

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**“ENRAIZAMENTO DE ESPERANÇA”:
As bases teóricas do Movimento de Educação de Base em Goiás**

MARIA EMILIA DE CASTRO RODRIGUES

Goiânia, ago./2008

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

“ENRAIZAMENTO DE ESPERANÇA”:

As bases teóricas do Movimento de Educação de Base em Goiás

MARIA EMILIA DE CASTRO RODRIGUES

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Trabalho e Movimentos Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Jadir de Moraes Pessoa.

Goiânia, ago./2008

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(GPT/BC/UFG)

R696e RODRIGUES, Maria Emilia de Castro.
“Enraizamento de esperança” [manuscrito]: as bases teóricas do Movimento de Educação de Base em Goiás / Maria Emilia de Castro Rodrigues. – 2008.
315 f.

Orientador: Prof. Dr. Jadir de Moraes Pessoa.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2008.

Bibliografia: f. 304-314.
Inclui lista de siglas.

1. Educação rural – Jovens e adultos - Goiás [Estado] 2. Movimento de Educação de Base (MEB) – Goiás [Estado] 3. Educação de adultos 4. Movimentos sociais – Educação Popular 5. Alfabetização de jovens e adultos – Meio rural I. Pessoa, Jadir de Moraes.
II. Universidade Federal de Goiás. **Faculdade de Educação.**
III. Título.

CDU: 376.6-053.6(817.3)

MARIA EMÍLIA DE CASTRO RODRIGUES

**ENRAIZAMENTO DE ESPERANÇA:
as bases teóricas do Movimento de Educação de
Base em Goiás**

Tese defendida no Curso de Doutorado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção do grau de Doutora, aprovada em 11 de agosto de 2008, pela Banca Examinadora constituída pelos professores:



Prof. Dr. Jadir de Moraes Pereira (Orientador) - UFG
Presidente da Banca



Prof. Dr. Carlos Rodrigues Brandão - UENIMONTES/MG



Prof. Dr. Osmar Fátima - UFF/RJ



Prof. Dr. José Pereira Pinheiro Filho - UFF/UEMG



Prof. Dr. Maria Margarida Machado
Membro - FE/UFG

“[...] Vem vamos embora, que esperar não é saber, quem sabe faz a hora, não espera acontecer...” (VANDRÉ, 1968).

Pobre também é gente

Quanta gente ainda vive sem regalia
Vivendo no cativo de algum dia
Sem meios pra defender o pão de cada dia
Quanta gente sem recursos está sendo expulso pr'as rodovia.

Digo isso porque vejo aqui no sertão
O povo no desespero sem solução
Nem conhece seus direitos de cidadão
No nosso sertão goiano quem está mandando é a lei do patrão.

O Brasil não desenvolve, eu digo porquê
Por falta de instrução pro povo viver
O pobre está esquecido sem ninguém vê
Está sendo massacrado e desrespeitado pelo poder.

Precisamos trabalhar pela educação
Para ver se desenvolve nossa nação
Para tirar o camponês da escravidão
E para a vida que vivemos hoje já temos a solução.

Temos o nosso sindicato pra defender
A ampla reforma agrária vamos fazer
Um sindicalismo livre queremos ter
O trabalhador unido e esclarecido tem que vencer.

Vamos mostrar ao governo daqui pra frente
Que a classe trabalhadora é inteligente
O arrocho do sistema o povo já sente
Vamos mostrar ao nobre que o povo pobre também é gente.

José Moreira Coelho (entrevista, 14/07/2005).

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho, na pessoa de Alda Maria B. Cunha, àqueles que contribuíram para a construção do Movimento de Educação de Base em Goiás e em âmbito nacional, pois sua atuação e compromisso fizeram a diferença na concretização da história deste Movimento e possibilitaram a realização da presente pesquisa

Ofereço-o à memória de meu pai Job Manoel de Castro e meu irmão Vanderlei Pereira de Castro. Também o dedico ao meu esposo Carlos Alberto Rodrigues, às minhas filhas Thainá de Castro Rodrigues e Tchérina de Castro Rodrigues, aos meus irmãos Antônio Francisco de Castro, Zenaide Pereira de Castro e Valdinei Pereira de Castro e à grande guerreira, minha mãe, Celina Pereira de Castro.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela vida, amor incondicional e apoio sempre, inclusive colocando em meu caminho espíritos de luz, pessoas amigas ou desconhecidas, que não só me auxiliaram, mas estiveram ao meu lado indicando caminhos, dando sugestões, realizando leituras, discordando, dando a força que eu precisava ou mesmo traduzindo textos.

Minha gratidão à minha mãe pela grande força, orações e auxílio em todos os momentos de minha vida.

Meus agradecimentos ao meu pai, cuja vida de meeiro e pequeno produtor rural, representa os trabalhadores rurais, e me levou a enveredar por estas discussões, e que, mesmo distante fisicamente, pôde me ajudar emanando suas energias positivas.

Muito obrigada à minha irmã Zenaide, pelas orientações e apoio seguro nos momentos mais difíceis, e com quem posso contar sempre. Agradecimento que estendo às suas filhas e esposo pela compreensão e apoio quando ia dividir o espaço do seu lar no decorrer das escritas.

Ao meu irmão Vanderlei que acompanhou meu trabalho, orientou-me em vários momentos e cuja morte não representou um ponto final, mas o início de nova caminhada, meus sinceros agradecimentos.

Carlos Alberto, meu esposo, que com seu apoio constante, amor, amizade, cumplicidade e desprendimento permitiram a construção deste trabalho, meu muitíssimo obrigado e a certeza de que nosso amor é imenso.

Agradeço às minhas princesas Tchérina e Thainá, cujo amor imenso de filhas, carinho e afeição, me compreenderam e apoiaram mesmo nos momentos que não pude estar com elas, para produzir esta tese, assumindo minhas atividades de casa, e só tenho a lhes dizer que as amo muito.

Às/os amigas/os da Faculdade de Educação que assumiram minhas funções, apoiaram e passaram suas energias positivas, meu muito obrigado.

Às/aos companheiras/os de luta na Educação de Jovens e Adultos por continuarem a peleja por nossos ideais, inclusive assumindo minhas atividades, agradeço nas pessoas de Márcia P. Mello e Maria Margarida Machado.

Sinceros agradecimentos a todas as pessoas que fizeram a história do Movimento de Educação de Base em âmbito nacional e em Goiás, por contribuírem com a história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e nesse chão goiano, proporcionando a educação dos trabalhadores, em especial do meio rural.

Meus agradecimentos especiais à Alda, Brandão, Maria Alice, Maria Isabel (Isa), Maria Joana, José Moreira, Parcival, Oscavú (*in memorian*), Peixoto Filho, Brandão, Osmar e Maria de Lourdes Fávero, que viveram momentos tão ricos, fazendo a história de nosso Estado/país, e ao mesmo tempo tão difíceis e se dispuseram a falar a respeito dos mesmos nas entrevistas/conversas realizadas, com apoio e atenção na recuperação de dados e desenvolvimento da pesquisa. Nesse sentido, agradeço ainda à Gaudência, Nazira e Darcy pelos diálogos estabelecidos e informações concedidas.

Agradeço ao Movimento de Educação de Base, com sede em Brasília, ao Centro de Documentação do Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade (PROEDES) da Universidade Federal do Rio de Janeiro; ao Instituto Histórico e Geográfico de Goiás, bem como a José Pereira Peixoto Filho, Osmar Fávero, Elisabeth Maria de Fátima Borges, Alda Maria B. Cunha e Maria Isabel R. Jubé que possibilitaram o acesso a documentos e informações do período.

Às grandes amigas e leitoras cuidadosas e críticas deste texto, Alda e Maria Margarida, meus agradecimentos sinceros e a certeza de que nossa amizade cresce cada dia mais.

Ao meu orientador, Jadir de Moraes Pessoa, com quem pretendo continuar as discussões e trabalhando em outros momentos, agradeço por me ajudar a crescer ao longo desta pesquisa e escrita da tese.

Maria Margarida Machado e Carlos R. Brandão, obrigada pelas orientações na banca de qualificação, as quais foram fundamentais para chegar a este texto.

Agradeço ainda aos membros da banca de defesa, por aceitarem participar da mesma. E, principalmente por terem feito parte da história do Movimento de Educação de Base em Goiás, no caso de Carlos R. Brandão, Osmar Fávero e José P. Peixoto Filho.

RESUMO

Nosso objeto de estudo na linha de pesquisa Educação, Trabalho e Movimentos Sociais do Doutorado em Educação, o Movimento de Educação de Base em Goiás (MEB-Goiás), nos anos 1960, realizou o processo de educação de adultos no meio rural, através do rádio. Trata-se de um estudo de caso construído com base na revisão da literatura relacionada ao tema; da análise de documentos (livros, jornais, textos, teses e dissertações, literatura, poesias, músicas, cartas, entrevistas etc.) que recuperam histórias de vida e atuação daqueles que construíram o MEB-Goiás, buscando captar os referenciais teóricos e político-filosóficos que influenciaram e sustentaram sua prática político-pedagógica. Analisamos os dados à luz do referencial pautado nas leituras de autoria de Amado, Bosi, Brandão, Chardin, Fávero, Freire, Lima e Arantes, Mounier, Peixoto Filho, Pessoa, Pierrard, Queiroz, Thompson, Vaz, dentre outros. A análise do trabalho do MEB-Goiás, de 1961 a 1966, indicou que a prática político-pedagógica historicamente situada e conseqüente com os trabalhadores rurais foi resultado de uma construção possível, graças à confluência de vários fatores, entre eles: o momento histórico; as histórias de vida, compromisso e militância dos membros da Equipe Central e monitores do Movimento, em prol da alfabetização/educação popular de adultos, articulada aos interesses e necessidades dos trabalhadores do meio rural; a interlocução com o referencial teórico advindo do MEB-Nacional, de autores nacionais e internacionais seja no campo da Igreja, dos movimentos sociais e de educação popular; a opção, a partir do final de 1962, por uma educação crítica e transformadora.

ABSTRACT

Our Subject of study in the line research the Education, Work and Social Moviments of the Education Directorate, the Movement of Basic Education in Goiás (MEB-Goiás), in the 1960s, carried out the process of adult education in rural areas, through the radio. It is a case built through the review of the literature related to the theme; by the analysis of documents (books, newspapers, texts, theses and dissertations, literature, poetry, songs, letters, interviews etc.), that recover stories of life and actions of those who built the MEB-Goiás, pursuing to capture theoretical and philosophical-political benchmarks which influenced and argued its political-educational practice. The datas were analyzed based on readings of works from authors like Amado, Bosi, Brandão, Chardin, Fávero, Freire, Kadt, Lima e Arantes, Mounier, Peixoto Filho, Pessoa, Queiroz, Thompson, Vaz, and others. The analysis of the MEB-Goiás, in 1961 the 1966, indicated that the political and educational practice historically situated and therefore with the peasants, was a result of a possible construction, because of the confluence of a number of factors, like: the historic moment; the histories of life, commitment and militancy of Team Central and monitors the movement, supporting popular adults' literacy/education articulated to the aims and needs of workers from rural areas; the dialogue with the theoretical reference from MEB-Nacional, from national and international authors in Church, social movements and popular education; the option, from the end of 1962, for a critical and transforming education.

LISTA DE SIGLAS

AC	Ação Católica
ACB	Ação Católica Brasileira
ACPO	Acción Cultural Popular
ANCAR	Associação Nacional de Crédito e Extensão Rural
ANPO	Animação Popular
AP	Ação Popular
APTA	Associação do Pequeno Trabalhador Agrícola Goiás
Arena	Aliança Renovadora Nacional
BNDE	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico
CANG	Colônia Agrícola Nacional de Goiás
CCE	Confederação Católica de Educação
CEAA	Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos
CELAM	Conselho Episcopal Latino-Americano
CEPLAR	Campanha de Educação Popular
CERNE	Consórcio de Empresas de Radiodifusão e Notícias do Estado
CGT	Comando Geral dos Trabalhadores
CNBB	Conferência Nacional de Bispos do Brasil
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CPC	Centro Popular de Cultura
DCE-PUC-RJ	Diretório Central dos Estudantes da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
DCEs	Diretórios acadêmicos
DENERu	Departamento Nacional de Endemias Rurais
EDA	Educação de Adultos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Emater	Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural
ER	Escola Radiofônica
EERR	Escolas Radiofônicas
FAGO	Frente Agrária Goiana
FNEP	Fundo Nacional do Ensino Primário
GAP	Grupo de Ação Popular
IBAD	Instituto Brasileiro de Ação Democrática
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICP-GO	Instituto de Cultura Popular de Goiás
IDAGO	Instituto de Desenvolvimento Agrário de Goiás
IPMs	Inquéritos Policiais Militares
JAC	Juventude Agrária Católica

JEC	Juventude Estudantil Católica
JFC	Juventude Feminina Católica
JIC	Juventude Independente Católica
JOC	Juventude Operária Católica
JUC	Juventude Universitária Católica
LEC	Liga Eleitoral Católica
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação de Base
MEB-Goiás	Movimento de Educação de Base em Goiás
MESP	Ministério da Educação e Saúde Pública
MOVA Brasil	Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos
PC	Partido Comunista
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PCdoB	Partido Comunista do Brasil
PMB	Plano de Desenvolvimento Econômico de Goiás – Plano Mauro Borges
PNA	Plano Nacional de Alfabetização
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
Polop	Política Operária
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PSD	Partido Social Democrático
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
Renec	Representação Nacional de Emissoras Católicas
SAR	Serviço de Assistência Rural
Savid	Serviço Áudio-Visual e Documentário
SEA	Serviço de Educação de Adultos
SEC-GO	Secretaria de Educação e Cultura de Goiás
SETAS	Secretaria do Trabalho e Ação Social
Setergo	Sistema Tele-Radiofônico de Goiás
SESP	Serviço Especial de Saúde Pública
Sirena	Sistema Rádio Educativo Nacional
Sirese	Sistema Rádio-Educativo de Sergipe
SME	Secretaria Municipal de Educação de Goiânia
SNRU	I Seminário Nacional de Reforma Universitária
SSR	Serviço Social Rural
Sudene	Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste
Supra	Superintendência da Reforma Agrária
TFP	Tradição, Família e Propriedade
UBES	União Brasileira de Estudantes Secundaristas
UCG	Universidade Católica de Goiás
UEE	União Estadual dos Estudantes Secundaristas
UFG	Universidade Federal de Goiás
UIE	União Internacional dos Estudantes
ULTAB	União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil
UNE	União Nacional dos Estudantes
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura
URSS	União das Repúblicas Socialista Soviéticas

ÍNDICE

	Página
ÍNDICE.....	14
INTRODUÇÃO.....	16
1- IGREJA CATÓLICA: EVOLUÇÃO, BASES TEOLÓGICAS, RELAÇÕES COM O ESTADO E O MEB	31
1.1 – A Igreja no meio urbano operário e estudantil – JOC, JEC e JUC – e o papel do leigo nesse processo.....	36
1.2 - A Igreja no meio rural e sua opção pelos trabalhadores rurais.....	62
2 - MOVIMENTOS SOCIAIS E DE EDUCAÇÃO POPULAR DE ADULTOS EM GOIÁS E NO BRASIL.....	76
2.1- Movimentos sociais do campo	82
2.2- Movimento estudantil.....	98
2.3 - A Ação Popular	103
2.4- Movimentos de Educação Popular e antecedentes históricos do MEB-Goiás	116
3 - MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE EM GOIÁS – DAS ORIGENS DO SETERGO AO 1º ENCONTRO NACIONAL DE COORDENADORES.....	149
3.1 – Origens do MEB-Goiás: o Sistema Educacional Tele-Radiofônico de Goiás – Setergo	153
3.2-1962: 1º Encontro Nacional de Coordenadores do MEB.....	176
4- MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE EM GOIÁS: A VIRADA DO PROCESSO EDUCATIVO.....	190

4.1- Treinamento de 1963: ampliação da Equipe Central e o início da mudança no MEB-Goiás	190
4.2- 1963: o monitor, curso de monitores sob nova perspectiva e a Campanha de Mobilização	196
4.3- A supervisão no MEB-Goiás	214
4.4- MEB-Goiás nas comunidades das Escolas Radiofônicas e a Animação Popular	226
4.5- O Congresso Estadual de Monitores.....	252
4.6- O trabalho semeado a partir de 1964: da crise à recriação do processo de alfabetização.....	262
4.7- Encerramento das atividades do MEB-Goiás	286
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	291
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	305

INTRODUÇÃO

Num país em que a memória tende a ser sucateada, é fundamental preservar a história da educação através do registro, análise e aprofundamento das raízes teórico-filosóficas dos fatos ocorridos, especialmente daqueles pouco conhecidos, cujos elementos não estão suficientemente organizados, uma vez que se encontram dispersos em coleções particulares, na memória ou guardados nas gavetas de pessoas que participaram da história, porém não têm como organizar peças e documentos.

Segundo Olga R. M. V. Simson (2000, p. 63), a “[...] memória é uma capacidade humana de reter fatos e experiências do passado e retransmiti-los às novas gerações através de diferentes suportes empíricos (voz, música, imagem, textos etc.)”. Para ela, há uma *memória individual* que permanece guardada por um indivíduo e se refere às suas vivências e experiências, mas também contém aspectos da memória do grupo social ao qual pertenceu. Há ainda a *memória coletiva* “[...] formada pelos fatos e aspectos julgados relevantes e que são guardados como memória oficial da sociedade mais ampla. Ela geralmente se expressa naquilo que chamamos de lugares da memória” (SIMSON, 2000, p. 63). Estes são os monumentos; os hinos oficiais; os quadros; as obras literárias, artísticas e científicas que representam uma versão consolidada, oficial ou oficializada do passado coletivo de uma sociedade. Existem ainda, de acordo com Simson (2000), as *memórias subterrâneas* ou *marginais* que se configuram em versões sobre o passado dos grupos dominados de uma sociedade. São memórias que geralmente não foram monumentalizadas e nem gravadas em suportes concretos como textos, livros, vídeos, obras de arte e só vem à tona quando conflitos sociais as evocam ou quando pesquisadores possibilitam que elas emirjam e possam ser registradas, analisadas e passem a fazer parte da memória coletiva da sociedade. Também Michael Pollak (1989) e Maurice Halbwachs (2004), entre outros, falam da memória de cada um

que se insere na memória da coletividade a que pertence, e destacam que a história oral possibilita resgatar nas memórias subterrâneas, em especial dos marginalizados, das minorias, dos excluídos, que em geral foram ou são *silenciadas*, quer pelo caráter destruidor e opressor da memória coletiva nacional, quer pela proibição e, portanto, clandestinidade destas memórias.

Historicamente temos presenciado nos processos de investigação, especialmente no que se referem à educação, três aspectos que nos chamam a atenção: o rápido descarte de material importante para a preservação da memória, a grande dispersão e pouca organização de dados, registros e documentos sobre a história da educação, o que além de dificultar os processos de pesquisa, inviabiliza a possibilidade de estes fazerem parte da memória coletiva, tornando-se patrimônio cultural.

Nesse quadro apresenta-se a história do Movimento de Educação de Base em Goiás (MEB-Goiás), um movimento de Educação Popular. O Estado possui uma história riquíssima, empreendida pelos movimentos populares de educação de adultos¹ (EDA), na década de 1960, apesar de registrada, seus dados estão dispersos, por fazer parte de memórias marginais: quer seja pelas circunstâncias históricas da ditadura militar que provocaram a ausência, ocultação e/ou apagamento de registros, restringindo a pessoas, o conhecimento de fatos importantes, gerando um vácuo no passado cultural; quer seja pelo espaço marginal que a EJA ocupa no processo educacional, especialmente aquela voltada para o meio rural.

O Movimento de Educação de Base (MEB) foi instituído e organizado em 1961, sob a responsabilidade do Episcopado Brasileiro, através de sua entidade representativa, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), e prestigiado pelo Governo Jânio Quadros por meio de um convênio assinado entre a Igreja Católica e o Governo Federal, o qual possibilitou a liberação de recursos a fim de alfabetizar parte da população brasileira, que, naquele período, conforme o Censo de 1960 do IBGE/PNAD apontava um índice de 39,6% de analfabetos acima de 15 anos, perfazendo um total de quinze milhões, novecentos e sessenta e quatro mil, oitocentos e cinquenta e duas (15.964.852) pessoas, as quais sequer podiam votar. O MEB atuou nas regiões subdesenvolvidas do país: Norte, Nordeste e Centro-Oeste, contando com uma presença significativa no Estado de Goiás: o MEB-Goiás. Esse Estado contava nesse

¹ Educação de adultos era a terminologia utilizada à época para o que hoje denominamos educação de jovens e adultos (EJA), ainda que no âmbito do atendimento, em face da falta de atendimento escolar, os jovens e até adolescentes também participassem das aulas junto com os adultos, tendo a Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) demarcado esse fato.

período com a maioria da população vivendo no meio rural e foi para atender aos adultos analfabetos, especialmente o trabalhador rural, que o MEB-Goiás direcionou sua ação educativa.

No Movimento atuavam representantes do clero e leigos advindos da militância da Igreja Católica – principalmente da Juventude Universitária Católica (JUC) –, por meio de aulas radiofônicas transmitidas pela Rádio Difusora de Goiânia. O rádio exercia um fascínio em Goiás, nos anos 1960, e teve um papel social relevante no processo educativo dos camponeses do Estado, sendo um instrumento recriado pela equipe do MEB-Goiás, incluindo entre outros recursos metodológicos desde peças de teatro, músicas, crônicas, mensagens, avisos, recados, convites, até a animação popular – com músicas trazidas de vários municípios, cantorias das Folias de Santos Reis etc.

Através de estudos e pesquisas bibliográficas como de Brandão (1986; 1994), Guimarães (1988), Castro (1992), Costa (1986), Cunha (2001), Fávero (1983; 2002; 2006), Peixoto Filho (1985; 2003), Silva (2006) e Wanderley (1984), foi possível ver o que temos registrado desse período vivido no MEB, e em especial no MEB/Goiás. Trata-se de parte desta história que, apesar de significativa, ainda é pouco conhecida e divulgada.

As pesquisas e obras de José Pereira Peixoto Filho, Carlos Rodrigues Brandão, Ruth Cavalcanti Garcia de Castro e Leusa Alves de Moura e Silva² relatam sobre o MEB-Goiás, no que tange às práticas político-pedagógicas de educação popular nele empreendidas, a utilização do rádio como veículo educativo e de comunicação participativa horizontal, bem como, as influências desse Movimento no sindicalismo do município de Itauçu-GO, revelando uma dimensão da cultura educacional ainda oculta na história goiana, possibilitando que ela emerja, seja registrada, analisada e passe a fazer parte da memória coletiva da nossa sociedade.

Nosso interesse pelo assunto é de longa data, perpassando desde as inquietações profissionais advindas de alguns anos de experiência na sala de aula como professora no Movimento Brasileiro de Alfabetização -MOBRAL (1980 a 1981), no ensino fundamental de adolescentes, jovens e adultos (1983 a 1996) e no curso de Pedagogia de 1996 até os dias atuais, como professora e pesquisadora na EJA, acompanhando o trabalho das/os estagiárias/os, educadoras/es e educandas/os.

² Na dissertação de mestrado e no livro “A Travessia do Popular na Contradança da Educação”; no artigo “Da educação fundamental ao fundamental da educação” e no livro “O que é o Método Paulo Freire”; e nas dissertações “MEB: uma estratégia de comunicação com o homem do campo” e “Educação Popular e sindicalismo: o Movimento de Educação de Base (MEB) e o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Itauçu/GO”, dos respectivos autores.

Como professora pesquisadora e desenvolvendo projetos de extensão, entre eles o “Projeto Tijuqueiro³” com o subprojeto intitulado “Universidade Pública, Reforma Agrária e Educação Rural”, em que constituímos uma turma de EJA, no Assentamento Tijuqueiro e realizamos cursos de formação continuada, com os educadores do município de Morrinhos, atuantes em sua maioria no meio rural; nas assessorias realizadas à Secretaria Municipal de Educação de Goiânia na EJA, e na formação de educadores/as populares do Projeto AJA-Expansão⁴, temos nos indagado sobre como suscitar elementos importantes na construção de uma práxis pedagógica, crítica e historicamente situada, articulada com os interesses das classes populares, e quais referenciais teóricos a embasariam.

Além disso, o trabalho empreendido na constituição do Museu Virtual da Educação em Goiás⁵ (2000), especialmente na elaboração do link Memória Viva, através da pesquisa Infovias e Educação, possibilitou recuperar alguns fragmentos da história da EJA em Goiás com enfoque nos movimentos populares da década de 1960, particularmente no que diz respeito ao MEB/Goiás: por ser ele um movimento que atingiu maior número de pessoas e municípios goianos; por ter realizado em profundidade a proposta do MEB, com trabalhos concretos que nos permitem avançar nas questões da educação popular e no que se refere à EDA no meio rural. A realização da pesquisa Infovias e Educação apontou que, muito ainda havia para ser pesquisado, porque, em decorrência do contexto histórico da ditadura, documentos e materiais produzidos tiveram de ser destruídos ou ocultados e fatos vividos apagados da memória.

A participação como representante da Faculdade de Educação/Universidade Federal de Goiás -UFG no Fórum Goiano de Educação de Jovens e Adultos (de 2002 a 2006) e na Coordenação Nacional do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA Brasil), representando a Região Centro-Oeste (2001 a 2005), também tem nos levado a refletir, pesquisar e buscar compreender as políticas públicas de EJA, bem

³ Projeto de Desenvolvimento Econômico e Social do Município de Morrinhos, Goiás, tendo o Assentamento Tijuqueiro como Referência para o Programa de Reforma Agrária”, mais conhecido pelo codinome “Projeto Tijuqueiro”.

⁴ Em 2001, devido ao índice apontado pelo Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística -IBGE/2000 de quarenta e cinco mil (45.000) pessoas, acima de 15 anos, analfabetas nesse município, foi criado o Projeto AJA-Expansão, empreendido pela Secretaria Municipal de Goiânia (SME) em parceria com a sociedade civil, universidades, ONG’s e outras instituições. Um projeto de educação popular, que visa oportunizar o início do processo de alfabetização a adolescentes, jovens e adultos, com vistas a garantir-lhes o acesso ao ensino fundamental, e se configura numa bandeira de luta contra o analfabetismo em Goiânia, fazendo parte de uma política pública municipal de combate emergencial e estrutural às situações de exclusão social. Nesse projeto buscamos retomar os princípios político-filosóficos e pedagógicos empreendidos pelos movimentos populares da década de 60.

⁵ O site do museu é www.fe.ufg.br/museu.

como construir coletivamente alternativas para enfrentar os desafios que se nos impõem, nos aspectos financeiros, administrativos e/ou pedagógicos do trabalho em EJA. Além de nos “abrir” para perceber as contribuições que os movimentos sociais apresentam em relação à EJA, desde sua forma de organização, no trato com os sujeitos do processo educativo, nos princípios teórico-filosóficos que os norteiam, dentre outros aspectos.

Foi, portanto, por causa do desdobramento da pesquisa Infovias e Educação, dos estudos por nós realizados sobre a EJA, do Projeto Tijuqueiro, da atuação no Fórum de Goiano de Educação de Jovens e Adultos e na Coordenação Nacional do MOVA Brasil, da prática pedagógica por nós empreendida na formação de educadores populares que atuam na EJA, e ainda por termos interesse pessoal em aprofundar estudos já realizados sobre a contribuição dos movimentos populares de educação dos anos 1960, que propusemos o projeto “Memória viva da educação de jovens e adultos em Goiás: Movimento de Educação de Base da década de 1960”, como objeto de estudo e pesquisa no Curso de Doutorado em Educação, pois constatamos que muito da história da EJA, especialmente aquela relativa aos movimentos de Educação Popular daquele período, e neles, o MEB-Goiás, a história está se perdendo: seja por apagar-se da memória daqueles que participaram desses movimentos, por causa do tempo ou de bloqueios devido repressões vividas, ou ainda porque muitos dos materiais produzidos à época encontram-se guardados em arquivos pessoais, sem que as pessoas se dêem conta da importância desse material para a história da educação em Goiás.

Constatamos através dos estudos e reflexões empreendidos, que dissertações, livros e registros sobre o MEB-Goiás, realizam uma descrição com reflexão teórica sobre as práticas pedagógicas do Movimento. O problema que nos propusemos a pesquisar foi: quais os fundamentos teórico-filosóficos que influenciaram e subsidiaram a Equipe Central e educadores populares do Movimento em Goiás na década de 1960.

Considerando as várias leituras acerca do tema, questões importantes apresentaram-se: que referenciais teórico-filosóficos e políticos foram recebidos pelo MEB-Goiás, da Igreja, dos movimentos estudantis, dos movimentos religiosos e de educação popular, de partidos políticos – como Partido Comunista Brasileiro (PCB), Partido Comunista do Brasil (PCdoB⁶) e Ação Popular (AP) – e de leituras de autores

⁶ O Partido Comunista do Brasil foi fundado em 1922 e passou por vários períodos de ilegalidade no país. Em setembro de 1961, uma Conferência Nacional do Partido decidiu mudar o nome de Partido Comunista do Brasil para Partido Comunista Brasileiro, com vistas a facilitar o registro eleitoral do Partido e sua legalização. Em fevereiro de 1962, João Amazonas, Graciliano, Pomar e outros militantes que haviam sido expulsos ou abandonado o Partido convocaram uma Conferência Nacional e reivindicaram o nome da

internacionais e nacionais da época (como Mounier, Y. Congart, Maritain, T. Chardin, Pe. Leuret, Pe. Vaz, Paulo Freire, dentre outros), bem como de experiências realizadas em outros países? Como esses referenciais se incorporaram às práticas político-pedagógicas empreendidas pela Equipe Central e pelos educadores populares do MEB-Goiás? Diante da recomposição da Equipe Central, em 1963, quais fundamentos teóricos iniciais persistiram e como foram sendo reconstruídos? Por quê? Como a tradição que revestia as práticas da alfabetização e da educação de base, que por sua própria origem eram propostas de integração social, pôde transformar-se em instrumento de contestação? Quais diferenças ideológicas entre os bispos (mesmo aqueles considerados “progressistas”) e os leigos que assumem a coordenação do MEB-Goiás se explicitam? Que novas elaborações teóricas especialmente na educação/alfabetização de adultos e do meio rural foram constituídas no campo da Educação Popular?

Assim, o objetivo da pesquisa foi investigar quais os fundamentos teórico-filosóficos, advindos de autores, movimentos sociais/educação popular e/ou experiências nacionais e internacionais influenciaram e subsidiaram a Equipe Central (coordenadores e supervisores) e monitores/líderes do MEB-Goiás na construção da prática político-pedagógica desenvolvida com os trabalhadores rurais, na década de 1960.

Para situar o objeto de nossa análise é preciso considerar que o contexto histórico nacional da década de 1960 era de crise, advinda desde o colapso da hegemonia da classe dominante, as oligarquias dominantes, em 1930, quando setores descontentes associaram-se à classe média urbana, e assumiram o poder: como conseqüência houve a intensificação da urbanização e da industrialização no Brasil, provocando, entre outros aspectos, o aumento das migrações para as grandes cidades e mudanças significativas no meio rural. A implementação do modelo de substituição de importações de produtos manufaturados, que se desenvolveu aceleradamente no período de 1930 a 1962, passou por várias flutuações e exigências de recomposição das relações de produção e padrões de dominação, o que levou a sucessivas crises políticas, demonstrando o conflito crescente entre o nacionalismo desenvolvimentista e independente, a preservação de vínculos e compromissos com a sociedade tradicional e com o sistema político-econômico internacional, até que o Golpe Militar de 1964

antiga organização, Partido Comunista do Brasil, compondo o denominado PCdoB e provocando uma nova cisão no PCB (RODRIGUES, 1986).

assinalou para a transição de um novo modelo: o de desenvolvimento econômico associado, envolvendo uma nova concepção de interdependência econômica, política, cultural e militar, com a América Latina e os Estados Unidos da América, garantindo a hegemonia da burguesia industrial associada ao capital internacional.

Neste contexto encontrava-se Goiás, um Estado agrário que, no período de 1961 a 1964, Mauro Borges Teixeira, com sua política de modernização conservadora, nacionalista-desenvolvimentista, atuou com planejamento⁷ e justiça social. Era um governo⁸ que apesar de ter sua base de sustentação na grande propriedade agrária, aceitava as reformas de base e a limitação do capital estrangeiro. No campo educacional os índices eram alarmantes, pois o Estado contava com 65% da população analfabeta, e daqueles que conseguiam se matricular no ensino fundamental, 69% evadia, além de contar com um quadro de professores em sua maioria leigos (70%). Se no meio urbano o atendimento educacional era deficitário, no meio rural era quase inexistente. Além disso, o Estado, com a Marcha para o Oeste, a ampliação dos latifúndios, cada vez mais expulsava para o norte ou para as cidades os pequenos proprietários e demais trabalhadores rurais, que viviam em condições degradantes, intensificando os conflitos pela posse da terra.

Na tentativa de compreender o MEB nesse contexto goiano, esse estudo de caso utilizou-se da metodologia construída em pesquisas qualitativas. Os dados empíricos coletados através de entrevista e análise documental foram cotejados com os aprofundamentos teórico-práticos presentes na bibliografia consultada, buscando compreender a trama do que ocorreu numa situação social, como a que se insere o

⁷ Foi o primeiro governo com plano de gestão, o “Plano de Desenvolvimento Econômico de Goiás”, conhecido como Plano Mauro Borges (PMB), por meio do qual além de realizar um diagnóstico da estrutura sócio-político-econômica e cultural do Estado, implementou investimentos em infra-estrutura, tais como: estradas, energia elétrica, abastecimento de água, esgoto sanitário, salubridade, educação, saúde e o aumento da produtividade na agricultura e pecuária. Esse governo através de organismos como o Instituto de Desenvolvimento Agrário de Goiás (IDAGO), Secretaria do Trabalho e Ação Social (SETAS), e da Superintendência da Reforma Agrária (SUPRA), delineou uma política agrária que atuava no sentido de encaminhar a questão da posse da terra, direcionada principalmente, por uma política de colonização (Colônias Agrícolas e os Combinados Agro-urbanos) e sindicalismo rural dos trabalhadores. E ainda criou vários órgãos estatais ou de economia controlados pelo Estado, entre eles o Consórcio de Empresas de Radiodifusão e Notícias do Estado (CERNE), que apoiava por meio do Instituto de Cultura Popular (ICP), os movimentos de educação e cultura popular à época. Portanto, foi um governo que, contraditoriamente, empreendeu ações em favor dos grandes proprietários de terras (base de sustentação de seu partido), e, em especial, do povo goiano oprimido, entre eles os camponeses.

⁸ Um governo de coalisão entre o Partido Social Democrático (PSD), de linha conservadora e comprometido com os latifundiários; o Partido Trabalhista Brasileiro, (PTB), que unia as forças políticas dos trabalhadores; e o Partido Socialista Brasileiro (PSB), de pouca expressão, que contava com o deputado José Porfírio de Souza, um dos principais líderes dos posseiros como seu representante e ainda tinha o apoio do governo federal.

objeto em questão, de forma que possibilitassem captar o movimento dessa realidade em suas diversas nuances e os referenciais teóricos que a embasaram. Sabendo da complexidade e variedade de dados a serem obtidos, visto que queremos ter o alcance multidimensional das influências recebidas e (re)elaboradas, recorreremos a fontes orais e escritas (livros, textos, teses e dissertações científicos, literatura regional e internacional, poesias, músicas, documentos oficiais ou não), a técnicas de pesquisa etnográfica que se complementam: entrevistas, depoimentos e diálogos (com o apoio de recursos eletrônicos como gravadores, máquinas fotográficas e filmagens), os quais foram utilizados com a autorização dos sujeitos entrevistados. Assim realizamos análises documentais e tivemos acesso a narrativas orais e escritas que recuperam, nas histórias de vida daqueles que viveram e construíram parte da história do nosso Estado, os referenciais teóricos que subsidiaram a prática político-pedagógica empreendida, no MEB/Goiás.

Neste estudo fez-se necessário, desde a fase exploratória à redação do texto, reunir as informações e analisá-las, sendo as mesmas disponibilizadas aos informantes a fim de que manifestassem suas reações sobre a relevância e a veracidade do que estava sendo relatado (LÜDKE e ANDRÉ, 1986). Foram realizados, além de diálogos com “portadores de tradição⁹”; pesquisa documental; estudo e análise de documentos que foram preservados e publicações que tratam sobre o Estado; a Igreja Católica; os movimentos sociais do campo, estudantis e religiosos; os partidos políticos da época; o MEB e o MEB/Goiás; entrevistas com pessoas que participaram na equipe central e educadores populares do MEB-Goiás e da coordenação nacional do MEB, inclusive colhendo depoimentos sociológicos de história de vida (BOGDAN e BIKLEN, 1994), com vistas a apreender e compreender – através da reconstituição da atuação militante e profissional das pessoas nas organizações e movimentos populares de que tenham participado –, os acontecimentos marcantes e as influências significativas de outras pessoas sobre si próprias e suas perspectivas de vida, que fundamentaram sua práxis no Movimento em Goiás.

Na fase exploratória da pesquisa, tendo por base os estudos teóricos efetivados – a partir de estudos documentais e após ouvirmos alguns “portadores-de-tradição” (THOMPSON, 1992, p. 51) que atuaram no MEB-nacional e na Equipe Central do MEB-Goiás, localizando o depositário¹⁰, o guardião da “tradição” do grupo,

⁹ São os depositários e guardiões da história, inclusive de documentos do grupo.

¹⁰ Do MEB nacional e da Equipe Central do MEB-Goiás dialogamos várias vezes, além de entrevistarmos, Osmar Fávero e Alda Maria Borges Cunha, respectivamente.

compondo uma rede de quem deveria ser entrevistado – a opção inicial era entrevistar três representantes da equipe nacional (coordenadores pedagógicos que atuaram diretamente na formação e/ou supervisão/acompanhamento do trabalho do MEB em Goiás ou que produziam materiais didáticos de subsídio teórico para as equipes estaduais); sete da equipe estadual (a coordenadora do Movimento em Goiás, duas supervisoras que atuaram desde a implantação do Sistema Tele-Radiofônico em Goiás – Setergo, e outras que se destacaram como locutoras, na parte didático-pedagógica e teórica e um membro da equipe do Sindicalismo Rural); além de três monitores que atuaram e se destacaram no MEB-Goiás; e um representante dos movimentos JUC, Centro Popular de Cultura de Goiás (CPC-GO) e AP que tiveram interferência no MEB-Goiás.

Ao realizarmos os contatos, em âmbito nacional obtivemos a disposição de duas pessoas, sendo uma delas considerada “[...] o guardião” (Alda¹¹, entrevista, 12/06/2008) do material do MEB, pois: “Todo mundo acaba dando essas coisas pro Osmar [...] como é a pessoa mais organizada que eu conheço, ele deve ser a pessoa que tem mais material do MEB, porque ele guardava tudo, catalogava...” (Maria Alice, entrevista, 12/06/2006). Quatro membros da Equipe Central do MEB-Goiás não aceitaram realizar a entrevista, algumas por problemas de saúde, outras por não gostarem de falar sobre o assunto. Inclusive uma pessoa entrevistada nos disse: “[...] eu não sei traduzir direitinho, se foi a grande decepção... eu tive algum tempo que eu tinha dificuldade de falar em MEB” (Isa, entrevista, 17/08/2006), fato que perdurou por longo tempo, e só mais recentemente tem conseguido vencer esta barreira, contando com a ajuda de alguns companheiros da época. Em suas palavras, o trabalho no MEB-Goiás,

[...] era uma coisa assim [...] a gente [...] dedicava muito a vida da gente nisso [...] dedicação exclusiva [...] era uma coisa que te apaixonava, porque você dormia, passava fim de semana, ia a qualquer hora, [...] em qualquer lugar, às vezes ficava na estrada atolado, outras vezes dormia [...], o pessoal cedía a cama pra gente, pra dormir. [...] Então era muito, muito a vida da gente, era realmente apaixonante, [...] aquilo era a vida da gente, a gente era só o MEB. Então eu acho que [...] a gente vê isso cair, machucou muito, foi muito difícil. [...] foi muito ideal, foi muita coisa [...] dilacerada dentro da gente, porque era uma coisa que a gente acreditava realmente, que ia... [...] E eu [...] recebi pessoas da [...] polícia, lá em casa, umas duas vezes. Me procuraram e ficavam fazendo perguntas, repetindo, pra vê se eu caía... sobretudo [...] pra localizar pessoas e sabe. [...] Mas [...] chegou um momento de medo também, muito medo. E sabendo quem estava aí e de vê

¹¹ As pessoas entrevistadas serão chamadas pelos nomes conhecidos no MEB-Goiás, a saber: Alda Maria Borges Cunha –Alda, Maria Alice Martins Brandão –Maria Alice, Maria Isabel Ramos Jubé –Isa, Carlos Rodrigues Brandão – Brandão, Osmar Fávero, José Pereira Peixoto Filho – Peixoto, José Moreira Coelho – José Moreira, Maria Joana Porto – Maria Joana, Oscavú José Coelho – Oscavú, Parcival Moreira Coelho – Parcival, Sebastião Bailão – Bailão.

os companheiros numa situação dessa, [de perseguição, prisão, tortura, exílio]. Chegou aquele tempo também que o Oscavú e os irmãos [...] foram presos. [...] foi o momento mais triste de tudo, que foi pra gente ter que silenciar mesmo” (Isa, entrevista, 17/08/2006).

Após ouvirmos este depoimento, compreendemos o porquê de muitas pessoas que vivenciaram a realização de um trabalho tão importante para nossa história, não se disporem ou não terem condições a/de falar sobre o assunto – como abordaram Michael Pollak (1989) e Maurice Halbwachs (2004), ao tratarem das memórias subterrâneas e silenciadas – quer pelo caráter destruidor e opressor da memória coletiva nacional, que não permite que a memória dos excluídos e marginalizados seja registrada, quer pela *proibição* e, portanto, *clandestinidade* destas memórias, reprimidas e silenciadas durante o período militar pós-1964 no Brasil. O que reforça ainda mais a importância de registrarmos as memórias destes sujeitos, que não devem passar despercebidas, por causa da sua natureza plural e riquíssima, para compor parte da história do Estado goiano, e nela, do MEB-Goiás.

Sabemos que, quando se trata de uma pesquisa educacional que envolve pessoas e faz uso de instrumentos etnográficos, é essencial o aceite dos sujeitos envolvidos. Assim, mediante as colocações das/os professoras/es contatadas/os, reduzimos o universo de nossas entrevistas, sendo realizadas: com dois membros da coordenação nacional do MEB, a saber, Osmar Fávero (Osmar) e Carlos Rodrigues Brandão (Brandão), tendo o primeiro, participado do segundo curso para ampliar a Equipe do MEB-Goiás, e o segundo acompanhado sistematicamente o trabalho realizado pelo MEB-Goiás a partir de 1963. Da Equipe Central do Movimento em Goiás, entrevistamos Maria Alice Martins Brandão¹² (Maria Alice), Maria Isabel Ramos Jubé (Isa) e Alda Maria Borges Cunha (Alda), sendo que a primeira participou desde a criação do MEB-Goiás ainda enquanto Sistema Tele-radiofônico de Goiás –Setergo, e assumiu a coordenação do Movimento em Goiás a partir de 1962, quando o deixou a então coordenadora Maria Helena de Souza; Isa era supervisora no MEB-Goiás e também participou desde o início da implantação do Setergo, antes da criação do MEB, indo a Natal para conhecer a experiência das Escolas Radiofônicas (EERR) e trazê-la para Goiás, juntamente com Maria Helena; e Alda, também supervisora a partir de 1963, por muito tempo foi locutora da rádio e considerada pelas duas anteriores como uma das que contribuía na tradução do referencial teórico em processos pedagógicos.

¹² Nesta entrevista houve em alguns momentos a participação de Alda e Brandão.

Entrevistamos ainda três monitores da época, Parcival Moreira Coelho¹³ (Parcival), José Moreira Coelho (José Moreira) e Maria Joana Porto (Maria Joana), além de obtermos uma entrevista já realizada por Leusa Alves de Moura e Silva com o terceiro membro da família Coelho, Oscavú José Coelho (Oscavú), falecido em 2005, os quais atuaram com destaque no Movimento. Também entrevistamos José Pereira Peixoto Filho (Peixoto), que não pertencia aos quadros do MEB-Goiás, mas nele atuou por participar do CPC-GO, da União Estadual dos Estudantes Secundaristas (UEE) e da União Nacional dos Estudantes (UNE), bem como da AP, que mantinha vínculos estreitos com o Movimento em Goiás. Além disso, transcrevemos a entrevista de Sebastião Bailão (Bailão), realizada pela pesquisadora Elisabeth Maria de Fátima Borges e disponibilizada para nosso uso nesta pesquisa. Bailão era um camponês que militava no PCB, e fundou o Sindicato Rural de Itauçu-GO, no período em estudo, o qual foi, após o Golpe de 1964, com a prisão do Bailão e cassação da Carta de funcionamento do Sindicato, reativado pelos irmãos Coelho.

Outro desafio encontrado: localizar e reunir o material do MEB/Goiás, haja vista que, com o golpe militar de 1964, houve a destruição de muitos desses materiais por serem considerados pelos militares como subversivos ou por receio das pessoas serem presas, torturadas e exiladas; outros por terem se perdido ou deixados para trás nas fugas emergenciais; por não terem um local seguro para guardá-los; ou ainda por terem escondido tão bem e por longo tempo, estes foram esquecidos e quando reencontrados, como no caso de algumas gravações de programas, haviam deteriorado, conforme expressa o relato a seguir:

[...] Muitos escritos, aulas gravadas, cartazes, registros, anotações se perderam, em função do golpe militar e dos inquéritos a que foram submetidos muitos da equipe, tanto da Equipe Central (Betinha, Cida e eu), pessoal do sindicalismo e monitores, principalmente de Itauçu. Peças de teatro, de cunho popular, programas, relatórios de encontros, de supervisão, anotações de dias de estudo se perderam. Pouca coisa do material pedagógico ficou preservado no MEB nacional. [...] Todos nós nos desfizemos de nossas bibliotecas: livros, revistas, recortes de jornais. E o material que a gente tinha, a nossa própria família, por uma questão até de nos resguardar fez desaparecer esse material. Eu tive que sair do país em 69. Respondo a três processos militares, relacionados de perto ao trabalho do MEB, mesclado às atividades do movimento estudantil e AP junto aos camponeses (Alda, entrevista, 20/09/2006).

¹³ Este foi entrevistado inicialmente por Leusa Alves de Moura e Silva (entrevista realizada em Goianira), e demos continuidade a esta entrevista em Senador Canedo (entrevista, 14/07/2005), cidade esta onde também entrevistamos José Moreira, e no decorrer da entrevista deste, em alguns momentos, Parcival que estava presente, também pedia a palavra.

Obtivemos acesso a um script de aula radiofônica que foi ao ar logo após o Golpe e observamos, em comparação a um relatado por Peixoto Filho (2003) que o processo de silenciamento do MEB-Goiás, apesar da resistência ao longo de dois anos após o Golpe, foi intenso.

Porém, mesmo com as dificuldades acima expostas, conseguimos reunir uma grande quantidade de documentos do MEB Nacional e alguns do MEB-Goiás, nos arquivos da sede do MEB em Brasília; no Centro de Documentação do PROEDES da Universidade Federal do Rio de Janeiro; na Arquidiocese de Goiânia; no Instituto Histórico e Geográfico de Goiás¹⁴; e em arquivos pessoais dos professores José Pereira Peixoto Filho, Osmar Fávero, Elisabeth Maria de Fátima Borges, Maria Isabel Ramos Jubé e Alda Maria B. Cunha, que gentilmente nos proporcionaram o acesso a tais documentos. Contudo, no material encontrado outro desafio, a partir do Golpe de 1964, alguns scripts das aulas e programas veiculados, graças à repressão, foram censurados pela própria equipe que passou a não descrever tudo que seria dito no ar:

Nosso registro, também, sofreu alteração. Em 65, 66 há programas redigidos pela Cida e por mim, contendo itens, tópicos genéricos, anunciando notícias, com destaques apontados, mas sem o texto redigido. O programa todo é feito de itens e cortina musical: o desdobramento, o conteúdo do texto era feito por nós duas, durante a locução do programa, porque o texto já não estava redigido, eram só dicas daquilo que a gente ia falar e as falas eram feitas na hora, do jeito que era possível fazer, no contexto do dia (Alda, entrevista, 20/09/2006).

De posse dos dados que conseguimos obter, estes foram analisados sistematicamente, sob a luz do referencial teórico pautado nas leituras de autores como Amado (1996), Beisiegel (1974), Bezerra (1980), Brandão (1980, 1994), Cardoso (1963), Castro (1992), Chardin (1978), Fávero (1983; 2002; 2006), Freire ([1962]; 1963; 1967; 1987), Góes (1980), Gramsci (1978; 1988), Guimarães (1988), Ianni (1965, 1978), Kadt (2003), Lima (1979), Lima e Arantes (1984), Mounier (1964; 1971), Paiva (1984; 1987), Peixoto Filho (1985; 2003), Pessoa (1999a; 1999b), Pierrard (1982), Queiroz (1976), Rapôso (1985), Sigrist (1982), Silva (2006), Pe. Vaz (1962; 1963), dentre outros, que falam sobre a história de Goiás e do Brasil, o campesinato goiano, a Igreja Católica e seus movimentos, o papel do Estado, relação Estado-Igreja, bem como os movimentos sociais e de educação popular dos anos 1960, entre eles o MEB, e alguns do MEB-Goiás.

¹⁴ O Instituto Histórico e Geográfico de Goiás, situado à Rua 82, esquina com a 83, no Centro de Goiânia, possui um amplo acervo de livros, jornais etc.

Como aporte para a construção deste campo metodológico, apropriamo-nos também de conhecimentos do campo da história oral. Os diálogos estabelecidos com as pessoas que vivenciaram a história do MEB e do MEB-Goiás foram fundamentais para a compreensão da dinâmica do Movimento. Dessa forma, foi possível captar informações, modos de ver e sentir o mundo e o trabalho realizado no Movimento em Goiás, que não encontraríamos em nenhum outro registro. Confrontamos as informações obtidas nas conversas e entrevistas entre si e com outras fontes adquiridas, pois acreditamos que todos os tipos e formas de documentos constituem para o pesquisador sinais, representações e marcas sobre o passado vivido e com os quais se (re)constrói o conhecimento. Tomamos nesta pesquisa a memória como trabalho, (re)construção do passado, assim como entendemos ser o real uma construção cultural e não algo que se desvela natural e evidentemente, de forma clara e objetiva aos nossos olhos, mas como a produção de um determinado grupo, é portanto, compreender a memória para além de reminiscências e entendermos o documento como um registro, uma construção. Nesse sentido, quando nos dispusemos a trabalhar com relatos orais como fonte histórica, fez-se imperiosa a necessidade de uma prática de procedimentos analíticos que permitissem dialogar com os documentos, descortinando relações e o cotidiano. No entanto, ainda sentimos falta, especialmente no 4º capítulo, de relatos que apontassem contradições e disputas vivenciadas, que por ventura poderiam ter sido explicitadas tanto nas entrevistas realizadas, quanto com aqueles que por motivos diversos não se dispuseram a relatar a história do MEB-Goiás.

Assim, a par dos debates sobre fontes e fontes orais, apoiamos nossa pesquisa em autores como Lüdke e André (1986), Pollak (1989), Thompson (1992), Bosi (1994), Bogdan e Biklen (1994), Minayo (1994), Simson (2000), Halbwachs (2004) e vários outros que contribuíram sensivelmente para tornar a pesquisa oral um rico acervo documental.

Utilizamos poesias, músicas e a literatura como fontes históricas por compreendermos, assim como Pessoa (1996), Araújo (2005), Caldart (1987), e outros, que elas não se configuram em criação casual do autor, mas um trabalho de produção cultural que manifesta a realidade na qual o autor se insere, realizando uma interlocução com seu contexto social, e fazendo emergir as significações sociais apreendidas nas suas relações com a sociedade. Portanto consideramos que as produções artísticas e literárias são expressão histórica da realidade social da qual são originárias e, portanto, podem fornecer elementos que subsidiem estudos acerca da realidade à qual se relacionam e,

por meio delas podemos apreender fatos, sentimentos, saberes... recriados criativa e sensivelmente, para o entendimento e captação de diversos aspectos da realidade.

A tese se estrutura em quatro capítulos. O capítulo I busca elucidar as influências do pensamento católico no contexto estudado para compreender como isto influenciou no MEB-Goiás. Ele aborda a Igreja Católica, sua evolução, bases teológicas, relações Estado-Igreja e o MEB, focando em sua ação no meio urbano operário e estudantil, e o papel do leigo nesse processo; a ação da Igreja no meio rural e sua opção pelos trabalhadores rurais; assim como a visão religiosa dos “irmãos Coelho”, trabalhadores rurais e monitores do MEB-Goiás.

No capítulo II trouxemos os movimentos sociais e de Educação Popular de adultos em Goiás e no Brasil, nos anos 1950 e início dos anos 1960, com vistas a apreender as raízes do MEB-Goiás e as influências teóricas deles advindas, abordando os subtópicos: Movimentos sociais do campo, Movimento estudantil; Ação Popular Movimentos de Educação Popular e antecedentes históricos do MEB-Goiás; Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos - CEAA; Campanha Nacional de Educação Rural - CNER; O Sistema Radioeducativo; Movimento de Cultura Popular (MCP) e o Sistema Paulo Freire; CPC de Goiás e ICP do CERNE.

Nos capítulos III e IV discutimos sobre o MEB: sujeitos e práticas e a análise teórico-educacional do MEB em Goiás. O capítulo III situa a criação do MEB nacional, as origens do MEB-Goiás enquanto Sistema Educacional Tele- Radiofônico de Goiás – Setergo, sua estrutura, os cursos, o referencial teórico utilizado e a prática desenvolvida até 1962, com destaque para o 1º Encontro Nacional de Coordenadores do MEB. No capítulo IV abordamos as mudanças ocorridas no Movimento em Goiás: a recomposição da Equipe Central do Movimento em Goiás; os treinamentos da Equipe Central e dos monitores do MEB-Goiás; os fundamentos teóricos que se incorporaram às práticas empreendidas a partir de 1963, que possibilitaram reconstruir o Movimento, com “respeito, enraizamento de esperança como princípio de vida” (Alda, entrevista, 20/09/2006), em uma aprendizagem ético-político-pedagógica para aquele conjunto de pessoas da Equipe Central, monitores/líderes e demais trabalhadores do meio rural, com vistas à percepção das suas possibilidades de organização, de exercício de autonomia, de luta pela transformação da realidade social.

Na pesquisa realizada, consideramos importantíssimo ouvir aqueles que outrora viveram no meio rural a experiência da educação popular, com todas as suas dificuldades para não só interpretá-la à luz dos referenciais teóricos veiculados pelo

MEB-nacional, Equipe Central em Goiás e demais movimentos de que participavam, mas agir como o jardineiro que prepara a terra e as mudas, prevendo um futuro, a partir do olhar sobre o passado e o cultivo do presente. Trata-se, pois, de rever o passado, buscando a sua cotidianidade, a sua inteireza, reconstruindo-o no presente, restituindo à história seu verdadeiro movimento, ouvindo nela não apenas os “heróis”, os doutores, mas o povo em sua concretude, pois como diz o título e a letra da música escrita nos anos 1960, por José Moreira (entrevista, 14/07/2005), “*Pobre também é gente*”.

Devido à importância do MEB-Goiás na história da educação em nosso Estado, com seu conjunto de referenciais teóricos, práticas e elaborações vivenciadas ao construir, utilizando o rádio, uma proposta educativa para/com os trabalhadores rurais nos anos 1960, é que convidamos você a (re)ver a dinamicidade do passado registrada nas memórias daqueles que ajudaram a fazer essa história, lendo as páginas que se seguem.

CAPÍTULO I

IGREJA CATÓLICA: EVOLUÇÃO, BASES TEOLÓGICAS, RELAÇÕES COM O ESTADO E O MEB

Apresentaremos neste capítulo alguns aspectos da evolução do pensamento da Igreja Católica no Brasil, suas bases teológicas, movimentos a ela vinculados e a relação Estado-Igreja que proporcionou o surgimento do MEB, mantido por estas duas instituições em âmbito nacional.

A Igreja Católica no Brasil, que durante a Colônia e Império caminhou de mãos dadas com o Estado, apesar das dificuldades impostas pelo Marquês de Pombal, passou por um período de distanciamento do poder estatal no início da República:

A Igreja perde por toda parte o seu poder, baseado anteriormente numa delegação implícita aos senhores de escravos que impunham à sua escravaria a religião católica fazendo-a batizar e participar, vez por outra, da missa e das festas religiosas. As elites afastam-se da Igreja, encontrando no liberalismo, no protestantismo e no positivismo o substituto para a visão de mundo proposta pelo catolicismo. A franco-maçonaria oferece um quadro social substitutivo para as Irmandades e Ordens Terceiras. A Igreja não é mais vista como fonte possível de legitimação do poder do Estado, mas contrária a ele (BEOZZO, 1986, p. 276).

Quando o Estado deixou de exercer sua tutela sobre o catolicismo brasileiro, estabeleceu-se um controle maior de Roma e aprofundou-se a romanização por influência ideológica das congregações religiosas. Dos anos 1920 aos anos 1960 o pensamento eclesial da Igreja Católica sofreu uma grande transformação. As novas idéias que floresceram advinham do retorno às fontes originárias (da bíblia e da Igreja nos primeiros séculos da era cristã) e da necessidade de responder às novas exigências do mundo moderno, tais como: as alterações na estrutura familiar, o contexto industrial, o surgimento da classe operária, a luta pela paz frente às guerras mundiais. Tratava-se

de uma renovação teológica numa perspectiva da Doutrina Social da Igreja, que buscava responder/confrontar com a ideologia marxista, o humanismo cientificista, o nazismo, o fascismo, os questionamentos frente ao posicionamento da Igreja.

A partir de 1930, a Igreja Católica no Brasil sob uma nova etapa da cristandade¹⁵, e diante da crise de legitimidade do Estado oligárquico liberal, começou a absorver o populismo e o desenvolvimentismo nacionalista, num processo lento de transição para o “nacionalismo católico”, buscando o reconhecimento, pelo Estado, da Igreja Católica como religião oficial do povo brasileiro e em âmbito nacional, em troca do apoio desta ao poder político estatal. Sob a ação do Cardeal Dom Sebastião Leme, do Rio de Janeiro, houve uma intensa reivindicação da retomada do espaço da Religião Católica como a religião oficial do país, que havia sido perdido. Para atingir seus objetivos o Cardeal mobilizou algumas lideranças como Jackson de Figueiredo, Pe. Leonel Franca e Alceu Amoroso Lima para atuarem junto às elites intelectuais.

