



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CEDU  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

FRANCISCO TENÓRIO DA SILVA

**O DISCURSO DE RESISTÊNCIA NO MATERIAL DIDÁTICO DO MOVIMENTO  
DE EDUCAÇÃO DE BASE (MEB)**

Maceió  
2020

FRANCISCO TENÓRIO DA SILVA

**O DISCURSO DE RESISTÊNCIA NOS MATERIAIS DIDÁTICOS DO MOVIMENTO  
DE EDUCAÇÃO DE BASE (MEB)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, como requisito final para obtenção de título de mestre em Educação Brasileira, na linha de pesquisa História e Política da Educação, no Grupo de Pesquisa Políticas Públicas: História e Discurso.

Orientadora: Profa. Dra. Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante.

Maceió  
2020

## FICHA CATALOGRÁFICA

**Catálogo na fonte Universidade  
Federal de Alagoas Biblioteca  
Central  
Divisão de Tratamento Técnico**

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 – 1767

S586d Silva, Francisco Tenório da.  
O discurso de resistência nos materiais didáticos do Movimento de Educação de Base (MEB) / Francisco Tenório da Silva. – 2020.  
158 f. : il.

Orientadora: Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante.  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas.  
Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2020.

Bibliografia: f. 147-157.  
Anexo: f. 158.

1. Movimento de Educação de Base. 2. Análise do discurso. 3. Material didático. 4. Resistência. I. Título.

CDU: 371.64/.69:81'42

# FOLHA DE APROVAÇÃO



Universidade Federal de Alagoas  
Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

O DISCURSO DE RESISTÊNCIA NOS MATERIAIS DIDÁTICOS DO  
MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE (MEB)

**FRANCISCO TENORIO DA SILVA**

Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora, já referendada pelo  
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas  
e aprovada em 29 de setembro de 2020.

Banca Examinadora:

*msocavalcante*

Prof(a). Dr(a). MARIA DO SOCORRO AGUIAR DE O. CAVALCANTE (UFAL)  
Orientadora

*Inalda Maria dos Santos*

Prof(a). Dr(a). INALDA MARIA DOS SANTOS (UFAL)  
Examinador(a) Interno(a)

*Gesualda de Lourdes dos Santos Rasia*

Prof(a). Dr(a). GESUALDA DE LOURDES DOS SANTOS RASIA (UFPR)  
Examinador(a) Externo(a)

Dedico esta pesquisa ao meu saudoso pai, João Pedro da Silva (*in memoriam*), e a minha mãe, Maria Lúcia, que sempre sonharam e lutaram pela educação de seus filhos. A minha companheira Lucélia pelo seu apoio e compreensão; ao meu filho João Asafe e à pequena Débora, que são motivos da minha alegria em todo esse tempo. Dedico também a todos os educandos adultos e trabalhadores do Movimento de Educação de Base, pela dedicação e resistência por uma educação conscientizadora e libertadora.

## AGRADECIMENTOS

A jornada de um pesquisador é marcada por muito estudo, esforço, empenho e renúncias. Eu gostaria de agradecer algumas pessoas e instituições que foram fundamentais para a conclusão desta pesquisa. Por isso, expresso aqui, a minha gratidão e a importância que vocês tiveram e ainda têm na conquista deste sonho.

Agradeço a minha orientadora Professora Dra. Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante pela sua função social de orientar meu trabalho e de contribuir com paciência e rigorosidade na análise do meu projeto de Mestrado, e nas correções dos percalços da escrita.

Agradeço ao Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, História e Discurso (GEPPHED), do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, que recebeu esta proposta de estudo e oportunizou o desenvolvimento de mais uma produção científica direcionada à luta e resistência da classe trabalhadora.

Agradeço à Professora Dra. Inalda Maria dos Santos (UFAL) e à Professora Dra. Gesualda de Lourdes dos Santos Rasia (UFPR) pela contribuição no processo de qualificação, pelas indicações de leituras e por terem aceitado o convite em participar da banca examinadora.

Agradeço, em particular, à Professora Dra. Andréa Giordanna Araujo da Silva, que me acompanhou desde a graduação na Pedagogia, e por me incentivar a continuar no caminho da ciência, e pelas conversas sobre a Análise do Discurso e pelos livros que gentilmente me cedeu.

Agradeço a todos os professores que integram o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAL e aos colegas do mestrado de 2018, Jaciely, Aparecida, Josenilda e a Ana Luisa pelas discussões, contribuições e indicações bibliográficas ao meu projeto de pesquisa.

Agradeço ao professor Fernando Pimentel, coordenador do Programa de Pós-Graduação pela presteza e eficiência da solicitude dos serviços burocráticos.

Agradeço aos servidores do Arquivo Público de Alagoas, que se mostraram prestativos no processo de localização dos documentos e pela resistência de manter as fontes primárias da história de Alagoas. Agradeço à Arquidiocese de Maceió, por disponibilizar o acervo para o desenvolvimento da pesquisa e pela parceria com a Universidade Federal de Alagoas de possibilitar a guarda, a organização e a abertura para os pesquisadores desenvolverem projetos de pesquisa.

Por fim, agradeço ao Autor da vida, que me proporcionou saúde e energia para o desenvolvimento desta pesquisa e a toda sociedade alagoana que por meio dos seus impostos garante a existência de uma universidade pública, gratuita e referenciada.

## **EPÍGRAFE**

Aprendi com ele um modo de pensar a linguagem que me permitiu  
compreender que a reflexão não é nunca fria: lugar de emoção,  
de debate, de opressão, mas também de resistência.

Eni Orlandi



## RESUMO

O Movimento de Educação de Base (MEB) fomentou a educação de base no início da década de 1960, nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país, quando foram utilizadas escolas radiofônicas para alfabetizar os adultos, caracterizando-se, inicialmente, como uma educação confessional. O presente trabalho resulta de investigações desenvolvidas no grupo de estudos Políticas Públicas: história e discurso, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAL, e tem como objetivo analisar os discursos de resistência na cartilha Viver é Lutar e o de adaptação na cartilha Mutirão. O universo discursivo analisado abarca nos livros de leitura Viver é Lutar e Mutirão do MEB que foram utilizadas em todo território nacional, por meio da transmissão de seus conteúdos pelas escolas radiofônicas. As condições de produção amplas revelam um país marcado pela efervescência política e social, pela polarização dos grupos de esquerda e de direita interpelados pela ideologia nacional-desenvolventista. Os governos de Janio e Goulart, constituíram-se por uma política de independência, marcado por práticas populistas. No cenário educacional, o analfabetismo era a causa do "atraso" econômico que impedia o progresso da nação e a política de governo era aumentar o número de eleitores. É nesse contexto que aparece o MEB, voltado para as classes populares. O aporte teórico-metodológico desta pesquisa é a Análise do Discurso fundada por Michel Pêcheux e ancorada no materialismo histórico-dialético. Acionaremos, na análise do objeto, as categorias da AD como: as Condições de Produção do Discurso; a Formação Discursiva, a Memória Discursiva e o Silenciamento. Os teóricos da AD que dialogamos para a fundamentação desta pesquisa foram: Cavalcante (2007), Courtine (2009), Florêncio (2007), Indursky (2013), Maldidier (2017), Orlandi (2012), Pêcheux (2014) Volóchinov (2018), entre outros. A partir da análise, observa-se que a cartilha Viver é Lutar materializa o discurso ideológico de resistência produzindo uma educação conscientizadora e politizadora dos sujeitos, enquanto a cartilha Mutirão expressa o conceito de "cooperação" com o regime. Assim sendo, o golpe civil-militar em 1964 resultou no apagamento discursivo da cartilha Viver é Lutar, já que ocorreu a substituição pelo material didático Mutirão, estabelecendo uma política de adaptação às condições postas pelo golpe militar.

**Palavras-Chaves:** Movimento de Educação de Base. Discurso. Resistência.

## ABSTRACT

The Basic Education Movement (MEB) fostered basic education in the early 1960s, in the North, Northeast and Midwest regions of the country, when radio schools were used to teach adults how to read and write, initially characterized as confessional education. The present work results from investigations developed in the Public Policies study group: history and discourse of the Graduate Program in Education at UFAL and aims to analyze the discourses of resistance in the *Viver é Lutar* booklet and the adaptation discourse in the *Mutirão* booklet. The discursive universe analyzed includes in the reading books *Viver é Lutar* and *Mutirão* of MEB that were used throughout the national territory, through the transmission of its contents by radio schools. Broad production conditions reveal a country marked by political and social effervescence, by the polarization of left and right groups challenged by the national-developmental ideology. The governments of Janio and Goulart were constituted by a policy of independence, marked by populist practices. In the educational scenario, illiteracy was the cause of the economic "backwardness" that impeded the nation's progress and the government policy was to increase the number of voters. It is in this context that MEB appears, aimed at the popular classes. The theoretical-methodological contribution of this research is Discourse Analysis founded by Michel Pêcheux anchored in historical-dialectical materialism. We will trigger, in the analysis of the object, the categories of AD such as: the Conditions of Production of the Discourse; Discursive Formation, Discursive Memory and Silencing. The AD theorists that we spoke for the foundation of this research were: Cavalcante (2007), Courtine (2009), Florêncio (2007), Indursky (2013), Maldidier (2017), Orlandi (2012), Pêcheux (2014) Volóchinov (2018) among others. From the analysis, it is observed that the *Viver é Lutar* booklet materializes the ideological resistance discourse producing an awareness and politicizing education of the subjects, while the *Mutirão* booklet expresses the concept of "cooperation" with the regime. Thus, the civil-military coup in 1964 resulted in the discursive erasure of the *Viver é Lutar* booklet, since the *Mutirão* teaching material was replaced, establishing a policy of adapting to the conditions put in place by the military coup.

**Keywords:** Basic Education Movement. Speech. Resistance.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ACB	Ação Católica Brasileira
AD	Análise do Discurso
AIE	Aparelho Ideológico do Estado
BDTD	Banco de Dados Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CPC	Centros Populares de Cultura
FI	Formação Ideológica
FD	Formação Discursiva
GEPPHED	Grupo de Pesquisa Políticas Públicas: História e Discurso
INEP	Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa
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
FNEP	Fundo Nacional de Ensino Primário
MEB	Movimento de Educação de Base
PCB	Partido Comunista Brasileiro
RENEC	Representação Nacional das Emissoras Católicas
SAR	Serviço de Assistência Rural
SIRENA	Sistema de Rádio Educativo Nacional
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Organograma da Estrutura do MEB/Nacional.....	55
<b>Figura 2</b> - Jornal Semeador (1964).....	78
<b>Figura 3</b> - Capa do Livro de Leitura Viver é Lutar.....	103
<b>Figura 4</b> - Capa do Manual Mensagem.....	109
<b>Figura 5</b> - Capa do Manual Fundamentação.....	109
<b>Figura 6</b> - Capa do Manual Justificação.....	110
<b>Figura 7</b> - Capa do Livro Mutirão.....	111
<b>Figura 8</b> - Cartilha Viver é Lutar 1º lição.....	116
<b>Figura 9</b> - 4º lição.....	118
<b>Figura 10</b> - 5º lição.....	120
<b>Figura 11</b> - 8º lição.....	121
<b>Figura 12</b> - 10º lição.....	123
<b>Figura 13</b> - 16º lição.....	123
<b>Figura 14</b> - 18º lição.....	126
<b>Figura 15</b> - 21º lição.....	126
<b>Figura 16</b> - Cartilha Mutirão Lição 2.....	129
<b>Figura 17</b> - Lição 4.....	134
<b>Figura 18</b> - Lição 12.....	134
<b>Figura 19</b> - Lição 14.....	136
<b>Figura 20</b> - Lição 16.....	136

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1-</b> Números de treinamentos de monitores do MEB 1961 a 1965.....	76
--	----

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Campanha de Educação de Adultos no Brasil.....	52
<b>Quadro 2</b> - Resumo Gerais do Objetivo do MEB.....	53
<b>Quadro 3</b> - Os Movimentos de Educação Popular.....	59
<b>Quadro 4</b> - Repercussões na imprensa sobre a cartilha Viver é Lutar.....	62
<b>Quadro 5</b> - As Temáticas apresentadas na cartilha Viver é Lutar.....	105

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Taxa de analfabetismo de Jovens e Adultos no Brasil (1940 - 1970).....	54
<b>Tabela 2</b> - Sistema de Educação de Base - 1965.....	66
<b>Tabela 3</b> - Números de Escolas Radiofônicas em Alagoas de 1961 a 1965.....	73
<b>Tabela 4</b> - Treinamento de líderes e monitores do MEB.....	76
<b>Tabela 5</b> - Números de alunos concluintes do MEB de 1961 - 1965.....	77
<b>Tabela 6</b> - O MEB em Alagoas.....	77

## SUMÁRIO

<b>1. CONSIDERAÇÕES INICIAS.....</b>	<b>17</b>
<b>2. TRABALHO, ESTADO E EDUCAÇÃO: DESVELANDO O CONTEXTO SOCIAL, HISTÓRICO E POLÍTICO DO MEB.....</b>	<b>27</b>
<b>2.1 Concepção sobre o Trabalho.....</b>	<b>27</b>
<b>2.2 Concepção sobre o Estado.....</b>	<b>30</b>
<b>2.3 Sobre Educação.....</b>	<b>34</b>
2.3.1 O que foi o Movimento de Educação de Base? .....	37
2.3.2 A estruturação e o funcionamento do MEB/Nacional.....	39
<b>2.4 O MEB no Estado de Alagoas.....</b>	<b>67</b>
<b>3. OS APORTES TEÓRICOS-METODOLÓGICO DA ANÁLISE DO DISCURSO DA VERTENTE FRANCESA.....</b>	<b>83</b>
<b>3.1 Considerações sobre Análise do Discurso.....</b>	<b>83</b>
3.1.1 Língua, Discurso e Ideologia.....	86
<b>3.2 Condições de Produção.....</b>	<b>88</b>
<b>3.3 A Formação Ideológica.....</b>	<b>91</b>
<b>3.4 A Formação Discursiva.....</b>	<b>93</b>
<b>3.5 A Memória Discursiva.....</b>	<b>95</b>
<b>3.6 A Política do Silêncio.....</b>	<b>97</b>
<b>3.7 A Constituição do <i>Corpus</i>.....</b>	<b>99</b>
<b>4. RESISTÊNCIA X SILENCIAMENTO NOS MATERIAIS DIDÁTICOS DO MEB.....</b>	<b>112</b>
<b>4.1 O discurso de resistência na cartilha <i>Viver é Lutar</i>.....</b>	<b>113</b>
<b>4.2 O silenciamento da luta de classe na cartilha <i>Mutirão</i>.....</b>	<b>132</b>
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>140</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>147</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>158</b>



## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esta pesquisa ocupa-se do discurso de resistência do Movimento de Educação de Base materializados na cartilha **Viver é Lutar** (1963) e o silenciamento de luta de classe na cartilha **Mutirão** (1965), tendo como base teórico-metodológica os pressupostos da Análise do Discurso (AD) de linha francesa, ancorada no materialismo histórico-dialético.

Para compreendermos o contexto histórico e social da época, evidenciamos que o Movimento de Educação de Base (MEB) foi um movimento educativo de âmbito nacional que promoveu a educação aos sujeitos do campo das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país.

A origem do MEB aconteceu por meio de uma parceria entre a Igreja Católica e o presidente Jânio Quadro; ambos assinaram o Decreto Federal 50.370, de 21 de março de 1961, fomentando a educação de base para os sujeitos da zona rural. O MEB foi o único movimento educacional da Igreja Católica que atuou na educação durante o regime militar, pós 1964, e permanece até os dias atuais, em alguns estados da federação, desenvolvendo a educação popular em parceria com os governos estaduais<sup>1</sup>.

Em 1963, o governo de João Goulart reafirma a aliança com a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) por meio de um novo Decreto, 52.267, de 17 de julho de 1963, o qual determinava a execução da educação de base por intermédio das escolas radiofônicas nas áreas subdesenvolvidas do país. Contudo, as atividades pedagógicas do MEB se concentraram nos seguintes estados: Alagoas, Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte, Ceará, Piauí, Bahia, Sergipe, Amazonas, Pará, Rondônia, Goiás, Mato Grosso e norte de Minas Gerais.

As condições de produção do Estado brasileiro, nas décadas de 1950 e 1960, constituíram-se por um processo de transformações conjunturais no aspecto econômico devido ao processo de urbanização e industrialização que avançaram nos grandes centros urbanos, resultando em efeitos de modernização e "progresso" da sociedade brasileira. Dessa forma, buscava-se, por meio da educação, qualificar os trabalhadores para as demandas do mercado. Além disso, haviam os conflitos político-ideológicos entre os grupos conservadores das antigas oligarquias rurais e os progressistas/populistas, representados por uma classe urbana e industrial que

---

<sup>1</sup>Na atualidade o MEB, continua vinculada a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil - CNBB, sediada no Distrito Federal. Os seus projetos educacionais são baseados na educação popular e permanece atuando nos estados do Amazonas, Roraima, Ceará, Piauí, Maranhão, Distrito Federal e Norte e Nordeste de Minas Gerais, em regime de parceria com os governos estaduais, em Alagoas o trabalho do MEB. As informações sobre o MEB na atualidade se encontra disponível no site: <https://www.meb.org.br/quem-somos/Acesso> em: 20 mai. 2019.

disputavam o poder político do Estado. No campo educacional brasileiro, o Mapa do Analfabetismo do Brasil<sup>2</sup> publicado em 2003, apresentou os índices de analfabetismo do século XX, ou seja, em meados da década de 1960, o país tinha 39,6% de analfabetos de educandos acima de 15 anos, isto é, eram aproximadamente quinze milhões e novecentos sessenta quatro mil e oitocentos cinquenta duas pessoas (15.964.852) que não podiam eleger os seus representantes, já que nesse período, os analfabetos não podiam votar.

A instituição da República em 1889 estabeleceu a separação da Igreja do Estado brasileiro, firmando a laicidade. Assim sendo, a Igreja Católica lutava para manter a hegemonia nos aspectos religiosos, culturais e morais da sociedade brasileira.

Avançando no tempo, o discurso da Igreja Católica passava por transformações na sua doutrina, entre as décadas de 1950 e 1960, especialmente, após a realização do Concílio de Vaticano II, realizado pelos papas, João XXIII e posteriormente pelo papa Paulo VI, respectivamente, que aprovaram *Encíclicas*, produzindo discursos educacionais, religiosos, morais e culturais.

O discurso oficial da Igreja Católica estava condicionado às transformações sociais provocadas pelos conflitos ideológicos entre o capitalismo e o socialismo no período da Guerra Fria. Por outro lado, o Brasil buscava atender às exigências internacionais, especialmente, da UNESCO que, após a Segunda Guerra Mundial, implementou diretrizes políticas educacionais nos países subdesenvolvidos da América Latina. Ou seja, o foco da instituição internacional era introduzir uma educação de base direcionada para os trabalhadores, a fim de contribuir para o desenvolvimento do país.

No início da década de 1960, o Brasil passava por uma efervescência política e cultural, alinhado ao fenômeno social denominado populismo e que durou entre os anos de 1930 a 1964, interrompido pelo golpe militar. Nesse contexto, o aparecimento do MEB se constituía, inicialmente, como um programa educacional e confessional, porém, a participação de diversos grupos denominados leigos, conduziu o Movimento para a educação popular, resultando em conflitos entre a hierarquia conservadora da Igreja e os leigos, grupos católicos alinhados a uma visão progressista e social. (FÁVERO, 2006).

Em 1962, ocorreu a primeira reunião dos Coordenadores do MEB, que resultou na criação do livro de leitura **Viver é Lutar**, material que é objeto de estudo dessa dissertação. Essa cartilha foi um material didático que se destinava à alfabetização dos adultos e revelava a ideologia do MEB. A segunda cartilha em análise é o **Mutirão**, em substituição ao material

---

<sup>2</sup> Disponível no site do INEP. [http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/485756](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/485756). Acesso em: 18 jun. 2020.

didático anterior, já que na época, a cartilha **Viver é Lutar** foi considerada subversiva pelo governo militar.

O objetivo do estudo discursivo é analisar o acontecimento discursivo materializados nos materiais didáticos produzidos pelo MEB, as cartilhas **Viver é Lutar** e **Mutirão**. Tomamos a posição de acontecimento adotada por Pêcheux (2012, p. 17) em sua obra *O discurso estrutura ou acontecimento*, ao afirmar que "o acontecimento, no ponto de encontro de uma atualidade e uma memória". Desse modo, o discurso de resistência permite compreender a dimensão ideológica do MEB, inserido em determinado momento histórico. Além disso, analisaremos o silenciamento inscrito na cartilha Mutirão, que resultou no processo de adaptação do MEB às medidas adotadas pelo regime militar no campo educacional.

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. A proposta do MEB, como dito anteriormente, era implementar a educação de base aos educandos da zona rural, por meio das escolas radiofônicas.

Em Alagoas, as escolas radiofônicas funcionavam através de dois veículos de comunicação: o primeiro, a Rádio Educativa Palmares, localizada na cidade Maceió, que transmitiam as aulas para os indivíduos do campo que viviam nos municípios da zona metropolitana; segundo, a Emissora do Rio São Francisco, na cidade de Penedo, que comunicava para os homens e mulheres da região do Rio São Francisco.

A motivação para pesquisar a História do MEB em Alagoas ocorreu através de um trabalho voluntário com vários estudantes do curso de graduação de História e de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas no ano de 2016, coordenado pela Professora Irinéia Maria dos Santos Franco do Departamento de História (UFAL). As atividades aconteceram no Arquivo da Arquidiocese de Maceió, onde selecionamos, catalogamos e higienizamos diversos documentos do MEB que estavam armazenados em caixas. É nesse ínterim de leituras do acervo que surgiram inquietações sobre a atuação do MEB em Alagoas.

Além disso, o interesse em investigar os documentos apareceu desde a minha primeira formação no curso de História em 2001, quando cursei a disciplina Arquivologia e me interessei pelos estudos em fontes primárias. No curso de Pedagogia (2012-2019), participamos de Projetos de Extensão aplicados à História da Educação, além de participar do Projeto de Iniciação Científica (PIBIC), que permitiu acesso aos Centros de Documentação do Estado de Alagoas como: o Arquivo Público de Alagoas, a Arquidiocese de Maceió e o Instituto Histórico Geográfico de Alagoas.

As atividades aconteceram no Arquivo da Arquidiocese de Maceió, onde selecionamos, catalogamos e higienizamos diversos documentos do MEB que estavam armazenados em caixas. Foi nesse ínterim de leituras do acervo que surgiram inquietações sobre a atuação do MEB em Alagoas.

A pesquisa nos centros de documentação resultou no Trabalho de Conclusão de Curso na Licenciatura em Pedagogia, intitulado: O Movimento de Educação de Base em Alagoas: História e Educação Popular (1961-1965). A pesquisa analisou a concepção de educação popular na cartilha **Viver é Lutar** elaborada para alfabetização de adultos.

Os primeiros estudiosos do MEB discutem os aspectos políticos, ideológicos, sociológicos e educacionais, apontando os objetivos e a metodologia do MEB para uma educação popular. (KADT 2003; FÁVERO, 2006; WANDERLEY, 1984).

Constatamos através dos estudos de Wanderley (1984), Fávero (2006) e Kadt (2003) que as ações educativas do MEB eram direcionadas para as classes populares. Ademais, como já dito anteriormente, o MEB era constituído, inicialmente, por religiosos que visavam impedir a disseminação de “idéias comunistas” e por grupos leigos, alinhados a uma visão progressista e social da história, que tinha por objetivo ofertar uma formação para a conscientização política e social dos excluídos, para que os sujeitos compreendessem as suas condições sociais frente à exploração capitalista. Esse fato resultou em conflitos entre a hierarquia conservadora da Igreja e os leigos.

A hierarquia da Igreja, conduzida pelos conservadores, pretendia manter o poder hegemônico sobre a população brasileira, utilizando as emissoras de rádio, e, assim sendo, promover a educação de base e a evangelização dos sujeitos do campo, especialmente, da zona rural. Por outro lado, apareciam os grupos leigos considerados progressistas que buscavam uma transformação das condições sociais dos trabalhadores pelo viés da educação popular. Foi a partir da ótica dos grupos progressistas que foram produzidas cartilhas direcionadas à formação política da classe trabalhadora, especificamente, o sujeito do campo. (SOUZA, 2006).

O documento oficial estabelecia o aparato estatal para colaborar com o MEB. O Ministério da Educação e Cultura, por meio do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP) e pelos seus órgãos, sistemas e campanhas, destinaram recursos financeiros para a execução do projeto educacional. Posto isto, a estrutura e o funcionamento do MEB efetuaram-se da seguinte forma: eram formados por coordenadores, supervisores, professores locutores e monitores que organizaram as escolas radiofônicas. Os sistemas rádio educativos eram

formados pelas Equipes Locais vinculadas a uma emissora de rádio, sob a responsabilidade de um bispo diocesano.

Assim sendo, a estrutura era constituída por uma coordenação que trabalhava na área administrativa; os supervisores eram responsáveis pelo desempenho das escolas e pela formação dos monitores; os professores-locutores planejavam e transmitiam as aulas pelo rádio e os monitores trabalhavam voluntariamente na articulação entre os docentes locutores e os educandos. Além disso, as Equipes Locais eram responsáveis pela instalação da escola nas cidades ou povoados, na realização das matrículas dos estudantes, no controle da frequência e na aplicação das provas, além do envio dos relatórios mensais sobre o funcionamento das escolas.

As exigências do MEB na escolha dos monitores eram que soubessem ler e escrever, que desempenhassem com eficácia as instruções dos professores locutores. Os monitores passavam por diversos cursos de aperfeiçoamento aplicados pelos supervisores, decorrendo na formação de líderes comunitários e sindicalistas rurais. (FÁVERO, 2006).

Inicialmente, a atuação do MEB é assinalada como um projeto de educação de base, mas ocorria também a evangelização cristã. A partir do primeiro Encontro Nacional de Coordenadores, realizado na cidade de Recife em 1962, diversos grupos progressistas católicos influenciaram na reestruturação e na posição ideológica do Movimento.

Antes dessa aliança do Estado e da Igreja, surge uma questão: quais os interesses do Estado brasileiro em firmar convênio com uma instituição católica? As indagações são assinaladas por Fávero (2006, p. 45) ao discorrer que:

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

Como podemos observar na citação anterior, destacamos os posicionamentos políticos do Estado na intenção do controle das massas. Dessa forma, essas condições assinalam a intervenção do organismo educacional à UNESCO, no processo de educação, especialmente, nos países da América Latina.

O projeto político do Estado brasileiro, na década de 1960, era se adequar aos avanços do capitalismo industrial monopolista e estatal nas regiões subdesenvolvidas, embora as desigualdades sociais entre os estados revelassem as condições de miserabilidade social. O Estado buscava "erradicar" o analfabetismo entre os adultos, já que simbolizava o "atraso" à modernização e ao progresso do país. (WANDERLEY, 1984).

Nesse sentido, o Estado pretendia estabelecer o controle sobre as massas rurais para evitar o assédio de grupos de esquerda - especialmente do Partido Comunista Brasileiro (PCB), que avançava com a sua ideologia nos movimentos sociais do campo - e as Ligas Camponesas, movimento que assumia o discurso da reforma agrária e mergulhava no conflito com os latifundiários no interior do Nordeste na década de 1960.

A ala conservadora da Igreja assumia o discurso anticomunista, já que as ideias "comunistas" eram consideradas uma "ameaça" para a hegemonia do pensamento cristão. Por outro lado, a força do Estado brasileiro conservaria a vigilância e o controle sobre às populações rurais.

O Brasil passava por transformações socioeconômicas, tendo como exemplo a política econômica do nacionalismo-desenvolvimentista, implantada no Governo de Juscelino Kubitschek (1956-1960), que acelerou o processo de industrialização e urbanização nas diversas regiões do país, afetando a zona rural.

Gomes *et al.* (2007) comentam que os temas que norteavam o país nas décadas de 1950 a 1960 eram: (1) a industrialização, (2) a presença do capital internacional, (3) a reforma agrária e (4) a aliança política e social que sustentaria o desenvolvimento. Além disso, outras temáticas eram debatidas com o objetivo de reformar o sistema eleitoral, administrativo e educacional do país. Em Alagoas, o cenário era marcado pela disputa política dos grupos oligárquicos e dos grupos trabalhistas. No plano econômico, a ideologia desenvolvimentista avançava com a implantação de empresas públicas, a exploração do petróleo e a expansão comercial na capital Maceió. (VERÇOSA, 2015).

No campo educacional, avançava o número de instituições de ensino secundário para a classe média, e, na política, o governo de Luís Cavalcante (1961-1965), do grupo conservador, assumia a posição pela derrubada de João Goulart, apoiando o golpe militar em 1964. É nesse cenário que o MEB atuou no Estado marcado por conflitos e contradições, já que o MEB se constituía nacionalmente como movimento educação popular. (CARVALHO, 2015).

No mapeamento da produção acadêmica, realizado no catálogo de teses e dissertações da CAPES<sup>3</sup> e também na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do período 1982-2019, foram identificadas 04 teses e 23 dissertações sobre a temática MEB. Dessas, 02 teses são no campo da Educação (ALVES, 2016; RODRIGUES, 2008), 01 no campo da História (SOUZA, 2007), e 01 no campo da Linguística (MORAIS, 2017). Quanto às dissertações, foram encontradas 13 na área da educação (RAPOSO, 1982; FILHO, 1985; GÓIS, 1995; SOUSA C., 1999; SOUSA, 1997; VALE, 2000; SILVA, 2006; ÂRGOLO, 2010; ADRIANO, 2012; GONZALEZ, 2011; BORGES, 2012; SANTOS, 2017; TOSCANO, 2017) 05 no campo da História (CAVALCANTE, 1996; CASTRO, 1992; BEZERRA, 2008; TEIXEIRA, 2008; LIMA, 2019) 01 no campo Interdisciplinar (FONSECA, 2009), 01 no campo da Linguística (RODRIGUES, 2009), 01 no campo dos Direitos Humanos (MENEZES, 2017) 01 no campo da Sociologia (RODRIGUES, 2016) e 01 no campo do Serviço Social (ONEIDE, 2011).

Dos primeiros estudos sobre o Movimento de Educação de Base, podemos destacar a de Emanuel de Kadt, intitulado *Catholic Radicals in Brazil*, publicado em 1970, porém apenas traduzido para o português em 2003, *Católicos Radicais do Brasil*. Em seguida, aparece a tese de doutorado de Luís Eduardo W. Wanderley, denominado de *Educar para Transformar: Educação Popular, Igreja Católica e Política do Movimento de Educação de Base*, em 1982, abordando a instituição como movimento sociopolítico. Em 1984, Osmar Fávero apresenta a tese de doutorado *Uma Pedagogia da Participação Popular: análise da prática educativa do MEB - Movimento de Educação de Base (1961-1966)*, analisando as práticas educativas do MEB numa abordagem discursiva.

No repositório da Universidade Federal de Alagoas, não encontramos estudos sobre a temática, exceto uma monografia realizada por Idabel Nascimento da Silva, em 2002, intitulada *Alfabetização de Jovens e Adultos e Organização Popular: uma experiência em Maceió*. A autora apresenta a trajetória histórica da educação de Jovens Adultos através do MEB por meio da Arquidiocese de Maceió.

Dentre as pesquisas mapeadas, não encontramos nenhum estudo ancorado na teoria da Análise do Discurso na perspectiva do materialismo histórico-dialético. Contudo, destacamos a aproximação da nossa pesquisa com a dissertação de mestrado de Edvânia Rodrigues (2009), intitulada *Estratégias argumentativas na construção do discurso ideológico: um*

---

<sup>3</sup>A temática sobre o MEB foi consultada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/> e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 16 nov. 2018.

*estudo da produção didático-pedagógica do MEB*, que realizou uma investigação sobre o material didático, revelando as estratégias argumentativas na produção discursiva do MEB, utilizando as categorias Condições de Produção e as posições ideológicas do Movimento. O trabalho mostra que a cartilha **Viver é Lutar** assume uma posição pela classe popular propondo uma "libertação social", com o objetivo de transformar a realidade social dos trabalhadores.

Os documentos primários foram coletados no acervo da Arquidiocese de Maceió que possuem diversos acervos do MEB (escritos e não escritos) de âmbito nacional, regional e local. Os documentos estão armazenados em caixa arquivo e catalogados como Fundo do MEB. O acervo contém relatórios do MEB, atas, cartas, ofícios, balancetes e revistas que tratam sobre a temática. Além disso, encontramos no site [www.forumeja.org.br](http://www.forumeja.org.br) e no Projeto Regional intitulado Centro-Oeste; Centro Memória Viva; Documentação e referência em EJA; Educação Popular e Movimentos Sociais<sup>4</sup>; acervo com documentos, boletins, dossiês, livros acadêmicos, materiais didáticos e fotografias sobre o MEB. Ademais, consultamos o periódico de circulação nacional, *Correio da Manhã*, que se encontra na Hemeroteca da Biblioteca Nacional<sup>5</sup>.

Para o aprofundamento nos estudos na Análise do Discurso da vertente pecheutiana foram consultados os seguintes teóricos: Cavalcante(2007), Florêncio (2007), Indursky (2013), Maldidier (2017), Orlandi (2012), Pêcheux (2014), Volochoniv (2018), entre outros autores, além de consultas às dissertações e teses realizadas no Grupo de Pesquisa Políticas Públicas: história e discurso.

Como dito inicialmente, o objetivo desta pesquisa é analisar os discursos de resistência e o silenciamento materializados, respectivamente, nas cartilhas **Viver é Lutar** e **Mutirão**. Assim, o *corpus* foi constituído a partir de materialidades discursivas extraídas das referidas cartilhas. Apoiamo-nos na definição de *corpus* definida por Courtine (2009, p. 114) como: "conjunto de sequências discursivas, estruturado segundo um plano definido com referência a um certo estado das condições de produção do discurso". Segundo Orlandi (1998, p. 15), "a constituição do *corpus* já é análise, pois é pelos procedimentos analíticos que podemos dizer o que faz parte e o que não faz parte do *corpus*".

---

<sup>4</sup>Há 460 documentos do MEB no Banco de Dados do Projeto Movimento de Educação de Base em Goiás. Disponível

em:[https://www.fe.ufg.br/nedesc/cm/visao/formularios/RelatorioDocForm.php?cod\\_projeto\\_regional=1&cod\\_projeto\\_estadual=1&cod\\_sub\\_projeto=1&titulo=&autoria=&genero=&palavra\\_chave](https://www.fe.ufg.br/nedesc/cm/visao/formularios/RelatorioDocForm.php?cod_projeto_regional=1&cod_projeto_estadual=1&cod_sub_projeto=1&titulo=&autoria=&genero=&palavra_chave). Acesso em: 05 jan. 2019.

<sup>5</sup> Periódico disponível na Hemeroteca do Acervo da Biblioteca Nacional.

[http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=089842\\_07&pesq=movimento+de+educacao+de+base](http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=089842_07&pesq=movimento+de+educacao+de+base) Acesso em: 05 jan. 2019.



As cartilhas foram elaboradas pelo MEB em diferentes momentos históricos. A primeira – **Viver é Lutar** – em 1963, utilizada pelas escolas radiofônicas instaladas pelo MEB, incorporavam uma metodologia pedagógica que tratavam a realidade social dos trabalhadores das zonas rurais. A segunda - **Mutirão** - foi elaborada em 1965, após o golpe civil-militar, resultando na reformulação das normas e diretrizes educacionais do MEB. Nesse cenário, o governo militar considerou o material **Viver é Lutar** subversivo e proibiu sua circulação e impõe mudanças nos objetivos e no processo político educacional do Movimento. (WANDERLEY, 1984).

Destarte, a investigação pretende acionar as categorias fundantes da AD como: Condições de Produção, Formação Ideológica, Formação Discursiva, a Memória Discursiva e o Silenciamento, com o objetivo de desvendar os discursos do objeto da pesquisa. Assim, o nosso foco é desvelar os discursos produzidos por esse Movimento que atuou na educação de adultos.

Diante do exposto, trazemos o seguinte questionamento que norteará a pesquisa: 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? Para responder a essas indagações, elegemos os seguintes objetivos: 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**.

Assim, refletiremos, na **segunda seção**, acerca da relação das categorias do Trabalho, Estado e Educação. Em seguida, abordaremos a atuação MEB no âmbito nacional e em Alagoas, já que o Movimento atuou em vários estados do Nordeste. Na **terceira seção**, apresentaremos o aporte teórico-metodológico da AD pecheutiana, que se constitui uma teoria crítica da linguagem, elege o discurso como seu objeto de estudo e se ancora no materialismo histórico-dialético para compreender e problematizar a realidade. Na **quarta seção**, será analisado o discurso materializado nas sequências discursivas selecionadas, a partir dos dispositivos analíticos da AD pecheutiana.

Em nossas considerações finais, observamos que o MEB foi o movimento de educação popular que buscou a conscientização como estratégias de resistência. A metodologia do MEB foi influenciada pela teoria de Paulo Freire, especificamente na formulação e nos

conteúdos dos materiais didáticos. Constatamos que as condições de produção foram marcadas pelo autoritarismo, repressão e censura.

Além disso, observamos que as cartilhas do MEB produziram discurso de resistência ao denunciar e contestar a situação social da classe trabalhadora e as formas de exploração do Capital. Em Alagoas compreendemos que o MEB atuou sob a influência do conservadorismo da Arquidiocese de Maceió, contudo, grupos leigos buscaram implementar a educação popular como forma de resistência. Logo, a resistência foi o caminho para enfrentar a opressão.

## **2 TRABALHO, ESTADO E EDUCAÇÃO: DESVELANDO O CONTEXTO SOCIAL, HISTÓRICO E POLÍTICO DO MEB**

*"Nós te estendemos a mão, católico, operário, empregado, camponês, pois és nosso irmão e és como nós oprimido pelas mesmas preocupações".*

Maurice Thorez (1936)

Nesta seção, a partir da compreensão do trabalho como categoria fundante do ser social e origem da atividade humana em relação à natureza, buscamos refletir sobre a concepção de trabalho nas diversas fases do capitalismo burguês, especialmente, o Estado de Bem-estar Social, presente no modo de produção capitalista do século XX e sua indissociabilidade da educação como mediação e prática humana na formação do desenvolvimento dos sujeitos. A partir daí, exporemos o processo histórico de atuação do Movimento de Educação de Base em âmbito nacional e no estado de Alagoas.

### **2.1 A Concepção de Trabalho**

A categoria trabalho é apresentada, de acordo com Lukács, como a origem das atividades humanas em suas relações com a natureza. Segundo o referido autor (1978, p. 5), "o homem é um ser que dá respostas, precisamente na medida em que – paralelamente ao desenvolvimento social e em proporção crescente – ele generaliza, transformando em perguntas seus próprios carecimentos e suas possibilidades de satisfazê-los".

Ainda segundo o referido autor (op. cit.), "a produção e reprodução da existência dos homens em sociedade é um processo que se dá a partir de posições teleológicas, que são uma especificidade do ser social". Ou seja, só o ser humano é capaz de preestabelecer um fim para seus atos e antever alguns resultados de sua ação. Lessa (2007, p. 35), estudioso de Lukács, argumenta que "pela prévia-ideação, as consequências da ação são antevistas na consciência, de tal maneira que o resultado é idealizado ou (projetado na consciência) antes que seja construído na prática". Existe uma abstração nesse processo de planejamento humano, porém essa ação é marcada por força material que determina as atividades do homem.

Lessa (2007, p. 37) expõem ainda que "só enquanto abstratividade pode ela constituir o momento em que os homens confrontam passado, presente e futuro e projetam os resultados de sua práxis". Logo, a prévia-ideação, embora abstrata, torna-se real quando se realiza na prática.

O portador desse processo de prévia-ideação é o sujeito, que é o ser social, histórico e marcado pela ideologia. Essa relação entre sujeito que planeja na consciência e o objeto fundado na objetivação, denomina-se fundamento ontológico da exteriorização (LESSA, 2007). Nesses termos, segundo o autor (2007, p. 39): "ao previamente idealizar o que será objetivado, o sujeito assume que tanto a natureza quanto ele pessoalmente se comportarão de forma prevista na prévia-ideação". Nesses termos,

[...] a exteriorização é esse momento do trabalho pelo qual a subjetividade, com seus conhecimentos e habilidades, é confrontada com a objetividade a ela externa, à causalidade e, por meio deste confronto, pode não apenas verificar a realidade do que conhece e de suas habilidades, como também pode desenvolver novos conhecimentos e habilidades que não possuía anteriormente. (LESSA, 2007, p. 39).

De acordo com o autor, a exteriorização, portanto, é a condição da transformação da subjetividade vinculada aos processos de causalidade, possibilitando novos saberes e conhecimentos para a sociedade. Ainda segundo Lessa (2007), a consciência e a prévia-ideação são fundamentais para que os objetos possam existir. Ou seja: "a prévia-ideação é o momento de planejamento que antecede e dirige a ação" (p. 37). Logo, o sujeito e objeto se distinguem em suas funções, pois os sujeitos agem com consciência avaliando as suas condições para atender as suas necessidades e, a partir daí, realizam objetivamente, modificando o meio ambiente e construindo algo novo. Assim, o produto do trabalho somente acontece nas relações sociais.

Nessa perspectiva, os sujeitos só existem como seres sociais quando intervêm na natureza, produzindo uma nova realidade, já que a situação se modifica por meio de sua ação. Existe uma relação recíproca entre a natureza e os sujeitos, pois, sem a natureza, seria impossível aos sujeitos se tornarem seres sociais e históricos. (LESSA; TONET, 2008).

Nesse sentido, o homem realiza o trabalho devido às necessidades e indagações que surgem ante as possibilidades e os limites que a objetividade lhe apresenta. Segundo Lessa e Tonet (2008, p. 27) "o trabalho é o fundamento do ser social porque, por meio da transformação da natureza, produz a base material da sociedade. Todo processo histórico de construção do indivíduo e da sociedade tem, nessa base material, o seu fundamento."

Assim, ocorre o processo de captura do real, com a finalidade de transformar a realidade. Então, para alcançar essa objetivação, os sujeitos selecionam e buscam os materiais necessários para atingir seus objetivos. Logo, o objeto impulsiona a busca e a seleção dos meios; a consciência é impulsionada pela busca e pela seleção dos meios, direcionando os indivíduos para uma ação exterior a ela.

