

ARTIGO | Fluxo contínuo

OS PRECEDENTES DO MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE (MEB): caminhos para a constituição e contexto sócio-histórico a partir das cartilhas “Viver é lutar” e “Mutirão”

THE PRECEDENTS OF MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE (MEB): ways to constitution and socio-historical context based on the primers “Viver é lutar” and “Mutirão”

LOS PRECEDENTES DEL MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE (MEB): caminos hacia su constitución y contexto socio histórico a partir de los libros didacticos “Viver é lutar” y “Mutirão”

Marina da Rocha
Isabel Aparecida Bilhão

RESUMO

O artigo objetiva analisar o contexto sócio-histórico no qual se constituiu o Movimento de Educação de Base (MEB), bem como os grupos envolvidos nesse processo e a influência desse cenário na criação de duas cartilhas desenvolvidas pelo Movimento: A “Viver é lutar”, publicada em 1963 e a “Mutirão”, publicada em 1965, portanto, embora próximas temporalmente, estão situadas em contextos sociopolíticos distintos. A metodologia consiste em revisão bibliográfica e em análise documental. As considerações finais apontam que o contexto do nacional-desenvolvimentismo, bem como da ditadura civil-militar influenciaram na elaboração das duas cartilhas. Na primeira ao se constatar a ênfase na alfabetização e conscientização do camponês como prioridade, enquanto na segunda há ênfase explícita no trabalho do camponês, com foco na lucratividade da terra e modernização do trabalho no campo.

Palavras-chave: Movimento de Educação de Base; cartilhas; Viver é lutar; Mutirão.

ABSTRACT

The article aims to analyze the socio-historical context in which the Movimento de Educação de Base (MEB) was formed, as well as the groups involved in this process and the influence of this scenario on

the creation of two booklets developed by the Movement: “*Viver é Lutar*”, published in 1963 and “*Mutirão*”, published in 1965, therefore, although close in time, they are located in different socio-political contexts. The methodology consists of a bibliographic review and document analysis. The final considerations point out that the context of national developmentalism, as well as the civil-military dictatorship, influenced the creation of the two primers. In the first, there is an emphasis on literacy and awareness among peasants as a priority, while in the second there is an explicit emphasis on the work of peasants, with a focus on land profitability and the modernization of work in the countryside.

Keywords: Movimento de Educação de Base; booklets; *Viver é lutar*; *Mutirão*.

RESUMEN

El artículo tiene como objetivo analizar el contexto sociohistórico en el que se formó el Movimento de Educação de Base (MEB), así como los grupos involucrados en este proceso y la influencia de este escenario en la creación de dos cartillas desarrolladas por el Movimiento: “*Viver é Lutar*”, publicado en 1963 y “*Mutirão*”, publicado en 1965, por lo que, aunque cercanos en el tiempo, se ubican en contextos sociopolíticos diferentes. La metodología consiste en una revisión bibliográfica y análisis de documentos. Las consideraciones finales señalan que el contexto del nacional-desarrollismo, así como de la dictadura civil-militar, influyeron en la creación de los dos libros didácticos. En el primero, hay un énfasis en la alfabetización y concientización campesina como prioridad, mientras que en el segundo hay un énfasis explícito en el trabajo campesino, con foco en la rentabilidad de la tierra y la modernización del trabajo en el campo.

Palabras-clave: Movimento de Educação de Base; libros didácticos; *Viver é lutar*; *Mutirão*.

Introdução

Este trabalho é o recorte de uma Tese de Doutorado a qual tem por objetivo 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.

O Movimento de Educação de Base (MEB) foi criado pela Igreja Católica, por meio da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), com o objetivo de desenvolver um projeto educativo, com base em escolas radiofônicas, junto às populações das áreas rurais consideradas subdesenvolvidas. A rede de rádio escolas do MEB alcançou todo o Nordeste e pontualmente o Norte, Sudeste e Centro-Oeste do País. Embora fosse uma

Os precedentes do Movimento de Educação de Base (MEB): caminhos para a constituição e contexto sócio-histórico a partir das cartilhas “Viver é lutar” e “Mutirão”

iniciativa eclesial, o Movimento recebeu financiamento estatal e se concretizou a partir de um decreto presidencial assinado por Jânio Quadros, em março de 1961. Em sua organização, o MEB contava com um Conselho Diretor presidido por Dom José Vicente Távora, Arcebispo de Aracaju, com uma equipe de coordenação pedagógica estabelecida no Rio de Janeiro, além de contar com uma equipe de professores locutores e supervisores, atuantes nos estados, e com uma ampla rede de monitores que, trabalhando voluntariamente, se responsabilizavam por acompanhar cotidianamente as atividades das escolas.