A fim de garantir que o Estado assegurasse os “direitos da Igreja”, esta optou pela educação das elites – criando em 1932 o Instituto Católico de Estudos Superiores, a Confederação Católica Brasileira de Educação (1933) e a Universidade Católica (1942) – e atuou de forma unida e organizada para pressionar o governo. Para tanto constituiu, em 1932, a LEC (Liga Eleitoral Católica) enquanto instrumento de pressão católica; a Ação Católica (AC) e os Círculos Operários, enquanto preocupação da Igreja em firmar sua influência junto ao laicato. Nas eleições de 1933 a LEC demonstrou a sua força:

A LEC era um organismo eclesialístico suprapartidário. Tinha como objetivos: 1º - instruir, congregar, alistar o eleitorado católico; 2º - assegurar aos candidatos dos diferentes partidos a sua aprovação pela Igreja e, portanto, o voto dos fiéis, mediante a aceitação por parte dos mesmos candidatos, dos princípios sociais católicos e o compromisso de defendê-los na Assembléia Constituinte.

[...] a maioria dos deputados eleitos girava na órbita da LEC... A atuação direta da Igreja, através de um mecanismo de pressão como a LEC, a vitória esmagadora que ela conseguiu, as possíveis repercussões do “voto dirigido” dos católicos, tudo isso assustou o governo, os políticos e os coronéis (LUSTOSA, 1977, p. 68-69).

¹⁵ Até esse período a perspectiva eclesiológica que havia, tomava a Igreja como uma instituição de salvação individual, desvinculada do aspecto social; a qual passa a conviver com outra, a de tomar a Igreja como Corpo Místico de Cristo, acentuando seu aspecto comunitário, e privilegiando as atividades educacionais às elites, fornecendo-lhes valores evangélicos, sob o pressuposto que estas os estenderiam às camadas populares; nos anos 1950/1960, a Conferência Nacional de Bispos do Brasil (CNBB) e os Movimentos da Ação Católica Brasileira, retomam a concepção anterior e acrescentam a esta, a noção de Igreja como participação na comunhão da santíssima trindade, cuja missão recuperava a perspectiva cristã de transformação histórica da sociedade. Houve ainda uma concepção que perpassou também os anos 1960, mas que contou com poucos adeptos, porém bastante atuantes na Igreja, foi a de simbiose entre Igreja e sociedade civil.

Esta força da Igreja, apresentada na Constituinte, deixou-a em posição privilegiada: ela foi oficialmente reconhecida e passou a preencher funções que competiam ao Estado, dando apoio a este, especialmente no setor trabalhista, através dos "Círculos Operários" e em troca o Estado a apoiaria, sempre que possível (CURY, 1982). Estes Círculos Operários espalharam-se por todo o Brasil e representavam a ala direita da Igreja. Por outro lado o governo apontou para a organização de sindicatos como órgão em colaboração com o poder público, reprimindo as pretensões de uma direção autônoma da classe operária (e do movimento operário de esquerda), num quadro de lutas de classes, mas a legislação aprovada em março de 1931, também impedia a criação de sindicatos confessionais.

Diante dos privilégios obtidos pela Igreja, especialmente no campo educacional direcionado para as elites, o movimento liberal mobilizou uma bandeira de luta em prol da escola pública, laica e gratuita. O movimento de educadores e intelectuais liberais lançou, em 1932, o *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova* cobrando do Estado que assumisse o seu papel, frente ao processo de educação pública e democrática. Em contraposição a este movimento liberal a Igreja criou em 1933 a Confederação Católica de Educação (CCE), para defender seus interesses.

O projeto populista acabou facilitando uma reconciliação da Igreja com o Estado e com as classes dominantes: enfraquecidas as oligarquias agrárias, amenizaram-se os ataques antiliberais por parte da Igreja e os discursos anticlericais por parte da burguesia dos liberais. O projeto populista de Vargas precisava do auxílio da Igreja, ou pelo menos, não tê-la como inimiga, uma vez que representava quase toda a população brasileira que se declarava católica (KOLLING, 2000, p. 111).

Frente a este posicionamento do Estado e da força obtida na eleição dos constituintes, a Igreja teve sua posição contemplada na Constituição de 1934, tanto no que concerne aos sindicatos – cujo artigo 120 reconhecia os sindicatos e associações, assegurando-lhes a pluralidade e a autonomia – quanto ao ensino religioso em que o artigo 153 previa: o ensino religioso como matéria obrigatória nas escolas públicas de ensino primário, secundário, profissional e normal, de frequência facultativa. Em 12 de maio de 1941 o Decreto federal nº 7164, reconhecia o Círculo “[...] como órgão técnico e de assessoramento do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, tornando-se, se não formalmente, pelo menos na prática, uma agência governamental no meio operário” (BEOZZO, 1986, p. 315).

O segundo pós-guerra colocou para a Igreja Católica, graves e novos problemas¹⁶ que possibilitaram o questionamento sobre o significado religioso do homem e deste no mundo, e levou a Igreja a ver a necessidade de superação da miséria e do empobrecimento do povo. Numa época de tomada de consciência em âmbito mundial, da realidade do subdesenvolvimento e das mazelas provocadas pelo capitalismo, setores da Igreja e parte de grupos católicos organizados iniciaram um deslocamento no sentido de uma aproximação das camadas populares¹⁷ (urbanas e rurais) desenvolvendo um conjunto de práticas que indicavam uma aliança efetiva com o povo, principalmente dos trabalhadores urbanos e os do campo.

Na França, grandes teólogos como Chenu, Congar e de Lubac, vivenciaram a experiência, posteriormente abortada, dos Padres-operários, que possibilitou uma aproximação do apostolado missionário e influenciou membros da Igreja no Brasil. Ao lado das encíclicas papais no Brasil, pós 1945, o personalismo entrou na Ação Católica por meio de autores da vanguarda cristã, entre eles especialmente Emmanuel Mounier, Lebreton e mais tarde Teilhard de Chardin, os quais buscaremos explicitar suas idéias.

Mounier defendia um personalismo não individualista (não centrado em si mesmo), mas comunitário, ou seja, salientava que a realização da pessoa como tal é na comunidade, ela se constitui na relação com o outro, no mundo: nas relações que estabelece com outras pessoas no meio social comunitário ela vai se interiorizando e exteriorizando num movimento constante de síntese. Ele buscava o cristianismo nas suas raízes compreendendo que “[...] não temos de trazer o espiritual ao temporal: ele já aí está; nossa tarefa é de aí o descobrir e fazê-lo aí viver, propriamente de comungar com ele. O temporal todo inteiro é o sacramento de Deus” (MOUNIER, 1971, p. 23), reafirmando o compromisso do cristão com a história dos homens e no tempo em que vivem. Homem que ao encarnar, confirmava por meio da encarnação a unidade entre o céu e a terra (o espírito e a carne), e ao construir a história da humanidade, caminhava rumo a Deus. Para Mounier, tratava-se de uma única história que envolvia dois pólos o sobrenatural e o temporal.

¹⁶ A expansão do comunismo na Europa Central, na China e em Cuba, que influenciou sobremaneira a América Latina, asfixiada por suas estruturas semifeudais; a posição da América Latina que carecia imensamente de padres e estes, em sua maioria, eram estrangeiros ou saídos da classe privilegiada; a passagem a partir de 1930 da transformação da estrutura agrária-rural para industrial-urbana que rompeu com os meios de transmissão religiosa; e, com o assentamento urbano dos proletariados em contexto de miséria, estes se tornavam cada vez mais pagãos

¹⁷ Esse processo de aproximação do povo teve seu auge com a declaração da opção da Igreja pelos pobres, em 1979, no documento de Medellín e Puebla.

Tratava-se de um novo período, com um novo papel atribuído aos leigos, numa Igreja que passava a ser vista como “[...] organismo visível através do qual Cristo vive e age neste mundo”, conforme falava Pe. de Montcheuli (apud PIERRARD, 1982, p. 270). Uma Igreja que mostrava, com força, as responsabilidades de um laicato:

Emmanuel Mounier, em *Feu la Chrétienté* (1950), conclamava o cristianismo, na hora das massas a tornar-se plebeu. Quanto ao cardeal Suhard, em sua célebre carta pastoral de 1947, *Avanço ou Declínio da Igreja*, não via possibilidade de renovação cristã num mundo materialista a não ser através do engajamento total do cristão leigo na vida da sociedade. A honra de definir por fim o leigo à luz do Evangelho e das necessidades modernas coube ao pe. Congar: “Um leigo é um homem para quem as coisas existem, para quem sua verdade não é como engolida e abolida por uma referência superior. Porque para ele, cristãmente falando, o que se trata de referir ao Absoluto é a realidade mesma dos elementos deste mundo, cuja forma exterior passa” (PIERRARD, 1982, p. 270).

No período de 1939 a 1958, sob as orientações do Papa Pio XII, foi instituído um novo papel ao leigo na Igreja, um laicato com responsabilidades de engajamento total com a vida em sociedade, e tanto Emmanuel Mounier, quanto Pe. Yves Congar conclamavam aos leigos a lutarem pelas causas do povo (PIERRARD, 1982). A filosofia por eles apregoada despertou na AC e na Ação Católica Brasileira (ACB) direcionar seu olhar para a realidade social das classes populares, deixando de lado a concepção individualista de salvação e apontando para uma perspectiva de homem numa dimensão comunitária, na relação com as estruturas sociais e com os outros homens, com os quais se comunica amorosamente.

A Igreja Católica, que no campo educacional por meio do episcopado e congregações religiosas, empreendia uma vasta atuação junto às elites, contraditoriamente, a partir do estímulo das Encíclicas da Doutrina Social Católica, por meio da Ação Católica – que via esta ação educativa até então realizada muito de acordo com o projeto do governo, de caráter elitista e não promovendo efetivamente a democratização do ensino – começou a dar maior atenção aos movimentos populares emergentes (e em especial à educação popular); bem como a lutar pela manutenção do ensino religioso nas escolas públicas de nível primário, colegial e secundário (haja vista que os liberais a ele se opunham) e a combater a ameaça do comunismo.

Nesse período a realidade sócio-econômica dos trabalhadores urbanos e rurais era aviltante, e com a aproximação da Igreja junto ao povo brasileiro e da América Latina, iniciou-se uma dura tomada de consciência desta, da transformação das estruturas e de certa descristianização “[...] cuja gravidade foi demonstrada pelas

reflexões e pelos trabalhos de sociólogos religiosos, de pastores [...] e de missionários” (BEOZZO, 1986, p. 269).

1.1 – A Igreja no meio urbano operário e estudantil – a JOC, JEC e JUC – e o papel do leigo nesse processo

Desde 1903 os católicos em âmbito internacional instalaram a AC que se estendeu para o mundo, ligando-se à democracia e agrupando-se às massas. O Papa Pio XI no decorrer do seu pontificado (1922-1939) incentivou o apostolado leigo, mediante cartas e recomendações a bispos de vários países, com vistas à criação de movimentos leigos, compondo em conjunto a Ação Católica.

Dom Sebastião Leme publicou, em 1923, o livro *Acção Catholica*, com instruções para a organização e funcionamento de Comissões Permanentes da Confederação Católica do Rio de Janeiro. Aos moldes da AC internacional surgiu, em 1924, a Juventude Operária Católica (JOC), enquanto primeiro grande passo da Ação Católica, atuando com leigos em pequenos núcleos de lideranças, sendo que, com o fim do Estado Novo, os Círculos perderam influência, mesmo dentro da Igreja, e cada vez mais o trabalho passou a ser realizado pela JOC e pela Ação Operária Católica para os operários adultos; em 1928 foi criada no Recife, a *União dos Moços Católicos* e em 1932, a *Juventude Feminina Católica* (JFC). Em 1930 surgiu no Rio a Ação Universitária Católica. Estes movimentos estenderam-se por algumas capitais do Brasil, mas eram experiências esparsas e desarticuladas, que recebiam o nome de Ação Católica, assim como outras atividades pastorais, confundindo suas ações.

O leigo passou a ter um papel significativo na Igreja Católica. As ideologias e a religião européia, sobretudo de Roma, “[...] influenciaram as posições no Brasil e a Igreja perdera a iniciativa para o Estado e para outros grupos da sociedade” (BEOZZO, 1986, p. 275). Buscando sua reafirmação esta Igreja abriu espaço para movimentos leigos, entre eles, no Brasil, com vistas a demarcar um campo próprio da AC, em 1935, Dom Sebastião Leme criou, oficialmente, a Ação Católica Brasileira¹⁸.

Os primeiros Estatutos Gerais da Ação Católica Brasileira, elaborados sob o modelo da Ação Católica Italiana e aprovados pelas congregações romanas, obedeciam aos critérios de sexo e idade: Homens da Ação Católica; Liga Feminina de Ação Católica; Juventude Católica Brasileira; e JFC. Estes estatutos admitiam a existência da

¹⁸ A Ação Católica Brasileira era por muitos conhecida e mencionada como Ação Católica.

Juventude Estudantil Católica (JEC), Juventude Estudantil Católica Feminina e da JUC, que posteriormente, juntamente com a JOC – agia sobre a opinião pública através da imprensa e informação –, passariam a funcionar independentemente da Juventude Católica Brasileira.

A ACB teve por base o Centro D. Vital, e orientou-se inicialmente pela denominada *romanização*, conforme o padrão italiano da AC, de cunho anticomunista¹⁹. Tal modelo consistia numa estrutura conservadora, a exemplo da própria Igreja da época, com tendências políticas de direita, que foi reproduzido no Brasil ao longo dos anos 1930. Foi um período em que a ACB primou mais pelos estudos que pela ação, saindo de seu princípio básico: a formação na ação.

Esta avaliação, juntamente com a influência de outras experiências que a ACB tomou conhecimento, levou a uma nova redação dos Estatutos, que foram aprovados pelo Vaticano em março de 1946 e promulgados no Primeiro Congresso Nacional de Ação Católica, no mesmo ano, mantendo a estrutura por sexo e idade. Até então, a ACB configurava-se em estratégias para trazer os leigos para as práticas dos sacramentos, desvinculadas da realidade sócio-econômica e de classe, agrupando-os em movimentos com trabalhos pastorais com moças, senhoras, rapazes etc. com vistas à arregimentação do rebanho da Igreja.

Alceu Amoroso Lima (também conhecido sob o pseudônimo de Tristão de Athaíde), que substituiu Jackson no Centro D. Vital, inicialmente tomou posição favorável à participação de católicos na Ação Integralista Brasileira, mas aos poucos foi mudando e deu ao Centro um tom de pensamento menos integralista e mais social, em consonância com o pensamento de Jacques Maritain – baseando-se no Humanismo Integral – e sob a influência de Mounier, Lebreton e Chardin entre outros, passando a ter uma posição “mais de esquerda”, cujas orientações despertaram um novo olhar ao modelo de cristandade populista brasileiro, que se refletiu na reordenação da ACB segundo o modelo francês-belga, bem como levou muitos católicos brasileiros a optar pelo catolicismo mais social em detrimento do catolicismo nacionalista reacionário.

¹⁹ No quadro internacional, com a Revolução Soviética, setores reacionários de vários países encaminharam para o fascismo. No Brasil organizou-se o integralismo, uma versão cabocla do fascismo europeu. Segundo LIMA e ARANTES (1984): “A Igreja se dividiu face ao integralismo. Houve padres [...] que tiveram militância ativa na Ação Integralista. Sete padres participaram da Câmara dos 400, inclusive o então Padre Helder Câmara. Também houve autoridades eclesiais que fizeram críticas ao integralismo, ao lado da maioria reticente. [...] Posteriormente o] Padre Helder Câmara rompe com o integralismo e passa a defender posições democráticas, terminando mais a frente, por destacar-se como a personalidade mais proeminente da Igreja progressista no período que antecede o Golpe de 1964, aí já na condição de bispo. O mesmo aconteceu com Alceu Amoroso Lima” (p. 26).

A evolução do pensamento de setores da intelectualidade católica repercutiu de tal forma na Ação Católica que, em 1943, os futuros fundadores da reacionaríssima Tradição, Família e Propriedade (TFP), Antônio Castro Mayer, atual Bispo de Campos; Geraldo Proença Sigaud, ex-Bispo de Diamantina; e Plínio Correia de Oliveira, que haviam sido da Ação Católica na década de 30, denunciaram o “modernismo” de que estaria impregnada a Ação Católica (LIMA e ARANTES, 1984, p. 26-27).

Em 1947, o Padre Helder Câmara foi nomeado assistente da Ação Católica e a partir de 1948, a ACB, inicia a mudança para o modelo francês-belga, deixando de ser uma estratégia para garantir a arregimentação do povo para receber os sacramentos e passando a ser um acompanhamento da Igreja junto às pessoas nas suas situações existenciais específicas. Assim, após quatro anos de atividades e avaliação do trabalho realizado com base no Estatuto da ACB que havia sido aprovado em 1946, durante a “Quarta semana nacional da ACB”, em 1950, realizada no Rio de Janeiro, concluiu-se pela necessidade de organização desta, segundo o “meio” em que atuaria. “[...] Surgiram assim a: JAC²⁰ para o meio rural; a JEC para o meio estudantil secundarista; a JIC para o meio independente; a JOC para o meio operário; a JUC para o meio universitário” (SIGRIST, 1982, p. 20). O que demarcou o início de uma nova fase da JUC, como movimento da Ação Católica especializada.

Era o papel da militância sendo enfatizado com sua presença no meio social com vistas à aproximação junto às classes populares, em especial aos trabalhadores urbanos e rurais. Porém este trabalho inicialmente continha ainda uma contradição: uma minoria militante da Igreja que ainda via a realidade brasileira a partir do olhar da *casa grande*, seus padrões culturais, sobrepondo-os sobre a *senzala*, catequizando-a, ensinando os “*ignorantes*”, doando-lhes conhecimentos. A ação junto à classe popular levou à percepção do olhar na perspectiva dos dominantes e dominados. Posteriormente adveio a consciência de que as questões políticas, sociais e econômicas, por serem questões humanas, não se desvinculavam das questões morais e religiosas, juntamente com os ensinamentos dos pensadores anteriormente citados, propiciou o avanço para uma atuação dos militantes *com* as classes populares e não apenas para elas, considerando e valorizando sua cultura, valores, tradições, saberes e a realidade social em que se inseriam, lutando coletivamente para a transformação das estruturas sociais.

A problemática social penetrava cada vez mais os círculos católicos. Lebrecht com suas obras *Dimensões da Caridade*, *Princípios para a Ação*, *Manifesto por uma Civilização Solidária*, *Renovar o exame de consciência*, especialmente *Suicídio ou*

²⁰ Juventude Agrária Católica (JAC), Juventude Estudantil Católica (JEC), Juventude Independente Católica (JIC), Juventude Operária Católica (JOC) e Juventude Universitária Católica (JUC).

Sobrevivência do Ocidente²¹, entre outras, focava estas questões. Em Suicídio ou Sobrevivência do Ocidente fazia uma síntese da situação do mundo no período²², trazendo dados de vários países sobre a miséria, subdesenvolvimento dos países pobres em contraposição ao enriquecimento cada vez maior dos países ricos. Tendo se esgotada a edição, em função ainda da grande procura, e percebendo o caráter técnico da obra que a tornava de leitura difícil e pouco acessível, Lebret produziu uma edição simplificada do mesmo para atingir um público mais amplo, com o título *O drama do século XX: miséria, subdesenvolvimento, inconsciência e esperança*, envolvendo observações e pesquisas sistemáticas empreendidas no Brasil, Colômbia, Vietnam, Senegal, entre outros da América Latina, da África e da Ásia, comparando-as a dos países desenvolvidos como Estados Unidos da América -EUA e União das Repúblicas Socialistas Soviéticas.

Diante do quadro de miséria, subdesenvolvimento, condições subumanas dos povos dos países pobres, do aumento contínuo da população mundial (inclusive devido a luta contra a mortalidade infantil e aumento da longevidade graças a erradicação de doenças, devido a introdução de vacinas, antibióticos e equipamentos de saúde e técnicas sanitárias) e a insensibilidade dos países desenvolvidos frente à situação dos povos por eles explorados, Lebret apontava para a necessidade de cooperação entre os povos (no âmbito individual/comunitário e institucional dos países avançados tanto no campo técnico e econômico) e a justa distribuição das riquezas.

Na visão de Lebret, os países desenvolvidos pouco ou quase nada tinham contribuído para o desenvolvimento dos países pobres, em comparação aos seus recursos, demonstrando sua inconsciência frente à pobreza que assola os homens. Os conceitos de desenvolvimento e subdesenvolvimento, auxílio solidário dos países ricos por meio de apoio técnico-financeiro ao terceiro mundo, a partir do diagnóstico e análise das necessidades e possibilidades para se chegar a uma civilização solidária, humana, responsável, que atuasse junto ao movimento operário e rural tão explorado e que promovesse as massas populares rumo a uma transformação social, política, econômica, religiosa e cultural, foram por ele profundamente tocados. Adveio daí, a

²¹ Esta obra foi publicada em 1958, em Paris, com o título *Suicide ou Survivre de l'Occidente*, com tradução pela Livraria Duas Cidades, e teve as duas edições brasileiras esgotadas em dois anos.

²² Esta obra surgiu após os estudos de Tebor Mende, François Perroux e Josué de Castro, entre outros, que traziam dados a respeito da situação sócio-econômica-cultural e política de vários países do mundo, inclusive do Brasil. Vários dados desta obra foram utilizados na *Fundamentação, Justificação e Mensagem* do Conjunto Didático “*Viver é Lutar*” do MEB, que foram lidos e utilizados como subsídios teóricos pela Equipe Central do MEB-Goiás.

necessidade da luta pelas reformas de base que proporcionariam a todos ter acesso aos bens essenciais, a uma *civilização de economia humana*.

Frente a esta situação a Igreja Católica no Brasil, instituiu na ACB um Conselho Nacional²³ para programar ações específicas para a JUC do Brasil, penetrando fundo nos movimentos libertários dos anos 1950/1960 através de um dos seus braços, elaborando uma prática pastoral libertadora e provocando uma reflexão teológica que possibilitou, posteriormente, o surgimento da Teologia da Libertação.

A ACB através da JEC, JOC e JUC engajou-se no meio social, o que contribuiu para conscientização dos seus membros. A JEC e a JUC, enquanto movimentos estudantis, ganharam maior consistência, definindo melhor seu campo de ação, método, temas de estudos e organização, realizando, em 1950, a Semana Interamericana de JEC e JUC, na linha de Ação Católica especializada, que abordou temas como: “[...] o estudante, apóstolo do estudante; a formação na ação e pela ação; o cuidado com a formação integral; a responsabilidade dos leigos na Igreja; o método: VER, JULGAR E AGIR” (SIGRIST, 1982, p. 20).

As novas lideranças leigas, em especial da JOC e da JUC, contribuíram para uma reestruturação do próprio episcopado. Com a fundação da ACB especializada, um projeto começou a germinar desde 1949, o sonho de haver um órgão que reunisse, sob uma liderança, os bispos brasileiros, de forma a auxiliá-los a enfrentar os complexos e numerosos problemas.

A confluência das décadas de 40 e 50 assistiu a essa procura de novas formas de organização da hierarquia: encontros regionais de bispos começaram a acontecer, ‘à sombra da Ação Católica’, acolhendo o germe de uma união mais efetiva do episcopado brasileiro, culminando na criação da CNBB... (PIERUCCI *et alii*, 1986, p. 354).

Segundo Pessoa (1999a), a ACB contribuiu efetivamente para a criação da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), em 14 de outubro de 1952, com a participação de prelados, sacerdotes, religiosos e leigos engajados, que atuaram decisivamente, entre outros aspectos, no surgimento do MEB em âmbito nacional. O que se confirma nas palavras de Parker (1995) ao falar da regionalização da ACB:

A regionalização da Ação Católica Brasileira é outra medida de caráter organizativo de singular importância para a futura organização da CNBB

²³ A partir da criação deste Conselho a JUC ganhou maior consistência, definiu melhor seu campo de ação, método, temas de estudo e organização. Foi criada uma equipe nacional, que coordenava o movimento em todo o Brasil, foram se constituindo as Equipes Regionais, para oferecer maior unidade e assistência às Equipes Diocesanas e Equipes de Base. Estas equipes eram constituídas de um padre-assistente, dirigentes e militantes. Na Semana Interamericana da JEC e JUC, ficou estabelecido que anualmente realizariam um Conselho Nacional, para programar as linhas de ação da JUC e auxiliar nos trabalhos da coordenação nacional.

(Conferência Nacional dos Bispos do Brasil). Além de chamar a atenção da Igreja do Brasil para a realidade de cada região, com suas características e desafios peculiares, permitiu que se percebesse a compatibilidade da descentralização da organização pastoral com a unidade de visão e de decisões nas questões fundamentais de interesse nacional (p. 289).

Contudo, havia um posicionamento duplamente diferenciado, no que se refere aos caminhos trilhados na busca de solução dos problemas político-econômicos e sociais, pelos sujeitos que atuavam na ACB: enquanto a maior parte da hierarquia da Igreja propunha apenas reformas sociais, a vanguarda, especialmente os leigos, almejava a “revolução brasileira”, ainda que fosse representada por jovens elementos saídos da burguesia, que falavam enquanto intelectuais vinculados com o povo.

Este último posicionamento refletia a influência que o Brasil vinha sofrendo das transformações presentes na América Latina. No final dos anos 1950 e início de 1960, esta viveu um período convulsionado: ocorreu a Revolução Cubana e a tendência revolucionária passou a influenciar outros países da América; para combater esta influência e assegurar o poderio norte-americano neste continente, o Presidente americano John Kennedy lançou o programa *Aliança para o Progresso*²⁴. Segundo Pierrard (2002), “Em 1955, a fundação do Conselho Episcopal Latino-Americano (CELAM) permitiu ao episcopado tomar consciência dos problemas do conjunto de uma civilização inextricavelmente unida ao catolicismo” (p. 268).

Junte-se a estes fatos uma nova forma de ver a atuação do leigo na realidade social, coerente com as encíclicas²⁵ do Papa João XXIII, eleito pelo conclave em outubro de 1958, que passava a ser veiculada. Nestas encíclicas a visão de leigo foi retomada. João XXIII abriu as portas da Igreja, reunindo cardeais, bispos de todos os ritos e países, doutores e mestres de diferentes religiões, com um novo estilo de pontificado – visitando padres, doentes, prisioneiros; demonstrando ser *o pai do povo*, um pastor universal, que dialogava com todas as Igrejas – rompendo barreiras, as quais haviam sido levantadas entre os cristãos.

Das oito encíclicas de João XXIII, duas tocaram mais particularmente a opinião pública: *Mater et Magistra* (15 de maio de 1961), sobre a questão social, e sobretudo o testamento do velho pontífice, a extraordinária “carta aberta ao universo”, *Pacem in Terris* (11 de abril de 1963): [...] cujo tema fundamental, nove vezes retomado, reside nestas palavras: “A paz entre os povos exige: a verdade como fundamento, a justiça como norma, o amor como motor, a liberdade como clima” (PIERRARD, 2002, p. 271).

²⁴ Este programa foi instituído em 1962, num acordo Brasil e EUA, para promover o desenvolvimento do nordeste brasileiro.

²⁵ Encíclicas são as cartas circulares do Papa.

Em 1959, João XXIII convocou um Concílio²⁶ com duplo objetivo: renovar a Igreja Católica face ao mundo moderno no que diz respeito aos costumes e adaptação da disciplina eclesiástica às novas necessidades; e o incremento da fé, preparando a unidade das comunidades cristãs até então separadas. Para sua efetivação foi criado o secretariado para a união dos cristãos e todas as comunidades cristãs não-romanas foram convidadas a enviar observadores ao Concílio Vaticano II²⁷.

O Papa João XXIII presidiu a primeira sessão do Concílio (11 de outubro – 08 de dezembro de 1962), e após sua morte, seu sucessor, o Papa Paulo VI, manteve a convocação da segunda sessão realizada em 29 de setembro de 1963. Na terceira e quarta sessão do Concílio, realizadas respectivamente em 1964 e 1965, foram admitidas mulheres e enviados observadores de Constantinopla, sendo promulgados vários documentos, entre eles: a Constituição Dogmática sobre a Igreja, o decreto sobre o ecumenismo, o decreto sobre as Igrejas orientais católicas e as Constituições *Lumen Gentium* (Luz dos Povos) e *Gaudium et Spes* (Alegria e Esperança), que aqui destacamos, por abrirem a Igreja à participação dos leigos e para o mundo, comprometendo-se com os problemas sociais. As discussões mais importantes giraram, principalmente, em torno da liberdade religiosa; as religiões não-cristãs; o apostolado dos leigos, a Revelação, a Igreja e o mundo contemporâneo, a função pastoral dos bispos, a renovação adaptada da vida religiosa, os seminários, o matrimônio, a vida e o ministério dos padres e as missões, e a educação cristã.

No compêndio do Concílio Vaticano II (VIER, 1976) grandes temas apareceram no seio das discussões sobre a Igreja, a liturgia e o ecumenismo, entre eles podemos ver: a) na Constituição Dogmática *Lumen Gentium sobre a Igreja*: “O povo de Deus” em cujo subtema “Nova aliança e novo povo” (VIER, 1976, p. 48-50) nos reporta a vergonhosa pobreza de dois terços da humanidade – pobres abandonados e deixados fora da Igreja; “Os leigos” (VIER, 1976, p. 76-85) em que nos fala do papel próprio dos leigos na Igreja e nas coisas temporais, em que guiados pelo espírito evangélico atuem na santificação da Igreja e do mundo, na medida em que são

²⁶ O Concílio Ecumênico trata-se de um encontro solene da hierarquia da Igreja Católica, uma assembléia com os bispos e outros preladados detentores do poder jurisdicional – tais como cardeais, patriarcas, arcebispos, abades primazes e gerais das congregações monásticas, superiores gerais das ordens isentas, etc – que são convocados para estudarem e resolverem, em conjunto com o Papa e sob sua autoridade, questões doutrinárias da fé cristã e disciplinares eclesiásticas, de interesse da vida da Igreja e consideradas importantes. As decisões do Concílio são precedidas por investigações universais e representam, de forma mais plena, a autoridade do magistério eclesiástico. As resoluções nele tomadas precisam receber confirmação pontifícia.

²⁷ O Concílio Vaticano II foi assim denominado por ter sido o segundo celebrado na Basílica de São Pedro, no Vaticano, e constituía-se o 21º Concílio Ecumênico da Igreja Católica.

chamados para trazerem a Igreja e torná-la operosa nos lugares e momentos em que apenas através do leigo ela possa chegar, pelo testemunho de sua vida na fé, esperança e caridade; b) na Constituição Pastoral *Gaudium et Spes* sobre a Igreja no mundo de hoje o Concílio apontou a necessidade de demonstrar a solidariedade, respeito e amor aos homens por meio do diálogo sobre os problemas que vivencia, sob a luz do Evangelho; falou-nos especialmente de um tempo em que “O gênero humano nunca dispôs de tantas riquezas, possibilidades e poder econômico. No entanto, ainda uma parte considerável dos habitantes da terra padece de fome e miséria e inúmeros são analfabetos” (VIER, 1976, p. 146); e enfocou que os homens ao perceberem que podem dominar melhor a natureza, se organizar político-social e economicamente, muitos passaram a reivindicar o acesso aos bens que se julgam privados pela inadequada distribuição destes:

Os povos oprimidos pela fome interpelam os mais ricos. [...] Os operários e lavradores não querem somente ganhar o necessário para a alimentação, mas também pelo trabalho cultivar sua personalidade, e mesmo participar na organização da vida econômica, social, política e cultural. [...] Cresce [...] a consciência da dignidade exímia da pessoa humana, superior a todas as coisas. Seus direitos e deveres são universais e invioláveis. É preciso portanto que se tornem acessíveis ao homem todas aquelas coisas que lhe são necessárias para levar uma vida verdadeiramente humana. Tais são: alimento, roupa, habitação, direito de escolher livremente o estado de vida e de constituir família, direito à educação, ao trabalho, à boa fama, ao respeito [...] (VIER, 1976, p. 151, 169).

E os conciliares se posicionam afirmando que:

[...] tudo o que atente contra a própria vida [...], tudo o que viola a integridade da pessoa humana, como as mutilações, as torturas físicas ou morais e as tentativas de dominação psicológica; tudo o que ofende a dignidade humana, como as condições infra-humanas de vida, os encarceramentos arbitrários, as deportações, a escravidão [...] e também as condições degradantes de trabalho, que reduzem os operários a meros instrumentos de lucro, sem respeitar-lhes a personalidade livre e responsável: todas estas práticas e outras semelhantes são efetivamente dignas de censura (VIER, 1976, p. 171).

Além do tema a colegialidade da hierarquia eclesiástica em detrimento do curialismo dos bispos, os excessos de juridicismo da Cúria e, sobretudo, do confronto de posições católicas com as Igrejas separadas, entre os caminhos inovadores traçados pelo Concílio Vaticano II, houve o reconhecimento do pluralismo no interior e exterior da Igreja, e ainda: a confiança depositada nas pessoas e no homem, a destinação comum dos bens sobre a propriedade privada, a devolução do cristianismo religioso original ao mundo, a depuração do conceito de tradição e a ampla abertura da participação ativa do laicato na Igreja. Buscou-se, na verdade, um retorno às fontes originais do cristianismo, com um alargamento do olhar sobre a mensagem do Evangelho. Destacamos ainda, na 3ª secção denominada *Algumas obrigações mais urgentes dos cristãos em relação à*

cultura, a chamada ao dever dos cristãos para trabalhar tanto no setor econômico quanto político, para garantir que fosse colocado em prática o direito de todos à cultura humana, assim como o cultivo da cultura local e o auxílio aos outros para que tivessem acesso aos bens culturais, em especial os trabalhadores rurais, operários e as mulheres que ao longo da história foram alijados das condições de a ela acessarem (VIER, 1976).

A concepção da Igreja a serviço do homem, da “natureza humana” que estava presente no Concílio Vaticano II era de um “[...] homem considerado em sua unidade e totalidade, corpo e alma, coração e consciência, inteligência e vontade” (VIER, 1976, p.145); pois “[...] só o Homem pode ajudar o homem a decifrar o Mundo” (CHARDIN²⁸, 1978, p.16). Segundo este autor, na sua complexificação e interioridade, tem o homem a consciência e liberdade criadora, em união – enquanto expressão do amor –, a capacidade de re-fazer, re-fundir os elementos, trans-formando-os; e é a verdadeira união que diferencia e personaliza o homem. Homem que, para ele, é um centro estruturante e estrutural do Universo. Estruturante porque cria e recria a realidade, através do pensamento e das ações, fazendo história. Estrutural porque compõe a realidade como parte de sua construção, e sobre a qual pode, conscientemente, refletir e intervir. Homem que era por ele visto como ser de simultânea e contraditória coletivização e individuação enquanto pessoa e nesse processo se constitui enquanto tal, de um externo para um interno e vice-versa, proporcionando um efeito de harmonização e simpatia, de totalização humana, entre as diversas singularidades das pessoas que precisam ser ressaltadas.

A interdependência da coletivização e personalização passava pelos direitos humanos que, para Teilhard de Chardin, perpassava a proposta: da pessoa não poder ficar inativa no seio da comunidade; da sociedade proporcionar o pleno desenvolvimento físico e psíquico de cada pessoa; de as forças coletivas não poderem conduzir os homens a deformarem-se ou falsearem-se.

Teilhard de Chardin considerava o pecado enquanto algo coletivo e buscava articular fé e ciência na perspectiva da paleontologia, dentro de uma visão unitária e histórica do mundo: com a primazia do psíquico e do pensamento na construção do universo e o valor biológico ao nosso redor, ele nos falou do universo vindo de uma indiferenciada massa, originando posteriormente os átomos, estes se complexificando,

²⁸ Teilhard de Chardin teve suas obras publicadas apenas após a morte, e em 01 de junho de 1962, o Santo Ofício, publicou no comunicado mensal da CNBB, nº 121, 1962, p. 28, uma admoestação contra as obras de Teilhard de Chardin, por eles consideradas com ambigüidades e mesmo erros graves, no âmbito filosófico e teológico, que lesavam a doutrina católica.

gerando as moléculas e estas dando origem à vida, cujo processo de expansão em um dos estágios chegou aos primatas e posteriormente culminou no homem, o qual pelo aperfeiçoamento da consciência e do espírito se direciona à unificação em Cristo.

Chardin, ao valorizar a história humana articulada à ciência, trazia uma nova perspectiva da criação, que evolutivamente se constituía, com uma grande ênfase no processo educativo, de cuja razão humana consciente permitia ao homem centralizar tudo em volta de si, centralizar sobre si e juntar-se aos outros que o rodeiam. Ele apontava que entre os católicos havia posturas políticas (nacionalistas, marxistas, liberais, etc), filosóficas e religiosas que os diferenciava (e até dividia), mas ainda assim poderiam agir em prol do bem comum da humanidade, atuando na dimensão temporal e histórica, hominizando a terra, na terra, para chegar a Deus. E nesse processo a ciência teria uma grande contribuição de poder unir os homens, integrando a humanidade na Terra e no meio social, agindo em prol do bem de toda a humanidade, e elevando-a a um nível superior. Por meio da solidariedade, ajudando-se mutuamente os homens atingiriam a plenitude da sua consciência, seres reflexivos, humanizados “[...] refletindo-nos uns nos outros” (SMULDERS, 1965, p. 100), pois só a comunhão no amor exalta a originalidade e aumenta o valor do homem, dos seus saberes, que apesar de ser uma pessoa, um ser individual distinto, só se realiza como tal coletivamente, em comunhão e não no isolamento, pois este o empobrece.

As idéias de Teilhard de Chardin influenciaram sobremaneira os meios religiosos e universitários no Brasil e no mundo, nos anos 1960, sendo, contudo, criticada no seio da própria Igreja. Suas idéias se espalharam e, no Brasil, foram complementadas por Paulo Freire no que se refere ao papel ativo a ser empreendido pelas classes populares no processo de transformação e emancipação social.

A Igreja (ou ao menos parte dela) no seu processo de reordenação passou a tomar politicamente partido dos homens, em especial daqueles humilhados e oprimidos, os trabalhadores, se colocando solidária ao protesto dos pobres. Pobres vistos enquanto coletivo, porque a pobreza era um fenômeno social, estrutural e massivo, que atingia 80% da população na América Latina, nos anos 1960 (PIERRAD, 1982). Pobres porque explorados ou rejeitados, excluídos, numa organização perversa, como o capitalismo, mantidos sob o jugo do sistema ou fora dele. São os marginalizados, tais como: desempregados e subempregados, trabalhadores de economia submersa, os miseráveis (como os mendigos, menores abandonados, marginais, prostitutas, etc.), a massa de trabalhadores do campo e da cidade (assalariados, posseiros, arrendatários, funcionários,

pequenos comerciantes e pequenos proprietários – que vão sendo engolidos pelo grande capital). São aqueles expressos na figura do oprimido que busca libertação. Pobreza que tem raiz estrutural, cuja libertação passa pela mudança das estruturas sociais que os proíbem de crescer e se afirmar historicamente. Tratava-se de uma concepção que não separava a *Palavra de Deus* de sua relação com o homem concreto e analisava o desenvolvimento humano multifacetariamente (econômico, político, cultural e religiosamente), ampliando o foco do olhar para as classes populares, que estavam vivendo em condições subumanas.

Essa presença da Igreja foi possível por várias razões. Havia uma *abertura para o social* criada sobretudo pelas encíclicas sociais de João XXIII – *Mater et magistra* e *Pacem in terris* –, além de toda uma postura fundamental daquele pontífice diante do mundo, da política, do socialismo, caracterizada como “apertura alla sinistra”. [...]

Além do mais, tais encíclicas sociais e tal clima de abertura para o social por parte da Igreja universal coincidiram com o grande debate nacional sobre as reformas de base, de tal modo que o próprio governo se interessa naquela época por divulgar sobretudo a encíclica *Mater et Magistra*, providenciando uma edição própria. Ficaria muito mal para a Igreja do Brasil ser menos entusiasmada e seguidora do Papa que o governo. Ela teve de incorporar a si mesma, rapidamente, esse ensinamento social. O nosso episcopado, ainda que na sua maioria fosse conservador no campo social, encontrou-se absolutamente desarmado (LIBANIO, 1987, p. 66).

E como era a palavra do Papa, a Igreja – não toda ela, mas setores significativos – passou a defender as reformas de base, especialmente a reforma agrária, num eco de mobilização libertária. Com isso a “ala esquerda” da Igreja, começou a tender para uma ação progressista, vista por muitos tradicionalistas como temerária:

[...] uma minoria “integrata”, mais sensível à transcendência do cristianismo do que à sua implantação, reagiu violentamente contra o que considera uma deformação: [com] um anticomunismo tão apaixonado a ponto de se tornar doentio e posições políticas extremadas (LIBANIO, 1987, p. 66).

A JUC como Ação Católica Especializada

A Igreja em Goiás vivia também conflituosamente essa transformação:

[...] olha, nós vivíamos um conflito muito grande [...] vinha[mos] de uma Igreja extremamente conservadora, de tradição dos Padres Salesianos [...] primeiro é dos Redentoristas, é Missões, é retiros, confissões, pecado – ouvi várias vezes no meu colégio que fazer greve era pecado, tudo isso eu ouvi – e de submissão, [...] de aliança com os poderosos, tudo isso [...] era a Igreja de Goiânia. Era isso. Mas por outro lado [...] a Ação Católica, já em seu documento *Por um documento dos dez anos [...] da JUC* [...] colocava a questão da mudança. A Ação Católica Brasileira já, nos anos 50 ela já vai passando por um processo de mudança. E esse processo vem trazer a possibilidade de uma nova leitura, que é a busca de volta a uma leitura mais profunda dos Evangelhos. Evangelho e realidade, todos documentos dessa época da Igreja. Evangelho e a realidade, e a realidade brasileira. O Evangelho que é a origem inclusive de toda questão da Teologia da

Libertação [...]. Por outro lado a mudança radical que [se] dá entre o Pio XII e o João XXIII, vai nos ajudar muito (Peixoto, entrevista, 08/08/2006). [...]. a Igreja também entra como outro grande autor político nesse período. Eu estou falando notadamente da Igreja Católica [...]. Nós vamos lembrar aqui de Paulo VI, de João XXIII, de papas que elaboraram com determinado viés uma doutrina social na Igreja. Se antes o pecado era pessoal, você fazendo coisas que contraria as leis de Deus, o pecado agora é de cunho social. E um grande pecado alardeado no período da minha juventude, é você se omitir frente à justiça social. Cristo não é mais uma figura desgarrada de missas, de novenas, de procissão, de rezar na Semana-Santa, mas Cristo é aquele pobre, aquele oprimido, aquele que não tem casa, aquele que sofre, etc. Então havia uma idéia mais politizada, do que seria essa relação de crença e de fé, uma relação forte do Evangelho, junto com a compreensão das condições concretas de vida desse chamado povo de Deus. A expressão povo de Deus vai surgir forte nessa época. É o povo de Deus oprimido, o povo de Deus sofrendo, povo de Deus que deve ser redimido e ser olhado de forma sensível. A Juventude Universitária Católica (JUC), da qual fiz parte, é um grande espaço de formação dentro da Universidade, discutindo as condições de vida do povo de Deus, relacionadas ao debate sobre as reformas de bases, e nesses termos a grande categoria de análise é povo (Alda, palestra, 31/05/2001).

Nesse sentido a JUC, como movimento da ACB Especializada – que num primeiro momento tinha sua ação prevista para ser um movimento de missionário ou de evangelização no meio universitário, preocupou-se inicialmente com a formação dos seus membros, realizando estudos e discussões, ainda muito teóricos, que muitas vezes caíam na falta de ligação entre a formação com a ação, deixando inicialmente a *formação na ação* a desejar – à medida que a Igreja passou por transformações, o militante que queria ser fiel aos princípios cristãos não sabia agir, nem sabia o que fazer, não tinha um programa de ação; e aquele que se aventurava a engajar-se na ação, acabava traindo seus princípios religiosos, e assim interrogava-se:

Qual a forma concreta para compor a ação missionária com a ação sobre as estruturas? Como compor o engajamento com a espiritualidade? Como fazer frente às ideologias contrárias ao cristianismo? Como assumir o meio estudantil que vivia momentos de muitos debates e agitações? [...] Como dar ao movimento unidade, já que lhe faltava um instrumental teórico? (SIGRIST, 1982, p. 21).

A resposta a estas questões foi encontrada no *ideal histórico*, de Jacques Maritain, com a obra *Humanismo Integral: uma Visão Nova da Ordem Cristã*, por influência dos assistentes eclesiais vindos recentemente da Europa, onde tinham ido estudar. Por meio do *ideal histórico*, desencadeou-se a descoberta de “[...] uma linha de ação total, a partir de uma síntese Homem-temporal-espiritual” (JUC, s. d., p. 07), que levava os jucistas à busca de um conhecimento da realidade concreta, do momento presente, dentro da qual se inseria a realidade brasileira, para uma inserção na história.

Segundo Pe. Almerly Bezerra (1959), um dos assistentes da JUC, – que apresentou ao Conselho Nacional da JUC, reunido de 12 a 18/06/1959 em Belo Horizonte, o documento *Da necessidade de um Ideal Histórico*²⁹ – os militantes da JUC na medida em que vivessem o sentido da autêntica santidade (coerente com a missão do movimento), sentiriam o peso de sua “[...] responsabilidade na ordem temporal histórica” (p. 79), a qual deveriam realmente assumir como cristãos. E, para tal não era suficiente conhecer as teses teológicas da Doutrina Social da Igreja – que eram produzidas pela orientação do magistério eclesiástico e os teólogos, e deles recebiam os princípios de uma ação que lhes situavam na ordem do conhecimento especulativo e remotamente prático (BEZERRA, 1959) –, nem tão pouco buscar junto a sociólogos, economistas, políticos etc., o conhecimento da realidade, pois seria um conhecimento dos problemas da realidade histórica de forma truncada, haja vista que, desvinculado de um pensamento filosófico autêntico e teológico, que carecia de explicações racionais válidas, remetendo os militantes a um ideal concreto com normas práticas. E estes precisavam saber que possuíam uma tarefa a cumprir no mundo, a ser executada na história concreta que encarna o cristianismo: criando uma ordem social cristã³⁰.

Para executar esta tarefa Pe. Almerly Bezerra (1959, p. 81) propunha ser:

[...] absolutamente necessário em vista de um engajamento cristão eficaz na ordem temporal que se faça uma ampla e cuidadosa reflexão sobre as realidades históricas concretas (segundo tempo e lugar) à luz de princípios universais cristãos, em busca de certos princípios médios, que exprimem o que se pode chamar de ideal histórico cristão.

Ideal este que se pautasse na reflexão sobre a realidade histórica concreta – estudo das ciências políticas, econômicas, históricas etc. e o engajamento e vivência pessoal – juntamente com os princípios universais cristãos, adquiridos pelo estudo e reflexão da bíblia, dos eclesiásticos, dos teólogos e filósofos cristãos, pelo

²⁹ Documento anexo em Lima (1979), que também foi publicado no Boletim Nacional da JUC (1959).

³⁰ Tratava-se, segundo Jacques Maritain (1962) de uma “[...] nova cristandade, que vivia num clima histórico da era moderna, o regime comum temporal moderno (baseado na realidade profana e não sacral cristã), cujas estruturas eram muito variáveis. Uma ordem temporal, [...] deveria ser *comunitária* (o fim é o bem comum material e moral, sendo os homens parte de um todo social), *personalista* (em que o regime temporal coloca o bem comum temporal a serviço dos interesses eternos da pessoa humana) e *peregrinal* (as realizações terrestres do homem devem considerar uma dupla tensão: a obra comum que envolve a todos os seres humanos e a qual cada membro da sociedade se submete e a subordinação dos homens a uma ordem divina superior, a “Cidade de Deus”, à qual as pessoas se dirigem). Esta nova cristandade se baseia no princípio da *analogia* e se pauta no *pluralismo* (da estrutura das cidades, da economia e da ordem jurídica, cuja unidade está no respeito das consciências, liberdade de opinião e tolerância civil enquanto princípios mínimos); na *autonomia do temporal*, enquanto fim intermediário ou infravalente e não mais instrumental; na liberdade das pessoas – [...] de autonomia [...] –; na *unidade de raça social*, enquanto igualdade fundamental entre todos os homens [...], coerente com a democracia personalista, em todos os seus âmbitos e não apenas no formal e jurídico, como a concepção liberal o fez. Uma cristandade que procuraria estabelecer um mínimo doutrinal comum, que lhe serviria de base para uma obra prática comum”.

aprofundamento da vida cristã, da caridade, do amor a Deus e ao próximo, conforme os mandamentos. Do conhecimento e analogia por meio da reflexão sobre a realidade histórica concreta e os princípios universais cristãos adviriam os princípios médios, ou a ordem dos conhecimentos práticos universais, os quais norteariam a ação dos cristãos.

Que entendemos por *ideal histórico concreto*? É uma *imagem prospectiva* que significa o tipo particular, o tipo específico de uma civilização ao qual tende certa era histórica.

Quando um Tomás Morus ou um Fénelon, um Saint Simon ou um Fourier construíram uma *utopia*, era um ser de razão que construíam, isolado de toda existência datada e de todo clima histórico particular, exprimindo um máximo absoluto de perfeição social e política, e em cuja arquitetura e minúcia imaginária é levada tão longe quanto possível, razão por que se trata de um modelo fictício proposto ao espírito no *lugar* da realidade.

Ao contrário, o que chamamos de ideal histórico concreto não é um ser de razão, porém uma essência ideal realizável (mais ou menos dificilmente, mais ou menos imperfeitamente, é outro caso, e não como uma obra feita, mas como uma obra que se está fazendo), uma essência capaz de existência e chamado à existência para um dado clima histórico, correspondendo por consequência a um máximo relativo (relativo a este clima histórico) de perfeição social e política, e apresentando somente [...] as linhas de força e os esboços ulteriormente determináveis de uma realidade futura. [...]

A noção de ideal histórico concreto corresponde a uma filosofia realista, que compreende que o espírito humano pressupõe as coisas e trabalha sobre elas, mas só as conhece quando as apreende para transferi-las em sua própria vida e atividade imaterial, e as transcende para tirar delas, sejam naturezas inteligíveis, objetos de conhecimento especulativo, sejam temas inteligíveis práticos e diretivos da ação, à categoria dos quais pertence o que chamamos um ideal histórico concreto (MARITAIN, 1962, p. 101).

Impulsionada pelo *ideal histórico* a JUC ganhou dinamismo e força, e seus militantes se puseram a estudar a realidade histórica concreta, e nela, a realidade brasileira, o que os levou a atuar junto às estruturas, pois “[...] tomamos consciência de que nós ajudamos a construir a história” (JUC, s.d., p. 08). Os militantes cristãos buscavam um *engajamento* na vida, à luz do Evangelho, por compreenderem que “[...] o conhecimento teórico é um conhecimento frio, não engaja, não compromete com a realidade e por isso mesmo é um aspecto manco, ao qual escapam os aspectos mais ricos da existência” (JUC, s.d., p. 13). Ideal histórico que visaria o homem integral e as circunstâncias em que viviam em todos os aspectos: políticos, econômicos, sociais, familiares, etc. Nesse mesmo Boletim, o *ideal histórico* é explicitado como algo que:

[...] nos vem como uma exigência da Encarnação; enquanto é vivido, ele é a própria encarnação do Cristão; enquanto ele é pensado, é um ideal, uma consciência do cristão sobre o momento histórico, uma reflexão sobre as realidades históricas concretas à luz dos princípios universais cristãos em busca da delimitação de certos princípios práticos que lhe permitam ser uma continuação de Cristo naquele momento e naquele lugar” (p. 12).

Segundo Lima e Arantes (1984, p. 27) “O final da década de 50 encontra a JUC participando da movimentação política estudantil, debatendo os problemas

estruturais da sociedade brasileira e as soluções que as correntes políticas propunham”. O Congresso dos 10 anos da JUC, de 04 a 15 de julho de 1960, contou com 500 representantes de todo o país e buscava, entre outras questões, uma forma concreta de intervir nas estruturas, compor o engajamento com espiritualidade e dar unidade ao movimento, com um instrumental teórico que lhe possibilitasse definir ações para cada setor das profissões, no meio universitário. Nesse momento a JUC já tinha uma razoável influência no meio estudantil, contudo ainda não havia se apresentado junto ao movimento estudantil como uma força política organizada.

No Congresso o ideal histórico ressurgiu como um anseio coletivo, para descobrir uma linha de ação total, que possibilitasse uma síntese homem-temporal-espiritual. Nele foi apresentado pela Regional Centro-Oeste³¹, o documento intitulado *Algumas Diretrizes de um Ideal Histórico Cristão para o Povo Brasileiro*³², que se tratava de uma análise para uma linha de ação dos jucistas no terreno da própria realidade, “[...] uma primeira experiência, sem dúvida muito precária, a que, todavia, ‘é absolutamente necessário em vista de engajamento eficaz na ordem temporal’” (REGIONAL CENTRO-OESTE, 1960, p. 84), o qual fora previamente apresentado ao Conselho Nacional da JUC em um encontro que precedeu o Congresso, tendo sido discutido e criticado (mas não emendado), e posteriormente divulgado no Boletim da JUC, com uma página de advertências preliminares, baseadas principalmente nas críticas do Conselho Nacional, que ainda não haviam sido incorporadas ao texto, denominadas *Observações importantes sobre o texto*, as quais diziam:

Formulação nova, bastante avançada, convergiria irrelutavelmente para polêmicas, suscitaria necessariamente as mais discordantes interpretações. Mantendo-se numa distância prudente e talvez apresentando discordâncias, ela dirá também que o texto “demonstra ter sido corrido, sem muita revisão, um pouco impreciso, intemperante, às vezes, na linguagem, ainda que não nas idéias”. Logo indica que “em muitos pontos se extravasou a formulação dos ‘princípios médios’” (SOUZA, 1984, p. 163).

As diretrizes de um *Ideal Histórico* para o povo brasileiro, apontadas no documento eram relativas ao aspecto religioso, econômico e político. No *plano religioso* eram apontadas como linhas do ideal histórico: o esforço de catequese em diferentes níveis, desde o primário ao superior de cultura; esforço de encarnação das exigências evangélicas, na vida pública, por meio da atuação profissional, política e

³¹ Esta Regional era composta pelos representantes dos Estados de Goiás, Mato Grosso e Minas Gerais, tendo Minas se destacado como uma atuante tendência de esquerda da JUC, que tinha como principais expressões Herbert José de Souza (o Betinho), Vinicius Caldeira Brant, Henrique Novais e Wilmar Faria. Foi dali que surgiram os principais fundadores da Ação Popular e da Política Operária (Polop).

³² Documento publicado no Boletim Nacional da JUC (s.d.) e também anexado em Lima (1979).

cultural; a vida litúrgica e o encorajamento das vocações sacerdotais na educação familiar e escolar. No ideal histórico econômico o texto fazia opção pelo *desenvolvimento* harmonioso, apoiando-se em orientações de Pio XII, com vistas a uma:

[...] economia suficientemente autônoma, não submetida ao livre jogo das trocas internacionais, comandado pelos ciclos dos países economicamente dominantes e pela política egoística dos monopólios. [Desenvolvimento que pressupunha...] a criação de sólida infra-estrutura de indústrias básicas, desenvolvimento do sistema de transportes, reforma agrária que possibilite o crescimento de nossa agricultura (que pode ocorrer tanto [...] pela modernização de nossa agricultura, como também pela socialização da propriedade rural [...] do tipo chamado por Maritain ‘societário’), criação do nosso mercado interno, eliminação das disparidades econômicas regionais etc. [...] que] não pode vir desacompanhada da exigência de *superação do capitalismo* (REGIONAL CENTRO-OESTE, 1960, p. 87- 88).

Superação do capitalismo³³ que passava, entre outros aspectos: pela *valorização do trabalho humano*, que se reduzia a simples mercadoria; a *substituição da propriedade privada* tendo em vista o bem comum com a nacionalização, seja através da estatização (ou função subsidiária do Estado), da socialização ou instituição da co-gestão operária; a “substituição da economia anárquica, fundada no lucro, por uma economia organizada dentro das perspectivas totais da pessoa” (MOUNIER apud REGIONAL CENTRO-OESTE, 1960, p. 91), o que envolvia a necessidade do planejamento da economia brasileira pautada nos princípios do personalismo cristão³⁴; a produção nacional orientada para as reais necessidades do povo brasileiro, no que diz respeito à alimentação, vestuários, habitação, saúde, em contraposição ao supérfluo; a *abolição da condição de proletarização* instituindo uma propriedade societária, a co-gestão e legislação que assegure salários dignos.

As *diretrizes políticas* perpassavam: os partidos políticos que deveriam voltar-se para os interesses coletivos das classes menos favorecidas e exploradas (operários e camponeses), que fossem democráticos no campo ideológico e de funcionamento interno, que visassem a elevação do nível econômico e cultural do povo brasileiro, em especial da classe operária; as eleições com pleito democrático acessível à classe operária; no plano ideológico, a educação do povo com vistas a despertar-lhe a consciência política, dos seus direitos e problemas nacionais, elaboração de planos e ação partidária, com ação direta sobre a realidade social, compromisso com a classe

³³ Sob inspiração dos Papas, de sacerdotes franceses – *Èglise e Société Economique*, de J. Y. Calvez et J. Perrin – e do *Humanismo Integral*, de Teilhard de Chardin.

³⁴ Nessa abordagem o direito de propriedade seria respeitado desde que fossem satisfeitas as necessidades do bem comum, as liberdades pessoais de escolha - de profissão, de setor de produção etc. - seriam garantidas.

trabalhadora, com a ideologia anticapitalista e não imperialista e com a confirmação das conquistas nacionais, com vistas a uma nova estrutura social; o governo devia ser do povo, contrapondo-se à ordem capitalista e possibilitando a elevação do nível de vida do povo. No plano internacional propunha uma posição brasileira independente dos blocos hegemônicos existentes e conclamava o país a ser a “terceira força internacional”. No final do documento se fazia opção pelo “socialismo democrático” e pela “revolução brasileira” trazendo um programa concreto em torno do nacionalismo econômico. Segundo Souza (1984), toda esta parte foi suprimida no Boletim Nacional da JUC:

Censura ou medida de cautela? Temos de nos colocar no nível do clima ideológico da época para entender como posições que hoje podem aparecer relativamente moderadas puderam levantar tantas objeções. As prevenções dos meios católicos ao socialismo eram muito fortes (p. 164).

