

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
NÍVEL DOUTORADO**

**MARINA DA ROCHA**

**“VIVER É LUTAR” e “MUTIRÃO”: análise das concepções de educação e de  
trabalhador(a) nas cartilhas produzidas pelo Movimento de Educação de Base  
(1963 – 1965)**

**São Leopoldo  
2024**

MARINA DA ROCHA

**“VIVER É LUTAR” e “MUTIRÃO”: análise das concepções de educação e de  
trabalhador(a) nas cartilhas produzidas  
pelo Movimento de Educação de Base (1963 – 1965)**

Tese apresentada como requisito parcial  
para obtenção do título de Doutora em  
Educação, pelo Programa de Pós-  
Graduação em Educação da Universidade  
do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Orientadora: Profa. Dra. Isabel Aparecida Bilhão

São Leopoldo

2024

R672v Rocha, Marina da.  
“Viver é lutar” e “mutirão” : análise das concepções de educação e de trabalhador(a) nas cartilhas produzidas pelo movimento de educação de base (1963-1965) / Marina da Rocha. – 2024.  
192 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.  
“Orientadora: Profa. Dra. Isabel Aparecida Bilhão”

1. Cartilhas. 2. Ditadura civil-militar. 3. MEB-Movimento de Educação de Base. 4. Mutirão. 5. Viver é lutar. I. Título.

CDU 37

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Bibliotecária: Silvana Dornelles Studzinski – CRB 10/2524)

MARINA DA ROCHA

**“VIVER É LUTAR” e “MUTIRÃO”: análise das concepções de educação e de  
trabalhador(a) nas cartilhas produzidas  
pelo Movimento de Educação de Base (1963 – 1965)**

Tese apresentada como requisito parcial  
para obtenção do título de Doutora em  
Educação, pelo Programa de Pós-  
Graduação em Educação da Universidade  
do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Aprovado em (dia) (mês) (ano)

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Isabel Aparecida Bilhão – Orientadora - Universidade do Vale do Rio dos  
Sinos (UNISINOS)

---

Profa. Dra. Kelly Ludkiewicz Alves – Universidade Federal da Bahia (UFBA)

---

Prof. Dr. Danilo Romeu Streck – Universidade de Caxias do Sul (UCS)

---

Profa. Dra. Maria Julieta Abba – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

---

Profa. Dra. Viviane Klaus – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

## **AGRADECIMENTOS À CAPES**

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Para meu querido e amado pai, Jairo Aguiar da Rocha.

## **AGRADECIMENTOS**

Em primeiro lugar agradeço profundamente ao meu pai, Jairo Aguiar da Rocha, certamente sem o seu apoio incondicional eu não teria trilhado minha caminhada até aqui. Pai, a você devo minha vida e a realização de meus sonhos, incluindo o tão sonhado doutorado. De onde estiveres sei o quão orgulhoso está, o quanto torce por mim e me acompanha em cada um de meus passos. Estás eternamente em meu coração, na minha memória e nos meus mais profundos sentimentos de gratidão e amor.

Não posso deixar, ainda, de enfatizar e agradecer a importância das políticas públicas que me trouxeram até aqui, sem me eximir de minha dedicação e do apoio fundamental de meu pai, se não fossem as políticas iniciadas no governo de Luiz Inácio Lula da Silva eu não teria trilhado essa caminhada. Como estudante do Programa Universidade para Todos (PROUNI), que me permitiu cursar uma graduação em uma das melhores universidades privadas do país, destaco que a minha dedicação aos estudos e a minha esperança em construir um país e um mundo melhor nascem, também, de políticas como essa.

Agradeço a minha querida e competente orientadora, Professora Dra. Isabel Aparecida Bilhão, pela humanidade e generosidade com que me acompanhou durante essa caminhada que foi, em muitos momentos, árdua e difícil. Querida orientadora, grata por compreenderes as dificuldades da minha caminhada e por me dar a mão no momento mais difícil de minha trajetória, enquanto caminhava comigo na construção deste trabalho.

Agradeço a todas as minhas amigas e amigos, os quais se tornaram minha família durante este trajeto. A vida não acontece sem a leveza dos vínculos que nos tornam melhores e nos fortalecem, vocês são parte fundamental de minha caminhada.

Agradeço, ainda, às professoras que compuseram minha banca de qualificação: Professora Dra. Kelly Ludkiewicz Alves; Professora Dra. Vania Grim Thies; Professora Dra. Maria Julieta Abba e Professora Dra. Marluza Marques Harres, grata pela leitura atenta e essenciais contribuições para a continuidade e finalização deste trabalho. Agradeço, igualmente, ao Professor Danilo Romeu Streck e à Professora Dra. Viviane Klaus, por aceitarem compor a banca de defesa final deste trabalho, a partir de suas leituras e contribuições fundamentais.

Agradeço ao grupo de pesquisa pelas contribuições e diálogos compartilhados ao longo destes quatro anos de muita dedicação.

Agradeço, ainda, aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação, pelas contribuições no decorrer destes quatro anos de formação.

Agradeço à equipe diretiva e coordenação pedagógica da Escola Estadual de Ensino Médio Caic Madezatti, instituição em que atuo e que me apoiou durante esta trajetória.

E agradeço à Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação pelo acolhimento e afabilidade com que sempre nos recebem e auxiliam.

## RESUMO

Este trabalho tem como tema o Movimento de Educação de Base (MEB) que foi constituído no ano de 1961 em uma parceria entre a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e o governo federal brasileiro. O problema de pesquisa desta Tese consiste em investigar quais são as concepções de educação e de trabalhador(a) apresentadas nas cartilhas publicadas pelo Movimento de Educação de Base: *Viver é lutar*, em 1963, e *Mutirão*, em 1965, e como essas concepções se relacionam com o contexto sócio-histórico, político e educacional no qual se inserem. Os principais conceitos analisados em ambas as cartilhas são: educação e trabalhador(a). A metodologia consiste na análise documental a partir de André Cellard, levando em consideração a seleção dos materiais, os documentos foram problematizados a partir de seu contexto histórico-social. Nesse sentido, tanto a cartilha *Viver é lutar*, quanto a *Mutirão* foram analisadas a partir dos contextos nos quais foram produzidas, a primeira antes e a segunda após o golpe civil-militar de 1964. As principais conclusões indicam que a cartilha *Viver é lutar* apresenta uma narrativa composta por inúmeros questionamentos e reflexões que apontam para uma alfabetização intrinsecamente ligada à conscientização dos/as trabalhadores/as em relação às injustiças sociais do país. Já em *Mutirão* a educação está ligada a um instrumento formador com o objetivo de integrar os/as trabalhadores/as à modernização do campo com ênfase na produtividade da terra.

**Palavras-chave:** MEB; Ditadura civil-militar; Cartilhas; *Viver é lutar*; *Mutirão*.

## ABSTRACT

This work's theme is the Basic Education Movement (MEB), which was established in 1961 in a partnership between the National Confederation of Brazilian Bishops (CNBB) and the Brazilian federal government. The research problem of this Thesis consists of investigating what are the conceptions of education and worker presented in the booklets published by the Basic Education Movement: *Viver é Lugar*, in 1963, and *Mutirão*, in 1965, and how these conceptions are relate to the socio-historical, political and educational context in which they are inserted. The main concepts analyzed in both booklets are: education and worker. The methodology consists of documentary analysis based on André Cellard, taking into account the selection of materials, the documents were problematized based on their historical-social context. In this sense, both the *Living is fighting* booklet and *Mutirão* were analyzed based on the contexts in which they were produced, the first before and the second after the 1964 civil-military coup. The main conclusions indicate that the booklet *Living is Fighting* presents a narrative composed of numerous questions and reflections that point to literacy intrinsically linked to workers' awareness of the country's social injustices. In *Mutirão*, education is linked to a training instrument with the aim of integrating workers into the modernization of the countryside with an emphasis on land productivity.

**Keywords:** MEB; Civil-military dictatorship; Booklets; To live is to fight; *Mutirão*.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Capa da Cartilha <i>Viver é lutar</i> .....	62
Figura 2 – Contracapa da Cartilha <i>Viver é lutar</i> .....	63
Figura 3 – Primeira lição e imagem da cartilha <i>Viver é lutar</i> .....	64
Figura 4 – Noções gramaticais da primeira lição da cartilha <i>Viver é lutar</i> .....	65
Figura 5 - Segunda lição e imagem da cartilha <i>Viver é lutar</i> .....	66
Figura 6 - Noções gramaticais da segunda lição da cartilha <i>Viver é lutar</i> .....	67
Figura 7 - Terceira lição e imagem da cartilha <i>Viver é lutar</i> .....	68
Figura 8 - Noções gramaticais da terceira lição da cartilha <i>Viver é lutar</i> .....	69
Figura 9 - Quarta lição e imagem da cartilha <i>Viver é lutar</i> .....	70
Figura 10 - Quinta lição e imagem da cartilha <i>Viver é lutar</i> .....	72
Figura 11 - Lições gramaticais da quinta lição da cartilha <i>Viver é lutar</i> .....	73
Figura 12 - Sexta lição e imagem da cartilha <i>Viver é lutar</i> .....	74
Figura 13 - Sétima lição e imagem da cartilha <i>Viver é lutar</i> .....	75
Figura 14 - Lições gramaticais da sétima lição de <i>Viver é lutar</i> .....	77
Figura 15 - Oitava lição e imagem da cartilha <i>Viver é lutar</i> .....	78
Figura 16 - Lições gramaticais da oitava lição de <i>Viver é lutar</i> .....	79
Figura 17 - Nona lição e imagem da cartilha <i>Viver é lutar</i> .....	80
Figura 18 - Décima lição e imagem da cartilha <i>Viver é lutar</i> .....	81
Figura 19 - Noções gramaticais da décima lição de <i>Viver é Lutar</i> .....	83
Figura 20 - Décima primeira lição e imagem da cartilha <i>Viver é lutar</i> .....	85
Figura 21 - Noções gramaticais da décima primeira lição de <i>Viver é Lutar</i> .....	87
Figura 22 - Décima segunda lição e imagem da cartilha <i>Viver é lutar</i> .....	88
Figura 23 - Décima terceira lição e imagem da cartilha <i>Viver é lutar</i> .....	89
Figura 24 - Noções gramaticais da décima terceira lição de <i>Viver é Lutar</i> .....	91
Figura 25 - Décima quarta lição e imagem da cartilha <i>Viver é lutar</i> .....	92
Figura 26 - Décima quinta lição e imagem da cartilha <i>Viver é lutar</i> .....	93
Figura 27 - Décima sexta lição e imagem da cartilha <i>Viver é lutar</i> .....	94
Figura 28 - Décima sétima lição e imagem da cartilha <i>Viver é lutar</i> .....	95
Figura 29 - Décima oitava lição e imagem da cartilha <i>Viver é lutar</i> .....	97
Figura 30 - Décima nona lição e imagem da cartilha <i>Viver é lutar</i> .....	98
Figura 31 - Vigésima lição e imagem da cartilha <i>Viver é lutar</i> .....	99
Figura 32 - Vigésima primeira lição e imagem da cartilha <i>Viver é lutar</i> .....	100

Figura 33 - Vigésima segunda lição e imagem da cartilha <i>Viver é lutar</i> .....	101
Figura 34 - Vigésima terceira lição e imagem da cartilha <i>Viver é lutar</i> .....	102
Figura 35 - Noções gramaticais da vigésima terceira lição de <i>Viver é Lutar</i> .....	103
Figura 36 - Vigésima quarta lição e imagem da cartilha <i>Viver é lutar</i> .....	104
Figura 37 - Vigésima quinta lição e imagem da cartilha <i>Viver é lutar</i> .....	105
Figura 38 - Vigésima sexta lição e imagem da cartilha <i>Viver é lutar</i> .....	107
Figura 39 - Vigésima sétima e imagem da cartilha <i>Viver é lutar</i> .....	108
Figura 40 - Como fazer uma carta atividade da vigésima sétima lição de <i>Viver é Lutar</i> .....	109
Figura 41 - Vigésima oitava lição e imagem da cartilha <i>Viver é lutar</i> .....	110
Figura 42 - Vigésima nona lição e imagem da cartilha <i>Viver é lutar</i> .....	111
Figura 43 - Trigésima lição e imagem da cartilha <i>Viver é lutar</i> .....	112
Figura 44 - Mensagem de Pedro ao final da cartilha <i>Viver é lutar</i> .....	114
Figura 45 - Mensagem final da cartilha <i>Viver é lutar</i> .....	114
Figura 46 - Última imagem presente na cartilha <i>Viver é lutar</i> .....	115
Figura 47 - Capa 2º Livro da cartilha <i>Mutirão</i> .....	119
Figura 48 - Contracapa do livro <i>Mutirão 2</i> .....	120
Figura 49 - Primeira lição e imagem da cartilha <i>Mutirão 2</i> .....	121
Figura 50 - Segunda lição e imagem da cartilha <i>Mutirão 2</i> .....	122
Figura 51 - Terceira lição e imagem da cartilha <i>Mutirão 2</i> .....	124
Figura 52 - Quarta lição e imagem da cartilha <i>Mutirão 2</i> .....	125
Figura 53 - Quinta lição e imagem da cartilha <i>Mutirão 2</i> .....	126
Figura 54 - Sexta lição e imagem da cartilha <i>Mutirão 2</i> .....	128
Figura 55 - Sétima lição e imagem da cartilha <i>Mutirão 2</i> .....	129
Figura 56 - Oitava lição e imagem da cartilha <i>Mutirão 2</i> .....	131
Figura 57 - Nona lição e imagem da cartilha <i>Mutirão 2</i> .....	132
Figura 58 - Décima lição e imagem da cartilha <i>Mutirão 2</i> .....	133
Figura 59 - Décima primeira lição e imagem da cartilha <i>Mutirão 2</i> .....	134
Figura 60 - Décima segunda lição e imagem da cartilha <i>Mutirão 2</i> .....	136
Figura 61 - Décima terceira lição e imagem da cartilha <i>Mutirão 2</i> .....	137
Figura 62 - Décima quarta lição e imagem da cartilha <i>Mutirão 2</i> .....	138
Figura 63 - Décima quinta lição e imagem da cartilha <i>Mutirão 2</i> .....	139
Figura 64 - Décima sexta lição e imagem da cartilha <i>Mutirão 2</i> .....	140
Figura 65 - Décima sétima lição e imagem da cartilha <i>Mutirão 2</i> .....	142

Figura 66 - Décima oitava lição e imagem da cartilha <i>Mutirão 2</i> .....	143
Figura 67 - Décima nona lição e imagem da cartilha <i>Mutirão 2</i> .....	144
Figura 68 - Vigésima lição e imagem da cartilha <i>Mutirão 2</i> .....	146
Figura 69 - Vigésima primeira lição e imagem da cartilha <i>Mutirão 2</i> .....	147
Figura 70 - Vigésima segunda lição e imagem da cartilha <i>Mutirão 2</i> .....	148
Figura 71 - Vigésima terceira lição e imagem da cartilha <i>Mutirão 2</i> .....	149
Figura 72 - Vigésima quarta lição e imagem da cartilha <i>Mutirão 2</i> .....	150
Figura 73 - Vigésima quinta lição e imagem da cartilha <i>Mutirão 2</i> .....	152
Figura 74 - Vigésima sexta lição e imagem da cartilha <i>Mutirão 2</i> .....	154
Figura 75 - Obra <i>Agricultor Trabaindo na Roça</i> , de Mestre Vitalino.....	155
Figura 76 - Vigésima sétima lição e imagem da cartilha <i>Mutirão 2</i> .....	156
Figura 77 - Vigésima oitava lição e imagem da cartilha <i>Mutirão 2</i> .....	157
Figura 78 - Vigésima nona lição e imagem da cartilha <i>Mutirão 2</i> .....	158
Figura 79 - Trigésima lição e imagem da cartilha <i>Mutirão 2</i> .....	159
Figura 80 - Trigésima primeira lição e imagem da cartilha <i>Mutirão 2</i> .....	161
Figura 81 - Trigésima segunda lição e imagem da cartilha <i>Mutirão 2</i> .....	162
Figura 82 - Trigésima terceira lição e imagem da cartilha <i>Mutirão 2</i> .....	164
Figura 83 - Trigésima terceira lição e imagem da cartilha <i>Mutirão 2</i> .....	165
Figura 84 - Trigésima quinta lição e imagem da cartilha <i>Mutirão 2</i> .....	166
Figura 85 - Trigésima sexta lição e imagem da cartilha <i>Mutirão 2</i> .....	168
Figura 86 - Trigésima sétima lição e imagem da cartilha <i>Mutirão 2</i> .....	170
Figura 87 - Trigésima oitava lição e imagem da cartilha <i>Mutirão 2</i> .....	171
Figura 88 - Trigésima nona lição e imagem da cartilha <i>Mutirão 2</i> .....	172
Figura 89 - Quadragésima lição e imagem da cartilha <i>Mutirão 2</i> .....	173

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Resultados quantitativos da pesquisa nos bancos de dados com as palavras-chave “Cartilha” AND “Movimento de Educação de Base” .....	20
Quadro 2 - Resultados quantitativos da pesquisa nos bancos de dados com as palavras-chave “Cartilhas” AND “Movimento de Educação de Base” .....	20
Quadro 3 - Resultados quantitativos da pesquisa nos bancos de dados com as palavras-chave “Cartilha” AND “Viver é lutar” .....	20
Quadro 4 - Resultados quantitativos da pesquisa nos bancos de dados com as palavras-chave “Cartilha” AND “Mutirão” .....	21
Quadro 5 - Tese em diálogo com essa investigação.....	21
Quadro 6 - Dissertações em diálogo com essa investigação .....	22

## LISTA DE SIGLAS

Abcar	Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural
ACB	Ação Católica Brasileira
ACI	Ação Católica Independente
ACO	Ação Católica Operária
ACPO	Acción Cultural Popular
AP	Ação Popular
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CDN	Conselho Diretor Nacional
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina
CPC	Centro Popular de Cultura
CNAA	Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
ICP	Instituto de Cultura Popular
JAC	Juventude Agrária Católica
JEC	Juventude Estudantil Católica
JIC	Juventude Independente Católica
JOC	Juventude Operária Católica
JUC	Juventude Universitária Católica
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação e da Cultura
RENEC	Representação Nacional das Emissoras Católicas
SSR	Serviço Social Rural
SIRENA	Sistema Rádio Educativo Nacional
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>15</b>
<b>2 CAMINHOS INVESTIGATIVOS: PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS</b> .....	<b>19</b>
2.1 REVISÃO DE LITERATURA .....	19
2.2 REFERENCIAIS TEÓRICOS .....	28
2.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	34
<b>3 O BRASIL NO CONTEXTO DESENVOLVIMENTISTA E O “PROBLEMA” DA ALFABETIZAÇÃO</b> .....	<b>38</b>
3.1 O MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE: PRECEDENTES, CARACTERÍSTICAS E TRANSFORMAÇÕES DE 1961 A 1965.....	43
3.2 AS CARTILHAS DO MEB: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E APROXIMAÇÃO AO CAMPO EMPÍRICO.....	50
<b>4. “EU, PEDRO E O POVO LUTAMOS”: ANÁLISE DAS LIÇÕES DA CARTILHA “VIVER É LUTAR”</b> .....	<b>59</b>
<b>5. “UM POBRE AJUDA OUTRO POBRE, ALEGRE, SEM GANHAR COBRE, POIS É PRECISO UNIÃO”: ANÁLISE DA CARTILHA MUTIRÃO</b> .....	<b>117</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>178</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>184</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O Movimento de Educação de Base (MEB) foi criado em março de 1961, a partir de um convênio entre a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e o Governo Federal. Tratou-se de um Movimento educacional voltado para a alfabetização e educação de base da população rural brasileira. Inspirado em um movimento de rádio educação iniciado na Colômbia, em 1947, e tendo como base a rede católica de emissoras de rádio, o MEB também se difundiu a partir de escolas radiofônicas, produzindo tanto aulas gravadas por professores(as) locutores(as), quanto materiais didáticos para o uso de alunos(as) e monitores(as) nas aulas. Esta tese de doutoramento analisou as concepções de educação e trabalhador(a) presentes em dois desses materiais didáticos, as cartilhas publicadas pelo MEB, *Viver é lutar*, de 1963 – portanto, antes do golpe civil-militar - e *Mutirão*, de 1965, após o golpe<sup>1</sup>.

Desde o período da graduação em Letras/Português, iniciei como Bolsista de Iniciação Científica no Programa de Pós-Graduação em Educação, na UNISINOS. Fui bolsista na linha de pesquisa III – Educação, desenvolvimento e tecnologias, orientada pelo professor Dr. Telmo Adams e pelo professor Dr. Danilo Romeu Streck. Por estar inserida nesta Linha, e em projetos com os professores mencionados, trabalhei muito com temas relacionados à educação popular, à (des)colonialidade e à pedagogia latino-americana. No Mestrado, sob orientação do professor Dr. Telmo Adams, pesquisei as escolas indígenas diferenciadas no Brasil e me aprofundei em estudos sobre a interculturalidade e a (des)colonialidade. Após a defesa da minha dissertação, fui convidada a participar como bolsista de extensão no projeto UVAS: União pela Valorização da Alimentação Solidária, financiado pelo CNPq e desenvolvido pelo Programa Tecnologias Sociais para Empreendimentos Solidários/ TECNOSOCIAIS, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS. Neste projeto, pude contribuir para a formação de grupos de trabalho em economia solidária a partir de uma perspectiva da educação popular, além de produzir materiais teóricos, artigos e apresentar trabalhos em eventos, também relacionados

---

<sup>1</sup> Levando em consideração a importância das disputas em torno do período histórico em que ocorreu o golpe que deu início à ditadura civil-militar no Brasil, é relevante destacar que esta Tese foi defendida em 2024, data em que o golpe completa 60 anos, nesse sentido, as disputas em torno desta data se evidenciam. Destacamos, portanto, este trabalho também pretende contribuir com as reflexões sobre esse período histórico.

a este tema e ao tema da economia solidária. Portanto, minha relação com os estudos em educação popular, bem como com movimentos relacionados à educação nacional acompanham minha trajetória acadêmica desde a graduação.

Além das experiências como Bolsista de Iniciação Científica, durante o período da graduação (2012-2015), também fui bolsista no Programa Interinstitucional de Bolsa de Iniciação à Docência/PIBID/Capes, no subprojeto Letras-Português, de março a novembro de 2014. Posteriormente, durante o Mestrado em Educação, atuei como professora titular de Língua Portuguesa e Literatura, na rede pública estadual do Rio Grande do Sul, a partir de contrato emergencial, bem como no Projeto Mais Educação, como oficinaira de Letramento, de maio a dezembro de 2017.

Atualmente, estou vinculada como professora titular de Língua Portuguesa, Literatura, e disciplinas do currículo do Novo Ensino Médio na rede pública estadual do Rio Grande do Sul, também a partir de contrato emergencial, vínculo este que completará cinco anos em 2024.

A partir do doutoramento, iniciado em 2020/1, orientada pela professora Dra. Isabel Aparecida Bilhão, tomei conhecimento do projeto por ela coordenado, o qual está relacionado ao Movimento de Educação de Base (MEB), que se iniciou em período de grande expansão dos movimentos de educação e cultura popular no Brasil. Após leitura do projeto e artigos escritos pela professora e outros(as) pesquisadores(as) da área, além das leituras realizadas a partir da revisão de literatura, interessei-me por aprofundar a análise da relação da educação e trabalhador(a) com o MEB, principalmente por ter sido um período muito rico em projetos vinculados à educação popular, como o próprio MEB. A partir dessa trajetória será apresentado, a seguir, o problema de pesquisa que embasará a presente investigação.

Quais são as concepções de educação e de trabalhador(a) apresentadas nas cartilhas do Movimento de Educação de Base *Viver é lutar*, publicada em 1963, e *Mutirão*, publicada em 1965? Como essas concepções se relacionam com o contexto sócio-histórico, político e educacional no qual se inserem?

Como objetivo geral, destaca-se: analisar as concepções de educação e de trabalhador(a) apresentadas nas cartilhas *Viver é lutar*, publicada em 1963, e na cartilha *Mutirão*, publicada em 1965, levando em consideração as possíveis modificações que ocorreram nessas concepções em decorrência da instauração da

ditadura civil-militar e como essas concepções dialogam com o contexto sócio-histórico, político e educacional no qual se inserem.

Como objetivos específicos, ressaltam-se os seguintes:

- a) contextualizar historicamente as condições de produção, circulação e utilização didática das cartilhas *Viver é lutar* e *Mutirão*;
- b) definir as principais características de redação das cartilhas, considerando as possibilidades editoriais dos diferentes contextos em que foram produzidas;
- c) comparar as principais concepções de educação e de trabalhador(a) presentes nas cartilhas, observando: diferenças e semelhanças bem como rupturas e continuidades que possam estar ligadas aos contextos em que foram produzidas.

O segundo capítulo desta tese tem como título *Caminhos investigativos: procedimentos teórico-metodológicos*, objetivando apresentar como foi desenvolvida a revisão de literatura deste trabalho. Desse modo a partir de palavras-chave relacionadas ao Movimento de Educação de Base, bem como às cartilhas, se apresenta como ocorreu o mapeamento de trabalhos, como dissertações, teses e artigos que abordam a temática desenvolvida nesta Tese. Nesse capítulo, são detalhados ainda os caminhos metodológicos e os aportes teóricos que levaram a análise do material empírico utilizado neste trabalho.

No terceiro capítulo é contextualizado o período histórico em que surge o Movimento de Educação de Base. Dessa forma, destacam-se quais foram os principais responsáveis pela concretização desse movimento, quais foram seus precedentes, quais grupos estavam envolvidos em sua idealização e construção, em diferentes fases históricas do MEB e, por fim, é abordado o histórico das cartilhas no Brasil e as informações essenciais sobre o material empírico analisado na Tese.

No capítulo quatro são analisadas as lições da cartilha *Viver é lutar*, com especial enfoque nos conceitos educação e de trabalhador e trabalhadora, a partir do diálogo com autores(as) que estudaram o MEB e que também são referência nos estudos sobre educação popular.

No capítulo cinco são analisadas as lições da cartilha *Mutirão 2*, assim como na primeira cartilha, há ênfase nos conceitos de educação e trabalhador e trabalhadora, bem como diálogo com autores(as) que contribuem para a reflexão desses conceitos.

Por fim, nas Considerações Finais, são apresentadas algumas reflexões e conclusões sobre as análises realizadas no capítulo quatro e cinco.

A seguir será apresentado o capítulo teórico-metodológico em que foi descrita a revisão de literatura deste trabalho, bem como foram constituídas as escolhas teóricas e os procedimentos metodológicos desta pesquisa.

## 2 CAMINHOS INVESTIGATIVOS: PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Como mencionado, neste capítulo será apresentada a revisão de literatura realizada para a construção desta pesquisa, bem como as escolhas metodológicas e teóricas que constituíram o embasamento da investigação.

### 2.1 REVISÃO DE LITERATURA

A fim de ampliar o estudo sobre a temática desta Tese, e de mapear os trabalhos realizados sobre o tema, foi realizada pesquisa nas bases de dados do Banco de Teses e Dissertações da CAPES<sup>1</sup>. Ao se utilizar os termos “Cartilha” AND “Movimento de Educação de Base” foram encontrados 88 (oitenta e oito) resultados, sendo 14 (quatorze) teses e 74 (setenta e quatro) dissertações. Já na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a partir das mesmas palavras-chave, foram encontrados 2 (dois) resultados, ambas dissertações. Posteriormente, foram pesquisados os seguintes termos “Cartilhas”, no plural, AND “Movimento de Educação de Base”, desse modo, nas bases de dados da CAPES foram encontrados 79 (setenta e nove) trabalhos, 23 (vinte e três) teses e 56 (cinquenta e seis) dissertações e na BDTD foram encontrados 2 (dois) trabalhos, ambas dissertações.

Com o objetivo de refinar os resultados, também foram pesquisadas as seguintes palavras-chave “Cartilha” AND “Viver é lutar”, no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, sendo encontrados 29 (vinte e nove) resultados, desses 3 (três) são teses e 26 (vinte e seis) são dissertações. Já na BDTD, foram encontrados 2 (dois) resultados, ambas dissertações. Por fim, pesquisou-se as palavras-chave “Cartilha” AND “Mutirão”, sendo encontrados 3 (três) resultados, na plataforma da CAPES, todas dissertações e 1 (uma) na BDTD, a qual também é uma dissertação.

A partir da leitura dos resumos, bem como das palavras-chave dos trabalhos mencionados acima, foram encontradas duas dissertações e uma tese que tem como objetivos e campo empírico, especificamente, a análise das cartilhas, seja a *Viver é lutar*, seja a *Mutirão*.

---

<sup>1</sup> É importante destacar que a pesquisa nas bases de dados mencionadas foi realizada no período anterior à qualificação deste trabalho, portanto, entre 2020/1 e 2021/1.

Quadro 1 - Resultados quantitativos da pesquisa nos bancos de dados com as palavras-chave “Cartilha” AND “Movimento de Educação de Base”

	BDTD	Teses e Dissertações da CAPES	Total de Teses e Dissertações
Teses	0	14	14
Dissertações	02	74	76
Total por instituições	02	88	Total geral: 90

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 2 - Resultados quantitativos da pesquisa nos bancos de dados com as palavras-chave “Cartilhas” AND “Movimento de Educação de Base”

	BDTD	Teses e Dissertações da CAPES	Total de Teses e Dissertações
Teses	0	23	23
Dissertações	02	56	58
Total por instituições	02	79	Total geral: 81

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 3 - Resultados quantitativos da pesquisa nos bancos de dados com as palavras-chave “Cartilha” AND “Viver é lutar”

	BDTD	Teses e Dissertações da CAPES	Total de Teses e Dissertações
Teses	0	3	03
Dissertações	02	26	28
Total por instituições	02	29	Total geral: 31

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 4 - Resultados quantitativos da pesquisa nos bancos de dados com as palavras-chave “Cartilha” AND “Mutirão”

	BDTD	Teses e Dissertações da CAPES	Total de Teses e Dissertações
Teses	0	0	0
Dissertações	01	03	04
Total por instituições	01	03	Total geral: 04

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 5 - Tese em diálogo com essa investigação

Autor	Título do Trabalho	Instituição de Ensino	Programa de Pós-Graduação	Ano
Max Fellipe Cezario Porphirio	Entre a Teologia do Desenvolvimento e o Reformismo Cristão: o Movimento de Educação de Base como agente da modernização do campo brasileiro (1961 - 1966)	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Programa de Pós-Graduação em História	2021

Fonte: Elaborado pela autora.

No quadro acima se pode observar que a partir das pesquisas realizadas no Banco Brasileiro de Teses e Dissertações e no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, foi possível selecionar 1 (uma) tese que aborda o tema Movimento de Educação de Base e que, ainda, tem como campo empírico a análise das cartilhas *Viver é lutar* e *Mutirão*.

O objetivo da tese *Entre a Teologia do Desenvolvimento e o Reformismo Cristão: o Movimento de Educação de Base como agente da modernização do campo brasileiro (1961 - 1966)*, de Max Fellipe Cezario Porphirio, é “[...] analisar a ação política do MEB no campo brasileiro, entre 1961 e 1966” (PORPHIRIO, 2021, p. 18). Para tal, o autor analisou as categorias *camponês* e *reforma agrária*. Como metodologia, ele utilizou a análise bidimensional das cartilhas mencionadas, além de discutir a estrutura textual destas e a conjuntura político-econômica em que estavam inseridas. A partir dos aspectos analisados, o autor destaca que o MEB não era um

Movimento que pudesse ser considerado apolítico, muito menos que estava apenas preocupado em “conscientizar” o trabalhador rural, mas que, por outro lado, estava de acordo com as tendências políticas e econômicas daquele período histórico, principalmente, como o autor destaca, no texto, com o conceito de modernização. Sobre os termos analisados Porphirio (2021, p. 190) destaca sobre a *reforma agrária*, “[...] o projeto de reforma agrária do MEB dialogava mais com a ideologia da modernização que com a linguagem de resistência”. Já sobre o termo *camponês*, na cartilha *Viver é lutar*, “[...] o movimento adotou uma postura mais progressista” (PORPHIRIO, 2021, p. 251). Enquanto, em *Mutirão*, segundo o autor, não foi utilizada, pois, segundo este, “[...] lançar mão desses termos significaria entrar no radar da repressão” (PORPPHIRIO, 2021, p. 254).

Quadro 6 - Dissertações em diálogo com essa investigação

<b>Autor</b>	<b>Título do Trabalho</b>	<b>Instituição de Ensino</b>	<b>Programa de Pós-Graduação</b>	<b>Ano</b>
Edivânia Duarte Rodrigues	Estratégias argumentativas na Construção do Discurso Ideológico: um estudo da produção didático-pedagógica do MEB	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem	2009
Francisco Tenório da Silva	O discurso de resistência nos materiais didáticos do Movimento de Educação de Base (MEB)	Universidade Federal de Alagoas	Programa de Pós-Graduação em Educação	2020

Fonte: Elaborado pela autora.

No quadro acima pode-se observar que a partir das pesquisas realizadas no Banco Brasileiro de Teses e Dissertações e no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, foi possível selecionar 2 (duas) dissertações que abordam o tema Movimento de Educação de Base e que, ainda, tem como campo empírico central a análise de uma das cartilhas *Viver é lutar* ou *Mutirão*.

Edivânia Duarte Rodrigues (2009), em sua dissertação intitulada *Estratégias argumentativas na Construção do Discurso Ideológico: um estudo da produção didático-pedagógica do MEB*, tem como objetivo “Estudar o processo argumentativo pelo MEB, tendo como corpus a cartilha ‘Viver é lutar’”. Analisar as estratégias

argumentativas na produção discursiva do MEB” (RODRIGUES, E., 2009, p. 8), “[...] bem como a inscrição desse discurso no roteiro de aulas da Emissora de Educação Rural de Natal” (RODRIGUES, E., 2009, p. 15). A autora não analisa nenhuma categoria especificamente. A metodologia é fundamentada na Teoria da Argumentação, na corrente de teórica da Análise do Discurso da Escola Francesa, além da concepção de Dialogismo, e pelos fundamentos da cultura popular e da educação popular defendidos por Paulo Freire (RODRIGUES, E., 2009).

No que se refere às conclusões finais, a autora sinaliza que as lições analisadas na cartilha *Viver é lutar* têm como pauta a conscientização da realidade. (RODRIGUES, E., 2009). Ademais, a autora reforça que, “A defesa por mudanças na estrutura social do Brasil apresentada nos discursos refletia o momento histórico de desigualdades sociais que inundava o país e que criava na classe oprimida um desejo de justiça” (RODRIGUES, E., 2009, p. 160). Ainda,

Pudemos constatar que a educação popular desenvolvida pelo MEB questionou e negou a realidade injusta vivida pelos camponeses, falando de um lugar social que entende e representa a classe trabalhadora. Por isso, a intenção maior dos discursos era levar o camponês a uma ação, fazendo com que o próprio povo colocasse fim a essa vida de misérias e injustiças (RODRIGUES, E., 2009, p. 162).

É importante destacar que a dissertação de Rodrigues E. (2009) analisou apenas a cartilha *Viver é lutar*, diferentemente do trabalho de Silva F. (2020), descrito logo abaixo, o qual também analisou a cartilha *Mutirão*. Assim, ambas tiveram como campo empírico central a análise das cartilhas que também compõem o campo empírico desta Tese de doutoramento, bem como contribuem de formas diferentes, apesar de ambos terem como metodologia a Análise do Discurso, para a reflexão de diferentes categorias analíticas presentes nas mencionadas cartilhas criadas pelo MEB. A partir da análise realizada por Rodrigues E. (2009), foi possível perceber a importância da educação popular na criação da cartilha *Viver é lutar*, bem como a relevância do contexto histórico daquele período para a construção de um projeto que buscava a conscientização da população trabalhadora do meio rural, no Brasil, tais contribuições são importantes para a construção desta Tese.

A dissertação *O discurso de resistência nos materiais didáticos do Movimento de Educação de Base (MEB)*, de Francisco Tenório da Silva (2020) tem como objetivo analisar, “[...] os discursos de resistência na cartilha *Viver é Lutar* e o de adaptação na cartilha *Mutirão*” (SILVA, F., 2020, p. 25) – é importante salientar que

o autor analisa o primeiro livro da cartilha *Mutirão*. Além disso, “O estudo pretende analisar as circunstâncias históricas do MEB no Estado de Alagoas, quando foram introduzidas suas atividades educativas em 1962, por intermédio da Arquidiocese de Maceió” (SILVA, F., 2020, p. 19). Para tal, o autor tem como problema de pesquisa os seguintes questionamentos, “Como se materializa o discurso de resistência na cartilha *Viver é Lutar* do Movimento de Educação de Base? Como ocorreu a política de silenciamento na cartilha *Mutirão*, que substituiu a cartilha *Viver é Lutar*, após o golpe civil-militar em 1964?” (SILVA, F., 2020, p. 25). E como objetivos específicos o autor buscou “1) analisar as condições de produção amplas e estritas do Movimento de Educação de Base no âmbito nacional e em Alagoas; 2) identificar as concepções de trabalho, Estado e educação articuladas com a ideologia do MEB; 3) analisar o discurso de resistência da cartilha *Viver é Lutar* e o silenciamento na cartilha *Mutirão*” (SILVA, F., 2020, p. 25). Como base teórico-metodológica, o autor utiliza a Análise do Discurso, de linha francesa, desenvolvida a partir do materialismo histórico-dialético (SILVA, F., 2020). No que se refere às considerações finais, Silva F. (2020, p. 25-26) destaca, “[...] que o MEB foi o movimento de educação popular que buscou a conscientização como estratégia de resistência [...] Constatamos que as condições de produção foram marcadas pelo autoritarismo, repressão e censura”. No que concerne à análise de resistência, na cartilha *Viver é lutar*, Silva F. (2020, p. 132, grifo do autor) ressalta,

Os enunciados revelados pela cartilha **Viver é Lutar** projetaram desestabilizar os sentidos, resultando em efeitos de um discurso de resistência. Nesse viés, entendemos que o discurso de resistência está presente nesta cartilha pelo seu funcionamento discursivo marcado pela denúncia da situação real da classe trabalhadora, especialmente, do sujeito do campo. Esse processo de conscientização, no entanto, começa a preocupar o Estado que passa a vigiar os sindicatos rurais, com o objetivo de impedir uma conscientização de classe que viessem a ameaçar a ordem social e econômica vigente no Brasil. Esse processo culmina com o golpe militar de 1964, quando os sindicatos foram perseguidos, decorrendo em expulsão de diversos trabalhadores das terras dos latifundiários. Além disso, vários líderes sindicais, camponeses e membros do MEB foram presos. O termo sindicato foi apagado dos materiais didáticos do MEB e a cartilha **Viver é Lutar** foi substituída pela **Mutirão**.

Já sobre o silenciamento, na cartilha *Mutirão*, o mesmo autor destaca,

Posto isto, diferentemente da cartilha **Viver é Lutar**, a cartilha **Mutirão** materializa o discurso de cooperação, promovendo a conformidade entre os sujeitos, que podem superar suas dificuldades através da ajuda coletiva mútua, aceitando as circunstâncias que lhe são impostas. Além disso,

retoma o discurso religioso cristão no sentido de conduzir o sujeito educando à solidariedade e a sua posição de servos de Deus e do capital. Essa mudança de posição reflete a situação de silenciamento do movimento considerado subversivo pelo governo ditatorial e pela ala conservadora da Igreja Católica (SILVA, F., 2020, p. 139, grifo do autor).

A análise e, conseqüentemente, as reflexões propostas no trabalho de Silva, F. (2020) contribuíram significativamente para esta revisão de literatura. Inicialmente, pode-se identificar que tanto o trabalho de Silva F. (2020), quanto o de Rodrigues E. (2009) afirmam que a conscientização foi ponto central no trabalho educativo produzido pelo MEB. A relevância do trabalho de Silva F. (2020), para esta Tese, também ocorre no sentido de o autor analisar ambas as cartilhas, as quais serão igualmente a base empírica abordadas na presente pesquisa. Para além disso, o autor possui como um de seus objetivos específicos identificar as concepções de trabalho e educação articuladas com a ideologia do MEB, tal objetivo dialoga com o proposto nesta Tese. No entanto, é importante destacar que Silva F. (2020), além de se utilizar da metodologia de Análise do Discurso, também possui como foco central o Estado de Alagoas, o que faz com que seu trabalho dialogue com esta tese, mas também que sua metodologia e focos de análise são diferentes dos aqui propostos. Ademais, Silva F. (2020) analisa o primeiro volume da cartilha *Mutirão*, enquanto na presente tese será analisado o segundo volume desta cartilha.

Além das dissertações e teses mencionadas, também é importante destacar um artigo relacionado ao MEB, o qual teve como campo empírico a cartilha *Viver é lutar*, de título *Viver é lutar: perspectivas políticas na coleção didática para a alfabetização de adultos do movimento de educação de base*, de Kelly Alves e Flávio Américo Tonnetti, publicado em 2021, pelo periódico *Educação em Revista*, encontrado na Base de Dados da *Scielo*, a partir da palavra-chave “cartilha” AND “Movimento de Educação de Base”, a busca teve somente um resultado. O artigo tem como objetivo “[...] analisar conteúdos e aspectos materiais da cartilha ‘Viver é lutar’” (LUDKIEWICZ; TONNETTI, 2021, p. 1). A pesquisa foi desenvolvida com base na análise documental. No que se refere às considerações finais, Ludkiewicz e Tonnetti (2021) destacam que o material didático-pedagógico do MEB procura reforçar elementos da cultura sertaneja a fim de que os trabalhadores e trabalhadoras se identifiquem com o Movimento, ademais reforçam que abordaram o processo de reestruturação do MEB no contexto da ditadura civil-militar, o que,

segundo a autora e o autor, acarretou na reorganização dos princípios pedagógicos do Movimento e no afastamento de militantes radicais que faziam parte do MEB.

Por fim, acreditamos ser importante destacar, dentre as conclusões finais do artigo, o seguinte trecho,

A análise dos materiais didáticos do MEB, e das demais fontes documentais, nos trazem indícios para que possamos refletir, entre outros aspectos, sobre o potencial da educação como ato político revolucionário, sobretudo, no contexto de um estado autoritário que buscou minar as experiências de educação popular. Esse exame nos ajuda também a redimensionar o nosso olhar sobre as cartilhas como fontes potenciais para discussões nos campos da história da educação e do currículo, pois representam em seus conteúdos as orientações político-pedagógicas de movimentos educacionais (LUDKIEWICZ; TONNETTI, 2021, p. 18).

Além disso, destacam a importância das cartilhas como material didático pedagógico.

Esses materiais, muitas vezes vistos do ponto de vista das tecnologias educacionais, de forma preconceituosa ou ambígua, como ideologizantes, ingênuos, arcaicos ou tecnicamente ultrapassados, têm tido seu valor como fonte cada vez mais evidenciado pela historiografia da educação. Ademais, vemos que os materiais didáticos podem revelar-se, a partir de uma dada perspectiva pedagógica, como um instrumento de luta social e política – com cartilhas em punho, talvez possamos nos perguntar, ainda hoje, sobre o potencial subversivo e ameaçador de um certo tipo de prática educativa (LUDKIEWICZ; TONNETTI, 2021, p. 18).

A partir dos trabalhos lidos e mencionados neste tópico, como revisão de literatura desta Tese, foi possível observar que grande parte das pesquisas que tem como base empírica especificamente as cartilhas *Viver é lutar* e *Mutirão*, são, em sua maioria, recentes. Além disso, é relevante destacar que a principal metodologia utilizada está relacionada à análise do discurso, principalmente quando se trata das dissertações e teses. Em sua maioria, os trabalhos direcionam seus resultados para o fato de o MEB ser um Movimento que contribuía para o processo de conscientização dos trabalhadores e trabalhadoras rurais do Brasil, com exceção do trabalho de Porphirio (2021), que destaca que a intenção do Movimento não era apenas conscientizar, já que tinha outros objetivos em seu desenvolvimento. Conforme esse autor,

Em suma, o MEB não era um movimento apolítico ou preocupado somente em “conscientizar” o trabalhador rural [...] O movimento estava a par e navegava com as tendências políticas e econômicas vigentes no campo brasileiro durante a década de 1960, a fim de manter a posição da Igreja como mediadora universal (PORPHIRIO, 2021, p. 295).

Para além de tais aspectos, a metodologia, utilizada neste trabalho, será a análise documental, diferentemente das metodologias utilizadas nas já mencionadas pesquisas, as quais se caracterizam, principalmente, pela Análise de Discurso. Por fim, acreditamos que a presente Tese pode contribuir para os estudos voltados, especificamente às mencionadas cartilhas, tendo como base empírica central esses materiais, mas também outros documentos, como: o *Dossiê do Conjunto Didático Viver é lutar*, publicado em 1964 e a *Fundamentação do Programa para 1965*, vinculado ao conjunto didático Mutirão, aos quais tivemos acesso por meio de material digitalizado e disponibilizado por Osmar Fávero<sup>2</sup>, quando este coordenou, entre 2006 e 2008, o projeto intitulado Memória da Educação de Jovens e Adultos (1ª fase 1947-1967). Tais documentos foram produzidos pelo Movimento, o que faz com que essa contribuição se oriente no sentido de analisar o MEB a partir de sua influência enquanto Movimento nacional.

Sendo assim, busca-se com base nos objetivos específicos propostos nesta tese, contextualizar historicamente as condições de produção, circulação e utilização didática das cartilhas *Viver é lutar* e *Mutirão*, principalmente no contexto histórico nacional, tendo como base empírica não apenas as cartilhas, mas também os materiais já mencionados ligados ao Movimento.

Além disso, será importante identificar as características de redação de ambas as cartilhas, já que foram produzidas em contextos diferentes, ou seja, são separadas por um acontecimento histórico que modificou os rumos do país, portanto será de suma relevância compreender quais mudanças ocorreram de uma cartilha para outra. Alguns aspectos relacionados a esta questão já aparecem no capítulo sobre contextualização do tema, em seu terceiro tópico.

Por fim, aprofundar em *Viver é lutar* e *Mutirão* quais as concepções de educação e trabalhador(a) presentes em ambas, quais as mudanças e/ou possíveis semelhanças entre uma cartilha e outra, destacando, principalmente, o contexto em que cada uma foi produzida. A partir dessas perspectivas de contribuição com o

---

<sup>2</sup> Fávero participou da coordenação nacional do MEB de 1961 a 1966. Ao longo dos anos se tornou um importante estudioso tanto do MEB – tema de sua tese de doutoramento – quanto da educação de jovens e adultos e da educação popular no Brasil. É professor emérito na Universidade Federal Fluminense. No âmbito do projeto acima mencionado, Fávero catalogou, digitalizou e disponibilizou o material relativo ao histórico dos movimentos de alfabetização e cultura popular do período, entre eles o MEB.

campo temático, no próximo tópico explicitaremos os referenciais teóricos e procedimentos metodológicos que orientarão a realização da tese.

## 2.2 REFERENCIAIS TEÓRICOS

Nesse tópico serão explicitados os referenciais teóricos e procedimentos metodológicos que orientarão a realização da Tese visando responder ao já mencionado problema de pesquisa: Quais são as concepções de educação e de trabalhador(a) apresentadas nas cartilhas do Movimento de Educação de Base *Viver é lutar*, publicada em 1963, e *Mutirão*, publicada em 1965? Como essas concepções se relacionam com o contexto sócio-histórico, político e educacional no qual se inserem?

Os principais conceitos que embasam a análise do campo empírico propostos nesta tese serão os seguintes: *educação popular*, *educação rural* e *trabalhador/a do campo (camponês)*.

É importante frisar que o conceito de educação popular é amplo, no entanto, vamos trabalhar com algumas definições que contribuem na constituição de uma educação popular que parte, especialmente, da perspectiva freiriana, visto que este muito influenciou a equipe do MEB que produziu a cartilha *Viver é lutar*, bem como possuía grande influência nos movimentos de cultura e educação popular da década de 1960.

De acordo com Paiva (1983), nos anos de 1940, a partir da redemocratização de 1943, houve intensa mobilização no que se refere à educação de adultos, conseqüentemente, as esquerdas passaram a organizar os Comitês Democráticos e as Universidades Populares, além dos Centros de Cultura Popular. Em decorrência, houve uma intensa valorização da arte e cultura popular (PAIVA, 1983). A partir de influências internacionais, e mobilizações nacionais, a metodologia da animação popular<sup>3</sup>, especialmente nas comunidades rurais, além do sistema Paulo Freire, compõem “[...] no pensamento pedagógico brasileiro a reflexão sobre o social [...]” (PAIVA, 1983, p. 44).

---

<sup>3</sup> De acordo com os documentos do MEB, a animação popular é um processo de estruturação de comunidades e organização de grupos em que os próprios membros assumem elementos de liderança. Nesse sentido, a comunidade organiza-se a fim de descobrir seus valores e recursos frente a suas necessidades, afirmando-se como sujeitos desta (MEB, 1963).

Já para Wanderley (1984, p. 104), a educação popular é “[...] aquela que é produzida pelas classes populares, ou produzida para/com elas, em função de seus interesses de classe”. Dessa forma, a educação popular passou a expandir-se e ocupar diversos espaços em que se desenvolve educação, portanto “[...] como ponto de partida um único lugar, e também não tem como ponto de chegada um único projeto” (STRECK, 2006, p. 275).

Talvez uma característica definidora da educação popular seja exatamente essa busca de alternativas a partir de lugares sociais e espaços pedagógicos distintos, que têm em comum a existência de necessidades que levam a querer mudanças na sociedade. É uma prática pedagógica realizada num espaço de possibilidades (STRECK, 2006, p. 275).

Além disso, é importante frisar que, conforme Sérgio Haddad e Maria Clara Di Pierro (2021, p. 5), “[...] a expressão educação popular não era utilizada por Freire. O educador empregava comunicação popular para designar o trabalho educacional que ocorria por meio do encontro de saberes, no diálogo entre educadores e educandos”.

De acordo com Marlene Ribeiro (2012), no Dicionário da Educação do Campo, a educação rural é aquela destinada aos camponeses, aqueles que residem e trabalham em áreas rurais. Maria Julieta Costa Calazans (1993), afirma que desde o século XIX há intenção de escolarizar o meio rural, no entanto isso só ocorreu de fato, a partir da criação de programas relevantes, na década de 1930. Ribeiro (2012) afirma que tais projetos educacionais tinham como ideal a modernização do campo, incentivados por organismos norte-americanos. Além disso, Lânderson Antória Barros e Dione Dutra Lihtnov (2016) afirmam que foi a partir desse momento que se intensificou, por parte das classes populares, a busca pela alfabetização, nesse mesmo período o êxodo rural começou a tornar-se um problema latente e foi a partir dessa perspectiva, e da busca para a resolução de tais questões, que se encontrou na educação rural uma alternativa.

Calazans (1993) afirma que a ideia educacional que se consolidou no ambiente rural, inicialmente, foi o ruralismo pedagógico. Segundo Barros e Lihtnov (2016) o ruralismo pedagógico tinha como objetivo manter os trabalhadores e trabalhadoras no campo, principalmente por motivos econômicos. Além disso, de acordo com Clésio Acilino Antonio e Marizete Lucini (2007, p. 179), “A ideia de fixação do homem ao campo exaltava de forma romantizada uma educação voltada à ‘vocação’ do país, entendida como agrária”. Calazans (1993) afirma, ainda, que a

crítica ao urbanismo foi um dos principais pilares do ruralismo pedagógico, que tinha como intuito evitar o êxodo rural. Ademais, os defensores desse ideal afirmavam que a educação deveria ser o centro da vida da comunidade rural (CALAZANS, 1993), “[...] apertando cada vez mais os vínculos que devem prender a escola e a família [...]” (CALAZANS, 1993, p. 27).

Na década de 1940, foram construídos programas relevantes pelo Ministério da Agricultura e pelo Ministério da Educação e Saúde (CALAZANS, 1993), a educação rural, no Brasil, nesse período, teve “[...] patrocínio de programas norte-americanos” (CALAZANS, 1993, p. 21).

Em 1946, com a criação da Lei Orgânica do Ensino Agrícola ocorreram as primeiras regulações no que concerne ao ensino rural, no entanto, tal legislação apenas reforçou o processo de controle de esvaziamento do campo (BARROS; LIHTNOV, 2016). Em 1947, foi criada a Campanha de Educação de Adultos, que acarretou em “Missões Rurais de Educação de Adultos”, as quais só foram colocadas em prática no ano de 1950 (CALAZANS, 1993), de acordo com Calazans (1993, p.23), “A idéia que fundamenta a prática de ‘Missões Rurais’ é a de ação educativa integral para soerguimento geral das condições de vida”. Também em 1950, de acordo com Barros e Lihtnov (2016) foram desenvolvidas as primeiras associações de crédito rural, as quais contribuíram com os serviços educativos voltados para o campo. Calazans (1993) afirma que tais associações tinham como financiamento o Escritório Técnico de Agricultura Brasil - Estados Unidos, o que acarretou, em 1956, na criação da Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural (Abcar), após entendimento entre Juscelino Kubitschek e Nelson Rockefeller, foi a partir dessa associação que se potencializaram as influências do governo brasileiro e dos organismos internacionais no campo (CALAZANS, 1993).

Ademais, nos anos de 1952 e 1955 foram implantados dois programas de grande impacto para a educação rural, o primeiro deles é a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), seguida do Serviço Social Rural (SSR), ambos os programas estavam vinculados ao ideal desenvolvimentista e tinham como objetivo o desenvolvimento das comunidades rurais (CALAZANS, 1993). O CNER possuía objetivos diretamente ligados à UNESCO.

Marlene Ribeiro (2012) afirma que nos países da América Latina, a partir de 1960, ocorrem mudanças significativas, as quais demandaram a necessidade de

educação no meio rural, a principal mudança, no período, era o processo de industrialização. Ainda de acordo com a autora,

Assim se compreende que o sistema capitalista tenha incorporado, desde os anos 1960 até o início dos anos 1970, a Reforma Agrária, porém, associada aos interesses de classe, visando à modernização do campo, pela introdução de máquinas, insumos agrícolas, métodos de administração rural etc.; e isso requeria alguma forma de escolarização, o que explica a relação entre a educação rural, o desenvolvimento econômico e a Reforma Agrária (RIBEIRO, 2012, p. 297).

Nesse sentido, é possível vincular a necessidade de educação no meio rural, naquele período, com o fato de preparar os camponeses e camponesas para trabalharem no processo de modernização do campo. Em 1961, foi assinada a Carta de Punta del Este, no Uruguai, este documento oportunizou “[...] uma política de controle das reformas necessárias à modernização do campo” (RIBEIRO, 2012, p. 297). Porém, apesar das limitações do período, Ribeiro (1993) afirma que foi possível produzir um nível de consciência nos trabalhadores(as) do campo, já que muitos(as) se organizaram na luta pela terra.

Ribeiro (2012, p. 298) afirma ainda que o objetivo de muitas escolas rurais da época era,

Ensinar o manejo de instrumentos, técnicas e insumos agrícolas [...] além do relacionamento com o mercado no qual o camponês teria de vender a sua produção para adquirir os “novos” produtos destinados a dinamizá-la, conforme registra a história da educação rural.

Em decorrência, a autora menciona que ocorria perda de autonomia desses(as) trabalhadores(as), aos(às) quais era imposto um conhecimento estranho (RIBEIRO, 2012). Portanto, o principal objetivo dessas escolas era tornar os trabalhadores e trabalhadoras mais produtivos, ou seja, eles(as) eram treinados(as) ao invés de serem educados(as) para serem integrados ao progresso que poderia advir da modernização do campo (RIBEIRO, 2012).