O Movimento de Educação de Base publicou as cartilhas “Viver é lutar” e “Mutirão”, as quais foram fortemente influenciadas pelo contexto histórico em que cada uma foi produzida. Para a análise proposta nesse artigo, destacam-se questões presentes no período histórico em que o Movimento teve início, ou seja, momento em que o desenvolvimentismo tinha grande influência na sociedade mundial e, em especial, em países como o Brasil, então considerados subdesenvolvidos¹. Além disso, busca-se compreender a influência dos distintos grupos que contribuíram para a elaboração de cada uma das cartilhas e que estão diretamente ligados com os precedentes que culminaram na criação do MEB.

A análise deste artigo baseia-se empiricamente na revisão bibliográfica relacionada ao contexto histórico de criação do Movimento de Educação de Base e dialoga com autores(as) pesquisadores(as) deste Movimento. Além disso, serão analisadas as capas e uma lição de cada uma das cartilhas, tendo como referencial metodológico a análise documental, se destaca o contexto, bem como por quem e com que finalidade os documentos foram produzidos. Considera-se que não há neutralidade nessa produção, uma vez que os documentos são elaborados 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.

¹ 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”.

A apresentação dessa discussão está organizada nos seguintes tópicos: Contexto histórico nacional e internacional e sua influência na criação do MEB, em que serão destacadas as principais características do contexto no período histórico em que o Movimento de Educação de Base foi criado; As inspirações para a criação do MEB: precedentes históricos, em que serão destacados movimentos de educação e cultura popular que influenciaram e inspiraram a criação do MEB; e por fim as considerações finais com reflexões acerca das discussões formuladas no presente artigo.

A seguir, serão apresentadas questões necessárias à compreensão da atuação do MEB, seus precedentes, quais experiências anteriores inspiraram a criação do Movimento e com que características este 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.

Contexto histórico nacional e internacional e sua influência na criação do MEB

O processo 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 (1999 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”. Em âmbito 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, pode ser dividido em dois períodos, de acordo com Alexandre Black de Albuquerque (2015), o primeiro ocorreu no governo de Getúlio Vargas e o segundo, denominado de industrialização pesada, ocorreu no período do governo de Juscelino Kubitschek, sua principal diferença, em relação ao 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. Naquele período, precisamente no ano de 1947, 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 proposta 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). Naquele contexto do Plano de Metas, o desenvolvimento da educação passou a ser considerado imprescindível para o desenvolvimento econômico do país (Paiva, 1983). No que se refere à questão, 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 contendo uma mensagem considerada simples. 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 país naquele 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 CNBB²(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).

² “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).

Os precedentes do Movimento de Educação de Base (MEB): caminhos para a constituição e contexto sócio-histórico a partir das cartilhas “Viver é lutar” e “Mutirão”

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”. 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.

A iniciativa privada também se interessou por esse novo nicho aberto pela educação radiofônica, e a empresa Philips passou a desempenhar, por meio de sua subsidiária brasileira, um papel importante na legitimação e expansão do sistema nacional de rádio educação. Entre outras medidas, a empresa financiou a publicação do livro *Educação fundamental pelo rádio: alfabetização de adultos e cultura popular por meio de sistemas radiofônicos com recepção organizada* — publicado em 1956 — por João Ribas da Costa, professor e funcionário da Philips do Brasil na época. Esse livro teve um impacto significativo e influenciou algumas decisões do Ministério da Educação relacionadas com a criação do Sistema Nacional de Rádio Educativo (Sirena) (Bilhão; Klafke, 2020).

Para selar a aliança que levaria ao estabelecimento do MEB, inicialmente uniram-se Igreja Católica e Philips do Brasil. Mas, ainda 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 Vicente 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 pregressa 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 teve continuidade. E a partir da intensa troca de cartas e informações, tem-se, enfim, a publicação do decreto presidencial, dando início ao MEB.

