enfrentar o trabalho do MEB (questionário de interesses). Seus resultados eram analisados em entrevista individual. No que fosse conveniente, esses resultados eram agregados aos resultados das observações sobre o desempenho de cada um do grupo, com vista à seleção e ao encaminhamento final. Nessa fase, também, nota-se maior cuidado nas medidas de interação do grupo, tendo-se introduzido o uso do sociograma de Moreno e o esquema de Bales, que permitiam observações mais sistemáticas.

A avaliação do uso desses testes e da própria sistemática de observação e seleção mostra aspectos contraditórios. Em particular quanto aos testes, se individualmente eram consideradas uma ajuda – reconhecida nos depoimentos e até hoje lembrada em várias entrevistas –, em algumas ocasiões carregavam toda a tensão decorrente do fato de os treinamentos serem seletivos e do peso que, afinal, aqueles testes tiveram em alguns casos de pessoas não selecionadas. Os responsáveis pela sua aplicação recordam-se de que, em meados de 1966, decidiu-se suspendê-los⁷.

Um último ponto completa o destaque relativo às técnicas empregadas. Como o treinamento era realizado em regime de internato e o local escolhido era quase sempre um pouco retirado, previa-se, para as noites, um horário de lazer em conjunto. Nos primeiros treinamentos, preparava-se e realizava-se com o grupo um círculo cultural, a partir de um filme ou de um livro. Fundamentalmente, tratava-se de assistir a um filme de categoria ou fazer uma leitura dramatizada de um conto ou uma novela⁸ e, no dia seguinte, discutir suas mensagens, seguindo os passos propostos

7. Nessa ocasião, pelas crises e insegurança do MEB, foram destruídos todos os arquivos confidenciais do setor.

8. No primeiro treinamento do Ceará, em outubro de 1961, viu-se *Shane – Os brutos também amam*, de Ford; no primeiro treinamento e na Bahia, em abril-maio de 1962, leu-se *O velho e o mar*, de Hemingway, como motivação para os “círculos culturais”.

pelo método de treinamento mental para os cineclubes, teleclubes e clubes de leitura, a saber: evocar as imagens, destacar os problemas, destacar o sentido da obra, fazê-la ser apreciada, explicar a obra por seu autor, orientar para outras obras semelhantes (PEC, 1969, pp. 35-42).

O treinamento mental foi criado ao final da 2ª Grande Guerra, pelos fundadores de *Peuple et Culture*, visando especificamente à educação de adultos, e largamente divulgado por eles nos anos de 1950, principalmente por J. Dumazedier e P. Lengrand. Foi introduzido no Brasil pelos estagiários do PEC (no caso do MEB, o psicólogo responsável pelos dois primeiros treinamentos). Partia do seguinte princípio:

[...] para assegurar que os indivíduos possam realizar com perfeição as atividades do espírito necessário um treinamento mental, semelhante ao treinamento físico, isto é, um treinamento que consista na repetição de uma série de exercícios elementares das operações mentais mais simples, cujo conjunto constitui a atividade humana completa [RAMIREZ, 1975, pp. 65-66].

Como método, não visava, no entanto, a “somente ensinar a pensar”, mas também a “desenvolver no adulto atitudes ativas que lhe permitissem integrar-se no seu meio social e atuar sobre ele para melhorá-lo” (idem, p. 66). Esquemáticamente, os exercícios compreendiam: operações de representação: (enumerar, descrever, comparar, definir aspectos, distinguir pontos de vista, determinar contradições, situar no tempo e no espaço); operações de relação, visando a melhor compreender causas e conseqüências e descobrir (ou aplicar) leis teóricas, e melhor agir, determinando fins, princípios, meios e métodos (PEC, 1960, pp. 171-178).

O círculo cultural, em particular, ou o círculo de debates, como designava o PEC, uma das formas do treinamento mental, pretendia desenvolver nos indivíduos, reunidos em pequenos grupos, uma lógica de pensamento e uma dinâmica de discussão mais sofisticadas que o ver-julgar-agir da Ação Católica. No caso do MEB, viabilizava, também, uma abertura para aspectos culturais amplos, abertura esta necessária e perfeitamente justificável quando se tem presente que a maioria dos agentes provinha de cidades do interior e tinha uma formação acadêmica obtida nos cursos de pedagogia e serviço social, muitas vezes dessas mesmas cidades.

O interesse pelo folclore, as perspectivas da cultura popular e a própria necessidade de aliviar o programa dos treinamentos foi colocando em desuso o círculo cultural no horário de lazer, o qual, em parte, foi sendo incorporado nas técnicas de debates utilizadas no desenvolvimento dos te-

mas básicos. Passou-se, então, a ocupar o horário noturno em jogos e cantos, muitas vezes com músicas e danças folclóricas (banda de pífaros, reisado, pastoril), para o que se convidavam conjuntos regionais, violeiros e cantadores-repentistas.

O terceiro destaque – mais breve, mas nem por isso menos importante – diz respeito à formação da equipe responsável pelo treinamento. A equipe técnica nacional assumia sua preparação, sua coordenação e algumas tarefas e temas específicos. A equipe de treinadores, no seu conjunto, era formada com diversos elementos dos sistemas, com experiência no MEB – o que garantia o bom nível na abordagem dos temas e o uso adequado das técnicas de dinâmica de grupo ou de trabalho com a população. Os elementos novos eram incorporados na medida em que tinham possibilidade de se integrar no conjunto, aprender com ele e dar-lhe contribuição. A participação num treinamento não deixava de ser, em algumas ocasiões, um excelente estágio.

Várias equipes eram então possíveis de serem formadas e a sistematização desses treinamentos, liderada por Jaccoud, foi efetivamente um trabalho coletivo, como aliás quase todos os trabalhos do MEB. Muitos textos apostilados eram preparados por esses treinadores, para serem utilizados nos treinamentos. O trabalho conjunto e a inter-relação freqüente e intensa não eram apenas oportunidade de trocas de experiência, de crítica e reinvenção, mas também momento ideal de criar e aprofundar amizades. Não é demais afirmar que grande parcela da unidade nacional do Movimento, especialmente no plano metodológico, foi construída nos e pelos treinamentos, assim como pelos estágios deles decorrentes.

O aspecto mais importante a ser destacado, no entanto, valendo como conclusão deste capítulo, é o fato de ter o MEB transformado um treinamento de relações inter-pessoais, essencialmente psicológico, na linha do desenvolvimento de relações humanas, realizado no início de um modo extremamente autoritário, num processo de formação de equipes. Como as equipes eram formadas para trabalhar imediatamente, o indicador de eficácia de um treinamento era a própria ação. Por outro lado, ao colocar a discussão da realidade no treinamento, o MEB deu-lhe uma dimensão ideológica e transformou a descoberta do “eu pessoal” na produção do “eu coletivo”, que também revelava seu compromisso na ação, na prática. Isso só foi possível, porque as pessoas que assumiram e transformaram os treinamentos:

- a) dominavam outro método mais fundamental (o ver-julgar-agir, criado por monsenhor Cardjin para a JOC e adotado por toda a Ação Católica Especializada), que partia da realidade, analisava-

- a ante um conjunto de valores e, a partir desse julgamento, estabelecia programas de ação;
- b) tinham presente o valor do trabalho em equipe e, mais do que isto, sabiam formar equipes na ação e para a ação⁹. Por mais sofisticadas que tenham sido as técnicas progressivamente incorporadas aos treinamentos, e mesmo a cuidadosa programação de estágios que passou a ser feita, a elas foram agregados procedimentos metodológicos anteriormente dominados e vivenciados, para melhor realizar o objetivo fundamental dos treinamentos: a formação de equipes para um trabalho educativo, na perspectiva de uma transformação social ampla e de um compromisso efetivo com as populações contatadas.

Vale dizer, ainda, que, a partir de 1964 o esquema de treinamento das equipes locais começou a diversificar-se. Guardavam, todavia, os traços essenciais da sistematização anterior, quando se tratava da formação de equipes novas, ou quando os treinamentos visavam especificamente à preparação de novos elementos que deveriam ser incorporados às equipes antigas, muitas delas bastante desfalcadas pela crise descrita no capítulo 3. Mesmo nesses casos, a educação de base começa a ceder lugar à animação popular. Por exemplo, perguntou-se no terceiro dia do 2º Treinamento das Equipes Locais da Bahia: que é animação popular? Quais são os elementos básicos da animação popular? Qual seu papel na realidade brasileira? Começava-se também a tratar o estudo de área como uma pesquisa de levantamento de dados (MEB, 208, anexos 1 e 2)¹⁰.

As preocupações com a pesquisa de comunidades e a dinâmica de grupos, por um lado, e a necessidade de melhor fundamentação teórica dos agentes, por outro, balizaram aquela diversificação. No primeiro aspecto, era uma exigência da própria prática, e inseria-se no esforço mais amplo de revitalização e racionalização do trabalho nas bases. E esse próprio movimento revelou o segundo aspecto: muitas equipes, principalmente as pequenas equipes do interior cujo trabalho principal era a instalação e supervisão de escolas, promoção de campanhas comunitárias e a animação de alguns núcleos de

9. O método criado para a JOC e adotado pela Ação Católica era designado como “formação na ação”

10. Já comentei, no capítulo 6, o modelo de pesquisa adotado e algumas dificuldades surgidas. A intenção, no entanto, era válida e muitos treinamentos e dias de estudos abordaram o tema.

base, haviam caído num intenso ativismo e estavam presas em horizontes estreitos. Essa revelação e o agudo momento político, no qual sucediam-se as crises internas do movimento, motivaram uma série de “segundos treinamentos”, tentando recompor as equipes e procurando “re-formá-las” em novas bases e perspectivas. Daí alguns dos objetivos desses treinamentos: motivar para maior estudo; propiciar trocas de experiências e analisá-las à base de dados técnicos; buscar uma unidade de pensamento, visando a um maior rendimento do trabalho (MEB, 211, p. 3).

Se, na busca de novos caminhos, era justificável a experimentação de outros tipos de treinamentos¹¹, recaiu-se algumas vezes no esquema de “curso intensivo”, ou pelo menos na introdução quase sistemática de aulas dadas por professores universitários – o que parece ter apresentado mais pontos negativos que positivos. Afinal, por mais válidas que possam ter sido, essas experiências não chegaram a igualar, em método e eficácia, a série de treinamentos realizados principalmente em 1962-1963, e talvez não pudessem mesmo vir a igualá-la, pelo momento que se vivia.

7.2 REUNIÕES E ENCONTROS

Outra linha de atividades fortemente demarcada no MEB, e por ele explicitamente considerada como formadora de pessoal, constituía-se nos encontros. Essa designação englobava reuniões mais ou menos amplas, realizadas a nível nacional, estadual e local, objetivando rever o trabalho executado, avaliar essa execução, aprofundar o referencial teórico-metodológico e replanejar a ação educativa. Se pude afirmar que a unidade nacional do MEB, em parte e especificamente no aspecto metodológico, foi construída nos treinamentos, também posso afirmar agora que outra parte dessa mesma unidade, principalmente no aspecto ideológico, se fez nos encontros.

Desde o 1º Encontro, realizado em dezembro de 1962 (que sintetizei e analisei no capítulo 2), até o 4º, em outubro de 1966 (que analisei no capítulo 3), esses encontros e as reuniões nacionais convocadas para prepará-los e eventualmente para substituí-los, em 1963 e 1965, são marcos nas definições e opções do Movimento. Nos relatórios respectivos, es-

11. Alguns deles bastante específicos, no entanto, como o *Treinamento de treinadores*, realizado pelo MEB/Pernambuco, no Recife, em fevereiro de 1965, visando a aprofundar os aspectos técnico-metodológicos dos treinamentos (MEB, 209).

tão nítidos o caminhar e o caminho que se fez caminhando. São perfeitamente identificáveis as encruzilhadas onde ocorreram os embates entre o grupo de leigos que coordenava o MEB e os bispos que o dirigiam, em nome da CNBB. Eram evidentes as divergências entre eles e os acordos que permitiam superá-las, ao menos momentaneamente. Neles vêem-se as longas voltas, também elas criativas, procurando superar as crises. Não faltam as “cruzes” daqueles que caíram. Nem mesmo o abismo frente ao qual se teve à experiência dos primeiros cinco anos, certamente a mais original, ao final de 1966.

A partir de 1965, sem diminuir a incidência dos encontros gerais, passaram a ser realizados também encontros específicos: de professores para a implantação do programa nacional para as escolas radiofônicas (MEB, 104); de animação popular, para as novas perspectivas de trabalho (MEB, 283) de planejamento e avaliação, com vista à racionalização que se fazia necessária (MEB, 167 e 177, por exemplo). Problemas específicos, como a manutenção dos receptores, e a necessidade de conseguir uma adesão mais consciente também do pessoal administrativo – como os motoristas, que tinham às vezes mais facilidade de contato com a população local que os próprios supervisores, também motivaram encontros¹².

Às vezes esses encontros assumiram a forma de seminários, ou dias de estudos, nos quais as equipes se dedicavam ao aprofundamento de determinados temas de estudo ou determinada perspectiva de trabalho. É em sua forma mais geral, no entanto, que melhor podem ser percebidos procedimentos metodológicos característicos. Entre esses, além do trabalho em equipe, destaca-se a revisão. Esta é também oriunda da Ação Católica, na qual assumia inicialmente a forma de “revisão de vida”, em termos da aplicação dos preceitos evangélicos à vida pessoal, na equipe, na Igreja e no meio social onde o movimento atuava ou pretendia atuar. Desdobrava-se a seguir na “revisão da ação”, tendo em vista o programa a realizar e as atividades promovidas em função do mesmo. No MEB, entretanto, assumiu essencialmente a forma de “revisão de trabalho”. Ponto de partida de praticamente todos os encontros e realizada como primeira fase da avaliação do trabalho, a revisão compreendia freqüentemente uma análise-crítica da realidade, ou de pelo menos alguns de seus aspectos, e uma constan-

12. E, como vimos, na base, a supervisão ela mesma assumiu em Goiás, a forma de *encontros* com a comunidade (MEB, 7) e os treinamentos de monitores e líderes em Natal e Recife, passam a ser realizados como encontros (MEB, 212, 213 e 223).

te retomada da opção político-ideológica frente a essa realidade e em relação a outros grupos que nela atuavam. Não existe, no entanto, em toda a bibliografia do MEB e sobre o MEB, nenhuma análise sobre esse procedimento, nem sequer alguma referência considerando-o parte de sua metodologia.