Deste modo, a educação rural funcionou como um instrumento formador tanto de uma mão de obra disciplinada para o trabalho assalariado rural quanto de consumidores dos produtos agropecuários gerados pelo modelo agrícola importado. Para isso, havia a necessidade de anular os saberes acumulados pela experiência sobre o trabalho com a terra, como o conhecimento dos solos, das sementes, dos adubos orgânicos e dos defensivos agrícolas (RIBEIRO, 2012, p. 299).

A fim de compreender a questão do(a) trabalhador(a) rural/ do campo, no Brasil, é preciso destacar e situar historicamente, como é reconhecido o trabalhador e trabalhadora rural nacionalmente. A primeira lei relativa à organização do trabalho no meio rural foi o Decreto nº 979, de 6 de janeiro de 1903, sancionado pelo Congresso, estabelecendo as normas para a criação de sindicatos agrícolas mistos que englobariam empregados e empregadores. Essa legislação foi aprovada pelo Decreto nº 6.532, de 20 de junho de 1907, assinado pelo presidente Afonso Pena, o qual estipulava que os sindicatos agrícolas poderiam organizar-se sem a autorização do governo. Nenhum dos dois decretos, porém, recebeu seguimento prático. Dessa forma, somente no ano de 1944 “[...] o Ministério do Trabalho, através do Decreto-Lei nº 7.038, estabeleceu a sindicalização rural no Brasil” (ESTATUTO do trabalhador rural, 2009). Após alguns anos sem ações efetivas na área relacionada ao trabalho no campo, finalmente,

Sob a presidência de João Goulart (1961-1964) [...] o Executivo retomou a tarefa de promover a transformação social no campo brasileiro. Buscando o apoio dos sindicatos e das camadas populares, Goulart concebeu um amplo programa de reformas estruturais — as chamadas reformas de base —, no qual se destacava a reforma agrária. Paralelamente, aumentavam as pressões dos camponeses no sentido de que se procedesse a uma revisão da estrutura fundiária do país e se promulgassem leis promovendo uma melhoria efetiva em suas condições de vida [...] Diante desse novo quadro, o presidente encaminhou ao Parlamento um projeto de lei de autoria de Fernando Ferrari que, depois de receber algumas emendas, veio a transformar-se na Lei nº 4.214, o Estatuto do Trabalhador Rural (ESTATUTO do trabalhador rural, 2009).

Portanto, no ano de 1962, foi publicado o Estatuto do Trabalhador Rural, o qual, segundo o próprio documento, “a extensão da legislação social ao trabalhador rural, fornecendo as bases para a organização sindical do campo brasileiro” (ESTATUTO do trabalhador rural, 2009).

Neste documento o trabalhador rural era considerado como toda a pessoa que prestava serviços a um empregador rural e que fosse pago por meio de dinheiro ou *in natura*, ou parte em dinheiro, parte *in natura*. Além disso, mediante este documento, era obrigatória a carteira profissional para todo o trabalhador ou trabalhadora rural, acima de 14 anos de idade. O Estatuto definiu, ainda, o direito às férias remuneradas e ao repouso semanal (ESTATUTO do trabalhador rural, 2009). Além disso,

Um ponto importante do texto da lei foi o que determinou que os pequenos proprietários, os parceiros, os meeiros e os arrendatários deixariam de ser considerados empregadores e, juntamente com os assalariados agrícolas, passariam a integrar a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag), criada em dezembro de 1963 e reconhecida pelo governo em janeiro de 1964 de acordo com as diretrizes do Estatuto do Trabalhador Rural (ESTATUTO do trabalhador rural, 2009).

A aprovação desse estatuto ajuda a entender melhor as tentativas de modernização das relações de trabalho no campo, por parte do governo, e permite observar o aumento dos tensionamentos que levariam a queda de Goulart pouco mais de ano depois.

A fim de conceituar a concepção de trabalhador(a), ao analisar cartas escritas pelos(as) próprios(as) trabalhadores(as) do MEB, Cláudia Moraes Souza (2010, p. 287) afirma que, “O contato direto com a terra o fez identificar-se como agricultor ou lavrador, independentemente da relação de propriedade, ou não, da terra como meio de produção”, portanto, os(as) trabalhadores(as) do MEB se identificavam como camponeses(as), agricultores(as) ou lavradores(as) devido a seu trabalho estar diretamente atrelado a terra, porém essa relação não ocorre, necessariamente, a partir da posse desta, mas sim a partir de uma relação direta com a produção familiar vinculada à terra (SOUZA, 2010). Sendo assim, o termo utilizado na presente tese de doutoramento, ao analisar o conceito de trabalhador(a) rural, se alinhará ao de *trabalhador(a) do campo* ou *camponês/camponesa*, a partir da reflexão proposta pela autora e estudiosa do Movimento de Educação de Base, Cláudia Moraes Souza.

Ao mencionar as origens da classe camponesa no Brasil, Souza (2010, p.289) afirma que,

[...] o camponês assume posição de classe quando se reconhece na diversidade, na generalidade e na história. Posto isso, podemos dizer que estes grupos sociais, como classe, estiveram presentes na sociedade brasileira desde os primórdios da sociedade escravista, uma vez que, no engenho, relações diversas com a terra estabeleceram padrões de uso e de posse variados, permitindo a convivência secular de lavradores, posseiros, moradores e rendeiros com a plantation. Na medida em que, historicamente, se perpetuou o monopólio sobre a terra, alimentaram-se em nossa formação econômica as possibilidades múltiplas de arranjos políticos e econômicos entre proprietários e subordinados, o que intensificou a diversificação das relações sociais no campo.

Ao definir, ainda, a escolha pelo termo camponês, Souza (2010) destaca a sua reflexão sobre o termo a partir dos estudos em Shanin, e define o campesinato como,

[um] modo genérico de organização econômica, social, política e cultural, recuperando do vivido alguns elementos universais, tais como a unidade familiar, a produção para autoconsumo, as relações com o tempo cíclico da natureza, os ritos e festas ancestrais, a religiosidade etc (SOUZA, 2010, p. 288).

Desse modo, a concepção de trabalhador(a) do campo ou camponês realizada por Souza (2010), a partir da análise de cartas produzidas pelos membros do MEB, está atrelada ao seu modo de vida, enquanto organização como um todo, incluindo organização econômica e cultural. Essas características diferenciam este(a) trabalhador(a) dos demais grupos sociais (SOUZA, 2010).

Por fim, ao mencionar, diretamente o público-alvo do MEB, a partir de documentos produzidos pelas equipes nacional e estadual do movimento, Souza (2010) afirma que,

[...] trataram os sujeitos sociais, para os quais o projeto se constituiu, como camponeses. O MEB estabeleceu, em suas declarações iniciais, a preocupação com uma população eminentemente rural, local, atribuindo genericamente a esta população o conceito de camponês, homem do campo ou homem rural. Demonstrou-se incisivamente, no discurso do projeto de alfabetização e de cultura popular, a definição de um público-alvo: o camponês adulto.

Portanto, a partir de estudos de área (os quais serão explicitados e explicados mais adiante), a equipe do MEB tinha como foco um público específico, e esse público englobava os(a) trabalhadores(as) do campo adultos, sejam homens ou mulheres, porém, como veremos ao longo desta Tese, esse grupo era amplo e, muitas vezes, se diferenciava daquele que o MEB havia planejado como público inicial.

### 2.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

No que se refere à metodologia, foi realizada análise documental das cartilhas *Viver é lutar* e *Mutirão*, levando em consideração a seleção dos materiais, os documentos foram problematizados a partir do contexto histórico-social em que foram produzidos, pois “Os documentos podem ser interessantes pelo que deixam

de fora, assim como pelo que contêm. Eles não refletem simplesmente, mas também constroem a realidade social e as versões dos eventos” (MAY, 2004, p. 213). Desse modo, é importante destacar que os documentos devem ser situados a partir do contexto em que foram produzidos, por quem foram produzidos, com que finalidade, dentre outras questões, já que não há neutralidade na produção de determinado documento, ele foi produzido para um fim e dentro de um contexto, desse modo, todas essas questões foram levadas em consideração ao se selecionar documentos para a realização desta pesquisa. Barros (2019) também enfatiza que os documentos não devem ser vistos como meras fontes de informações prontas a serem “colhidas”, desse modo, para além da escolha dos documentos, também foi importante destacar e formular as perguntas direcionadas aos documentos, ao contexto em que foram produzidos, é a partir desta perspectiva que foi desenvolvida esta pesquisa e a análise deste material.

Para Jackson Ronie Sá-Silva, Cristóvão Domingos de Almeida e Joel Felipe Guindani (2009, p. 5), “[...] a pesquisa documental é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos”. Ademais, este tipo de análise tem como objetivo analisar informações em documentos partindo de perguntas (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009).

Para Rosana Maria Luvezute Kripka, Morgana Scheller e Danusa de Lara Bonotto (2015, p. 244),

A pesquisa documental consiste num intenso e amplo exame de diversos materiais que ainda não sofreram nenhum trabalho de análise, ou que podem ser reexaminados, buscando-se outras interpretações ou informações complementares, chamados de documentos.

As autoras reforçam, ainda, que o método utilizado para analisar documentos denomina-se de método de análise documental (KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015). Já o documento consiste em,

[...] tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho, é considerado como documento ou ‘fonte’ [...]. Pode tratar-se de textos escritos, mas também de documentos de natureza iconográfica e cinematográfica, ou de qualquer outro tipo de testemunho registrado, objetos do cotidiano, elementos folclóricos, etc. (CELLARD, 2008, p. 297).

Por conseguinte, levando em consideração o processo de análise documental destacam-se algumas dimensões para análise que são importantes. Segundo André Cellard (2008), inicialmente, é importante o exame do *contexto social global* do documento, ainda segundo Cellard (2008, p. 299), “Tal conhecimento possibilita [...] identificar as pessoas, grupos sociais, locais, fatos aos quais se faz alusão, etc”, desse modo, ainda destaca que “Esse conhecimento deve também ser global, pois nunca se pode saber de antemão quais são os elementos da vida social que será útil conhecer [...]”.

Segue-se a análise do (a) *autor (a) ou autores (as)* do documento, de acordo com Cellard (2008), “Esse indivíduo fala em nome próprio, ou em nome de um grupo social, de uma instituição?”, segundo este autor não se pode compreender o sentido de um texto quando não se sabe sobre aqueles (as) que se manifestam, suas razões e a daqueles a quem estes se dirigem (CELLARD, 2008). “Na mesma ordem de ideias, é bom perguntarmos por que esse documento, preferencialmente a outros chegou até nós, foi conservado ou publicado” (CELLARD, 2008, p. 300).

Identificar a *procedência* do documento, ou seja, de acordo com Cellard (2008), é importante identificar a qualidade da informação que se encontra no documento. Além disso, o autor destaca que se deve prestar atenção na relação entre o(a) autor(a) ou autores(as) e o que eles incorporaram ao documento. (CELLARD, 2008), ou seja, “Eles foram testemunhas diretas ou indiretas do que eles relatam? [...] Eles poderiam estar enganados? Eles estavam em posição de fazer esta ou aquela observação, de estabelecer tal julgamento? etc.” (CELLARD, 2008, p. 301).

A *natureza* do texto também é importante, segundo o autor. Portanto, é relevante levar em consideração o seu suporte, sendo assim analisar se o documento foi escrito pelo(a) autor(a) a um(a) superior ou em seu diário íntimo? (CELLARD, 2008), pois esta questão pode mudar completamente a análise sobre o que e como foi feita determinada descrição no documento.

Os *conceitos-chave e a lógica interna* do texto, em se tratando da análise preliminar, Cellard (2008) reforça a importância de compreender os sentidos dos termos empregados no documento. Além da compreensão dos conceitos-chave presentes no texto, também analisar, “Como um argumento se desenvolveu? Quais são as partes principais da argumentação etc.” (CELLARD, 2008, p. 303).

Os itens anteriores, segundo Cellard (2008), são parte da leitura preliminar dos documentos, dessa forma, em seguida passe-se a reunião de todas essas partes, que, de acordo com o autor são, “[...] elementos da problemática ou do quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto, conceitos-chave” (CELLARD, 2008, p. 303). Portanto, a análise de todos os itens citados deve levar em conta a problemática levantada pelo(a) pesquisador(a), ressalta ainda que as descobertas realizadas podem fazer com que tal problemática também se modifique no desenvolver da pesquisa (CELLARD, 2008). Destaca ainda,

É esse encadeamento de ligações entre a problemática do pesquisador e as diversas observações extraídas de sua documentação, o que lhe possibilita formular explicações plausíveis, produzir uma interpretação coerente, e realizar uma reconstrução de um aspecto qualquer de uma dada sociedade, neste ou naquele momento (CELLARD, 2008, p. 304).

Portanto, a partir da análise aprofundada das cartilhas pesquisadas, também foi necessário estar em constante relação com o problema de pesquisa, bem como com outros questionamentos formulados nesta Tese.

De acordo com Kripka, Scheller e Bonotto (2015, p. 245), “O estudo dos documentos é compreendido por etapas que vão desde a escolha [...] dos documentos até a sua análise”. Nesse sentido, “[...] são fundamentais a compreensão, identificação e classificação dos tipos de documentos utilizados, bem como o cuidado com o processo de seleção [...] [de] modo que possibilitem a fidedignidade em relação à realidade pesquisada (KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015, p. 247).

Destaca-se, portanto, que os principais documentos que compuseram o campo empírico deste trabalho são as já mencionadas cartilhas publicadas pelo MEB, *Viver é lutar* e *Mutirão, livro 2*. Além disso, foram analisados, como já mencionado, o *Dossiê do Conjunto Didático Viver é lutar*, publicado em 1964 e a *Fundamentação do Programa para 1965*, vinculado ao conjunto didático *Mutirão*, estes são parte complementar da análise.

### 3 O BRASIL NO CONTEXTO DESENVOLVIMENTISTA E O “PROBLEMA” DA ALFABETIZAÇÃO

O presente tópico tem como objetivo contextualizar o MEB, o qual publicou as cartilhas *Viver é lutar* e *Mutirão*, as quais são estudadas neste trabalho. Para tal, destacam-se questões presentes no período histórico em que o movimento teve seu início, ou seja, período em que o desenvolvimentismo tinha grande influência na sociedade mundial e, em especial, nos países como o Brasil, então considerados subdesenvolvidos<sup>1</sup>. Em seguida, será apresentado o momento de constituição do MEB a partir do contexto histórico e dos grupos de interesse. Por fim, será apresentada a importância das cartilhas, como material didático, na história do Brasil e, especificamente, das cartilhas *Viver é lutar* e *Mutirão*.

O movimento denominado de nacional-desenvolvimentismo, o qual influenciou fortemente a criação de programas como o MEB, teve seu início no período de ascensão do governo de Getúlio Vargas (ALBUQUERQUE, 2015). De acordo com Boris Fausto (1990, p. 427), “A expressão nacional-desenvolvimentismo, em vez de nacionalismo, sintetiza, pois, uma política econômica que tratava de combinar o Estado, a empresa privada nacional e o capital estrangeiro para promover o desenvolvimento, com ênfase na industrialização”. A nível internacional, referente ao nacional-desenvolvimentismo, a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), de acordo com Isabel Bilhão e Álvaro Klafke (2020, p. 3),

[...] foi fundamental para a difusão e consolidação dessa concepção que, do ponto de vista econômico, propunha a industrialização e a superação do modelo agrário exportador para toda a região. No caso brasileiro, a influência da CEPAL pode ser observada nas formulações do Instituto Superior de Estudos Brasileiros [ISEB], criado em 1955, e na elaboração do Esboço de um programa de desenvolvimento para a economia brasileira no período de 1955 a 1960, do economista Celso Furtado, que serviu de base ao Plano de metas do governo Juscelino Kubitschek.

Este movimento, o nacional-desenvolvimentismo, no Brasil, é dividido em dois períodos, de acordo com Alexandre Black de Albuquerque (2015), o primeiro ocorreu

---

<sup>1</sup> Para maior aprofundamento dos estudos sobre subdesenvolvimento indicamos a seguinte tese: KLAUS, Viviane. Desenvolvimento e governamentalidade (neo)liberal: da administração à gestão educacional. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011. Essa discussão será retomada adiante, quando se analisar a cartilha *Mutirão*.

no governo de Getúlio Vargas e o segundo, denominado de industrialização pesada, ocorreu no período do governo de Juscelino Kubitschek, a sua principal diferença, do movimento ocorrido durante o governo de Vargas, é que este último “[...] utilizou de forma decidida o capital externo” (ALBUQUERQUE, 2015, p. 2). No entanto, mesmo no governo de Getúlio Vargas, já se iniciava o movimento de educação voltado para a população adulta no Brasil, foi nesse período, portanto, precisamente no ano de 1947, que foi lançada a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), considerada a primeira campanha de educação voltada especialmente para a área rural (PAIVA, 1983).

O fato de a industrialização pesada ser desenvolvida, principalmente, durante o governo de Kubitschek tem relação direta com a meta deste governo, que desenvolveu o chamado Plano de Metas, o qual conseguiu unir “[...] diversos objetivos menores em um único ideal de desenvolvimento através da industrialização” (MEYER, 2002, p. 29). Nesse contexto, do Plano de Metas, no governo de JK, o desenvolvimento da educação era imprescindível para o desenvolvimento econômico do país (PAIVA, 1983). No que se refere à educação, o objetivo do governo de JK tinha como “Meta inicial [...] intensificar a formação de pessoal técnico e orientar a educação para o desenvolvimento” (MEYER, 2002, p. 35).

No período histórico em que o MEB foi criado a educação de base, de acordo com a UNESCO,

[...] seria composta por campanhas de alfabetização e de expansão da educação primária a adultos que não haviam frequentado ou que haviam desistido da escola. Entre suas principais atribuições estavam a difusão de noções de higiene, conhecimentos agrícolas, economia doméstica, apoio ao desenvolvimento do artesanato e das manifestações artísticas locais (BILHÃO; KLAFKE, 2020, p. 9).

Ou seja, tal período histórico tinha como base de seu ideário que uma das principais formas de superação do subdesenvolvimento seria o investimento em educação, principalmente uma educação voltada aos adultos que não tiveram, ou tiveram pouco, acesso ao ensino formal até então, além disso,

[...] a denúncia de ‘atraso’ e abandono se dirigiu fortemente ao meio rural, defendendo a necessidade de uma reestruturação produtiva. Essa reestruturação demandaria, entre outras ações, a ampliação da atuação do Estado Nacional por meio de políticas como a reforma agrária, a extensão da legislação trabalhista e a ampliação da educação básica aos

trabalhadores rurais. Essa última medida apoiava-se no reconhecimento da grave situação de analfabetismo no país e especialmente no campo (BILHÃO; KLAFKE, 2020, p. 4-5).

De acordo com Alceu Ferraro (2002), a partir da década de 1950 eram consideradas como analfabetas apenas as pessoas que declaravam não saber ler e nem escrever um bilhete, denominado de simples, no idioma que conhecesse. Portanto, segundo Ferraro (2002, p.33), o analfabetismo, no Brasil, era de, “[...] 57,2% no Censo [de] 1950”, o que reforça a preocupação, tanto de órgãos internacionais, quanto do Estado brasileiro, com as taxas de analfabetismo no Brasil, nesse período.

É nesse contexto que diferentes grupos, que compunham o cenário nacional, passaram a agir, cada um com seus objetivos particulares, mas que culminaram em uma única meta, tendo como pano de fundo o projeto desenvolvimentista, tal meta consistia na superação do subdesenvolvimento, por meio da educação voltada aos trabalhadores e trabalhadoras do meio rural. Dentre tais grupos está a Igreja Católica que buscava a,

[...] difusão da educação de base no meio rural [...] como parte de suas estratégias visando contrapor-se a novos contendores na arena política e religiosa. Nesse sentido, podem-se apontar, entre outros, o combate à expansão do Partido Comunista Brasileiro (PCB) entre os trabalhadores rurais e a necessidade de responder aos avanços da radiodifusão promovidos por outras religiões no país (BILHÃO; KLAFKE, 2020, p. 8).

Além disso, é importante destacar, sobre o papel da Igreja Católica na criação do MEB, que,

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<sup>2</sup> (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 [...] (FÁVERO, 2006, p. 54-55).

De acordo com Wanderley (1984), o contexto histórico do período estava marcado por profundas desigualdades entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos, bem como “[...] o diálogo entre cristãos e marxistas na Europa”.

---

<sup>2</sup> “Em outubro de 1952, com a permissão da Santa Sé, foi criada a CNBB, na época a terceira conferência episcopal do mundo [A CNBB tinha como objetivo] centralizar o poder da Igreja, que se encontrava fracionado em dezenas de dioceses espalhadas pelo país” (CNBB, 2009).

Assim, “a emergência dos países do Terceiro Mundo com seus gravíssimos problemas, encontraram expressão na introdução de novos temas nas encíclicas papais *Mater et Magistra* e *Pacem in Terris* [...] (WANDERLEY, 1984, p. 43). Nesse sentido, os documentos oficiais da Igreja Católica influenciaram fortemente os grupos católicos no Brasil, que passaram a intensificar suas ações em relação às questões sociais.

O governo federal, também movido pelo desenvolvimentismo, se unia aos objetivos que a Igreja Católica buscava implementar no Brasil. Ou seja, segundo Bilhão e Klafke (2020, p. 9),

Para além das iniciativas eclesiais, a transformação dessa questão em política nacional se fundamentou fortemente na convicção de que o analfabetismo era um dos grandes entraves ao desenvolvimento econômico do país. Essa noção coadunava-se, ainda que de maneira difusa, com os principais pressupostos da teoria do capital humano, a qual já vinha sendo difundida nos Estados Unidos ao longo da década de 1950 e postulava a existência de correlações entre investimento para a formação dos trabalhadores, ampliação da renda pessoal e desenvolvimento econômico dos países.

Além da Igreja Católica e do Estado brasileiro, outro grupo de fundamental importância para a criação do MEB foi a empresa privada Phillips, a qual nos anos de 1950 “[...] expandiu seu mercado consumidor no Brasil” (BILHÃO; KLAFKE, 2020, p. 10). Para selar a aliança entre essas três instituições, inicialmente uniram-se Igreja Católica e Philips. Os interesses da primeira estão evidenciados acima, enquanto as da segunda, conseqüentemente, relacionam-se à comercialização de seus produtos em território brasileiro (BILHÃO; KLAFKE, 2020). Por fim, era preciso convencer o Estado, o qual já possuía uma visão desenvolvimentista, de que as escolas radiofônicas seriam fortes aliadas na expansão e concretização de sua visão de educação. Para tal, a figura de Dom José Távora foi fundamental.

São inúmeros os relatos de reuniões pessoais e correspondências entre bispos e chefes de governo. Em novembro de 1958, Távora escreveu ao presidente Juscelino Kubitschek, relatando as dificuldades e a pobreza de Sergipe e da região Nordeste e fazendo algumas solicitações explícitas de verbas (BILHÃO; KLAFKE, 2021, p. 14).

Ainda destacando a construção da relação que foi se constituindo entre Igreja e Estado,

O estreitamento de tais relações e sua institucionalização pode ser percebido em momentos chave da história progressa do MEB e de outras iniciativas, como durante a realização dos dois Encontros dos Bispos do Nordeste (Campina Grande, 1956 e Natal, 1959). O presidente da República, Juscelino Kubitschek, esteve presente em ambos (BILHÃO; KLAFKE, 2021, p. 14).

Após a eleição de Jânio Quadros à presidência da República, o diálogo de Távora e, conseqüentemente, da Igreja com o Estado permaneceu. E a partir da intensa troca de cartas e informações, tem-se, enfim, o decreto presidencial, dando início ao MEB.

Quadros, logo no início do governo, efetivamente atendeu à demanda. O convênio, ajustado anteriormente entre o ministro da Educação e Cultura, Brígido Tinoco, e a CNBB, por quem respondia o secretário geral, dom Helder Câmara, estabelecia as bases para o cumprimento do Decreto nº 50.370 (1961), publicado no diário oficial da União em 22 de março do mesmo ano (BILHÃO; KLAFKE, 2021, p. 17).

E é nesse contexto histórico, bem como com tais parcerias que foi criado o MEB, um projeto, inicialmente, proposto pela Igreja Católica, com seus objetivos os quais, conseqüentemente, se uniram aos objetivos da empresa privada, Phillips, e, por fim, uniu-se a estes, o Estado brasileiro, o qual, por meio do decreto 50.370 e de investimento financeiro, garantiu que o MEB saísse, definitivamente, do papel. Para tal, Dom Távora argumentou com o Governo Federal acerca da utilização da verba pública para a concretização do MEB,

O arcebispo [Dom Távora] refere-se a uma transferência de recursos públicos já previamente destinados a uma das funções precípua do Estado, a educação. Parte dessas verbas, então, passaria a ser gerida e aplicada em um programa sob responsabilidade da Igreja Católica, instituição de direito privado, que, ancorando-se em sua relevância social, apresentava-se como o agente mais eficiente para efetivar tal função (BILHÃO; KLAFKE, 2021, p. 16).

Além disso, a Igreja também disponibilizaria a Rede Nacional das Emissoras Católicas (RENEC), a qual já funcionava no Brasil desde 1958, e que será contextualizada no próximo tópico.

A seguir, serão apresentadas questões necessárias à compreensão da atuação do MEB, seus precedentes, quais experiências anteriores inspiraram a criação do Movimento, com que características foi criado, ou seja, quais grupos estão envolvidos intrinsecamente na sua produção e organização interna e quais as

transformações ocorridas após o golpe-civil militar de 1964 no interior deste movimento<sup>3</sup>.

### 3.1 O MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE: PRECEDENTES, CARACTERÍSTICAS E TRANSFORMAÇÕES DE 1961 A 1965

Antes de as escolas radiofônicas se popularizarem no Brasil e de, conseqüentemente, o MEB ser criado, ele foi inspirado em uma experiência ocorrida na Colômbia, a qual foi conduzida por Monsenhor Joaquim José Salcedo, por meio da *Acción Cultural Popular* (ACPO) e que se caracterizou como a primeira neste modelo, ou seja, a partir da radioeducação (FÁVERO, 2006). Na segunda metade da década de 1950, já era possível observar movimentos educacionais, relacionados à Igreja, e vinculados ao rádio, no Brasil (PAIVA, 1983). Nesse mesmo período, eram realizadas a “[...] Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos e a Campanha Nacional de Educação Rural [...]” (FÁVERO, 2006, p. 24). Ainda, desde o fim do Estado Novo e da Segunda Guerra Mundial, “[...] a educação das classes populares [...] [era] uma constante da política educacional brasileira [...]” (FÁVERO, 2006, p. 24). Além disso, tem-se o registro de que, também no ano de 1947, ocorriam transmissões via rádio organizadas e idealizadas por Benjamin do Lago, pela Universidade do Ar, em São Paulo (FÁVERO, 2006). Porém,

Apesar do entusiasmo [...] 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 professor Geraldo Januzzi, em 1951, na cidade de Valença, no estado do Rio de Janeiro (FÁVERO, 2006, p. 34-35).

Posteriormente, no ano de 1955, iniciou-se a implantação de uma rede de emissoras católicas no Brasil, a qual tinha por objetivo, principalmente, a catequese e a educação popular (FÁVERO, 2006).

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

---

<sup>3</sup> É importante destacar que neste período histórico diversos países da América Latina passavam por golpes civis-militares. Para mais informações ver, por exemplo: “TERRA EM TRANSE”: Golpes de Estado na América Latina nos últimos 60 anos. In: <https://j.pucsp.br/noticia/terra-em-transe-golpes-de-estado-na-america-latina-nos-ultimos-60-anos>. Acesso em: 27 abr. 2024.

radiofônicas funcionando em 533 paróquias. E frei Bonfim procurava motivar a Igreja católica para algo semelhante no Brasil (FÁVERO, 2006, p. 35).

No início do ano de 1957, o Ministério da Educação deu início ao Sistema Rádio Educativo Nacional (SIRENA) (FÁVERO, 2006). Destaca-se, ainda, que “Muitas emissoras católicas mantinham convênio com o SIRENA e transmitiam seus programas” (FÁVERO, 2006, p. 37). Além disso, tais emissoras vieram, posteriormente, a integrar o MEB (FÁVERO, 2006). Ademais,

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 (FÁVERO, 2006, p. 21).

Conseqüentemente, ao longo da década de 1950 e, mais precisamente, em 1958, “As autoridades eclesiais mobilizaram-se então pela implantação da Rede Nacional de Emissoras Católicas (RENEC)” (BILHÃO; KLAFKE, 2020, p. 4). A RENEC “[...] se encarregou de promover cursos de treinamento de quadros para [...] [os] sistemas rádio-educativos”, até então criados no Brasil (PAIVA, 1983, p. 221).

Já o SIRENA, logo após sua efetivação, em 1957, integrou a Campanha Nacional de Educação Rural, programa governamental que já vinha ocorrendo desde 1950 e que contribuía para a criação de experiências-piloto de radioeducação em alguns municípios de Norte a Sul do Brasil. “Ademais, quando da criação do MEB, em 1961, o SIRENA e a RENEC formaram conjuntamente a rede de radiodifusão utilizada pelo Movimento” (BILHÃO; KLAFKE, 2020, p. 18).

De acordo com Vanilda Pereira Paiva (1983, p. 223),

As atividades do MEB tinham como unidade básica de organização o “sistema”, composto de professores, supervisores, locutores e pessoal de apoio que se encarregavam da preparação dos programas e de sua execução através da emissora da diocese local e do contato com as classes. No funcionamento das escolas radiofônicas estavam presentes os monitores – escolhidos na própria comunidade, treinados pelo MEB e encarregados de provocar discussões sobre o assunto da aula transmitida pelo rádio, de verificar os exercícios e estimular os alunos para o estudo -, colaboradores voluntários do movimento.

Ao mesmo tempo, no período do final dos anos de 1950 e início de 1960, ocorreu o surgimento expressivo de movimentos de educação e cultura popular, como assinala Fávero (2004, p. 6),

É preciso considerar ainda que, nesse início dos anos 1960, além do MEB, nasceram os movimentos mais expressivos de educação e cultura popular do Brasil: MCP - Movimento de Cultura Popular (Recife/PE), Campanha “De pé no chão também se aprende a ler” (Natal/RN), CPC – Centro Popular de Cultura, criado pela UNE – União Nacional dos Estudantes, CEPLAR – Campanha de Educação Popular da Paraíba, e Sistema Paulo Freire, cujas primeiras experiências de alfabetização e conscientização de adultos foram realizadas no MCP e sistematizadas no Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife; viabilizaram a experiência de Angicos, que projetou Paulo Freire em plano nacional, para a realização do PNA – Programa Nacional de Alfabetização, objetivando alfabetizar cinco milhões de pessoas.

A ampliação de tais Movimentos de cultura e educação popular integraram a formação de uma conscientização crítica com e para os trabalhadores e trabalhadoras, no campo e, em maior medida, no meio urbano. A educação popular foi pilar para tais movimentos, de acordo com Adriane Vieira Ferrarini e Telmo Adams (2015, p. 214),

No ano de 1961, constituiu-se um laboratório de práticas – o Movimento de Educação de Base (MEB) – viabilizado por meio de um convênio entre o Governo Federal Brasileiro e a Conferência Episcopal Brasileira. Aos poucos, o trabalho educativo desenvolvido nas comunidades assumia as características de uma educação popular. A experiência fortaleceu-se com os círculos de cultura e todo o movimento de cultura popular na Região Nordeste do Brasil.

Paiva (1983, p. 46) define que a educação popular pode ser caracterizada como a que se destina “[...] às ‘camadas populares’ da sociedade”. Além disso, sinaliza que durante muito tempo, no Brasil, a educação popular esteve, diretamente, ligada à educação de adultos (PAIVA, 1983). No entanto, “[...] [no ano de] 1946, já a educação dos adultos constitui um problema independente da educação popular (enquanto difusão do ensino elementar)” (PAIVA, 1983, p. 49).

De acordo com Danilo Romeu Streck (2010, p. 332, grifo nosso),

Pode-se dizer que Paulo Freire representa um momento de consolidação de um pensamento pedagógico latino-americano. Suas obras constituem o núcleo de um movimento educativo que na segunda metade do século XX passou a ser conhecido como *Educação Popular*.

Dentro deste contexto, tanto o MEB quanto os outros Movimentos de educação e cultura popular passavam por uma intensa troca de experiências, já que “[...] era comum a colaboração e a participação de estudantes e voluntários em vários movimentos, simultaneamente, assim como a troca de experiências entre movimentos” (FÁVERO, 2006, p. 88). Porém, é importante, ainda, reforçar que tais grupos que atuavam na área da educação no Brasil tinham, cada qual, objetivos políticos pontuais, apesar de cada um deles definir a questão educacional de sua forma e, até mesmo, divergirem entre si (PAIVA, 1983). Maria Emília de Castro Rodrigues (2008, p. 299-300) sinaliza, em relação à atuação do MEB que,

[...] a perspectiva de formação do homem, contribuindo cada vez mais para seu processo de humanização, na sua totalidade, foi objeto permanente de reflexão, estudo, (re)elaboração e ação do Movimento. E para isso foi fundamental o diálogo, com movimentos sociais e de educação popular (como JUC, AP, CPC, MCP, ICP, Sindicalismo Rural), os seus pares (em âmbito local, entre as coordenações estaduais e nacional) ou outros interlocutores.

Ou seja, os movimentos de cultura e educação popular que se expandiram no final dos anos de 1950 e no início dos anos de 1960, no Brasil, não estavam isolados, apesar de terem objetivos próprios também estabeleciam diálogo entre si e, até mesmo “[...] influíram metodologicamente uns sobre os outros, e estas influências recíprocas provocaram diversos processos de revisão nos movimentos” (PAIVA, 1983, p. 231).

Aos listar inúmeros antagonismos entre os diferentes grupos sociais e políticos daquele período histórico, Wanderley (1984) destaca que, dentre os diversos diálogos divergentes e convergentes do período, um dos principais deles estava relacionado à educação. Nesse aspecto, destacavam-se questões como: de que forma alfabetizar grande parcela da população brasileira? Neste contexto, ganham destaque “[...] movimentos da cultura popular (MCP, CPCs) e movimentos de alfabetização que também trabalhavam com a cultura popular (Sistema Paulo Freire, MEB e Campanha “De pé no chão também se aprende a ler”) (WANDERLEY, 1984, p. 43).

Em decorrência, é possível afirmar que, principalmente,

[...] após 1960 um outro grupo, provindo dos setores mais agressivos da Ação Católica<sup>4</sup>, principalmente da JEC e da JUC [...] 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 (FÁVERO, 2006, p. 44).

É importante destacar que antes de tais grupos assumirem tal perspectiva nas ações do MEB, quem definia os rumos deste, em todos os estados brasileiros, era “[...] um departamento da CNBB – [que] mais tarde tornou-se uma agência independente na qual o Conselho dos Bispos (Conselho Diretor Nacional, CDN), nomeado pelo CNBB, exercia a autoridade suprema” (KADT, 2003, p. 189).

Conseqüentemente, as primeiras propostas do MEB estavam diretamente vinculadas às posturas desse setor da CNBB. No entanto, após a influência provinda dos grupos da Ação Católica Brasileira há uma reformulação dos objetivos do movimento, definidos, principalmente, a partir do “[...] Sindicalismo rural e [da] explicitação da dimensão política da educação [...]” (FÁVERO, 2006, p. 44). Portanto,

O catolicismo progressista no Brasil teve muitas fontes e, sem dúvida, já vinha fermentando por algum tempo quando surgiu como um corpo coerente de idéias e atividades. Mas isto aconteceu dentro de uma geração específica de estudantes ativistas da JUC (KADT, 2003, p. 97).

Nesse sentido, as tensões dentro da Igreja Católica entre as forças progressistas e as lideranças do MEB se fizeram presentes no Movimento desde o seu início.

Porém, os rumos do MEB, levando em consideração “[...] a redefinição dos seus objetivos, a reformulação de seu modo de atuação e a opção por uma nova postura ideológica” (FÁVERO, 2006, p. 44) modificaram-se, especificamente, no ano de 1962, com a realização do 1º Encontro Nacional de Coordenadores (FÁVERO, 2006). De acordo com Fávero (2006, p. 71), a discussão ocorrida neste evento,

---

<sup>4</sup> A Ação Católica Brasileira, segundo Fávero (2006, p. 8) “[...] 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”.

[...] 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-ideológica, comprometendo-se explicitamente com o movimento social, ao lado das classes populares.

Sendo assim, pode-se pensar que, inicialmente, o MEB teve sua construção a partir da visão de um setor específico da CNBB, no entanto, após dois anos de funcionamento, o movimento foi se redefinindo, principalmente com viés voltado para a reflexão realizada por grupos de esquerda no Brasil. Ou seja, a construção teórica e, conseqüentemente, a prática do MEB sofreu modificações. Mudanças essas que se voltaram, principalmente, para um trabalho de conscientização (FÁVERO, 2006). Em decorrência, “[...] Toda essa postura é concretizada no modelo pedagógico que é desenvolvido em 1963, em particular no material didático” (FÁVERO, 2006, p. 81). Ou seja, na cartilha *Viver é lutar*.

Outra modificação, no MEB, ocorreu a partir de 1964 já que, com o golpe de Estado, se estabeleceu uma ditadura civil-militar no país, o que significou o cerceamento e a eliminação dos movimentos de cultura e educação popular no Brasil, com exceção do MEB, já que este,

[...] 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 inovador e que o colocou no mesmo patamar dos outros movimentos de educação e cultura popular do início dos anos de 1960 (FÁVERO, 2006, p. 4-5).

Em decorrência, o MEB se manteve com base em profundas reformulações: sua equipe coordenadora foi substituída, os materiais didáticos foram reelaborados. Além disso, o MEB passou a ser gerido mais diretamente pela hierarquia religiosa da Igreja Católica, especialmente pelos bispos diocesanos (FÁVERO, 2006).

O golpe civil-militar consolidado no dia 1º de abril de 1964 provocou, como destacado acima por Fávero (2006), inúmeras mudanças no MEB, já que, de acordo com João Dias de Meneses (2017, p. 18),

Depois do Golpe Militar de 1964, o MEB começou a ser tratado com hostilidade e perseguição, haja vista um dos pilares do movimento era a reflexão da situação de miserabilidade dos participantes, discussão das reformas de base e o empoderamento sobre os direitos de cidadania. Os militares, então, acusavam o MEB de ser um braço comunista na sociedade brasileira e, por isso, forçaram a Igreja a rever as ações desse projeto.

Sendo assim, é possível afirmar que o golpe civil-militar “[...] aguçou o controle ideológico da hierarquia sobre o MEB, o sindicalismo rural, a Ação Católica, e desencadeou uma onda de denúncias e repressão policialesca, por parte do governo e de grupos de direita” (FÁVERO, 2006, p. 94). Portanto, logo após o golpe civil-militar as atividades relacionadas ao MEB foram sendo suspensas e seus membros foram perseguidos, sendo presos ou chamados para depor (KADT, 2003). Ainda, segundo Emanuel de Kadt (2003, p. 277),

Três bispos, membros do CDN, tiveram audiência com o novo presidente da República, cerca de três semanas depois do golpe. Quando tocaram no assunto do MEB, o Marechal Castelo Branco aparentemente prometeu tomar medidas para interromper a perseguição. A promessa não teve nenhum efeito perceptível.

Mesmo após a tentativa de intervenção de alguns bispos, em prol do MEB e de seus membros, tal Movimento, assim como outros que já tinham sido extintos, continuou a ser atacado de diversas formas. Em decorrência,

[...] tanto os bispos progressistas quanto os conservadores, os últimos mais do que os primeiros, começaram a se preocupar, naquele momento, em tomar atitudes para eliminar as ambigüidades dos objetivos do MEB, acertar a estrutura e, em geral, assumir o controle de sua direção principal (KADT, 2003, p. 221).

Monsenhor Tapajós foi escolhido para tomar a frente das mudanças que, segundo os bispos, eram necessárias ao Movimento, mesmo que este não tivesse experiência anterior no MEB (KADT, 2003). Ainda segundo o autor,

Apesar da tão vigorosa defesa que o Movimento sustentou, quando *Viver é lutar* foi atacada pela primeira vez, as novas circunstâncias políticas tornaram inconcebível continuar a utilizar aquele texto. Já tinham ocorrido casos demais em que fervorosos investigadores militares buscando sinais de subversão usaram a simples posse da cartilha por uma pessoa como evidência de posições ideológicas perigosas. Por isso a necessidade de novos materiais didáticos que não levassem a complicações danosas. O conceito central de luta foi abandonado; em seu lugar veio a cooperação (KADT, 2003, p. 292-293).

É nesse contexto que a cartilha *Viver é lutar* é substituída pela cartilha *Mutirão*. No tópico a seguir foi abordada a história das cartilhas, como material didático no Brasil, bem como, especificamente, as informações sobre o material empírico que foi analisado nesta tese de doutoramento, ou seja, as cartilhas *Viver é Lutar* e *Mutirão*.

É importante destacar que “Com interrupções e refluxos, o MEB existe até hoje, tentando fazer ressurgir seu modo de atuação original” (MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE, c2022)<sup>5</sup>.

### 3.2 AS CARTILHAS DO MEB: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E APROXIMAÇÃO AO CAMPO EMPÍRICO

As duas primeiras cartilhas criadas pelo MEB foram a *Saber para viver*, publicada em 1962, e a *Viver é lutar*, publicada em 1963, porém a primeira não foi impressa. Já na segunda fase do MEB, foram criadas a *Mutirão* volume 1 e a *Mutirão* volume 2, a primeira voltada para a alfabetização de adultos e a segunda para adultos que já haviam iniciado o processo de alfabetização. Nesta Tese, serão analisadas as lições da *Viver é lutar* e da *Mutirão* volume 2, posteriormente serão detalhados os motivos de escolha de cada uma das cartilhas que compõem o campo empírico deste trabalho.

A fim de apresentar o material empírico que foi analisado, realiza-se, no presente tópico, uma contextualização histórica sobre a função das cartilhas no Brasil e no MEB. Busca-se observar como surgiu a cartilha no Brasil, qual a sua funcionalidade e a sua importância para a educação neste país e, mais especificamente, para o MEB.

Segundo Aline Aparecida Pereira Zacheu e Laura Laís de Oliveira Castro (2015), a trajetória dos livros didáticos no Brasil, ou seja, de elaboração de materiais pedagógicos em território nacional tem início,

[...] no período imperial desde 1820, quando foram instaladas as primeiras escolas públicas no país. Nessa década se iniciou também a produção de manuais editados nas gráficas brasileiras, ocorrendo a maturidade de sua produção entre os anos de 1860 e 1880, com a ampliação do Ensino Primário no Brasil (ZACHEU; CASTRO, 2015, p. 2).

Sendo assim, quando as cartilhas começaram a ser produzidas pelo MEB, os materiais didáticos já circulavam no país há mais de cem anos. Ainda segundo as mesmas autoras, nos primeiros anos de existência dos materiais didáticos,

---

<sup>5</sup> Para mais informações é possível acessar o site do MEB: QUEM somos. In: MOVIMENTO de Educação de Base – MEB. Brasília [2022?]. Disponível em: <https://www.meb.org.br/quem-somos/>.

Os autores que contribuíram para a produção de livros didáticos e livros de leitura para o Ensino Primário e Secundário durante o período imperial e início da Primeira República produziram obras voltadas para a construção da identidade nacional, movidos por interesses do Estado. Desta maneira, assim como outros elementos presentes na cultura escolar, os livros didáticos também reforçaram e contribuíram para a formação do sentimento de nacionalidade, imbuídos desde o momento inicial de visões patrióticas na produção da história do Brasil (ZACHEU; CASTRO, 2015, p. 3).

Portanto, é dessa forma e com tais objetivos que se inicia a circulação dos primeiros livros didáticos em território nacional. A princípio os materiais didáticos tinham como único objetivo atender aos professores e professoras, no entanto, a partir do século XIX tais obras também passaram a chegar até os(as) estudantes (ZACHEU; CASTRO, 2015).

Já as primeiras cartilhas, com tal denominação, “[...] foram elaboradas por professores paulistas e fluminenses no final do século XIX” (ZACHEU; CASTRO, 2015, p. 6). No início do século XX, as cartilhas contribuíram para o chamado segundo momento da história da alfabetização no Brasil. Nas palavras de Zacheu e Castro (2015, p. 7),

A preocupação com a produção, distribuição e conteúdo do livro didático aparece no decorrer da história do Brasil desde os tempos imperiais, mas foi durante a década de 1930 que o Estado criou uma legislação específica para o livro didático, por meio da criação de um órgão público capacitado para legislar sobre tais assuntos: o Instituto Nacional do Livro – INL – órgão que tinha por função zelar e ampliar pela produção do livro didático no país.

Tal legislação foi essencial para que se tivesse uma organização relacionada aos materiais pedagógicos no Brasil, pois, até então, esta era inexistente (ZACHEU; CASTRO, 2015). Ainda segundo as autoras,

Infere-se assim que o livro didático era utilizado como um agente em sintonia com interesses econômicos e políticos, fator a condicionar a história ensinada em sala de aula. Esta postura se estendeu até o período da última ditadura (ZACHEU; CASTRO, 2015, p. 7-8).

Mas as autoras enfatizam que,

Isto não significa que seja uma exclusividade de períodos ditatoriais buscar o controle ideológico sobre os escritos utilizados culturalmente. No caso de livros escolares, foi durante o último período ditatorial que se pode constatar toda a desenvoltura política e econômica direcionada à produção do livro e à indústria editorial (ZACHEU; CASTRO, 2015, p. 8).

Sendo assim, pode-se observar o controle, principalmente, mas não somente, de governos ditatoriais, no que se refere aos materiais pedagógicos que circulam/ circularam em território nacional.

Ainda sobre as cartilhas, Cancionila Janzkovski Cardoso e Lázara Nanci de Barros Amâncio (2018, p. 56) afirmam que, “[...] o tema cartilhas tem vínculo indissociável com a História da Alfabetização (seus materiais, seus métodos, suas práticas) e, na produção acadêmico-científica contemporânea, tem sido bastante debatido em nosso país”. As autoras ainda destacam que foi no ano de 1996 que a cartilha passou a ser denominada de Livro de Alfabetização (CARDOSO; AMÂNCIO, 2018). Portanto, de acordo com Vanessa Lepick, Tânia Rezende Silvestre Cunha e Andréia Demétrio Jorge Moraes (2018, p. 187), “É importante destacar que cartilha, manuais escolares, livros escolares e livros didáticos podem ser enquadrados dentro de uma mesma categoria, tendo em vista que sua produção e sua escolha seguem as mesmas normas”. Segundo as autoras, as cartilhas, de maneira geral,

[...] trazem consigo informações como tendências metodológicas de um determinado período, através das questões ideológicas que carregam. A concepção de educação e de alfabetização em que o professor acredita, ou o sistema educacional apregoa, está impressa no livro adotado em sala de aula (LEPICK; CUNHA; MORAES, 2018, p. 188-189).

Nesse sentido, acreditamos que analisar as cartilhas *Viver é lutar* e *Mutirão* volume 2 possibilitou compreender as concepções de educação e de trabalhador(a) abordadas em cada uma delas. Mas, postula-se que também foi possível perceber os condicionantes da conjuntura histórica em que se deu a produção de cada uma delas. Ademais, as cartilhas, como documentos, podem ser pensadas como uma via de acesso ao entendimento das transformações pelas quais o país e o MEB passaram naquele curto espaço de tempo.

A cartilha *Viver é lutar*, como já mencionado, tinha como característica fundamental a influência do método Paulo Freire. No entanto, Freire era extremamente crítico às cartilhas, de acordo com Carlos Rodrigues Brandão (1989, p. 22), “A cartilha é um saber abstrato, pré-fabricado e imposto. É uma espécie de roupa de tamanho único que serve pra todo mundo e pra ninguém”. No entanto, ao mencionar o trabalho realizado pelo Movimento de Educação de Base, especialmente no estado de Goiás, Brandão (1989) sinaliza que o MEB “[...] enfrentou o desafio de recriar o método para a situação de um trabalho de

alfabetização através do rádio, de escolas radiofônicas” (BRANDÃO, 1989, p. 34). Ao mencionar o estudo de área, realizado pela equipe do MEB, Brandão (1989) afirma que as palavras escolhidas “[...] ajudam a pensar, no concreto, a idéia de tomar o método como um roteiro pedagógico e criar sobre ele, sem desvirtuar o seu sentido e a sua prática” (BRANDÃO, 1989, p. 34).

Sobre esse material, Fávero (2006), menciona que, o MEB/Goiás, no ano de 1964-1965, produziu 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” (FÁVERO, 2006, p. 203).

Portanto, apesar de as cartilhas serem criticadas por Freire, é possível perceber o quanto o material produzido pelas equipes do MEB, de muitas maneiras, representava aspectos diferentes de outras cartilhas. Um fato marcante, a fim de destacar a diferença das cartilhas produzidas pelo MEB, é a questão de estas serem produzidas após um estudo de área, o qual procurou aproximar as palavras trabalhadas nos conjuntos didáticos, à realidade dos(as) trabalhadores(as).

A cartilha *Viver é lutar* foi produzida durante a participação da Ação Católica Brasileira (ACB) no MEB, e possuía, em seu interior e nas suas lições, muito do que os membros desse movimento acreditavam, ou seja, suas questões ideológicas. No entanto, é importante frisar que a relação entre a hierarquia católica e os membros da JUC, que compunham a equipe do MEB não ocorria sem conflitos (KADT, 2003). O confronto ocorreu, especialmente, durante “[...] A participação em larga escala dos jucistas no Seminário da UNE sobre a reforma universitária (Salvador, início de 1961)” (KADT, 2003, p. 120), e, “[...] criou problemas [...] com D. Eugênio Sales [...] clérigo com visões sociais reformistas, mas paternalista em seu tratamento dos assuntos eclesiais e relutante em permitir muita liberdade de movimentos aos leigos das organizações católicas” (KADT, 2003, p. 120). No entanto, por não querer romper com Ação Católica naquele momento, a JUC criou a Ação Popular “[...] veículo alternativo para a ação social e política” (KADT, 2003, p. 125), e se tornou um movimento leigo independente apenas em 1966 (KADT, 2003).

No que se refere ao material didático, inicialmente, o MEB utilizava folhetos e guias de leitura a fim de orientar as aulas via rádio, no entanto, segundo Fávero, observou-se que tais materiais eram inadequados “[...] à realidade dos alunos e aos objetivos do MEB” (FÁVERO, 2006, p. 176). Sendo assim,

[...] no 1º Encontro Nacional de Coordenadores, ao final de 1962, [foi decidido que seria] preparado material didático próprio. Já eram conhecidas as críticas de Paulo Freire às cartilhas e se convivia 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 (FÁVERO, 2006, p. 176).

Desse modo, após o 1º Encontro Nacional de Coordenadores,

[...] [se] 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 (FÁVERO, 2006, p. 179).

Ao descrever o 1º Encontro Nacional de Coordenadores, Fávero (2006) destaca que o encontro não foi organizado por meio de exposição ou conferências, mas por temas, em decorrência, após estudos individuais, o tema era, então, debatido em círculos maiores. Segundo Fávero (2006, p. 72), “Os resultados desses círculos eram apresentados e discutidos em uma assembléia coordenada pelo responsável do tema, que fazia as complementações necessárias”. Fávero (2006) reforça, ainda, que temáticas relacionadas a América Latina também contribuíram para a reflexão acerca da realidade brasileira e cita algumas como a “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 [...]” (FÁVERO, 2006, p. 73).

Nesse encontro definiu-se, portanto, a partir dos temas discutidos, que o MEB assumiria “[...] a conscientização como seu objetivo principal [...] Era uma espécie de palavra de ordem da educação popular [...]. Isso fica claramente expresso nos objetivos que o MEB redefine no segundo momento do 1º Encontro [...]” (FÁVERO, 2006, p. 79).

Wanderley (1984) destaca, ainda, que as ideias sobre a conscientização foram debatidas por meio do texto *A educação na perspectiva da consciência histórica do Brasil de hoje*<sup>6</sup>, segundo o autor,

[...] de autoria de um ex-militante da JUC e colaborador da AP na primeira fase [...] No início, aquele texto trabalha as idéias de consciência do eu, do mundo e dos outros homens; da luta contra o mundo pelo qual trabalho; de que as relações entre os homens podem ser de dominação ou de reconciliação e encontro; da cultura resultado do trabalho do homem – humanizado – e da interpretação dos homens; da educação – individual e coletiva – que tem que levar em consideração o momento histórico, da educação que deve acelerar a transformação radical da sociedade pela autoconscientização das massas (WANDERLEY, 1984, p. 116).

É relevante destacar a influência do texto mencionado acima, principalmente pelo fato de este ter sido produzido por um membro da JUC e colaborador da AP.

Wanderley (1984) menciona, ainda, a importância do chamado *estudo de área*, o qual foi realizado a partir de deliberações do 1º Encontro de Coordenadores, segundo o autor “Esse estudo objetivava o conhecimento das comunidades: condições de vida, recursos locais, problemas e necessidades urgentes. Objetivava, também, planejar racionalmente o trabalho, fundado nas condições do meio” (WANDERLEY, 1984, p. 118). De acordo com Wanderley (1984), inicialmente este trabalho era planejado pelos supervisores do movimento, no entanto, com o decorrer do tempo, os membros das localidades se inseriram nesta ação.

Ao analisar esta atividade desenvolvida pelo MEB, Wanderley (1984, p. 120) indica que,

O fato de partir das necessidades concretas tinham aspectos educativos evidentes: eliminava a “educação bancária”, a educação rural inadequada, o elitismo, as idéias vagas e abstratas que não deitam raízes. Com base nessas necessidades concretas, num segundo momento, passava-se a exigir um conhecimento superior que permitisse desvendar as causas, explicar as estruturas e os processos, fornecer elementos que aperfeiçoassem a prática.

Nesse sentido, é importante relacionar essa ação do movimento com o método ver-julgar-agir implementado pela Igreja Católica. De acordo com Alves (2022, p.33), “A Ação Católica Brasileira (ACB) [...] baseava-se no princípio da

---

<sup>6</sup> Autoria não mencionada por Wanderley, provavelmente se trate de um texto de discussão, de autoria coletiva.

formação na e pela ação com o método ‘VER, JULGAR, AGIR’, desenvolvido pelo sacerdote belga Joseph Cardijn”.

Conseqüentemente, a partir da conscientização como objetivo central, as deliberações do MEB, neste 1º Encontro de Coordenadores, de acordo com Alves (2022, p.83) tinham como “[...] finalidade [...] promover um engajamento que ultrapassasse a dinâmica das escolas radiofônicas”, dessa forma a Igreja Católica tinha como meta contribuir para a conquista de direitos do(a) trabalhador(a), que se dariam por meio da educação, e os quais ela considerava fundamentais.

De acordo com Cláudia Moraes Souza (2010, p. 284),

No Movimento de Educação de Base (MEB) figuraram o episcopado brasileiro, a hierarquia de padres e freiras católicas, o laicato, estudantes, militantes partidários, educadores, técnicos educacionais e uma grande massa numérica de camponeses analfabetos ou de pouca escolarização.