Ainda em 1960 o Conselho Nacional da JUC elaborou o Boletim nº 5, com mais de cem páginas detalhando as linhas de ação de um ideal histórico nas diferentes profissões e áreas de ensino, o qual foi publicado com o título *JUC, 10 anos de JUC. Universidade face à realidade brasileira: diretrizes de um trabalho*. A esse respeito, Alda relatou-nos que, em 1960, iniciou Pedagogia na Universidade de Goiás, hoje Universidade Católica de Goiás (UCG) e que entrou:

[...] de imediato para um movimento interessantíssimo de jovens cristãos, que é a JUC. Então a Juventude Universitária Católica, [...] me toma por inteiro e me seduz: conhecer um jeito de fazer Igreja e de vivenciar as questões da fé de forma bastante peculiar. Porque eu entro pra JUC, vou pro Rio, faço um curso de Filosofia e Cultura na PUC [...] com o Padre Vaz que vai ser o grande ideólogo da JUC e dois, três anos depois, da AP. E fico fascinada com a idéia de ser cristão, tendo um ideal histórico e um engajamento, que vão ser dois termos importantíssimos nesse período de movimento estudantil e de inserção em atividades de Igreja. [...] é um período que há dentro do cenário daqui de Goiânia, algo interessante da gente destacar: intensa elaboração intelectual nas universidades, debates sobre a Reforma Universitária e sobre questões político-sociais articuladas à redefinição do papel da universidade. E nós fazíamos isso em Goiânia, reunindo universitários, via JUC, dos vários cursos das duas universidades então existentes UCG e UFG [Universidade Federal de Goiás] (entrevista, 20/09/2006).

Conceitos de desenvolvimento, subdesenvolvimento, pólo dominante e dominado, reformas de base, promoção das massas populares, entre outros, estavam presentes nas leituras, discussões, análises, propostas de soluções e lutas dos estudantes que atuavam na JUC no início dos anos 1960. Era *povo* a grande categoria de análise do período e a quem os militantes da JUC se vinculavam, mas sem caracterizá-la do ponto de vista das classes sociais, ainda que a elas estivessem amplamente vinculadas, e, ao mesmo tempo, era bastante utilizada a terminologia burguesia.

O interesse dos militantes pelos assuntos econômicos, sociais e políticos aumentava cada vez mais, o que os direcionou para atuar com vistas à transformação das estruturas, superando, inclusive, as ideologias cristãs (do ideal histórico) e não-cristãs. Uma melhor compreensão dos problemas estruturais brasileiros, da realidade brasileira³⁵, o desenvolvimento das lutas de massas no país e o êxito da Revolução Cubana, em 1959, despertaram na JUC a idéia de atuar em prol da revolução brasileira. Mas nem todos os participantes da JUC aceitaram essa virada para esquerda, rompendo com a JUC, posicionando-se contrários, ou mesmo ingressando em movimentos de extrema direita, como Rosário e Família. Nas palavras de Brandão, membro da JUC nesse momento, algumas pessoas começaram:

[...] a não conseguir seguir a chamada guinada pra esquerda da JUC. Toda Igreja dos anos 50, no final 59/60, na famosa descoberta do social, foi um movimento muito impactante. Aí você tem que pensar Betinho, Frei Betto, Leonardo Boff, toda essa geração e quantos mais vivendo essa experiência de uma Igreja através desses movimentos (entrevista, 28/08/2006).

Esse processo de mudança representou uma alteração muito grande na forma de ver a realidade, com vistas à nela atuar para contribuir com a transformação social em favor do povo oprimido. Assim, segundo Alda:

[...] Então a Encíclica “Mater et Magistra”, por exemplo, escrita nessa época fala de um mundo em socialização, quer dizer, você achar isso num texto de Igreja, uma preocupação com o Terceiro Mundo que busca justiça era ter nas mãos um forte instrumento para poder respaldar tudo aquilo que a gente fazia na Igreja. Assim essa militância de Igreja se fazia ancorada nesses documentos, nessas encíclicas, no seu recorte social. E o próprio Concílio Vaticano II vai demarcar também esse período, reforçando essa forma diferente de viver e de pensar Igreja (entrevista, 20/08/2006).

Embora a ACB fosse um movimento que envolvia os estudantes – grande parte advinda da classe média, e considerada, no Manifesto do Diretório Central dos Estudantes da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (DCE/PUC/RJ), no 1/3 da população que tinha acesso a alimentação, moradia, trabalho, saúde, estudo e cultura e a quem cabia responder, comprometidos com o projeto dos oprimidos, aos problemas postos pela realidade social – a JEC e a JUC, alcançaram um alto grau de maturidade, com programas em 1961 e 1962 que abordavam sobre a justiça social. A atuação da JUC no movimento estudantil universitário, cada vez mais uno e exigindo uma participação acentuada na realidade brasileira para transformá-la, a conduziu à percepção de que o “Ideal Histórico” era uma ideologia que não resistia nem ao impacto da realidade histórica, tampouco ao confronto de outras teorias que a ela se opunham.

³⁵ Terminologia utilizada à época.

O Manifesto apontava que era função do universitário cristão, “Assumindo a crítica da própria situação privilegiada [...] se desobrigar das perspectivas de proprietários da cultura e exercer, ele mesmo, a tarefa de acordar uma consciência” (DCE-PUC-RJ, 1962, p. 104), a das massas brasileiras, com vistas a assumirem o seu papel de sujeitos ativos na história, o que só poderia ocorrer por meio da promoção e difusão da cultura popular e da Aliança Operário-Estudantil.

Este manifesto, vindo de estudantes de uma universidade católica, chocou a opinião católica, não apenas por suas denúncias sobre a universidade burguesa alienante, a natureza de classe do Estado e a vacuidade das liberdades garantidas constitucionalmente, mas também por causa da audaciosa teologia da história, que era muito mais “avançada” do que era comumente aceito como progressista no Brasil. [...] O manifesto devia muito ao pensamento (e nessa ocasião à ajuda ativa) do Padre Henrique de Lima Vaz, SJ, um brilhante filósofo e teólogo, cuja influência foi muito profunda [junto a] toda a geração [...] durante aquele período (KADT, 2003, p. 111).

Neste período, apesar da vinculação da JUC com a hierarquia da Igreja, os leigos possuíam certa autonomia e contavam com assistentes eclesiais no Brasil como Pe. Almey Bezerra, Pe. Henrique Cláudio de Lima Vaz (Pe. Vaz), entre outros, considerados dos mais progressistas do clero no país. Os militantes católicos da JUC (entre eles, membros que compunham(riam) o MEB nacional e nele o MEB-Goiás), especialmente a partir do papado de João XXIII, refletiam as modificações presentes no seio da Igreja e liam as obras dos teólogos franceses como Pe. Lebreton, Emmanuel Mounier e Teilhard de Chardin, entre outros, num processo de formação sócio-político-ideológica crítica, que os levaram a questionar a sociedade, seu papel de cristão nesta sociedade e a agir com compromisso social com a classe trabalhadora. Uma Igreja que com presença forte no social, mas com uma postura política frente a esse social.

A contribuição de Pe. Vaz foi fundamental para a transição que ocorreu do conceito de *ideal histórico* para o de *consciência histórica*, cujas bases haviam sido lançadas no Seminário Nacional de Estudos, realizado em Santos, em fevereiro de 1961, o qual contou além da presença dele, com a de Cândido Mendes de Almeida e do Frei Carlos Josaphat. Enquanto o *ideal histórico* apontava para uma essência ideal realizável no futuro, uma utopia a ser perseguida, a *consciência histórica* era tomada como:

[...] resultado de uma reflexão consciente e crítica sobre o processo histórico [...] e sobre as contradições, conflitos e aspectos indesejáveis da realidade, tanto quanto sobre as esperanças e os ideais dos homens ou os aspectos altamente valorizados de sua existência concreta (KADT, 2003, p. 136).

Consciência histórica que emerge quando o homem olha seu mundo criticamente e toma consciência de que a história ocorre no tempo e pela ação

transformadora, refletida e consciente do homem no mundo. Uma transformação que demanda a compreensão das condições concretas em que se encontram, numa determinada época, que possibilite humanizar o mundo³⁶. Para Pe. Vaz, o grande pecado do cristão estava justamente na omissão histórica, por caber-lhe uma tarefa concreta dada pelas necessidades especificamente humanas em determinada época histórica. História que só é inteligível quando aceitamos que a *consciência* humana é capaz e tem poder para interpretar as necessidades humanas epocais, e por meio da reflexão sobre elas, encontrar a direção de sua ação para modificar o curso da história. Consciência “[...] que torna a presença do homem no mundo uma presença – de transformação ativa – o que justamente faz com que haja história³⁷” (VAZ, 1962, p. 02). Consciência capaz de ser transcendente no mundo e sobre o mundo, de ter uma visão de totalidade e de ver o mundo diante de si como objeto de compreensão, de ação e transformação. Nesse processo Pe. Vaz (1962) enfatizava que na ação dos cristãos, não podia haver “[...] dualidade de tendências, uma mais ativa e outra mais reflexiva. Práxis e ideologia devem ser para nós, momentos conjugados de dois aspectos” (p.02).

Mas para Pe. Vaz (1962, p. 06) a compreensão dialética da história que aponta para a síntese da dominação de homens sobre homens, grupos humanos os mais variados, “[...] não é a síntese final da história, não é sua significação última”. Há:

[...] um sentido mais profundo da história, que é justamente a síntese em termos de reconhecimento, de reconciliação, em termos de aceitação dos homens [...] entre si [...] como pessoas. [...] Uma consciência histórica [...] autêntica numa determinada época, seria aquela para a qual a dialética histórica não se resolvesse em última análise, como dominação de um homem sobre o outro, mas como reconhecimento mútuo do homem.

Tratava-se, portanto, de uma esperança escatológica cristã que estava situada na perspectiva histórica: em que, apesar de sempre coexistirem na história a dominação e a reconciliação³⁸, o cristão via o avanço da história como:

[...] problema de superação permanente e em círculo cada vez mais vasto; portanto, de universalidade cada vez maior da reconciliação sobre a

³⁶ Para Pe. Vaz “O mundo o é para o homem no sentido de que, num determinado momento da história aquela significação [...] é uma exigência de universalidade; e, neste sentido, é um mundo para o homem enquanto mundo para o homem universal, um mundo que permite [...] a comunicação das consciências. A significação do mundo para o homem, numa determinada época, será válida no sentido em que ela permita que os homens se comuniquem entre si, que haja, portanto, um elemento de universalização das consciências” (1962, p. 03- 04).

³⁷ “Uma reflexão sobre a ação e a ideologia”, transcrição datilografada da exposição oral de Pe. Vaz, pronunciada em Belo Horizonte, 1962.

³⁸ “[...] para o cristianismo, a compreensão definitiva da história é dada pelo dogma da Encarnação, pela presença do Cristo que veio dar testemunho da reconciliação total, definitiva dos homens, ou melhor, de uma compreensão da história, que não seja aquela em termos de luta e de dominação, mas que seja de compreensão [...], de caridade e de amor” (VAZ, 1962, p. 07).

dominação, [...] movimento que vai tendendo para um momento de reconciliação definitiva. [...] a esperança escatológica da manifestação definitiva de Deus aos homens (VAZ, 1962, p. 07-08).

Esta formulação de Pe. Vaz permeou movimentos como a JUC, a AP e o MEB, inserindo-se aí o MEB-Goiás nos seus anos mais densos, na luta pela transformação da realidade social dos trabalhadores, na crença de um mundo melhor: sem opressão, exploração, individualismo e alienação.

Logo após o Congresso dos 10 Anos da JUC, em que a corrente progressista da JUC foi vitoriosa, realizou-se o XXIII Congresso Nacional dos Estudantes, no qual a JUC apareceu, pela primeira vez, como uma força política organizada – até então ela não orientava seus membros na escolha dos representantes da UNE, o que a partir de então passou a fazê-lo. Neste Congresso ela estabeleceu aliança política com grupos defensores de posições reformistas atuantes no Partido Comunista. O que gerou grandes críticas entre os setores reacionários do clero brasileiro, bem como os setores “progressistas” da Igreja, que viam nesta aliança uma ingenuidade e despreparo da JUC.

Nos anos 1960, a JUC já era a força mais atuante do movimento universitário, assumindo diretórios acadêmicos (DCEs) em quase todos os estados brasileiros, destacando-se Minas Gerais, Bahia, Rio de Janeiro, São Paulo, Goiás e Rio Grande do Sul; e no seu seio havia uma tendência mais de esquerda, denominado “setor político” da JUC, que posteriormente, por causa de sua atuação organizada, constituiu a AP. A JUC estava permanentemente presente em todos os estados e mobilizada pelos seus “núcleos de base”, “equipes de direção” e a prática das “manhãs de formação”, além das freqüentes reuniões do seu “setor de esquerda” ou “setor político”.

Os documentos do movimento estudantil passaram a refletir opiniões da JUC, como no caso da “Declaração da Bahia”, elaborada no I Seminário Nacional de Reforma Universitária, realizado de 20 a 29 de maio de 1961, que afirmava que “[...] em nossos dias trata-se menos de optar entre o socialismo e o capitalismo, do que escolher uma forma de socialismo que possibilite a realização do homem e da humanidade” (apud LIMA e ARANTES, 1984, p. 29); demonstrando a influência do “humanismo” de Mounier. Assim como na “Carta do Paraná”, do mesmo ano, que reforçou a carta anteriormente mencionada e trouxe uma visão de universidade enquanto “[...] expressão de um humanismo integral a que repugna o homem dividido em compartimentos estanques” (LIMA e ARANTES, 1984, p. 30).

Aos poucos, devido às posições tomadas pela JUC, suas relações com a alta hierarquia da Igreja foram se deteriorando. Muitos foram os motivos dos atritos: a posição da JUC em favor da escola pública, explicitada no I Seminário de Reforma Universitária, contra a orientação da Igreja; a aliança com o grupo de linha reformista do PC – que passou a denominar-se PCB – favoreceu à JUC assumir a direção da UNE, através de Aldo Arantes; e a filiação da UNE à União Internacional dos Estudantes (UIE) reconhecendo-a. O que iniciou uma ruptura, lenta e gradual, com a alta hierarquia da Igreja, que levou à expulsão de Aldo Arantes da JUC. Segundo Peixoto:

[...] a JUC era a revolução dentro da Igreja. [...] o Aldo vai expulso quando ele [...] faz de novo a vinculação da UNE a UIE, [...] que era ligada ao Partido Comunista [...]. Aí o Dom Jaime o expulsa da Ação Católica e da Igreja. Ele era aluno da PUC do Rio de Janeiro, [...] presidente da UNE e era militante da JUC (entrevista, 08/08/2006).

Contudo nem a expulsão de Aldo Arantes parou o movimento e tão pouco a parceria da JUC com o grupo reformista que compôs o PCB, e em vários momentos estes se uniram em frente única seja em mobilizações ou outras lutas dos estudantes. O avanço político da JUC continuou, com seu setor de “esquerda” ganhando cada vez mais autonomia e agilidade, cujos membros atuantes no movimento estudantil, criaram o “grupão”, que ultrapassando os limites da JUC, pela necessidade de uma atuação prioritária, organizada e especificamente política, juntamente com outros leigos e padres criaram a AP, em 1962, o que abordaremos no próximo capítulo.

Diante deste posicionamento da JUC, em 1963, o Conselho de Aracaju, buscou responder e direcionar algumas tensões do movimento. Tensões como:

Hierarquia e laicato; ação missionária e ação política; cristianismo e marxismo, história cristã e história humana. Daí o temário do Conselho: “Sentido do Engajamento Cristão frente à Realidade Brasileira”, “Pedagogia do Movimento” e “Teologia da História”. Já não se fala em “Ideal Histórico”. Já não se estuda Jacques Maritain. Agora os autores preferidos serão Emmanuel Mounier e Pierre Teilhard de Chardin. O primeiro, pela dimensão cristã do seu “existencialismo”, frente a outros cristãos. O segundo, por apresentar uma alternativa cristã para uma visão “científica” da história, e, assim, fazer frente ao aspecto “científico” do materialismo dialético. Os problemas da “existência concreta” e da “história” polarizam as indagações fundamentais dos militantes (SIGRIST, 1982, p. 24).

Os membros da JUC em Goiás compuseram, a partir dos estudos do “Exame de Consciência” de Lebret (s/d), um documento para a “Páscoa dos Universitários”, utilizado como expressão da busca de engajamento e como material de reflexão para o exame de consciência dos militantes, com vistas a superar seus pecados, para viver dignamente uma vida nova. Nele, era tido como pecado, entre outros aspectos:

COM RELAÇÃO A SI MESMO

POR MEDIOCRIDADE

- Aceitar deliberadamente a própria mediocridade e não procurar sair dela.
- Não dar, habitualmente, na medida da própria capacidade.
- Desinteressar-se de qualquer esforço cultural.

[...]

Ignorar as grandes correntes de pensamento e de ação atuais. [...]

POR FRAQUEZA

- Não ter coragem de defender a verdade ou a justiça.

[...]

COM RELAÇÃO AOS OUTROS

- Não poder dizer com toda lealdade, que ama o próximo como a si mesmo.

[...]

- Não ter angústia pela miséria dos outros.

- Passar com indiferença junto de infelizes.

- Desprezar, consciente ou inconscientemente, quem quer que seja, isto é: diante de alguém, quem quer que seja, deixar de perceber que se trata de um homem, não o tratar como homem, não se capacitar de que deve de alguma maneira, ajudá-lo a crescer; desprezar, habitualmente, na prática, os pobres ou, em geral, as pessoas de situação ou cultura inferiores; fazer freqüentemente os outros esperarem; esquecer-se dos encontros ou faltar a eles; não manter os próprios compromissos; não ser acessível aos outros, não ser disponível; [...] não procurar compreender os outros; recusar-se a prestar serviço, por egoísmo; estar em condições de atenuar uma aflição e o não fazer...

CONTRA A VERDADE

[...]

- Apresentar-se como um cristão e não dar testemunho de uma vida vivida segundo o Evangelho. [...]

CONTRA A JUSTIÇA

- Não se preocupar com o problema social. [...]

- Não tomar posição diante das causas dos males-humanos e, particularmente, diante das estruturas desumanas.

- Ridicularizar aqueles a que a isso se dedicam.

- Aproveitar-se da necessidade ou miséria dos outros para explorar. [...]

COM RELAÇÃO À IGREJA

CRER NA MISSÃO DA IGREJA

- Conceber a Igreja como uma seita ou um partido e não como Corpo Místico de Cristo.

- Limitar o conceito de Igreja às fronteiras da Igreja visível. Esquecer-se da Igreja padecente. [...]

CONHECER A DOCTRINA

- Não estar a par dos ensinamentos pontifícios desde Leão XIII.[...]

SENTIR A IGREJA

[...]

- Não sentir a sua parte de responsabilidade na insuficiência de cristãos. [...]

(p. 01 - 03).

Era uma nova forma de ver a Igreja, intensamente vivida em Goiás, que segundo Alda, membro da JUC, do MEB-Goiás e da AP:

[...] ao invés de ser aquela visão antiga de Igreja: “pecado mortal é faltar à missa, o pecado mortal é não comungar adequadamente, é roubar, é matar, pecados genéricos quanto aos dez mandamentos”; o exame de consciência proposto passava, por exemplo, como pecado sério, aceitar deliberadamente a própria mediocridade e não procurar sair dela, era um pecado grande; ignorar as grandes correntes de pensamento e de ação atuais, era considerado um pecado que a gente tinha que estar examinando a consciência; “não se preocupar com o problema social”, era grande pecado; “não tomar posição diante das causas dos males humanos e, particularmente, diante das estruturas desumanas”. Enfim não eram só expressões individuais no âmbito de

peças, mas no âmbito coletivo na estrutura da sociedade. Quer dizer, não ter sensibilidade pra perceber a realidade e tentar atuar sobre ela, estava aí o pecado. Então se propunha uma dimensão social no plano religioso, muito mais ampliada que tudo aquilo que nossos pais nos ensinaram e tudo aquilo que a gente costumava ver (Entrevista, 20/09/2006).

Portanto, um grande pecado era saber das injustiças e não ajudar o próximo. Tratava-se de um compromisso ético-político-filosófico e religioso com os oprimidos, que tomava como o grande desafio a luta pela liberdade dos/com os oprimidos contra o sistema que lhes oprimia, a partir da análise crítica da realidade social. Eis a influência da Igreja na ação dos leigos. Desafio expresso nas palavras de Frei Betto, ao falar da possibilidade de conciliar a fé cristã com a opção política, mesmo sob a repressão:

[...] o cristianismo é essencialmente transformador e essa revolução não se limita à história, culmina na transcendência. Jesus anunciou o Reino, a transformação radical deste mundo segundo o projeto libertador do Pai. Onde há justiça, liberdade e amor, aí estão as sementes do Reino de Deus. O cristão como discípulo do Cristo, não tem outro compromisso senão com o espírito que nos anima na direção dessa esperança [...] Jesus assume a identidade dos oprimidos e neles quer ser amado e servido: “Tive fome e me deste de comer. Tive sede e me destes de beber. Era forasteiro e me recolhastes. Estive nu e me vestiste, doente e me visitastes, preso e vieste me ver” (Mateus, 25, 35-36). Servir à causa da libertação dos pobres e servir a Cristo. Uma parte da Igreja afastou-se historicamente da proposta evangélica. Trocou a aliança com o povo pela aliança com o poder. [...] O Concílio Vaticano II e a Conferência Episcopal de Medellín eram prenúncios de uma Igreja convertida às suas origens. Na América Latina, a religião não seria mais o ópio do povo e o ócio da burguesia. Seria, sim, sinal de contradição, pedra de escândalo, fogo que queima e alumia, espada que divide. Já não se poderia servir a Deus e ao dinheiro (BETTO, 1982, p. 82).

Mas no interior da Igreja havia representantes de tendências diferenciadas, sendo que na tendência progressista os leigos contavam com bispos como D. Helder Câmara, D. Antônio Fragoso e D. Vicente Távora e entre os padres com Francisco Lage, Alípio de Freitas, Frei Carlos Josaphat, Almerly Bezerra e Sena, assistente da JUC de Recife; José Luiz e D. Jerônimo, assistente e colaborador da Bahia; José Pereira de Maria (Pe. Pereira), assistente da JUC de Goiás; Henrique de Lima Vaz (Pe. Vaz), colaborador da JUC e Frei Romeu Dale, como assistente nacional (LIMA e ARANTES, 1984). Peixoto (entrevista, 08/08/ 2006) fala da atuação do Pe. Pereira em Goiás:

[...] Isso 1960, 59, por aí, 59, 60 [...] o Padre Pereira [...] tinha levado todo o povo da JUC pra me visitar, [...] eles entraram e ficaram uma tarde conversando comigo. Horas batendo papo, sobre o mundo, sobre a revolução brasileira, [...] e o Padre Pereira lá, ficou uma tarde. Falaram de tudo: da cultura, do mundo operário, sabe, aquele discurso bem da época assim dele, vibrante. [...] a gente tinha o apoio do Padre Pereira. Padre Pereira realmente foi fundamental na nossa formação. Ele tinha uma visão bastante avançada do processo [...]. Ele foi militante da AP, por muito tempo, então ele estava na direção do Plano, do PNA em Goiás. Era um dos coordenadores, [...] ele estava na direção do Plano. Então ele abria pra gente esse outro olhar de uma Igreja popular [...] que fizesse um outro tipo de aliança, não com os

dominantes mas com os dominados. Então a nossa opção era clara. Isso ninguém tinha dúvida: a nossa opção de cristãos era com os pobres, com os pobres do Evangelho.

Esta “ala esquerda” da Igreja, que passou a participar do processo de encaminhamento de soluções para os problemas sociais do povo brasileiro exercia razoável influência na CNBB, fazendo com que suas posições assumissem certa primazia. Contudo, este fato, não era suficiente para interromper e/ou superar as posições conservadoras que continuavam a existir e se mobilizarem. E em Goiás, assim como havia vários religiosos e leigos militantes junto ao povo, havia também uma grande quantidade de jesuítas, sendo muitos deles considerados conservadores.

Uma tendência de extrema-direita se organizou para combater as reformas de base, especialmente a reforma agrária, os fundadores e apoiadores da TFP, D. Antônio de Castro Mayer, Bispo de Campos; D. Geraldo Proença Sigaud, ex-Bispo de Diamantina; e Plínio Correia de Oliveira, que após terem participado da ACB, denunciavam seu modernismo. E de uma tendência de direita, mas não tão radical, eram representantes no interior da Igreja o Cardeal Jaime de Barros Câmara do Rio de Janeiro, o Cardeal da Silva, da Bahia e o Cardeal Vicente Scherer, do Rio Grande do Sul, entre outros. E ainda havia a maior parte do clero brasileiro, que se dizia neutro politicamente, e não se manifestava.

Defender o povo numa Igreja que ainda era conservadora e a serviço da classe dominante não era fácil, inclusive, em 1962 (e anos posteriores), padres ainda tinham seus direitos cassados por participarem das lutas do povo, como podemos ver em parte da carta de Pe. Alípio de Freitas, transcrita no livro *Cadernos do Povo Brasileiro* – cujo título era *A Igreja está com o Povo?* – que destacamos a seguir:

Li hoje, sem muita surpresa, a nota da Cúria Arquiepiscopal, em que a título da minha participação em algumas atividades estudantis e operárias, de caráter reivindicativo, me é retirado o uso das sagradas ordens e impedido o conseqüente exercício do sacerdócio na Arquidiocese do Rio de Janeiro (apud GUERRA, 1963, p. 19).

Tratava-se do crime de ter, enquanto povo e sacerdote do povo, se vinculado às lutas populares: pela reforma agrária, pela reforma universitária, pelo término da exploração capitalista e pelas reformas de base necessárias à emancipação do Brasil. “Mas ao lado do povo que luta, há os que lutam contra o povo, o antipovo, numa luta titânica, numa luta da qual já se conhece o vencedor” (GUERRA, 1963, p. 20). O antipovo é também o anti-Evangelho, são aqueles:

[...] que lutam contra o progresso do País, que se batem contra as reformas de estrutura, que mentem às classes trabalhadoras, tapeando-as com aumentos

de salários. São eles que vendem o Brasil aos interesses [...] do capitalismo internacional, são eles os instrumentos da dominação imperialista, os planejadores da “Aliança para o Progresso”, de “Alimentos para a Paz”, os esquematizadores de golpes contra a democracia, os defensores de privilégios para os que já privilegiados são (GUERRA, 1963, p. 19).

Muitos padres e leigos, a exemplo de Pe. Alípio, Pe. José Nogueira Machado, Frei Betto e Frei Tito de Alencar Lima, entre outros, que, convivendo com o povo, vendo sua miséria, a exploração que sobre ele recaía, naquele contexto sócio-político e econômico, sentiram sua dor na carne e na alma e tomaram partido em favor dos oprimidos, foram muitas vezes proibidos e reprimidos no interior da Igreja (e fora dela) por participarem de ações junto a esse povo, como nos fala Padre Aloísio Guerra (1963), proibido de participar do programa Salão de Debates na Rádio Tabajara: “[...] não me foi possível falar. Não ficava bem... Não era do interêsse dos ‘grandes’. Poderiam se escandalizar” (p. 25). Eis parte da carta³⁹ que justificava sua ausência:

[...] Pobre Igreja! Cristo deve, muitas vezes, chorar sobre nós. E com razão! Parece que certos Dirigentes desconhecem o autor da Encíclica Mãe e Mestra; não fui eu seu autor, ainda que não cesse de apoiá-la, de aplaudi-la, de lutar pela possibilidade de sua aplicação. Leão XIII e Pio XI escreveram para ninguém. E a impressão é que o grande João XXIII será condenado à mesma sorte. De tão grande Papa não sei se estamos sendo dignos. [...] Por tudo isso e por isso tudo, Adalberto, a Igreja não deve ser atacada; a Igreja real, verdadeira e cristã está também no povo, no povo que sofre e passa fome diária; no povo que repete a aventura de Cristo; não tendo uma pedra onde reclinar a cabeça, nem um lugar garantido onde cair morto (êste Jesus teve). A Igreja, deve ser conhecida nas fontes evangélicas, na carta de João XXIII, e não apenas... (GUERRA, 1963, p. 26-27).

Mas Pe. Aloísio Guerra (1963) falava que internamente não era toda a Igreja (clero ou leigos) que era antipovo e aqueles que o defendiam e lutavam, mesmo sofrendo retaliações e perseguições, formavam um contingente cada vez maior:

[...] graças a Deus, a gente vê crescer o número de sacerdotes (e até bispos) cuja solidariedade com os anseios do povo é consoladora. Muitos sacerdotes brasileiros já acordaram (a fim de que alguns milhões de brasileiros possam ter o direito de dormir). Diz o Pe. Antônio de Melo que já se pode enumerar 1.000. Pode parecer exagero, mas devemos nos lembrar que alguns não se manifestam (infelizmente; ainda reconhecamos o perigo...) (p. 38).

Diante do envolvimento da JUC com as questões políticas e sua ação unificada no movimento estudantil, que lhe exigia uma atuação na realidade brasileira cada vez maior, esta recebia inúmeras críticas, crescendo as contradições com a alta hierarquia da Igreja, o que levou alguns dos principais quadros da JUC a criar uma nova organização, com caráter especificamente político, a Ação Popular, que detalharemos posteriormente. É importante ressaltar que tanto os fundamentos teóricos e a prática

³⁹ Carta que foi publicada no *Correio da Paraíba* e reproduzida nos *Cadernos do Povo Brasileiro*, anteriormente mencionado.

vivenciada pelos militantes da JUC e da AP, influenciaram e contribuíram sobremaneira na atuação dos membros do MEB que daqueles movimentos participaram, e mais especificamente do MEB-Goiás, como detalharemos no capítulo III e IV.

1.2 – A Igreja no meio rural e sua opção pelos trabalhadores rurais

Foi a “ala esquerda” da Igreja que, mobilizada pela realidade do povo, buscou inicialmente vivenciar as encíclicas acima mencionadas, porém muitas vezes era tida como comunista, inclusive por padres, que cruzavam os braços ou tapavam os olhos frente às injustiças e as crueldades presentes na sociedade. Frente ao silêncio em relação à espoliação capitalista ou pelo combate dos trabalhadores urbanos e camponeses, inglório, por melhores dias, muitos padres se posicionaram contrários a eles, num discurso em favor da propriedade privada, e em alguns casos dando conselhos aos fazendeiros para usarem armas, caso a polícia não chegasse a tempo (com publicação de cartas e notas a esse respeito em jornais católicos). O que não deixou de ser criticado pela ala esquerda da Igreja, como o fez Pe. Aloísio Guerra (1963, p. 25):

O rico usando armas contra seus espoliados chama-se ‘legítima defesa de sua propriedade’. O pobre para defender o mínimo indispensável chama-se ‘desordeiro’, ‘subversivo’ ou ‘comunista’. A desigualdade é gritante, na luta.

E o povo, especialmente o camponês, que continuava sendo explorado pelos latifundiários, pelos empregadores e, na maioria das vezes, sem o apoio de “seu vigaro” que atuava a serviço do coronel, diante da sua condição social de trabalhador explorado, começou a contar com o apoio de outros agentes sociais que tomaram iniciativas em seu favor, fora do âmbito religioso. Foi assim que surgiu, pelo Partido Comunista,

[...] a figura de Francisco JULIÃO. Então o Clero acordou; mas assustado; e, ainda neste estado de sonolência, em lugar de procurar superar JULIÃO, numa concorrência desleal, na qual lucrasse o camponês, procurou simplesmente atacar o homem. Liga Camponesa era a filhinha mais nova do Bicho Papão.

Foi então que a geração espontânea produziu a salvação: Sindicalismo Rural...

E Natal passou a ser, como era de se esperar, a Central do movimento. A distribuição do leite em pó se entusiasmou. E criou novos postos de distribuição (sindicatos). Os “sindicatos” estão surgindo abundantes. Há lugares em que os coronéis ajudam os bons vigários a “sindicalizarem” seus escravos...

[...] Nestas circunstâncias, o sindicalismo rural servirá apenas de anestesia. Ou de tapeação.

Precisamos urgentemente de uma estruturação agrária socializadora ou nos moldes cooperativistas (GUERRA, 1963, p. 65-66).

Diante da ação dos “comunistas” a Igreja Católica sentiu-se pressionada a atuar no meio rural, a ouvir o grito dos excluídos. Percebeu a necessidade de

engajamento no processo de mobilização e organização do trabalhador rural, não como um todo harmônico, e como não poderia deixar de ser, o fez em conexão com a expansão capitalista e com o projeto dos setores progressistas do populismo estatal, com ações que legitimavam aquele projeto. Apenas a vanguarda da AC buscou mudanças mais radicais na estrutura social, as quais tocariam nas questões essenciais com vistas a resolver os problemas sociais do povo brasileiro.

Frente a esta questão, desde 1950 a Igreja iniciara um movimento de reação em busca da manutenção do seu rebanho no meio rural – contrapondo-se aos movimentos das Ligas Camponesas e do Partido Comunista Brasileiro, especialmente ao documento por ele lançado em 1º de agosto de 1950 –, entrando de modo mais sistemático na questão agrária, por meio da carta pastoral de D. Inocêncio Engelke, bispo de Campanha, Minas Gerais. Sob iniciativa de D. Inocêncio, a Ação Católica Brasileira realizara a *Primeira Semana Ruralista*, envolvendo 60 párocos rurais e religiosas/os representantes de estabelecimentos do ensino secundário, além de 250 fazendeiros e 270 professores rurais. Esta teve como resultado o documento redigido por D. Inocêncio, o qual se intitulava: “Conosco, sem Nós ou Contra Nós se Fará a Reforma Rural”, e em “[...] vista disso, e dos mais arraigados princípios cristãos, propõe que ‘antecipemo-nos à Revolução’ ‘antecipemo-nos à Legislação Social’, executemos um ‘programa mínimo de ação social’” (CAMARGO, 1986, p. 145) enquanto imperativo grave e urgente. Era o medo de que o homem do campo viesse a ser influenciado pelos “comunistas”, perdendo-os como ocorrera com o operariado urbano.

E conforme o próprio documento salientava, devido às condições infra-humanas dos trabalhadores rurais, não precisaria que os “agitadores” inventassem nada, bastaria que comentassem a realidade, pondo a nu a situação em que o camponês vivia. Assim a Igreja tomou como prioritária a ação social no campo, ainda que numa linha reformista, orientando a criação de sindicatos e a formação de lideranças.

Mas, apesar da crítica realidade vivida pelos camponeses, o que se destacava no meio rural, eram as “Semanas Ruralistas” apoiadas pelo Ministério da Agricultura e a Campanha de “Alimentos pela Paz”, subsidiada pelos norte-americanos, vista por Pe. Aloísio Guerra como “um engodo”, que não apenas envolvia os trabalhadores rurais com sua “lábria de bonzinhos”, mas desvirtuava o sentido de sindicalismo – contando para isso inclusive com o trabalho da JAC, um dos setores especializados mais antigos da Ação Católica e mais inexpressivos e inoperantes, na avaliação de GUERRA (1963) – e usava o pejorativo “comunista” como uma arma,

contra aqueles que queriam esclarecer ao povo o porquê de sua pobreza, cada vez mais humilhada pelo leite em pó, distribuído pela Campanha de Alimentos.

Segundo Silva (2006), nos anos 1960, a Igreja Católica no Brasil, em seu processo de renovação e de iniciativas tomadas tanto pela hierarquia (inicialmente, especialmente da “ala esquerda”) como pelos leigos, em favor dos pobres e marginalizados, na tentativa de mostrar-se presente na solução dos problemas enfrentados na sociedade, passou a atuar na questão agrária, na educação, na formação crítica dos trabalhadores rurais que não tiveram acesso à escolarização, na sindicalização, entre outras ações, atuou com setores que se aproximavam cada vez mais do povo oprimido, passando a ser depositária das angústias e esperanças desse povo. “Entretanto toda essa mudança não é mérito somente da hierarquia da Igreja, mas do povo que veio buscar na Igreja a sua força” (p. 34). Segundo o Padre Aloísio Guerra:

O povo brasileiro tem seus costumes, suas tendências e desejos, seus *modus vivendi* próprio. E o povo humilde tem sua especial teimosia de tentar sobreviver, que é bem nossa. Nosso povo evoluiu. É hoje quase adulto. Cada vez mais tomando consciência de povo. E a impressão é que certos Dirigentes religiosos não estão despertando para o fato. “Seu Vigaro disse” está perdendo o valor dogmático. Hoje, “Seu Vigaro disse” para não votar em Arrais (para não desentoar o hino do IBAD⁴⁰) e o governador eleito não foi o Usineiro... (1963, p. 17-18).

Povo que diante do quadro de miséria que se apresentava, não ficou parado.

Segundo PIXLEY e BOFF (1986):

Os pobres reclamam um projeto social alternativo.
[...] julgam a sociedade atual e colocam a perspectiva de sua mudança em favor de uma sociedade nova. Por isso, pobre está ligado indissociavelmente à idéia de revolução, no sentido preciso de mudança das bases do sistema social (p. 23-24).

Era um chamado do povo à Igreja, e nela os leigos que, sob orientação das encíclicas de João XXIII, tinham “[...] o dever de anunciar a libertação de milhões de seres humanos, entre os quais há muitos filhos seus; dever de ajudar a nascer esta libertação, de dar testemunho da mesma, de fazer que seja total” (CNBB, 1979, p.69). Essa postura pode ser vista no sentido estrito da solidariedade de classe, que constituiu uma das atrações do marxismo, para inúmeros militantes da Igreja (IOKOI, 1996).

O momento de efervescência que passava o Brasil atingia também Goiás, Estado em que vários grupos, partidos e movimentos, entre eles, os da Igreja – a JUC, o MEB – a AP, o PCB e órgãos do governo estadual passaram a atuar em prol do

⁴⁰ Instituto Brasileiro de Ação Democrática, que juntamente com o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais -IPES, fora organizado no Brasil, um complexo político-militar, apoiado pelos EUA, com o objetivo de se contrapor às “reformas de base” do governo Goulart e para desestruturar as mobilizações populares.

desenvolvimento e da melhoria das condições de vida e trabalho, em especial dos camponeses. Segundo Peixoto:

[...] do ponto de vista da Igreja, do movimento da JUC, [...] eu acho que tem a figura do Padre Pereira muito forte, e que vai ter um olhar, em favor de um processo [...] que [...] foi um processo revolucionário. É... a alteração que se processa na JUC, na Ação Católica Brasileira, teve uma força muito grande em Goiânia. Ela mobilizou [...] outros movimentos, por exemplo, da própria história que vem da tradição do Partido Comunista em Goiás [...] e há a atuação de outros grupos [...] na área agrária, no Instituto de Desenvolvimento Agrário. A tentativa de recuperação das lutas de Formoso. Isso tudo estava no nosso imaginário [...], e a própria efervescência que tem haver com a criação de Brasília, que dá um novo momento pra Goiás. [...] é uma idéia de progresso que permeia [...], que para um determinado grupo abriu caminho pra sonhar com a revolução [...] [em] um Estado profundamente conservador, reacionário, por ter uma tradição [...] agrária de dominação. E isso [...] nos envolveu a todos, [...] no grande projeto populista brasileiro [...] que vai evidentemente, dentro da crise de ambigüidade do populismo, [...] aflorar no governo de João Goulart. [...] nesse sentido, o fato das alianças em favor mais [...] à esquerda, dentro do governo Mauro Borges, permitiu isso. [...] qualquer um líder em Goiânia, ligava pro gabinete do Mauro, [...] o Acy tinha acesso, o presidente da UEE [...]. Então era tudo mais fácil [...] (Entrevista, 08/08/2006).

Toda esta efervescência e articulação em Goiás e em âmbito nacional, vivida pela sociedade civil e sociedade política⁴¹, inclusive com a mobilização e organização das camadas populares, contou com a contribuição de vários fatores, entre eles do próprio Estado/grupo dominante que carecia desta mobilização, enquanto forma de apoio hegemônico para que permanecesse no poder, o que, em última instância, significava garantir a manutenção do sistema capitalista, seja de forma dependente-associado ou nacionalista, via modernização/progresso; mas o rumo que as pressões populares e dos intelectuais vinculados à classe trabalhadora tomavam, era no sentido oposto, abria-se para a possibilidade de mudanças estruturais.

Em Goiás a Igreja nos anos 1960, contava com a Arquidiocese de Goiânia, criada por Pio XII, em março de 1956. Para sua criação foi extinta a Sede Metropolitana de Goiás, sendo desmembrado o território, para compor junto com a capital goiana, a nova metrópole, que se constituiu a partir de Goiânia e 54 municípios goianos, e foi nomeado para assumi-la, a partir de 07 de março de 1957, o Bispo D. Fernando Gomes dos Santos, então Bispo de Aracaju. Segundo Peixoto e Brandão, na Arquidiocese tinha:

[...] Dom Antônio, Dom Fernando, nesse período, [eram] bastantes conservadores. Dom Antônio nunca se definiu muito, mas tinha por nós um apoio, uma simpatia muito grande. Puxava a orelha quando precisava... (Peixoto, entrevista, 08/08/2006).

[...] Dom Fernando era um bispo inicialmente conservador, mas de muito prestígio, não só na CNBB como no Conselho do MEB, tanto que no

⁴¹ O Estado é essencialmente sociedade política, enquanto que a sociedade civil compõe o aparato ideológico cultural, na esfera da superestrutura.

Conselho do MEB a nossa fala era a seguinte: o que Dom Fernando falar, o Conselho aprova. Inclusive ele tinha muito mais poder do que Dom Távora, que era o presidente [...]. E Dom Fernando viveu sem nunca ter abandonado as posições dele, eu não diria [que ele deu] uma guinada, como aconteceu com Dom Pedro Casaldáliga, mas uma consciência de oposição ao governo militar, de apoio a Igreja, mas muito controlado.

[...] no começo Dom Fernando, Bispo, e Dom Antônio, Bispo auxiliar. E o bispo que nos apoiava e era interlocutor era o Dom Antônio, o bispo mais avançado, mais aberto, então a gente chegava no Fernandão através dele (Brandão, entrevista, 28/08/2006).

Ainda na avaliação de Isa (entrevista, 17/08/2006):

[...] Dom Fernando era um batalhador, uma pessoa que realmente queria que a Igreja realmente influísse, que transformasse, que ajudasse, mas ele não tinha... ainda a visão, depois desse tempo que ele começa [...] a se transformar, [...] porque ele era capaz, queria batalhar, era uma pessoa de muito conhecimento, muito culto, muito [...] fiel a Igreja e queria realmente melhorar a sociedade, mas ele foi [...] se convertendo cada vez mais. Então ele se tornou um dos maiores batalhadores assim pela causa social [...] que a Igreja fosse essa força dentro da sociedade, de transformação mesmo. Era uma pessoa muito forte, muito sincera. Então de início tinha dificuldades, porque tinha todo... eles eram da CNBB. Então houve alguma coisa em relação assim politicamente, dificuldade.

Contraditoriamente o mesmo D. Fernando que no segundo treinamento da Equipe Central do MEB-Goiás não aceitou inicialmente os nomes de algumas pessoas escolhidas para trabalhar no MEB, com perfil de ACB; apoiou irrestritamente a linha assumida nos treinamentos dos monitores e líderes do Movimento em Goiás; defendia que o MEB devia ficar nas mãos dos leigos (MEB, 13/06/1966), bem como era radical na defesa do MEB e da Igreja frente ao Governo Castelo Branco, como ocorreu na reunião do CDN (MEB, 14/09/1966), que contou com a presença do Ministro da Educação, Raimundo Moniz de Aragão.

Havia algumas pessoas em Goiás que eram muito fortes e próximas à JUC e ao MEB-Goiás, tais como: “[...] Padre Pereira, Padre Rui, [...] Padre Wilmo...” (Brandão, entrevista, 28/08/2006). Entre eles estava o Padre Pereira, já mencionado, enquanto assistente eclesial da JUC em Goiás e que atuava no MEB:

Padre Pereira, [...] que foi durante todo esse tempo, nosso mentor, o Padre Pereira. Nós tínhamos no MEB nacional [...] o famoso filósofo Padre Vaz, uma espécie de mentor espiritual, intelectual e o Raul Landim, que era o filósofo do MEB, era aluno dele, hoje em dia é um filósofo também conhecido. [...] Pe. Pereira, o que ele sustentava, o que ele dizia... E Pe. Vilmo que era uma espécie de cria do Pereira [...]. Depois o Pe. Rui, grande orador: a Igreja lotava a Catedral nos sermões do Pe. Rui, tinha gente que ia só ouvir os sermões do Rui (Brandão, entrevista, 28/08/2006).

Sob a condução de D. Fernando Gomes dos Santos, Pe. Pereira, entre outros, a Igreja em Goiás via na Reforma Agrária a grande alavanca para o desenvolvimento, já que da terra vinha a matéria-prima, a riqueza do campo. Tratava-se de uma reforma

agrária de inspiração humanista cristã – pautada na Doutrina Social da Igreja, sobretudo após sua revisão, com as Encíclicas de João XXII – que via o trabalhador rural como pessoa humana e não como mera mercadoria, e que, portanto, a Igreja, assim como o Estado, devia promover ações no sentido de assegurar aos homens o meio de desenvolver-se. Nesse sentido foram levantados os princípios sociais norteadores da reforma agrária, definição para a qual o papel de D. Fernando foi fundamental, numa linha “progressista”, com participação no “Grupo de Trabalho para a Elaboração do Estatuto da Terra”, e em ações por ele empreendidas: envolvendo desde a preparação do plano piloto de reforma agrária da Arquidiocese de Goiânia, que desembocaria na reforma agrária da Fazenda Conceição, de propriedade da Igreja; passando pela discussão do direito de propriedade; a assistência ao homem do campo; e pelas críticas ao livro “Reforma Agrária: uma questão de consciência” de autoria de D. Antônio Castro Mayer – Bispo de Campos, D. Geraldo de Proença Sigaud – Bispo de Jacarezinho, o professor Plínio Corrêa de Oliveira – da Universidade Católica de São Paulo, e o economista Luiz Mendonça de Freitas – do Instituto de Economia Gastão Vidigal e da Associação Comercial de São Paulo, entre outras.

O livro acima mencionado teve grande repercussão na mídia e recebeu o apoio de parte do episcopado, especialmente os da direita: defendia a necessidade de melhorar as condições de vida do trabalhador rural e de o Estado dar maior apoio à agricultura; se colocava contrário à mudança de estrutura fundiária do país, especialmente no tocante à divisão de terras pela reforma agrária, considerando que seria um “[...] atentado ao direito de propriedade, firmado no 7º mandamento da lei de Deus” (AMADO, 1996, p. 36), além de destruir as elites rurais do país; considerava a aprovação da lei de Reforma Agrária, uma lei anticatólica, que acarretaria problemas de consciência numa nação católica, promovendo uma crise de consciência em muitos adquirentes de terras partilhadas. Em fevereiro de 1961, Dom Fernando G. dos Santos escreveu um artigo criticando-o, se posicionou contrário às idéias nele manifestadas, e defendeu a lei de Reforma Agrária (AMADO, 1996, p. 37).

A defesa da reforma agrária em termos do humanismo cristão significava um compromisso da Igreja com o povo oprimido, lutando contra as injustiças e iniquidades, pelo bem estar das populações rurais e o bem comum nacional, e exigia políticas de melhoria de vida e produtividade, além da revisão do regime de propriedade. Nesse processo de luta pelas reformas de base, nela incluindo a reforma agrária, estavam presentes intensamente a JUC pela ACB; o MEB; o Setor de Sindicalismo Rural,

coordenado por Luiz Eduardo W. Wanderley; e setores progressistas da Igreja Católica – além da esquerda brasileira como a AP, o PCB e as Ligas Camponesas – que se envolveram com a sindicalização rural.

Diante do posicionamento da Igreja frente às questões sociais que coadunava com os interesses do Governo Juscelino Kubitschek – marcados pela ideologia do desenvolvimentismo e vendo na educação uma das formas de resolver os problemas do subdesenvolvimento –, no final dos anos 1950 e início dos anos 1960, o governo estabeleceu uma aliança com a Igreja Católica, com vistas a acelerar a industrialização do país e o desenvolvimento cultural e científico do povo, especialmente nas regiões subdesenvolvidas. Inicialmente a cooperação existente entre a Igreja e o Governo, buscava soluções para o desenvolvimento do Nordeste, atendendo especialmente ao homem do campo para prepará-lo para assumir seu papel no processo de desenvolvimento do país, apontando para uma atuação que favorecia ao controle e manipulação das massas com vistas à manutenção do sistema social e político vigente.

Em 1956 foi realizado o I Encontro dos Bispos do Nordeste, em Campina Grande, organizado por D. Helder Câmara, secretário da CNBB, que congregou 19 bispos do Nordeste, entre eles D. Fernando Gomes dos Santos, então Bispo de Aracaju, que posteriormente viria assumir a Diocese de Goiânia, transformada em arquidiocese com sua transferência. Ao mesmo tempo em que se aliavam ao projeto modernizador do governo Kubitschek, celebrando um novo tipo de aliança com o Estado, declaravam sua solidariedade primordial aos oprimidos, bem como sua ausência de responsabilidade frente às injustiças presentes nas estruturas econômico-sociais do sistema político e econômico capitalista. A hierarquia colocava-se ao lado do povo injustiçado, para lutar com eles na superação das injustiças e desigualdades sociais.

O Presidente Juscelino Kubitschek, presente no encerramento do Encontro, assumiu, no discurso proferido, o compromisso de executar as sugestões e medidas então propostas. Para tanto criou, dentro do Conselho de Desenvolvimento, encarregado de elaborar o Programa de Metas do Governo JK, um Grupo de Trabalho para o Desenvolvimento do Nordeste, que compôs a 31ª meta de Juscelino, na denominada Operação Nordeste. Com a criação em 1959, do Conselho de Desenvolvimento do Nordeste, embrião da Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), a Operação Nordeste foi executada.

O II Encontro dos Bispos do Nordeste foi realizado em Natal-RN, em maio de 1959, “[...] com a cooperação e assistência de numerosas autoridades federais,

estaduais, municipais e autárquicas” (II Encontro dos Bispos do Nordeste, 1959, p. 05), contou com a presença de 22 bispos, entre eles D. Fernando, bispo da Arquidiocese de Goiânia, que participou como convidado especial, em razão de suas posições frente à reforma agrária e do plano de colonização da Fazenda Conceição, que estava empreendendo, considerada por muitos como um modelo de reforma agrária assentado em bases cristãs e humanas.

Neste Encontro, após três dias de orações, estudos e discussões, os presentes chegaram a conclusões e sugestões, que perpassavam desde o compromisso com o povo do Nordeste, o apoio à Operação Nordeste, no seio da Operação Pan-Americana, a necessidade de formação de “[...] líderes, especializados em modernas técnicas de organização comunitária, tais como promoção do cooperativismo, do serviço de extensão rural e de outros processos de educação de base” (II Encontro dos Bispos do Nordeste, 1959, p. 18), apontando os planos empreendidos desde o I Encontro que iam muito bem, aqueles em andamento, os em vias de funcionamento e os planos em dificuldade de funcionamento, além de indicarem sugestões referentes à “Educação de Base e Promoção Operária”. Entre elas, destacamos:

- 1- Estabelecimento de medidas de financiamento para um programa de Educação de Base através de Escolas Radiofônicas para o Nordeste.
- 2- Programa de Educação de Base através de Escolas Radiofônicas em Sergipe.
- 3- Programa de Educação de Base no Norte do Estado de Alagoas através de escolas radiofônicas, missão rural e centro de treinamento (II Encontro dos Bispos do Nordeste, 1959, p. 28).

Também apontaram sugestões relacionadas à “Estrutura agrária”, “Agricultura e abastecimento”, “Saúde, maternidade e infância” e “Migrações internas”. O documento foi entregue ao Presidente da República e logo em seguida, as recomendações do II Encontro foram transformadas em 30 decretos, assinados pelo Presidente em 7 de julho de 1959, no Palácio das Laranjeiras. Naquele momento o Presidente além de congratular com os Bispos e Arcebispos do Nordeste, “[...] exaltou [...] o papel da Igreja [...] que caminha sempre de encontro às necessidades do povo, objetivando seu bem estar econômico e social” (II Encontro dos Bispos do Nordeste, 1959, p. 05).

Com os acordos firmados nesse governo foram concretizados os programas de Educação de Base, através de Escolas Radiofônicas para o Nordeste. O Estado do Rio Grande do Norte, em especial a área compreendida pela Arquidiocese de Natal, foi o caso mais significativo e que alcançou maior repercussão frente o apoio da Igreja na busca de soluções para os problemas sociais mais amplos.

Destacamos que na década de 1950 e meados de 1960 a relação Estado-Igreja pautou-se, segundo Amado (1996), no “[...] otimismo desenvolvimentista e eclesial” (p. 107), com sustentação nas relações com a sociedade civil. Tratava-se de uma relação em que a Igreja não era submissa ao Estado, mas com ele estabelecia contatos políticos para fortalecimento de suas ações na sociedade. Ações que se concretizavam com a atuação de leigos e parte do clero – inicialmente *para* o povo e, posteriormente, *com* ele –, de forma a contribuir nas lutas por melhores condições de vida e dignidade, as quais perpassaram, em Goiás, desde a formulação do Estatuto da Terra, o empenho na sindicalização rural, a criação da Frente Agrária Goiana⁴² (Fago), e pelas reformas de base, entre outras.

Portanto nesse período de efervescência político-ideológica intensa da sociedade civil em torno de reformas de base, emergiram vários movimentos de expressão popular, em cujo interior se inscreveram diversas iniciativas de cunho educativo, trazendo à tona as discussões advindas dos problemas sociais. Houve também movimentos em prol do voto do analfabeto, principalmente de cristãos e marxistas, que se empenharam na ênfase à cultura popular e sua difusão, da educação e da conscientização da população adulta analfabeta, entre eles o MEB-Goiás e o MEB.

O Governo Jânio Quadros ampliou as alianças com a sociedade civil e a Igreja Católica, com vistas à superação do analfabetismo no Brasil. Nas confluências de interesses entre o Estado e a Igreja – mesmo considerando as convergências e divergências dentro da hierarquia, os interesses e as posições entre a hierarquia e o laicato, fundamentalmente da Juventude Universitária Católica (JUC) – foram assentadas as bases e reforçadas as alianças, que possibilitaram a Igreja avançar em seu projeto de Educação de Base. Tratava-se de uma movimentação, cujos atores, dentre eles o governo, buscavam um novo pacto social, para se contrapor à:

[...] perda maior da autonomia econômica e política do país, onde o acordo de classes que mantinha o poder já não serviria como base do contrato social. [...] essa reação tinha origem nos setores do capital nacional que tentavam resistir à consolidação da tomada de lugares estratégicos do nosso potencial econômico pelo capitalismo internacional, financeira e tecnologicamente mais poderoso (BEZERRA, 1980b, p.19).

As críticas feitas às campanhas nacionais (entre elas a CEAA) no II Congresso Nacional de Educação de Adultos (1958), já apontavam para a necessidade

⁴² A Fago foi lançada em 1962, com o objetivo de orientar os trabalhadores rurais para participarem de debates e ações relacionadas aos interesses e necessidades do homem do campo, e se organizarem em sindicatos.

de rediscussão das formas e do conteúdo de EDA, voltada para destacar o direito de todos à escolarização. É neste cenário de descontentamento e de busca de alternativas que se inserem os movimentos populares de educação e cultura da década de 1960.

A esse respeito Peixoto Filho (1985; 2003) destaca que os jovens que se envolveram com propostas de Educação Popular em Goiás eram não só os que já tinham algum vínculo com o MEB, na Igreja Católica – na JUC ou na ACB –, mas também outros que atuavam no movimento estudantil secundarista e universitário. E o ICP, órgão estadual coordenado pelo CERNE, congregou vários desses pequenos movimentos, com o objetivo de realizar caravanas de cultura, espetáculos de teatro e projetos da Campanha de Alfabetização.

Dentro desse quadro que muitos estudantes universitários, artistas e intelectuais atuaram em movimentos como JUC, MEB e AP, tanto em âmbito nacional, como em Goiás, como nos fala Brandão (entrevista, 28/08/2006):

[...] na minha vida, MEB e JUC [...] é muito junto, tá muito colado, aliás, todos nós. Acho que Alda, Maria Alice, todo mundo ou saiu de JUC e entrou no MEB ou então foi feito eu, JUC e MEB ao mesmo tempo. [...] E... AP que eu participei muito de leve, eu participei inclusive de reuniões de fundação, mas nunca me vinculei diretamente a AP, como outras pessoas daqui.

Nas palavras de Alda era um período de efervescência política, econômica, cultural em âmbito nacional e internacional, intensamente vivido também em Goiás, em decorrência da visão que se tinha daquele período “pré-revolucionário”:

Os sambinhas, que Betinha compunha para cantarmos quando nos reuníamos trazia bem a filosofia e a base teórica que estavam presentes nas músicas e nos versos: idéia de utopia, revolução, humanização. O disquinho da UNE [O povo canta; Auto dos 99%] também expressava bem isso (conversa, 12/04/2005).

Era um contexto de grande mobilização e envolvimento que se explicitava não apenas nas músicas por eles criadas e cantadas, nas peças de teatro apresentadas em praças públicas nas carrocerias de caminhões, como nas greves e manifestações organizadas, entre outras ações efetivadas. Além da efervescência existente em todos os campos, a atuação dos movimentos populares em Goiás – CPC, ICP, MEB – não se deu de forma isolada, eles contavam também com a participação de membros dos movimentos da Igreja Católica – da Ação Católica, em especial, da JEC e JUC –, dos movimentos estudantis (UEE e UNE), assim como da AP e do PCB.

1.2.1- Igreja Católica: a visão religiosa dos “irmãos Coelho”, trabalhadores rurais, e monitores do MEB-Goiás

Segundo o modo de vida camponês um aspecto central na comunidade, além da terra, do trabalho e da família é a religiosidade. E José Moreira, trabalhador rural e ex-monitor do MEB-Goiás, fala que, naquele momento, mesmo morando no meio rural e distante de Igreja, tinha o costume, a tradição de a família ser católica:

[...] quando a gente veio pra Itauçu [...], que eu vim lá da Colônia, até aí a gente não freqüentava Igreja [...] porque [...] lá ia um padre [...], celebrava nas região lá, marcava um lugar, convidava a vizinhança, celebrava lá, ia embora. A gente não tinha um evangelizador, e era totalmente... toda vida fomos religioso porque era tradição [...]. A nossa família foi criada muito longe de Igreja, mas foi bem perto de Deus, na fé e as atitudes era um pouco de explosão. Então a gente foi catequizado pelo próprio pai, da maneira deles, um pouco meio supersticiosos (entrevista, 14/07/2005).