Observo, finalizando: o que efetivamente formava os agentes do MEB, na plena acepção da palavra, era a prática. Nela estava a referência última dos treinamentos e estágios; motivada por ela se fazia a reflexão teórica dos encontros e se elaboravam textos de estudo. Todavia, as muitas exigências do trabalho cerceavam os agentes no ativismo, não se podendo generalizar a afirmação que o Movimento conseguia realizar com eficiência a dinâmica prática-teoria-prática, guardando a unidade dialética entre os dois pólos. De toda forma, talvez o MEB seja o único movimento de educação popular do período que, além de manter quadros profissionais, criou também equipes de estudo permanentes.



Capítulo 8

Um pedagogia da participação popular

O MEB, trazendo em si o gérmen da transformação, da renovação, do compromisso, da presença consciente, se tornou, dia a dia, numa experiência original, em todos os seus aspectos. Num tempo e num espaço em que o lucro, o prestígio, a competição são consagrados como valores supremos, o MEB conseguiu caracterizar-se por outros valores: respeito à Pessoa, responsabilidade, trabalho de equipe... Cada um entrava com o que tinha para dar, com o que era, num esforço conjunto em direção a um objetivo comum a todos: Promoção do Homem. E ao lado do progressivo enriquecimento do trabalho, do crescimento, é evidente que muito desgaste houve, muita angústia, muita expectativa, muitos momentos de desânimo, contradições...

Enfim, podemos dizer que do ponto de vista profissional o MEB se impôs, inclusive internacionalmente. Do ponto de vista do povo, a quem o MEB se propôs atingir, tudo indica que conseguimos identificar-nos, de alguma maneira, com ele. E agora, então, com esses cinco anos de luta e experiência, o MEB se vê diante de sérias indagações. O MEB, no seu objetivo de conscientização e conseqüente promoção do homem, tem, diante da realidade, hoje, todos os motivos para continuar. O MEB é válido hoje. Mas terá o MEB condições de continuar? De que maneira?

[MEB. 27, p. 1].



8.1 O MODELO PEDAGÓGICO

Afirmar que o MEB havia explicitado sua ideologia a partir e em função de sua prática educativa. Creio ter demonstrado, através da construção do modelo pedagógico, que este se constituiu efetivamente no lugar da explicitação de sua ideologia. Em síntese:

A. O sistema radioeducativo foi assumido pelo MEB como seu principal instrumento de ação, mas os procedimentos básicos foram por ele transformados, tornando-se meios privilegiados para divulgar sua “visão de mundo”. Assim:

- a) a radicação de escolas radiofônicas tornou-se um momento pedagógico, de diálogo com os grupos e comunidades interessadas em uma ação de transformação de sua realidade;
- b) o treinamento dos monitores, um momento forte de conscientização;
- c) o monitor foi guindado da posição de mero auxiliar, ao lado de um rádio receptor de faixa cativa, no controle e no manejo de um grupo de alunos, à função de animador das ações desse grupo;
- d) as aulas, pelo menos quando elaboradas e transmitidas pelas equipes locais mais dinâmicas, evoluíram para a análise de situações-problema, chaves para a compreensão da exploração capitalista e instrumentalização para a busca e experimentação de possíveis soluções;
- e) as emissões romperam o horário previsto para as aulas, desdobrando-se em programas para e das comunidades, de tal forma que todo um instrumental de comunicação foi posto a serviço desses grupos.

B. O MEB renovou todo um conteúdo e uma técnica de desenvolvimento e organização de comunidades, tradicionalmente um instrumento para melhorar o funcionamento do que existia ou para promover a adesão dos grupos populares às iniciativas geradas fora desses grupos e cujo controle normalmente a eles escapa. Partia da organização da comunidade, mas equacionava seu desenvolvimento como um estágio político de formação de liderança e de criação de estruturas intermediárias (escolas, clubes, comitês de vizinhança, sindicatos, cooperativas, comitês de ação política etc.).

C. O MEB transformou um treinamento de relações interpessoais, essencialmente psicológico, desenvolvido no início de modo extremamente autoritário, num processo de formação de equipes, com explícita dimensão político-ideológica. Em particular, ao colocar a discussão da realidade no treinamento, deu a este uma perspectiva ideológica e transformou a descoberta do “eu individual” na produção de um “eu coletivo”, no grupo, que revelava seu compromisso na ação, na prática. Os encontros e as reuniões nacionais, estaduais e locais, por sua vez, sempre preparados e iniciados por uma revisão dos trabalhos executados, eram assumidos como momentos de sistematização da ideologia do Movimento, a partir da discussão da realidade e da necessidade de transformá-la numa ação conjunta agentes-povo.

D. Quanto à “mensagem” do MEB, em seus textos de estudo dirigidos aos agentes e no material didático elaborado para os alunos, é fácil identificar o seguinte roteiro:

- a) o homem, a pessoa humana é o centro e o motivo de tudo o que existe no mundo, donde decorre o seu direito de viver uma vida humana plena – o que não ocorre no subdesenvolvimento;
- b) o homem constrói a história, porque tem (ou pode ter) consciência de sua situação e age (ou pode agir) para transformar e realidade em termos de melhoria de vida, através da participação, da união;
- c) o trabalho, que transforma a natureza e alicerça as relações com os outros homens, constrói a cultura, que expressa a visão concreta dos homens sobre o mundo e a história;
- d) há diversas visões de homens e diferentes concepções de mundo, as quais, ante as condições concretas de lugar e de tempo, dão origem às diversas ideologias;
- e) para o grupo cristão, e para aqueles grupos que se propõem respeitar em sua prática os princípios cristãos, a transformação das estruturas econômicas e políticas, em termos da passagem do subdesenvolvimento para o desenvolvimento, é uma luta, na qual as relações entre os homens devem ser de reconhecimento, nunca de dominação;
- f) a construção de um mundo plenamente humano exige a rejeição da ordem capitalista, porque injusta e exploradora, e aponta na direção de uma sociedade na qual possa haver a primazia do trabalho sobre o capital. Escolhendo essa opção, ombreou-se o MEB

com outros movimentos de educação e cultura popular que, no período, tinham a mesma perspectiva. Mais ainda, alinou-se com a Ação Popular, num projeto de construção de uma sociedade socialista (que queria cristã), por meio de uma revolução (que não desejava violenta).

8.2 EDUCAÇÃO POPULAR, IDEOLOGIA E POLÍTICA

Analisar a proposta de intervenção educativa que determinado programa ou movimento realiza, em determinado momento, significa analisar a posição desse movimento ou programa na intervenção social em curso; consiste em apreender sua contribuição para o movimento social. Evidentemente, não é apenas por trabalhar com as camadas populares que um programa educativo se torna de “educação popular”. O que imprime o caráter de “popular” é o fato de esse programa ou movimento colocar-se a serviço das classes subalternas; estar ao lado das populações oprimidas em suas lutas de libertação.

No Brasil do início dos anos de 1960, confrontavam-se duas novas concepções de educação: de um lado, a forte corrente economicista, introduzindo a necessidade do planejamento e propondo a educação como fator de desenvolvimento, em particular como preparação de recursos humanos para o crescimento econômico; de outro, aqueles que se dedicavam à alfabetização e à educação de adultos e que pretendiam fazer dela uma prática política de libertação popular. Além delas, permanecia, principalmente entre os educadores tradicionais, a concepção liberal e humanista da educação, segundo a qual o homem seria sujeito e não objeto do desenvolvimento, devendo ser formado para conduzi-lo. Weffort (1967), em suas “Reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade”, apanha com lucidez o paradoxo da educação popular naquele momento histórico:

Se [Paulo Freire] recusa a idéia tradicional da educação como “a alavanca do progresso”, teria sentido contrapor-lhe a tese, igualmente ingênua, da educação como “a alavanca da revolução”? Uma pedagogia da liberdade pode ajudar uma política popular, pois a conscientização significa uma abertura à compreensão das estruturas sociais como modos da dominação e da violência. Mas cabe aos políticos, não ao educador, a tarefa de orientar esta tomada de consciência numa direção especificamente política [pp. 15-16].

Esse papel, no entanto, ainda segundo Weffort, não foi cumprido pelos políticos. Presos ainda aos esquemas populistas de obtenção do apoio das camadas populares no sentido de legitimar o regime, não parece que os políticos tivessem percebido que as classes populares não se constituíram em apenas “massas de manobra”. Para ele, o populismo teria sido a expressão mais completa de uma “aliança tática” entre grupos de diferentes classes, de tal forma que o proletariado pode manifestar seus interesses sociais reais (idem, pp. 21-22). Teria ocorrido então, com a proposta de Paulo Freire, mas também com o conjunto dos movimentos de educação e cultura popular do início dos anos de 1960, um fato original: “O movimento de conscientização aparece como resposta, no plano educacional, à necessidade de uma autêntica mobilização democrática do povo brasileiro” (idem, p. 18) e, simultaneamente, “se antecipa a uma verdadeira política popular e lhe sugere novos horizontes” (idem, p. 26).

Se a educação, no período, conseguiu efetivamente “uma unidade real da teoria e da ação”, esta unidade, entretanto, “não se dá [não se deu] ao nível da política, terreno onde a ideologia serviu à criação de uma atmosfera de luta, mas não chegou a instaurar-se de maneira organizada na ação” (idem, p. 25). Em decorrência, seria de se esperar que a prática educativa invadisse o terreno da prática política – como de fato ocorreu. Dessa perspectiva, a prática pedagógica do MEB deverá ser vista em relação à prática política mais global. Não que ele chegasse a ter um projeto político definido, mas pelo fato de se colocar ideologicamente junto às forças de esquerda, pelo menos através de seus elementos mais dinâmicos e suas equipes mais influentes, e orientar-se para compor o projeto político articulado pela Ação Popular, no período em estudo.

O MEB definiu-se sempre como um movimento essencialmente educativo. Já foram vistas as razões dessa definição. Mas, o que o caracteriza como tal? Sobretudo o fato de elaborar, no seio de um movimento político mais amplo, e divulgar, junto às populações rurais que atingia, uma nova visão do mundo, a partir de uma nova leitura da realidade. Operava assim com um modo específico de entender ideologia: como instrumento de ação, que interliga determinada visão de mundo e normas específicas de conduta. De acordo com J. B. Fages (apud LOMBARDI, 1971, p. 13), para Gramsci:

A ideologia é o lugar da difusão popular, da adaptação convincente, da concretização pedagógica pela qual se opera o caminhar das massas. Em outros termos, a ideologia se torna a alavanca de uma pedagogia de massa.

Em termos metodológicos, a prática do MEB, desde a formação dos agentes até o trabalho mais profundo com as populações, partia da realidade cotidiana. Situava fatos, colocando-os em contextos cada vez mais amplos; questionava situações existenciais, vividas pelas populações, trazendo à luz elementos necessários para sua melhor compreensão. A análise que fazia sobre esses fatos era, em primeiro lugar, valorativa: as situações eram desumanas, injustas; sua transformação – considerada imperiosa, urgente, radical – era, antes de mais nada, um imperativo da justiça. Mas, em seguida, criticava também a exploração que se fazia sentir cotidianamente.

Não é verdade que o econômico estava ausente de sua prática. Depois do 1º Encontro Nacional de Coordenadores, realizado em dezembro de 1962, as aulas passaram a ser progressivamente elaboradas a partir de problemas concretos, tomando por base as relações de trabalho e os sistemas de produção locais. O conteúdo da conscientização – principalmente nos treinamentos e quase só neles quando a programação radiofônica passou a ser censurada – era inteiramente centrado nas relações de produção. No entanto, o conteúdo da alfabetização propriamente dita, nas aulas para monitores e para alunos, era centrado sobre valores e princípios, como aliás se pode ver claramente no material didático disponível.

Embora se possa criticar que a análise da realidade feita até mesmo pelas equipes mais avançadas do MEB era fragmentária, parcial, faltando-lhes um referencial que permitisse interpretações mais globalizantes e mais científicas – o que se pode explicar pelos limites decorrentes da formação cristã do grupo e pelos supostos da Doutrina Social da Igreja que esse grupo assumia como norteadores daquela análise –, sua ação obrigava cada vez mais o conhecimento das estruturas de dominação, sua crítica e o anseio de superação dessas estruturas. Sua deficiência maior, a meu ver, residia na crença de que o educativo teria força suficiente para mobilizar as populações rurais, a fim de que estas operassem transformações na estrutura econômico-social, desde que fosse encontrado um norte político adequado.

Em sua prática, como movimento educativo e como particular organização cultural, agia o MEB no sentido de divulgar uma particular concepção de mundo. Para isso, combinou vários canais dentre os mais importantes na difusão da ideologia. Em primeiro lugar, valendo-se do prestígio da Igreja e sob o patrocínio do Estado, montou uma rede de milhares de escolas, utilizando para tanto as emissoras católicas, um poderoso meio de comunicação para o meio rural. De outra parte, os treinamentos, outro importante instrumento de ação do MEB, constituíram-se em uma “outra escola”, voltados para a formação de monitores e líderes. Eram mais seleti-

vos, certo, mas atingiam em maior profundidade, e não raro com relativa continuidade, um bom número de pessoas.

O próprio fato de ser um “movimento de igreja” – ou seja, dependente da hierarquia eclesiástica, a qual lhe deu cobertura irrestrita nos primeiros anos de atividades, penetrando nas comunidades rurais através dos párcos ou com seu apoio explícito, sobretudo nos primeiros anos; operando por meio de emissoras católicas e dando sempre uma dimensão religiosa, implícita ou explícita, a suas emissões –, tudo isso tornava o MEB, como uma particular organização da Igreja, um privilegiado canal de difusão da ideologia.

Essa específica e forte “combinação” de canais permitiu ao Movimento chegar até o povo, ser aceito por ele e, até certo ponto, tornar-se “movimento-do-povo”. Nesses termos, pode-se afirmar que exerceu eficazmente uma mediação. Não se pode provar essa afirmativa; seria necessário constatar ter havido uma mudança fundamental na visão de mundo das populações atingidas. Mas, sabendo-se a importância do problema rural brasileiro no começo dos anos de 1960, pode-se especular sobre a importância da ação educativa desenvolvida por um movimento que utilizou canais tão importantes na difusão da ideologia.