Jânio 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 governo Jânio Quadros, 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

Os precedentes do Movimento de Educação de Base (MEB): caminhos para a constituição e contexto sócio-histórico a partir das cartilhas “Viver é lutar” e “Mutirão”

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.

As inspirações para a criação do MEB: precedentes históricos

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 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). No período, foram 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, “[...] 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 objetivos 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 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 RENEK “[...] 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 contribuíra 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 RENEK 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

Os precedentes do Movimento de Educação de Base (MEB): caminhos para a constituição e contexto sócio-histórico a partir das cartilhas “Viver é lutar” e “Mutirão”

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),

[...] 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 o 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 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, Wanderley (1984) destaca que, dentre os diversos diálogos divergentes e convergentes, um dos principais estava relacionado à educação. Nesse aspecto, destacavam-se questões como: de que forma

Os precedentes do Movimento de Educação de Base (MEB): caminhos para a constituição e contexto sócio-histórico a partir das cartilhas “Viver é lutar” e “Mutirão”

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 Católica³, 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 desses 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).

No entanto, 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,

³ 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 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

Os precedentes do Movimento de Educação de Base (MEB): caminhos para a constituição e contexto sócio-histórico a partir das cartilhas “Viver é lutar” e “Mutirão”

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 [eclesiástica] 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, as atividades relacionadas ao MEB foram 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, o 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 nas 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” foi substituída pela cartilha “Mutirão”. Nesse sentido, é importante destacar o quanto as movimentações ocorridas no cenário nacional influenciaram tanto na criação do MEB, quanto na elaboração dos materiais didáticos desse Movimento.

A primeira cartilha, “Viver é lutar”, foi publicada em um momento de grande efervescência de grupos de esquerda e ligados à educação popular, enquanto “Mutirão” foi publicada em um contexto de repressão devido ao golpe civil-miliar. Sendo assim, ambas são fruto de seu contexto e possuem características próprias ligadas a ele.

Para exemplificar, apresentam-se a seguir as imagens das capas de ambas as cartilhas e uma lição de cada uma, para se ter noção mais direta das mudanças acima mencionadas.

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

Imagem 1 – Capa da Cartilha “Viver é lutar”



Fonte: MEB (1963).

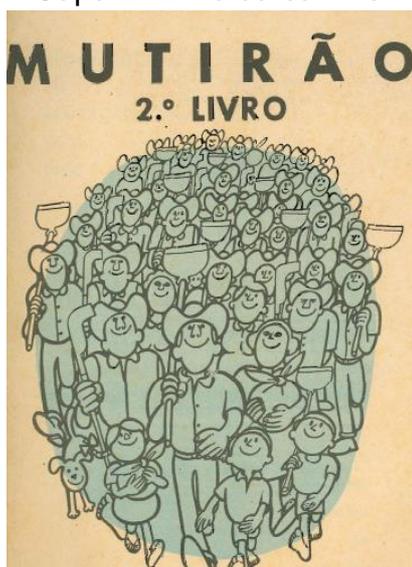
Vê-se que esta possui um desenho que simboliza uma aula radiofônica, o professor ou monitor(a), ao quadro, escreve as lições transmitidas pelo rádio, enquanto os(as) trabalhadores(as)/estudantes estão em volta da mesa (onde se localiza o rádio). Ao analisar o título da cartilha, a partir da formação 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.

Os precedentes do Movimento de Educação de Base (MEB): caminhos para a constituição e contexto sócio-histórico a partir das cartilhas “Viver é lutar” e “Mutirão”

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.

