

“Viver é lutar”. O discurso de resistência no Movimento de Educação de Base

Francisco Tenório da Silva¹

Maria do Socorro de Aguiar Oliveira Cavalcante²

RESUMO: O presente estudo resulta de pesquisa desenvolvida em nível de Mestrado e analisa o discurso de resistência do Movimento de Educação de Base (MEB), materializado na cartilha *Viver é Lutar* criada em 1963. Na esteira do texto, buscamos identificar como o material didático do MEB expressa a ideologia educacional do Movimento, visando à conscientização do sujeito trabalhador, promovendo uma educação libertadora e criando estratégias de resistência às formas de dominação da classe dominante. A proposta do estudo se alinha ao aporte teórico-metodológico da Análise do Discurso fundada por Michel Pêcheux, ancorada no materialismo histórico dialético. A partir desse referencial, identificamos na cartilha *Viver é Lutar* textos que produzem efeitos de sentido direcionados à conscientização e à politização dos estudantes adultos.

Palavras-chaves: Movimento de Educação de Base. Discurso. Resistência.

RESUMEN: El presente estudio es resultado de una investigación desarrollada a nivel de Maestría y analiza el discurso de resistencia del Movimiento de Educación de Base (MEB), materializado en el cuaderno *Viver é Lutar* creado en 1963. A raíz del texto, buscamos identificar cómo el material didático del MEB expresa la ideología educativa del Movimiento, apuntando a la concientización del sujeto trabajador, promoviendo una educación liberadora y creando estrategias de resistencia a las formas de dominación de la clase dominante. La propuesta del estudio se alinea con la aportación teórica y metodológica del Análisis del Discurso desarrolla

do por Michel Pêcheux, anclada en el materialismo histórico dialéctico. A partir de esta referencia, identificamos en el cuaderno *Viver es Luchar* textos que producen efectos de sentido dirigidos a la concientización y politización de los alumnos adultos. La pública como centro abierto a la comunidad, a los movimientos populares, sociales y eclesiales, favoreciendo así una mayor participación y promoviendo una cultura de solidaridad responsable.

Palabras clave: Movimiento de Educación de Base. Discurso. Resistencia. .

Introdução

Neste artigo, propomos um estudo³ do discurso de resistência do Movimento de Educação de Base materializado na cartilha *Viver é Lutar* (1963) tendo como base teórico-metodológica os pressupostos da Análise do Discurso (doravante AD) de linha francesa, ancorada no materialismo histórico-dialético.

A origem do MEB aconteceu por meio de uma parceria entre a Igreja Católica e o presidente Jânio Quadros, quando este assina o Decreto Federal nº 50.370, de 21 de março de 1961, fomentando a educação de base para os indivíduos da zona rural, através de escolas radiofônicas. O MEB foi o único movimento educacional da Igreja Católica que atuou na educação durante o regime militar, pós-1964 e permanece até os dias atuais, em alguns estados da Federação,

¹ Graduado em História e Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alagoas. Email: francisco.tenorio@cedu.ufal.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8329-2413>.

² Professora associada da Universidade Federal de Alagoas, graduada em Letras, com mestrado e doutorado em Letras e Linguística. Atua nos programas de Mestrado e Doutorado em Letras e Linguística e em Educação da UFAL. Email: mdosaoc@gmail.com. ORCID: <https://Orcid.Org/0000-0002-9612-9735>.

³ Este trabalho apresenta um recorte da dissertação de mestrado intitulada. O discurso de resistência nos materiais didáticos do Movimento de Educação de Base – MEB. Defendido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas em 2020.

desenvolvendo a educação popular em parceria com os governos estaduais⁴.

Em 1962, ocorreu a primeira reunião dos Coordenadores do MEB que resultou na criação do livro *Viver é Lutar*. Essa cartilha foi um material didático que se destinava à alfabetização de adultos.

A cartilha do MEB, lançada em 1963, indica a posição do MEB acerca da educação destinada aos trabalhadores adultos. Esse material didático expressa a concepção de educação do MEB, mediante o desenvolvimento de uma metodologia crítica que possibilitava aos educandos a oportunidade de tomar consciência de sua realidade, desenvolvendo uma formação cultural e criando estratégias de resistência às formas de opressão da classe dominante.

Assim, o objetivo deste estudo é analisar o acontecimento histórico que possibilitou o surgimento do discurso corporificado no material didático produzido pelo MEB, a cartilha *Viver é Lutar*. Tomamos a posição de acontecimento adotada por Pêcheux (2012, p. 17) quando afirma que “o acontecimento, no ponto de encontro de uma atualidade e uma memória”. Desse modo, o discurso de resistência permite compreender a dimensão ideológica do MEB, inserido em determinado momento histórico.

A constituição do *corpus* desta pesquisa é orientada no sentido de obter resposta para as seguintes questões: qual o discurso de resistência materializado na cartilha *Viver é Lutar* do Movimento de Educação de Base? Qual a posição assumida pelos sujeitos desse discurso? *Corpus* é definido como “um conjunto de sequências discursivas estruturadas de acordo com um plano definido referente a certo estado das condições de produção de um discurso” (COURTINE, 2014, p. 54). Assim, o *corpus* foi constituído a partir de materialidades discursivas extraídas da referida cartilha, já que para a Análise de Discurso, o *corpus* não é dado a priori. É fundamentado por gestos de leitura, de interpretação e de análise do objeto investigado. Logo, o processo não é baseado em critérios empíricos, mas em análise teórica. (ORLANDI, 2015).

Nossa abordagem está ancorada nos pressupostos teórico-metodológicos da Análise de Discurso fundada por Michel Pêcheux, na França, ancorada no

materialismo histórico-dialético, que visa à análise do objeto, a partir do exame de sua processualidade histórica, identificando os seus nexos. Assim, a Análise do discurso visa à compreensão “de como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos. Essa compreensão, por sua vez, implica explicitar como o texto organiza gestos de interpretação que relacionam sujeito e sentido” (ORLANDI, 2015, p. 26).