É inegável que as populações rurais representaram, em toda a história do Brasil, uma formidável massa política de manobra, cuja característica fundamental era a subordinação. Em termos gerais, mesmo a participação parcial na vida cívica, aberta aos setores urbanos pela democracia populista, foi-lhe vetada pelo menos até o final dos anos de 1970. No entanto, no início dos anos de 1960, fatores decisivos concederam importância crucial a determinadas regiões agrícolas do país e ao problema agrário em geral. Foi exatamente esse o caso da zona de exploração da cana-de-açúcar, no Nordeste brasileiro. A urbanização e o maior poder aquisitivo das populações urbanas, decorrentes da industrialização e do aumento da renda, e as condições favoráveis do mercado internacional de açúcar, fizeram aumentar consideravelmente as áreas plantadas de cana. Esse aumento, no entanto, ocorreu pela incorporação de novas terras, normalmente menos férteis que as anteriormente cultivadas, exatamente aquelas nas quais os “moradores” mantinham a lavoura de subsistência. Se por um lado a produtividade menor dessas terras acarretou a elevação dos custos médios da produção da cana, provocando o rebaixamento dos salários, por outro lado, a redução do plantio de alimentos e a necessidade de comprá-los no mercado, agudamente inflacionado à época, aumentou mais ainda a pressão sobre os salários dos trabalhadores do campo.

Acompanhando esse processo acelerado de proletarização do trabalhador rural, talvez pela primeira vez na história de Pernambuco, o governo do estado retirou da polícia a função tradicional de garantir os privilégios seculares de uma minoria. Os trabalhadores, cujo processo de organização era antes sufocado pelo poder público e invariavelmente desarticulado pelos senhores de engenho, encontrou condições para aparecer no cenário político nacional.

Nessas circunstâncias, o Estatuto do Trabalhador Rural, que Ianni (1975, p. 87) afirma ser a extensão, para as áreas rurais do país e do Nordeste em particular, da política de massas criada pelo getulismo, teve conseqüências muito mais imediatas e radicais do que se poderia esperar. Segundo Celso Furtado (1962, pp. 155-156), em pouco mais de um ano não somente se elevaram os salários reais, mas modificaram-se também, na base, relações de trabalho seculares. Por esse motivo, Ianni afirma que o Estatuto do Trabalhador Rural, naquelas peculiares condições do Nordeste brasileiro, veio a significar, no início dos anos de 1960, uma *reforma revolucionária*, no sentido de que, atingindo um ponto nodal do sistema de produção, atingiu também o núcleo fundamental do poder político.

Celso Furtado mostra também, no mesmo texto, que a pressão por melhores salários foi atendida até mesmo porque justificava o aumento dos preços do açúcar, aumento viabilizado na medida em que as exportações puderam ser incrementadas, principalmente quando os Estados Unidos da América do Norte passaram a adquirir no Brasil os estoques que anteriormente importavam de Cuba. E lembra ainda que isso significou uma perda do potencial revolucionário das organizações rurais, que haviam atingido seu máximo em 1962-1963. Mas, em 1965-1966, a exploração e a repressão anteriores haviam recrudescido, particularmente no Nordeste e em especial na zona da mata pernambucana.

No clima de polarização ideológica daqueles anos, o MEB/Recife passou a dedicar o melhor de seus esforços no atendimento aos trabalhadores rurais da cana, tomando o Estatuto do Trabalhador Rural como plataforma para suas aulas e seus programas. Procurava fazer uma “escola para esclarecer” e refazer o “sindicato para mudar”. Que significado concreto tinha essa ação do MEB, nesse caso exemplar? Parece-me evidente que trabalhava no sentido de ajudar os trabalhadores rurais a superar mais rapidamente sua situação de alienação e dependência; que colaborava na organização de uma classe, procurando circunscrevê-la em círculos cada vez mais amplos de compreensão da situação local, regional, nacional e internacional; que visava, como efeito fundamental, a suscitar um querer polí-

tico de base, que progressivamente fosse se estruturando em organizações de classe cada vez mais representativas e fortes.

Se aceitarmos, com Gramsci, que a tarefa pedagógica mais importante é difundir uma nova visão do mundo, buscando elevar o pensamento popular ao nível de uma concepção coerente, orgânica e operativa, e se aceitarmos também que a crença popular é o que encontramos de mais sólido no viver social, a prática do MEB envolve-se de singular importância na medida em que, assumindo uma dimensão política revolucionária, procurou também influir diretamente no pensamento religioso das populações rurais, forma talvez mais profunda de internalização da ideologia dominante e de aceitação da hegemonia burguesa.

Não me arrisco a dizer que a conscientização é uma conversão e nada me autoriza a afirmar que o político passa pelo religioso, mas creio que a atuação da Igreja junto às classes populares tem mostrado, em algumas ações, aspectos novos nessa relação. Talvez pelo espaço político por ela e nela criado, talvez pela força que a religião ainda tem nas camadas populares, muitas vezes é no religioso – ou seja, por ocasião das festas religiosas populares, nas reuniões das comunidades eclesiais de base, na encomendação do corpo de líder morto na luta, numa missa de comemoração ou de ação de graças por uma vitória – que o político se expressa com clareza e com vigor. Seria esse o sentido da afirmação de Gramsci: para ser eficaz, a ideologia deve ser vivida como uma religião?

Em síntese, a ação educativa do MEB, no período em estudo, nas áreas de maior tensão social, realizava um movimento fundamental: criticava a realidade e negava que a conjuntura dos países subdesenvolvidos, em particular, e a estrutura capitalista, em geral, pudesse vir a possibilitar a criação de um “mundo-para-o-homem”, para “todos-os-homens”. “E, ao mesmo tempo em que negava, afirmava um mundo mais humano e justo, uma sociedade igualitária, um desenvolvimento de homens em sua plenitude, formando sujeitos livres, ativos e responsáveis, e que conduzissem à libertação das classes populares” (WANDERLEY, 1984, p. 42).

Em minha opinião, no período estudado, foi exatamente esse movimento – essa *prática* – que lhe permitiu não apenas aproximar-se cada vez mais das camadas populares, mas também ser aceito por elas, que lhe permitiu começar a tornar-se delas, na medida em que os líderes treinados passaram a ser ouvidos no Movimento e os agentes passaram a comprometer-se com os grupos de base numa ação política mais ampla. É nesse sentido que julgo poder afirmar que a prática do MEB – repito, entendida como

conscientização, no sentido da formação de consciências, e como *politização*, em termos de organização e animação de grupos de base, com o intuito de possibilitar a organização da classe – converteu-se, em sua experiência original e também ao longo das experiências que lhe sucederam, em uma original *pedagogia da participação popular*.

Referências bibliográficas

ABREU, Jayme (1962). Educação e desenvolvimento sócio-econômico na América Latina; a expressão de uma conferência. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol. 37, n. 86, pp. 5-31, abr.-jun.

AMMANN, Safira Bezerra (1980). *Ideologia do desenvolvimento de comunidade no Brasil*. São Paulo, Cortez.

AP – Ação Popula (1962). *Um esboço ideológico*. Belo Horizonte, 1 jun. 1962, s.n.t. Mimeo.

_____. (1963). *Cultura popular*. S.l., s.d. Mimeo. (Doc. 4/63).

BEISIEGEL, Celso de Rui (1974). *Estado e educação popular; um estudo sobre a educação de adultos*. São Paulo, Pioneira.

_____. (1982). *Política e educação popular; a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil*. São Paulo, Ática (Ensaio, 34).

BELTRÁN, Gonzalo Aguirre (1966). *Desarrollo de comunidad; teoría e prática*. México, Banco Interamericano de Desarrollo.

BEZERRA, Aída (1977). “As atividades em educação popular”. In: *Educação Popular I*. Rio de Janeiro, Tempo e Presença (CEI, Suplemento 17).

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (1977). “Da educação fundamental ao fundamental na educação”. *Proposta*, Rio de Janeiro, FASE, set. (Suplemento 1).

_____. (org.) (1980). *A questão política da educação popular*. São Paulo, Brasiliense.

_____ (1983). *O ardil da ordem: caminhos e armadilhas da educação popular*. Campinas, Papyrus.

BRASIL/MEC, Serviço de Radiodifusão Educativa. *Relatório de 1944*. Mimeo.

CAMARGO, Cândido Procópio de (1971). *Igreja e desenvolvimento*. São Paulo, CEBRAP, Ed. Brasileira de Ciências.

CARDOSO, Miriam Limoeiro (1972). *Ideologia e desenvolvimento; Brasil: JK-JQ, 1955-1962*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.

CHAUI, Marilena (1983). “Considerações sobre alguns ‘Cadernos do Povo’ e o ‘Manifesto do CPC’”. In: *Seminários: o nacional e o popular na cultura brasileira*. São Paulo, Brasiliense, pp. 63-92.

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (1961). “A Igreja e a situação do meio rural brasileiro”. *Comunicado Mensal*, Rio de Janeiro, n. 109-110, pp. 7-12, out.

_____. (1966). Comissão Central. Atas da reunião de junho de 1966: declaração sobre o MEB. *Comunicado Mensal*, Rio de Janeiro, CNBB, n. 23, pp. 115-116, jun.-jul.

CNER – Campanha Nacional de Educação Rural (1953). “Regulamento (aprovado em 10 ago. 1953)”. In: NÓBREGA, Vandick Londres. *Enciclopédia da legislação do ensino*. Rio de Janeiro, Ed. do autor, vol. II

CONCEIÇÃO, Manuel da (1980). *Essa terra é nossa; depoimento a Ana Maria Galano sobre a vida e a luta de camponeses no Estado do Maranhão*. Petrópolis, Vozes.

_____. (1990). “Entrevista com um subversivo indomável”. *Pasquim*, Rio de Janeiro, ano 9, n. 549, pp. 18-27, 4-10 jan. 1990.

COSTA, João Ribas da (1956). *Educação fundamental pelo rádio; alfabetização de adultos e cultura popular por meio de sistemas radiofônicos e recepção organizada*. São Paulo, s. n.

CPC/BELO HORIZONTE (1963). “Meios e técnicas de comunicação”. In: ENCONTRO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E CULTURA POPULAR, 1., Recife. Mimeo.

DE KADT, Emanuel (1970). *Catholics Radicals in Brazil*. London/ New York, Oxford Univ. Press.

DE PÉ NO CHÃO (1963). “Cultura popular é pé no chão”. In: ENCONTRO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E CULTURA POPULAR, 1., Recife. Mimeo.

ENCONTRO DOS BISPOS DO NORDESTE (1959) (2º: 24 a 26 de maio 1959: Natal). *Declaração dos Bispos do Nordeste*. Rio de Janeiro, Presidência da República, Serviço de Documentação.

- ESPINHEIRA, Ariosto (1934). *Rádio e educação*. São Paulo, Melhoramentos.
- ESTEVAM, Carlos (1963). *A questão da cultura popular*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro.
- EU OUVI OS CLAMORES DO MEU POVO (1973). Documento dos Bispos e Superiores Religiosos do Nordeste. S.l., s.n., 6 maio.
- FERRARI, Alceu (1968). *Igreja e desenvolvimento; o Movimento de Natal*. Natal, Fundação José Augusto.
- FURTADO, Celso (1962). *A pré-revolução brasileira*. Rio de Janeiro, Fundo de Cultura.
- GODOY, Josina Maria Lopes de (1962). Entrevista ao Suplemento Educacional do *Diário de Notícias*. Reproduzida pela *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol. 38, n. 88, pp. 167-169, out.-dez.
- GÓMEZ DE SOUZA, Luiz Alberto (1962). “A educação na perspectiva da consciência histórica do Brasil de hoje”. In: MEB: ENCONTRO NACIONAL DE COORDENADORES, 1., Recife. 5-15 dez.
- _____. (1984). *A JUC: os estudantes católicos e a política*. Petrópolis, Vozes.
- GOUSSAULT, Yves (1964-1965). *L’animation rurale*. Paris, Centre de Formation des Experts de la Cooperation Technique Internationale. Mimeo.
- GRAMSCI, Antonio (1978). *Concepção dialética da história*. 2. ed. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.
- HORTA, José Silvério Baía (1972). “Histórico do rádio-educativo no Brasil (1922-1970)”. *Cadernos da PUC-RJ*, Rio de Janeiro, n. 10, pp. 73-124, set.
- _____. (1982). *Liberalismo, tecnocracia e planejamento educacional no Brasil; uma contribuição à história da educação brasileira, no período 1930-1970*. São Paulo, Cortez; Campinas, Autores Associados.
- IANNI, Octavio (1971). *Estado e planejamento econômico no Brasil (1930-1970)*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.
- _____. (1975). *O colapso do populismo no Brasil*. 3. ed. revista. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.
- IRAM – Institut de Recherches et Applications des Méthodes de Développement (1960). *L’animation rurale au Senegal; étude générale, orientations et résultats*. Paris, IRAM, p. irreg.
- JACCOUD, Vera (1962). *A caravana; caravana popular de cultura*. In: *Subdesenvolvimento, educação de base, caravanas, cultura popular*. Rio de Janeiro, MEB. Mimeo.

KUBITSCHECK DE OLIVEIRA (1958). Discurso de abertura no 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos. *Educação*, Rio de Janeiro, ABE, n. 61, p. 8 (3º trimestre).

LAGO, Benjamin do (1969). *Radiodifusão e desenvolvimento*. Rio de Janeiro, Livraria Cultural da Guanabara.

LANDIM FILHO, Raul (1963). *Educação e conscientização*. Rio de Janeiro, MEB, Mimeo. (Documentos de Estudo).

LIMA, Luiz Gonzaga de Souza (1979). *Evolução política dos católicos e da Igreja no Brasil; hipóteses para um interpretação*. Petrópolis, Vozes.

LOMBARDI, Franco (1971). *La pédagogie marxiste d'Antonio Gramsci*. Toulouse, Ed. Privat.