No que se refere ao conceito de conscientização, o qual é central para a equipe do MEB, principalmente após as definições realizadas no 1º Encontro de Coordenadores, Kadt (2003, p. 152-153) destaca que de acordo com a equipe,

Nenhum povo explorado ou oprimido é capaz de comandar seu próprio destino até que se torne consciente de sua situação no mundo. Daí a importância que os católicos progressistas deram à “conscientização”. Isto envolvia, em primeira instância, a apresentação de certos fatos e teorias – uma ideologia –/ às pessoas até então ignorantes da situação na qual se encontravam. A ideologia da AP era bem semelhante, em suas visões de passado e presente, àquelas propostas no esboço de ideal histórico apresentado, dois anos antes, pela equipe da JUC de Belo Horizonte. Mas os pontos de vista da AP foram melhor trabalhados, escritos com maior elegância e análise mais consistente. O instrumento central para a dissecação da realidade brasileira era o par conceptual “pólo dominante” e “pólo dominado”, obviamente derivados do princípio histórico das dialéticas de dominação. A elaboração deveu muito à análise marxista do conflito de classes. Também deveu muito a Marx em outro sentido: o princípio central do sistema de dominação era entendido como baseado no fato de que os meios de produção, distribuição e formação de opinião estavam em mãos privadas.

Portanto, a pluralidade de pessoas que compunham o Movimento era, de fato, muito presente. Nesse aspecto, é importante destacar que os membros da Equipe Nacional que elaboraram a cartilha *Viver é lutar*, era composta por nomes como: Osmar Fávero, Marina Bandeira, os arcebispos D. Carlos Coelho, D. Fernando Gomes, D. Avelar Brandão, D. Eugênio Sales e D. José Vicente Távora (MEB, 1964, p. 24).

Uma das principais questões enfrentadas pelos membros do Movimento, era a de conhecer a realidade dos trabalhadores(as) rurais do Brasil, como mencionado anteriormente, a equipe nacional elaborou estudos de área a fim de conhecer melhor a realidades desses(as) trabalhadores(as). De acordo com Souza (2010, p. 293-294),

Estudos aprofundados sobre o Nordeste e sua formação social e econômica demonstraram a intensa diversificação de relações de posse e uso da terra, própria das relações de produção das regiões monocultoras, para além do regime de escravidão [...] A origem da condição baseava-se na existência de homens livres, destituídos da propriedade, que se colocavam sob a tutela de um senhor de engenho, com permissão para morar, levantar choupana de barro e dar 2 ou 3 dias de trabalho para o senhor, como alternativa de sobrevivência econômica na terra e proteção familiar.

Após o os estudos de área, decorrentes do 1º Encontro de Coordenadores, definiu-se a importância da criação de uma cartilha, especialmente voltada para o público participante do MEB.

Também é importante destacar a relevância das monitoras, em sua maioria mulheres (WANDERLEY, 1984). De acordo com Wanderley (1984), o(a) monitor(a) era um dos principais elementos no movimento de educação desenvolvido pelo MEB. Dentre as atividades, obrigatoriamente, desenvolvida pelos(as) monitores(as), estava “[...] instalar a escola; efetuar a matrícula; cuidar da arrumação e higiene da escola; estar presente durante todas as aulas e orientar os alunos conforme indicações do professor-locutor [...] observar o interesse e o rendimento dos alunos e outros” (WANDERLEY, 1984, p. 410). Dessa forma, o papel do(a) monitor(a) era essencial para que o Movimento acontecesse, já que estes(as) eram incumbidos(as) de tarefas de extrema importância para o andamento das aulas e, inclusive, para acompanhar o desenvolvimento educacional dos(as) trabalhadores(as)<sup>7</sup>. Sobre a formação dos(as) monitores(as), Wanderley (1984, p. 411-412), menciona que,

---

<sup>7</sup> Cabe destacar a dificuldade de profissionalização na área da educação no cenário brasileiro. De acordo com Stockmann (2018, p. 107): “O fato de o Brasil ter sido colônia portuguesa até o século XIX e, mesmo após a independência, manter os laços políticos muito vinculados à Coroa Portuguesa marcou a concepção de desenvolvimento cultural e social que aqui foi se consolidando. A interação entre Igreja e Estado em matéria de ensino fez desenvolver certas características que marcaram a história da educação brasileira, tendo a visão de ação docente como a arte do sacerdócio, como missão, por exemplo [...] O processo de profissionalização docente se deu à medida que o Estado foi assumindo a função de organizar os sistemas escolares. Pode-se datar esse processo, como sugerido acima, aproximadamente, a partir da expulsão dos jesuítas do Brasil”. Para mais informações: STOCKMANN, Daniel. Breve história da profissionalização docente no Brasil. **Perspectivas em Diálogo**, Naviraí, v. 5, n. 10, p. 105 -123, jul.- dez. 2018. Disponível em:

Com vistas a obter a conscientização dos monitores nos treinamentos, o temário era orientado de modo que eles deviam: 1) partir do conhecimento da realidade local, com base nos dados sobre a situação econômica, social, religiosa e cultural fornecidos pelos monitores, tentando uma generalização para a realidade brasileira e mundial; 2) abrir uma perspectiva revolucionária, que mostrasse a necessidade da 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; 3) situar a ação educativa como uma das fontes possíveis para a transformação da realidade e a prioridade da educação de base; 4) mostrar o papel do MEB nos processos educativos e de transformação, informando-os sobre todas as suas atividades.

Ainda sobre a seleção das monitoras<sup>8</sup>, Wanderley (1984) menciona que, inicialmente, a escolha era realizada por padres e vigários, além de contatos com pessoas que tinham certa influência em cada uma das comunidades, porém, posteriormente, após o estudo de área, os(as) monitores(as) foram sendo escolhidos a partir das lideranças locais e pela indicação de outras lideranças que já estavam em atividade. No que se refere ao quadro geral que compunha o MEB, Alves (2022) menciona que ao longo da sua história o MEB, “[...] capacitou 13. 770 pessoas, entre professores, supervisores, animadores populares e monitores, dos quais, em 1963, 7.500 eram voluntários” (ALVES, 2022, p. 71). O número expressivo de integrantes do MEB, em seus mais diversos setores, demonstra a importância deste Movimento bem como a influência causada por ele no cenário nacional. A seguir, serão analisadas as lições da cartilha *Viver é lutar*, material este produzido a partir da colaboração dos diferentes grupos que integraram a formação inicial do MEB.

---

file:///C:/Users/marin/Downloads/6782-Texto%20do%20artigo-24470-1-10-20190319.pdf. Acesso em: 15 mai. 2024.

<sup>8</sup> Optou-se pela utilização do gênero feminino devido à constatação de que esse grupo era composto em sua maioria por mulheres entre 15 e 25 anos (ALVES, 2022).

#### 4. “EU, PEDRO E O POVO LUTAMOS”: ANÁLISE DAS LIÇÕES DA CARTILHA “VIVER É LUTAR”

Como mencionado, no ano de 1963 foi elaborada a cartilha *Viver é lutar*, considerada o segundo livro de leitura para adultos do MEB, já que o primeiro tinha como título *Saber para viver* (FÁVERO, 2006). Ambos “[...] procuravam ligar organicamente alfabetização e conscientização, partindo de situações reais da vida e do trabalho dos camponeses” (FÁVERO, 2006, p. 178). Além disso, “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” (FÁVERO, 2006, p. 178).

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 exemplares) e distribuído, no início de 1964, para todos os sistemas do Nordeste e alguns da Amazônia e Minas Gerais (FÁVERO, 2006, p. 178-179).

Conforme relato de Fávero, no dia 22 de fevereiro de 1964, uma parte da tiragem da cartilha *Viver é lutar* foi apreendida por ordem do governador da Guanabara, Carlos Lacerda (FÁVERO, 2006). Os três mil exemplares confiscados pelo Departamento de Ordem Política e Social (DOPS), um pouco antes do golpe de Estado, faziam parte de uma remessa de 45 mil exemplares que já haviam sido enviados para as dioceses participantes do MEB (FÁVERO, 2006). O inquérito policial aberto e a repercussão dos fatos na imprensa contribuíram para desgastar o MEB frente aos poderes públicos e para ampliar as desconfianças em relação às suas lideranças jovens no período imediatamente posterior à instauração da ditadura civil-militar no Brasil, em março de 1964 (FÁVERO, 2013). Mas, ainda conforme Fávero,

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 (2006, p. 179).

Dessa forma, pode-se compreender o porquê, segundo João Paulo Dias de Meneses (2017, p. 25), após o golpe-civil militar de 1964, “O maior exemplo da força

autoritária sobre o MEB foi a proibição do uso da Coletânea Didática *Viver é Lutar*, em 1964”. Lidiane Nayara Nascimento dos Santos (2014, p. 56) afirma sobre a cartilha *Viver é Lutar* que,

[...] o livro de leitura abandonou o método de educar através da memorização e repetição, assim adotando o processo de conscientização com uma didática que visava atingir a vida real da população subdesenvolvida, tendo em vista sua condição econômica, política, social e educacional, mostrando que através de medidas concretas é possível encontrar soluções positivas. Por essa razão foi retaliado e acusado de apresentar subversividade em seus conteúdos.

A partir dessa afirmação sobre o conteúdo presente na cartilha *Viver é lutar*, é possível identificar que a apreensão deste material, após o golpe-civil militar, se deu, principalmente, por este abordar uma forma de ensinar mais próxima de uma educação que tinha como objetivo conscientizar os trabalhadores e trabalhadoras participantes do Movimento sobre seus direitos políticos, econômicos e sociais. Em decorrência, os responsáveis pela elaboração da cartilha foram acusados, inclusive, de subversão e de serem comunistas (SANTOS, L., 2014).

No que se refere ao conteúdo proposto no livro, Santos L. (2014, p. 56) afirma ainda que,

Partindo deste ideal, o MEB, ao produzir seu material didático, procurava um método e um instrumento pedagógico que além de alfabetizar pudesse conscientizar ao mesmo tempo. Surge então a ideia de conscientizar, motivar atitudes e encontrar instrumentos para mudança de realidade, até porque os educandos precisavam do saber científico, mas este saber precisava vir repleto de significados e ainda mais importante, precisava mostrar caminhos a serem traçados, enfatizando que a caminhada é árdua, mas para conseguir amenizar as desigualdades é necessário esforço.

Em decorrência dos possíveis conteúdos mencionados, bem como da acusação feita aos idealizadores da cartilha, além da conjuntura política e histórica do período, “Em 1965, em um Encontro, foi proposta a criação de uma nova cartilha, a Cartilha ‘Mutirão’, para substituir a polêmica Cartilha ‘Viver é Lutar’ [...]” (MENESES, 2017, p. 54).

É a partir deste contexto que se busca estudar ambas as cartilhas, a fim de analisar as concepções de educação e trabalhador(a) presentes em cada uma delas, levando em consideração a mudança ocorrida a partir da intervenção ocasionada pelo golpe civil-militar de 1964, o qual modificou de maneira geral os

rumos do Brasil e, conseqüentemente, de todos os setores da sociedade brasileira, incluindo os movimentos de educação e cultura popular como o MEB.

A cartilha *Viver é lutar* possui sessenta e cinco páginas, trinta lições<sup>9</sup> e foi analisada a partir de sua versão digitalizada. As lições da cartilha narram a história de um personagem chamado Pedro, no decorrer das lições, é possível acompanhar a trajetória deste trabalhador. Sua família é apresentada, bem como suas relações de trabalho e as descobertas de Pedro no que se refere aos direitos do trabalhador e da trabalhadora rural. É importante enfatizar a opção pelo nome “Pedro”, sendo ele de origem bíblica, “[...] aparece nas Escrituras em mais de cento e setenta ocasiões, todas elas no Novo Testamento, onde também se localizam duas epístolas que são nomeadas com seu título [...]”. (NOMES ..., [2023?]). Ainda, é preciso enfatizar o fato de tal nome ser um dos mais populares em diversas línguas, desse modo, a escolha por este nome também pode estar ligada ao fato de permitir uma aproximação com a maioria do público, que se identificaria com o personagem principal da cartilha *Viver é lutar*.

As lições vão se expandindo, mencionando questões sociais que estão, inclusive, longe da realidade do personagem, como a situação dos trabalhadores dos centros urbanos. Ao longo da cartilha, é possível acompanhar a conscientização de Pedro e o quanto isso está associado as suas descobertas por meio do sindicato, por exemplo. É importante destacar o modo como o termo “povo” aparece ao longo das lições da cartilha, como destaca Souza (2010, p. 289),

Daí podermos falar em um camponês do MEB caso seja considerada a heterogeneidade dos grupos sociais que participaram das escolas, a existência de um modo de vida que caracterizava estes grupos, além de um conjunto de relações de uso, posse e trabalho na terra que podem ser assimiladas em uma definição não homogênea de camponês.

Kadt (2003), afirma que a partir do ano de 1963, de fato, a categoria “povo” começou a emergir como tema central no MEB. Em decorrência, a equipe central do Movimento buscava que o próprio povo tomasse as suas decisões. Nesse sentido, os técnicos do MEB não deveriam liderar, mas sim, aconselhar. Sendo que tal aconselhamento não se daria por meio de sugestões ou pensamentos, mas sim, via

---

<sup>9</sup> Quanto ao número de edições, Fávero (2006) destaca que foram realizadas reproduções e traduções da cartilha em Folhetim, no Rio de Janeiro, bem como foram realizadas algumas adaptações para o francês, o italiano e o alemão.

dados e técnicas que não eram acessíveis para os camponeses até então, portanto, o próprio povo tomaria as suas decisões (KADT, 2003).

Dessa forma, este e outros aspectos serão destacados ao longo da análise de cada uma das lições presentes na cartilha.

A análise da cartilha *Viver é lutar* foi organizada da seguinte forma: inicialmente apresenta-se a capa da cartilha, bem como possíveis leituras sobre o significado de seu título e da imagem que o acompanha. Em seguida, foram analisadas cada uma das trinta lições presentes na cartilha, as quais são acompanhadas de uma fotografia que representa cada lição. Optou-se por analisar todas as lições, na íntegra, porém algumas atividades de noções gramaticais também foram analisadas, pois complementam a análise das lições.

De acordo com o *Dossiê Conjunto Didático Viver é Lutar* (1964), as imagens presentes na cartilha foram adquiridas a partir de uma agência profissional, e algumas foram cedidas pela revista “O Cruzeiro”, outras foram fotografias feitas de escolas do MEB. De acordo com o documento, as fotografias foram escolhidas com base em sua expressividade e representado o máximo possível a realidade dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, situações que, de acordo com o documento, poderiam ser observadas por qualquer pessoa que viajasse pela região Nordeste naquele período (MEB, 1964).

Abaixo, observa-se, inicialmente, a capa da cartilha:

Figura 1 – Capa da Cartilha *Viver é lutar*



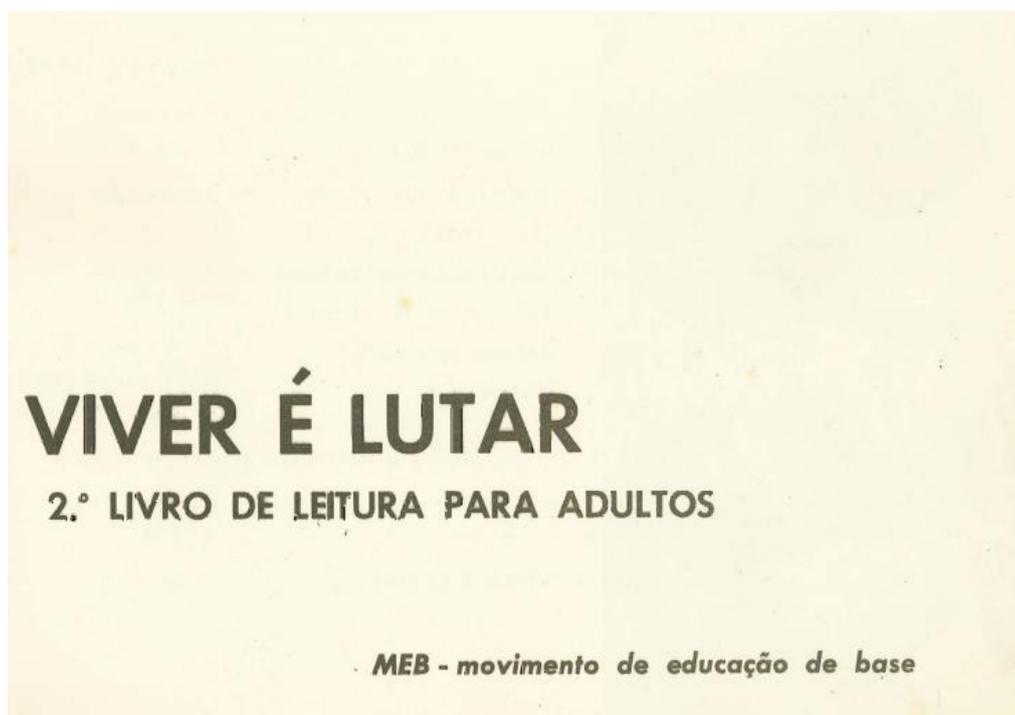
Fonte: MEB (1963).

Vê-se que esta possui um desenho que simboliza uma aula radiofônica, o professor ou monitor(a), ao quadro, escreve as lições transmitidas pelo rádio, enquanto os(as) trabalhadores(as)/estudantes estão em volta da mesa (onde se localiza o rádio). Ao analisar o título da cartilha a partir da formação da frase *Viver é lutar*, é plausível concluir que não é possível viver sem lutar, já que ambos os verbos são indissociáveis, portanto relacionando, assim, o trabalho (e demais aspectos da vida) à conscientização.

Além disso, essa imagem pode refletir a ênfase na metodologia relacionada à radioeducação, tendo como enfoque educar para conscientizar. A imagem remete, ainda, à relevância da arte e da cultura popular, já que a figura é constituída por bonecos de argila, também é possível perceber, durante as lições, o destaque dado à cultura popular.

Em seguida, temos a contracapa, com o título *Viver é lutar* e com a informação de que este é segundo livro de leitura para adultos, logo abaixo é possível observar o nome do Movimento.

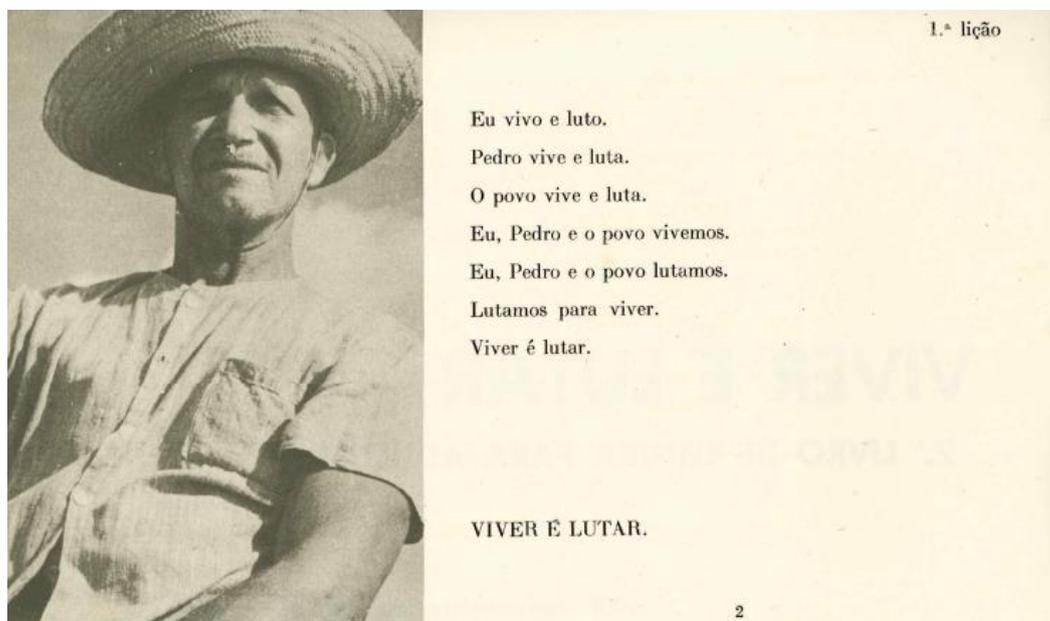
Figura 2 – Contracapa da Cartilha *Viver é lutar*



Fonte: MEB (1963).

Na sequência, estão as trinta lições. Cada uma delas inicia com uma fotografia, ao lado esquerdo (geralmente tal foto tem relação com os versos trabalhados). A seguir o exemplo dos versos e imagem da primeira lição:

Figura 3 – Primeira lição e imagem da cartilha *Viver é lutar*



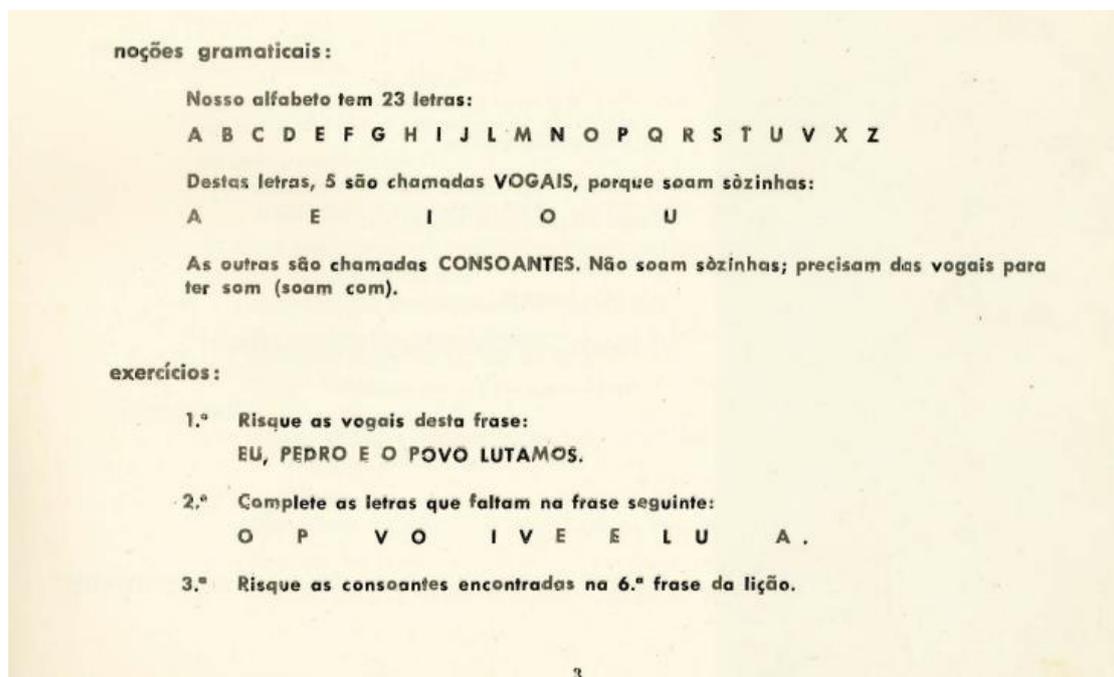
Fonte: MEB (1963).

Nesta lição aparece com ênfase o verbo “lutar”. Nesse momento o(a) leitor(a) já é convidado a sentir empatia por Pedro, pois ambos, o(a) leitor(a) e Pedro, são colocados em um mesmo lugar, o lugar de “luta”. O povo, enquanto substantivo, também aparece com destaque. Ou seja, não apenas eu, leitor (a), e Pedro lutamos para viver, mas também o povo. O que provoca uma sensação de empatia. Ou seja, é uma forma de o trabalhador se identificar com este personagem. Porém, mesmo sendo baseado em estudos de área, realizados pela equipe do MEB, ainda assim Pedro representa um personagem homogêneo, pois é preciso pressupor que nem todos os trabalhadores irão se identificar diretamente com Pedro, além disso há o fato de que as trabalhadoras ainda não aparecem na cartilha, ou seja, pressupõe-se uma identificação dos trabalhadores do gênero masculino.

Na imagem que representa esta lição, temos um homem branco de chapéu, roupa e aparência simples. É possível ligar Pedro a esta imagem. Pedro é este homem e, este homem simples, também pode ser eu mesmo, ou seja, pode ser quem está lendo a lição, o que reforça a ideia de empatia entre nós, Pedro e o leitor, já que somos simples e, também, compomos este todo genérico, não definido, mas

citado na lição, ou seja, compusemos parte do povo, buscando a identificação dos estudantes, adultos trabalhadores, do MEB com a narrativa presente na cartilha.

Figura 4 – Noções gramaticais da primeira lição da cartilha *Viver é lutar*

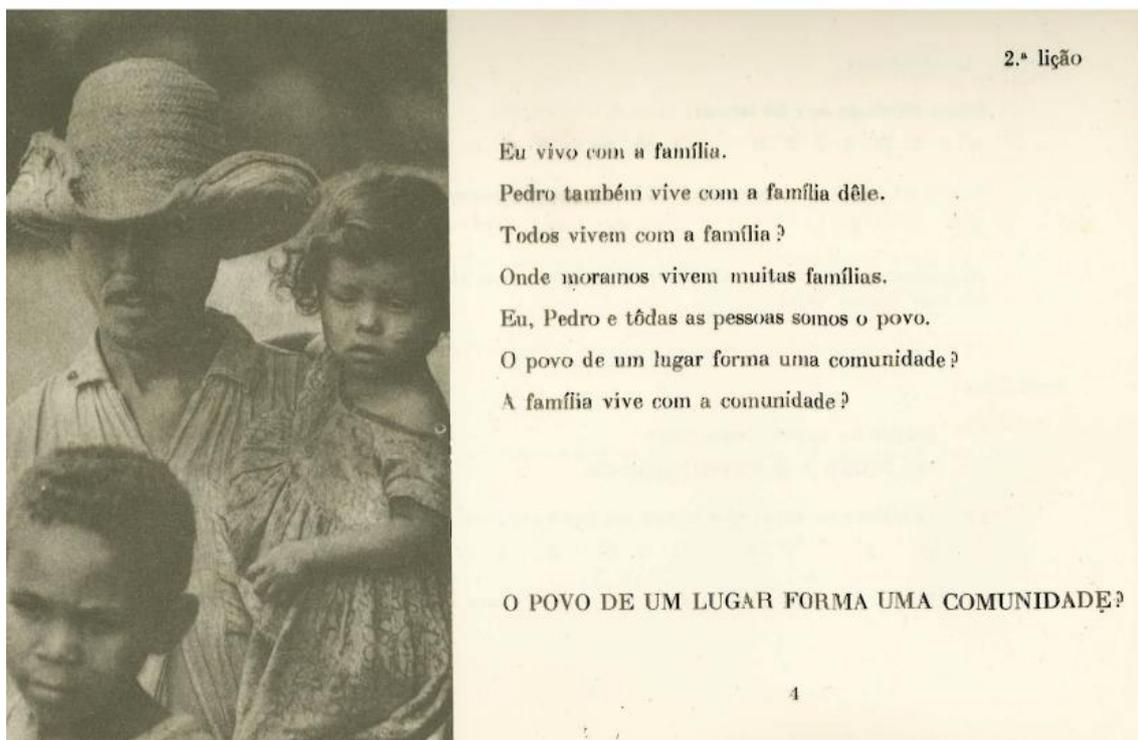


Fonte: MEB (1963).

Ao analisarmos esta lição, nos deparamos com a primeira atividade gramatical, a qual pressupõe que quem tem contato com ela já seja um(a) leitor(a). No entanto, esse(a) leitor(a) ainda precisa exercitar muito seu aprendizado. O próprio uso da palavra “risque”, no primeiro exercício, ao invés de “assinale”, remete a uma proximidade vocabular, ou a tentativa de proximidade com o vocabulário tanto do(a) trabalhador(a), quanto das monitoras.

A fim de trabalhar as questões gramaticais, a equipe do MEB, que produziu esta cartilha, tem como base a primeira lição. Todas as frases trabalhadas fazem parte da lição que une o(a) leitor(a), Pedro e o povo. Ou seja, a reflexão proposta na primeira lição, também embasa a análise gramatical iniciada. Há uma relação intrínseca entre a lição, lida em um primeiro momento, e a análise gramatical que a equipe do MEB se propõe a fazer. E leva-se em conta o fato de quem está lendo se identificar com o que está escrito. Dessa forma, pressupõe-se que o trabalhador e a trabalhadora tendem a sentir-se representados(as), bem como podem estabelecer relações entre a primeira lição em conjunto com as primeiras noções gramaticais.

Figura 5 - Segunda lição e imagem da cartilha *Viver é lutar*



Fonte: MEB (1963).

Na segunda lição de *Viver é Lutar* observa-se a ênfase na família, aproximando as famílias do leitor(a) e de Pedro, ambos(as) vivem com suas famílias. Visualiza-se a presença de um trabalhador e seus filhos na fotografia. Porém, é importante destacar que ainda não é possível visualizar a mulher na cartilha, ou seja, o primeiro contato que se tem com Pedro, e sua família, são ele e seus filhos. Assim, é possível questionar: onde está a mulher? Onde está, possivelmente, a mãe das crianças, e esposa de Pedro? Onde encontramos a trabalhadora? A construção de família patriarcal fica em evidência, principalmente, por esta ser construída a partir do pai e filhos(as), a mulher ainda está invisibilizada. Ao olhar para o período, anos 1960, observando, também, a histórica primazia da masculinidade no interior da hierarquia católica é possível explicar a invisibilidade naturalizada no que se refere a esse apagamento da mulher entre os personagens principais na narrativa. O que será possível perceber em lições posteriores.

Nesta segunda lição, há ainda um questionamento, que leva à reflexão, “será que todos vivem com a família”? o que pode remeter ao fato de alguns/algumas trabalhadores(as) do campo terem de se afastar de suas famílias para exercer o seu ofício. Nesse sentido, a família nuclear patriarcal fica em segundo plano, afinal, é

possível a concepção de outras formas de famílias, ou até de afastamento de suas próprias famílias. Nesse momento, há uma aproximação e definição, ou tentativa de definição de povo e, conseqüentemente, de comunidade. Eu, leitor(a), sou povo, assim como Pedro, assim como as demais pessoas que vivem com as suas famílias e, sendo um povo que se localiza, que ocupa um lugar, somos uma comunidade. Aliás, essa é uma pergunta, que vem no sentido de reflexão, fazendo com que o(a) leitor(a) se pergunte se concorda com a afirmação de o povo de um determinado lugar ser, de fato, uma comunidade.

Figura 6 - Noções gramaticais da segunda lição da cartilha *Viver é lutar*

**noções gramaticais:**

Quando a gente escreve, usa letra **MANUSCRITA**.  
As letras dos livros são letras de **IMPRESSA**.

As letras podem ser:

**MAIÚSCULAS OU GRANDES:** ABCDEFGHIJKLMNOPQRSTUVWXYZ  
**MINÚSCULAS OU PEQUENAS:** abcdefghijklmnopqrstuvwxyz

As letras maiúsculas são usadas nos seguintes casos:

- 1.º No começo de frases:  
exemplo: Eu vivo com a família.
- 2.º No começo dos nomes de pessoas e de lugares:  
exemplo: Pedro foi ao Rio de Janeiro.

**exercícios:**

- 1.º Risque as letras maiúsculas da frase seguinte:  
Eu, Pedro e José somos do Povo.
- 2.º Complete:  
Meu nome é.....  
Eu more em ....., no Estado de.....
- 3.º Grife as letras maiúsculas encontradas na 2.ª lição.

Fonte: MEB (1963).

Neste segundo exercício gramatical, o(a) trabalhador(a) é levado a compreender a existência de letras maiúsculas e minúsculas, bem como a diferença entre uma e outra. É importante destacar o fato de a equipe organizadora da cartilha utilizar palavras consideradas mais próximas ao vocabulário de quem está lendo, por exemplo, chamando as letras maiúsculas de grandes e as minúsculas de pequenas.

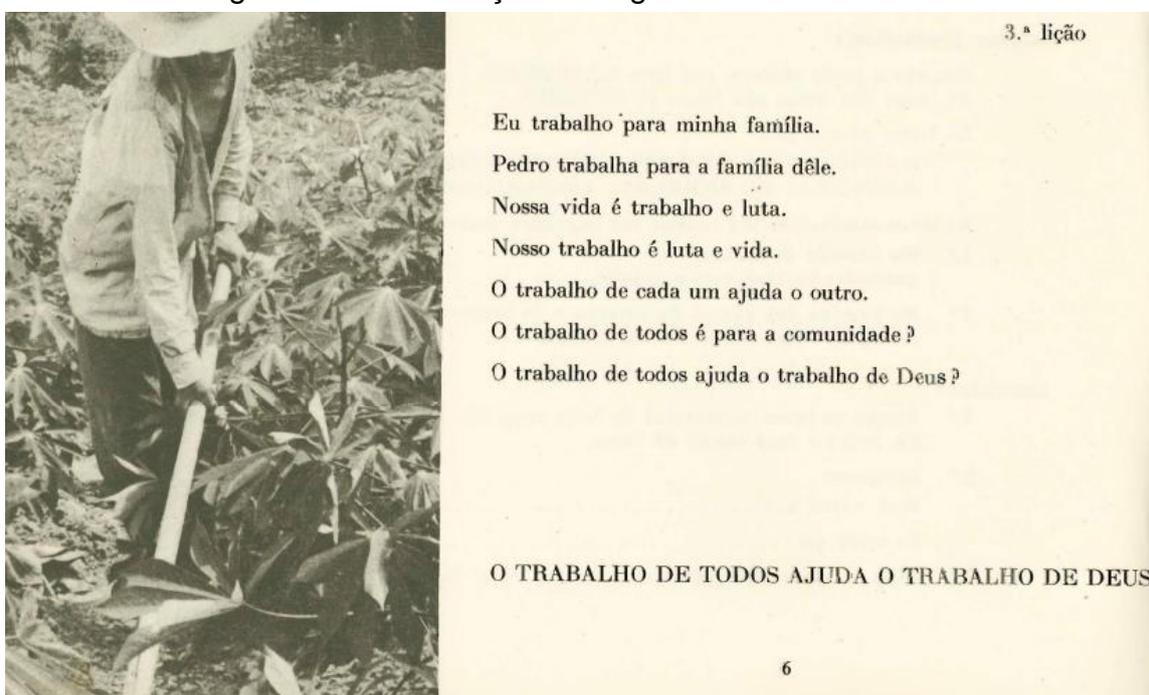
Para identificar a diferença entre letras maiúsculas e minúsculas, é utilizada apenas uma das frases da lição mencionada anteriormente “Eu vivo com a família.”, as demais frases da lição gramatical, continuam tendo como personagem principal o Pedro, no entanto, o colocam em outros contextos para que se faça compreender de que forma as letras maiúsculas são usadas, por exemplo, para iniciar a escrita de

nomes próprios e de nomes de cidades/estados. O(a) leitor(a) é convidado(a), então, a escrever o seu nome, bem como a cidade e estado em que vive, a fim de que este consiga trazer para a sua realidade a lição e demonstrar que agora sabe diferenciar e utilizar as letras minúsculas e maiúsculas. É relevante, ainda, mencionar o fato de o(a) trabalhador(a) se localizar, geograficamente, a partir da lição, identificar em que contexto vive.

Outro ponto relevante a se destacar, nesta segunda questão gramatical, é o uso do substantivo “Povo”, por exemplo, ser escrito com letra maiúscula, já que por ser um substantivo comum, nas regras gramaticais, deveria estar escrito com letra minúscula, o que leva a refletir sobre o fato de a própria equipe reforçar que, a fim de destacar a importância da conscientização, as regras gramaticais estarem em um segundo plano.

Dessa forma, é possível perceber o quanto uma lição gramatical vai se complexificando em relação à anterior, ou seja, tem-se nesta segunda questão gramatical, frases mais complexas e longas. Além de diferentes formas de pontuação e com ênfase na interrogação, buscando provocar reflexão em quem lê.

Figura 7 - Terceira lição e imagem da cartilha *Viver é lutar*



Fonte: MEB (1963).

Na terceira lição de *Viver é Lutar*, há uma perspectiva de aliar o trabalho à família, ou seja, se o personagem principal, que é Pedro, trabalha para a família

dele, isso também aproxima o(a) leitor(a) de Pedro, já que todos(as) trabalham por sua família. Há o reforço de aliar o trabalho à luta, por isso o destaque às palavras: trabalho, luta e vida. Além disso, há ênfase no fato de o trabalho individual contribuir para o(a) outro(a) e para a comunidade de forma geral. Também ocorre, nessa lição, uma aproximação à religiosidade, que acaba sendo o foco central da lição, já que a frase de destaque aproxima o(a) trabalhador(a) de Deus.

Portanto, pode-se perceber um esforço de ligar o MEB à Igreja Católica, ou seja, é impossível dissociar movimento e Igreja. Há, ainda, a alternância entre interrogação e afirmação. A imagem, a fim de reforçar a importância do trabalho, evidencia um trabalhador, possivelmente Pedro, com a sua ferramenta de trabalho, a enxada na mão do trabalhador reforça a ideia do cultivo da pequena roça, voltado para a alimentação, e não para a produção em massa e, conseqüente, acumulação. A ausência de maquinário reforça essa noção, a qual é enfatizada, ainda, pela ideia de que o personagem principal trabalha para a sua família, para a sua subsistência e a de seus.

Figura 8 - Noções gramaticais da terceira lição da cartilha *Viver é lutar*

**noções gramaticais:**

Quando dizemos a palavra AJUDA, abrimos a boca três vezes: A — JU — DA.  
Cada letra, ou grupo de letras, que se diz de uma só vez, forma uma SÍLABA.  
Exemplo: Na palavra TRABALHO, as sílabas são: TRA — BA — LHO.  
Na palavra POVO, as sílabas são: PO — VO.

As palavras podem ter uma, duas, três, quatro, cinco e até mais sílabas.

**exercícios:**

1.º Separe as sílabas das palavras abaixo:  
PEDRO                      LUTA                      COMUNIDADE

\_\_\_\_\_

2.º Complete as sílabas abaixo, formando palavras:  
tra...lho                      fa...lia                      vi...

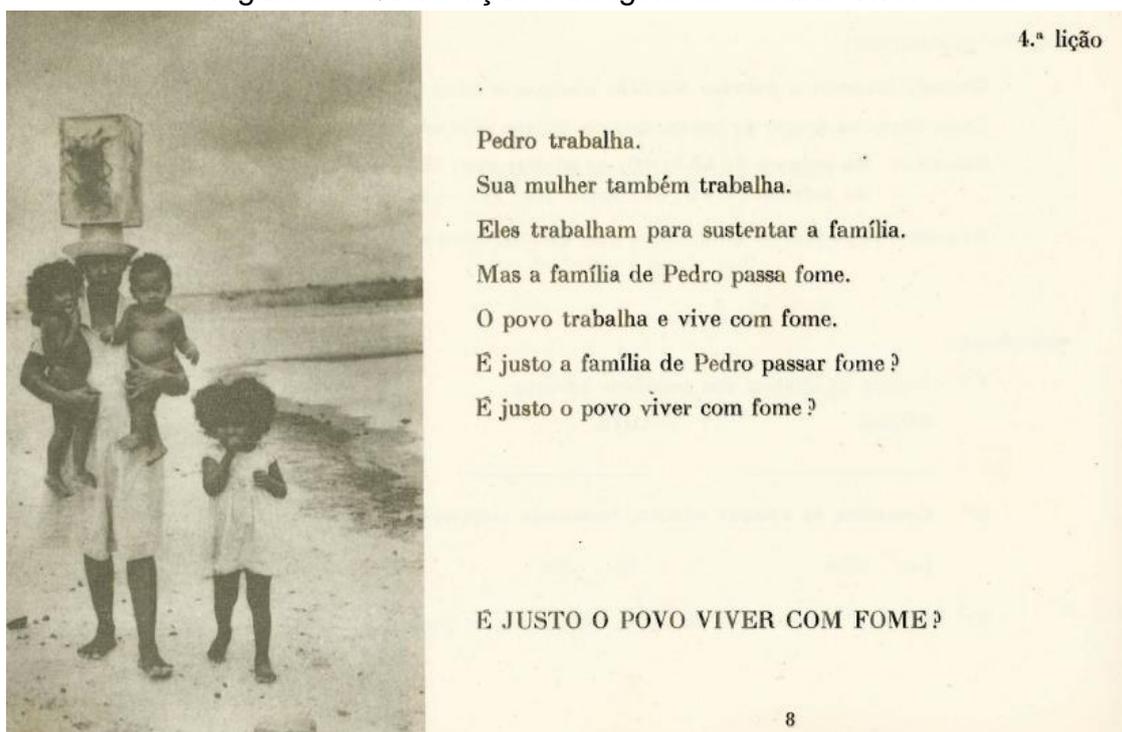
3.º Copie a última frase da lição, separando as sílabas de todas as palavras.

Fonte: MEB (1963).

Nesta atividade, é possível observar a ênfase dada aos substantivos: ajuda, trabalho e povo, em um primeiro momento. A escolha de tais palavras não se dá ao

acaso, já que elas reforçam o principal objetivo da equipe que construiu a cartilha, ou seja, levar os(as) trabalhadores(as) a refletir sobre o seu contexto, provocar a conscientização. A partir dessas palavras, os(as) trabalhadores(as) são levados a separar sílabas. Além disso, esses vocábulos já são conhecidos do(a) trabalhador(a), tanto das lições anteriores, quanto são palavras que os(as) levam a refletir sobre a sua realidade, nesse sentido, se reforça a importância da busca por palavras que tenham relação com a realidade dos(as) camponeses(as), nesse sentido é possível atribuir relação ao que Freire (2022) enfatiza, ou seja, que a alfabetização é mais do que o uso de técnicas, pois está associado a entender o que se lê. As lições gramaticais vão se tornando cada vez mais complexas, o que também faz pensar sobre a importância e a demanda gerada para que monitoras auxiliem esses trabalhadores(as)/estudantes. Nesse aspecto, sobre o papel das monitoras, Alves (2022) destaca a ideia de que a atuação do MEB na comunidade ultrapassava as atividades de alfabetização, portanto, tal demanda se aprofunda a cada lição, mas também, no viver da prática diária das escolas radiofônicas, pois o envolvimento das monitoras igualmente se expandia e na maioria dos casos era crucial até mesmo para a manutenção das aulas que, muitas vezes, ocorriam em suas casas.

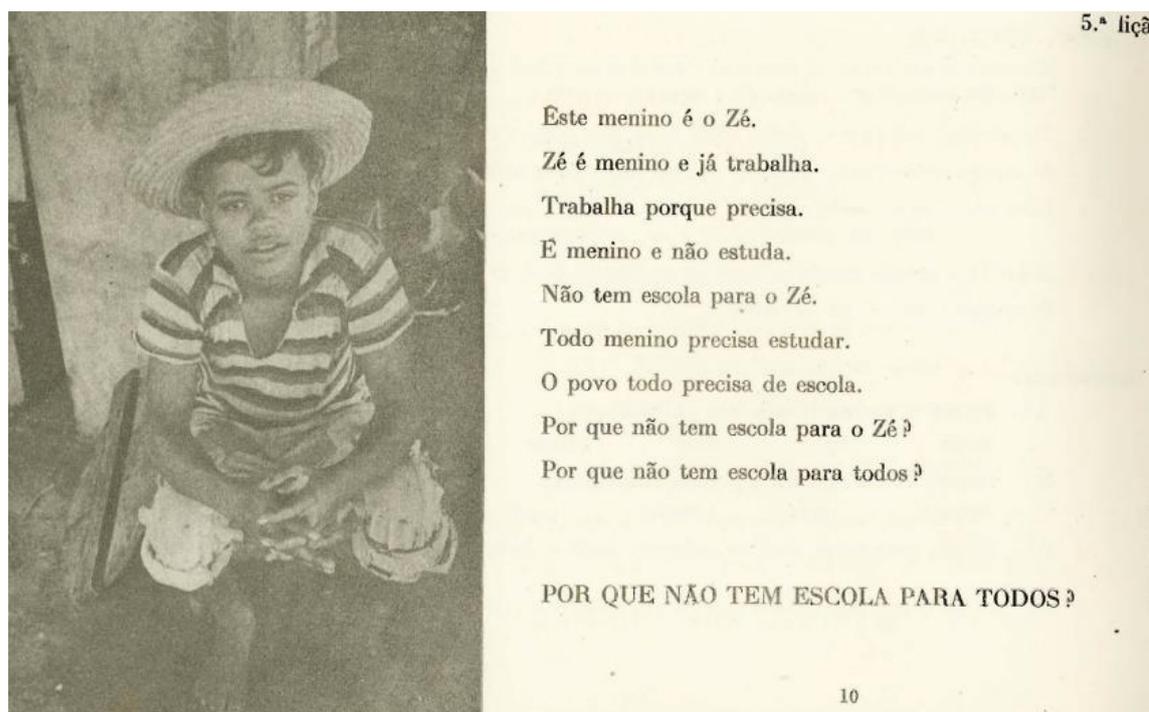
Figura 9 - Quarta lição e imagem da cartilha *Viver é lutar*



Fonte: MEB (1963).

Na quarta lição, da primeira cartilha elaborada pelo MEB, pela primeira vez há a presença de uma mulher, uma trabalhadora. Porém, esta mulher não possui nome, ela é apresentada ao leitor e à leitora como a “mulher de Pedro”, a qual aparece acompanhada, possivelmente, dos(as) filhos(as) do casal, e equilibrando uma lata de água na cabeça, levando à reflexão sobre o trabalho desempenhado pela mulher, nessa imagem, ligado ao cuidado e manutenção da família, o chamado trabalho doméstico. Além da invisibilização, mencionada anteriormente, a ausência de nome, da mulher de Pedro, e dos filhos e filhas, pode remeter a situação da falta de registro civil dessas pessoas. A família não tem nome, nem para o MEB e, possivelmente, nem para o Estado brasileiro. Essa falta de nome também pode remeter ao fato do não exercício da cidadania, já que a população analfabeta não podia votar, de acordo com Francisco C. Weffort (2022, p. 28), “[...] em 1960, encontravam-se registrados 15,5 milhões de eleitores para uma população de 34,5 milhões com dezoito anos de idade ou mais”, o autor reflete, ainda, sobre o fato de o analfabetismo ser presente, principalmente, nas classes populares, o que remete a uma “[...] democracia parcial e seletiva” (WEFFORT, 2022, p. 28).

A continuidade da reflexão se dá no fato de que ambos trabalham, no entanto, apesar de tanto trabalho, a família de Pedro e de sua esposa passa fome, assim como o povo. Ou seja, após a identificação do leitor(a) e da leitora com Pedro e com a sua família, ou uma tentativa de identificação, buscando relacionar a vida de quem lê, à vida de Pedro e da família dele, há um questionamento sobre o porquê não só a família de Pedro passar fome, mas também de o povo viver com fome. Interrogação esta que remete ao processo de conscientização, é por meio da pergunta, da indagação, que o(a) leitor(a) começa a se perguntar também sobre a sua realidade. Na noção gramatical que acompanha esta lição, se trabalham com as acentuações.

Figura 10 - Quinta lição e imagem da cartilha *Viver é lutar*

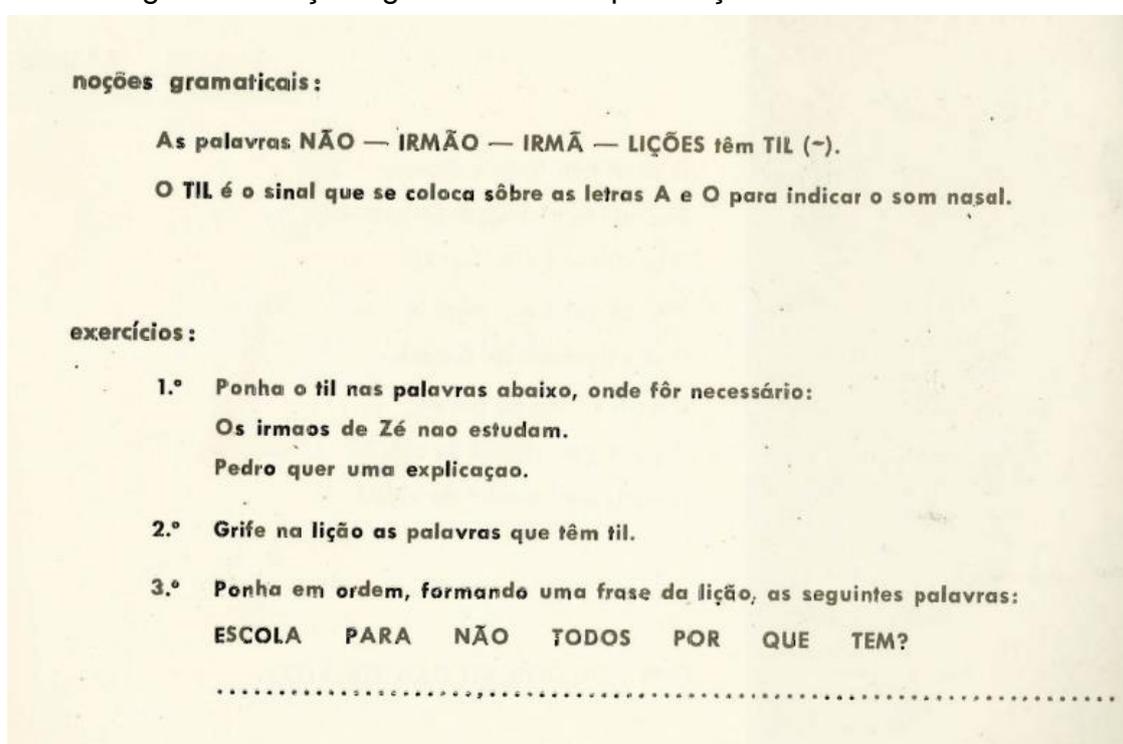
Fonte: MEB (1963).

Nesta quinta lição, é sinalizada a importância de as crianças estudarem, para enfatizar essa situação, a lição apresenta Zé, um menino que já trabalha, sendo que se reforça o quanto este menino precisa estudar, assim como todas as crianças<sup>10</sup>. Na imagem, é possível observar Zé, com chapéu na cabeça, possivelmente parte de sua ferramenta de trabalho. A lição termina com as indagações “Por que não tem escola para o Zé?” e amplia para o geral, “Por que não tem escola para todos?”, é possível elaborar uma reflexão sobre o fato de além de não ter escola para o Zé, que é um menino e que deveria estar estudando, obviamente não tem escola para ninguém, incluindo aí a população adulta. É importante ressaltar que a equipe nacional do MEB era contra a participação de crianças com idade menor do que quinze anos nas aulas radiofônicas (SOUZA, 2010), em especial, porque as escolas radiofônicas foram pensadas a partir do público jovem/adulto, por isso a realização

<sup>10</sup> Sobre a noção de infância e escola, Melo (2020, s/n), afirma: “Nesse primeiro momento [período da colonização brasileira], observou-se o prelúdio para a construção do conceito de infância no Brasil, que viria acompanhada das influências do “Velho Mundo”; tais influências atuavam fortemente nas políticas educacionais e assistencialistas da Igreja para a infância ameríndia e portuguesa”. Para mais informações: MELO, Jennifer Silva. Breve histórico da criança no Brasil: conceituando a infância a partir do debate historiográfico. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 2, 14 de janeiro de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/2/breve-historico-da-crianca-no-brasil-conceituando-a-infancia-a-partir-do-debate-historiografico>. Acesso em: 15 mai. 2024.

dos estudos de área. No entanto, Souza (2010, p. 291) enfatiza que, “[...] a inexistência de escolas em algumas comunidades, ou mesmo o trabalho infantil, levaram monitores a aceitar crianças de 11, 12, 13 e 14 anos nas aulas noturnas”. Portanto, em alguma medida, se fazia necessária a reflexão sobre a insuficiência de escolas existentes naquele período, o que também desperta os(as) trabalhadores(as) para a conscientização de que não apenas eles(as), enquanto trabalhadores(as) precisavam e tinham direito à educação, mas que eles(as) também deveriam lutar pela educação de todos(as), em especial das crianças.

Figura 11 - Lições gramaticais da quinta lição da cartilha *Viver é lutar*

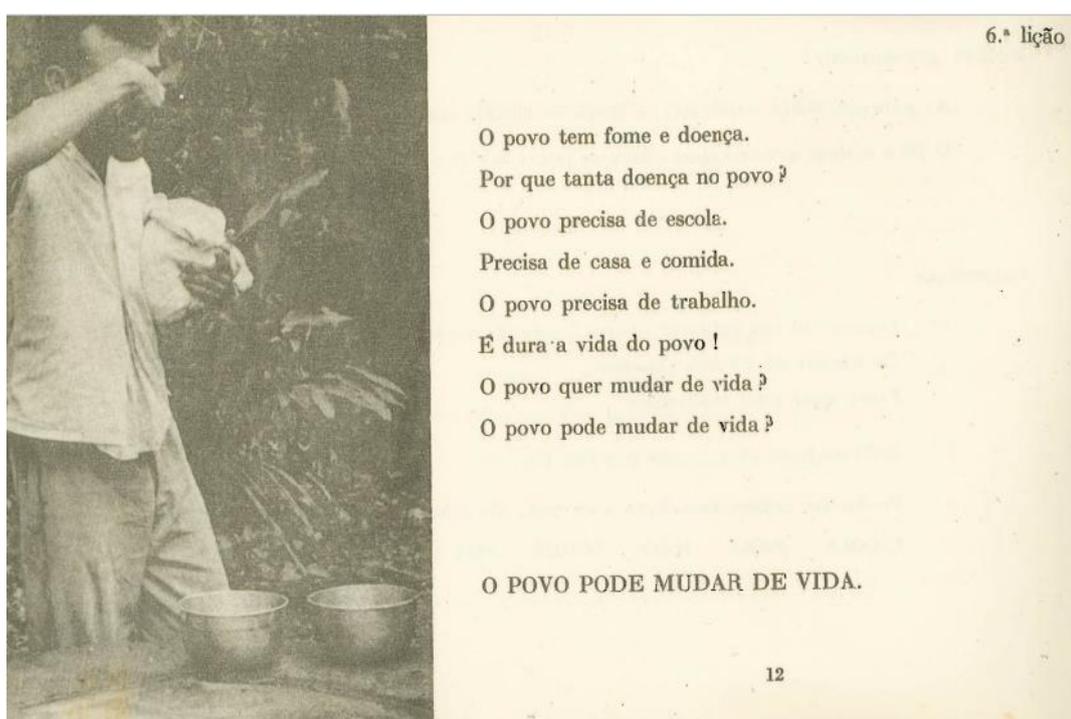


Fonte: MEB (1963).

As noções gramaticais, ligadas à quinta lição, continuam com o conteúdo da acentuação. É possível notar que os estudos gramaticais continuam abordando a temática levantada na lição cinco, ou seja, além de Zé não estudar, seus irmãos também não estudam, aproveitando o vocábulo “irmãos” para trabalhar a questão da acentuação do til. Além disso, convoca o personagem principal da lição, Pedro, a questionar essa situação como é possível observar na frase “Pedro quer uma explicação”. Além de, por fim, repetir, novamente, a frase principal da lição cinco, pedindo que o(a) estudante reorganize a frase “Por que não tem escola para todos?”. Nesse sentido, junto com Pedro, o(a) leitor(a) é levado a se perguntar e a

se conscientizar sobre a gravidade da situação em que não só Zé, como seus irmãos e todas as pessoas se encontram, que é o fato de não ter escola para todos. A escola, até esse momento, era vista como inerente ao meio urbano. No entanto, a partir da modernização, advinda em especial do desenvolvimentismo do período, que abarca todos os setores da sociedade, incluindo a Igreja Católica (BILHÃO; KLAFKE, 2020), desenvolve-se a noção de que a modernização do campo se daria a partir da construção de escolas.