A partir da AD pecheutiana, o discurso é entendido como práxis social de sujeitos, produzido nas relações sociais, em determinado momento histórico, trazendo em si o histórico e o ideológico, próprios dessas relações (PÊCHEUX, 2014).

O presente artigo está organizado em duas seções temáticas: na primeira seção, abordamos as condições de produção (amplas e restritas) em que o discurso é gerido na processualidade histórica e a atuação do Estado, da Igreja e do MEB no contexto histórico da época; na segunda, analisamos o discurso de resistência materializado na cartilha *Viver é Lutar*.

1 A historicidade do MEB/Nacional e suas Condições de Produção

Como dito anteriormente, assumimos a posição teórica pecheutiana da AD, que compreende o discurso como práxis social de sujeitos produzido nas relações sociais, em determinado momento histórico. Constitui-se como resposta a outros discursos com “quem dialoga, reiterando, discordando, polemizando” (CAVALCANTE, *et al*, 2016, p. 27). Assim, em determinados momentos históricos os sujeitos produzem discursos visando responder as suas necessidades nas relações sociais, e nas condições de produção e reprodução de sua vida.

Ancorada no materialismo histórico-dialético, a AD pecheutiana tem como um de seus núcleos centrais a categoria Condições de Produção do Discurso (CPD). Na obra *Contribuição à Crítica da Economia Política* temos que

[...] na produção social de sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias [...] relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto dessas relações constitui a estrutura econômica da sociedade [...] à qual correspondem determinadas formas de consciência social.

4 Na atualidade o MEB, continua vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), sediada no Distrito Federal. Os seus projetos educacionais são baseados na educação popular e permanecem atuando nos estados do Amazonas, Roraima, Ceará, Piauí, Maranhão, Distrito Federal e norte e nordeste de Minas Gerais, em regime de parceria com os governos estaduais. As informações sobre o MEB na atualidade se encontram disponíveis no site: <https://www.meb.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 20 maio 2019.

O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social e intelectual, em geral. (MARX, 2008, p. 47).

Assim, entendido como práxis social, o discurso produzido em um determinado momento histórico, para responder às necessidades postas nas relações entre os homens, carrega o histórico e o ideológico dessas relações. A partir dessa ótica, o estudo das práticas discursivas exige o conhecimento do momento histórico da sociedade na qual os discursos emergem, uma vez que são constituídos a partir de acontecimentos, numa dada sociedade, produzindo sentidos historicamente determinados (CAVALCANTE, 2018).

As Condições de Produção compreendem, pois, os sujeitos e a conjuntura sócio-histórica em sentido amplo e estrito. “O primeiro sentido expressa as relações de produção, com sua carga sócio histórica ideológica; o segundo diz respeito às condições imediatas que engendram a formulação do discurso” (CAVALCANTE, *et al* 2016, p. 67). É a partir dessa perspectiva teórica que passaremos à abordagem do nosso objeto de estudo.

A origem do MEB se dá por meio de uma parceria entre a Igreja Católica e o presidente Jânio Quadros, quando ambos assinaram o Decreto Federal nº 50.370, de 21 de março de 1961, fomentando a educação de base para os indivíduos da zona rural, através de escolas radiofônicas (BRASIL, 1961). O referido movimento incorpora experiências de escolas radiofônicas que desenvolviam atividades educacionais, graças a três sistemas de rádio: Sistema Rádio Educativo Nacional (SIRENA), as escolas radiofônicas do Serviço de Assistência Rural (SAR) em Natal no Rio Grande do Norte, e o Sistema Rádio-Educativo de Sergipe (SIRESE), vinculado à arquidiocese de Aracaju, que mantinham convênio com o SIRENA e outros ministérios federais. Assim, a educação de base desenvolvida por meio dessas escolas na década de 1950, resultou na criação do MEB, como afirma o relatório do referido Movimento.

O MEB foi o único movimento educacional da Igreja Católica que atuou na educação durante o regime militar, pós-1964 e permanece até os dias atuais, em alguns estados da Federação, desenvolvendo a educação popular em parceria com os governos estaduais.

O Movimento de Educação de Base origina-se das experiências de educação pelo rádio, promovidas, no Nordeste, pelo Episcopado Brasileiro. Essas experiências foram realizadas por meio de um sistema

educativo, através de emissoras radiofônicas, que se mostraram adequadas para a atuação nas áreas subdesenvolvidas, onde a escassez de comunicação, de recursos materiais e, principalmente, de recursos humanos, mantém a maioria da população em nível cultural, econômico e social incompatível com a dignidade humana (MEB, 1965, p. 5).

Buscando as Condições de Produção amplas, que possibilitaram a irrupção do discurso do MEB, situamos o período pós-Segunda Guerra Mundial, marcado pela “guerra fria”, causada pelo rompimento da aliança que aproximou Estados Unidos e União Soviética, durante a Segunda Guerra. Essa ruptura resultou na divisão do mundo em dois blocos: um, capitalista, liderado pelos Estados Unidos; outro, socialista, liderado pela União Soviética. A partir de então, desencadeou-se uma corrida econômica e armamentista em cada bloco que buscou não só difundir sua superioridade, mas também combater seu oponente.

Assim, em 1947, o então presidente dos Estados Unidos, Harry Truman, faz um pronunciamento no Congresso, comprometendo-se a auxiliar qualquer país que se dispusesse a conter o socialismo. Em 1949, foi criada a Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN), que reunia os países da Europa Ocidental, os Estados Unidos e o Canadá em uma aliança permanente, visando assegurar a seus membros a defesa contra o avanço soviético.

Em contrapartida, a União Soviética cria, em 1949, o Conselho de Assistência Econômica Mútua (COMECON), que tinha por objetivo integrar as economias do bloco socialista, criando um mercado comum entre elas. Em resposta à criação da OTAN, os países do bloco soviético também formaram uma aliança militar – o Pacto de Varsóvia. Assim, em nível mundial, ocorre a disputa ideológica entre o modo de produção capitalista, liderado pelos Estados Unidos, e o socialista, capitaneado pela União Soviética.