MCP – Movimento de Cultura Popular (1963). *Plano de ação para 1963*. In: ENCONTRO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E CULTURA POPULAR, 1., Recife. *Anais...* Recife, [S.l.]. Mimeo.

MEISTER, Albert (1969). *Participation, animation et développement; à partir d'une étude rural em Argentine*. Paris, Anthropos.

MENDES, Cândido (1966). *Memento dos vivos; a esquerda católica no Brasil*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro.

MENEGALE, Heli (1957). *Ofício ao Ministro da Educação e Cultura* [propondo a criação da SIRENA – Sistema Rádio-Educativo Nacional].

MOREIRA, J. Roberto (1960). *Uma experiência de educação; o projeto piloto de erradicação do analfabetismo do Ministério da Educação e Cultura*.

NÓBREGA, Vandik Londres da (1954). *Enciclopédia da legislação do ensino*. Rio de Janeiro, ed. do autor, vol. II.

OLIVEIRA, Francisco (1977). *Elegia para uma re(li)gião*. SUDENE, Nordeste. *Planejamento e conflito de classes*. 4. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

PAIVA, Vanilda (1973). *Educação popular e educação de adultos; contribuição à história da educação brasileira*. São Paulo, Loyola (Temas Brasileiros, 2).

_____. (1980). *Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentista*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira (Coleção Educação e Transformação, 3).

_____. (org.) (1983). *Perspectivas e dilemas da educação popular*. Rio de Janeiro, Graal (Biblioteca da Educação, 4).

PEIXOTO FILHO, José Pereira (2004). *A travessia do popular na contradança da educação*. Goiânia, Editora da Universidade Católica de Goiás.

PEC (1969). *Entrainement mental et conduite des reunions*. Paris, Peuple et Culture.

RAMIREZ, Maria S. (1975). *Métodos de educação de adultos*. São Paulo, Loyola.

RAPOSO, Maria da Conceição Brenha (1985). *Movimento de Educação de Base: discurso e prática (1961-1967)*. São Luís, Universidade Federal do Maranhão e Secretaria de Educação do Estado do Maranhão.

RIOS, Gilvando Sá Leitão (1975). “Potencialidade e limitações de um programa visando provocar participação rural; uma análise comparativa”. *Revista Ciência e Cultura*, São Paulo, vol. 27, n. 8, pp. 819-838, maio.

Romano, Roberto (1979). *Brasil; Igreja contra Estado – crítica ao populismo católico*. São Paulo, Kairós.

ROMERO, Nelson (1952). “A educação de base no Brasil em 1952. Relatório apresentado ao ministro de Educação pelo diretor geral do Departamento Nacional de Educação”. In: NÓBREGA, Vandik Londres da (1954). *Enciclopédia da legislação do ensino*. Rio de Janeiro, ed. do autor, vol. II, pp. 184-191.

SALGADO, Álvaro (1960). *A radiodifusão educativa no Brasil; notas*. Rio de Janeiro, MEC, Serviço de Documentação.

SAVIANI, Dermeval (1980). *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo, Cortez; Campinas, Autores Associados.

SEMERARO, Giovanni (1994). *A primavera dos anos 60; a geração de Betinho*. São Paulo, Loyola; Rio de Janeiro, Centro João XXIII.

SIRESE – Sistema Rádio Educativo de Sergipe (1960). *Programa de educação de base para Sergipe*. (Relatório do início das atividades). Aracaju. Mimeo.

SOUZA, Herbert José de; CARDONNEL, frei; VAZ, Henrique, pe. et al. (1962). *Cristianismo hoje*. Rio de Janeiro, Ed. Universitária.

_____. (1982). “Padre Henrique Vaz: a filosofia de nossa práxis (um depoimento pessoal)”. In: PALACIO, Carlos S.J. (coord.). *Cristianismo e história*. São Paulo, Loyola.

TEIXEIRA, Anísio (1962). *Livro de leitura é introdução à liberdade*. Entrevista concedida ao *Metropolitano* em 7. out.

UNESCO (1949). *Educación fundamental; descripción y programa*. Paris, UNESCO.

VAZ, Henrique de Lima, S.J. (1961). *Ideologias contemporâneas*. Transcrição das aulas do curso realizado durante o 1º Seminário Nacional de Estudos da JUC. Santos, 10 a 28 de fevereiro de 1961, s.n.t., pag. irreg. Mimeo.

_____. (1962). *Uma reflexão sobre a ação e a ideologia*. Transcrição de exposição oral no Encontro de fundação da AP. Belo Horizonte, jun. 1962, s.n.t. Mimeo.

_____. (1963). *Cristianismo e consciência histórica*. São Paulo, JUC. Republicação, para uso interno, do ensaio publicado em *Síntese Política, Econômica e Social*. Rio de Janeiro, IBASE, n. 9-10.

_____. (1968). “A Igreja e o problema da conscientização”. *Revista de Cultura Vozes*, n. 6, pp. 483-493, jun.

VASQUEZ, Adolfo Sánchez (1977). *Filosofia da práxis*. 2. ed. Trad. de Luiz Fernando Cardoso. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

VIEIRA PINTO, Álvaro (1956). *Ideologia e desenvolvimento nacional*. Rio de Janeiro, MEC/ISEB.

_____. (1960). *Consciência e realidade nacional*. 2 vols. Rio de Janeiro, MEC/ISEB.

_____. (1979). *Ciência e existência; problemas filosóficos da pesquisa científica*. 2. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. (1984). *Educar para transformar: educação popular, Igreja católica, política no Movimento de Educação de Base*. Petrópolis, Vozes.

WEFFORT, Francisco Corrêa (1978). *O populismo na política brasileira*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

_____. (1967). “Educação e política: reflexões sociológicas sobre a pedagogia da liberdade”. In: FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

Anexo

Movimento de Educação de Base Documentação do período 1961-1966

ANIMAÇÃO POPULAR

- 1) BRANDÃO, Carlos Rodrigues (1965). *Relatório de viagem* [Rio de Janeiro], MEB. 13p. Mimeo.
- 2) ENCONTRO DE ANIMAÇÃO POPULAR DO MEB (GOIÁS) (1965). Relatório documento de estudo, 2. *Boletim-MEB*, Rio de Janeiro, n.5 pp. 5-14, nov. Encontro de Goiânia, realizado em agosto.
- 3) ENCONTRO DE ANIMAÇÃO POPULAR DO MEB (PERNAMBUCO) (1965). 1., Recife. *Relatório*. Recife: MEB/Pernambuco, 1965. 28 p. Mimeo. Encontro realizado em 8-15 maio.
- 4) MEB (1965a). *Animação popular*. Rio de Janeiro. 11 p. Mimeo. Apostila 5, série A. Textos de animação popular fornecendo, com relação a esta, definição, conceituação e perspectiva de ação.
- 5) _____. (1965b). *Animação popular, caravana*. Redação provisória [da apostila 5, série A] para exame e crítica [Rio de Janeiro], 16 p. Mimeo.
- 6) _____. (1965c). *Relatórios de animação popular*. Rio de Janeiro, p. irreg. Compreendem: Levantamento das respostas dos questionários enviados aos Estados participantes do I Seminário Nacional de Animação Popular (Rio de Janeiro, p. 15-25 fev.1965); Conclusões sobre o tema de fundamentação, relatos de experiências de Animação Popular feitas no Maranhão, em Goiás e em Pernambuco; Agendas de treinamentos de animadores populares realizados no Maranhão e Conclusões a respeito de Animação Popular no II Encontro Nacional de Coordenadores.

- 7) MEB (GOIÁS) [1964]. *Relatório de animação popular: encontros*. Goiânia, 11p. dat.
- 8) MEB (PERNAMBUCO) [1965?]. *Animação popular e linhas do MEB/Pernambuco*. S.l. 4 p. Mimeo.
- 9) RAPOSO, Maria da Conceição Brenha. *Movimento de Educação de Base: discurso e prática (1961-1967)*. Ver referência completa em Estudos e Pesquisas.
- 10) ROMÃO, Maria José Santos. *Animação popular; caravanas: subsídios [para a elaboração da apostila 5, série A]*. S.n.t., 24p. dat.

APOSTILAS SÉRIE A

- 11) MEB (1962). *Subdesenvolvimento, educação de base, caravanas, cultura popular*. Rio de Janeiro. 24p. Mimeo. (Apostila 2, série A). Conteúdo. Subdesenvolvimento; Educação de base; Evolução da educação de base e do desenvolvimento comunitário; A caravana; Cultura popular.
- 12) _____. (1963a). *Estudos de área*. [1963a]. Rio de Janeiro 12p. Mimeo. (Apostila 3, série A). Anexo: Roteiro para estudo de área, com recomendações e bibliografia.
- 13) _____. [1963b]. *O monitor*. [Rio de Janeiro] 17 p. Mimeo. (Apostila 4, série A). Conteúdo: O monitor: funções e atividades, relacionamento com a equipe local, características, seleção, monitor-auxiliar; treinamento de monitores; instalação da escola radiofônica.
- 14) _____. (1965). *Documentos legais*. Rio de Janeiro, 35p. Mimeo. (apostila 1, série A). Conteúdo: Decreto n. 50.370/61 que dispõe sobre um programa de educação de base através de escolas radiofônicas; convênios estabelecidos entre a CNBB e o Ministério da Educação e Cultura, o Ministério da Saúde e a Comissão do Vale do São Francisco; e textos diversos compreendendo funções das equipes estaduais e locais do MEB, regulamento e instruções gerais do MEB. Ver também Documentos Jurídicos.

APOSTILAS SÉRIE B

- 15) BACCHETTO, Sinésio. (1965). *Estudo sobre socialização* [Rio de Janeiro], MEB. 18 p. Mimeo. (Apostila 3, série B).
- 16) FÁVERO, Maria de Lourdes [1965]. *Condicionantes da educação brasileira*. Colaboração de Rogério Luz na redação dos condicionantes econômicos e sociais e

desenho dos gráficos por Roberto S. de Oliveira. [Rio de Janeiro], MEB, [s.d.]. 15p. Mimeo (Apostila 2, série B).

17) HOUTART, Francisco, Pe. [1965]. *Noções de organização social* [Rio de Janeiro], MEB. 14p. Mimeo. (Apostila 6, série B). Traduzido e adaptado por Sinésio Bacchetto de *Acción Cultural Popular* (Colômbia, s.n., 1960).

18) LANDIM FILHO, Raul (1965). *Pessoa e educação* [Rio de Janeiro], MEB. 13p. Mimeo. (Apostila 4, série B).

19) VAZ, Henrique Cláudio de Lima, S.J.1 (1964). *Moral e responsabilidade social* [Rio de Janeiro], MEB. 21p. Mimeo. (Apostila 5, série B).

20) WHITE, Leslie A. [s.d.]. *O conceito de cultura* [Rio de Janeiro], MEB, 30p. Mimeo. (Apostila 1, série B). Reprodução do texto divulgado em *Educação e Ciências. Sociais*, Rio de Janeiro, vol. 8, n. 14, pp.18-56, jun. 1960. (Trad. de Araújo Lima, de *American Anthropologist*, vol. 61, n. 2, abr. 1959).

BOLETINS NACIONAIS

21) BOLETIM MEB [1963a]. Rio de Janeiro, n. 1. Ênfase especial na reunião, realizada no Rio de Janeiro em ago.1963, entre a Equipe Nacional e representantes de quase todos os estados nos quais funcionava o MEB.

22) _____. [1963b]. Rio de Janeiro, n. 2 Conteúdo principal: realização, no Recife, do I. Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular e a participação do MEB em tal encontro; o I Congresso Latino-Americano de Escolas Radiofônicas; a preparação do Pré-Encontro.

23) _____. (1963c). Rio de Janeiro, n. 3, dez. Conteúdo principal: reuniões do MEB em Roma, com os bispos da área de atuação do MEB, para estudo de assuntos ligados ao Movimento.

24) _____. (1965a). Rio de Janeiro, n. 4, out. Conteúdo principal: implantação do MEB/Santarém, PA.

25) _____. (1965b). Rio de Janeiro, n. 5, nov. Conteúdo principal: texto sobre a implantação do MEB/Caicó, RN e o texto integral do relatório do II Encontro de Animação Popular do MEB/Goiás (pp. 5-14).

26) _____. (1965c). Rio de Janeiro, n. 6, dez. Conteúdo principal: texto elucidativo da proposta de se sistematizar a supervisão do MEB/Nacional e apresentação de duas técnicas de discussão em grupo: painel e Philips 66.

27) _____. (1966a). Rio de Janeiro, n. 7, ago. Conteúdo principal: conclusões do III Encontro Nacional de Coordenadores; apresentação do trabalho de

equipe do MEB/Maceió; Método do Treinamento Mental aplicado ao Setor Radiofônico do MEB/Minas Gerais.

28) _____. (1966b). Rio de Janeiro, n. 8, out. Conteúdo principal: texto sobre o MEB/Tefé, e transcrição de carta de dois integrantes do MEB (Carlos e Maria Alice Brandão) sobre o Curso Ordinário da XIV Geração do Crefal (Pátzcuaro, Michóacan, México) de que participavam como bolsistas.

29) _____. (1966c). Rio de Janeiro, n. 9, dez. Conteúdo principal: transcrição do Relatório Sucinto das Atividades do Movimento de Educação de Base no Projeto São Felipe.

CONJUNTO DIDÁTICO *MUTIRÃO*

30) _____. [s.d.]. *Crítica e discussão sobre o Programa de 1965 quanto aos aspectos pedagógicos*. S.l., 3p. dat.

30a) _____. (1965a). *Programa para as escolas radiofônicas do Movimento de Educação de Base em 1965*. Rio de Janeiro. 8p. Mimeo. Ver também *Escolas radiofônicas – Programação Didática*.

31) _____. (1965b). *Fundamentação do Programa para 1965 – 1ª parte: estudos sociais 1.1 – cultura*. Rio de Janeiro. 9p. Mimeo. Inclui bibliografia.

32) _____. (1965c). *Fundamentação do Programa para 1965 – 1ª parte: estudos sociais 1.2 – estrutura social*. Rio de Janeiro. 10p. Mimeo. Inclui bibliografia.

33) _____. (1965d). *Fundamentação do programa para 1965 – 1ª estudos sociais 1.5 – subdesenvolvimento e desenvolvimento* [Rio de Janeiro]. n.p.