Figura 12 - Sexta lição e imagem da cartilha *Viver é lutar*



Fonte: MEB (1963).

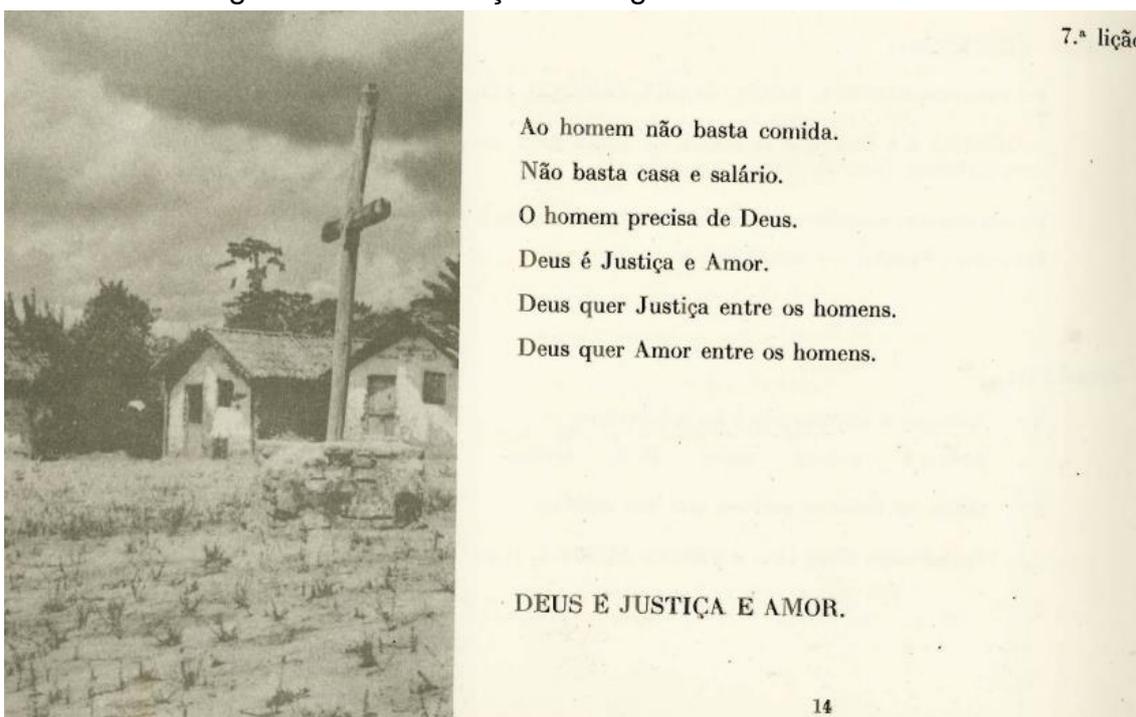
Nesta lição, é pautada a situação da fome e da doença que atinge a população rural. E essa situação vai se ampliando para a reflexão sobre outras necessidades básicas do povo. E, assim, se centralizam: a fome (comida), a doença (saúde), a escola e o trabalho. E esses elementos básicos para subsistência fazem com que, ao final da lição, se enfatize que o povo quer e pode mudar de vida, o povo precisa que suas necessidades básicas de subsistência sejam supridas. Na imagem, é possível observar um trabalhador que, possivelmente, não tem as suas necessidades básicas supridas, o homem está realizando a sua refeição em condições precárias, está em pé, alimentando-se da forma que consegue. Isso remete a falta de direito a um trabalho digno, falta de refeição digna, falta de um

espaço de higiene básico, o que leva à fome, à doença, à falta de condições de trabalho e, conseqüentemente à falta de educação. Essa situação nos remete a desumanização do trabalhador. De acordo com Waldman e Sato (2016, p. 3),

Nos anos 1960-1970, as doenças infecciosas destacavam-se sobremaneira na agenda de prioridades em saúde pública; entre elas, as denominadas endemias rurais [...] a zona rural, que na década de 1960 acolhia cerca de 50,0% da população do País, apresentava níveis hiperendêmicos de inúmeras doenças parasitárias, entre as quais se destacavam a esquistossomose mansônica, a doença de Chagas e a malária.

Portanto, em paralelo com a realidade vivida pela população rural do Brasil nesse período, tal lição questiona essa situação, a qual se comprova com os números da época, já que grande parte das endemias ocorria na área rural, a qual abrigava grande parcela da população brasileira.

Figura 13 - Sétima lição e imagem da cartilha *Viver é lutar*



Fonte: MEB (1963).

Na sétima lição, pela segunda vez, é possível identificar a referência direta à religião. É uma forma de pautar que, sim, o MEB é, também, um movimento ligado à Igreja Católica. Como, inclusive, Wanderley (1984, p. 80) menciona que, “[...] a ligação do MEB e das aulas com temas religiosos, com a Igreja, era extremamente freqüente”. Sendo assim, após a sexta lição, que tanto enfatiza as questões de

subsistência, dentre elas a alimentação, a sétima lição ressalta que o(a) trabalhador(a) não necessita apenas de salário e comida, mas também precisa de Deus. Inclusive, a inserção direta do viés religioso, nas lições, foi argumento para que membros do movimento, especialmente monitoras, expressassem sua incompreensão sobre a apreensão da cartilha *Viver é lutar*, realizada pouco antes do golpe civil-militar de 1964. Ou seja, provavelmente perguntavam-se qual o motivo de se prender uma cartilha que fala sobre Deus e sobre a religião? Sendo que, a Igreja Católica, inclusive, era contra o comunismo?

Ao analisar a equipe nacional do MEB, nesse momento inicial, bem como sabendo da influência de grupos de esquerda (orientados pela ideologia marxista), e sua influência nos movimentos de cultura e educação popular, incluindo aí o MEB, pode-se perceber a influência de tal ideologia na construção das cartilhas e, conseqüentemente, das lições. No entanto, esse viés teórico poderia não ser tão “óbvio” aos olhos de monitoras e trabalhadores(as) que estavam na base do MEB. Inclusive, Paiva (1983) denomina esse movimento, de membros da Igreja Católica com marxistas de “novos cristãos”. Ao analisar o fato de os católicos que, durante muito tempo, voltaram seu olhar apenas para às elites brasileiras, a autora menciona o fato de isso mudar, em especial a partir do final dos anos de 1950, em decorrência de “[...] os cristãos jovens, especialmente, começam a buscar um novo cristianismo [...] Discute-se no Brasil o problema relativo ao cristianismo e socialismo, à colaboração entre marxistas e cristãos” (PAIVA, 1983). E tal situação vai resultar, por exemplo, na criação da JUC, grupo extremamente atuante em movimentos de cultura e educação popular, incluindo o MEB.

Figura 14 - Lições gramaticais da sétima lição de *Viver é lutar*

**noções gramaticais:**

Às vezes, quando escrevemos, temos que partir as palavras e passar para outra linha. Esta separação é feita, no fim de uma das sílabas, com um pequeno traço, que se chama **TRAÇO DE UNIÃO (-)**.

Usa-se também o **TRAÇO DE UNIÃO** nos seguintes casos:

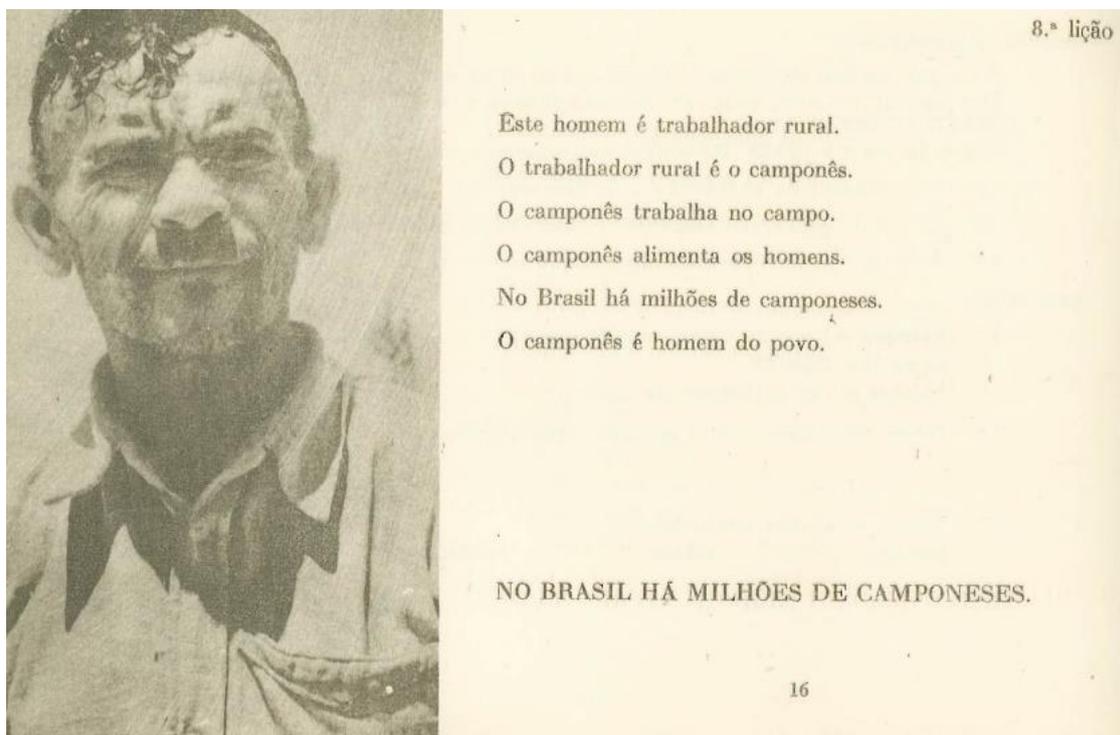
- 1.º Para separar as sílabas de uma palavra: SA - LÁ - RIO, JUS - TI - ÇA.
- 2.º Para ligar palavras compostas: VICE - PRESIDENTE, SEGUNDA - FEIRA.
- 3.º Para ligar o pronome ao verbo: Faça-se Justiça. Dê-lhe salário justo.

**exercícios:**

- 1.º Coloque o traço de união onde fôr preciso:  
Basta-lhe salário?  
Chamei o vice-presidente do sindicato.
- 2.º Forme uma frase com a palavra segunda-feira.  
.....
- 3.º Separe as sílabas das palavras:  
homem                      salário                      precisa                      justiça  
.....

Fonte: MEB (1963).

Nas noções gramaticais, da sétima lição, é trabalhado o sinal gráfico denominado de “traço de união”, para tal, se explica qual a função de tal sinal. Curiosamente, uma das palavras utilizadas é “vice-presidente”, o que se poderia pensar que remete ao presidente da época, João Goulart, que já havia sido vice-presidente. Ainda, são utilizados termos que apontam ao cotidiano do(a) trabalhador(a) e que, ao mesmo tempo, levam à reflexão: homem, salário, precisa, justiça, vocábulos estes que, quando aplicados em uma frase, remetem ao fato de o homem buscar justiça a fim de ter um salário. O termo vice-presidente, ligado ao sindicato, remete, ainda, a acontecimentos muito comuns, nas diversas escolas radiofônicas, a criação de sindicatos, que será explorado melhor em lições posteriores.

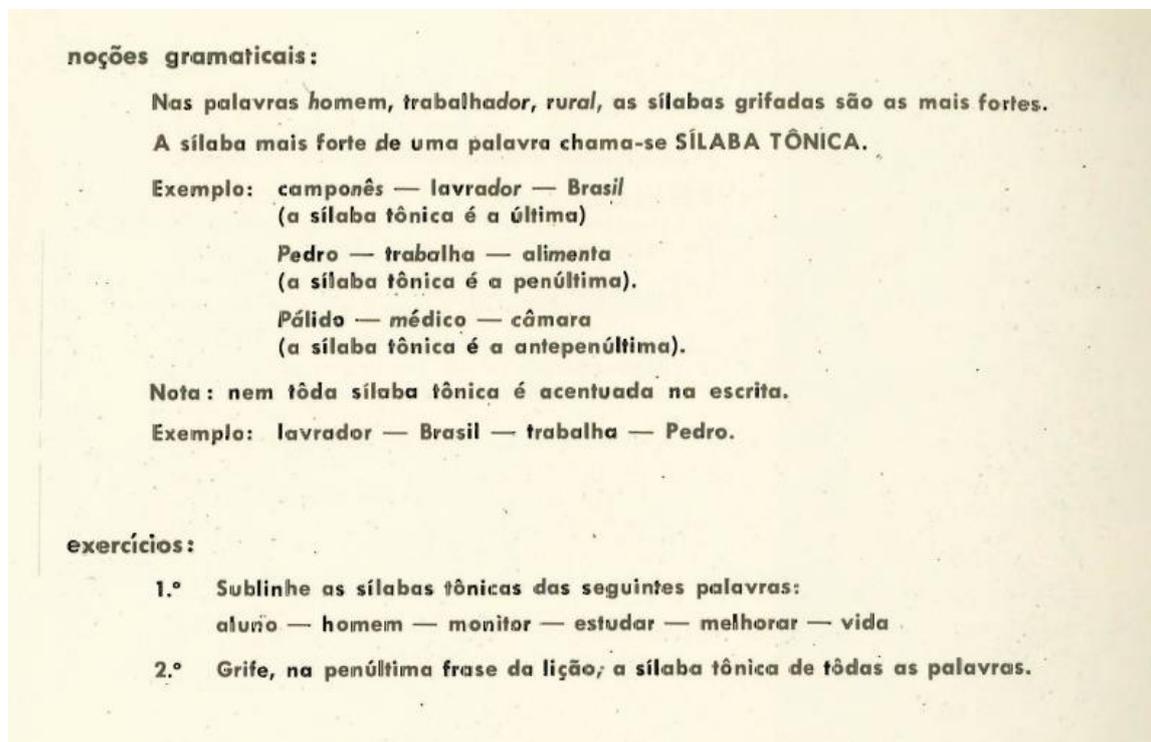
Figura 15 - Oitava lição e imagem da cartilha *Viver é lutar*

Fonte: MEB (1963).

Na oitava lição, a primeira sentença sinaliza que o homem da fotografia é trabalhador rural. Na imagem, se pode observar um homem com roupa simples e semblante triste, pensativo. Um homem que poderia ser caracterizado como alguém que está cansado, após um dia de trabalho. Em seguida, a lição equipara o trabalhador rural ao camponês, ou seja, “O trabalhador rural é o camponês”. Ao diferenciar as classes sociais do campo, Wanderley (1984) destaca duas categorias: os grandes e médios proprietários (que seriam os senhores de engenho e usineiros) e de outro os camponeses (que seriam os trabalhadores assalariados). Nesse sentido, é possível estabelecer que, apesar de ambos viverem no e do campo, é o camponês quem trabalha no campo, e é a partir do seu trabalho que as pessoas são alimentadas. Além disso, é importante destacar o fato de a lição mencionar que existem “milhões” de camponeses, o que intensifica o pertencimento do trabalhador, ou seja, ele não está só. E não apenas ele não está só, como pertence ao povo. Além disso, Kadt (2003) ao mencionar a educação de base, do MEB, enfatiza que uma das orientações que o movimento queria levar para a reflexão do(a) trabalhador(a) é o fato de valorizar a nobreza da pessoa trabalhadora, ou seja, destacar a importância do trabalho do camponês, o que é possível observar em uma das frases da lição “O camponês alimenta os homens”. Nesse sentido, o trabalhador

do campo, nesta lição, é aquele que alimenta a sua comunidade, a sua família, portanto, pertence ao povo, é parte integrante deste.

Figura 16 - Lições gramaticais da oitava lição de *Viver é lutar*



Fonte: MEB (1963).

Na parte gramatical, que se relaciona à oitava lição, se trabalha com a questão gramatical relacionada à sílaba tônica. Dentre as palavras escolhidas para trabalhar tal questão tem-se: *camponês, lavrador* e *Pedro*. Dessa forma, é possível relacionar o personagem principal da narrativa, *Pedro*, ao seu papel enquanto *camponês*, ou seja, *Pedro* é *camponês*, assim como outros milhões e assim como estes milhões, *Pedro* pertence ao povo e alimenta os homens e sua comunidade a partir do seu trabalho. Souza (2010) reflete sobre o termo *camponês* e o quanto o significado dessa palavra pode ser lido de diferentes maneiras. Dessa forma, identifica que por estar em contato direto com a terra, o(a) trabalhador(a) do campo, por vezes, também se identificou com os termos: *agricultor* ou *lavrador*, porém, sinaliza a autora que, “A identidade construída a partir da relação com a terra (e não com a propriedade)” (SOUZA, 2010, p. 287) fez com que a opção pelo uso *camponês* se tornasse mais adequada em sua concepção. O termo “*camponesa*” não aparece na lição, assim como não aparece nas demais lições, ou seja, a

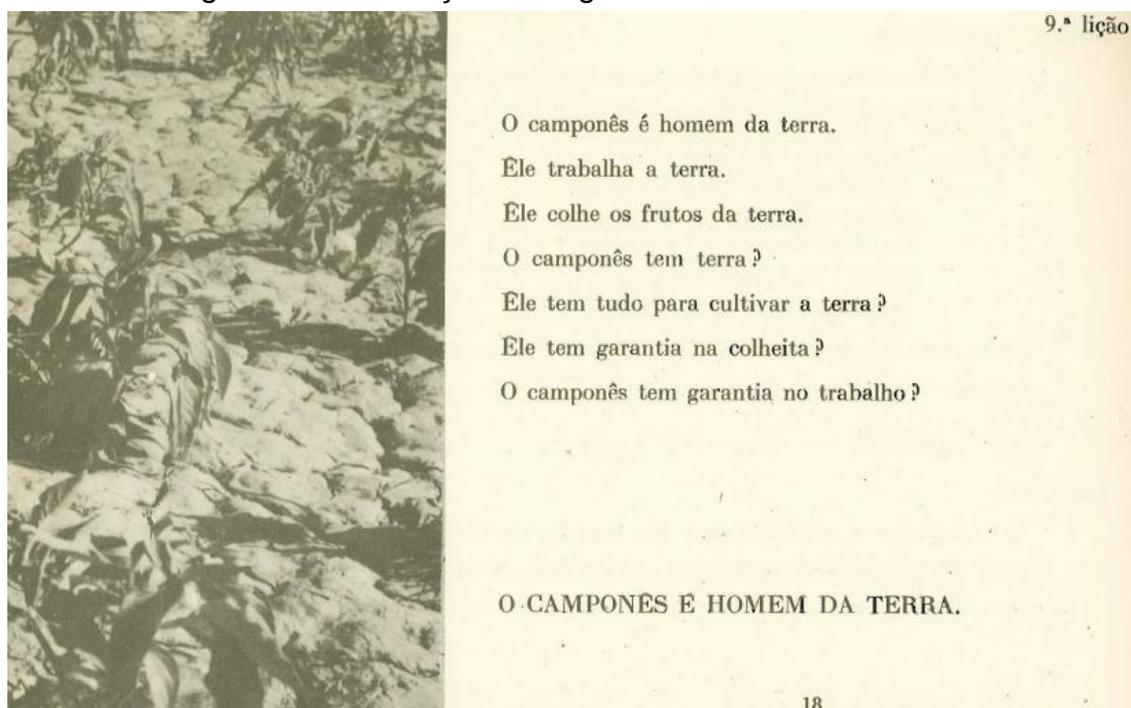
trabalhadora e camponesa, supõe-se é a “mulher de Pedro”, e em nenhum momento se refere a ela com outras palavras, ou seja, dando um nome a ela.

É interessante, ainda, refletir a opção e a afirmação, em grande medida, do termo “camponês” em detrimento de outros possíveis sinônimos. Ao citar Teodor Shanin, Souza (2010, p. 288) destaca que,

[...] em uma economia camponesa que se pauta por formas próprias, por padrões e tendências da organização política, por normas e cognições típicas do campesinato, por uma organização social característica pautada na família, na comunidade, na aldeia.

Dessa forma, a partir de reflexões produzidas pela autora Souza (2010), ao se referir ao significado de camponês de maneira ampla e ao levar em consideração também o(a) trabalhador(a) do MEB, faz sentido que o termo camponês se sobressaia aos demais, especialmente por seu significado pautado em uma organização social voltada para a família e para a sua comunidade.

Figura 17 - Nona lição e imagem da cartilha *Viver é lutar*



Fonte: MEB (1963).

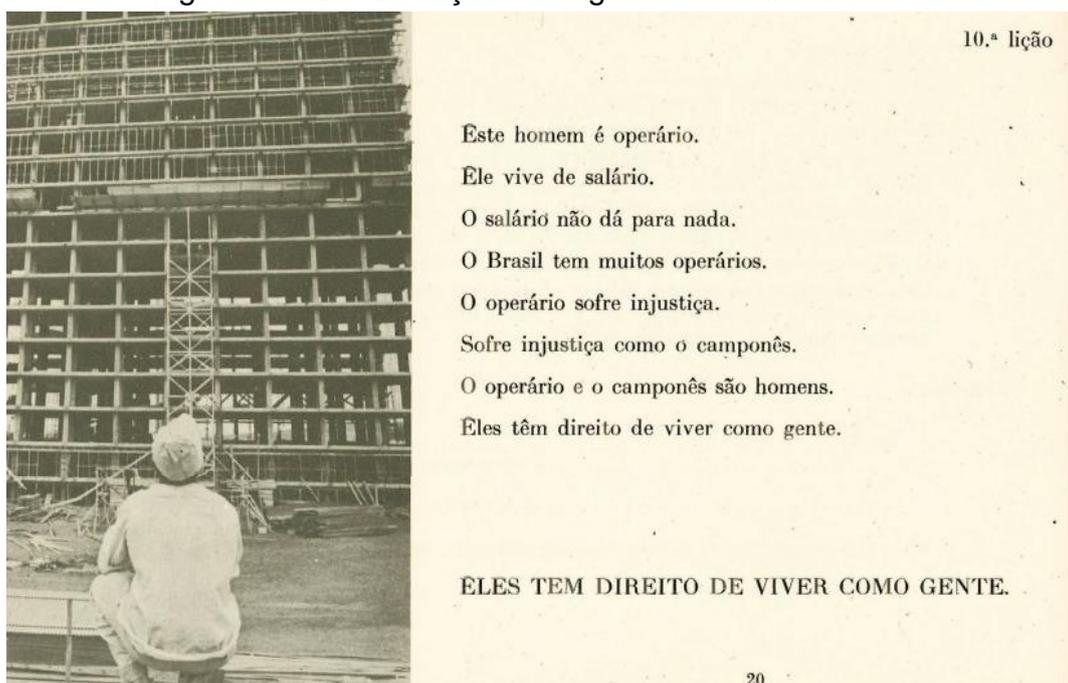
Na nona lição se relaciona o camponês diretamente à terra. Nessa lição, novamente é possível estabelecer relação com as reflexões de Souza (2010), já que na lição se menciona que o camponês é homem da terra, no entanto, se questiona “O camponês tem terra?”, visivelmente ligando o camponês a sua relação com a

terra, mas não necessariamente com a posse da terra, já que este não era proprietário, mas sim, trabalhava para quem, de fato, tinha posse dela. Além disso, as perguntas que vêm na sequência, questionam se, realmente, os(as) trabalhadores(as) tem tudo para cultivar a terra, bem como se possuem garantia de colheita e garantia de trabalho. São questionamentos que levam o(a) trabalhador(a) a refletir sobre o seu contexto, ele(a), quem está lendo e analisando a lição, tem direito a esses elementos? Ao refletir sobre a alfabetização e a conscientização, em Freire, Weffort (2022) sinaliza que ambos jamais se separam.

O aprendizado das técnicas de ler e escrever ou das técnicas de manejar o arado ou usar fertilizantes (bem como o aprendizado das ideias de um programa de ação) – enfim, todo aprendizado deve encontrar-se intimamente associado à tomada de consciência da situação real vivida pelo educando (WEFFORT, 2022, p. 11).

Dessa forma, ao refletir sobre a sua realidade e sobre o seu contexto, o(a) trabalhador(a) além de alfabetizar-se, também se conscientiza. O autor sinaliza, ainda, que em uma perspectiva freiriana, o aprendizado já é a tomada de consciência, ou seja, ele não pode ocorrer à parte da conscientização (WEFFORT, 2022). Desse modo, ambos acontecem ao mesmo tempo, especialmente quando o(a) trabalhador(a) tem contato direto com reflexões acerca de sua realidade.

Figura 18 - Décima lição e imagem da cartilha *Viver é lutar*



Fonte: MEB (1963).

Na décima lição, da cartilha *Viver é lutar*, há uma relação do trabalho com o operário, ou seja, o trabalhador do meio urbano. Um ponto importante a se destacar é que naquele período se dava o processo de construção de Brasília, possivelmente, o fato de ir para a o centro-oeste do Brasil, para trabalhar na futura capital do país, estivesse no imaginário de muitos(as) trabalhadores(as) do campo. Ainda há a possibilidade de esses(as) trabalhadores(as) terem familiares e conhecidos(as) que tenham ido para Brasília em busca de trabalho. Fica evidenciado, na lição, que o(a) trabalhador(a) da cidade é como o(a) trabalhador(a) do campo, ou seja, ambos sofrem injustiças, independente de seu local de trabalho.

Na imagem é possível observar um trabalhador, sem equipamentos de segurança, que se defronta com a grandiosidade da obra a qual ajuda a construir. O homem é pequeno, é inferior à grandiosidade da obra que o desumaniza, este trabalhador aparentemente não possui, inclusive, lugar de descanso, enquanto observa a obra. Wanderley (1984), no que se refere à reflexão produzida no MEB sobre o trabalhador do campo com relação ao operário, sinaliza que o camponês mesmo, muitas vezes, sendo considerado alguém ingênuo ou, até mesmo, conservador, compreende as especificidades e as diferenças entre o seu trabalho e o trabalho do operário, portanto, ao compreender também as necessidades do operariado, nesse caso, para combater as injustiças, se alia a ele.

O autor ainda menciona que “[...] apesar dos textos oficiais produzidos pela equipe nacional não assumirem frontalmente uma posição clara com respeito à consciência de classe [...]” (WANDERLEY, 1984, p. 153), o que pode ser questionado, já que fica evidente que há um processo de conscientização implícito na lição, quando leva o(a) educando(a) a refletir sobre as injustiças que ocorrem não apenas com ele, o homem que trabalha no campo, mas também com o homem que trabalha na cidade. Porém, o autor completa,

Os passos efetivos indicavam que a tomada dessa consciência por parte dos trabalhadores rurais ia se incrementando pelo desenvolvimento progressivo da capacidade de colocar-se como classe para-si, de descobrir sua identidade, a situação de opressão, os conflitos gerados pelos proprietários e autoridades, e alguns desvendando algumas contradições que permitiam embrionariamente ter à visão de totalidade social (WANDERLEY, 1984, p. 153-154).

A sequência de lições busca apresentar a ampliação da tomada de consciência que vai sendo construída a medida que o personagem principal da

narrativa, Pedro, vai se dando conta primeiro de si próprio, depois de sua família, posteriormente de sua comunidade, em seguida de outras personagens que também fazem parte do povo, como o menino Zé, como os demais camponeses, como o operário, sendo que todos eles fazem parte do povo, é essa construção, a que o(a) trabalhador(a) vai sendo conduzido a partir da narrativa iniciada com uma única personagem, que aos poucos vai descobrindo e se descobrindo como parte do povo. E um povo que sofre injustiças, um povo que não tem terra, comida, educação, trabalho e saúde garantidas, mas um povo que, justamente por sofrer tantas injustiças, precisa lutar contra elas de forma coletiva, e Pedro faz parte dessa coletividade.

Figura 19 - Noções gramaticais da décima lição de *Viver é Lutar*

**noções gramaticais:**

Quando a gente diz: "O povo quer Justiça", o nome POVO está indicando uma porção de pessoas.  
O substantivo que indica uma porção ou uma coleção de pessoas, coisas ou animais, chama-se **SUBSTANTIVO COLETIVO**.

Exemplo: POVO	é o coletivo de	peessoa.
EXÉRCITO	"	soldado.
CARDUME	"	peixe.
BOIADA	"	boi.
ALGODOAL	"	algodão.
CANAVIAL	"	cana.

**exercícios:**

1.º Ponha na linha traçada o coletivo da palavra que está no parênteses:  
O..... (pessoas) vota na eleição.  
Eu vi um bonito..... (coqueiro).

2.º Forme uma frase com o substantivo coletivo POVO:  
.....

Fonte: MEB (1963).

A lição gramatical de número dez segue trabalhando com a classe gramatical dos substantivos. Dessa vez se vale do substantivo *povo* para conceituar os substantivos coletivos. Além disso, apesar de exemplificar o substantivo coletivo com outras palavras, perdura, o uso do substantivo *povo*, já que ao fim da lição se orienta que o(a) estudante forme uma frase utilizando este substantivo. Também chama a atenção a lição "O... (pessoas) vota na eleição", no espaço sinalizado, o(a) estudante deve completar com o substantivo *povo*. Povo este que, para poder votar

na eleição, precisa estar alfabetizado. O acesso à educação a fim de garantir participação política da população data, especialmente, do final do século XIX, no Brasil (PAIVA, 1983). De acordo com Paiva (1983, p. 54), “[...] quando - por volta de 1870 – verifica-se um surto de progresso na economia brasileira, com conseqüências sobre sua organização social [...] aparecem os primeiros pronunciamentos em favor da educação do povo [...]”. No entanto, a autora enfatiza que se tratam de pronunciamentos em favor da educação do povo, de forma isolada, e enfatiza “[...] [a educação popular]<sup>11</sup> não chegava ainda a constituir aspecto fundamental da luta política [...]” (PAIVA, 1983, p. 54).

Por outro lado, a proibição do voto aos analfabetos, instituída pelo Decreto nº 3.029, de 9 de janeiro de 1881, eliminou a possibilidade de ampliação da cidadania política tanto para a população pobre, aí incluídos os escravizados que seriam libertos em 1888, quanto para parcelas das camadas médias e da elite que também não tinham acesso à escola. Assim, segundo José Murilo de Carvalho

[...] as conseqüências logo se refletiram nas estatísticas eleitorais. Em 1872, havia mais de 1 milhão de votantes, correspondentes a 13% da população livre. Em 1886, votaram nas eleições parlamentares pouco mais de 100 mil eleitores, ou 0,8% da população total. Houve um corte de quase 90% do eleitorado (CARVALHO, 2002, p. 39).

A partir dessa constatação pode-se pensar no quanto a alfabetização torna-se, ao longo do período republicano, uma bandeira cada vez mais importante na luta pelo acesso ao direito elementar do voto.

Ainda, durante outros períodos da história brasileira e mundial (como no fim da Primeira Guerra Mundial), foram realizados debates acerca da educação da população de forma geral. Porém, apenas no final dos anos de 1950, segundo Paiva (1983) é que a partir do pensamento isebiano<sup>12</sup>, vão surgir movimentos que buscam transformar a sociedade brasileira.

---

<sup>11</sup> É importante enfatizar que para a autora (Paiva, 1983) a educação popular é aquela oferecida a toda a população.

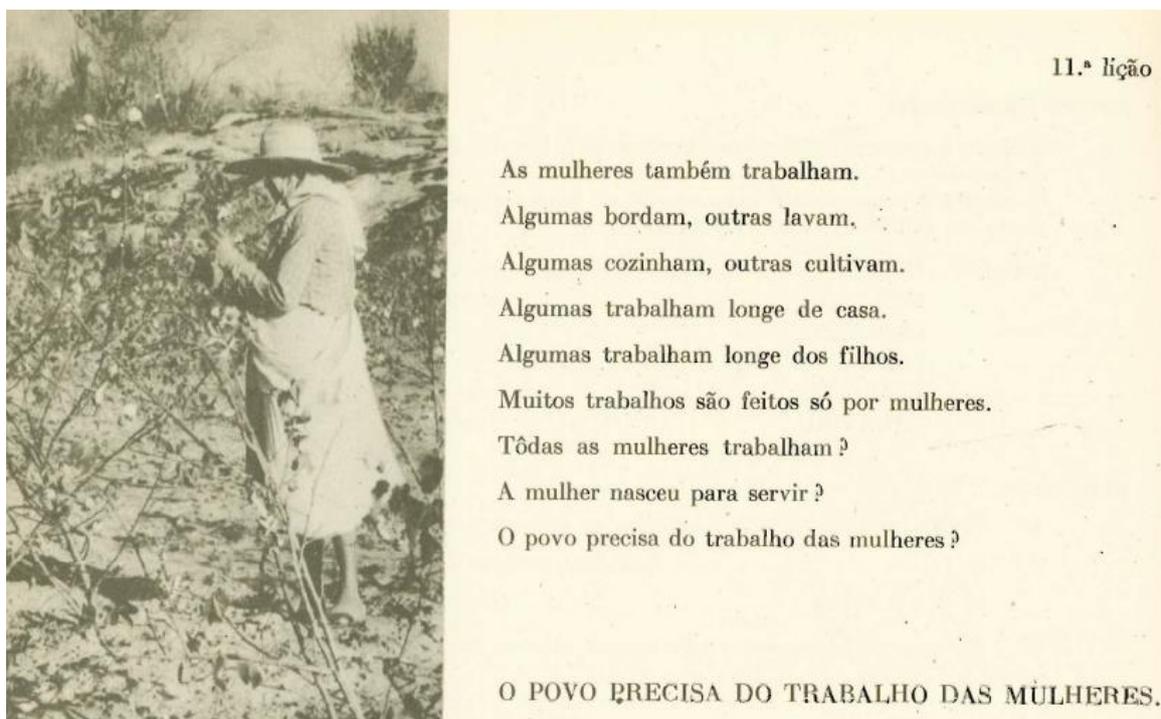
<sup>12</sup> De acordo com Fávero (2006), o pensamento isebiano construído a partir de pensadores brasileiros, dentre eles Álvaro Vieira Pinto, nasceu a partir do Instituto Superior de Estudos Brasileiros e consistia num projeto de desenvolvimento nacional, no qual a educação tinha papel fundamental. “O Instituto Superior de Estudos Brasileiros – ISEB foi um grupo de intelectuais de várias origens e especialidades que, nos anos 50, desenvolveram no Rio de Janeiro uma visão coerente e abrangente do Brasil e de seu processo de industrialização e desenvolvimento” (BRESSER-PEREIRA, 2004, p. 49). Para mais informações ver: BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. O conceito de desenvolvimento

Tratava-se de recompor o poder político fora da ordem vigente; de utilizar a educação como instrumento de mudança social. Para tanto, era preciso atuar sobre o homem, torná-lo consciente de sua situação de exploração dentro das estruturas vigentes, levá-lo a exigir seu direito de participação na vida política e de um nível de vida compatível com sua condição de ser humano (PAIVA, 1983, p. 43).

Dessa forma, uma das grandes preocupações desses grupos, por exemplo, se relaciona tanto com a educação, quanto com o fato de esta, a partir da conscientização, proporcionar humanização à população de forma geral.

A fim de contextualizar a realidade do(a) trabalhador(a) também se utilizam substantivos coletivos como algodão, canavial, que se pressupõe que façam parte da realidade daquela população, especialmente após ter sido realizado o estudo de área.

Figura 20 - Décima primeira lição e imagem da cartilha *Viver é lutar*



Fonte: MEB (1963).

Na décima primeira lição da cartilha, pela primeira vez, é possível observar a presença das mulheres. Ou seja, uma lição dedicada, especialmente, ao trabalho feminino, ainda que de forma anônima e generalizada, uma vez que esta continua sem receber um nome próprio. Há uma naturalização, por exemplo, de que há

muitos trabalhos que são feitos apenas por mulheres. Ao analisar listas, realizadas por monitoras, com informações sobre os(as) trabalhadores(as) que acessavam o MEB, em diferentes escolas radiofônicas da região nordeste, Souza (2010) sinaliza o fato de que, nesses registros, a maioria dos homens era associada às profissões de trabalhador rural, enquanto às mulheres, na maioria dos registros, estava ligada ao trabalho doméstico como principal ocupação. No entanto, na imagem da lição, se observa que nem apenas ao trabalho doméstico a mulher era relacionada, já que há uma trabalhadora colhendo algodão com indumentária de proteção, como o chapéu.

Em outra medida, é importante destacar que, apesar de se ter uma figura masculina como protagonista da narrativa da cartilha *Viver é lutar*, e de este prevalecer como personagem da lição, junto de outros personagens masculinos, Souza (2010) menciona a prevalência de mulheres no trabalho vinculado às escolas radiofônicas do MEB.

Diferentes cartas narram exatamente a mesma situação: as escolas mantendo unicamente a população feminina devido ao fato de os alunos do sexo masculino estarem trabalhando ininterruptamente nos turnos da usina e/ou engenho (SOUZA, 2010, p. 300).

Portanto, fruto de seu período histórico, observamos a mulher em segundo plano, quando se trata da cartilha, mesmo que elas fossem maioria na atuação de base do MEB, seja enquanto trabalhadoras/estudantes, como mencionado, seja enquanto monitoras (WANDERLEY, 1984).

No entanto, é importante enfatizar a valorização do trabalho da mulher, principalmente pelo fato de não apenas se mencionar o trabalho doméstico, mas também de trazer a importância do trabalho da mulher no campo, como mostrado pela imagem da lição.

Nesse sentido, é de grande relevância destacar o protagonismo da mulher no Movimento, mesmo que as cartilhas não reflitam essa realidade. Sendo assim, as mulheres eram maioria não só entre o grupo de estudantes nas escolas radiofônicas, mas também em número de monitoras, que era a base de funcionamento do MEB. De acordo com Alves (2022, p. 124), “As professoras-locutoras eram responsáveis pela produção e emissão das aulas e demais programas educativos de responsabilidade do MEB. Elas participavam dos treinamentos dados aos monitores e em algumas ocasiões das viagens de supervisão”. As mulheres, portanto, podem ser consideradas as grandes

protagonistas do MEB, já que sem a sua atuação constante, em diferentes âmbitos do Movimento, este não teria tomado as dimensões que tomou.

Figura 21 - Noções gramaticais da décima primeira lição de *Viver é Lutar*

**noções gramaticais:**

Nós dizemos: — o homem, o operário, o salário, o filho.  
 Êstes nomes são MASCULINOS, porque dizemos o antes dêles.  
 A mulher, a vida, a injustiça, a casa, são nome FEMININOS, porque dizemos a antes dêles.  
 Se pudermos colocar um o antes de um nome êle é MASCULINO e se pudermos colocar um a êle é FEMININO.

**exercícios:**

1.º Separe os nomes masculinos dos femininos, colocando-os em colunas:

Pedro, Maria, camponesa	.....	.....
lavadeira, agricultor	.....	.....
operário, injustiça, mulher	.....	.....
trabalho, salário	.....	.....

2.º Passe para o feminino:

O pai de José é operário .....

O homem do campo sofre injustiça.....

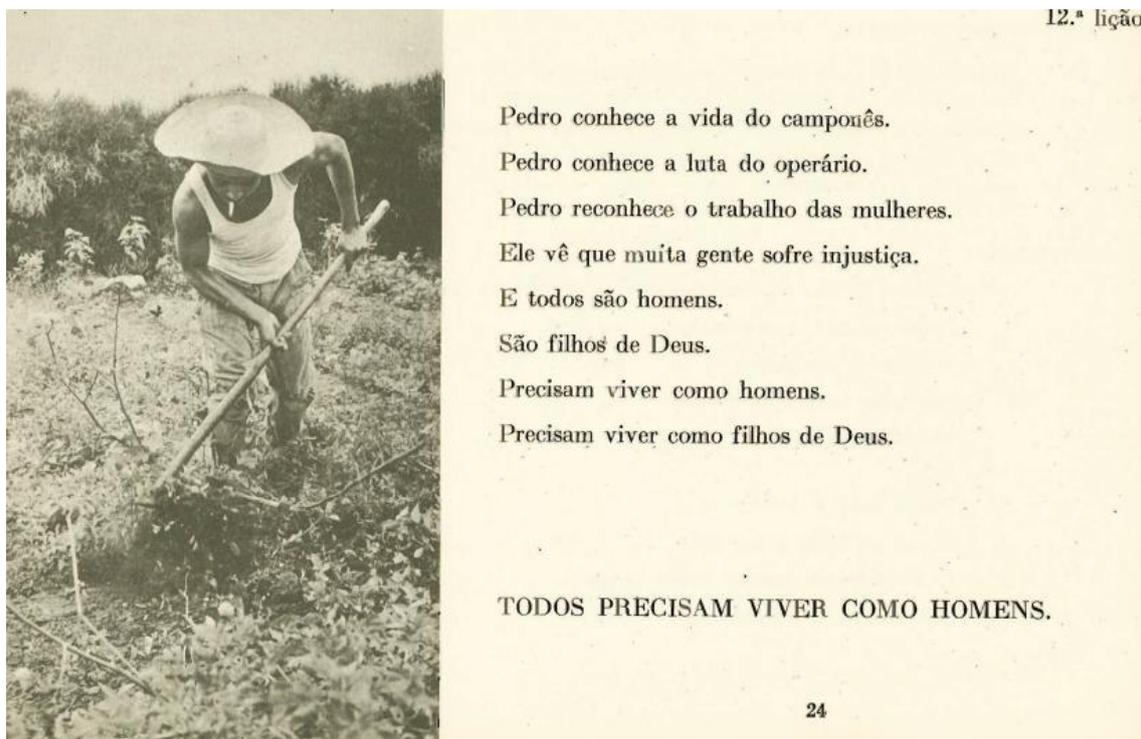
Êste rapaz é trabalhador.....

Fonte: MEB (1963).

As noções gramaticais, da décima primeira lição, indicam a diferença entre substantivos masculinos e substantivos femininos, os quais são denominados de *nomes*. É interessante refletir que se menciona a existência de substantivos femininos apenas depois de se trabalhar, na décima primeira lição, com a importância das trabalhadoras.

Além disso, pela primeira vez, na cartilha, aparece um nome próprio feminino, o nome *Maria*, o qual também está diretamente ligado à Bíblia, portanto à Igreja Católica. Este nome aparece acompanhado de dois substantivos femininos importantes: camponesa e lavadeira, funções atribuídas à mulher e já mencionadas na lição de número onze. Também, pela primeira vez, aparece a palavra “trabalhadora”, quando se pede que o(a) estudante passe para o feminino o termo “trabalhador”.

Figura 22 - Décima segunda lição e imagem da cartilha *Viver é lutar*



Fonte: MEB (1963).

Na décima segunda lição, da cartilha *Viver é lutar*, se enfatiza que Pedro, o personagem que conduz a narrativa deste livro didático, agora já conhece a vida não só do camponês, ou seja, não apenas identifica a sua realidade, como também identifica e se identifica com a realidade dos operários e das mulheres, e que todos(as) sofrem injustiça.

Além da injustiça social, a lição também aponta para a injustiça pelo viés religioso, uma vez que, como não seriam tratados igualmente como filhos de Deus, os camponeses estariam sendo desumanizados. De acordo com Alves (2022, p. 69),

[...] o MEB atribuía à sua ação nas comunidades um sentido social e não econômico, no que se refere à promoção das transformações mais profundas da estrutura produtiva [...] Tal visão está relacionada aos valores católicos e à forma como a Igreja orientou sua política em relação à questão agrária a partir de meados da década de 1945 [...] A ação pedagógica do MEB também se baseava no reajustamento da sociedade por meio de uma lei natural que buscava soluções para a convivência entre irmãos, sem a necessidade do emprego de meios mais radicais e subversivos da ordem.

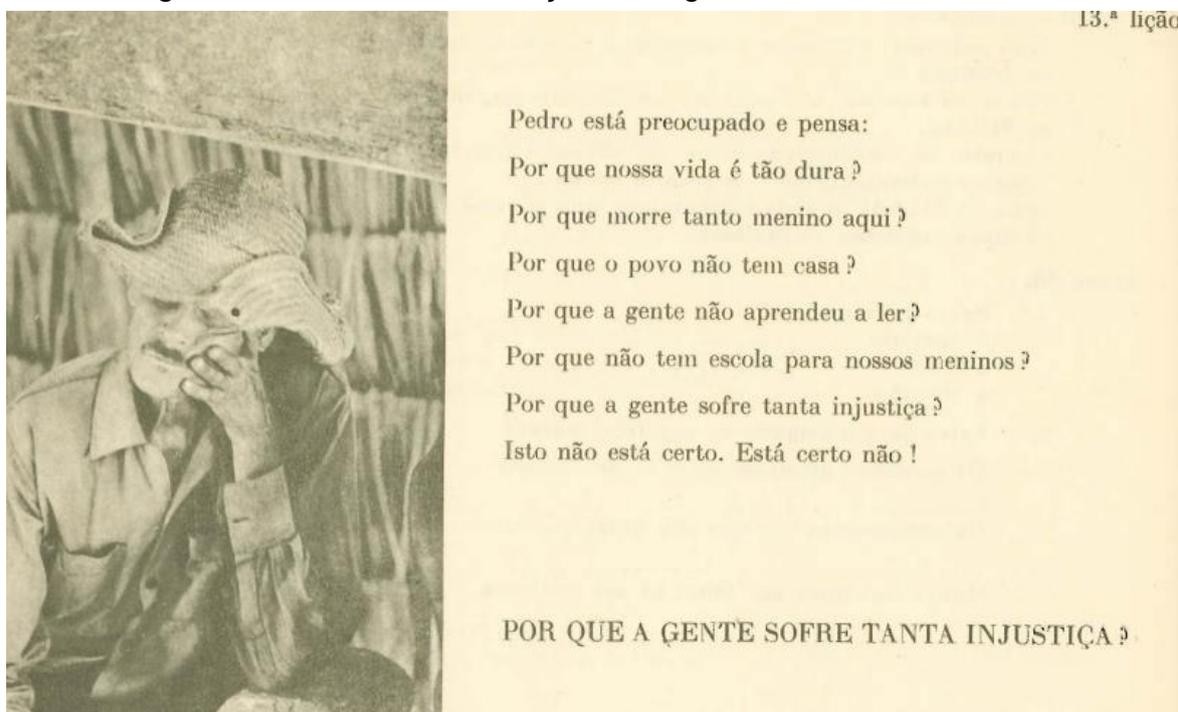
É possível relacionar o conhecimento do(a) trabalhador(a) com a tomada de consciência do seu contexto e do contexto do povo, ao qual o(a) trabalhador(a) também pertence. De acordo com Weffort (2022) o aprendizado está sempre

relacionado à tomada de consciência, “E esta conscientização muitas vezes significa o começo da busca de uma posição de luta” (WEFFORT, 2022, p. 15). No entanto, é importante enfatizar que essa visão de conscientização está relacionada aos intelectuais da equipe nacional que produziram a cartilha, dessa forma, é preciso reconhecer que os(as) camponeses “[...] já possuíam consciência do mundo por sua própria experiência” (ALVES, 2022, p. 70).

Portanto, ao analisar a condução da narrativa, até a décima segunda lição, observa-se o quanto Pedro caminhou para reconhecer o seu contexto e o quanto esse contexto não é justo para si e para o povo, que é composto por ele, por sua família, por sua comunidade, pelas mulheres, pelas crianças, pelos operários, ou seja, por todos(as). Todo esse caminhar conduz não à indiferença, mas à conscientização. Então, quais caminhos Pedro vai passar a trilhar depois de estar consciente sobre a sua realidade e a realidade do povo brasileiro?

Na noção gramatical desta lição se trabalha com a diferença entre singular e plural. Ao observar os substantivos femininos, mais uma vez, aparece o termo *tecelã* ligado a mulher, enquanto no masculino encontramos: operário, trabalhador e cidadão.

Figura 23 - Décima terceira lição e imagem da cartilha *Viver é lutar*

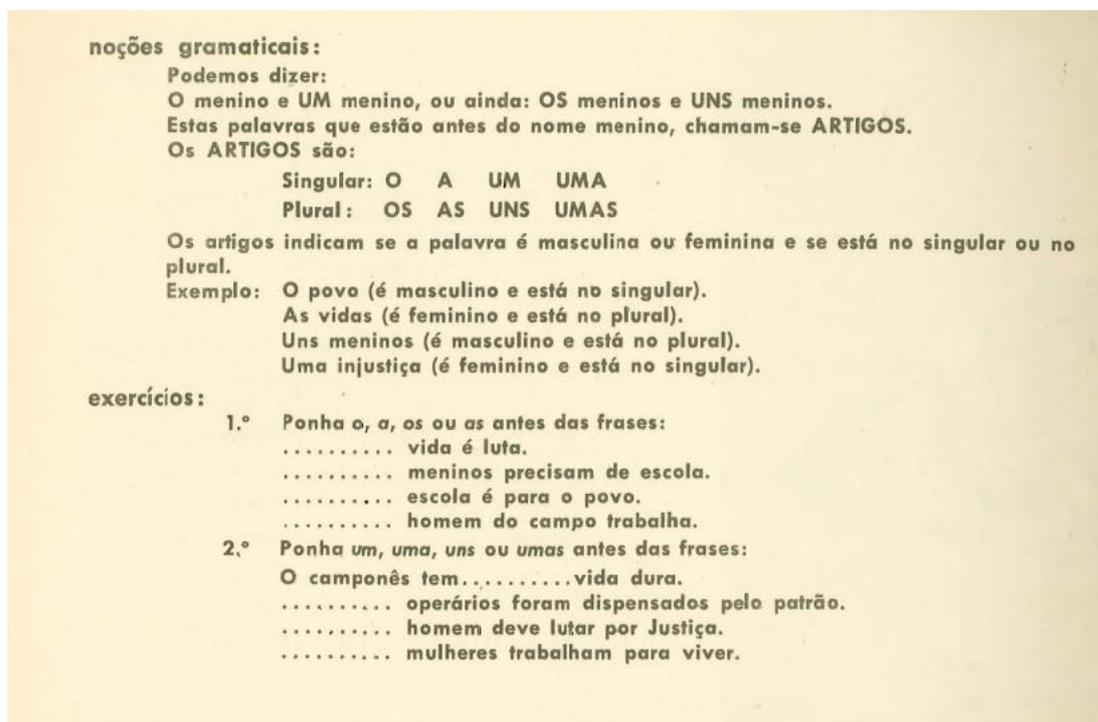


Fonte: MEB (1963).

Na décima terceira lição, o primeiro fato que se destaca é que ela é composta apenas por perguntas. Ao percorrer a narrativa com Pedro, o(a) leitor(a), junto ao personagem principal, já tomou conhecimento da realidade em que ele, sua família e, conseqüentemente, o povo vive. Tem início, portanto, a problematização frente à realidade enfrentada pela população, especialmente, a do campo. Pressupõe-se que Pedro, apesar de conhecer a sua realidade, por vivenciá-la, agora a questiona. Nas questões realizadas pelo protagonista, há dúvidas quanto às doenças, à moradia, à educação, que levam às injustiças. Tais questões estão diretamente ligadas a subsistência do povo, as quais já começaram a ser levantadas na lição seis, mas aqui, após percorrer um longo caminho, por meio de outras lições, o personagem é conduzido a uma reflexão mais aprofundada, englobando a realidade ao seu entorno e para além dela quando, por exemplo, se menciona a vida do operário.

Freire (2022), no livro *Educação como prática da liberdade*, ao explicitar as situações de base para os Círculos de Cultura do Rio e da Guanabara, evidencia a importância das perguntas a fim de contribuir para alteração da realidade. E elas se destacam, especialmente, quando discutidas em grupo, quando educandos(as) dialogam sobre os questionamentos. No que se refere às escolas radiofônicas do MEB, é de grande relevância o papel das monitoras nesse momento, ou seja, apesar de as perguntas, que compunham a lição, já estarem prontas, é evidente que o diálogo seria ampliado a partir da realidade de cada um(a) e com o auxílio das monitoras.

Figura 24 - Noções gramaticais da décima terceira lição de *Viver é Lutar*

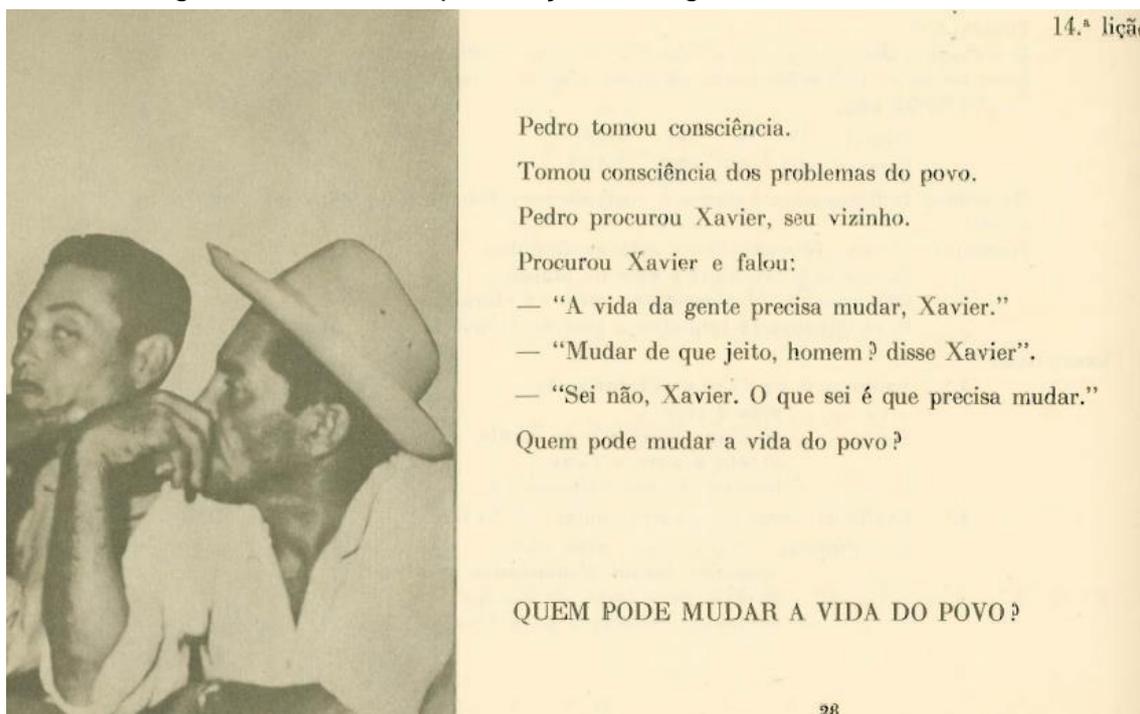


Fonte: MEB (1963).

As noções gramaticais, da décima terceira lição, apresentam os artigos definidos e indefinidos. Para isso, palavras que já foram utilizadas em outras noções gramaticais, e em outras lições, são mencionadas. Todos os exemplos mencionados têm relação com palavras que já apareceram em outros momentos da cartilha. É importante destacar frases a serem completadas como: "... meninos precisam de escola"; "... escola é para o povo"; "... operários foram dispensados pelo patrão" e "... homem deve lutar por Justiça", na última frase é preciso destacar a letra maiúscula em "justiça", sendo tal palavra classificada como substantivo comum, não deveria, a partir das normas gramaticais, iniciar com letra maiúscula, porém, o mais importante para a equipe que elaborou a cartilha era destacar tal termo. Inclusive, "erros" gramaticais como esse podem ter sido justificativa para caracterizar o material didático como inapropriado.

As demais frases possuem relação direta com as reflexões produzidas pelo personagem principal ao longo das lições anteriores, enfatizando a importância da escola e se solidarizando com os operários, os quais, como os camponeses, fazem parte do povo.