Na década de 50, os Estados Unidos desencadearam uma campanha “anticomunista⁵”, perseguindo, prendendo, demitindo dos empregos pessoas suspeitas de serem “comunistas⁶”, socialistas ou críticos à política estadunidense. Essa prática foi ampliada,

5 De acordo com Medeiros (2007), o termo “anticomunismo” é utilizado pela Igreja Católica nas pregações, nos jornais da época de 1950 e 1960, e nos documentos oficiais da Igreja, inserido no contexto da “guerra fria”.

6 Entendemos o “comunismo como o movimento político que surge com a Revolução Russa e que se espalha por todo o mundo, possuindo como base teórica o corpo teórico do marxismo-leninismo” (SPINDEL, 1982, p. 5).

estendendo seus tentáculos por toda América Latina, conseqüentemente, também pelo Brasil.

Por Condições de Produção estritas do discurso do MEB, lembramos as transformações socioeconômicas por que passava o Brasil à época, tendo como exemplo a política econômica nacional-desenvolvimentista, implantada no governo de Juscelino Kubitschek (1956-1960) que acelerou o processo de industrialização e urbanização nas diversas regiões do país, afetando a zona rural. Iniciado no Governo Vargas, foi no governo de Juscelino Kubitschek que o projeto nacional-desenvolvimentista se consagrou no cenário político brasileiro.

Gomes *et al.* (2007) comentam que os temas que norteavam o país nas décadas de 1950 a 1960 eram: a industrialização, a presença do capital internacional, a reforma agrária e a aliança política e social que sustentaria o desenvolvimento. Além disso, outras temáticas eram debatidas com o objetivo de reformar o sistema eleitoral, administrativo e educacional do país.

Na década de 1960, nos governos Jânio Quadros-João Goulart, na esteira do nacional-desenvolvimentismo, outra temática se inscreve no cenário brasileiro – a educação popular. Esse processo contou com a adesão de diversos movimentos populares para apoiar as reformas de base propostas pelo governo, além de universidades públicas, os movimentos estudantis e o grupo progressista da Igreja Católica alinhada à Doutrina Social.

Convém salientar que a Igreja Católica, nessa época, apresentava mudanças em sua doutrina. A publicação das Encíclicas *Mater et Magistra*, em julho de 1961, e *Pacem in Terris*, em 1963, ambas do Papa João XXIII, estabeleciam um novo posicionamento da Igreja em relação à sociedade, especificamente, direcionando seu olhar para as questões sociais e para a classe oprimida. De acordo com Kadat (2003, p. 100), a CNBB emitiu um documento em 1961 sobre as encíclicas, revelando a posição da Igreja sobre os problemas sociais e a exploração feroz do capitalismo sobre a classe trabalhadora, porém não buscava transformações estruturais do capital, mas sim, tornar o capitalismo humanizado, isto é, apenas “deu um polimento progressista à doutrina social tradicional da Igreja”.

A encíclica *Mater et Magistra* trouxe, nos campos econômicos e sociais, o desvelamento dos graves problemas sociais dos trabalhadores do campo. Assim,

[...] o grito dos que passam fome; a dificuldade do acesso à terra para os que nela trabalham; os dese-

quilíbrios entre a agricultura, a indústria e os serviços e ainda as injustas disparidades entre países desenvolvidos e países em desenvolvimento eram vistos como grave ameaça à paz mundial. (BEOZZO, 2005, p. 11).

Para a CNBB, o foco principal era atingir as populações rurais, mediante o projeto educacional, a capacitação agrícola, a educação sanitária, e expulsar a ameaça “comunista” da zona rural. A prioridade da Igreja Católica era combater o “comunismo”, assumindo o discurso anticomunista e a sua propagação pelo mundo Ocidental. A situação fantasmagórica do “comunismo” rodeava as zonas rurais, em virtude dos grandes problemas sociais que os sujeitos do campo enfrentavam em seu cotidiano. A Igreja realizava o III Concílio Ecumênico, em 1964, assumindo a posição contra o comunismo. Este fato é assinalado no Jornal Semeador, intitulado “Condenação ao comunismo na 3ª Sessão do Concílio por 220 padres brasileiros”.

Durante a primeira fase do Concílio Ecumênico, [...] o arcebispo de Diamantina, Dom Geraldo de Proença Sigaud, e o bispo de Campos, Dom Antonio de Castro Mayer [...]. lideraram um movimento de mais de duzentos padres conciliares, foi apresentada pessoalmente por Dom Antonio de Castro Mayer ao Secretário de Estado, Cardeal Cicognani. [...] A cerimônia de entrega foi noticiada com realce pela imprensa, não só da Itália, mas também no mundo inteiro que reconheceu o alcance, na conjuntura internacional, da iniciativa desses dois prelados brasileiros. **No texto encaminhado Secretaria de Estado da Sé, mais de duzentos prelados pedem que o concílio condene o comunismo**, ratificando os documentos dos papas exteriores. E que a coordenação atinja não somente o comunismo, mas também, o socialismo. (O SEMEADOR, 1964, n.p. - grifo nosso).

Nesse sentido, uma ala conservadora da Igreja Católica assume um discurso “anticomunista”, devendo o regime socialista ser combatido por meio da educação, da evangelização e do controle da classe trabalhadora. A citação revela como “inimigos do cristão” o socialismo praticado na União Soviética, China e demais países alinhados à ideologia “comunista”.

Quanto ao Estado, pretendia estabelecer o controle sobre as massas rurais para evitar o assédio de grupos de esquerda, especialmente do Partido Comunista Brasileiro (PCB) que avançava com a sua ideologia nos movimentos sociais do campo por meio das Ligas

Camponesas, movimento que assumia o discurso da reforma agrária e mergulhava no conflito com os latifundiários no interior do Nordeste na década de 1960.