34) _____. (1965e). *Fundamentação do Programa para 1965 – 2ª parte: promoção humana*. Rio de Janeiro, 30p. Mimeo. Conteúdo: 2.1 Conscientização; 2.2 Organização. Inclui bibliografia.

35) _____. (1965f). *Instruções para aplicação do Programa para 1965*. Rio de Janeiro. 10 p. Mimeo.

36) _____. (1965g). *Mutirão pra saúde*. Ilust. de Ziraldo. Rio de Janeiro. 16p. Encarte dos livros de leitura *Mutirão*, em colaboração com o Departamento Nacional da Criança (DNCR) e o Departamento Nacional de Endemias Rurais (DNERu), do Ministério da Saúde.

37) _____. (1965h). *Mutirão: 1º Livro de leitura*. Ilust. de Hildinha. Rio de Janeiro. 38p. Contém 16 lições, acompanhadas de exercícios.

38) _____. (1965i). *Mutirão: 2º Livro de leitura*. Ilust. de Ziraldo. Rio de Janeiro. 44 p. Contém 40 lições, na forma de versos de cantador (literatura de cordel).

CONJUNTO DIDÁTICO *VIVER LUTAR*

39) *De L'alphabétisation des adultes à la "conscientisation" coopérative* (1974). *Archives Internationales de Sociologie de la Coopération*, Paris, 15, pp. 56-61, jan./jun. Apresentação à versão francesa de *Viver é lutar* – 2º livro de leitura para adultos, publicado pelo MEB, cujo texto ocupa as pp. 57-61.

40) _____. (1964a). *Fundamentação: textos complementares para fundamentação filosófica dos livros de leitura Saber para viver e Viver é lutar*. Rio de Janeiro, 41p. Mimeo. Traz nota introdutória, sem título, da Equipe Técnica Nacional.

41) _____. (1964b). *Justificação: textos complementares dos livros de leitura Saber para viver e Viver é lutar*. Rio de Janeiro, 109p. Mimeo.

42) _____. (1964c). *Mensagem: textos complementares para a fundamentação, no Evangelho, dos livros de leitura Saber para viver e Viver para lutar*. Rio de Janeiro, 22p. Mimeo.

43) _____. (1964d). *O conjunto didático Viver é lutar*. Rio de Janeiro, 35p. Mimeo. Compreende o histórico desta publicação, acompanhado de análise teórica da mesma e apresentação das repercussões que teve na Imprensa sua apreensão policial. Inclui como anexos "MEB é Educação de Base", artigo que trata da apreensão do livro de leitura *Viver é lutar*, e os relatórios das reuniões preparatórias dos livros de leitura *Saber pra viver e Viver é lutar*.

44) _____. (1964e). *Saber para viver: 1º livro de leitura para adultos* – edição para o Nordeste [Rio de Janeiro] [33 p.]. Mimeo.

45) MEB [s.d.b]. *Vivere è lottare: manuale di alfabetizzazione*. Milano: Edizione Ottaviano; Libreria Calustro Editrice/Pistoia; Centro di Documentazione. n.p., il. (Rompete le righe; 2). Trad. italiana do livro *Viver é lutar*.

46) MEB (1964f). *Viver é lutar: 2º Livro de leitura para adultos*. [Rio de Janeiro]. 64p., il. Contém 30 lições, ilustradas com fotos e acompanhadas de noções gramaticais e exercícios.

47) _____. (1984g). *Viver é lutar: 2º Livro de leitura para adultos*. In: WANDERLEY, Luiz Eduardo Waldemarin. *Educar para transformar – educação popular – Igreja católica – política no Movimento de Educação de Base (MEB) "1961-1965"*. Petrópolis, Vozes, 1984. Anexa, reprodução do livro de leitura *Viver é lutar*.

48) SPAEMANN, Robert & SPAEMANN, Cordelia [1968]. *Viver é lutar: von liner landarbeiterfibel in Brasilien, die zuoft warum fragte* [Viver é lutar: uma cartilha para trabalhadores rurais brasileiros, que com frequência perguntam por quê]. S.l., 32p. Mimeo. Adaptação, sob a forma de narração radiofônica, da cartilha *Viver é lutar*, levada ao ar pela Rádio Eclesiástica do Sul da Alemanha, em 12 de abril de 1968, das 21 às 22h.

49) VIVER É LUTAR: esta é a cartilha proibida (1964). s.n., pp. 11-20, 16 mar. *Panfleto*. Reproduz os textos do livro de leitura *Viver é lutar*.

CONSELHO DIRETOR NACIONAL – RELAÇÕES ENTRE HIERARQUIA E LAICATO

50) MEB [1964]. *Diretrizes para o funcionamento do MEB (aprovadas pelo Conselho Diretor Nacional, em 3/8/1964)*. [Rio de Janeiro], 9p. Mimeo. Inclui ainda Normas administrativas. O assunto foi retomado no IV Encontro Nacional de Coordenadores, realizado em novembro de 1966, como Reestruturação.

51) _____. *Documentos de Roma* [1963]. [Rio de Janeiro]l, 15p. Mimeo. “Documentos apresentados pelo Secretariado Nacional do MEB aos bispos de área do MEB em reuniões realizadas durante a 2ª Sessão do Concílio Vaticano II: MEB – Movimento de Educação de Base (D. José Vicente Távora); MEB – organização e administração (Marina Bandeira); MEB – funcionamento, técnicas, perspectivas (Vera Jaccoud).

52) _____. (1964) [Resolução] *Conselho Diretor Nacional*. Rio de Janeiro, 22 maio. 9p. dat.

53) _____. (1965). *Movimento de Educação de Base: sua origem, sua ação e seu conteúdo*. Rio de Janeiro, 11p. Mimeo. Documento originalmente apresentado por coordenadores ao Conselho Diretor Nacional, na reunião de agosto de 1964, e convertido em documento oficial em maio de 1965.

52) _____. [1966a]. *Documentos dos coordenadores sobre reestruturação do MEB*. Rio de Janeiro. 14 p. Mimeo. Exposição de motivos encaminhada pelos coordenadores estaduais ao CDN, ao final do 4º Encontro Nacional de Coordenadores (18 out. a 1 nov., no Rio de Janeiro).

53) _____. (1966b). Conselho Diretor Nacional [Carta dos Arcebispos e Bispos integrantes do CDN ao Presidente da República Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco]. Rio de Janeiro. 15 set. 1p. Mimeo. Ressalta, em termos de um agradecimento, o interesse governamental pela continuidade do Programa de Cooperação do Governo Federal com a ação educativa da Igreja, realizada através MEB.

54) _____. [s.d.]. Conselho Diretor Nacional. *Livro 1*. 100p. Livro de atas das reuniões realizadas no período março de 1961 a 1969.

55) _____. (1966c). Conselho Diretor Nacional [Carta dos Arcebispos e Bispos integrantes do CDN ao Presidente da República Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco]. Rio de Janeiro. 15 set. 1p. Mimeo. Agradece o interesse governamental pela continuidade da cooperação do governo federal com a ação educativa da Igreja, realizada pelo MEB.

- 56) _____. (1966d). Conselho Diretor Nacional. [*Nota sobre a reunião com o Ministro da Educação Professor Raimundo Moniz de Aragão*]. Rio de Janeiro. 15 set. 1p. Mimeo
- 57) _____. (1964). Conselho Diretor Nacional. [*Resolução*]. Rio de Janeiro, 22 maio. 9p. dat. Documento do CDN à Comissão Central da CNBB, mencionando a apreensão do 2º livro de leitura cartilha *Viver é lutar* e defendendo a sobrevivência do Movimento após o Golpe Político-Militar de abril de 1964.
- 58) _____. (1965). (Coordenadores Estaduais) [*Carta à Secretária-Geral do Movimento de Educação de Base, Marina Bandeira*]. S.1. 19 maio. 4p. Mimeo.
- 59) _____. (1966). Equipe Técnica Nacional [*Carta à Secretária-Geral do Movimento de Educação de Base, Marina Bandeira*]. Rio de Janeiro. 13 jun. 3p. dat.
- 60) _____. (PERNAMBUCO) [1964?]. [*Documento de definição do MEB*] S.1. 9 p. Mimeo. *Relatório dos principais assuntos abordados pelo grupo de estudo que se reuniu em Recife de 12 a 17 de outubro de 1964*. S.1., s.d. 9p. Mimeo. Trabalho baseado em documento produzido em reunião da qual participaram diversos coordenadores estaduais do MEB, em maio de 1964, para uma revisão e planejamento do trabalho.
- 61) _____. [1964?]. *Relatório dos principais assuntos abordados pelo grupo de estudo que se reuniu em Recife de 12 a 17 de outubro de 1964*. S.1., 7 p. Mimeo. Conteúdo: MEB-Igreja, MEB-Movimento Educativo, MEB-Povo, Perspectivas para 1965; Avaliação. 62 Padim, D. Cândido, Bispo [*Confessionalidade do MEB*]. S.n.t. 2.p.dat. Trata da natureza e das funções do MEB, da necessidade de um renovado processo educacional adequado à realidade brasileira, do verdadeiro conceito de cultura popular, etc.
- 63) TAPAJÓS, Monsenhor [1966a]. [*Reestruturação do MEB*]. [Rio de Janeiro]. 4p. Mimeo. Questionário enviado aos bispos da área do MEB e às Equipes Estaduais e Locais visando à reestruturação interna do Movimento.
- 64) _____. [1966b]. [*Sugestões para reestruturação interna do MEB*]. [Rio de Janeiro], [s.n.]. 4p. Mimeo. Documento apresentado à Reunião do CDN (13-15 set.1966, RJ) e posteriormente ao 4º Encontro Nacional de Coordenadores (18 out.-1 nov. 1966, RJ). Complementa as diretrizes para o funcionamento do MEB, aprovadas em agosto de 1964.
- 65) TÁVORA, D. José Vicente, Arcebispo de Aracaju, Presidente do MEB (1966). [*Carta ao Senhor Ministro da Educação*]. Rio de Janeiro, 15 set. 1p. dat. cópia.
- 65a) VAZ, Pe. Henrique de Lima, S.J. [1964?]. *Notas para servirem ao encaminhamento do problema da “confessionalidade” do MEB*. [S.1., s.n.]. 5p. dat.
- 66) VILELA, D. Avelar Brandão, Arcebispo de Teresina. 1º vice-presidente da CNBB (1966). [*Carta ao Senhor Ministro da Educação e Cultura*]. Rio de Janeiro, [s.n.], 9 maio. 1p. dat. cópia.

67) _____. (1966). [*Resposta às equipes estaduais e diocesanas do MEB*]. Rio de Janeiro, 13 jun. 4p. dat. Trata das repercussões negativas das idéias expostas na carta datada de 9 de maio de 1966, enviada pelo autor ao Ministro da Educação, focalizando a situação do MEB, procurando esclarecer, na forma de uma defesa, o conteúdo dessa carta.

CULTURA POPULAR

68) JACCOUD, Vera (1962). “A caravana: caravana popular de cultura”. In: *MEB. subdesenvolvimento, educação de base, caravanas, cultura popular*. Rio de Janeiro, pp. 17-19 (Apostila 2, série A).

69) MEB. [s.d.]. *Cultura popular: notas para um roteiro de estudos*. [Rio de Janeiro]. 3p. Mimeo.

70) _____. (1963). *Cultura e cultura popular*. [Rio de Janeiro], [s.n.]. Resumo da discussão dos Dias de Estudos do MEB/Nacional, em 7 de setembro de 1963.

DOCUMENTOS DE ESTUDO

71) ATHAYDE, Tristão de [LIMA, Alceu Amoroso] [s.d.]. *Diálogo da Igreja com o mundo moderno* [Rio de Janeiro], MEB, 12p. Mimeo.

72) EPISCOPADO DE TANGANICA (1960). *Pastoral coletiva: pluralismo*. [S.l.]. 25p. dat. Documento divulgado originalmente no Natal de 1960 e constituído de duas partes: “Problemas levantados por uma sociedade pluralista” e “O Pluralismo e a Igreja”.

73) FÁVERO, Maria de Lourdes de A. *Considerações sobre o pluralismo*. [Rio de Janeiro], MEB, [s.d.]. 9p. Mimeo.

74) LANDIM FILHO, Raul (1963). *Educação e conscientização* [Rio de Janeiro], MEB. 5p. Mimeo.

75) LIMA, Lauro de Oliveira [s.d.]. *Introdução ao método Paulo Freire: a experiência de Brasília*. [Rio de Janeiro], MEB 17p. Mimeo. II. Também publicado em: Lima, Lauro de Oliveira. *Tecnologia educação e democracia: educação no processo de superação do desenvolvimento*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1965. 2. ed., 1979. pp. 173-181.

76) RAHNER, Karl, s.j. (1963). *Mission et grace; I – XX^{ème} siècle, siècle de grace?* Rio de Janeiro, MEB. 15p. Mimeo. Original alemão, trad. pela Equipe Técnica Nacio-

nal da versão francesa de Charles Muller (2. ed. Paris, Mame, 1962), precedido de nota explicativa e comentário bibliográfico “Alguns dados sobre o autor”, baseado no livro de Karl Rahner *Escrits Théologiques*.

77) REVOLUÇÃO NA AMÉRICA LATINA: visão cristã [s.d.]. [Rio de Janeiro], MEB. 6 p. Mimeo. Tradução da parte introdutória do n. 115 da revista chilena *Mensagem* (1962).

78) SHAULL, Richard (1965). *Algumas teses sobre o desenvolvimento numa perspectiva teológica*. [Rio de Janeiro], MEB. 7p. Mimeo.

79) SUENENS, Cardeal [s.d.]. Interpretação oficial da *Pacem in Terris*. [Rio de Janeiro], MEB. Comentário à encíclica, dirigido aos delegados de todos os países do mundo reunidos na ONU.

80) VERRET, Michel [s.d.]. *Um marxista diante da Igreja católica*. [Rio de Janeiro], MEB, 13p. Mimeo. Traduzido de *Masses ouvrières*, precedido de nota da redação da revista e carta explicativa a ela enviada pelo autor.