Figura 25 - Décima quarta lição e imagem da cartilha *Viver é lutar*



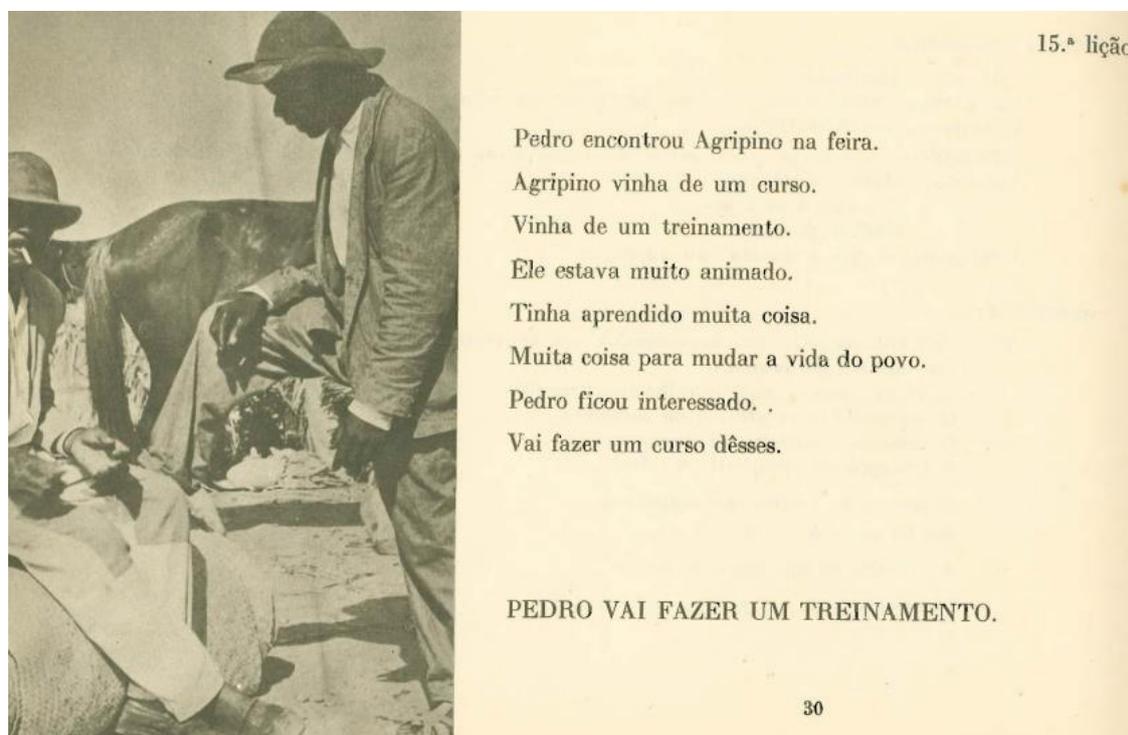
Fonte: MEB (1963).

Na décima quarta lição, é possível observar a seguinte afirmação: “Pedro tomou consciência. / Tomou consciência dos problemas do povo.” Nota-se uma relação entre toda a trajetória percorrida pelo personagem, até então, e o intuito de relacioná-la ao processo de conscientização do trabalhador. Aqui há, ainda, a introdução de um novo personagem, vizinho de Pedro, Xavier. A lição finaliza com a seguinte afirmação: “Quem pode mudar a vida do povo?”. Na imagem que acompanha esta lição é possível observar dois homens em diálogo, possivelmente, Pedro está de chapéu, enquanto Xavier, com olhar desconfiado, ouve o que seu vizinho Pedro tem a dizer. Freire (2022) afirma que a participação do ser humano na sociedade em que vive está relacionada à tomada de consciência, provavelmente é o que ocorre com o protagonista da narrativa, após observar e refletir sobre a sua realidade e sobre a realidade do povo, Pedro questiona-se e convida para a reflexão seus companheiros de comunidade e trabalho. No questionamento “Quem pode mudar a vida do povo?”, já é possível observar um convite ao leitor de que o próprio povo, ao viver a sua realidade e refletir sobre ela, pode mudar a sua própria realidade.

Nas noções gramaticais que acompanham a décima quarta lição se apresenta a classe gramatical dos adjetivos, utiliza-se como exemplos frases como “O homem

é trabalhador” para exemplificar o que é um adjetivo, no caso uma qualidade ou modo de ser do substantivo.

Figura 26 - Décima quinta lição e imagem da cartilha *Viver é lutar*



Fonte: MEB (1963).

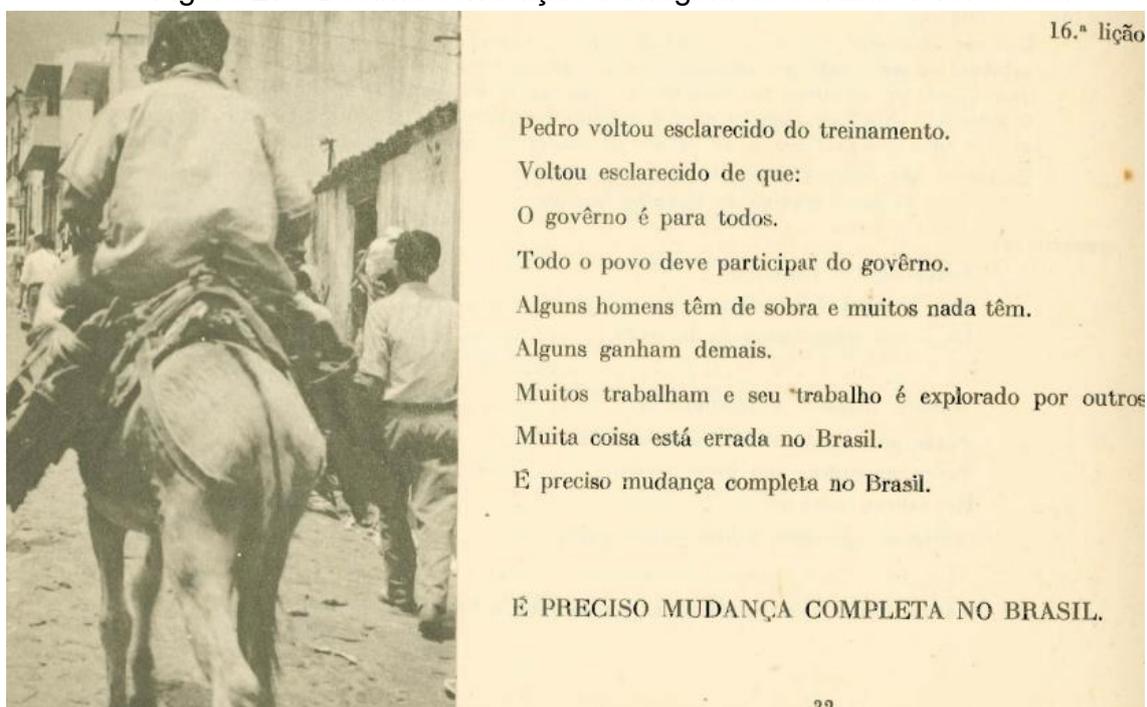
Na décima quinta lição, o protagonista da narrativa encontra outro companheiro, o nome dele é Agripino. Este companheiro conta a Pedro sobre um treinamento que tinha realizado e sobre o qual estava animado. E, Pedro, como já está consciente de sua realidade, e entusiasmado pela animação do companheiro, decide fazer o curso também. Essa confirmação vem na frase final da lição “Pedro vai fazer um treinamento”. Freire (2022) afirma que uma educação que coloque o sujeito em uma posição de autorreflexão e reflexão “[...] levará ao aprofundamento consequente de sua tomada de consciência e de que resultará sua inserção na história, não mais como espectadoras, mas como figurantes e autoras” (FREIRE, 2022, p. 52).

É possível estabelecer uma relação entre a construção da conscientização em Freire, com a forma como a narrativa de *Viver é lutar* é construída, Pedro, no decorrer da cartilha, vai observando e refletindo sobre quem ele é, onde está localizado, sobre quem é o povo e que ele também faz parte do povo. Além disso, observa as condições de injustiça que ele e o povo, no qual ele está incluso, bem

como sua família, os(as) trabalhadores(as) do campo, operários, crianças, mulheres sofrem, portanto, ao refletir sobre essa realidade que é, também, a sua realidade, Pedro toma um caminho para se tornar autor de sua história, e a primeira atitude, após a reflexão que faz e após dialogar com seus companheiros de luta e trabalho, é entrar para um treinamento, que tanto pode ser o treinamento de monitores do MEB, quando um treinamento que continue contribuindo para a tomada de consciência de Pedro, como um treinamento do sindicato.

Na imagem da lição, portanto, Pedro está conversando com seu companheiro Agripino, em uma área externa, com cavalos a sua volta, o que remete ao fato de ele estar pronto a seguir rumo a sua decisão, ou seja, a se vincular ao treinamento.

Figura 27 - Décima sexta lição e imagem da cartilha *Viver é lutar*



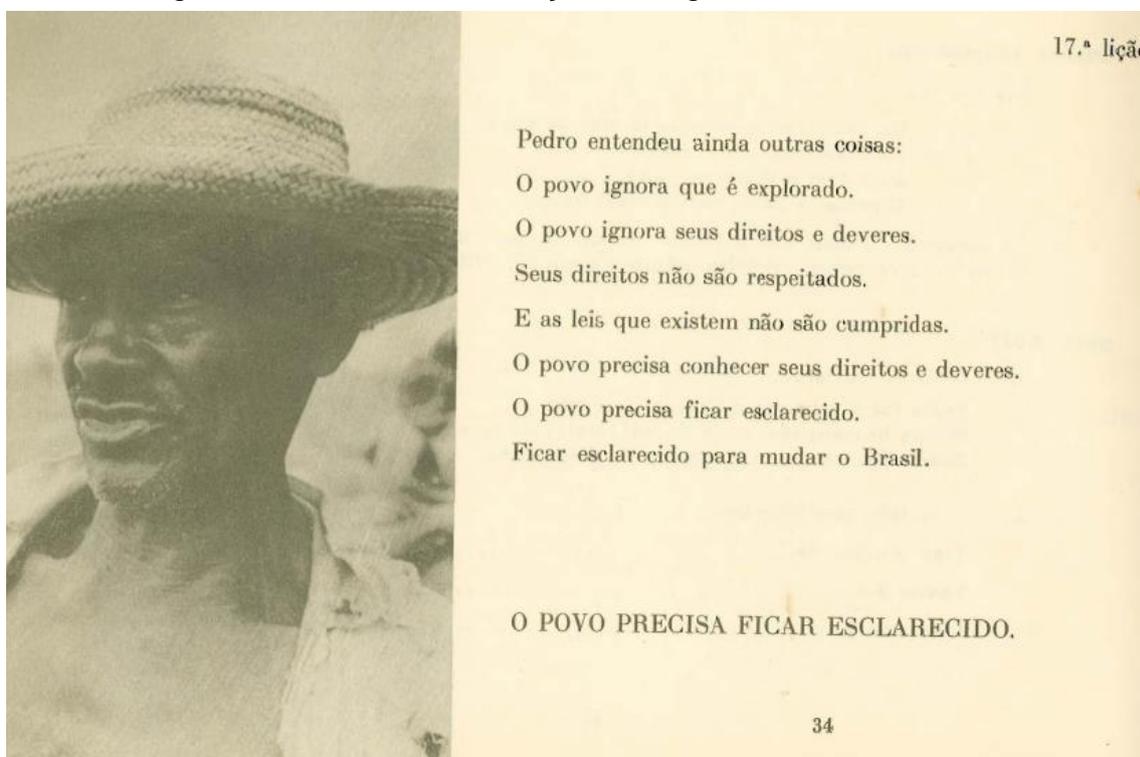
Fonte: MEB (1963).

Na décima sexta lição, Pedro já participou do treinamento indicado pelo amigo Agripino. Ainda não se sabe que treinamento é este, mas Pedro, de acordo com a lição, está esclarecido sobre muitas questões. Pela primeira vez se menciona o governo, e o quanto o povo deve participar dele também. Dessa forma, a democracia é inserida na cartilha, pois para existir um governo em que o povo deve participar, é preciso haver democracia. É importante frisar o quanto a população do campo estava distante da participação política e, conseqüentemente, da democracia no país, especificamente, pelo fato de grande parte dessa população ser analfabeta,

cerca de um terço da população brasileira era analfabeta no ano de 1960 (WEFFORT, 2022) e não podia exercer o direito ao voto, portanto, se enfatiza a importância da alfabetização. De acordo com Weffort (2022), “[...] até 1950, perto de metade da população vivia no campo”, em decorrência, há uma emergente formação de classes populares urbanas na política nacional, enquanto as massas rurais permanecem de fora da história (WEFFORT, 2022).

A cartilha menciona, ainda, o fato de alguns ganharem muito e outros terem o seu trabalho explorado, o que leva a reflexão final desta lição: “É preciso mudança completa no Brasil”.

Figura 28 - Décima sétima lição e imagem da cartilha *Viver é lutar*



Fonte: MEB (1963).

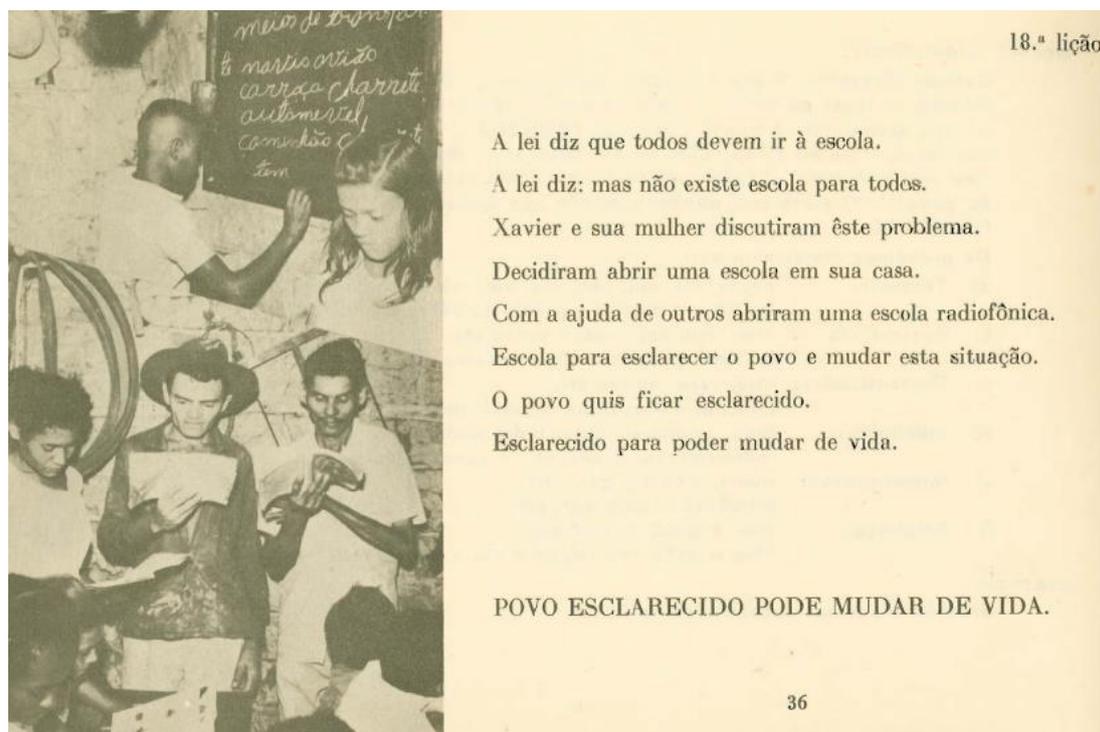
A décima sétima lição continua apresentando o quanto o personagem principal, Pedro, continua se questionando sobre a sua realidade. É importante destacar o fato de ele pontuar que “O povo ignora que é explorado. O povo ignora seus direitos e deveres”, ou seja, ao destacar esse ponto, a equipe nacional, que elaborou a cartilha, sinaliza que a conscientização, despertada em Pedro, se deu a partir da condução realizada pelas lições, pois enfatiza que ele entende essa realidade, no entanto, os demais, o povo, de forma geral, não a compreende, não entende a sua própria realidade. Cabe mencionar, como afirma Alves (2022), que os

camponeses já possuíam consciência da sua realidade, devido a sua experiência e vivência das dificuldades de subsistência vividas na prática. No entanto, o trabalho realizado junto às comunidades, pelo MEB, relacionava a conscientização de forma intrínseca à educação (ALVES, 2022).

A imagem da lição representa Pedro como um homem negro, o que leva a refletir sobre a importância de este personagem ser um e, ao mesmo tempo, tantos. Já que nas fotografias anteriores, Pedro foi retratado majoritariamente como um homem branco. Ao destacar o fator racial, é importante frisar a “[...] permanência da colonialidade do trabalho, manifesta pelas particularidades históricas de um processo de exploração, onde os marcadores raciais são definidores do valor da força de trabalho de descendentes de indígenas e negros” (SILVA, 2016, p. 144). Desse modo, é relevante destacar o quanto o conceito de raça/etnia foi e é essencial para definir os espaços ocupados pelos(as) trabalhadores(as) no Brasil, já que por mais de trezentos anos o trabalho relacionado ao campo foi destinado majoritariamente a pessoas indígenas e negras escravizadas em nosso país.

Na noção gramatical, relacionada a essa lição, se apresenta a classe gramatical dos pronomes. Todos os exemplos de frases, a fim de trabalhar os pronomes, no início da lição, indicam relação com a décima sétima lição, ou seja todas enfatizam a compreensão de Pedro e, inclusive menciona exemplos que façam com que o(a) próprio leitor(a) se identifique com Pedro, como na frase: “Meus direitos não são respeitados”, portanto, não apenas o protagonista da história compreendeu que os direitos dele e do povo não são respeitados, mas também espera-se que o trabalhador(a) que realiza as lições e tarefas gramaticais tenha feito essa relação.

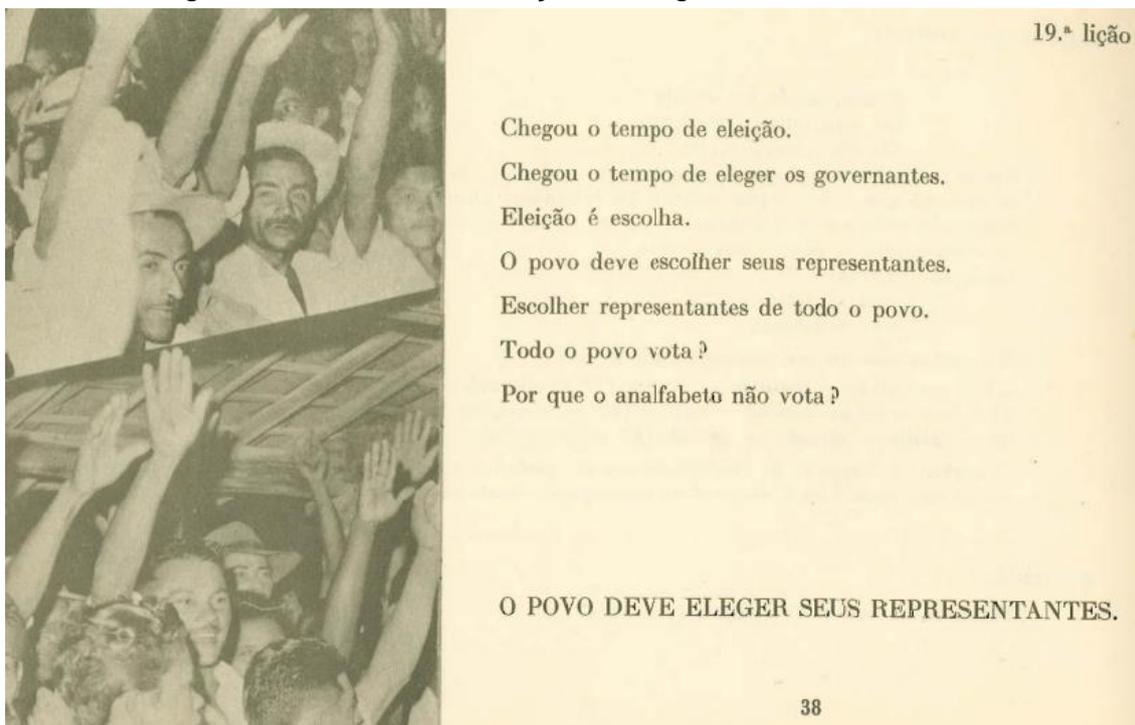
Figura 29 - Décima oitava lição e imagem da cartilha *Viver é lutar*



Fonte: MEB (1963).

Na décima oitava lição é apresentada a construção de uma escola radiofônica. Um dos personagens, que já havia aparecido em uma lição anterior, Xavier, juntamente com a sua mulher, abre uma escola em sua casa. Mais uma vez a mulher não recebe nome, apenas o homem. A abertura dessa escola não se deu individualmente, mas sim, coletivamente, pois ocorreu com “a ajuda de outros”. É importante destacar que, apesar de Pedro ter despertado para a visão crítica de sua realidade, é seu amigo, Xavier, quem tem a iniciativa de abrir a escola radiofônica. Provavelmente, a partir do diálogo entre ambos, Xavier também se conscientizou sobre a realidade em que vive o que, mais uma vez, enfatiza a importância da coletividade para a conscientização de fato ocorrer, o que é afirmado com a frase da lição: “O povo quis ficar esclarecido”, o que faz referência ao objetivo da equipe no material *O conjunto didático do MEB* (1964), em que a equipe do MEB enfatiza que é “[...] necessário engajamento em grupos de trabalho na comunidade”. Portanto, foi fundamental relacionar a conscientização com a relação entre membros de uma mesma comunidade, e que leva a uma educação que está vinculada ao diálogo incessante com o outro (FREIRE, 2022).

Figura 30 - Décima nona lição e imagem da cartilha *Viver é lutar*

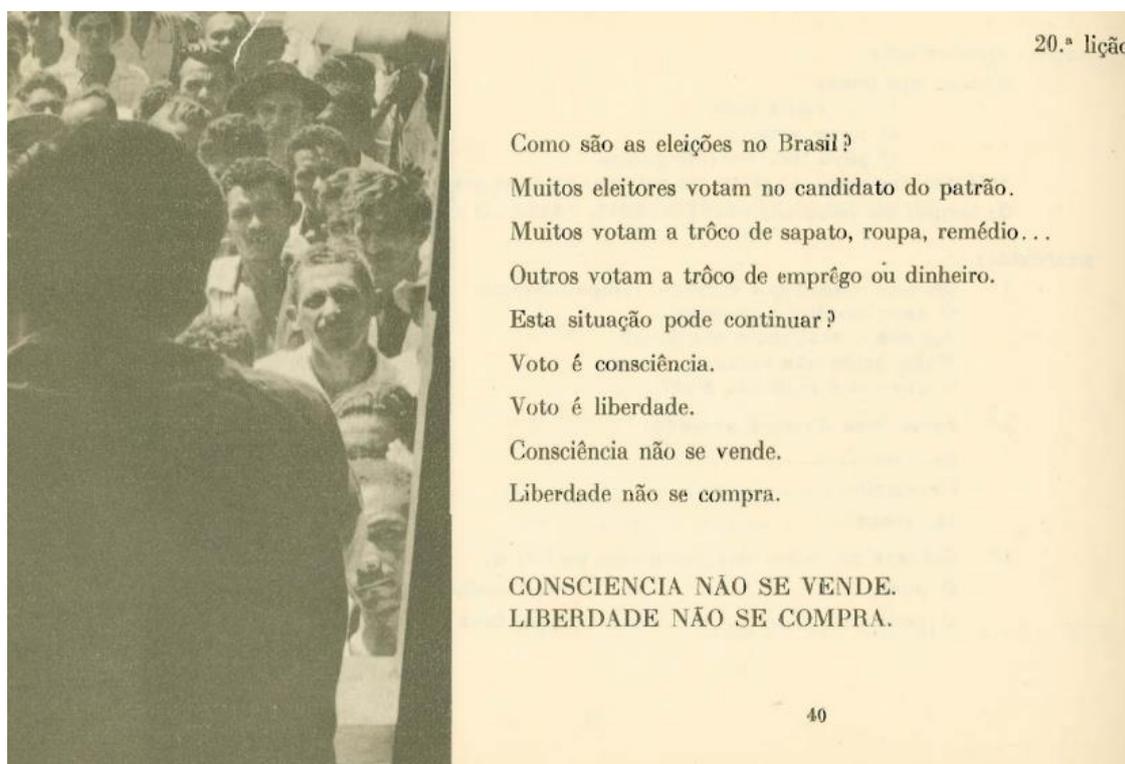


Fonte: MEB (1963).

Na décima nona lição, se faz relação direta entre a alfabetização e o direito ao voto, especialmente por se enfatizar a eleição. Paiva (1983) sinaliza que desde o início do século XX a reflexão sobre a alfabetização ligada à democracia se faz presente de forma central no Brasil, e essa questão se ampliou, novamente, após o fim da Segunda Guerra Mundial. Além disso, é importante enfatizar, como já mencionado anteriormente, o grande número de analfabetos no Brasil, na década de 1960, o que também impedia a plenitude da democracia (WEFFORT, 2022).

De acordo com Fávero (2006), um dos principais pontos de trabalho do núcleo nacional do MEB estava ligado à revolução pelo voto. Portanto, era de grande importância que a educação desenvolvida pelo Movimento, que tinha como foco a conscientização, também perpassasse pela relevância da eleição e escolha dos representantes políticos. Inclusive levando os(as) trabalhadores(as) a se questionarem: “por que o analfabeto não vota?”, na imagem, que acompanha a lição, é possível observar a alegria em muitos rostos por se verem parte de uma decisão democrática. A imagem ilustra, provavelmente, a participação popular em um momento simples, não em uma eleição diretamente, no entanto exemplifica a importância de o povo estar atento a essa participação e o quanto isso pode mudar de forma positiva a vida dos(as) trabalhadores(as).

Figura 31 - Vigésima lição e imagem da cartilha *Viver é lutar*



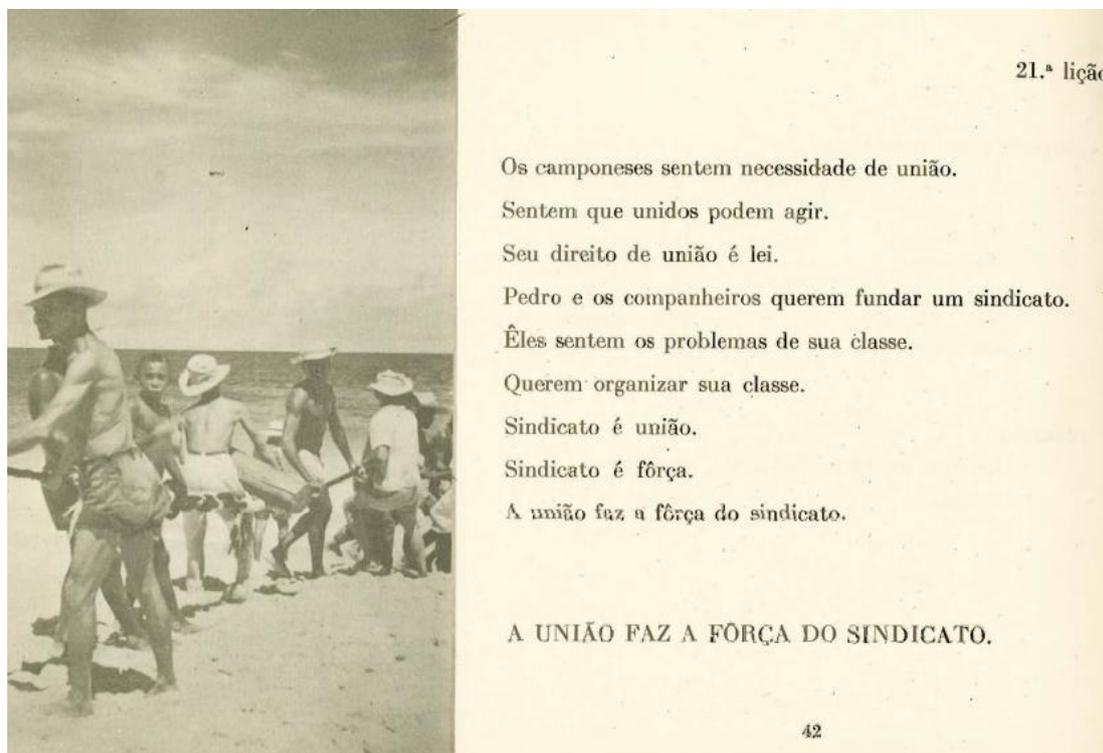
Fonte: MEB (1963).

A vigésima lição adentra ainda mais nas problematizações referentes às eleições, ao voto e à democracia. De acordo com Weffort (2022), ao mencionar a eleição de Miguel Arraes, em 1962, e refletir sobre sua vitória nos centros urbanos e sua derrota no campo, afirma que em decorrência da exclusão de grande parte da população rural, na participação nas eleições, os votos dos espaços rurais vinham “[...] da pequena burguesia urbana das pequenas cidades, onde o poder latifundiário é decisivo, e dos setores que se assimilam à condição de dependentes pessoais ou de agregados das grandes famílias” (WEFFORT, 2022, p. 29), portanto era comum, para os(as) trabalhadores(as) do campo, que eram alfabetizados, o voto em candidatos indicados pelos senhores de grandes latifúndios, especialmente por serem dependentes desses.

A equipe do MEB, portanto, ciente de tal situação, procurou abordá-la nas lições, já que a conscientização estava diretamente atrelada à reflexão sobre a democracia, pois tudo faz parte da realidade do(a) trabalhador(a). Na imagem, que ilustra a lição, é possível observar uma massa de trabalhadores que olha com atenção para uma liderança, provavelmente um trabalhador rural que refletiu sobre a sua realidade, possivelmente Pedro, e que dialoga com os companheiros sobre a

importância de eles aprenderem a ler para também poderem exercer seu direito ao voto com consciência.

Figura 32 - Vigésima primeira lição e imagem da cartilha *Viver é lutar*



Fonte: MEB (1963).

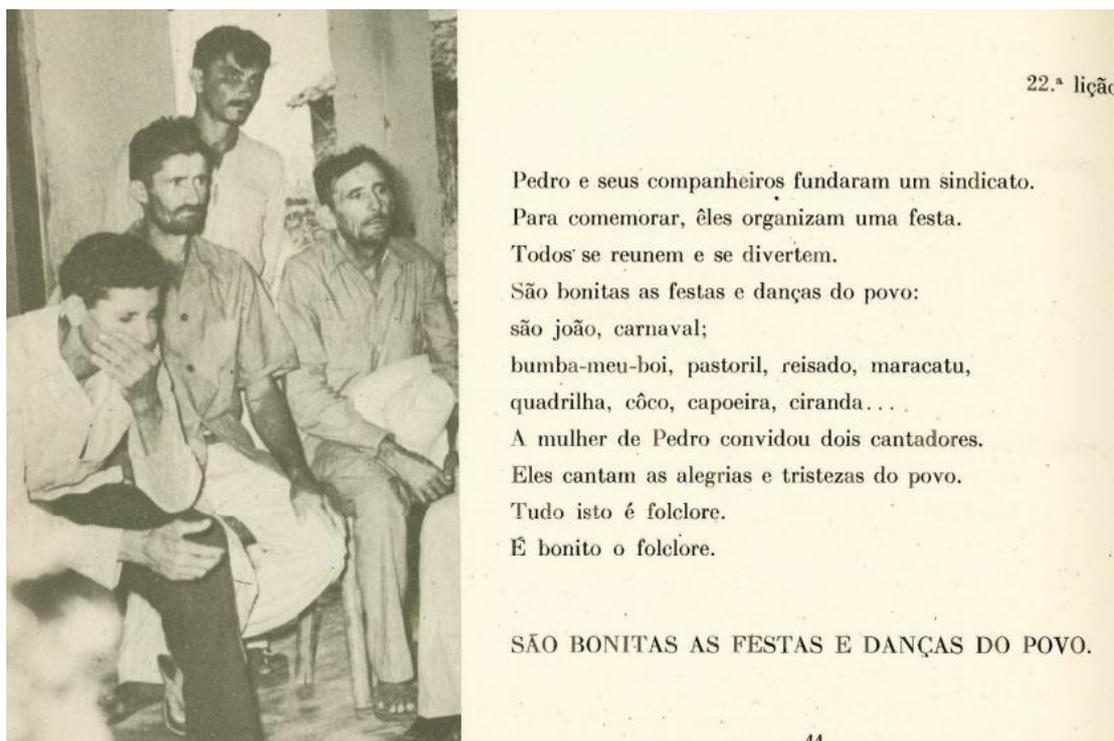
Após estarem conscientes da situação de opressão e injustiças vividas pelo povo, no qual Pedro e seus amigos se incluem, ele e seus companheiros decidem fundar um sindicato, após, claro, muitas perguntas e reflexões sobre a sua própria realidade. Essa iniciativa ocorre na vigésima primeira lição e é acompanhada de uma imagem em que se observam homens unidos em uma atividade braçal, demonstrando a importância da união, palavra que, inclusive, é de extrema importância na construção da lição: “A união faz a força do sindicato”. Wanderley (1984) afirma que o sindicalismo rural foi promulgado por decreto no ano de 1903, no entanto, até o ano de 1960, apenas seis sindicatos rurais haviam sido legalizados no Brasil. Portanto, a ação do MEB quanto ao fortalecimento da sindicalização do campo foi de extrema relevância naquele período, inclusive, pode ter influenciado no aumento de sindicatos rurais, já que, como afirma Wanderley (1984), entre 1960 e 1964, antes do golpe civil-militar, houve um significativo aumento de sindicatos

rurais. Sobre a fundação de sindicatos, no período, Wanderley (1984, p. 276) menciona ainda que,

Os cristãos que agiam nesse setor tiveram um apoio explícito nas declarações da encíclica *Mater et Magistra*, segundo a qual os trabalhadores da terra deviam ser solidários e colaborar na criação de associações profissionais, cooperativas e sindicatos.

Dessa forma, a criação de sindicatos, tanto fazia parte do processo de conscientização, quanto era importante para a Igreja Católica e, por isso, compunha um dos objetivos do MEB. É importante frisar, o quanto os objetivos em comum dos cristãos, mais alinhados à esquerda, quanto dos leigos, que compunham o movimento, se tornavam parte integrante das ações do MEB. Ou seja, a ação de conscientização, juntamente com os interesses dos grupos envolvidos integravam a formação dos(as) trabalhadores(as).

Figura 33 - Vigésima segunda lição e imagem da cartilha *Viver é lutar*



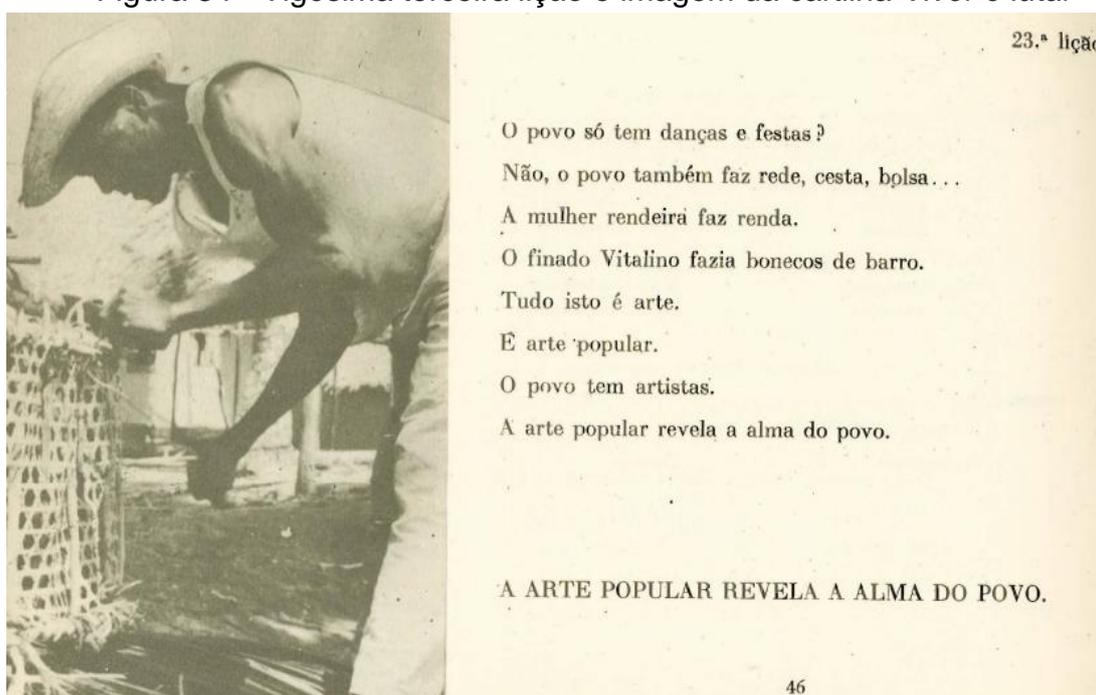
Fonte: MEB (1963).

Na décima segunda lição, chama a atenção, de imediato, a contradição entre a imagem que acompanha a lição e a própria lição, pois esta fala de festa e da cultura popular, cita, inclusive, festas tradicionais, buscando valorizar a cultura do povo. No entanto, a foto expressa preocupação e desânimo na face dos

trabalhadores, o que faz com que surja o questionamento: a fundação do sindicato pode ter suscitado preocupação? Ou, simplesmente, houve um equívoco da equipe ao associar a imagem a essa lição? É importante lembrar que as imagens utilizadas na cartilha são, em sua maioria, de uma agência selecionada pela equipe do MEB e da revista “O Cruzeiro”, portanto, não refletem diretamente a realidade imediata vivenciada no cotidiano dos(as) trabalhadores(as).

De acordo com Paiva (1983), um dos objetivos do trabalho educativo do MEB, junto aos(às) trabalhadores(as) rurais era a valorização e o respeito à cultura do(a) camponês e da camponesa. Ou seja, valorizar a cultura da população do campo, por isso a importância de destacar as festas que eram parte integrante das comunidades que compunham o quadro de estudantes do MEB.

Figura 34 - Vigésima terceira lição e imagem da cartilha *Viver é lutar*



Fonte: MEB (1963).

Na vigésima terceira lição, além de valorizar as festas populares, também há um enfoque sobre o trabalho artesanal e artístico da população do campo, como a menção ao artesanato popular, por meio das redes, cestas, bolsas, bonecos. A valorização da arte popular, e dos artistas que elaboram essa arte. Além disso, na imagem que acompanha a lição, um homem trabalha em uma construção, está de chapéu e com ferramentas de trabalho, o que evidencia a importância da labuta de todo povo em toda sua dimensão, de trabalho e artística. Wanderley (1984, p. 381)

afirma que “O MEB esforçou-se por captar o saber das classes subalternas, predominantemente do campesinato [...]”, desse modo, os estudos de área podem ter sido grandes aliados na constituição do que compunha de fato os saberes e a cultura popular da população rural, o que contribui para a valorização que os(as) trabalhadores(as) rurais têm de si próprios. De acordo com Freire (2022), a cultura é resultado do trabalho do ser humano, do seu esforço, em decorrência a partir do aprendizado da cultura e da escrita, os(as) trabalhadores inserem-se “[...] no mundo da comunicação escrita [...]. O homem afinal *no* mundo e *com* o mundo [...] A partir daí, o analfabeto começaria a operação de mudança de atitudes anteriores. Descobrir-se-ia, criticamente, como fazedor desse mundo de cultura” (FREIRE, 2022, p. 143, grifo do autor), portanto, o conhecimento de sua própria cultura é forte contribuição para a constituição de uma conscientização crítica por parte do sujeito e, no caso do MEB, por parte dos(as) trabalhadores(as) que compunham o grande número de estudantes do MEB.

Figura 35 - Noções gramaticais da vigésima terceira lição de *Viver é Lutar*

**noções gramaticais:**

**Podemos dizer:**

A arte do povo é bela.  
A arte do povo é bonita.  
Bonita e bela têm significado parecido.

**Muitas palavras querem dizer coisas semelhantes: são os SINÔNIMOS.**  
Exemplos: cesto - balaio      finado - defundo      alma - espírito

**Muitas palavras significam o contrário de outras: são os ANTÔNIMOS.**  
Exemplos: dia - noite      rico - pobre.      novo - velho.

**exercícios:**

1.º Escreva um sinônimo das palavras:  
andar ..... mestra .....  
agricultor ..... orar .....

2.º Complete as frases abaixo, com um antônimo da palavra que está no parêntese:  
José é.....(inimigo) de Pedro.  
Ele mora.....(perto) de Xavier.  
Os cantadores cantam as.....(tristezas) do povo.

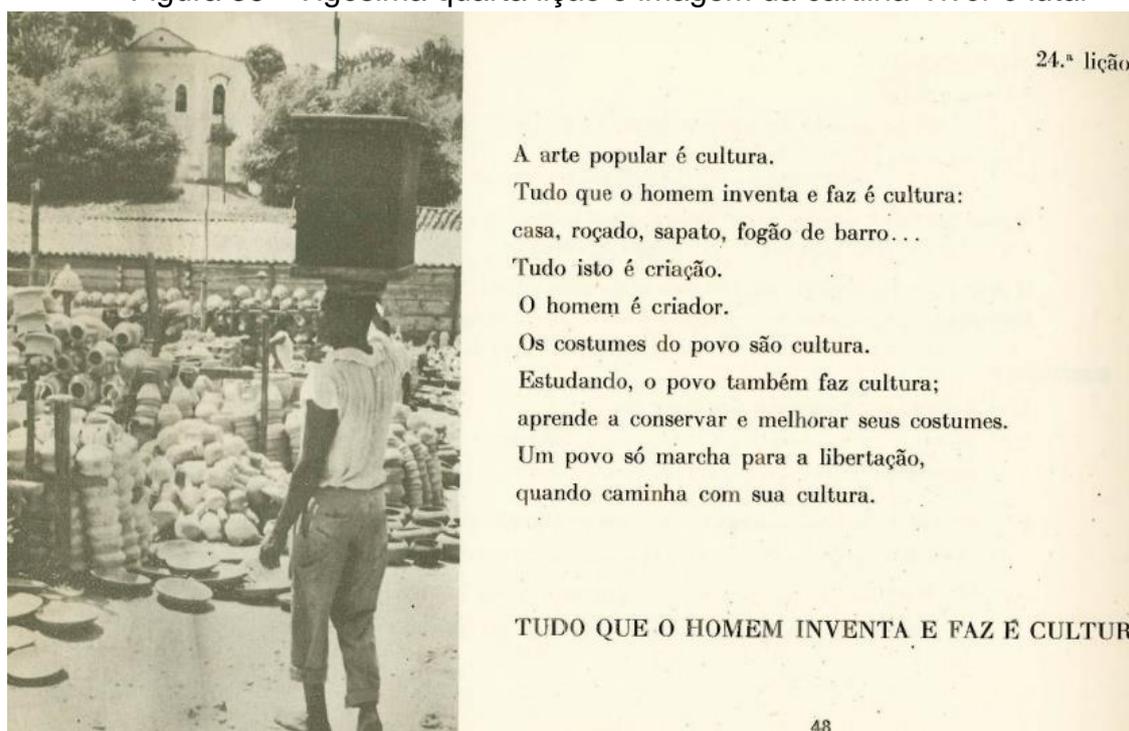
47

Fonte: MEB (1963).

Nas noções gramaticais incorporadas na vigésima terceira lição, se introduz as concepções de sinônimo e de antônimo. Há exemplos de sinônimos e antônimos tanto da classe gramatical dos adjetivos (bela, bonita), quanto da classe gramatical

dos substantivos (cesto, balaio). Se utilizam palavras que caracterizam a cultura do povo, mas também que compõem seu universo, como o termo agricultor, além de termos ligados a religiosidade, como *orar*. De acordo com Wanderley (1984, p.80) “[...] a ligação do MEB e das aulas com temas religiosos, com a Igreja, era extremamente freqüente”, inclusive menciona que em cartas escritas a partir de escolas radiofônicas de Pernambuco e do Rio Grande do Norte era comum a relação que monitoras e alunos(as) faziam da educação do MEB ligada a uma educação secular e religiosa (WANDERLEY, 1984). Dessa forma, mesmo não estando explícita, por meio de termos religiosos em todas as lições, os membros do MEB, ao menos aqueles(as) que estavam na base, como monitoras e estudantes, estabeleciam relação direta entre as lições com o viés religioso sempre presentes para eles(as).

Figura 36 - Vigésima quarta lição e imagem da cartilha *Viver é lutar*



Fonte: MEB (1963).

Na vigésima quarta lição, se evidencia mais explicitamente o que se caracteriza por cultura. Desde o início se menciona na lição “Tudo o que o homem inventa e faz é cultura:/ casa, roçado, sapato, fogão de barro...” explicitando que tudo o que foi mencionado faz parte da cultura e encerra com a seguinte afirmação: “Tudo que o homem inventa e faz é cultura”. A imagem que acompanha a lição é

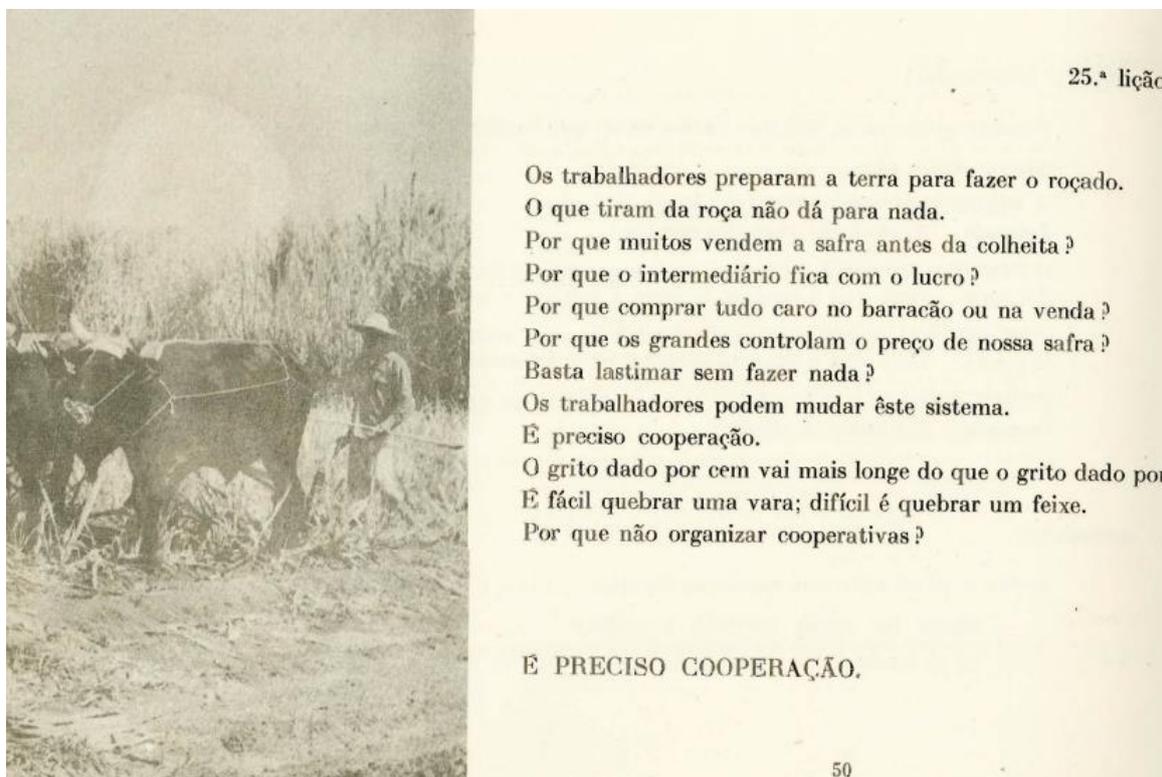
extremamente explicativa mostra, visivelmente, que os artesanatos construídos pelos(as) trabalhadores(as) são parte da cultura, é possível visualizar muitos potes de barro e um homem que carrega um grande pote em sua cabeça, demonstrando a relação entre o ser humano e sua produção cultural.

A cultura evidenciada, nessa lição, dialoga com a concepção de cultura em Freire (2022, p. 143),

[...] tanto é cultura o boneco de barro feito pelos artistas, seus irmãos do povo, como cultura também é a obra de um grande escultor, de um grande pintor, de um grande místico, ou de um pensador.  
Que cultura é a poesia dos poetas letrados de seu país, como também a poesia de seu cancionero popular. Que cultura é toda criação humana.

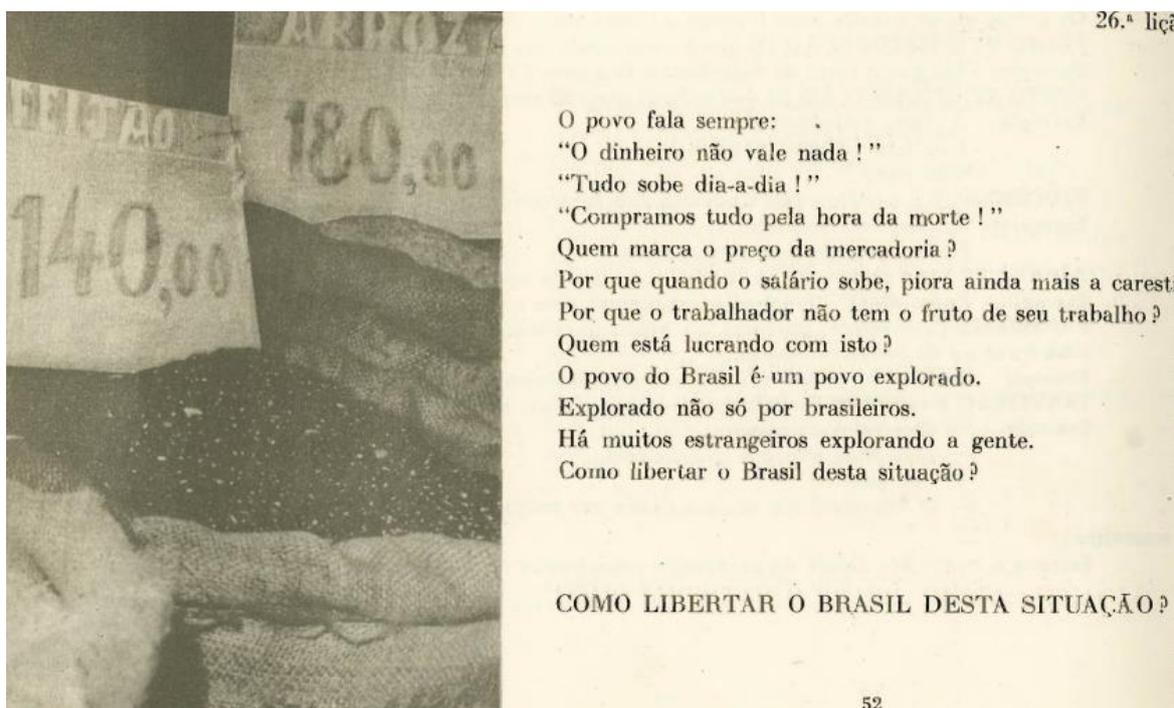
Dessa forma, é possível perceber que um dos objetivos dessa lição, incorporada na cartilha, pode ser a inserção da percepção do que é cultura, relacionando que toda a produção realizada pelo ser humano faz parte da cultura, e não existe cultura “pior” ou “melhor”, mas que a sua própria cultura deve ser valorizada e que ela tem seu valor no mundo.

Figura 37 - Vigésima quinta lição e imagem da cartilha *Viver é lutar*



Fonte: MEB (1963).

A vigésima quinta lição, da cartilha *Viver é lutar*, é constituída muito mais por perguntas do que por afirmações. São questionamentos que vão de encontro, principalmente, à produção do campo, o que coaduna com a imagem vinculada à lição que mostra um trabalhador no campo junto de seus animais, possivelmente, em processo de plantio. A cooperação aparece, pela primeira vez, em destaque quando, ao final da lição se afirma “É preciso cooperação”, e está diretamente ligada às afirmações realizadas ao longo a lição “Os trabalhadores podem mudar esse sistema/ É preciso cooperação”. Kadt (2003) afirma que um dos pontos do MEB que não se alterou, mesmo após as mudanças necessárias devido ao golpe civil-militar foi “[...] o engajamento do MEB junto aos camponeses, contra a exploração do povo e com a necessidade de tornar o povo consciente de seu potencial como ‘agente da história’ – por meio da cooperação franca de uns com os outros” (KADT, 2003, p. 216). De fato, o foco central da narrativa em *Viver é lutar* é a trajetória de tomada de consciência e conscientização de Pedro, no entanto, a conscientização não é completa se não for compartilhada e, ao longo da narrativa, Pedro vai dialogando e se encontrando com outros personagens, como Xavier e Agripino, além de outros(as) trabalhadores(as) que aparecem, por exemplo, em imagens nas lições. Dessa forma, a conscientização, a alfabetização, a educação não podem ocorrer isoladamente, a cooperação se faz implícita (e nessa lição explícita) como parte integrante do processo de alfabetização, conscientização e educação dos(as) trabalhadores(as) e com os(as) trabalhadores(as).

Figura 38 - Vigésima sexta lição e imagem da cartilha *Viver é lutar*

Fonte: MEB (1963).

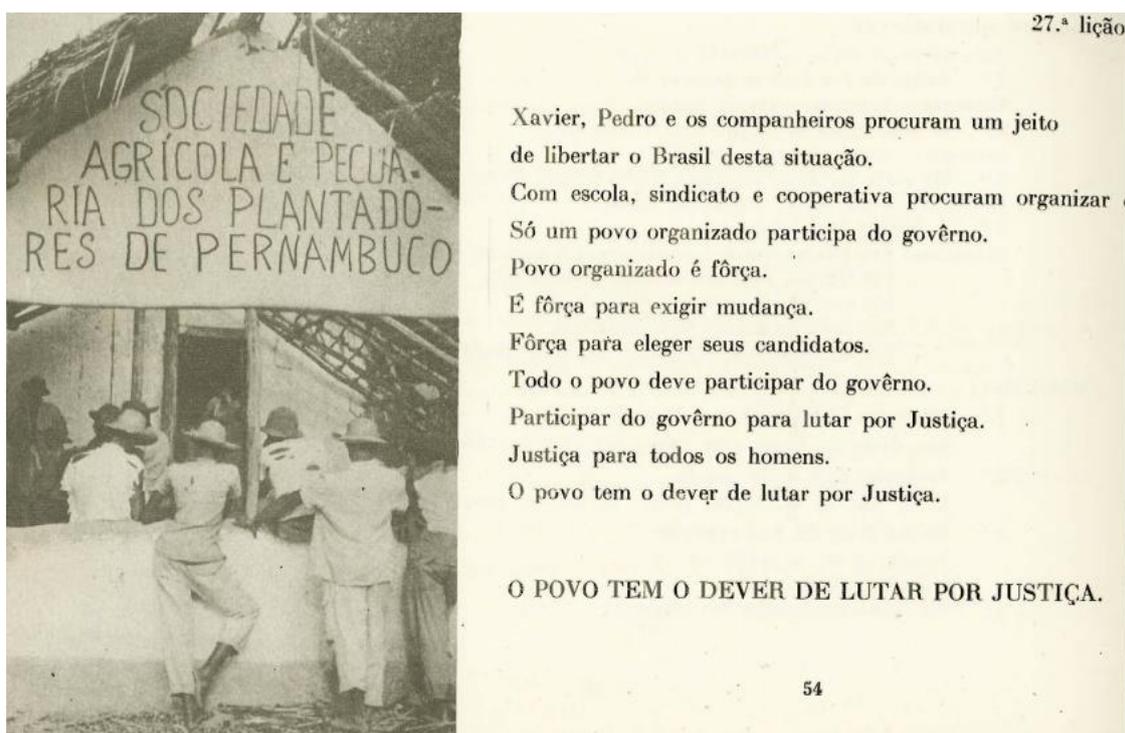
A vigésima sexta lição enfatiza, por meio de alguns questionamentos, a exploração vivida pela população, exploração essa que se dá tanto a nível nacional, quanto a nível internacional. Provavelmente, tal menção tem por objetivo ampliar, cada vez mais, a relação que o(a) trabalhador(a) faz da sua realidade local, com a nacional e, por fim, com a mundial, ou seja, uma forma de refletir sobre o quanto tudo está interligado.