Religiosidade que compõe o tripé família, mutirão e capela, enquanto fatores de reunião e coesão social na vida em comunidade no meio rural, conforme nos fala Maria Isaura de Queiroz (1976), com suas simbologias, valores, crenças. E que em geral é muito forte no camponês, perpassando muitas vezes pelas relações que estabelece com a natureza, pelas superstições, simpatias, que ajudavam (e ajudam) a explicar o natural e o sobrenatural. Perpassava ainda as benzeções de mal olhado, espinhela caída, hemorragia, quebranto, hérnia, cobreiro; a reza do terço etc. Como podemos ver no relato de José Moreira (entrevista, 14/07/2005) que se segue:

Benzeção era a coisa que eu mais fazia é benzer. O meu filho mais velho foi criado mais com superstição que com mamadeira. Uma vizinha [...], uma tal de Ana do Seu Manoel Florêncio era benzedeira. Nossa Senhora! Eu não saía da casa dela com o meu filho debaixo do braço pra benzer. Simpatia! Eu sofria de hérnia [...]: “Vai no cupim, põe o pé lá no cupim, risca o tamanho do pé, corta com uma ferramenta, vira aquele tampo e deixa lá. Quando aquilo ali sarar, a sua hérnia também tá sarando”. Mas é nove cupim que eu tenho que fazer isso, e nove sexta-feira [...], não podia voltar naquele mais não, era outro. [...] o cipó de São João [...] a gente racha o cipó no meio, em cruz, e passava dentro três vezes, [...] aí depois chuleia aquele cipó, volta como ele era e amarra com outro cipozinho mais fino e larga lá. Nove sexta-feira, cada uma num canto. [...] fiz três tipo de simpatia assim, [...] eu fui terminar vinte e sete sexta-feira. Um dia... o Hamilton Carneiro até falou pra mim “Uai Seu Zé, então você já tava num ponto que não podia sair de casa mais com tanta simpatia pra todo lado que ia tinha um cupim ou um cipó de São João!” Realmente, era isso aí, ó.

Mas estas crenças religiosas, valores, atitudes vividas no campo, à medida que o trabalhador rural vem para a cidade, ali também se apresenta, nas suas várias ruralidades, algumas vezes travestidas, outras nas suas formas originais. Apesar da sobreposição do urbano sobre o rural, a partir da herança da Revolução Industrial, que toma como se o rural fosse uma página virada, o mundo agrário continua a existir de

diferentes formas, e nos anos 1950/60 mais ainda, com sua forte presença, mesmo com as transformações de ordem social, econômica, política, religiosa. E a religiosidade camponesa, quando tem possibilidade de expressão, é muito forte. Veja nos relatos:

Olha, eu comecei a minha participação nos movimento religioso no Carmo do Rio Verde [...]e lá tinha uma congregação Mariana. [...] E aí eu fui congregado mariano um tempo [...] Fui presidente da Congregação Mariana do Carmo do Rio Verde [...]. E eu morava na Fazenda Carioca, com duas léguas e meia de distância, e todo domingo, todo feriado eu estava despachando lá no Carmo do Rio Verde e ia a cavalo. Olha a militância [...] Era uma questão de compromisso, depois a tarde eu vinha embora (Parcival, entrevista, 14/07/2005).

[...] eu comecei a freqüentar Igreja, já em Itauçu. Então eu comecei a freqüentar a Igreja e comecei a ficar [...] fanático da Igreja. [...] comecei a entrar nessa Liga Católica, que meu irmão falou, e eu era prefeito de uma sessão da Liga [...]. O padre dividiu a Liga em sessões, dava o nome de prefeitura, e eu fui prefeito de uma sessão. Aí, nessas altura, eu já morava na [...] Serrinha. E aí [...] todo domingo a gente ia à missa, tinha reunião todo domingo, a gente participava dessas reuniões, aí a gente começou a entrosar com a Igreja [...] A minha visão é que a Igreja era só pra rezar. [...] não via a Igreja com outro sentido a não ser pra mim [...] cumprir o meu dever, é... assistir missa... confessar... [...] não via a Igreja como um órgão capaz de mais nada a não ser pra rezar! A gente não sabia que Igreja era isso que a gente sabe que é hoje, era totalmente diferente e, por sinal, a gente não tinha assim um acompanhamento... E a gente assistia a missa todos os domingo, e agora a gente morava era nove quilômetro retirado da cidade, mas sempre ia, todo domingo a gente tava lá (José Moreira, entrevista, 14/07/2005).

E inspirado pelo entusiasmo e entrosamento com a Igreja, trabalhando na lavoura de café, durante uma colheita, morando embaixo de uma barraca com a mulher e dois filhos, José Moreira Coelho escreveu, debaixo de uma bananeira, um poema que traduz muito da religiosidade do trabalhador rural e, especialmente da família Coelho:

Eu fui nascido e criado por meus pais fui educado no recanto do sertão. Nesse sertão de Goiás a terra que eu gosto mais é meu berço de criação. Pouco a pouco fui crescendo até hoje estou vivendo alegre sempre cantando pra disfarçar a tristeza e realçar a beleza deste meu sertão goiano. Eu nasci no mês de julho sou caboclo sem orgulho só penso na salvação. Sou católico romano uma porção de vezes por ano faço a minha confissão. Se eu pudesse, eu não pecava	as leis de Deus eu guardava conforme Cristo ordenava. Mas a fraqueza da matéria é que nos traz a miséria para o pobre pecador. Mesmo sendo pecador eu peço a nosso Senhor que tenhas pena de mim. Esse mundo é passageiro mas eu quero ser herdeiro Daquele que não tem fim. Deste mundo nada quero a não ser o cemitério depois que eu perecer. Da morte não me defendo mas do inferno tremendo peço a Deus me defender. (José Moreira, entrevista, 14/07/2005)
--	--

A Igreja sobre a qual falam os irmãos Coelho era uma Igreja ainda bem tradicional, que iniciara seu processo de mudança, sua abertura junto ao seu rebanho e a

sociedade no final dos anos 1940/50 e início de 1960. E que trazia consigo as contradições de coexistir internamente uma ala mais avançada que passou a atuar em busca da transformação social, vivendo efetivamente o Evangelho, enquanto outra ala continuava tradicional. Como eles nos expressam nas entrevistas abaixo:

Tratava-se de uma visão [...] comodista, assim, só pensa em rezar, só pensa em... salvar a alma, não pensava nada dos outros, até então (José Moreira, entrevista, 14/07/2005).

[...] a gente aprendeu assim o básico: que tinha que... fazer alguma coisa pro próximo. Mas era assim, uma Igreja muito tradicional ainda, [...] contudo, pelo menos a gente não ficou baseado só naquilo. [...] Porque... inclusive na época do MEB, quando a gente entrou, tinha muita paróquia que era contra o movimento do MEB, porque ele atingia a questão social, e a Igreja tava só fazendo... o camarada ficava fazendo o nome do pai e com o rosarinho na mão (Oscavú, entrevista, 07/07/2004).

Foi a atuação na Igreja e junto aos lavradores na Fazenda Serrinha, que levou os irmãos Coelho a trabalharem como monitores no MEB-Goiás: o José Moreira se “[...] aproximava mais da Igreja, porque tinha uma Liga Católica e ele começou a participar [...] e teve uma presença marcante lá dentro da Liga, chegando a ser um diretor dela” enquanto o Parcival estava “[...] mais envolvido com a música sertaneja. Eu era uma espécie de liderança ali [...] e [...] já compunha” (Parcival, entrevista, 14/07/2005).

O convite para ser educador do MEB veio através da Igreja, a qual deveria indicar alguém para fazer o curso. A escolha recaiu inicialmente sobre o Josias, que era da Folia de Reis da região, este não aceitou e convidou o José Moreira (entrevista, 14/07/2005), que na época trabalhava como gerente da Fazenda Serrinha:

[...] o Josias me convidou “Senhor José, me convidaram pra participar dum movimento aí e eu não tenho dom pra isso, eu não quero. Você vai... quer ir no meu lugar não?” A gente... trabalhava com Folia, junto, ele era acompanhante de Folia. [...] “Eu aceito. Primeiro eu vou conversar com meu patrão”. [...] eu fui e [...] falei: “Dr. Roberto, eu preciso... fui convidado pra participar de um movimento, mas como eu tenho um cargo muito pesado aqui na fazenda, eu quero saber do senhor se o senhor não se opõe d’eu aceitar esse convite”. Ele foi e disse: “O quê que é?” Eu falei: “Me convidaram pra abrir uma aula aqui na fazenda... uma escola dada pelo rádio chama escola radiofônica...” Ninguém conhecia ainda [...]. Eu falei: “É uma escola transmitida pelo rádio, tem a equipe lá em Goiânia que cuida disso, e a gente fica aqui só pra transmitir pr’os alunos. Eu tenho que fazer um curso, tenho que sair uns dias...” Aí era a hora que ia prejudicar a fazenda. “Eu tenho que sair uns dias, não sei quantos, pra fazer esse curso e eu vou ficar fora daqui uns dias. Então eu quero saber se o senhor não vai fazer questão”. Ele falou “Olha, quando se trata de alfabetização, você pode fazer o que você quiser aqui dentro. Se for preciso fazer alguma construção, você tem trator na mão, [...] carro de boi, [...] as mata pra tirar madeira, você tem tudo aqui. Pode fazer e o que precisar da gente nós tamo aqui a seu dispor”.

Porém toda esta disposição do fazendeiro antes do trabalho iniciar, posteriormente mudou, como veremos em outro momento. Outro aspecto que atentamos foi o fato de os irmãos Coelho, com uma baixa escolarização, terem sido considerados aptos a assumirem uma sala de aula. A esse respeito Isa (entrevista, 17/08/2006), ao falar sobre os monitores do MEB-Goiás, informou que:

[...] a maioria era pessoas semi-alfabetizadas. Então se tentava [...] melhorar essa parte e [...] trazer as discussões mais da realidade [...], da necessidade de eles estudarem, [...] e eles melhorando também, [...] conseguiam que os alunos tivessem [...] um avanço. [...] tinha muito [...] semi-analfabeto [...] que precisava da gente estar constantemente [...] junto. E tinha esses como a Maria Joana, que era professora.

Em um contexto em que a maioria da população era analfabeta, esta era a realidade dos educadores que assumiam como voluntários as classes de educação de adultos a partir das campanhas ou mesmo dos movimentos populares, considerando-se inclusive que, em Goiás, os professores que atuavam no ensino primário eram em grande parte (58,43%) leigos e apenas 41,57% normalistas. Mas no MEB-Goiás também havia alguns monitores com formação, como Maria Joana Porto, professora normalista de uma escola rural, a Escola Lageado⁴³, que se oferecera para atuar no Movimento após ouvir o chamado do D. Fernando na Rádio Difusora de Goiânia.

Com o aceite do patrão, José M. Coelho e o irmão Oscavú José Coelho, partiram para Goiânia, para realizarem o curso de formação inicial do MEB-Goiás.

Aí foi lá em Itauçu aonde apareceu a proposta do trabalho do MEB [...] foi uma equipe da coordenação aqui de Goiânia[...] lá, falou pra ele que tinha essa proposta [...] na Arquidiocese. Aí ele passou pra gente essa data e nós fomos pra Goiânia [...] assim sem saber nada [...], no treinamento [...] é que a gente foi tomá conhecimento do projeto (Oscavú, entrevista, 07/07/2004).

Após tomarem conhecimento da proposta do MEB avaliaram que o trabalho com a alfabetização de adultos iria possibilitar-lhes “[...] abranger mais conhecimento e também ajudar os outros [...]]. Coisa que a gente já tinha aprendido na Igreja” (Oscavú, entrevista, 07/07/2004) e que coadunava com suas intenções.

⁴³ Era uma escola coberta de capim e chão batido, construída na Fazenda Lageado (que deu nome à escola), município de Goiânia, a qual inicialmente nem paredes tinha e com a ajuda da comunidade local construíram as paredes de taipa, barreadas com barro para que as aulas pudessem acontecer de uma forma melhor. Posteriormente, com a queda do telhado, a escola passou a funcionar em uma capela construída pela comunidade e só com muita luta da professora e da comunidade foi reconstruída em outro local, pelo Estado. Foi neste espaço que a turma do MEB-Goiás, da Escola Lageado, funcionou. Segundo Maria Joana foi ela que após ouvir “[...] o chamado de D. Fernando na Rádio Difusora de Goiânia, fui até a rádio. Eu vim mais cinco pessoas. Foi uma reunião rápida, e Waldenora conversou explicando o que era o trabalho” (entrevista, 04/09/2007). Ela se oferecera para atuar no Movimento e comentou: “Fui eu que procurei, [...] elas ainda não tinham esta capacidade [...] de penetração. Facilitou para elas aquelas pessoas que ouviram o apelo de D. Fernando e procurou a equipe” (Maria Joana, entrevista, 04/09/2007).

Eis um quadro de como se apresentava a Igreja, o Estado e os movimentos de leigos, os quais numa ação conjunta, idealizaram, apoiaram e concretizaram o MEB, e nele o MEB-Goiás, que veremos melhor nos próximos capítulos.

CAPÍTULO II

MOVIMENTOS SOCIAIS E DE EDUCAÇÃO POPULAR DE ADULTOS EM GOIÁS E NO BRASIL

O Estado brasileiro para assegurar a legitimidade do poder, por causa das lutas históricas da classe trabalhadora que se constituía, especialmente a partir dos anos 1940, foi obrigado a contemplar e incluir no seu seio os setores populares urbanos (camadas médias e os operários), que emergiam da incipiente industrialização e do processo de urbanização, bem como os trabalhadores rurais, cujas lutas foram intensas no período de nosso estudo. Estes setores anteviram no processo de democratização a possibilidade de terem suas reivindicações contempladas. E, como parte das reivindicações, a luta pela reforma agrária, sindicalização rural, melhores condições de vida e trabalho no campo e uma educação popular, entre outras, se fazia presente.

Para compreendermos o trabalho do MEB-Goiás, que se articulou e sofreu influências de outros movimentos sociais, veremos neste capítulo, uma passagem sobre os movimentos dos trabalhadores de luta pela terra e condições de trabalho no campo, os movimentos estudantis, a Ação Popular e a educação popular de adultos nos anos 1960. Tomamos a educação como uma destas lutas, concebendo que ela perpassa uma relação dialógica entre os sujeitos da aprendizagem, de forma a possibilitar o contato com saberes já produzidos e a produção de novos, o processo de educar adquire significado ao possibilitar ao homem concretizar sua humanização, adquirir a liberdade de ser e de se reconhecer enquanto criador e criatura, sujeito do processo coletivo de construção da história. Perspectiva que permeou os movimentos dos anos 1960.

O período após as campanhas das décadas de 1940/50 revelou dificuldades e lentidão no cumprimento das promessas de erradicação do analfabetismo, da continuidade dos estudos para os adultos advindos das campanhas e da melhoria nas

condições de vida dos que conseguiam acesso à escola. Isto gerou insatisfação, que se inseria num contexto mais amplo de frustrações, frente às promessas não cumpridas em torno dos benefícios que trariam o desenvolvimento industrial⁴⁴ do país no pós-guerra.

Em função da insatisfação de vários setores com as campanhas governistas, que imprimiam uma visão utilitarista e caritativa à EJA, diferentes iniciativas surgiram e se encontraram no “II Congresso Nacional de EDA”, em 1958, o qual refletiu as contradições, divergências e ambigüidades existentes entre os vários movimentos populares que atuavam com a EDA e os organismos governamentais. O Congresso foi um marco rumo à transformação das idéias educacionais brasileiras, e trouxe um novo conceito antropológico de cultura – que ao ser difundido gerou uma nova imagem do analfabeto, como um homem capaz e produtivo, responsável por grande parte da riqueza da nação – além de reintroduzir as reflexões sobre o social, propiciando vínculos entre educação e consciência política. A sociedade foi conclamada a participar do processo de alfabetização dos adultos (RODRIGUES, 2000a, p. 10-11).

O II Congresso trouxe uma mobilização intelectual e a intensificação da luta política e ideológica, presente nas 210 teses discutidas, contudo sua Carta de Princípios não condiz com o decorrido, segundo Vanilda Paiva (1987). O que foi constatado desde o Seminário Regional de Pernambuco, preparatório ao Congresso, “[...] quando Paulo Freire, relator do tema ‘A educação de adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos’, vinculava o analfabetismo ao pauperismo” (GÓES, 1980, p. 45).

A contribuição pernambucana expressa na tese de Paulo Freire, defendida na Universidade do Recife, a qual passou a ser a Universidade Federal de Pernambuco, com o título: *Educação e atualidade brasileira* – desdobrou-se, em 1967, no livro *Educação como prática da liberdade*, incluindo os trabalhos em EDA vivenciadas nos anos 1960 – já apontava para a perspectiva de *trânsito* em termos individuais, da consciência intransitiva para a consciência transitiva e crítica, e em termos da sociedade brasileira, que passaria de fechada, colonial e dependente para aberta, constituindo uma nacionalidade própria, com a ação ativa do povo na história.

Ainda em 1958, os pernambucanos convocavam no segundo Congresso a um trabalho educativo *com* o homem e não *para* o homem; a substituição da aula expositiva pela discussão; a utilização de modernas técnicas de educação de grupos com a ajuda de recursos audiovisuais; etc. (GÓES, 1980, p. 46).

⁴⁴ Tratava-se do “desenvolvimentismo” que se robusteceu e prolongou no governo de Juscelino Kubitschek - e cuja crise desembocou no governo de Jânio Quadros e João Goulart – com um acelerado processo de substituição de importações (deixava-se de importar automóveis e eletrodomésticos e passava a importar mais equipamentos pesados e tecnologia), através da entrada e proteção do capital estrangeiro e do acordo entre parte do empresariado nacional e o internacional. O populismo desenvolvimentista trazia a promessa de “[...] um futuro melhor, uma vez que o progresso da nação se estenderia a todos com abundância de oportunidades e geração de riquezas: empregos, melhores salários, mercadorias, estradas, escolas, etc. [...] e ainda reforçava os aspectos de liberdade e representatividade da democracia liberal” (BEZERRA, 1980, p.18).

O trabalho de Paulo Freire apresentou-se como alternativa para a superação do conceito de alfabetização enquanto decodificação, articulando-o com o ato político de leitura do mundo, da *palavramundo*, no qual o educador e o educando são vistos como sujeitos ativos da história, da cultura e do processo ensino-aprendizagem, rumo a sua humanização. Paulo Freire criticou a educação tradicional, que via o analfabeto como ignorante, uma “gaveta vazia” na qual o educador depositava conhecimentos, e propôs uma EDA em que homens e mulheres fossem considerados possuidores e produtores ativos da cultura, numa proposta dialógica de educação, compreendendo a produção de conhecimentos como ato coletivo e processual, pautada em conteúdos vivos, dinâmicos, inseridos no cotidiano dos sujeitos envolvidos. Uma ação educativa que não negasse a cultura das classes populares, mas que a valorizando e aprendendo novos conhecimentos, através do diálogo⁴⁵, favorecesse a passagem da consciência ingênua ou intransitiva, que os homens possuem, para a consciência crítica, necessária ao engajamento ativo para a transformação social.

Naquele tempo, como a escola era distante da vida e do mundo do trabalho, autoritária, conservadora e marginalizadora da grande maioria da população brasileira, os movimentos populares, buscaram construir fora desta escola a educação popular de adultos, que proporcionasse o acesso do povo ao processo educativo. Este posicionamento apontava para uma perspectiva de educação popular, produzida pelas classes populares, ou por grupos/instituições a elas vinculadas, de um processo educativo de acordo com os interesses dos trabalhadores, uma pedagogia dos oprimidos.

Portanto, foi neste cenário de descontentamento e de busca de alternativas que se inseriram os movimentos populares de educação e cultura da década de 1960. O grande tema da época era o imperialismo e a ele se contrapunha com o nacionalismo. Buscava-se a afirmação da identidade cultural e a democratização da cultura nacional.

Nessa conjuntura surgiram, ligados a instituições da sociedade civil, dentre outros movimentos: o *MCP* criado em 1960 por estudantes, artistas e intelectuais pernambucanos, que concretizavam projetos oriundos de grupos de profissionais liberais, os quais se uniram em busca de um ideal político, o de alfabetizar e possibilitar a conscientização do povo brasileiro, ao qual se vinculava o *Sistema Paulo Freire* do MCP de Recife/Pernambuco; o *Centro Popular de Cultura* (CPC) da UNE, em 1961,

⁴⁵ Diálogo tomado como encontro dos homens mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo e que envolve ação e reflexão, a práxis, sob pena de tornar-se ativismo ou discurso vazio (FREIRE, 1962).

voltado para a cultura popular, destacando-se no trabalho o teatro, o cinema, a música, a literatura e, posteriormente, a educação de adultos.

Originados na sociedade política foram criados: a *Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler* (1961), no Rio Grande do Norte; e o *Plano Nacional de Alfabetização –PNA* do Ministério de Educação e Cultura (1963), que contou com a participação de Paulo Freire, a convite do Ministro da Educação, Paulo de Tarso Santos, para ser o coordenador do Plano, e realizar a campanha nacional de alfabetização, tendo sua proposta político-pedagógica como norteadora do trabalho. E na conjugação de esforços da sociedade política e civil, destacamos a *Campanha de Educação Popular* (CEPLAR), na Paraíba; e o MEB, uma iniciativa da Igreja Católica, criado através da CNBB, em 1961.

Essa educação popular era extremamente vinculada à cultura popular e ao processo de conscientização do povo. Cultura compreendida por estes movimentos como o conjunto dos modos de ser, de viver, pensar e se expressar de um agrupamento social humano, historicamente produzido. Pois cada geração nasce num mundo de objetos e de fenômenos criados pelas gerações precedentes e, pelo trabalho, apropria-se (ou deveria apropriar-se) do que foi historicamente produzido neste mundo, criando e recriando-o, integrando-se às condições de seu contexto, nas diversas formas de atividade social, respondendo a seus desafios, transcendendo-o, por meio da história e da cultura. Perspectiva que compreende o homem enquanto ser incompleto, que necessita do outro para se ver como tal, e é isto que o põe em contato com outros homens no campo da sociabilidade historicamente situada, possibilitando se constituir.

E para nossa pesquisa é fundamental compreendermos, para além do conceito de cultura, qual a concepção de cultura popular depreendida destes movimentos, uma vez que concebemos a cultura popular, como aquela elaborada pelas e/ou com as camadas populares⁴⁶ ao longo de sua vivência, enquanto expressão de sua história, de seu modo de ser, agir, pensar e expressar o mundo, a si mesmas, e as relações que estabelecem entre os homens e com o mundo, nas quais produzem saberes, valores, crenças e visão de mundo do povo, muitas vezes manipulada pelos interesses dominantes, o que favorece o velamento da realidade.

Portanto, as camadas populares necessitam que estes saberes, valores etc. sejam sistematizados e trabalhados, através de um processo educacional, para que se

⁴⁶ Ainda que sofram influências de outros grupos sociais nesse processo e a estes grupos, os dominantes, interessem a manutenção da cultura popular como uma cultura dominada, instrumental e manipulada.

tornem unitários, elaborados, coerentes e críticos, a fim de que a realidade em que se situam possa ser apreendida e desvelada criticamente e, por meio da práxis empreendida pelos trabalhadores, possa transformar esta realidade, conduzindo à recomposição das estruturas e superestruturas, na direção de um novo bloco histórico que se contrapõe antagonicamente aos interesses dos dominadores, seja pelo inconformismo dos trabalhadores diante das condições de vida em que se inserem ou ainda auxiliados por intelectuais comprometidos com as causas populares. Necessitam ainda ter seu processo de conscientização aprofundado, haja vista que a classe dominante lançará mão de inúmeras formas de manipulação para mantê-los envolvidos.

Por isso concordamos com Maria da Conceição B. Rapôso (1985) ao dizer que, é a cultura popular “[...] o ponto de partida para a superação do senso comum que lhe é inerente e aqui deve ser considerado um ponto de apoio estratégico para no seu seio articular e veicular uma ideologia historicamente necessária...” (p. 20), que possibilita organizar os trabalhadores, formando o terreno no qual os homens se movimentam, adquirem consciência de sua posição e lutam pela transformação da realidade social, etc. Mas, é importante acentuar que o respeito à cultura popular, pelos intelectuais comprometidos com a classe trabalhadora, pressupõe a elevação cultural, ética e política das massas, o que passa por um processo educativo histórico-crítico.

Na medida em que, com este compromisso, a educação popular empreendida nos anos 1960, ora se apresentava mais de acordo com os interesses de classe das camadas populares e a serviço da sua libertação, por meio da apreensão crítica da realidade, lendo e escrevendo a vida, construindo alternativas para os desafios por ela postos, possibilitava-lhes coletiva e de forma organizada, atuar rumo à transformação das estruturas. Porém este não era um fato linear, mas contraditório, com avanços, recuos, e rupturas. Por isso concordamos com Rapôso (1985) ao afirmar que uma das limitações de análise destas experiências de educação popular, decorridas no final dos anos 1950 e início da década de 1960, reside na interrupção prematura das mesmas.

[...] em nenhum caso elas visavam simplesmente a reproduzir valores que permitissem a manutenção dos nossos problemas sociais tais como estavam. Apresentavam-se duas alternativas: uma que visava conduzir as camadas populares a exigências apenas de reformas sociais, o que fazia parte do projeto populista desenvolvimentista e outra que visava contribuir para que estas camadas tomassem consciência de que a solução de seus problemas estava na dependência da efetivação de mudanças estruturais radicais. Pelas condições estruturais da época, pode-se presumir que, mais cedo ou mais tarde, todas as experiências tenderiam para a última alternativa [...], pois independentemente da ideologia populista e de seus intelectuais, as lutas populares deixavam de ter [...] como característica a espontaneidade e as camadas populares começavam a exigir conscientemente a sua efetiva

participação sem limites na vida social e política do país. O que significava para os grupos dominantes que o processo de politização das massas estava ultrapassando os marcos toleráveis. E, é exatamente essa constatação a causa do início de sua interrupção, em 1964, de todo esse processo (p. 24).

Aquelas experiências de educação popular que inicialmente estavam a serviço do projeto populista e visavam “instrumentalizar” e “conscientizar” as massas para exigirem as reformas sociais, satisfazendo suas necessidades básicas – para além das condições subumanas em que viviam –, conforme os interesses do Estado e do modelo político e econômico da sociedade capitalista brasileira dos anos 1960, à medida que se comprometeram com os interesses do povo, e o processo de conscientização deste se aproximou cada vez mais do concreto, a análise crítica dos determinantes de sua situação de explorados, foram além do controle dos dominadores, que lançaram mão da repressão para a manutenção da ordem social vigente.

Considerando as influências recebidas pelo MEB-Goiás dos vários movimentos de educação popular, em especial do MCP⁴⁷ de Pernambuco, no qual se inseria a proposta de Paulo Freire, um dos movimentos de alfabetização de adultos que influenciou sobremaneira os demais movimentos nos anos 1960; e do CPC, que teve em Goiás uma forte atuação, nos ateremos à explicitação dos dois no presente capítulo.

2.1- Movimentos sociais no campo

O trabalhador brasileiro, rural ou urbano, era extremamente explorado e, em sua maioria (75%), a população brasileira até a década de 1940 vivia no meio rural, e no

⁴⁷ Vale destacar que Alda Maria Borges e Helizabeth Hermano (Betinha), que se integraram no MEB-Goiás a partir de 1963, participaram em 1961, durante 15 dias, de um curso juntamente com outros estudantes no MCP de Recife, tendo aulas, explicações do próprio Paulo Freire e realizando visitas nos círculos de cultura e no retorno a Goiânia Alda e Maria José Jaime elaboraram o Livro de Leitura para Adultos, que trazia em sua segunda capa os dizeres sob “Orientação técnica do Movimento de Cultura Popular de Recife” (BORGES e JAIME, 1961, p. 02). E conforme depoimentos de Alda, elas levaram esses conhecimentos, referenciais para o MEB-Goiás. Além disso, outros membros do MEB-Goiás tiveram acesso à proposta pedagógica de Paulo Freire, sistematizada pela equipe do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife, quando “Paulo Freire, extrapolando a área acadêmica e institucional [a qual fazia parte desde 1959] engajou-se também nos movimentos de educação popular do início dos anos 1960. Foi um dos fundadores do Movimento de Cultura Popular (MCP) do Recife e nele trabalhou, ao lado de outros intelectuais e do povo [...]” (GADOTTI, 1996, p. 40). Mesmo atuando na Universidade, no Departamento de Educação, como coordenador dos projetos de educação de adultos, apoiava o MCP, até que a produção de uma cartilha de alfabetização de adultos, que envolvia vários autores, entre eles Germano Coelho “[...] provocou um conflito no Departamento de Freire, relativamente ao processo de instrução e conscientização” (GADOTTI, 1996, p. 154), quando Paulo Freire se opôs ao ensino de mensagens prontas aos analfabetos, o que levou a redução de sua colaboração ao MCP, voltando-se para a sistematização dos trabalhos no SEC da Universidade, mas continuou experimentando sua concepção de alfabetização no “‘Centro de Cultura Dona Olegarina’, um ‘círculo de cultura’ do MCP” (GADOTTI, 1996, p. 156).

final da década de 1960, 52% da população era urbana. Foi nesse contexto que Patativa do Assaré (1956, p. 125-126) escreveu o poema *O agregado*, expressando a realidade e a pobreza vivida por ele e inúmeros trabalhadores rurais:

Quem veve no luxo, somente gozando Dinhêro, gastando sem mágua e sem dô, Não sabe, nem pensa e tombém não conhece, O quanto padece quem mora a favô.	Acorda bem cedo e do frio agasaio Sai para o trabaio, de foice ou de enxada; assim padecendo crué abandono Na roça do dono da casa caiada. [...]
Meu Deus! Cumo é duro se uví o lamento, O grande trumento do triste agregado! Osente das coisa mais boa da vida, De rôpa rompida, sem cobre, coitado! [...] Os fio dizendo: - Papai, tou com fome! E o pobre dêsse home a chorá como lôco, Oiando a famia, tão magra e tão fraca, Na véia barraca de páia de côco.	As suas criança, pra quem tudo farta, Não brinca, não sarta, não tem alegria, Enquanto pinota na casa caiada Feliz meninada, robusta e sadia. [...]

Agregado, em geral analfabeto, como a maioria da população brasileira daquele período, excluído dos direitos políticos, inclusive do voto, injustiçado, tratado com indiferença e nos Estados mais pobres, se encontrava em nível de vida que mal atingia os limites da subsistência. Realidade brasileira dos trabalhadores rurais dos anos 1950/60, que o poema “Morte e Vida Severina” de João Cabral de Melo Neto (1999), também expressou.

Eram trabalhadores explorados e oprimidos, tanto pelos donos das terras, quanto pelos industriais; excluídos dos seus direitos básicos; vivendo com fome; sem teto, sem terra, sem escola, sem direito ao voto, sem trabalho digno, enriquecendo poderosos cada dia mais. Era esse povo, do meio rural e urbano, que os populistas buscavam atingir, ensinar-lhes a ferrar⁴⁸ o nome, para que pudessem votar e ampliar a massa de votantes. Mas o povo, apesar dos “votos de cabresto”, foi capaz de mudar a história política desse país, como ocorreu nas eleições de 1962, quando Miguel Arraes, do Partido Socialista, foi eleito ao governo do Estado de Pernambuco, apoiado pelas massas urbanas, apesar de derrotado no interior por causa dos currais eleitorais ainda existentes.

Dos anos 1940 aos anos 1960 as lutas por melhores condições de trabalho no campo e pela terra foram intensas em Goiás e no Brasil. Inicialmente, a organização camponesa estava ligada à atuação do Partido Comunista do Brasil (conhecido até 1960

⁴⁸ Terminologia utilizada à época por aqueles que apenas sabiam desenhar o nome para votar, devido a inúmeras cópias feitas do mesmo, para votar no candidato do patrão – o voto de cabresto - e não naquele que escolhesse.

por Partido Comunista - PC), que se voltou para a questão agrária com propostas sistematizadas de organização dos trabalhadores rurais, após o final do Estado Novo, com vistas à formação da aliança operário-camponesa para viabilizar a *revolução brasileira*. Posteriormente, as tensões presentes no campo levaram a Igreja, o Estado e outras organizações a empreenderem ações mobilizatórias e de sensibilização junto aos trabalhadores rurais, especialmente via sindicatos rurais.

As Ligas Camponesas⁴⁹, denominação dada às organizações dos camponeses, em sua maioria orientadas pelo PC, eram definidas nos seus estatutos como associações de trabalhadores do campo e eram compostas por pequenos proprietários rurais, assalariados do campo, parceiros, arrendatários. Por meio delas os trabalhadores rurais reivindicavam a baixa da taxa do arrendo e melhoria das condições de trabalho (extinção dos contratos na base da meia; redução a 20% a taxa do arrendo; obrigatoriedade de contratos por escrito entre arrendatários e proprietários rurais; direito do arrendatário criar na fazenda os animais de sua utilidade e alimentação, etc); a reforma agrária; aplicação das leis trabalhistas no campo (salário mínimo, pagamento mensal em dinheiro, sindicalização); e auxílio governamental para o campo (máquinas agrícolas, ambulatório médico e dentário, escolas para crianças e adultos, etc).

Em âmbito nacional, especialmente no nordeste, Francisco Julião simbolizava as lideranças radicais da esquerda brasileira especialmente no meio rural, sob orientação do PC. Em Goiás as Ligas Camponesas surgiram na região sul do Estado, acompanhando o trajeto da estrada de ferro, vindo de Minas Gerais, e voltaram-se principalmente para a luta da baixa do arrendo, cuja taxa oscilava entre 40% a 70% no sul do Estado. Por meio dos Deputados Abrão Isaac e Paulo Alves Costa, os trabalhadores rurais conseguiram inserir na Constituição do Estado de Goiás, em 1948, o artigo 138 que demarcava o limite da taxa de arrendamento em 20%. Diante desta conquista, a luta pela baixa do arrendo por meio das Ligas Camponesas, articulava os trabalhadores rurais num movimento de enfrentamento de arrendatários e parceiros com os fazendeiros, ocorrido especialmente de 1948 a 1951, para garantir o pagamento do

⁴⁹ “Quando se fala em Ligas Camponesas, invariavelmente se reporta a 1954/1955, em Pernambuco, quando da mobilização dos trabalhadores rurais do Engenho Galiléia (os “Galileus”), que culminou com a sua desapropriação pela Assembléia Legislativa em 1959. Destacam-se nesse movimento a liderança de José dos Prazeres e a retaguarda parlamentar e jurídica de Francisco Julião. Foi a partir daí que as Ligas ganharam notoriedade nacional e legitimidade no seio do movimento social. Mas as primeiras “Ligas” e “irmandades” surgiram logo após a redemocratização de 1945, na forma de associações civis, nos estados de São Paulo, Minas Gerais e Goiás. Elas estavam vinculadas à “aliança operário-camponesa”, não mais que um apêndice na estrutura do Partido Comunista” (PESSOA, 1999a, p. 60-61).

previsto em lei. Com a ilegalidade do PC, em 1947, as Ligas Camponesas passaram a ter outras denominações, tais como: irmandade, união camponesa, associação rural.

Como parte da articulação dos trabalhadores rurais de Goiás foram realizados o *1º e o 2º Congresso Camponês*, em Goiânia, no período de 10 de março de 1951 e 17 a 25 de fevereiro de 1952, respectivamente, envolvendo vários municípios especialmente do sul do Estado. No primeiro Congresso aprovaram uma declaração de princípios, na qual constava um diagnóstico da situação de exploração do trabalhador rural: arrendo exorbitante, falta de crédito e maquinário agrícola do pequeno produtor, exploração na venda dos produtos agrícolas e na aquisição nos barracões, falta de amparo legal dos trabalhadores. As propostas aprovadas nos congressos foram: regulamentação e implementação da lei do arrendo de 20%; preços mínimos para os produtos agrícolas; assistência à saúde, educação e financiamento; liberdade de organização e sindicalização; etc; e o segundo congresso pautou-se basicamente nas mesmas reivindicações do 1º, sendo a bandeira de luta maior a da baixa do arrendo.

Em 1953 foi constituída a primeira Conferência de Trabalhadores Agrícolas em âmbito nacional, que propôs a formação de uma entidade nacional em defesa dos camponeses. Esta foi fundada em 1954, durante a II Conferência Nacional de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil, sob a denominação de União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (ULTAB). Fazia parte da comissão executiva da mesma, entre outros, Geraldo Tibúrcio, do movimento camponês de Goiás. Com a ULTAB as associações passaram a ser registradas e ter estatutos. Dentre elas, em Goiás, se destacaram a Associação de Lavradores de Trombas e Formoso, com a luta pela posse da terra – nela José Porfírio, um camponês analfabeto, liderou o movimento dos trabalhadores agrícolas de Trombas e Formoso pela resistência contra grileiros e pelos títulos das propriedades que haviam desbravado –; e a Associação Rural de Itauçu, com a defesa da baixa do arrendo e a ampliação da organização dos trabalhadores rurais, voltando-se para a luta pela terra, sob orientação do PC em Goiás. Segundo Guimarães (1988, p. 69), “A Associação de Itauçu, dadas as condições de trabalho vigentes na região, congregava arrendatários, parceiros e pequenos proprietários”.

Outras associações, em torno de uma dezena, ainda na década de 1950, foram criadas em Goiás, bem como houve a fundação de uma Federação das Associações de Lavradores de Goiás, sob a presidência de José Porfírio, o qual foi em

1962 – pelo PSB, com o apoio do PCB – eleito deputado estadual, para lutar coletivamente em prol dos trabalhadores rurais.

A partir de 1958, tanto o PC quanto a I Conferência da ULTAB – que envolveu 57 associações e 4 sindicatos rurais – redefiniram sua política, o primeiro propondo a frente única operário-camponesa antiimperialista/antifeudal em busca da Revolução Democrática e conquistada pacífica e legalmente; e a Conferência apontou em suas proposições “[...] que os Estados e municípios realizassem o retombamento de suas terras e o levantamento dos títulos das propriedades rurais para reaver as terras usurpadas pelos grileiros” (GUIMARÃES, 1988, p. 71), loteando-as para os camponeses; proteção jurídica aos trabalhadores rurais assalariados, através de estatuto que lhes proporcionasse assistência técnica, financeira, educacional, defesa de livre organização em sindicatos e aos camponeses em associações. Tanto a Conferência quanto o PC passaram a reafirmar a importância dos trabalhadores se organizarem por meio de sindicatos rurais oficiais, numa recomendação que fazia coro com as orientações do Ministério do Trabalho.

Em meio à democracia populista que chegava ao mundo rural, havia um alarde da burguesia agrária receosa da perda da posse de suas terras. De outro lado os trabalhadores rurais ainda não dispunham de experiência política para construir a revolução, e não conseguiam avançar de uma política de massas para a luta de classes. Suas reivindicações giravam em torno da posse e uso da terra, com a desapropriação e distribuição gratuita pelo governo dos latifúndios improdutivos ou das terras devolutas, ou ainda à base da venda, usufruto ou aluguel a preços módicos para aqueles que desejassem trabalhar na terra; ampliação das leis trabalhistas existentes, contemplando também os trabalhadores rurais, com a aprovação de um Estatuto adequado à sua realidade; garantia de sindicalização, reconhecimento dos sindicatos rurais e auxílio aos camponeses para uma vida mais digna – medidas que, na realidade, conseguiam apenas atenuar os antagonismos sociais. Estas foram algumas das discussões presentes no I Congresso Nacional de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas, realizado em Belo Horizonte, em novembro de 1961, e que resultaram na *Declaração de Belo Horizonte*.

Em Goiás, Mauro Borges – dadas as condições estruturais de um Estado eminentemente agro-pecuário e conjunturais de insatisfação e conflitos entre posseiros, grileiros e fazendeiros – na sua plataforma de governo apontava para uma política agrária direcionada a regularizar a questão da posse de terras no Estado com vistas a canalizar e incorporar a mobilização dos trabalhadores rurais e o apoio das camadas

populares, para acelerar o processo de desenvolvimento capitalista no Estado. Para tanto o governo estadual desde o período de campanha articulou o apoio eleitoral à sua candidatura, com promessas de dividir e legalizar as terras para os camponeses, especialmente de Trombas e Formoso, que vinham de longa data lutando para tal.

Foram as pressões dos trabalhadores rurais, entre outros aspectos, que levaram Mauro Borges a ter como proposta prioritária em seu governo a elaboração de uma política agrária, desde a criação do IDAGO; o assentamento de trabalhadores rurais sem terras em colônias sob sua administração; criação dos núcleos coloniais de Tocantinópolis, Bernardo Sayão e o combinado agro-urbano de Arraias, conforme vimos em outro momento, realizando a reforma agrária nos moldes cooperativistas, cristã e democrática, com aumento da produção e modernização agrário-capitalista; campanha de sindicalização rural, por meio da SETAS, e da SUPRA, sob orientação federal, com vistas ao disciplinamento e controle das reivindicações dos trabalhadores rurais referentes à posse da terra.

Outro espaço de mobilização dos trabalhadores rurais em Goiás foi na Colônia Agrícola Nacional de Goiás -CANG (Pessoa, 1999a). Ela representava a possibilidade da concretização do sonho de muitos trabalhadores rurais: cada um ter seu próprio pedaço de terra, produzir com fartura, tanto para sua subsistência, como para a troca com os vizinhos (num tempo em que não se tinha a geladeira e a troca representava fazer um agrado ao vizinho e amigo, mas ao mesmo tempo de, posteriormente, também ser agraciado por ele) e venda do excedente. Contudo, nas palavras de Osválio José Coelho, apesar de todo o sacrifício o sonho não se concretizou: “[...] não tivemos... ninguém teve sucesso lá, porque não tinha a menor condição. Meu pai morreu lá quase à míngua” (Entrevista, 07/07/2004). Diante das promessas de apoio que não se concretizaram, conforme vimos em outro momento, e a demora na demarcação das terras da Colônia e entrega dos títulos⁵⁰ de propriedade aos trabalhadores rurais, a mobilização dos colonos, especialmente daqueles simpatizantes do PCB, deu-se por meio de abaixo-assinados, boletins/jornal – como o Ranca Toco - e a criação de uma Associação dos Colonos.

Sendo uma frente de Reforma Agrária “[...] a terra não podia ser vendida, existia um tempo de carência para que os colonos pudessem arcar com as despesas

⁵⁰ Segundo Pessoa (1999b, p. 51), na “[...] administração de [Bernardo] Sayão foram demarcados 1.313 lotes, e de 1951 a 1953 a administração de [Datis] Oliva fixou famílias em outros 2.230 lotes. [...] a escrituração dos lotes iniciada por Datis em 1954, estendeu-se até 1974, totalizando cerca de 3.996 lotes registrados e escriturados”.

processuais e receber o título definitivo” (COELHO, 2006, p. 67). Tempo suficiente para que os colonos as desbravassem – sem qualquer “[...] assistência técnica para fazer o desmatamento dentro das formas legais” (COELHO, 2006, p. 68) para não prejudicarem a natureza –, mas também tempo suficiente para que os latifundiários quissem adquiri-las e contra tal os colonos se posicionaram. E o Estado, que a princípio fornecia algumas ferramentas de trabalho aos trabalhadores rurais:

[...] passou a não distribuí facção, essas coisas [...] Era dez alqueire para cada um, nós roçamos assim mais ou menos uns vinte por cento do lote, produzimo. Mantimento naquela época todo mundo tinha, só o Córgo que nós morava era [...] quarenta morador. Chegava na época de colher nós não tinha condição de ajudar um ao outro. [...] [Era] cultura muito boa. Mas aí apareceu [...] apareceu os donos das terra lá [...] Aí, ao invés deles dá título definitivo pra nós, não deram, essas coisas não tava dando mais... Nós ia na Colônia tomava, mobilizava a massa, nós os comunista, levava enxadão, aquelas coisas [...]. Aí a hora que já tava começando a fazer os pastos, preparando, apareceu os alemão⁵¹ e aí facilitou pra nós mobilizar o povo na colônia toda, né? (BAILÃO, entrevista, 06/03/2004.).

Assim a luta pela manutenção e legalização da posse da terra, apoiada pelo PCB, tal qual já vinha se dando desde a luta pela baixa do arrendo, ali também se estabeleceu, como em vários outros conflitos sociais no campo que se sucederiam, bem como por condições de trabalho na terra.

Nos anos 1960, a Igreja em Goiás, que passou pelo fracasso da experiência de reforma agrária na Fazenda Conceição, vivenciava a constituição da Fago, o MEB e o Sindicalismo Rural, se envolvendo com a mobilização dos trabalhadores do campo, especialmente no que se refere à reforma agrária, alfabetização, sindicalismo rural, cooperativismo, entre outras ações.

A Equipe de Sindicalismo Rural de Goiás fazia parte do Setor de Sindicalismo Rural⁵², que atuava em âmbito nacional, cujo coordenador era Luiz

⁵¹ Os alemães a que Sebastião Bailão se refere eram os Helmuth que entraram na justiça, requisitando parte da área da CANG, que segundo eles lhes pertencia. Um processo que até 1953 ainda estava correndo no Judiciário e não permitia a demarcação das terras pelo administrador Datis Oliva, que disse que “[...] os únicos problemas que os comunistas lhe causaram foram [...] querer apressar o loteamento da Gleba Helmuth [...] cuja área estava *sob júdice*” (PESSOA, 1999b, p. 54).

⁵² Vale destacar que segundo informações de Alda Maria B. Cunha e Maria Alice M. Brandão, membros do MEB-Goiás, este Setor de Sindicalismo e a Equipe de Sindicalismo Rural dele derivada, apesar de contar com algumas pessoas com dupla militância – MEB e AP – inclusive em Goiás, era um Setor que não pertencia ao MEB, mas a ele se articulava. Já Osmar Fávero (11/08/2008), membro da Equipe Técnica Nacional do MEB, ao participar da banca de defesa desta tese, registrou que este Setor pertencia ao MEB. Contradição explicitada por Luiz Eduardo W. Wanderley (1984, p. 284-292) ao falar da atuação do MEB no Sindicalismo Rural. Ele reportou que vários fatores convergiram para levar o MEB a dedicar atenção especial a esta área, os quais levaram no I Encontro Nacional de Coordenadores uma comissão a trabalhar a temática e desenhar a linha mestra norteadora da educação sindicalista no MEB. Segundo Wanderley (1984, p. 288) “A nível da equipe técnica nacional, sentida a necessidade de alguém diretamente ligado à preocupação de ajudar as equipes na esfera da sindicalização, foi indicada uma pessoa [Luiz Eduardo W. Wanderley] responsável pelo setor, depois que o CDN solicitou o seu apoio. [...] adotou-se a idéia de manter no Rio de Janeiro uma *articulação* nacional (achou-se prematura uma

Eduardo Waldemarin Wanderley. Em Goiás, esta Equipe de Sindicalismo, era composta por Oswaldo Rocha (Badico), José Francisco de Avelar Neto, juntamente com Odilon de Assis Nunes e Aparecida Siqueira (da Equipe Central do MEB-Goiás), que atuou fortemente nesse campo articulando-se ao MEB-Goiás, ao CPC, ao ICP/CERNE e à AP. Segundo as anotações manuscritas do decorrer do Encontro de Politizadores⁵³, em Aracaju, realizado no período de 23 a 31 de julho de 1963, quando este Setor foi criado em Goiás, em fevereiro, do mesmo ano, havia duas pessoas, e em julho já eram cinco pessoas que ali atuavam pelo Movimento. Segundo Maria Alice Martins Brandão:

Luiz Eduardo Wanderley, [...] era encarregado dessa parte [em âmbito nacional e]. [...] a partir do momento em que o MEB deixou de ser só a escolinha radiofônica levando informações básicas, [...] começou a ter a preocupação com sindicalismo, cooperativa, e [...] havia na equipe nacional pessoas especializadas nessas áreas que vinham nas equipes regionais e treinavam uma pessoa pra ficar também responsável por essa área. Aparecida ficou responsável pelo sindicalismo e pela cooperativa. Pra trabalhar [...] com os agricultores aí nessa área (entrevista, 12/06/2006).

O Setor de Sindicalismo Rural, em Goiás, tinha a “[...] finalidade de estimular a organização dos trabalhadores rurais em sindicatos, servindo-se das escolas radiofônicas” (AMADO, 1996, p. 121), contribuindo no trabalho de conscientização e politização dos trabalhadores rurais, assim como outras pessoas de instituições e movimentos da época, aos quais este Setor e o MEB-Goiás se articularam.

Esse Setor foi criado em Goiás, entre outros aspectos, a partir das discussões e conclusões do 1º Encontro Nacional de Coordenadores do MEB⁵⁴, realizado em

coordenação, sem antes mapear bem o terreno de trabalho e os objetivos desejados, além de que o MEB não poderia lançar-se num trabalho que não fosse educativo)”. A partir do contato deste responsável com grupos cristãos, em função de sua ampla participação na JUC, houve a animação de outros jucistas – “[...] os quais resistiam a se engajar no MEB, pelo preconceito de achá-lo clerical e demasiadamente controlado pelos bispos, se incorporarem às equipes locais e estaduais com a função de trabalhar na esfera da sindicalização” (WANDERLEY, 1984, p. 288-289) – e mesmo elementos vinculados ao MEB e à AP a se engajarem nas atividades de sindicalização. “A falta de uma definição precisa do MEB sobre o seu papel neste campo – que se dizia limitar à educação sindical, mas tinha de entrar de cheio na dinâmica complexa da prática sindical – criava contradições internas no Movimento, resistências nas equipes e temor em membros do secretariado nacional” (WANDERLEY, 1984, p. 289). Por outro lado, apesar da Equipe de Sindicalismo contribuir intensamente nos processos de conscientização e animação popular nos Estados, entre eles Goiás, Luiz Eduardo afirmou que em âmbito nacional não se produziu nenhum texto ou documento sobre o trabalho realizado, o que se devia à “[...] confusão que o tema trouxe aos objetivos do MEB, pela ambigüidade de não saber como tratá-lo de frente, e pela inibição do elemento responsável” (WANDERLEY, 1984, p. 289).

⁵³ Este encontro buscou aprofundar alguns temas relevantes da luta no campo – cultura, consciência histórica, ideologia e doutrina social da Igreja, contradições entre o Estatuto do Trabalhador Rural e sua regulamentação –, mas as tensões manifestas e subjacentes, em face das diferenças político-ideológicas entre os cristãos e membros do MEB que atuavam nas equipes de sindicalismo dos Estados, não permitiram a formulação de um programa mínimo de ação.

⁵⁴ Este Encontro será por nós explicitado no capítulo III, contudo, em função do Sindicalismo Rural fazer parte dos movimentos sociais do campo, optamos por trazer neste momento as discussões que envolvem o Setor de Sindicalismo no MEB, e nele o MEB-Goiás.

dezembro de 1962, quando se definiu por “Despertar as comunidades para que exijam e assumam as reformas necessárias à mudança de postura” (MEB,1962c, p. 04), utilizando-se como meios os sindicatos e cooperativas, no “[...] sentido [...] de uma conscientização crítica da realidade e impulsionamento para a ação, numa linha de formação das pessoas, para revolucionar mentalidades e estruturas injustas” (OLÍMPIO, 1962, p. 04) conforme nos falava um dos textos mobilizador das discussões nesse Encontro, da Comissão de Sindicalismo Rural, intitulado *Reforma Agrária*.

Comissão esta que, ao longo dos cinco dias de discussão no Encontro, após levantar os problemas e preocupações dos participantes a respeito do assunto, abordou sobre o histórico do sindicalismo no Brasil e a legislação a respeito; orientou sobre a fundação, organização e legalização dos sindicatos, bem como definiu pela necessidade da sindicalização e da politização; destacou os princípios que norteariam o sindicalismo rural no MEB, quais sejam: afirmação dos direitos do trabalhador, da promoção autêntica desse homem no meio rural e não na linha anticomunista de apenas contrapor-se aos sindicatos vinculados ao PCB; um sindicalismo sem a influência clerical, com a assunção e direção dos próprios trabalhadores, ainda que contassem com o apoio de padres, leigos e da ER, inclusive com programas especiais, que contribuíssem para a conscientização e politização dos trabalhadores; haver maior integração e colaboração das equipes, no que tange a recursos, viagens, materiais, etc.; articular com outros movimentos e federações; e os membros de cada equipe – das escolas radiofônicas e do sindicalismo – participariam mutuamente dos cursos oferecidos. Também a Comissão apontou para a necessidade de uma preparação política dos sindicalizados “[...] como uma das armas essenciais na promoção do trabalhador rural, junto com os sindicatos e cooperativas” (MEB, 1962h, p. 08).

Nas discussões sobre sindicatos e Ligas Camponesas no decorrer do Encontro, salientou-se que era preciso dar um sentido positivo e não o caráter anti-ligas, direcionando-os à necessidade de justiça; e também não deixar cair na “pelegagem” governamental, realizando uma formação política e crítica do trabalhador rural que lhe permitisse assumir coletivamente uma liderança autêntica do processo de transformação social. Esta formação seria por meio de cursos, reuniões permanentes, sobre assuntos de interesse dos participantes, ações do sindicato que levassem a melhoria dos contratos dos trabalhadores, “[...] despertar nos trabalhadores o espírito de solidariedade da classe para que ela tôda enfrente a situação como uma fôrça única” (MEB, 1962h, p. 10), entre outras. A Comissão explicitou ainda que seu trabalho não sintonizava com o dos

Círculos Operários e, em geral, contava com reações contrárias dos fazendeiros, que se opunham à sindicalização dos trabalhadores.

Mas, apesar das orientações do Setor de Sindicalismo Rural e do MEB, apontarem para a importância da organização dos trabalhadores em sindicatos e de não contraposição comunista, a Igreja ainda tinha, em Goiás, esse caráter: ao lutar pela criação e expansão do sindicalismo nos municípios goianos, e pela arregimentação e união dos trabalhadores associados sob a bandeira da Fago, em oposição aos sindicatos direcionados pelo PCB e pela Federação dos Sindicatos Autônomos Rurais do Estado de Goiás, sob orientação do PCB. Também no âmbito dessas disputas, estava a campanha deflagrada pelo governo estadual, Mauro Borges Teixeira, por meio das Secretarias do Estado, especialmente a SETAS – cujo Secretário era Érides Guimarães – que orientava, em consonância com a política do Partido Trabalhista Brasileiro -PTB⁵⁵, para a busca da participação política e de mobilização do povo, especialmente os trabalhadores rurais. Nesse sentido a fala do monitor do MEB-Goiás foi esclarecedora, ao explicitar como, apesar da orientação do Sindicalismo Rural e MEB, que eram movimentos vinculados à Igreja, para que houvesse a sindicalização dos trabalhadores rurais, havia restrições desta instituição de que se integrassem aos sindicatos dirigidos pelo PCB, considerados, pejorativamente, sindicatos de comunistas:

[...] foi dentro do MEB [...] que a gente começou a descobrir que o negócio era cada trabalhador tinha seus direito e que não era respeitado. E aí a gente já começou, não foi só descobrir, começou a... inclusive ir atrás disso [...] mas] nessa época era um negócio meio complicado, [...] o MEB nem tanto, mas como era uma questão de trabalho de Igreja [...] era até proibido: [...] a pessoa de Igreja não podia envolver com [...] determinados trabalhos social, como sindicato, política, essas coisa. Isso aí já começou a introduzir na sociedade, principalmente aqui do Estado, através do MEB, [...] aí que a gente começou a ver que tinha que fazer parte... como era um direito... a educação era direito de todos, o trabalhador também tinha. Então aí [...] num dava mais pra num... só porque era de Igreja... Inclusive [...] nessa época [...] o sindicato lá em Itauçu, [...] era assim mais ligado ao Partido Comunista – PC, e aí é que a gente não podia pertencer de jeito nenhum, porque aí era duas coisa que a Igreja não permitia (Oscavú, entrevista, 07/07/2004).

E aqui já vemos uma das questões internas do MEB e do Sindicalismo Rural como movimento de leigos dentro da Igreja, que apesar de ter sua viabilidade por ela conferida, limitava seu campo de ação. Igreja que tradicionalmente se colocava como neutra ou apolítica, e que, com a JUC, MEB e Sindicalismo Rural, se via colocada diante da situação de assumir responsabilidades que antes não estavam postas e as quais

⁵⁵ Como vimos no capítulo 1, na medida em que o PSD, que era comprometido com os chefes políticos fazendeiros e donos de terras, viu um distanciamento do governo estadual Mauro Borges dos seus interesses, o apoio do partido foi sendo aos poucos retirado, rompendo com o acordo com o PTB, e radicalizando suas ações em bloco contra o processo de mobilização e sindicalização dos trabalhadores.

não eram aceitas dentro da maior parte da sua hierarquia, a exemplo do que ocorrera com a JUC. O MEB, e nele, o MEB-Goiás, diante desse posicionamento, a partir de 1963 passou a sentir dificuldades decorrentes de sua opção político-ideológica e da linha de trabalho adotada – quando optou pela conscientização como seu objetivo principal e passou a atuar dentro do novo conceito de educação de base, com uma pedagogia direcionada para a revolução – e aos poucos explicitada, tanto dentro da Igreja quanto fora dela, o que os coordenadores estaduais já haviam antevisto no 1º Encontro Nacional de Coordenadores, conforme relato abaixo:

LUCINHA - [...] **a gente levou um choque quando desvendou as implicações do nosso trabalho.** Daí ter sido esse encontro um marco tão grande.

AÍDA – A grande pergunta que decorria dos nossos debates era a seguinte: a gente está ou não disposta a assumir as conseqüências de uma definição de posição? E nos desafiávamos dizendo: nós estamos discutindo mil coisas aqui dentro, mas é preciso não esquecer que estamos vinculados à Igreja, recebendo dinheiro do Governo. **Será que vamos ter raça para assumir uma posição? Isso tem conseqüências.**

MARIA ALICE [MEB-Goiás] – Isso nos colocou contra a parede. Agora, é bom reafirmar que o encontro [...] **era um incrível ponto de chegada, dado o processo anterior.** Acho que isso, e exatamente só por isso, que a gente foi capaz de assumir.

NAZIRA – Nós estávamos trabalhando com duas categorias-chaves: uma era conscientização e a outra era politização⁵⁶ que, no fundo, era uma busca de formas e mecanismos para a ação política. [...]

VERA – Não sei para vocês mas, para mim, a partir desse Encontro é que começaram as grandes angústias. Porque a gente queria desembocar numa participação política, mas aí começavam as dificuldades com as organizações políticas [... e] **para defender a participação política do MEB diante de uma estrutura tal como era a nossa.**

MARIA ALICE [MEB-Goiás] – Essa foi uma conseqüência. Quer dizer, o marco não foi apenas o Encontro em si, mas as conseqüências que dele decorreram e que foram até o fim (COSTA et alii, 1986, p. 99-100).

Na medida em que as decisões do 1º Encontro de Coordenadores começaram a ser implantadas em 1963, advieram as reações do episcopado e da direita, em particular dos donos de terras. Em janeiro de 1964, preocupados com a conjuntura do sindicalismo rural, foi convocada uma reunião dos coordenadores⁵⁷ dos principais sistemas, para refletir sobre essas reações e a oportunidade de ser realizado um 2º Encontro Nacional de Coordenadores. Segundo Osmar Fávero (anotações, 11/08/2008):

⁵⁶ Segundo Osmar Fávero (anotações, 11/08/2008) “o termo *politização* nasceu do programa do programa ‘Voto não se compra, consciência não se vende’, criado pelo Sistema de Natal em preparação às eleições de 1962. Originalmente significava educação política’ [...]. A partir das experiências das *caravanas* do MEB/Maranhão e sobretudo da sindicalização rural, passou a significar organização para a ação política”.