DOCUMENTOS JURÍDICOS

81) MEB (1972). *Documentos jurídicos 1961-1971*. Rio de Janeiro. 2 vols. Conteúdo principal: Documentos legais assinados ou baixados pelo MEB – vol. 1: Decretos, convênios, acordos, ata da 2ª Reunião Extraordinária da CNBB; vol. 2: Estatutos do MEB, decretos convênios, Normas e Diretrizes para o funcionamento do MEB, Contrato entre o Ibra e o MEB. Substituiu a Apostila 1, série A, intitulada *Documentos Legais*.

82) _____ [s.d.]. *Estatutos*. [Rio de Janeiro]. 6p. Mimeo.

ENCONTROS NACIONAIS DE COORDENADORES

I Encontro Nacional de Coordenadores (5-15 dez. 1962 “ Olinda).

83) ALMEIDA, Luiz Sávio de (1962a). “Processo de conscientização”. Natal, [MEB]. 16p. Mimeo. In: ENCONTRO NACIONAL DE COORDENADORES, 1., *Anais...* 3º tema de fundamentação, compreendendo exposição inicial, questionário encaminhando a discussão e colocações finais.

83a) _____. (1962b). “Colocações finais sobre o tema *Processo de conscientização*”. In: Encontro Nacional de Coordenadores, 1., *Anais...* [MEB, Olinda]. 3p. Mimeo.

- 84) _____. (1962c). *Conceituação do MEB diante da realidade brasileira*. [Rio de Janeiro], MEB. 3p. Mimeo. Inclui quadros com objetivos gerais e objetivos secundários, seguidos do anexo. Notas para um planejamento “fases de um planejamento.
- 85) _____. (1962d). *Conclusões*. Rio de Janeiro, MEB. 2 vols. Conteúdo: vol. 1 Conclusões da extensa revisão crítica do MEB, após os dois primeiros anos de atividades; vol. 2 Notas para planejamento divulgadas no vol. 1, ordenadas segundo diversos títulos e em redação uniformizada; diferenciação dos pontos que têm força de conclusões dos que têm valor de recomendações.
- 86) _____. (1962e). “Endereço e relação do pessoal participante”. In: ENCONTRO NACIONAL DE COORDENADORES, 1., *Anais...* [Olinda, MEB]. 2p. Mimeo.
- 87) _____. [1962f]. “[Pesquisa sobre a ideologia]: instruções”. In: ENCONTRO NACIONAL DE COORDENADORES, 1., *Anais...* [Olinda, MEB], 7p. Roteiro de pesquisa sob a forma de lista de afirmações e respostas opinativas. Mimeo.
- 88) _____. [1962b]. [“Questionário de Avaliação”]. In: ENCONTRO NACIONAL DE COORDENADORES, 1., *Anais...* [Olinda, MEB]. n. p. Breve questionário com o objetivo avaliar o planejamento do encontro e o primeiro dia de trabalho, bem como o estado de espírito de cada participante com respeito ao encontro.
- 89) MEB [s.d.]. *Circular sobre o I Encontro Nacional de Coordenadores do MEB*. [Rio de Janeiro]. 3p. dat.
- 90) _____. (Comissão da Cartilha) [1962]. “Relatório da comissão da cartilha”. In: ENCONTRO NACIONAL DE COORDENADORES, 1., *Anais...* [Olinda, MEB]. 2p. Mimeo.
- 91) _____. (Comissão de Cooperativismo) [1962]. “Protesto”. In: ENCONTRO NACIONAL DE COORDENADORES, 1., *Anais...* [MEB, Olinda]. 1p. Mimeo.
- 92) _____. (Comissão de Sindicalismo Rural) [1962]. “Relatório”. 1º dia e trabalho, 2º dia de trabalho, 3º e 4º dia de trabalho (conclusões sintetizadas), 5º dia de trabalho. In: ENCONTRO NACIONAL DE COORDENADORES, 1., *Anais...* [Olinda, MEB], n.p.
- 93) SANTOS, Maria José (1962). “Caravanas: idéias levantadas para a realização do projeto”. In: ENCONTRO NACIONAL DE COORDENADORES, 1., *Anais...* [Olinda, MEB]. 2p. Mimeo.
- 94) SOUZA, Luiz Alberto Gómez de (1962). “A educação na perspectiva da consciência histórica do Brasil”. In: ENCONTRO NACIONAL DE COORDENADORES, 1., *Anais...* [Olinda, MEB] 13p. Mimeo. 2º tema de fundamentação, complementado pelo texto “A educação na perspectiva da conscientização histórica do Brasil de hoje: colocações finais”, 3p. Mimeo.

95) WANDERLEY, Luiz Eduardo Waldemarin (1962). “Realidade brasileira”. In: ENCONTRO NACIONAL DE COORDENADORES, 1., *Anais...* [Olinda, MEB]. 7p. Mimeo. 1º tema de fundamentação, incluindo conclusões e apêndice intitulado “Informação úteis” (pp.1 e 2 ao final do documento).

95a) _____ (1962). “Realidade brasileira”. Encontro Nacional de Coordenadores, 1., *Anais...* [Olinda, MEB]. 13p. Mimeo. Relatório dos debates.

II Encontro Nacional de Coordenadores (8-18 mar. 1965, Rio de Janeiro)

96) AGENDA. In: Encontro Preparatório do II Encontro de Coordenadores do MEB. (pp. 14-20 jan. 1964). Rio de Janeiro, 3p. Mimeo. Reunião preparatória II Encontro de Coordenadores MEB, posteriormente adiado para 1965, por motivos políticos.

97) ENCONTRO NACIONAL DE COORDENADORES (1965), 2. *Relatório*. Rio de Janeiro, [s.n.]. 11 p. Mimeo. Conteúdo: “Origem”; “Objetivos”; “Data”; “Local”; “Participantes”; Desenvolvimento; Despesas: apreciação; anexo: “Agenda proposta”.

III Encontro Nacional de Coordenadores (25 abr.-5 maio 1966 – Rio de Janeiro)

98) Encontro Nacional de Coordenadores (1966), 3. Conclusões. *Boletim-MEB*, Rio de Janeiro, n. 7, p. 3, ago.

99) DE KADT, Emmanuel (1970). “The III Encontro Nacional de Coordenadores”. In: _____. *Catholic Radicals in Brazil*. London, Oxford Univ. Press, pp. 220-229.

IV Encontro Nacional de Coordenadores (18 out. - 02 nov. 1966 – Rio de Janeiro)

100) ENCONTRO NACIONAL DE COORDENADORES (1966), 4. *Relatório*. Rio de Janeiro; [s.n.]. 30p. Mimeo. Conteúdo: Situação atual dos sistemas; Reestruturação do MEB e planejamento do trabalho para 1967. Anexos: 1. Inquérito sumário e quantitativo para os coordenadores. 2. Documento sobre a reestruturação do MEB.

REUNIÕES DE COORDENADORES

101) REUNIÃO DE COORDENADORES ESTADUAIS (1963). *Relatório*. Reunião realizada em 1 e 2 ago. Publicado em *Boletim-MEB*, Rio de Janeiro, n. 1, pp. 1-5.

102) REUNIÃO DE COORDENADORES (1964). *Relatório*. Rio de Janeiro, MEB. 20p. Mimeo. Reunião realizada em 8-15 jun. 1964, tendo por objetivo a revisão e o planejamento do MEB. Conteúdo: Agenda dos trabalhos; Relatório dos assuntos discutidos; Análise das possibilidades de trabalho do MEB diante da situação financeira; Análise das possibilidades de trabalho do MEB, a partir do anteprojeto das normas de funcionamento a serem propostas ao CDN.

Escolas Radiofônicas – Programação Didática

103) BEZERRA, Maria Aída (1962). *Algumas considerações sobre comunicação: entender e fazer-se entender*. [Rio de Janeiro], MEB, 5p. dat.

104) ENCONTRO DE PROFESSORES (1964). *Relatório*. Rio de Janeiro, MEB, 1964 13p. Mimeo. Compreende: Agenda proposta; Questionário prévio; Conclusões; Plano de organização de um sistema de aperfeiçoamento de projetos e atividades educativas.

105) MEB [1965a]. *Escolas radiofônicas do MEB: notas sobre seus objetivos, sua programação e sobre o desenvolvimento dos alunos*. Rio de Janeiro, MEB, 18p. Mimeo.

106) _____. (1965b). *Programa para as escolas radiofônicas do Movimento de Educação de Base (1965)*. 3. ed. Rio de Janeiro, 8p. Mimeo.

107) MEB(BAHIA) [1965]. *Adjutório*. 31p. Mimeo. I1. Cartilha de alfabetização (primeiros fonemas e pequenos textos leitura).

108) _____. [1965b]. *Orientação prática para o professor municipal*. Salvador. 24p.

109) _____. (1965c). *Plano piloto de educação de adultos: projeto*. Salvador. n.p. dat. Inclui: Projeto requisitado pelo Departamento de Educação do Estado da Bahia. Anexo 1: Cronograma; Anexo 2: Financiamento.

110) MEB (BAHIA, JUAZEIRO) (1966). *Programa de domingo – 1 e 8 de maio de 1966*. Juazeiro. p. irreg.

111) MEB (CEARÁ, FORTALEZA) (1963). [*Aulas de educação de base integrada: alfabetização, aritmética, politização*]. Fortaleza.1963. n.p. Programas radiofônicos levados ao ar durante o ano.

112) MEB (GOIÁS) (1965). [*Conjunto didático Benedito e Jovelina*] S.l., p. irreg. II. Compreende 31 fichas de leitura e escrita e roteiro para o monitor.

113) MEB (MINAS GERAIS) [1965a]. [*Livro para o 2º ciclo*]. Belo Horizonte. 9p. dat. Cartilha com 25 lições.

114) _____. (1965b). *Planejamento geral do período de aulas do 1º ciclo segundo o pré-livro*. Belo Horizonte. 10p. Mimeo. Acompanha circular n. 5/65 da Equipe de Coordenação, apresentando o planejamento e pedindo sugestões.

115) _____. [1965c]. *Pré-livro (para alfabetização de adultos) – 1º ciclo*. Belo Horizonte 31p., il. Cartilha com 15 lições, acompanhadas de exercícios.

116) _____. (1965d). *Produção de aulas e programas: [planejamento de aulas do 2º ciclo]*. Belo Horizonte. 8 p. Mimeo. Inclui anexo intitulado Instruções para o monitor, sobre: 1. Recolhimento de todas as fichas de frequência e ficha de ma-

trícula dos alunos; 2. Aplicação dos testes de linguagem e aritmética: 3. Questionário para monitores.

117) MEB (PERNAMBUCO) [s.d.]. *Alfabetização*. [S.l.]. 7p. Mimeo.

118) _____. [1963?a]. *Programação de conhecimentos gerais – 1º semestre*. S.l., 4p. Mimeo. Programação de aulas radiofônicas sobre realidade brasileira, dividida em 4 unidades: O camponês faz progresso do Brasil; Trabalho; Classe; O povo no poder.

119) _____. [1963?b]. *O camponês faz o progresso do Brasil – 1ª unidade*. S.l., 18 p. Mimeo. Roteiro para os 4 programas semanais que compõem a primeira unidade da Programação de conhecimentos gerais – 1º semestre. Conteúdo: 1ª semana: “O camponês alimenta o homem da cidade”; 2ª semana: “Camponês, você tem lutado por aquilo que lhe falta?” 4ª semana: “Se o camponês deixar de trabalhar, o Brasil vai parar”.

120) _____. [1965-1966?]. *Relatório do teste de sondagem aplicado na área prioritária do MEB/Recife*. Recife. 12p. Mimeo. Inclui anexos intitulados: “Testes de sondagem para alunos iniciantes” e “Sugestões para a melhoria do questionário”.

121) MEB (PERNAMBUCO, CARUARU) (1966). *Plano didático: esquemas*. Caruaru 4p. Mimeo. Plano geral das aulas e programas radiofônicos a serem irradiados nos períodos 21/3 a 30/4 e 2 a 31/5/66.

122) _____. (1965). *Programas da comunidade*. Caruaru. p. irreg. Programas emitidos semanalmente em junho de 1965.

123) MEB (PERNAMBUCO, GARANHUNS) (1965). *Aulas para alunos – 1965*. Garanhuns. p. irreg. Conjunto de aulas radiofônicas para monitores, nos meses de maio, outubro e novembro, que versa sobre alfabetização e aritmética integradas.

124) MEB (PERNAMBUCO, PETROLINA) (1965). *Programa do MEB/Petrolina – 17-5 e 14-6 de 1966*. Petrolina: [s.n.]. p. irreg. O programa de 17 de maio reproduz entrevista com um líder sindical.

125) _____. (1965). *Programa para os monitores, alunos e comunidades rurais*. Petrolina, [s.n.]. p. irreg. Programas irradiados durante os meses de maio e junho de 1965.

126) MEB (PERNAMBUCO, RECIFE) (1965). *Aulas para alunos – maio-nov. 1965*. Recife. p. irreg. Conjunto de aulas radiofônicas para monitores, versando sobre Linguagem, Aritmética e Promoção Humana.

127) _____. (1965). *Aulas para monitores – maio-nov. 1965*. Recife. p. irreg. Conjunto de aulas radiofônicas para monitores, versando sobre Linguagem, Aritmética e Promoção Humana. No anexo: Roteiro dos programas de junho (19, 26) e julho (3, 10, 17, 24, 31).