Na perspectiva Lukacsiana, a que nos filiamos, o trabalho aparece como um salto permanente sobre o desconhecido para incorporá-lo ao conhecido, um contínuo processo de aproximação gnosiológico com o real e jamais poderá realizar-se sem um conhecimento da lógica do objeto. (LESSA, 2007). Assim, os processos de sociabilidade, a intelectualidade e as relações dos homens com a natureza em que se produz o novo, estão relacionados com a categoria fundante, o trabalho.

Segundo Hostin *et al.*(2019, p. 178), o pensamento de Lukács revela que os sujeitos realizaram um salto ontológico,

[...] que marca uma nova esfera do ser, mais complexa que as demais existentes até o momento do salto: os seres inorgânicos que não possuem movimentos próprios - elementos básicos da natureza - e os seres orgânicos - animais que seguem unicamente as determinações biológicas, acontece pelo trabalho. (HOSTIN, *et al.*, 2019, p. 178).

Assim, pelo trabalho, podem ocorrer novos saltos ontológicos, pois, com a complexificação da sociedade, surgem novas necessidades a partir das interferências sobre a realidade, sendo um processo contínuo. Assim sendo, os sujeitos são marcados por um processo de aperfeiçoamento, com o surgimento de novas necessidades.

O trabalho é uma condição realizada ontologicamente pelo ser social. O homem é um ser social que produz as condições materiais de vida, e um ser histórico, já que este produto do trabalho é construído historicamente, interagindo socialmente. (HOSTIN *et al.*, 2019). Logo, a humanidade constrói conhecimento por intermédio do seu contato com a natureza, por meio do trabalho, promovendo relações sociais entre sujeitos que se articulam entre si através da processualidade do trabalho.

Posto isto, existe uma interação entre o homem e o meio em que ele vive e com os demais homens por meio de relacionamentos que estão além das condições biológicas da reprodução da espécie, como ocorre, por exemplo, com os animais. Desse modo, concordamos com Marx (2011, p. 326) que realiza uma análise sobre o trabalho.

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [*Naturmacht*]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio.

Da formação da sociedade primitiva aos períodos do modo de produção asiático, escravista, feudal e capitalista, os sujeitos realizaram e promoveram transformações da natureza por meio do trabalho. É nesse processo evolutivo da humanidade, especialmente, dos sujeitos primitivos, que ocorreram os processos de exploração do homem pelo homem e da divisão social do trabalho. É nesses termos que surgem as primeiras contradições e conflitos sociais que marcaram a história de luta de classe.

Assim sendo, nas sociedades capitalistas, tanto o trabalho como o trabalhador se tornaram mercadorias, já que os trabalhadores foram impedidos de produzir para a sua própria existência e, para garantir a sua sobrevivência, vendem a sua força de trabalho. No capitalismo se constituem a compra e a venda da força de trabalho, sendo o capital um sistema de relações sociais entre os homens que domina a sociedade, tornando o ser humano submisso ao Capital. (LESSA; TONET, 2008).

Nesse sentido, entendemos que o funcionamento do Capital é assegurado, segundo Mézàros (2008), por três pilares inelimináveis: o Capital, o Estado e o Trabalho. Logo, é impossível, no modo de produção capitalista, que o Estado assuma funções que vão de encontro aos interesses da classe dominante. A classe burguesa, por meio da revolução, tomou posse do aparelho político do Estado e vem realizando, desde a Revolução Francesa, acúmulo de riquezas por meio da exploração da compra da força de trabalho da classe trabalhadora.

## **2.2 A concepção de Estado**

O Estado é um fenômeno histórico criado com a finalidade de regular as relações sociais entre os sujeitos e uma organização social, política e jurídica. Nesse processo contínuo da humanidade, os sujeitos se organizam em classes, devido ao surgimento das contradições e interesses para a sua sobrevivência e também da defesa de sua comunidade.

Historicamente, surgiram diversas concepções referentes à formação do Estado. Os filósofos, Hobbes, Locke, Rousseau e outros autores pensavam o estado contratualista, ou seja, a origem do estado natureza ou da sociedade está baseado no contrato. A esse respeito, Wefford (2003, p. 44) argumenta que "os homens viveriam, naturalmente, sem poder e sem organização, que somente surgiriam depois de um pacto firmado por eles, estabelecendo as regras de convívio social e de subordinação política".

Na perspectiva de Engels, o Estado aparece, historicamente, a partir da formação da sociedade que chegou ao grau de desenvolvimento de contradições em si mesmo, ocorrendo o

processo de divisão de classes antagônicas que são irreconciliáveis. O Estado surge como o poder acima da sociedade, controlado por uma classe dominante que ameniza os conflitos, realiza consensos e impõe a sua força através dos diversos aparelhos ideológicos. Logo, este poder, nascido da sociedade, mas posto acima dela, é o Estado. (ENGELS, 1984).

Na perspectiva de Marx, a sociedade civil originou o Estado devido às suas necessidades econômicas, políticas, sociais e culturais para mediar os conflitos entre os sujeitos. Além disso, o Estado, no modo de produção capitalista, tem a função de atender aos interesses da classe dominante, visando a exploração da classe dominada. A distinção do Estado burguês de outras formas de Estado como o modo escravista e feudal, segundo Lessa e Tonet (2008, p. 89), “é o processo de reprodução das desigualdades sociais, afirmando a igualdade política e jurídica entre os indivíduos”.

No século XIX, a classe burguesa domina os aparelhos do Estado por meio das revoluções e passa a dominar a classe dos trabalhadores estabelecendo o controle político, ideológico, educacional, cultural e social. Na relação de trabalho, a classe dominante impõe aos trabalhadores o processo de mais-valia, ou seja, o processo de exploração da força de trabalho. Segundo Bottomore (1988, p. 361, *grifos do autor*),

[...]a Mais Valia é a forma específica que assume a EXPLORAÇÃO sob o capitalismo, a *diferentiaspecífica* do modo de produção capitalista, em que o excedente toma a forma de LUCRO e a exploração resulta do fato da classe trabalhadora produzir um produto líquido que pode ser vendido por mais do que ela recebe como salário.

Para assegurar e legitimar essa exploração, é necessária a ação do Estado para reprimir qualquer tentativa de revolta, revolução ou resistência da classe dominada. Lessa e Tonet (2008, p. 90), estudiosos de Marx, afirmam que “a democracia burguesa apenas funciona democraticamente quando assim interessa à classe dominante”.

Neste sentido, recorremos a Althusser (1980, p. 32), teórico marxista que caracteriza o Estado como uma máquina administrativa formada por diversos aparelhos ideológicos e que dão sustentação ao domínio da classe dominante. Segundo o referido autor, “o Estado aparece como força de execução e de intervenção repressiva, ao serviço das classes dominantes, na luta de classe travada pela burguesia e pelos seus aliados contra o proletariado”.

Em síntese, numa perspectiva marxista, o Estado é constituído de força política e econômica controlada por uma classe dominante. Segundo Andrade (2017, p. 14), em diversas formas: “imperial, autocrática, absolutista, democrática, constitucional, etc., e

conserva sempre o seu caráter de força de dominação de classe, na sua dependência ontológica em relação à estrutura econômica social".

Na época das transformações estruturais políticas e econômicas ocorridas sob o predomínio do sistema capitalista, ocorreram mudanças nas condições de trabalho dos camponeses que deixaram sua forma de subsistência autônoma e passaram a ser trabalhadores assalariados, vendendo a sua força de trabalho. Foi essa mudança estrutural, iniciada pela Inglaterra no século XVII, que marcou o ponto de partida para o modo de produção capitalista. Nas palavras de Marx (2011, p. 971-972):

[...] A forma parlamentar do roubo é a das "*Bills for Inclosures of Commons*" (leis para o cercamento da terra comunal), decretos de expropriação do povo, isto é, decretos mediante os quais os proprietários fundiários presenteiam a si mesmos, como propriedade privada, com as terras do povo. Sir Francis Morton Eden refuta sua própria argumentação espirituosa de advogado, na qual procura apresentar a propriedade comunal como propriedade privada dos latifundiários que assumiram o lugar dos senhores feudais, quando exige "uma lei parlamentar geral para o cercamento das terras comunais", admitindo, com isso, ser necessário um golpe de Estado parlamentar para transformar essas terras em propriedade privada, e, por outro lado, quando reivindica ao poder legislativo uma "indenização" para os pobres expropriados.

É nesses termos que ocorreu a separação do trabalhador de sua propriedade. Essa ruptura provocou um grande contingente de trabalhadores que só terão a sua força de trabalho para vender ao capitalista, que toma posse da propriedade e inicia o processo de exploração do trabalhador. Assim, no modo de produção capitalista, o trabalhador é o sujeito explorado que vende a sua força de trabalho e garante à classe dominante um acúmulo de capital, gerando riquezas excedentes para esta classe. Nesse sentido, observemos a posição de Mézáros (2011, p. 108):

[...] pode-se convincentemente argumentar que a "força bombeadora" do capital, que extrai o trabalho excedente, não conhece fronteiras (embora tenha limites estruturais, que as personificações do capital recusam, e devem recusar reconhecer), e assim pode-se corretamente considerar que tudo o que se puder imaginar como extensão quantitativa da força extratora de trabalho excedente corresponde à própria natureza do capital, ou seja, está em perfeita sintonia com as suas determinações internas. Em outras palavras, o capital ultrapassa infatigavelmente todos os obstáculos e limites com que historicamente se depara, adotando até as formas de controle mais surpreendentes e intrigantes - aparentemente em discordância com seu caráter e funcionalmente híbridas - se as condições o exigirem.

O fenômeno fordismo significou um novo modelo de organização do trabalho, provocando a aceleração no processo de produção das mercadorias e afetando a vida dos



trabalhadores. Nesse contínuo processo, o fordismo estabeleceu o controle da força de trabalho dos trabalhadores nas fábricas por meio da utilização da produção em massa. Assim sendo, os trabalhadores produziam mais produtos, permitindo o consumo da massa. (RIBEIRO, 2015).

A partir da segunda metade do século XIX, aconteceu o processo de industrialização nos países desenvolvidos. Dessa forma, desencadearam nesses lugares uma grande produção de produtos, bens e serviços, resultando numa sociedade de consumo. Os efeitos dessas conjunturas possibilitaram uma nova relação de classes com os trabalhadores por meio de novas relações trabalhistas aos sujeitos. É nessa relação que se ampliam as ações do Estado nacionalista, introduzindo políticas econômicas para a geração de lucro.

Em seguida, ao longo do século XX, a estrutura e a formação do Estado vão se configurando numa função mediadora e reguladora para o Bem-estar Social. É importante salientar que esta forma de Estado se apresentou em distintas formas devido às condições históricas, políticas, culturais e econômicas de cada país. Contudo, segundo Nogueira (2001, p. 90), "aspectos comuns podem ser identificados, e estruturam explicações sobre o papel e a dinâmica do padrão dominante de proteção ao bem-estar nos países industriais avançados".

O conceito de Estado Bem-estar Social, ou na expressão inglesa - *Welfare State*, surgiu na década de 1940, através do *Plano Beveridge*, que nomeou os princípios do *Welfare State*. Após a Segunda Guerra Mundial, o termo passou a designar como conjunto complexo de medidas políticas e econômicas, visando garantir a segurança social e econômica financiado pelo Estado. Assim, os países se organizaram na formulação da seguridade social expressa naquele documento.

Dentre os fatores que contribuiriam para a criação do Estado de Bem-estar Social, pode-se destacar o crescimento econômico e da população no final do século XIX, os efeitos da industrialização e as influências do modo de produção socialista implantado na URSS. Essas influências resultaram em reações de resistência da classe trabalhadora, devido ao processo longo da jornada de trabalho, a divisão social de trabalho, a mecanização da produção rural, bem como abuso excessivo do trabalho das mulheres e das crianças. Para amenizar esses conflitos, o Estado capitalista assumia uma posição de Estado providência intensificando o controle das massas, através de medidas jurídicas e sociais, como a garantia de renda, saúde, habitação e educação. (NOGUEIRA, 2001).

Embora o Estado de Bem-estar Social venha se caracterizar pelo investimento em saúde, educação, transporte, seguro desemprego, segurança, seguridade social, cuidados dos idosos, mulheres e crianças, o seu foco continua sendo a manutenção de acumulação do

Capital para a classe burguesa. Mesmo que se torne um Estado grande comprador de produtos e investidor, as políticas públicas são ferramentas estatais para garantir o lucro do Capital. (LESSA, 2013).

Pode-se afirmar que no Brasil não ocorreu essa forma de Estado Bem-estar Social, mas foram adotadas algumas medidas para amenizar a condição de exclusão da classe trabalhadora a partir de 1930. Logo, nos Estados desenvolvidos que implantaram o Estado Bem-estar Social, verificou-se uma diminuição do contraste social.

Nesse aspecto, portanto, concordamos com Grin (2013, p. 190) que exemplifica o modelo de Estado intervencionista brasileiro com práticas populistas, já que os problemas sociais do país deixam de ser "caso de polícia" e passam a ser caso de "política". Essa configuração estatal é afetada pela "ideologia nacional-desenvolvimentista, cooptação da classe trabalhadora urbana e política social estratificada" (GRIN, 2013, p. 190), que aparece na década de 1950 e é interrompida em 1964, com o golpe militar. Esse é o período em que Estado brasileiro intervém na formação do sindicato, regula os direitos dos trabalhadores e utiliza os aparelhos ideológicos para o controle e vigilância das massas.

### **2.3 Sobre a Educação**

No aspecto educacional, assumimos a posição de que ela é uma prática que sempre se dá no âmbito das relações sociais. Assim sendo, somente os sujeitos realizam as atividades educativas. A educação é, pois, uma atividade complexa inserida numa relação dialética articulada pelas determinações sócio-históricas e ideológicas. Nessa perspectiva, a investigação dos processos educativos deve considerar as diferentes formas de organização e execução, assim como o processo da vida material do ser humano que se produz e reproduz no percurso histórico. (GONZALEZ, 2011).

Dessa forma, a educação se revela como resposta às necessidades humanas. Por meio dela, os sujeitos se tornam cada vez mais humanos. Nesse viés, podemos afirmar que a educação se constitui como atividade permanente, já que, segundo Freire (1985, p. 28), "todos nós somos educandos. Existem graus de educação, mas estes não são absolutos".

Nesse sentido, a educação formal utiliza a escola como reprodutora dos conhecimentos científicos produzidos pela humanidade e que são transmitidos pelos professores para os estudantes que se apropriam dos conhecimentos e reproduzem os saberes necessários. (SAVIANI, 2012).

A expansão do capitalismo industrial, na segunda metade do século XIX, permitiram aos Estados nacionais iniciarem um projeto de escola pública, com a finalidade de formar mão de obra para o mercado. Esse processo revela um Estado, como agente educador, ocasionado pelas transformações do capitalismo. As grandes concentrações de pessoas nas cidades e o desejo de acabar com o analfabetismo e qualificar minimamente a classe trabalhadora foram fatores primordiais nessa nova ordem vigente.

Decerto, a classe dominante via a necessidade de fornecer conhecimentos técnicos e saberes científicos para a classe trabalhadora, com a finalidade, segundo Romanelli (1986, p. 59), de atender "as exigências da própria produção, seja pelas necessidades de consumo que essa produção acarreta". Ademais, como diz Cavalcante (2007, p. 20), a educação se manifesta na sociedade por intermédio das relações sociais, tendo por objetivo a "conservação ou transformação de um determinado modelo, de acordo com a correlação de forças políticas, em permanente confronto no seio dessa mesma sociedade." Desse modo, a classe burguesa, no controle do poder político do Estado, buscou direcionar a educação para a reprodução de seus interesses.

Neste sentido, Althusser apresenta a escola como um Aparelho Ideológico do Estado (AIE) visando a reprodução e manutenção do *status quo* da classe burguesa. Assim sendo, a classe trabalhadora é qualificada por meio da escola, para vender a sua força de trabalho e produzir riqueza ao Capital. Logo, a escola como instituição fundada pela classe burguesa estabelece o que se deve aprender para a formação de cidadãos e manter o controle social. Assim, nas palavras de Althusser (1980, p. 20):

[...] vai-se mais ou menos longe nos estudos, mas de qualquer maneira, aprende-se a ler, a escrever, a contar - portanto algumas técnicas, e ainda muito mais coisas, inclusive elementos (que podem ser rudimentares ou pelo contrário aprofundados) de cultura científica ou literária diretamente utilizáveis nos diferentes lugares de produção.

A classe burguesa apropria-se dos saberes produzidos e, por meio do sistema de escolarização, legitima o processo de reprodução da sociedade. Como já dito anteriormente, a escola como um AIE é utilizada pela classe dominante como reprodutora e mantenedora da ideologia dominante. Tal situação é bem explicitada por Althusser (*idem*, p. 21).

Ensina também as "regras" dos bons costumes, isto é, o comportamento que todo o agente da divisão do trabalho deve observar, segundo o lugar que está destinado a ocupar: regras da moral, da consciência, e profissional, o que significa exatamente regras de respeito pela divisão social-técnica do trabalho, pelas regras da ordem estabelecida pela dominação de classe. Ensina também a "bem falar", a "redigir bem", o que significa exatamente

(para os futuros capitalistas e para os seus servidores) a "mandar bem", isto é, (solução ideal) a "falar bem" aos operários, etc.

A função da educação, no modo de produção capitalista, é reproduzir interesses e valores determinados pela classe dominante, mediante o estabelecimento de políticas educacionais e programas de governo que são promovidos e implantados por meio de currículos das instituições escolares que reproduzem o que deve ser transmitido e ensinado aos trabalhadores. (PAIVA, 2015).

Assim, as políticas educacionais impõem limites na transmissão do conhecimento e nos saberes científicos aos educandos, devido ao modelo educacional implantado pela burguesia. O objetivo é a formação de cidadãos domesticados e treinados para reproduzir os valores e princípios da classe dominante, como afirma Mészáros (2008, p. 35):

[...] a educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu - no seu modo - ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma "internalizada" (isto é, pelos indivíduos devidamente "educados" e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação e implacavelmente imposta.

Em outra abordagem sobre o papel da escola, Gramsci (1982) defende uma escola unitária, referindo-se a uma ideia de unidade e uma centralização democrática. Para o referido autor, esse modelo de escola seria a mediação entre o trabalho intelectual e o trabalho industrial. O pensador italiano criticava a escola tradicional que dividia a metodologia de ensino em: a) o "clássico" era destinado para a classe dominante e; b) o "profissional" era direcionada à classe trabalhadora. Na perspectiva gramsciana, a escola deve ser crítica e promover saberes novos por meio da criatividade. Nas palavras de Gramsci (1982, p. 121):

A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família, no que toca à manutenção dos escolares, isto é, que seja completamente transformado o orçamento da educação nacional, ampliando-o de um modo imprevisto e tornando-o mais complexo: a inteira função de educação e formação das novas gerações torna-se, ao invés de privada, pública, pois somente assim pode ela envolver todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas.

Nessa perspectiva, a função social da escola é direcionada à formação integral do sujeito, possibilitando compreender a sua realidade e transformá-la. É a partir de leituras de Gramsci e de educadores do leste europeu – Pistrak, Krupiskaia, Manacorda – que surgem no Brasil as tendências pedagógicas progressistas que produziram a Pedagogia Libertadora,

pedagogia Libertária, Crítico-social dos conteúdos e Histórico-crítica. Contrariando a perspectiva reprodutora, a proposta de uma educação emancipadora buscou possibilitar aos indivíduos a compreensão de sua realidade social, problematizar os desafios que estão a sua frente e buscar formas de intervenção para mudar essa realidade. Para tanto, é fundamental que os sujeitos compreendam a condição sócio-histórica em que estão inseridos. Entendemos que essas considerações são pertinentes para entender a inserção do MEB no contexto da educação brasileira na década de 1960.

### **2.3.1 O que foi o Movimento de Educação de Base?**

O MEB surge no cenário de efervescência cultural e social no início da década de 1960. Em sua origem em 1961, dedicou-se à alfabetização de adultos direcionada para a aprendizagem de ler e escrever, educação sanitária e na evangelização das massas.

No entanto, a conjuntura nacional movida pelos diversos movimentos de educação popular, influenciados pelas teorias freirianas, mobilizaram as equipes do MEB a realizarem a reunião dos coordenadores em 1962, resultando em mudanças estratégicas pedagógicas e na incorporação de conceitos como: a conscientização, termo empregado e utilizado pelos movimentos de educação popular na década de 1960, que tinha como sentido libertar o homem. (FÁVERO, 2006).

Nesse sentido, o MEB redefiniria a educação de base, como está afirmando no discurso oficial do MEB.

Alfabetização e iniciação em conhecimento que se traduzam no comportamento prático de cada homem e da comunidade, no que se refere: a saúde, e à alimentação; ao modo de viver/ as relações com os semelhantes; ao trabalho e ao crescimento espiritual. A conscientização do povo levando-o a: a descobrir o valor próprio de cada; despertar para os seus próprios problemas e provocar uma mudança de situação; buscar soluções caminhando por seus próprios pés; assumir responsabilidade no soerguimento de suas comunidades. Animação de grupos de representação, promoção e pressão. Valorização da cultura popular, pesquisando aproveitando e divulgando as riquezas culturais própria do povo. (MEB, 1965, p. 2).

É nessa esteira social que o MEB assume o discurso da educação popular direcionada para a conscientização do sujeito; do que ele é e do que poderá ser. Fávero (2006) explicita que, embora o MEB redefinisse às suas posições em relação à educação, anteriormente

fundamentada numa proposta evangelizadora, a educação de base é o núcleo do movimento, como explica o referido autor:

Considerando as dimensões totais do homem, entende-se como educação de base o processo de autoconscientização das massas, para uma valorização plena do homem e uma consciência crítica da realidade. Esta educação deverá partir das necessidades e dos meios populares de participação integrados em uma autêntica cultura popular, que leve a uma ação transformadora. Concomitantemente, deve propiciar todos os elementos necessários para capacitar cada homem a participar do desenvolvimento integral de suas comunidades e de todo povo brasileiro. (FÁVERO, 2006, p. 80).

Para o autor, a educação de base do MEB está associada ao valor individual e coletivo dos sujeitos, e também ao processo de formação do sujeito crítico de sua realidade. Pode-se ver, então, que o objetivo da educação é promover elementos para a formação humana e possibilitar ao indivíduo ser agente transformador da realidade social e se desenvolver integralmente.

Dessa forma, surge a seguinte indagação: qual o sentido de educação popular que o MEB assume? Na década de 1960, como vai ser abordado adiante, surgiram diversos movimentos de educação popular organizados por estudantes, universidades e pelas secretarias de educação com a finalidade de "erradicar" o analfabetismo no país e promover a conscientização das massas populares. Na perspectiva de Wanderley (2014, p. 98), a educação popular apresenta as seguintes características:

a) é uma educação de classe – exige uma consciência dos interesses das classes populares; b) é histórica – depende do avanço das forças produtivas; c) é política – conjuga-se com outras dimensões da luta global das classes populares; d) é transformadora e liberadora – luta por mudanças qualitativas e reformas estruturais; e) é democrática – antiautoritária, antimassificadora, antielitista; f) relaciona a teoria com a prática; g) relaciona a educação com o trabalho; h) objetiva a realização de um poder popular.

Esse discurso da educação popular assumida pelo MEB se materializou por meio de materiais didáticos como a cartilha **Viver é Lutar**, que é o objeto de análise desta dissertação. Dessa forma, a educação deve ser realizada não somente dentro da escola, mas fora dela, por meio de trabalho nas comunidades e na formação de grupos. A proposta do MEB é a formação cultural e o diálogo reflexivo, isto é, possibilitar o sujeito a refletir sobre a sua condição e as questões políticas, sociais e econômicas de sua realidade. O processo educacional envolve a atuação dos sujeitos em sua realidade, pois, como diz Freire (1985, p. 27), o "homem que pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento,

numa certa realidade, é um ser na busca constante de ser mais". Logo, esse sujeito é um ser inacabado, incompleto que, a partir de suas necessidades, busca respostas para sua formação humana, por meio da educação. Assim, Segundo Mészáro (2008, p. 65),

[...] o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radical diferente.

Portanto, é nesse sentido que a educação popular assumida pelo MEB atuou na formação das comunidades, especialmente, nas zonas rurais, promovendo uma educação política, no sentido de trazer a conscientização para os sujeitos excluídos. É assim que temas como: trabalho, democracia, poder, educação, consciência, família, etc., são tratados nas cartilhas do MEB.

### **2.3.2 A estruturação e o funcionamento do MEB/Nacional**

A configuração histórica da educação brasileira está associada à história da Igreja Católica no Brasil. Inicialmente, a chegada dos portugueses no Brasil resultou no processo de cristianização dos povos indígenas pela instituição Católica, através da presença dos Jesuítas que atuaram na educação e na aculturação da ideologia cristã sobre os povos indígenas, posteriormente sobre os negros vindos do continente africano. A pedagogia jesuítica foi estruturada e permaneceu durante o longo período colonial, estabelecendo valores, costumes e os princípios cristãos sobre a população.

As práticas educativas no período colonial foram marcadas pelo controle e serviram de instrumento de ação de uma cultura transplantada, especialmente, européia. O modelo de colonização em terras brasileiras, o processo de divisão das terras e a estrutura rígida da sociedade colonial, além do processo de catequização e escravização dos povos indígenas e negros, estabeleceram uma educação letrada e destinada aos colonos. Assim sendo, a educação escolar foi um instrumento reprodutor para manter as divisões de classes e as desigualdades sociais. (ROMANELLI, 1986).

Na época imperial, a educação recebeu a herança cultural da colônia marcada por uma educação elitista, letrada e acadêmica. A posição de doutor era um título semelhante ao fazendeiro de terra. Embora, numa sociedade marcada pelo patrimonialismo e escravocrata, a ordem social era assinalada pela oficialização da religião católica ao Estado brasileiro. Aliados, a Igreja mantinha o controle em boa parte da educação brasileira, embora o Estado

tivesse expulsado os jesuítas do Brasil no período colonial. Segundo Romanelli (1986, p. 36), existiam "algumas escola primárias e médias, em mãos de eclesiásticos, existiam também os seminários episcopais, entre os quais sobressaiu o Seminário de Olinda, fundado em 1800", caracterizado pelo espírito científico e pelas aulas régias instituídas na reforma de Marquês de Pombal em meados do século XVIII.

No contexto histórico, após a Independência política do Brasil em 1822, a relação entre o Império Brasileiro e a Igreja Católica se mantinham por meio do Padroado<sup>6</sup>, ou seja, era designação de um composto de medidas jurídicas e administrativas cedidas pelos Papa aos reis de Portugal e Espanha e que foram outorgados também aos imperadores do Brasil. O objetivo do padroado era a permissão do Estado interferir nos assuntos religiosos, tratando dos setores administrativos, jurídicos e financeiros. (SOUZA, 2013).

As medidas do padroado adotadas pelo Estado nas questões religiosas, e vice-versa, estabeleciam que os padres, os bispos e os arcebispos fossem funcionários do Império brasileiro. Essa relação recíproca entre o Estado imperial e a Igreja Católica autorizou a aprovação na Constituição do Império de 1824, a oficialização do catolicismo como religião oficial do Império brasileiro, como está escrito no artigo 5º: "A Religião Católica Apostólica Romana continuará a ser a religião do Império. Todas as outras religiões serão permitidas com seu culto doméstico ou particular, em casas para isso destinadas, sem forma alguma exterior de templo".

De acordo com Souza (2013), o discurso oficial autorizava a Igreja Católica a permanecer com a sua hegemonia no aspecto cultural e educacional, presente desde a conquista do território brasileiro por meio da catequização dos povos indígenas. Ainda de acordo com referido autor, a ordem social brasileira era assinalada pelo catolicismo como as festas, as comemorações e as datas cívicas, materializando a ideologia católica; é por isso que, no Brasil atual, a religião Católica está presente nas dimensões públicas, oficiais, nos costumes e valores morais da sociedade brasileira.

Em 1889 a Proclamação da República instaura a separação da Igreja do Estado brasileiro, quando se estabeleceu a laicidade. De acordo com Kadt (2003, p. 76) a cisão entre as instituições resultou para "a Igreja Católica no Brasil [...] em garantias de uma série de liberdades que nunca tinha obtido durante a monarquia".

Por conseguinte, a separação da Igreja e do Estado permitiram novas articulações entre as oligarquias rurais, representantes das elites brasileira na época, pois, com a nova ordem do

---

<sup>6</sup>Verbete inscrito no Glossário da HISTEDBR (1986 – 2006). Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario.html>. Acesso em: 25 jan. 2020.



capitalismo liberal, avançavam com suas ideologias pelo Brasil. O crescimento dos setores financeiros e comerciais permitiram os surgimentos de uma pequena burguesia, gerando conflitos de interesses com às oligarquias rurais.

A hierarquia conservadora da Igreja Católica, nos primeiros anos da República, permanecia distante dos excluídos do campo, assim sendo, podemos trazer à memória: as revoltas camponesas de Canudos na Bahia (1896) e Contestado (1912). Essas duas revoltas refletiam a nova ordem liberal que avançava com a "modernização" na zona rural, resultando na expulsão dos camponeses de suas terras, gerando conflitos e aniquilações do povo pelo aparato militar do Estado (GOMES *et al.*, 2007).

Na história da educação brasileira, a Igreja Católica esteve alinhada aos interesses do Estado, isto é, através da educação por meio de arcebispos, bispos e alguns padres que se uniram à elite brasileira para desenvolver o seu projeto de dominação/subordinação da classe trabalhadora. Assim sendo, o acesso à educação era exclusivo dos filhos das elites brasileiras, situação que está presente até o final do Império Brasileiro.

Em meados da década de 1940, o interesse do Estado brasileiro na educação dos adultos se acelera com a aprovação da Lei Orgânica do Ensino Primário assinado pelo Ministro Gustavo Capanema. O texto foi regulamentado e autorizava a União a dispor recursos para os estados federativos que deveriam expandir tanto a educação primária como a educação de adultos. Os efeitos dessas medidas permitiram a autonomia da educação de adultos, que recebeu financiamento público para o desenvolvimento das práticas educativas.

Saviani (2005) argumenta que a política educacional brasileira sempre esteve marcada por um dualismo. Enquanto o ensino secundário era destinado à formação dos filhos das elites urbanas e agrária brasileira, o ensino primário e de adultos era destinado à formação do povo para o trabalho manual. De acordo com o referido autor (2005, p. 34), "essa política preconizava, pois, uma separação entre o ensino das elites que se destinava ao trabalho intelectual e o ensino popular voltado para a preparação e o adestramento dos trabalhadores manuais".

O discurso da *Encíclica* da Doutrina Social da Igreja Católica, formulado na década de 1960, a partir das condições sócio históricas da Guerra Fria, resultou na elaboração de documentos oficiais, que criticavam o sistema capitalista responsável pela desigualdade econômica e social entre os países, além de aumentar a exploração da classe trabalhadora nos países subdesenvolvidos, ocasionando numa grande migração de trabalhadores rurais para as cidades urbanas. Este acontecimento originou o aumento da pobreza e da miséria dos trabalhadores.

É nessa conjuntura que os jovens católicos brasileiros se alinharam aos movimentos de educação popular, visando alcançar os mais pobres e também a lutar pela evangelização das massas por meio da permanência do ensino religioso nas escolas públicas. (RODRIGUES, 2008).

O interesse fundamental que contribuiu para as transformações da mentalidade de uma ala da Igreja brasileira foi a constituição da Ação Católica Brasileira (ACB<sup>7</sup>, uma organização religiosa dirigida pelo Dom Sebastião Leme da Silveira Cintra, que patrocinavam comícios e peregrinações para ampliar a força Católica no Brasil. Os jovens brasileiros foram capturados pelas ideias da ACB, no final da década de 1940, inspirados pelos jovens franceses e belgas da Europa.

Na esteira social e religiosa, os jovens brasileiros criaram oficialmente a Juventude Estudantil Católica (JEC) e a Juventude Operária Católica (JOC), que foram reconhecidos pela hierarquia eclesiástica da Igreja. Em seguida, foram instituídos outros movimentos como Juventude Agrária Católica (JAC), a Juventude Universitária Católica (JUC) e a Juventude Independente Católica (JIC). Os quatro primeiros movimentos contribuíram para o desenvolvimento progressista da Igreja, apenas, o JIC que era formado por membros da classe média que não assumiram a posição conservadora da doutrina da Igreja. Além disso, é importante destacar a tensão entre a hierarquia da Igreja com a JUC, já que esse movimento estabelecia diálogo com outros movimentos de esquerda. Este fato possibilitou a vitória da JUC nas eleições para a direção da União Nacional dos Estudantes - UNE, em 1959. (KADT, 2003).

Na década de 1960, a Igreja se aproximava do homem do campo e de seus problemas sociais, criando o MEB em diversos municípios brasileiro, como dito anteriormente, mobilizando a participação dos jovens católicos, especialmente a JUC na formação educacional dos educandos adultos. (FÁVERO, 2006).

Os governos de Jânio-Goulart são caracterizados pelo populismo, pelo qual a educação popular está inscrita nesse processo, já que a intenção era a implementação do projeto nacionalista-desenvolvimentista, como tratado anteriormente. Nesse processo foram influenciados os diversos movimentos populares para apoiarem as reformas de base propostas pelo governo, assim sendo, o grupo progressista da Igreja Católica, alinhada à Doutrina

---

<sup>7</sup>Associação civil católica criada em 1935 por dom Sebastião Leme da Silveira Cintra, cardeal arcebispo do Rio de Janeiro, em resposta às solicitações do papa Pio XI para que fossem fundadas em todo mundo associações leigas vinculadas à Igreja. SAVIANI (2008).

Social, agregava-se ao projeto do Estado, assim como as universidades públicas e os movimentos de estudantes.

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

De acordo com Beozo (2005, p. 11), a *encíclica Mater et Magistra* trouxe nos campos econômicos e sociais o desvelamento dos graves problemas sociais dos trabalhadores do campo. Conforme o autor (idem), "o grito dos que passam fome; a dificuldade do acesso à terra para os que nela trabalham; os desequilíbrios entre a agricultura, a indústria e os serviços e ainda as injustas disparidades entre países desenvolvidos e países em desenvolvimento eram vistos como grave ameaça à paz mundial". Em nível mundial, ocorre a disputa ideológica entre o modo de produção capitalista, liderado pelos Estados Unidos e o socialismo liderado pela União Soviética.

Para a CNBB, o foco principal era atingir as populações rurais, mediante o projeto educacional; capacitação agrícola; educação sanitária e expulsar a ameaça "comunista" da zona rural. A prioridade da Igreja Católica era combater o "comunismo", assumindo o discurso anticomunista e a sua propagação pelo mundo Ocidental. A situação fantasmagórica do "comunismo" rodeava as zonas rurais, em virtude dos grandes problemas sociais que os sujeitos do campo enfrentavam em seu cotidiano. A Igreja realizava o III Concílio Ecumênico, em 1964, assumindo a posição contra o comunismo. Este fato é assinalado no *Jornal Semeador*<sup>8</sup> (1964, n./p.), intitulado "*Condenação ao comunismo na 3.ª Sessão do Concílio por 220 padres brasileiros*".

Durante a primeira fase do Concílio Ecumênico, [...] o Arcebispo de Diamantina, Dom Geraldo de Proença Sigaud, e o bispo de Campos, Dom Antonio de Castro Mayer [...]. lideraram um movimento de mais de duzentos padres conciliares, foi apresentada pessoalmente por Dom Antonio de Castro Mayer ao Secretário de Estado, Cardeal Cicognani. [...] A cerimônia de entrega foi noticiada com realce pela imprensa, não só da Itália, mas também

---

<sup>8</sup>O exemplar se encontra arquivado no Arquivo da Arquidiocese de Maceió.

no mundo inteiro que reconheceu o alcance, na conjuntura internacional, da iniciativa desses dois prelados brasileiros. **No texto encaminhado a Secretaria de Estado da Sé, mais de duzentos prelados pedem que o concílio condene o comunismo**, ratificando os documentos dos papas exteriores. e que a coordenação atinja não somente o comunismo, mas também, o socialismo, fundamenta-se em que, ao contrário do que muito pensam, existe uma oposição radical entre o comunismo e o socialismo, de um lado, e a doutrina social católica do outro (grifo nosso).

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

Ainda que, à Igreja se posicionassem contrária a ideologia comunista, os problemas sociais gerados pelo capitalismo passaram a ser criticados pela instituição Católica. Enfatizamos que o discurso anticomunista da Igreja era praticado pelos grupos conservadores que temiam um avanço do "comunismo" no mundo e também no Brasil, embora, como dito anteriormente, diversos grupos leigos da Igreja Católica, como a JUC e a ACB, assumissem uma leitura de mundo no viés do materialismo histórico-dialético.

Tratando da conjuntura internacional, a América Latina se tornou campo de luta política e ideológica pelas potências militares. De acordo com Gomes *et al.* (2007, p. 119), os Estados Unidos não queriam que as ideias "comunistas" chegassem ao continente americano, já a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) pretendiam avançar com a ideologia "comunista" pelo mundo. A entrada de Cuba (1961) no bloco socialista originou reações dos norte-americanos, especialmente, no governo de Kennedy, que estabelecia uma política de intervenção sobre o continente americano, denominada Operação Pan-Americana<sup>9</sup>.

No campo político, o presidente Jânio Quadros, eleito no início da década de 1960, simbolizava a ruptura do modelo político-ideológico que reelegera Vargas ao poder em 1950. O presidente não possuía sustentação sólida partidária, embora fosse um líder carismático; era um homem símbolo do populismo, fenômeno ideológico de política das massas caracterizado no Brasil na década entre os anos 1946 a 1964. Segundo Wefford (2003, p. 38), "o sentido do populismo exalta um líder como uma imagem desejada para o Estado, [...]. A massa volta-se para o Estado e espera dele "o sol e a chuva", ou seja, entregar-se de mãos atadas aos interesses dominantes". (Sic).

---

<sup>9</sup>A Operação Pan-Americana (OPA) foi um programa multilateral de assistência ao desenvolvimento econômico da América Latina, submetido pelo governo do Presidente Juscelino Kubitschek à apreciação do governo dos Estados Unidos em 1958.

Em pouco tempo de governo, Jânio estabelecia uma política externa independente, ocasionando efeitos no campo econômico com a comunidade internacional, porém com uma atenção e vigilância dos Estados Unidos. Esse acontecimento gerou uma tentativa de autonomia relativa, especialmente com o governo americano. Embora o cenário fosse marcado pela bipolaridade entre o capitalismo e o "comunismo", a política externa brasileira tomava a posição pela independência.

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

A conjuntura econômica do país, na década de 1960, atravessava por uma rápida aceleração do crescimento industrial que alcançou vários setores de bens de produção. De acordo com Gomes *et al.* (2007, p. 280):

Entre 1957 e 1962, a produção industrial aumentou 11,9% em média por ano, com particular destaque para os ramos de Material do Transporte e de materiais elétricos, ambos com 27.a.a., Química com 16,7% a. Mecânica com 16,5% a.a., Metalúrgica com 15,6% a.a. de Borracha com 15% a.a.

Como podemos observar, estes produtos são matérias-primas para a produção de bens duráveis, ou seja, capital fixo, o amplo crescimento industrial inscrito numa formação social capitalista caracterizado pela industrialização, pela urbanização das cidades e pela migração dos trabalhadores das regiões Norte e Nordeste para o Centro-Sul, na busca por trabalho. Por conseguinte, esse amplo crescimento marcou o investimento do capital estrangeiro no país. (op. cit. p. 281).

De acordo com o MEB<sup>10</sup> (1961), o cenário econômico do Brasil estava dividido em dois brasis: o Centro-Sul, caracterizado pela modernização e industrialização, gerando milhares de empregos, e as regiões Norte e Nordeste, marcadas pelo "atraso" econômico, pelo alto índice de analfabetos, formando uma geração de bóias-frias, como eram chamados os camponeses expulsos de suas terras e migraram para Centro-Sul do país.

---

<sup>10</sup>Documento publicado na Mostra Virtual de Memória da Educação. Movimento de Educação de Base e suas escolas radiofônicas. Disponível: <http://www4.pucsp.br/cedic/meb/o-meb.html>. Acesso em: 20 jun. 2019.

As condições amplas revelam o país introduzido numa formação social capitalista provocando a exploração do homem pelo homem por meio do trabalho. Dessa forma, o Brasil, após a instalação da ideologia nacionalismo-desenvolvimentista na década de 1950, iniciou o processo de crescimento de urbanização gerado pela ampliação da industrialização, ocasionando um aumento do consumo dos produtos. Este processo resultou numa pressão dos órgãos internacionais como a UNESCO pela expansão da escolaridade. Assim sendo, "o sistema arcaico de ensino, seletivo e aristocrático, torna-se então um obstáculo ao sistema econômico". (ROMANELLI, 1986, p. 25).

É nesse cenário que o Movimento de Educação de Base (MEB) apareceu com a proposta de implementar a educação de base. Salientamos que a introdução da educação de base não surgiu por acaso, foi a partir de experiências de três sistemas rádioeducativo como: o Sistema RádioEducativo Nacional (SIRENA); as escolas radiofônicas do Serviço de Assistência Rural (SAR), em Natal, no Rio Grande do Norte; e o Sistema Rádio-Educativo de Sergipe (SIRESE), vinculado à Arquidiocese de Aracaju, que mantinham convênio com o SIRENA e outros ministérios federais. Assim, a educação de base por meio de escolas radiofônicas desenvolvia atividades educacionais na década de 1950, que resultaram no aparecimento do MEB, como afirma o relatório do MEB (1965, p. 5):

O Movimento de Educação de Base origina-se das experiências de educação pelo rádio, promovidas, no Nordeste, pelo Episcopado Brasileiro. Essa experiência foram realizadas por meio de um sistema educativo, através de emissoras radiofônicas, que se mostrou adequado para a atuação nas áreas subdesenvolvidas, onde a escassez de comunicação, de recursos materiais e, principalmente, de recursos humanos, mantém a maioria da população em nível cultural, econômico e social incompatível com a dignidade humana.

Fávero (2006) argumenta que o MEB incorporou as estruturas radiofônicas já existentes nas seguintes cidades como: Crato, no Ceará, Bragança, no Pará, e Penedo, em Alagoas. Por outro lado, o MEB, embora tenha focado sua atuação nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, manteve parceria com a Representação Nacional das Emissoras Católicas (RENEC) nas cidades de Pato Branco, no Paraná, e Uruguaiana, no Rio Grande do Sul. Além disso, manteve proximidade com a Sociedade de Escolas Tele-Radiofônicas (SETER), no Rio de Janeiro, vinculada à Igreja Católica. Dessa forma, as escolas radiofônicas noturnas serviram como projeto educacional para a alfabetização de adultos.