⁵⁷ Segundo Luiz Eduardo W. Wanderley (1984) também em agosto de 1963 ocorrera uma reunião de coordenadores estaduais com membros da equipe nacional, no Rio de Janeiro, para discutir sobre a atuação do Movimento. E, tanto a reunião de agosto de 1963, quanto a de janeiro de 1964, privilegiaram o caráter educativo do MEB e resolveram integrar mais os trabalhos das duas equipes – de sindicalismo e do MEB – e continuar com a ajuda supletiva, até que outras organizações assumissem o processo de sindicalização.

Nessa reunião, às vésperas da apreensão de parte do estoque do livro de leitura *Viver é Lutar* pela polícia de Carlos Lacerda, no Rio de Janeiro, Maria Alice colocou claramente que os “líderes” preparados pelo MEB pediam orientações concretas com relação ao alinhamento com os grupos políticos. A opção mais evidente era o PCB e Maria Alice perguntava se isto seria aceitável, mesmo dentro dos parâmetros do contraditório *não-diretismo* assumido pelo MEB. A alternativa seria a AP, ao lado da qual o MEB já trabalhava, na sindicalização rural. Segundo Osmar Fávero, a resposta de D. Távora, ao qual havia sido colocado o problema, foi [...]: “Como presidente do MEB ou como bispo, nada posso dizer-lhes; mas como amigo digo: façam, depois vemos o que pode acontecer”.

Nesse sentido, cada vez mais os trabalhos do Sindicalismo Rural e do MEB, e nele do MEB-Goiás, se aproximou das orientações da AP. A opção pela conscientização que a princípio nasceu no terreno pedagógico, se colocou à medida que passou a ser implementada no terreno do conflito ideológico e encaminhou para o terreno político. E aqui se encontrava um equívoco do trabalho do MEB ao pensar, inicialmente, que se podia separar o processo de educação direcionado para “[...] formar a mentalidade sindicalista e a efetiva atuação dos trabalhadores em sindicatos, ou seja, uma divisão entre o trabalho estritamente *educativo* [do MEB] e o trabalho [*político*] da equipe de sindicalismo que orientou a criação de sindicatos rurais” (SILVA, 2006, p. 76). Nas palavras de Pe. Vaz havia um desafio posto:

Em rigor a missão da Igreja enquanto anúncio da *Fé*, não pode e nem deve ser traduzida num programa político, numa opção ideológica, ou num trabalho de “conscientização” que implica necessariamente dimensões político-ideológicas. Entretanto, se pensarmos que a *Fé* é um ato do homem sob o influxo de uma Graça que não é alienante, mas realizante de sua própria humanidade, as alternativas de realização e promoção do homem em dado contexto histórico [...] estarão presentes no itinerário existencial da *Fé*. É possível nesse caso, que opções de natureza político-ideológicas se apresentem no curso de seu itinerário. Elas irão [...] condicionar o seu exercício concreto (apud. FÁVERO, 2006, p. 106).

Eis porque a JUC, o MEB e o Sindicalismo, mesmo enquanto movimentos da Igreja ou por ela orientados, assumiram posições de esquerda, que tiveram reações contrárias de grande parte da hierarquia. Tratava-se de uma opção pelo homem em prol de sua humanização, e, no caso, do trabalhador rural explorado, cuja imagem concreta guiava o trabalho desses movimentos, que não se permitiram cair na alienação histórica, mas lutar pela libertação, conduzidos por uma ideologia revolucionária. Assim, no momento que o MEB, e nele o MEB-Goiás, se propôs a trabalhar no processo educativo com a comunidade no sentido de favorecer que rompesse com as estruturas infra-humanas e marginalizadoras, proporcionando-lhes condições para a análise crítica dos problemas vivenciados em sua realidade social, a descoberta que os trabalhadores rurais faziam do seu valor, dos direitos e deveres, conscientizando-se da sua condição e força

na luta contra as injustiças, este ato educativo já era em si, um ato político, potencialmente revolucionário, para a transformação das condições autênticas de exploração vivenciadas pelos camponeses (e demais trabalhadores). Por outro lado a ação política, seja elas de sindicatos, cooperativas, etc., era um ato essencialmente educativo. E é importante destacar que se na Equipe Central havia a preocupação com as conseqüências do processo de conscientização e politização, para a Equipe de Sindicalização, isso se tornou um dilema, haja vista ser a compreensão inicial de que:

[...] não competiria ao Movimento fazer ação sindical, entendida como a organização do órgão de classe e as lutas políticas inerentes à representação da classe. Assumiria ele a educação sindical, ou seja, a motivação dos trabalhadores sobre a necessidade do associativismo, da força de sua união, das possibilidades do sindicato [...]. Essa educação seria feita através de cursos e programas radiofônicos especiais, do treinamento de líderes para a organização dos sindicatos; da assessoria a esses líderes, em termos de ensiná-los a trabalhar com grupos e a refletir sobre a realidade, principalmente analisando as forças políticas e econômicas com as quais os sindicatos se defrontariam (FÁVERO, 2006, p. 109-110).

A partir de 1963, a atuação da Equipe Central do MEB-Goiás e do Setor de Sindicalismo Rural, apesar das especificidades, se dava em conjunto, especialmente nos Encontros e Programas de Sábado, do Monitor, A Comunidade se Reúne e Nosso Mutirão. Programas que favoreciam a conscientização e politização do trabalhador rural, abordando temáticas de interesse dos trabalhadores, como reforma agrária, sindicalismo, união, cooperativismo, etc., conforme podemos observar na transcrição do Relatório final do MEB-Goiás (MEB-GOIÁS, 1967, p. 06):

“Hoje depois de ouvir o programa da comunidade, a turma com nós concordamos com sugestão da monitora sobre reforma agrária [...], sobre o sindicato rural, achamos que é de grande proveito umas explicações sobre o assunto, o sindicato e seus objetivos, o quanto a reforma agrária grande parte dos companheiros compreendem que é tomar terra dos fazendeiros, ou obriga-los a dar terras sem arrendos, acham também que sindicato só serve para questionar com os patrões e ataca-los.” Oscavú-3/8/63.

Aos poucos o Setor de Sindicalismo (que contava com membros do MEB-Goiás) foi percebendo a necessidade não apenas da formação sindical, mas de assumir o processo de sindicalização rural, que foi adquirindo dinâmica própria, especialmente com a participação dos estudantes vinculados à JUC e à AP. Nesse sentido, a Equipe de sindicalismo Rural se envolveu no ano de 1963, com a criação de um número cada vez maior de sindicatos, prioridade também do PCB, como uma forma de tentar garantir “[...] a hegemonia sobre os trabalhadores e controle do processo político no campo” (GUIMARÃES, 1988, p. 118). A SETAS e a SUPRA promoveram uma campanha de sindicalização rural, envolvendo várias entidades, entre elas o Setor de Sindicalismo

Rural e o PCB, sob o apoio do Governo Mauro Borges, que tinha interesse de disciplinar e controlar as expectativas dos trabalhadores rurais sem terra, em relação à posse desta; ao mesmo tempo que favorecer a mobilização social dos trabalhadores rurais, em coerência com as orientações do PTB, partido do Secretário da SETAS.

As anotações do Encontro de Politizadores (1963) do Setor de Sindicalismo apontaram que, até julho de 1963: já haviam sido realizados dois cursos de treinamentos de politizadores no interior do Estado e um em Goiânia; estando em processo de levantamento do calendário agrário do Estado; discussão sobre a realidade do trabalho de homens, mulheres e crianças: como estava, como deveria ser e a análise crítica, na busca de alternativas. Período que, no Estado, já contavam com 17 sindicatos ligados à ULTAB; 01 à Fago, e 02 para serem efetivados até o dia 04/08/1963; e 18 associações.

À medida que a população percebia que as promessas populistas não se concretizavam tanto em âmbito estadual como nacional, que o modelo político, econômico e social adotado privilegiava os investimentos no incremento à industrialização e aos latifundiários, em detrimento da maioria da população explorada, houve um descontentamento da classe trabalhadora rural e urbana. Esta iniciou o questionamento desse crescimento econômico – pois do bolo poucos podiam usufruir –, organizando-se e manifestando-se contra os rumos desse processo, ora contando com o apoio de partidos políticos, de governos ou da Igreja. E as tensões cresceram.

Foi assim que muitos dos trabalhadores brasileiros se incorporaram às atividades sindicais, nas lutas concretas dos trabalhadores em defesa dos interesses da sua classe – num período em que as Ligas Camponesas, a Frente Parlamentar Nacionalista (organização suprapartidária que agrupava parlamentares progressistas), a UNE, a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), a eles se uniram – como nas greves dos trabalhadores rurais (como de Pernambuco, em 1963, coordenadas pelo Comando Geral de Greve que acabou transformando-se no Comando Geral dos Trabalhadores – CGT, entre outras) e urbanos, que compunham um movimento de mobilização e conscientização dos trabalhadores, favorecendo a construção de uma concepção de classe. Era um momento de intensa mobilização em prol da política externa independente, de reformas estruturais de base, da libertação nacional, do combate ao imperialismo e ao latifúndio, que criou um clima de efervescência política e ideológica.

Em 1963, após intensa luta dos trabalhadores rurais, de setores da esquerda brasileira, de parlamentares e com o apoio do governo federal, foi aprovado o Estatuto

do Trabalhador Rural (Lei nº 4.214, de 02 de março de 1963), que serviu de instrumento fundamental para a concretização das lutas empreendidas pelos sindicatos, associações e grupos de esquerda, na luta pelos direitos dos/com os trabalhadores rurais. E foi bastante utilizado também como objeto de conscientização pela Equipe Central do MEB-Goiás, juntamente com a Equipe de Sindicalização, que não só por meio dos programas e aulas discutia a questão da sindicalização, trabalhando com monitores e alunos do Movimento sobre temas pertinentes à questão sindical e trabalhista, como se preocupava com a fundamentação legal para transmitir-lhes elementos, seja via rádio, nos encontros de monitores e das comunidades, cursos de formação sindical, reuniões, festas populares e contatos diretos com a comunidade promovidos pelo Movimento. Nesse sentido a divulgação do Estatuto do Trabalhador Rural, também foi objeto de trabalho com alunos e monitores e “Foram produzidas cartilhas onde eram transcritas em linguagem popular as exigências do Ministério do Trabalho para o reconhecimento dos sindicatos” (CASTRO,1992, p. 157).

No período de 25 a 27/10/1963, realizou-se o I Encontro Estadual de Trabalhadores Rurais de Goiás, em Goiânia, com o tema “Encontro Camponês pela Reforma Agrária e em Defesa das Liberdades Sindicais”, sob o patrocínio da Federação das Associações de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas de Goiás - FALTAG, cujo presidente era o Deputado José Porfírio, e contou com o apoio, entre outros, de estudantes (da JUC, UEE, AP); da SUPRA e do Governo do Estado de Goiás – recursos financeiros, alimentação e transporte –, por meio da SETAS, visando favorecer a mobilização social dos trabalhadores rurais e de estudantes.

Do encontro participaram mais de duas mil pessoas, de 40 municípios, sendo 1.300 delegados, e destes 1200 trabalhadores de organizações: sindicais (camponesas – 23 sindicatos de trabalhadores autônomos rurais, 20 associações de lavradores e trabalhadores agrícolas de Goiás e 1 federação dos trabalhadores rurais – e urbanas: 16 sindicatos de operários da indústria e 1 federação da indústria); além de organizações populares de bairros (5 associações) e femininas (2 entidades) e estudantis (5 entidades e 180 estudantes), após reuniões preparatórias.

O objetivo do conclave era discutir questões como: reforma agrária; a liberdade de sindicalização rural (Jornal 4º Poder, 08/09/1963, p. 01); tornar mais eficiente a organização dos trabalhadores rurais para barrar a ofensiva dos fazendeiros e grileiros contra a expulsão de posseiros de suas terras; a urgente necessidade de um governo mais nacionalista e democrático, em que os trabalhadores realmente

participassem; a legalização do Partido Comunista (CARNEIRO, 1988). Nele constou como ponto principal: o debate das Reformas de Base, “[...] a questão da Reforma Agrária, da Liberdade de Sindicalização Rural, além de outros problemas específicos do homem do campo, tais como, contrato, arrendamento, assistência médica e escolar, títulos de posse, assistência jurídica” (JORNAL 4º PODER, 08/09/1963, p. 01), propostas políticas de transformação da estrutura sócio-político-econômica do país, entre outros aspectos.

Carneiro (1988) considerou que o encontro configurou-se em uma grande vitória dos trabalhadores rurais de Goiás, que conseguiram discutir e traçar estratégias políticas de lutas pela concretização de seus objetivos, em consonância com aqueles traçados pela categoria no I Congresso Nacional dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas, realizado em novembro de 1961, em Belo Horizonte, e havia sido promovido pela Ultab, tendo contado com a participação de delegados de várias localidades do país, inclusive das Ligas Camponesas. Mas se todos tinham a certeza da importância da organização dos camponeses como classe – ainda que no sistema capitalista o campesinato não seja a classe fundamental –, sendo de suma importância o processo educativo destes e para tanto o papel dos intelectuais era essencial, os grupos que buscavam conduzir esse processo com vistas à revolução brasileira, divergiam na forma de condução das lutas e atuavam no sentido de obter o controle hegemônico do processo político no campo, tentando conquistar os organismos de representação/organização dos camponeses e controlar suas propostas políticas. O que gerou uma luta interna nos setores de esquerda.

Conforme informações da SUPRA, Goiás até dezembro de 1963, contava no meio rural com 10 sindicatos reconhecidos, 19 aguardando reconhecimento e uma federação reconhecida (IANNI, 1978, p. 89). No *Jornal 4º Poder* (08/09/1963, p. 01), no entanto, ao falar das reuniões preparatórias do I Encontro de Camponeses e Trabalhadores Agrícolas de Goiás, acima referido, nos informou que elas “[...] estão sendo feitas em diversas regiões do Estado, sob o patrocínio de 34 associações e 17 Sindicatos Rurais já estruturados”. E, segundo Guimarães (1988, p. 110-1), foram criados em 1963, 34 sindicatos.

Diante da organização e sindicalização dos trabalhadores rurais, em âmbito nacional e em especial em Goiás, os fazendeiros iniciaram uma oposição clara, objetiva e radical às mobilizações dos camponeses, com ameaças, espancamentos, dispensa/demissão de trabalhadores, organização de um sindicato patronal e pressões ao

governo do Estado, retirando-lhe o apoio político do PSD, cuja força política advinha dos senhores de terras. E o governo Mauro Borges que a princípio apoiava as reformas de base, se posicionava a favor da reforma agrária e incorporava as reivindicações dos trabalhadores rurais, diante das pressões dos fazendeiros do PSD, especialmente a partir do final de 1963, na medida em que os trabalhadores cada vez mais se organizavam, demonstrou um recuo político, inclusive afastando da SETAS Éridice Guimarães.

Ainda em 1963 ocorreram 105 greves de trabalhadores urbanos, a maioria por motivos econômicos e algumas por motivos políticos, as quais continuaram ocorrendo em 1964. Em Goiânia a greve dos funcionários da prefeitura, por melhores condições de trabalho e salário, contou com o apoio de estudantes, da Ação Popular, da UEE e UNE. Contudo, nas palavras de Maria da Conceição Brenha Rapôso:

[...] as relações de compromissos que possibilitavam o desenvolvimento do processo de “democratização” pelo qual vinha passando o país, especificamente no período de 1945 a 1964, só foram possíveis até o momento em que as tentativas de implantação de modelo econômico autônomo e os grupos tradicionais não se constituíram em entraves à plena expansão do capitalismo industrial monopolista, e até quando esse processo de “democratização” [...] não implicou em ameaça à manutenção do modo de produção capitalista em vigência, com todas as suas dependências do capitalismo internacional (1985, p. 05).

Nesse sentido o texto de Jávier Godinho (1964, p.05) é esclarecedor:

Desde o Comício do dia 13, em Goiás [...] como em qualquer Estado, o tubaronato está comprando dólares. [...] A revolução está nas ruas [...]. Quem fará a revolução em Goiás? Ante esta pergunta Mauro Borges é um capítulo à parte. [...] Em outras crises, a mesma posição destemida. [...] O lançamento do Dispetróleo, a luta desigual contra o império econômico de José Hermírio do Moraes e sucessivos pronunciamentos nacionalistas, fizeram do governador goiano uma esperança para os humildes em Goiás [...]. As decepções doem. Quem poderia fazer a revolução em Goiás, embora pessoalmente possa ser aquele homem com o qual sonhavam camponeses, operários, estudantes e idealistas, é um político, filho do maior político do Brasil Central, manietado a uma cadeia segura nas bases pessedistas, que são o sustentáculo do coronelismo e do latifúndio no interior goiano. Que pena, Mauro [...] Tem tudo nas mãos para passar à História como líder autêntico de um povo que está às portas do seu verdadeiro destino, mas parece se inclinar para ser tão somente [...] um comum governador [...].

E Mauro Borges Teixeira, um dos governadores que apoiou o golpe militar de 1964, teve seu mandato cassado pelos militares do regime ditatorial implantado. Com o Golpe movimentos sociais, partidos políticos (como AP, PCB e PCdoB) etc. foram colocados na clandestinidade, bem como foram cassadas as cartas de autorização de funcionamento de vários sindicatos, entre eles o de Itauçu. A cassação da carta do Sindicato de Itauçu foi relatada por educadores e trabalhadores rurais do MEB-Goiás:

[...] quando os militares subiu, Sebastião Bailão foi preso, foi embora, foi cassada a carta do sindicato. Pra você ver o prejuízo: o Sebastião fazia um

trabalho espetacular, claro, dentro do segmento dele, nós fazíamos outro de cá. Então os militares conseguiram arrebentar com o movimento social dentro do município de Itauçu, com o Sebastião Bailão e com o MEB (PARCIVAL, entrevista, 14/07/2005).

E numa articulação de alguns monitores, alunos e pessoas da comunidade Serrinha, após o encerramento do MEB-Goiás, o Sindicato de Itauçu foi reativado, em 1979, como relata o estudo de Borges (2005) e Silva (2006).

2.2 - Movimento estudantil

No presente trabalho optamos por focar no movimento estudantil a UNE, devido às influências deste movimento junto aos membros do MEB-Nacional e do MEB-Goiás, ainda que o movimento dos estudantes secundaristas tenha sido intenso em âmbito nacional e especialmente no Estado goiano.

O movimento estudantil, além de se envolver nas lutas dos trabalhadores brasileiros, atuou intensamente pela reforma universitária, que mobilizou amplamente os estudantes. Uma luta que iniciou em 1960 com a greve de estudantes da Universidade da Bahia e se estendeu para outros Estados, discutindo a situação da universidade brasileira. Em maio de 1961, ocorreu o I Seminário Nacional de Reforma Universitária (SNRU), que resultou na “Declaração da Bahia”; e em 1962, no II SNRU, foi aprovada a “Carta do Paraná” que reafirmou as posições da Declaração anterior e participação estudantil nos órgãos colegiados e faculdades, na proporção de 1/3.

Para a divulgação da linha da reforma universitária que pretendiam, os estudantes fizeram uso da UNE-Volante – uma caravana de 20 a 25 pessoas, composta por membros da direção da UNE e do seu CPC – com assembleias gerais, criação dos CPCs estaduais e representações de peças teatrais como o “Auto dos 99%”, que apontava o caráter elitista da universidade (a qual atendia a apenas 1% da população brasileira, em 1960); a “Revolução na América Latina”, que denunciava o imperialismo e sua exploração contra os países a ele submetido. Nas palavras de Alda (entrevista, 20/09/2006), militante engajada no movimento estudantil goiano – da UNE, da UEE, do CPC-GO –, na JUC, no MEB e posteriormente na AP, estas atividades aconteciam tanto em âmbito nacional como em Goiás:

[...] eu participo de encontros, de congressos, de seminários, de passeatas, de greves, de viagens. [...] é um período de grande efervescência na vida nacional e [...] dentro de Goiânia [...]. É um momento rico de debate da cultura brasileira, de denúncia do imperialismo, da invasão cultural, que faz a pauta das nossas discussões no movimento estudantil. Nós temos o Auto dos 99%, peça teatral feita pela UNE, que é um Auto que a gente ensaiava e encenava na Praça Cívica, apresentava isso em carrocerias de caminhão, quer

dizer, o teatro também fervia. [...] era a música engajada, o teatro engajado, a arte engajada, [...] em [...] traduzir uma realidade [...] as lutas travadas nesse país, e de tudo aquilo que poderia significar transformação nesse país.

Como resultado do trabalho da UNE-Volante, a maior parte das 40 universidades do Brasil entrou em greve e, em 12 estados, os CPCs foram constituídos. Era a “greve do 1/3”. Após algum tempo, algumas universidades, como a de Goiás e Paraná, cederam à participação de 1/3 de estudantes em seus conselhos e outras universidades aceitaram esta participação em menor proporção. Em 1962 a greve foi suspensa, e o saldo obtido foi: levantar a bandeira da democratização e integração da universidade brasileira nos problemas do povo brasileiro; a mobilização estudantil; e o fortalecimento das correntes progressistas do movimento, entre elas o “grupão” do setor de esquerda da JUC, que posteriormente veio a se constituir na AP. Numa avaliação de Peixoto e Alda, estudantes vinculados ao movimento estudantil em Goiás, à JUC e AP:

A UNE foi o quarto poder: Aldo Arantes [...], Vinícios [... e] Serra sentava[m] pra discutir com o Ministro da Educação. [...] E nós tínhamos essa vinculação direta, porque já éramos um grupo organizado [...] dentro do movimento estudantil [...]. E tínhamos uma articulação, pode ser até que era conflitante, mas bastante rica. Goiás sempre participou intensamente do movimento estudantil, desde os anos 50. [...] Então, essa força, pra uma parcela significativa dentro da universidade, da juventude e do movimento secundarista, era muito grande. [...] E por outro lado [...] havia um crescimento de participação popular. Nós íamos pros bairros populares, nós discutíamos com as pessoas [...] (Peixoto, entrevista, 08/08/2006).

Dentro das universidades há toda uma efervescência, um intenso debate social. [...] e cresce a pressão por uma participação política nos conselhos universitários, naquela época nem se pensava de ter aluno com representação nos conselhos. E eu particularmente participei de várias greves, através de centros acadêmicos, através da UEE e todo o trabalho forte da UNE. A UNE nessa época teve uma força muito grande de presença dentro do contexto estudantil goiano (Alda, palestra, 31/05/2001)

Em entrevista ao Jornal 4º Poder (29/09/1963, p. 06), durante sua participação no Congresso da União Estadual dos Estudantes, realizado em Goiânia, o vice-presidente da UNE, Hernane Faria, explicou que:

[...] a posição da UNE e de todos os estudantes sintonizados com a realidade brasileira é e sempre foi a defesa intransigente das reivindicações populares. Acreditamos que num país subdesenvolvido, onde 70% da população são analfabetos, os estudantes têm uma grande responsabilidade [...]. Estão preparados e capacitados a lutar pelas reformas que viriam equilibrar a estrutura social brasileira.

A reforma universitária é um imperativo nacional, porém, na nossa opinião está condicionado às reformas de base.

O CPC da UNE, se propunha favorecer a conscientização do povo por meio da cultura popular, com peças de teatro, atividades culturais, reuniões e discussões. Nesse sentido, a grande efervescência do momento, tanto em âmbito nacional como em

Goiás, envolvia não só os trabalhadores e o movimento estudantil, mas intelectuais e artistas da época, com intensas transformações e esperanças de produção de uma arte popular revolucionária, contrapondo-se à indústria cultural, através: do cinema novo (em *Tristezas Não Pagam Dívidas*, *Vidas Secas*, *Deus e o Diabo na Terra do Sol*, *Os Cafagestes*, *Cinco Vezes Favela*, *Êles não usam black-tie* etc.); do novo teatro, como de Glauber Rocha; da bossa nova – e nesse lastro vem Caetano Veloso, João Gilberto, Aldir Blanc, Chico Buarque, Geraldo Vandré, Elis Regina, Gal Costa, Maria Bethânia e muitos outros –; da produção dos *Cadernos do Povo Brasileiro*, da poesia denunciativa e da prosa (e aqui destacamos João Cabral de Melo Neto, Thiago de Melo, Carlos Drummond, Maria Clara Machado e João Guimarães Rosa). Espaços em que se discutiam temas polêmicos como politização da cultura, cultura como instrumento de conscientização, efeitos da indústria cultural e dos meios de comunicação de massas.

E membros do CPC da UNE (e da equipe do MEB), tanto em âmbito nacional como em Goiás, viveram intensamente este momento, seja assistindo filmes e peças de teatro ou encenando-as para apresentarem ao povo:

[...] quando a gente subia na carroceria daquele caminhão [...] ou subia ali no palco, atrás [...] do Centro Administrativo de Goiânia, ou no Teatro de Emergência pra poder encenar “Mutirão em Novo Sol”, ou “A canção do subdesenvolvido”, [...] tínhamos claro: nós íamos chegar à revolução [...] não tínhamos dúvida. [...] (Peixoto, entrevista, 08/08/2006).

[...] os Centros Populares de Cultura foram muito fortes em Recife, em Natal e em Goiânia [...]. Um samba composto pela Betinha [Elizabeth Hermano] traduz em grande medida nosso ideário de revolução:

“Meu Brasil analfabeto	Meu Brasil quer escola
Meu Brasil de pés descalços	Onde o rico e onde o pobre
Meu Brasil sofredor	Possam todos estudar
Meu Brasil sem rumo certo	Meu Brasil não quer esmola
Sem ter quem guie os seus passos	De um povo interessado
Defendendo seu valor.	Em seu progresso atrasar.

Meu Brasil a juventude	E a toda burguesia
Fará com que a coisa mude	Grita o João, grita a Maria
Prá que todos tenham pão	Chega de exploração
Levará você prá frente	Nesta luta destemida
Convocando toda gente	Daremos a própria vida
Prá fazer a revolução.	Em prol da revolução.

Virá o homem do campo	Virá o homem do campo
Virá o homem da cidade	Virá o homem da cidade
Virá o operário, o camponês e o estudante	Virá o operário, o camponês e o estudante
Juntos pela liberdade.	Juntos pela liberdade”.

A gente defendia com veemência o voto do analfabeto, fazia poesia sobre isso, [...] peças de teatro [...]. Foram vários momentos de discussão política na Vila Nova, na Fama, na Vila Operária [...] a gente pintava e bordava com toda essa coisa da cultura popular. [...] eram [...] atividades mobilizadoras de debates, em vários níveis [...] que a gente levava nas apresentações, nos

bairros, com a participação dos operários também como atores (Alda, palestra, 31/05/2001).

Era um projeto social que se apresentava por meio da arte engajada de peças de teatro, do cinema, da música, da literatura etc., que denunciava as injustiças sociais; gritava pelo direito do povo à escola; pelo voto do analfabeto; contra o imperialismo, a fome. E, traduzidos nos sambinhas da Betinha, além destes aspectos, a concepção de que unidos – o operário, o camponês e o estudante –, poderiam fazer a revolução no Brasil, e convocava a lutar contra a exploração da burguesia e dos países imperialistas sobre o povo brasileiro, olhar a realidade de forma crítica e lutar pela transformação das estruturas sociais. A esse respeito, no *Jornal 4º Poder* (23/06/1963), chamou a atenção a reportagem “Teatro Popular: é a expressão da cultura de um povo”. Nela o diretor de teatro do CPC-GO, Lázaro Silva, falou sobre o conceito de cultura popular e informou que estava sendo apresentada no interior goiano a peça *Mutirão em Novo Sol*:

O ICP-CPC surgiram da necessidade de se reformular o conceito de “Cultura Popular”, que é a mais autêntica expressão do povo, a fim de que fôsse mantida em seu devido lugar, e não alijada como subcultura, como até então vinha sendo feito, em face da confusão existente entre o vocábulo “Cultura” e “Erudição”.

Um grupo de jovens idealistas [...] propôs-se a fazer justiça à cultura popular, incentivando-a e valorizando-a, com o objetivo de conscientização deste grupo humano, até então marginal, libertando-o dos condicionamentos que lhe são impostos pela estrutura social vigente.

O povo, mesmo sem acesso às fontes de acumulação do saber, elabora uma cultura própria, original, que corresponde à realidade social vigente, pois é nela que estão os fundamentos das transformações e reformas que se impõem, como um anseio das massas, que exprime sua problemática social, através de cantos, danças, e outras manifestações culturais (p. 12).

Entre outras questões, Lázaro Silva destacou que o teatro não era apenas diversão, mas portador de uma mensagem com importante função social, haja vista que refletia a vida e podia ser utilizado como instrumento a serviço da educação, conscientização, politização, diversão etc. Nesse sentido, o *Jornal 4º Poder* (22/09/1963, p. 07) anunciou que o XVº Congresso da UEE, realizado em Goiânia, no período de 21 a 29 de setembro de 1963, havia iniciado suas atividades apresentando no Teatro de Emergência, o “Auto do CPC”, composto por “[...] quadros das diversas peças já levadas à cena pelo referido Centro, como ‘Carnaval Eleitoral’, ‘Miséria Histórica’, ‘Sambas RB’, ‘O Boi e o Burro a Caminho de Belém’ [...], ‘Mutirão em Novo Sol’”. O referido Congresso teve como objetivo: o estudo e discussão da reforma universitária, da cultura popular, das reformas de base etc. Era a vivência não mais de um *ideal histórico*, mas da ação dos militantes orientados por uma *consciência*

histórica, que favorecesse ao povo tomar em suas mãos a responsabilidade pela transformação social.

No movimento estudantil secundarista e universitário, havia participação intensa nas atividades da UEE/UNE, CPC e JUC, nas reuniões e elaborações teóricas, em Goiás ou outros Estados, momentos em que discutiam sobre reforma universitária, papel da universidade e dos movimentos frente às questões político-sociais etc.:

[...] Vida universitária era isso, eram os grêmios estudantis, era a JUC, era polêmica eleitoral na época dos diretórios, era [...] discussões sobre reforma universitária [...]. Grande parte [...] do que acontecia na Católica do meu tempo, não era feito pela universidade, [...] eram DCEs [...] que promoviam cursos, isso que hoje em dia é curso de extensão, eram os DCEs que promoviam (Brandão, entrevista, 28/08/2006).

[...] era um conhecimento mais ampliado daquilo que era o mundo da universidade [...] em seu sentido mais verdadeiro, porque eu estava no curso de Pedagogia da Católica, mas fazia interlocução com os meus colegas da Medicina, do Serviço Social, da Educação Física, da Farmácia, da Odontologia, [...] História, Filosofia, porque as reuniões eram coletivas [...] com o conjunto desses cursos [...] dessas faculdades e das duas universidades existentes na época: a Católica e a Federal. E o movimento estudantil, ultrapassa os limites da instituição, nós temos pra além [...] do] espaço acadêmico, movimentos de discussão só nossos, promovidos pela UEE, momento de discussão da cultura popular, do CPC da UNE, [...] de Recife, onde a gente bebia muito dessa fonte (Alda, entrevista, 20/09/2006).

Foi assim que, numa fase de debates, com intensa participação de estudantes, intelectuais, trabalhadores rurais e urbanos, e com outra visão, que não a do governo diante da educação do povo, surgiram os movimentos de educação popular, que serão abordados posteriormente, os quais atuaram no âmbito sócio-cultural e desenvolveram experiências locais em busca de soluções ao analfabetismo no país. Segundo Lázaro Silva, membro do CPC de Goiás, em entrevista ao Jornal 4º Poder (23/06/1963, p. 12), o problema mais sério que o ICP e o CPC deveriam enfrentar, que se impunha de imediato, era o problema da alfabetização, vista “[...] não só como ‘matéria de salvação pública’, mas como condição da própria sobrevivência do CPC”. Já que a alfabetização era tomada como “[...] o mais eficiente instrumento de trabalho, a fim de que o ICP-CPC possa preencher suas finalidades: conscientização e politização das massas, através das suas manifestações culturais”.

Na Educação Popular em Goiás, além do MEB-Goiás, havia outros movimentos, ligados aos partidos de esquerda, aos movimentos estudantis secundaristas e universitários, a artistas e intelectuais, cujos jovens tinham vínculo com a JUC, CPC, AP. Esses movimentos que se envolveram com educação e cultura foram congregados no ICP do CERNE, órgão estadual, que realizava caravanas de cultura, espetáculos de teatro, projetos culturais e participou da Campanha de Alfabetização de Adultos.

2.3 - A Ação Popular

A Ação Popular começou suas atividades informais no final de 1961, mas foi lançada oficialmente em junho de 1962, e surgiu da necessidade de um espaço organizado de atuação política, de direção pronta, eficaz e autônoma exigidos pelo movimento estudantil e pela JUC. Foram estas necessidades que “[...] criaram as condições para o surgimento do chamado grupão” (LIMA e ARANTES, 1984, p. 31), agrupamento político que superava os limites da JUC. Porém o próprio grupão, enquanto fase de transição entre a JUC e a AP, ainda não correspondia às necessidades exigidas pelo movimento dos estudantes. Assim:

A UNE-Volante foi o momento encontrado para um novo passo, a articulação nacional da Ação Popular. No curso da “Greve do 1/3”, em decorrência do papel de direção que desempenhou nesse movimento, a AP, em fase de gestação, ganhou força política. Sua influência passou a ser tão grande no movimento estudantil, que os seis candidatos à Presidência da UNE surgidos no XXV e XXVI Congressos foram todos da AP.

A política reformista e o cupulismo do PC Brasileiro incapacitaram-no para jogar o papel hegemônico no movimento estudantil. O processo de radicalização da luta política e do movimento estudantil exigia mais do que a política que o “Brasileiro” podia apresentar. O Partido Comunista do Brasil em fase de reorganização, por ter pequena expressão no movimento estudantil, não conseguia dar maior repercussão às suas orientações. Tais fatores, combinados com a exigência de direção política mais conseqüente para o movimento estudantil, criaram as condições para o papel desempenhado pela JUC e para o surgimento da Ação Popular (LIMA e ARANTES, 1984, p. 31).

No final dos anos 1950 e início de 1960 a esquerda brasileira viveu uma forte crise de direção e o setor de trabalho dos comunistas junto aos estudantes foi atingido, perdendo sua posição no movimento estudantil. A ascensão do movimento das massas e o movimento estudantil requeriam naquele momento uma atuação ágil e de direção firme. Como em política não há espaços vazios, a JUC com sua organização em núcleos de base, equipes de direção, práticas das manhãs de formação e sua ação mais disciplinada, bem como os “setores de esquerda” ou “setores mais políticos” estava bem unificada e articulada, assumiu inicialmente esta função. Exemplo disso foi a vitória do seu candidato à Presidência da UNE – Aldo Arantes – no XXIV Congresso Nacional dos Estudantes, quando contou com o apoio de parte do grupo reformista do PCB.

A JUC, em 1960, já era uma grande força no movimento estudantil, mas não se configurava em uma organização direcionada para fins especificamente políticos. Era uma organização da Igreja Católica, e unia seus membros pela confissão religiosa e não pela ação política, e por isso não conseguia comportar a disciplina política (LIMA e

ARANTES, 1984), o que levou ao esgotamento de sua capacidade de atuação no campo político. Atuação política que o movimento estudantil julgava ser necessária e que fosse permanente, organizada e ágil. Por outro lado a JUC contava internamente com resistências à atuação política unificada da “esquerda cristã”, advindas de alguns integrantes da hierarquia da Igreja e de leigos que não aceitavam a “guinada” política da JUC. No final de 1961 e início de 1962, “Os estudantes católicos perguntavam-se se não seria o caso de ter outros instrumentos de ação política além da JUC. [...] um movimento de esquerda onde os cristãos participassem” (SOUZA, 1984, p.198).

Foi o sentimento da necessidade de uma organização que atuasse prioritariamente de forma política na busca de uma ação revolucionária, frente à realidade brasileira daquele momento, que levou os principais quadros da esquerda política da JUC, liderados especialmente por Herbert José de Souza, o Betinho, a criar a AP, e para tal, numa articulação nacional no decorrer das ações da UNE-Volante, o “grupo” da JUC, reuniu-se com padres, profissionais liberais, parlamentares e intelectuais. Assim, em 1962, realizou-se em São Paulo uma reunião – a primeira de três que se realizariam para a fundação dessa nova organização política – na qual criaram a Ação Popular, que inicialmente foi denominada Grupo de Ação Popular (GAP), nome este abandonado posteriormente devido ao surgimento de um agrupamento fascista sob a denominação de Grupo de Ação Patriótica, cuja sigla coincidia com GAP.

Nesta primeira reunião foi elaborado o *Estatuto Ideológico* da AP, cujo documento defendia a *revolução brasileira* e o *socialismo*. Na reunião de Belo Horizonte, em junho de 1962, houve uma exposição oral de Pe. Henrique de Lima Vaz, sobre o tema “*Uma reflexão sobre a ação e a ideologia*”⁵⁸, foi aprovado o *Esboço do Estatuto Ideológico*, eleita a coordenação nacional e deliberado pelo nome de Ação Popular com a sigla AP. Em fevereiro de 1963, a Ação Popular realizou, em Salvador, seu I Congresso, o Congresso de fundação da AP, que aprovou o *Documento Base*⁵⁹ que revela as concepções⁶⁰, anseios, conflitos e insatisfações da juventude que construía a

⁵⁸ Esta exposição foi transcrita e a ela tivemos acesso. Confrontando com os documentos do 1º Encontro Nacional de Coordenadores do MEB, em dezembro de 1962, percebemos que as idéias expostas por Pe. Vaz foram retomadas por Herbert José de Souza, o Betinho, que fora convidado para discutir com o grupo sobre os fundamentos básicos do encontro, com o tema: consciência histórica e consciência crítica.

⁵⁹ Este documento foi elaborado, conforme consta em nota manuscrita no final do mesmo, no segundo semestre de 1962, pela equipe de coordenação da AP – Herbert José de Souza (Betinho), Luiz Alberto Gomes de Souza, Aldo Arantes, Maria Auxiliadora Arantes (Dodora), Isa e Cosme Alves Neto – e publicado oficialmente em 1963, após sua aprovação no Congresso, posteriormente foi editado na íntegra no livro *Evolução política dos católicos e da Igreja no Brasil: hipóteses para uma interpretação* (LIMA, 1979, p. 118-144).

⁶⁰ É importante destacar a influência das idéias e atuação do Pe. Henrique de Lima Vaz na JUC, AP e MEB na constituição da “filosofia da práxis” destes movimentos, como podemos ver no Documento dos

AP, e que nortearia o pensamento e as ações da organização naquele momento; além de eleito nesse Congresso, Herbert José de Souza, como coordenador da nova organização.

A introdução do Documento reforçava a opção pela metodologia ver, julgar e agir enquanto forma de atuação consciente na história, para transformação radical da realidade capitalista, estabelecendo seu compromisso com o povo brasileiro oprimido:

Nosso compromisso único é, pois, com o homem. Com o homem brasileiro, antes de tudo. O que nasce com a sombra da morte prematura, alongando-se sobre o seu berço. O que vive com o espectro da fome habitando seu teto miserável, acompanhando inseparável seus passos insertos [...]. O que cresce embrutecido e analfabeto, exilado longe dos bens da cultura [...] atirado ao duro chão da miséria. Pelo homem lutamos e também com ele (AÇÃO POPULAR, 1963a, p. 01).

O capítulo inicial abordava a perspectiva histórica mundial e latino-americana com foco no processo de socialização capitalista e socialista, tomando o socialismo como exigência histórica de superação do sistema capitalista que aliena e domina o homem, apontando a necessidade imperiosa da luta antiimperialista.

Na segunda parte do documento a perspectiva filosófica – o homem e a história humana – foi apresentada, discutindo-se a relação *Consciência e Mundo, História e Cultura* e, *Consciência Histórica*. Na relação com o mundo criticava o idealismo – que aliena o homem, iludindo-o com abstrações – e o materialismo (tomado enquanto consciência-reflexo, produto e instrumento, que anula a especificidade da consciência humana e sua condição de sujeito, de pessoa) e optava pela perspectiva realista, numa articulação dialética em que:

[...] pela consciência, o homem compreende a natureza, estrutura-a em mundo; mas esta compreensão não é só pensamento: é ação e transformação. Ela constrói o mundo humano, o mundo-para-o-homem, e modela o homem segundo o conteúdo da realidade do seu mundo. Assim, humanizando o mundo, o homem se humaniza a si mesmo; e a consciência é o núcleo dinâmico desse processo (AÇÃO POPULAR, 1963a, p. 06).

Consciência que se constitui pela intenção (enquanto tomada de consciência de alguma coisa, aberta a uma atitude prospectiva e situada) e expressão, com interiorização e recriação numa atitude reflexiva, que permite ao homem ter consciência de si e transcender sua situação. A conjugação e articulação dialética destes momentos da consciência revelam ao homem sua essência, a história. Homem visto como ser histórico porque consciente, produtor de cultura. É a consciência que na relação com o mundo permite ao homem situar-se nele. E aqui a pluralidade de consciências se destaca, ao ir além da relação homem natureza-objeto, transformando-a pelo trabalho, e

Estudantes da PUC-Rio, na JUC e nos conceitos fundamentais retomados e apresentados no Documento Base da AP.

situá-lo face a face com outro/s homem/ns, e nesse encontro de sujeitos, estabelecerem-se vínculos sociais, solidariedade, reconhecimento de si e o maior dos reconhecimentos, o amor. Vale lembrar, contudo, que para a Ação Popular (1963a, p. 7):

[...] Se a relação homem-natureza condiciona dialeticamente a relação homem-sociedade, [...] o mundo humanizado - é o mediador e o sinal pelo qual os homens se comunicam, é a relação homem-sociedade que deve se afirmar como constitutiva primeira da história”.

História cujo conteúdo material decorre do trabalho e o sentido pelo reconhecimento. Homem, ser histórico-cultural, que compreendendo e transformando a natureza a humaniza e reconhecendo o outro, se humaniza, num processo de construção e inacabamento permanente. Cultura vista com propriedades constitutivas sócio-historicamente condicionadas; pessoal e universal e proporciona ao homem tomar consciência-de-si, ser caminho de libertação do homem do reino natural, da necessidade, para o reino histórico, da liberdade, visando “[...] intencionalmente o homem como norma e fim da história, mostrando-se como reino do universal: da comunicação, da verdade, dos valores” (AÇÃO POPULAR, 1963a, p. 07).

A AP optou no Documento-base, coerente com a perspectiva de Pe. Vaz, pela *consciência histórica*⁶¹, que “[...] descobre para o homem o sentido das suas tarefas concretas, da sua atividade criadora de cultura, o sentido da sua existência como ser histórico” (AÇÃO POPULAR, 1963a, p. 07). Homens que vivem num mundo de cultura, condicionados, se relacionando pelo trabalho com a natureza e com os outros homens, que podem criticamente transcender os condicionamentos em que se inserem em seu tempo e lugar, enquanto exigências concretas de sua ação. E cuja exigência fundamental é a “[...] comunicação das consciências, do encontro dos homens numa dimensão propriamente humana; a dimensão em que uma significação é comunicada, um valor é proposto, um sentido é dado à tarefa histórica comum” (AÇÃO POPULAR, 1963a, p. 07). Trata-se de um processo dialético de luta na história: de negação do outro, reduzindo-o a objeto, o aliena, domina-o, e o despersonaliza como homem; ou de afirmação do outro, enquanto sujeito, que o reconhece, personaliza e humaniza.

Ao definir o sentido de sua opção de consciência histórica, a AP não desconheceu, no entanto, que a realidade imediata em que se inseria era a da dominação do sistema capitalista, que marginaliza, explora e desumaniza o povo, e assumiu o compromisso com a revolução brasileira, que caminhasse para uma sociedade socialista,

⁶¹ Concepção esta presente no Manifesto do DCE-PUC-Rio, como vimos no capítulo anterior.

com a socialização dos meios de produção, a ascensão das massas ao controle político, a planificação da economia e a criação de melhores condições para a realização humana.

No capítulo dois do Documento, ao falar do socialismo, destacou o papel de vanguarda da Revolução Soviética e das importantes revoluções chinesa e cubana. Criticou a ditadura do Estado, tanto no sistema capitalista como no socialista, que efetivamente não contempla as vontades, interesses e necessidades populares, posicionando-se no sentido de garantir “[...] que o Estado seja a convergência das decisões socialmente assumidas” (AÇÃO POPULAR, 1963a, p. 10) pela maioria da população. Apesar desta crítica, nas conseqüências político-ideológicas, o Documento foi enfático na negação do capitalismo, apontando para o socialismo, enquanto novo modo de existir, que trazia consigo o aumento das possibilidades de comunicação das consciências, humanização e domínio da natureza, contra o processo de dominação e afirmava que “[...] não nos cabe antecipar a forma pela qual se dará a concretização do processo revolucionário. No entanto, pode-se dizer que a história não registra quebra de estruturas sem violências geradas por essas mesmas estruturas” (AÇÃO POPULAR, 1963a, p. 10). Esta perspectiva foi assumida frente à realidade brasileira capitalista, com suas estruturas de exploração marginalizadora da maioria da população, integrando-se na construção de uma nova sociedade, a socialista – com a propriedade coletiva dos meios de produção em função das necessidades sociais, articulada pelo Estado a serviço das decisões coletivas de todo o povo – e na luta antiimperialista. Assim a AP afirmava:

No momento revolucionário, deverá se dar a coalizão das diferentes forças políticas que por uma contingência histórica aceitaram uma participação unificada, num organismo que deve reunir progressivamente as forças populares, acentuando o caráter representativo do poder e abrindo-se ao debate que o tornará expressivo das necessidades e aspirações do povo. Poderá fazer-se sentir a necessidade de um partido único ou de outro tipo de organização [...]. Desta forma, o problema do partido único ou da ditadura do proletariado não se coloca em seu aspecto formal, mas sim o grau de participação do povo em suas direções (AÇÃO POPULAR, 1963a, p. 10).

Apesar de definir-se pelo socialismo e de destacar a importância do marxismo, a posição de crítica da AP à forma de realização do mesmo, por meio da ditadura do proletariado, apresentada no Documento-base, refletia uma perspectiva idealista que não percebia o socialismo como resultado de luta da classe trabalhadora, operária e/ou camponesa, à frente dos oprimidos e explorados, com o Estado a serviço da maioria da população, o *proletariado*. AP que defendia um socialismo sem tal ditadura, “[...] o socialismo como humanismo” (AÇÃO POPULAR, 1963a, p. 05). Este posicionamento reflete que a AP, ainda desconsiderava o quadro de lutas de classes e

que o Estado estava a serviço de uma classe, em detrimento de outras, além de não perceber que no sistema socialista, o Estado representa uma ampla democracia para os trabalhadores e ditadura para a minoria exploradora, diferentemente do Estado burguês, que é a ditadura da minoria exploradora sobre a maioria da população, os trabalhadores.

Ao falar no capítulo IV da *Evolução da Realidade Brasileira*, entre outros aspectos, o Documento-base mostrava algumas linhas de ação direcionadas para a preparação revolucionária, baseadas nas condições concretas da realidade brasileira: “[...] mobilização do povo, na base do desenvolvimento de seus níveis de consciência e organização, [...] nesse trabalho será necessário utilizar os mais variados instrumentos e [...] explorar as contradições do poder atual” (AÇÃO POPULAR, 1963a, p. 13), definindo ainda que a prioridade do trabalho referir-se-á às organizações operárias e camponesas; conduzir os trabalhadores aos sindicatos, bem como seu processo de conscientização por meio da crítica ao sistema capitalista apresentando a perspectiva socialista, partindo de “[...] problemas concretos e a atuação através dos movimentos de cultura popular, alfabetização, etc.” (AÇÃO POPULAR, 1963a, p. 13).

A AP contava com uma coordenação nacional articulada a coordenações regionais e atuou nos Estados, tanto com os estudantes, quanto com operários e camponeses, agindo muitas vezes em parceria com a JUC, a JEC, o MEB, a SUPRA, a JOC, a Ação Católica Operária ou outros movimentos populares da época, além de realizar um trabalho junto aos líderes sindicais. Como ocorreu em Goiás:

[...] na AP [...] éramos militantes, a gente militava onde era necessário [...]. Precisa de trabalhar [...] tem o Congresso de Camponeses e Monitores? Então precisa de quadros pra trabalhar [...] os quadros vão trabalhar. Distribuía as tarefas e vamos trabalhar. E a gente era bastante disciplinado pra isso. Olha havia uma articulação e uma solicitação de tarefas. Vamos fazer o Congresso? Tem que fazer, preparar texto? Tem que discutir? Tem que coordenar grupos? Então entra coordenação de grupo de trabalho, de grupo de estudo, de grupo dentro do congresso. [...] tem que ir pra um trabalho de comunidade lá no interior? Então vamos. [...] participavam principalmente nós que éramos da área da educação, a gente estava sempre envolvido [...] não tinha [...] uma função definida. [...] várias vezes diziam “o pessoal do MEB tem necessidade de pessoas pra ir trabalhar, pra ir levar adiante”. Então vamos pra lá. [...] quando [...] o MEB tinha uma atividade, o grupo do CPC, que aí tinha gente do MEB: Alda era do MEB e era do CPC [...]. A Betinha [...], a Filhinha [Eurípedes] era do MEB, e [...] era a minha coordenadora no CPC e ela era militante da AP e da JUC, como eu. Então ela simplesmente me dava uma ordem, agora precisa e acabou. O MEB vai fazer um trabalho em tal lugar? Você vai apresentar a “Canção do subdesenvolvido” e a gente ia [...] é isso que às vezes as pessoas não entendem, que havia essa articulação. E no CPC não tinha só gente da AP e da JUC não [...], tinha gente do PC, tinha gente da POLOP [...] a militância é tudo isso e mais [...] o que importava era [que] o trabalho era parte do nosso projeto de revolução (Peixoto, entrevista, 08/08/2006).

É importante destacar que, o que unia estes militantes dos vários movimentos era um projeto maior de uma sociedade mais justa e mais humana, um projeto de revolução, em que a exploração de uns sobre os outros desaparecesse, e no seu lugar fosse implantado o socialismo humanista cristão, e para isso os militantes da AP uniram-se à classe trabalhadora e a alguns movimentos da época, entre eles o MEB para viabilizar este projeto. A junção AP/MEB se fazia pelas pessoas e pelas idéias, inclusive de alguns membros da equipe do MEB nacional e do MEB-Goiás.

Além do Documento-base, entre os documentos da AP que circularam por todo o país, destacamos um que influenciou sobremaneira os trabalhos do MEB-Goiás, e que trata do tema *Cultura Popular*. Nele o conceito de cultura foi tomado como:

[...] o processo histórico (e portanto de natureza dialética) pelo qual o Homem em relação ativa (conhecimento e ação) com o mundo e com os outros homens, transforma a natureza e se transforma a si mesmo, construindo um mundo qualitativamente novo de significações, valores e obras humanas e realizando-se como Homem neste mundo humano (AÇÃO POPULAR, 1963b, p. 01).

Este documento abordava o aspecto objetivo da cultura (desenvolvimento do sujeito que edifica o mundo cultural e ação humanizante da obra cultural) e o subjetivo, o desenvolvimento do mundo a ser transformado pelo homem, pelas obras culturais; passando posteriormente às propriedades histórica, social, pessoal e universal da cultura e ao debate de cultura e alienação, que traz no seu seio a discussão sobre estrutura de dominação e a estrutura de comunicação ou reconhecimento das consciências que constituem a história. Nos condicionamentos da cultura no Brasil, o documento verticalizou nas questões relativas à cultura popular, assumindo que esta é comunicável ao povo – na medida em que suas significações, valores, idéias, obras são destinadas ao povo e respondem às suas exigências de realização humana em determinada época – e permite ao homem assumir-se como sujeito da própria criação, sendo, portanto, um movimento de libertação *com o povo* e não *para o povo*.

No documento foram destacados alguns instrumentos para o trabalho de cultura popular, considerando-se que estes: devem ser adequados às necessidades das comunidades; ter maior facilidade de penetração no meio popular; possibilitar maior dinamismo no trabalho de conscientização e politização; fazer apelo às entidades e organizações já existentes nas comunidades, bem como aos valores do povo, com vistas à sua conscientização, politização e organização.

Foram ainda analisados no documento os diversos instrumentos de trabalho da cultura popular: desde a alfabetização – advinda do interesse do povo, com vistas à

emancipação cultural, conscientização e politização: que utilize material didático adequado ao trabalho, que parta da realidade, do vocabulário e dos costumes locais; com uso de livros de leitura complementares, entre outros; e proporcione a preparação dos alfabetizadores –; núcleos populares para a politização e organização do povo; teatro com uma perspectiva crítica de conscientização e politização; praça de cultura que reúna o povo para recreação/lazer e educação nos bairros/favelas, pontos de referência/convergência no meio urbano e rural, envolvendo debates, exposições, cineclubes, esportes, bibliotecas, etc; artes do povo da localidade, valorizando-a, promovendo shows, programas de rádio, entre outras ações; publicações de folhetos, poesias, jornais, etc; festas populares; festivais de cultura popular.

Quanto à estrutura do Setor de Cultura Popular da AP, este teria coordenações em âmbito municipal, estadual e nacional, tendo como prioridades de atuação no setor operário junto aos sindicatos; no setor popular em bairros e favelas, por meio das organizações e clubes existentes, ou motivando a organização dos moradores; no setor camponês, especialmente por meio dos sindicatos e Ligas Camponesas, onde estas existissem, ou através de caravanas culturais/núcleos populares para iniciar o trabalho de politização e organização, bem como a utilização dos núcleos das escolas radiofônicas; no setor estudantil, através dos Centros Populares de Cultura.

Segundo Osmar Fávero, a Equipe Central do MEB-Goiás:

Era uma equipe formada quase só de mulheres. Lembro de uma vez que pensamos que em Goiás tinha que ter alguém, um homem, que conseguisse fazer um pouco essa mediação com o meio rural, aí a gente encaminhou esse recado para as meninas. E aí a Maria Alice ligou para mim brava e disse: “Olha Osmar, a gente discutiu aqui, não tem nenhum homem disponível não [...]”. Aí [...] saíram com aquela ligação com o grupo do PC, [...] um grupo que era mais universitário, que [...] ficou muito próximo, que ia com elas lá [... na] Animação Popular, nas peças... Acho que era o Peixoto, [...] o Pedro Wilson... É elas se aproximaram desta turma. O que foi uma fase ótima (entrevista, 25/05/2006).

Tratava-se de pessoas vinculadas à AP, sendo que em Goiás a atuação da AP junto ao MEB foi intensa, desde 1963, quando da criação da AP e do Setor de Sindicalismo Rural. Dentre os membros da Equipe Estadual do MEB-Goiás faziam parte da AP: Alda, Eurípedes (Filhinha), Elizabeth Hermano (Betinha), Aparecida – esta última atuava diretamente no Sindicalismo Rural – e ainda contavam com o apoio de Oswaldo Rocha (Badico), Rabelo, Peixoto, entre outros. Mas eram atividades desenvolvidas com certa autonomia e, no MEB, aqueles que sabiam desta atuação e não pertenciam à AP se silenciavam. Nas palavras dos trabalhadores rurais e educadores populares, o contato com a AP ocorreu em um dos cursos de monitores do MEB:

[...] quando nós fomos convidado pra participar da AP, foi um elemento, não conhecido nosso, que chegou num curso de monitor e [...] teve uma conversa com o grupinho “Tá surgindo aqui um movimento, a gente quer que vocês participem, é assim, assim”. Ele falou “É um movimento muito silencioso...” [...]. Falou que era um movimento que não podia ser assim muito aberto e que a gente tinha que ter cautela, mas que se nós quisesse participar, desse o nome. Aí a gente foi perguntar a Alda, a Gaudência, a Maria Alice. Elas todas foram unânimes e disse “Olha, o MEB não participa desse movimento. O MEB não. Agora, se a pessoa quer participar é ele lá. Nós também não temos a autoridade pra dizer pra vocês ‘Vai ou não vai’. Mas se quiser participar, é uma coisa boa, só que perigoso. Mas não com o MEB”. Então o MEB não entrou, como ele não teve atuação nenhuma nesse movimento durante esse tempo que eu participei. E a gente participava sabendo que o MEB não tinha nada a ver (José Moreira, entrevista, 14/07/2005).

A AP iniciou suas atividades pelo movimento estudantil universitário, posteriormente, por meio da JEC entrou em contato com o movimento secundarista, criando suas bases próprias e aos poucos assumindo a direção de vários grêmios e entidades estaduais secundaristas, e vindos a participar ativamente na União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES). Também atuou intensamente no movimento de sindicalização rural, estabelecendo vínculos com os camponeses, ajudando em atividades desenvolvidas pelo MEB ou pela SUPRA, bem como com iniciativas independentes. Em Goiás a AP firmou-se como instrumento peculiar de militância, objetivando promover a transformação das estruturas da sociedade brasileira. A esse respeito, nas palavras de Alda Maria B. Cunha (2006, p. 13):

É interessante destacar da fala do Oscavú como “as lutas pelas transformações das estruturas do país” passam tanto pelo MEB quanto pela AP, em sua fase inicial, sob orientação ideológica cristã: “o barco estava tão acelerado que não podia mais parar; mesmo porque a gente preocupava muito com o acelerador e não lembramos de aprender onde ficava o breque: aí só restava para nós pegar o material da AP e jogar no barco do MEB, pois o material era o mesmo e ia para o mesmo lugar”.

O golpe militar colocou a AP na clandestinidade, assim como várias organizações de esquerda, que tiveram seus membros perseguidos, presos, torturados, mortos e/ou exilados, levando à desestruturação de inúmeras entidades de massa, de sindicatos rurais e urbanos, do movimento estudantil, inclusive com a prisão de operários e trabalhadores rurais, de membros e da Direção Nacional da AP, desestruturando-a. Mesmo com as torturas e perseguições a AP buscou se reorganizar, o que se deu a partir do movimento estudantil universitário, ainda que a repressão continuasse, inclusive com a implantação de legislação que proibia os estudantes de participarem em questões políticas e suprimia-lhes a liberdade de organização.