- 128) _____. (1964). *Programa da comunidade*. Recife. [7p.] Mimeo. Roteiro visando a retirar das letras de músicas populares conteúdos que sirvam para a educação de base. Anexo: Exemplo de programa irradiado em 23-8-64.
- 129) _____. [s.d.]. *Programa do monitor: aula de realidade brasileira, programação, planejamento*. Recife. 3p. Mimeo. Programação focalizando quatro aspectos da realidade: política, econômica, sociocultural e sanitária.
- 130) _____. (1963). *Programa do monitor* – p. irreg. Mimeo. Conjunto de aulas radiofônicas para monitores, nos meses de março (9, 16, 23), setembro (14, 28) e outubro (5, 26), versando sobre Linguagem, Aritmética e Promoção Humana integradas.
- 131) _____. (1965a). *Programas do Monitor – jun.-out. 1965*. Recife. p. irreg. Programa irradiado aos sábados das 18 às 19h.
- 132) _____. [*Programas especiais – 1963*] Recife, 1963. p.irreg. Conteúdo: “Introdução à vida na comunidade” (12/2); “Programa especial de São João” (21/6); “Realidade sociocultural: consciência do valor do trabalho” (12/8); “Programa de encerramento” (31/8).
- 132a) _____. (1965b). [*Programas especiais. março-maio, 1965*]. Recife. p. irreg.
- 133) _____. (1965c). [*Programas especiais – jan.-out. 1965*]. Recife. p. irreg. Conteúdo: “Sobre escolas radiofônicas para adultos” (23/2); “Critérios para ser monitor” (25/2); “A Semana Santa” (13/4, 14/4); “O poeta Olavo Bilac” (abril); “A nova programação” (26/4); “Ascensão de Cristo ao Céu” (27/5); “Música, avisos notícias das escolas e alguns versos dos monitores e alunos” (junho); “Independência do Brasil” (7/9); “Música e poesia” (s. ind. mês); “História da Descoberta do Brasil” (4 programas s. ind. mês); “Romance popular: o príncipe e o mendigo”; “As aventuras de Tibiquera” (1º ao 6º capítulos); “Vamos conhecer o Brasil”.
- 134) MEB (SERGIPE, ARACAJU) [s.d.]. *Retalhos do meu Brasil: programa*. Aracaju, 4p. Mimeo.
- 135) _____. (1962). *Programação especial de sábado, dia 17 de março de 1962*. Aracaju. 1p. Mimeo. Conteúdo: “Apresentação”; “Noções de Liturgia”; “Noticiário”; “Produção de Maria José”; “Parabéns à Aracaju”; “Você sabia?” Música: “Sergipinho”; “Zé Sabido não sabia”; “Notícias sindicais”; “Encerramento”.
- 136) MEB (RIO GRANDE DO NORTE, NATAL) (1962). *Um povo politizado é um povo livre: programa integrante do curso “Politização”* [Natal]. n. p. Programa divulgado em junho de 1962. Utilizado como material de treinamento durante o período 1963-1964.
- 137) _____. [1964]. *Programação especial para o Natal*. [Natal]. p. irreg. Série composta de quatro programas radiofônicos, para o Natal de 1964.

138) OLIVEIRA, Maria José [s.d.]. *Aulas radiofônicas – script, técnicas, emissão [Aracaju]*, MEB. 9p. Mimeo. Material utilizado em treinamento de equipes locais.

139) PARENTE, José Inácio (1965). *Teste de aritmética para camponeses, testes de linguagem para camponeses: algumas idéias iniciais*. [Rio de Janeiro], 13p. dat. Em anexo: Relatório de trabalho na Bahia-Mulungu (22 a 27.12.1965); Relatório de trabalho no Ceará-Fortaleza, Buracão, Maniçoba (10 a 21.1.1966).

ESCOLAS RADIOFÔNICAS – RADICAÇÃO E FUNCIONAMENTO

140) MEB (PERNAMBUCO) (1965). *Atividades de mnoitores, alunos, líderes e comunidade*. Recife. 27p. Mimeo.

141) MEB (PERNAMBUCO) [s.d.a]. *Clube de vendas*. [S.l.]. 2p. Mimeo.

142) _____. [s.d.b]. *Cooperativa*, [S.l.]. 2p. Mimeo.

143) _____. [s.d.c]. *Sistema de controle dos clubes de venda*. [S.l.]. 5p. Mimeo.

144) _____. (1965b). *Clube de vendas*. Recife. 1p. Mimeo. Anexo do *Relatório Mensal de abril*.

145) _____. [1966?]. *Movimento da Educação de Base: sistema de Recife*. Recife. 1p. Mimeo. Anexo 3 ao *Relatório Mensal – mar. 1966*.

146) _____. *Radicação*. [s.d.]. Recife. 4p. Mimeo.

147) _____. (1963). *Relatório especial*. Recife. 4p. Mimeo. Conteúdo: “Equipe”; “Atividades da Equipe”; “Facilidades e dificuldades encontradas”.

148) MEB (RIO GRANDE DO NORTE, NATAL). [s.d.]. *Comitês radiofônicos: seu papel e importância na difusão da educação de base no meio rural*. Natal, 3p. Mimeo.

149) SERVIÇO DE ASSISTÊNCIA RURAL [s.d.]. *Escolas radiofônicas*. [Natal]. 1p.

Informe geral sobre as escolas radiofônicas do Serviço de Assistência Rural (SAR) compreendendo aspectos como início do trabalho, legislação, objetos gerais, específicos e meios.

150) VARGAS, Nazira. *Escolas radiofônicas: educar para mudar*. Natal, Serviço de Assistência Rural, 163. 38p. (Material Informativo, 8).

ESTUDOS E PESQUISAS

151) CONCEIÇÃO, Manuel da (1980). O primeiro sindicato. In: _____. *Esta terra é nossa: depoimento sobre as vidas e as lutas de camponeses no estado do Maranhão*. Petrópolis, Vozes. pp. 89-101. Depoimento do autor sobre o papel do MEB na história do sindicalismo rural.

152) FAGUNDES, Terezinha de Lisieux Quesado (1982) *Viver é lutar: uma contribuição para o entendimento da ideologia subjacente à alfabetização de adultos do MEB*. 131 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte.

153) DE KADT, Emanuel (1970). *Catholic radicals in Brazil*. London: Oxford Univ. Press, 304p.

154) LIMA, Hermano Ferreira [s.d.]. *O Movimento de Educação de Base: uma experiência de educação popular*. s.n.t. 21p.

155) PEIXOTO FILHO, José Pereira (2004). *A travessia do popular na contradança da educação*. Goiânia, Editora da Universidade Católica de Goiás.

156) RAPOSO, Maria da Conceição Brenha (1985). *Movimento de Educação de Base: discurso e prática (1961-1967)*. São Luís, Universidade Federal do Maranhão e Secretaria de Educação do Estado do Maranhão.

157) ROLIM, L. C. (1968). *Le mouvement d'éducation de base au Brésil*. Paris, Irfed.

158) SALDANHA, Edgar (1968). *Educação de base no processo de desenvolvimento de comunidade*. 72f. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade de Goiás, Faculdade de Serviço Social, Goiânia. 4 + anexos n.p.

159) SIQUEIRA, Maria de Lourdes (1967). *La función de MEB en el proceso de desarrollo del nordeste brasileño*. Patzcuaro, Crefal. 24p.

160) WANDERLEY, Luiz Eduardo Waldemarin (1984). *Educar para transformar: Educação popular – Igreja católica – política no Movimento de Educação de Base (MEB) – 1961-1965*. Petrópolis, Vozes. 525p.

FOLHETOS DE CORDEL

161) MEB (RIO GRANDE DO NORTE) [s.d.]. *A fachada do gigante ou as dores do Brasil: versos populares*. Natal. 8p.

162) SERVIÇO DE ASSISTÊNCIA RURAL [s.d.]. *A nova escravidão*. Natal. 20p.

163) SILVA, Antonio Julião da [s.d.]. *A prisão do Dr. Cruzeiro*. [Natal], Federação dos Trabalhadores Rurais do Rio Grande do Norte. 8p. (Versos do Camponês, 3).

164) SILVA, José Alves da [1963]. *A vida do camponês*. Jundiá, MEB/Pernambuco. 14p.

165) TEIXEIRA, Antonio [s.d.]. *A voz de um camponês* [Natal], Federação dos Trabalhadores Rurais do Rio Grande do Norte. 8p. (Versos do camponês, 2).

MEB EM CINCO ANOS

166) MEB (1966). *MEB em cinco anos – 1961-66*. [Rio de Janeiro], 2 vols. Dividida em duas partes, com quatro capítulos cada uma, a publicação contém uma seleção de trechos significativos de 35 das principais publicações do MEB, elaboradas de 1961 a 1966.

Planejamento e Avaliação

167) MEB (1964). Coordenação Nacional. *Agenda dos trabalhos comuns a toda a equipe no primeiro semestre de 1964*. [Rio de Janeiro]. 5p. Mimeo. Agenda preparada na reunião de 26 de janeiro de 1964.

168) MEB(PERNAMBUCO) (1965). Encontro de Supervisores da Zona da Mata. *Relatório*. Olinda: 4-9 fev. 10p. Mimeo. Conteúdo: “Objetivos do MEB para 1965”; “Revitalização: planejamento educacional global, áreas prioritárias, planejamento específico”.

169) MEB (1965a). Coordenação Nacional. *Circular aos coordenadores estaduais e locais*. Rio de Janeiro, 2 fev. 2p. Mimeo. Assunto: Política de trabalho e projeto nacional do MEB em 1965. Anexos: “Questionário Base” (para as Equipes locais); “Atividades da Equipe Estadual”; “Esquema síntese; previsão orçamentária para 1965”; “Cronograma” (ou mapa-calendário).

170) MEB (1965b). *Plano de trabalho 1965*. Rio de Janeiro. 3 p. Mimeo. Documento elaborado no II Encontro nacional de Coordenadores (8-18 de mar. 1965, RJ).

171) MEB (PERNAMBUCO) (1965). *Projeto estadual para 1965*. Recife. 22p. Mimeo.

RELATÓRIOS ANUAIS

172) MEB [1962]. *Relatório anual – 1961*. Rio de Janeiro 42p. Mimeo. Inclui anexos.

173) _____. [1963]. *Relatório anual – 1962*. Rio de Janeiro n.p. il.

Inclui quadros, gráficos e fotografias (página final: fotos de escolas radiofônicas do MEB/ Pernambuco).

174) _____. [1965]. *Relatório anual – 1963*. Rio de Janeiro. 75p. Mimeo. il. Inclui organogramas do MEB, mapas, quadros e gráficos.

175) MEB [1966]. *Coleção de gráficos do relatório de 1961 a 1965*. Rio de Janeiro. n.p. Substituiu o *Relatório anual – 1965*. Entregue ao Ministério da Educação e Cultura em 10/3/1966.

175a) _____. [1967]. *Relatório preliminar de 1966*. [Rio de Janeiro]. 30p. Mimeo. Anexo: Experiência de Animação Popular. pp. 18-23.

176) _____. *Relatório síntese do Período 1961-1966* [1966]. [Rio de Janeiro]. 20p. Mimeo. Texto elaborado para reunião do CDN em jun. 1966.

RELATÓRIOS E DOCUMENTOS DE ESTUDOS DE SISTEMAS ESTADUAIS

177) MEB (RIO GRANDE DO NORTE) (1965). *Relatório do Encontro Estadual*. [Ponta Negra, 15-17 dez.]. Natal, MEB/Rio Grande do Norte. 8p. dat.

178) CAVALCANTI, José Cândido & SOUZA, José Alaide [1974]. *Educação de adultos: experiências radiofônicas com recepção organizada no meio rural*. Natal, MEB/Rio Grande do Norte. 34p. Mimeo.

178a) MEB (GOIÁS) (1967). *Uma expoeriência de educação de base*. Relatório-documento [no encerramento das atividades do MEB/Goiás em 1966]. MEB/Goiás, Goiânia. 24p. dat. Inclui anexos.

179) MEB (PERNAMBUCO) (1966). *Relatório anual – 1965*. Recife. 21p. Mimeo.

180) MEB (PERNAMBUCO, RECIFE) (1965). *Relatórios mensais (jan.-dez. 1965)*. Recife. p. irreg.

Inclui anexos: “Relatórios de atividades específicas”; “Relatórios” de treinamentos de monitores e líderes”; “Cartas de monitores e alunos”; “Clube de venda” (abr. 1965).

181) MEB (RIO GRANDE DO NORTE, MOSSORÓ) (1972). *Educação integrada no meio rural: uma experiência de nove anos*. Reimpressão. Ver. e atual. Mossoró. 139p. (Coleção Educação como componente para o desenvolvimento, 2). Inclui bibliografia.

181a) MEB (RIO GRANDE DO NORTE, NATAL). *Relatório anual 1965*. Natal, 1965. 9p. dat.

RELATOS E INFORMES

182) BANDEIRA, Marina [Secretária-Geral do MEB]. (1964). *MEB – Movimento de Educação de Base* (Basic Education Movement). Chicago, Catholic Inter-American Cooperation Program. 8p. Mimeo. Comunicação ao CICOP em 23 de Janeiro de 1964.

183) BARTHY, Aldayr Brasil & PERALVA, Maria Sylvia C. (1965). *Movimento de Educação de Base e animação popular*. Rio de Janeiro, MEB. 15p. dat. Apresentado no III Congresso Brasileiro de Serviço Social [Rio de Janeiro, out. 1965].

184) JACCOUD, Vera [1966]. *Movimento de Educação de Base (MEB)*. [Rio de Janeiro], MEB. 13p. dat. Inclui gráfico.

185) RELATÓRIO. DO MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE. In: ENCONTRO NACIONAL DE CULTURA POPULAR E ALFABETIZAÇÃO, 1., 1963, Recife. *Anais...* Recife: [s.n.]. Mimeo.

186) MEB [1962]. *Mouvement d'Education de Base – objectifs, méthode, techniques: resume*. Rio de Janeiro. 7p. Mimeo.

187) _____. [1963]. *Informações sobre o Movimento de Educação de Base em out. de 1963* [Rio de Janeiro]. 8p. dat. (Informe; 1).

188) OLIVEIRA, Maria José de. [s.d.]. *Movimento de educação de Base e Sistema Paulo Freire num trabalho coordenado para alfabetização de adultos na zona rural*. [Rio de Janeiro]. MEB, n.p.

SINDICALIZAÇÃO RURAL

189) ENCONTRO DE POLITIZADORES (23-31 jul. 1963: Aracaju). *Notas*. Aracaju, 1963. 201p. man.

190) LEITE, Maria Regina Lobo (1964). *Experiência de sindicalização rural no Maranhão (set. 1962 a mar. 1964)* MEB, 1964. 36p.

191) PERALVA, Osvaldo (1963). “Os rumos da sindicalização rural”. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 1 set, Caderno especial, p. 5.

Faz menção à natureza cristã da tendência inicial do Movimento, fato esse explicado pela atuação do MEB de que participavam, na época, elementos da Juventude Católica. Comentários à ação da CNBB e à intervenção de Luiz Eduardo Wanderley como coordenador nacional da política sindical rural desse organismo.