Ainda que a Igreja se posicionasse contrária à ideologia socialista, os problemas sociais gerados pelo capitalismo passaram a ser criticados pela instituição católica. Enfatizamos que o discurso “anticomunista” da Igreja era praticado pelos grupos conservadores que temiam um avanço socialismo no mundo e também no Brasil, embora, como dito anteriormente, diversos grupos leigos da Igreja Católica, como a Juventude Universitária Católica (JUC) e a Ação Católica Brasileira (ACB) assumissem uma leitura de mundo no viés do materialismo histórico-dialético.

Pode-se dizer que os anos de 1960 a 1964 foram marcados pelo turbilhão social e econômico, além dos diversos conflitos no campo político e social protagonizados pelos movimentos sociais de caráter popular. Nesse sentido, o processo político e econômico estava acirrado, como aponta Wanderley (1984), devido à luta pelo poder entre as oligarquias rurais e os populistas, os confrontos ideológicos por parte dos militares contra os grupos sindicalistas adotados pelo governo federal, as lutas contra os movimentos sociais que reivindicavam a reforma agrária e combates contra a ação das Ligas Camponesas, especialmente na zona rural de Pernambuco.

De acordo com os documentos legais do MEB (1961), o cenário econômico do Brasil estava dividido em dois Brasis: o Centro-Sul caracterizado pela modernização e industrialização, gerando milhares de empregos, e as regiões Norte e Nordeste marcadas pelo “atraso” econômico, pelo alto índice de analfabetismo, formando uma geração de boias-frias, como eram chamados os camponeses expulsos de suas terras que migravam para o Centro-Sul do país.

É nesse cenário que o Movimento de Educação de Base surge, com a proposta de implantar a educação de base. Como já referido, o movimento ao incorporar experiências de escolas radiofônicas que desenvolviam atividades educacionais, utiliza-se das estruturas radiofônicas já existentes nas seguintes cidades: Crato, no Ceará; Bragança, no Pará; Penedo, em Alagoas. Por outro lado, o MEB, embora tenha focado sua atuação nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, manteve parceria com a Representação Nacional das Emissoras Católicas (RENEC) nas cidades de Pato Branco, no Paraná, e Uruguaiana, no Rio Grande do Sul. Além disso, manteve proximidade com a Sociedade de Escolas Tele-Radiofônicas (SETER), no Rio de Janeiro, vincula-

da à Igreja Católica. Dessa forma, as escolas radiofônicas noturnas serviram como projeto educacional para a alfabetização de adultos (FÁVERO, 2006).

Compreendemos que a prioridade da atuação do MEB no país aconteceu na região Nordeste, devido às condições sócio-históricas do povo nordestino, marcado pela desigualdade social e a extrema pobreza. Essas circunstâncias ecoavam, especialmente, nas zonas rurais. Os bispos dessa região já denunciavam as condições desta população, promovendo ações sociais e educacionais para amenizar a miserabilidade desses sujeitos. Assim, o MEB assume as escolas radiofônicas como espaço de alfabetização de adultos e de formação da classe trabalhadora, desenvolvendo práticas educativas com a utilização de materiais didáticos no processo de ensino e aprendizagem, estabelecendo relações sociais entre os indivíduos.

O MEB assumia o discurso pela transformação da realidade social dos indivíduos. Entretanto, não pretendia lutar por uma revolução, ou seja, uma transformação da estrutura social, política e econômica da sociedade, já que havia uma vigilância da hierarquia conservadora da Igreja aos grupos leigos que coordenavam as atividades educacionais do Movimento. Nesse aspecto, observamos que os conflitos internos entre a hierarquia conservadora e os grupos leigos não deixavam claro o modelo de sociedade que eles pretendiam obter (RAPÔSO, 1985).

O MEB era constituído, inicialmente, por religiosos que visavam impedir a disseminação de “ideias comunistas” e por grupos leigos, alinhados a uma visão progressista e social da história, que tinha por objetivo ofertar uma formação para a conscientização política e social dos excluídos, para que os sujeitos compreendessem as suas condições sociais frente à exploração capitalista. Esse fato resultou em conflitos entre a hierarquia conservadora da Igreja e os leigos (FÁVERO, 2006).

As bandeiras assumidas pelo Movimento estavam focadas nas reformas conjunturais, no desenvolvimento social, na formação de comunidades autossustentadas, como assinala Wanderley (1984). Além disso, os objetivos específicos eram: a alfabetização através de uma educação de base que se fundamentava na conscientização e na politização dos sujeitos do campo; a promoção da cultura popular; a organização do povo, o desenvolvimento da comunidade e a animação popular.

Em síntese, o MEB buscava implantar uma educação de base com as seguintes propostas: a) a alfabetização de leitura, escrita e cálculo; a implantação de uma educa-

ção de base; preparação para as reformas de base e soerguimento econômico das comunidades rurais e o arranjo para a cultura popular. Além disso, pretendia cooperar na formação integral de adultos e adolescentes nas diversas áreas de desenvolvimento do país, para que gerassem uma consciência de suas condições sociais e se tornassem sujeitos críticos (MEB, 1965).

Para tanto, era necessário produzir material didático adequado já que o material utilizado anteriormente – Ler e saber – foi considerado inadequado por trazer conteúdos esvaziados e infantilizados. Nas décadas de 1960 e 1970, o MEB focou na produção de diversas cartilhas de alfabetização para a educação de adultos⁷. Assim, após decisões tomadas na I Reunião de coordenadores, supervisores, professores e a equipe nacional realizada na cidade de Olinda em 1962, foi elaborada a cartilha *Viver é Lutar*, em 1963. A proposta incorporava uma metodologia pedagógica, inspirada em Paulo Freire, que abordava a realidade social dos trabalhadores das zonas rurais. Esse material didático deveria ser utilizado pelas escolas radiofônicas instaladas pelo MEB (FÁVERO, 2006). É da análise desse material que nos ocuparemos a seguir.