A seguir está a capa da cartilha “Mutirão”:

Imagem 2 – Capa 2º Livro da cartilha “Mutirão”



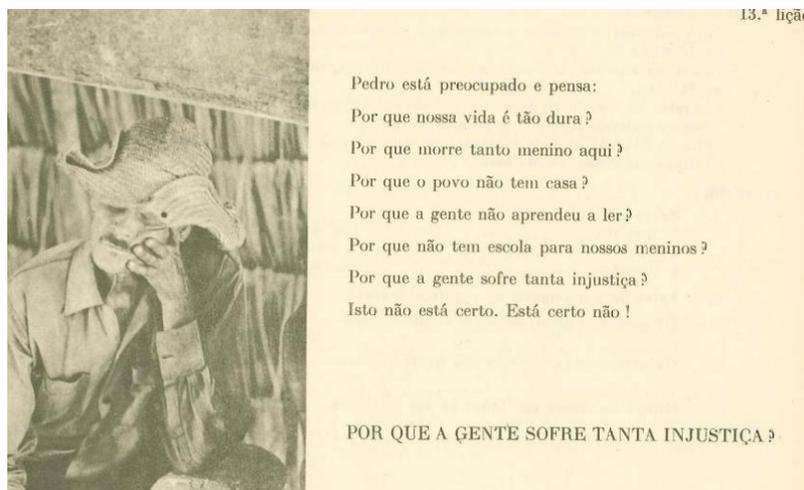
Fonte: MEB (1965).

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 reapresentação da realidade de forma bem mais lúdica e suavizada e, por vezes, infantilizada.

A seguir, serão apresentadas as análises de uma lição da cartilha “Viver é lutar”, a fim de exemplificar como foram construídas as lições desta cartilha

com base no contexto histórico em que ela foi publicada, bem como a partir da influência da equipe que a publicou, como mencionado acima.

Imagem 3 – Décima terceira lição e imagem da cartilha “Viver é lutar”



Fonte: MEB (1963).

Na décima terceira lição da cartilha “Viver é lutar”, 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 à subsistência do povo, as quais já começaram a ser mostradas 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

Os precedentes do Movimento de Educação de Base (MEB): caminhos para a constituição e contexto sócio-histórico a partir das cartilhas “Viver é lutar” e “Mutirão”

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.

Imagem 4 – 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 eficazes, 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 implicava na necessidade de preparar os(as) trabalhadores(as) do campo para se beneficiarem dela, 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 ser 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).

Ao analisar algumas das lições presentes em ambas as cartilhas mencionadas neste artigo, é possível perceber que em “Viver é lutar”, desde a concepção de sua capa, até as lições apresentadas, há ênfase na educação, na metodologia de ensino que engloba a educação popular e sua vinculação entre alfabetização e conscientização, o que se torna perceptível, em especial, pelos inúmeros questionamentos presentes nas lições mostradas, bem como no decorrer de todo o material desta cartilha.

Por outro lado, em “Mutirão”, há o destaque ao trabalho do camponês, especialmente voltado para a busca da lucratividade provinda da terra, o que se relacionava à industrialização e à modernização do campo. O afastamento do processo de conscientização para a ênfase no trabalho está, ainda, evidenciado na ausência de perguntas e questionamentos desta cartilha, que, conseqüentemente, não leva o(a) trabalhador(a) a questionar sua própria realidade, como ocorre em “Viver é lutar”.

Considerações finais

Este artigo teve como objetivo analisar o contexto sócio-histórico em que surgiu Movimento de Educação de Base, bem como os grupos envolvidos em

Os precedentes do Movimento de Educação de Base (MEB): caminhos para a constituição e contexto sócio-histórico a partir das cartilhas “Viver é lutar” e “Mutirão”

sua constituição, e a influência desse cenário na criação de duas cartilhas desenvolvidas pelo Movimento: A “Viver é lutar” e a “Mutirão”, publicadas em momentos históricos distintos. Portanto, ao observar a influência do nacional-desenvolvimentismo, nacional e internacionalmente, a partir dos anos de 1950, é possível compreender a motivação de diversos grupos que buscavam combater o analfabetismo no Brasil, considerado um país em desenvolvimento, a partir de iniciativas educacionais. Assim sendo, levando em consideração os objetivos internos de cada setor, Igreja Católica e Estado brasileiro uniram-se em prol da criação do MEB.

No entanto, o MEB, apesar de ser um Movimento diretamente ligado à Igreja Católica recebeu influência de diversos grupos durante a sua criação. Em um primeiro momento era coordenado pela hierarquia da Igreja Católica. Porém, devido à grande profusão de grupos vinculados à esquerda e à educação popular, no período, o MEB também recebeu influência de tais grupos, e foi nesse contexto que foi criada a cartilha “Viver é lutar”, no ano de 1963.