Compreendemos que a prioridade da atuação do MEB no país aconteceu na região Nordeste devido às condições sócio-históricas do povo nordestino marcado pela desigualdade social e a extrema pobreza. Essas circunstâncias ecoavam, especialmente, nas zonas rurais.

Além disso, os bispos dessa região já denunciavam as condições desta população, promovendo ações sociais e educacionais para amenizar a miserabilidade desses sujeitos.

Numa abordagem discursiva, compreendemos que a educação são como espaços escolares e que o termo "escola" não é único, apresenta múltiplos sentidos, como argumenta Mainguenau (1993, p. 63) ao afirmar que a escola "remete a um só tempo a uma instituição, a práticas, a lugares [...] a escola que se legitima ao enunciar - é tudo isto ao mesmo tempo". Assim sendo, o MEB é uma instituição que utilizou a escola como espaço de alfabetização de adultos e na formação educacional da classe trabalhadora rural e desenvolveram práticas educativas com a utilização de materiais didáticos no processo de ensino e aprendizagem por meio das relações sociais.

Fávero (2006) comenta que a concepção da Igreja, alinhada com o Estado, sobre o MEB, era concretizar sua presença no campo social, junto aos pobres e injustiçados, através de um projeto educativo. A Igreja, por meio dos seus bispos e alguns leigos, tomava a consciência no combate ao subdesenvolvimento do país e a exploração predatória do capitalismo sobre a classe trabalhadora. Contudo, é importante frisar que a Igreja não tinha pretensões revolucionárias, mas tomavam uma posição por um grupo da classe oprimida devido à miséria do povo brasileiro.

Embora o MEB alinhasse na defesa da classe trabalhadora, isto não significou que ocorressem disputas políticas entre a hierarquia conservadora da Igreja Católica que coordenava o MEB e os leigos que trabalham nas coordenações, nas supervisões, na docência e articulação com os educandos adultos. Esses conflitos resultaram em divergências de posicionamento político, como comenta o teórico Fávero (2006, p. 42):

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

A leitura do trecho anterior permite observar a heterogeneidade das circunstâncias históricas da Igreja Católica frente aos movimentos dos trabalhadores. O país, como já mencionado, atravessava por um turbilhão social marcado pelas forças sociais como, por exemplo, os movimentos de educação popular que iniciaram um processo de alfabetização dos trabalhadores; e a Igreja como detentora do saber, desde o Brasil colônia, não pretendia

perder a sua hegemonia em relação as outras religiões e aos movimentos sociais. Ainda de acordo com Fávero (2006):

Um primeiro componente desse deslocamento é o grupo progressista do episcopado, que começou a elaborar a sua ideologia em meados dos anos de 1950, em face das graves "injustiças" existente enquanto reflexo das condições estruturais da sociedade. Esse grupo orientava-se na direção de um comportamento novo: agir para transformar[...]No entanto, não conseguiu superar a perspectiva de reformas sociais ao nível de interesse dos setores mais progressista do populismo. (FÁVERO, 2006, p. 32).

Nesse sentido, o surgimento do MEB, em 1961, designa o deslocamento ideológico de uma ala da Igreja Católica em direção às classes populares. Essa mudança foi construída a partir de uma leitura de mundo pelos jovens universitários da Ação Católica que contribuíram na formação das Juventudes Católicas e como alguns deles se aproximaram da teoria marxista.

Embora a inquietação da Igreja Católica era aumentar o número de fiéis pelo Brasil e manter a hegemonia religiosa e a manutenção da ideologia cristã sobre o povo brasileiro, as condições de vulnerabilidade social e marginalização dos nordestinos frente ao desenvolvimento do capitalismo, especialmente, nas regiões do Centro-Sul do país, mobilizaram diversos grupos, como afirma Fávero (2006, p. 96-97):

sangue novo corria nas veias da Igreja, composto em sua maioria de profissionais que haviam pertencido aos movimentos de juventude da ACB - estudantes, professores, psicólogos, assistentes sociais, e também antigos operários e filhos de pequenos e médios proprietários rurais um grupo de cristão lançou-se em um movimento educativo amplo.

Wanderley (1984) sinaliza que o MEB, em parceria com outros grupos como o sindicalismo rural, a Juventude Universitária Católica (JUC) e parte da Juventude Estudantil Católica (JEC), introduziu no interior da Igreja Católica novas reflexões políticas e teológicas que resultaram num modelo de Igreja popular. A atuação dos leigos pela autonomia possibilitou o aparecimento de debates políticos, especialmente após os "Anos de Chumbo" na década de 1970 no Brasil, resultando na transformação da estrutura eclesiástica e no processo de atualização da doutrina eclesiástica da Igreja.

É a partir dessas condições de produção que aparecem os interesses distintos do MEB e do Estado brasileiro. O surgimento do MEB, alinhado ao Estado brasileiro, visava por meio da educação adentrar no campo social e se aproximar da classe oprimida, enquanto o Estado brasileiro estabelecia uma aliança com a instituição religiosa por meio de financiamento para



a organização, manutenção e execução do MEB, com o propósito de manter o controle sobre os diversos grupos dos movimentos de educação popular.

O projeto de educação de base se espelhou nas experiências radiofônicas desenvolvidas pela Arquidiocese de Natal e de Aracaju. Então, no Rio Grande do Norte, Dom Eugênio Salles, que era bispo auxiliar de Natal, obteve contato com movimento *Accion Cultural Popular*<sup>11</sup>, em 1958. Esse grupo organizou uma ampla rede de escolas radiofônicas em diversas zonas urbanas, alcançando as comunidades indígenas na cidade Sustanteza na Colômbia. O padre J. Salcedo foi responsável por essa iniciativa naquela região. Assim, a Igreja Católica já possuía uma rede de emissoras radiofônicas que era administrada pela RENEK. (KADT, 2003).

De acordo com Souza (2006), o MEB e o RENEK estabeleceram vínculos na formulação dos programas e na expansão das escolas radiofônicas pelo país. As escolas radiofônicas funcionavam da seguinte forma, com diz o relatório MEB (s/d, apud Souza, 2006, p. 152):

[...] Um professor num microfone, multiplicando por 10, 100 e 1000 outros professores, graças a uma rede radiofônica de recepção organizada, de imensa simplicidade, onde em cada unidade está um receptor e junto dele um modesto monitor, obedecendo as vozes de um comando que vem de longe, mas vem redentoras, ensinando a ler, a escrever, a contar, ensinando elementos da agricultura, de educação sanitária, de higiene, de moral, de economia gral, de economia doméstica, de vida cívica e espiritual, dando a milhares de homens e mulheres, moços e adolescente a notícia do que vai pelo mundo, pelo seu país, pelo seu estado, pelo seu território e pelo seu meio.(Sic).

A ausência das escolas públicas na zona rural do nordeste revelaram o descaso das políticas públicas educacionais do Estado brasileiro. Podemos dizer que a utilização do rádio foi fundamental como canal de comunicação entre o sujeito do campo, monitores e os professores-locutores. Desse modo, os programas do MEB abordavam o cotidiano e os problemas sociais que aqueles sujeitos enfrentavam, além disso, as equipes do MEB eram capacitadas para este fim.

O funcionamento do sistema radiofônico buscava atender às famílias rurais, possibilitando o acesso à escola, já que, conforme Souza (2006, p. 153), o objetivo do MEB era "consolidar o projeto de educação e cultura popular nas comunidades almeçadas". Segundo a referida autora, a proposta do MEB era facilitar o acesso dos adultos à escola. Assim sendo, eram realizadas as matrículas dos estudantes pelos monitores. Além disso, os

---

<sup>11</sup> Primeiro movimento que desenvolveu a educação de base por meio das escolas rádio-fônicas na Colômbia.

monitores eram responsáveis pelo controle de frequências, e as aulas ocorriam sempre no horário noturno, devido à disposição da classe trabalhadora, visto que passavam o dia trabalhando.

A instalação do sistema radiofônico acontecia da seguinte forma: inicialmente eram realizadas visitas aos lugares onde se pretendiam introduzir a escola radiofônica, em seguida, conheciam os seus problemas sociais propondo para a comunidade assumir a escola radiofônica; em segundo lugar, haviam as indicações dos monitores, que eram sujeitos voluntários e trabalhavam para o MEB e para as comunidades. Desse modo, as escolas radiofônicas do MEB surgiram como um "sistema de difusão ideológica, uma vez que, a partir dela irradiaram as ações de alfabetização, cultura popular e a politização da comunidade. Os acontecimentos das aulas por meio das escolas radiofônicas sucediam nos seguintes espaços físicos:

[...] em uma sala ou cômodo da casa do monitor, na sala de aula de uma escola de usina ou engenho, em melhores condições, em uma sala de aula da escola das crianças de uma vila, o salão paroquial ou mesmo um salão construído especialmente para este fim, por intermédio do prefeito, pelo usineiro ou pela comunidade. (SOUZA, 2006, p. 155).

Nesse sentido, inferimos que o discurso de resistência pelo sujeito do campo se revela na permanência dos educandos nas aulas e no interesse em se alfabetizar, resultando em formação de líderes de algumas comunidades, embora as condições do ambiente fossem consideradas inadequadas para o desenvolvimento das atividades educativas.

Como supracitado, a proposta original do MEB era fomentar a educação de base para os sujeitos da zona rural. Esses sujeitos estavam em condições de exclusão social devido ao "atraso" econômico. Além disso, as condições sócio-históricas do Nordeste, na década de 1960, eram marcadas pelo clientelismo, pela exclusão social, pelo patrimonialismo e pelo coronelismo que impediam as populações nordestinas de usufruir dos bens e serviços para a sua sobrevivência.

A educação de base, nessa perspectiva, surge como forma de atender às necessidades e os problemas das comunidades. O MEB designa a educação de base como uma série de conteúdos voltados para a formação integral do homem, como está proposto nos documentos legais do MEB<sup>12</sup> (s/d, p. 20):

---

<sup>12</sup>O acervo do Fundo MEB disponível no Centro de Documentação e Informação Científica (CEDIC). Disponível em: <http://www4.pucsp.br/cedic/meb/o-meb.html>. Acesso em: 05 jan. 2019.

1) A **alfabetização** e iniciação em conhecimentos que traduzam no conhecimento prático de cada homem e da comunidade, no que se refere: a saúde e a alimentação (higiene), ao modo de viver (habitação, comunidade, família) as relações com as comunidades (associativismo), ao trabalho (informação profissional) ao crescimento espiritual. 2) **Conscientização** do povo levando as: descobrindo o valor próprio de cada homem; despertar para os seus próprios problemas e provocar uma mudança de situação; buscar soluções, caminhando por seus próprios pés; assumir responsabilidade no soerguimento de suas comunidades. 3) **Animação de grupos** de representação, promoção e pressão. 4) **Valorização da cultura popular**, pesquisando aproveitando e divulgando as riquezas culturais do próprio povo. (grifo nosso).

Como podemos observar, na proposição do MEB, que a educação de base consistiria numa série de conhecimentos direcionados para atividades práticas. A educação é destinada para os sujeitos e seus efeitos devem atingir a coletividade. Para além de uma alfabetização de leitura e escrita, havia o interesse na educação sanitária que possibilitasse a preservação da saúde desses indivíduos. De acordo com o MEB, a conscientização designa a existência do homem à sua relação com a natureza e também com outros indivíduos. É o processo histórico que possibilita a transformação de si e da comunidade em que está inserido, como afirma, Rêposo (1985, p. 38) ao argumentar que "todo processo de conscientização traz em si uma concepção de homem, uma visão de mundo, logo, se insere numa consciência histórica".

Observamos, adiante, os pressupostos da animação popular que foi instrumento utilizado pelo MEB durante o regime militar que valorizou a cultura popular, já que o discurso do MEB se alinhavam às teorias de Paulo Freire, como afirmar Wanderley (1984, p. 16), permitindo a divulgação da cultura por meio das "múltiplas atividades de alfabetização, conscientização, politização, educação sindicalista e instrumentalização das comunidades".

As condições amplas apresentavam um país marcado pela miserabilidade do povo, fomentada pela exploração da classe dominante e pela ausência do Estado na prestação de serviços públicos, além da deficiência dos serviços às comunidades, impedindo a população brasileira a ter acesso aos direitos sociais. Dessa forma, o sentido da educação de base era possibilitar a formação educacional, coletiva e política do sujeito. Posto isto, no quadro a seguir, apresentaremos as diversas campanhas de educação de adultos que foram implementadas pelo Estado brasileiro desde a década de 1940, para a alfabetização dos adultos, com o objetivo de qualificar os trabalhadores ao processo de industrialização e urbanização que avançava no Brasil desde a década de 1930.

**Quadro 1** - Campanhas de Educação de Adultos<sup>13</sup> no Brasil.

<b>Campanhas de Alfabetização de Adultos</b>	<b>Objetivos</b>
1. Campanha de Educação de Adolescentes - CEAA - (1947 – 1954)	Promover a educação de base e a organização comunitária. Público Alvo: Adolescentes maiores de quinze anos Modelo de Ensino: Supletivo.
2. Campanha Nacional de Educação Rural - CNER - (1952 – 1958)	Promover a educação de base para jovens e adultos do meio rural. Aperfeiçoar o ensino primário.
3. Sistema de Rádio-Educativo Nacional - SIRENA (1958)	Robustecer a CEAA. Executava os primeiros programas de rádios em conveio com diocese local, através da emissora católica

Fonte: Fávero (2006).

Essas campanhas de alfabetização de adultos foram promovidas pelo Estado brasileiro, seguindo as orientações estabelecidas pela UNESCO, como foi abordado anteriormente. Os pressupostos do MEB era romper com o subdesenvolvimento das regiões atrasadas no país. O país atravessava por um projeto ideológico do nacionalismo-desenvolvimentista que foi implantada pelo Estado brasileiro no governo de JK, através de grupos de intelectuais orgânicos, denominado de Instituto Superior de Estudos Brasileiro (ISEB). O discurso produzido pelo ISEB era promover o desenvolvimento nacional no país por meio de uma burguesia nacional, conduzindo as massas urbanas e rurais para o progresso e pela manutenção do *status quo* da classe dominante. (SAVIANI, 2011).

A ideologia nacionalista-desenvolvimentista norteava o estado brasileiro nas décadas de 1950 e em seguida na década de 1960, sendo os governos de Jânio Quadro e Goulart permeados pelo progresso, pela industrialização, e pela modernização guiada por uma classe burguesa nacional que ascendiam e assumiam uma posição de submissão ao mercado internacional. Nessa perspectiva, essa ideologia construída historicamente atingia os diversos níveis sociais, econômicos e culturais no período, como afirma Saviani (2011, p. 313), “o clima do nacionalismo-desenvolvimentista irradiou-se por toda a sociedade brasileira ao longo da década de 1950 e nos primeiros anos da década seguinte, portanto, também na educação”.

<sup>13</sup>Adotamos a designação Educação de Adultos, já que na década de 1950/1960 era utilizada na literatura e nos documentos oficiais. Atualmente, o termo passou a ser intitulado Educação de Jovens e Adultos (EJA) que no âmbito do atendimento, em face da falta de atendimento escolar, os jovens e até adolescentes também participassem das aulas com os adultos, tendo a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) demarcado esse fato.

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

No quadro a seguir, apresentamos o resumo dos objetivos gerais do MEB, os recursos humanos e materiais que foram disponibilizados para o trabalho e as técnicas que foram utilizadas para o desenvolvimento.

**Quadro2 - Resumo Gerais do Objetivo do MEB.**

<b>RESUMO DOS OBJETIVOS GERAIS</b>	<b>MEIOS</b>	<b>TÉCNICAS</b>
Programas Intensivos <b>a) alfabetização/cálculo</b>	Em colaboração com outras Entidades:	a) Treinamento de líderes b) Assessoria
<b>b) educação de base</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• informar</li> <li>• formar</li> <li>• conscientizar</li> <li>• fornecer elementos para autopromoção.</li> </ul>	Escolas Radiofônicas	
Suscitar a partir de cada Equipe E.R. à organização das comunidades.	a) clubes b) Artesanatos	a) Treinamento b) Assessoria Jurídica
Preparar para as reformas de base		
Soerguimento econômico.	a) Sindicatos	a) Treinamento b) Assistência Técnica e Administrativa.
Cultura popular.	a) Estimulo e ajuda técnica: Cooperativas	

Fonte: Quadro de Resumo dos objetivos Gerais do MEB, s/l, s/d 6p.

Em síntese, o MEB buscava implementar uma educação de base com as seguintes propostas: a) a alfabetização de leitura, escrita e cálculo; a implementação de uma Educação de Base; a preparação para as reformas de base e o soerguimento econômico das comunidades rurais e o arranjo para cultura popular. Além disso, pretendia cooperar na formação integral de adultos e adolescentes nas diversas áreas de desenvolvimento do país, para que gerassem uma consciência de suas condições sociais e se tornassem sujeitos críticos (MEB, 1965).

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

O cenário educacional era alarmante, já que o país possuía uma dívida histórica com a Educação de Adultos. Da educação jesuítica até os dias atuais, o analfabetismo é o fenômeno permanente no país, contudo, o índice de analfabetos declina com as ações dos movimentos educacionais populares na época, como podemos observar na tabela:

**Tabela 1 - Taxa de Analfabetismo de Jovens e Adultos no Brasil (1940 – 1970).**

Anos	População de 15 anos ou +	Analfabetismo de 15 anos ou +	Taxa de Analfabetismo
1940	23.639.769	13.279.899	56,17
1950	30.249.423	15.527.432	50,48
<b>1960</b>	<b>40.187.590</b>	<b>15.815.903</b>	<b>39,35</b>
1970	54.336.606	17.936.887	33,01

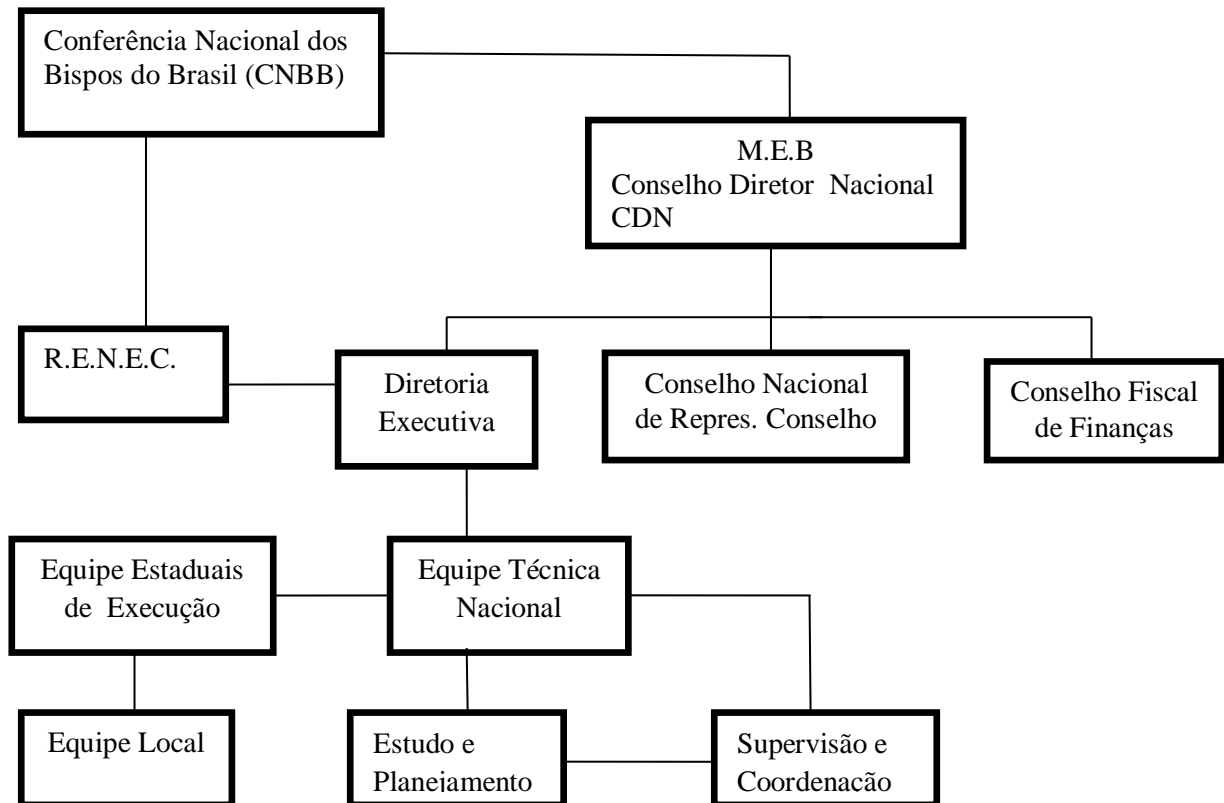
Fonte: Romanelli (1978).

Nesse sentido, os dados acima revelam o decréscimo da taxa de analfabetismo às populações de quinze anos a mais, resultado de uma política educacional de alfabetização de adultos. O foco do Estado brasileiro era qualificar os trabalhadores para as novas demandas do Capital; era o processo de avanço da indústria nas regiões Sul e Sudeste do país; era a mecanização das máquinas açucareira que geraram milhões de desempregados, como foi dito anteriormente, e as condições de produção amplas apresentavam o desenvolvimento da industrialização e urbanização nas cidades brasileiras.

É importante ressaltar que o MEB não atuou isoladamente no processo de educação de base no país. O Estado brasileiro engrenou diversos aparelhos administrativos para garantir o funcionamento e a instalação das escolas radiofônicas do Movimento. O MEB assinou convênio com os seguintes órgãos federais: o Ministério da Educação e Cultura, o Ministério da Saúde, e outros ministérios da administração federal que disponibilizaram os recursos financeiros e funcionários públicos para implementarem os programas de educação de base e sanitárias para os sujeitos da zona rural.

No trecho a seguir, apresentamos a estrutura administrativa adotada pelo MEB. Pode-se ver uma estrutura hierarquizada e controlada no topo pela CNBB e por diversos conselhos administrativos e financeiros, tendo como base do Movimento os monitores, coordenadores e professores locutores que exerceram a função social frente aos educandos adultos.

**Figura 1** - Organograma da Estrutura do MEB/Nacional.



Fonte: MEB (1961).

Como apresentado no organograma acima, a estrutura do MEB/Nacional funcionava da seguinte forma: o Conselho Diretor Nacional (CDN) era constituído por nove arcebispos e dois leigos. Desses, apenas um era representante do Presidente da República. Os membros eram escolhidos pela instituição religiosa e pelo governo federal e teriam um mandato de três anos. Nos Estados onde o MEB atuava era representado pelo Conselho Diretor Estadual (CDE) e nos Sistemas Locais os bispos diocesanos assumiam à responsabilidade pelos trabalhos do MEB.

O setor de coordenação e orientação era exercido pela Comissão Executiva Nacional (CEN) que aplicavam as atividades para Equipes Estaduais (EE), e que dependiam das Equipes Locais (EE). A instalação central do MEB era no Estado da Guanabara, atual Rio de

Janeiro. A constituição estrutural do MEB era marcada pela hierarquia organizacional religiosa, no entanto, a presença de leigos na estrutura do MEB expressavam os conflitos internos que o Movimento enfrentava em seu modelo educacional. (WANDERLEY, 1984).

As equipes estaduais de execução eram compostas de educadores, assistentes sociais e administradores escolhidos pela hierarquia do MEB. Segundo Wanderley (op. cit. p. 52), as funções das equipes locais eram: "planejar, executar e coordenar o programa local de educação de base. Essas equipes selecionavam e treinavam, nas comunidades de seu raio de ação, animadores voluntários (principalmente monitores) que participavam ativamente dos trabalhos do sistema".

Observamos que o sujeito mais importante desse sistema de trabalho é o monitor. É ele que mantém o contato permanente com os alunos, contato com as instruções dos professores. O monitor não exerce, no entanto, um papel passivo no sistema, já que é o sujeito ativo que articula com os alunos e todo o sistema rádioeducativo local. (MEB, s/d. p. 54).

A primeira atividade desenvolvida pelo MEB foi a utilização do sistema rádioeducativo, que se distinguia de acordo com as características específicas de cada sistema local. Wanderley (1984) explica como funcionava o sistema rádioeducativo:

O Sistema Rádioeducativo é constituído por uma rede de núcleos com recepção organizada de programas educativos especialmente elaborados, com supervisão periódica, com trabalho de comunidades e escola. Para o funcionamento desse Sistema são necessários: - um estudo prévio da área em que vai se atuar - a escolha e o treinamento de pessoal das próprias comunidades para a direção das atividades - a realização de uma supervisão periódica que acompanhe o desenvolvimento das escolas e comunidades e a eficácia da programação...teoricamente, cada Sistema deveria realizar o trabalho de produção e emissão de programas, mas há Sistemas em que as equipes utilizam a programação de um Sistema próximo por não disporem de emissora [...] Para elaborar seu programa de atual, as equipes Local empreende um levantamento da área a ser atingida, usando técnicas de estudo da área. Durante este trabalho, as comunidades são, ao mesmo tempo, motivadas para participarem da ação educativa do MEB, enquanto equipe colhe dados para a seleção de futuros animadores voluntários das comunidades. Delimitada a área de atuação, a Equipe Local treina os futuros animadores e planeja, com eles, o trabalho a ser executados. Iniciada a ação em que se desenvolve o programa, supervisionando e coordenando todo o trabalho. (WANDERLEY, 1984, p. 53).

O trecho acima revelava o funcionamento do Sistema Rádioeducativo do Movimento de Educação de Base. Constatamos que os programas de educação de base eram elaborados por uma rede de núcleos que chegavam à comunidade e à escola. Para o desenvolvimento das atividades educativas, eram necessários um estudo antecipado do local e uma coleta de dados sobre a área em que a estrutura das escolas radiofônicas era instalada.



Constatamos que o objetivo da escola radiofônica implementada pelo MEB visava atender às comunidades rurais, possibilitando uma integração cultural da comunidade. Dessa forma, era por meio do instrumento de comunicação, produção e motivação de atitudes que foram formulados os conceitos fundamentais pelas escolas radiofônicas:

Não é suficiente, entretanto, fornecer o rádio e colocá-lo em permanente estado de funcionamento, para que a Escola Radiofônica possa funcionar eficientemente. A constatação das condições precárias de iluminação durante as aulas veio exigir uma solução. Os alunos usavam pequenas lamparinas que, em pouca quantidade, representavam sérios obstáculos ao rendimento da escola. Passou o MEB, em consequência, fornecer lâmpadas, por cujo combustível as comunidades se responsabilizavam. (MEB, s/d. p.53).

Como apresentado anteriormente, o MEB utilizou o rádio como instrumento de comunicação entre os professores locutores, monitores aos educandos adultos. A partir de 1962, aconteceu o marco referencial na formulação pedagógica do MEB. O 1º Encontro Nacional de Coordenadores possibilitou a reunião de diversos coordenadores, supervisores, padres e bispos que discutiam os avanços e obstáculos das atividades educativas do Movimento.

Os debates entre os coordenadores resultaram na concretização da dimensão ideológica do MEB, que passou a fundamentar em seus trabalhos o conceito de conscientização. Fávero (2006, p. 13) argumenta que "para os agentes do MEB, a conscientização exigia a explicitação de uma ideologia que fornecesse direção ao seu trabalho político". Logo, o discurso educacional do MEB fundamentava-se na conscientização e politização da população.

A designação conscientização está interligada à concepção de consciência histórica, centrada na existência da pessoa como sujeito consciente de si e do mundo e do contexto histórico em que está inserido. De acordo com Wanderley (1984, p. 110), o termo conscientização, adotado pelo MEB é,

A conscientização representa para o Movimento, a tomada de consciência, pelo educando, dos seus valores, da significação vivencial de seu trabalho de Homem no Mundo. O Movimento entende que a conscientização é intrínseca à própria educação, pois ela significa ajudar alguém a tomar consciência do que é (consciência de si), do que são os outros (comunicação dos dois sujeitos) e do que é mundo (coisa intencionada), que são, sem dúvida, os três pólos de toda educação integral.

Nesse sentido, o MEB buscava autodesenvolvimento da comunidade promovendo a conscientização como processo de transformação da realidade do sujeito. Os efeitos de

sentido resultaram na inquietação e mobilização da comunidade para resolverem as situações problemas por meio da criação de cooperativas, sindicatos e associações.

Dessa forma, os educandos do MEB foram assumindo ações conscientizadoras que permitiram ações que viabilizassem resolver os diversos problemas do seu cotidiano, a compreender a estrutura social, a entender o processo histórico da sua realidade e adquirir os conhecimentos em níveis práticos.

Concordamos que a educação do MEB trazia para o sujeito uma conscientização que mobilizassem o engajamento político dos educandos. O modelo educacional do MEB criticava o modelo educacional trabalhado na zona rural, pois, como afirma Wanderley (1984, p. 118), "a educação rural inadequada, o elitismo, as ideias vagas e abstradas que não deixam raízes".

A educação popular apareceu como uma proposta educacional destinada aos sujeitos do campo e da cidade. Esse termo está atrelado aos movimentos populares que planejaram e realizaram experiências educacionais de alfabetização de adultos no início da década de 1960, que, como afirmam Freire e Nogueira (2005, p. 19), "entendo a educação popular como o esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares; capacitação técnica e científica".

Ribeiro (2013, p. 43) comenta que a educação popular "está carregada de sentidos contraditórios que expressam a realidade social rasgada pelos antagonismos próprios das classes sociais na sociedade capitalista". Logo, os pressupostos da educação aparecem como uma dimensão de organização das classes populares em oposição ao modelo educacional da classe dominante.

O sentido de educação popular é defendido por Paiva (2015, p. 56) como aquela "oferecida a toda a população, aberta a todas as camadas da sociedade. Para tanto, ela deve ser gratuita e universal". É nessa perspectiva que a formulação da cartilha **Viver é Lutar** foi produzida para alcançar os educandos e problematizar as condições históricas e sociais desses sujeitos, o que será apresentado adiante.

Para entendermos as propositivas do MEB, é fundamental analisarmos as propostas e os objetivos relacionando com outros Movimentos de Educação Popular que surgiram na época. Compreender a forma de educação de base assumida pelo Movimento, explicitar a ideologia do Movimento que foram afetados pela ideologia nacional-desenvolvimentista, assim como o populismo; identificar as relações da Igreja Católica com o estado brasileiro, especialmente na região Nordeste.

Os sujeitos que integravam os movimentos de educação popular nas décadas de 1950 e 1960 eram: intelectuais, professores, políticos e estudantes que assumiam uma posição de politizar as "massas" de trabalhadores, além de conscientizá-los da situação real das condições sociais em que estavam inseridos.

Dentre os objetivos do Movimento, destaca-se a expectativa de transformação da conjuntura política, social e econômica do país; a possibilidade de diminuir as desigualdades sociais, além de promover uma independência externa aos países desenvolvidos, especialmente, na área da cultura (PAIVA, 2015). Nesse sentido, compreendemos que havia duas alternativas para os movimentos de educação popular, como afirma Râposo (1985, p. 24):

uma que visava as camadas populares a exigência de reformas sociais o que fazia parte do projeto populista desenvolvimentista e outra que visava contribuir para estas camadas tomassem consciência de que a solução de seus problemas estava na dependência da efetivação de mudanças estruturais radicais.

O sentido de educação para os movimentos populares, ancoravam-se numa participação política das populações, por exemplo: na época, os analfabetos não podiam votar, era necessário aumentar o cunho eleitoral por meio da alfabetização dos adultos. Os grupos se dedicavam aos trabalhos nas comunidades, fomentando a cultura popular, a arte cultural e a conscientização dos indivíduos. O analfabetismo deveria ser "erradicado" para o progresso do país. Posto isto, em seguida, apresentamos os movimentos de educação popular que atuaram em diversas regiões do Brasil, especialmente, na região Norte e Nordeste do Brasil.

**Quadro 3 - Os Movimentos de Educação Popular.**

Movimento	Ano	Local/Liderança
Movimento de Cultura Popular (MCP)	Maio/1960	Criado em Recife/PE e se expandiu para o estado de Pernambuco. Líder Germano Coelho
"De pé no chão também se aprende a ler"	Fevereiro/1961	Criado em Natal/RN, na gestão municipal de Djalma Maranhão e Moacy de Góis na Secretária de Estado da Educação
Movimento de Educação de Base (MEB)	Março/1961	Criado pela CNBB na cidade do Rio de Janeiro, com a parceria do presidente Jânio Quadros.
Centro Popular de Cultura (CPC)	Março/ 1961	Criado pela União Nacional dos Estudantes (UNE) representados por Carlos Estevam Martins, Odulvado Viana Filho e Leon Hirzman.
Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR)	Janeiro/1962	Criado pela Juventude Universitária Católica (JUC) e estudantes universitários
Alfabetização e conscientização de Adultos	Janeiro/1962	Criado por Paulo Freire no MCP.
Sistema de Alfabetização e Conscientização, no Serviço de Extensão Cultural da Universidade de Recife	Fevereiro/1962	Criado por Paulo Freire.
Sistema de Alfabetização Paulo Freire	Janeiro/1963	Desenvolvido pela CEPLAR, na Paraíba, e em Angicos, no Rio Grande do Norte e posteriormente em Brasília.
Instituto de Cultura Popular	Dezembro/1963	Rio Grande do Sul
Programa Nacional de Alfabetização (PNA)	Janeiro/1964	Aplicação do Sistema Paulo Freire em todo Brasil.

Fonte: Fávero (2006).

Nesse sentido, os dados revelam diversos atores - entidades e movimentos educacionais - que na efervescência política e cultural da primeira década de 1960, propuseram uma educação popular, ancorada na perspectiva teórica metodológica de Paulo Freire, para alfabetizar e conscientizar politicamente os sujeitos excluídos. Segundo Gonzalez, (2011, p. 1):

Os movimentos de cultura e educação popular surgem, assim, sob influência do momento histórico-político e teórico-filosófico que animava a defesa da independência do país em relação aos grandes centros econômicos do mundo, valorização da cultura nacional e a superação da educação como mera instrução do povo, ou seja, configurando um complexo de iniciativas no campo educacional que Saviani (2007) chamou de — educação do povo, para o povo e pelo povo.

Desse modo, embora os movimentos populares se dedicassem à fomentação de uma cultura popular em seus aspectos políticos e metodológicos, os principais movimentos que alcançaram uma repercussão nacional foram: os Centros Populares de Cultura (CPC), organizado pela União Nacional dos Estudantes (UNE), no Rio de Janeiro; o Movimento de Cultura Popular (MCP), instituído na cidade de Recife, formado por estudantes universitários, artistas e intelectuais, liderados por Paulo Freire e o Movimento de Educação de Base (MEB).

É possível enfatizar que as orientações do MEB passaram por transformações em seus objetivos educativos e na proposta pedagógica. O deslocamento para a educação popular é evidenciado na produção do material didático no livro de leitura **Viver é Lutar**, e será objeto de análise deste trabalho.

O MEB assumia uma posição em sua dimensão educativa à conscientização, à transformação da realidade do povo e à capacitação na utilização dos instrumentos de trabalho. Nesse sentido, a educação de base deveria ir além das transmissões das escolas radiofônicas e chegar até as comunidades, por exemplo: a efetivação dos grupos de Animação Popular instalados em diversas comunidades rurais do MEB.

O MEB sofreu o processo de censura do seu material didático **Viver é Lutar**. O discurso governamental era que o título e os conteúdos da cartilha eram considerados subversivos a ordem vigente. Como afirma Orlandi (2007, p. 76) "proíbem-se certas palavras para proibirem certos sentidos". Qual o sentido da cartilha **Viver é Lutar**? Este acontecimento discursivo foi denunciado na imprensa nacional, provocando efeitos na cúpula da Igreja Católica, os líderes do MEB e na sociedade brasileira.

Fávero (2006) explica que às vésperas do golpe civil-militar em 1964, a censura realizada pelo governador de Guanabara, Carlos Lacerda, em 1964, acusando os bispos

"vermelhos" de implementarem o comunismo por meio dos conteúdos inseridos no material didático, resultaram na apreensão das cartilhas consideradas subversivas. No documento do MEB está o relato da apreensão da cartilha:

Em 20 de fevereiro de 1964, foram apreendidos 3.000 exemplares do livro de leitura VIVER É LUTAR, na companhia Editora Americana, por ordem do governador da Guanabara, que tinha recebido denúncias quanto a estarem sendo impressas "cartilhas comunistas", por ordem do Ministério da Educação. (MEB, s/d, p. 3).

Os acontecimentos provocaram diversas críticas da imprensa e da sociedade brasileira ao governador Carlos Lacerda, que após os depoimentos do Arcebispo D. José Távora, presidente do MEB, ao Departamento da Ordem Política e Social (DOPS), estabelecendo a revogação da proibição, afirmou que devolveriam as cartilhas para o MEB, conforme foi anunciado no periódico *Correio da Manhã* (1964, n./p.):

Às três mil cartilhas apreendidas pelo DOPS, por ordem verbal do governador de Guanabara que seriam enviados através do Movimento de Educação de Base (MEB) para o Norte, Nordeste e Centro-Oeste, serão devolvidas". Foi o que declarou Dom José Vicente Távora, arcebispo de Aracaju, ontem, em entrevista a imprensa. Disse ainda que o Sr. Carlos Lacerda, apesar de dar o caso como encerrado, continuava mantendo seu ponto de vista inicial.

É necessário lembrar que os jornais são fontes de informações que veiculam versões distintas para a população. O acontecimento discursivo revela a posição do MEB em defesa do material didático e denuncia a arbitrariedade do governo de Guanabara, atual Rio de Janeiro em recolher todo material do MEB. Após diversos embates entre o governo e a CNBB, ocorreu o recuo do governo e a promessa de devolução das cartilhas. No entanto, o golpe militar em março de 1964 determinou a proibição do material.

Nesse sentido, os meios de comunicação utilizam o discurso da neutralidade e dos fatos por meio das notícias. Desse modo, concordamos com Florêncio (2007) que apresenta os jornais como fontes de interesses de grupos econômicos que projetam sua política ideológica, visando a manipulação das massas e o controle social. Dessa forma, "o texto jornalístico, como prática histórico-discursiva, pode mostrar ocultando, dissimular verdades, naturalizar, fixar sentidos em detrimento de outros". (op. cit. p. 83).

Assim, os jornais representam as posições ideológicas das empresas que editam as notícias que devem ser transmitidas para os leitores, assim sendo, estabelecendo o controle sobre o que pode ser dito e resultando no processo de vigilância. Logo, como a escola é o AIE

no processo de reprodução da realidade, a mídia se constitui em outra forma de AIE, tendo em vida a reprodução da realidade social. (FLORÊNCIO, 2007).

Nesse aspecto, avançamos a nossa reflexão e apresentamos um quadro dos títulos dos jornais que publicaram a apreensão da cartilha **Viver é Lutar** e que provocaram uma reação na Igreja Católica, assim como na sociedade brasileira. O acontecimento discursivo foi materializado nos jornais de circulação nacional, que revelaram críticas às medidas do governo de Guanabara, assim como acusações aos bispos da Igreja Católica e membros do MEB como indivíduos comunistas. As publicações nos periódicos foram noticiadas no dia 21 de fevereiro de 1964, antes do golpe civil-militar.

Assim, logo abaixo, apresentamos o discurso jornalístico produzido pela imprensa escrita que repercutiram nacionalmente no país.

**Quadro 4** -Repercussões na Imprensa sobre a cartilha “Viver é lutar”.

<b>Título do Jornal</b>	<b>Notícia</b>
1. " <b>Violada liberdade de pensamento</b> "	Jornal Correia da Manhã
2. " <b>Apreendido</b> três mil impressos subversivos"	O Globo
3. "Cartilhas que DOPS <b>apreendeu</b> por subversivas são encomendas do MEC"	O Jornal
4. "Lacerda manda <b>invadir</b> gráfica e apreender as cartilhas dos Bispos	Jornal do Brasil
5. "Alvo da cartilha era conduzir os lavradores a luta"	Diário de Notícias'
6. "Polícia de Lacerda <b>invade</b> Gráfica e <b>apreende</b> Cartilha do Bispo de Bélem"	"Ultima Hora
7. "Educação Viver é Lutar é apreendida pelo DOPS"	Diário Carioca
8. "Chefe da política explica a diligência na Gráfica: Cartilhas subversivas <b>apreendidas</b> pertencem ao bispo cor de rosa"	A Notícia

Fonte: MEB (1965); quadro adaptado/elaborado pelos autores.

No quadro acima, como podemos observamos, os jornais *O Globo*, *O Jornal*, *Última Hora*, *Diário Carioca* e *A Notícia* destacam os termos **apreender e invadir** nos títulos. Esses vocabulários revelam o discurso autoritário imposto pelo governo estadual às vésperas do golpe militar. A cartilha foi considerada subversiva e foi proibida de circular. No periódico *Correio da Manhã*, observamos a posição crítica ao acontecimento que expõem e denúncia a arbitrariedade do governo estadual em violar os direitos de pensamento e a liberdade de expressão.

É importante frisar que o golpe civil-militar não surgiu por acidente, mas que, anteriormente, uma geração de militares brasileiros participava de cursos idealizados pelos norte-americanos, sendo formado para impedir o avanço do comunismo no continente americano. Esses membros das Forças Armadas voltavam ao país inculcados com a ideia de segurança nacional e o combate ao inimigo externo, ou seja, o comunismo. Nesse sentido,

surgiu a Escola Superior de Guerra (ESG) que estruturou os princípios da Doutrina de Segurança Nacional implementados no golpe.

Com a instalação do golpe civil-militar em 1964, ocorreu o processo de interdição das liberdades democráticas, já que no início da década de 1960, os movimentos sociais promoviam ações populares por mais participação política e transformações das estruturas sociais e econômicas. Este acontecimento permitiu que as Forças Armadas, apoiadas pela sociedade civil, a Igreja Católica e com apoio externo dos Estados Unidos, instalassem uma ditadura militar que se prolongou até 1985.