2 O discurso de resistência materializado na cartilha *Viver é Lutar*

Estamos assumindo aqui a concepção de discurso como práxis social, atividade de sujeitos que assumem posições ideológicas com relação à luta de classes. Não existe, pois, discurso neutro ou inocente, uma vez que ao produzi-lo o fazemos de um lugar de classe. O mesmo ocorre com relação à educação. Conforme Freire (1979), toda ação educativa é essencialmente política, pois tem uma intencionalidade e não se dá num vazio conceitual, mas sim direcionada por um modelo teórico de sociedade, tendo por objetivo a manutenção ou conservação de determinado sistema. Conseqüentemente, não é neutro qualquer material didático produzido. Ele sempre é utilizado com a intenção de atender a interesses de grupos que estão à frente do processo educativo.

A tomada de posição do MEB pela elaboração da cartilha *Viver é Lutar* possibilitou a criação de um material didático próprio para a alfabetização de

adultos, já que o livro de leitura trazia em seu conteúdo imagens e textos sobre a realidade social da classe oprimida. Desse modo, a função social das cartilhas não era apenas alfabetização. Visava também a uma formação política e conscientizadora da classe dos trabalhadores, resultando no seu engajamento rumo à transformação de sua realidade (FÁVERO, 2006).

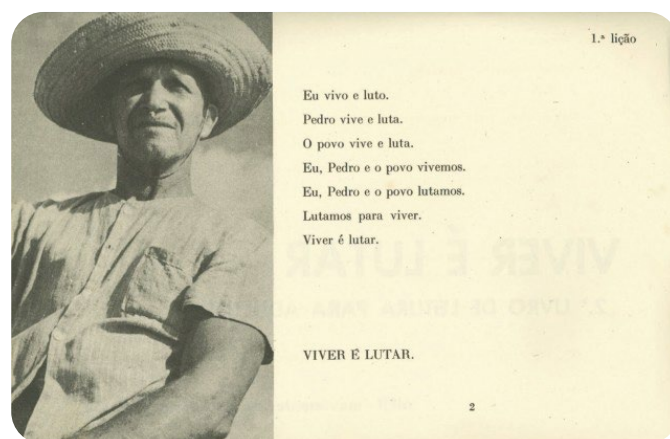
Assim, a materialidade discursiva da cartilha *Viver é Lutar* tinha como foco o direcionamento dos trabalhadores a uma conscientização política de sua situação, a partir de lições retiradas das condições de vida e do trabalho realizado pelos camponeses, além de estimular o engajamento desses camponeses “em organizações profissionais, organizações de classes que visavam ao desenvolvimento das comunidades” (MEB, 1964, p. 3).

O conteúdo da cartilha era constituído de trinta lições que tratavam sobre a situação dos camponeses, especialmente da região Nordeste. Além disso, apresentavam exercícios gramaticais e de leitura.

Além disso, o texto expõe fotografias que são ilustrações dos sujeitos do campo representados por homens, mulheres e crianças no ambiente de trabalho, revelam diálogos entre os personagens, reuniões de sindicatos e cooperativas. A representação desses sujeitos possibilita a identificação com o aluno leitor (FÁVERO, 2006).

Neste artigo não pretendemos analisar todas as lições da cartilha de alfabetização *Viver é Lutar*. Das trinta lições selecionamos duas que, a nosso ver, materializam o discurso de resistência que perpassa toda a cartilha e revela a posição assumida pelos/as autores/as.

Figura 1 – Lição 1ª da Cartilha *Viver é Lutar*



Fonte: MEB (1963).

7 *Ajuda* (1965), *Mutirão* (1965) [cartilha de pós-alfabetização e matemática] (1970), *Cartilha experimental do sistema Caicó* (pós-alfabetização, 1970), *Ciclo complementar 3º ano* (pós-alfabetização, 1971), *Livro de Todos* (1972), *Livro de todos - Segunda Etapa do 2º ciclo* (1972), *O Camponês* (pós-alfabetização, 1975) (BARBOSA, 2006, p. 15).

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. VIVER É LUTAR.**

Os sujeitos estão inseridos numa sociedade marcada pelas contradições sociais, pela dominação de uma classe sobre a outra, pelo antagonismo das classes, tendo o processo de resistência como estratégia de luta da classe trabalhadora, que desde a sua formação como classe explorada resiste às opressões da classe dominante. É nesse lugar de conflito que o sujeito MEB apresenta o livro de leitura *Viver é Lutar* como o objeto de luta, de conscientização e de educação crítica aos educandos adultos.

Consideramos que a designação conscientização se inscreve no livro de leitura *Viver é Lutar*, visto que ilustra a posição dos autores da cartilha como adeptos de um movimento educativo que não pretendia apenas alfabetizar o adulto, mas possibilitar uma educação crítica, reflexiva e conscientizadora alinhada a uma ideologia da pedagogia popular (FÁVERO, 2006).

O primeiro enunciado do texto em destaque é constituído de pronome pessoal em primeira pessoa – “Eu” – e dois verbos de ação: viver e lutar – “vivo e luto” – marcando a posição do sujeito que vive e luta. O verbo viver designa a condição de existência do ser humano; o verbo lutar, por sua vez, representa o não imobilismo desse ser, a não acomodação à realidade posta, pois, sendo um ser histórico e social, o homem transforma a natureza para atender às suas necessidades.

Na perspectiva lukacsiana, a primeira condição para o sujeito viver é poder alimentar-se, vestir-se, etc. Para tanto, é preciso intervir na natureza para modificá-la e modificar suas condições de vida. Na sequência apresentada, está explícito que para assegurar a sobrevivência é necessário lutar; lutar pela sua existência em meio às contradições e à exploração pelo trabalho. Essa é a tônica desse enunciado que apresenta outros sujeitos que vivem e lutam – Eu, Pedro e, por fim o povo – a coletividade em que os sujeitos se incluem: a classe trabalhadora do campo que vive sob as condições de vulnerabilidade social. Esse sentido de inclusão é produzido pelos verbos no plural – vivemos e lutamos. Ou seja, não pode ser uma luta individual, mas coletiva.