Em função da repressão militar, era cada vez mais difícil sua atuação junto aos trabalhadores, mesmo assim ela resistiu por longo tempo, como nos relata Oscavú (entrevista, 07/07/2004), sobre as atividades da AP em Itauçu:

Nóis nunca deixamo de fazer reunião, nóis tinha uma mata muito grande em frente à casa da mãe dos pais dela [referindo-se à entrevistadora], ainda existe até hoje, então a gente localizava os ponto de reunião por árvore, [...] nós apelidava aquilo de “Fazenda Tal” e [...] quando ia dar um anúncio na [...] Rádio Difusora, [...] a gente tinha que ter muito cuidado. [...] Se] eu precisava de discutir alguma coisa com os jovem, aí eu vinha na Difusora ou mandava um recado por Claudino da Silveira que tinha aquele programa “Mourão da Porteira”. Aí eu falava: “Alô Boiadeiro Zé Bento, tô te avisando que no dia tal eu tô com uma boiada fechada na ‘Fazenda Mangueira’ a tantas hora, e eu preciso que ocê traga um boiadeiro aqui pra nós vê se a gente faz um negócio”. Esse Zé Bento era da Ação Popular. “[...] tô com alguma novia que tá assim com pobrema, precisando d’arguma assistência [...]”. Aí [...] ele recorria aqui à Federal ou à Católica e levava os estudante [...] com remédio e tudo. E dentro desse esquema a gente conseguiu a tratar de muita gente e sobreviveu uma porção de tempo. E a gente tinha que ser um pouco vivo.

A intensificação da repressão militar, pressão e investigação dos fazendeiros, em Itauçu, levou à identificação e prisão, em 1966, de alguns trabalhadores rurais pertencentes ao MEB-Goiás e à AP na Comunidade Serrinha. Segundo Oscavú José Coelho (entrevista, 07/07/2004) as prisões dos trabalhadores rurais foram “[...] completamente arbitrária, não tinha mandato de segurança”, sendo que o próprio Oscavú, monitor e líder na Comunidade Serrinha, ficou preso quase seis meses. Eis a explicação do ocorrido, num recorte de poesia do Oscavú:

União de camponês	Entre estes fazendeiros
Depois da Revolução	Tinha um que era advogado
No ano de 66	Reuniu os seus colegas
No município de Itauçu	E passou este recado
Veja o que a polícia fez	Este bando de comunista
A mando dos fazendeiros	Estão muito bem orientado
Prenderam 22 camponês	Vamos usar estas prisão
As prisões foram feitas	Com uma outra intenção
Sem mandato de prisão	Mandar este povo embora
Obedecendo denúncia falsa	Sem nenhuma indenização
Feitas pelo patrão	Todos eles tem direito
Que os lavradores estavam	Ao uso da lei capião
Fazendo agitação	Como chefe de quadrilha
Nós estava organizando	Que eu era considerado
Mas com outra intenção	Todos vieram embora
Tentando se libertar	E eu lá fiquei trancado
De uma grande exploração	Quando cheguei de volta
Pois as famílias viviam	Todos tinham sido despachados
Em regime de escravidão	[...] (COELHO, 2006, p. 71)

Diante do regime ditatorial militar e a clandestinidade da AP a retomada dos trabalhos da organização junto aos camponeses e operários foi difícil, estes estavam

aterrorizados e se esquivavam dos contatos, pois a repressão sobre eles havia sido profunda e violenta: além de presos e torturados, em Goiás, como o poema demonstrou, os fazendeiros aproveitaram-se deste fato para mandar embora, sem nenhuma indenização, trabalhadores rurais que pela Lei do Usucapião tinham direito a terra. Mas a AP, apesar das proibições, repressão, prisões e ameaças, conseguiu novamente se fortalecer junto aos trabalhadores goianos. Encerradas as atividades do MEB-Goiás, em 1966, a AP continuou com o trabalho com os trabalhadores rurais e urbanos, que apresentavam um nível de conscientização/politização grande. Em Itauçu o Sindicato dos Trabalhadores Rurais foi reeditado, com a participação dos camponeses e educadores populares do MEB-Goiás conforme o relato na entrevista:

[...] quando entram alguns elementos da AP, dando uma certa orientação, [...]a gente jogou mais pesado em cima da questão da reedição do sindicato dos trabalhador, porque ele foi extinto, cassaram a carta sindical [...] e nós ficamos discutindo porque o sindicato não podia parar! Um sindicato daquele, uma peça fundamental na organização dos trabalhadores e na proteção aos direitos dos trabalhadores não poderia acabar! [...] E aí nós conseguimos uma outra [carta ...] e o trabalho já foi continuado por outros companheiros que nos acompanhava. Quer dizer, a coisa não parou [...], o trabalho de conscientização, de organização do MEB foi além, porque o MEB acabou, mas o trabalho dele não acabou (Parcival, 07/07/2004).

Vale lembrar que, se os irmãos Coelho, quando das pressões sobre a AP, em 1964, haviam levado para o Movimento as orientações advindas da AP, justificando que era devido à semelhança das idéias veiculadas e porque o barco não podia parar, diante do encerramento das atividades do MEB-Goiás, em 1966, seguiu com o barco da AP e avaliou: “[...] inclusive eu tava aqui [pensando] não tive prejuízo com isso, porque a mercadoria que viajava no MEB era a mesma da AP, o barco era o mesmo e o caminho às veiz diferenciava, mais a chegada era a mesma” (Oscavú, entrevista, 07/07/2004), a busca da conscientização do trabalhador rural e formas de luta por um mundo melhor.

Ação Popular que, no processo de retomada das suas atividades redefiniu seus rumos, amadurecendo e continuando sua existência autônoma. A sua reorganização e resistência à ditadura, levou-a a busca de aprofundamento teórico que lhe apontasse caminhos na luta pela libertação dos trabalhadores. Nesse sentido a *Resolução política de 1965*⁶² da AP, com vistas a subsidiar os militantes para o *debate teórico e ideológico*,

⁶² Esta Resolução trazia três questões fundamentais: a caracterização da etapa da revolução no Brasil; a necessidade de tomada de posição do caminho a ser seguido pela revolução e a forma da linha organizativa. A partir daí passou a propor a tarefa de ser uma organização revolucionária organizada por uma rede em todos os Estados do Brasil, composta de um Comando Nacional, Comandos Regionais, Zonais e Seccionais, a que se articulavam as células base; um Comitê Nacional (CTN), órgão superior da organização, formado pelo Comando Nacional e representantes dos Comitês Regionais, que se reuniriam anualmente.

por meio do Comando Nacional, editou vários textos dando início ao estudo organizado do marxismo na AP. Foram lidos numa primeira fase, textos de obras básicas, prefácios e passagens importantes de Max e Engels, escritos de Mao Tsé-tung e Guevara, ensaios de Louis Althusser, entre outros, que abriram a perspectiva da luta revolucionária de cunho popular. Parcival Moreira Coelho (2001, p. 54), trabalhador rural que atuou como educador do MEB-Goiás, trouxe na sua poesia as idéias da luta do período:

Nova visão	
Tiradentes não morreu, Che Guevara também não. Jesus Cristo renasceu Depois da crucificação. Germinou sua semente, Da vasta população. Tantos heróis os sucederam E pela paz combateram Com bravura e retidão.	E vi o mestre Guevara, Tive uma nova visão. Ouvi o grito de guerra Na face seca da terra, Por mais um palmo de chão.
No grito que o mundo deu Em minha imaginação, E mudei de opinião. E vi o homem gemer, Abriu-me os olhos na cara	Eu venho de muito longe, Das terras do meu pensar Das terras que paz é guerra, É guerra de libertar. Ouvindo os brados do mestre, Na superfície terrestre Sua voz a me chamar. Em rumo a terra sem dono Pus os meus pés de colono, Pela estrada a caminhar.

Até 1967, apesar das manifestações, a AP produziu tímida resistência ao governo militar: criou o Movimento contra a Ditadura (MCD) e fez campanha contra o voto nulo nas eleições de 1966. Em 1966 os estudantes vinham promovendo suas mobilizações contra a repressão, que aumentou sua violência, como ocorreu na Praia Vermelha, contra estudantes cariocas que se manifestavam no Dia Nacional de Luta contra a Ditadura, comemorado em todo o Brasil.

Mesmo na clandestinidade, em 1966/67 a UNE realizou seus XXVIII e XXIX Congressos, elegendo para presidente José Luis M. Guerra e Luís Travassos, respectivamente. Ambos eram membros da AP. O assassinato do estudante Édson Luís, que participava de uma passeata no Rio, provocou manifestações generalizadas pelo país. Universidades foram invadidas pelos militares, mas assim como a repressão contra os estudantes crescia, também a ampliação das manifestações, com milhares de pessoas nas ruas em todo o Brasil, entre elas as realizadas em São Paulo, Belo Horizonte, Salvador, Recife, Porto Alegre e Goiânia.

Em 1967, os estudos de uma teoria revolucionária apontavam para um olhar mais profundo da Revolução Cultural Chinesa, empreendida por Mao Tsé-tung, com a Grande Revolução Proletária. A atração por esse modelo vinha da:

[...] crítica ao processo burocratizante dos países socialistas, solidariedade com o Terceiro Mundo, igualitarismo social, ação espontânea das massas na superação das divisões entre campo e cidade, trabalho intelectual e manual, e uso de energia de jovens (RODRIGUES, 2007, p. 109).

Nesse segundo momento, do final dos anos 1960, ocorreu com profundidade o estudo de obras escolhidas de Max, Engels, Lênin e Stalin, Mao Tsé-tung, entre outros, e deixavam de cena Chardin, Maritain, Mounier, a filosofia de Hegel e a concepção de consciência histórica trazida pelo Pe. Vaz. Ali começava a mudança que abriu caminho para, em 1971, a AP se refundar, como Ação Popular Marxista-Leninista. Esse processo foi vivenciado também em Goiás, conforme o relato abaixo:

Anos mais tarde, aí num outro contexto, a nossa casa ali por um tempo foi aparelho assim, a pedido de Aparecida, uma pessoa de AP vinha, com os codinomes, inclusive deixava material, ia pro norte. Dava essas tarefas que inclusive era, traduzir Mao Tsé-tung. [...] nossa casa inclusive era aparelho de AP naquele tempo, o pessoal passava por lá com os nomes fictícios, minha casinha aqui no Setor Sul e eu traduzindo Mao Tsé-tung com Maria Alice e rodando em mimeógrafo a álcool, clandestino, lá na Faculdade de Educação (Brandão, entrevista, 28/08/2006).

No ano de 1968 houve intensas atividades da AP, de estudantes e de trabalhadores urbanos e rurais na luta contra a ditadura, com dura repressão sobre eles. Na I Reunião Ampliada da AP, seus membros já se consideravam marxistas-leninistas, e havia uma aproximação cada vez maior do povo e suas lutas, especialmente com o movimento camponês, onde a “[...] Ação Popular acumulou maior experiência no trabalho junto às massas fundamentais” (LIMA e ARANTES, 1984, p. 80).

A brutalidade da repressão contra os estudantes na invasão da Universidade de Brasília foi foco de protesto na Câmara dos Deputados. O Congresso foi fechado e promulgado o Ato Institucional nº 5 (AI-5), dando todos os poderes ao Presidente da República em detrimento do esvaziamento das funções do poder legislativo e judiciário. Prisões, intervenções, cassações, torturas, exílios, mortes foram efetivadas sob o poder do AI-5 (LIMA e ARANTES, 1984), ou simplesmente as pessoas eram dadas como desaparecidos do período militar.

2.4- Movimentos de Educação Popular e antecedentes históricos do MEB-Goiás

A educação popular deste período inseria-se na luta pelo acesso de todo o povo aos bens culturais socialmente produzidos, a luta pela escola pública, enquanto direito a este bem social. Mas se por um lado a ênfase posta na educação apontou para a necessidade de universalização do ensino elementar, ao mesmo tempo, mascarou a

realidade da exploração econômica, deslocando do âmbito da produção capitalista e levando para o âmbito educacional a origem dos problemas da nossa sociedade.

Foi devido às pressões populares e interesses da burguesia industrial urbana, que na década de 1940, ganharam destaques, em âmbito nacional, programas no campo da EDA. Segundo Brandão (1997), já haviam funcionado a ALFALIT (Agência Alfabetizadora Confessional Internacional), a Cruzada Nacional de Educação (1932), a Bandeira Paulista de Alfabetização (1933) e a Cruzada de Educação de Adultos (1947), além de ações governamentais. O que não foi diferente em Goiás, que participou de ações e programas governamentais nacionais como: a instituição do Fundo Nacional de Ensino Primário - FNEP (1942), que destinava 18% para a educação de adultos; o Serviço de Educação de Adultos – SEA (1947) do Ministério da Educação e Saúde Pública - MESP; a CEEA e o Congresso de Educação de Adultos (1947); a CNER (1952); a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958). Estas ações evidenciavam uma relação entre os interesses econômicos e políticos, sendo a alfabetização/escolarização considerada fator importante na qualificação da mão de obra trabalhadora, necessária a esse estágio do capitalismo industrial.

As raízes e origens próximas do MEB, como se pode ver a seguir, reportam às experiências bem sucedidas da educação pelo rádio realizadas pelos bispos brasileiros na Região Nordeste, principalmente no Rio Grande do Norte e Sergipe, no final dos anos 1950. Esta proposta surgiu das experiências da CEEA (1947) e da CNER; das experiências de radiodifusão educativa da Igreja Católica na Colômbia; do Sistema Rádio Educativo Nacional (Sirena), organizado em 1957; das experiências do Serviço Especial de Saúde Pública (SESP), especialmente aquelas empreendidas pelo Departamento Nacional de Endemias Rurais (DENERu); das atividades de desenvolvimento comunitário e associativismo, da área da agricultura, coordenadas pelo Serviço Social Rural (SSR), através do Escritório Técnico de Agricultura (ETA) e da Associação Brasileira de Crédito Agrícola e Extensão Rural – que posteriormente se transformou na Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural -Emater. Campanhas estas de EDA e educação rural, que se voltavam especialmente para a escola primária rural brasileira.

Estas experiências tinham como eixo norteador orientações internacionais pautadas no conceito de *desenvolvimento*, tido como uma decorrência da evolução natural da sociedade, que tomava o progresso das nações desenvolvidas como um padrão a ser alcançado. Além disso, a melhoria do nível de vida da população era visto

em estreita dependência do esforço de superação dos problemas locais – pela tomada de consciência dos mesmos e ações concretas para evitar endemias, erradicação de práticas agrícolas depredatórias e do analfabetismo etc. – através da *educação de base*.

Conceito de desenvolvimento assumido pela UNESCO que, além de parcial e centrado numa visão ahistórica da realidade, tinha como agravante o fato de, ao explicitar a relação entre a educação de base e o nível de desenvolvimento da população, apontar o analfabetismo como expressão mais aguda do atraso das regiões subdesenvolvidas do país. Concepção essa amplamente aceita pelos governantes e o grupo industrial-urbano da sociedade, que justificava a necessidade da EDA.

A) A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA)

A EDA só passou a ser assumida enquanto problema nacional a partir da década de 1940, ainda que em forma de campanhas. Nesse período, o investimento na EDA iniciou-se com a CEAA, devido às necessidades impostas pelo processo de industrialização do país que exigia rudimentos mínimos de leitura e escrita para atuação nas fábricas. No entanto, outro forte fator que gerou a oferta da EDA – além das pressões internacionais pós-guerra – a partir dos anos 1940, como parte da escolarização oferecida às camadas populares, até então excluídas da escola, foi o interesse dos partidos políticos pelo voto do eleitor, que se fosse analfabeto não podia votar.

A CEAA adveio da criação do FNEP, em 1945, e da elaboração do Plano de Ensino Supletivo para Adolescentes e Adultos Analfabetos, aprovado pelo MESP, e atingiu todo o país. Ela funcionou de 1947 a 1963 e tinha uma orientação ruralista, a serviço da modernização da agricultura na expansão do capital e pouco se preocupou com ensino adequado ao meio rural e melhoria das condições de vida do trabalhador.

Em Goiás, nesse mesmo período, outro motivo que gerou a oferta da EDA foi a procura pela escolarização, especialmente daquelas pessoas advindas de outras regiões do país para a construção de Goiânia ou para nela morar, provocando, como dissemos no capítulo anterior um crescimento populacional de 26,6% em 1960. A CEAA atingia tanto o meio urbano como o meio rural.

Mas a Campanha não atingia a todos os analfabetos goianos, que perfaziam 65% da população em 1950, no Estado que contava com 1.214.921 habitantes, sendo que os dados apresentados por Beisiegel (1974, p. 91), da publicação nº 2 da CEAA, apontavam para o seguinte número de classes de educação distribuídas em Goiás: “[...] 300 classes em 1947, 400 classes em 1948, 430 classes em 1949 e 480 em 1950”.

Por outro lado, a relação estabelecida entre a União, os Estados e os Municípios, no decorrer da CEAA, segundo Paiva (1987), era de interesse dos dois últimos receberem os recursos do FNEP, principalmente no que se refere àqueles destinados à construção de novos prédios escolares, pois isto significava aumento de prestígio junto à comunidade local. Quanto à implantação e implementação do serviço da CEAA, este já não era recebido com o mesmo entusiasmo:

[...] exatamente porque, formando novos eleitores, poderia modificar o equilíbrio eleitoral dos municípios e enfraquecer os chefes políticos locais. Estes preferiam ensinar seus correligionários a ‘ferrar’ o nome e alistá-los eleitores do que se expor a um programa que abria suas portas a todos e trazia novas idéias, criando possibilidades para o fortalecimento das dissidências oligárquicas locais ou para a penetração de novas idéias vindas da cidade (PAIVA, 1987, p.182).

A CEAA configurou-se na primeira grande iniciativa nacional do governo federal que possibilitou atingir a população rural, gerando inquietação entre as oligarquias rurais, as quais passaram a questionar os verdadeiros fins desta aproximação com o homem do campo. De fato, são inegáveis os fundamentos políticos da campanha, que passou a ver a educação com fins ideológicos, com forte interesse na ampliação do número de eleitores, como forma de desestabilizar o poder vigente, acompanhado de um discurso de integração social dos analfabetos e impulso na produção industrial. Se por um lado o Estado se antecipava às reivindicações populares por escolarização para todos, ele o fazia visando o controle ideológico e político desta mesma população.

A orientação da CEAA acenava para a preparação de mão-de-obra alfabetizada nas cidades e para penetrar no campo, a fim de conter a migração rural-urbana. O material didático e a orientação metodológica da Campanha eram uniformes para todo o país, tanto no meio rural como urbano. Por causa das críticas recebidas quando a Campanha avançou para o meio rural, sua programação foi revista, predominando a metodologia do desenvolvimento comunitário, a qual procurava dar um novo tratamento aos problemas rurais e na educação de sua população (com um avanço técnico-pedagógico) indo para além da alfabetização, com o objetivo de promover o desenvolvimento e a modernização do meio rural. Segundo Celso Beisiegel:

[...] a Campanha dedicou-se ao denominado ensino supletivo, que somente estendia a adolescentes e a jovens analfabetos aquela instrução primária à qual não tiveram acesso nas idades próprias. A partir de 1950, as “missões rurais de educação de adultos” prenunciam uma atuação mais ambiciosa de intervenção com vistas ao desenvolvimento de regiões atrasadas. Essas ações seriam em seguida alargadas na Campanha de Educação Rural (2006, p. X).

Em 1958, seis meses antes do II Congresso Nacional de Educação de Adultos, foi criada a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, enquanto um novo esforço do Governo Federal, diante do desencanto com os resultados da CEAA, que durou até 1963, quando foram extintas todas as campanhas do MEC, em consequência do PNA em processo de organização.

B) A Campanha Nacional de Educação Rural

A Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), criada em 1952, ligada a CEAA, foi efetivada em todo o Brasil a partir de 1954, atuando até o início da década de 1960, e visava promover a educação de base para jovens e adultos do meio rural, bem como extensão e aperfeiçoamento do ensino primário. Ela tinha uma posição ideológica que considerava o campo como tradicional e atrasado e a cidade como moderna e avançada, por isso propunha, equivocadamente, a substituição da cultura rural por outra mais adiantada, conforme as exigências produtivistas da modernização.

O conceito de analfabetismo que imperava a época e na CEAA, estendendo-se à CNER, e que foi bastante criticado por Paulo Freire no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, era uma concepção ingênua ou astuta, vendo-o como uma *erva daninha* que precisava ser exterminada – daí a expressão *erradicar o analfabetismo* –, ou ainda como uma “*enfermidade*” ou “*chaga*”, que precisa(va) ser curada para não contagiar os demais; como trevas que precisa(va) da luz dos civilizados pra ser sucumbida; ou ainda visto como alguém *incapaz* ou *ignorante*, fruto da “pouca inteligência” do povo, entre outras expressões e slogans alienadores, em nome de uma neutralidade da educação. Analfabeto visto como um homem “perdido”, cuja “salvação” estava na repetição mecânica de palavras, sílabas e letras depositadas sobre ele pelo educador, em geral, distantes da sua realidade, tratando-o como se fosse tabula rasa, sem experiência, sem saberes, sem cultura, restando-lhe, apenas, acomodar-se, silenciar.

A influência da CNER se fez sentir de forma marcante no meio rural e para empreender seus trabalhos contou com o apoio do Serviço de Assistência Rural (SAR), especialmente na Arquidiocese de Natal, Rio Grande do Norte, uma das raízes do MEB. Segundo Fávero (2002), destacou-se o fato de a CNER também ter adotado a definição de educação de base da UNESCO, como se pode ler em seu Regulamento:

Entende-se por educação de base ou educação fundamental o mínimo de educação geral que tem por objeto ajudar as crianças, os adolescentes e os adultos a compreenderem os problemas peculiares ao meio em que vivem, a formarem uma idéia exata de seus deveres e direitos individuais e cívicos e a participarem eficazmente do progresso econômico e social da comunidade a

que pertencem. Essa educação é chamada educação de base porque se destina a proporcionar aos indivíduos e às comunidades o mínimo de conhecimentos teóricos e técnicos indispensáveis a um nível de vida compatível com a dignidade humana e com os ideais democráticos, e porque, sem ela, as atividades dos serviços especializados (médicos, sociais, agrícolas) não seriam plenamente eficazes (NÓBREGA, apud FÁVERO, 2002, p.144).

Uma educação cujas práticas pedagógicas enfatizavam estratégias de persuasão, esclarecimento e moralização de cada futuro cidadão. Cidadania vista enquanto projeto burguês, que falava da questão dos direitos dos indivíduos, mais como deveres (para com o Estado, interlocutor oficial da sociedade) e menos como direitos coletivos. Direitos sociais, não tidos como conquistas sociais, mas como outorga ou doação do Estado, que os regulamentava.

Para atingir seus objetivos a CNER recorria “[...] basicamente aos centros de treinamento de líderes rurais, as missões rurais e semanas educativas” (FÁVERO, 2002, p.145). Utilizada como instrumento de modernização da agricultura a serviço dos donos do capital, atingia a comunidade através das Missões Rurais, cujos “[...] técnicos e monitores desenvolviam programas de instrução quanto à racionalização das formas de plantio, higiene, lazer e até de construção de habitações” (PESSOA, 1999a, p. 51). Nos programas, com vistas a desenvolver virtudes racionalizadoras, incentivava-se a substituição do lazer da população rural (catiras, festas de padroeiro com baile e casamento) por um lazer formativo (jogos etc.), e que não coexistisse com o trabalho.

Eis um posicionamento que pretendia inculcar normas e valores de obediência, ordem e submissão, fundamentais para o exercício do processo racional do trabalho capitalista, requerido pela modernização agrária conservadora, tão presente naquele momento. Reportando-nos a Gramsci (1988), quando analisa o Americanismo e Fordismo, compreendemos quanto o controle do corpo pelo capital – sua forma de expressão, instintos sexuais, os hábitos, costumes e a moralidade – com vistas a uma maior produção, conseqüentemente maior lucro, direciona coercitivamente, pelo processo educativo, a uma adequação do *novo* trabalhador, o *gorila domesticado taylorista*, voltado disciplinarmente a atitudes maquinais, que preferencialmente não percebiam sua espiritualidade e seu lado humano.

Contra esta concepção de obediência e submissão, educadores que atuavam nos movimentos populares com perspectivas mais críticas se manifestaram no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, apontando ser o analfabetismo não uma chaga, erva daninha ou enfermidade a ser erradicada, mas uma das expressões concretas da realidade social injusta do capitalismo. A crítica profunda às orientações impressas

na CEAA orientou para rever o conceito de analfabeto e, no início dos anos 1960, a EDA começou a ter uma visão totalizadora dos sujeitos e a realidade em que se inseriam, com objetivos e práticas que tomassem a realidade social e a situação de vida geradora do analfabetismo, como objeto de análise e superação da consciência inautêntica ou ingênua em autêntica ou crítica, com vistas à transformação da sociedade.

Com os resultados insatisfatórios da CEAA e seu declínio no final da década de 1950, esta foi extinta em 1963, porém dela sobreviveu a estrutura administrativa e pedagógica da rede de ensino supletivo por seu meio implantada, sendo assumida por estados e municípios, como o SEA do Estado de Goiás. Com a Campanha houve a ampliação da faixa etária para educação daqueles que não tiveram acesso à escolarização na idade “prevista” incluindo também adolescentes e jovens.

A educação empreendida pela CEAA e a CNER tratava-se de uma educação popular, ainda que sob a influência da nova classe dominante, que buscava legitimar a ordem social vigente, a qual promovia uma socialização e adaptação do homem à sociedade em que estava inserido, com uma ideologia para as camadas populares, mantendo-as na condição de exploradas e dominadas, uma educação que incluía a classe trabalhadora para discipliná-la e domesticá-la, num convívio social harmonioso.

Ainda que esta educação popular tenha sido implementada *para* a camada popular – aqui entendida no seu sentido plural, pois compreendia desde o “[...] operariado industrial, a classe trabalhadora em geral, os desempregados, subempregados, o campesinato, os indígenas, os funcionários, os profissionais e alguns setores da pequena burguesia” (WANDERLEY, 1980, p. 64) – mantendo-a no mesmo patamar de explorada e dominada; e não coadunasse com seus interesses de classe, ainda assim configurava-se em uma educação popular, por ser desenvolvida pelo povo (educadores/monitores populares) e a ele endereçada. Mesmo que esta não seja a nossa compreensão do que deva ser uma educação e tão pouco a educação popular, produzida pela classe trabalhadora, conforme seus interesses de classe, foi uma concepção de educação popular que norteou (e norteia) muitas campanhas e projetos/programas de governo – sejam eles empreendidos pelo próprio Estado, setores ou grupos (privados ou não) da sociedade civil –, dentre eles o MEB, e nele o MEB-Goiás nos anos iniciais.

C) O sistema radioeducativo

Desde o dia 20 de abril de 1923, com a fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro⁶³, por Roquette Pinto e Henrique Morise, no prédio da Escola Politécnica, ligada à Academia Brasileira de Ciências, existem emissoras radiofônicas totalmente dedicadas à educação e à cultura (PIMENTEL, 2004, p. 22, 23), mas somente em 1934, “[...] no âmbito da reforma de ensino do Distrito Federal elaborada por Fernando de Azevedo e implantada por Anísio Teixeira, foi criada a primeira radioescola municipal” (FÁVERO, 2002, p. 150), vista como um fator educativo popular. Contudo, estas transmissões não contavam com uma recepção organizada⁶⁴ em núcleos (havia apenas o contato emissora-ouvinte, a distribuição de folhetos e esquemas de lições enviadas pelo correio às pessoas inscritas; estas mantinham o contato com a emissora através de cartas, visitas à rádio ou telefone, e a avaliação era também por meio de cartas), o que ocorreu somente em 1947, em São Paulo, com a proposta idealizada por Benjamim do Lago e lançada pelo SENAC e SESC, a Universidade do Ar, que funcionou até 1951, com uma campanha educativa para os comerciários. Após esta campanha, Benjamim do Lago reformulou essa experiência, em 1950, para compor o plano de uma campanha de educação popular em larga escala, lançando as bases da escola radiofônica. Além disso,

Em 1955, um frade franciscano, frei Gil Bonfim, em artigo publicado na *Revista Eclesiástica Brasileira*, estuda a viabilidade e a conveniência da implantação de uma rede de emissoras católicas no Brasil, visando à catequese e à educação popular. Frei Bonfim inspirava-se na experiência da ACPO – Acción Cultural Popular, criada por Mons. José Salcedo, na Colômbia, em 1947 (FÁVERO, 2002, p.152-153).

Com esse trabalho frei Gil Bonfim procurou motivar a Igreja Católica para realizar tal experiência no Brasil, sendo que a entrada dessa instituição nesta área demarcou uma nova fase da história da radiodifusão educativa no Brasil.

Os elementos fundamentais do sistema radioeducativo, desde a implantação de uma cadeia de emissoras, organização da recepção, viabilidade e economia de uma experiência de educação fundamental pelo rádio, envolvendo inclusive o ensino da leitura e da escrita, foram (re)trabalhados por João Ribas da Costa, após conhecer a experiência de Geraldo Januzzi – o primeiro a lançar um Curso de Alfabetização pelo

⁶³ Em 7 de setembro de 1936 Roquette-Pinto doou esta rádio ao MESP, e ela passou a denominar-se Rádio Ministério da Educação e Cultura. O advento da emissora oficial levou o governo a criar o Serviço de Radiodifusão Educativa – SER, pela Lei nº 379, de 13 de janeiro de 1937, e este se destinava a promover, permanentemente, a irradiação de programas de caráter educativo. Em 1943 o Regimento do SER fixava como objetivo “[...] a orientação da radiodifusão como auxílio à educação e ao ensino, através de programas científicos, literários e artísticos de caráter educativo” (PIMENTEL, 2004, p. 33).

⁶⁴ Momento em que um grupo de alunos, reunidos em núcleos de recepção para ouvir a aula e debater os temas tratados pelo rádio, conta(va) com a presença de um professor-assistente ou monitor que recebia orientação didática e propostas de exercícios para serem apresentados aos alunos, e se encarrega(va) de complementar as informações veiculadas.

Rádio, em Valença-RJ – e influenciado pela ACPO; João Ribas reapresentou seu plano, em 1956, no livro *Educação Fundamental pelo Rádio: Alfabetização de adultos e cultura popular por meio de sistemas radiofônicos e recepção organizada*, ainda:

[...] quando Gerente de Relações Públicas da Phillips do Brasil⁶⁵, uma bem elaborada proposta de *Alfabetização de adultos e cultura popular por meio de sistemas radiofônicos com recepção organizada*. Previa a instalação de uma cadeia de emissoras sem fins comerciais na Região Nordeste [...]. Foram nucleados 27 grupos de municípios, em torno de municípios-chave de onde partiriam as emissões. O sistema de radiodifusão educativa compreenderia ainda, além das emissoras, um plano de ensino básico, técnicas de ensino radiofônico e material de acompanhamento (livros, diagramas e cartazes) preparados conjuntamente por educadores e especialistas em processos radiofônicos – num processo de planejamento técnico e econômico, [...] centralizado, enquanto os exames seriam descentralizados. A base do sistema era a recepção organizada, que teria como exigências mínimas: a) núcleos de recepção bem organizados e eficientes; b) receptores qualificados, de onda cativa, isto é, sintonizados a cristal para recepção exclusiva da emissora ou emissoras do sistema; c) assessoria radiotécnica e pedagógica contínua (FÁVERO, 2002, p. 153-154).

João Ribas da Costa (1956) falava da importância, das características e finalidades da campanha, tomando o rádio como um instrumento de

[...] ensino, difusão da verdade e principalmente de ordem moral, por onde os ouvintes aprendam as indispensáveis lições de civismo e patriotismo, de necessidade individual, a fim de [...] estar a serviço da instrução e educação [...] de patrícios nossos que vivem – ou melhor: vegetam – nas sombras da ignorância, nas trevas do analfabetismo? (p. 09).

Esta concepção de analfabetismo presente em campanhas e no sistema radioeducativo, como causa da pobreza e marginalização, passou a ser (re)interpretada pelos movimentos populares dos anos 1960 como efeito da situação de miséria gerada pela estrutura social em que poucos têm muito e muitos têm pouco ou quase nada. Apontando-se, assim, para a compreensão de que o problema do direito dos trabalhadores à educação, em especial dos adolescentes, jovens e adultos, e dos conceitos aí envolvidos, depende da opção política dos que desenvolvem o processo educativo, nas suas várias instâncias e âmbitos.

Segundo Paiva (1987, p. 191, 206), em 1957, a CEAA utilizou o rádio como veículo educativo, quando já em declínio e dificuldades financeiras, criou o Sirena. Ribas da Costa foi então convidado pelo Ministério da Educação e Cultura -MEC, no início de 1957, para organizar o Sirena, que se propunha a fomentar a criação de sistemas radioeducativos regionais, de iniciativa oficial ou particular, inclusive com orientação e assistência em sua implantação e funcionamento. Foi dentro desse contexto

⁶⁵ Evidentemente por interesses comerciais, a Phillips do Brasil apoiava e divulgava essas iniciativas. No MEB também foi forte sua presença, tanto na venda de equipamentos às emissoras católicas quanto na exclusividade da fabricação e venda dos receptores de recepção cativa utilizados nas escolas radiofônicas.

que muitas emissoras católicas foram criadas e mantiveram convênio com o Sirena, transmitindo seus programas. Várias dessas emissoras integraram o MEB.

As influências mencionadas pelos entrevistados na criação do Sistema Tele-Radiofônico de Goiás (Setergo), que posteriormente transformou-se no MEB-Goiás, foram respectivamente: a experiência criada em 1947 pelo Monsenhor José Salcedo, vigário do povoado de Sutatenza, na Colômbia; e as experiências de educação pelo rádio em Natal-RN e Aracaju-SE, em 1958. Padre Salcedo iniciara a experiência utilizando um rádio amador, um transmissor e receptores em casas de paroquianos; com o crescente interesse pela idéia, em pouco tempo, contou com o apoio da população, da Igreja e do governo, para ampliar e aperfeiçoar o sistema, que em 1960 já se espalhava pela Colômbia e América Latina.

Em Natal-RN, sob o patrocínio do bispado local, foram realizadas as primeiras experiências com radiodifusão educativa em escolas radiofônicas, a partir de “[...] 1957, tendo sido a diocese de Aracaju a primeira a ter um projeto oficial de radiodifusão educativa, em 1959” (PIMENTEL, 2004, p. 43). Naquele mesmo ano estabeleceu-se um convênio da Diocese de Aracaju com o Sirena, sendo montado um sistema rádio-educativo com estrutura de produção de programas, treinamento de pessoal, transmissão e recepção organizada, conforme o modelo das escolas radiofônicas idealizado por João Ribas da Costa.

O Movimento de Natal, como ficou conhecido, após iniciar o trabalho no meio urbano, passou a atuar numa linha de ação comunitária no meio rural, por meio da escola-paróquia, com cursos de aperfeiçoamento; reuniões com professores, pais e alunos, visando melhorar o ensino escolar e promover o ensino religioso nas escolas; criar clubes agrícolas e integrar a escola na comunidade. Esse Movimento realizou um plano de ação social por meio do SAR, organizando centros comunitários; clubes de jovens, de mães e esportivos; ambulatórios de emergência; programas de educação sanitária e recreativos; cursos de alfabetização, culinária, corte e costura, indústria caseira, entre outros; e a fundação da JAC e dos centros catequéticos (FÁVERO, 2006). Para efetivação destas ações e organização das comunidades, havia a formação de grupos e o treinamento de líderes rurais com o apoio da CNER e do SSR, do SAR.

Ao mesmo tempo, outras dioceses que tinham o controle de emissoras se interessaram por organizar programas educativos, o que originou a Representação Nacional de Emissoras Católicas (Renec), cujo Setor de Educação de Base, promovia

cursos para formação de pessoal para o sistema educativo, bem como o intercâmbio das experiências de cada Estado e monitorar uma pesquisa dos resultados obtidos.

Segundo relato de Vera de Siqueira Jaccoud (manuscrito, 20/04/1981, p. 01), que em 1958/59 foi trabalhar com Marina Bandeira⁶⁶, na Renec:

Naquela época houve uma corrida pelo registro de Emissoras, e os bispos entraram nessa corrida com a idéia de divulgar a religião católica. No momento em que as Emissora chegaram a cerca de quarenta, espalhadas por todo o Brasil, a minha cabeça começou a “buzinar”. Não era possível continuar com aqueles programas religiosos e culturais – aliás, muito fracos – sem a perspectiva de transformá-los. [...] Sempre tive a intenção de trabalhar com a Igreja e em benefício da população; e esse benefício não podia ser só de ensino religioso ou de rezar pelo rádio, como era a programação das Emissoras Católicas.

Concomitante a este ideário, realizou-se, em maio de 1959, o II Encontro dos Bispos do Nordeste, com a participação de D. Fernando Gomes dos Santos, arcebispo da Arquidiocese de Goiânia, no qual foram relatados os resultados das escolas radiofônicas de Natal e Aracaju, e este arcebispo ficou bastante impressionado com as experiências, intencionando empreender trabalho semelhante em Goiás. Concretamente deste Encontro surgiram o Sistema Rádio-Educativo de Sergipe (Sirese) e de Alagoas, e foi criado um grupo de trabalho para estudar e planejar um programa para o Nordeste, apontando formas de financiamento ou custeio para aquisição e instalação de emissoras; e formas de cooperação entre o trabalho realizado pelas emissoras de educação rural católicas e os órgãos de assistência do governo. Apesar do decreto que instituiu o grupo de trabalho, não houve avanços concretos, e a Igreja buscou novas formas de apoio.

No final de 1960, a Renec, órgão da CNBB, realizou, em Aracaju, o I Seminário de Educação de Base com a participação de várias entidades envolvidas com a educação pelo rádio, “[...] do qual saiu a disposição de iniciar-se a instalação de escolas radiofônicas em outras dioceses” (FÁVERO, 2006, p. 40). A partir deste encontro reiniciaram as negociações entre a CNBB, representada por D. José Távora, e o presidente Jânio Quadros, já eleito, mas ainda não empossado, com vistas a criar o MEB. Segundo Vera de S. Jaccoud (manuscrito, 1981, p. 01), foi nesse Seminário que foram dados os primeiros passos para a concretização do MEB: “Ali começamos a fazer o que correspondia à nucleação de militantes em termos da Ação Católica”.

Luiz Eduardo Wanderley (1984) apontou cinco motivos que teriam levado a Igreja a propor a colaboração com o Estado, quais sejam: o primeiro, contido na carta de D. José Távora a Jânio Quadros, que se refere à deliberação do II Encontro dos Bispos

⁶⁶ Com a criação do MEB, Marina passou a ser a Secretária Geral do MEB e Vera Jaccoud passou a compor a Equipe Técnica Nacional do MEB.

do Nordeste, de obter financiamento público ou custeio para empreender os programas da Igreja, sugerindo a possibilidade de realizar um amplo programa de educação popular, pautado nas experiências radioeducativas em andamento. Um segundo, a preocupação da Igreja com o meio rural brasileiro expressa na Declaração da Comissão Central da CNBB, em 1961, diante dos desequilíbrios provocados pela priorização da industrialização no país em detrimento do campo. Preocupação reforçada pela encíclica *Mater et Magistra*, que apontou sugestões bem concretas sobre a política econômica adequada ao meio rural e sua integração ao desenvolvimento nacional; bem como a necessidade de opor-se à expansão do comunismo no campo.

Outro motivo, é que o MEB asseguraria prestígio e influência a muitos bispos, devido a posse de uma estação de rádio, sendo que vários deles tinham a intenção de utilizar os programas de educação de base para evangelizar e para instrução religiosa. O que ocorreu em vários sistemas e foi a base de muitos conflitos internos entre aqueles que viam o MEB como um programa de evangelização e aqueles que o viam como espaço educativo, frente ao alto índice de analfabetismo do Brasil. O quarto motivo se refere à possibilidade de os bispos beneficiarem-se de facilidades para obterem a concessão de canais radiofônicos para as emissoras, bem como ajuda financeira para aquisição e manutenção de equipamentos. Por último, a opção dos leigos que atuavam nas Igrejas, os quais anteviram a possibilidade de uma ação em grande escala, no MEB, que concretizaria o engajamento social proposto nos meios especializados da Ação Católica. O MEB representou a primeira dimensão profissional da Ação Católica, na EDA, em âmbito nacional.

Foi a ala progressista da Igreja Católica que se reuniu em torno de alguns bispos, leigos/profissionais de várias áreas (saúde, educação, desenvolvimento comunitário etc) de algumas instituições – como o DENERu, SSR, entre outras – para a realização do 1º Seminário de Educação de Base e das reuniões dele decorrentes, ocorridas na cidade de Recife, para organizarem a criação do MEB. “As providências para a criação do MEB caminha[ra]m paralelas à formação de equipes em alguns estados (Sergipe e Goiás inicialmente) e com a absorção de outros elementos, em nível nacional” (FÁVERO, 2006, p. 43).

D) Movimento de Cultura Popular (MCP) e o Sistema Paulo Freire: a educação popular libertadora

O MCP foi fundado na administração do Prefeito Miguel Arraes, como pessoa jurídica de direito privado, por estudantes, artistas e intelectuais pernambucanos, que se uniram em busca de um ideal político: o de favorecer a conscientização do povo brasileiro proletário e marginalizado, através da alfabetização e educação de base, incorporando-o à sociedade, através do trabalho educativo com o homem e não para ele.

Este movimento diversificou sua ação, a partir das Associações de Cultura Popular, envolvendo: “[...] núcleos de cultura popular; meios informais de educação; alfabetização e educação de base; editorial e imprensa; teatro; cinema; esportes; artes plásticas e artesanato; dança; canto e música popular; ensino elementar e pesquisa” (GÓES, 1980, p. 49), buscando unificar o esforço de movimento popular com cultura popular; cuja síntese mais expressiva era a Praça de Cultura, proposta por Paulo Rosas.

Contudo, no âmbito da EDA, um marco se deu no seio do MCP, pela gestação da experiência do Sistema Paulo Freire, desenvolvida inicialmente no Centro de Cultura Popular do MCP Dona Olegarina, no Poço da Panela, em Recife e posteriormente aprofundada no Serviço de Extensão Cultural (SEC) da Universidade do Recife. Esta experiência adveio do resultado de 15 anos de trabalho do educador com trabalhadores, urbanos e rurais e influenciou outros movimentos do início da década de 60 – inclusive o MEB-Goiás a partir de 1963 – devido ao intercâmbio de informações entre eles. O que lhes possibilitou, apesar de algumas divergências, um trabalho dentro de uma base comum nos princípios e orientações metodológicas: a forma positiva de ver o analfabeto, o aspecto da conscientização e organização política das massas e o processo gestonário. No decorrer da experiência, foram desenvolvidos conceitos e concepções (de trabalho, liberdade, práxis, conscientização, diálogo, educação bancária e libertadora etc., vinculados a uma pedagogia do oprimido) tão caros a Paulo Freire e sua equipe, profundamente influenciados pela concepção de homem, mundo e sociedade.

Utilizaremos como referencial os escritos de Paulo Freire e sua equipe – Carlos Augusto Nicéias, Jarbas Maciel, Aurenice Cardoso da Costa, Elza Freire, Jomard Muniz de Brito e demais componentes do SEC da Universidade do Recife – no trabalho com a EDA, anteriores a 1964 – quando atuou no MCP-Recife, e posteriormente no SEC⁶⁷, cuja grande expressão após sua tese, foi o artigo *Conscientização e*

⁶⁷ A equipe interdisciplinar do SEC, juntamente com Paulo Freire, aprofundou a fundamentação teórica do método, dando origem ao Sistema Paulo Freire. Inclusive em 1963, foi publicado em brochura e posteriormente na Revista Estudos Universitários, um artigo de Jarbas Maciel, denominado *A Fundamentação Teórica do Sistema Paulo Freire*. Nesse artigo Maciel falava que tal Sistema compreendia a alfabetização infantil; a alfabetização de adultos; o ciclo primário rápido, que contava

Alfabetização – uma nova visão do Processo, amplamente divulgado em brochura em [1962]; republicado na Revista⁶⁸ Estudos Universitários, da Universidade de Recife, em 1963, juntamente com os artigos de Jarbas Maciel (A fundamentação teórica do sistema Paulo Freire), Jomard Muniz de Britto (Educação de adultos e unificação da cultura), Aurenice Cardoso (Conscientização e alfabetização – uma visão política do sistema Paulo Freire), entre outros, que guardam a fundamentação e a sistematização da proposta freireana, do início dos anos 1960. Revista esta, que foi lida e discutida no MEB-Goiás, e cujo referencial embasou a prática desse movimento.

No artigo acima citado, Paulo Freire mencionou ser o homem, na pluralidade de relações que estabelece *com e no* mundo natural e cultural, no qual se acha inserido, capaz de discernir a tridimensionalidade do tempo, criando e recriando, integrando-se às condições de seu contexto, respondendo aos desafios desse mundo, auto-objetivando-se, e ao fazê-lo transcende-o, altera-o e altera-se, testa, escolhe a melhor resposta, age, no domínio da história e da cultura. É um ser no mundo e com o mundo, que nele se enraíza e temporaliza, um ser situado e datado, um ser livre. Contudo, toda vez que sua liberdade é cerceada, passa a ser um ser acomodado, ajustado, passivo. “[...] É porque se integra, na medida em que se relaciona – e não apenas se acomoda – que o homem cria, recria e decide” (FREIRE, [1962], p. 04).

Por meio destas relações o homem dinamiza o mundo, temporaliza os espaços geográficos, fazendo cultura, num jogo dialético de relações em que marca o mundo e é por ele marcado, transformando-o e transformando-se e ao fazê-lo vão se conformando as épocas históricas, e pelo trabalho, os homens participam destas épocas. “E o faz melhor toda vez que, integrando-se ao espírito delas, se apropria de seus temas fundamentais, reconhece suas tarefas concretas” (FREIRE, [1962], p. 05). Nesse processo, segundo ele, é fundamental uma permanente atitude crítica, por meio da qual o homem poderá integrar-se, “[...] à proporção que seus temas são captados e suas tarefas resolvidas” (FREIRE, [1962], p. 05).

inclusive com a leitura de antologias com noções básicas de legislação e trabalho, geografia econômica, economia, sindicalismo, assuntos técnicos ligados às profissões, arte popular, folclore, Ciências do Homem, formação de bibliotecas populares, entre outras; a quarta etapa do Sistema consistia na experiência da Universidade Popular, por meio da extensão universitária cultural, envolvendo os níveis secundário, pré-universitário e universitário; a quinta etapa envolveria a formação no Instituto de Ciências do Homem, da Universidade do Recife; e a última etapa do Sistema, ainda em esboço, desembocaria no Centro de Estudos Internacionais (CEI) da Universidade do Recife, órgão criado em 1963, com vistas a “[...] intensa transação com os países subdesenvolvidos, num esforço de integração do chamado terceiro mundo” (MACIEL, 1963, p. 07).

⁶⁸ Osmar Fávero (1983) reuniu os artigos sobre o sistema Paulo Freire, publicados na Revista Estudos Universitários, já esgotada, bem como outros produzidos nos anos 1960, e republicou-os no livro *Cultura popular e educação popular: memória dos anos 60*.

Contudo, há momentos de trânsito, de passagem para uma nova época histórica, em que fortes contradições desafiadoras se aprofundam com choques entre valores emergentes, os quais buscam afirmar-se, contrapondo-se a valores antigos conservados. Trânsito, como o que acontecia com o Brasil naquele momento histórico dos anos 1960, que segundo Paulo Freire [1962], ia para além da mudança dentro de uma unidade de tempo sem afetá-la profundamente, mas que se inseria no esvaziamento e perda de significado dos temas e tarefas de uma época, emergindo outros, numa acelerada marcha, marcando o começo da passagem para um novo tempo.

Em sua visão sociológica e histórica, Paulo Freire [1962] viu na educação uma possibilidade de contribuir, enquanto ato político, para a formação da consciência crítica do povo, e este ao refletir sobre a realidade social, apropriando-se de ferramentas culturais, transformar coletivamente as estruturas sociais. Uma pedagogia libertadora, que passa(va) pela Antropologia Cultural, possibilitando aos analfabetos, instrumentos que os possibilitassem integrar-se no trânsito, rumo a uma nova sociedade que se anunciava e superaria a economia comandada por um mercado externo; a cultura reflexa e alienada, na qual o povo era tido como objeto e não sujeito da história; uma cultura sem o povo, antidialogal, com alarmantes índices de analfabetismo.

Para ele, entre outros aspectos, devido ao colapso da hegemonia de classe, a sociedade brasileira dos anos 1960 havia rachado, e vivia um processo de abertura, pela perda de equilíbrio das forças que a mantinham, e se apresentava enquanto desafio fundamental construir uma sociedade aberta, democrática, em que o povo – tido pelos conservadores como subversivo, ameaçador da ordem, e para mantê-la utilizavam soluções assistencialistas (dentre outras, como a Aliança para o Progresso) – atuasse ativamente na história, não mais *imerso* no processo, *emergindo* e participando dele, superando a aparente crise que se instalara, pelo choque das velhas formas com o novo.

Cabia, portanto, enquanto forte desafio a homens públicos, religiosos, educadores etc., contribuir para que o povo avançasse da consciência intransitiva ou transitivo-ingênuo, para a transitiva-crítica, inserindo-se criticamente no processo. Daí a necessidade de uma educação criticizadora, que buscasse soluções *com* o povo e não *para* ele, para a realização das reformas básicas, como buscou fazer Paulo Freire e sua equipe no MCP, bem como outros movimentos, entre eles o CPC, o ICP e o MEB.

Uma pedagogia, cujo compromisso ético-político-filosófico e religioso com os trabalhadores – vivenciado nos anos 1960 e, além de explicitado nos artigos publicados em [1962] e 1963, também foi registrado no título do livro *Educação como*

prática da liberdade, cuja primeira edição saiu em 1967 – toma a luta pela liberdade dos/com os oprimidos, contra o sistema que lhes oprime, a partir da análise crítica da realidade social como grande desafio. Uma *pedagogia do oprimido*; construída na contradição opressores-oprimidos e na situação concreta de opressão; uma pedagogia que compreendia que os homens se libertam coletivamente nas relações que estabelecem entre si e com o mundo. Pedagogia que se constituiu e buscou vivenciar, ainda que com idas e vindas e contradições, no MCP e experiências sob o apoio do SEC, que além de registrada no livro acima citado e no *Pedagogia do Oprimido* (1968) pelo próprio Paulo Freire; também o foi por Lauro de Oliveira Lima, com o texto *Introdução ao Método Paulo Freire: experiência de Brasília*⁶⁹, que em 1963 foi divulgado entre os Documentos de Estudo do MEB, também servindo de subsídio teórico ao MEB-Goiás.

É importante destacar que, em função da repercussão do processo de alfabetização realizado por Freire e sua equipe, várias pessoas de outros movimentos de educação popular da época foram conhecer *in loco* o trabalho por eles realizado, como o fizeram os militantes do CPC e do ICP de Goiás, dentre eles Alda Maria Borges Cunha e Elizabeth Hermano, que vieram a compor a Equipe Central do MEB-Goiás.

Trata(va)-se de um processo de conscientização, construído em comunhão e perpassando por contradições, em que os oprimidos por meio de uma educação libertadora, que os auxiliava a pensar a realidade social em que se inseriam, possibilitando o acesso a instrumentos para, coletivamente, libertarem-se do processo de opressão, que ocorria na luta coletiva dos homens. O que, segundo Paulo Freire, passava necessariamente pelo diálogo e por um profundo amor aos homens.

Esta pedagogia tomava o analfabeto enquanto um sujeito que: possui saberes existenciais, apreendendo a realidade de forma preponderantemente sensível e mágica, no âmbito do senso comum e/ou bom senso, e lhe favorece obter instrumentos para organizar seu pensamento de forma crítica; vive um tempo e espaço que lhe impõe

⁶⁹ Este texto, produzido em [1963], contém um relato da experiência do sistema Paulo Freire, em Brasília, e foi elaborado para a Campanha de Mobilização dos Estudantes Secundários para a Erradicação do Analfabetismo e divulgado entre os Documentos de Estudo do MEB, sendo enviado para os diversos sistemas deste movimento. Nele, além de trazer as características básicas da proposta freireana, detalha como selecionar e trabalhar as palavras geradoras, fala do período inicial de motivação e conscientização que antecede o trabalho com estas palavras: discutindo sobre o homem, trabalho, cultura, relação dominante e dominado, dignidade humana, democracia, alfabetização e leitura de mundo. Em seguida o texto detalha “a técnica de alfabetização propriamente dita”, trazendo exemplos de palavras geradoras utilizadas em Cajueiro Sêco (Recife), Tititi (Colônia Agrícola da Sudene) e Brasília, bem como os passos para sua exploração. Ao final a Equipe Técnica Nacional do MEB teceu alguns comentários sobre o texto de Lauro de Oliveira Lima.

situações desafiadoras, as quais são captadas e expressas verbalmente. Uma pedagogia que percebia a educação numa relação dialética com a cultura; que libertava pela conscientização e politização, ao possibilitar não só a alfabetização, mas a tomada de consciência de sua responsabilidade social e política.

Dessas reflexões advieram na EDA, uma metodologia ativa, dialógica, motivadora e criticadora, que já vinha sendo pesquisada e passou a ser implantada nos Círculos e Centros de Cultura. Uma metodologia que perpassava: o levantamento do universo vocabular do grupo a ser alfabetizado; seleção, neste universo, das palavras geradoras; criação/representação de situações existenciais do grupo a ser alfabetizado; criação de fichas-roteiro, as quais auxiliavam os coordenadores dos círculos de cultura nos debates; elaboração de fichas com as famílias fonêmicas das palavras geradoras decompostas – denominadas por Aurenice Cardoso, de “ficha de descoberta” – a partir do quê o analfabeto descobria o mecanismo de formação vocabular, por meio da combinação de fonemas e sílabas, criando palavras, frases, textos.

Como ocorreu no quinto dia de debate, em que um dos participantes do Círculo de Cultura de Angicos escreveu no quadro: “‘O povo vai resolver os problema do Brasil, votando conciente’. Segue-se outro que fixou: ‘O analfabeto deve votar’” (FREIRE, 1963, p. 31). O que traduzia o sentido dado por Paulo Freire (1963, p. 32) ao dizer que “[...] na alfabetização de adultos o que temos que fazer é levá-los a conscientizarem-se para que se alfabetizem”, pois para a transformação social é fundamental a politização, a qual passa pela opção – já que ninguém politiza ninguém e nas relações que estabelecerem com o mundo e com os outros homens, é que poderão se politizar. Daí ser fundamental um método que ajude os homens a se conscientizarem dos problemas que os circundam, que os instrumentalizem criticamente para optarem.

Para a construção do programa do curso de alfabetização, iniciava-se no contato direto com a comunidade uma *pesquisa do universo vocabular*, por meio de conversas informais com as pessoas, referindo-se ao processo de alfabetização – o que era um círculo de cultura, o trabalho de projeção de slides, as técnicas utilizadas e a rapidez do processo – e pesquisava-se: o que eles pensavam; como viviam; o que desejavam ser; os desafios e dificuldades vividos; o grau de criticidade, questionando se acreditavam em mal-assombrado, caipora e lobisomem; a idade, a profissão, sua opinião sobre o processo de alfabetização; registrando sentenças, expressões e as palavras mais usadas, “[...] sobretudo as mais carregadas de emoções. [...] Esse primeiro contato é [...] relevante porque vamos colher o material, que será organizado, para posteriormente ser-

lhe devolvido como um dos veículos de sua educação, através de debates” (CARDOSO, 1963, p. 73). As sentenças obtidas, além de utilizadas como objeto de estudo, faziam parte dos pequenos jornais que circulavam entre os educandos. Além disso, os dados obtidos na pesquisa facilitavam a interação e a compreensão entre as pessoas nos Círculos de Cultura. Segundo Aurenice Cardoso (1963, p. 73):

Enfatizamos esses dados obtidos, porque não acreditamos que um material vindo de fora, importado de outras regiões, carregado de interesses que não os daquela população, distante dos problemas, da vida e da condição dos adultos possa ser eficaz.

É convicção nossa que dialogando com os analfabetos seus problemas possam eles se tornar mais críticos. Por isso é o diálogo a técnica fundamental, o qual coloca os analfabetos como participantes.

Só o diálogo leva o homem a reflexivamente se tornar responsável. E esta responsabilidade se incorpora ao homem de maneira vivencial.

Da pesquisa do universo vocabular, eram selecionadas as palavras geradoras – “[...] palavras chave que, decompostas em seus fonemas, propiciam o surgimento de novas pela combinação daqueles” (CARDOSO, 1963, p. 73) –, considerando o critério de riqueza fonêmica da língua portuguesa (além das consoantes, que envolvessem situações de c (forte e brando), ç, rr, ss, ch, lh, nh, g (forte e brando), que, gue, cr etc.) e a pluralidade de engajamento⁷⁰ na realidade local, regional e nacional a serem dominadas pelos analfabetos, de maneira que, uma vez vencidas, podiam ler qualquer texto a que tivessem acesso. Cada palavra geradora era representada por uma imagem que ora se associava ao objeto (enxada), ou à situação existencial a que se referia (mangue). Todo esse processo de pesquisa do universo vocabular e seleção de palavras geradoras foram empreendidos tanto pelo CPC-GO, quando da elaboração do *Livro de Leitura para Adultos*, e posteriormente junto com o ICP quando do início da Campanha de Alfabetização em Goiás, pelo PNA, além do próprio MEB-Goiás, quando da elaboração do Conjunto Didático Benedito e Jovelina.

As atividades do Círculo de Cultura iniciavam-se com a discussão sobre o conceito antropológico de homem, trabalho e cultura. Para estas discussões foram elaborados onze cartazes, com imagens, que expressavam ser a cultura toda a criação humana, seu modo de ser e se comportar, a partir da representação de situações

⁷⁰ Critérios estes que segundo Maciel (1963b), “Hoje, nós vemos que [...] estão contidos no critério semiótico: a melhor palavra geradora é aquela que reúne em si a maior ‘percentagem’ possível dos critérios *sintático* (possibilidade ou riqueza fonêmica, grau de ‘dificuldade fonêmica complexa, de ‘manipulabilidade’ dos conjuntos de sinais, as sílabas, et.), *semântico* (maior ou menor ‘intensidade’ do vínculo entre a palavra e o ser que a designa, maior ou menor adequação entre palavra e ser designado, etc.) e *pragmático* (maior ou menor teor de conscientização que a palavra traz em potencial, ou conjunto de reações sócio-culturais que a palavra gera na pessoa ou grupo que a utiliza) (p. 56). Fundamentação teórica que envolvia, entre outros campos, investigações ligadas à Lógica Moderna, à Teoria do Conhecimento, à Teoria da Comunicação, à Sociologia e à Antropologia Cultural.

existenciais – homem no mundo; um índio caçando com arco e flecha; um caçador atual usando a espingarda; um gato caçando um rato; o homem trabalhando o barro e os utensílios produzidos; homens tocando viola e cantando, com um rádio ao lado; um gaúcho e um vaqueiro nordestino; homem lendo e um Círculo de Cultura em que educandos e educador/a analisavam uma ficha de cultura: distinguindo o mundo da natureza e o da cultura; o papel ativo do homem em *sua* e *com* a sua realidade em busca de alternativas aos problemas por eles levantados; a mediação da natureza nas relações e comunicações dos homens; a cultura como acrescentamento⁷¹ que o homem faz ao mundo que ele não fez. “[...] A cultura como o resultado de seu trabalho. De seu esforço criador e recriador” (FREIRE, 1963, p. 24).