No texto "*Fortuna e Virtù* no golpe de 1964", escrito pelo historiador José Murilo Carvalho, o autor traz uma narrativa de um militante da esquerda sobre o dia do golpe em 31 de março de 1964, a partir de um relato pessoal articulado com o fato histórico. Assim diz, Carvalho (2014, p. 7):

Era aluno do curso de Sociologia e Política da Faculdade de Ciências Econômicas da antiga Universidade de Minas Gerais e militava na Ação Popular, grupo de esquerda católica. Era grande a politização do mundo estudantil, em consonância com o que se passava na política educacional. Muito de nós acreditávamos ingenuamente que o país caminhava para o socialismo, mas acreditávamos que o movimento popular, os operários, os estudantes, os camponeses operariam a mudança com ou sem ele. Eu atuava no Movimento de Educação de Base (MEB), da Conferência Nacional do Bispos, criando sindicatos rurais[...]No dia seguinte, 1º de abril, já não havia dúvida sobre a vitória do golpe.[...]Contemplávamos, perplexos, a alegria dos que celebravam a vitória e assistíamos assustados, ao início da violência contra os derrotados.

De acordo com o autor, o golpe civil-militar não ocorreu por acidente e nem por forças inevitáveis, mas devido as tomadas de decisões e omissões de diversos atores políticos, como o presidente João Goulart, que facilitou a vitória dos militares e a fragmentação de interesses dos partidos de esquerda no país.

O golpe militar configurou-se em discursos autoritários que se materializou nas publicações dos Atos Institucionais que permitiu ao Poder Executivo atuasse com amplos poderes sobre o Legislativo e Judiciário. O discurso oficiais dos Atos Institucionais remodelava o sistema de Segurança Nacional e impunha poderes à República, como: a cassação de mandatos políticos, estabelecer eleições indiretas, interditar o Congresso Nacional e suspender as liberdades individuais, além de legitimar a violência através do aparelho repressor do Estado, resultando em perseguições, torturas, prisões e desaparecimento de diversos sujeitos políticos que se opuseram à ordem vigente.

Consideramos, também, que os efeitos políticos do golpe civil-militar atingiram os membros do MEB, como podemos destacar na entrevista de Osmar Fávero, coordenador do MEB entre os anos de 1961 a 1965, concedida ao jornalista Bowacerl (2008, p. 3), que comenta que após o golpe militar ocorreram poucas prisões aos diretores do MEB, porém, as equipes de monitores, sindicalistas rurais foram perseguidos e presos pelo regime militar. O coordenador do MEB cita a prisão da professora-locutora "Maria José, que ao iniciar a aula, no Radio Educadora de Sergipe, disse: 'até ontem a gente viu as contas de subtrair, que são as de contas do pobre, hoje nós vamos começar a estudar as contas do ricos, que são as de multiplicar'".

Os efeitos pós golpe militar, resultaram na mobilização da CNBB em defesa do MEB, contudo, os bispos conservadores, preocupados com o funcionamento político dos grupos progressistas, realizaram intervenções e através do Monsenhor Tapajós, considerado conservador, normatizava e produzia um novo documento intitulado Normas e Diretrizes do MEB. (RÂPOSO, 1985).

Nesses termos, a referida autora comenta que em 1964, "os coordenadores do MEB foram convocados para um encontro, no qual, após uma análise da situação do país, concluíram que o panorama não mudou e que o povo continuava necessitando do MEB". (RÂPOSO, 1985, p. 47). Em síntese, a Igreja Católica se posicionava a favor do regime militar, considerando que nada tinha mudado e, dessa forma, o MEB deveria continuar com as suas atividades didáticos no país.

Com a intervenção da hierarquia conservadora da Igreja sobre o MEB, ocorreram processo de redefinição. O MEB foi considerado como "um movimento apostolado da Igreja", ou seja, a prioridade não era mais os pressupostos de uma educação popular, mas sim, ser uma instituição evangelizadora. Os efeitos desse processo foram a fragmentação da unidade nacional e a adequação da estrutura do MEB ao modelo jurídico da Igreja, cabendo aos bispos de cada estado implementar a linha doutrinária que vinha sendo desenvolvida em sua Diocese. (RÂPOSO, 1985).

Como podemos observar, o MEB foi afetado pelo regime militar e para que continuasse com as práticas educativas, foi necessário reinventar e iniciar novos trabalhos, como, por exemplo, a Animação Popular. Sobre isso, Fávero (2006, p. 207) comenta:

[...]seus elementos fundamentais - ação complementar ao sistema rádioeducativo, através do contato direto com as bases, dialogo com o povo, atitude não-diretiva, descoberta de líderes para assumir as tarefas de organização com vistas a autopromoção comunitária, estavam presente desde os primeiros momentos do MEB. Sua primeira formulação encontra-se no



projeto das caravanas populares de cultura ou simplesmente caravanas, elaborado até o final de 1962, testado no início de 1963, em Alagoas e Sergipe, e assumido com uma alternativa de trabalho no Maranhão, único o estado que não dispunha, no período de uma emissora radiofônica católica.

Nesse sentido, realizamos o seguinte questionamento: como era desenvolvida a Animação Popular pelo MEB? Antes de responder essa pergunta, é importante destacar que o conceito de pessoa humana, conscientização, autopromoção, entre outros assuntos, eram defendidos pelo Movimento. Assim, de acordo com Fávero (2006), o MEB assumia a Animação Popular como estratégia de resistência ao autoritarismo imposto pelo governo militar. Assim sendo,

A Animação Popular é um processo de estruturação de comunicação e organização de grupos, progressivamente assumido por seus próprios membros, a partir de seus elementos de liderança. A comunidade organiza-se em consequência da descoberta de seus valores e recursos frente a sua necessidade, em busca de superação de seus problemas sociais, econômicos, culturais, políticos e religiosos, e no sentido da afirmação de seus membros como sujeito. (MEB s/d. apud FÁVERO, 2006, p. 26).

Nesses termos, a Animação Popular foi uma forma de resistência desenvolvido pelo MEB, já que após o golpe civil-militar de 1964, diversas escolas radiofônicas foram impedidas de funcionar, devido ao corte de verbas que resultaram no fechamento de várias escolas radiofônica nos estados do nordeste e do centro-oeste.

De acordo com Fávero (2006) o trabalho da Animação Popular, durante o regime militar, foi substituindo o trabalho de educação de base aplicado nas escolas radiofônicas. É importante frisar, que desde os primeiros trabalhos do MEB em 1962, a Animação Popular surgiu como elemento para desenvolver o diálogo entre o MEB e a população das zonas rurais e contribuiu na formação de líderes comunitários que assumissem as atividades de promoção de soerguimento da comunidade.

As primeiras experiências de Animação Popular aconteceram no ano de 1963, como afirma Fávero (2006, p. 207):

Sua primeira formulação encontra-se no projeto de caravanas populares de cultura ou simplesmente caravanas, elaborados ao final de 1962, testado no início de 1963 em Alagoas e Sergipe e assumido como uma alternativa de trabalho no Maranhão, único estado que não dispunha, no período, de uma emissora radiofônica católica.

É importante observamos que o MEB em 1965, atuava em quinze estados brasileiros: Amazonas, Pará, Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Pernambuco, Paraíba,

Alagoas, Sergipe, Bahia, Minas Gerais, Goiás, Mato Grosso e Rondônia. Nesses estados funcionavam 54 sistemas de educação de base como apresentamos na tabela:

**Tabela2 - Sistema de Educação de Base - MEB - 1965.**

Unidade da Federação	Sistema	Quantidade
Amazonas	Coari, Manaus, Tefé	3
Pará	Bragança, C. Araguaia, Santarém	3
Maranhão	São Luis, Viana	2
Piauí	Teresina	1
Ceará	Crato, Fortaleza, L.Norte, Sobral	4
Rio Grande do Norte	Caicó, Mossoró, Natal	3
Paraíba	Cajazeira (*)	1
Pernambuco	Afogados da Ingazeira, Caruaru, Garanhuns, Floresta, Nazaré da Mata, Pesqueira, Petrolina, Recife.	8
Alagoas	Maceió	1
Sergipe	Aracaju, Estância, Propriá.	3
Bahia	Amargosa, Barra, Caetité, Feira de Santana, Ilhéus, Juazeiro (**), Rui Barbosa, Salvador, São Gonçalo, Senhor do Bonfim, Vitória da Conquista.	11
Minas Gerais	Arassuaí, Belo Horizonte, Juiz de Fora, Luz, Marliéria, Montes Claros, Monte Santo, Oliveira, Pará de Minas, Teófilo Otoni.	10
Goiás	Goiânia	1
Mato Grosso	Cuiabá	1
Rondônia	Guajará- Mirim, Pôrto Velho.	2
15 UNIDADES		54 sistemas
Obs. (***) Os sistemas de Cajazeiras (PB) e Juazeiro (BA) são coordenados pela Equipe estadual de Pernambuco.		

Fonte:MEB (1965).

A tabela revela como o MEB alcançou diversos estados brasileiros, embora o seu projeto era alcançar as regiões que estavam previstas no Decreto. O foco não era apenas investir na quantidade de escolas radiofônicas, mas também na formação e como as atividades estavam sendo desenvolvidas nas comunidades rurais. Em 1965, o MEB atravessou por dificuldades econômicas, especialmente, pela interdição dos recursos financeiros do governo federal, que considerava as atividades educativas do MEB como subversiva. Logo, o MEB sente a necessidade de concentrar o trabalho em algumas áreas selecionadas, embora não possa deixar de atender a todas as comunidades já atingidas.

Após a redução de recursos financeiros e humanos, o MEB estabeleceu alguns critérios para continuar com as suas atividades pedagógicas. Nesse sentido, o plano de trabalho de 1965, desenvolvido pelo MEB, apresentava os seguintes critérios para a continuação dos trabalhos:

Densidade demográfica e concentração de núcleos populacionais; fácil acesso; monitores e outros líderes que possam assumir o trabalho; ótima recepção do som da Emissora; alto índice de analfabetismo; possibilidade de desenvolvimento econômico; maior grau de conscientização e inquietação do povo; trabalho de outras entidades; homogeneidade entre as áreas; área de maior crescimento populacional; grupos organizados atuantes; receptividade para o trabalho do MEB; possibilidade de irradiação. (MEB, 1965, p. 20).

Os efeitos do governo autoritário sobre o MEB resultaram em novas propostas educativas, como: a animação popular, como foi apresentado resumidamente; os livros de leituras foram impressos com uma proposta curricular adaptado à política educacional do MEC; e ocorreu a descentralização da administração do MEB por estados.

Em conclusão dessa subseção, é de fundamental importância considerar os efeitos da resistência do MEB como embrião do movimento popular que surgiram no interior da Igreja Católica e que possibilitou posteriormente o surgimento das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), resultando em transformações políticas e religiosas da ordem hierárquica da Igreja.

Assim, após o exposto, na subseção seguinte, trazemos a discussão do MEB no estado de Alagoas.

## **2.4 O MEB no Estado de Alagoas**

A formulação do Movimento de Educação de Base está fundamentada numa visão política e social da Igreja Católica que se alinha ao Estado educador cristalizado no modelo populista. De acordo com Ferraro e Kreidlow (2004), o analfabetismo em Alagoas é o fenômeno social e histórico que marca a desigualdade social e a exclusão da classe trabalhadora. Entre as décadas de 1920 a 1960, o Estado apresentava uma taxa de analfabetismo de 72,6%, constituindo-se na liderança dos estados do Nordeste. Essa posição vergonhosa, continua evidente nos dias atuais, embora ocorressem diversas campanhas de alfabetização e programas educacionais para amenizar essas condições históricas.

Salientamos que o discurso educacional do MEB, estava fundamentado na educação de base formulada pela UNESCO (1949). Dessa forma, Fávero (2006, p. 22-23) comenta:

1) desenvolvimento do pensamento e dos meios de relacionamento (ler e escrever) falar e ouvir e calcular); 2) desenvolvimento profissional (agricultura, trabalho caseiro, edificação, formação técnica e comercial necessária ao progresso econômico; 3) desenvolvimento de habilidades domésticas (preparação de comida, cuidado das crianças e enfermos); 4) desenvolvimento de meios de expressão da própria personalidade em artes e ofícios; 5) desenvolvimento e compreensão do ambiente físico e dos processos naturais (elementos científicos práticos); 7) conhecimento e compreensão do ambiente humano (organização econômica e social, leis e

governos); 8) conhecimento das outras partes do mundo e dos povos que nelas habitam; 9) conhecimento de qualidades que capacitam o homem a viver no mundo moderno, como o são o ponto de vista pessoal e a iniciativa, o triunfo sobre o medo e a superstição, a simpatia e a compreensão para com as opiniões diferentes; 10) desenvolvimento moral e espiritual; fé nas ideias éticas e aquisição de hábitos de proceder de acordo com eles, com a obrigação de submeter a exame as formas de condutas tradicionais e de modificá-las segundo o requereram as novas circunstâncias.

Como podemos observar na citação anterior, a educação de base assumida, inicialmente, pelo MEB buscava a formação humana, visando o desenvolvimento integral dos indivíduos, além da alfabetização dos adultos. Nesse sentido, a proposta do Movimento era promover o desenvolvimento de técnicas agrícolas, os conhecimentos de higiene pessoal e coletivo, as condições ambientais em que estavam inseridos, além de estarem sujeitos às transformações provocadas pelas condições sócio-históricas. Logo, o MEB desenvolvia atividades de evangelização em massa com a finalidade de inculcar nos sujeitos os pressupostos cristãos.

Assim, a atuação educativa do MEB acontecia nos estados de forma particular, ou seja, embora se buscassem uma uniformidade em suas práticas educativas, as condições de produção de cada região do país apresentavam aspectos políticos, econômicos e sociais distintos, já que o Brasil se constitui de diversas regiões.

Nesta subseção destacaremos as atividades do MEB no estado de Alagoas. No entanto, expomos a nossa dificuldade de encontrar documentos escritos sobre a história da educação de adultos, já que há um processo de apagamento da memória da história da educação de adultos em Alagoas, em virtude dessa ausência de memória escrita. Por outro lado, encontramos no acervo do Arquivo da Arquidiocese de Maceió diversos registros da memória escrita do MEB ao nível nacional. Além disso, foram feitas consultas em periódicos da época, como o *Jornal de Alagoas* entre os anos 1961 a 1965, armazenados no Arquivo Público de Alagoas uma variedade de informações sobre a educação e a política do Estado de Alagoas.

Ressaltamos que em Alagoas outros programas de educação de adultos foram implementados e executados pela Secretaria de Educação do Estado, com a finalidade de alfabetizá-los como: o Movimento de Brasileiro de Alfabetização (Mobral) implementado durante o governo militar, o Programa Educação Integrada (PEI), e o Projeto Minerva e João da Silva. (FREITAS; SILVA, 2019).

As trilhas do MEB pelo estado de Alagoas são evidenciadas pela atuação da Arquidiocese de Maceió, que pretendia implementar a educação de base nas zonas rurais do

Estado. Fávero (2006) argumenta que nos estados onde atuava o MEB, existiam uma equipe técnica formada pelo Conselho Estadual que era dirigido pelos bispos locais.

As condições de produção mostram uma sociedade alagoana marcada pelo conservadorismo, pelo mandonismo e o clientelismo vivenciados deste o período colonial. Nesse viés, o estado de Alagoas, no século XX, sinaliza a exclusão educacional do povo alagoano, especialmente, da zona rural, já que grande parte dessa população utilizava técnicas rudimentares na produção agrícola. Por isso que o índice de analfabetismo em Alagoas era considerado altíssimo, já que as escolas existentes eram destinadas para a elite alagoana e aos filhos da pequena burguesia.

Nesse sentido, saber ler e escrever era uma regalia para poucos, já que os coronéis e os poderes instituídos do Estado não davam importância para a educação formal dos educandos. O discurso da submissão era imposto à classe trabalhadora que não tinham acesso aos direitos educacionais e sociais e eram conduzidos a se adequar às condições de servos. Observamos a fala do Governador de Alagoas Luiz Cavalcante, publicado no *Jornal de Alagoas* (1962, n./p.), "somos, mesmo, uma espécie de campeões brasileiros de analfabetismo. de cada 100 alagoanos, 78 são analfabetos".

Ao longo do século XX, como já foi apresentado na subseção anterior, o avanço do progresso econômico no país assinalava a industrialização e a urbanização das cidades provocando o crescimento das capitais dos estados da federação. Essas circunstâncias históricas vivenciadas pelo avanço do capitalismo monopolista possibilitaram os efeitos no campo educacional no Brasil e em Alagoas.

É a partir da década de 1930 e 1940 que vão surgir as campanhas de Educação de Adultos que foram implementados em Alagoas. Além disso, a Arquidiocese de Maceió instalou, em 1959, o programa de educação de base, via rádio, por meio das Missões Rurais, com a finalidade de alfabetizar os adultos da região Norte de Alagoas.

Nesse sentido, Cavalcante (2017, p. 105) comenta que "o interesse de escolarizar esse público era mais para atender interesses econômicos e políticos do estado, permitindo gerar lucros com o trabalho humano". Isto é, com o aumento das grandes aglomerações nas cidades urbanas, o estado pretendia qualificar os trabalhadores. Posto isto, concordamos com a autora quando afirma:

Diante dessa realidade, o que se percebe é que o projeto educacional direcionado para a EDA serviu, sobretudo, com uma das muitas estratégias de perpetuação da cultura patrimonialista e de suas relações hierárquicas na sociedade alagoana, instituindo a pedagogia da dominação e do desperdício,

deixando claras suas marcas ideológicas, no campo do conhecimento. (CAVALCANTE, 2017, p. 105).

Assim, entendemos que, em Alagoas, a conjuntura social, política e econômica é marcada por transformações lentas e graduais, especialmente, em comparação aos outros estados brasileiros. O processo de urbanização das cidades, a expansão das redes de estradas e o crescimento populacional resultaram em mudanças, em especial, na capital Maceió. O sentido de vida interioridade é transformado pelo avanço do progresso. Logo, ocorreu o processo de crescimento de produção de bens e serviços. (CARVALHO, 2015).

Medeiro (2007) argumenta que o estado de Alagoas atravessava desde a década de 1950 transformações nos seus aspectos políticos e econômicos; o avanço da mecanização constituiu num batalhão de desempregados resultando nas migrações para a capital e para outras regiões do país, agravando a situação econômica do Estado. Nesse panorama, aparece a Arquidiocese de Maceió, que promove uma série de atividades sociais visando amenizar as condições precárias dos trabalhadores rurais em Alagoas. Esses procedimentos, segundo referido autor, foram conduzidos por Dom Adelmo Machado, arcebispo Coadjutor da Arquidiocese de Maceió, líder religioso, que estabeleceu diversas políticas assistencialistas e educacionais para os trabalhadores rurais em Alagoas.

Constatamos que as condições político-econômicas eram favoráveis para a implantação do MEB em Alagoas, especialmente, no campo político e econômico do Estado. Os efeitos dessas transformações aprofundaram os problemas sociais, especialmente, na zona rural, devido ao processo de mecanização das usinas açucareira, resultando na migração dos trabalhadores do campo para a capital e também para a região Sudeste do país. (MEDEIRO, 2007).

A economia alagoana sempre foi destacada pela produção açucareira, principal atividade do setor primário que concentrava um grande número de trabalhadores nas zonas rurais. Este modelo econômico interferia na maioria da população alagoana, especialmente, pela exploração do trabalho e pelas condições sociais que estes sujeitos atravessavam. A cultura predominante era a produção da cana-de-açúcar que ocasionou o processo de migração dos trabalhadores das zonas rurais para capital.

Embora, a desvalorização da educação primária e secundária tenham sido historicamente as marcas desse Estado, as décadas de 1950 e 1960 foram marcadas por diversas transformações no Estado, especialmente, no campo econômico. O processo de industrialização e urbanização avançava pelas usinas em Alagoas e o aparecimento de uma pequena burguesia urbana na capital Maceió, descendentes das oligarquias rurais, dominava o

comércio na cidade. Nesses termos, o estado de Alagoas, ainda que com um perfil econômico sensivelmente modificado, chegaria ao final da década de 1950 ainda como um Estado essencialmente agrícola e com uma produção predominantemente voltada para a exportação. (VERÇOSA, 2015).

No plano político, existiam duas forças políticas que disputavam o poder do Estado. Carvalho (2015) explicita que essas forças políticas seguiam as tendências ao nível nacional, eram eles: "o bloco conservador e o populista-trabalhista". O bloco conservador era representado pela classe dominante das indústrias agro-açucareiro e pecuarista, e alguns partidos menores, além dos segmentos da classe urbana tradicional. Já o bloco populista era representado pelo Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) e pelo Partido Social Progressista (PSP). Esses grupos se constituíam pelo movimento de esquerda como: os sindicatos, os movimentos operários e a classe média urbana.

Nessa perspectiva, ocorria uma alternância de poder entre os blocos conservadores e o bloco populista. Segundo Carvalho (2015, p. 299), a conjuntura política, além do avanço do progresso movido pela urbanização e expansão da escolarização dos alagoanos, constituiu-se da seguinte forma: Silvestre Péricles, entre 1947 e 1951; Arnon de Mello, entre 1951 e 1956; Muniz Falcão, entre 1956 e 1960 e Luiz Cavalcante, entre 1961 e 1965.

Na década de 1960, Luiz Cavalcante, eleito governador do estado, estabelece uma política de desenvolvimento e modernização administrativa. O caráter desenvolvimentista estabelecido na gestão do governo de Muniz Falcão se expandiu com as seguintes medidas: "ação das empresas estatais, a criação do Banco de Estado, sem, no entanto, manter as preocupações sociais do período de governo anterior, considerado, progressista. (CARVALHO, 2015, p. 300).

Na década de 1960, o instrumento utilizado para alfabetização dos adultos na escola era o rádio, ou seja, a proposta do governo federal era transmitir conhecimentos das noções de vida, higiene e o trabalho agrícola. Logo, a fala do Dom Adelmo Machado, noticiado no *Jornal de Alagoas*<sup>14</sup> (1961, n.p.), revela sobre a situação do homem rural que "permanece escravizado como cego, para quem a luz da civilização do nosso país não traz proveito".

As cidades recebiam os receptores para a transmissão das aulas por meio da emissora de rádio. Em 1961, O Arcebispo-Coadjutor Dom Adelmo Machado da Arquidiocese de Maceió é convocado para participar de uma reunião com o presidente Jânio Quadros para a

---

<sup>14</sup>Exemplar arquivado no Arquivo Público de Alagoas.

implantação de um programa de educação de base nas regiões mais pobres do país. De acordo a fala do Arcebispo Dom Adelmo Machado registrado no *Jornal de Alagoas* (1961, n.p.):

a intenção do Governo Federal era estabelecer uma "viribu sunitis", **ou seja, a união de forças entre o estado brasileiro e a instituição Católica**, em uma grande convergência de esforços no sentido de atingir, ao máximo e no menor espaço tempo à **alfabetização para as** populações rurais dessas zonas imensas e subdesenvolvidas do nosso país. (grifo nosso).

Nesse sentido, observamos o alinhamento da Igreja Católica com o estado brasileiro no que diz respeito à proposta de "erradicar" o analfabetismo e qualificar os trabalhadores para a "nova" realidade que se configurava. O discurso do desenvolvimento era o principal foco da Igreja Católica e do estado brasileiro para retirar a marginalização cultural do país.

Destarte, após a instauração do MEB oficialmente por meio do convênio, o arcebispo Dom Adelmo Machado, que esteve presente na cerimônia da assinatura da parceria da CNBB com o Presidente Jânio Quadros, argumenta, como está publicado no *Jornal de Alagoas* (1961, n.p):

Para execução do plano a Arquidiocese de Maceió contará com a sua emissora (Rádio Educadora Palmares de Alagoas) a se inaugurar ainda este ano, com três aparelhos transmissores operando em duas ondas - média e tropical. Inicialmente a nova estação porá em funcionamento cem escolas radiofônicas espalhadas pelo interior alagoano.

O MEB apareceu em Alagoas, a partir de 1962, com a instalação da escola radiofônica na cidade de Penedo, transmitida pela Emissora do Rio São Francisco e na capital Maceió através da Rádio Educativa Palmares e, de acordo com o relatório do MEB, foram estocados duzentos receptores de rádios para as respectivas emissoras. (MEB, 1961).

No Estado de Alagoas, o MEB estava subordinado à Arquidiocese de Maceió, que por intermédio de Dom Adelmo Machado, implantou a educação de base no Estado de Alagoas com os seguintes objetivos: a preocupação da ala conservadora católica alagoana era impedir o avanço do movimento das Ligas Camponesas, que no início da década de 1960, iniciaram um movimento pela reforma agrária através da contestação e da mobilização dos camponeses contra o modelo rural vigente, o latifundiário. As Ligas surgiram na cidade Vitória de Santa Antão, em Pernambuco, liderado por Francisco Julião, um advogado e político pernambucano que liderou e defendeu a bandeira da reforma agrária. As Ligas foram influenciados pelo Partido Comunista Brasileiro (PCB) e representavam uma ameaça para a elite rural do Nordeste, já que na época, o discurso anticomunista estava presente nos poderes constituídos.



A Arquidiocese de Maceió, por meio do discurso religioso, utilizava os meios educacionais para enfatizar o espírito cristão na zona rural e combater a ameaça da ideologia "comunista" nas zonas rurais. Nesse panorama, o que observamos era o conflito ideológico existente no MEB, enquanto os grupos leigos assumiam um discurso pela conscientização e o espírito crítico aos educandos adultos; o outro grupo conservador, buscava estabelecer a evangelização e o controle das massas.

Nessa perspectiva, foram implementadas diversas parcerias com a escola de Serviço Social, o Centro de Assistência Social. Ademais, na década de 1960 foi construído o Serviço de Orientação Religiosa de Alagoas (SORAL) e o Serviço de Assistência Rural (SAR), órgão responsável pela sindicalização rural pela Arquidiocese de Maceió. (MEDEIRO, 2007).

É importante ressaltar, segundo Verçosa (2015, p. 154-155), que a Igreja Católica exercia um poder hegemônico sobre a sociedade alagoana, influenciando a cultura local e estabelecendo a doutrina cristã por meio do "controle das diversões públicas, seja pelo policiamento das formas tradicionais de se vestir e de se conduzir socialmente, seja por sua atuação contínua, vigilante e publicamente acatada".

Em Alagoas, o MEB por meio das escolas radiofônicas, atingiram diversos municípios através das principais emissoras que serviram de base para a transmissão dos conteúdos contidos nas cartilhas de alfabetização. É nessa configuração que apresentamos no quadro a seguir os apontamentos da evolução dos números de escolas radiofônicas até o ano de 1964:

**Tabela 3** - Números de Escolas Radiofônicas em Alagoas de 1961 a 1965.

Unidade de Federação	1961	1962	1963	1964	1964	1965
		setembro	Dezembro	Março	Dezembro	
Alagoas	-----	408	487	152	35	28

Fonte: MEB (1965).

A função do MEB era disponibilizar os recursos para a instalação das escolas radiofônicas, a formação dos monitores, a supervisão e manutenção da instituição. Cada escola radiofônica recebia do MEB: um receptor, um lampião e uma quota anual de manutenção. Às equipes de execução, eram destinados os salários aos supervisores e motoristas dos veículos e quota anual à manutenção da Secretaria, já os monitores recebiam prêmio anual de estímulo e cursos de treinamento.

As escolas radiofônicas funcionavam nos horários noturnos, adequados aos camponeses. O local onde aconteciam as aulas eram: numa sala de escola; na sala paroquial; na sala da fazenda ou até mesmo na sala de um dos moradores. Os materiais disponíveis para o desenvolvimento das aulas eram: mesas ou carteiras, cadeiras ou bancos, um quadro negro, giz e apagador, um aparelho de rádio cativo e lampiões quando não havia luz elétrica. (MEB, 1961).

A metodologia de aula utilizada pelo MEB era direcionada às comunidades locais. O planejamento das aulas era coordenado pela Diretoria Nacional; os professores efetuavam a transmissão dos saberes e os monitores mediavam nas escolas radiofônicas desenvolvendo as atividades com os educandos adultos. Além disso, os supervisores exerciam a função de treinar os monitores e monitorar as atividades pedagógicas. (WANDERLEY, 1984).

A quantidade de pessoas que atuavam no MEB em Alagoas era reduzida, os dados revelam que em 1963 trabalhavam vinte e um indivíduos e de forma decrescente chegavam em 1965, cerca de dez trabalhadores (WANDERLEY, 1984). Os efeitos dessa redução deveram-se à crescente perseguição política que os membros do MEB sofreram com a instalação do regime militar e pela oposição dos latifundiários à proposta educacional do Movimento.

Os sujeitos monitores exerciam a função de intermediários com os estudantes e cumpriam o ofício de interlocutores entre os locutores e a comunidades. Eles se constituem de pessoas alfabetizadas, já que um dos critérios era que os monitores tivessem conhecimento básico de leitura e escrita, realizassem o trabalho de secretária como matrícula, controle de frequências e fossem responsáveis pelos relatórios do andamento da escola.

Em 1963, Dom Adelmo Machado, líder da Arquidiocese de Maceió, expôs a sua luta ao combate ao analfabetismo no estado de Alagoas. Entendemos que houve o processo de resistência contra a elite conservadora em Alagoas, cujo pensamento era retrógrado e arcaico devido à ordem econômica e social. O líder religioso, na tentativa de promover parcerias com alguns usineiros da época, para ampliar a educação de base em Alagoas, recebe a seguinte resposta, registrado no *Jornal de Alagoas* (1963, n./p.): "Dom Adelmo, por que o Sr. não deixa os analfabetos para lá e vai cuidar da sua religião, das suas Igrejas? Quem quiser que seja analfabeto".

É importante ressaltar que o trabalho do MEB não visava apenas a alfabetização dos adultos, assim como ocorreram em outros estados. Logo, o MEB em Alagoas atuou na formação de sindicatos rurais e na defesa da posse da terra dos agricultores. Essas contradições são refletidas nas ações do Movimento, como nos grupos leigos que atuavam e

executavam as atividades do MEB, revelando um posicionamento político, por exemplo: o acontecimento histórico que sucedeu no Sítio Canto, localizado em município do Estado de Alagoas, em que cem famílias vinham sofrendo ameaças e invasões de terras por fazendeiros da região. (MEB, 1965).

O MEB, em parceria com a Arquidiocese de Maceió, desenvolveu um trabalho nessa região, trazendo para a população formas de organização para defender seus direitos à terra. Dessa forma, podemos observar a tomada de posição do MEB pela classe trabalhadora, especialmente, pelas novas bandeiras assumidas pelo Movimento, como à reforma agrária.

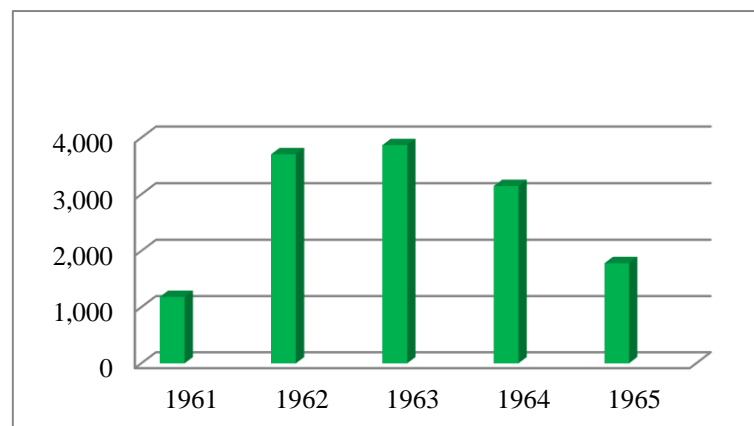
Em outras circunstâncias, o discurso de resistência se apresentava a partir do entendimento de que a luta pela reforma agrária passa pela organização sindical. Nesse sentido, o trabalho não visa apenas o assistencialismo nem reivindicações, mas principalmente conscientizar a classe trabalhadora.

Na comunidade de Canastra, zona canavieira, três trabalhadores se recusaram a cortar cana das terras do prefeito, alegando o salário baixo. O Movimento foi crescendo. Neste trabalho, o rádio foi importante, os trabalhadores ouviram a experiência de Pernambuco, isto fez com eles se motivaram para entrar na luta. (MEB, 1965, n./p).

É importante ressaltar que os monitores exerceram um papel fundamental na atuação do MEB, já que esses sujeitos eram capacitados para atuarem com as populações da comunidade. As Equipes Técnicas do MEB tinham a responsabilidade de preparar os monitores com a finalidade de os mesmos captarem e assumirem as propostas do Movimento.

Nesse panorama, o MEB organizou vários cursos para os monitores. A formação era intensiva com a duração de dez (10) dias, tendo como objetivo transmitir os fundamentos da educação de base, além de formá-los para serem animadores que atuariam em suas comunidades.

**Gráfico 1** - Números de Treinamento de Monitores do MEB (1961 a 1965).



Fonte: MEB (s/d. p. 86).

O gráfico revela o número de treinamentos realizados para os monitores nos anos de 1961 a 1965. Como podemos observar, o auge desse treinamento ocorrerá nos anos de 1962 e 1963, revelando a ascensão do MEB nos estados brasileiros. Contudo, o número de treinamento em 1965 caiu substancialmente, devido à conjuntura política imposta pelo regime militar.

Na tabela a seguir, apresentamos os dados do Estado de Alagoas referente aos treinamentos de líderes e monitores do MEB.

**Tabela4-** Treinamento de líderes e Monitores do MEB.

Estados	1961*		1962		1963		1964		1965**		Total		
	A	B	A	b	A	b	a	B	a	B	a	b	
Alagoas	--	--	2	60	3	147	3	80	1	23	9	310	
			* aproximados			a. treinamento							
			** incompletos			b. treinados							

Fonte:MEB (1965).

A tabela revela os dados de treinamentos de líderes e monitores em Alagoas, e consta, inicialmente, o pequeno número de pessoas que vai ascendendo durante os anos de 1962, chegando a 147 pessoas treinadas em 1963. Para a realização do treinamento, foi necessária parceria com as prefeituras municipais, as paróquias, as comunidades e outras instituições. Segundo o relatório do MEB (1961), a duração do curso era entre três a sete dias e, além da fomentação da educação de base, os monitores eram treinados para operar os receptores de rádios nas escolas radiofônicas.

O acontecimento das aulas contava com uma recepção organizada, geralmente transmitidas de segunda a sexta-feira, de 18h30 às 19h30, quando há ciclo somente, e das 18:00 às 19h30, no caso de funcionarem dois ciclos. Os conteúdos abordados eram variados seguindo os pressupostos do MEB.

Programas de linguagem e aritmética (alfabetização) e conhecimento gerais (ou educação de base, ou cultura popular). Nesse último grupo os assuntos mais frequentes são; Agricultura, Educação Sanitária, Educação moral e cívica. Sempre há um noticiário, contado de notícias das escolas, notas sociais, (principalmente aniversários dos alunos) e notícias gerais, Há também aulas de religião. (MEB, 1963, p. 22)

Convém salientar que no ano de 1963 o governo brasileiro realizou alterações no horário da transmissão da "Voz do Brasil" para o horário 19h às 20h, resultando na alteração

das transmissões das aulas do MEB, impossibilitando muitos estudantes da zona rural acompanharem as aulas, provocando evasão escolar. Esse acontecimento revela o número de estudantes adultos concluintes do MEB em Alagoas entre os anos de 1961 a 1965, como demonstraremos na tabela a seguir.

**Tabela5** - Número de alunos concluintes do MEB de 1961 a 1965.

Estado	1961	1962	1963	1964	1965	Total
Alagoas	--	7.596	3.130	342	557	11.625

Fonte: MEB (1965).

O discurso educacional do MEB representava perigo para as classes dominantes e a ordem capitalista. Assim, os movimentos foram perseguidos e muitos foram desaparecendo, como já foi apresentado na seção anterior. Em Alagoas, o desaparecimento do MEB ocorreu em 1966, devido aos efeitos da perseguição política do governo militar. O controle do Estado e da hierarquia conservadora da Igreja sobre o Movimento obrigaram a rever as suas posições ideológicas e se alinhar à ordem vigente. De acordo com Paiva (2015, p. 288), para que o movimento continuasse "custou a revisão da sua metodologia, de seu material didático e da orientação do programa".

De acordo com o relatório do MEB, em 1966, O Movimento em Alagoas apresentava os seguintes dados:

**Tabela6** - O MEB em Alagoas em 1966.

Estrutura do MEB	Quantidade
Sistema RádioEducativo	1
Escolas Radiofônicas	35
Monitores e Lideres	35
Alunos Matriculados	550

Fonte: Relatório do MEB (1966).

Esses dados revelam como o MEB permaneceu no último ano da sua atividade em 1966. As marcas do conservadorismo ecoaram na conjuntura política alagoana, já que, no ano do golpe militar, o governador de Alagoas, Luiz Cavalcante, foi o primeiro a se manifestar

favorável à derrubada do governo de Goulart e demonstrar todo apoio ao golpe militar, assim como a Arquidiocese de Maceió, como pode-se ver no título do Jornal O Semeador, em 3 de abril de 1964.

**Figura 2 - Jornal Semeador (1964).**



Fonte: Arquidiocese de Maceió.

O documento apresenta o apoio da Arquidiocese de Maceió às posições tomadas pelo governador de Alagoas que, logo após o golpe militar, iniciou a "caça às bruxas" quando diversos militantes das esquerdas, como os sindicalistas, professores, líderes do Partido Comunista, foram detidos pela polícia estadual, iniciando o processo de perseguição política, tortura e desaparecimento de diversas pessoas. Este acontecimento mostra o papel contraditório da Igreja que contribuiu para a queda do governo democrático e o apoio ao regime militar.

O regime militar fundamentado na Doutrina de Segurança Nacional, instituiu a violência nas escolas e aos movimentos de educação popular para combater o inimigo "invisível". O objetivo do governo era difundir a sua ideologia autoritária por todas os sistemas de ensino do país, mantendo o controle e a vigilância das massas trabalhadora. Nesse período, o "comunismo" era o inimigo declarado do regime, que poderia estar infiltrado e misturado aos cidadãos do país. Os efeitos dessa conjuntura era que qualquer um que se posicionassem contra o regime capitalista era considerado "inimigo", podendo ser o padre, o professor, o estudante ou o trabalhador.

A visão dos bispos progressistas era semelhante aos governos populistas até o período de 1964. Daí, segundo Mainwaring (2004, p. 76), a cordialidade entre a instituição religiosa e

o estado brasileiro, já que "os bispos viam o Estado como um agente para a mudança social" e a CNBB apoiou o governo nos últimos anos populistas. Contudo, os bispos eram extremamente críticos aos "comunistas", considerados agitadores sociais que pretendiam trazer mais problemas ao país com o discurso do "quanto pior, melhor".

Essa posição pela educação popular provocou efeitos na hierarquia conservadora da Igreja que marginalizava as ações do MEB em relação ao Estado. Para manter o controle sobre o MEB, o grupo conservador limitou as ações do movimento, reduzindo a sua autonomia, tentando estabelecer uma educação mais religiosa. Após o golpe militar, o MEB permaneceu, porém, precisou mudar suas posições como, como afirma Mainwaring (2004, p. 89):

O MEB foi obrigado a moderar as suas atividades. Devido à repressão do Estado, os cortes nas verbas e ambivalências da hierarquia, o MEB deixou de ser um dos impulsos-chaves na transformação da Igreja. Mas o MEB pôde continuar as experiências progressistas na educação popular numa época em que isso era extremamente difícil.

Em 1965, o MEB realizava um novo plano de trabalho com a finalidade de reestruturar as suas atividades educacionais e manutenção do Movimento frente às circunstâncias de perseguições, autoritarismo e censura do governo militar. Os recursos financeiros foram contingenciados pelo governo e o MEB teve que tomar algumas medidas como afirma o documento do MEB (1965, p. 16-17):

a) **concentrar** esforços num aperfeiçoamento de método e do pessoal, caminhando para a maior produtividade possível, dentre das características de cada Sistema; b) **procurar** manter, com os mesmos recursos, o maior volume de trabalho até hoje atingido em cada SISTEMA; c) **concentrar** em áreas prioritárias seus esforços de aperfeiçoamento e aprofundamento de ação. Cada sistema deverá rever seu plano de trabalho, com o cuidado de não restringir em demasia suas atividades, selecionar as áreas de atuação, de acordo com os critérios estabelecidos, e escolher, entre elas, aquelas na quais são prioritários realizar o trabalho em 1965, mantendo-se um atendimento mínimo às outras áreas já atingidas. e) Não **criar** novos sistemas, nem reabrir aqueles que, por qualquer motivo, não estejam funcionando. f) **Redistribuir** o material e o equipamento, a fim de obter seu melhor aproveitamento. g) **orientar** cada vez mais o trabalho para as comunidades, preparando-as para assumir, progressivamente, seu próprio desenvolvimento. h) **Recomenda-se**, ainda, que seja levada em consideração a possibilidade de firmar convênio em âmbito estadual, ou rever os já existentes. (grifo nosso).

Os efeitos dessas medidas serviram para que o processo de luta e resistência continuassem durante o regime militar. Essas estratégias serviram para que o MEB avançasse com a alfabetização de adultos, a formação humana das comunidades e reestruturasse a sua

pedagógica popular. Além disso, a atuação do MEB em outras localidades foi reduzida e impedidas de abrirem novos sistemas, nas seguintes cidades, como nos mostra o mesmo documentado:

Labrea (AM); Soure (PA), Amapá (Acre) Crateús e Iguatu (CE) Ceiras e Parnaíba (PI) Patos e Campinas Grande (PB), Palmeira dos Índios (Al) Jataí e Goiás (GO) assim adiar a reabertura de sistema onde as atividades estão suspensas: Belém (PA), Caxias (MA) Palmares (PE) Penedo (Al) Governador Valadares e Caratinaga (MG) Campo Grande (MT) (MEB, 1965, p. 26).

É nesse cenário de redução de custos e de instalação de novos sistemas radiofônicos que o Movimento também substituiu o material didático como a cartilha **Viver é Lutar**, considerada subversiva e censurada pelo governo. Então, foi criada a cartilha o conjunto didático **Mutirão**, destinado, especialmente, para a região Nordeste. Esse conjunto se caracteriza pela apresentação das diversas fases do trabalho do agricultor como "preparo do terreno, plantio, colheita e venda" e articulou-se com os conteúdos de "aritmética, estudos sociais, promoção humana e educação sanitária". (FÁVERO, 2006, p. 200).

É importante observamos que o MEB sofreu uma redução de recursos financeiros que foi imposto pelo governo militar, provocando a redução das atividades do MEB em vários estados, assim como fechamento de várias escolas radiofônicas. Segundo os dados apresentados por Alves (2016, p. 139):

No encontro de coordenadores em junho de 1964, já se falava sobre o problema de libertação de verbas por parte do governo, que até aquele momento não havia repassado o total do orçamento previsto para 1963. Nos relatórios do MEB, a discrepância entre o valor solicitado e o libertado pelo governo começa a partir desse mesmo ano. Em 1965 o MEB havia recebido CR\$ 800.000,00 dos CR\$ 1.000.000,00 previsto, no ano seguinte, recebeu CR\$ 500.000,00, uma queda de mais de 30% com relação às verbas liberadas no ano anterior.