A fim de estabelecer relação com a lição, a imagem, que aparece nesta, mostra o preço de alguns alimentos, justamente aqueles que são essenciais na mesa do povo brasileiro: o arroz e o feijão. Uma das frases da lição enfatiza “Por que o trabalhador não tem o fruto do seu trabalho?”, o trabalhador do campo, como já mencionado em lições anteriores, é o responsável pela alimentação de sua comunidade, mas também pela alimentação de uma grande parcela da população brasileira, então por que, apesar de trabalhar para que haja alimentação nacional e internacionalmente, o(a) próprio(a) trabalhador não tem acesso a esse alimento? São questionamentos que enfatizam a importância de se refletir sobre o destino de sua produção e, ao mesmo tempo, questionar sobre o fato de haver um responsável que faz com que essa alimentação não chegue até o prato do povo. E toda essa situação ocorre porque essa população é explorada, como afirma a lição. No

entanto, um questionamento levanta a possibilidade de solução “Como libertar o Brasil dessa situação?”.

Ao refletir sobre o distanciamento entre os membros do MEB nacional que construíram a cartilha e o público-alvo do MEB, Wanderley (1984) destaca que houve um esforço por parte da equipe em compreender a realidade vivida pelo campesinato, em primeiro lugar pelos estudos de área e, em seguida, pela própria atuação do Movimento, “[...] foi importante o *lugar social* em que se colocaram e uma *prática de contato direto* com o meio com as comunidades, com os trabalhadores rurais” (WANDERLEY, 1984, p. 407), apenas dessa forma foi possível introduzir os anseios da população rural, bem como a partir dessa situação provocar questionamentos que aspiravam à mudança da realidade.

Figura 39 - Vigésima sétima e imagem da cartilha *Viver é lutar*



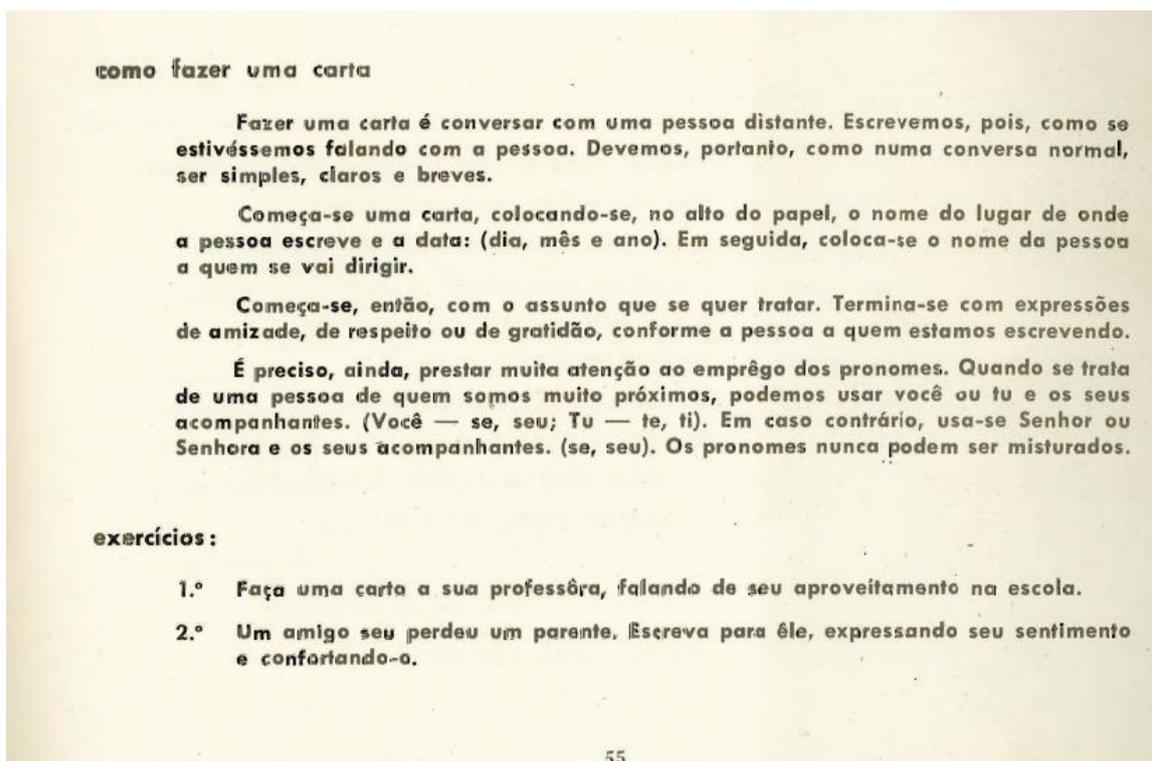
Fonte: MEB (1963).

Na vigésima sétima lição, a ideia de cooperação ganha força, para tal são mencionados Pedro, seu amigo Xavier e os demais companheiros da comunidade deles. A partir da escola, do sindicato e cooperativa, o(a) trabalhador(a) é levado(a) a refletir sobre os modos de resistir a tantas injustiças. Inclusive, a foto presente na lição mostra uma cooperativa agrícola de plantadores de Pernambuco, como exemplificação de ações que podem e devem ser tomadas pelo povo. Não é à toa

que foram fundados tantos sindicatos, especialmente na região Nordeste do país no período de 1960 a 1964 (antes do golpe civil-militar) (WANDERLEY, 1984).

O estímulo à sindicalização já havia se iniciado anteriormente, no Brasil, por meio das Ligas Camponesas, dos Sindicatos Rurais e, posteriormente, pela Superintendência de Política Agrária (SUPRA), pela criação do Estatuto do Trabalhador Rural e pelas regulamentações do Ministério do Trabalho e pela criação da Comissão Nacional de Sindicalização Rural (CONSIR) (WANDERLEY, 1984). Desse modo, o incentivo realizado pelo MEB potencializou um movimento que já acontecia, especialmente no que se refere à criação de sindicatos. A lição incentivava, ainda, a participação do povo no governo, sendo que isso só se dará a partir da educação, pois para a participação política dos cidadãos e cidadãs era preciso ser alfabetizado(a).

Figura 40 - Como fazer uma carta atividade da vigésima sétima lição de *Viver é Lutar*



Fonte: MEB (1963).

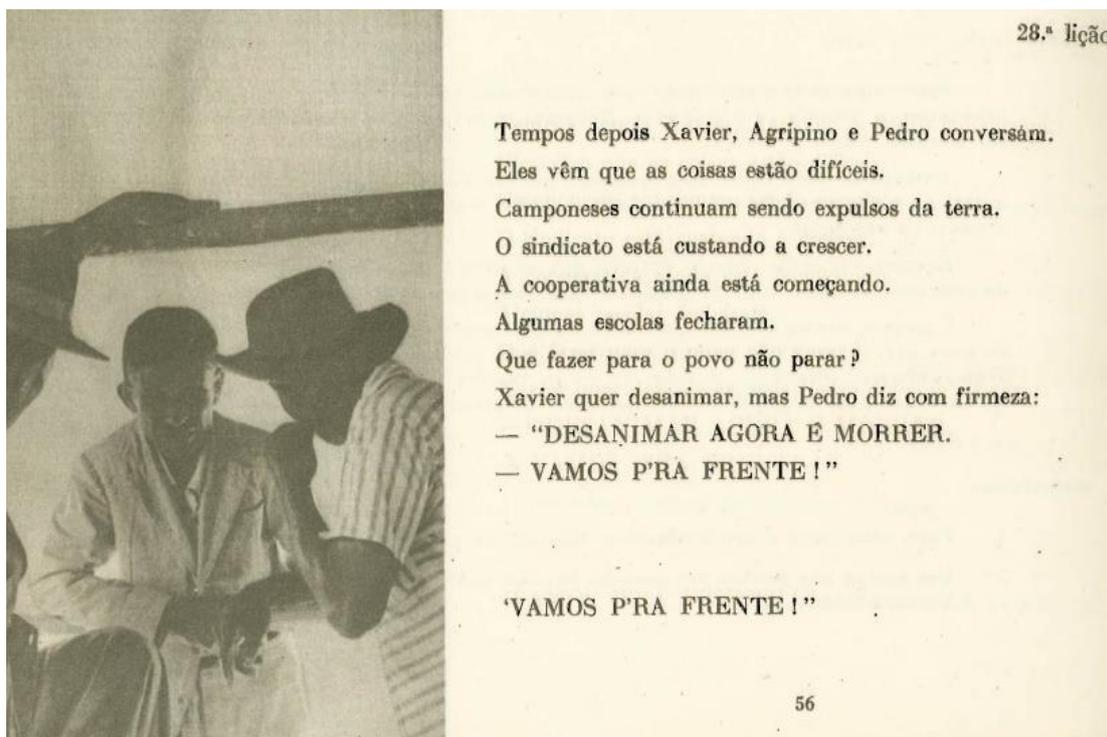
Relacionada à vigésima sétima lição, não há uma abordagem gramatical, mas sim, uma abordagem relacionada ao gênero textual carta. Ou seja, se mostra passo a passo como o(a) trabalhador(a) deve escrever uma carta e quais as características

desse gênero textual. As cartas<sup>13</sup> foram e são fundamentais para a compreensão do funcionamento das escolas radiofônicas, pois estas eram escritas tanto pelos(as) trabalhadores(as), quanto pelas monitoras. Dessa forma, segundo Souza (2010, p. 290),

O que sabemos do camponês do MEB resulta de dois tipos de fontes: aquelas produzidas pelo MEB como documentos oficiais de planejamento, orientação e avaliação do projeto educacional, e todo um conjunto documental (cartas, bilhetes, cordel, versos) produzido nas escolas radiofônicas rurais por monitores e alunos, em face da necessidade de comunicação e interação da escola com as equipes de rádio.

Essa reflexão de Souza (2010) destaca a importância da escrita das cartas, ao mesmo tempo em que auxilia na compreensão da importância de a cartilha trabalhar com esse gênero textual, um gênero de comunicação direta entre interlocutor e receptor.

Figura 41 - Vigésima oitava lição e imagem da cartilha *Viver é lutar*

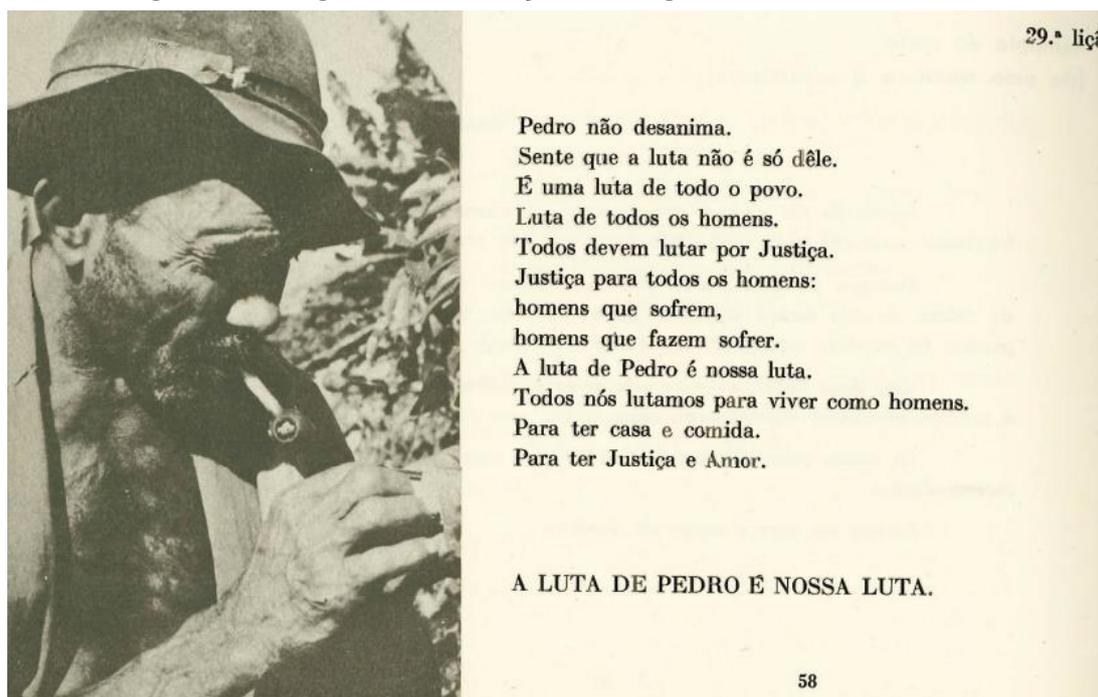


Fonte: MEB (1963).

<sup>13</sup> De acordo com Alves (2022), as cartas foram escritas pelas monitoras, monitores, alunas e alunos que participaram das escolas radiofônicas, em decorrências os destinatários eram as equipes de supervisão do MEB. “A motivação principal das cartas naquele contexto foi noticiar para as equipes de supervisão sobre o andamento das aulas nas escolas radiofônicas” (ALVES, 2022, p. 44). Portanto, as cartas eram vias de expressão de ideias, demandas, sugestões, pedidos das(os) monitoras(es) e trabalhadoras(as) do MEB em articulação com a equipe nacional.

Na vigésima oitava lição, o sentido de cooperação se faz presente nas figuras de Pedro, Xavier e Agripino que, apesar das iniciativas tomadas, se encontravam desanimados, pois nem tudo fluía como esperado. A imagem relacionada à lição demonstra a face de preocupação de três homens que dialogam. A importância da relação de solidariedade e cooperação se expressa, especialmente, quando Xavier, amigo de Pedro, pensa em desistir das ações desenvolvidas por eles, no entanto, o personagem principal, com palavras de apoio diz “Vamos pra frente!”. Wanderley (1984, p.260) afirma que entre os anos de 1961 a 1964 “[...] as forças populares estavam associadas à tutela do Estado [...] [portanto] através das experiências de educação popular e de cultura popular, esboçava-se uma possibilidade de um processo de contra-hegemonia”, assim, a perspectiva de mostrar as lideranças que poderiam surgir das próprias comunidades são parte dessa perspectiva.

Figura 42 - Vigésima nona lição e imagem da cartilha *Viver é lutar*

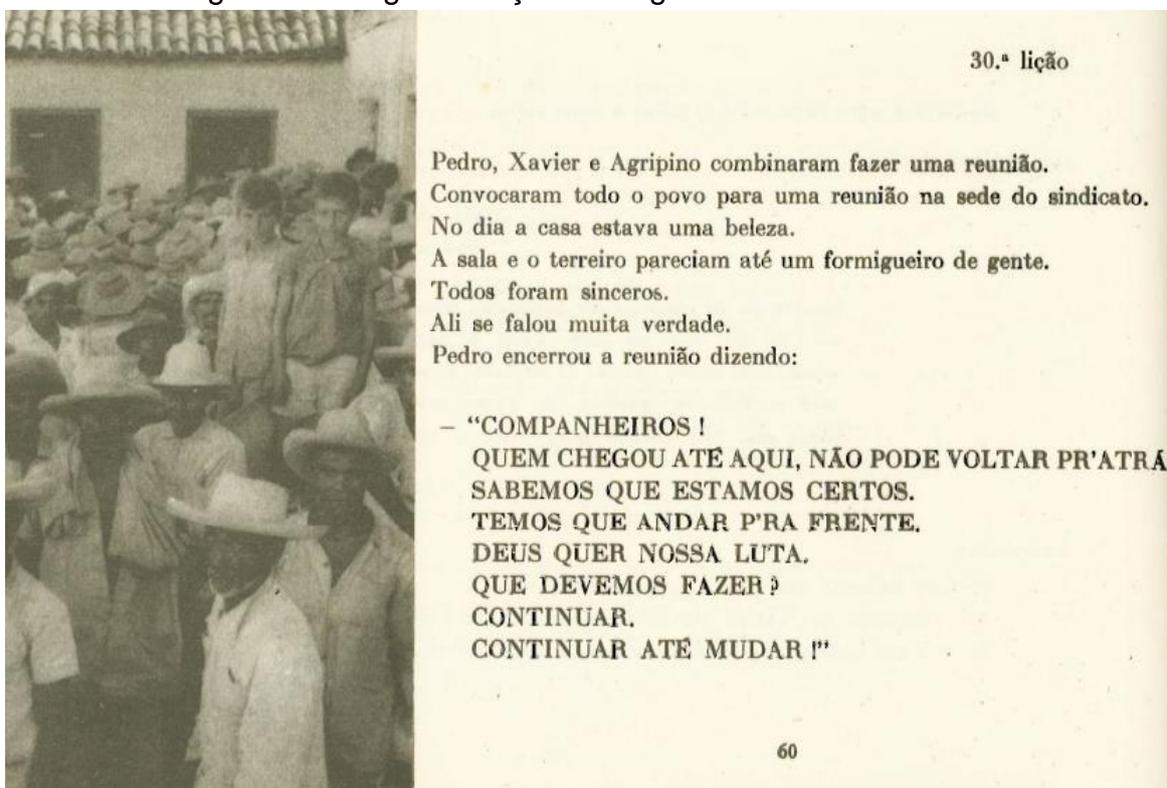


Fonte: MEB (1963).

A vigésima nona lição é centralizada, novamente, na figura de Pedro. Dessa vez, Pedro além de compreender as injustiças que ele e o povo vivem, e de se entender como parte da mudança, também compreende que a luta é de todos “Luta de todos os homens”; “Todos devem lutar por justiça”. A lição chama, ainda, o(a) leitor(a) para a luta com Pedro “A luta de Pedro é a nossa luta” levando à ideia expressa desde o início, de que ao se identificar com Pedro o(a) leitor(a) se coloque

no lugar dele e se veja como povo também. Na imagem que acompanha a lição, há um homem já de mais idade, com seu chapéu e seu charuto, rosto sofrido e pensativo. Rosto este, que reflete a realidade da população do campo e dos demais trabalhadores e trabalhadoras do país. Novamente, dois substantivos comuns aparecem iniciadas com letra maiúscula “Justiça” e “Amor” uma forma de destacar palavras importantes tanto na lição, quanto na cartilha de forma geral. Mais uma vez se destaca que a mudança não será realizada individualmente, mas sim, de forma coletiva a partir da tomada de consciência de cada um(a) sobre a sua própria realidade e a partir do diálogo entre a classe trabalhadora.

Figura 43 - Trigésima lição e imagem da cartilha *Viver é lutar*



Fonte: MEB (1963).

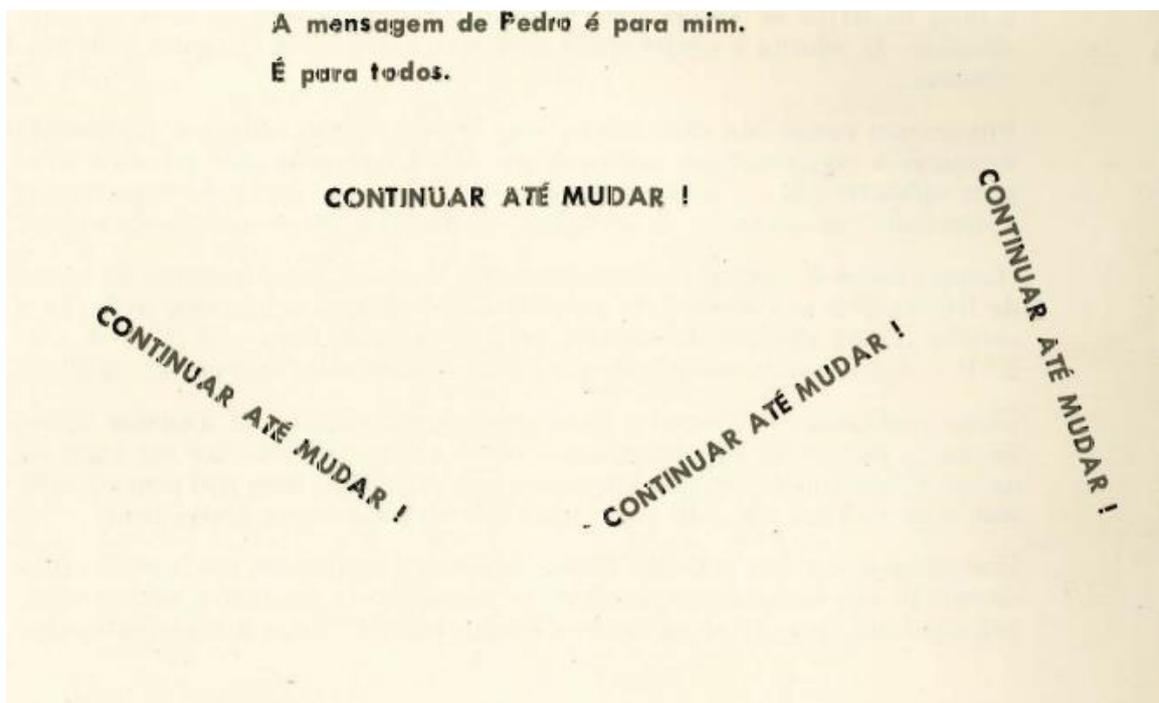
Na última lição, da cartilha *Viver é lutar*, Pedro une-se aos seus companheiros de luta, Xavier e Agripino, bem como aos demais membros de sua comunidade. A imagem que acompanha a lição sintetiza essa reunião, composta por homens e, até crianças, no entanto, não é possível observar a presença de nenhuma mulher, apesar de as mulheres terem sido citadas durante a cartilha em alguns momentos. A reunião realizada, de acordo com a lição, ocorre na sede do sindicato. Além disso, o elemento religioso se faz presente quando é citado que “Deus quer nossa luta”,

portanto, a relação com a religiosidade é de extrema relevância, especialmente quando aparece no encerramento da cartilha, ou seja, uma lembrança de que esse movimento é um movimento de educação, só que, para além disso, é um movimento organizado pela Igreja Católica, ainda que financiado pelo Estado. A conscientização presente na cartilha, além de estabelecer relação entre trabalhadores(as), também conduz a uma relação com a religiosidade. Wanderley (1984. 94) destaca que,

[...] O MEB serviu como uma espécie de teste para o parto doloroso da *Igreja popular*, que iria frutificar anos depois com as comunidades eclesiais de base, com as comissões pastorais e projetos sociais alternativos, implementados e executados pela Igreja que, de maneira flagrante, conduziram a uma desestabilização da sua estrutura tradicional, a uma renovação a partir das bases populares e, interessante constatar, utilizando concepções, meios e métodos criados e dinamizados pelo Movimento em seu período áureo, e não só por ele.

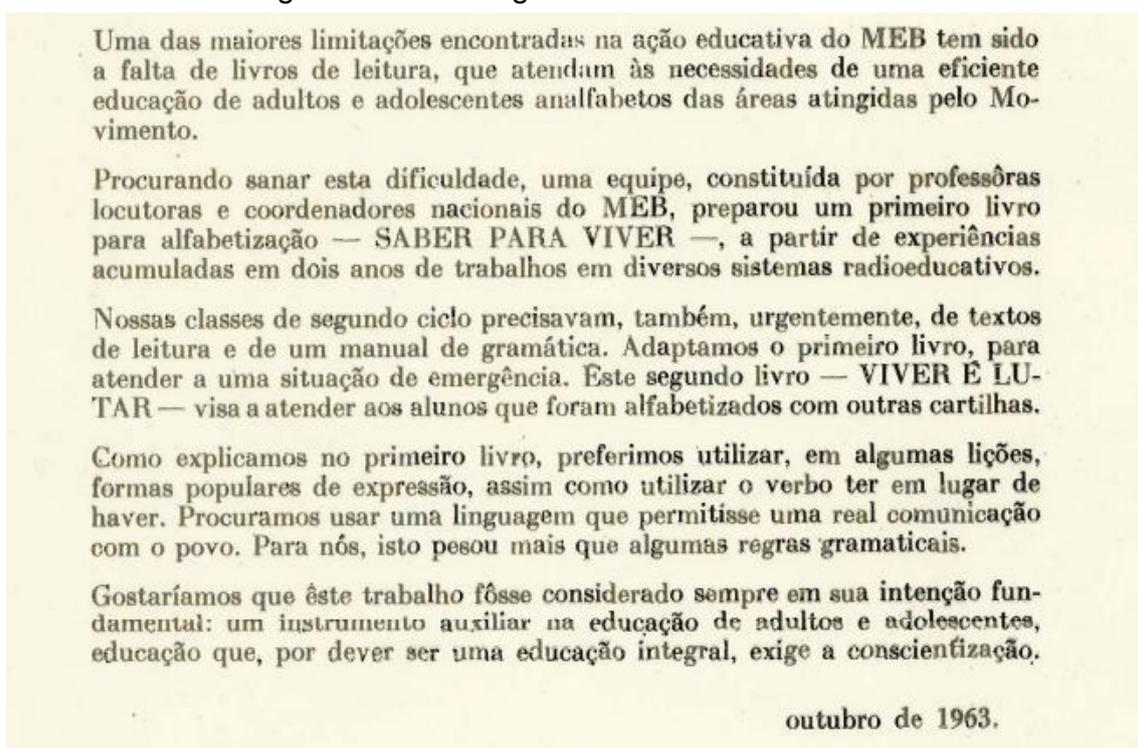
A atividade presente na trigésima e última lição, da cartilha *Viver é lutar*, introduz o(a) trabalhador(a) ao gênero textual telegrama, enfatizando que este deve ser utilizado para notícias urgentes. Há um exemplo de telegrama e uma orientação de exercício para que o(a) leitor(a) elabore dois telegramas, um sobre uma possível reunião na escola e outra felicitando um(a) colega que estaria de aniversário.

Há uma mensagem da equipe do MEB, no entanto, ela é atribuída ao personagem principal da cartilha, Pedro, como se este estivesse se direcionando aos trabalhadores e trabalhadoras das escolas radiofônicas. São frases que se repetem “Continuar até mudar!” como se fossem um incentivo para que se continuasse pelo caminho trilhado até então.

Figura 44 - Mensagem de Pedro ao final da cartilha *Viver é lutar*

Fonte: MEB (1963).

O último texto apresentado é uma explicação sobre como se deu o surgimento da cartilha *Viver é lutar*, datada de outubro de 1963.

Figura 45 - Mensagem final da cartilha *Viver é lutar*

Fonte: MEB (1963).

Nesta parte, a equipe reitera o fato de não ter materiais didáticos próprios para a educação de adultos no Brasil, e enfatiza, assim, a necessidade e importância da criação da cartilha *Viver é lutar*. Outro fato preponderante na mensagem final, é a explicitação de que a linguagem permitisse real conexão com educandos(as), desse modo, as regras gramaticais foram colocadas em segundo plano, de acordo com a equipe. Sendo assim, como observado ao longo das lições, o que de fato importava para a equipe era o trabalho de conscientização do(a) e com o(a) trabalhador(a). Portanto, a imagem que fecha a cartilha simboliza o trabalho que a equipe do MEB, que elaborou a *Viver é lutar*, gostaria que ficasse para o(a) trabalhador(a), a de seguir em união.

Figura 46 - Última imagem presente na cartilha *Viver é lutar*



Fonte: MEB (1963).

É importante atentar para o fato de que essa foto final simboliza uma síntese da cartilha, no entanto, pode ter sido um dos elementos utilizados pelos críticos do MEB e do governo João Goulart, para sustentar acusações da relação do governo e de membros do clero com tendências consideradas comunistas.

De acordo com o *Dossiê Didático Viver é lutar* (1964), no início de novembro de 1963 foram enviados para impressão cem mil cartilhas da coletânea *Viver é lutar*

ao Estúdio Gráfico Brasil. Em janeiro de 1964, ficaram prontos metade dos exemplares, dessa metade, quarenta e cinco mil foram enviadas para os Sistemas do MEB. No entanto, no dia 20 de fevereiro de 1964 cerca de três mil cópias da cartilha foram apreendidas “[...] na Companhia Editora Americana, por ordem do Governador da Guanabara, que tinha recebido denúncias quanto a estarem sendo impressas “cartilhas comunistas”, por ordem do Ministério da Educação” (MEB, 1964, p. 3). Tais exemplares pertenciam à primeira remessa encomendada, no entanto, o MEB não sabia que a editora contratada havia solicitado auxílio de outra editora para finalizar a impressão das cartilhas a tempo. Ao utilizar o termo “cartilhas comunistas” fica evidente que o clima na época já era de apreensão, afinal o país estava às vésperas do golpe civil-militar que se consolidaria no Brasil pouco mais de um mês depois. Essa apreensão foi alvo da imprensa de inúmeras formas, de acordo com o *Dossiê Didático Viver é Lutar* (1964), além disso os responsáveis pelas editoras foram intimados a prestar depoimento ao Departamento de Ordem Política e Social (DOPS), assim como D. José Vicente Távora, o qual era Presidente do MEB. Outras figuras do movimento também foram prestar depoimento, como “[...] Monsenhor Hilário Pandolfo, Vice-Presidente da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil; Marina Bandeira - Secretária do MEB e Vera Jaccoub, Coordenadora Nacional do MEB” (MEB, 1964, p. 4). No entanto, após sucessivas tentativas de defesa da cartilha, esta foi substituída por outra cartilha, a *Mutirão*, publicada em 1965. É sobre ela que se tratará o próximo capítulo de análise.

## 5. “UM POBRE AJUDA OUTRO POBRE, ALEGRE, SEM GANHAR COBRE, POIS É PRECISO UNIÃO”: ANÁLISE DA CARTILHA MUTIRÃO

Em decorrência da ditadura instaurada pelo golpe civil-militar de 1964, a equipe nacional do MEB teve que repensar o movimento como um todo, dentro disso, a alteração da cartilha utilizada para alfabetização foi uma das mudanças realizadas. Assim, em 1965 foi produzida a cartilha *Mutirão*, em dois volumes, que viria paulatinamente a substituir a *Viver é Lutar*. O MEB foi o único movimento de cultura e educação popular que continuou em funcionamento depois do golpe, tendo sofrido uma suspensão de três meses. Em grande medida, se atribui o fato de o MEB continuar em funcionamento a sua ligação com a Igreja Católica (FÁVERO, 2006). No relatório produzido pelo MEB, de título *O conjunto didático Viver é lutar* (1964), material também disponibilizado por Osmar Fávero de forma digitalizada, é possível verificar a troca de cartas e os encontros que ocorreram entre inúmeras figuras vinculadas ao MEB a fim de impedir a suspensão do Movimento. Naquele período, o presidente do MEB, Dom José Vicente Távora, tornou-se um importante mediador desses interesses. Em uma das cartas endereçadas ao Delegado Denizard Corrêa Pinheiro, da delegacia que apreendeu as cartilhas *Viver é lutar*, Dom José Vicente Távora afirmou, “Devo, Sr. Delegado, dizer o óbvio: sou contra o comunismo [...]” (MEB, 1964, p.13). Ainda, na mesma carta, afirma que não pode ser omissos quanto às injustiças sociais, bem como defende o governo democrático, afinal, a carta foi escrita em 10 de março de 1964, antes do golpe civil-militar. Sendo assim, fica evidente que o posicionamento de D. Távora, apesar de, em alguns momentos, se dirigir contra injustiças, enfatiza de forma veemente a sua oposição ao comunismo, a fim de evitar qualquer ligação do MEB com este regime.

Em uma das reuniões realizadas pela equipe nacional do MEB, em junho de 1964, os coordenadores das equipes estaduais discutiram o anteprojeto elaborado por Monsenhor José Maria Tapajós, membro do Conselho Diretivo Nacional (CDN), que foi indicado para reorganizar o MEB (ALVES, 2022). Na mesma reunião, os coordenadores sinalizaram um desacordo ocorrido no Movimento, de um lado os militantes leigos, de outro, os membros mais conservadores da Igreja, estes queriam descentralizar o Movimento, a fim de afastar os membros mais radicais, enquanto aqueles queriam manter a unidade nacional (ALVES, 2022). Por fim, por meio de

diversas reuniões, após a definição de Monselhor José Maria Tapajós como responsável por reorganizar o MEB,

O homem encarregado pelo CDN de esboçar as novas diretrizes para o funcionamento do MEB foi Mons. Tapajós, escolhido durante o encontro de maio como conselheiro permanente do CDN. Um primeiro esboço de seu projeto foi discutido em um encontro do Nacional com os coordenadores em junho de 1964, o primeiro contato das lideranças do Movimento depois do golpe. Foi um encontro muito significativo; nele os assuntos relativos à nova situação política do MEB foram discutidos com grande preocupação e empenho. O Movimento ficou sob fogo cruzado e muitos bispos estavam propensos a se juntarem ao coro dos que condenavam não apenas as atividades do passado, mas também o total engajamento dos técnicos do MEB com a causa dos camponeses, sua identificação com o pólo dominado (KADT, 2003, p. 280).

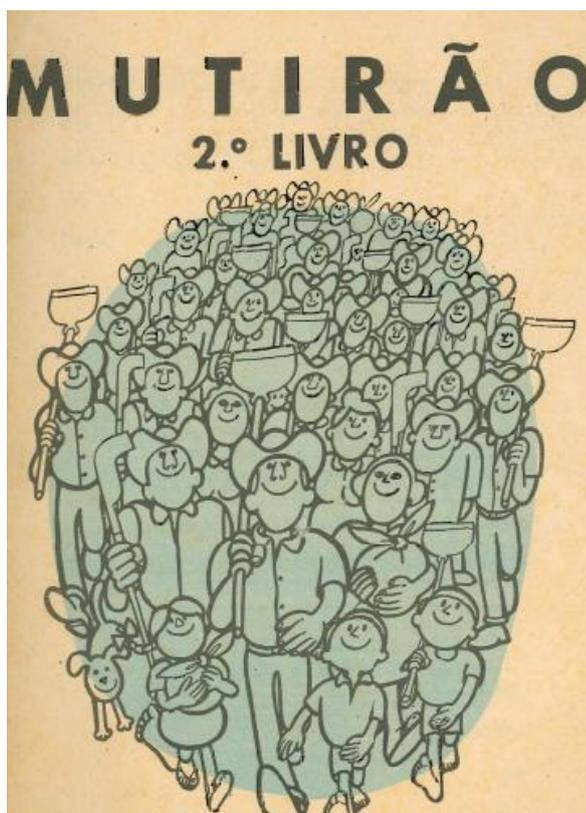
Em decorrência, após diversas tentativas de diálogo, e a partir da reorientação do Movimento, foi decidido, em 1965, pela elaboração de uma nova cartilha, este novo conjunto didático foi denominado de *Mutirão* (KADT, 2003).

A cartilha *Mutirão*, que substituiu a cartilha *Viver é lutar*, também foi analisada a partir de sua versão digitalizada. Como mencionado, esta possui dois volumes. O primeiro, composto por um total de vinte e uma páginas e o segundo por quarenta e cinco páginas. O primeiro volume possui dezesseis lições, enquanto o segundo volume possui quarenta lições. De acordo com Fávero (2006), o livro *Mutirão 1* foi elaborado para a alfabetização, enquanto o *Mutirão 2* foi elaborado para o aperfeiçoamento dos recém-alfabetizados. Neste trabalho foi analisado o volume 2 da cartilha *Mutirão*, levando em consideração que, assim como a cartilha *Viver é lutar*, a *Mutirão 2* também é voltada para o público recém-alfabetizado<sup>14</sup>.

Na sequência observa-se a imagem da capa dessa cartilha:

---

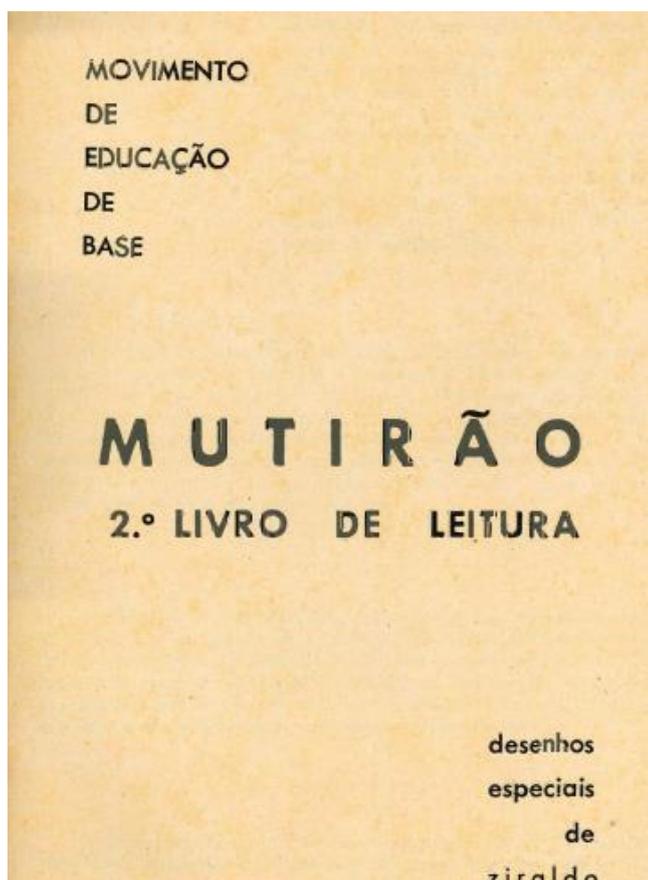
<sup>14</sup> Este material, além dos CDs produzidos no âmbito do projeto de Fávero, também está disponibilizado no Portal dos Fóruns de EJA do Brasil ([www.forumeja.org.br](http://www.forumeja.org.br).)

Figura 47 - Capa 2º Livro da cartilha *Mutirão*

Fonte: MEB (1965).

A capa inicia com o título *Mutirão*, seguido da informação *2º livro*, no centro há um desenho com um grupo de pessoas, trabalhadores, trabalhadoras e crianças. A primeira diferença visível entre as cartilhas é que, enquanto a *Viver é lutar* enfatiza a aula e a relação entre o trabalho, a educação e a metodologia das radioaulas, na capa de *Mutirão* se enfatiza o trabalho, especialmente o trabalho em equipe. Além disso, enquanto na *Viver é Lutar* se enfatiza as fotografias e a busca por uma representação mais próxima da realidade dos(as) trabalhadores(as), na *Mutirão* se utilizam desenhos ilustrativos que apontam para a rerepresentação da realidade de forma bem mais lúdica e suavizada e, por vezes, infantilizada.

Segue-se, então, a contracapa, conforme se vê abaixo:

Figura 48 - Contracapa do livro *Mutirão 2*

Fonte: MEB (1965).

Primeiramente se observa o nome *Movimento de Educação de Base*, seguido de *Mutirão*, *2º livro de leitura*, e por fim uma indicação de que as ilustrações presentes nesse livro são de Ziraldo, o qual foi cartunista, desenhista, jornalista, cronista, chargista, pintor e dramaturgo brasileiro. Portanto, uma figura importante no cenário cultural do período. A revista em que o artista publicava, *O Cruzeiro*, foi suspensa com o início da ditadura. Além disso, Ziraldo também colaborou, a partir de 1969, com o semanário denominado de *O Pasquim*, o qual fazia oposição ao regime militar (FRAZÃO, 2000c). Assim, a escolha de Ziraldo como ilustrador da *Mutirão* pode indicar a existência de algum espaço de liberdade ainda acessível à equipe do MEB, nos primeiros anos da ditadura.

A próxima página contém uma explicação sobre o título do livro, bem como sobre o motivo da escolha de tal nomenclatura,

MUTIRÃO (ou muxirão) s.m. (bras.).

Reunião de roceiros ou pequenos agricultores de uma região, para auxiliarem um vizinho nalgum trabalho agrícola – roçada, plantio, colheita, ou, ainda, taipamento de uma casa; divertimento com música, canto e

dança após êsse adjutório. Ver puxirão, adjutório, ajuri, etc. (do tupi-guarani). Dicionário Brasileiro Contemporâneo, de Francisco Fernandes, Editora Globo, 2. edição, 1960.

Além da explicação, sobre o porquê de a escolha das atividades serem em versos: “Escolhemos um texto em forma de versos de cantador porque é uma forma tradicional de transmissão do conhecimento em regiões do interior do Brasil, inserindo-se, assim, Mutirão na tradição do cantador da literatura de cordel” (MEB, 1965), também se destaca que a cartilha é resultado da experiência de seis anos de educação de adultos e adolescentes. Essa apresentação é assinada pela *Comissão Executiva Nacional do Movimento de Educação de Base*. Por fim, seguem-se as quarenta lições, cada uma delas compostas por uma ilustração e um verso, baseado na literatura de cordel.

Figura 49 - Primeira lição e imagem da cartilha *Mutirão 2*



Fonte: MEB (1965).

Na primeira lição, é possível observar a ênfase no trabalho e no papel do trabalhador frente a esse trabalho, aqui o trabalhador não apenas planta para alimentar a si, a sua família e a comunidade, mas também precisa se contrapor à natureza, afinal, se enfatiza o corte de árvores na preparação do terreno para o roçado. Na *Mutirão* esse trabalhador não recebe um nome próprio, como ocorre nas primeiras lições de *Viver é lutar*, em que se observa a apresentação de um trabalhador específico, denominado Pedro, bem como a sua luta pela sobrevivência, a qual se dá não em prol apenas de si, mas de sua família e comunidade. Além disso, é possível encontrar elementos religiosos logo na primeira lição em *Mutirão*, que menciona que o homem trabalhador é filho de Deus. Essa poderia ser uma estratégia da nova equipe diretiva do MEB, a qual enfatizaria o aspecto religioso do movimento, em contraposição a uma suspeita de relação deste com o comunismo, sendo que este sempre se ligava a aspectos de injustiças sociais. A denúncia das injustiças não desaparece da *Mutirão*, no entanto, ele é bem menos perceptível do que em *Viver é lutar* como será possível observar ao longo as lições.

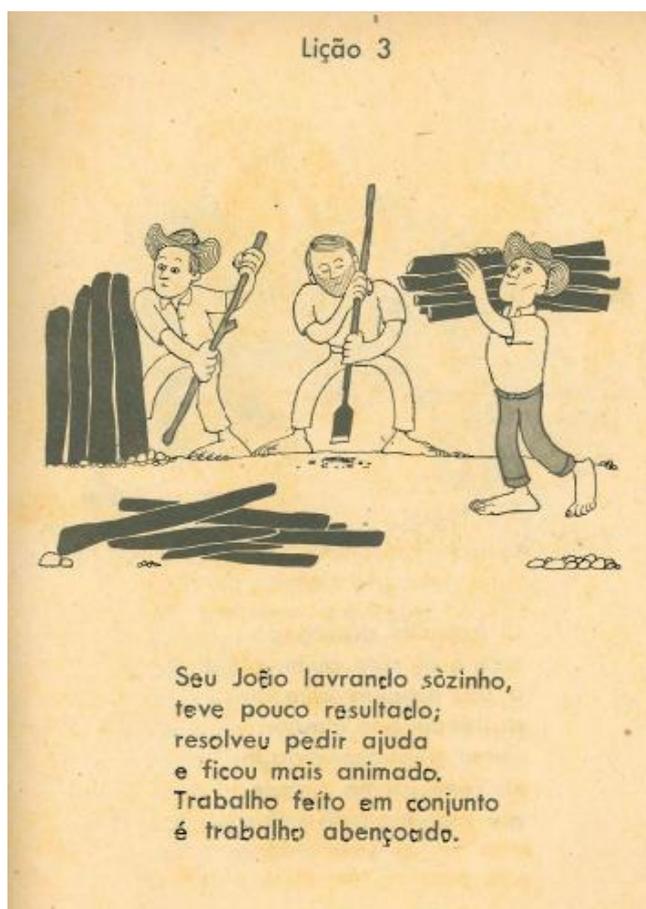
Figura 50 - Segunda lição e imagem da cartilha *Mutirão 2*



Fonte: MEB (1965).

Nesta segunda lição, o foco está na terra. Nesse sentido, se enfatiza a importância de a terra ser utilizada de forma produtiva, por meio de sua distribuição. Assim, a ênfase é dada muito mais à utilização desta terra, do que ao fato de ela se tornar alimento para a comunidade em que é produzida, já que se destaca o possível “prejuízo à nação” para o caso de a terra não produzir. Essa referência também pode ser analisada a partir de um documento produzido sobre a cartilha *Mutirão*, em que, ao mencionar a agricultura em países subdesenvolvidos, se reforça o fato de muitas terras apesar de serem cultiváveis, não serem aproveitadas (CONJUNTO..., 1965d). Há, na imagem, a possível diferença entre o dono da terra, o homem montado a cavalo, com olhar altivo, superior, enquanto ao fundo, há trabalhadores e crianças, aqueles com seus instrumentos de trabalhar a terra.

Porém, a situação da imagem não é questionada, já que é possível refletir sobre o fato de que, geralmente, quem trabalha na terra, não é dono desta. Mas, isso não entra em questão, já que o único questionamento se dá no sentido de não ser possível possuírem terras que não estão produzindo, pois o importante é que haja produção. Tal ênfase, na produção de alimentos, está relacionado ao objetivo de tornar tais trabalhadores(as) mais produtivos, a fim de serem integrados à modernização do campo (RIBEIRO, 2012). Souza (2010) reforça que o trabalhador(a) do campo, que frequentava o MEB, tinha a sua identidade construída a partir da relação com a terra e não, necessariamente, com a sua posse. Portanto, possivelmente, esse trabalhador e essa trabalhadora poderiam, de alguma forma, continuar se identificando com as lições elaboradas nesta segunda cartilha, porém de forma diferente, especialmente por meio das ilustrações e do texto sem, por exemplo, se questionar quanto a ter posse da terra.

Figura 51 - Terceira lição e imagem da cartilha *Mutirão 2*

Fonte: MEB (1965).

Na terceira lição, já é possível identificar a alusão ao mutirão, palavra central na constituição dessa cartilha, ou seja, a ênfase na importância da cooperação entre os trabalhadores. Diferente da cartilha *Viver é lutar*, o objetivo, em primeiro lugar, não está na família, na comunidade (mesmo que estes elementos apareçam durante algumas lições e possuam referência dentro do texto) ou nos questionamentos sobre o que é uma comunidade. Inclusive na fundamentação, material elaborado junto com a cartilha *Mutirão*, se enfatiza a questão de a comunidade estar limitada a área geográfica em que se localiza (CONJUNTO...,1965c), portanto é possível perceber uma limitação entre a identificação dessa comunidade com o restante do país. O foco central é no trabalho, ou seja, o que importa é que esse trabalhador está focado em seu trabalho na terra, e que outros trabalhadores estão empenhados nesse mesmo objetivo. Destaca-se, ainda, que não há questionamentos e reflexões inseridas na lição.

Figura 52 - Quarta lição e imagem da cartilha *Mutirão 2*

Fonte: MEB (1965).

Na quarta lição há referência à importância do trabalho do camponês, o qual alimenta não apenas a sua comunidade, mas o campo e a cidade. Portanto, o fruto do trabalho não se dá apenas para o consumo imediato do trabalhador, mas deve alcançar outros espaços. É possível questionar o papel de o alimento não ter fim apenas para a subsistência básica (inclusive, esse não é um questionamento nessa lição, como ocorrem em lições da cartilha *Viver é Lutar* em que se questiona o fato de o alimento que o camponês está plantando chegar ou não a sua mesa). Nesta lição, há o foco em que esse alimento é distribuído para muitos espaços, mas não há o questionamento, junto ao trabalhador, sobre o fato de este alimento de fato chegar a sua mesa no cotidiano. Portanto, a cada lição, se reforça o intuito da produtividade no campo ser de suma relevância para o desenvolvimento do país. Além disso, os camponeses são apresentados (na imagem) trabalhando de pés descalços, e não há questionamentos quanto a isso, o que pode levar a pensar na naturalização da condição de miséria daqueles que produzem os alimentos.

Figura 53 - Quinta lição e imagem da cartilha *Mutirão 2*

Fonte: MEB (1965).

A utilização de máquinas no trabalho do campo, na quinta lição, tem grande importância, já que se enfatiza que dessa forma o trabalho ganhará contornos mais relevantes, pois a colheita aumentará. Há ainda a relação de cooperação mútua entre homem e máquina, portanto, o mutirão e a cooperação não se efetivarão apenas entre trabalhador e trabalhador, mas, ainda, entre trabalhador e máquina. Essa relação entre a valorização do trabalho e a grande produção, a partir do uso da máquina, reforça a ideia desenvolvida no *Conjunto Didático Mutirão* (1965d) de que todas as terras cultiváveis devem ser aproveitadas, para que, dessa forma, o país passe da condição de subdesenvolvimento para a de desenvolvimento, já que o não aproveitamento de terras cultiváveis está relacionada ao subdesenvolvimento no qual o país se encontrava.

Essa situação, inclusive, pode estar ligada à industrialização, já que segundo Ribeiro (2012), a partir de 1960, ocorreu, em todos os países da América Latina, uma ampliação no processo de industrialização do campo. Essa modernização do

campo, implicava na necessidade de preparar os(as) trabalhadores(as) do campo para essa modernização, o que acarretava, muitas vezes, na desvalorização dos saberes anteriores e tradicionais desses(as) trabalhadores(as). Apesar de em seu texto, Ribeiro (2012) mencionar escolas técnicas rurais que foram criadas no período, é possível observar essa ênfase da modernização do campo na cartilha *Mutirão 2*, inclusive porque essa situação vai ser trabalhada ao longo da cartilha, em outras lições. Já na cartilha *Viver é lutar* não se observa a ênfase entre a relação camponês e máquina, talvez porque a equipe que produziu essa cartilha tivesse mais sensibilidade em respeitar os saberes dos(as) trabalhadores(as) no que se refere ao trabalho com a terra, o que não acontece em *Mutirão 2*, já que os saberes populares são considerados arcaicos e devem substituídos pelo maquinário que traria desenvolvimento para o campo, de acordo com o pensamento desenvolvimentista da época. Nesse sentido, se reforça a ideia de que o(a) trabalhador(as) deve ser integrado ao progresso da modernização do campo (RIBEIRO, 2012).

Figura 54 - Sexta lição e imagem da cartilha Mutirão 2

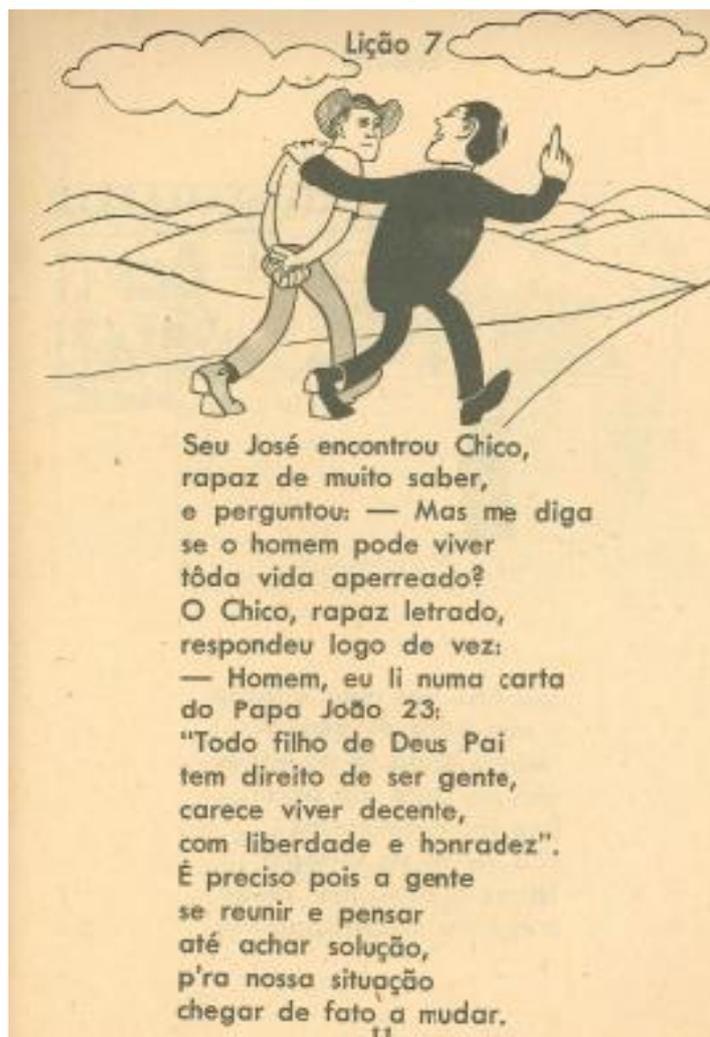


Fonte: MEB (1965).

Nesta lição, há ênfase no fato de o trabalhador não ter conseguido lucro a partir da terra arrendada por ele. Souza (2010) enfatiza que se perpetuou, na história do Brasil, inúmeras formas políticas e econômicas no que se refere às relações no campo. Isso é o que se pode observar na sexta lição, por não ter posse da terra, o camponês arrendou, no entanto, a plantação não produziu o que se esperava. No entanto, não há questionamentos do porquê este trabalhador não possuir a própria terra, pelo contrário, há, inclusive, sua culpabilização, pois ele ainda não aprendeu a “plantar mais acertado” e a utilizar melhor os instrumentos, provavelmente uma referência às máquinas, fazendo com que a sua produção não fosse positiva. É possível perceber, assim, uma desvalorização do conhecimento do camponês. Como menciona Ribeiro (2012), ao analisar o objetivo da educação de algumas escolas rurais, “[...] havia a necessidade de anular os saberes acumulados pela experiência sobre o trabalho com a terra” (RIBEIRO, 2012, p. 299), já que se anula o

que o personagem da lição, Zé, sabe e se enfatiza que ele precisa “aprender a plantar mais acertado”, anulando, assim, os conhecimentos que ele já possuía. Inclusive a referência ao “lucro” demonstra a importância de o trabalho estar para além da alimentação familiar e comunitária, pois visa o lucro, mesmo que pequeno, já que o próprio trabalhador, não tendo posse de terra alguma, precisou arrendá-la.

Figura 55 - Sétima lição e imagem da cartilha *Mutirão 2*



Fonte: MEB (1965).

Na sétima lição, o trabalhador, representado com o nome de José (que já apareceu em lições anteriores), se mostra insatisfeito, questionador de sua realidade, afinal, na lição anterior, havia perdido boa parte de seu lucro. Porém, diferente das lições encontradas na cartilha *Viver é lutar*, aqui o trabalhador não encontra alento no questionamento ou na reflexão. Nesta lição, o trabalhador encontra resposta por meio da religiosidade, enfatizando, inclusive, o que D. José

Vicente Távora escreve para o delegado quando se justifica após a apreensão das cartilhas *Viver é lutar*, ou seja, que a Igreja Católica não possui relação, de modo algum com o comunismo, porém, não pode deixar de se solidarizar e lutar contra as injustiças sofridas pelos trabalhadores do campo e da sociedade de forma geral (MEB, 1964). Nesse sentido, é importante reforçar a importância da Carta Encíclica *Mater et Magistra*, publicada em 1961, pelo Papa João XXIII, a qual demarcou uma nova orientação para a Igreja Católica, que passou a se aproximar mais das questões sociais relacionadas, especialmente, aos países subdesenvolvidos. No tópico *Socialização*, desta carta, se menciona que,

Esta tendência deu origem, sobretudo nestes últimos decênios, a grande variedade de grupos, movimentos, associações e instituições, com finalidades econômicas, culturais, sociais, desportivas, recreativas, profissionais e políticas, tanto nos diversos países como no plano mundial (CARTA ENCÍCLICA, s/p, 2023).