Era uma concepção de trabalho e cultura que tomava o homem no mundo e com o mundo, natural e cultural. O analfabeto descobrindo-se como fazedor deste mundo de cultura, pelo trabalho. Conceito de trabalho, que tem uma grande centralidade – é pelo trabalho que, ontologicamente, o homem tem a possibilidade de humanizar-se, como expressão da capacidade criadora e transformadora do ser humano, que na relação com os outros homens e com a natureza, produz cultura, faz história e, ao fazê-lo, transforma-se, e ele está na base da sociabilidade humana, pois é elemento de constituição do ser humano enquanto ser humanizado, expressão da práxis, sendo que é pelo trabalho que os homens se relacionam com o mundo (natureza e os homens) e podem intencionalmente transformá-lo – e era amplamente utilizado por Paulo Freire (1967) nos Círculos de Cultura. E que, no caso do MEB-Goiás, a partir de 1964, será o eixo norteador do processo educativo, tanto nas aulas, nos programas, encontros e demais atividades promovidas pelo Movimento.

Segundo Aurenice Cardoso (1963, p. 76):

[...] introduzido no ‘círculo de cultura’ e iniciado nas atividades pela discussão do que é cultura e mais adiante dialogando a respeito de problemas vitais e sociais, sente o analfabeto além de profundamente motivado, desinibido, inclusive pela dimensão nova que adquire de ser capaz de criar. Torna-se auto-confiante e comporta-se já diferentemente.

A conclusão dos debates iniciais nos Círculos de Cultura apontava a cultura como aquisição humana, a qual numa sociedade letrada não se faz apenas via oral, em seguida passavam ao debate da democratização da cultura, e posteriormente à utilização de diafilmes com situações reais daquela comunidade, os quais eram decodificados

⁷¹ Paulo Freire [1962] adverte no seu texto que “[...] jamais admitimos que a democratização da cultura fosse a sua vulgarização ou [...] a doação, ao povo, de algo que formulássemos em nossa biblioteca e que a êle doássemos” (p. 17).

pelos educandos, juntamente com o educador. No livro *Educação como prática da liberdade*, Paulo Freire relatou algumas experiências do início dos anos 1960:

Através do debate desta situação, em que se discute o homem como um ser de relações, se chega à discussão entre os dois mundos – o da natureza e o da cultura. Percebe-se a posição do homem como um ser no mundo e com o mundo.

Como um ser criador e recriador que, através do trabalho, vai alterando a realidade. Com perguntas simples, tais como: quem fez o poço? Por que fez? Como fez? Quando? [...] da situação emergem dois elementos básicos: o da necessidade e o do trabalho e a cultura se explicita num primeiro nível, o da subsistência. O homem fez o poço porque teve necessidade de água. E o fez na medida em que relacionando-se com o mundo fez dele objeto de seu conhecimento. Submetendo-o pelo trabalho, a um processo de transformação. [...] A partir daí se discute com o grupo [...] as relações entre os homens, que não podem ser de dominação [...], mas de sujeitos (FREIRE, 1967, p. 124).

O homem era visto como sujeito do processo de conhecimento, da história, e não como objeto. Porém, na sociedade capitalista, o trabalho que deveria ser fonte de realização humana, apresenta-se como fonte de alienação, passa a ser fonte de desumanização⁷² – e com o processo de mecanização o trabalhador se converte em apêndice da máquina, tendo cada vez mais uma visão parcelada e precarizada do trabalho –, sendo que o trabalhador deixa de se reconhecer no fruto de seu trabalho, não reconhecendo a si e aos outros homens, que ali depositaram sua força produtiva. Além do fruto do seu trabalho não lhe pertencer. Nesse sentido, o trabalho que deveria ser fonte de humanização, ao tornar-se trabalho alienado, desumaniza, não possibilitando ao homem o desenvolvimento de suas capacidades, enquanto formação omnilateral⁷³.

Ocorre que na sociedade capitalista, cada vez mais o dono dos meios de produção, busca um lucro maior, subtraindo-o do salário do trabalhador, bem como do aumento da produtividade, em geral advinda de um aumento da jornada de trabalho e/ou com a automatização. Decorre desse processo uma opressão e expropriação cada vez maior do trabalhador, que se vê forçado a trabalhar cada vez mais, sem receber sequer o quantitativo necessário para suprir suas necessidades básicas de subsistência.

E nesse caso os homens, em especial os trabalhadores, cada vez mais explorados não vivem uma vida digna e ao se conscientizarem criticamente desse processo de exploração/desumanização têm instrumentos de luta para sua

⁷² Segundo Paulo Freire (1967) a desumanização não é destino dado a ninguém, mas o resultado de uma ordem social injusta.

⁷³ Trata-se do ser humano que tenha superado a unilateralidade imposta pela divisão social do trabalho e que consegue desenvolver o conjunto de suas potencialidades em sua totalidade. Na concepção marxiana, o homem que, na sociedade socialista, caça de manhã, pesca à tarde e faz poesia à noite, ou seja, desenvolve um conjunto de atividades que manifestam o conjunto de suas potencialidades como um todo.

superação/contraposição coletiva, organizando-se em sindicatos e outras formas de intervenção coletiva para a transformação da realidade.

Para discutir esse processo de exploração sobre o trabalhador, Paulo Freire (1967) “[...] utilizou palavras geradoras que expressavam as necessidades fundamentais: habitação, alimentação, vestuário, saúde, educação, lazer” (p.145). Em Cajueiro Sêco (Recife) as palavras geradoras foram “tijolo, voto, siri, biscate, cinza, doença, chafariz, máquina, emprego, engenho, mangue, terra, enxada, classe” (CARDOSO, 1963, p. 74; LIMA, [1963], p. 09); e, em Brasília, ainda segundo Lauro de O. Lima [1963, p. 09]: “[...] tijolo, voto, farinha, máquina, chão, barraco, açougue, negócio, sobradinho (cidade satélite), passagem, pobreza, planalto, trabalho, eixo, Brasília”, sendo que, a partir das discussões e sistematizações, refletia com o grupo sobre opressão, desumanização, oprimido e a necessidade da luta pela liberdade. Uma discussão que, partindo do valor pragmático primário ou “[...] pragmática existencial concreto-sensível-vegetativa” (MACIEL, 1963b, p. 61) – que se avizinharia do “vínculo” semântico entre sinal e objeto designado – avançava sucessivamente para outros níveis da pragmática: a existencial geográfica, a existencial-social (passando pelos subníveis: conhecimento empírico, conhecimento técnico, conhecimento científico, conhecimento filosófico e estético), a existencial-transitiva.

Vivendo num sistema opressivo, Paulo Freire alertou para o medo que os trabalhadores têm da liberdade. Medo este que se liga a uma não consciência crítica da sua alienação do trabalho. E, por permanecerem aderidos ao capitalista, devido a “hospedarem em si” o opressor, os trabalhadores não vêm em si esta consciência opressora e tão pouco têm a consciência da situação estrutural que a produz. A busca de superação desta condição de oprimido, de hospedeiro e de homem não livre, passa, entre outros aspectos, pela necessidade de os oprimidos distanciarem-se e debruçarem-se criticamente sobre a contraditória condição de opressor-oprimido no seio da realidade historicamente situada, apercebendo-se da sua condição estrutural e superando o “medo da conscientização”. Foi o que, tanto o MCP, como o CPC, ICP-GO e o MEB-Goiás buscaram fazer, não sem encontrarem resistências tanto por parte dos trabalhadores, quanto dos patrões que viam nos militantes, monitores, supervisores, coordenadores e líderes destes movimentos, pessoas por eles denominadas de comunistas, por estarem mobilizando o povo e proporcionando-lhes condições para, em especial em Goiás, o trabalhador rural, analisar criticamente sua realidade e nela intervir para transformar.

E aqui se insere a importância da construção de uma pedagogia libertadora dos oprimidos, em que os trabalhadores, juntamente com aqueles que se comprometem com eles e com sua luta, superem a pedagogia bancária (arcaica, desvinculada da realidade social, opressora, que toma o educando enquanto tabula rasa e sobre o qual imprime ideologicamente sua concepção) e avancem através da filosofia da práxis – superando o senso comum, após nele pautar – para a construção de uma sociedade de homens que se libertam, e nesse processo, coletivamente humanizam-se.

Alfabetização de adultos que se processava por um método, visto por Paulo Freire (1963) como de tendência eclética, centrada no aluno, e “[...] abarca exatamente a síntese e a análise [...] inclusive com a elaboração de textos em colaboração com os alunos” (p. 27). Segundo as palavras de Aurenice Cardoso (1963, p. 76) tratava-se de “[...] Um método analítico-sintético, o da palavra-ação, que nos parece vem sendo bastante eficaz na alfabetização de adultos. [...] Neles, são empregados processos que partem do todo, decompondo-o em partes, para posteriormente recompô-los no todo”. Um método que considerava no aspecto psicológico o *sincretismo* e a *globalização* no ensino, enquanto capacidade que possuímos de reter o todo, o conjunto, antes dos detalhes. Outro fator de aprendizagem que se destacava, era o interesse que a palavra geradora despertava no grupo, a partir de algo conhecido para o desconhecido, o que facilitava o processo, por ter uma significação para os participantes.

O coordenador de debates do Círculo de Cultura, após promover o diálogo no grupo a partir das fichas de cultura – ora indagando sobre o que viam nas representações existenciais (diafilmes), a que os alfabetizandos respondiam descrevendo-as e o educador, sempre instigando a uma observação mais detalhada, ora problematizando as respostas e devolvendo-as ao grupo para que realizassem uma análise mais aprofundada – ao entrar no trabalho com as palavras geradoras, não só desafiava os educandos a descreverem o que viam, mas a fundamentar suas opiniões em bases mais críticas, indagando por quê?, para quê?, onde?, como?, proporcionando que o diálogo sobre a realidade local rerepresentada pela ficha, fosse associada à “[...] regional e nacional, debatendo aspectos econômicos, sociais, políticos, sanitários, etc. a que as fichas ofereçam oportunidade. Esse debate deve dinamizar todo o grupo, levando todos a se expressarem mais racionalmente” (CARDOSO, 1963, p. 77).

Concluído o debate, voltava-se para a palavra escrita na ficha, associando-a e direcionando a visualização do vocábulo. Em seguida apresentava-se outra ficha em que aparecia a palavra isolada, visualizando-a como um todo, segundo Cardoso (1963):

de “[...] uma forma estrutural e orgânica, uma gestalt. Na compreensão da gestalt da aprendizagem, os gestaltistas acentuam ‘a percepção de relações, a consciência das relações entre as partes e o todo, dos meios com as conseqüências’” (p. 77).

Após a visualização, introduzia-se o grupo na decomposição da palavra geradora em sílabas, apresentando uma ficha com a palavra cujas sílabas estavam separadas: p. ex. ti-jo-lo. De cada sílaba da palavra levava-se, uma a uma, a conhecer toda a família fonêmica, resultante da combinação da consoante com as vogais: (ta, te, ti, to, tu), (ja, je, ji, jo, ju) e (la, le, li, lo, lu). Em cada família fonêmica era importante que os alfabetizandos reconhecessem as sílabas da palavra geradora. Feita esta identificação, o grupo comparava na família silábica as semelhanças e diferenças, notando que começavam iguais e se diversificavam no final; ouvia o nome de cada sílaba e fazia a leitura de diversas maneiras das mesmas. Em seguida todas as famílias apareciam juntas em uma mesma ficha: a partir

ta, te, ti, to, tu
ja, je, ji, jo, ju
la, le, li, lo, lu

da qual faziam a leitura na horizontal, vertical, de cima para baixo e vice versa. Esta ficha permitia aos educandos observarem que as sílabas de cada coluna iniciam diferentes e terminam iguais. Ocorria então a decomposição da sílaba em letras, informando-se o nome das mesmas. Também este quadro, denominado “ficha da descoberta”, permitia aos alfabetizandos descobrirem novas palavras. Ele era importante “[...] porque nesse momento eles apreendem o mecanismo da língua portuguesa, que é o juntar as sílabas. [...] escrevendo, e formará a palavra por inteiro” (CARDOSO, 1963, p. 78). E a autora ainda complementa: “A dimensão nova que lhe dá o conceito de cultura se faz constatar agora, quando se descobre lendo e escrevendo” (p.78).

Cardoso (1963) informou que as noções gramaticais eram introduzidas à medida que surgiam as oportunidades e “[...] desde o início recebem palavras e sentenças por eles formadas, batidas à máquina ou mimeografadas, para que se identifiquem com a letra de imprensa” (p. 78). E salientou que “Jornais são circulados, lidos e debatidos; pequenas composições, poemas e bilhetes são escritos” (p. 78).

A primeira experiência da equipe de Pernambuco, iniciada com cinco analfabetos do meio rural (dos quais dois desistiram), em trinta horas – uma hora diária em cinco dias da semana –, resultou na alfabetização dos mesmos, os quais escreviam textos simples e até jornais. Esta experiência passou por vários testes, sob o apoio, treinamento e supervisão do SEC, na CEPLAR da Paraíba, com dez mil círculos de cultura; na Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, em Natal; e em

Angicos, onde trezentos homens foram alfabetizados, em menos de 40 horas (FREIRE, [1962], p.34-35). Aurenice Cardoso (1963) afirmou que conseguiam alfabetizar “[...] numa média de 40 horas de atividade que correspondem ao período de aproximadamente um mês e meio ou dois meses” (p. 78). O que aparece na entrevista de Alda Maria Borges Cunha (22/02/2002), divulgada no Museu Virtual da Educação em Goiás, link Memória Viva (http://fe.ufg.br/museu/memoria_viva_meb_5.html):

[...] É quando surge lá em Recife o trabalho de um educador [...] interessante que o que saía mais forte nos jornais é que alfabetizava em 40 horas. Então a grande notícia era de alfabetização por alguém chamado Paulo Freire que alfabetizava em 40 horas”.

As experiências do Sistema Paulo Freire⁷⁴, também ocorreram em Recife/PE – na União Nacional dos Estudantes de Pernambuco e Diretório Central dos Estudantes da Universidade do Recife (financiada pelo Plano de emergência do MEC), em Angicos e no Exército (16º RI) –; em Natal, com o apoio do Governo do Estado do Rio Grande do Norte⁷⁵ (financiada pela Aliança para o Progresso, através da SUDENE); em Osasco/SP; Brasília (financiada pelo MEC, por meio da Comissão de Cultura Popular, criada junto ao Gabinete do Ministro, em 28 de junho de 1963); Projeto Nordeste e Projeto Sul (Sergipe e Rio de Janeiro – financiada pelo MEC) (GÓES, 1980); bem como influenciaram os diversos movimentos de educação popular da época.

No dia do golpe militar de 1964, conforme nos afirmou Peixoto (entrevista, 08/08/2006), vários estudantes, professores, profissionais liberais, entre outros, estavam no Teatro Emergência, em Goiânia, discutindo a implantação do PNA em Goiás, e contaram com a presença de Paulo Freire que fez o encerramento do encontro. Posteriormente ele foi preso e exilado.

E) O Centro Popular de Cultura de Goiás da UNE e o Instituto de Cultura Popular do CERNE

⁷⁴ Muitas críticas foram empreendidas à proposta freireana – entre elas a efetivada por Vanilda Paiva (1984) –, algumas por desconhecem ou realizarem uma leitura equivocada de sua produção, outras por considerarem que tomar a realidade social como ponto de partida para análise crítica é permanecer nela, aderido a ela, num basismo conteudista, ou ainda por interpretarem que ao partir das palavras geradoras dos educandos, o educador negava-lhes a possibilidade de acesso aos saberes elaborados cientificamente, inclusive retirando do professor o papel de educador, o que não coadunava com a prática freireana. Contudo, Paulo Freire era enfático em dizer que não concordava com uma educação tradicional (depósito de conteúdos nos educandos), mas com uma escola ativa em que o acesso a saberes significativos, cujos instrumentos de análise crítica da realidade fossem trabalhados, dialogicamente, com os educandos.

⁷⁵ Vale destacar que, antes dos trabalhos se realizarem, em função do financiamento advindo da SUDENE com auxílio da Aliança para o Progresso, foram estabelecidas algumas exigências pela equipe do SEC, e aceitas pelo governo do Estado, para que realizassem a primeira etapa do sistema Paulo Freire, quais sejam: a da não interferência político-partidária, de independência técnica para desenvolverem uma educação que se voltasse para a libertação e emancipação [...] do povo (FREIRE, [1962], p. 35).

O Centro Popular de Cultura, da UNE, foi criado em 1961 no Rio de Janeiro, a partir do Teatro de Arena de São Paulo. Em âmbito nacional estendeu-se para 12 estados com a primeira UNE-Volante, dentre eles Goiás, e em 1963 se consolidou nacionalmente com a segunda UNE-Volante. Inicialmente se propunha favorecer a conscientização do povo por meio da arte popular revolucionária, com peças de teatro, atividades culturais (teatro, filmes, músicas, edições e distribuição de livros, etc.), reuniões e discussões, envolvendo estudantes, intelectuais e artistas. Todos os CPC's eram autônomos em seu funcionamento e organização, embora tivessem nas atividades culturais o foco de sua ação.

Contudo, por causa do intercâmbio de informações entre os vários movimentos e de pessoas que atuavam em vários deles ao mesmo tempo, percebeu-se que pelo processo de alfabetização, numa perspectiva crítica, se poderia contribuir com o processo de conscientização do povo brasileiro; o que passou, após uma revisão, a ser uma diretriz política do movimento. Em setembro de 1962, a UNE lançou sua “Campanha de Alfabetização de Adultos”, incluindo esta área como uma das principais do movimento estudantil, na luta contra o subdesenvolvimento, a miséria, a fome e pelas reformas básicas, na medida em que os operários e camponeses aprenderiam a ler e escrever, analisando e criticando a realidade que se inseriam.

Foi dentro do movimento estudantil em Goiás (UEE, UNE e CPC) e da JUC, que várias leituras foram realizadas e discutidas, bem como filmes e peças de teatro, com vistas a serem colocados em prática, conforme fala Alda:

Nesse momento nós descobrimos Josué de Castro com a *Geopolítica da Fome e Geografia da Fome*. Então há percepção da fome como característica de um país subdesenvolvido, [assim como] mortalidade infantil, [...] analfabetismo, eram questões listadas. [...] Padre Lebrez fazia parte também das nossas leituras. [...] a gente se alimentava daquilo que no momento era considerado o mais crítico, que se podia ter em termos de Igreja, e [...] de uma certa realidade cultural mais ampliada: a França era essa referência pra nós. Eu guardei inclusive uma lista dos pecados, feitos a partir de estudos do Lebrez [...]. E essas leituras vão se ampliar também com Teilhard de Chardin, nos textos sobre processo de humanização, do homem construindo história, consciência humana atuando sobre a natureza, noção de cultura. [...] Frei Josaphat, Sartre, Celso Furtado, Pierre Furter, Mounier compunham nossas leituras, pra além daquilo que eram as disciplinas da Universidade. [...] Por outro lado, filmes de Felini, do Ingmar Bergman, nós levamos noites e noites vendo e debatendo, discutindo a Nouvelle Vague da França, nas análises do Cahier du Cinema [...]. Há uma militância grande dentro disso aí [...] eram essas discussões de cultura, era tocar violão cantando músicas de protesto, vendo e debatendo filmes. E Carlos Fernando Magalhães, nosso colega de JUC/ICP, [...] alimentava nossos debates (entrevista, 20/09/2006).

O CPC de Goiás era composto por estudantes secundaristas e universitários (ligados à UEE e UNE), e desenvolveu atividades como “peças de teatro políticas” – encenadas ora em carrocerias de caminhão nos diversos bairros de Goiânia, ora nas escadarias do Teatro Goiânia, entre outros espaços – debates sobre cultura brasileira e democratização da cultura, realidade brasileira, palestras, etc., bem como vários estudantes atuaram em turmas de alfabetização de adultos. A esse respeito o Jornal 4º Poder (23/06/1963) trazia como título de uma de suas reportagens “TEATRO POPULAR: é a expressão da cultura de um povo”, na qual abordava que:

O ICP⁷⁶-CPC surgiram da necessidade de se reformular o conceito “Cultura Popular”, que é a mais autêntica expressão do povo, a fim de que fôsse a mesma mantida em seu devido lugar e não alijada como subcultura, [...] em face da confusão existente entre o vocábulo “Cultura” e “Erudição”.

Um grupo de jovens idealistas (entrosados e sintonizados com a temática cultural do povo) propôs-se a fazer justiça à cultura popular, incentivando-a, com o objetivo de conscientização deste grupo humano, até então, marginal, libertando-a dos condicionamentos que lhe são impostos pela estrutura social. O povo, mesmo sem acesso às fontes de acumulação do saber, elabora uma cultura própria, original, que corresponde à realidade social vigente, pois é nela que estão os fundamentos das transformações e reformas que se impõem, como um anseio das massas, que exprime sua problemática social, através de cantos, danças, e outras manifestações culturais. É comum ouvir-se dizer: o Brasil não tem ainda cultura própria. Nada mais falso, se tomarmos o vocábulo Cultura no seu exato sentido, isto é, como a soma de todas as experiências humanas (p. 12).

A reportagem trazia uma entrevista com um dos diretores do CPC-GO, Lázaro Silva, encarregado do Setor de Cultura Popular, que falou da função deste setor, qual seja, “[...] dar assistência e sugestão, funcionando como coordenador, fazendo com que o povo sinta a importância de suas manifestações culturais, e que as apresentações sejam feitas por êle, com o máximo de autenticidade possível” (JORNAL 4º PODER, 23/06/1963, p. 12). Para tanto, o CPC apresentava peças de teatro nos bairros da capital e no interior, como *Mutirão em Novo Sol*, mobilizando a população, e oferecia gratuitamente, cursos “[...] aproveitando, também, as vocações populares, trazendo-as para o palco, estimulando-lhes o gosto e o amor pelas coisas do teatro” (JORNAL 4º PODER, 23/06/1963, p. 12), pois via o teatro como portador de uma mensagem com importante função social e instrumento de conscientização, politização, diversão etc.

Também, entre outras ações, o CPC-GO utilizou-se do processo de alfabetização de adultos em Goiás, utilizando espaços ociosos da UCG⁷⁷, à época

⁷⁶ O Instituto de Cultura Popular de Goiás (ICP-GO) do CERNE foi um órgão criado no governo Mauro Borges, que congregava e apoiava os vários movimentos populares de cultura no Estado de Goiás.

⁷⁷ Segundo Alda Maria Borges Cunha (22/02/2002): “Todo o prédio da UCG era ali onde hoje é a Filosofia (FIT) e funcionam as Licenciaturas. [...] da Catedral até o Setor Universitário era todinho chão, terra batida, área de posse urbana [...] dos dois lados, casebres... E era dentro deste espaço que a gente se movimentava fazendo [...] alfabetização de adultos” (http://fe.ufg.br/museu/memoria_viva_meb_5.html,

Universidade de Goiás; da UFG; Igrejas etc. Participavam da alfabetização de adultos pelo movimento estudantil além de Alda Maria Borges, Maria José Jaime, Nei Rocha Cunha, José Peixoto Filho, Elizabeth Hermano etc.

Portanto, no amplo quadro de mobilização social encontrava-se também o Estado de Goiás, cujo governo apoiou os estudantes e as camadas populares na busca de participação política, visando essencialmente à organização dos trabalhadores rurais. O apoio de Mauro Borges perpassou desde a criação da associação de lavradores e sindicatos; a criação do Instituto de Cultura Popular de Goiás (ICP-GO), com vistas a estreitar a vinculação governo-povo, inclusive, entre outras ações, financiando a ida de estudantes do CPC e do ICP-GO, ao Recife, para aprender com Paulo Freire e sua equipe o novo método, que alfabetizava em 40 horas; até o apoio técnico-financeiro nos encontros de trabalhadores rurais e de estudantes, e na Realização do I Congresso de Monitores do MEB-Goiás.

Naquele período, segundo Lázaro Silva, funcionava nove cursos de alfabetização nos diversos bairros de Goiânia, com 700 alunos matriculados: “[...] introduziremos muito em breve, um método de alfabetização mais moderno e de resultados imediatos, usado em Recife, com pleno sucesso: ensino de 40 horas, pelo sistema ‘Paulo Freire’” (JORNAL 4º PODER 23/06/1963, p. 12). E acrescentou que, as pessoas do CPC que foram a Recife aprender a técnica de Paulo Freire, iriam “[...] pô-la em prática entre nós, ensinando aos professores dos futuros cursos de alfabetização” (p. 12). A esse respeito, Alda (entrevista, 20/09/2006), relatou:

[...] em 62 eu vou [...] a Recife, conhecer alguém chamado Paulo Freire, e [...] uma nova forma de alfabetizar. [...] vou eu, mais uma colega da Pedagogia que é a Maria Isabel Freire, [...] Carlos Fernando Magalhães [...] da Medicina, [...] a Betinha [Elizabeth Hermano], da Letras, que vai ser colega do MEB logo em seguida, [...] a Jerúsia [Franco], do Serviço Social. Nós somos cinco universitários, enviados pelo governo de Goiás pra conhecer [...] o trabalho de Paulo Freire. E passamos doze a quinze dias em Recife, sendo acompanhados [...], recebendo aulas e instruções do próprio Paulo Freire e da sua equipe, visitando as salas de alfabetização de adultos, vendo aquele trabalho sendo feito com o projetor de slide, vendo as fichas de cultura [...]. O trabalho de Paulo Freire nos dá um lastro pra chegar em Goiânia, e dentro do movimento estudantil [...] fazemos essa experiência em Goiânia. Nós achamos que seria interessantíssimo no trabalho de alfabetização de adultos, que já realizávamos, [...] fazer um livro de leitura que pudesse ser utilizado na alfabetização. Esse livro de leitura é feito em 62, e [...] não é datado, aquela distração nossa. É feito dentro de todo um viés do Centro Popular de Cultura de Goiás, e nós registramos, “*com orientação técnica do Movimento de Cultura Popular do Recife*”, e com todo embasamento daquilo que a gente viu com o trabalho de Paulo Freire.

vídeo, acesso em: 20/02/2007).

Após o retorno de Recife⁷⁸, em 1962, imbuídas da fundamentação do Sistema Paulo Freire, em especial da experiência de alfabetização, e devido à necessidade de usar algum suporte de leitura na EDA, Alda Maria Borges e Maria José Jaime (Bisé) elaboraram o *Livro de Leitura para Adultos*, uma produção do CPC-GO sob orientação técnica do MCP do Recife, e apoio da Reitoria da UFG; do Diretório Acadêmico Estudantil (DCE), da UFG; do diretor e funcionários da oficina de Imprensa Universitária da UFG; técnicos do Serviço Áudio-Visual e Documentário (Savid) da UFG, que executaram as fotografias; da Secretaria de Educação e Cultura de Goiás (SEC-GO) e do ICP-GO do CERNE. O apoio do ICP-GO e da SEC-GO, órgãos do governo estadual, veio por intermédio da intercessão do Professor José Sisenando Jaime, pai da Bisé, junto ao Pe. Rui Rodrigues, Secretário de Educação do governo Mauro Borges, que determinou o apoio para a reprodução dos exemplares, considerando-se que o material seria importantíssimo para a alfabetização de adultos em Goiás.

Este livro de leitura, cuja capa foi desenhada pela artista plástica Maria Guilhermina, iniciava a 1ª lição com as palavras geradoras povo⁷⁹ e voto, seguidas da frase “O voto é do povo” (BORGES e JAIME, 1961, [p. 03⁸⁰]), carregadas de significado e problematizadoras para o contexto histórico do início da década de 60, quando se lutava pelo direito do voto do analfabeto, o acesso de todo o povo na escolha de seus representantes, com movimentos que se empenharam na ênfase à importância da cultura popular e sua difusão, bem como da educação e da conscientização da população adulta analfabeta. Lição que tinha o seu desdobramento no cartaz de descoberta, palavras novas e frases a partir das palavras geradoras iniciais, além de imagens da realidade social de bairros da periferia de Goiânia da época (moradores do Bairro Universitário em frente a seus barracos). Na seqüência apareciam as palavras geradoras vida e saúde; fome e pão; casa e roça; operário, barraco e cidade; escola; Brasil, Petrobrás, livre; Goiás, homem e progresso; campo e sertanejo; colheita, enxada e fazenda; paz; chagas; dinheiro, privilégio; folclore, ritmo; democracia e fraternidade, entre outras, sempre seguidas de frases que utilizavam as palavras geradoras

⁷⁸ Esta ida a Recife e a elaboração da cartilha de Leitura para Adultos, com o Golpe Militar de 1964, originou a abertura de inquérito policial militar – IPM, contra Alda Maria Borges, bem como aos demais estudantes que foram a Recife.

⁷⁹ Nas palavras da própria Alda (entrevista, 20/09/2006): “[...] povo era uma grande categoria utilizada naquele momento pra designar um público, e não classe ou categoria social”.

⁸⁰ No livro, as páginas não foram numeradas.

problematizando a realidade social daquele momento. A partir da 45ª lição os textos eram cada vez maiores e mais densos. Entre eles destacamos:

Os Direitos do Homem (lição 74), [...] representativo das discussões do início da década de 60 quando os movimentos populares como o CPC-GO [...] apontavam para a construção de uma sociedade mais justa;

A Sindicalização (lição 75) [...] lição [que] vem logo após a discussão dos direitos do homem e traz a tona a necessidade de união, via sindicato, para que o trabalhador se fortaleça para lutar por seus direitos;

Foto que apresenta o trabalhador urbano ao lado das palavras geradoras ‘dinheiro’ e ‘privilégio’ (Lição 54) [...] na seqüência há um texto que fala do dinheiro como resultado do trabalho humano, da sua utilização para manter as necessidades básicas dos homens e remete à questão da apropriação por poucos (enquanto privilégio) do que foi produzido pelo trabalho de muitos, suscitando a conscientização do trabalhador da sua condição de explorado pelo sistema capitalista.

Foto de uma pequena moradora do Bairro Universitário em Goiânia-GO, ao lado do texto **Justiça e Paz** (Lição 80) do Livro de Leitura para Adultos. Esta lição fala do Brasil como um país cheio de problemas, cujas soluções podem ser encontradas se a voz do povo for ouvida. Ele finaliza dizendo “A paz nasce da justiça” (http://fe.ufg.br/museu/memoria_viva_meb_5.html, vídeo, acesso em: 20/02/2007).

Além da poesia da lição 73, *O voto do analfabeto*, de autoria de Nei Rocha Cunha, num momento que o analfabeto não tinha direito ao voto, trazia como argumentos: os homens são iguais; possuem os mesmos direitos, inclusive o direito à educação era de todos; esse analfabeto era um homem tão capaz quanto qualquer outro homem: trabalha, paga impostos, taxas etc.; conhece a realidade e necessidades do povo, era honesto e responsável; portanto tinha direito ao voto “[...] prá escolher bem os homens/ Que vão fazer as leis todas/Que são prá êle também” (apud BORGES e JAIME, 1961, [p. 91-92]). Segundo Alda, estes “[...] eram argumentos, na verdade, daquilo que pautava as nossas discussões no movimento estudantil” (entrevista, 20/09/2006). Discussões não só presentes no grupo do movimento estudantil, mas também da JUC e AP.

É um livro que contempla: a proposta freireana, não apenas na metodologia do trabalho com temas geradores, mas na sua estrutura e forma de organização, trazendo para o interior das leituras, discussões e propostas de escrita do conteúdo social vivido naquele momento; as reflexões a partir das leituras, estudos e ações empreendidas enquanto estudantes e participantes de movimentos estudantis e religiosos – lembremos que a JUC tinha como princípio metodológico do seu trabalho, o ver, julgar e agir como o grande método orientador das discussões e práticas empreendidas; bem como as opções político ideológicas das autoras, frente à perspectiva de construção de uma sociedade mais justa, mais humana, verdadeira, fraterna e passível de ser transformada,

que pelos homens construída, por eles pode ser mudada, como tão bem expressa o poema TAREFA, de Geir Campos:

Morder o fruto e não cuspir
Mas avisar aos outros o quanto é amargo,
Cumprir o trato injusto e não falhar
Mas avisar aos outros quanto é injusto,
Sofrer o esquema falso;
Dizer também que são coisas mutáveis...
E quando em muitos a noção pulsar
– do amargo e injusto e falso por mudar –
então confiar à gente exausta o plano
de um mundo novo e muito mais humano
(BORGES e JAIME, 1962, Lição 76).

Conforme anunciava o “Jornal 4º PODER” (25/08/1963, p. 01), que circulava na época, cuja manchete destacava: “CARTILHA DO CPC DESPERTARÁ POVO PARA OS PROBLEMAS AGRÁRIOS”, o Livro de Leitura para Adultos era:

Pouco diferente da cartilha elaborada pelo MCP pernambucano, elogiada pelas mais categorizadas autoridades educacionais brasileiras, entre elas, o professor Anísio Teixeira, atual Reitor da Universidade de Brasília, ‘A do CPC goiano’ sublinha os contrastes da realidade goiana, provocando, mesmo ao leitor menos consciente, a perquirição das causas dos próprios problemas, o que envolve e desperta, afinal, o interesse para o extenso axioma brasileiro.

Numa avaliação clara e coerente de uma das autoras do livro, Alda (entrevista, 20/09/2006), e que reforça a comparação do Jornal acima:

[...] só recentemente é que eu percebo uma coisa curiosa nesse livro de leitura, ao preparar essa nossa entrevista, aqui agora: é que as palavras geradoras são apresentadas no nosso livro de leitura, e nós vamos fazer uma coisa, que “Viver é Lutar” vai fazer depois, que é colocar indagações no final de cada texto: ao invés de se fazer só afirmações, se indaga. Então nós temos a palavra geradora “vida”, “saúde”, e pergunta no final: “O povo tem saúde?” Nós vamos fazer afirmações sobre “o povo tem fome”, “o pão dá saúde ao povo”, mas também perguntamos: “Eu sou são?” E são essas questões, ampliando o debate dessas palavras geradoras, que eu considero um achado nesse livro. As indagações que a gente viu acontecer nos círculos de cultura, a gente julgou que num livro de leitura, também seria uma boa idéia, afirmar, sim, algumas coisas, mas indagar outras tantas. E o nosso livro de leitura é pautado por esse tipo de metodologia.

Este “Livro de Leitura para Adultos”, com o Golpe de 1964, foi jogado no Rio Meia Ponte e suas autoras interrogadas e perseguidas, tendo sido exiladas do país. O livro produzido pelas autoras explicitava que, pelo processo educativo, democratizando a cultura, instrumentalizar-se-iam os homens, abrindo os canais de comunicação e análise da realidade social, para que esse próprio homem pudesse estar apto a continuar a educar a si mesmo, no contato com a cultura e os outros homens, aprendendo a conduzir-se, a ser sujeito de si e da história, a se desalienar, enquanto pessoa humana, inserida no “trânsito”, como diria Paulo Freire, e, ao fazê-lo – no seio

das contradições internas e externas do sistema social – adquirir uma ferramenta, cujo “[...] imenso poder [era] como uma arma invencível da Pré-revolução Brasileira” (MACIEL, 1963, p. 27).

Alda Maria Borges e Elizabeth Hermano, que participaram do curso em Recife, mais tarde fizeram parte da equipe do MEB-Goiás, trazendo consigo referenciais, práticas, idéias e propostas construídas no interior do CPC/ICP, durante o curso que freqüentaram com Paulo Freire e outras advindas de suas experiências na JUC, AP, movimento estudantil, entre outros espaços por elas freqüentados, que contribuíram significativamente com o trabalho desenvolvido pelo MEB em Goiás. Na entrevista (22/02/2002) divulgada em vídeo, no link Memória Viva, do Museu Virtual da Educação em Goiás, Alda comentou:

E a gente leva para o MEB essa carga de trabalho de UNE-Volante, trabalho de UEE, de movimento de criar nessa época a casa do estudante, de [...] teatros populares. E é dentro disso que o MEB nos acolhe em termos dessa equipe que vai se somar a este instrumento novo que é fazer educação pelo rádio, levando toda essa carga de experiência (http://fe.ufg.br/museu/memoria_viva_meb_5.html, vídeo, acesso em: 20/02/2007).

No ICP do CERNE que congregava e apoiava os vários movimentos populares de cultura em Goiás estavam, entre outras pessoas, Jerúsia Franco, Carlos Fernando Magalhães, Elizabeth Hermano (Betinha), Wassy Gomes, que eram do CPC, da JUC e da AP, os quais por várias vezes contribuíram com atividades promovidas pelo MEB-Goiás.

Os agentes dos vários movimentos populares existentes em Goiás trocavam idéias entre si, tanto nos encontros estaduais e nacionais, quanto através da participação em atividades e movimentos estudantis (UEE, UNE), religiosos (JUC) educacionais (MEB) ou de partidos políticos da época (PC, AP), como nos fala Peixoto Filho:

[...] participava[mos] de tudo: treinamento de monitores, discussões, reuniões, [...] porque [...] a equipe técnica central do MEB, [...] elas tinham as responsabilidades delas [...] muito claro [...] mas a gente vivia lá no MEB, em frente à [...] Praça da Catedral. Nós vivíamos lá [...] ouvindo, participava, discutia [...] e via a aula [...] e depois ou [...] ia pra UEE [...] pra reunião da JUC, ou da AP, ou do CPC. A gente emendava do MEB pro CPC, pra UEE. [...] me lembro de muitas vezes [...] ir lá [...] porque de lá nós íamos fazer uma pichação, uma campanha, [...] ensaiar peça de teatro ou fazer uma reunião do CPC pra programar qualquer coisa.[...] E nós estávamos sempre ali em volta das pessoas [...], a gente via a elaboração de textos e de programas [...]. E depois também ia correndo pros treinamentos, tem viagem, precisa de alguém pra poder acompanhar, não tem técnico suficiente, tem alguém sempre, da AP, da JUC, ou alguém que trabalha com o pessoal do CPC e vai junto, não é, nas reuniões de sindicato (entrevista, 08/08/2006).

Para esses militantes dos movimentos populares, especialmente estudantes, educadores populares e profissionais liberais, a luta pelas reformas de base, trazia dentro de si a convocação para uma mudança de estruturas. Daí a importância da alfabetização do povo, especialmente de adultos pobres, com tomada de consciência, sobretudo a respeito da sua situação econômica e social e a do país. Uma proposta solidária com os interesses e a luta dos trabalhadores pela mudança das condições de existência social vigente. Portanto, entre o governo e alguns grupos do empresariado nacional de um lado e do outro um segmento expressivo de integrantes da classe média, engajados com o movimento popular, havia áreas de interesses comuns, que propiciavam alianças. Contudo, apresentava-se no segundo grupo a opção pela transformação social, o que era absolutamente conflitante com os interesses daqueles que estavam no poder.

Uma nova geração de educadores-intelectuais se constituiu, os quais participavam ativamente de vários movimentos de alfabetização e cultura popular e pressionaram o MEC, no sentido de receberem apoio oficial e estabelecer uma coordenação nacional às experiências de EDA.

Nesse período o Jornal 4º Poder (14/07/1963, p. 01) de Goiânia divulgou reportagem sobre a taxa de escolarização no Brasil e a preocupação do MEC frente ao problema do analfabetismo, diagnosticado pelo Serviço de Estatística de Educação e Cultura, bem como a respeito de uma reunião envolvendo os movimentos de educação popular na busca de solução:

[...] O novo Ministro da Educação, Deputado Paulo de Tarso [...] realizou em Brasília, uma reunião dos institutos de cultura popular, de todos os Estados, no sentido de promover um esforço comum para superar a falta de escolas e provocar a queda do elevado índice de analfabetos. A primeira iniciativa foi a adoção do método do Professor Paulo Freire [...] que alfabetiza em 40 horas. No Distrito Federal, já foram abertas inscrições [...] e, em agosto próximo, o método será aplicado nos bairros de Goiânia e interior do Estado”.

A escolha da proposta do sistema Paulo Freire que seria utilizada em todo o Brasil, pelo PNA, deu-se após intenso debate entre os diversos movimentos de cultura popular, que acolheram o sistema freireano como o carro chefe desse processo de alfabetização a ser implementado no país.

Em Goiás, enquanto parte desse trabalho preparatório para implantação do PNA, a equipe do ICP, com a colaboração da Campanha Estudantil de Alfabetização de Goiás, realizou em julho e agosto de 1963, segundo o Jornal 4º Poder (01/09/1963) uma pesquisa nos bairros e vilas da capital goiana, para levantar dados do nível intelectual da população – o número e localização dos analfabetos, o interesse em alfabetizar-se, o

lazer, a profissão, a religião e grau de politização – com vistas à composição de turmas de alfabetização. O resultado da pesquisa apontou: havia 56% de analfabetos, e destes 79% se interessavam em alfabetizar-se; 59% não tinham divertimento nenhum; entre as mulheres as profissões eram, 76% domésticas e donas de casa, 14% lavadeiras, 3% costureiras e 7% não responderam; quanto aos homens, 45% eram operários, 26% pequenos comerciantes, 21% lavradores, e 8% ocupavam-se de várias outras atividades; no âmbito religioso, 77% eram católicos, 11% protestantes, 8% espíritas e 4% não tinham religião ou não foi apurado; quanto ao grau de politização, 3,2% apresentaram certo grau de consciência crítica, 52,63% aspiravam estudar, 39% eram conformados com a situação, 2,28% eram desconfiados e 2,43% não foi possível apurar. Diante dos resultados obtidos com a pesquisa o ICP abriria 10 novos cursos em Goiânia.

Com o objetivo de coordenar as atividades dos movimentos de alfabetização e cultura popular, o MEC convocou o I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, realizado de 15 a 21 de setembro de 1963, em Recife, tendo como patrocinadores a Secretaria da Educação e Cultura e o MCP de Pernambuco, o MEB, o ICP de Goiás, a Divisão de Cultura da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul, a UNE e o Serviço de Extensão Cultural (SEC) da Universidade do Recife.

Neste encontro os representantes dos diversos movimentos organizados apontaram, entre outros aspectos, para a necessidade de uma coordenação nacional, tanto no que se refere a dar unidade às ações dos movimentos de alfabetização e cultura popular, quanto para viabilizar o auxílio de verbas oficiais. Para tal, optaram por retornarem às bases, realizarem um levantamento minucioso dos movimentos existentes no país, a fim de que fossem representados na Comissão de Coordenação Nacional dos Movimentos de Cultura Popular, seguido de Encontros Estaduais, onde se indicariam três pessoas para participarem de um Seminário Nacional, no qual aprofundariam os estudos do I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular e da coordenação nacional dos movimentos de cultura popular do Brasil.

Em janeiro de 1964 ocorreu o Seminário Nacional com representantes dos principais movimentos de cada Estado (MEB, CPCs e MCPs), criando-se a Comissão Nacional de Cultura Popular, a qual foi reconhecida pelo MEC e funcionou no período de janeiro a março de 1964, mas foi dissolvida com o Golpe e legalmente extinta no começo de abril de 1964. A criação da Comissão coincidiu com o lançamento oficial do PNA, que (re)centralizava as ações de alfabetização no MEC, previa a disseminação de

programas de alfabetização orientados pela proposta de Paulo Freire⁸¹ e preocupava-se com a promoção da cultura popular. A preparação do PNA contou com a participação de estudantes, sindicatos, educadores, profissionais liberais e representantes dos movimentos de educação e cultura popular, mas teve vida curta, sendo interrompido alguns meses depois pelo golpe militar. A montagem do PNA ocorreu em paralelo a coordenação dos movimentos de cultura popular.

⁸¹ Este Sistema desenvolvido no MCP e SEC de Pernambuco e divulgado por todo o Brasil havia sido implantado, por determinação do Ministro da Educação Paulo de Tarso, como projeto piloto em Brasília, Guanabara, Baixada Fluminense etc., tendo ocorrido em Goiânia, o curso de formação dos educadores que nele atuavam.

CAPÍTULO III

MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE EM GOIÁS – DAS ORIGENS DO SETERGO AO 1º ENCONTRO NACIONAL DE COORDENADORES

Em 1960, a CNBB, elaborou um plano de estruturação do MEB, para atuar junto às pessoas analfabetas, baseado nas experiências de Natal e Aracaju, o qual foi apresentado ao governo Jânio Quadros. Este aprovou o plano de alfabetização proposto e ao assumir a presidência da república assinou o Decreto nº 50.370, em 21 de março de 1961, que: “[...] prestigiará o Movimento de Educação de Base (MEB), através das escolas radiofônicas a ser empreendido pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil nas áreas subdesenvolvidas do Norte, do Nordeste e Centro-Oeste do País” (MEB, s/d, p. 06), oficializava o apoio do Governo Federal. Por meio deste decreto, ficava estabelecido que o Governo Federal, mediante convênios que seriam firmados com o Ministério da Educação e Cultura⁸² e outros órgãos públicos⁸³ da administração federal, forneceria os recursos para aplicação do programa da CNBB; haveria a sessão de funcionários, sempre que solicitados ao governo pelo Conselho Diretor Nacional – CDN do MEB; e cooperação de trabalhos, especialmente os relativos a treinamento de pessoal e elaboração de programas radiofônicos. O decreto estabelecia que, por um período de cinco anos (1961-1965), a Igreja colocaria à disposição do Governo Federal a rede de emissoras filiadas a Renec, da CNBB, para a execução do programa de

⁸² “[...] especialmente pela Campanha Nacional de Educação Rural, pela Campanha Nacional de Educação de Adultos, pela Campanha Nacional de Merenda Escolar, pela Campanha de Erradicação do Analfabetismo e pelo Sistema Radioeducativo Nacional” (MEB, s/d, p. 07), cujo convênio foi assinado em 21/03/1961.

⁸³ Ministério da Agricultura, Ministério da Saúde (convênio assinado em 06/10/1961), Ministério da Aeronáutica, Ministério de Viação e Obras Públicas, entre outros órgãos-cooperadores (MEB, s/d).

educação de base para implementar 15.000 escolas no primeiro ano e aumentar proporcionalmente esse número nos anos subseqüentes. A CNBB se incumbiria de aplicar convenientemente os recursos financeiros recebidos e a mobilizar os voluntários para atuar nas escolas radiofônicas como monitores e líderes nas comunidades.

No mesmo dia da assinatura do decreto, em Brasília, sob a presidência de Dom Jaime de Barros Câmara, presidente da CNBB, foi aprovado o Regulamento do MEB, e aclamado o primeiro Conselho Diretor Nacional - CDN, composto por oito membros designados pela CNBB e um indicado por ato do Presidente da República (MEB, 1961), a saber: D. José Vicente Távora, D. José Medeiros Delgado, D. Avelar Brandão Vilela, D. Eugênio Sales, D. Fernando Gomes dos Santos, D. Orlando Chaves, Dr. José Irineu Cabral e o Dr. Leão Gondim, além do Sr. José Aparecido de Oliveira indicado como representante do Governo Federal. O CDN foi decisivo em toda a vida do MEB, especialmente após o Golpe de 1964.

O objetivo do MEB, explicitado no art. 1º do *Regulamento*, era “[...] ministrar educação de base às populações das áreas subdesenvolvidas do Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país, através de programas radiofônicos especiais com recepção organizada” (MEB, 1961a, p. 01), já no texto *Educação de Base*, produzido pela Coordenação Nacional do MEB, que subsidiava as coordenações estaduais, aparecem como objetivos da educação de base: “[...] servir de auxílio aos homens para que estes compreendam os seus problemas vitais, obtenham conhecimentos para que possam resolver tais problemas por seus próprios meios” (MEB, [1962a], p. 02) e na seqüência do parágrafo, numa transcrição da *Monographies sur l’éducation de base*, volume X, da UNESCO, havia:

Deve-se então “fornecer o mínimo de instrução que ele tem necessidade para melhorar seu modo de vida, higiene, produtividade e sua organização social, econômica, política. Eles devem compreender os problemas do meio onde vivem, ter idéia de seus direitos e deveres cívicos e individuais, e participar mais eficazmente no processo econômico e social da comunidade de onde fazem parte” (MEB, [1962a], p. 02).

No artigo escrito por Osmar Fávero e Maria de Lourdes Fávero [1962], divulgado para as coordenações estaduais do MEB, com vistas a explicitar o que era educação de base, foram apontados como objetivos desta:

- 1) Dar um mínimo de conhecimento teórico e prático a todos que não possuem educação ou tiveram uma educação deficiente, sem discriminação [...];
- 2) Ajudar o homem a atingir a sua plenitude, como pessoa humana, através de uma educação integral;
- 3) Organizar e desenvolver as comunidades de base;
- 4) Despertar e preparar o homem para as responsabilidades no meio, levando-a a uma consciência crítica da realidade,

para compreendê-la e transformá-la; 5) Despertar e fundamentar uma cultura popular (p. 01).

Objetivos que estavam em plena consonância com a concepção de educação de base da UNESCO daquele período, como informa o documento acima citado:

[...] Educação de Base é o mínimo de educação que tem por fim ajudar crianças e adultos [...] a compreenderem os problemas do meio em que vivem, a fazerem uma idéia dos seus direitos e deveres, tanto coletivos como individuais, e a participarem mais eficazmente do processo econômico e social da comunidade da qual fazem parte. [...] um trabalho de formação que visa despertar a consciência e a dignidade da pessoa humana e a desenvolver o sentimento de solidariedade cultural e moral da humanidade (FÁVERO e FÁVERO, M., [1962], p. 01).

Como podemos ver, os objetivos do MEB daquele período estavam pautados na concepção de educação de base veiculada pela UNESCO, na concepção de humanismo integral, abordada por Jacques Maritain (1962) – que buscava superar a visão materialista da formação do homem em todas as dimensões: cultural, social, política, religiosa, moral, visando a constituição de uma civilização mais humana, com responsabilidade e consciência da realidade social – e ainda próximos da CEAA.

Um conceito que assumia como básica a educação fundamental, enquanto conhecimentos mínimos indispensáveis à melhoria do nível de vida da população, capazes de proporcionar o “[...] desenvolvimento espiritual do povo, preparando-o para o indispensável soerguimento econômico das regiões subdesenvolvidas e ajudando-o a defender-se de ideologias incompatíveis com o espírito cristão da nacionalidade” (MEB/CNBB. 1961b, p. 32). Conceito que tomava o processo de desenvolvimento como uma decorrência da evolução natural do homem e capaz de proporcionar a elevação não só do padrão de vida do povo, como da região/país em que se encontrava. E que, ao mesmo tempo, pelo acesso à educação de base distanciava o trabalhador (rural e urbano) das ideologias comunistas. Era um conceito que assumia uma visão parcial de desenvolvimento e a-histórica, superficial e reduzida de realidade, ao estabelecer uma relação direta entre educação de base e o nível de vida das populações; tomando a educação, um aspecto da realidade, como se fosse aquela capaz de resolver todos os problemas do subdesenvolvimento brasileiro; além disso, este conceito apontava para a perspectiva que aos trabalhadores seria destinado um mínimo de instrução e/ou de conhecimentos teórico-práticos, enquanto aos dirigentes, pela própria Igreja, nas escolas confessionais, era destinado o máximo de conhecimento.

E para dar conta desse processo educativo, o MEB tomava a pessoa humana de forma integral e apontava que:

[...] os estabelecimentos de ensino seriam organizados de acôrdo com os padrões tradicionais.

A fim de alcançar o seu objetivo o MEB se propõe a executar na sua área de ação um programa intensivo de: a) alfabetização e cálculo; b) formação moral e cívica; c) educação sanitária; d) iniciação profissional, especialmente agrícola; d) promoção social; e) desenvolvimento das comunidades; f) associativismo (cooperativismo, sindicalismo, clubes agrícolas, etc.); g) cultura popular (MEB/CNBB, 1961a, p. 01, 02).

Não só a escola seria organizada nos moldes tradicionais, como os conteúdos propostos nos primeiros anos do MEB, e nele o MEB-Goiás, sendo que os “[...] programas foram redigidos a partir dos esquemas apresentados no livro ‘Education de Base’, de Maurice Queguiner, p. 17 e 18” (FÁVERO e FÁVERO, M. L. [1962] p. 02). Assim o MEB devia voltar-se para o ensino de: *cultura geral* como leitura, escrita e cálculo, geografia e história, além de debates culturais; *educação cívica e social*, discutindo sobre o homem e a sociedade (humanismo), valores morais, espirituais e cívicos, tais como a consciência dos direitos e deveres; *higiene e saúde* pessoal e coletiva com foco nas doenças infantis e da região e os cuidados, alimentação e vestuário adequados, trabalhados especialmente por meio de campanhas de educação sanitária, como a construção das fossas sépticas, sob a orientação do DENERu; *trabalho*, sua história, instrumentos, sentido social, relação capital e trabalho, consciência profissional, legislação trabalhista e a iniciação profissional, voltando-se especialmente para as questões agrícolas; *formação cívica e política*, homem e sociedade, sentido do civismo, direitos e deveres, consciência de classe, o governo e formas de governar, a participação e politização do povo, partidos políticos, as eleições, o desenvolvimento das comunidades por meio do associativismo (cooperativismo, sindicalismo, clubes agrícolas, etc.); *formação religiosa; família*, conceito, direitos e responsabilidades, vida familiar, economia doméstica e educação dos filhos; e a valorização da *cultura popular* local; aspectos que compunham o básico no ensino.

Em Goiás, o primeiro treinamento de supervisores para implantação do Sistema Educativo Tele-Radiofônico de Goiás (Setergo) foi ministrado por Célio Garcia e Vera Jaccoud, que buscaram trabalhar as diretrizes do programa a ser empreendido pela primeira equipe do Setergo por meio das Escolas Radiofônicas.

A partir de 1962, este programa de treinamento de equipes e a forma de organizá-lo foram revistos por Vera Jaccoud, passando a focar o que era básico para o homem, um trabalhador (rural ou urbano), em sua relação com os outros homens e sua realidade social: sua dignidade, seus direitos, etc., fazendo a ponte com o que estava posto pelos movimentos mais avançados da Igreja e de educação e cultura popular,

tendo sido o primeiro passo para esta mudança o I Encontro de Coordenadores do MEB, do qual participaram as coordenadoras de Goiás.

3.1 - O Sistema Educacional Tele-Radiofônico de Goiás – Setergo

Goiás era um estado eminentemente rural. Conforme os dados do IBGE/PNAD, na década de 1960 ele possuía 30,66% da sua população no meio urbano e 69,34% no meio rural, sendo que “[...] enquanto a população do Estado cresceu 60,9% entre 1950/60, a urbana aumentou 134,2% e a rural apenas 38%” (CASTRO, 1992, p. 42-43). Buscando se aproximar da população rural, a Igreja Católica criou o MEB, e nele o MEB-Goiás, um projeto direcionado para a EDA no campo. Nele atuava de forma significativa a militância da Igreja Católica, sendo que em Goiás, o trabalho se dava através da Rádio Difusora de Goiânia, levando ao ar as aulas radiofônicas, para a alfabetização de adultos à distância, com recepção organizada.

No que se refere à implantação do MEB, apesar da assinatura do decreto pelo governo federal ter ocorrido em 21 de março de 1961, segundo conversa com Osmar Fávero⁸⁴ (25/05/2006), membro da Coordenação Nacional do Movimento:

O MEB no nascedouro se formou em dezembro, mas em primeiro de março eu já estava contratado [pela Renec], antes do surgimento do MEB. Participei da construção do regulamento e montagem do MEB.

[...] Como eu comecei um pouquinho antes do MEB, antes mesmo de sair o decreto, a primeira fase foi mesmo esta montagem do MEB. Aí se discutiu um pouco, a experiência que já tinha, era em Aracaju e Natal, que era essa experiência, praticamente lá de D. Eugênio. Esse primeiro semestre lá de 61 foi quase só de... conhecer o que existia e fazer a montagem do sistema.

Quanto ao início do trabalho em Goiás, ouvimos depoimentos informando que D. Fernando Gomes dos Santos, arcebispo de Goiânia⁸⁵, participara dos encontros dos bispos no Nordeste, conhecera as experiências ali desenvolvidas e havia ficado impressionado. Então, ao retornar à capital do Estado de Goiás, após o II Encontro dos Bispos do Nordeste, enviou Maria Helena de Souza e Maria Isabel Ramos Jubé (Isa) para verem e aprenderem o trabalho realizado em Aracaju. As palavras de Dom Fernando Gomes dos Santos foram lembradas por Maria Isabel R. Jubé (1986):

“Chamei vocês porque estou interessado num trabalho com Escolas Radiofônicas que está sendo realizado no Nordeste. Queria então que vocês fossem a um Seminário que vai haver em Aracaju. Não há compromisso

⁸⁴ Osmar Fávero foi Coordenador da Equipe Técnica Nacional do MEB até 1966.

⁸⁵ Segundo Fávero (2006, p. 58) a Diocese de Goiânia “[...] compreendia a área do Distrito Federal até a instalação do governo federal em Brasília, onde os trabalhos para instalação de escolas radiofônicas do MEB começaram logo após a experiência do SIRESE, em Sergipe, antes mesmo da promulgação do decreto de apoio ao MEB e da assinatura dos convênios federais”.

nenhum nisso. Quero que vocês voltem, me contem o que viram e me digam se vale a pena” (p. 15).

Tratava-se do I Seminário de Educação de Base, promovido pela Renec, em Aracaju, no ano de 1960. No final do Seminário realizaram uma visita à Escola Radiofônica (ER), e segundo Isa (entrevista, 17/08/2006). “[...] a gente achou maravilhoso a Escola Radiofônica”. Era um trabalho desenvolvido por motivação religiosa, o que também orientava o grupo de Goiás. Isa avaliou que:

Então ainda era nesse sentido também pessoal, era questão da gente ir ajudar a mudança, mas uma mudança [...] que eu não me lembro também que houvesse [...] essa história da [...] parte crítica, a parte política [...] não tava sentindo tanto isso. Mas nós achamos que era um trabalho que realmente [...] dava resultado (Isa, entrevista, 17/08/2006, p. 03).

De lá trouxeram informações e materiais. No retorno a Goiânia e após dialogarem com D. Fernando, Maria Helena de Souza foi convidada a assumir a coordenação geral das Escolas Radiofônicas de Goiás, e chamou Maria Isabel R. Jubé para compor e organizar o treinamento da equipe. Para participarem do treinamento Maria Helena convidou algumas pessoas. Nas palavras de Maria Alice, supervisora do Setergo e posteriormente, coordenadora do MEB-Goiás:

[...] a primeira notícia que a gente soube foi de uma menina, Maria Helena de Souza, uma menina lá da Faculdade de Filosofia, que chegou para mim e disse: “Dom Fernando está recrutando gente para formar uma equipe para trabalhar na escola radiofônica, ele vai mandar buscar um pessoal que já trabalha com isso há algum tempo”. A notícia que a gente tinha era das escolas radiofônicas, [...] de Aracaju (apud PEIXOTO FILHO, 2003, p. 49).