Nesse sentido, o contingenciamento de 30% dos recursos públicos para o MEB resultou no esvaziamento educacional do programa, o fechamento de diversas escolas radiofônicas e o encerramos das atividades do MEB, inclusive, em Alagoas. Embora tenha fechado as portas em diversos estados, o MEB concentrou as suas atividades na região norte do País. Apenas em 1977 as atividades do MEB são retomadas na cidade de Maceió, assumindo parceria com o governo estadual e controlado pela Arquidiocese da cidade.

Compreendemos que a ideologia dominante, através da classe burguesa, busca estabilizar os sentidos por meio da reprodução social. Dessa forma, o discurso educacional em Alagoas é marcado pela dívida histórica de ser o primeiro no índice de analfabetismo. No



entanto, os diversos programas educativos, assim como o MEB, revelam a luta e a resistência como estratégias políticas permanentes.

Assim, podemos observar que no Estado de Alagoas "as permanências têm sido sempre muito mais significativas e marcante do que rupturas, e é sobre esse pano de fundo que devemos avaliar a questão da modernidade e os processos de modernização" (VERÇOSA, 2015, p. 160). Nesse sentido, compreendemos que as ações do MEB foram significativas na história da educação em Alagoas, no entanto, o processo de apagamento da memória instituída pelo regime militar resultaram no silenciamento das práticas educativas do MEB.

Isso confirma o posicionamento de Pêcheux (2014) no que diz respeito ao processo da luta de classe, no qual ocorre a exploração da classe dominante sobre a classe dominada e evidenciam-se processos de resistências; embora os discursos sejam produzidos por uma ideologia dominante, ocorrem falhas, deslocamentos e resistência. Por essa razão, para realizar esta pesquisa recorreremos aos pressupostos teóricos metodológicos da Análise do Discurso (doravante AD) fundado por Michel Pêcheux e ancorada no materialismo histórico-dialético. Assim, entendemos com Cavalcante *et al.* (2009, p. 19) que

[...] esse campo de saber não apenas tem produzido um fértil construto; [...] tem atravessado fronteiras, movimentando o campo das ciências humanas, constituindo-se no campo transdisciplinar, dialogando com três áreas de conhecimento científico: a linguística, o materialismo histórico e a psicanálise.

Sobre esse campo teórico, Malidier (2017, p. 42) afirma:

[...] alinhada ao materialismo histórico como teoria das formações sociais e de suas transformações, aí compreendidas a teoria das ideologias; a linguística como teoria ao mesmo tempo dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação; à teoria do discurso como teoria da determinação dos processos semânticos.

Nessa perspectiva, o discurso não é pensado como uma estrutura linguística, ou seja, a análise formal da estrutura da língua, mas como práxis de sujeitos, articulando a relação entre língua, ideologia e história, ou seja, na articulação do dizer com as condições de produção do dizer. (SOBRINHO, 2007).

Analisando os relatórios do MEB, observa-se o percurso desse Movimento no campo da educação de adultos de (1961-1967). Embora vinculado à CNBB, a atuação do MEB marcou a história da educação, especialmente na formação de sindicatos rurais através de uma educação conscientizadora e popular. (FÁVERO, 2006).

Por conseguinte, serão abordadas as condições amplas de uso da força de trabalho no sistema capitalista, seus desdobramentos em âmbito nacional e as condições amplas e restritas de criação e funcionamento do MEB.

### 3. OS APORTES TEÓRICOS DA ANÁLISE DO DISCURSO DA VERTENTE FRANCESA

#### 3.1 Considerações sobre Análise do Discurso

Na presente seção apresentaremos as considerações acerca dos pressupostos teóricos metodológicos da Análise do Discurso, fundado por Michel Pêcheux (AD) e as categorias constituintes que serão utilizadas para a Análise do Discurso materializado nas cartilhas **Viver é Lutar** e o **Mutirão**, materiais didáticos produzidos pelo MEB e utilizados no sistema radiofônico.

Como citado anteriormente, a AD foi formulada pelo filósofo Michel Pêcheux, na França, no final da década de 1960, como oposição aos quadros epistemológicos defendidos à época: o estruturalismo saussuriano e o gerativismo chomskiano, além do psicologismo que dominava as ciências humanas naquela conjuntura. Pêcheux promovia um recorte na teoria do conhecimento, articulando o discurso e a ideologia como núcleos centrais na construção da teoria interpretativa da Linguagem. Foi a partir de leituras de uma concepção da ideologia em Althusser que Pêcheux formulou como objeto de estudo o discurso político com a finalidade de estabelecer "especificidades, alianças e demarcações". (CAVALCANTE, 2007, p. 32).

A perspectiva pecheutiana da AD compreende o discurso como práxis social de sujeitos, produzido nas relações sociais em determinado momento histórico. São efeitos de sentido entre locutores, possibilitando inquietação teórica sobre o que é o sujeito, o sentido, a memória, a história, a sociedade, a ideologia e a língua. Essa perspectiva possibilita compreender como o sujeito se constitui e assume posições políticas e ideológicas na realidade social em que está inserido.

De acordo com Sobrinho (2007), é preciso tomar posição pela/na Análise do Discurso (AD). Nesse sentido, tomamos posição pela AD ancorada na perspectiva ontológica marxista para intervir no que diz respeito à produção do discurso e ao movimento/desdobramento de sentidos.

Ao longo do século XX, antes mesmo da fundação da Análise do Discurso, fundado por Pêcheux (1969), os teóricos russos do Círculo de Bakhtin já debatiam o funcionamento discursivo numa perspectiva dialógica. Segundo Volóchinov, integrante desse círculo, as sociedades produziram e reproduziram signos que são afetados pela ideologia. A materialidade da ideologia se revela por meio dos signos, ou seja, "tudo que é ideológico possui uma significação". (VOLÓCHINOV, 2018, p. 91).

Dessa forma, um determinado objeto físico, uma imagem, um *slogan*, possui a capacidade de serem transformados em signos, passando a marcar uma determinada época histórica, contudo, podem ser distorcidos ou apagados da memória coletiva. Além disso, ao dizer, o sujeito deixa rastros para que o analista possa investigar e apreender os sentidos.

Por outro lado, os objetos físicos são transformados em signos ideológicos, exteriorizando elementos da realidade e refletindo posições ideológicas como, por exemplo: a foice e o brasão pintado na bandeira da antiga União Soviética e/ou o símbolo religioso do pão e vinho representando o sacramento cristão. Segundo Volóchinov (2018, p. 106), "na palavra se realizam os inúmeros fios ideológicos que penetram todas as áreas da comunicação social". Portanto, um determinado objeto físico que adquire um valor social adentra no campo ideológico, assumindo uma forma e cristalizando-se. (VOLÓCHINOV, 2018).

Em síntese, o discurso se constitui como respostas a outros discursos, pois, como afirma Cavalcante *et al.* (2009), quem dialoga, reitera, discorda e polemiza. Assim, em determinados momentos históricos os sujeitos produzem discursos visando responder às suas necessidades nas relações sociais e nas condições de produção e reprodução de sua vida

Posto isto, cabe destacar que os discursos não são neutros ou imparciais, são carregados por ideologias que afetam os sujeitos resultando na posição em que estes estão inseridos. Magalhães (2003, p. 75) afirma que o discurso "é práxis humana que só pode ser compreendida a partir do entendimento das contradições sociais que possibilitam a sua objetivação".

Nesse sentido, a Análise de Discurso ancorada no materialismo histórico dialético visa a análise do objeto, a partir do exame de sua processualidade histórica e identificando os seus nexos. Segundo Orlandi (2015, p. 24), a AD visa a "compreensão de como os objetos simbólico produz sentidos, como ele está investindo de significância para e por sujeitos".

Para Orlandi (2015) a AD não é mais uma disciplina da linguística, mas uma teoria do discurso fundamentado em três áreas das Ciências Humanas: o materialismo histórico, a linguística e a teoria do discurso. Essas três áreas ainda são atravessadas pelas teorias da subjetividade do campo da psicanálise. Dessa forma, a AD se constitui como uma teoria crítica da linguagem baseada em três conceitos fundamentais: sujeito, ideologia e discurso sendo afetados pela história.

Ao investigamos na AD o funcionamento do discurso, Pêcheux (2014, p. 138) diz que a história está marcada pela luta de classe, ou seja, pelas "condições de reprodução/transformação das relações sociais". Portanto, os sujeitos são afetados pelas

determinações históricas, ideológicas e inconscientes, já que esses indivíduos assumem posições ou lugares em determinado modo de produção.

Os dispositivos teóricos e de análise da AD possibilitam ao analista o deslocamento de sentidos por meio da tensão entre o processo de análise e interpretação. O sujeito histórico está exposto tanto ao equívoco como à ideologia, "em sua relação com o simbólico". Assim, o objetivo do analista não é analisar os textos, mas, através do texto, atingir sua exterioridade, o discurso que ele materializa produzindo sentidos. Desse modo, compreendemos a posição de Orlandi (2015, p. 13).

A Análise de Discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso[...] O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando. Na Análise de Discurso, procura compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história.

O funcionamento discursivo não visa estudar o texto, ou o que está por trás do texto, como estudam os hermenêuticos; sua função *a priori*, segundo Cavalcante *et al.* (2009, p. 25), "é explicar os caminhos do sentido e os mecanismos de estruturação do texto", ou seja, explicar porque o texto produz sentido, não explicar os sentidos contidos no texto.

Dessa forma, Orlandi (2015, p. 20) diz que

A Análise de Discurso faz outro recorte teórico relacionado a língua e o discurso. Em seu quadro teórico, nem o discurso é visto como uma liberdade em ato, sem os condicionamentos linguísticos ou determinações históricas, nem a língua como totalmente fechada em si mesma, sem falhas ou equívocos.

Nessa concepção, a AD busca a compreensão dos objetos simbólicos que produzem sentidos, já que esses objetos intervêm na realidade. Assim sendo, o que ocorre na AD é a possibilidade de gestos de interpretação realizados pelos analistas, ou seja, ao interpretar o texto, o analista busca desvelar o funcionamento do discurso.

Nesse sentido, assumimos a posição de que a AD é uma disciplina interpretativa que possibilita ao sujeito analisar, refletir e promover gestos de leituras sobre as diversas materialidades discursivas produzidas pela humanidade, além de possibilitar ao analista compreender os efeitos de sentidos por meio dos gestos de interpretações.

Podemos afirmar que o discurso é uma prática discursiva que, na perspectiva Maingueneau (1993, p. 56), "designa esta reversibilidade essencial entre as duas faces, social e textual", ou seja, o analista do discurso não deve interpretar como uma simples sequências

de palavras, pois, quando os sujeitos produzem, as palavras estão inseridos nas circunstâncias históricas. Além disso, ao produzir um texto, estamos realizando intervenções na realidade social.

Logo, o discurso educacional proposto pelo MEB, materializado nas cartilhas de alfabetização, possibilita-nos enxergar um posicionamento crítico e político em práticas discursivas, direcionadas para a resistência (**Viver é lutar**) e para a adaptação (**Mutirão**).

### 3.1.1 Língua, Discurso e Ideologia

Partirmos do pressuposto da AD de Michel Pêcheux de que o discurso se materializa na relação entre a ideologia e a língua, resultando, segundo Courtine (2016, p. 14), em "efeitos das contradições ideológicas onde, inversamente, manifesta a existência da materialidade linguística no interior da ideologia". Desse modo, a AD surge como área de conhecimento científico tratando a relação da língua com a ideologia e com a história.

Na ótica da AD pecheutiana, a língua, embora apresente uma autonomia relativa, por ter uma ordem que lhe é própria, é considerada a base sobre a qual todo processo discursivo se constitui. Para Orlandi (1996, p. 47), "a ordem da língua é o sistema significante material (funcionamento, falha), diferente de organização (regra sistematicidade)". Ainda segundo a referida autora, o sentido da "base" da língua é a condição da existência do sujeito que é humano e social e interage com a natureza e com outros indivíduos. Nesse sentido, partilhamos a concepção de língua descrita por Cavalcante (2007, p. 35):

Uma entidade social, inacabada, imprecisa, ambígua, cujos elementos assumem funções sintáticas e configurações semânticas não de todo definidas e definitivas o que implica poder observar-se sua incompletude natural. Ou seja, as palavras, embora podendo conter significados trans-situacionais, comportam sentidos específicos quando utilizadas em diferentes contextos. [...] É à concepção de língua enquanto atividade humana que nos filiamos. Uma filiação que a entende não como uma entidade pronta e determinada, mas como constitutiva, opaca, incompleta que no interior das relações sociais e no processo da história, atua para transformar as atividades humanas.

Entendida como a base material do discurso, é o lugar em que se produzem os efeitos de sentidos. Assim, percebemos que a materialidade da ideologia se expressa no discurso e a materialidade do discurso é a língua, promovendo assim uma relação entre a língua com a ideologia. (ORLANDI, 2017).

Todo discurso é sustentado pela ideologia e pelas posições em que os sujeitos estão inseridos, isto é, não existe um sentido único, mas vários que estão evidenciados nas formações ideológicas. Todo discurso produz efeitos de sentido, pois é socialmente produzido pelos sujeitos. O sentido de um discurso pode ser outro, já que é marcado pela ideologia e produzido por um sujeito que estabelece relações com a língua e a história. De acordo com Pêcheux (2014, p. 146), “o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição etc., não existe em si mesmo. [...] as palavras, expressões, proposições etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam”.

Os discursos são produzidos pelos sujeitos, no entanto, nenhum discurso nasce por acaso, ele surge a partir de outros discursos remetidos em outros momentos. Entendemos que a partir de Piovezani e Sangentini (2018, p. 13), o "discurso é o encontro entre a língua e a história". Além disso, podemos dizer que o discurso não é transmissão de mensagens ou de informações, de interpretação hermenêutica do texto, mas "todo discurso é índice de agitação nas filiações sócio-históricas. (PÊCHEUX, 2002, p. 45).

Cavalcante (2007) argumenta que a língua é uma atividade humana que está inserida na história. Essa concepção não é um algo acabado e absoluto, mas se constitui como opaca, incompleta e possui uma autonomia relativa que se manifesta nas relações sociais e no processo histórico, buscando a mudança dos sujeitos. Assim sendo, Cavalcante (2007, p. 35) afirma:

É constitutiva porque o seu funcionamento não diz respeito a ela própria, é produzida socialmente, nas relações com os sujeitos e com a história, é opaca porque não tem sentido único, incompleta porque é atravessada pelo silêncio e pela falta. Nunca se consegue dizer tudo, domesticar o dizer. Finalmente assumimos que ela é de autonomia relativa, porque tem uma ordem, que lhe é própria e, sendo de natureza social, está sempre aberta a novos sentidos.

Nesse sentido, entendemos que a língua, o sujeito e a ideologia apresentam falhas, já que o sujeito significa, como já foi dito anteriormente. Assim, o discurso é movimento, não é nada que esteja pronto, visto que a história é mutável e processual devido às relações sociais produzidas pelos sujeitos. Posto isto, entendemos, assim, que os discursos estão sempre em movimento, logo, todo dizer é ideologicamente marcado, já que todo discurso é caracterizado pela ação da língua e da ideologia. (ORLANDI, 2015).

Foi a partir da leitura de Althusser que o fundador da AD estabeleceu a tese de que todos os indivíduos são interpelados pela ideologia, isto é, os indivíduos são transformados em sujeito ao serem capturados pela ideologia, que lhes é exterior. Segundo Pêcheux (1999, p.

60), "para que o sujeito seja sujeito é necessário que ele se submeta à língua, e por estar sujeito à língua, ao simbólico, que ele, por outro lado, pode ser sujeito".

Entendemos, na perspectiva da AD, que o "discurso não reflete a ideologia como algo que é exterior, mas mostra, enquanto efeitos de sentido, porque ela é constitutiva da prática discursiva" (Indursky, 2013, p. 25). Ou seja, é por meio dos efeitos de sentidos que se manifestam as pistas da interioridade da ideologia. Na AD, a ideologia se manifesta a partir dos deslocamentos do mundo das representações do real para os processos de significação.

A língua não é um sistema fechado e acabado, para ela significar é preciso estar inscrito na história. E nessa perspectiva, os indivíduos são interpelados em sujeitos afetados pela ideologia resultando numa forma-sujeito histórica. De acordo com Pêcheux (1999), esse sujeito, marcado por direitos e deveres, caracteriza-se pela forma-sujeito histórica capitalista. Assim, podemos afirmar que a subjetividade se constitui na relação entre a língua, a história e a ideologia que fundamenta o sujeito.

Nesse sentido, concordamos que todo o discurso é ideológico, ou seja, não há neutralidade na forma do dizer, os sujeitos do discurso são afetados pela ideologia e pela história e assumem posições ideológicas quando produzem discurso. Assim, as ações humanas são estabelecidas nas condições históricas e sociais em que estão inseridas buscando responder às inquietações e problemas apresentados nas relações entre os homens e a natureza, e também entre si, transportando a história e a ideologia nessas relações. (PÊCHEUX, 1999).

Assim, é importante na AD compreendermos as condições sociais, políticas e econômicas que estão inseridas nos sujeitos do discurso e os efeitos de sentido que produzem reflexões sobre as Condições de Produção, o que será tratado no próximo subtópico.

### **3.2 Condições de Produção do Discurso**

As Condições de Produção são uma categoria fundante da AD, pois ela permite compreender a conjuntura sócio-histórica-ideológica numa formação social dada. De acordo com Volóchinov (2018, p. 106), "todo discurso é produzido num determinado momento histórico e é tecido por milhares de fios ideológicos".

Na tese defendida por Pêcheux, na *Análise Automática do Discurso* (1969), o termo condições de produção foi incorporado na AD. Nessa perspectiva, as Condições de produção mostram como o discurso é construído na conjuntura histórica e social, assim como as suas



contradições. Assim, o sujeito que é ser ideológico, e, ao realizar o discurso, o faz a partir de determinadas posições assumidas pelo sujeito em determinada conjuntura sócio-histórica.

Numa abordagem teórica, os sujeitos são afetados pelos acontecimentos históricos ao assumirem concepções política e ideológicas numa determinada sociedade. É nessa perspectiva que Courtine (2009) define a Condição de Produção conectada com as contradições ideológicas que se revelam na prática discursiva e alinhada com o conceito de formação discursiva, que veremos adiante. O foco principal não é o contexto imediato (a circunstância), mas compreender como o contexto histórico social "compreende o sujeito, a produção de acontecimento discursivo e as contradições ideológicas". (CAVALCANTE, 2007, p. 38).

É nessa perspectiva que Courtine (1981) define às Condições de Produção conectadas com as contradições ideológicas que se revelam nas práticas discursivas. Dessa forma, às Condições de Produção posiciona o sujeito num processo permanente com o determinado momento histórico de uma sociedade e sua cultura, permitindo ao sujeito assumir e produzir discursos ideológicos. De acordo com Orlandi (2015), os discursos produzidos estão inseridos nas Condições de Produção e devem ser praticados a partir dos seguintes aspectos: o primeiro é a designação de Relação de Sentidos, ou seja, "não há discurso que não se relacione com outros.[...] os sentidos resultam de relações: um discurso aponta para outros que o sustentam, assim, como para dizeres futuros. Um dizer tem relação com outros dizeres realizados, imaginados ou possíveis". (ORLANDI, 2015, p.37).

O segundo é denominado de Relação de Forças, segundo a autora, os sujeitos falam a partir do lugar que é peculiar ao que ele diz. Em outras palavras, Ibidem (p. 37) afirma "o sujeito fala a partir do lugar do professor, suas palavras significam de modo diferente do que falasse do lugar do aluno".

Avançando em nossas reflexões, Cavalcante *et al.* (2009) explicita que na AD "não há um sentido dado, único, verdadeiro, mas sentidos vários que estão além das evidências", ou seja, na AD é fundamental a compreensão dos processos de constituição dos sentidos que se materializam nos textos. Para Amaral (2005, p. 27):

Tratar das condições de produção do discurso requer que comecemos por compreender o processo das determinações sociais, políticas e econômicas da produção intelectual em geral, designada pela teoria marxista com formas de consciência ou formação ideológica. A produção intelectual é concretamente organizada e explicitada em formas de discurso. Isso significa dizer que é como discurso que essa produção intelectual tem efeitos de sentido, atua na realidade e provoca mudança nas mesmas relações sociais que a originam.

As condições de produção fazem parte da historicidade do sujeito, do lugar em que ocupa e da ideologia reproduzida pela sociedade. Nesse sentido, Pêcheux (2014) explica que ao tratar do contexto histórico-social não se refere à descrição dos lugares, mas às formações imaginárias que constituem as posições desse sujeito.

Segundo o referido autor, os "sentidos de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe em si mesmo". (PÊCHEUX, 2014, p. 146). Todavia, elas são marcadas pelas posições ideológicas em que os sujeitos estão inseridos na determinação processo histórico. Assim, as "palavras, expressões, proposições por aqueles as empregam adquirem sentidos em referências a essas proposições, em referências as formações ideológicas".

Dessa forma, concordamos com Orlandi (2005) ao argumentar que as Condições de Produção compreendem os sujeitos, a memória discursiva e o processo histórico em que ele está inserido. Assim, de acordo com Cavalcante *et. al.* (2009, p. 67):

[...] é preciso entender a categoria Condições de Produção em dois sentidos: amplo e estrito. O primeiro expressa as relações de produção, com sua carga sócio-histórica-ideológica. O segundo diz respeito às condições imediatas que engendram a sua formulação.

Destarte, as Condições de Produção do discurso em sentido amplo está associado ao as circunstâncias de enunciação: é o contexto imediato que expressa o contexto histórico marcado por uma formação social. As Condições de Produção amplas expõem o funcionamento da sociedade e como os sujeitos do discurso são capturados pela ideologia, além de como ocorrem as relações sociais que são contraditórias e como a ideologia interpela esses indivíduos, resultando em efeitos de sentidos.

Em relação às Condições de Produção de sentido estrito, este está relacionado ao contexto imediato, ou seja, ao momento emergencial em que o discurso está sendo produzido. Dessa forma, faz-se necessário compreender a produção do discurso pelo sujeito a partir das necessidades ou inquietações que estão sendo problematizadas pelo mesmo.

Diante disso, a nossa pesquisa constitui como Sujeito do discurso os membros do MEB vinculado à CNBB, criado em 1961, e as condições de produção de sentido amplo da conjuntura nacional, especificamente na década de 1960, marcando uma fase de turbilhão político e social entre a classe dominante e os movimentos sociais. Além disso, destacamos o alinhamento da Igreja Católica com o Estado populista para a formação educacional de uma massa de trabalhadores para atender e manter os seus interesses.

No campo educacional, destacamos os diversos decretos firmados entre o Estado brasileiro e a Igreja Católica por intermédio do MEB, que necessitava ampliar a educação de base para os sujeitos da zona rural, como já foi apresentado anteriormente. Logo, o discurso oficial autorizava o MEB a atuar como um movimento educativo de maior extensão do país, que durante o regime militar continuou atuando em alguns estados.

A cartilha do MEB, lançado em 1963, indica a posição do MEB à educação conscientizadora de adultos. Esse material didático expressa a concepção educacional do MEB, assinalando o empoderamento do sujeito numa relativa autonomia e poder de escolha. Outrossim, os educandos tiveram a oportunidade de participar do movimento educacional, desenvolvendo uma formação cultural e criando estratégias de resistência às formas de dominação da classe dominante.

As Condições de Produção escritas se constituem nas relações, na formulação e na circulação da cartilha **Viver é Lutar** e os seus efeitos de sentidos na sociedade brasileira e alagoana, visto que a cartilha foi produzida para ser utilizada nos Estados onde houvessem atuação do MEB.

Desse modo, não há possibilidade de realizar uma análise do discurso sem compreender os acontecimentos históricos, os sujeitos, os discursos e as contradições que estão inseridas. Desse modo, concordamos que os discursos não surgem do nada ou da vontade do sujeito, mas de um trabalho sobre outros discursos, com os quais dialogam, concordando, discordando, transformando. Logo, os discursos não são escolhidos aleatoriamente, eles são afetados por ideologias significadas na história e na língua.

### 3.3 Formação Ideológica

Na perspectiva marxista, os homens e mulheres fazem a história, contudo, não do jeito que querem, mas de acordo com os limites e possibilidades que a realidade oferece. No entanto, a realidade nunca se apresenta em sua essência, mas em sua aparência fenomênica, logo, para entendê-la, é preciso ultrapassar as aparências e chegar à essência. Daí a grande contribuição da AD: não se ater apenas à materialidade do texto; buscar a exterioridade que possibilitou sua formulação; buscar as formações ideológicas que dão sustentação ao dizer, produzindo sentidos, pois, o sentido não aparece de forma transparente. É por meio do imaginário, das máscaras e dos fantasmas coletivos que os homens obtêm consciência da realidade conflituosa em que estão inseridos. Para Pêcheux (1988, p. 160):

[...] as palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às Formações Ideológicas, [...] nas quais essas posições se inscrevem.

Ou seja, as formações ideológicas (FI) representam a organização de posições políticas e ideológicas constituindo-se de suportes para sustentação dos discursos. Assim, a materialidade da ideologia se evidencia nas formações ideológicas que, segundo Pêcheux (2014, p. 132), "possuem caráter 'regional' e comportam posições de classe".

As formações ideológicas são antagônicas, já que a formação social, no modo de produção capitalista, caracteriza-se pela divisão de classe. Por meio das FI, pode-se falar do mesmo objeto, como, por exemplo, trabalho, luta, educação, etc., de forma diferente, já que as palavras mudam de sentido, dependendo da posição da fala ou do lugar em que o sujeito se encontra. Logo, o sentido que é produzido pelo discurso se constitui nas posições assumidas nas formações ideológicas.

Assim, concordamos com a posição de Cavalcante *et al.*, (2009, p. 71) ao afirmar que "as formações ideológicas são representadas pela via de práticas sociais concretas, no interior das classes em conflito, dando lugar a discursos que põem à mostra as posições em que os sujeitos se colocam/são colocados", ou seja, é pelas Formações Ideológicas que analisamos a posição do sujeito.

As FI sustentam os discursos, que produzem sentidos, possibilitando o ofuscamento do conflito de classe, evidenciando que não há conflitos nem manifestação de contradições ideológicas e políticas. Além disso, as FI dão suporte às formações discursivas. Nesse sentido, as posições políticas e ideológicas que constituem as formações ideológicas se manifestam por intermédio das relações de classe, também pelas contradições, constituem-se em formações que cristalizam relações de conflito. (FLORÊNCIO, 2007).

Dessa forma, os AIE, em seu todo, estabelecem por meio da ideologia dominante os seus instrumentos de reprodução da classe dominante. Pêcheux (2014, p. 133) afirma que "a classe dominante assegura o 'contato' e o 'diálogo' com o adversário de classe, isto é, o proletariado e seus aliados, função com a qual uma organização do proletariado não pode, evidentemente e como tal, coincidir." A partir dessa visão compreendemos melhor esse jogo ideológico, quando ocorrem as disputas de forças que se relacionam no processo de dominação/subordinação/transformação que se apresentam entre às classes e se revelam nas

diferentes posições ideológicas que se estabelecem pelo antagonismo, pelo consenso e pela dominação.

Portanto, ao tratarmos de FI como um elemento que intervém com uma força confrontada a outras forças, apoiamo-nos em Guilhaumou, Maldidier e Robin (2016, p. 105), que dizem: "cada formação ideológica constitui, assim, como conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem 'individuais' nem 'universais', mas se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classe em conflito".

Esse lugar social com o qual o sujeito se identifica, e a partir do qual se posiciona, que denominamos de FI, refletindo sempre acerca do que aborda Cavalcante (2005, p.43), pois, "cada formação ideológica, contém, como um de seus componentes, uma ou várias formações discursivas.

### **3.4 Formação Discursiva**

O termo Formação Discursiva (FD) é uma categoria da AD que foi concebida por Michel Foucault (1969), na obra *Arqueologia do Saber*, para designar os conjuntos de enunciados relacionados a um mesmo sistema de regras. Pêcheux (2018, p. 147) se apropria desse conceito, ampliando-o e introduzindo-o na AD como:

[...] aquilo que numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada, numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classe, determina o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc).

Como pode ser observado na citação anterior, a FD se constitui como um domínio de saber, um lugar em que as FI operam, regulando os sentidos, numa conjuntura sócio-histórica-ideológica. Nesse sentido, quando o sujeito do discurso enuncia, suas palavras mudam de sentido, a partir da sua inscrição numa formação discursiva, ou seja, a posição que o sujeito assume em uma FI.

É nas FDs que as formações ideológicas são evidenciadas e materializadas. É o lugar de operação das formações ideológicas que regulam os sentidos e estabelecem o que pode e deve ser dito, visto que os discursos são produzidos para que os interesses de determinadas classes sejam alcançados, mantidas ou transformados. (AMARAL, 2005).

Pêcheux (2014) explica que as palavras, expressões, e proposições podem ter significados diferentes dependente da FD em que estão inseridas. Assim, por meio da FD, compreendemos como ocorrem a circulação do discurso e captamos os diferentes sentidos,

isto é, as mesmas palavras podem ter sentido diferentes quando estão inseridos nas FDs distintas.

As FDs possibilitam compreender em que posição as formações ideológicas se manifestam, ou seja, é possível identificar os valores, princípios, gestos e práticas, em outros termos, os discursos que estão relacionados com a ideologia do Capital ou do trabalho. Dessa forma, as FDs são processos constituintes que possibilitam ao sujeito identificar-se a uma posição ideológica, seja da classe dominante ou da classe dominada. Por isso, que as palavras podem se deslocar ou mudar de sentido a partir das posições em que os sujeitos estão inseridos, resultando numa mobilidade do sujeito atrelado às formações ideológicas nas quais essas posições inserem.(ORLANDI, 2007). Logo, o escopo da FD é compreender como os sentidos são produzidos e estão relacionados à ideologia.

Convém salientar que as FDs não são blocos homogêneos, ou seja, elas não são a mesma para todos os sujeitos. Sobre esta temática, Florêncio (2007, p. 47) no explica que “as FDs são heterogêneas em si mesmas, instáveis, impossibilitando uma delimitação definitiva, inscrevendo-se em outras FDs”. Além disso, podemos compreender que a FD é constituída pela contradição ideológica e pelas variedades, sendo delimitadas em fronteiras com outras FDs, movidas por deslocamentos resultados das lutas ideológicas. Desse modo, Cavalcante (2007, p. 21), afirma:

[...] as FD são lugares de dizer, domínios do saber, matrizes de sentido em que as FI operam. Assim sendo, estão em constante movimento de reconfiguração, aproximando ou distanciando sentidos que podem/devem ser veiculados em uma dada conjuntura para a manutenção de sua ordem ou para sua ruptura.

Esse movimento de reconfiguração que possibilita a circulação em novos discursos de formulações já enunciadas é o que se denomina interdiscurso. Para Courtine e Marandin (1981, p. 58), “o interdiscurso consiste em um processo de reconfiguração incessante no qual uma formação discursiva é conduzida [...] a incorporar elementos pré-construídos produzidos no exterior dela própria”.

### **3.5 A Memória Discursiva**

Ao tratarmos da Memória Discursiva, partimos do pressuposto teórico apresentado por Courtine (2009) ao afirmar que todo discurso é ideológico e seu funcionamento está ancorado aos dizeres anteriores no determinado processo histórico. As palavras se repetem, se transformam, se negam, etc., resultando numa produção de memória.

Os sujeitos estão inseridos na história e produzem memória a partir dos registros que são arquivados na memória. Assim, existem discursos que são marcados pela memória e são regulados, cristalizados, apagados e substituídos através dos discursos produzidos.

Desse modo, concordamos com abordagem apresentada por Cavalcante e Melo (2015, p. 66) ao assinalarem que

[...]a memória discursiva seria, então, o conjunto de formulações, de saberes discursivos, que tornam possíveis novos dizeres. Ou seja, ao serem retomadas em novas seqüências discursivas, essas formulações produzem diferentes efeitos – de ratificação, ruptura, negação - do ‘já dito’.

Podemos dizer que na produção de um discurso esses “já ditos” são acionados, produzindo novos sentidos. Simultaneamente, ao acionar esta memória poderá ocorrer deslizamentos, deslocamento, falhas e apagamentos do que foi dito e não pode ser dito. Logo, os sujeitos são constituintes de memória, uma vez que os discursos não se produzem sem memória. De acordo com Orlandi (2012, p. 64), "a memória é um espaço móvel de deslocamento, disjunções, divisões, de retomadas, de conflitos regularizados. Um espaço de desdobramentos, de réplicas, polêmicas e contra discursos". Ou seja, quando retomamos o discurso numa determinada época, ele produz efeito de sentidos que podem ser outros e não apenas uma reprodução do que foi dito.

A memória retém a história, oferecendo aos sujeitos um imaginário que aparece, desaparece, reaparece em seus discursos, numa constante tensão entre lembrar e esquecer. Não há sujeito sem memória assim como não há discurso que se possa produzir sem ela, motor de possíveis sentidos. (FLORÊNCIO, 2007, p. 50).

Nesse sentido, o sujeito aciona pelo interdiscurso, discursos de outros, ou seja, são ecoados por meio do interdiscurso os discursos inscritos na memória. Isto é, o dito é o resultado do que já foi dito antes em outro lugar, logo, o dizer possibilita gestos de interpretação, uma tomada de posição e se relaciona com a memória (ORLANDI, 2012). Para a palavra fazer sentido é necessário que ela signifique e que esteja cristalizada numa memória discursiva.

A noção de memória discursiva no campo da AD designa a historicidade dos enunciados que são cristalizadas pelas práticas decisivas marcadas pela ideologia. Desse modo, "os discursos que originam um certo número de novos atos, de palavras que os retomam, os transformam ou falam deles, enfim, os discursos que indefinidamente, para além de sua formulação, são ditos, permanecem ditos e estão ainda a dizer". (COURTINE, 2009, p.

106). Em outros termos, a memória discursiva na AD não está direcionada para o campo cognitivo dos sujeitos. A história, neste campo, é social. Portanto, existe um processo de regularização ao dizer que aciona à memória. Nessa perspectiva:

se há repetição é porque há retomada/regularização de sentidos que vão constituir uma memória que é social, mesmo que esta se apresente ao sujeito do discurso revestida da ordem do não-sabido. São os discursos em circulação, urdidos em linguagem e tramados pelo tecido sócio-histórico, que são retomados, repetidos e regularizados. (INDURSKY, 2011, p. 71).

O termo repetição não está necessariamente referindo-se à repetição das palavras, mas esse processo possibilita deslocamentos, falhas e processos de ressignificação, do que já foi dito anteriormente, produzindo outro sentido. Portanto, o sujeito consegue identificar-se com o discurso que já existente, contrair-se com o sentido que está sendo produzido ou desidentificar-se do saber discursivo se identificando com outro. (INDURSKY, 2011).

Salientamos que a memória é limitada, pois aparece "falhas" ou "furos" que são marcados pela interdição do sentido. Pode-se dizer que as "falhas" no sentido desaparece, já que a memória é marcada por fragmentos. Assim diz, Orlandi (1999, p. 66):

Há, assim, "furos", "buracos" na memória que são lugares, não em que o sentido se "cava", mas, ao contrário, em que o sentido "falta" por interdição. Desaparece. isso acontece porque toda uma região de sentidos, uma formação discursiva, é apagada, silenciada, interdita. Não há um esquecimento produzido por eles, mas sobre eles. fica-se sem memória. e isto impede que certos sentidos hoje possam fazer (outros) sentidos. como a memória e, ela mesma condição do dizível, esses sentidos não podem ser lidos.

Em se tratando da nossa pesquisa, o apagamento da memória, especialmente dos movimentos de educação populares, incluindo o MEB, é o resultado do processo de dominação da classe dominante brasileira e alagoana que impede a rememoração das atividades educativas. Ao acionarmos a categoria memória, percebemos a rememoração do MEB, que foi tão expressivo na educação de adulto na história da educação do Brasil, inclusive em Alagoas. Dado essa conjuntura, explicitaremos no próximo subtópico o conceito da política do silêncio na perspectiva da AD.



### 3.6 A política do silêncio

O silêncio aparece na AD como uma reflexão analítica e interpretativa da realidade, como afirma Silva (2010, p.73), a categoria silêncio é "uma condição sócio-histórica precedente ao dizer, um não dito sempre lá". Ainda segundo, Orlandi (2007, p. 28), podemos dizer que na história da humanidade o silêncio surge como "significação" e possibilita formas de sentidos, assim sendo, o homem cria "a linguagem para retê-lo". Em outra abordagem o silêncio é visto como falta, ausência ou quando o sujeito se cala, contudo não é o que trataremos nesta subseção.

Ao tratar desse tópico, apoiamos-nos na obra específica que aborda profundamente o assunto. Nesse viés, trazemos a discussão teórica sobre o silêncio, proposta por Orlandi, para analisar o nosso objeto de estudo - o discurso dos materiais didáticos do MEB. De acordo com referida autora, para realizar uma análise do silêncio numa abordagem discursiva é fundamental realizar uma intervenção teórica. Dessa forma, no movimento histórico da humanidade, os sujeitos perceberem o significado do silêncio, já que antes da fala sempre houve o silêncio. Segundo Orlandi (2007) os sujeitos por meio da linguagem regulam os diversos movimentos dos sentidos, enquanto pelo silêncio, os sentidos e sujeitos se movimentam extensamente.

Orlandi (2007) argumenta que o silêncio e o apagamento são também um modo de constituição e de formulação do discurso, logo, produzem sentidos. Assim, como existem multiplicidades de significados nas palavras, o silêncio também possui uma variedade de significados.

O silêncio revela a incompletude da linguagem, já que ao dizer remete também ao não dizer. Além disso, o silêncio não possui um significado de calar, ou seja, no funcionamento do discurso há um contínuo movimento do dizer, o silêncio produz sentido, já que nesse movimento sempre há um sentido para ser produzido.

O silêncio é uma categoria fundante, já que ela, atravessa pelas palavras, possibilita destacar que o sentido produzido pode ser outro, e quando o sujeito diz, pode apagar outros dizeres. É nessa perspectiva, que Orlandi (2007, p. 14) afirma que "assim quando dizemos que há silêncio nas palavras, estamos dizendo que: elas são atravessadas de silêncio, elas produzem silêncio; o silêncio fala por elas; elas silenciam". Continuando sua reflexão, acerca do silêncio, a referida autora diz (idem, p. 23): "ao afirmar que o silêncio é fundador, ele é o princípio de todo processo significativo. O termo fundador não está designando a origem, nem o lugar do sentido absoluto, independente, auto suficiente e preexistente". O silêncio

fundador abre espaço para deslocamento do dizer, já que os sujeitos interagem com as formações discursivas.

O silêncio possibilita várias formas de significar e está na mediação entre a linguagem, mundo e o pensamento. Nesse sentido, a referida autora apresenta duas categorias sobre o silêncio, são elas:

a) silêncio fundador, que se manifesta nas palavras, que aponta o significado do "não dito", dando espaço de recuo significante", produzindo as condições para significar"; b) a política do silêncio que produz sentidos e apaga determinados conjuntos de sentidos que não devem ou não podem ser produzidos. O que diferencia estes dois conceitos é que a "política do silêncio produz o recorte entre o que se diz e o que não se diz, enquanto o silêncio fundador não estabelece nenhuma divisão; ele significa em (por si) mesmo. (ORLANDI, 2007, p. 24).

Assim, continua a autora (*idem*, p. 105): “a política do silêncio distingue por sua vez duas subdivisões: a) o constitutivo (todo dizer cala algum sentido necessariamente) e b) local (a censura)” que nos indica que para dizer é preciso não dizer, ou seja, uma palavra dita pode apagar outras palavras e o silêncio local que se refere à censura, quando ocorre uma interdição da palavra em determinados contextos.

É isso que ocorre no contexto do golpe militar-civil de 1964, os efeitos desse acontecimento histórico se materializam em várias formas de censura e de agressão à sociedade civil - cassação de mandatos políticos; supressão de garantias individuais; da liberdade de expressão; de eleições diretas, impedindo o povo de escolher seus representantes. Em nome da segurança nacional, instaura-se um governo autoritário marcado por perseguições, prisões, torturas, censuras e agressões a tudo e a todos, incluindo movimentos sociais considerados subversivos por fazer críticas ao novo regime.

O MEB não escapou desse processo, considerado um movimento subversivo, às tensões políticas entre o MEB e o regime militar, foram marcadas, principalmente pela proibição da cartilha **Viver é Lutar**.

Para que o movimento continuasse desenvolvendo as suas atividades educativas nas regiões do país, e recebessem o financiamento do Estado brasileiro, foram tomadas algumas medidas: em primeiro lugar, o aumento do controle do MEB pela ala conservadora da Igreja Católica; em segundo lugar, foram aprovadas diretrizes que reafirmaram a posição do MEB como entidade católica, de finalidade social e educativa, cujo objetivo era formar um homem para ser cristão. Nesse novo contexto, o termo conscientização é silenciado dos temas abordados pelo MEB, passando-se a assumir o discurso de cooperação.

Para resistir a essas medidas tomadas pela ala conservadora da Igreja, os coordenadores reafirmaram as suas posições, assumindo pontos essenciais do MEB. Como apresenta o estudioso do MEB:

ocorreram três encontros nacionais em 1965 e 1966, dos quais decorreram vários documentos. O primeiro deles, Movimento de Educação de Base: sua origem, sua ação e seu conteúdo "[...] quando foi dada a conhecer a primeira versão das Diretrizes, sendo furto de longa elaboração. [...] Sua revisão envolveu quase todas as equipes e muitos coordenadores, em busca de um consenso entre os pontos principais; a estrutura original e sua linguagem foram mantidas. (FAVERO, 2006, p. 115).

O MEB, mesmo sendo um movimento cristão, vinculado à instituição Católica, distinguia-se de algumas especificidades do movimento de evangelização. No âmbito desse processo, teve de refazer o seu material didático, a partir das experiências anteriores, logo foram criados dois livros de leitura: o **Mutirão** (primeiro livro) destinado aos analfabetos e o **Mutirão** (segundo livro) para os recém-alfabetizados. Esses materiais traziam as atividades dos trabalhadores agrícolas focando nas diversas etapas do trabalho agrícola como: preparo do terreno, plantio, colheita e venda.