Diferente do que ocorreu com a cartilha “Mutirão”, a qual sofreu, principalmente, influência do contexto sócio-histórico, após o golpe civil-militar de 1964, com fortes alterações que atingiram o MEB. Um setor mais conservador da CNBB voltou a assumir o comando da equipe nacional do Movimento de Educação de Base, em especial por influência do novo governo ditatorial que recebeu denúncias sobre a possível relação do MEB com o comunismo. A fim de alterar esta imagem, a qual foi vinculada ao Movimento, a equipe decidiu por publicar uma nova cartilha, a “Mutirão”, com viés mais voltado à cooperação e desvinculado da relação com a luta de classes, que era característico da cartilha anterior.

Este artigo buscou, ainda, a partir da análise de algumas lições, das cartilhas já mencionadas, relacionar e comparar o contexto sócio-histórico em que cada cartilha foi produzida, juntamente com os grupos envolvidos na produção de cada uma. Nesse sentido, partiu-se das próprias cartilhas e de documentos complementares a análise do período sócio-histórico.

Assim, destaca-se o quanto a ditadura civil-militar assumiu um papel repressivo na sociedade brasileira, que afetou diretamente a educação do país. Já que antes de sua deflagração, havia uma profusão de movimentos de

cultura e educação popular que buscavam a conscientização ampla da população, a partir de ideias da educação popular. No entanto, com a ditadura perdurou uma educação com foco na produtividade e modernização, essa ruptura ainda pode ser observada na sociedade brasileira atualmente. Portanto, se faz necessário repensar as políticas educacionais em prol de uma educação mais conscientizadora e menos produtivista. Nesse sentido, o estudo sobre características históricas do desenvolvimento educacional brasileiro podem colaborar para a ampliação do conhecimento sobre os embates, tensões, contradições e resistências que têm permeado a trajetória da educação nacional.

Neste estudo foram citados e utilizados alguns documentos, para além das cartilhas, que compuseram e auxiliaram a análise destas. Para estudos futuros sobre o MEB, indica-se o aprofundamento de outros documentos produzidos por este Movimento e sua relação com as cartilhas.

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_desenvolvimentismo-nos-governos-vargas-e-jk.pdf. Acesso em: 09 nov. 2021.

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.

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, pp. 1-23, 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, pp. 1-24, 2021.

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->

Os precedentes do Movimento de Educação de Base (MEB): caminhos para a constituição e contexto sócio-histórico a partir das cartilhas “Viver é lutar” e “Mutirão”

[dobrasilcnbb#:~: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.

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. Acesso em: 04 nov. 2020. p. 1-15.

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

FERRARO, Alceu Ravanello. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, pp. 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, pp. 212-221, mai/ago 2015.

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

KADT, Emanuel de. **Católicos radicais no Brasil**. Trad. 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, Porto Alegre, 2011.

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, Recife, 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.

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). **Mutirão**: 2º Livro de leitura. Ilust. de Ziraldo. Rio de Janeiro: MEB, 1965.

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

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. pp. 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, Goiás, 2008.

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. pp. 329-345.

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

Recebido em: 01/02/2024

Aceito em: 29/09/2024

Marina da Rocha

Doutora e Mestra em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos/ UNISINOS e licenciada em Letras pela mesma instituição. Atua como professora na rede pública estadual do Rio Grande do Sul. Tem interesse pelos temas: Educação Popular; Movimento de Educação de Base; Economia Solidária; (Des)colonialidade; Interculturalidade.

 marina.darocha@hotmail.com

 <http://lattes.cnpq.br/0904042392561971>

 <https://orcid.org/0000-0003-2645-5727>

Isabel Aparecida Bilhão

Doutora em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS, Mestra em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/PUCRS e graduada em História pela Faculdade Porto-Alegrense de Educação Ciências e Letras/FAPA. É Professora e Pesquisadora na Universidade do Vale do Rio dos Sinos/UNISINOS. Tem interesse pelos temas: relações históricas entre educação e trabalho, história da educação profissional, história dos trabalhadores em âmbito rural e urbano.

 ibilhao@unisinis.br

 <http://lattes.cnpq.br/9411371632646979>

 <https://orcid.org/0000-0002-2299-1429>