O verbo lutar, no enunciado em estudo, está na primeira pessoa do plural, “lutamos para viver”. O discurso político é marcado pela condição de luta. Assim surgem as seguintes indagações: Para que lutamos? Por

que lutamos? A luta é uma estratégia política de resistência ao processo de exploração do capital. A condição para viver é lutar, contudo, não é lutando sozinho; essa luta é coletiva – “nós” vivemos e lutamos. Nessa perspectiva, o lugar de enunciação do sujeito é o lugar da classe trabalhadora na qual ele se inclui.

As Condições de Produção desse discurso são engendradas numa conjuntura que revela o processo de exploração do homem do campo pelo capital. Desapropriado da terra e dos instrumentos de trabalho, o homem do campo passou por um processo de migração da zona rural para os centros urbanos. As cidades cresciam assustadoramente com a chegada de uma massa trabalhadora que buscava trabalho e lutava pela sobrevivência pessoal e de sua família. Os que permaneciam no campo tinham de submeter-se, muitas vezes, a condições sub-humanas de trabalho, impostas pelos latifundiários.

No período considerado “democrático” (1945-1964), diversos movimentos sociais foram representados pelo homem do campo que denunciava a exploração do trabalho, a falta de condições de trabalho e a exploração das oligarquias. As Ligas Camponesas representavam, à época, a luta do homem do campo do Nordeste que buscava os direitos sociais e condições de trabalho para o homem do campo. Esse povo lutava por direitos trabalhistas e pela garantia de salários dignos. As armas políticas desse povo que vivia e lutava eram as greves e agitações sociais.

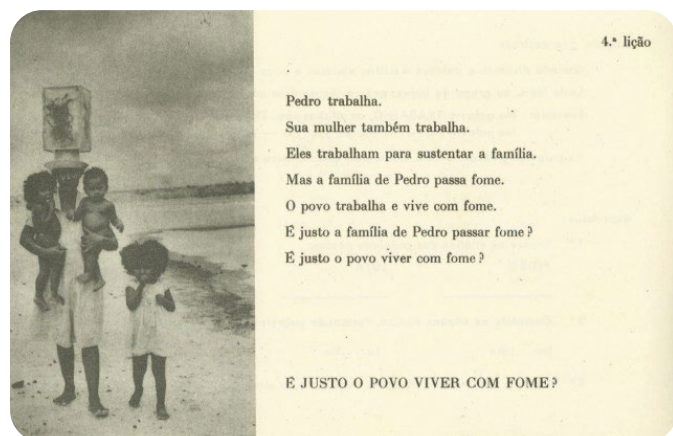
Na sequência do texto, apresenta-se a expressão viver é lutar. Essa mesma expressão é repetida em letras maiúsculas “VIVER É LUTAR”. Consideramos que a intenção da repetição do enunciado é uma forma de interiorizar nos leitores a conscientização da sua condição de trabalhador e a necessidade de lutar.

Na perspectiva da análise do discurso pecheutiana, “todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-histórica de identificação, na medida em que ele constitui ao mesmo tempo um efeito dessas filiações e um trabalho” (PÊCHEUX, 2012, p. 55). Nesse sentido, o sujeito do discurso se identifica a partir das filiações sócio-históricas nas quais está inscrito, já que o processo de identificação do educando adulto, sujeito da zona rural, está condicionado pelas relações sócio-históricas marcadas pela exploração do trabalho.

O discurso de resistência nessa sequência discursiva se revela na condição de existência do homem do campo, como o ser que luta pela vida, contra a explo-

ração do trabalho e contra as formas de dominação do modo de produção capitalista. Vejamos a próxima lição.

Figura 2 – 4ª lição



Fonte: MEB (1963).

SD 2 - 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? É JUSTO O POVO VIVER COM FOME?

Nessa sequência discursiva, percebe-se uma contradição com relação aos fundamentos históricos do trabalho. Na perspectiva da ontologia lukacsiana, o trabalho surge como processo de humanização do ser social que, ao intervir sobre a natureza, a fim de transformá-la para atender às suas necessidades, também se transforma. A categoria trabalho é fundamental para entendermos a realidade dos complexos que constituem o ser social, sendo o trabalho condição para que os sujeitos possam produzir e sobreviver. No entanto, na estrutura do modo de produção capitalista, o sistema apropria-se do processo de trabalho para explorar os trabalhadores. Logo, desapropriados dos meios de produção – terra, instrumentos de trabalho, capital – resta-lhes apenas vender sua força de trabalho ao capitalista. Assim, tornam-se mercadorias, para poder se manter vivos e sustentar a sua família (NETO, 2013). Dessa forma, o trabalho torna-se alienante, embrutecedor, desumanizante. É o que se constata na sequência em estudo que denuncia as condições de exploração dos trabalhadores da zona rural.

Pedro trabalha. A sua mulher também trabalha. **Eles trabalham para sustentar a família. Mas a fami-**

lia de Pedro passa fome. O povo trabalha e vive com fome. É justo o povo viver com fome? É JUSTO O POVO VIVER COM FOME? (grifo nosso).

Ora, se é através do trabalho que o homem transforma a natureza para atender às suas necessidades, como é possível o trabalhador passar fome se alimentar-se é uma necessidade essencial para se manter vivo?

Nos enunciados “Pedro trabalha. A sua mulher também trabalha. Eles trabalham para sustentar a família”, explicita-se a finalidade do trabalho de Pedro e sua mulher: “sustentar a família”. No entanto, mesmo os dois empenhando sua força de trabalho para assegurar o sustento da família, essa finalidade não é alcançada. Esse fato é denunciado pelo enunciado que segue: “mas a família de Pedro passa fome”. O modalizador “mas”, cuja função é conectar ideias que são oponentes, além de denunciar as condições a que estão sujeitos os trabalhadores, especialmente, da zona rural, também revelam a grande contradição do modo de produção capitalista, pois, quem produz, quem gera riqueza, é expropriado do produto do seu trabalho pelo capital, não tendo assegurado sequer o direito à alimentação.