O processo de esvaziamento educacional imposto pelo governo militar ao MEB resultou no contingenciamento de verbas federais para o MEB, a exigência da substituição da cartilha **Viver é Lutar** por outro material. Dessa forma, o MEB, em 1965, apresenta a cartilha **Mutirão** com os pressupostos direcionado para atividade agrícola, como será analisado adiante.

Os efeitos, portanto, resultaram no processo de apagamento do discurso de resistência inscrito no livro de leitura **Viver é Lutar** que denunciavam as diversas situações da classe trabalhadora. Dessa forma, os discursos empregados na cartilha **Mutirão** são silenciados com a introdução do termo cooperação.

### 3.7 A Constituição do *Corpus*

Ao tratar do *corpus* discursivo, consideramos a definição tratada por Courtine (2009, p. 114) como "conjunto de sequências discursivas, estruturado segundo um plano definido como referência a um certo estado das condições de produção do discurso". Além disso,

compreendemos que o *corpus* na AD representa uma "operação de extração"<sup>15</sup> pelo qual recortamos os discursos produzidos pelas cartilhas do MEB.

Os critérios estabelecidos para a constituição de corpora são marcados pelo trabalho de exaustividade, da representatividade e da homogeneidade. Logo, as sequências discursivas não são escolhidas de forma aleatória. Courtine (2009) revela várias possibilidades na formulação das sequências discursivas, por exemplo: uma única sequência discursiva, diversas sequências discursivas e sequências construídas a partir da posição ideológica do sujeito. As referidas sequências podem ser homogêneas ou heterogêneas.

Como foi dito anteriormente, a constituição do *corpus* desta pesquisa busca encontrar respostas às seguintes questões que foram levantadas inicialmente: Qual o discurso de resistência materializado na cartilha **Viver é Lutar** do Movimento de Educação de Base? Como ocorreu o processo de silenciamento na cartilha **Mutirão**, utilizado pelo MEB após o golpe militar em 1964?

As cartilhas são manuais ou livros que são adotados pelas escolas com métodos que devem ser seguidos e os conteúdos que são estabelecidos pelo currículo.

Como material impresso, o livro pode ser visto como um elemento pertinente da comunicação verbal e o discurso escrito nesse objeto é parte integrante de uma discussão dialógica. É, portanto, um mecanismo de mediação de conhecimentos cientificamente reconhecidos ao ensino na formação escolar básica, de um discurso autorizado e, até certo ponto, legitimado por aqueles que detêm o poder em uma determinada época. Pode ser entendido como um instrumento privilegiado, como um objeto multifacetado, ou seja, um produto cultural, suporte de conhecimentos e métodos de ensino das várias disciplinas escolares e, ainda, um veículo de ideologias e culturas. (VIEIRA, 2017, p. 26)

Como podemos observar, as cartilhas são produtos culturais com a finalidade de divulgar os conhecimentos e os métodos de ensino de diversas disciplinas escolares. Nesse sentido, os conteúdos são autorizados e legitimados pelo conhecimento científico. Além disso, esses manuais servem como atividade política, lutas e concessões, sendo publicados para atender aos interesses de uma determinada classe. Assim, as cartilhas do MEB que serão analisadas, representaram um instrumento de luta e conscientização da classe trabalhadora da sua realidade social, buscando despertar nos sujeitos a sua condição histórica social e resistência à exploração do Estado e da classe dominante, e por outro lado, a adaptação ao sistema, contribuindo para sua manutenção. (VIEIRA, 2017).

---

<sup>15</sup>Termo utilizado por Guilhaumou, Maldidier e Robin, na obra *Discurso e Arquivo Experimentações em Análise do Discurso*. 2016.

Nesses termos, as cartilhas se caracterizam como discursos oficializados que apresentam diversas fases do processo de ensino e de leitura articulados com os "pressupostos teóricos, metodológicos e ideológicos que sustentam essas práticas" (VIEIRA, 2017, p. 27), já que os conteúdos presentes nesses materiais revelam as condições sócio histórica de uma determinada época.

O termo cartilha surge da palavra "cartinha", diminutivo de "carta", que durante o processo histórico vem sendo empregado como material didático utilizado em sala de aula, para o processo de aprendizagem de leitura e escrita. As primeiras cartilhas surgiram no Renascimento nos séculos XV e XVI, período do surgimento da imprensa. No Brasil, as cartilhas aparecem no período colonial com os Jesuítas que foram responsáveis pela educação dos colonos e pela catequização dos índios e negros. A primeira cartilha de alfabetização que foi utilizada nesse período foi a cartilha *João de Barros*, publicada em 1540, e seu modelo era em forma de cartinhas. (VIEIRA, 2017).

As cartilhas que foram utilizadas na década de 1960 eram consideradas inadequadas devido aos conteúdos esvaziados e de serem infantilizados. O folheto que utilizado era intitulado *Ler e Saber* e construídos no formato de guias de leituras. Além desse material, eram utilizados o caderno de aritmética, semelhante a uma tabuada e a Rádiorcartilha, utilizada pelo sistema rádioeducativo nacional. (FÁVERO, 2006).

As primeiras cartilhas de alfabetização direcionadas à educação de adultos foram produzidas na década de 1920, quando são publicadas a *Cartilha do Povo* (1928), escrito por Lourenço Filho, e em seguida, a 2ª edição da *Cartilha do Operário* (1924), esta formulado por Theodoro de Moraes.

Na década de 1960 e 1970, o MEB focou na produção de diversas cartilhas de alfabetização para a educação de adultos. Embora ocorresse a proibição da cartilha **Viver Lutar** durante o regime militar, as cartilhas posteriores continuaram auxiliando no processo de alfabetização das massas. Entre os anos de 1965 a 1975, podemos destacar os seguintes materiais:

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

O educador Paulo Freire já apresentava crítica ao modelo das cartilhas de alfabetização para adultos, considerando os conteúdos infantilizados e que não possibilitavam

um diálogo entre educador e educando. Freire compreendia que o ensino não é como "transferência mecânica de que resulte a memorização maquinal". (FREIRE, 2001, p. 264). Logo, compreendemos que o ensino deve despertar o espírito crítico do sujeito para que seja capaz de realizar a leitura da palavra, a leitura do mundo e a leitura do contexto.

A tomada de posição do MEB pela elaboração da cartilha **Viver é Lutar** possibilitou a criação de um material didático próprio para a aplicação da alfabetização dos adultos, já que o livro de leitura trazia em seu conteúdo imagens e textos sobre a realidade social da classe oprimida. Desse modo, compreendemos que a função social das cartilhas não servia apenas para alfabetização, mas introduzia uma formação política e conscientizadora da classe dos trabalhadores, resultando no engajamento que viesse a transformar a sua realidade. (FÁVÉRO, 2006).

O discurso nas cartilhas do MEB, especificamente a **Viver é Lutar**, tinha o foco de direcionar os trabalhadores a uma conscientização política de sua situação, a partir de lições retiradas das condições de vida e do trabalho realizado pelos camponeses, além de estimular o engajamento desses camponeses "em organizações profissionais, organizações de classes o grupo que visava o desenvolvimento das comunidades". (MEB, s/d, p. 3).

Freire (1979) comenta que o sujeito que aprende a ler e a escrever deve compreender o que está lendo e escrevendo. Além disso, a educação de adultos, na perspectiva do MEB ancorada na educação popular, permitia ao estudante criar e recriar situações, buscando uma formação individual e coletiva, tornando-o um ser atuante em suas condições históricas e sociais.

Desse modo, elaboramos a composição do nosso *corpus* recortando as sequências discursivas a partir das condições de produção do discurso que determinam as circunstâncias históricas e sociais da realidade. Para constituição do *corpus* discursivo, realizamos recortes dos enunciados materializados nos seguintes documentos:

- A cartilha **Viver é Lutar** - 2º livro de leitura para adultos, criado em 1963;
- A cartilha **Mutirão** - 1º livro, formulado em 1965.

Além de realizarmos o recorte das sequências discursivas apresentadas nos documentos acima, destacamos duas sequências discursivas dos jornais de circulação nacional de 1964, que consideramos como complemento da nossa pesquisa: Notícias do Correio da

Manhã<sup>16</sup> periódico diário que noticiou as perseguições políticas, especialmente, por meio da censura da cartilha **Viver é Lutar**.

Na perspectiva da AD, compreendemos que o acontecimento discursivo, segundo Guilhaumou, Maldidier e Robin (2016, p. 118) "não se confunde com a notícia, nem com o fato designado pelo poder [...]Ele é apreendido na consistência dos enunciados que formam uma rede em um momento dado".

Diante do exposto, os enunciados materializados nas cartilhas serão analisados com outras fontes, pois o *corpus* da pesquisa não se configura objeto homogêneo, sendo fundamental trazer o diálogo com outras fontes, como, por exemplo, o Jornal *Correio da Manhã*, de circulação nacional. Os documentos são apresentados para estabelecer o que foi dito agora e antes numa abordagem discursiva. Essa forma denominamos de interdiscurso, aquilo que é dizível pelo sujeito do discurso. Orlandi (2015, p.31) explicita que "o interdiscurso é todo um conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos. Para que as minhas palavras tenham sentido é preciso que elas já façam sentido".

Diante da organização e da formulação do *corpus*, direcionamos o nosso foco aos objetivos da pesquisa, ou seja, a análise do discurso materializado na cartilha **Viver é Lutar**. Em seguida, apresentamos a capa da referida cartilha.

**Figura 3** - Capa do Livro de Leitura: Viver é Lutar.



Fonte: MEB (1963).

A expressão "**Viver é Lutar**"<sup>17</sup> é uma referência ao poema indianista *Canção de Tamoio*<sup>18</sup>, escrito por Antonio Gonçalves Dias (1823-1864) e que trazia a valorização da

<sup>16</sup>O Jornal *Correio da Manhã* era um periódico brasileiro, que circulava na cidade do Rio de Janeiro, as primeiras publicações iniciaram-se no ano de 1901 e encerrou às publicações em 1974. O acervo do jornal está disponível em: <http://hemerotecadigital.bn.br/acervo-digital/correio-manha/089842>.

<sup>17</sup>No caderno de formação, *MEB: identidade, desafios e compromisso* (2015), publicado após I Encontro Nacional do MEB, realizado na cidade de Maceió em 2015, traz a memória "o lema do MEB "Viver é Lutar" em referência ao poema *Canção de Tamoio*. Disponível em: <https://www.meb.org.br/2016/09/27/livro-meb-identidade-e-desafios/>. Acesso em: 10 mai. 2020

identidade nacional brasileira, especialmente o índio como um sujeito lutador e combatente. O sentido de luta se revela como uma categoria ontológica em que a classe trabalhadora deve ser conscientizada para lutar contra a opressão da classe dominante. De acordo com Dias (1998, p. 34), um fragmento do poema diz: "Não chores, meu filho; Não chores, que a vida É luta renhida: Viver é lutar. A vida é combate, Que os fracos abate, Que os fortes, os bravos Só pode exaltar.

O corpo da cartilha era apresentado da seguinte forma: dividido em trinta lições que tratavam sobre a situação dos camponeses, especialmente, da região nordeste. Além disso, apresentavam exercícios gramaticais e de leituras. Fávero (2006, p. 179) afirma que a cartilha **Viver é Lutar** representou os "fundamentos de sua ação educativa", ou seja, o material resume a ideologia do Movimento.

Além disso, o texto expõe fotografias que são ilustrações dos sujeitos do campo representados por homens, mulheres e crianças no ambiente de trabalho, revelam diálogos entre os personagens, reuniões de sindicatos e cooperativas. O texto narra ação de três protagonistas centrais, o personagem Pedro, Agripino e o Xavier, a representação desses sujeitos busca aproximação de identificação com o aluno leitor. (FÁVERO, 2006).

Os pressupostos fundamentais apresentados no livro de leitura **Viver é Lutar** são a existência da pessoa humana, a sua relação com mundo e as relações sociais entre os sujeitos e o mundo, por meio do trabalho. O relatório do MEB (s/d. p. 55) afirma que,

É necessário dizer que, paralelamente ao desenvolvimento da leitura e da escrita, há um desenvolvimento mais profundo, que se traduz por uma liberação crescente do pensamento camponês e por uma criação e expressão espontânea sempre maiores. Tanto o desenvolvimento da leitura e da escrita como o desenvolvimento do pensamento criador possuem técnica e atividades, ora criada pelo próprio Movimento, ora adaptada de outras experiências de educação de adulto no mundo.

Como podemos observar, o foco do MEB era a alfabetização da escrita e da leitura dos educandos adultos, visando um processo de conscientização e autonomia para desenvolvimento individual e coletivo do camponês.

Posto isto, destacamos no quadro abaixo as temáticas abordadas nas trinta lições da cartilha **Viver é Lutar**:

---

<sup>18</sup>O poema está disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/vo000013.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.



**Quadro 5** - As temáticas apresentadas na cartilha Viver é Lutar.

Temática	Lições
A existência do Homem	1,3,4,7
A relação do sujeito e a natureza	3,4,6
O Sujeito, a família e a comunidade	2,3,4
A Educação e a Cultura	5
A Igualdade essencial dos homens	10,12,27,29
O Homem, o trabalho e transcendência	3,23,24
O trabalho humano é cultura	24
A cultura como sinal de transcendência do homem sobre o mundo	3,7,24
O trabalho humano como colaborador da criação divina	3
Todos os homens são iguais perante Deus	10,12,29
Os homens, o mundo e Deus. Os homens e o mundo não explicam por si mesmo	7
As carências espirituais do homem	7
O trabalho humano como colaborador da criação divina	3
Diante do que é o homem que trabalham para superam realmente as carências sensíveis?	4,5,6
Todos os que trabalham possuem o fruto e o sentido do seu trabalho	4,5,6,9,10,12, 16,17,25,26
São justas as relações de trabalho no campo e na cidade?	19,20
Todos os homens participam da cultura?	5, 17,18,19,20,2 3,24
É preciso consciência da realidade	13,14,17
É preciso participar dos instrumento de cultura	2,3,11,25,27
Todos os homens devem lutar unidos	10,12,21,27,2 9
O povo deve organizar-se	21,25,27,30
O povo precisa organiza-se para participar das decisões políticas	19,20,28,29,3 0

Fonte: MEB (1963) - Conjunto Didático Viver é Lutar - adaptado.

O foco deste trabalho não é analisar todas as lições das cartilhas de alfabetização, já que pretendemos investigar os discursos de resistências e seus efeitos nas lições da cartilha **Viver é Lutar**. Assim, os critérios de escolha das sequências discursivas basearam-se nas lições que tratam do discurso de resistência que se articula com a ideologia do Movimento.

A proposta do MEB era formular materiais didáticos que possibilitassem o processo de alfabetização e a conscientização dos educandos. Além disso, o plano do Movimento era

despertar no sujeito do campo uma visão transcendental do homem, contudo, gerando no sujeito "engajamento concreto em organizações profissionais, organizações de classes e grupos que visam o desenvolvimento das comunidades". (MEB, 1963, n.p.).

É nessa perspectiva que a cartilha **Viver é Lutar** alinha-se às teorias educacionais desenvolvidas por Paulo Freire, já que na época desenvolvia teorias educacionais direcionadas para alfabetização de adultos. O seu trabalho era marcado pelo diálogo reflexivo entre professores e estudantes; a consciência crítica como processo de formação do sujeito histórico e a prática educativa no processo de empoderamento do sujeito como agente transformador da sua realidade. (FREIRE, 1987).

De um total de 30 lições abordadas na cartilha **Viver é Lutar**, selecionamos 09 sequências discursivas que materializam os discursos de resistência no material didático. São elas:

SD 1 - **Eu vivo e luto. Pedro vive e luta. O povo vive e luta.** Eu, Pedro e o povo vivemos. Eu, Pedro e o povo lutamos. Lutamos para viver. **Viver é lutar.** VIVER É LUTAR (grifo nosso).

SD 2 - **Pedro trabalha. Sua mulher também trabalha. Eles trabalham para sustentar a família. Mas a família de Pedro passa fome. O povo trabalha e vive com fome.** É justo a família de Pedro passar fome? **É justo o povo viver com fome?** É JUSTO O POVO VIVER COM FOME? (grifo nosso).

SD3 - Este menino é o Zé. **Zé é um menino e já trabalha. Trabalha porque precisa. É menino e não estuda. Não tem escola para o Zé. Todo menino precisa estudar.** O povo todo precisa de escola. **Por que não tem escola para o Zé? Por que não tem escola para todos?** POR QUE NÃO TEM ESCOLA PARA TODOS? (grifo nosso).

SD 4 - **O povo tem fome e doença.** Porque tanta doença no povo? O povo precisa de escola. **Precisa de casa e comida. O povo precisa de trabalho.** É dura a vida do povo! **O povo quer mudar de vida? O POVO PODE MUDAR DE VIDA** (grifo nosso).

SD 5 - **Este homem é o trabalhador rural. O trabalhador rural é o camponês.** O camponês trabalha no campo. **O camponês alimenta os homens.No Brasil há milhões de camponeses.** O camponês é o homem do povo. NO BRASIL HÁ MILHÕES DE CAMPONESES (grifo nosso).

SD 6 - **Este homem é operário. Ele vive de salário. O salário não dá para nada.** O Brasil tem muitos operários. **O operário sofre injustiça; Sofre injustiça como o camponês.** O operário e o camponês são homens. **Eles têm direito de viver como gente** (grifo nosso).

SD 7 - **Pedro voltou esclarecido do treinamento.** Voltou esclarecido de que: **o govêrno é para todos. Todo o povo deve participar do govêrno.** Alguns homens têm de sobra e muitos nada têm. Alguns ganham demais.

**Muitos trabalham e seu trabalho é explorado por outros. Muita coisa está errada no Brasil. É preciso mudança completa no Brasil. É PRECISO MUDANÇA COMPLETA NO BRASIL** (grifo nosso).

SD 8 - **Chegou o tempo de eleição.** Chegou o tempo de eleger os governantes. **Eleição é escolha. O povo deve escolher seus representantes.** Escolher representantes de todo o povo. **Todo o povo vota? Por que o analfabeto não vota?** O POVO DEVE ELEGER SEUS REPRESENTANTES (grifo nosso).

SD 9 - **Os camponeses sentem a necessidade de união.** Sentem que unidos **podem agir.** Sem direito de união é lei. **Pedro e os companheiros querem fundar um sindicato.** Eles sentem os problemas de sua classe. **Querem organizar sua classe. Sindicato é união. Sindicato é força.** A união faz a força do sindicato. A UNIÃO FAZ A FORÇA DO SINDICATO (grifo nosso).

No segundo bloco, destacamos 06 sequências discursivas da cartilha **Mutirão** (primeiro livro), material utilizado pelo MEB durante o regime militar, que apresenta um discurso de cooperação, resultando em deslizamento de sentidos. Além disso, selecionamos uma sequência do *Jornal Correio da Manhã* que reforça o silenciamento imposto pelo governo militar e a posição da Igreja Católica frente ao MEB.

SD 10 - O presidente Costa e Silva assinou ato alterando a redação do decreto que integrou o MEB da CNBB, no plano de educação do MEC, **afim de adaptá-lo convenientemente, ao programa de educação de adultos.** Com a nova redação o artigo primeiro, fica agora expresso que o MEB é o órgão de colaboração do Ministério da Educação e Cultura, nas atividades relacionadas com a alfabetização funcional e a educação de adultos. (CORREIO DA MANHÃ, 1964, p. 3, grifo nosso).

SD 11 - **Donato ajuda Maneco na capina.** Donato e Maneco se ajudam. Donato e Maneco vivem na comunidade. **O povo da comunidade se ajuda na vida** (grifo nosso).

SD 12 - Donato e Maneco trabalham com em casa. Donato e Maneco **vivem do trabalho na enxada. A máquina ajuda o trabalho.** Trabalhar com máquina dá bom resultado (grifo nosso).

SD 13 - Seu Genésio é amigo de João. João precisou de ajuda. Seu Genésio **organizou um mutirão. O povo namutirão estava alegre. Mutirão é ajuda.** É ajuda pra quem tem precisão (Grifo nosso).

SD 14 - Todos têm o dever de ajudar ao próximo. Meu próximo é meu irmão. Ser irmão é ajudar sem esperar recompensa. **No mutirão todos se ajudam. Todos trabalham como irmão** (grifo nosso).

SD 15 - O mutirão é uma forma de **cooperação.** Há muitas formas de cooperação: clubes, cooperativas, sindicatos e outras. **A comunidade precisa organizar a cooperação.** Precisar organizar a cooperação para se desenvolver (grifo nosso).

O MEB alcançou um grande público por meio das escolas radiofônicas, e posteriormente pela Animação Popular e a formação de comunidades lideradas por grupos denominados sindicatos rurais, responsáveis também pelo aumento de educandos alfabetizados nas décadas de 1960.

As contradições de classe ocorridas no regime militar de 1964 são reveladas por setores conservadores da elite brasileira, a classe média urbana, a força da Igreja Católica, que resultaram no processo de perseguições aos movimentos de educação populares, inclusive, o MEB. A intervenção da ala conservadora da Igreja sobre o Movimento gerou a permanência, porém, os conflitos internos entre os grupos leigos e a hierarquia eclesiástica se acirravam no decorrer do regime.

Convém salientar, que o esvaziamento educacional se caracterizou pela diminuição de escolas radiofônicas no Brasil e pela suspensão temporárias dos recursos financeiros do MEC, gerando a diminuição de trabalhadores que realizavam os canais de programação das aulas, professores locutores e monitores. Além disso, a formulação da cartilha **Mutirão** foi uma exigência da ala conservadora da Igreja para que o MEB continuasse desenvolvendo suas atividades pedagógicas pelo país, embora o MEB fechasse as suas portas em diversos estados, inclusive em Alagoas.

Fávero (2006) comenta que a "crítica fundamental sobre os textos de leitura **Mutirão** recai fortemente no deslocamento ideológico: substitui-se o conceito chave "conscientização" pelo conceito de "cooperação". Contudo, o discurso de resistência exposto na cartilha **Viver é Lutar** está vinculado às diversas temáticas sobre a conscientização e alfabetização crítica da classe oprimida. O MEB buscava transformar a realidade social dos sujeitos do campo que na década de 1960 eram rotulados de analfabetos e responsáveis pelo "atraso" econômico e do progresso do país.

Os textos da cartilha apresentavam palavras simples, frases curtas e lições sucintas. No entanto, o professor, embora distante dos estudantes, exercia o papel de mediador, motivador e encorajador no processo de educação. Nessa perspectiva, configura-se a metodologia educacional adotada pelo MEB aos educandos que não estavam sozinhos, já que eram acompanhados pelos professores locutores que exploravam os livros de leituras, os manuais e as questões, problematizando temas sociais, econômicos, políticos e educacionais, logo, os sujeitos eram mobilizados a resolverem as diversas situações propostas.

Os embates da Equipe Técnica do MEB acerca dos materiais didáticos utilizados na época eram devido a sua formulação de livros infantilizados, gerando crítica dos profissionais da educação, por exemplo, a cartilha *Rádio Cartilha*, que era o alvo dessa crítica. Logo, o

MEB/Nacional, inquietado com o desenvolvimento das aulas radiofônicas, realizou diversos debates no primeiro Encontro de Coordenadores, em 1962, promovendo a formulação dos livros de leituras direcionados para a Educação de Adultos.

A partir dessa reunião foram criados a cartilha **Viver é Lutar** e materiais de apoio, intitulados **Fundamentação**, **Mensagem** e **Justificação**. Esses livros de leituras serviram de apoio para os professores locutores que transmitiam as aulas radiofônicas, além disso, serviram como auxílio para a cartilha **Viver é Lutar**.

A intenção do MEB era investir em materiais didáticos para auxiliar os professores, produtores das escolas radiofônicas e os coordenadores, visando diretrizes para aplicação dos temas aulas. Já os educandos recebiam as mensagens dos conteúdos de forma direta, quando ouviam os programas e de forma indireta, mediados pelos monitores.

**Figura 4** - Capa do Manual Mensagem.



Fonte: Fundo - CEDIC - PUC (1964).

**Figura 5** - Capa do Manual Fundamentação.



Fonte: Fundo - CEDIC - PUC (1964).

**Figura 6** - Capa do Manual Justificação.



Fonte:Fundo - CEDIC - PUC (1964).

Os pressupostos desses materiais auxiliares eram promover reflexões sobre a realidade social em que viviam os educandos adultos. A temática principal era a conscientização da pessoa humana, da religião e a catequese, por meio da evangelização, possibilitando ao sujeito uma ação ativa na sociedade. O sentido desse material era destinado à catequização e à formação moral e espiritual. (MENEZES, 2016).

O primeiro manual **Mensagem**, de cunho religioso, tinha a finalidade de evangelização da classe trabalhadora, era o plano de catequese, igualmente baseada nos textos do livro de leitura e fundamentada no Novo Testamento. O segundo material de apoio era denominado de **Fundamentação**, que serviu como base teórico-filosófico dos temas abordados nos livros de leituras **Viver é Lutar**. As temáticas do manual eram a educação, o homem rural, etc., além disso, o material apontava as seguintes indagações:

Quem é o homem? Que é o mundo para o homem? Que é o para outro homem? Quais as Condições em que se realizam atualmente no Brasil as relações entre os homens e entre homens e a natureza? Quais os meios de superação das condições que impedem ou dificultam uma realização plena da pessoa humana? (MEB, s/d. p. 5).

O terceiro manual de apoio para os professores locutores, os coordenadores e programadores dos rádios foi **Justificação**, que apresentava dados de pesquisas sociológicas, econômicas, estatísticas, oficiais ou não, dos órgãos locais, nacionais ou internacionais, acompanhados de opiniões de autoridade de respectivos assuntos. Esses três manuais completava o conjunto didático **Viver é Lutar**.

A escolha da cartilha **Viver é Lutar** foi o principal material didático do MEB que evidenciou uma prática pedagógica destinada a uma educação conscientizadora, política e emancipadora. Nestes termos, a "mensagem que se quer transmitir deve focalizar a

comunidade, sua cultura, seu papel diante da realidade brasileira - tudo de acordo com as necessidades das diferentes áreas". (MEB, s/d, p. 3).

De acordo com Fávero (2006), a cartilha **Mutirão** continuou sendo utilizada nas escolas radiofônicas do Movimento de Educação de Base, em 1965. Os conteúdos inscritos no material tratavam sobre as atividades agrícolas, aritmética, estudos sociais e educação sanitária. Em seguida, apresentamos a ilustração da capa do livro de leitura **Mutirão**.

**Figura 7** - Capa da Cartilha **Mutirão**.



Fonte: MEB/ Acervo CEDIC (1965).

O termo **Mutirão** é um substantivo masculino que assinala a reunião de pequenos grupos de agricultores de determinada região, que buscavam apoiarem outros agricultores no trabalho agrícola, entre outras atividades como: o roçado, o plantio, a colheita e, ainda, taipamento de uma casa.

Assim como a proposta da cartilha anterior, a finalidade da cartilha **Mutirão** era propor atividades para os educandos adultos, que viviam nas zonas rurais, além do processo de alfabetização, como a aprendizagem da escrita, da leitura e dos princípios básicos da aritmética da matemática. O livro de leitura apresentava as atividades desenvolvidas pelo homem do campo e a possibilidade de, através da cooperação, resolver os problemas surgidos.

#### 4. RESISTÊNCIA X SILENCIAMENTO NOS MATERIAIS DIDÁTICOS DO MEB

*Não há dominação sem resistência: primeiro prático da luta de classe, que significa que é preciso "ousar se revoltar". (PÊCHEUX, 2014, p. 281).*

Nesta seção será apresentada a análise dos discursos dos materiais didáticos do MEB, estando divididos em dois blocos. No primeiro, fazemos a análise do discurso materializado na cartilha **Viver é Lutar**, e, no segundo bloco, a política de silenciamento materializada na cartilha **Mutirão**, constituídos por meio dos recortes das lições inscritas nos materiais didáticos e no periódico *Correio da Manhã*<sup>19</sup>.

Ao abordamos os discursos que estão materializados nas cartilhas do MEB, não podemos nos desvincular da sociedade em que estão inseridos ou que foram produzidos estes documentos e os efeitos de sentidos que se articulam com a história da Igreja Católica e a sua posição em relação à educação e ao sujeito do campo. Assim, no intuito de analisamos os discursos produzidos e seus efeitos de sentido pelo discurso de resistência e o silenciamento nos materiais didáticos, é fundamental demarcamos às condições amplas e estritas de produção em que está inscrito o objeto de estudo.

No campo educacional, no início da década de 1960, o estado brasileiro regulamentava a Lei n.º 4.024 de 1961, a LDB que trazia pequenos avanços na educação, como: a descentralização e autonomia da educação para os estados e a elevação de 10% para 12% dos recursos da União para a educação, entre outras medidas. O cenário trazia embates entre a valorização da educação pública pelos intelectuais da educação e as concessões de recursos públicos para a iniciativa privada, liderada pela Igreja Católica, que acabou garantindo os seus interesses na legislação. Além disso, o Brasil, desde a década de 1920, buscava medidas para a expansão do ensino primário, já que o país carregava, em sua trajetória histórica, altos índices de analfabetismo. (SAVIANI, 2011).

É importante ressaltar que a ideologia nacional-desenvolventista fora organizado por instituição apoiada pelo governo federal intitulado Instituto Superior de Estudos Brasileiro

---

<sup>19</sup>Correio da Manhã foi um jornal diário que circulava na cidade do Rio de Janeiro entre os anos de 1905 a 1969, quando foi asfixiado financeiramente pelo governo de Costa e Silva. Durante o golpe militar, a instituição denunciou a violência do aparelho repressor do Estado contra os opositores e passou a ser perseguido pelo regime militar resultando no seu fechamento no ano de Chumbo. Disponível em: <http://querepublicaessa.an.gov.br/temas/67-surpresa/112-o-correio-da-manha.html#:~:text=Fundado%20por%20Edmundo%20Bittencourt%2C%20em,que%20todo%20o%20Brasil%20lia.>



(ISEB); essa instituição teve a função, segundo Saviani (2011, p. 311), de "formulá-la, desenvolvê-la, difundí-la e aplicá-la à análise da realidade brasileira e à sua transformação".

É nesse cenário que a Igreja Católica entra com a estrutura das escolas radiofônicas e o estado populista com os recursos financeiros, ambos assinalando uma parceria, já apresentado anteriormente, com à finalidade de expandir a alfabetização de adultos em territórios em que os educandos não tinham acesso à escolarização. O resultado dessa política educacional é o aparecimento do MEB em 1961.

Considerando tais condições de produção, na história da educação escolar, o livro sempre foi um recurso utilizado pelos professores como canal de divulgação dos saberes dos conhecimentos produzidos pela humanidade. Nessa perspectiva, o livro se tornou o material didático auxiliar no trabalho do professor.

#### **4.1 O Discurso de Resistência na Cartilha Viver é Lutar**

Ao abordar o termo resistência, que etimologicamente é *latresistentia*,<sup>20</sup> ela apresenta diversos significados como ato ou efeito de resistir; a capacidade dos indivíduos suportar a fome e o cansaço; a recusa do que é considerado contrário ao interesse próprio; não aceitação da opressão; qualidade de quem é persistente e como movimento de luta nacional contra o invasor.

A AD é uma teoria da linguagem que possibilita trabalhar com o discurso nas fronteiras das ciências sociais como a história, a linguística e a psicanálise. É nessa perspectiva que o sujeito produtor do discurso a materializa por meio da língua, afetado pela história, é interpelado pela ideologia. O nosso foco não é analisar o texto, mas compreender os funcionamentos discursivos que provocam efeitos de sentido.

Os sujeitos estão inseridos numa sociedade marcada pelas contradições sociais, pela dominação de uma classe sobre a outra e pelo antagonismo das classes, tendo o processo de resistência como estratégias de luta da classe trabalhadora, que desde a sua formação como classe explorada resiste às opressões da classe dominante. Orlandi (2017, p. 213) argumenta que "nos processos discursivos há sempre 'furos', falhas, incompletude, apagamento e isto nos serve de indícios/vestigios para compreender os pontos de resistência".

---

<sup>20</sup>O termo resistência consultamos no verbete no Dicionário da Língua Portuguesa *on line*. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/resistencia/>. Acesso em: 02 mar. 2019.

Ferreira (1994) sinaliza a AD como "um lugar privilegiado para se falar de resistência" (p. 7), já que a consideramos como uma arma política de resistência ao mundo e ao sujeito. Nesse processo, os indivíduos interpelados em sujeitos produzem discursos de resistência a partir de sua "identificação do sujeito com a formação discursiva que o domina". (PÊCHEUX, 2014, p. 238).

Nessa perspectiva, os sujeitos como seres históricos e produtores da língua, não totalmente livres na condição do dizer, são interpelados por uma ideologia que materializam no discurso. Ou seja, "Ele estabelece uma relação ativa no interior de uma dada formação discursiva, assim como é determinado, ele também afeta e modifica em sua prática discursiva". (FOPA, 2012, p. 9).

Dessa forma, a referida autora trata da resistência ao mundo como espaço de "tensão e crítica que a AD estabelece com a história, com a sociedade e com as relações de poder que caracterizam constitutiva com a exterioridade". (FOPA, 2012, p. 10). Em relação ao sujeito do discurso, nos seus enunciados não fechados e homogêneos, há espaços para "furos" e as "faltas", revelando lugares de incompletude da língua.

O discurso de resistência se revela nesses espaços de incompletude da língua, é o lugar de conflito das formas de dominação, assim como um lugar de contestação da realidade que é imposta pela ideologia dominante. É nesse lugar de conflito que o sujeito MEB apresenta o livro de leitura **Viver é Lutar** como o objeto de luta, conscientização e educação crítica aos educandos adultos.

Dessa forma, na perspectiva da FI da classe dominada, a resistência se refere à rebeldia dos movimentos sociais, a não aceitação da exploração. Podemos dizer que a resistência da classe trabalhadora e/ou processo de luta dos movimentos sociais representam uma ameaça aos interesses da classe burguesa. Nesses termos, trazemos a reflexão de Pêcheux (2014, p. 181) sobre a noção de resistência a qual nos filiamos, pois "não há dominação sem resistência: primeiro prático da luta de classe que significa que é preciso "ousar se revoltar". Embora, a Igreja não aceitasse o discurso oficial do Estado brasileiro em relação à cartilha **Viver é Lutar**, inclusive revelando que as medidas de censura foram o equívoco do poder estatal ao material, compreendemos que por meio do gesto de interpretação, os materiais do MEB ilustram uma tomada de resistência.

Ao longo dessa reflexão, sinalizamos o fio do discurso nas cartilhas no funcionamento das designações encontradas na prática discursiva dos livros de leituras. Assim, a designação conscientização ecoado no livro de leitura **Viver é Lutar** e cooperação na cartilha **Mutirão**,

revelam a mobilização de sentidos devido às condições de produção, ponto que iremos analisar adiante.

Ao tratarmos da designação de um nome, concordamos com Guimarães (2014, p. 60-61) ao dissertar que:

A designação é o sentido de um nome que estabelece a relação desse nome com as coisas tomadas como existentes, mas esta relação não é referencial. Trata-se de um processo pelo qual os nomes identificam aquilo sobre o que falam. A linguagem, nessa medida, produz uma partilha do real. A designação identifica o existente (físico ou não) de algum modo, e essa é a relação que tem com ele, a qual, inclusive, possibilita que se faça referência a coisas particulares em situações particulares.

Desse modo, os sentidos produzidos no livro de leitura **Viver é Lutar e Mutirão**, respectivamente, designa a conscientização como proposta de luta e resistência dos educandos adultos e a cooperação, produzindo efeitos de conformidade e adequação dos educandos, o que só pode ocorrer por meio dos liames entre a história e a língua. Assim sendo, concordamos com Melo (2011, p. 112) ao afirmar que na perspectiva da AD,

a abordagem da designação exige considerar que as suas formas de inscreverem num processo de referenciação situado em relações ideológicas de classe, no âmbito das quais são produzidos sentidos que se configuram em diferentes posições ideológicas.

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

No regime militar, o discurso autoritário gerou um deslocamento de posição MEB, pois anteriormente estava inscrito numa formação de educação popular que, por meio do controle da ala conservadora da Igreja e produção do material **Mutirão**, sofreu uma adequação educacional para a evangelização e a cooperação, resultando no apagamento do discurso de resistência produzido na cartilha anterior. Além disso, a nova cartilha apagava da classe trabalhadora o direito de contestar ou cobrar a responsabilidade social do Estado.

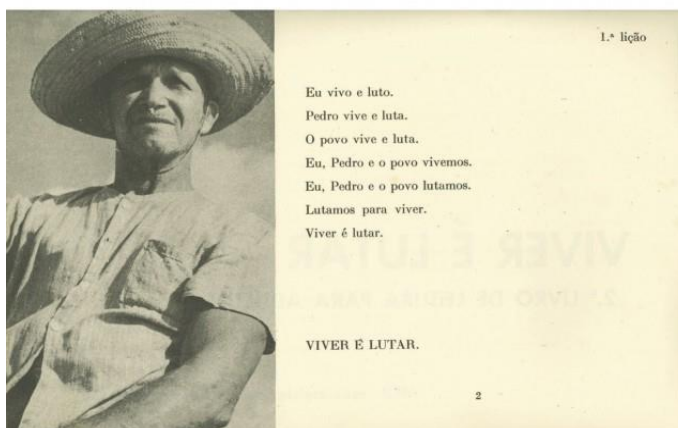
É necessário lembrar que a educação conscientizadora adotada pelo MEB buscava uma integração com a comunidade da zona rural, conhecendo os seus interesses e lutando para a sua conquista. Wanderley (1984, p. 121) destaca algumas pistas para o envolvimento educacional do MEB, primeiramente, "convivência com a base", que aconteciam por meio dos contatos dos monitores, dos supervisores e as cartas dos estudantes e monitores que eram

encaminhadas para diretores do MEB, e, em segundo lugar, o controle do conhecimento transmitido para os camponeses. Logo, "os representantes do MEB controlavam as emissões radiofônicas, os recursos, toda a produção intelectual, desde informações gerais até as da própria história do país e da classe trabalhadora. (WANDERLEY, 1984, p. 123).

Retomando a discussão, a constituição do *corpus* dessa pesquisa, é pela AD que identificamos a resistência do material didático **Viver é Lutar**, ou seja, os discursos produzidos possibilitaram gestos de interpretações e apresentação de significados. Compreendemos que os recortes que materializam os documentos deste trabalho produziram efeitos de sentidos.

De mais a mais, ao expor o *corpus* deste trabalho, partimos para análise das sequências discursivas.

**Figura 8 - Lição 1º da Cartilha **Viver é Lutar**.**



Fonte: MEB (1963)

**SD 1 - Eu vivo e luto. Pedro vive e luta. O povo vive e luta.** Eu, Pedro e o povo vivemos. Eu, Pedro e o povo lutamos. Lutamos para viver. **Viver é lutar.** VIVER É LUTAR (grifo nosso).

O enunciado inicia com o pronome em primeira pessoa, "Eu vivo e luto", marcando a posição do sujeito que vive e luta. O verbo viver designa a condição de existência do ser humano; o verbo lutar, por sua vez, representa o não imobilismo desse ser; a não acomodação à realidade posta, pois, sendo um ser histórico e social, o homem transforma a natureza para atender às suas necessidades.

Na perspectiva Lukacsiana, a primeira condição para o sujeito viver é poder alimentar-se, vestir-se, etc. Para tanto, é preciso intervir na natureza para modificá-la e modificar suas

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

As condições de produção desse discurso são engendradas numa conjuntura que revela o processo de exploração do homem do campo pelo capital. Desapropriado da terra e dos instrumentos de trabalho, o homem do campo passou por um processo de migração da zona rural para os centros urbanos. As cidades cresciam assustadoramente com a chegada de uma massa trabalhadora que buscava por trabalho e lutava pela sobrevivência pessoal e de sua família.

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

O enunciado apresenta o verbo *Lutar* na primeira pessoa do plural, "lutamos para viver". O discurso político é marcado pela condição de luta. Assim surgem as seguintes indagações: para que lutamos? Para quem lutamos? A luta é uma estratégia política de resistência ao processo de exploração do Capital. A condição para viver é lutar, contudo, não é lutando sozinho, essa luta é coletiva – “nós” vivemos e lutamos -. Nessa perspectiva, o lugar de enunciação do sujeito é o lugar da classe trabalhadora na qual ele se inclui.

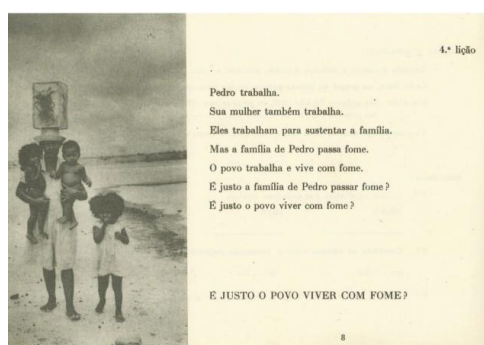
Na sequência do texto, a enunciação apresenta a expressão viver é lutar, e repete a mesma frase em letras maiúsculas VIVER É LUTAR. Consideramos que a intenção da repetição do enunciado é uma forma de interiorizar nos leitores à conscientização da sua condição de trabalhador e a necessidade de lutar.

Segundo Pêcheux (2012, p. 55), "todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-histórica de identificação, na medida em que ele constitui ao mesmo tempo um efeito dessas filiações e um trabalho". Nesse sentido, o sujeito do discurso se identifica a partir das filiações sócio históricas, nas quais está inscrito, já que o processo de identificação

do educando adulto, sujeito da zona rural, está condicionado pelas relações sócio-históricas, marcadas pela exploração do trabalho.

O discurso de resistência nessa sequência discursiva se revela na condição de existência do homem do campo, como o ser que luta pela vida, contra a exploração do trabalho e pelas formas de dominação do modo de produção capitalista.

**Figura 9** - 4º lição.



Fonte: MEB (1963).

**SD 2 - Pedro trabalha. Sua mulher também trabalha. Eles trabalham para sustentar a família. Mas a família de Pedro passa fome. O povo trabalha e vive com fome. É justo a família de Pedro passar fome? É justo o povo viver com fome? É JUSTO O POVO VIVER COM FOME? (grifo nosso).**

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

SD 2 - "Pedro trabalha. A sua mulher também trabalha. **Eles trabalham para sustentar a família. Mas a família de Pedro passa fome. O povo trabalha e vive com fome.**" (grifo nosso).