192) Sindicalização Rural: SAR-SSR. *Comunidade*. s.n.t. 1p.

Informe geral sobre o trabalho do Setor de Sindicalização Rural (SSR) do Serviço de Assistência Rural (SAR) compreendendo aspectos como início deste trabalho, legislação, objetivos, princípios, planejamento, situação atual e técnica de ação.

193) WANDERLEY, Luiz Eduardo Waldemarin [1964]. *Carta-relatório sobre sindicalismo rural*. [Rio de Janeiro], MEB 13p. Mimeo. Documento datado de julho de 1964 e lido na reunião do Conselho Diretor Nacional do MEB, realizada nos dias 2-4 ago. 1964.

194) _____. (1982). “Sindicalismo rural: educação sindicalista e ação sindical”. In: _____. *Educar para transformar – Educação Popular – Igreja Católica – Política no Movimento de Educação de Base (MEB) – 1961-1965*. Petrópolis, Vozes, pp. 273-319.

SUPERVISÃO

195) COLLIER, Lilia [s.d.]. *Supervisão*. S.l.: MEB/Pernambuco, 3p. Mimeo. Conteúdo principal: “Conceito”; “Objetivos”; “Metodologia”.

196) MEB(BAHIA) [s.d.]. *Supervisão*. [Salvador]. 8p. Mimeo. Textos de meios e técnicas, série C, 1.

197) MEB [1963]. *Cadernos*. Rio de Janeiro, n. 3. Conteúdo principal: “Supervisão em escola radiofônica” (Maria Aída Bezerra); “Supervisão – texto resumido” (Lilia Collier).

198) MEB (PERNAMBUCO) (1963). *Relatório de visita de supervisão*. Recife. 5p. Mimeo. Anexo: “Roteiro para supervisão”.

199) _____. (1964). Recife. *Supervisão*. Garanhuns. 4 p. Mimeo. Conteúdo: “Limitações do processo educativo”; “Supervisão: garantia de continuidade da ação educativa”; “Requisitos para uma boa supervisão”; “Atitudes do supervisor”; “Dúvidas e dificuldades”; “Observações a fazer”; “Elaboração de relatório”.

200) MEB(RIO GRANDE DO NORTE, NATAL) (1963). *Supervisão-revisão: jun.-set*. [Natal]. 6 p. Mimeo. Il. Inclui organograma, mapas, gráficos. Apresentação de caráter avaliativo aos relatórios-síntese dos encontros de monitores em diversos municípios do Rio Grande do Norte.

TREINAMENTO DE EQUIPES LOCAIS

AGENDA (1963). In: *Treinamento para Equipes locais do Rio Grande do Norte/Caicó, Mossoró e Natal*. Ponta Negra, MEB/Rio Grande do Norte. 1p. Mimeo. Primeiro encontro em 1-12 maio 1963, Ponta Negra, RN.

- 201) COSTA, Maria Lúcia M. [s.d.]. *Treinamento de equipes locais do MEB: sugestões de métodos e questões*. S.l., MEB. 2p. Mimeo.
- 202) MEB [s.d.a]. [*Treinamento de supervisores: ficha de avaliação de área e mapa para cômputo*] S.l., n.p. Material utilizado em treinamento de supervisores.
- 203) _____. [s.d.b]. [*Treinamento de supervisores: mapa resumo de dados pessoais e psicológicos e índices de integração e conteúdo*] S.l. n.p. dat. Instrumento para seleção de supervisores, e encaminhamento dos aprovados.
- 204) _____. [s.d.c]. *Treinamento de supervisores: questionário*. n. 1. S.l. 6p. Mimeo. Material utilizado em treinamento de supervisores.
- 205) MEB(PERNAMBUCO) (1961). *Relatório do treinamento de equipes de execução*. Recife, MEB/Pernambuco. p. irreg. Treinamento realizado em Limoeiro de 17-22 jul. Anexos: Relação de participantes; Treinamento de equipes do Movimento de Educação de Base; Respostas dos testes informativos.
- 206) _____. (1964). *Relatório do treinamento de novos elementos do MEB/PE*. Recife, MEB/Pernambuco. 16p. Mimeo. Treinamento realizado de 5-15 mar.
- 207) MEB (1962). *Programa do treinamento de supervisores da Bahia*. 4p. Mimeo. (Primeiro treinamento, Itaparica, BA).
- 208) _____. (1964). *Relatório do curso intensivo*. MEB. 4p. Mimeo. (Segundo treinamento, 2 set.-12 out., Itaparica, BA). Anexo1: Estudo de área (incluindo mapa e tabelas); Anexo 2: Conclusões dos temas de fundamentação (Realidade brasileira: aspectos estáticos e dinâmicos; ação transformadora dessa realidade: cultura, educação, educação de base; animação popular; Movimento de Educação de Base: objetivos e instrumentos de trabalho).
- 209) MEB(PERNAMBUCO) [1965?]. *Relatório do treinamento de supervisores – Zonas: Agreste e Sertão*. Recife, MEB/Pernambuco. 22p. Mimeo.
- 210) _____. (1965). *Relatório do treinamento de treinadores* (1965). Recife. p. irreg. Mimeo. Realizado de 18-24 fev, em Vila Nóbrega-Piedade, PE.
- 211) MEB (1963). *Agenda do treinamento para Equipes locais do Rio Grande do Norte/Caicó, Mossoró e Natal* (1º: 1-12 maio 1963: Ponta Negra, RN). Natal, MEB/Rio Grande do Norte. 1p. Mimeo.

TREINAMENTOS E ENCONTROS DE MONITORES E LÍDERES

- 212) MEB(RIO GRANDE DO NORTE) (1966). *Relatório do encontro de líderes*. Natal, MEB/Rio Grande do Norte. 5p. Mimeo. (10-11 dez., Ponta Negra). Conteúdo: “Objetivos”; “Temário”; “Desenvolvimento”; “Conclusões”.

- 213) MEB(PERNAMBUCO) (1965). *Relatório do encontro de monitores/treinamento*. Recife, MEB/Pernambuco, 1965. 4p. Mimeo. Encontro realizado de 6-8 dez. em Olinda-PE.
- 214) MEB (PERNAMBUCO) [s.d.]. *Orientações gerais para treinamento de monitores*. S.l., 9p. Mimeo.
- 215) MEB (PERNAMBUCO, CARUARU) (1964). *Relatório de treinamentos – 1964*. Caruaru. 7p. Mimeo.
- 216) MEB (Pernambuco, Garanhuns) [1965]. *Relatório dos treinamentos de monitores*. Garanhuns. n.p. Mimeo.
- 217) MEB (PERNAMBUCO) (1965a). *Relatório do treinamento de animadores populares*. Recife, MEB/Pernambuco. n.p. Mimeo. Treinamento realizado em agosto, em Petrolina.
- 217a) _____. (1965b). *Relatório do treinamento de líderes*. Recife, MEB/Pernambuco. n.p. dat. Treinamento realizado de 28 ago.a set. 2, em Recife.
- 218) MEB (PERNAMBUCO, RECIFE). *Programa e relatório do treinamento de monitores*. Recife, MEB. 4p. Mimeo. Treinamento realizado em Olinda, de 27-30 set.
- 219) _____. (PERNAMBUCO, NAZARÉ DA MATA) (1961). *Relatório do treinamento de monitores do centro radiofônico de educação rural*. S.l. 15p. Mimeo. Nazaré da Mara, MEB. Treinamento realizado de 27-31 jul., em Nazaré da Mata.
- 220) _____. (PERNAMBUCO, PETROLINA) (1965a). *Relatório do treinamento de monitores, animadores e sindicalizados*. Petrolina, MEB. 9p. Mimeo. Treinamento realizado de 30 out. a 2 nov., em Santa Maria da Boa Vista.
- 221) _____. (1965b). *Programa do treinamento de monitores e animadores*. Petrolina, MEB. p. irreg. Treinamento realizado em Petrolina, em ago.
- 222) _____. (1966). *Relatório do treinamento de monitores e animadores*. Petrolina, MEB. 7 p. Mimeo. Realizado de 7 a 9 maio 1966, em Santa Maria da Boa Vista.
- 223) MEB(PERNAMBUCO, RECIFE) (1965). *Relatório do treinamento/encontro de monitores*. MEB/Pernambuco, Recife, 1965. 4p. Mimeo. Realizado de 6 a 8 dez., em Olinda.

Sobre o autor

Osmar Fávero

Doutor em educação pela PUC-SP, é professor titular aposentado da UFF, na qual continua atuando como docente e pesquisador no Programa de Pós-Graduação em Educação. Anteriormente trabalhou no MEB, cujos primeiros anos de ação descreve e analisa neste livro, e no INCRA, encarregando-se da elaboração e implantação de programas socioeducacionais junto a assentados em projetos de núcleos de reforma agrária. No período 1973-1992 foi professor nos mestrados em educação da FGV/IESAE e da PUC-Rio, assim como presidente da ANPEd de 1985 a 1989 e novamente membro de sua diretoria de 1999 a 2003. Organizou os seguintes livros: *Cultura popular e educação popular; memória dos anos 60* (Rio de Janeiro, Graal, 1. ed.; 1983, 2. ed., 2001); *A educação nas constituintes brasileiras* (Campinas, Autores Associados, 1. ed., 1996; 2. rev. e ampl., 2001; 3. ed., 2005); *Democracia e educação em Florestan Fernandes* (Campinas, Autores Associados; Niterói, EDUFF, 2005); e, em colaboração com Giovanni Semeraro, *Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro* (Petrópolis, Vozes, 1. ed., 2002; 2.ed., 2003). Além de artigos divulgados em periódicos e trabalhos apresentados em eventos, publicou: “Paulo Freire; primeiros tempos” (in: Silvana Ventorim, Marlene de Fátima C. Pires e Edna Castro de Oliveira (orgs.). *Paulo Freire: a práxis político-pedagógica do educador*. Vitória, EDUFES, 2000, pp. 159-179); “MEB – Movimento

de Educação de Base – primeiros tempos: 1961-1966” (in: Paulo Rosas (org.). *Paulo Freire: educação e transformação social* (Recife, Centro Paulo Freire e Editora Universitária da UFPE, 2002, pp. 133-274); “Lições da história: os avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições do analfabetismo no Brasil” (in: Inês Barbosa de Oliveira e Jane Paiva (orgs.). *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro, DP&A, 2004, pp. 13-28). Desde 2000 é editor da *Revista Brasileira de Educação*, periódico científico da ANPED, co-editado com a Editora Autores Associados. Há muitos anos estuda a história da educação de jovens e adultos no Brasil e realiza pesquisas sobre a situação atual dessa modalidade de educação.

Sobre o ilustrador

Paulo Cheida Sans

Paulo de Tarso Cheida Sans nasceu em Campinas (SP), em 1955. Artista plástico. Mestre em filosofia da educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Doutorando em artes pela UNICAMP. Professor de Pintura, Gravura e Plástica do Curso de Artes Visuais da PUC-Campinas. É diretor do Museu Olho Latino.

Principais Participações:

Participou de cerca de 400 mostras. Recebeu 40 prêmios em Salões de Artes no Brasil e 3 no exterior (Portugal, Estados Unidos e França). No Brasil, participou da Mostra Rio Gravura - Palácio Gustavo Capanema, Rio de Janeiro, RJ (1999), do Panorama de Arte Atual no Museu de Arte Moderna de São Paulo (1980) e de vários salões em São Paulo, Curitiba, Belo Horizonte, Porto Alegre, Recife e outros. No exterior, expôs no Japão, Estados Unidos, França, Finlândia, Cuba, Áustria, Panamá, Bolívia, Portugal, Espanha, Canadá, Bulgária, Uruguai, Eslovênia, Chile, Alemanha, Itália, Inglaterra e Noruega. Participou em 6 edições do Prêmio Internacional de Desenho Joan Miró, em Barcelona, e suas gravuras foram expostas em inúmeros eventos importantes, tais como: The Hanga Annual no Museu Metropolitano de Tóquio, Japão, e na Trienal Internacional de Gravura

ra em Vasa, Finlândia. Suas obras figuram em diversos acervos, entre os quais: Embaixada do Brasil em Ottawa, Canadá; Cooperativa de Atividades Artísticas Árvore, Porto, Portugal; Museu Nacional de Belas Artes, Santiago, Chile; Casa das Américas, Havana, Cuba; Casa de Humor e Sátira, Gabrovo, Bulgária; Museu Pohjanmaan, Vasa, Finlândia; Museu de Arte Contemporânea de São Paulo; Museu da Gravura, Curitiba; Museu de Arte de Brasília; e Casa da Cultura da América Latina, Universidade de Brasília.

Os movimentos de cultura e educação popular nascidos no início dos anos de 1960 operam um salto qualitativo em relação às campanhas e mobilizações governamentais contra o analfabetismo de jovens e adultos ou à educação rural dos anos de 1940 e 1950. São propostas qualitativamente diferentes das ações anteriores. E o que as faz radicalmente diferentes é o compromisso explicitamente assumido em favor das classes populares, urbanas e rurais, assim como o fato de orientarem sua ação educativa para uma ação política. Uma geração de jovens vindos da Ação Católica, principalmente de seus ramos estudantil e universitário, colabora na criação e lidera vários desses movimentos, em alguns casos lado a lado com os marxistas.

Em particular, a criação do MEB (Movimento de Educação de Base) expressa o deslocamento da Igreja católica institucional em direção às classes populares. No entanto, a proposta e as práticas iniciais do MEB, oriundas de experiências anteriores realizadas em estreita colaboração com o Estado, são bastante tradicionais. Mas, após dois anos de experiência, por exigência da própria prática e por influência daquela geração, redefiniu seus objetivos e reviu sua metodologia, em função de uma nova opção ideológica, sintetizada na conscientização. Em decorrência, deu nova dimensão à educação de base, nucleou o trabalho com as escolas radiofônicas e, apesar da crise provocada pelo golpe militar de 1964, ampliou o contato direto com as bases, na perspectiva de uma verdadeira pedagogia da participação popular.

**AUTORES
ASSOCIADOS** 

ISBN 13 - 978-85-7496-183-5

ISBN 10 - 85-7496-183-3



9 788574 961835