Portanto, D. José Vicente Távora, a partir das Encíclicas Papais encontra reforço para seus argumentos no que se refere aos objetivos propostos pelo Movimento. Além disso, as encíclicas reforçam, na citação mencionada, a importância da criação de grupos, movimentos, associações e outros, o que inclusive será ressaltado ao longo da cartilha.

Figura 56 - Oitava lição e imagem da cartilha *Mutirão 2*

Fonte: MEB (1965).

Na oitava lição, o trabalhador, denominado de José, preocupa-se ao se dirigir para a venda, lugar em que deve adquirir alimento para o seu sustento e o de sua família, sua preocupação se deve ao fato de sua conta estar muito alta e isso pode impedi-lo de comprar a alimentação necessária. No artigo *Campesinato e peonagem na Amazônia*, de Neide Esterci, publicado em 1979, a autora analisa a relação entre os trabalhadores de empresas e os camponeses nos povoados da região amazônica entre 1973 e 1975. Sendo assim, um dos aspectos do texto menciona os altos preços de mercadorias vendidas em comércios rurais naquele período, o que possivelmente também poderia se aplicar à realidade de outros camponeses, Brasil a fora, e que é representado nesta lição. Pode-se pensar que, tanto possível naquele contexto, a equipe do MEB que elaborou a cartilha *Mutirão 2* também estava atenta e buscando retratar a realidade do camponês naquele período.

A estrutura societal e o Estado não são diretamente questionados por esta falta de dignidade que atinge José e, certamente, os(as) demais trabalhadores(as)

do campo. Mas, pode-se pensar que a simples menção ao fato, em um contexto de ditadura marque, de forma sutil, uma forma de denúncia.

Figura 57 - Nona lição e imagem da cartilha *Mutirão 2*



Fonte: MEB (1965).

Na nona lição, há a apresentação de seu Firmo, homem que aparece como tendo posse da fazenda denominada de "São João". A lição elogia Firmo por ser um homem que não deixa suas terras sem uso, já que a falta de uso prejudicaria a nação. Em contraposição a José, Firmo representaria um exemplo do que todo o trabalhador do campo deveria fazer, ou seja, não deixar as suas terras sem uso. Porém, há uma grande diferença entre ambos, apesar de Souza (2010) a partir de análise de cartas produzidas por trabalhadores(as) do MEB, sinalizar que estes, independente da relação de propriedade, se considerarem agricultores ou lavradores, possivelmente o trabalhador que possuía a posse também possuía mais condições de adquirir ferramentas que tornavam as terras mais produtivas. Ou seja,

para ser “útil” para a nação, deveria ser produtivo, novamente, a lógica do nacional-desenvolvimentismo pode ser considerada como implícita. Além disso, essa lição coaduna-se à visão expressa no Estatuto da Terra, estabelecido pelo Governo do General Castelo Branco, em novembro de 1964. Nele, a reforma agrária teria um importante papel na modernização rural ao realizar a reorganização fundiária do país e ao eliminar espaços improdutivos.

Figura 58 - Décima lição e imagem da cartilha Mutirão 2



Fonte: MEB (1965).

Nesta lição, pela primeira vez, é possível observar a presença de uma mulher de forma centralizada, ao menos na imagem. Além da mulher, é possível observar o trabalhador, provavelmente José, que já apareceu em lições anteriores, e os filhos do casal, bem como um animal de estimação, todos com aspecto triste e, possivelmente famintos, o que se supõe ao observar uma das crianças com a mão na barriga. Na leitura da lição, é possível destacar a menção a questões que fazem

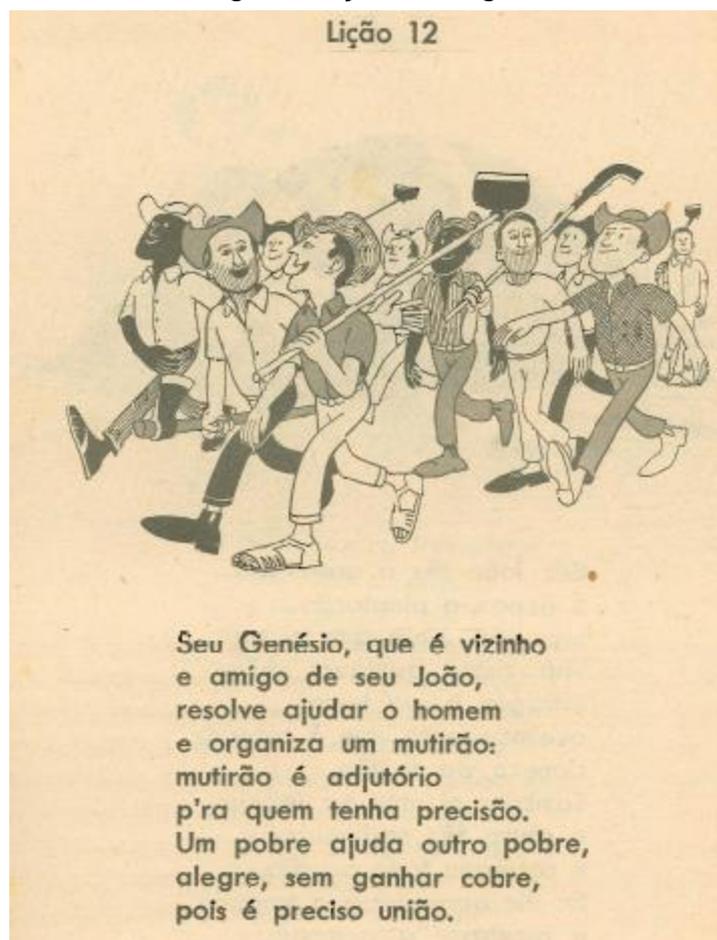
relação com as necessidades básicas da população, o que também foi abordado em lições da cartilha *Viver é lutar*, como condições de trabalho e saúde. No entanto, ao final da lição, há um destaque para o fato de uma possível solução para os problemas mencionados anteriormente, nesta mesma lição, ser o trabalho: “e se deve trabalhar/ pr’a alegrar o coração”. Apesar de citar instrumentos e financiamento para que o trabalhador tenha condições dignas, não há direcionamento sobre quem forneceria essas condições. Porém, quando ao final da lição a solução é *trabalhar*. Pode-se pensar que há o direcionamento ao trabalhador da responsabilidade por suas condições de vida. Nesse sentido, a individualização e a responsabilização do trabalhador por si e por sua pobreza é um dos elementos do texto e do contexto.

Figura 59 - Décima primeira lição e imagem da cartilha *Mutirão 2*



Fonte: MEB (1965).

Na décima primeira lição, mais uma vez, se menciona uma relação de prejuízo entre o trabalhador e a terra. Agora, por meio da figura do personagem João. Igualmente se culpabiliza o trabalhador e se enfatiza um prejuízo, como se a relação entre trabalhador e terra se desse, prioritariamente, por meio de lucro *versus* prejuízo. Na imagem, o trabalhador aparece desolado por um possível erro cometido por ele ao não ter cuidado e conhecimentos para preparar a sua terra adequadamente. Em suma, se individualiza problemas que possuem reflexo no cenário externo, por exemplo, o fato de o Estado não dar estrutura adequada ao camponês. Ou, ainda, não se leva em consideração a construção histórica do Brasil que privilegiou, desde o período colonial, os grandes proprietários de terra, em detrimento dos pequenos produtores (BEISIEGEL, 1974). Todavia, pode-se pensar que há também uma justificativa para que os camponeses frequentem as aulas do MEB uma vez que, com conhecimentos, poderão se tornar mais competentes e produtivos em suas atividades. Essa perspectiva pode ser associada à expansão de uma racionalidade capitalista modernizante, contrária às formas arcaicas de poder e de produção no meio rural brasileiro sem, contudo, oferecer nenhum perigo revolucionário ou de desestabilização ao regime instaurado em 1964.

Figura 60 - Décima segunda lição e imagem da cartilha *Mutirão 2*

Fonte: MEB (1965).

Na décima segunda lição, após uma sequência de prejuízos em relação às plantações, que os trabalhadores tiveram de enfrentar, a lição propõe que a solução está na ajuda mútua. Ou seja, dando sequência à reflexão realizada a partir da lição anterior, as consequências externas e a falta de estrutura do Estado e, inclusive, a luta de classes não aparecem em nenhum momento. Portanto, a possível solução para os problemas enfrentados pelos trabalhadores está no mutirão, na ajuda entre si. Isso pode ser observado na imagem em que diversos trabalhadores, com seus instrumentos de trabalho, unem-se em prol de ajudar na plantação de João, o qual, segundo lição anterior, não havia conseguido fazer uma plantação adequada e precisa agora de ajuda para recuperar o prejuízo causado a si e “à nação”. As reflexões propostas até aqui enfatizam que o(a) trabalhador(a) seja cada vez mais produtivo e para tal ele(a) precisa ser treinado a fim de se integrar ao progresso que iria modernizar o campo (RIBEIRO, 2012). E esse treinamento, também poderia vir do trabalho em comunhão, como se observa nesta lição.

Figura 61 - Décima terceira lição e imagem da cartilha *Mutirão 2*

Fonte: MEB (1965).

A décima terceira lição consolida a importância do mutirão, da ajuda entre trabalhadores. Nesse aspecto, ao observar a lição e a imagem que a compõe, é possível atribuir a solução para todos os problemas relacionados ao campo à cooperação, ou seja, se um trabalhador ajudar o outro, os conflitos serão solucionados. Aliás, quais conflitos? Não são apresentados, explicitamente, problemas sociais ou nacionais, todo o problema é tratado como fruto da ação individual do trabalhador, e toda a solução é considerada fruto da cooperação entre eles. Não há conflito entre classes, não é apresentada desigualdade social, a solução é tratada tanto de forma individual quanto coletiva, mas sempre em âmbito privado e livre de conflitos e tensionamentos, assim como as problemáticas que surgem. Além disso, nota-se a alusão à “salvação” que pode aqui ser percebida a partir de duas abordagens. Em seu caráter econômico, uma vez que João, a partir do mutirão, salvou sua plantação e pode, em outros momentos, vir a ajudar aqueles que também estejam necessitados e, em seu caráter religioso, uma vez que a união

de classes e a ajuda mútua seriam, segundo a doutrina social da Igreja, o caminho para a redenção tanto terrena quanto espiritual da humanidade.

Figura 62 - Décima quarta lição e imagem da cartilha *Mutirão 2*



Fonte: MEB (1965).

Na décima quarta lição, se observa, mais diretamente, a ênfase no aspecto religioso em conjunção com o mutirão, enfatizando a cooperação. Também se destaca o respeito que os trabalhadores devem possuir com outras religiões. O que se percebe na imagem que acompanha a lição, pois há homens expressando sua fé de um modo, e outros, de outro modo, porém em harmonia. Mesmo após a tentativa de ligar o MEB ao comunismo, situação que foi crucial para a troca de cartilhas, Alves (2022) menciona que a partir de relatos de monitoras o que prevalecia, no Movimento, era o seu caráter religioso. Assim, é possível observar essa relação, entre o Movimento e a religião, a partir das lições da cartilha *Mutirão*, como também se observava na cartilha *Viver é lutar*, principalmente porque, mesmo sendo um Movimento financiado pelo Estado, desde a sua idealização, a Igreja Católica, por

meio da CNBB, esteve presente em sua concepção e em sua estruturação, desde a relação com as comunidades em que as escolas radiofônicas foram estabelecidas, até a criação das cartilhas, as quais contaram com a participação de leigos, mas nunca deixaram de possuir membros da Igreja Católica envolvidos em todas as suas etapas de elaboração.

Figura 63 - Décima quinta lição e imagem da cartilha *Mutirão 2*

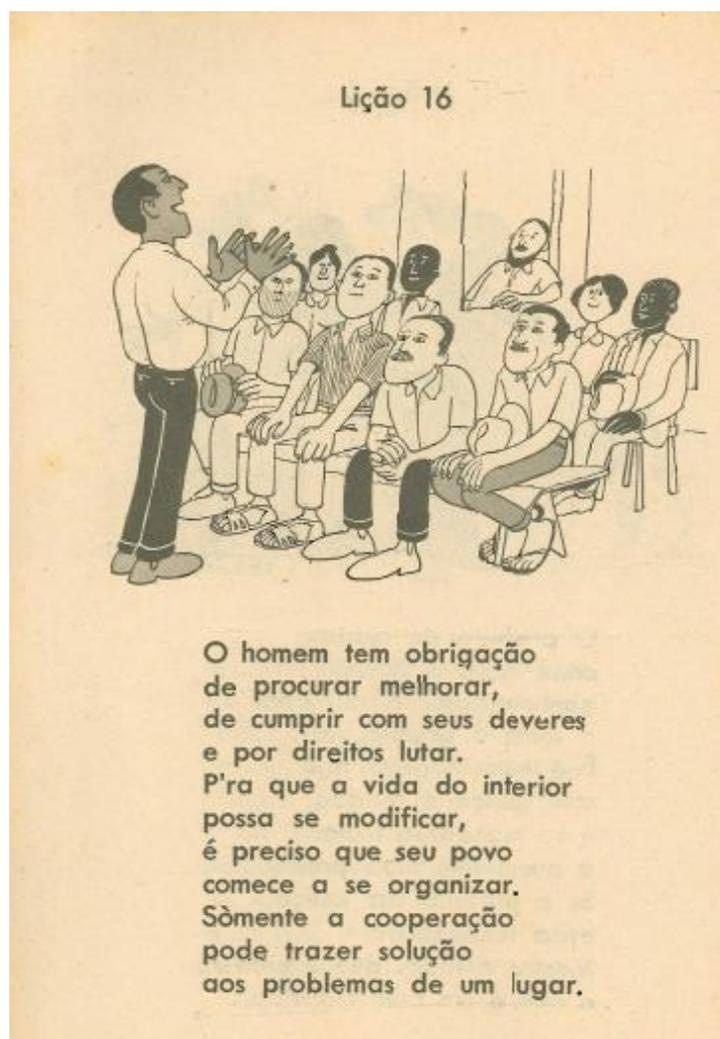


Fonte: MEB (1965).

Na décima quinta lição, novamente aparece, de forma explícita, a importância da máquina no trabalho do campo. Na situação exposta, o prefeito da localidade ganhou, talvez de algum empresário, um trator a fim de ajudar a população no cultivo de suas plantações. Porém, há uma preocupação pelo fato de a autoridade política ajudar os camponeses que mais precisam da máquina para o seu trabalho. O trabalhador, além da sua força de trabalho, precisa contar com a modernização do campo, por meio da utilização de tratores, por exemplo. Na imagem, há a presença de trabalhadores com o semblante de preocupação, pois não sabem se, de fato, o prefeito irá cooperar com aqueles que mais precisam. Aqui se pode observar também uma sutil denúncia das condições de clientelismo e coronelismo arraigadas

à vida rural brasileira<sup>15</sup>. O medo de que o prefeito não “ajude” os que mais precisam pode ser lido, também, como uma forma de reclamação contra o uso em causa própria dos recursos públicos. O prefeito, se usar o trator em benefício dos mais ricos, estará angariando importantes apoios políticos e mantendo práticas arcaicas que perpetuam a miséria e não favorecem nem a racionalidade e nem a produtividade do trabalho rural.

Figura 64 - Décima sexta lição e imagem da cartilha *Mutirão 2*



Fonte: MEB (1965).

Ao mencionar o fato de o trabalhador precisar lutar pelos seus direitos, na décima sexta lição, há um direcionamento para que as garantias de melhoria de vida do trabalhador virão por meio da cooperação. Desse modo, mais uma vez, o trabalhador não é levado a pensar em uma estrutura macro que o mantém sem

<sup>15</sup> Para mais informações ver o artigo: SILVA, Bruno Souza da. “Sim senhor seu coroné!”: coronelismo, clientelismo e favoritismo na república velha. *Revista Todavia*, n. 1, jul. 2010, p. 23-38.

condições mínimas de dignidade de vida, pelo contrário, mais uma vez é atribuída à cooperação, ao fazer individual e comunitário, a melhoria da situação e da dignidade do camponês. O externo está muito distante desse trabalhador que não compreende, ao menos na perspectiva trabalhada em *Mutirão*, que sua realidade está para muito além de sua vida local, como se afirma no documento *Fundamentação para o programa de 1965*,

A comunidade compreende, em geral, um grupo humano bastante grande, onde tôdas as funções da vida humana são exercidas em conjunto e onde tôdas as necessidades encontram seus graus de satisfação. Mas essas funções e necessidades são limitadas pela área geográfica onde o grupo vive. (MEB, 1965, p.6).

Nesse aspecto, a localidade é ponto central das problemáticas, assim como das soluções, para tanto, não se ampliam as reflexões para além do ambiente em que vivem os trabalhadores.

Além disso, quando se menciona na lição “O homem tem obrigação/ de procurar melhorar,” pode-se perceber novamente uma possível responsabilização do trabalhador pelo seu desenvolvimento e pelo desenvolvimento do próprio campo. Como cita Calazans (1993, p. 35), “[...] o processo de desenvolvimento [nessa lógica] só pode ser entendido quando considerado em relação ao homem. É ele o agente da criação e mobilização de todos os eventuais fatores implicados no processo”. Sendo assim, essa reflexão corrobora o que as lições anteriores já vêm trazendo, ou seja, que a responsabilização está voltada para o(a) trabalhador(a) do campo. Além disso, a ênfase da organização da comunidade se dá sempre no sentido da cooperação e da colaboração. Mesmo havendo a ideia de que a comunidade deve “por direitos lutar” não é mencionado em que âmbito ou como essa luta ocorreria. Assim, essa menção segue sem abrir espaços para problematizações, questionamentos à realidade e a possíveis dificuldades a serem enfrentadas. A organização, nesse sentido, parece ser vista como uma finalidade em si, sem consequências externas à comunidade.

Figura 65 - Décima sétima lição e imagem da cartilha *Mutirão 2*

Fonte: MEB (1965).

Na décima sétima lição, da cartilha *Mutirão*, aparece a família em destaque. Portanto, José, personagem principal, que já apareceu em outras lições, leva a família para trabalhar. Como já observado em outras lições, não há questionamentos sobre as estruturas sociais que os(as) subjagam em um trabalho sem dignidade, e não há questionamentos e reflexões por parte desses(as) trabalhadores(as). Essas formulações podem estar ligadas tanto à postura ideológica da parte do clero que elaborou a cartilha, em seu caráter reformista e conciliatório, quanto ao fato de o país estar mergulhado em uma ditadura, na qual a censura do que era publicado, impedia a circulação de qualquer crítica mais explícita ao regime e ao sistema

econômico do país<sup>16</sup>. Mas o mais provável é que se trate da combinação desses dois fatores.

Figura 66 - Décima oitava lição e imagem da cartilha *Mutirão 2*



Fonte: MEB (1965).

Na décima oitava lição, se enfatiza a situação do trabalho infantil, na imagem, um trabalhador olha com cara de raiva (em situação de desaprovação) para um menino que trabalha capinando e, possivelmente, não vai à escola. Em *Viver é lutar* também se aborda o trabalho infantil, situação que era desaprovada pela equipe nacional do MEB que se posicionava contra essa prática (SOUZA, 2010). Tal situação é abordada na lição de número cinco da cartilha *Viver é lutar*, a diferença é que nesta lição se questiona “Por que não tem escola para todos?”, sinalizando e indagando a estrutura macro, ou seja, se questiona o porquê de no Brasil não se ter

<sup>16</sup> Para mais informações ver o artigo: SETEMY, Adrianna Cristina Lopes. Vigilantes da moral e dos bons costumes: condições sociais e culturais para a estruturação política da censura durante a ditadura militar. *Topoi* (Rio J.), Rio de Janeiro, v. 19, n. 37, p. 171-197, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/topoi/a/hphSyQc6TDYyWFbJ5gkVMWD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 04 jan. 2024.

escola para todas as pessoas, em especial para as crianças. Na *Mutirão*, como é possível observar, a educação é apresentada como um direito, mas não é explicitado quem deveria garantir esse direito e nem as formas de alcançá-lo e, mais uma vez, a partir da visão nacional-desenvolvimentista, há uma responsabilização do analfabetismo pelo não progresso do país, já que se menciona que para o Brasil melhorar não podem existir pessoas analfabetas. O que coaduna com o pensamento de desenvolvimento presente naquele período histórico e, especialmente, difundido por organismos internacionais em relação aos países subdesenvolvidos, ou seja, “[...] a pobreza, o analfabetismo e as patologias eram considerados um perigo para a prosperidade” (KLAUS, 2011, p. 108). Portanto, de acordo com esse pensamento, era imprescindível que para os países em desenvolvimento progredirem, se deveria eliminar o analfabetismo e outros aspectos que andavam juntos com ele.

Figura 67 - Décima nona lição e imagem da cartilha *Mutirão 2*



Fonte: MEB (1965).

Na décima nona lição, o trabalho desempenhado pelas mulheres entra em destaque. Nos versos se referindo ao trabalho da mulher “capina, lava e cozinha,/

prepara o que todos comem,/ limpa a casa e faz farinha”, em um primeiro momento se faz referência ao fato de a mulher capinar, no entanto, grande parte do verso se volta para o trabalho doméstico. Além disso, a imagem escolhida para ilustrar essa lição enfatiza o trabalho relacionado ao lar. Outro fator importante, a ser destacado, no que se refere à mulher, é a comparação à imagem religiosa da Virgem Maria, ou seja, os sacrifícios e trabalhos realizados pela mulher são recompensados pelo fato de ela ser comparada a uma figura religiosa. Em *Viver é lutar*, na lição de número onze, também com foco na mulher trabalhadora, há, como em *Mutirão*, a naturalização de alguns trabalhos serem desempenhados apenas pelas mulheres, ou seja, o trabalho doméstico. Desse modo, não há grande mudança na construção da figura da trabalhadora entre uma cartilha e outra. O que se destaca é a imagem, que em *Mutirão* enfatiza o ambiente doméstico, apresentado de forma harmoniosa. No verso final, “E se não fôsse a mulher,/ que graça que a vida tinha?” é possível elaborar inúmeros questionamentos, por exemplo, caso a mulher não existisse, quem faria os trabalhos atribuídos especialmente a ela? Já que esta é a responsável pela alimentação, pela criação das crianças e pela limpeza doméstica, como mencionado na lição. O papel da mulher é evidentemente direcionado para um aspecto específico, o que faz questionar: se há trabalhos específicos realizados por mulheres, outros são apenas realizados por homens? Por outro lado, a atribuição específica da mulher ao trabalho doméstico, explica o fato de a maioria das mulheres serem registradas, em documentos do MEB, como trabalhadoras domésticas, que seria a sua principal ocupação, o que reflete a realidade do período (SOUZA, 2010).

Figura 68 - Vigésima lição e imagem da cartilha *Mutirão 2*



Fonte: MEB (1965).

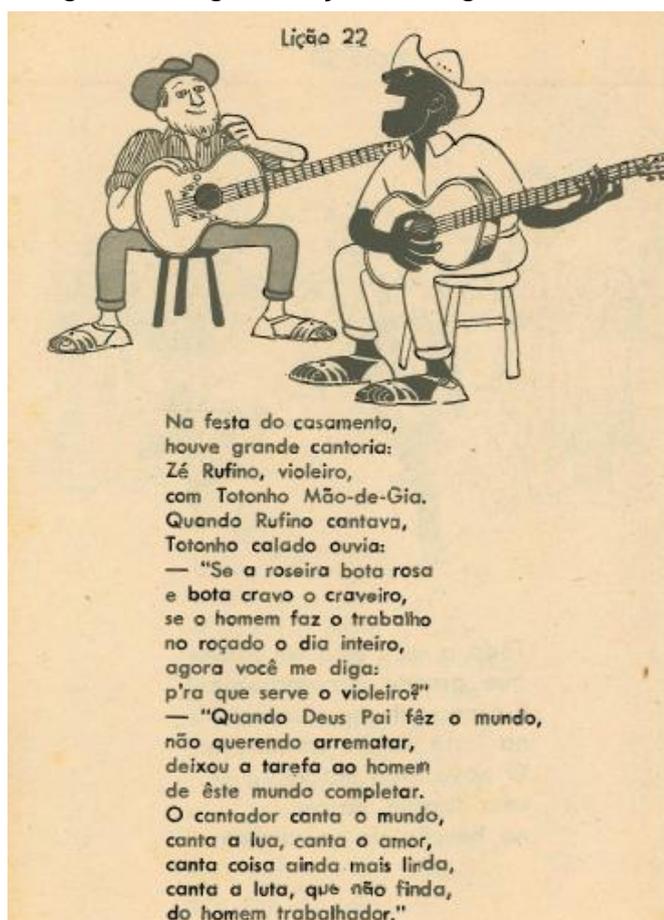
O trabalho desempenhado pela trabalhadora, mais uma vez recebe enfoque, agora na vigésima lição. A lição enfatiza o trabalho realizado por mulheres, conseqüentemente, a ilustração mostra trabalhadoras unidas trabalhando com tecidos, bordados e rendas. O trabalho, agora desempenhado por mulheres, é ligado à cooperação, ou seja, a importância dele se dá no sentido de as mulheres o fazerem em mutirão. Mais uma vez, o trabalho desempenhado pelas mulheres está relacionado ao ambiente doméstico. Desse modo, a visão voltada para o trabalho das mulheres, assim como em *Viver é lutar*, não muda de uma cartilha para a outra, pelo menos de forma explícita, o que corrobora com o que Souza (2010) sinaliza ao analisar cartas de escolas radiofônicas em que ao mencionar sobre seus trabalhos, os homens descreviam como trabalho do campo, agricultor e similares e as mulheres ao trabalho doméstico, como citado na análise da lição anterior a esta. Um dos aspectos que pode ser percebido como alteração, é o fato de se reforçar o trabalho das mulheres ser realizado em cooperação, destacando o principal objetivo desta cartilha que é demonstrar a importância do trabalho realizado em mutirão.

Figura 69 - Vigésima primeira lição e imagem da cartilha *Mutirão 2*

Fonte: MEB (1965).

Na vigésima primeira lição, o foco está na instituição do casamento, o qual é, na perspectiva da Igreja Católica, parte fundamental para a formação de uma família. A imagem destacada, na lição, representa o casamento entre um homem e uma mulher e a alegria de toda a comunidade ao redor. O foco, novamente, está colocado na harmonia e na comemoração, não havendo, nem mesmo de forma implícita, qualquer consideração sobre possíveis dificuldades que essa família venha a enfrentar ao longo de sua constituição. Mais uma vez, observa-se que a equipe do MEB, ao elaborar esta segunda cartilha, procurou se afastar de conflitos e, por outro lado, se aproximar de situações harmoniosas, situações essas que refletem objetivos que a Igreja Católica considerava como importantes para uma vida em sociedade, nesta lição, representada pelo casamento.

Figura 70 - Vigésima segunda lição e imagem da cartilha *Mutirão 2*



Fonte: MEB (1965).

Na vigésima segunda lição, dois trabalhadores, um homem branco e um homem negro, cantam músicas populares durante a festa de casamento mencionada na lição anterior. Em algumas lições da cartilha *Viver é lutar*, também há menção à cultura popular em diferentes perspectivas. Como mencionado por Paiva (1983), um dos pontos principais do trabalho do MEB, era a valorização da cultura dos camponeses. A cultura, como resultado do trabalho realizado pelo ser humano, sempre foi parte integrante da constituição da educação popular, e a cultura valorizada não como “doação” ao trabalhador e à trabalhadora, mas como intrinsecamente ligada às bases populares (FREIRE, 2022). Portanto, a valorização do(a) trabalhador(a) e, inclusive, do(a) trabalhador(a) do campo, como produtor de cultura, é um dos aspectos fundamentais no que se refere ao modo de construir quem é o camponês e a camponesa que integram o MEB. Essa perspectiva se faz presente em ambas as cartilhas analisadas.

Figura 71 - Vigésima terceira lição e imagem da cartilha *Mutirão 2*

Fonte: MEB (1965).

Na vigésima terceira lição, da cartilha *Mutirão*, se reforça a importância da instituição escolar. Além disso, se estabelece uma reflexão sobre a importância de a escola estar para além da leitura, pois se enfatiza que este também é um espaço de cooperação, de melhorar as condições de vida da população. Na imagem se vê a presença de uma criança entre os adultos, mas não há nenhuma menção explícita questionando o porquê dessa situação. É possível observar uma aula em andamento, sem intercorrências, ou seja, um ambiente ideal de aprendizado e cooperação, sem, no entanto, se indagar quais seriam os meios e as possíveis dificuldades de acesso a esse ambiente escolar que é apresentado como necessário. Será que existiam escolas suficientes nesse período? Será que entre a elaboração de uma cartilha e outra o cenário das escolas brasileiras mudou? Possivelmente, não. A diferença é que nesta cartilha não se questiona o motivo da falta de escolas.

Figura 72 - Vigésima quarta lição e imagem da cartilha *Mutirão 2*



Fonte: MEB (1965).

Na vigésima quarta lição, pela primeira vez, na cartilha *Mutirão*, é citado o sindicato, bem como a sua importância para que, juntamente com a comunidade, esta instituição contribua na busca por justiça, o que se reforça pela imagem em que há um trabalhador, diante de outros(as), que parece discursar e unir o grupo de trabalhadores/as em prol da fundação de um sindicato. Na cartilha *Viver é lutar*, a relevância do sindicato é destacada na vigésima primeira lição, a diferença entre ambas as cartilhas, é que na primeira há uma construção (por meio de perguntas e reflexões) diante da realidade apresentada e vivida pelo personagem principal da narrativa, Pedro, que o leva a chegar à conclusão de que é preciso fundar o sindicato em parceria com seus companheiros de trabalho. Em *Mutirão*, o sindicato surge no meio de uma dentre outras lições, a reflexão pela sua construção não ocorre, há apenas a afirmação “Um sindicato decente/ mostra o caminho da gente,/ p'ra justiça procurar.” Como afirma Wanderley (1984), a sindicalização era um ponto importante para a Igreja Católica, no período, desse modo, quando menciona sobre os cristãos ligados a fundação de sindicatos, Wanderley (1984, p. 276) afirma,

Os cristãos que agiam nesse setor tiveram um apoio explícito nas declarações da encíclica *Mater et Magistra*, segundo a qual os trabalhadores da terra deviam ser solidários e colaborar na criação de associações profissionais, cooperativas e sindicatos.

Sendo assim, os sindicatos tinham grande importância em ambas as cartilhas. No entanto, é importante enfatizar que se falam de sindicatos diferentes antes e depois do golpe civil-militar de 1964, pois as mudanças foram imediatas após esse acontecimento,

Depois de abril de 1964, a repressão atingiu violentamente os sindicatos mais combativos. Aproveitando-se da nova situação, a maioria dos proprietários expulsou maciçamente trabalhadores, centrando seu ataque nos líderes e sindicalizados. Inúmeros camponeses, treinados e animados a agir pelos agentes da Igreja, foram aprisionados, perseguidos, humilhados eles e suas famílias para que abandonassem os sindicatos, e foram dados como desaparecidos (WANDERLEY, 1984, p. 292).

Portanto, nesse ponto é preciso refletir também que o sindicato defendido na *Viver é Lutar* é aquele que existia antes da instauração da ditadura. Na *Mutirão* deve-se pensar nas mudanças e condições do sindicato após 1964. Como sinaliza Alvares (2017, p. 54), “Um dos principais objetivos dos sindicatos de trabalhadores rurais no período anterior a 1964 era ampliar para o campo os direitos trabalhistas já existentes no cenário urbano exigindo a extensão e o cumprimento dos direitos para o homem do campo”. Consequentemente, “Os anos Goulart foram duramente criticados pelos proprietários rurais, pois, para estes, tal governo apoiava o trabalho de subversivos no meio rural - os comunistas – agentes externos que visavam acabar com a “paz” no campo” (ALVARES, 2017, p. 67). Ou seja, os grandes proprietários rurais, muitos dos quais apoiaram o golpe civil-militar (ALVARES, 2017) já possuíam uma contrariedade aos sindicatos que haviam proliferado no período anterior a ditadura civil-militar.

Já no cenário após a instauração da ditadura civil-militar, “[...] as associações, uniões e sindicatos rurais foram um dos primeiros organismos a serem desmantelados e a caírem nas malhas da repressão empreitada pela ditadura civil-militar” (ALVARES, 2017, p. 17). Além disso, a autora reforça que,

A intensa repressão por parte da polícia política aos dirigentes sindicais demonstra que as mobilizações e as lutas dos trabalhadores por direitos trabalhistas e para adentrar no cenário político como protagonistas, amiúde foram associadas ao crime, a subversão e ao comunismo (ALVARES, 2017, p. 125).

Em decorrência, os sindicatos como conhecidos no período anterior à ditadura civil-militar foram completamente desmantelados e, posteriormente ao golpe civil-militar, “As entidades de caráter sindical [...] foram reativadas de modo que ficassem sob vigilância do governo” (ALVARES, 2017, p. 132-133). Dessa forma, mesmo que sejam citados os sindicatos na cartilha *Mutirão*, estes já não têm o mesmo objetivo dos sindicatos mencionados em *Viver é lutar*, pelo contrário, agora estavam a serviço da ditadura militar, já que estavam sendo vigiados por ela, o que pode também ser percebido no adjetivo “decente” colocado ao lado do substantivo “sindicato” no verso em questão. O que seria um sindicato decente nessa situação? Certamente, aquele que estivesse em consonância com a ditadura instaurada no país.

Figura 73 - Vigésima quinta lição e imagem da cartilha *Mutirão 2*

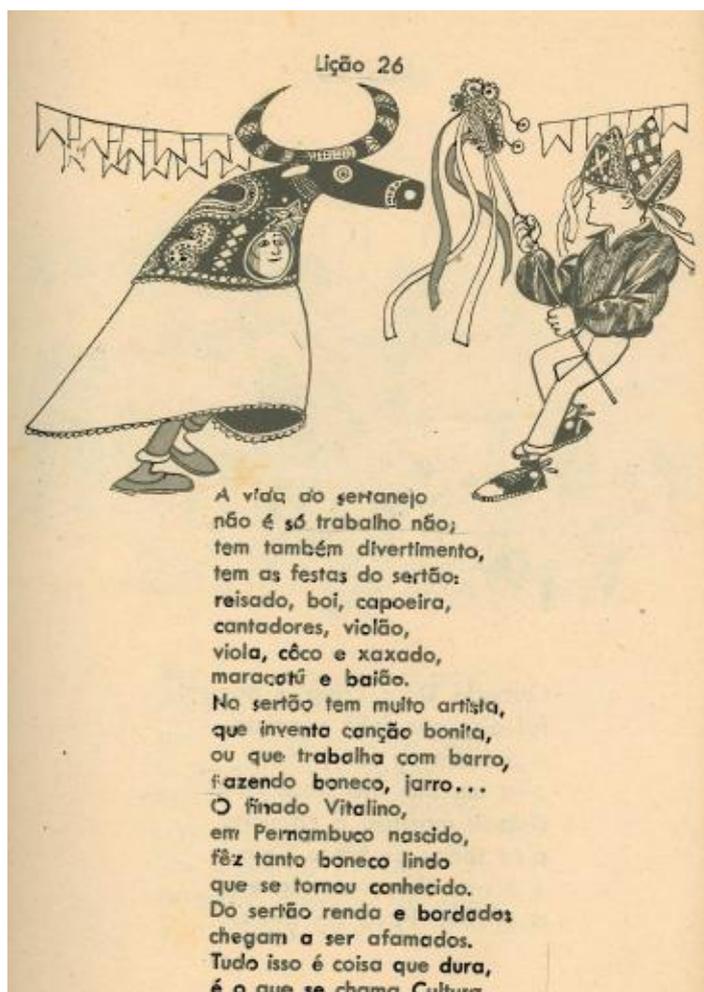


Fonte: MEB (1965).

Na décima quinta lição, se menciona a importância da Igreja e de Deus, a lição também faz uma relação com a imagem apresentada, em que há uma Igreja

aberta e muitos fiéis em fila a fim de estar neste espaço tão relevante para a população, de acordo com o que a lição apresenta. Em *Viver é lutar*, a religiosidade também aparece, no entanto, mais relacionada à figura de Deus, e não tanto a da Igreja enquanto instituição. Portanto, o trabalhador representado em *Mutirão*, é um homem do campo que trabalha e que também está vinculado explicitamente à instituição Igreja. Essa forte relação do camponês com a Igreja Católica, também aparece no documento intitulado *Fundamentação do Programa para 1965*, produzido durante a elaboração da cartilha *Mutirão*. Nesse documento são citadas algumas funções consideradas necessárias para a vida em comunidade. Dentre essas funções está a religiosa, posteriormente, ainda, há um tópico falando exclusivamente da Igreja, explicitando sua função e importância para a comunidade. Essa explicitação pode ter relação com o contexto histórico do período, na medida em que a CNBB, como instituição central vinculada ao MEB, precisava enfatizar a forte relação da Igreja com o Movimento, a fim de afastar a ideia de que este poderia ter alguma relação com o comunismo. Nesse aspecto, é possível observar nos relatórios do *Conjunto Didático Viver é lutar* (1964), a partir dos depoimentos de D. José Vicente Távora ao DOPS, que a Igreja Católica de forma alguma poderia se vincular ao comunismo, o que era evidenciado fortemente por D. Távora.

Figura 74 - Vigésima sexta lição e imagem da cartilha *Mutirão 2*



Fonte: MEB (1965).

Na décima sexta lição, assim como aparece na cartilha *Viver é lutar*, há espaço relevante para a valorização da cultura popular. A educação popular, base para o desenvolvimento da educação vinculado ao MEB, sempre esteve relacionada à cultura, ao significado de cultura e à cultura produzida pelo povo. E essa importância segue sendo destacada na cartilha *Mutirão*. Nesta lição, além do texto que menciona as festas e objetos culturais produzidos pela população, há uma imagem que demonstra a comemoração de uma festa popular, conhecida como Bumba-meu-boi, o que destaca a importância de o povo não apenas se dedicar ao trabalho, mas também festejar, em especial a sua própria cultura. No que se refere à valorização da cultura popular, é importante frisar a figura de Vitalino<sup>17</sup>, o qual

<sup>17</sup> Vitalino Pereira dos Santos (Ribeira dos Campos, Caruaru, Pernambuco, 1909 – Alto do Moura, Caruaru, Pernambuco, 1963). Ceramista popular e músico. Conhecido como Mestre Vitalino, o artista se notabilizou por suas peças de cerâmica que trazem figuras inspiradas nas crenças populares, em cenas do universo rural e urbano, no cotidiano, nos rituais [...] (ENCICLOPÉDIA..., 2022).

também aparece em *Viver é lutar*. Este artista é grande referência na arte popular, em especial ao retratar o cotidiano do trabalhador rural, como é possível observar na imagem abaixo.

Figura 75 - Obra *Agricultor Trabaindo na Roça*, de Mestre Vitalino



Fonte: (ENCICLOPÉDIA..., 2022).

Figura 76 - Vigésima sétima lição e imagem da cartilha *Mutirão 2*

Fonte: MEB (1965).

Na décima sétima lição, há um destaque sobre a forma de armazenamento da safra. Nesse aspecto, é possível perceber a demanda por uma nova racionalidade no campo, que leva ao aumento da produção, indicando novas formas de armazenamento a fim de garantir sua rentabilidade no mercado. Nesse sentido, se espera que o camponês aprenda outros instrumentos e técnicas, como destaca Ribeiro (2012) ao mencionar o objetivo da educação desenvolvida nas escolas rurais. O(a) trabalhador(a) do campo precisa aprender a cultivar e vender a sua produção para adquirir outros produtos a fim de dinamizar seu trabalho (RIBEIRO, 2012). Portanto, não pode haver prejuízo, caso contrário a modernização do campo será prejudicada e, conseqüentemente, o desenvolvimento da nação. Observa-se portanto, que as lições da cartilha *Mutirão* dão ênfase para a produção em detrimento dos direitos do(a) trabalhador(a). Nesse sentido, modernização é sinônimo de maior produtividade.

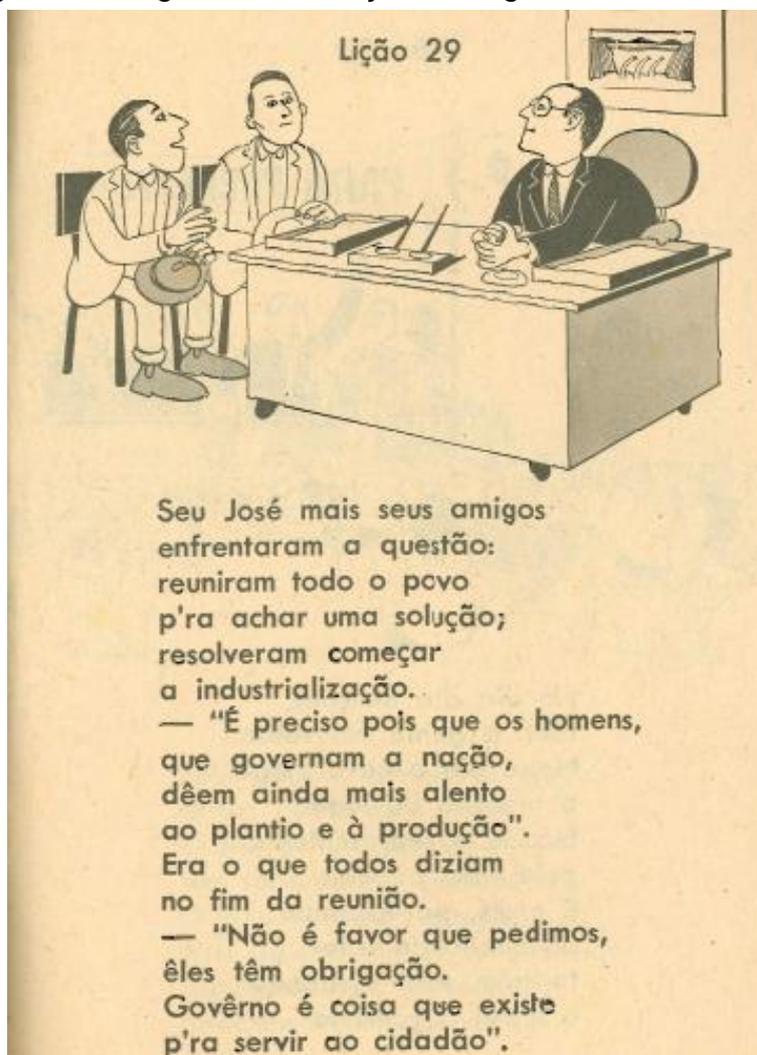
Figura 77 - Vigésima oitava lição e imagem da cartilha *Mutirão 2*

Fonte: MEB (1965).

Na vigésima oitava lição, em paralelo com a lição anterior, se relaciona a possível falha que pode ocorrer no trabalho do camponês à falta de industrialização. Na imagem, que acompanha a lição, um trabalhador indica ao outro a industrialização na cidade vizinha e o quanto isso pode ser bom para a produção de alimentos da sua própria cidade. É possível relacionar tal reflexão com o nacional-desenvolvimentismo, que enfatizava a importância da industrialização para o progresso do Brasil enquanto país subdesenvolvido. Portanto, de acordo com essa análise, essa industrialização deveria estar presente, principalmente, no campo já que, aliado à educação, proporcionaria ao Brasil um grande progresso. Esse ponto, inclusive, pode estar relacionado entre a diferença da comunidade do campo em relação à urbana, já que no documento *Fundamentação do Programa para 1965*, se enfatiza que, “Uma comunidade que vive no meio rural tem meios de vida bem diversos do que uma comunidade que vive num meio urbano já bastante

desenvolvido” (MEB, 1965, p. 6). Dessa forma, se enfatiza o desenvolvimento observado nas cidades urbanas e um possível “atraso” do campo, o qual deveria se modernizar a fim de se igualar com aquelas.

Figura 78 - Vigésima nona lição e imagem da cartilha *Mutirão 2*



Fonte: MEB (1965).

Já na vigésima nona lição, fica explícita a relação do campo com a industrialização, pela primeira vez, há uma cobrança ao Governo, por parte do trabalhador, no entanto, tal cobrança não está relacionada à falta de dignidade que o trabalhador e a comunidade do campo sofrem em seu cotidiano, mas sim, há uma exigência para que o Governo invista em industrialização, em consonância com o nacional-desenvolvimentismo. Na imagem, dois trabalhadores dialogam com uma figura que pode ser um político, talvez o prefeito da região, espera-se que em diálogo se chegue a uma solução para que a industrialização do campo ocorra mais rapidamente. Porém, a realidade certamente era outra, já que negociar com a classe

política naquele período, e ainda hoje, não se dá de forma direta, mas sim a partir de instituições que representam os trabalhadores e trabalhadoras, como os sindicatos. Nesse sentido, será que é possível destacar um possível apagamento da importância da sindicalização? Por que a responsabilidade é atribuída de forma individual a um trabalhador e não há um grupo que representa o sindicato, por exemplo?

Figura 79 - Trigesima lição e imagem da cartilha *Mutirão 2*



Fonte: MEB (1965).

Na trigesima lição se mencionam as eleições diretas, especialmente para o cargo de prefeito. É importante lembrar que ao longo do governo civil-militar as eleições diretas para prefeitos e legisladores foram mantidas. Excetuando-se as

capitais e as várias cidades que eram consideradas de segurança nacional<sup>18</sup>. No período em que a cartilha foi desenvolvida, o governo militar ainda não tinha estabelecido o bipartidarismo e ainda havia esperanças de que a normalidade democrática em breve seria restaurada no país<sup>19</sup>. Portanto, parece ser de grande importância para a equipe do MEB, no momento da escrita da cartilha *Mutirão*, que a democracia fosse um ponto valorizado pelos trabalhadores e trabalhadoras, assim como ficou registrado na cartilha *Viver é lutar*. O voto é um ponto importante, principalmente porque grande parte da população do campo era analfabeta e, por esse motivo, não podia exercer o direito ao voto, desse modo trazer esse aspecto na cartilha, incentiva a população a participar do MEB para se alfabetizar e, conseqüentemente, exercer seu direito de cidadão e eleger seus representantes. A imagem da lição mostra um candidato a prefeito discursando enquanto um grande grupo de trabalhadores(as) observa atento, demonstrando que a participação popular, nesse momento, é de suma relevância.

---

<sup>18</sup> No dia 4 de junho de 1968, o general-presidente Artur da Costa e Silva instituiu, com a lei nº 5.449, os Municípios de Segurança Nacional. A partir de então, os prefeitos destas áreas passaram a ser nomeados pelo governador de seu respectivo estado, mediante aprovação da autoridade máxima da República. Antes, as capitais já seguiam o mesmo modelo, decretado pelo Ato Institucional nº 3 (AI-3), publicado em 5 de fevereiro de 1966 pelo general-presidente Humberto de Alencar Castelo Branco. Para mais informações ver, por exemplo: EM NOME da segurança nacional, ditadura proíbe voto em capitais e outras cidades. In: O GLOBO. [S.l.], 2016. Disponível em: <https://acervo.oglobo.globo.com/em-destaque/em-nome-da-seguranca-nacional-ditadura-proibe-voto-em-capitais-outras-cidades-20203122#ixzz8X1QAS23k>. Acesso em: 02 mai. 2024.

<sup>19</sup> Sobre a instauração do bipartidarismo e sobre as eleições durante o período militar ver: BATISTELLA, Alessandro. A ditadura militar e o bipartidarismo: casuísmos e um simulacro de democracia. **CLIO**: Revista de Pesquisa Histórica - CLIO (Recife. Online), v. 39, Jul-Dez, 2021. Disponível em: <file:///C:/Users/marin/Downloads/Dialnet-ADitaduraMilitarEOBipartidarismo-8255723.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2024.

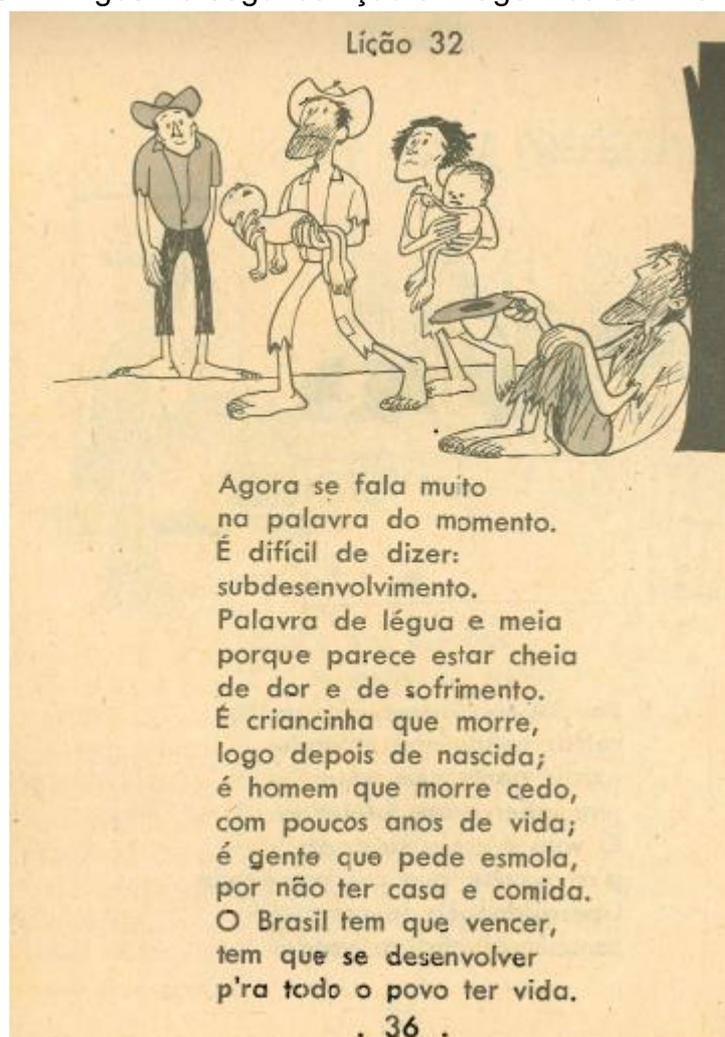
Figura 80 - Trigesima primeira lição e imagem da cartilha *Mutirão 2*



Fonte: MEB (1965).

Ainda dentro do contexto do voto, na trigesima primeira lição, há uma menção ao voto ser consciente. Ao analisar a vigésima lição, da cartilha *Viver é lutar*, é preciso destacar o fato mencionado por Weffort (2022) em que grande parte dos(as) trabalhadores(as) do campo votavam em candidatos indicados pelos grandes senhores de latifúndio, pois dependiam e eram grandemente influenciados por estes. Na imagem, é possível observar de um lado uma mulher e de outro um homem exercendo seu direito ao voto, enquanto mesários os observam atentamente. Mesmo sob a ditadura, o direito de exercer a cidadania, por meio do voto, ainda é um ponto relevante abordado pela equipe do MEB, apesar de em *Viver é lutar* este ser um ponto abordado com maior ênfase e em número maior de lições.

Figura 81 - Trigésima segunda lição e imagem da cartilha *Mutirão 2*



Fonte: MEB (1965).

Na trigésima segunda lição, a imagem chama muito a atenção, principalmente por mostrar uma família em extremas dificuldades com um homem, possivelmente, segurando seu filho que parece estar sem vida, além disso, há uma mulher segurando outra criança, enquanto um outro homem observa e outro, ainda, pede esmolas com o seu chapéu. Ao analisar a lição, é possível concluir que esta se direciona no sentido de atribuir os males da nação (como a baixa natalidade e a fome, por exemplo) ao subdesenvolvimento. Possivelmente essa reflexão está atrelada ao nacional-desenvolvimentismo, ou seja, é atribuído ao desenvolvimento do país, o possível avanço do Brasil. Nesse aspecto, o trabalhador e a trabalhadora são levados a relacionar os problemas ligados a falta de dignidade e qualidade de vida, unicamente ao fator econômico, já que esse é um modo de interpretar a realidade brasileira a partir do nacional-desenvolvimentismo. Ao analisar a noção de administração da educação, Viviane Klaus (2011) afirma que tal noção está

diretamente ligada ao desenvolvimento, que veio se aprofundando desde o final da Segunda Guerra Mundial. Portanto, a administração da educação está diretamente ligada com a noção de desenvolvimento (KLAUS, 2011). De acordo com a autora, “Dessa forma, será preciso intervir no social através de um planejamento e administração detalhados para alcançar certo patamar que caracterizaria aquilo que se diz ser um país desenvolvido” (KLAUS, 2011, p. 99). Nesse sentido, no período pós Segunda Guerra Mundial ficou cada vez mais evidenciada a relação entre administração da educação e de desenvolvimento, portanto, era de suma importância que os países considerados subdesenvolvidos se debruçassem sobre a educação a fim de “resolver” o problema do subdesenvolvimento. De acordo com Klaus (2011, p. 101),

O desenvolvimento avançou, criando anormalidades diversas — os analfabetos, os pequenos agricultores, os camponeses sem terra, os mal nutridos, os pobres —, o que permitiu uma intervenção direta sobre as populações consideradas a partir de então como subdesenvolvidas.

Nesse sentido, é possível estabelecer relação entre a lição trinta e dois com o contexto histórico da época. Sendo o MEB um Movimento educacional, cabia em seu interior a reflexão sobre a miséria da população e, conseqüentemente, a falta de dignidade do povo, ligada à noção de subdesenvolvimento que passava então a ser o denominador da situação em que o país se encontrava.

Figura 82 - Trigesima terceira lição e imagem da cartilha *Mutirão 2*



Fonte: MEB (1965).

Na trigesima terceira lição, o enfoque da temática se volta para a produção do camponês, sobre a importância de se realizar uma venda rápida para que o trabalhador não perca o fruto do seu trabalho. Nesse sentido, o trabalhador é visto como o grande responsável por realizar essa transação, e se responsabilizar para que todo o processo ocorra da melhor forma possível, sem prejuízo da safra, ou seja, como sinaliza Ribeiro (2012), a educação rural cumpriria seu papel de "[...] instrumento formador [...] de uma mão de obra disciplinada para o trabalho assalariado rural" (RIBEIRO, 2012, p. 199), já que todo o processo seria realizado sob a responsabilidade desse(a) trabalhador(a). No entanto, ao final da lição, há uma reflexão sobre o fato de o valor recebido pelo trabalhador ser "minguado" o que, conseqüentemente, impede este trabalhador de ter uma vida digna e de investir na melhoria das suas condições de produção, o que geraria um ciclo vicioso de pobreza, arcaísmo e subdesenvolvimento. Na imagem, que acompanha a lição, o

trabalhador observa, com expressão preocupada, sua produção sendo levada em um caminhão, na mão dele está o dinheiro pago pela sua produção, pela expressão e reflexão pressupõe-se que esse valor é pouco, interpretação reforçada tanto pela comparação do montante do produto na carroceria do caminhão com a pequena quantidade de notas deixadas para o(a) trabalhador(a), quanto pelo fato dele estar descalço.