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

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

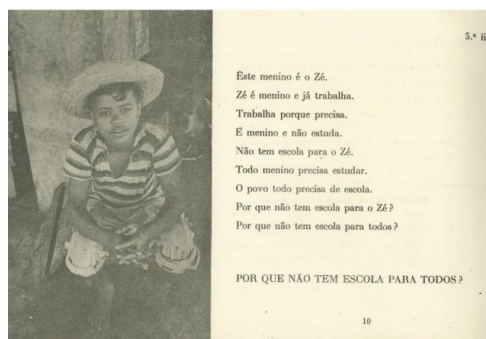
A escolha do conector **mas**, que não é inocente, também nos possibilita identificar a partir de que lugar o sujeito enuncia – a partir do lugar da classe trabalhadora. A partir desse lugar discursivo, não é justo quem trabalha passar fome. Essa realidade, porém, não se resume apenas à família de Pedro,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

Isso está relacionado à ocupação de terras por grandes latifundiários, que resulta numa cultura de submissão do homem do campo, que, desapropriado dos meios de produção, tem de submeter-se à exploração de sua força de trabalho, mediante o pagamento de uma renda insuficiente para adquirir alimentos, mostrando o processo de exploração da força de trabalho e a desigualdade social do país. Assim, segundo Souza (1984, p. 68) "quem produz miséria e riqueza são os homens concretos e, principalmente, as relações que os homens estabelecem entre si".

A sequência se encerra com as seguintes indagações: "é justo a família de Pedro passar fome?" "É justo o povo viver com fome? É JUSTO O POVO VIVER COM FOME?" O questionamento encaminha o estudante-leitor para reflexões sobre a fome e a situação do trabalhador. O enunciado encerra com uma interrogação: "É justo o povo viver com fome?." O objetivo é provocar o estudante-leitor para refletir sobre os sujeitos do campo que

trabalham, porém continuam passando fome, o que pode desencadear a conscientização de sua situação e da comunidade.

**Figura 10 - 5º Lição.**



Fonte: MEB (1963).

**SD3 - Este menino é o Zé. Zé é menino e já trabalha. Trabalha porque precisa. É menino e não estuda.** Não tem escola para o Zé. Todo menino precisa estudar. O povo todo precisa de escola. Por que não tem escola para o Zé? Por que não tem escola para todos? **POR QUE NÃO TEM ESCOLA PARA TODOS?** (grifo nosso).

Na SD 3 identificamos a apresentação do menino Zé. "Este menino é o Zé. Zé é menino e já trabalha. Trabalha porque precisa. É menino e não estuda". Em seguida são feitas duas denúncias: "é menino e já trabalha". "É menino e não estuda". Em ambas as revelações, é possível identificar a posição do sujeito enunciante. Na primeira, o modalizador "já" sugere discordância, perplexidade ante o fato de Zé ser menino e já precisar trabalhar. No segundo segmento, também é possível subentender a discordância do enunciante, ao revelar: "é menino e não estuda". Temos aí o conector "e" com sentido de "mas" – é menino mas não estuda -. A resposta à pergunta "por que Zé não estuda?" vem em duas sequências: não estuda porque precisa trabalhar; não estuda porque não tem escola.

Essa é a situação das crianças da zona rural, marcada pela ausência da educação escolarizada na comunidade. Este acontecimento revela a condição das crianças pobres da **zona rural**, submetidas à exploração do trabalho, para complementar a renda da família - uma das causas do índice crescente de analfabetismo no campo.

O Brasil na década de 1960 vivenciava uma situação de vergonha nacional, devido à grande quantidade de analfabetos, especialmente, da zona rural. Segundo Romanelli (1986, p. 15), essa ausência de escolas para as crianças fora ocasionada por três tipos de deficiências: a) falta de oferta suficiente de escolas; b) baixo rendimento do sistema escolar; e c) a discriminação social acentuada.

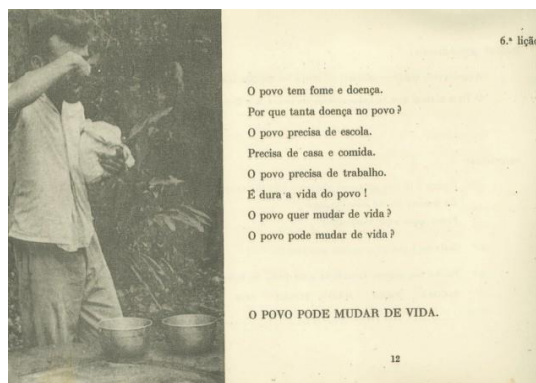


A "Não tem escola para o Zé. Todo menino precisa estudar" pode ser compreendida se refletirmos acerca do fato de que, ao longo século XX, a história da educação brasileira é marcada pelo esquecimento da educação infantil, especialmente da classe pobre. Embora, tenha ocorrido um processo de expansão de ensino escolar nessa faixa etária, a educação para as crianças esteve vinculada aos órgãos da saúde e do assistencialismo. Além disso, Kulmann Junior (2005) comenta que as instituições educacionais criadas para educação infantil foram caracterizadas pelo assistencialismo e não como direito.

Além do uso do modalizador “já” e do conector “e”, o lugar de enunciação do sujeito é revelado por meio da pergunta, ou seja, a inquietação de compreender as razões históricas de segregação das crianças da educação escolar. Isso é expressado no dito "Por que não tem escola para o Zé? Por que não tem escola para todos?"

A SD 3 encerra com uso da locução adverbial *por que*. O termo *por que* em separado é utilizado para realizar questionamento, indagações e perguntas. Na perspectiva da linguística, há variadas funções da interrogativa, mas o seu uso não significa apenas que o emissor solicita ao receptor uma informação. De acordo com Fontes (2013, p. 90), existem diversas funções para a estrutura interrogativa, elas podem "manifestar desconhecimento, expressar dúvida, investir numa hipótese, insinuar algo, apresentar um conteúdo polêmico, etc."

**Figura 11 - 6ª lição.**



Fonte: MEB (1963).

SD 4 - O **povo** tem fome e doença. Porque tanta doença no povo? o povo precisa de escola. Precisa de casa e comida. O povo precisa de trabalho. É dura a vida do povo! O povo quer mudar de vida? **O povo pode mudar de vida? O POVO PODE MUDAR DE VIDA** (grifo nosso).

Iniciaremos a discussão tratando da origem do vocábulo povo que, etimologicamente, vem do latim *populus* e apresenta diversos significados como "conjunto das pessoas que vivem em sociedade, compartilham da mesma língua, possuem os mesmos hábitos, tradições, e estão sujeitas as mesmas leis."<sup>21</sup>

No sentido revolucionário, o vocábulo povo é a representação da classe trabalhadora, como oposição à classe dominante. Por outro lado, na sociedade capitalista, o termo povo é tratado de forma depreciativa. Segundo Orlandi (2001), há formas de deslocar os sentidos, por exemplo, quando se refere à multidão, pessoas comuns e populares como algo que deve ser evitado e são tratados de forma pejorativa. Logo, o vocábulo povo apresenta o sentido de aglomeração, do sujeito público, do não identificado, sendo a quantidade que deve ser evitada.

Segundo Pêcheux (1988, p. 60), o sentido "não pertence à própria palavra, não é dado em sua relação com a literalidade do significante; ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas".

Na sequência em estudo, quem é o povo referido pelo enunciante? Primeiro, apresenta-se a realidade desse povo que "tem fome e doença", em seguida, as necessidades primárias, indispensáveis à sobrevivência: "O povo precisa de escola. Precisa de casa e comida. O povo precisa de trabalho." O texto revela a realidade de um povo que tem fome e doenças e passa necessidades, não tem casa; nem comida; nem escola; nem trabalho. Isso se manifesta no uso do verbo precisar, repetido em cada segmento do enunciado.

A posição do sujeito enunciante revela-se na denúncia das condições de vida do povo e na afirmação: "é dura a vida do povo". A essa afirmação seguem-se as interrogativas: "o povo quer mudar de vida"? "O **povo pode mudar de vida**"? O texto finaliza com a afirmação: "O povo **pode mudar** de vida". (Grifo nosso).

Essa é a posição do MEB em relação ao povo, que por meio da educação, buscava relacionar a teoria e prática para conscientizar os educandos adultos à sua realidade, como podemos observar na fala do presidente do MEB, Dom Távora diz, no Jornal *Correia da Manhã* (1964, n.p.): "O MEB tem grande responsabilidade, dando uma ação cada vez mais segura à realidade brasileira, pois o povo cada dia toma conhecimento de sua situação, dos seus problemas".

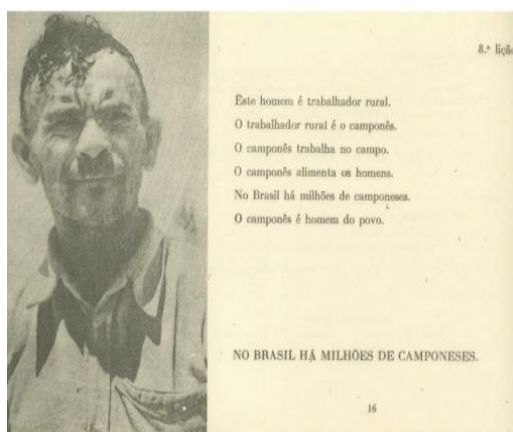
A sequência se encerra com afirmação "O povo pode mudar de vida". Numa sociedade capitalista contraditória assinalada pela luta de classe, compreendemos que numa formação social dada, as relações de produção são condicionadas ideologicamente, segundo Pêcheux

---

<sup>21</sup>Dicionário Aurélio on line. Disponível em: [www.dicio.com.br](http://www.dicio.com.br).

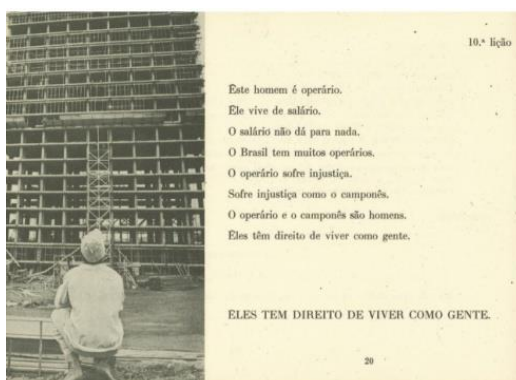
(2014, p. 131), por meio da "reprodução/transformação". De acordo com referido autor (ibidem), "as relações de produção são um processo objetivo cujo mistério é preciso desvendar, e não um simples estado de fato que bastaria ser constatado". Nesse sentido, compreendemos que o MEB intervém na realidade, assumindo a função de conscientizar o povo da necessidade de engajamento nas lutas por educação, saúde, moradia e trabalho.

**Figura 12 - 8º Lição.**



Fonte: MEB (1963).

**Figura 13 - 10º Lição.**



Fonte: MEB (1963).

SD 5 - Este homem é o trabalhador rural. O trabalhador rural é o camponês. O camponês trabalha no campo. **O camponês alimenta os homens.** No Brasil há milhões de camponeses. O camponês é o homem do povo. **NO BRASIL HÁ MILHÕES DE CAMPONESES** (grifo nosso).

**SD 6 - Este homem é operário. Ele vive de salário.** O salário não dá para nada. O Brasil tem muitos operários. **O operário sofre injustiça; Sofre injustiça como o camponês.** O operário e o camponês são homens. **Eles têm direito de viver como gente** (grifo nosso).

O discurso materializado nas SD5 e SD6 identifica o sujeito trabalhador conforme o lugar social em que está inserido, ou seja, camponês no ambiente da zona rural e o operário nas fábricas. A SD5 inicia com a identificação do sujeito camponês: é o trabalhador rural; trabalha no campo; alimenta os homens. O termo camponês apresenta vários sentidos que foram construído historicamente. De acordo com Martins (1981, p. 22),

[...] as palavras "camponês" e "campesinato" são das mais recentes no vocabulário brasileiro, aí chegadas pelo caminho da importação política. Introduzidas em definitivo pelas esquerdas há pouco mais de duas décadas, procuraram dar conta das lutas dos trabalhadores do campo que irromperam em vários pontos do país nos anos cinquenta.

Introduzido no Brasil nos anos da década de 1950, marca, justamente, a luta pela posse da terra por meio do levantamento da bandeira da reforma agrária. Entretanto, seu sentido no Brasil não corresponde ao campesinato no sentido clássico adotado por Marx e Lênin.

Martins (1981) comenta que o campesinato brasileiro é marcado pela contradição de classe entre latifundiários e camponeses, que expulsaram os trabalhadores rurais das terras que passaram a ter contratos temporários de trabalho pelos proprietários de terra, enquanto o camponês russo é vinculado à terra, baseado na "propriedade comunitária e tradicional da terra". Dessa forma, o camponês não sai da terra, mesmo com o avanço do capitalismo, no início do século XX, na Rússia.

No Brasil, o camponês nunca foi o proprietário de terra em sua formação, já que a posse da terra no Brasil foi demarcada pela Metrópole portuguesa no Brasil-Colônia, e doada aos primeiros latifundiários – os donatários -. É necessário lembrar que o Estado brasileiro se constituiu hegemonicamente como um país agroexportador desde o período colonial até a primeira metade do século XX. Nesse sentido, a maioria da população era formada por trabalhadores da zona rural, embora, lentamente o processo de urbanização provocasse a migração desse sujeito para as cidades.

Na sociedade capitalista, o trabalhador rural foi deposto das terras, já que o campo passou a ser propriedade privada, gerando riquezas para um determinado grupo, e por outro lado, tornou-se um lugar de miséria. É nessa conjuntura conflituosa que “o camponês alimenta os homens”. Ou seja, é ele quem produz os alimentos que são comercializados, exportados,

para alimentar quem tem dinheiro para adquirí-los. Assim, o camponês que “alimenta os homens”, muitas vezes, não tem alimentos para sua família.

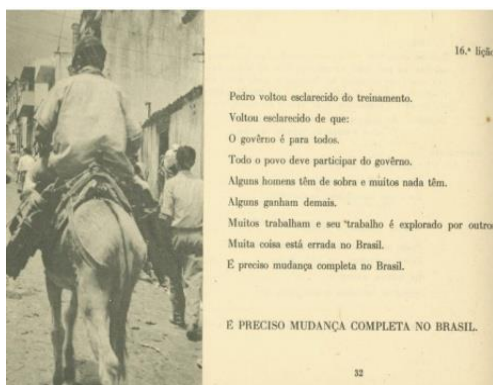
A SD (6) apresenta outra categoria da classe trabalhadora, o operário. Esse nível de trabalhador se constitui nas cidades, especialmente, devido à consolidação do capitalismo por meio da industrialização que resultou na formação da classe operária na Revolução Industrial no século XVII e chegou ao Brasil no final do século XIX, quando surgiram as primeiras cidades urbanizadas.

De acordo com Hadman (2002, p. 275) a classe operária aparece no Brasil por meio de uma complexidade na sua composição. Os operários se constituem de forma descentralizada: em primeiro lugar, os primeiros operários foram os imigrantes europeus de diversas nacionalidades no final de século XIX que vieram para o Brasil para trabalhar nas fábricas de tecidos e nas propriedades de terras do Centro-Sul do país. Em segundo lugar, intensa "variedade etária e sexual (presença expressiva de crianças e mulheres na força de trabalho)", ocupando uma heterogeneidade de funções, além do distanciamento entre o trabalho urbano e rural.

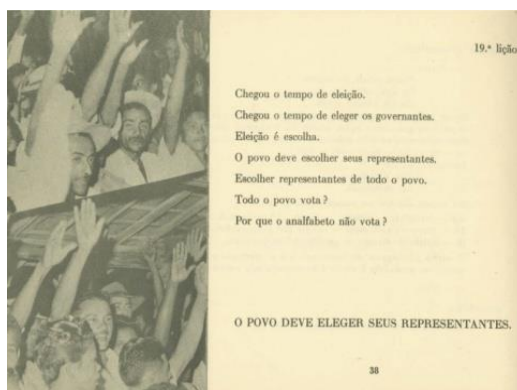
O operário **“vive de salário. O salário não dá para nada. O Brasil tem muitos operários. O operário sofre injustiça; Sofre injustiça como o camponês”** (Grifo nosso). Assim, tanto o camponês quanto o operário sofrem injustiças. Ou seja, ambos vendem sua força de trabalho e são explorados pelo capital que se apropria do seu trabalho, não pagando um salário correspondente ao trabalho realizado, que não lhes assegura condições dignas de sobrevivência – o salário não dá para nada-.

Nesse sentido, consideramos pertinente trazer Marx (2011, p. 148), quando, em sua crítica ao Capital, assim se expressa: "o trabalhador se torna tão mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadoria cria".

Como nas lições anteriores, o sujeito enunciante conclui apresentando seu posicionamento: “o operário e o camponês são homens. Eles têm direito de viver como gente”. Nesta afirmação, está implícito que aos trabalhadores – camponeses e operários – está sendo negado o direito de “viver como gente”, embora tenham esse direito. É possível conquistar esse direito? Acreditamos que a resposta a essa pergunta encontramos nas sequências a seguir.

**Figura 14 - 16º Lição.**

Fonte: MEB (1963).

**Figura 15 - 18º Lição.**

Fonte: MEB (1963).

SD 7 - **Pedro voltou esclarecido do treinamento.** Voltou esclarecido de que: o govêrno é para todos. **Todo o povo deve participar do govêrno.** Alguns homens têm sobra e muitas nada têm. Alguns ganham demais. Muitos trabalham e seu trabalho é explorado por outros. Muita coisa está errada no Brasil. É preciso mudança completa no Brasil. **É PRECISO MUDANÇA COMPLETA NO BRASIL.** (grifo nosso).

SD 8 - **Chegou o tempo de eleição.** Chegou o tempo de eleger os governantes. **Eleição é escolha. O povo deve escolher seus representantes.** Escolher representantes de todo o povo. **Todo o povo vota? Por que o analfabeto não vota?** O POVO DEVE ELEGER SEUS REPRESENTANTES. (grifo nosso).

Nas sequências analisadas anteriormente, são explicitadas as contradições de classe, mediante o desvelamento de situações vivenciadas pela classe trabalhadora. As SDs que seguem tratam do processo de conscientização do sujeito, ao passar pelo processo de

alfabetização. A designação conscientização é ilustrada na seguinte enunciado, "Pedro voltou **esclarecido do treinamento**". (grifo nosso). O termo esclarecido é o adjetivo inerente ao ser humano que, por meio do conhecimento científico e de sua realidade, toma conhecimento de si e do mundo e busca meios mudar a realidade posta.

Nesse véis, o educando leitor é direcionado ao processo de conscientização por meio das práticas educativas do MEB. Na perspectiva do Movimento, "conscientizar é oferecer a alguém elementos para que tome consciência do que é (consciência de si), do que os outros são [...] e do mundo. (MEB, 1965, p. 5). Dessa forma, podemos inferir que Pedro chega ingênuo ao processo de alfabetização, mas ao passar por um processo de formação educacional, adquire uma consciência crítica da realidade. Pedro voltou esclarecido de que: o governo é para todos. **“Todo o povo deve participar do governo. Alguns homens têm sobra e muitas nada têm. Alguns ganham demais. Muitos trabalham e seu trabalho é explorado por outros. Muita coisa está errada no Brasil. É preciso mudança completa no Brasil”**. (grifo nosso). Após tomar consciência da realidade de opressão em que vive o trabalhador, Pedro constata que muita coisa está errada no Brasil, sendo necessária “uma mudança completa”. Dessa forma, segundo Freire (1987, p. 15), "a tomada de consciência abre o caminho à expressão das insatisfações sociais. Isso se deve ao fato de que estas são componentes reais de uma situação de opressão".

Esse é o sentido da alfabetização de adultos - uma educação ativa, marcada por uma conscientização de sua realidade e também de uma permanente formação, em que o sujeito continuará agindo para transformar -. É nesse sentido que o enunciado revela o sujeito educando numa posição crítica de sua realidade, o despertamento para a participação política, e que o processo de alfabetização desse adulto possibilitou uma consciência de mudança no Brasil. Engels (2008, p. 248) traz contribuição nesse sentido, segundo ele:

Os operários devem, portanto, procurar sair dessa situação que os embrutece, criar para si uma existência melhor e mais humana e, para isso, devem lutar contra os interesses da burguesia enquanto tal, que consistem precisamente na exploração dos operários. Mas a burguesia defende seus interesses com todas as forças que pode mobilizar, por meio da propriedade e por meio do poder estatal que está à sua disposição. A partir do momento em que o operário procura escapar ao atual estado de coisas, o burguês torna-se seu inimigo declarado.

Na perspectiva de Pêcheux (2014) o discurso se produz da identificação e desidentificação com as filiações sócio-históricas, possibilitando agitações no interior

delas. Nesse sentido, podemos observar que o sujeito é mobilizado a lutar por uma participação política.

As expressões "Todo o povo deve participar do govêrno" - SD 5 - e "o povo deve escolher seus representantes" - SD 6 - apresentam a luta pela participação política, sendo a conscientização de que todo sujeito deve ter acesso à política institucionalizada. O verbo **dever** expressa obrigação, ou seja, todo povo é convocado a participar do governo, por meio da escolha de seus representantes.

Salientamos que os analfabetos não tinham direito ao voto naquela época. Nesse sentido, para que ocorram as mudanças no país, era preciso que todo o povo participe ativamente do processo político. Diante do exposto, a proposta do MEB era promover no aluno reflexões acerca de sua posição, como sujeito e da participação das ações do governo através do voto. Essa mudança, no entanto, não está posta no sentido revolucionário, ou seja, no sentido de uma metamorfose estrutural ou encaminhamento para o comunismo, já que a Igreja tinha uma posição contrária à ideologia comunista. O sentido de mudança está no aspecto conjuntural histórico, ou seja, no melhoramento do capitalismo, uma abertura para a participação ativa do povo para eleger os seus representantes.

Na democracia, o povo é representado pelos governantes, esse modelo foi formulado na antiguidade pelos gregos que no processo denominado de democracia representativa escolhiam seus representantes para administrar e aprovar leis que dirigissem as cidades. A democracia, no sentido etimológico da palavra, é composta pelas duas palavras *demos* = povo e *katrein* = reinar. É possível traduzir democracia literalmente, portanto, com os termos reinado popular ou reinado do povo. "O governo do povo"; "o governo da maioria". Nos tempos da Grécia antiga, o termo democracia, especificamente no tempo de Heródoto, designava uma forma de governo, além de outras duas formas, a monarquia que significa "governo de um só" e a aristocracia "governo de alguns". (ROSENFELD, 2003).

Nesse sentido, podemos compreender a democracia adotada pela burguesia no mundo moderno voltada para os seus e ao controle político do Estado, assumindo o discurso das liberdades individuais, porém excluindo a classe oprimida, como afirma, Rosenfield (2003, p. 14):

No mundo moderno, Estado e sociedade tornam-se dois momentos que se medeiam reciprocamente, de tal modo que esta interrelação cria um espaço propício ao desenvolvimento de uma administração voltada para a defesa das liberdades civis individuais e dos valores de uma economia de mercado. Isto significa que a liberdade própria da nova época nasce associada a uma forma de sociedade que fere constantemente os valores nos quais ele está fundada,



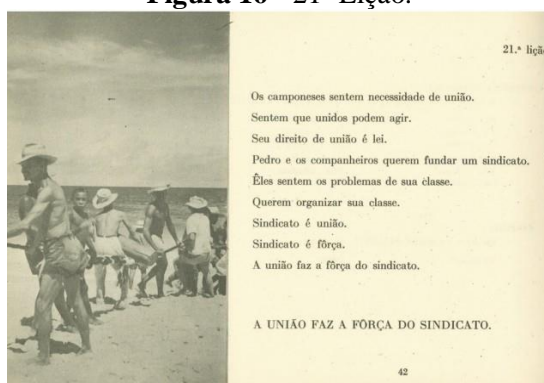
pois ao mesmo tempo em que procura assegurar o bem estar individual, ela exclui grandes grupos sociais das tantas desta nova sociabilidade.

Na sociedade capitalista, cria-se uma ilusão falsa de democracia, já que mudam-se os representantes políticos, mas não a estrutura política e social. A conquista pelo direito ao voto pela classe operária aconteceu deste o século XIX, embora no Brasil esse processo só tenha ocorrido em meados do século XX, porém com a exclusão dos analfabetos.

Como foi dito anteriormente, a SD8 trata das eleições, e o analfabeto brasileiro estava excluído desse processo. Em tempos de eleições, apenas os alfabetizados elegiam seus representantes revelando o processo de exclusão da maior parte da classe trabalhadora. No cenário marcado por efervescência política, a luta pelo direito do voto dos analfabetos era preponderante para que os sujeitos pudessem participar do campo político. Ao enunciar: “todo povo pode votar”, a problematização busca incutir no leitor a necessidade de lutar para eleger seus representantes.

Como foi dito anteriormente, o MEB surgiu como uma proposta diferenciada em relação às outras campanhas de alfabetização. O MEB, em sua metodologia, destacou-se por buscar compreender a realidade daqueles que se envolveram no processo educativo, buscando a politização da classe trabalhadora. Essas aulas instigavam os sujeitos a se perceberem como sujeitos críticos. A realidade era debatida com os estudantes trabalhadores, além de reflexões sobre as leis e as estruturas sociais, econômicas e políticas da época.

**Figura 16 - 21º Lição.**



Fonte: MEB, 1963.

**SD 9 - Os camponeses sentem a necessidade de união.** Sentem que unidos **podem agir**. Sem direito de união é lei. **Pedro e os companheiros querem fundar um sindicato.** Êles sentem os problemas de sua classe. **Querem organizar sua classe. Sindicato é união. Sindicato é força.** A união faz a força do sindicato. A UNIÃO FAZ A FORÇA DO SINDICATO (grifo nosso).

Na SD 9, os trabalhadores são convocados a se unir. No enunciado "os camponeses sentem a necessidade de união", pode-se inferir que os trabalhadores tomaram consciência da necessidade de união da classe para reivindicar seus direitos. Ou seja, é necessário engajamento, mobilização, para lutar e resistir contra a opressão. Essa necessidade de engajamento político e de organização da classe aciona a memória discursiva da célebre convocação de Marx e Engels (2011, p. 83): "trabalhadores de todo mundo, uni-vos!". Em outros termos, só unidos e organizados como classe, os sujeitos têm condições de defender seus interesses contra a exploração da classe dominante. Uma forma de Pedro e seus companheiros agirem em favor de sua classe é organizando-se em sindicatos.

É conveniente lembrar que os sindicatos são movimentos da classe trabalhadora que surgiram durante a expansão do capitalismo pela Europa e, posteriormente, para os outros países, como forma de resistência à exploração da jornada de trabalho, às péssimas condições de trabalho e aos salários reduzidos. A esse respeito, Antunes (1979, p. 13) expõe que:

[...] os sindicatos são, portanto, associações criadas pelos operários para sua própria segurança, para a defesa contra a usurpação incessante do capitalista, para a manutenção de uma salário digno e de uma jornada de trabalho menos extenuante, uma vez que o lucro capitalista aumenta não só em função da baixa de salário e da introdução das máquinas, mas também em função do tempo excessivo de trabalho que o capitalista obriga o operário a exercer.

Os sindicatos representam o esforço da classe trabalhadora para se organizar e estabelecer bandeiras de luta contra a opressão dos capitalistas; é o meio de resistência, especialmente, na luta contra os baixos salários pagos pelos capitalistas. Essa posição está materializada nos enunciados: "eles sentem os problemas de sua classe. Querem organizar sua classe", os verbos sentir e querer revelam a intencionalidade dos sujeitos em resolver os problemas da classe, por meio da organização, estabelecendo formas de resistências à opressão do Capital.

Na esteira do século XIX, o capitalismo avança no modo de produção e traz consigo uma série de dessaranhos sociais, por exemplo, o abuso na jornada de trabalho, que chegava até 16 horas, a utilização da mão de obra das mulheres e crianças sem condições mínimas de trabalho devido à insalubridade do ambiente, por conseguinte, as péssimas condições de moradias de vida e de moradia dos operários que vivem nas cidades.

O sindicato é o meio organizacional para que os trabalhadores possam lutar e resistir de forma unida, evitando, assim, a luta isolada e individual contra à classe dominante. Dessa forma, o discurso de resistência é materializado nos sindicatos na luta contra os abusos de exploração do sistema capitalista. Assim, a formação da classe operária inspirada nas teorias

socialistas de Marx e Engels, segundo Cavalcante (2007, p. 95), mobilizaram meios de resistência contra "a hegemonia do capital", resultando na conscientização dos proletários contra o sistema capitalista que os exploravam.

Nesse sentido, Engels (2010) revela como a classe operária desenvolveu estratégias de resistências, explicitadas na violenta ação dos operários contra às máquinas. Além disso, ocorreram processos de mobilização das associações sindicais intituladas "*trade-unions*, que se estabeleceram na Inglaterra na luta contra as formas de dominação do capitalismo. Sobre essas associações, o referido Engels comenta:

[...] estas associações devem não só lutar contra os ataques do capital, como também devem trabalhar conscientemente como locais de organização da classe operária em busca do grande objetivo que é a sua emancipação radical. Devem ajudar qualquer movimento social ou político que tenha esta direção. (ENGELS, 2010, p. 28).

Como já dissemos anteriormente, o MEB estava vinculado à Igreja Católica que apresentava uma posição peculiar em relação ao sindicato. O sindicalismo cristão era entendido como uma corrente reformista que não pretendia romper com as estruturas vigentes; apenas introduzir no capitalismo reformas conjunturais que pudessem estabelecer funções sociais direcionadas para a humanização sistema. Antunes (1979, p. 28), ao se referir ao acontecimento da Confederação Internacional dos Sindicatos Cristão, em Haia, na década de 1920, esclarece que: "a vida econômica e social implica a colaboração de todos os filhos de um mesmo povo. Rejeita, portanto, a violência e a luta de classe, quer do lado patronal, quer do lado operário".

Na SD 9, podemos constatar que há posicionamento em favor da luta de classe pelo operário. O enunciado: "Sindicato é união. Sindicato é força" retoma um já dito inscrito na memória popular - "a união faz a força" -, ou seja, só unidos pelo sindicato os trabalhadores terão força.

Dessa forma, a sequência discursiva possibilita a conscientização do sujeito do campo, resultante do reconhecimento da necessidade de lutar por seus direitos e do engajamento político frente à exploração do capital. Apresentamos, a seguir, os versos de Antônio Teixeira sobre a posição dos sindicatos dos trabalhadores rurais à época.

**Porém o homem do campo  
tem que se organizar  
já temos sindicatos  
e lei para nos amparar  
para que sejamos perfeitos**

**queremos nossos direitos  
sem temer e sem parar.**

**O sindicato é um órgão  
que nos traz a liberdade**  
precisamos ter coragem  
lutar com capacidade  
combatendo a incerteza  
e defendendo a pobreza  
de tantas barbaridades.

**Trabalhadores rurais  
se querem se libertar  
procurem os seus direitos  
para se associar**  
depois de associados  
seus direitos serão dados  
ninguém mais pode tomar.<sup>22</sup>

Os enunciados revelados pela cartilha **Viver é Lutar** projetaram desestabilizar os sentidos, resultando em efeitos de um discurso de resistência. Nesse véis, 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**.

#### **4.2 O Silenciamento da luta de classes na cartilha Mutirão.**

Iniciaremos as análises examinando os discursos materializados na cartilha Mutirão, primeiro livro, observando os efeitos de sentidos e os silenciamentos. Trataremos, assim, dos efeitos de sentido sinalizados nas lições desta cartilha que foi formulada pelo MEB, com a finalidade de alfabetizar os adultos no período do regime militar.

Ao tratar da categoria silêncio, Orlandi (2007, p. 14) enfatiza que:

---

<sup>22</sup>Antonio Teixeira, A Voz do Camponês, versos do Camponês - 2 - *Apud* Wanderley, 1984, p. 273 (grifo nosso).

o silêncio atravessa as palavras, existe entre elas ou indica que o sentido pode sempre ser outro, ou aquilo que é o mais importante nunca se diz.[...] Assim, quando dizemos que há silêncio nas palavras, estamos dizendo que elas produzem silêncio; o silêncio fala por elas; elas silenciam.” O silêncio, é, pois, no dizer da autora (idem), “modo de se apagar sentidos; de se silenciar e de se produzir o não-sentido onde ele mostra que algo é ameaça.

A nosso ver, esse é o objetivo da cartilha **Mutirão**, elaborada para se adaptar às normas impostas pelo regime militar, visando à cooperação com a ordem ideológica vigente. O discurso autoritário produzido pelo regime militar resulta em efeitos intervenção e censura no campo educacional do país, provocando o desmantelamento dos diversos movimentos de educação popular que atuavam no país, por meio de perseguições políticas, torturas e violência. O único movimento educacional que atuou no regime militar, devido à sua vinculação com à instituição Católica, foi o MEB. Suas práticas educativas, no entanto, tiveram de ser reformuladas para atender aos interesses do regime vigente.

Fávero (2006, p. 113) argumenta que, após o golpe militar, ocorreu uma crise interna dentro do MEB, devida ao controle hierárquico conservador da Igreja, revelado nas redefinições da estrutura e do funcionamento do movimento, que aconteceu em 1964, seguidas da interferência da CNBB na atuação interna e externa do MEB, "submetendo-se às exigências do MEC, com vistas à obtenção das verbas federais". Segundo Orlandi (2007, p. 81):

No autoritarismo, não há reversibilidade possível no discurso, isto é, o sujeito não pode ocupar diferentes posições: ele só pode ocupar o ‘lugar’ que lhe é destinado, para produzir os sentidos que não lhe são proibidos. A censura afeta, de imediato, a identidade do sujeito.

A censura é, pois, segundo Orlandi (2007), a interdição do dizer, o silenciamento dos sentidos que se quer evitar. Dessa forma, o material didático **Viver é Lutar**, considerado subversivo pelo governo militar, “precisava” ser silenciado. Por isso, foi proibido de circular nas escolas radiofônicas do MEB. Para continuar desenvolvendo a educação de adultos, o MEB teve de reformular seus materiais didáticos e produzir uma nova cartilha - **Mutirão** - primeiro livro, no sentido de cooperar com ações do governo no campo educacional.

Na sequência discursiva adiante, constatamos a intervenção do regime no MEB; o realinhamento discursivo do MEB com o regime militar:

SD 10 - O presidente Costa e Silva assinou ato alterando a redação do decreto que integrou o MEB, da CNBB, no plano de educação do MEB, a fim de **adaptá-lo convenientemente, ao programa de educação de adultos**. Com a nova redação do artigo primeiro, fica agora expresso que o MEB é o órgão de colaboração do Ministério da Educação e Cultura, nas

atividades relacionadas com a alfabetização funcional e a educação de adultos. (CORREIO DA MANHÃ,1964, p. 3, grifo nosso).

Consideramos o discurso educacional do MEB resultado de um processo de adaptação, ou seja, o Movimento deveria entrar em conformidade com a política educacional do governo para desenvolver os seus trabalhos. Dessa forma, o governo estabeleceu o convênio com o MEB como colaborador ao sistema de educação de adultos.

Robin (2016, p. 96) trata da questão da destruição dos lugares e do apagamento dos vestígios quando observa que o "verdadeiro esquecimento talvez não seja o vazio, mas o fato de colocar uma coisa no lugar de outra, [...] de um antigo texto, de antigo nome". O livro de leituras **Mutirão** materializa, de forma exemplar o que diz a autora, já que seu objetivo é o apagamento do discurso do **Viver é lutar**, como podemos ver nas sequências que seguem.

**Figura 17 - Lição 2.**



Fonte: MEB (1965).

**Figura 18 - Lição 4.**



Fonte: MEB (1965).

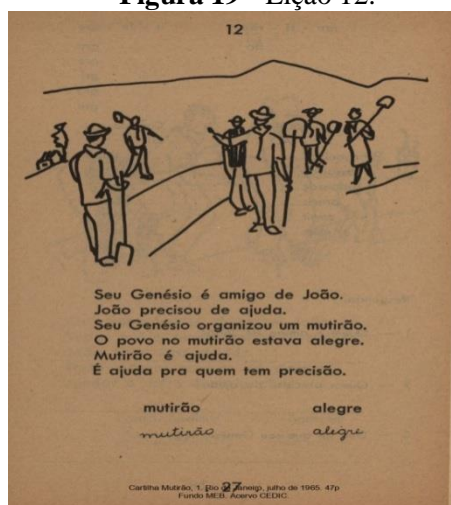
SD 11 - **Donato ajuda Maneco na capina. Donato e Maneco se ajudam.** Donato e Maneco vivem na comunidade. O povo da comunidade se ajuda na vida. (grifo nosso).

SD 12 - Donato e Maneco **trabalham** com enxada. Donato e Maneco vivem do trabalho da enxada. **A máquina ajuda o trabalho.** Trabalhar com máquina dá bom resultado. (grifo nosso).

O discurso materializado nas SD11 e SD12 identifica o trabalhador agrícola como sujeito solidário, um colaborador no sentido de solucionar os problemas individuais do trabalhador rural, através da ajuda mútua, ou seja, basta que os trabalhadores se ajudem. Nessa perspectiva, silenciam-se as condições precárias em que vive o trabalhador rural e o processo de exploração. “Donato e Maneco trabalham com enxada. Donato e Maneco vivem do trabalho da enxada”. O verbo viver, nesse caso, expressa o resultado do trabalho com a enxada. Não precisa lutar para viver. O trabalho com a enxada garante a vida de Donato e Maneco. Que tipo de vida é garantido a esses trabalhadores? Por outro lado, o texto refere-se à introdução das máquinas na produção agrícola como algo positivo para o trabalhador, já que ocorre o aumento da produção, porém, os trabalhadores não são beneficiados com o aumento da produção; apenas os patrões.

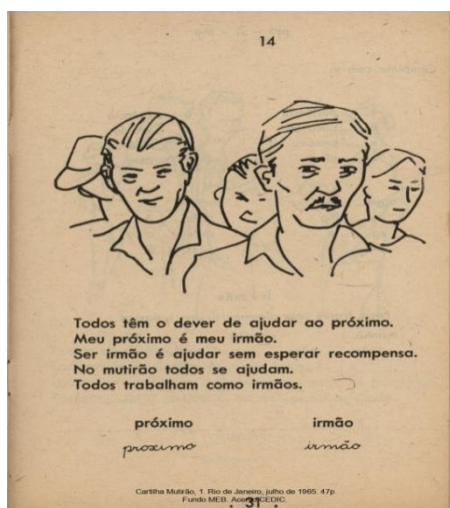
Fávero (2006), estudioso do MEB, apresenta uma crítica ao esvaziamento temático do **Mutirão** por abordar questões relacionadas apenas à realização do trabalho agrícola, de forma totalmente higienizada, sem conflitos, sem problemas. Estes, quando existem, são resolvidos através da ajuda da própria comunidade. Assim, enquanto a cartilha anterior trazia um posicionamento político e crítico ao educando da classe trabalhadora, a nova cartilha inclui temas geradores voltado para a cooperação como forma de os trabalhadores resolverem os problemas sociais por meio da ação coletiva, ou seja, através da solidariedade, silenciando, assim, as contestações e mobilizações contra o Estado brasileiro. No dizer de Orlandi (1997, p. 75), "a política do silêncio se define pelo fato de que, ao dizer algo, apagamos necessariamente outros sentidos possíveis, mas indesejáveis, em um situação discursiva dada", logo, o objetivo da cartilha **Mutirão** é apagar a consciência de luta para viver, de transformar a realidade, e questionar os problemas sociais, tornando os educandos adultos sujeitos passivos de sua realidade.

Figura 19 - Lição 12.



Fonte: MEB (1965).

Figura 20 - Lição 14.



Fonte: MEB (1965).

SD 13 - Seu Genésio é amigo de João. João precisou de ajuda. Seu Gènesio organizou um mutirão. O povo no **mutirão estava alegre**. Mutirão é **ajuda**. É ajuda pra quem tem precisão. (grifo nosso)

SD 14 - Todos têm o dever de ajudar ao próximo. Meu próximo é meu irmão. Ser irmão é ajudar sem esperar recompensa. **No mutirão todos se ajudam. Todos trabalham como irmãos.** (grifo nosso).

Essas seqüências discursivas reiteram o discurso da ajuda mútua, da cooperação, como forma de inculcar nos sujeitos a idéia de que não precisa rebelar-se para reivindicar seus direitos; basta que os trabalhadores se ajudem. Impede-se com isso a tomada de consciência da realidade.



Na SD13, é possível observar os sujeitos do dizer que organizam um mutirão. Assim, os sujeitos são identificados como cooperadores para se organizarem na coletividade, com o objetivo de ajudar uns aos outros. Não se trata de um povo sofrido que precisa lutar para reivindicar seus direitos, mas de um povo que se conforma com a realidade social imposta pelo regime ditatorial; um povo alegre, embora sendo explorado pelos latifundiários. É construída uma imagem de um povo, que trabalha alegre, que é generoso, compreensivo com a situação e sempre pronto a fazer sacrifícios pela nação. (INDURSKY, 1995).

Nesse sentido, essa imagem do sujeito do campo, alegre e cooperador com o sistema, silencia o discurso de resistência da cartilha anterior, já que ocorre uma romantização do sujeito do campo que aceita espontaneamente sofrer, ou seja, como diz Indurski (1995, p. 107): "um povo construído discursivamente, segundo a imagem que melhor convém ao sujeito desse espaço discursivo".

Nesse sentido, Alves (2016, p. 138) comenta que a cartilha Mutirão expõe "uma visão integradora do homem ao meio pela valorização dos princípios da união e da comunhão". Embora, as condições de produção revelem um país marcado pelo autoritarismo, pela censura, pela perseguição política e tortura aos opositores, a sequência silencia esses acontecimentos por meio do espírito cristão de cooperação entre os sujeitos que devem se unir para desenvolver seu trabalho.

Lima (2006) argumenta que os processos cooperativos são idealizados como forma de solidariedade, estabelecimento de equilíbrio social e manutenção da ordem, ou podem ser vistos como zonas de conflitos. Nesse sentido, a cooperação, define-se como qualquer forma de trabalho em conjunto, em contraste com concorrência ou oposição. Em economia e história social, o termo é empregado (como adjetivo cooperativo) para descrever qualquer forma de organização social ou econômica, que tem por base o trabalho harmônico em conjunto, em oposição à concorrência. Assim sendo, ao enfatizar o processo de cooperação, há um deslocamento do discurso de resistência para o discurso de cooperação. Orlandi (2007, p. 53) afirma que

há, pois, uma declinação política da significação que resulta do silenciamento como forma de não calar, mas de fazer dizer "uma" coisa, para não deixar dizer "outra". Ou seja, o silêncio recorta o dizer. Essa é a sua dimensão política.