A escolha do conector “mas”, que não é inocente, também nos possibilita identificar a partir de que lugar o sujeito enuncia – a partir do lugar da classe trabalhadora. A partir desse lugar discursivo, não é justo quem trabalha passar fome. Essa realidade, porém, não se resume apenas à família de Pedro, mas a todos os trabalhadores da zona rural – “o povo trabalha e vive com fome”. Essa expressão mostra que a fome é um problema constante. O uso do verbo viver, nesse enunciado, produz sentido de permanência, ou seja, a situação de fome não é ocasional, é uma constante. O povo vive com fome.

Isso está relacionado à ocupação de terras por grandes latifundiários, que resulta numa cultura de submissão do homem do campo, que, desapropriado dos meios de produção, tem de submeter-se à exploração de sua força de trabalho, mediante o pagamento de uma renda miserável, insuficiente para adquirir alimentos, mostrando o processo de exploração da força de trabalho e a desigualdade social do país. Assim, quem produz a riqueza de uns são os homens concretos que trabalham e, no entanto, vivem na miséria, “vivem com fome”.

A sequência se encerra com as seguintes indagações: “é justo a família de Pedro passar fome?”. “É justo

o povo viver com fome? É JUSTO O POVO VIVER COM FOME?" O questionamento encaminha o estudante-leitor para reflexões sobre a fome e a situação do trabalhador. Com a frase interrogativa repetida, em letras maiúsculas – “É JUSTO O POVO VIVER COM FOME?” – o objetivo é provocar o estudante-leitor para refletir sobre a injustiça, sobre sua situação e dos sujeitos do campo, que trabalham, porém, continuam passando fome, o que pode desencadear a conscientização de sua situação e da comunidade. No entanto,

[...] os indivíduos que compõem a classe dominante possuem, entre outras coisas, também consciência e, por isso, pensam; na medida em que dominam como classe e determinam todo o âmbito de uma época histórica, é evidente que eles o fazem em toda a sua extensão, portanto, entre outras coisas, que **eles dominam também como pensadores, como produtores de ideias, que regulam a produção e a distribuição das ideias de seu tempo; e, por conseguinte, que suas ideias são as ideias dominantes da época.** (MARX; ENGELS, 2007, p. 47 - grifo nosso).

Sob esta via, constrói-se a figura do Estado como um ente personificado, soberano perante a comunidade internacional, politicamente organizado e detentor de regime jurídico próprio, em que o conjunto de suas instituições legalmente personificadas controla e administra os rumos: de seu povo, de seu território e de sua soberania, devendo propiciar as condições necessárias ao desenvolvimento de seu povo. Entretanto, como fazer isso? Como atender aos anseios das antagônicas classes sociais, se o Estado se encontra não só controlado, mas é um instrumento de manutenção das classes dominantes? (FERREIRA, 2021).

Desde essa ótica, a atividade educativa de conscientização desenvolvida pelo MEB não agradou ao poder constituído e a cartilha *Viver é Lutar* sofreu processo de censura. Em 1964, às vésperas do golpe civil-militar, a censura realizada pelo governador da Guanabara, Carlos Lacerda, acusando os bispos “vermelhos” de implantarem o “comunismo” por meio dos conteúdos inseridos no material didático, resultou na apreensão das cartilhas, consideradas subversivas (FÁVERO, 2006). No documento do MEB está o relato da apreensão da cartilha.

Em 20 de fevereiro de 1964, foram apreendidos 3.000 exemplares do livro de leitura *VIVER É LUTAR*, na companhia Editora Americana, por ordem do gover-

nador da Guanabara, que tinha recebido denúncias quanto a estarem sendo impressas “cartilhas comunistas”, por ordem do Ministério da Educação (MEB, 1964, p. 3).

O motivo alegado para a apreensão era que o título e os conteúdos da cartilha eram considerados subversivos à ordem vigente. “A censura enquanto fato de linguagem que se inscreve em uma política da palavra [...] produz efeitos de sentido, mediante a imposição de uma divisão entre sentidos permitidos e sentidos proibidos” (ORLANDI, 1995, p. 97). Numa sociedade em que se verificam permanentes conflitos entre classes e grupos, a luta pelo silenciamento/manutenção ou construção de referências ideológicas torna-se importante porque decide a orientação de condutas e de possíveis concepções rumo à homogeneização de concepções de mundo e, à proporção que se elege uma concepção como única correta e aceita, rejeitam-se as concepções de outros segmentos. Assim, “proíbem-se certas palavras para proibir certos sentidos” (ORLANDI, 1995, p. 76).

O discurso de resistência materializado no material didático do MEB, à época, possibilitou contestar as forças dominantes do Estado propondo uma formação crítica dos sujeitos. Possibilitou estratégias de resistência coletiva, formando, dentre os monitores, líderes sindicais e comunitários, resultando na formação de sindicatos, cooperativas e clubes, organismos criados pelos trabalhadores para lutar contra o latifundiário.

Conclusão

Finalizando temporariamente, entendemos que o MEB, à época, por meio de uma estratégia de resistência, fundamentou ações educativas direcionadas à classe trabalhadora. Os discursos materializados na cartilha *Viver é Lutar* resultaram em conflitos com o Estado brasileiro, devido às denúncias sobre a realidade desumana do trabalhador rural: a fome, a pobreza; a luta pela sobrevivência e a busca pelos direitos políticos, o que provocou a reação da classe dominante, considerando o documento subversivo. Além disso, o discurso “anticomunista” adotado por diversos setores da sociedade civil, incluindo a ala conservadora da Igreja, fez recrudescer a pressão política e social sobre os membros do MEB.