Figura 83 - Trigesima terceira lição e imagem da cartilha *Mutirão 2*



Fonte: MEB (1965).

Na vigésima quarta lição, os(as) próprios(as) trabalhadores(as) encontram uma solução para transportar a sua colheita. Na imagem, é visível a felicidade do trabalhador e de sua família ao se depararem com uma solução encontrada na comunidade e atribuída à cooperação. Assim sendo, em consonância com a lição anterior e destacando os aspectos da educação rural e seus objetivos, mencionados por Ribeiro (2012), é possível notar a ideia de que o(a)s trabalhador(a)s deveriam

ser responsáveis pelo processo de produção e escoamento, como mão de obra disciplinada, sem esperar pela intervenção ou auxílio de qualquer órgão público, por exemplo.

Nada é referido sobre a logística ou sobre os locais de comercialização ou mesmo sobre as questões burocráticas e sanitárias relacionadas à venda de alimentos. Ou seja, a lição apresenta, pela via da colaboração, uma solução distanciada da realidade nacional e, em alguns aspectos, bastante ingênua ou mesmo infantilizada.

Figura 84 - Trigésima quinta lição e imagem da cartilha *Mutirão 2*

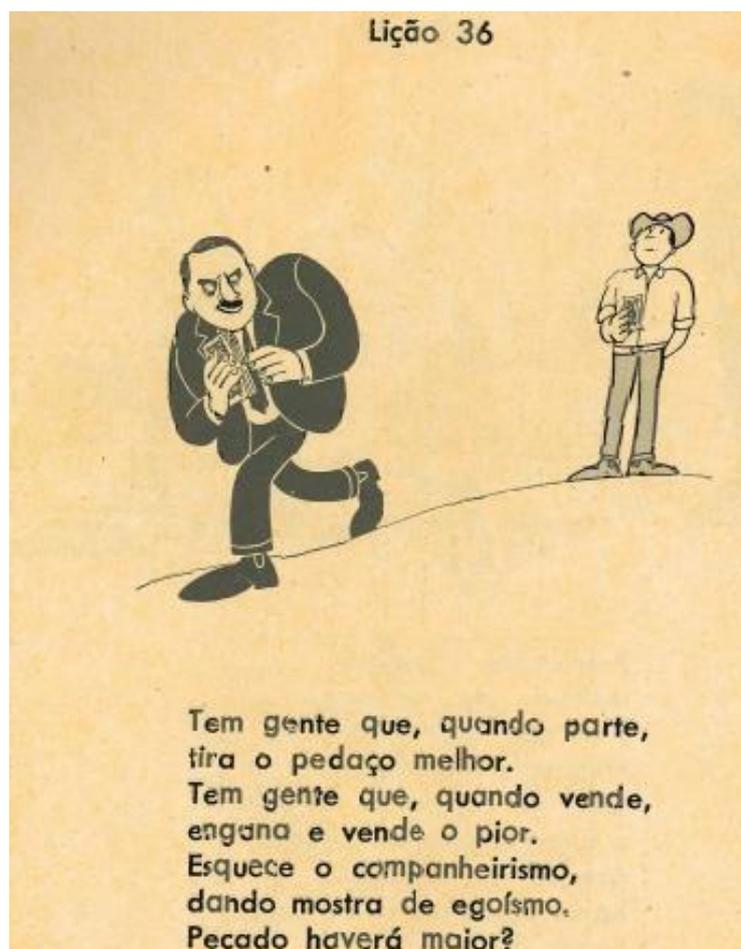


Fonte: MEB (1965).

Na trigésima quinta lição, pela primeira vez, se mencionam os centros urbanos, se faz referência tanto ao povo do campo, quanto ao povo da cidade, algo que é enfatizado em *Viver é lutar* desde as primeiras lições, quando se menciona a importância do operário e o quanto a situação de vida dele é semelhante a do

camponês, pois ambos sofrem com as injustiças do país. Na imagem, desta lição, um camponês observa a grandiosidade de um centro urbano, enquanto parece refletir, provavelmente sobre os aspectos citados na lição, como: a importância da fossa, da iluminação, da água potável e da diversão como elementos comuns e essenciais tanto ao trabalhador do campo, quanto ao trabalhador da cidade. Porém, há um aspecto a ser destacado, o qual já foi mencionado anteriormente, na *Fundamentação do Programa para 1965*, o campo aparece como em atraso com relação aos centros urbanos, talvez esse seja um ponto que está em destaque na presente lição.

Ademais, Silva (2017) afirma que durante os anos de 1960 a 1980 o Brasil viveu o auge da migração no país, ou seja, foi um período de intenso deslocamento da população brasileira, em especial inter e intrarregionalmente. A autora afirma, ainda, que a “[...] política de modernização e de desenvolvimento industrial do Estado tem início, nos anos de 1960, após intensa transformação socioeconômica agenciada pelas diretrizes da política de erradicação dos cafezais” (SILVA, 2017, p. 161). Dessa maneira, é importante enfatizar a grande migração vivida no país durante o período militar, portanto muitos(as) trabalhadores(as) rurais migravam do campo para os centros urbanos devido à intensa industrialização nacional. Além disso, muitos daqueles que continuavam no campo eram influenciados pela narrativa de progresso e de melhores condições de vida relacionados à migração e ficavam, como se pode interpretar na imagem, sonhando com o futuro melhor que a cidade poderia oferecer.

Figura 85 - Trigésima sexta lição e imagem da cartilha *Mutirão 2*

Fonte: MEB (1965).

Na trigésima sexta lição, há uma reflexão envolvendo uma possível situação em que um homem, na imagem, vestido de terno e gravata, não age de forma correta com o trabalhador, e pega mais do que seria sua parte na divisão do trabalho. Essa situação é ilustrada como um pecado, pois é egoísta quem se apropria de mais do que é seu, a pessoa que tem esse tipo de atitude é egoísta e pecadora. É interessante o fato de se ligar tal atitude como “pecado” já que é algo bem específico da Igreja Católica atrelar situações consideradas inadequadas com a condenação. É como se o trabalhador, para ser impelido a não agir com egoísmo ou como mau caráter, fosse “ameaçado” de estar cometendo um pecado. Mas, como na imagem o trabalhador parece estar sendo lesado por alguém que aparenta ser mais rico, pode-se se supor que se trate também de um recado às classes dominantes de que elas também estão vivendo em pecado quando exploram e enganam seus irmãos trabalhadores.

Essa interpretação pode remeter ao fato de que pelo menos desde as décadas finais do século XIX a Igreja Católica precisou não apenas reconhecer a existência de uma “questão social, mas também pensá-la como um problema estrutural, inerente à lógica capitalista” (AMARAL, 2007, p. 28). Parte dos pensadores católicos passou, por um lado, a reconhecer os problemas econômicos e sociais e, por outro, a condenar a luta de classes como caminho para sua solução. Editada em maio de 1891 a encíclica papal *Rerum Novarum*, em linhas gerais, reforçava o direito à propriedade privada e a necessidade de harmonia entre as classes sociais, condenava as ideias socialistas e anarquistas e, recorrendo ao corporativismo, apontava-o como forma de resolução dos problemas sociais ao defender que,

[...] assim como no corpo humano os integrantes, apesar da sua diversidade, se adaptam maravilhosamente uns aos outros, de modo que formam um todo exatamente proporcionado e que se poderá chamar simétrico, assim também, na sociedade, as duas classes estão destinadas pela natureza a unirem-se harmoniosamente e a conservarem-se mutuamente em perfeito equilíbrio. Elas têm imperiosa necessidade uma da outra: não pode haver capital sem trabalho, nem trabalho sem capital (RERUM NOVARUM, 1941, p. 13).

Assim, definia, por um lado, que o trabalhador,

[...] deve fornecer integralmente e fielmente todo o trabalho a que se comprometeu por contrato livre e conforme a equidade; não deve lesar o seu patrão, nem nos seus bens, nem na sua pessoa; as suas reivindicações devem ser isentas de violências, e deve fugir dos homens perversos que, nos seus discursos artificiosos, lhe sugerem esperanças exageradas e lhe fazem grandes promessas, as quais só conduzem a estéreis pesares e à ruína das fortunas (RERUM NOVARUM, 1941, p. 14).

Por outro, que os patrões,

[...] não devem tratar o trabalhador como escravo, mas respeitar nele a dignidade do homem, realçada ainda pela do cristão. [...] O que é vergonhoso e desumano é usar dos homens como de vis instrumentos de lucro, e não os estimar senão na proporção do vigor de seus braços” (RERUM NOVARUM, 1941, p. 14).

Desse modo, é possível relacionar as lições de ambas as cartilhas com as questões sociais relevantes para a Igreja Católica a partir daquele momento histórico. No entanto, ser produzida em um contexto de repressão política nacional e de suspeição ao MEB, pode explicar o fato de a *Mutirão* colocar muito menos ênfase nas contradições sociais do que a *Viver é Lutar*. Questão agravada ainda pelas diferenças nas equipes produtoras de cada cartilha.

Figura 86 - Trigésima sétima lição e imagem da cartilha *Mutirão 2*

Fonte: MEB (1965).

Na trigésima sétima lição, a partir de uma imagem em que vários trabalhadores aparecem unidos, abraçados, se reforça o espírito de cooperação entre os camponeses. Durante as lições analisadas nessa cartilha, evidenciou-se o destaque dado à ideia de união e o quanto essa cooperação poderia ser benéfica para toda a comunidade. Em algumas lições, se foca na importância da política e do voto, mas nenhum aspecto fica tão em evidência quanto a essência da cooperação para a prosperidade do trabalho no campo, o que é reforçado pela presente lição. Novamente, se observa a inexistência de possíveis conflitos ou disparidade de interesses tanto entre os indivíduos quanto entre as classes sociais.

Figura 87 - Trigésima oitava lição e imagem da cartilha *Mutirão 2*



Fonte: MEB (1965).

Na trigésima oitava lição, um trabalhador e uma criança caminham em linha reta, parecem animados, alinhado com os versos da lição se compreende que esta enfatiza a importância de se caminhar sempre em frente, apenas desse modo os problemas da comunidade, dos(as) trabalhadores(as), podem ser solucionados. A lição menciona, ainda, a criação de uma cooperativa. Enquanto na cartilha *Viver é lutar*, a ênfase é direcionada, em especial, para o sindicato, em *Mutirão* já há o direcionamento para a criação de uma cooperativa, mesmo que o sindicato não tenha sido deixado de ser mencionado em lições anteriores, nesta mesma cartilha. Nessa lição também se poderia perceber uma discrepância entre a imagem e o texto, tal como ocorre no caso da lição vinte e dois da *Cartilha Viver é lutar* uma vez

que a imagem pode ser pensada como um pai levando seu filho à escola, e não aludindo propriamente a fundação de uma cooperativa como explicitado no texto.

Figura 88 - Trigesima nona lição e imagem da cartilha *Mutirão 2*

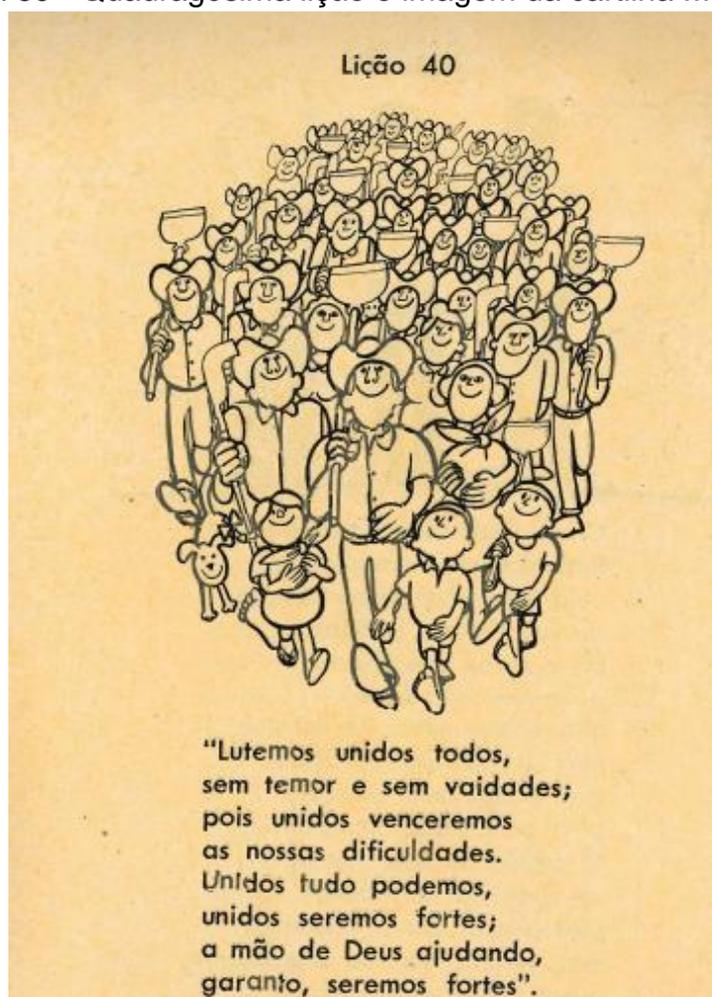


Fonte: MEB (1965).

Na trigesima nona lição, a ênfase está no apelo religioso, o qual pode, até mesmo, ser uma forma de pontuar a relação do MEB com a Igreja Católica, que já foi muito bem explicitada em lições anteriores. Nesse sentido, se unem cooperação e espírito religioso, pois se destaca que o mais importante é agir com justiça para o bem da comunidade. Sendo assim, bens materiais como dinheiro e propriedade não seriam importantes, o que pode ser contraditório, já que durante toda a cartilha, em muitas lições, se enfatizou a importância de o camponês não perder sua safra e aprender novas técnicas de cultivo para otimizar sua produção. Se pode, ainda, observar, a ênfase na união e cooperação em detrimento das contradições sociais. Não se menciona a falta de acesso à cidadania, por exemplo, a qual pode trazer melhores condições de vida ao trabalhador, ao fato de que por não possuir mais

terras ou apoio governamental, é mais difícil de o trabalhador melhorar sua dignidade enquanto camponês. Sendo assim, é possível destacar, novamente, o fato de que na cartilha *Mutirão*, o camponês é apresentado como responsável por suas condições de vida, sendo de sua responsabilidade as melhorias ou não para o trabalho e para a comunidade, o que se reflete na imagem da lição que mostra três trabalhadores, que parecem ser de etnias diferentes, unidos para melhorar seu próprio trabalho e localidade. Diferente do que se vê em *Viver é lutar* propõe, ou seja, uma narrativa, construída a partir de um personagem principal que conhece a sua realidade, se conscientiza a partir dela e busca, de forma ampla, com seus companheiros de trabalho e comunidade local, respostas para a melhoria de vida coletiva, cuja saída está na atuação enquanto cidadão, na criação de sindicatos, no questionamento ao Governo, na democracia, de forma ampla.

Figura 89 - Quadragésima lição e imagem da cartilha *Mutirão 2*



Fonte: MEB (1965).

A quadragésima e última lição da cartilha *Mutirão 2* remete a imagem da capa e sintetiza o que as lições vêm mostrando ao longo do livro, que a solução para os males do camponês é a união, é a cooperação, o que se reforça pela imagem, novamente apresentada, de homens, mulheres e crianças unidos e com ferramentas de trabalho, caminhando de forma coletiva para a garantia de uma vida mais digna para todos(as). A dignidade, nessa percepção virá da coletividade, do trabalho duro e da fé em Deus, como mencionado nos últimos versos da lição.

Ambas as cartilhas, *Viver é lutar* e *Mutirão 2*, se encerram com uma imagem. Na primeira é possível observar trabalhadores organizados com as suas ferramentas de trabalho, imagem essa que foi lida como agressiva e subversiva, quando da apreensão das cartilhas, em fevereiro de 1964. Já na segunda, é possível observar a harmonia de uma comunidade de trabalhadores(as) rurais, pois apesar de alguns desses personagens também portarem suas ferramentas de trabalho, há sorrisos em seus rostos que indicam alegria em trabalhar, diferente do que se observa em *Viver é lutar*, porque além do trabalho há também indício de que esses(as) trabalhadores(as), após tantos questionamentos sobre a sua realidade também poderão reivindicar direitos e se unir para tal.

Ao analisar ambas as cartilhas, desde o princípio das lições da cartilha *Mutirão 2* foi possível observar grande diferença no que se refere às lições da cartilha *Viver é lutar*, uma delas é a ausência de uma narrativa, já que na *Viver é lutar* há um personagem que conduz a construção das lições, e na *Mutirão 2* não há essa narrativa construída, as lições, apesar de em alguns momentos possuírem relação entre si, não são conduzidas a partir de um enredo específico como se observa na primeira cartilha analisada neste trabalho. Outro ponto de extrema relevância é a ausência de questionamentos presentes nas lições da segunda cartilha analisada nesta Tese. Outro ponto importante de se destacar é o papel da mulher trabalhadora, tanto em *Viver é lutar* quanto em *Mutirão 2*, esta não recebe grande espaço, no entanto, diferente das lições em que elas aparecem nesta primeira cartilha, na *Mutirão 2* a mulher é ligada essencialmente ao trabalho doméstico, comparando-a, inclusive, a figuras religiosas a fim de dar importância ao trabalho desempenhado por elas. Como se observa na lição dezenove, que diz: *Parece a Virgem Maria [...]*. Nesse sentido, em ambas as cartilhas a trabalhadora não é representada de modo tão central quanto o trabalhador, já que o foco das

lições sempre é dado em torno de personagens masculinos que se sobressaem nas duas cartilhas.

A seguir, é possível observar de forma objetiva a análise realizada entre os conceitos de trabalhador(a) em ambas as cartilhas, bem como de educação:

Viver é lutar		Mutirão	
Trabalhador(a)	Educação	Trabalhador(a)	Educação
As imagens são compostas por fotografias a fim de aproximar o(a) educando(a) das lições.	As imagens são compostas por fotografias a fim de aproximar o(a) educando(a) das lições.	As imagens são compostas por desenhos, que ilustram uma perspectiva produtiva de trabalho.	As imagens são compostas por desenhos, que ilustram uma educação voltada para a instrumentalização.
Construção a partir de uma narrativa.	Permeada por questionamentos e reflexões.	Construção a partir de lições fragmentadas.	Permeada pela importância da produtividade em detrimento do conhecimento do(a) trabalhador(a).
Identificação entre o personagem principal, como trabalhador, e o leitor da cartilha.	Relação entre alfabetização e conscientização.	As trabalhadoras não possuem nome, ou seja, não são identificadas.	Ao invés da conscientização, o foco é na cooperação e produtividade advinda dessa cooperação.
As trabalhadoras não possuem nome, ou seja, não são identificadas.	O processo de formação/ conscientização leva à ação.	Relação entre modernização e produtividade.	Saber instrumentalizado e imposto, ao invés da valorização dos saberes tradicionais dos(as)

			trabalhadores(as).
O camponês é identificado como um trabalhador que possui forte relação com a terra, mas não necessariamente com a sua posse.	Relação entre alfabetização e democracia.	Os(as) trabalhadores(as) devem ser produtivos(as).	
Importância da construção de sindicatos.	A educação leva à tomada de ação.		

Ao analisar as lições presentes em ambas as cartilhas, é possível destacar particularidades tanto do conceito de trabalhador(a), quanto do conceito de educação, inerentes ao período histórico em que cada cartilha foi elaborada. Ao analisar o conceito de trabalhador(a), na cartilha *Viver é lutar*, é possível destacar a construção de uma narrativa que vai se constituindo passo a passo e leva o(a) leitor(a) a se identificar com o personagem principal da cartilha, Pedro. O camponês, nesta cartilha, é identificado como o trabalhador que possui relação intrínseca com a terra, mas que não, necessariamente, tenha a posse desta, ou seja, o mais importante é o laço dele com o trabalho no campo. Se destaca, ainda, como era comum naquele período, a forte presença de sindicatos que contribuíam para que os(as) trabalhadores(as) lutassem pelos seus direitos, já que, como aparece de forma constante nas lições apresentadas, esses direitos não eram assegurados. No que se refere ao conceito de trabalhador na cartilha *Mutirão* há uma relação constante com a produtividade, ou seja, não basta o trabalho do camponês com a terra, esse trabalho precisa estar vinculada a uma forte produção em consonância com a modernização presente naquele período histórico, o que foi fortemente atribuído aos trabalhadores(as) do campo, seus saberes já não eram mais suficientes, pois a produtividade precisaria se sobressair. Um ponto em comum entre a cartilha *Viver é lutar* e *Mutirão*, no que se refere às trabalhadoras, é que em ambas ela não possui nome e não recebe papel de destaque, além do mais, a força de seu trabalho está ligado, majoritariamente, ao ambiente doméstico.

No que se refere ao conceito de educação, na cartilha *Viver é lutar*, há a presença de uma narrativa atrelada a questionamentos do personagem principal. Nesse sentido, é possível relacionar o conceito de alfabetização ligado diretamente à conscientização, já que essa visivelmente era uma intenção da equipe do MEB naquele período, e que é possível observar por meio dos inúmeros questionamentos que Pedro, o personagem principal da narrativa, vai fazendo ao observar a sua realidade. Os inúmeros questionamentos e reflexões levam o personagem, em comunhão com os companheiros a sua volta, a modificar a realidade em que vivem por meio da ação, e assim surgem não apenas os sindicatos, mas também a formação de escolas radiofônicas, como é possível destacar, especialmente nas lições finais da cartilha. A educação destacada nessa cartilha, está diretamente ligada a educação popular que vinha se fortalecendo no Brasil naquele período histórico e que fez parte constante da formação dessa primeira equipe atuante no MEB. A democracia também aparece constantemente atrelada a educação na cartilha *Viver é lutar*. Em contrapartida, na cartilha *Mutirão*, o que se destaca são os conhecimentos ligados a produtividade, em muitos momentos, reforçando que os saberes tradicionais dos(as) trabalhadores(as) não são suficientes para impulsionar a modernização no cenário brasileiro. Ademais, em detrimento da conscientização, há um impulsionamento no conceito de cooperação, o que leva os trabalhadores(as) a se unirem e unirem-se com as máquinas para superarem os desafios de seu período, ou seja, a relação com a conscientização e com a luta dos(as) trabalhadores(as) é substituída pela ajuda mútua. A instrumentalização do saber produtivo é sobreposta aos saberes tradicionais que os(as) trabalhadores(as) já possuíam. Sendo assim, há a construção de uma educação mais instrumental, em detrimento de uma educação conscientizadora produzida na cartilha *Viver é lutar*.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta Tese teve como objetivo geral analisar as concepções de educação e de trabalhador(a) apresentadas na cartilha *Viver é lutar*, publicada em 1963, e na cartilha *Mutirão*, publicada em 1965, levando em consideração as possíveis modificações que ocorreram nessas concepções em decorrência da instauração da ditadura civil-militar e como essas concepções dialogam com o contexto sócio-histórico, político e educacional no qual se inserem. Tal objetivo se desdobrou nos seguintes objetivos específicos: a) contextualizar historicamente as condições de produção, circulação e utilização didática das cartilhas *Viver é lutar* e *Mutirão*; b) definir as principais características de redação das cartilhas, considerando as possibilidades editoriais dos diferentes contextos em que foram produzidas e c) comparar as principais concepções de educação e de trabalhador(a) presentes nas cartilhas, observando: diferenças e semelhanças bem como rupturas e continuidades que possam estar ligadas aos contextos em que foram produzidas.

Para tanto, o segundo capítulo desta Tese, após a introdução, o qual tem como título *Caminhos investigativos: procedimentos teórico-metodológicos*, teve por objetivo apresentar como foi desenvolvida a revisão de literatura deste trabalho, desse modo a partir das palavras-chave relacionadas ao Movimento de Educação de Base, bem como às cartilhas, se apresenta como ocorreu o mapeamento de trabalhos, como dissertações, teses e artigos que abordam a temática desenvolvida nesta Tese. Nesse capítulo, são detalhados os caminhos metodológicos e os aportes teóricos que levaram a análise do material empírico utilizado neste trabalho.

No terceiro capítulo, foi contextualizado o período histórico em que surgiu o Movimento de Educação de Base, portanto, neste capítulo procurou-se responder ao primeiro objetivo específico desta Tese. Dessa forma, destacam-se quais foram os principais responsáveis pela concretização deste Movimento, quais foram seus precedentes, quais grupos estavam envolvidos em sua idealização e construção, em diferentes fases históricas do MEB, por fim é abordado o histórico das cartilhas no Brasil e as informações essenciais sobre o material empírico analisado na Tese.

No capítulo quatro foram analisadas as lições da cartilha *Viver é lutar*, com especial enfoque nos conceitos de educação e trabalhador/trabalhadora, a partir do diálogo com autores(as) que estudaram o MEB e também que são referência nos estudos sobre educação popular.

No capítulo cinco foram analisadas as lições da cartilha *Mutirão 2*, assim como na primeira cartilha há ênfase nos conceitos de trabalhador e trabalhadora, bem como diálogo com autores(as) que contribuem para a reflexão desses conceitos.

Assim, após analisar as cartilhas em comparação, no que se refere ao conceito de trabalhador(a), pode-se concluir que em *Viver é lutar* o trabalhador e a trabalhadora(a) são construídos a partir de uma narrativa. Nessa narrativa há um personagem principal, Pedro. Ao longo da cartilha, este personagem elabora inúmeros questionamentos sobre a sua realidade. Desde a primeira lição, há uma busca por aproximar o leitor de Pedro (personagem principal da cartilha), bem como de reconhecer ambos como parte do povo, como se pode observar nos primeiros versos da primeira 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.* Dessa forma, é possível perceber que desde o início há uma aproximação entre o(a) leitor(a) da cartilha e o personagem principal, além disso se identifica ambos como pertencentes ao povo, o que será essencial para a construção das próximas lições.

Nas lições subsequentes, o personagem principal apresenta a sua família e a sua comunidade (segunda lição) e, assim, já se iniciam alguns questionamentos, os quais perpassam toda a cartilha. As perguntas que aparecem nessa segunda lição são: *[...] Todos vivem com a família? [...] O povo de um lugar forma uma comunidade? A família vive com a comunidade?* E, dessa forma, o(a) leitor(a) vai construindo a sua própria visão sobre a sua família e sobre a comunidade em que vive. Os questionamentos que acompanham as lições são fundamentais para a construção da visão de mundo do(a) leitor(a). Sendo assim, por se tratar de uma cartilha para trabalhadores(as) recém-alfabetizados, a equipe que elaborou este material procurou, por meio da elaboração de inúmeras perguntas, aliar o processo de alfabetização ao de conscientização pois, como veremos mais adiante, os questionamentos propõem uma reflexão sobre a própria realidade de quem lê e estuda a partir da cartilha. É importante enfatizar que, apesar de a família de Pedro ser apresentada na segunda lição, a sua esposa será apresentada apenas na quarta lição, no entanto, ela não possui nome, assim como seus filhos também não têm nome. Além de indicar invisibilização desses grupos (mulheres e crianças), há

também a possibilidade de se indicar a falta de registro civil dessas pessoas que, muitas vezes, não eram reconhecidas pelo próprio Estado como cidadãos.

No decorrer da cartilha outros grupos vão sendo identificados por Pedro, pois inicialmente ele reconheceu a si próprio, a sua família e a sua comunidade como membros do povo, desse modo, ele vai reconhecendo quais as outras pessoas que também englobam esse todo (que muitas vezes parece homogêneo, mas não é) identificado como o *Povo*. E, assim, na quinta lição é apresentado o menino Zé, na oitava lição é apresentado um camponês (que não recebe nome), na décima lição se identifica o operário (trabalhador urbano), o qual também não recebe nome, na décima primeira lição são apresentadas as mulheres e, assim, Pedro vai identificando as pessoas que fazem parte do todo que se denomina de povo e que, como ele, trabalha e luta. E identificando essa população que não é homogênea, Pedro se reconhece como parte dela, como parte do povo. Povo este que contribui de forma veemente para a construção do país, bem como precisa acessar condições dignas de vida, e para tal não pode deixar de lutar.

O(a) trabalhador(a) até aqui, na cartilha *Viver é lutar*, após reconhecer a si próprio e a todos(as) que compõem o povo, é identificado(a) como alguém que possui forte relação com a terra, mas não necessariamente com a sua posse, já que, inclusive se questiona sobre o fato de alguns trabalhadores rurais não possuírem a posse da terra, como se pode observar na lição de número nove que questiona: *O camponês tem terra?* Portanto, apesar de trabalhar com a terra e de cultivá-la, este trabalhador não necessariamente possui posse desta. O camponês, desse modo, é construído em torno de uma organização social em torno de sua família e de sua comunidade e, não necessariamente, como alguém que seja proprietário da terra.

Após esse processo de identificação, chega-se à lição de número treze, a qual é composta majoritariamente de perguntas: *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!// POR QUE A GENTE SOFRE TANTA INJUSTIÇA?* Ao chegar nesse ponto da cartilha, o personagem principal já passou por inúmeros cenários e personagens que compõem parte do povo, em cada lição algumas perguntas foram levantadas, mas todas culminam na última questão em destaque na lição de número treze: *Por que a gente sofre tanta injustiça?* A realidade da população se transforma

em questionamentos e por meio desses questionamentos, os quais são parte integrante da educação popular como forma de contribuir para a conscientização de trabalhadores e trabalhadoras, o(a) trabalhador(a) que integra o MEB também faz parte desse processo de conscientização.

Já na décima quarta lição, após passar por todo um processo de questionamentos que é possível entender como um processo de educação intrinsecamente ligado à conscientização e à alfabetização, Pedro começa a se deparar com outras personagens que, agora sim, recebem nome, como Xavier (na décima quarta lição) e Agripino (na décima quinta lição). Esses encontros culminam com Pedro a caminho de uma formação, junto com seus companheiros de trabalho, na décima quinta lição. E essa formação desencadeia uma série de pensamentos em Pedro, que faz com que um de seus companheiros de jornada, Xavier, abra uma escola juntamente com a sua esposa. Em seguida, há uma série de lições que enfatizam a importância da democracia e do voto, afinal, apenas adultos(as) alfabetizados(as) poderiam participar das eleições naquele período, e esse era um dos principais pontos do MEB, alfabetizar para a formação de cidadãos que poderiam fazer as suas escolhas democraticamente.

Em seguida, como ponto central, após inúmeros questionamentos e reflexões, há a fundação do sindicato. Inclusive, o MEB foi de extrema importância, naquele período histórico, no auxílio à fundação de inúmeros sindicatos. Após a fundação do sindicato, ainda há dificuldades enfrentadas pelos(as) trabalhadores(as) rurais, ou seja, a equipe que elaborou a cartilha também se atentou ao fato de que apesar de os sindicatos terem uma importância muito grande, assim como a educação por meio da alfabetização/ conscientização, a realidade ainda continuaria a ser dura, no entanto, o(a) trabalhador(a) não deveria desistir, como se destaca na lição vinte e nove, que diz: *Pedro não desanima*, mesmo após as dificuldades mencionadas na lição de número vinte e oito, como a expulsão de camponeses da terra que trabalham. Ou seja, apesar dessas dificuldades enfrentadas por Pedro, assim como, possivelmente, enfrentadas pelo(a) trabalhador(a) vinculado ao MEB, não se poderia desistir de lutar.

Na cartilha *Mutirão 2* há ênfase tanto no trabalho em cooperação como no trabalho do homem relacionado à máquina, este último especialmente pelo enfoque na modernização do campo, o qual foi imensamente destacado naquele período histórico, tanto por grupos nacionais, quanto por organismos internacionais. Desde

as primeiras lições há enfoque no trabalho do camponês junto às máquinas, tornando essas indispensáveis ao trabalho no campo, como se pode observar na lição de número cinco: *Lavoura só com enxada/ dá pequena produção./ O arado e o trator/ ajudam o lavrador/ a fazer mais plantação./ Quando o campo tiver máquina, muita coisa vai mudar./ Todo o povo se ajudando,/ com máquina trabalhando,/ vai a colheita aumentar*, portanto, o foco no trabalho indica a ênfase na produtividade como próspero tanto para o(a) trabalhador(a), quanto para a nação. Portanto, o(a) trabalhador(a) em *Mutirão 2* é construído como alguém à serviço da grande produção, e junto disso como um(a) trabalhador(a) que precisa se modernizar a fim de acompanhar as mudanças que o campo está enfrentando com a modernização que é inevitável.

A educação desse camponês, que precisa se modernizar, é constituída a partir de um saber instrumentalizado e imposto, em detrimento dos conhecimentos que este(a) trabalhador(a) já possui, como é possível observar no personagem da lição onze, por exemplo, que é responsabilizado e culpabilizado pela não rentabilidade da plantação em que ele trabalhou: *Seu João fêz a queimada/ e depois a plantação./ Mas não sabia que o fogo/ enfraquece qualquer chão./ Estragou a sua terra, queimou mato que é reserva,/ riqueza da região./ Também plantou na ladeira, a chuva fez cachoeira,/ e carregou todo grão./ Se êle aprendesse o traçado/ e plantasse atravessado/ não perderia o feijão*. Porém, essa falta de “conhecimento” atribuída ao trabalhador é “corrigida”, em alguns momentos, por meio do trabalho em cooperação, como se observa na lição treze: *João, errando o traçado,/ perdeu todo o seu feijão./ Mas, com os outros companheiros,/ fêz de novo a plantação./ O homem vive no mundo/ p’ra ajudar o seu irmão./ Ninguém vive só na terra./ Quem ajuda nunca erra,/ caminha pr’a salvação*, sendo assim, além da contribuição das máquinas, o trabalho em mutirão também é ponto central na construção da imagem do(a) trabalhador(a) na cartilha *Mutirão 2*.

Analisando ambas as cartilhas, nas lições da cartilha *Mutirão 2* foi possível observar grande diferença no que se refere às lições da cartilha *Viver é lutar*, uma delas é a ausência de uma narrativa, já que na *Viver é lutar* há um personagem que conduz a construção das lições, e na *Mutirão 2* não há essa narrativa construída, as lições, apesar de em alguns momentos possuírem relação entre si, não são conduzidas a partir de um enredo específico como se observa na primeira cartilha analisada neste trabalho. Outro ponto de extrema relevância é a ausência de

questionamentos presentes nas lições da segunda cartilha analisada nesta Tese. Outro ponto importante de se destacar é o papel da mulher trabalhadora, tanto em *Viver é lutar* quanto em *Mutirão 2*, esta não recebe grande espaço, no entanto, diferente das lições em que elas aparecem nesta primeira cartilha, na *Mutirão 2* a mulher é ligada essencialmente ao trabalho doméstico, comparando-a, inclusive, a figuras religiosas a fim de dar importância ao trabalho desempenhado por elas. Como se observa na lição dezenove, que diz: *Parece a Virgem Maria [...]*. Nesse sentido, em ambas as cartilhas a trabalhadora não é representada de modo tão central quanto o trabalhador, já que o foco das lições sempre é dado em torno de personagens masculinos que se sobressam nas duas cartilhas.

Ademais, a relação entre os conceitos analisados leva a reflexões sobre o período histórico ligado à ditadura civil-militar no país. Como mencionado anteriormente, o golpe civil-militar completa 60 anos em 2024, data em que esta Tese é finalizada. Nesse sentido, se faz de grande relevância mencionar o papel de acomodação que a ditadura civil-militar provocou na sociedade brasileira, acomodação esta que afetou, conseqüentemente, a educação que vinha sendo construída no país. Se antes da ditadura civil-militar havia uma efervescência de movimentos de cultura e educação popular, que levavam a uma educação voltada para a conscientização da população, após este período se observa o foco de tornar o Brasil uma nação cada vez mais produtiva e leva-lo à modernização. Essa ruptura se reflete até os dias de hoje nas disputas em torno da educação brasileira.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Alexandre Black de. Desenvolvimentismo nos governos Vargas e JK. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA ECONÔMICA, 11., 2015, Vitória. **Anais eletrônicos** [...]. Vitória: Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas - UFES, 2015. Disponível em: [http://www.abphe.org.br/arquivos/2015\\_alexandre\\_black\\_albuquerque\\_desenvolvim-entismo-nos-governos-vargas-e-jk.pdf](http://www.abphe.org.br/arquivos/2015_alexandre_black_albuquerque_desenvolvim-entismo-nos-governos-vargas-e-jk.pdf). Acesso em: 09 nov. 2021.
- ALVARES, Angélica Ramos. **Luta por direitos, memória e repressão no alvorecer da ditadura civil-militar**: o caso do sindicalismo rural na cidade de Andará/PR. 2017 Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Estadual de Maringá, 2017.
- ALVES, Kelly Ludkiewicz. **Entre as cartas e o rádio**: a alfabetização nas escolas radiofônicas do MEB em Pernambuco. 2016. Tese (Doutorado em Educação: história, política, sociedade) - Programa de Pós-Graduação em Educação: história, política, sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016.
- ALVES, Kelly Ludkiewicz. **Entre as cartas e o rádio**: alfabetização de adultos e cultura popular nas escolas radiofônicas do Movimento de Educação de Base. Salvador: EDUFBA, 2022.
- AMARAL, Deivison. CONFEDERAÇÃO CATOLICA DO TRABALHO: práticas discursivas e orientação católica para o trabalho em Belo Horizonte (1919-1930). Horizonte: **Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião** (Impresso), v. 5, p. 56-74, 2007.
- ANTONIO, Clésio Acilino; LUCINI, Marizete. Ensinar e aprender na educação do campo: processos históricos e pedagógicos em relação. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 177-195, mai/ago. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/WdZJSBZV77Bf9sXMTH7LkLH/?format=pdf&lang=p>t. Acesso em: 22 abr. 2022.
- BANDEIRA, Marina. Dom Távora: um exemplo de trabalho social no Brasil. Entrevista cedida a Patricia Fachin. **IHU On-Line**: Revista do Instituto Humanitas Unisinos, ed. 341, 30 ago. 2010. Disponível em: <https://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/3465-marina-bandeira>. Acesso em: 22 abr. 2022.
- BARROS, Lânderson Antória; LIHTNOV, Dione Dutra Lihtnov. Reflexões sobre a educação rural e do campo: as leis, diretrizes e bases do ensino no e do campo no Brasil. **Geographia Meridionalis**, Pelotas, v. 2, p. 20-37, jan./jun, 2016. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/84900025.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2022.
- BARROS, José D'Assunção. **Fontes históricas**: introdução aos seus usos historiográficos. Petrópolis: Vozes, 2019.
- BATISTELLA, Alessandro. A ditadura militar e o bipartidarismo: casuísmos e um simulacro de democracia. **CLIO**: Revista de Pesquisa Histórica - CLIO (Recife. Online), v. 39, Jul-Dez, 2021. Disponível em:

file:///C:/Users/marin/Downloads/Dialnet-ADitaduraMilitarEOBipartidarismo-8255723.pdf. Acesso em: 04 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964**. Dispõe sobre o Estatuto da Terra, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1964. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4504.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4504.htm). Acesso em: 22 nov. 2023.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e Educação Popular**: um estudo sobre a educação de adultos. São Paulo: Pioneira, 1974.

BILHÃO, Isabel Aparecida; KLAFKE, Álvaro Antonio. Do SIRENA ao MEB: articulações entre empresários, Igreja Católica e Estado para a implantação da radioeducação no Brasil (década de 1950). **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, p. 1-23, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v25/1809-449X-rbedu-25-e250052.pdf>. Acesso em: 07 dez. 2020.

BILHÃO, Isabel Aparecida; KLAFKE, Álvaro Antonio. Igreja, Estado e Educação: uma análise da constituição do Movimento de Educação de Base (MEB). **Revista Brasileira de História da Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, p. 1-24, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbhe/a/QgkyCknBSVnpRHbhDYVJDgR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 nov. 2021.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é o método Paulo Freire?** São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. O conceito de desenvolvimento do ISEB rediscutido. **DADOS – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 47, n. 1, 2004, p. 49-84. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/dados/a/qfHGtP3qy8swwYh5QdtKjZr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2024.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do Estado no meio rural: traços de uma trajetório. In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre (coord.). **Educação e escola no campo**. Campinas, Papirus, 1993. p. 15-40.

CARDOSO, Cancionila Janzkovski; AMÂNCIO, Lázara Nanci de Barros. Cartilhas na historiografia da alfabetização: fontes, evidências e produções no Brasil. In: SANTOS, Sônia Maria dos; ROCHA, Juliano Guerra. (org.). **História da alfabetização e suas fontes**. Uberlândia: EDUFU, 2018. E-book. Disponível em: <http://clyde.dr.ufu.br/bitstream/123456789/29677/5/HistoriaAlfabetiza%C3%A7%C3%A3oFontes%20%281%29%20%281%29.pdf#page=56>. Acesso em: 22 nov. 2021.

CARTA ENCÍCLICA. In: A Santa Sé. [S.l.], [2023?]. Disponível em: [https://www.vatican.va/content/john-xxiii/pt/encyclicals/documents/hf\\_j-xxiii\\_enc\\_15051961\\_mater.html](https://www.vatican.va/content/john-xxiii/pt/encyclicals/documents/hf_j-xxiii_enc_15051961_mater.html). Acesso em: 22 nov. 2023.

CARTA ENCÍCLICA, RERUM NOVARUM, Papa Leão XIII, sobre a condição dos operários. Disponível em: <https://www.puc-campinas.edu.br/wp-content/uploads/2016/03/NFC-Carta-Enciclica-rerum-novarum.pdf>

Acessado em: 15/12/2023.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo Caminho**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295-316.

CONFERÊNCIA Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). *In*: CENTRO de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2009. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/conferencia-nacional-dos-bispos-do-brasil-cnbb#:~:text=Em%20outubro%20de%201952%2C%20finalmente,terceira%20confer%C3%Aancia%20episcopal%20do%20mundo>. Acesso em: 07 mai. 2022.

CONJUNTO didático Mutirão. (1965b). Fundamentação do Programa para 1965 – 1ª parte: estudos sociais 1.1 – cultura. Rio de Janeiro. 9p. Mimeo. Inclui bibliografia.

CONJUNTO didático Mutirão. (1965c). Fundamentação do Programa. para 1965 – 1ª parte: estudos sociais 1.2 – estrutura social. Rio de Janeiro. 10p. Mimeo. Inclui bibliografia.

CONJUNTO didático Mutirão. (1965d). Fundamentação do programa para 1965 – 1ª estudos sociais 1.5 – subdesenvolvimento e desenvolvimento [Rio de Janeiro]. n.p.

CONJUNTO didático Mutirão. (1965e). Fundamentação do Programa para 1965 – 2ª parte: promoção humana. Rio de Janeiro, 30p. Mimeo. Conteúdo: 2.1 Conscientização; 2.2 Organização. Inclui bibliografia.

ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural. [S.l., 2022]. Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa9523/mestre-vitalino>>. Acesso em: 26 nov. 2023.

ESTATUTO do trabalhador rural. *In*: CENTRO de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2009. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/estatuto-do-trabalhador-rural>. Acesso em: 21 abr. 2022.

ESTERCI, Neide. Campesinato e peonagem na Amazônia. **Anuário Antropológico**, v. 3, n. 1, p. 117-139, 1979. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7356312>. Acesso em: 22 nov. 2023.

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

FÁVERO, Osmar. MEB - Movimento de Educação de Base primeiros tempos: 1961-1964. *In*: Encontro Luso-Brasileiro de História da Educação, 5., 2004, Évora. **Anais eletrônicos** [...]. Évora: V Encontro Luso-Brasileiro de História da Educação, 2004.

Disponível em: [http://www.forumeja.org.br/files/meb\\_historico.pdf](http://www.forumeja.org.br/files/meb_historico.pdf). Acesso em: 04 nov. 2020. p. 1-15.

FÁVERO, Osmar. **Educação Popular 1947-1967**. Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, RJ, 2013. 2 CD-ROM.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 6. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 1999.

FERRARO, Alceu Ravello. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 21-47, dez. 2002.

FERRARINI, Adriane Vieira; ADAMS, Telmo. A educação popular na formação de trabalhadores da economia solidária: avanços políticos e desafios pedagógicos. **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, v. 51, n. 2, p. 212-221, mai/ago 2015.

FRAZÃO, Dilva. Ziraldo cartunista brasileiro. *In*: EBIOGRAFIA. [S.l.], c2000. Disponível em: <https://www.ebiografia.com/ziraldo/>. Acesso em: 28 fev. 2022.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

GONZALEZ, Jeferson Anibal Gonzalez. **Cultura, educação popular e transformação social nas formulações do MEB e do CPC (1961-1964)**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2011.

HADDAD, Sérgio; PIERRO, Maria Clara Di Pierro. Considerações sobre educação popular e escolarização de adultos no pensamento e na práxis de Paulo Freire. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 42, p. 1-18, 2021.

KADT, Emanuel de. **Católicos radicais no Brasil**. Tradução de Maria Valentina Rezende e Maria Valéria Rezende. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2003.

KLAUS, Viviane. **Desenvolvimento e governamentalidade (neo)liberal: da administração à gestão educacional**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; SCHELLER Morgana; BONOTTO; Danusa de Lara. Pesquisa documental: considerações sobre conceitos e características na pesquisa qualitativa. *In*: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EM INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA (CIAIQ), 4., 2015, Aracaju. **Anais eletrônicos Investigação Qualitativa em Educação**. Aracaju: Universidade Tiradentes, 2015. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/article/view/252/248>. Acesso em: 27 jan. 2021.

LEPICK, Vanessa; CUNHA, Tânia Rezende Silvestre; MORAES, Andréia Demétrio Jorge. A história da cartilha como objeto da cultura material escolar: um percurso metodológico. *In*: SANTOS, Sônia Maria dos; ROCHA, Juliano Guerra. (org.). **História da Alfabetização e suas fontes**. Uberlândia: EDUFU, 2018. p. 197-200. E-

book. Disponível em:

<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/29677/5/HistoriaAlfabetiza%C3%A7%C3%A3oFontes%20%281%29%20%281%29.pdf#page=188>. Acesso em: 03 out. 2021.

LIMA, Jéssika Maria. **Nossa vida, nossa luta: A Igreja Católica e o Movimento de Educação de Base no Piauí (1962-1968)**. 2019. Dissertação (Mestrado em História do Brasil) - Programa de Pós-Graduação em História do Brasil, Universidade Federal do Piauí, 2019.

LUDKIEWICZ, Kelly; TONETTI, Flávio Américo. Viver é lutar: perspectivas políticas na coleção didática para a alfabetização de adultos do movimento de educação de base. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 37, p. 1-20, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/rFkJzmS5pfKFjVfMkXhyKNr/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 21 jan. 2022.

MARTINS, Cecilia Maria Pereira. **Questões conceituais: rural/ruralismo**. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, CESAD, 2013. E-book. Disponível em: [https://cesad.ufs.br/ORBI/public/uploadCatalogo/14344518122013Geografia\\_Rural\\_aula\\_02.pdf](https://cesad.ufs.br/ORBI/public/uploadCatalogo/14344518122013Geografia_Rural_aula_02.pdf). Acesso em: 26 jan. 2022.

MAY, Tim. Pesquisa documental: escavações e evidências. *In*: MAY, Tim. **Pesquisa social: questões métodos e processos**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 206-230.

MELO, Jennifer Silva. Breve histórico da criança no Brasil: conceituando a infância a partir do debate historiográfico. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 2, 14 de janeiro de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/2/breve-historico-da-crianca-no-brasil-conceituando-a-infancia-a-partir-do-debate-historiografico>. Acesso em: 15 mai. 2024.

MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE (MEB). **Viver é lutar: 2º Livro de leitura para adultos**. [Rio de Janeiro]: MEB, 1963.

MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE (MEB). **O conjunto didático Viver é lutar**. Rio de Janeiro: MEB, 1964.

MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE (MEB). **Mutirão: 2º Livro de leitura**. Ilust. de Zivaldo. Rio de Janeiro: MEB, 1965.

MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE (MEB). *In*: Fóruns Eja Brasil. [S.l.], c2022. Disponível em: <http://forumeja.org.br/meb>. Acesso em: 02 abr. 2022.

MENESES, João Paulo Dias de. **O movimento de educação de base no período de 1961-1964: qual a perspectiva de direitos humanos?** 2017. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) – Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Universidade Federal de Pernambuco, 2017.

MEYER, Henrique Cadime Duque Estrada. **Desenvolvimentismo brasileiro e o governo Juscelino Kubitschek**. 2001. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Economia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <http://ftp.econ.puc->

rio.br/uploads/adm/trabalhos/files/Henrique\_Cadime\_Duque\_Estrada\_Meyer.pdf. Acesso em: 10 nov. 2021.

NOMES bíblicos. [S.l., 2023?]. Disponível em: <<https://www.nomesbiblicos.com/pedro/>>. Acesso em: 11 jul. 2023.

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

PORPHIRIO, Max Fellipe Cezario. **Entre a Teologia do Desenvolvimento e o Reformismo Cristão: o Movimento de Educação de Base como agente da modernização do campo brasileiro (1961-1966)**. 2021. Tese (Doutorado em História, Relações de Poder, Trabalho e Práticas Culturais) – Programa de Pós-Graduação de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2021.

QUEM somos. *In*: MOVIMENTO de Educação de Base – MEB. Brasília [2022?]. Disponível em: <https://www.meb.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 07 mai. 2022.

RIBEIRO, Felipe Augusto dos Santos. **A foice, o martelo e outras ferramentas de ação política: os trabalhadores rurais e têxteis de Magé/RJ (1956/1973)**. 2015. Tese (Doutorado em História Contemporânea do Brasil) – Programa de Pós-Graduação em História, Política e Bens Culturais, Fundação Getúlio Vargas, 2015. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/14215/TESE%20-%20Felipe%20Ribeiro%20-%20A%20FOICE%2c%20O%20MARTELO%20E%20OUTRAS%20FERRAMENTAS%20DE%20A%20c3%87%20c3%83O%20POL%20c3%8dTICA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 21 abr. 2022.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. *In*: CALDAR, Roseli Salette *et al* (org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 295-301.

RODRIGUES, Maria Emília de Castro. **“Enraizamento de esperança”**: as bases teóricas do Movimento de Educação de Base em Goiás. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, 2008.

RODRIGUES, Edivânia Duarte. **Estratégias argumentativas na construção do discurso ideológico: um estudo da produção didático-pedagógica do MEB**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2009.

SANTOS, Lidiane Nayara Nascimento dos. **Viver é Lutar: A proposta didático-pedagógica do Movimento de Educação de Base (1961/1966)**. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/2867/1/LNNS13082014.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2022.

SANTOS, Alessandra Maria dos. **A interiorização da Educação Popular em Pernambuco (1956 a 1964): Nazaré da Mata (Mata Norte), Palmares (Mata Sul) e**

**Caruaru (Agreste)**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2014.

SANTOS, Lidiane Nayara Nascimento dos. **Movimento de Educação de Base – MEB – no estado da Paraíba**: vestígios de uma experiência educacional (1966-1971). 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, 2017.

SANTOS, Aline Teles; MIRANDA, Elinaldo Ferreira. Educação do rural versus educação do campo: paradigmas e controvérsias. *In*: Seminário Nacional, 6. e Seminário Internacional Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional, 2., 2017, Vitória da Conquista. **Anais eletrônicos Seminário Gepráxis**. Vitória da Conquista, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017. Disponível em: <http://anais.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/viewFile/7206/6990>. Acesso em: 26 mar. 2022.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, São Leopoldo, n.1, p. 1-15, jul., 2009. <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351/pdf>. Acesso em: 26 jan. 2022.

SETEMY, Adrianna Cristina Lopes. Vigilantes da moral e dos bons costumes: condições sociais e culturais para a estruturação política da censura durante a ditadura militar. **Topoi** (Rio J.), Rio de Janeiro, v. 19, n. 37, p. 171-197, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/topoi/a/hphSyQc6TDYyWFbJ5gkVMWD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 04 jan. 2024.

SILVA, Leusa Alves de Moura. **Educação popular e sindicalismo**: o Movimento de Educação de Base (MEB) e o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Itauçu/GO. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, 2006.

SILVA, Osvaldo. **A foice e a cruz**: comunistas e católicos na história do sindicalismo dos trabalhadores rurais do Paraná. Curitiba: 2006. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=WhT0bE1o9fsC&oi=fnd&pg=PA19&dq=hist%C3%B3ria+dos+trabalhadores+rurais&ots=QNTCtDn488&sig=nx-yUh5kqeY5K6dw7q0iYFTTr3Gs#v=onepage&q=hist%C3%B3ria%20dos%20trabalhadores%20rurais&f=false>. Acesso em: 21 abr. 2022.

SILVA, Bruno Souza da. “Sim senhor seu coroné!”: coronelismo, clientelismo e favoritismo na república velha. **Revista Todavia**, n. 1, jul. 2010, p. 23-38. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/revistatodavia/Artigo2%20-%20Revista%20Todavia.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2024.

SILVA, Maria Aparecida de Moraes. Trabalho rural: as marcas da raça. **Lua Nova**, n. 99, 2016, p. 139-167.

SILVA, Madson Gonçalves da. Industrialização, migração e reflexos da violência na cidade da Serra, Espírito Santo. **Revista do Arquivo Público do Estado do Espírito Santo**, 2017, v. 1, n. 1, p. 159-177.

SILVA, Francisco Tenório da. **O discurso de resistência nos materiais didáticos do Movimento de Educação de Base (MEB)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, 2020.

SOUZA, Claudia Moraes de. **Pelas ondas do rádio: cultura popular, camponeses e o MEB**. 2006. Tese (Doutorado em História Social) - Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade de São Paulo, 2006.

SOUZA, Cláudia Moraes. Vida e Trabalho no Mundo Rural: Trabalhadores do Movimento de Educação de Base (1961-1964). **Revista Mundos do Trabalho**, v. 2, n. 3, janeiro-julho de 2010, p. 281-306.

STOCKMANN, Daniel. Breve história da profissionalização docente no Brasil. **Perspectivas em Diálogo**, Naviraí, v. 5, n. 10, p. 105 -123, jul.- dez. 2018. Disponível em: file:///C:/Users/marin/Downloads/6782-Texto%20do%20artigo-24470-1-10-20190319.pdf. Acesso em: 15 mai. 2024.

STRECK, Danilo Romeu. A educação popular e a (re)construção do público. Há fogo sob as brasas? **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 272 – 284, mai./ago.,2006.

STRECK, Danilo Romeu. Paulo Freire e a consolidação do pensamento pedagógico na América Latina. In: STRECK, Danilo R. (org.). **Fontes da pedagogia Latino-Americana**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2010. p. 329-345.

TEIXEIRA, Wagner da Silva. **Educação em tempos de luta: história dos movimentos de educação e cultura popular (1958-1964)**. 2008. Tese (Doutorado em História) - Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal Fluminense, 2008.

ZACHEU, Aline Aparecida Pereira Zacheu; CASTRO, Laura Laís de Oliveira. Dos tempos imperiais ao PNLD: a problemática do livro didático no Brasil. In: JORNADA DO NÚCLEO DE ENSINO DE MARÍLIA, 14., Marília. **Anais eletrônicos [...]**. Marília: Universidade Estadual Paulista, 2015. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2015/jornadadonucleo/dos-tempos-imperiais-ao-pnld--a-problemativa1.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2021.

WALDMAN, Eliseu Alves; SATO, Ana Paula Sayuri. Trajetória das doenças infecciosas no Brasil nos últimos 50 anos: um contínuo desafio. **Revista de Saúde Pública**, v. 50, n. 68, p. 1-18, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsp/a/9c5bKh8zf4By6BGcDRkLXkH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 nov. 2023.

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

WEFFORT, Francisco C. Educação e política: reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade. In: FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022. p.7-39.