Logo, ocorre um deslocamento da formação discursiva de resistência para uma formação discursiva religiosa, marcado pelo discurso de cooperação, de ajuda mútua, da valorização da comunidade, sem interferência do Estado.

Nesse aspecto, percebe-se a marca da ideologia cristã – próximo como irmão -, “Todos devem ajudar uns aos outros para se sentir bem”. Além disso, o discurso da coletividade é revelado pela expressão "no mutirão todos se ajudam", ou seja, mais uma vez é silenciada a obrigação do Estado com os aspectos políticos, educacionais e sociais.

**Figura 21 - Lição 16.**



Fonte: MEB (1965).

**SD 15 - O mutirão é uma forma de cooperação.** Há muitas formas de cooperação: clubes, cooperativas, **sindicatos** e outras. A comunidade precisa organizar a cooperação. Precisar organizar a cooperação para se desenvolver. (grifo nosso).

Nessa SD 15, define-se mutirão como forma de cooperação como clubes, cooperativas, sindicatos. Atribui-se a todas essas formas de organização a mesma finalidade. Com isso, descaracteriza-se o objetivo e a função do sindicato que é totalmente diferente de mutirão e cooperativa. Com isso, passa-se a idéia de que não é necessário o sindicato para organizar os trabalhadores; seus problemas podem ser resolvidos através de mutirões, silenciando-se a necessidade de mobilização da classe trabalhadora na luta contra as opressões das forças do Estado e da exploração capitalista. A esse respeito diz Orlandi (2007, p. 74): "[...] toda denominação apaga necessariamente outros sentidos possíveis, o que mostra que o dizer e o silenciamento são inseparáveis: contradição inscrita nas próprias palavras".

A designação cooperação é atravessada por sentidos múltiplos. Nesse sentido, inferimos o termo cooperar, que é verbo transitivo direto e expressa: a) ação mútua de uma comunidade para fazer junto uma determinada obra; b) uma ação de solidariedade entre diversas indivíduos ou grupos coletivos; e c) colaborar com a sociedade ou Estado para

alcançar determinados objetivos e interesses. Assim sendo, a cartilha **Mutirão** surge como uma resposta do MEB no sentido de colaborar no âmbito educacional com o governo militar.

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.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar ao fim da jornada de uma pesquisa, esperamos que os dispositivos analisados apresentem um fechamento. Ao assumirmos a teoria metodológica da AD, compreendemos que o *corpus* está sempre em movimento, nunca será fechado em si mesmo, já que o discurso está inserido num lugar ideológico e é produzido por sujeitos interpelados pela história e ideologia. Nesse sentido, o gesto de leitura do analista é uma forma particular de investigação, já que outros analistas do discurso poderão desenvolver novos gestos de interpretação por diversos olhares sobre a mesma prática discursiva. Assim, ao apresentar as conclusões temporárias desta pesquisa, temos o propósito de abrir indícios para novos objetos de investigação.

O fato de assumirmos a AD como teoria metodológica desse trabalho nos possibilitou realizar um olhar investigativo e reflexivos dos textos produzidos, visando atualizar o objeto de estudo. Embora no século XXI, com o avanço da tecnologia, ocorra um processo de apagamento e esquecimento das memórias produzidas pelos movimentos educacionais do século passado, entendemos que há resistência nos discursos produzidos pelas cartilhas do MEB. Desse modo, assumimos a posição de Maldidier (2017, p. 41) que diz que o "texto é, em um sentido, a reescrita de todos os textos precedentes: ele traz as marcas de retornos reflexivos, de remanejamentos e de retificações, de atualizações ou de apreensões, os estigmas da inquietação".

A cartilha **Viver é Lutar** e o **Mutirão** foram os materiais didáticos criados pelo MEB em momentos históricos distintos. O primeiro antes do golpe civil-militar e o segundo durante o regime militar. Esses materiais foram o nosso objeto de investigação sob o aporte teórico-metodológico da AD na perspectiva pecheutiana, ancorado ao materialismo histórico. Ao mergulhar nas análises dos dizeres produzidos na cartilha **Viver é Lutar**, inicialmente, pode-se ver que a cartilha apresenta um discurso de resistência marcado pela denúncia e pela contestação da situação da classe trabalhadora do Brasil. A leitura da cartilha permitiu para os educandos adultos uma formação crítica da realidade e o processo de conscientização de si mesmo e da realidade social.

Ao assumir a função social de alfabetizar os adultos, especialmente os sujeitos do campo, o MEB utilizou uma metodologia distinta da proposta de alfabetização dos adultos, utilizando o rádio e o ambiente do campo para desenvolver suas ações educativas. Nesse sentido, ao produzir a cartilha **Viver é Lutar** possibilitou refletir as condições sociais da

classe trabalhadora do Brasil marcado por uma historicidade de luta e resistência contra às formas de opressão do coronelismo, do mandonismo e do autoritarismo.

No processo de análise da cartilha **Viver é Lutar**, entendemos o posicionamento político do MEB propondo formas de resistência na relação de poder com a classe dominante, especialmente os proprietários de terras, que desde a época colonial estabeleceram o latifúndio no país, gerando riquezas para poucos e extrema pobreza para os sujeitos do campo.

Assim, os enunciados analisados revelaram o processo de conscientização da realidade por meio da ação educativa, pois concordamos com Freire (1987) que alfabetizar e conscientizar andam juntas para o desenvolvimento de uma educação conscientizadora. Além disso, observamos que a cartilha **Viver é Lutar** propôs ao estudante-leitor a possibilidade de resistir às formas de exploração do Capital, embora uma ala da Igreja Católica negasse esse posicionamento político, os textos das cartilhas apresentam um discurso ideológico direcionado para a conscientização dos educandos leitores.

Os efeitos de sentidos estabelecidos pelo discurso possibilitaram trazer à memória a luta por uma educação conscientizadora inscrita numa formação discursiva de resistência. Desse modo, para compreender os dizeres produzidos numa formação social dada, partimos para apreensão das condições de produção, pois, como afirma Cavalcante *et al.*, (2009, p. 66), trata-se de "uma categoria essencial no entendimento de como os discursos se constituem, seus sentidos, sua atuação na realidade – como transformação e/ou estabilização dessa mesma realidade em que é produzido".

Dessa forma, inferimos o nosso gesto de interpretação a partir dos dispositivos teóricos e analíticos que fundamentaram o nosso objeto de pesquisa, porém adotando outras possibilidades de interpretação. O gesto de leitura da materialidade discursiva resultou na compreensão dos efeitos de sentidos produzidos pelo MEB a partir das categorias fundantes da AD como: a Condições de Produção, a Formação Ideológica, a Formação Discursiva, a Memória Discursiva e o Silenciamento.

A segunda seção, sem antes tratar do funcionamento discursivo, apresentamos os estudos a partir da formação social capitalista, pelo qual a sociedade civil está inserida, tratando das questões sobre o Estado numa perspectiva marxista, assim como refletimos a concepção de trabalho como categoria fundante do ser social para compreendemos o funcionamento da realidade social, já que pelo trabalho, como diz, Neto (2013, p. 12) "o homem se faz homem e a humanidade superar as imposições das determinações naturais para alcançar um nível de sociabilidade cada vez mais claramente social".

Além disso, refletimos sobre o conceito de educação numa perspectiva materialista, destacando o entendimento da educação como prática social, cuja função é possibilitar o acesso aos conhecimentos científicos historicamente produzidos. Além disso, trazemos o papel da escola como um lugar instituído para possibilitar aos sujeitos o conhecimento do mundo - as transformações políticas e econômicas marcadas pela ideologia nacional-desenvolvimentista que produziu um discurso de desenvolvimento e que, no entanto, silenciou a dívida histórica deste país com os adultos analfabetos. Dessa forma, percebemos como a formação do MEB está vinculada a um posicionamento político destinado a produzir discurso de resistência contra à exploração do capitalismo.

Por outro lado, percebemos as contradições do Movimento que, embora vinculado à Igreja Católica, contava com grupos de leigos que desenvolveram práticas de educação popular direcionadas para a conscientização do sujeito. A cartilha **Viver é Lutar** revela como os indivíduos podem se tornar sujeitos com posições políticas, dessa forma, a partir das reflexões teóricas sobre a categoria fundante do ser social e da perspectiva teórico-analítica da AD, extraímos os recortes materializados nas sequências discursivas.

A discussão permitiu refletir sobre as condições de produção amplas que revelaram as determinações sociais adotadas pela Igreja Católica e as transformações ocorridas em sua doutrina com as aprovações das *encíclicas* que resultaram numa aproximação da Igreja aos grupos sociais das classes oprimidas. Esse acontecimento discursivo trazia em seu bojo a inquietação da Igreja ao sistema capitalista cada vez mais perverso com a classe trabalhadora nos países subdesenvolvidos.

Os discursos produzidos pelo MEB resultaram em conflitos com o Estado brasileiro, devido às denúncias inscritas na cartilha **Viver é Lutar** como: a fome, a pobreza, a consciência, a luta pela sobrevivência e a busca pelos direitos políticos que promoveram uma reação da classe dominante, considerando o documento subversivo. Além disso, o discurso anticomunista adotado por diversos setores da sociedade civil, incluindo a ala conservadora da Igreja, revelou a pressão política e social sobre os membros do MEB.

Na seção três, dedicamo-nos ao aporte teórico metodológico da AD para a fundamentação do trabalho. Tomamos o acarbouço teórico da AD pecheutiana, pois entendemos que ela possibilita realizar uma crítica social da realidade por meio da relação entre a língua e a história, já que os sujeitos são afetados pela ideologia. O discurso como forma de resistência possibilitou compreender a ação do sujeito a se opor às reproduções realizadas pela classe dominante, permitiu observar que os sujeitos, por meio de fontes heterogêneas, engajaram-se na formação política e educacional dos adultos.

Na seção quatro, discutimos o discurso de resistência materializado na cartilha **Viver é Lutar** e o silenciamento da luta de classe inscrito na cartilha **Mutirão**. Analisamos o discurso materializado na cartilha **Mutirão** e percebemos o esvaziamento temático centralizado em temas meramente descritivos da produção agrícola, destinado a apagar o discurso produzido pela cartilha anterior. Busca-se silenciar as vozes da classe trabalhadora, direcionando os educandos adultos a cooperar com o sistema por meio do trabalho, sem contestar e sem denunciar as atrocidades do sistema.

Por meio do funcionamento discursivo produzido na cartilha **Mutirão**, observamos o silenciamento das temáticas abordada na cartilha anterior considerada subversivas. As condições de produção durante a ditadura militar provocaram uma tomada de posição do MEB em reaver suas posições que foram expostas no novo material didático através dos temas abordados no Mutirão, como, por exemplo, a produção agrícola, que visava apagar o discurso da conscientização, ou seja, ocorreu uma tentativa de silenciar as vozes da classe trabalhadora. Nesse sentido, concordamos com a Orlandi (2007, p. 138) ao afirmar que "ao se dizer algo, apaga-se necessariamente a possibilidade de que se diga outra coisa naquele lugar".

Nesse sentido, o importante não é focar na constatação de uma evidência, por exemplo, o silenciamento da luta de classe da cartilha Mutirão, mas observar as migrações de sentidos que foram produzidas pela cartilha que resultaram no processo de permanência do MEB durante o regime ditatorial. Logo, o MEB se alinha à política educacional do governo militar para continuar as atividades educativas no país.

Nesses termos, compreendemos que o discurso cristaliza sentidos que possibilitam aos sujeitos se posicionarem numa determinada Formação Discursiva. Assim, embora a ideologia dominante reproduza o *status quo* da classe opressora, observamos que esse mecanismo apresenta falhas, furos, brechas que permitem a classe dominada realizar discurso de resistência.

As condições amplas de produção revelaram a transformação da instituição Católica, que detinha o controle educacional do MEB. Os jovens católicos e os leigos se engajaram numa formação política dentro das universidades e se mobilizaram para se opor com o espírito conservador da Igreja. Os discursos produziram efeitos de sentido entre os sujeitos que por meio da conscientização implementaram uma educação com viés popular, embora ocorressem conflitos com a ala conservadora da Igreja.

Constatamos que o discurso de resistência refletiu os conflitos de classe nas sociedades capitalistas marcadas pela divisão social do trabalho e pelos movimentos

antagônicos que resultam na motriz da história. Os sujeitos por meio da captação do funcionamento ideológico se identificam com os discursos produzidos e buscam por meio da história promover ações reflexivas que provoquem transformação da sua realidade. Nesse sentido, o Estado inserido numa sociedade capitalista é marcado por atos falhos como afirma Orlandi (2017, p. 229): "a falha do Estado [...] é, a meu ver, estruturante do sistema capitalista contemporâneo". Ou seja, a estrutura do sistema capitalista necessita dessas falhas para continuar existindo. Logo, os discursos de resistência são produzidos para marcar os sujeitos numa posição de confronto com as forças do Estado.

Nesse viés, concordamos que o discurso de resistência inscrito na cartilha **Viver é Lutar** produzido pelo MEB possibilitou contestar as forças dominantes do Estado propondo uma formação crítica dos indivíduos a se tornarem sujeito. Isto é, tomar posição. A cartilha revela um posicionamento político do MEB e possibilitou estratégias de resistência coletiva, formando dentre os monitores líderes sindicais e comunitários, resultando em efeitos de sentido como a formação de sindicatos, cooperativas e clubes, organismos criados pelos trabalhadores para lutar contra o latifundiário.

Consideramos que o golpe civil-militar em 1964 interdito esse processo de educação popular proposta pelo MEB devido ao discurso autoritário inserido numa formação social dada, resultando numa perseguição aos movimentos de educação popular, inclusive, aos membros do MEB. Agindo dessa forma, a intenção do governo era apaziguar os conflitos por meio do medo, promovendo um discurso anticomunista que também foi adotado pela ala conservadora da Igreja Católica que apoiou o golpe militar.

Nesse sentido, o *corpus* analisado apresenta o funcionamento discursivo inscritos numa formação discursiva permeados pela resistência e pelas contradições ideológicas em que o MEB estava inserido. Podemos dizer que o MEB, por meio de uma estratégia de resistência, fundamentou ações educativas direcionado à classe trabalhadora.

Espera-se que este trabalho possa contribuir com a história da educação de Alagoas e com o processo de luta dos educandos adultos que foram afetados pela política educacional do MEB, produzindo discursos e resultando em efeitos de sentidos político e social. Entendemos que o Estado brasileiro tratou como marginalizados os analfabetos desse país e que o discurso do atraso foi sedimentado e rotulado aos educandos adultos como forma de empecilho à modernização do país.

Nesse sentido, assumimos uma posição de resistência ao apagamento das memórias vividas, da negação às produções científicas desenvolvidas com o rigor, ao esquecimento dos movimentos de educação popular e do jogo ideológico que tentam apagar o educando adulto



como sujeito. Essa pesquisa buscou evidenciar a luta dos movimentos populares por uma educação como prática social, visando a conscientização e a politização de suas ações, buscando através do conhecimento científico a valorização da sua cultura, a sua identidade e das suas práticas.

Nossa análise permitiu observar o discurso de resistência na cartilha **Viver é Lutar** que apresentou textos com efeitos de sentidos direcionado à conscientização e a politização dos estudantes adultos. Podemos dizer que o discurso da resistência da classe trabalhadora é exposto na cartilha **Viver é Lutar** ao marcar diversas situações problemas vivenciadas pelos indivíduos que, por meio do processo de alfabetização e conscientização, permitiram a tomada de posições pelos sujeitos.

O trabalho revelou como a educação de adultos é uma forma histórica de resistência, seja realizada pelos movimentos sociais, pelas universidades, pela Igreja Católica ou outros setores que buscavam garantir os direitos à educação pelo Estado. Ademais, o trabalho mostrou como em Alagoas, um estado marcado pela ideologia dominante do conservadorismo, do mandonismo e da troca de favores, exclui os sujeitos iletrados. Assim sendo, espera-se que este estudo possibilite trazer à memória a luta do MEB e de outros movimentos populares pela formação educacional dos sujeitos.

Por outro lado, compreendemos que o MEB foi um movimento que oportunizou dar voz aos sujeitos do campo para se organizarem na formação humana. A resistência no material didático possibilitou que os discursos de conscientização fossem sedimentados entre os camponeses, embora ocorresse o processo de silenciamento na cartilha **Mutirão** e das práticas educativas desenvolvidas pelo MEB, o movimento re-significou os seus sentidos e continuou atuando através das animações populares e caravanas de cultura nas diversas regiões do país.

Acreditamos que este trabalho possa ter contribuído com a sua função social de dar voz aos esquecidos da história, especialmente aos sujeitos e membros do MEB que, durante muitos anos, há uma tentativa de apagar a memória desses educandos adultos pela classe dominante. Posto isto, é tempo de resistir. Dessa forma, esperamos que este trabalho possa estar aberto para diversas releituras e novos gestos de interpretação, possibilitando novas investigações.

Na perspectiva da AD pecheutiana não há possibilidade de realizar uma análise do discurso sem compreender os acontecimentos históricos em que os sujeitos, os discursos e as contradições estão inseridos. Desse modo, concordamos que os discursos não surgem do nada ou da vontade do sujeito, mas de um trabalho sobre outros discursos com que dialoga

concordando, discordando, transformando. Logo, os discursos não são escolhidos aleatoriamente, eles são afetados por ideologia significando na história e na língua. Assim, as Condições de Produção do Discurso - de resistência e de adaptação - materializados no material do MEB, expressam-se em diferentes momentos da conjuntura nacional, especificamente, na década de 1960/70 - antes e depois do Golpe Militar - marcada por um turbilhão de conflitos entre a classe dominante e os movimentos sociais. Além disso, destacamos o alinhamento da Igreja Católica com o Estado populista para a formação educacional de uma massa de trabalhadores para atender e manter os seus interesses.

A cartilha **Viver é Lutar** simboliza uma estratégia de resistência, já que seus textos produziram discursos ideológicos provocando efeitos de sentidos de inquietação da classe dominada. Além disso, o material didático não é apenas uma cartilha de alfabetização, mas é o texto denunciador, que contesta o modelo de exploração da classe trabalhadora e que propõem uma alfabetização conscientizadora do educando adulto, afinal, como afirma Courtine (2006, p. 27), "é preciso encontrar textos que incomodem".

## REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelho Ideológico do Estado**. Editora Presença/Martins Fontes: São Paulo, 1980.

ALVES, Kelly Ludkiewicz. **Entre as cartas e o rádio: a alfabetização nas escolas radiofônicas do MEB em Pernambuco**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

AMARAL, Virgínia Borges. **Discurso e Relações de Trabalho**. Maceió: Edufal, 2005.

ANDRADE, Mariana Alves. De Marx a Mészáro: A Inseparável Relação entre o Estado e a Reprodução do Capital. *In*: PANIAGO, Maria Cristina Soares. (Org.) **Marx, Mészáro e o Estado**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

ANTUNES, Ricardo. **O que é sindicalismo**. São Paulo: Editora Brasiliense. 2º ed., 1979.

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

BAUMWORCEL, Ana. As escolas radiofônicas do MEB. *In*: **VI CONGRESSO DE HISTÓRIA DA MÍDIA**. Rio de Janeiro. 2008, p. 1-13. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/alcar/encontros-nacionais-1>. Acesso em: 14 nov. 2019.

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

BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES. Brasília, DF. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 15 nov. 2018.

BRASIL. Constituição (1824). **Constituição Política do Império do Brazil**. Rio de Janeiro, 1824. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm). Acesso em: 12 abr. 2019.

BRASIL. Decreto-lei 50.370, 21 de março de 1961. Dispõe sobre um programa de educação de base. **Diário Oficial da União**. Brasília, 22 mar. 1961, Seção , p. 2801. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-50370-21-marco-1961-390046-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 jun. 2019.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Tradução de Walternsir Dutra. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988.

CARVALHO, Cícero Péricles. **Formação Histórica de Alagoas**. Maceió: Edufal, 2015.

CARVALHO, José Murilo de. Fortuna e virtù no golpe de 1964. **Estudos Avançados**. São Paulo. 2014, v.28, n.80, 07-16 . Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/79678>. Acesso em: 20 ago. 2020.

CAVALCANTE, [et al]. **Análise do Discurso: fundamentos & prática**. Maceió: Edufal, 2009.

CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira. **Qualidade e Cidadania nas reformas da educação brasileira: o simulacro de um discurso modernizador**. Maceió: Edufal, 2007.

CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira. Qualidade e Competência nos Cursos de Formação de Professores. In: \_\_\_\_\_. **As malhas de discurso (re)veladores**. Maceió, Edufal, p. 17-34, 2005.

CAVALCANTE, Valéria Campos. **(Des)invisibilizando os Currículos da EJA em Escolas Públicas de Maceió**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação - Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2017. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/bitstream/riufal/2417/1/%28Des%29invisibilizando%20os%20curr%C3%ADculos%20da%20EJA%20em%20escolas%20p%C3%BAblicas%20de%20Macei%C3%B3.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2019.

CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES. Brasília, DF. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/>. Acesso em: 10 nov. 2018.

CENTRO OESTE CENTRO MEMÓRIA VIVA DOCUMENTAÇÃO E REFERÊNCIA EM EJA, EDUCAÇÃO POPULAR E MOVIMENTOS SOCIAIS. GOÍAS. [s.d] Disponível em: [https://www.fe.ufg.br/nedesc/cmV/visao/formularios/RelatorioDocForm.php?cod\\_projeto\\_regional=1&cod\\_projeto\\_estadual=1&cod\\_sub\\_projeto=1&titulo=&autoria=&genero=&palavra\\_chave](https://www.fe.ufg.br/nedesc/cmV/visao/formularios/RelatorioDocForm.php?cod_projeto_regional=1&cod_projeto_estadual=1&cod_sub_projeto=1&titulo=&autoria=&genero=&palavra_chave). Acesso em: 20 abr. 2019.

BIBLIOTECA NACIONAL DIGITAL BRASIL. Brasília, DF. 2006. Disponível em: <http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>. Acesso em: 20 nov. 2019.

COURTINE, Jean-Jacques. Definição de orientações teóricas e construção de procedimentos em Análise do Discurso. **Policromias**. Rio de Janeiro, v.1, n. 1, p. 16-34, 2016. Disponível em: <http://www.labedis.mn.ufrj.br/images/POLICROMIAS/PDF/Jean-Jacques-Courtine-port.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2019.

COURTINE, Jean-Jacques. **Análise do discurso político - o discurso comunista endereçado aos cristãos**. São Carlos (SP): EdufScar, 2009.

COURTINE, Jean-Jacques. **Metamorfoses do discurso político: derivas da fala pública**. Trad. Nilton Milanez e Carlos Piovezani Filho. São Carlos: Claraluz, 2006.

COURTINE, Jean-Jacques; MARANDIN, J M. Quel objet pour l'Analyse du Discours? In: COURTINE, Jean-Jacques; MARANOIN, J. M. **Matérialités Discursives**. Lille: Presses Universitaires de Lille, 1981.

DIAS, Gonçalves. “Canção do tamoio”. In: FACIOLI, Valentim e OLIVIERI, Antônio Carlos (Orgs.). **Antologia de poesia brasileira**. Romantismo. São Paulo: Ática, 1998.

ENGELS, Friedrich. **A Situação da Classe Trabalhadora**. São Paulo: Boitempo, 2008.

ENGELS, Friedrich. **A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

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

FERRARO, Alceu Ravanello e KREIDLOW, Daniel. Analfabetismo no Brasil. configuração e gênese das desigualdades regionais. **Educação & Realidade**. n. 29. p. 179-200, jul/dez. 2004. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/25401/14733>. Acesso em: 13 abr. 2020.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. **A Resistência da Língua nos Limites da Sintaxe e do Discurso**. 1994. Tese (Doutorado em Ciências) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

FLORÊNCIO, Ana Maria Gama. **A Voz do Poder no Jogo dos Sentidos: Um estudo sobre a escola**. Maceió: Edufal, 2007.

FONTES, Michel Gustavo. Sobre a Natureza da Interrogação. **Cadernos de Letras**. Rio de Janeiro. n. 47, p. 89-108, 2013. Disponível em: <http://www.cadernosdeletras.uff.br/index.php/cader>. Acesso em: 10 mai. 2020.

FOPA, Caroline Toni. **A voz da "Resistência" Cubana no Ciberespaço**. 2012. Dissertação (Mestrado em Letras)– Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo.

FORMAN, Shepard. **Camponeses: sua participação no Brasil**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2009. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/c26m8/pdf/forman-9788579820021.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

FÓRUM EJA BRASIL. Brasília, DF. 2004. Disponível em: [www.forumeja.org.br](http://www.forumeja.org.br). Acesso em: 20mar. 2019.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer: teoria e prática em educação popular**. Petrópolis: Vozes, 2005.

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

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

FREITAS, Marinaide Lima de Queirós e SILVA, Jailson Costa. Trilhas da História Oral: Memória da Educação de Jovens e Adultos em Alagoas. **Revista Práxis Educacional**. Vitória da Conquista/BA. v. 15, n. 33. p. 255-277, jul./set. 2019. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5286/3971>. Acesso em: 18 abr. 2020.

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

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

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. 4.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GRIN, José Eduardo. Regime de Bem-estar social no Brasil: Três Período Histórico, Três Diferenças em Relação ao Modelo Europeu Social-democrata. **Cadernos Gestão Pública e Cidadania**. São Paulo, v. 18, nº 63, jul/dez. 2013. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/cgpc/article/view/3994/13476>. Acesso em: 28 mar. 2020.

GUILHAUMOU, Jacques; MALDIDIER, Denise; ROBIN, Régine. **Discurso e Arquivo: Experimentações em Análise do Discurso**. Campinas: SP. Editora Unicamp, 2016.

GUIMARÃES, Eduardo. Espaço de Enunciação, Cena Enunciativa, Designação. **Fragmentun**. Santa Maria, RS, n. 40, p. 49-68, Jan./Mar, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/fragmentum/issue/view/882/showToc>. Acesso em: 06 de maio de 2020.

HOSTINS, Regina Célia Linhares, *et al.* O conceito de trabalho em Lukács: implicações no campo da política educacional. **Conjectura: Filos. Educ.** Caxias do Sul. RS, v. 24, p. 174-190, 2019. Disponível: <http://www.ucs.br/etc/revista/index.php/conjectura>. Acesso: 20 de set. 2019.

HISTEDBR. **Navegando na História da Educação Brasileira**. 1986-2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/p.html>. Acesso em: 03 mar. 2020.

INDURSKY, Freda. **A fala dos quartéis e as outras vozes**. 2º ed. - Campinas-SP: Editora Unicamp, 2013.

INDURSKY, Freda. Memória na cena discurso. *In*: Indursky F; Mittmann S; Ferreira, M.C. L. (orgs) **Memória e História na/da análise do discurso**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

INDURSKY, Freda. Que povo é esse? **Revista Estudo da Linguagem**. Belo Horizonte, v. 1, p. 101-114, jan/jun. 1995. Disponível em: <http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/1007>. Acesso em: 05 nov. 2019.

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

KUHLMANN JR. Moyses. A Educação Infantil no Século XX. *In*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. (org.). **História e Memórias da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 182- 194.

LESSA, Sérgio. **Cadê os Operários?** São Paulo: Instituto Lukács, 2014.

LESSA, Sérgio. **Capital e Estado de Bem-Estar: o caráter de classe das políticas públicas.** São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

LESSA, Sérgio. **Para Compreender a Ontologia de Lukács.** Ijuí: Ed. Unijui, 2007.

LESSA, Sergio; TONET, Ivo. **Introdução à Filosofia de Marx.** São Paulo: Expresso Popular, 2008.

LIMA, Ludmila Moreira. Cooperação, o que vem a ser? **Hegemonia** (Brasília), v. 1, p. 2, p. 1-17, 2006. Disponível em:  
[http://www.unieuro.edu.br/sitenovo/revistas/downloads/hegemonia\\_02\\_02.pdf](http://www.unieuro.edu.br/sitenovo/revistas/downloads/hegemonia_02_02.pdf). Acesso em: 05 jun. 2020.

LUKÁCS, George. **As Bases Ontológicas do Pensamento e da Atividade do Homem.** São Paulo, Temas de Ciências Humanas, 1978.

MAGALHAES, Belmira. O sujeito do discurso: um diálogo possível e necessário. *In: Revista Linguagem em (Dis)curso.* Especial. Unisul. Santa Catarina, v, 3, p. 73-90, 2003. Disponível em:  
[http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem\\_Discurso/article/view/247](http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/247). Acesso em: 05 jan. 2020.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas Tendências em Análise do Discurso.** Campinas/SP: Editora da Unicamp, 2ª ed. 1993.

MAINWARING, Scott. **Igreja Católica e Política no Brasil (1916 - 1985).** São Paulo: Brasiliense, 2004.

MALDIDIER, Denise. A Inquietude do Discurso. Um trajeto na história da Análise do Discurso: o trabalho de Michel Pêcheux. *In: PIOVEZANI, Carlos; SARGENTINI, Vanice. Legados de Michel Pêcheux. Inéditos em análise do discurso.* São Paulo: Contexto, 2018. p. 39-62.

MALDIDIER, Denise. **A Inquietação do Discurso.(Re)ler Michel Pêcheux Hoje.** Campinas: SP: Pontes Editores, 2017.

MARTINS, José de Souza. **Os Camponeses e a Política no Brasil. As lutas sociais no campo e seu lugar no processo político.** Petrópolis: Vozes, 1981.

MARX, Karl. **O Capital. Livro I. O processo de produção do capital.** São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. **O Manifesto do Partido Comunista.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos.** São Paulo: Boitempo, 2004.

MELO, Kátia Maria Silva. **Discurso, Consenso e Conflito. A (re)significação da profissão docente no Brasil.** Maceió: Edufal, 2011.

MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE: Saber, Viver e Lutar. Brasília, DF. Disponível em: <https://www.meb.org.br/quem-somos/>. Acesso: 05 jun. 2019.

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

ORLANDI, Eni P. **Discurso em Análise. Sujeito, Sentido, Ideologia**. 3. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

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

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso: Michel Pêcheux**. Textos selecionados. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

ORLANDI, Eni P. **As Formas do Silêncio. No Movimentos dos Sentidos**. 3. ed. Campinas, SP. Unicamp, 2007.

ORLANDI, Eni P. Maio de 1968: Os Silêncios da Memória. *In*: Achard, P. [et al.]. **Papel da memória**. tradução e introdução: José Horta Nunes, Campinas, SP: Pontes Editores, 1999.

ORLANDI, Eni P. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 4º ed. Campinas: Pontes, 1996.

ORLANDI, Eni P. **A noção de "Povo" que se constitui em diferentes discursividades no Brasil**. 2001. Santa Catarina. Disponível em: [http://www.ufscar.br/~uehposol/res\\_eni.htm](http://www.ufscar.br/~uehposol/res_eni.htm). Acesso em: 20 mai. 2020.

PAIVA, Vanilda. **História da Educação Popular no Brasil: Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

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

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

PÊCHEUX, Michel. O papel da memória. *In*: ACHARD, P. et al. **O papel da memória**. Tradução de José Horta Nunes. Campinas: Pontes Editora, 1999.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso. Uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas, SP: Editora Unicamp, 1988.

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

MENEZES, João Paulo Dias de. **O MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE NO PERÍODO 1961-1964: qual a perspectiva de direitos humanos?** 2017. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) – Instituição de Ensino, Universidade Federal de



Pernambuco.

MÉSZÁRO, István. **Para Além do Capital. Rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MÉSZÁRO, István. **A Educação para Além do Capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

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

PIOVEZANI, Carlos; SARGENTINI, Vanice (Org.) **Legados de Michel Pêcheux**: Inédito em análise do discurso. São Paulo: Contexto, 2018.

NOGUEIRA, Vera Maria Ribeiro. Estado de Bem-estar Social - Origens e desenvolvimento. **KATÁLYSIS**. Santa Catarina. n. 5. jul/dez. 2001, p. 89-103. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1796/179618198008.pdf>. Acesso em: 25 de nov. 2019.

RÂPOSO, Maria da Conceição Brenha. **O Movimento de Educação de Base – MEB Discurso e Prática - 1961 - 1967**. São Luis, UFMA/Secretaria de Educação, 1985.

RESISTÊNCIA. *In: Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa*. 2020. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/Resistencia/>. Acesso: 20 de out. 2020.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento Camponês, trabalho e educação. Liberdade, autonomia, emancipação, princípios/fins da formação humana**. São Paulo: Expressão popular, 2013.

RIBEIRO, Andressa de Freitas. Taylorismo, fordismo e Toyotismo. **Lutas Sociais**. São Paulo, v. 19, n. 35, p. 65-79, jul / dez. 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/ls/article/viewFile/26678/pdf>. Acesso em: 18 de jun. 2020.

ROBIN, Régine. **A Memória Saturada**. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2016.

RODRIGUES, Edvânia Duarte. **Estratégias Argumentativas na Construção do Discurso Ideológico: Um Estudo da Produção Didático-Pedagógica do MEB**. 2009, Dissertação (Mestrado em Letras) –Programa de Pós Graduação em Estudo da Linguagem, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

RODRIGUES, Maria Emília de Castro. **"Enraizamento de Esperando": As bases teóricas do Movimento de Educação de Base em Goiás**. 2008, Tese (doutorado em Educação) –Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. Goiânia.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1986.

ROSENFELD, Denis L. **O que é democracia**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 42.ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas do Brasil**. 2 ed. Campinas, SP. Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. A Política Educacional no Brasil. *In*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. (org.). **História e Memórias da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 30-39.

SOBRINHO, Helson Flávio da Silva. O analista de discurso e a práxis sócio-histórica: um gesto de interpretação materialista e dialético. **Revista Conexão Letras**. Rio Grande do Sul, v. 9, n. 12, p. 37-50, 2014. Disponível: <https://seer.ufrgs.br/conexaoletras/article/viewFile/55120/33520>. Acesso em: 12 de dez. 2019.

SILVA, Andrea Giordanna Araújo da. **Ensino Médio em Educação de Jovens e Adultos - EJA: Desvelando Discursos no Projeto Avançar**. 2010, 149f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2010. Disponível em: <http://www.ufal.edu.br/unidadeacademica/cedu/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado-em-educacao/dissertacoes/2008/andrea-giordanna-araujo-da-silva/view>. Acesso em: 29 de Jul de 2019.

SILVA, Idabel Nascimento. **Alfabetização de jovens e adultos e organização popular: uma experiência em Maceió**. Maceió: Catavento, 2002.

SOUZA, Claudia Moraes de. **Pelas Ondas do Rádio: Cultura Popular, Camponeses e o MEB**. 2006, Tese (Doutorado em História) –Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

SOUSA, de Ney. Catolicismo, sociedade e teologia no Brasil Império. **Atualidade Teológica**, Rio de Janeiro, v. 46. p. 127-144, jan/abr. 2013. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/23290/23290.PDF> . Acesso em: 10 abr. 2019.

SOUSA, Herbert. Uma Questão Nacional. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**. São Paulo, v.1 n. 1. p. 68-70, jun. 1984. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ln/v1n1/a16v1n1.pdf>. Acesso em 10 de jun. de 2020.

VERÇOSA, Élcio de Gusmão. **Cultura e educação nas Alagoas: história, histórias**. Maceió: Edufal, 2015.

VIEIRA, Zeneide Paiva Pereira. **Cartilhas de alfabetização no Brasil: um estudo sobre trajetória e memória de ensino e aprendizagem da língua escrita**. 2017. Tese (Doutorado em Memória, Linguagem e Sociedade) – Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista/BA.

VOLÓCHINOV, Valetin. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2018.

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

WANDERLEY, Luis Eduardo. **MEB e Educação Popular. Em Pauta.** Revista da Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, v. 12, n. 33, p. 97-107, 2014. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/view/13027/10145>. Acesso em: 20 de abr. 2019.

WEFFORT, Francisco Corrêa. **O Populismo na Política Brasileira.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

## FONTES PRIMÁRIAS

### Cartilhas

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

MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE. **Mutirão:** 1.º livro de leitura. Desenhos especiais de Ziraldo. Rio de Janeiro: Fundo MEB, [1965]. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/potiguariana/igreja/a\\_pdf/cartilha\\_meb\\_mutirao\\_1960.pdf](http://www.dhnet.org.br/potiguariana/igreja/a_pdf/cartilha_meb_mutirao_1960.pdf). Acesso em: 26 nov. 2018.

MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE. **Ata de Aprovação do Regulamento do programa do MEB.** Organograma MEB. Regulamento do MEB. 1961, 9p. (mimeo). Disponível em: [https://www.fe.ufg.br/nedesc/cm/visao/formularios/RelatorioDocForm.php?cod\\_projeto\\_regional=1&cod\\_projeto\\_estadual=1&cod\\_sub\\_projeto=1&titulo=&autoria=&genero=&palavra\\_chave](https://www.fe.ufg.br/nedesc/cm/visao/formularios/RelatorioDocForm.php?cod_projeto_regional=1&cod_projeto_estadual=1&cod_sub_projeto=1&titulo=&autoria=&genero=&palavra_chave). Acesso em: 15 jun. 2020.

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

MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE. **Quadro de Resumo dos Objetivos Gerais do MEB,** s/l, s/d, 6p. Disponível em: <http://www4.pucsp.br/cedic/meb/o-meb.html>. Acesso em: 20 mar. 2019.

MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE. **O MEB em cinco anos: 1961-1966.** Rio de Janeiro, s.d, v.2. Disponível em: [https://www.fe.ufg.br/nedesc/cm/visao/formularios/RelatorioDocForm.php?cod\\_projeto\\_regional=1&cod\\_projeto\\_estadual=1&cod\\_sub\\_projeto=1&titulo=&autor](https://www.fe.ufg.br/nedesc/cm/visao/formularios/RelatorioDocForm.php?cod_projeto_regional=1&cod_projeto_estadual=1&cod_sub_projeto=1&titulo=&autor). Acesso em: 13 nov. 2019.

MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE. **Plano de Trabalho para 1965.** Rio de Janeiro, 1965, p. 31. Disponível em: [https://www.fe.ufg.br/nedesc/cm/visao/formularios/RelatorioDocForm.php?cod\\_projeto\\_regional=1&cod\\_projeto\\_estadual=1&cod\\_sub\\_projeto=1&titulo=&autor](https://www.fe.ufg.br/nedesc/cm/visao/formularios/RelatorioDocForm.php?cod_projeto_regional=1&cod_projeto_estadual=1&cod_sub_projeto=1&titulo=&autor)

ional=1&cod\_projeto\_estadual=1&cod\_sub\_projeto=1&titulo=&autor. Acesso em: 03 dez 2019.

MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE. **Documentos dos Coordenadores estaduais do MEB, apresentado ao Conselho Diretor Nacional (CDN), sobre a reestruturação do MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE.** Rio de Janeiro, 1964. Disponível em: [https://www.fe.ufg.br/nedesc/cm/visao/formularios/RelatorioDocForm.php?cod\\_projeto\\_regional=1&cod\\_projeto\\_estadual=1&cod\\_sub\\_projeto=1&titulo=&autoria=&genero=&palavra\\_chave](https://www.fe.ufg.br/nedesc/cm/visao/formularios/RelatorioDocForm.php?cod_projeto_regional=1&cod_projeto_estadual=1&cod_sub_projeto=1&titulo=&autoria=&genero=&palavra_chave). Acesso em: 10 fev. 2019.

MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE. **Movimento de Educação de Base: Sua Origem, Sua Ação e Seu Conteúdo.** Rio de Janeiro, 1965. 11p.

MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE. **Relatório preliminar de 1966.** Rio de Janeiro, 30 p. Mimeo. Anexo: Experiência de Animação Popular.

### **Jornais**

DOM ADELMO PARTICIPARÁ DA REUNIÃO COM JÂNIO QUADROS. **Jornal de Alagoas.** Maceió, 17 de março de 1961. Ano 51, n. 374, n.p.

DOM ADELMO MACHADO TROUXE DE BRASÍLIA A NOVA CRIAÇÃO DE ESCOLAS RADIOFÔNICAS NO NORDESTE. **Jornal de Alagoas,** Maceió, 30 de março de 1961, Ano 51, n. 389, n.p.

ARRANCADA VISANDO TIRAR ALAGOAS DO PRIMEIRO LUGAR EM ANALFABETISMO: MANIFESTO DO CCPA. **Jornal de Alagoas.** Maceió, 18 de fevereiro de 1962, Ano 54. 39ª ed., n.p.

DOM ADELMO FEZ UMA RÁDIO E UMA ESCOLA UNIVERSITÁRIA: ALAGOAS DEVE-LHE AINDA MAIS. **Jornal de Alagoas,** 13 de janeiro de 1963. Ano 54, 303ª ed., n.p.

CONDENAÇÃO AO COMUNISMO NA 3ª SESSÃO DO CONCÍLIO POR 220 PADRES BRASILEIROS. **O Semeador.** Maceió, 20 de janeiro de 1964, n. 10, n.p.

O LEADR UDENISTA BILAC PINTO ATENDE AO PEDIDO DO SR. JOÃO GOULART DE DAR PROVAS DE QUE S. EXCIA, PREPARA UMA GUERRA REVOLUCIONÁRIA NO BRASIL PARA DESTRUIÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DEMOCRÁTICAS E IMPLANTAÇÃO DO COMUNISMO. **O Semeador.** Maceió, 23 de janeiro de 1964. Ano LI, n. 12.

DELEGADO CONFIRMA INVASÃO DE EDITORA. **Correio da Manhã,** Rio de Janeiro, 22 de fevereiro de 1964. 1º caderno, p. 2.

CARTILHAS DO MEB SERÃO DEVOLVIDAS. **Correio da Manhã.** Rio de Janeiro. 28 de fevereiro de 1964. Ano LXIII, n. 21.148.

ARCEBIPOS DEPÕE E DEFENDE CARTILHAS. **Correio da Manhã.** Rio de Janeiro, 27 de março de 1964, Ano LXIII, n. 21.772

BISPOS NÃO ACEITARÃO PRESSÕES. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 03 de junho de 1964. Ano LXIII. n. 21. 876.

COSTA ADAPTA MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 10 de agosto de 1967, 1º caderno. p. 3.

## ANEXOS

## ANEXOS 1 - CARTILHA VIVER É LUTAR CENSURADA PELO GOVERNADOR DE GUANABARA CARLOS LACERDA EM 1964.



Capa da Cartilha Viver é Lutar do MEB.