Nossa análise permitiu observar o discurso de resistência na cartilha *Viver é Lutar* que apresentou textos com efeitos de sentidos direcionados à realidade dos trabalhadores rurais, possibilitando a conscientização e a politização dos estudantes adultos, rumo a uma tomada de posição, visando à transformação social.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Andressa Cristina Coutinho. **Cartilha do Operário: alfabetização de adolescente e adultos em São Paulo (1920-1930)**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-21062007-142232/publico/DissertacaoAndressaCristinaBarboza.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

BEOZZO, José Oscar. A Mater et Magistra deu vigoroso impulso à linha do compromisso social. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos**. São Leopoldo, RS. 2011. p. 05-13. <http://www.ihuonline.unisinos.br/media/pdf/IHUOnlineEdicao360.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2019.

BRASIL. Decreto nº 50.370, de 21 de março de 1961. Dispõe sobre um programa de educação de base e adota medidas necessárias à sua execução através de Escolas Radiofônicas nas áreas subdesenvolvidas do Norte, do Nordeste e do Centro-Oeste do País a ser empreendida pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. **Diário Oficial da União**. Brasília, 22 mar. 1961, Seção 1, p. 2801. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-50370-21-marco-1961-390046-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 jun. 2019.

Cartilhas do MEB serão devolvidas. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, ano LXIII, n. 21.148, 28 de fev. de 1964. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/Hotpage/HotpageBN.aspx?bib=089842_07&pagfis=92887&url=http://memoria.bn.br/docreader#. Acesso em: 15 jul. de 2019.

CAVALCANTI, M. do S. de A. O. Nas tramas do discurso da reforma do ensino médio: acontecimento, ideologia e memória. **Revista Conexão Letras**, v. 13, n. 19, p. 59-67, 2018. DOI: <https://doi.org/10.22456/2594-8962.85033>. Disponível: <https://seer.ufrgs.br/index.php/conexaoletras/article/view/85033>. Acesso em: 9 set. 2022.

CAVALCANTE, M. do S. de A. O. *et al.* **Análise do Discurso: fundamentos & prática**. Maceió: EDUFAL, 2016.

Condenação ao comunismo na 3ª Sessão do Concílio por 220 padres brasileiros. **Semeador**. Maceió, n. 10, 20 jan. 1964 (Arquivo da Arquidiocese de Maceió).

COURTINE, Jean Jacques. **Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos**. 1.ed. São Carlos/SP: Ed. UFSCar, 2014.

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

FERREIRA, Deyvid Braga. O Estado em Perspectiva: do contratualismo à teoria materialista histórica. In: CAVALCANTI, Soraya A. U. (org.). **Ciências Sociais Aplicadas: Recursos Teórico-metodológicos na Construção de Perspectivas Originais de Análise**. Ponta Grossa/PR. Atenas, 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

GOMES, Ângela Maria de C. *et al.* **História Geral da Civilização Brasileira: Sociedade e política (1930-1964)**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

KADT, Emanuel de. **Católicos radicais no Brasil**. João Pessoa: Editora Universitária, 2003.

MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, F. Friedrich. Primeira parte. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MEB - MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE. **Documentos Legais**. Rio de Janeiro, Apostila 1, série A. 35p. Fundo MEB: Acervo CEDIC, 1961. Disponível em: http://www4.pucsp.br/cedic/meb/o-meb/arquivos-pdf/1_apostila-documentos-legais.pdf. Acesso em: 10 nov. 2019.

MEB - MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE. **Viver é lutar**: cartilha. 2º livro de leitura para adultos. Rio de Janeiro, Fundo MEB: Acervo CEDIC, 1963. Disponível em: <http://www4.pucsp.br/cedic/meb/nas-salas-de-aula/arquivos-pdf/2-2-cartilha-viver-lutar.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2018.

MEB - MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE. **Plano de Trabalho para 1965**. Rio de Janeiro, 1965, p. 31. Disponível em: https://www.fe.ufg.br/nedesc/cm/visao/formularios/RelatorioDocForm.php?cod_projeto_regional=1&cod_projeto_estadual=1&cod_sub_projeto=1&titulo=&autor. Acesso em: 3 dez. 2019.

MEB - MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE. **Conjunto Didático Viver é Lutar**. Rio de Janeiro, 1964, p. 64. Disponível em: <http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/dossietexto.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2019.

MEDEIROS, Fernando Antônio Mesquita de. **O homo inimicus**: Igreja Católica, Ação Social e Imaginário Anticomunista em Alagoas. Maceió: Edufal, 2007.

MOSTRA VIRTUAL MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO: MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE E SUAS ESCOLAS RADIOFÔNICAS. PUC-SP. Disponível em: <http://www4.pucsp.br/cedic/meb/nas-salas-de-aula.html>. Acesso em: 20 mar. 2019.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discursos. Princípios & Procedimentos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As Formas do Silêncio – No Movimento dos Sentidos**. 3 ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1995.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso. Uma crítica à afirmação do óbvio**. 5 ed. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2014.

PÊCHEUX, Michel. **O Discurso: estrutura ou acontecimento**. Trad.: Eni P. Olandi. Campinas, SP: Pontes Editora, 2012.

RAPÔSO, Maria da Conceição B. **O Movimento de Educação de Base – MEB**: Discurso e Prática 1961-1967. São Luís: UFMA/Secretaria de Educação, 1985.

NETO, Artur Bispos dos Santos. **Trabalho e Tempo de Trabalho na Perspectiva marxiana**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

SILVA, Francisco Tenório. **O discurso de resistência nos materiais didáticos do Movimento de Educação de Base (MEB)**. Dissertação de Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/CEDU, UFAL, Maceió, 2020.

SPINDEL, Arnaldo Spindel. **O Que é Comunismo**. 28ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

WANDERLEY, Luiz Eduardo. **Educar para transformar**: educação popular, Igreja Católica e política no Movimento de Educação de Base. Petrópolis, RJ: Vozes, 1984.