Ainda em relato a Peixoto Filho (2003), Maria Alice informou que na primeira reunião que participou com D. Fernando Gomes dos Santos, ele contou das Escolas Radiofônicas da Colômbia, depois de Aracaju, a primeira experiência vivida no Brasil, e do seu desejo de criar um sistema semelhante na Arquidiocese de Goiânia. Para ele a Escola Radiofônica era uma forma de proporcionar ao povo do meio rural o acesso à cultura universal que o povo não havia tido acesso até então; e nela teriam aulas de tudo: “[...] Você já imaginou lá no fundo do sertão, o sertanezinho, lá no ranchinho dele, e de repente a gente explicar para ele quem foi Beethoven e ele ouvir a Nona Sinfonia...” (PEIXOTO FILHO, 2003, p. 50).

Mas aqui se apresenta um aspecto contraditório, evidente nas obras estudadas, em especial por Peixoto Filho (2003, p. 46-48) e Fávero (2006, p. 245-246), e no próprio Relatório Anual do MEB/CNBB, referente a 1961: ao exporem o quadro dos Treinamentos de Equipes Locais (1961-1966) realizados pelo MEB, tomam o primeiro treinamento do Setergo como uma atividade do Movimento, aparecendo nos

registros do MEB como o que encabeça a lista dos treinamentos realizados, e cujo período de realização consta o mês de março, sem completar a data, o que aparecia nos demais 32 treinamentos, de um total de 35 efetivados entre 1961-1966. Tal fato possivelmente advém de a implantação do Setergo ter ocorrido concomitante com o período de organização dos documentos para a criação jurídica do MEB em âmbito nacional. Mesmo aparecendo o primeiro treinamento do Setergo como uma atividade do MEB, o próprio Osmar Fávero (2006, p. 249) menciona em outro momento da sua tese, ao falar sobre o esquema de treinamento adotado em 1961, que este “[...] foi testado em março de 1961, antes mesmo da criação do MEB, no treinamento da Equipe do MEB/Goiás”. Já Peixoto Filho (2003, p. 51), em outro momento de sua obra, informa que “Esse treinamento foi realizado durante o mês de fevereiro de 1961”. E, ainda Osmar Fávero (conversa, 25/05/2006), ao falar da implantação do MEB, informa:

O grande trabalho desde o começo [...] foram os treinamentos, o que eram chamados de treinamento das equipes locais. Mais ou menos no nível de supervisão. A gente [...] requisitava professores das prefeituras, dos estados e fazia uns treinamentos muito pesados, de quinze dias de treinamento intensivo. O primeiro foi em Fortaleza, depois teve Bahia. Montagem, 62 foi a montagem do sistema. Treinamento eu fiquei como coordenador fazendo a vida toda. Nós éramos dois coordenadores, eu e Vera Jaccoud. No começo a gente fazia os treinamentos juntos, depois cada um saiu para um lado.

Além da data do treinamento da Equipe Central e da inauguração das aulas do Setergo, ocorrida a 14 de março de 1961, ser anterior à assinatura do Decreto que consolidava o apoio do governo federal ao MEB, o treinamento realizado em Goiânia durou apenas três dias, diferindo dos demais promovidos pela Equipe Técnica Nacional do MEB. Outro dado que confirma esse primeiro treinamento em Goiás ainda não fazer parte das atividades do MEB, é que, segundo depoimentos de membros da primeira Equipe Central selecionada, não foi mencionado sobre o MEB no decorrer do mesmo. Segundo Maria Alice (entrevista, 12/006/2006) que era dessa equipe: “[...] quando o MEB foi criado, o MEB-Goiás, a Escola Radiofônica de Goiás já existia, tanto que não tinha ainda esse nome de Movimento de Educação de Base, chamava Escolas Radiofônicas de Goiás”. Era na verdade o período em que o MEB estava sendo organizado, e o treinamento da equipe de Goiás foi proporcionado pela Renec, responsável pelas escolas radiofônicas, enquanto parte do seu plano de estender as escolas radiofônicas para outras dioceses.

O MEB tinha um compromisso com o governo federal, previsto no artigo 2º do Decreto nº 50.370 de 21/03/1961, de executar um plano quinquenal 1961/65 “[...] durante o qual instalará 15.000 (quinze mil) Escolas Radiofônicas em 1961 e [...]

tomará providências necessárias para que a expansão da rede escolar seja sempre maior do que a do ano anterior”, meta não atingida no primeiro ano, e como o Setergo aderiu à rede nacional do MEB logo no início de sua criação, estes aspectos levaram a inserir o treinamento da primeira Equipe Central do Setergo como uma ação desenvolvida pelo MEB, ainda que este não houvesse sido oficialmente criado.

A Revista da Arquidiocese informou que “As Escolas Radiofônicas de Goiânia iniciaram os seus trabalhos com 50 salas de aulas, localizadas nos bairros da capital e nos lugares próximos, contando com a matrícula de perto de mil alunos” (jul. a dez./1961, p. 625). Entretanto, em função do raio de recepção da Rádio Difusora de Goiânia, muitos municípios contatados não puderam instalar suas escolas, até a substituição do transmissor por um com maior potência (10 kw). Assim, em 31 de dezembro de 1961, o Relatório Anual do MEB, apontava que funcionavam 26 escolas radiofônicas em Goiás, distribuídas em Goiânia (18), Bela Vista de Goiás (03), Goianira (01), Guapó (01), Hidrolândia (01), Ipameri (01) e Trindade (01). A atuação do Setergo e posteriormente MEB-Goiás, foi reduzida à capital e às cidades mais próximas. Nas palavras de Isa (entrevista, 17/08/2006):

[...] no primeiro momento da escola radiofônica ficou concentrado mais Goiânia e periferia de Goiânia, porque não dava pra ir muito longe, depois é que ela se expande. [...] pois [...] 61 [...] tava mais restrita, porque não tinha verba. Era [...] assim [...] a gente ia, mas ficava [...] hospedado em casa de padres, em casa de freiras [...] não saía muito longe também porque não tinha nem condição. Depois [...] o convênio realmente deu possibilidade de a gente sair mais, antes era mais periferia, locais mais pertos.

Apesar do decreto em que o Governo Federal prestigiava o MEB ter sido assinado em 21 de março de 1961, ele só se efetivou enquanto tal a partir do final daquele ano, devido à demora na liberação de recursos para a viabilização do MEB, tendo sido a parte substancial dos mesmos, recebida apenas no final daquele ano, dificultando a implantação e/ou ampliação das EERR.

Empreendemos esforços para obter o período exato de quando o Sistema Educativo Tele-Radiofônico de Goiás – Setergo – passou a compor a rede de EERR sob a coordenação nacional do MEB, denominando-se MEB-Goiás, e apesar das pessoas contatadas não se lembrarem, observamos que na aula inaugural das EERR, realizada em 14 de março de 1961, de acordo com o artigo da Revista da Arquidiocese (jul. a dez./1961, p. 623), tanto Dom Fernando G. dos Santos, Arcebispo Metropolitano, quanto Maria Helena de Sousa, Coordenadora das EERR do Setergo, mencionaram que estas pertenciam ao MEB.

Um aspecto que gostaríamos de salientar é que, até a criação do MEB – vários Estados do país, entre eles Goiás, estavam sendo realizadas experiências de rádio-educação por meio das EERR, sob a coordenação do Sirena em colaboração com a CNER, em convênio com as dioceses – pensava-se que os trabalhos seriam regionalizados, com sistemas radioeducativos independentes em cada diocese, mesmo mantendo-se as viagens para as trocas de experiências. Foi com a criação da Coordenação Nacional do MEB, que se englobou todos os sistemas existentes, e se pode criar novos. O que foi algo importante, mas “[...] que está no fundo de todas as tensões durante o período todo: nacional versus diocesano, tensão que aliás já vinha da JUC, da Ação Católica” (FÁVERO, 1984, apud PEIXOTO FILHO, 2003, p. 52). Tensão bastante presente nos sistemas cujos bispos tinham uma visão do MEB apenas como espaço de evangelização e/ou para assegurar prestígio e influência advindos da posse de uma rádio, o que se contrapunha às orientações da Coordenação Nacional do MEB, e no período pós-golpe foi acentuada. Segundo Maria Alice:

[...] eu me lembro que já tinha começado no Nordeste. Eram movimentos isolados, não havia ainda uma equipe nacional assim, juntando, aglutinando todos esses movimentos, como depois foi criado, e era fruto do conhecimento que alguns bispos da Igreja tiveram no trabalho que era feito na Colômbia (entrevista, 12/06/2006, p.05).

O arcebispo de Goiás e a Equipe Central do Setergo aceitaram compor o MEB-Nacional após sua criação. Inclusive o MEB-Goiás contribuiu com a implantação do MEB em outras localidades do país, com a participação da Equipe do Setergo e depois MEB-Goiás na formação de novas equipes estaduais, nos treinamentos de monitores e encontros – o que se tornou uma prática no MEB –, uma forma de troca de experiências e também de formação continuada para os membros dos sistemas instalados, como relatou Vera Jaccoud:

Pernambuco foi o meu grupo de apoio inicial: Aída e Lucinha [que vieram do SSR]. E, depois, Ruth na Bahia, Rita no Ceará, Maria Alice em Goiás, etc. Essas pessoas eram de uma riqueza enorme porque discutiam, divergiam, contavam o que faziam, o que acontecia, e eu ia aprendendo. Seja nos treinamentos de monitores, seja nos encontros Estaduais e, em alguns encontros com Equipes Locais (1981).

A) O primeiro treinamento da Equipe Central em Goiás

Do primeiro treinamento da Equipe Central do Setergo, participaram 15 treinandos, sendo selecionadas sete pessoas das mais diferentes áreas (filosofia, direito, letras e farmácia) para compor a equipe estadual de supervisores. Foram elas: Aparecida

Siqueira (Cida), Darci Chaves, Emília Gomes de Carvalho, Gaudência Portela Leal, Irene Soares Garibaldi, Maria Alice Martins de Araújo e Maria Isabel Ramos Jubé (Isa). A Equipe, formada por funcionários públicos e pessoas advindas de universidades, foi coordenada inicialmente por Maria Helena de Souza, que já havia sido escolhida por D. Fernando Gomes dos Santos. A Gaudência assumiu a parte administrativa. Nas palavras de Isa (entrevista, 17/08/2006): “[...] dentro das informações maior do pessoal que batalhava mais na Igreja [...], ele [D. Fernando] reuniu a primeira equipe”.

Esse treinamento foi realizado na primeira quinzena de março de 1961, com a duração de três dias e forte orientação psicológica, sob a coordenação do Psicólogo Célio Garcia, especialista em dinâmica de relações humanas, e Vera Jaccoud, e tomava por base as técnicas de organização de grupos. Essas técnicas foram utilizadas para selecionar os membros da equipe estadual em Goiás, denominada Equipe Central, sendo também oferecidas, no decorrer do mesmo, as informações mais detalhadas sobre as EERR e seus programas rádioeducativos, que casavam o Programa do DENERu e a alfabetização.

Segundo o documento *Escolas Radiofônicas – Plano para um treinamento de Equipe Central (de direção)*, que sistematizou em abril de 1961 os treinamentos que ocorreram, os assuntos abordados durante os mesmos, inclusive o de Goiás, foram: 1) *Educação de Base através das Escolas Radiofônicas*; 2) *Funcionamento das Escolas Radiofônicas*: histórico, organização e estruturação, informando as entidades responsáveis (a Renec e a CNBB), organograma das EERR e recepção organizada, os elementos humanos, materiais e os treinamentos da equipe de direção, de monitores e reuniões de estudo e avaliação; 3) *Como instalar Escolas Radiofônicas*: as providências iniciais (visitas para diagnóstico da necessidade da EERR e dos principais problemas e recursos da comunidade, recrutamento de possíveis monitores para participarem do curso de formação) e posteriores (instalação dos rádios, preparação de aulas, supervisão, acompanhamento e avaliação), o material para instalação da Escola (sala de aula, mesas, cadeiras ou similares, quadro-giz, fichas, materiais didáticos); 4) *O papel e a responsabilidade do monitor*; 5) *Responsabilidade da Equipe Central*; 6) *Supervisão*; 7) *O treinamento de monitores*; 8) *As emissões*; 9) *A comunicação*; 10) *Como conduzir uma discussão numa Escola Radiofônica*; 11) *Avaliação do processo*: finalidade, o processo, a metodologia a ser utilizada, sua necessidade e envolvendo toda a avaliação da Escola Radiofônica.

Ainda foram trabalhados nesse treinamento em Goiás, segundo Vera Jaccoud (manuscrito, 24/04/1981): o planejamento usando métodos ativos; alguns dados estatísticos sobre a realidade brasileira, retirados de monografias; a instrumentalização da alfabetização (que era o grande foco); os métodos e técnicas para aprender trabalhar em equipe e aprender a aprender; a diferença de ensino autoritário; a diferença de aliciar, manusear e conduzir o processo sem manipular, com ênfase no não-diretívismo, aula tradicional; as técnicas da ACB de equipes de estudo, assembléias, reuniões de estudo e trabalho; as adaptações do método ver, julgar e agir e suas operações mentais.

A perspectiva de não-diretívismo esteve presente em todo o percurso do Setergo e do MEB-Goiás, tendo sido uma experiência trazida da França, que compreendia que a mudança, a transformação em cada pessoa e no grupo se operaria sem manipulação, mas com orientação organizada, em prol de um objetivo eleito e desenvolvido conscientemente. Para Meister (1969, apud FÁVERO, 2006, p. 247):

Transposta da terapia individual à animação de grupos, a atitude não-diretiva “consiste em colocar um grupo em condições de esclarecer e, se possível, resolver ele próprio os problemas que encontra, tanto ao nível de suas tarefas (nível funcional), quanto ao nível de sentimentos mutuamente ressentidos (nível sócio-afetivo)”. Inspirada principalmente em Carl Rogers, esta atitude visa a uma “comunicação autêntica” entre os indivíduos e parte do postulado muito otimista que o homem é fundamentalmente bom e que um clima de compreensão e de diálogo lhe permitirá exprimir suas tendências positivas e, ainda, colaborar frutuosa e com os outros (p. 244-245).

Além deste enfoque da Psicologia, algo que perpassou toda a atuação do Setergo e do MEB-Goiás, assim como em âmbito nacional, foi o método ver-julgar-agir, da ACB e que passou por um processo de evolução, sendo utilizado nesse momento ainda sem uma perspectiva crítica e política, pautando-se apenas no Evangelho, haja vista que o *ver a realidade* ainda iria se concretizar só mais tarde na medida em que a ação efetiva do MEB-Goiás ocorresse e os membros de suas equipes voltassem seu olhar para a realidade dos trabalhadores (rurais e urbanos), apreendendo como viviam, sua cultura, seus problemas; e diante disso buscassem *julgar*, refletindo sobre as reais condições em que se inseriam, optando por uma adesão concreta à luta destes, por melhores condições de vida, uma opção que rompesse com o levar e impor a cultura pronta, acabada e burguesa aos trabalhadores; e *agissem*, em prol da construção de um mundo em socialização, por meio do processo de conscientização e politização do povo.

Conforme preconizava a Action Cultural Popular em “*Sus Principios y Medios de Acción; Cosideraciones teológicas y sociológicas*” (MEB, [1962a], p. 05), não havia um método de educação de base, mas diversos métodos, de acordo com as

necessidades mais urgentes de cada população. Contudo, em todos eles havia certas constantes, eram: seletivos, progressivos, concretos e dinâmicos. E sua utilização no MEB pressupunha o ver, julgar e agir advindos da ACB.

Para implementar esta metodologia, segundo Vera Jaccoud (manuscrito, 24/04/1981), foi fundamental o processo de autodidatismo⁸⁶ dela e de outros membros do MEB, inclusive do MEB-Goiás, que perpassou a *aprendizagem de vida* na Ação Católica (JEC, JOC, JUC) constituindo elementos fundantes em sua formação, os quais foram trazidos para o MEB: o participar de equipes em permanente ação e reflexão; uma mentalidade de vivência social em grupo; o personalismo⁸⁷ e o existencialismo; a prática de trabalho de grupo; o ver-se em situação permanente de membro de equipe; a rejeição à manipulação e à massificação; a aprendizagem mútua, como processo pessoal de descoberta e a partir da experiência do outro; a prática da revisão permanente (com autocrítica e mudança de comportamento, crítica dos companheiros e realização de síntese); o respeito mútuo; a liberdade de inventividade e iniciativa; o treino em coordenar reuniões; o treino em “acompanhamento”; o conceito de “mudança” (envolvendo a pessoa, pela educação individual; o grupo; o meio; a situação geral); o criar condições para “aprender a mudar” e “aprender a aprender” no ato de pensar logicamente, falar claramente, estudar em função de problemas diagnosticados, trabalhar em grupo; o proporcionar condições para criação de grupos ativos a partir da reflexão/ação sobre passividade x participação, lideranças não massificadoras, aprendizagem prévia (observando comportamento em grupo, interação e consenso, divisão de responsabilidades, organização e disciplina pessoal e grupal), aprendizagem na ação – dentro do grupo, da base para cima, supervisão de supervisores, participação na vida local e nacional, portanto, abrindo-se para a mudança da pessoa, do grupo e do meio social ao qual se vinculava.

⁸⁶ Termo muito utilizado na educação de adultos, em meados dos anos 1950 e início de 1960.

⁸⁷ O próprio Mounier, na sua obra “O Personalismo” relatou que era um termo recente. O termo “personalismo” havia sido empregado pela primeira vez em 1903, por Renouvier, caindo depois em desuso. Mas a partir do início da década de 1950 e nos anos 1960, a palavra “personalismo” foi retomada com intensidade. Reconhecida como filosofia, o personalismo não define a “pessoa” por compreender que só os objetos exteriores aos homens são passíveis de definição. Valorizava a subjetividade e a intersubjetividade, o assumir as responsabilidades próprias do ser humano, o compromisso com a experiência de uma vida pessoal em sua unicidade, na liberdade criada em comunhão com o mundo e com Deus. Pessoa nessa filosofia era “[...] uma actividade vivida de auto-criação, de comunicação e de adesão, que em acto, como movimento de personalização, alcançamos e conhecemos.[...] Quem se recusa a escutar esse apelo e a comprometer-se na experiência duma vida pessoal, perde o seu sentido como se perde a sensibilidade dum órgão que já não funciona” (MOUNIER, 1964, p.20). Esse conceito de pessoa levou à superação da concepção de indivíduo.

Segundo Jaccoud (1981) esta aprendizagem de vida teve início em meados dos anos 1950, e o auge foi o período de 1962-63. Conjugada a uma idéia de trabalho apaixonante na EDA, considerando as necessidades do meio rural, esse processo de construção passava pela rejeição das formas de educação tradicional. Ainda que não tivesse um caminho pronto, se sabia que, num mundo em transformação, as soluções pedagógicas prontas e da forma que até então vinham sendo viabilizadas pelo sistema oficial (ensino regular ou não), não davam conta da realidade que se apresentava. Além disso, a preocupação com o meio rural levou pessoas do MEB-Nacional “[...] estudar esse assunto. Uma das coisas que estudei foi a emissão radiofônica organizada, na Índia. Nessa época, as referências eram: Mounier, Congar, Pe. Lebret, *Peuple of Culture* da França, enfim, aquela mistura toda” (JACCOUD, 1986, p. 37). E, a partir de 1962, orientou que as equipes estaduais também o fizessem.

Buscou-se também entrecruzar os saberes construídos na vivência da ACB com os conhecimentos da Psicologia Social, que compreendia a situação educativa como uma situação de grupo e que o trabalho a ser desenvolvido passaria por criar uma situação coletiva própria que favorecesse a mudança de atitudes, por meio da interação do grupo. Segundo Fávero (2006) foi um processo construído aos poucos, num período relativamente curto, quando a metodologia dos treinamentos foi amadurecendo no período de 1960 a 1963.

Diante das leituras e reflexões realizadas mesmo antes do primeiro treinamento de Goiás, Vera Jaccoud reviu a dinâmica de grupo – bastante próxima de um “sensitive training” – utilizada nos treinamentos do DENERu e do Sirese, numa reunião realizada em Recife, logo após o 1º Seminário de Educação de Base, para que não incorressem em uma psicoterapia de grupo, haja vista que num processo de revisão crítica perceberam que não tinham o direito de desencadear um processo psicológico incontrolável e com repercussões, sem condições de tratamento e/ou acompanhamento. Reviram inclusive a atuação do psicólogo, ainda aceitando sua “neutralidade” frente ao grupo, mas não seu alheamento em relação aos problemas da realidade.

O treinamento da Equipe Central inicial de Goiás foi uma primeira versão adaptada do treinamento de relações humanas, fazendo-o evoluir para uma dinâmica de grupo “mitigada”, nas palavras de Vera Jaccoud (1981). Um treinamento que queria constituir o grupo enquanto grupo e cada pessoa deveria ter consciência de suas possibilidades, responsabilidades e assumi-las; sendo um espaço em que criariam

condições para que o membro buscasse seu desenvolvimento pessoal/grupal, a partir do qual deveria ser assumida também a mudança na organização e no meio.

Nesse curso de formação optou-se pela dinâmica de grupo tipo painel, tendo em vista o objetivo maior do treinamento – a formação de uma equipe de trabalho, em prol da mudança social, por meio da ação educativa – e da organização que se pretendia implantar, uma dinâmica que promovia intensa interação entre os participantes e que poderia ser aplicada por um autodidata (nos treinamentos de monitores); utilizando-se do trabalho no meio para criar condições de mudança, partindo de assuntos concretos – e não de situações problemas em torno de assuntos abstratos, como era anteriormente – para criação de uma situação problema mais ou menos conhecida, que proporcionasse a absorção do conteúdo das discussões e a experiência de vida dos treinandos.

A técnica painel foi utilizada em praticamente todos os treinamentos de equipes locais e de monitores, sendo aperfeiçoada permanentemente. O Boletim do MEB (MEB, dez./ 1965, p. 04-05) trouxe, posteriormente, esta técnica – assim como a Phillips 66 – para ser divulgada entre as equipes estaduais, enquanto fundamentação teórico-metodológica. Também Osmar Fávero (2006) a descreveu, lembrando em nota que Lauro de Oliveira Lima sistematizou-a na obra *A escola secundária moderna*, após observar seu funcionamento com os coordenadores do Treinamento de Equipes Locais do Ceará, em 1961. Osmar Fávero (entrevista, 25/05/2006) informou que:

Os treinamentos, basicamente [...] o de Sergipe e o de Goiânia foram feitos por um psicólogo, Célio Garcia [...]. Ele tinha trazido da [...] França esse modelo de treinamento. Ele não levava nada, ele simplesmente punha os treinandos numa sala ampla. Botava o grupo para discutir [...] ele ficava ouvindo a discussão. De repente você invertia os papéis [...]. O grupo que assumia tinha direito de concordar, discordar, de propor outras coisas. Havia silêncios enormes nesses primeiros dias [...]. Segundo o psicólogo aí que começava a aparecer as lideranças, [...] um espírito de grupo. Na verdade, os dois treinamentos que ele fez formaram muito bem as equipes [...] que], com todas as divergências pessoais que podia ter, foram equipes que sempre trabalharam juntas. Era eficiente o treinamento. [...] O importante deste treinamento, no final [...] a gente anotava as discussões em [...] papel manilha, e colocava assim na parede. A parede ficava cheia de papéis e a gente ia recordando as discussões que estavam nos papéis, sistematizando-as.

Esta técnica era utilizada também porque, na medida em que os treinandos verbalizavam sobre o tema proposto (uma questão, situação problema ou trecho de um texto lido), manifestando-se, o observador do grupo registrava suas posições frente o conteúdo e o comportamento, anotando os conflitos surgidos, as lideranças, a forma de organização interna do grupo – em relação à organização geral, aos objetivos da instituição, ao conhecer e contribuir, à cooperação e participação, avaliando-os.

As primeiras equipes das Escolas Radiofônicas eram escolhidas com a interferência de D. Távora ou do bispo local como ocorreu em Goiás na organização do Setergo, mas com a criação do MEB nacional, a escolha do pessoal que comporia a Equipe Central em cada Estado ficou a cargo dos membros da Equipe Técnica Nacional, juntamente com bispos da localidade, inspirados no perfil das pessoas da ACB, que tivessem: responsabilidade, dedicação, inspiração cristã, clareza do conceito de pessoa, grupo e meio, certo equilíbrio emocional básico, nível intelectual e de escolaridade superior ou médio completo. Nas palavras de Vera Jaccoud (manuscrito, 24/04/1981), era o “[...] modelo mental de inspiração (...) como as pessoas tipo AC”.

Segundo Brandão⁸⁸ (entrevista, 28/08/2006) o aspecto psicológico constituiu-se em um aspecto importante a se pensar sobre o MEB, e que esteve bastante presente no MEB-Goiás, desde o primeiro curso de formação da Equipe do Setergo, sendo as técnicas também utilizadas nos cursos dos monitores, encontros e reuniões:

[...] e isso não é pensado justamente porque o olhar que a gente tem sobre o MEB é muito político e [...] porque realmente o MEB foi uma instituição [...] de extrema presença política no cenário da Igreja daquele tempo [...]. Mas tem uma outra experiência do MEB, que inclusive vai influenciar o próprio Paulo Freire por tabela, que a gente nunca coloca muito em evidência. [...] Porque ela vem da psicologia, e o quê que a psicologia era pra nós? A ciência burguesa. [...]. A gente tem uma visão muito pedagoga e sociologista do MEB e da Igreja nesse tempo, mas tem um outro viés. Por exemplo, no MEB – enquanto a gente [estava com] Paulo Freire, Padre Vaz, Lebret, esquerda, marxismo, [...] – o [... Célio] Garcia, psicólogo, [...] faz uns cursos de dinâmica de grupo, [...] e volta pro Brasil e é contratado como assessor do MEB e introduz todas essas teorias de dinâmicas de grupo.

Mas, é importante destacar que o MEB e outros movimentos populares da época recriaram estas metodologias, transformando as técnicas individualizantes – como o psicodrama, as enquetes individuais etc. – em metodologias cada vez mais sociologizadas e politizadas, como o sociodrama, o diálogo nos pequenos grupos, as plenárias, o painel integrado, a Phillips 66, as dramatizações etc. Como se segue:

A gente pegou e politizou, ou seja, em vez de fazer teoria de grupo pra consertar cabeça de burguês, vamos fazer círculo de cultura pra preparar o povo pra revolução. Então círculo de cultura de Paulo Freire, os muitos e muitos trabalhos de dinâmicas de grupo [...] todo[s] calçado[s] em psicólogos norte-americanos e um único francês que era o Marx Pages. Então havia toda uma influência do Rogers. Toda a questão do diálogo, da experiência

⁸⁸ Carlos R. Brandão, de 1963 a 1965, compôs a Equipe Nacional do MEB e participou de perto das atividades no MEB-Goiás. Era estudante de Psicologia, curso que interrompeu em 1965, devido “[...] o apelo dos companheiros: “[...] Psicologia é ciência burguesa, revolução socialista está aí, isso aqui vai ser varrido do mapa, não vai ter lugar pra psicólogo, você tem que se preparar pra trabalhar com o povo”. [...] larguei a Psicologia [...] e fui estudar Educação Popular no México, educação de adultos. [...] o Rogers teve uma enorme influência na minha formação [...], mas que eu escondia [...]” (Brandão, entrevista, 28/08/2006). Nesse sentido, também por meio de Brandão, a influência teórica da Psicologia chegou ao MEB-Goiás.

dialógica, de todo mundo ter direito a falar, não vinha de Marx, não vinha de PCBão, porque lá ao contrário, eles são super diretivos. Vinha dessa rama, só que se você pegar escritos do Paulo Freire, dificilmente vai aparecer um psicólogo lá. [...]. Inclusive uma pessoa muito importante nessa ocasião, [...] Paulo [Freire] [...] foi honesto o bastante pra contar que os oito anos de SESC [instituição burguesa empresarial] pra ele foram fundamentais. Fundamentais por isso, círculo de cultura, gente na roda, todo mundo falando, não era na esquerda [...]. Burguês é que dá a palavra a todo mundo, revolucionário não, é o líder que fala, o partido falou, acabou (Brandão, entrevista, 28/08/2006).

O uso destas técnicas e dinâmicas de grupo e suas transformações não ocorreram por acaso, mas fruto de uma opção política, paulatinamente construída à medida que (implícita ou explicitamente) assumiam atuar em favor das classes populares, urbanas e rurais, não mais trabalhando para elas, mas com elas, dialogando, ouvindo-as e a partir daí, fazendo as elaborações teóricas, vendo e revendo as práticas.

Portanto, o primeiro treinamento da Equipe Central de Goiás, direcionado para a implantação do Setergo, adotou em parte (devido às alterações acima mencionadas) o esquema dos treinamentos realizados na época pelo DENERu, e cujos técnicos das entidades colaboradoras (Renec, DENERu, Serviço Social Rural -SSR, entre outras) deram as informações necessárias para a implantação do sistema radioeducativo, perpassando as áreas de saúde, alfabetização, economia doméstica, organização comunitária, orientação agrícola, educação sanitária, educação cívica, rádio etc., com utilização de métodos pedagógicos nascidos da experiência de alguns autodidatas e psicólogos, com crescente ascensão das Ciências Sociais.

B) O início das atividades do Setergo

Após o treinamento, no dia 14 de março de 1961⁸⁹ foi inaugurado o Setergo, conforme o artigo da Revista da Arquidiocese de Goiânia (jul-dez/1961):

D. Fernando Gomes benze as instalações das Escolas Radiofônicas da Arquidiocese e profere a aula inaugural do Movimento de Educação de Base, pelo Rádio.

Revestiu-se de solenidade a inauguração das Escolas Radiofônicas, instaladas em Goiânia pelo Sistema Educacional Tele-Radiofônico de Goiás, ocorrido no dia 14 do corrente, no bairro de Campinas, desta Capital (p. 623).

É importante destacar que já nesse momento o artigo desta Revista, do segundo semestre de 1961, fez referência às Escolas Radiofônicas de Goiás como pertencentes ao MEB, ainda que no momento da aula inaugural o Movimento estivesse em processo de organização oficial pela CNBB (formação do CDN, do regimento etc.) e assinatura do decreto de apoio do governo federal e convênio com os ministérios e

⁸⁹ Informação confirmada por Gaudência Portela Leal, que atuava na administração do Setergo.

órgãos federais, o que demonstra a disposição do sistema goiano em compor o MEB em âmbito nacional.

Na aula inaugural, além da bênção das instalações, no segundo andar do edifício da Rádio Difusora, em Goiânia, constituiu-se uma mesa de trabalhos no salão de reuniões do Setergo, presidida pelo Arcebispo Metropolitano, D. Fernando Gomes e da qual participaram “[...] Maria Helena de Souza, Diretora das E. R., Terezinha Valadares, Diretora do D. E. P. da Prefeitura, Dr. Francisco Bauduíno Santa Cruz, diretor do Dep. Regional do SESC, Côn. Américo Sérgio Maia, Chanceler da Cúria” (REVISTA DA ARQUIDIOCESE, jul. a dez./1961, p. 624). Maria Helena fez a palestra inicial, falando da finalidade do Setergo, dos esforços despendidos pelo Arcebispo Metropolitano e do trabalho das supervisoras em favor do MEB, ora instalado em Goiás. D. Fernando Gomes, autor e patrocinador da iniciativa, na aula inaugural:

[...] discorreu sôbre a eficiência do novo método de instrução, através [d]o milagre das ondas sonoras do Rádio, salientando sua urgente necessidade [... considerando-se que] em Goiás mais de trezentas mil crianças não freqüentam escolas pela deficiência numérica de estabelecimentos de ensino. Afirmou que a iniciativa das Escolas Radiofônicas, destinadas a formar os adultos, não só alfabetizando-os, mas ainda proporcionando-lhes os meios para uma existência humana e cristã, sendo uma iniciativa da Igreja, não exclui a cooperação de todos os bons elementos da sociedade que devem olhar para os problemas mais angustiantes da região centro-oeste do país. Esclareceu que a Igreja tem uma mensagem para os povos. Ensinando a viver de um modo mais humano[...]. Terminou conclamando a todos para um congraçamento geral em favor da educação no território de sua Arquidiocese. “Convocamos a todos para que, renunciando ao individualismo, a má fé e aos preconceitos façamos com que Goiás cresça nas asas da instrução” (REVISTA DA ARQUIDIOCESE, jul-dez./1961, p. 623-625).

Mesmo tendo havido a aula inaugural das Escolas Radiofônicas em março, as aulas com recepção organizada, envolvendo a capital do Estado de Goiás e os municípios do interior goiano, só tiveram início em setembro, haja vista que, após o curso de formação da Equipe Central de supervisoras, estas iniciaram uma pesquisa junto às dioceses e os dirigentes dos distritos do município de Goiânia e municípios próximos à capital goiana, para levantar pessoas que pudessem vir a ser monitores: “[...] nós procurávamos prefeito, procurávamos padre, procurávamos professores, mas depois a gente foi descobrindo que havia uma liderança, que [...] às vezes também eram indicados [...], o padre falava ‘o Fulano ali’, quando a gente não conhecia ainda” (Isa, entrevista, 17/08/2006). Foram realizadas visitas aos municípios para contatar e selecionar os monitores indicados, bem como orientar na constituição das turmas e convidar para participarem do curso de formação. O primeiro Curso de Formação de

Monitores do Setergo foi concluído em 30 de agosto de 1961 e segundo Guimarães (1988, p. 85) o MEB em Goiás:

[...] iniciou-se em setembro de 1961 [...]. Em caráter de experiência, no primeiro ano funcionaram 30 escolas nos municípios mais próximos de Goiânia dada a receptividade da Rádio Difusora. Os municípios atingidos foram: Goiânia (bairros, distritos e fazendas), Trindade, Inhumas, Guapó, Bela Vista, Goianira, Brazabrantes, Hidrolândia e Ipameri.

É importante destacar que no início das atividades do Setergo e mesmo nos primeiros anos, quando passou a denominar-se MEB-Goiás, tomava-se a educação como um processo de integração social, em que os detentores do conhecimento doariam aos que não sabiam, levando a cultura ao povo. Como abordou Isa:

[...] na Escola Radiofônica, no início a gente se dividiu em aulas [...], porque [...] era ainda aquela idéia de levar a educação, levar alfabetização, levar higiene, saúde, falar sobre ensinamentos, a gente pensava muito em ensinar. E a Aparecida já tinha aquela idéia mais avançada, então ela ajudava muito nos textos e ela foi a locutora (muito viva) [...] da Escola Radiofônica e também participava de tudo. [...] nós chegamos e achamos que íamos levar muita coisa, mas nós também recebemos muito. E o que nós fizemos foi ajudar, e com isso a gente cresceu e eles também. Então a gente aprendeu que [...] estava ali também aprendendo, que não estava só [...] naquela certeza nossa que a gente ia levar a salvação, mas que a gente só podia fazer isso junto. E que desde que eles também crescessem (entrevista, 17/08/2006).

Esta perspectiva culturalista era muito presente na educação, em especial na EDA. Tomava-se o processo de ensino de conhecimentos sistematizados, organizados na ótica da classe dominante e apropriados por “alguns mais capazes” econômica e intelectualmente, conforme explica a ideologia do dom, como dádiva às pessoas analfabetas, e não como um direito de acesso de todos aos saberes historicamente produzidos pela humanidade. Mas é importante salientar que a EDA não se tratava de qualquer prática educativa entre seres humanos, ela envolvia um processo de ensino-aprendizagem, em que ambos ensinam e aprendem, não se configurando uma via de mão única, o que levou a uma mudança de postura. Nesse período, no que se refere aos conteúdos trabalhados Maria Alice e Alda (entrevista, 12/06/2006) informaram que:

[...] a gente começou a fazer esse trabalho de Escolas Radiofônicas que era simplesmente aulas irradiadas toda noite [...] que eram português, matemática, [...] educação sanitária, agricultura, educação cívica, religião, economia doméstica... (Maria Alice)
Tinham cuidados com a criança, cuidados com a casa... água filtrada (Alda).
Era a Isa que fazia essa parte. Educação sanitária, economia doméstica... (Maria Alice).

A programação, organizada pela Equipe Central, era veiculada na Rádio Difusora de Goiânia, de segunda a sexta-feira, das 18h e 30min às 19h e 30 min., sendo todos os dias trabalhados linguagem e cálculo, além de focarem cada dia em uma

temática: na segunda, educação sanitária, sob a responsabilidade de Irene; terça, agricultura, com Emília; educação doméstica, na quarta, Isa assumia; quinta, educação cívica, com Aparecida e na sexta, Maria Alice se responsabilizava por religião.

Em 61, quando a gente começou [...] era alfabetização e educação fundamental de base pra adultos e jovens, principalmente da zona rural, através do rádio. Então eram aulas de alfabetização e aulas [...] das coisas básicas de educação. Tinha: agricultura, educação sanitária, educação cívica, religião, era um conjunto assim de matérias que eles chamavam de educação básica, educação de base. Foi assim que começou [...] de uma maneira muito inocente, não tinha nenhum envolvimento político, é... começou de uma necessidade que a Igreja sentia de dar uma assistência pro povo, diminuir o analfabetismo e [...] não só alfabetizar, mas dar uma base de educação que pudesse melhorar a vida do povo no trabalho, na saúde, na convivência social, tinha economia doméstica... (Maria Alice, entrevista, 12/06/2006).

Educação de base, inicialmente compreendida como o mínimo de conhecimentos teórico-práticos, fundamentais às populações pobres das regiões atrasadas para que estas pudessem caminhar rumo ao desenvolvimento. Educação vista como espécie de alavanca social capaz de reverter estados de pobreza e atraso cultural. Eram conhecimentos definidos em termos individuais e direcionados aos problemas coletivos, na medida em que proporcionavam o desenvolvimento e a organização das comunidades locais. Esse conceito fazia parte do ideário da UNESCO (conforme vimos na p. 138) nos programas de educação direcionados aos povos subdesenvolvidos, tendo sido introduzido no Brasil a partir da CNAA e da CNER, e voltava-se ao processo de escolarização e de alfabetização enquanto mecânica de aprender a ler e escrever e alguns aspectos relacionados à saúde.

No entanto, se alguns discursos daquele período já apontavam que ao Setergo e posteriormente ao MEB, e nele o MEB-Goiás, não caberia apenas alfabetizar – como nos falava D. Fernando ao expor suas idéias sobre as Escolas Radiofônicas à nova equipe que se constituía, e como o próprio D. Távora também explicitou no documento entregue ao Presidente quando das negociações para implantação do MEB:

[...] O nosso drama, todavia, não é só alfabetizar. Junto a isto, há [...] urgências gritantes de se abrirem aos nossos camponeses, operários e suas famílias as riquezas da educação de base, fundamental educação que chamaríamos de cultura popular, a qual tem a força de fazer o homem despertar para os seus próprios problemas, encontrar suas soluções, a defender sua saúde, a manter boas relações com seus semelhantes, a andar com seus próprios pés, a decidir dos seus destinos, buscar sua elevação cívica, moral, econômica, social e espiritual. É esta escola que temos que jogar no seio das populações camponesas e operárias através dos seus métodos próprios já experimentados e vitoriosos. Evidentemente não falamos do tipo de escola tradicional... (TÁVORA, 1963, p. 02).

e apesar dos avanços obtidos pelas experiências de educação popular do MCP, CPC, Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, CEPLAR e Sistema de Alfabetização de Paulo Freire – “[...] o MEB nasce ainda como uma proposta dos anos de 1950” (FÁVERO, 2006, p. 04), que foi sendo reelaborada pelo compromisso dos leigos e alguns padres que o assumiram.

C) O primeiro curso de formação de monitores do Setergo

Segundo Osmar Fávero (entrevista, 25/05/2006, p. 03), aquilo que era vivenciado no curso com os membros da Equipe Central, em geral o “[...] esquema se repassava para os treinamentos dos monitores, se reproduzia num outro nível. Se usava muita técnica do tipo sociodrama, psicodrama”. O que não foi diferente em Goiás.

O curso de formação dos monitores, denominado à época treinamento, sempre foi uma preocupação da equipe, tanto em âmbito nacional como estadual. No primeiro treinamento, concluído em 30 de agosto de 1961, em Goiânia “Compareceram 56 candidatos oriundos de quase todos os bairros da Capital, dos distritos do município de Goiânia e ainda dos municípios de Trindade, Bela Vista, Inhumas, Guapó, Goianira, Silvânia, Ipameri, Leopoldo de Bulhões e Itapaci” (REVISTA DA ARQUIDIOCESE, jul. a dez./1961, p. 626), sendo as aulas ministradas pelas supervisoras e contaram com a participação de D. Fernando na abertura do mesmo e ao final, com sua palavra de orientação e confiança nas Escolas Radiofônicas.

Neste treinamento e nos demais realizados em 1961 e 1962, já oficialmente enquanto MEB-Goiás, a grande preocupação era em sensibilizar os monitores para a importância do projeto e prepará-los para alfabetizarem; além de ensinarem técnicas de trabalho em grupo, inclusive para aumentar o convívio, com mística; realizavam discussões sobre conhecimentos gerais, noções de português e aritmética; orientavam quanto à instalação das escolas, o uso e cuidados com o rádio; e a metodologia de trabalho do monitor na sala.

Nas palavras de Maria Joana Porto, monitora do MB-Goiás que iniciou suas atividades no Movimento em 1962 (entrevista, 04/09/2007):

[...] No primeiro encontro que participei no Centro Pastoral D. Fernando, tinha umas 50 pessoas, falaram um pouco da estrutura do MEB, [...] mas o que me tocou muito foi D. Fernando falar que: a Igreja tinha obrigação de ajudar, e uma das maneiras que ele achava produtiva era através do rádio e que estava muito feliz em conhecer a gente e que esperava que nós déssemos uma ajuda para a Equipe Central. Ele dizia: “Vocês estão lá no meio, vocês estão lá, vocês dão uma contribuição para a Equipe”. [...] e pela vivência da gente estas dicas viriam mesmo porque a gente ia falar. [No decorrer do

curso] foi explicado como seria a atuação do monitor. Foi o dia que deu as melhores explicações, mostrando que [...] a escola pode funcionar na sala da sua casa, na varanda da fazenda... A única pessoa que tem aqui que vai dar aula em uma escola é a D. Joana, no Lageado, porque ela mora lá e tem uma escola estadual na qual já trabalha. Vocês estão entendendo que vão trabalhar a partir do que o rádio disser... E muitas pessoas fizeram perguntas. Tinha gente de Senador Canedo, Bela Vista, Nova Veneza, Itaberai...

Havia já uma preocupação em ouvir as pessoas que seriam monitores, dialogar com elas, especialmente por viverem no meio rural e poderem contribuir a partir da realidade em que se inseriam, bem como a partir da realização do trabalho dando um retorno e sugestões à Equipe Central. É importante destacar que desde o primeiro treinamento, segundo Maria Alice Martins Brandão (1986, p. 76), apesar de ensinarem usar o rádio, como trabalhar com a comunidade etc., isso não era fundamental. Para ela:

O grande treinamento que, de fato, os monitores receberam, foi enquanto sujeitos do processo do treinamento. Eles estavam acostumados a chegar e receber. Vinham naquela expectativa: “o que é que vão fazer para nós?” E quando chegavam no treinamento, não ocorria nada disso. No início, levavam aquele choque: eles é que iam fazer o treinamento, bolar juntos, resolver. Isso era uma coisa totalmente nova, porque o comum era despejar as coisas prontas e a serem aceitas passivamente. **Treinamento mesmo, com letra maiúscula, foi isso aí: o sujeito pensava, resolvia e sentia que as coisas eram feitas por ele.** Outra tônica foi a nossa atitude de aprendizagem. Porque para eles, em princípio, a gente ia lá para ensinar; e não era essa a nossa postura.

Tratava-se de uma metodologia de treinamento em que os monitores “[...] formavam grupos, discutia, [...] tinha palestra em conjunto, fazia grupos [...], então era muita coisa [...] muita dinâmica” (Isa, entrevista, 17/08/2006); e eles eram considerados sujeitos ativos do próprio processo de formação, mediado pela Equipe Central. Ainda nas palavras de Isa, era um treinamento que se preocupava em “[...] preparar as pessoas pra receber as aulas e ajudar como se fosse uma liderança [...] lá no local onde eles [viviam], nas escolas”. Porém havia uma preocupação constante na equipe estadual, que Isa (entrevista, 17/08/2006, p. 15) apresentou:

[...] os treinamentos tinham a parte de reforçar a questão da alfabetização, [...] porque [...] alguns tinham [um nível de escolaridade maior], por exemplo, a Maria Joana que era professora aqui do Lageado [...] então tinha alguns casos assim, mas a maioria era pessoas semi-alfabetizadas. Então se tentava também melhorar essa parte e também trazer as discussões, mais da realidade das coisas, da necessidade de eles estudarem, [...] mas era uma realidade, tinha muito semi-analfabeto. Então eles precisavam da gente estar constantemente também junto.

Trata-se de um desafio (ainda) presente no trabalho de alfabetização promovido pelos movimentos de educação popular com educadores/monitores

voluntários, em sua maioria pessoas com baixo nível de escolarização e que mereciam uma atenção especial no preparo para sua atuação como monitores nas turmas de EDA: promover o nível de formação pessoal desses monitores e proporcionar o acesso aos referenciais teóricos e técnico-pedagógicos que necessitavam se apropriar para atuar na sala de aula, com vistas a considerarem a especificidade dos sujeitos – jovens e adultos – com os quais atuariam, as metodologias a eles adequadas, o trabalho com o rádio etc. Como nos fala Maria Joana Porto ao informar sobre os conteúdos dos cursos:

Primeiro eles começavam com um papo gostoso: a escola pode funcionar na sala de sua casa, na varanda da fazenda [...] Você estão entendendo que vocês vão trabalhar com o cérebro, com o que o rádio disser. [...] E muitas pessoas fizeram perguntas. [...] Então explicaram direitinho “Olha se você tiver cinco pessoas analfabetas ou que sabem um pouquinho só e querem... Na sua sala cabe Vicente?” “Ah, cabe”. “Tem banco?” “Não, mas a gente arruma o banco”. “Lá na sua tem mais gente?” “Tem oito pessoas”. “Onde vamos por estas oito pessoas?” Olha eu digo que foi muito bem preparado a parte prática, [...] acho que eles foram muito corajosos. Olha vocês têm que prepará-los para ouvir [...] E eu falei várias vezes com eles sobre disciplina [...] Então além de ouvir o monitor tem que estar atento a cada um. Saber se há dificuldade aqui e o monitor precisa saber conversar (fala mais baixinho), porque às vezes o rádio está falando para fazer alguma coisa e a pessoa fica ali parada. Porque o adulto, se deixar o adulto que não está dando conta, fica ali parado, fica estático e o tempo está passando, passando... Então o monitor tem que ter essa capacidade (entrevista, 04/09/2007).

Eram aspectos importantes de serem orientados no curso de formação inicial desses monitores para garantir que o processo de ensino-aprendizagem efetivamente ocorresse, considerando a realidade do educando da EDA, que apesar de ter dificuldades na leitura e escrita (o que às vezes o imobilizava diante da atividade proposta), especialmente no processo inicial de alfabetização, as quais deviam ser consideradas pelos monitores que os re-orientariam para que pudessem acompanhar o processo, inclusive fazendo atendimentos após o término da aula no rádio.

Inicialmente esses treinamentos serviram para subsidiar a instalação das escolas. Contudo, até 1962, a ER estava muito centrada no fato de ensinar a ler e escrever àqueles que não sabiam, e permaneceu muito presa apenas à escolarização, até o início de 1963. O que se confirma na voz de Maria Joana (entrevista, 04/09/2007) ao afirmar: “Nos primeiros anos as atividades foram só no horário da aula no rádio e olha lá. Porque quem bateu o dia todo no duro, debaixo do Sol, naquele serviço bruto e ainda ia para lá e ficava ali até as oito horas da noite, para depois ir embora para seu rancho”.

Ao término do curso de formação dos monitores, estes recebiam o rádio de pilha em onda cativa, com um “carrêgo” de pilhas e um lampião (caso na localidade não houvesse energia elétrica). Ficava a cargo do monitor, além das funções que

abordaremos posteriormente, articular-se com a comunidade local para a manutenção das pilhas do rádio e do querosene para o lampião. Segundo Geraldo Mendes Monteiro (1962), Assistente Técnico do Sirena e responsável da Rádio Sirena, que sistematizou e publicou o Guia do Monitor de Escola Radiofônica:

Pode-se organizar em cada Escola, uma Caixa Escolar, destinada a receber a contribuição espontânea dos alunos, donativos dos benfeitores da Escola, lucros de festinhas escolares, etc. Para que tudo isto? – Para auxiliar, se preciso, na manutenção das despesas, compra de querosene, de pilhas, de lampião, etc. *Mesmo que a entidade executora dos sistemas radioeducativos tenha recursos para cobrir estes gastos, sempre é bom* (p. 23). [Grifo nosso]

No caso do MEB, que recebia recursos do governo federal, inclusive para a manutenção do sistema, ainda assim mantinha sob a responsabilidade dos monitores a aquisição das pilhas e do querosene ou álcool para a manutenção do rádio e do lampião, fato este confirmado pelo relato escrito do monitor José Moreira (26/06/1963), transcrito no Relatório final do MEB-Goiás (jan.1967, p. 06):

Nossos programas de sábado está muito animado o programa de hoje vai ser realizado aqui na sala de aula, o de São João foi realizado na casa dos alunos... e já temos uma fila de pedidos, através dos leilões de 2 programa compramos um carregamento para o radio, um litro de Álcool para o funcionamento do Lampião e ainda temos em caixa a importância de comprar uma lata de queroseni para o 2º semestre.

Para funcionar a Escola Radiofônica bastava a existência de uma “[...] sala de aula ou cômodo de uma casa de família ou um alpendre, um quadro negro, uns bancos ou cadeiras, um lampião e um receptor” (MEB/CNBB – Relatório Anual, 1961, p. 05), um monitor ou monitora. O quadro negro, muitas vezes, nas escolas goianas era uma porta, janela, lasca de pau ou uma parte da parede que levava uma demão de tinta preta e lá estava o quadro.

D) Anos iniciais das Escolas Radiofônicas

Nas palavras de Maria Alice (entrevista, 12/06/2006, p. 05) “Em 61, quando a gente começou, era uma coisa mais inocente, inclusive ainda não havia essa preocupação [...] da fundamentação filosófica do trabalho, [...] era uma coisa meio empírica”. Mas havia momentos em que o grupo se reunia para planejar as aulas, discutir e trocar idéias, e segundo Maria Isabel R. Jubé (entrevista, 17/08/2006), também tinham os momentos de estudos⁹⁰ com pessoas da localidade que as orientavam, que estudavam com a Equipe, eram as madrinhas da Escola Radiofônica. Entre estas

⁹⁰ Segundo Gaudência (conversa, 11/06/2008), esse grupo de estudo surgiu “[...] porque o Arcebispo D. Fernando considerou que éramos muito jovens e colocou algumas pessoas para nos assessorar”.

pessoas havia Sebastiana Bittencourt⁹¹, que contribuiu com a Equipe Central desde o período da criação da Escola Radiofônica do Setergo/MEB-Goiás:

[...] Sebastiana (Tianinha), Zilá, era uma companheira da gente também. Foram três [...] chamadas as madrinhas da Escola Radiofônica. Era a Zilá, era a [Maria de] Lourdes Umbelino, e a outra era a [...] Dona Celma. [...] eu acho que esses estudos era mesmo no sentido da gente conseguir assim ter maior [...] conteúdo [...] e pra conhecer a realidade, tinha muito disso também. A gente tentar pisar na realidade, saber como que é, como que a gente desenvolvia o trabalho mais recheado de informações, de alguma teorização também da prática. E com isso mudava a prática e mudava também a teoria, porque a gente trazia as informações [...] de lá, e a gente passava também. Então nós procurávamos livros, nós estudávamos assim, mas [...] não tinha uma orientação assim, eu não me lembro, mais firme nesse sentido, mas a gente procurava. Então o quê que a gente fazia? A gente dava aquelas aulas de higiene, aulas de alfabetização, mas sem a conotação mais [...] crítica (Isa, entrevista, 17/08/2006).

As leituras em torno dos conteúdos auxiliavam na elaboração do programa das aulas e das atividades a serem desenvolvidas, no aprofundamento dos assuntos a serem trabalhados, centralizados ainda na Equipe Central e na sede. Na visão de Alda:

[...] no MEB até dezembro de 62, ou seja, durante os dois primeiros anos que atuou em Goiânia, dentro de uma proposta culturalista, de integração social, há uma idealização das possibilidades da educação, percebida como grande instrumento de intervenção na realidade; a educação de base entendida como um ensino do mínimo indispensável, nos termos de conhecimentos básicos fundamentais, primários pra esse homem, principalmente do campo. Então a alfabetização é feita tendo em vista uma educação sanitária, campanha de fossa, de filtro, de ferver a água, noções de puericultura, economia doméstica, técnicas agrícolas: eu me lembro bem de ler aulas explicando como é que se faziam curvas de nível, para que a água da chuva não levasse tudo aquilo que o terreno tem, aulas de religião, com discussão de pequenos textos do Evangelho. E o povo era uma grande categoria pra designar um público, e não classe ou categoria social (entrevista 20/09/2006).

Os estudos, ainda que apontassem para a busca do conhecimento da real situação e das exigências de vida do trabalhador rural das comunidades atingidas pelo MEB-Goiás, abrindo o olhar para os problemas ali vivenciados (utilizando-se do método ver-julgar-agir, na perspectiva do Evangelho), para entrelaçar o temporal ao sobrenatural, pautados nas leituras de Mounier, Lebreton e Yves Congar, advindas direta ou indiretamente da JUC, por meio de Sebastiana Bittencourt e de Aparecida Siqueira, e sob as orientações da Equipe Nacional do MEB, não conseguiram proporcionar de imediato a concretização desta perspectiva, na medida em que, apesar das supervisoras

⁹¹ Sebastiana Bittencourt, denominada no grupo de Tiana ou Tianinha, era formada em Direito, participante da JUC e mais tarde da AP. Estudiosa, com sólida base teórica, coordenava muitos grupos de aprofundamento sobre educação, política, cultura, entre outros. Conforme conversa estabelecida com Gaudência (11/06/2008), um dos estudos que Sebastiana realizou com a primeira Equipe do MEB-Goiás foi o de Teilhard de Chardin. E que Peixoto (entrevista, 08/08/2006), ao falar das leituras que realizavam no período, também se referiu dizendo: “[...] mais tarde, com a presença [...] importantíssima, [de] Tiana Bittencourt, que foi da equipe nacional da JUC, [lemos] Teilhard Chardin”.

no decorrer das visitas observarem e diagnosticarem a realidade de extrema pobreza e exploração em que viviam os trabalhadores rurais, o trabalho empreendido nas aulas veiculadas e o material didático utilizado se apresentava desvinculado, divorciado desta realidade, e a ela se superpunha com um conteúdo descontextualizado que não favorecia a uma real interferência e transformação no espaço-tempo em que estavam inseridos.

Um exemplo disso é que foram selecionados e distribuídos, nos primeiros tempos de funcionamento da Escola Radiofônica do Setergo e do MEB-Goiás, até 1963, como material didático de apoio ao trabalho do monitor e para a utilização dos alunos, a Radiocartilha e o 1º livro de leitura, denominado, Brasília. A Radiocartilha fazia parte do Sistema Radioeducativo Nacional (Sirena), era produzida⁹² e distribuída gratuitamente pelo MEC, já o livro Brasília foi comprado em São Paulo. Elaborada em 1960, a Radiocartilha iniciava com a apresentação de imagens e palavras descontextualizadas como “ave, ema, ipê, ôvo e uva” das quais se destacavam as vogais manuscritas para leitura e cópia, após cobrirem pontinhos com as mesmas, seguidas da expressão “A ave”, “A ema”, “O ovo” e “A uva” e as vogais maiúsculas e minúsculas em imprensa e cursiva também para serem copiadas. Era uma metodologia tradicional, a exemplo do trabalho no sistema oficial de ensino realizado com crianças, como expressam as palavras de Heli Menegale (1960, p. 02), Diretor Geral do Departamento Nacional de Educação: “O texto de que se fizeram as primeiras lições foi, assim, aproveitado de uma cartilha das classes de ensino tradicional”. Tratava-se de uma cartilha que trabalhava com o método da palavração (da palavra chave, destacava-se a primeira sílaba, seguida da família silábica e a composição de novas palavras que iniciavam com esta família, bem como de frases soltas, com o objetivo de fixar as famílias já estudadas), de acordo com a ordem alfabética, apresentando inicialmente palavras com as sílabas “simples” compostas por consoante e vogal e só depois eram trabalhadas as denominadas “dificuldades”, por exemplo: ce, ci; ge, gi; dígrafos, encontros consonantais próprios e impróprios. Ao final apareciam frases soltas, passando a idéia de constituição de textos, o que apenas na penúltima leitura efetivamente ocorreu, quando apareceu a escrita de uma carta. Mesmo direcionada à alfabetização de adultos, havia palavras e textos infantilizados. Vale destacar ainda a existência de imagens estilizadas, como para trabalhar a letra “x” da palavra xale, apareceu um peixe de xale xadrez, tomando uma xícara de chá.

⁹² Elaborada pelos professores João Ribas da Costa, Maria Braz e José Camarinha, como parte da Campanha de Adolescentes e Adultos, do Departamento Nacional de Educação do MEC.

Já o livro *Brasília*⁹³: *1º livro de leitura*, de Daisy Bréscia, era de literatura infantil, direcionado às crianças, e, apesar do nome reportar à capital do Brasil, situada em Goiás, não tocava na realidade vivida no Estado e tão pouco falava de Brasília. A “[...] autora denominou-a ‘Brasília’ por ter sido ultimada no ano em que foi inaugurada a nova capital do Brasil. É uma homenagem prestada ao maior acontecimento realizado no país” (SANTOS, 1962, p. 06). Esse livro utilizava-se de fábulas e casos (de Voltaire, Shakespeare, Daudet, Wilde, Antonio Botto, La Fontaine e outros), bem como poesias, com foco no “moral da história”, reforçando por meio das fábulas valores como: verdade, não querer ser “esperto”, mentira tem pernas curtas, ser inteligente, honestidade, sinceridade, ser patriota, reconhecer a bondade do outro, preguiça x trabalho, colocar-se no lugar do outro, ajuda mútua, não ser egoísta, não ser guloso, aceitar o mundo como Deus o fez, entre outros (BRÉSCIA, 1962). Ele trazia também, após cada texto, alguns exercícios de interpretação.

Eram materiais inadequados aos adultos e tão pouco à realidade goiana, conforme análise presente no Relatório - Documento do MEB-Goiás, e só aos poucos começaram a fazer uso dos dados da realidade dos trabalhadores rurais, cujo foco maior ocorreu a partir de 1963:

Apesar da pobreza do material didático usado (1º ciclo: Rádiorcartilha, 2º ciclo: Brasília – 1º livro de leitura), cartilhas e livros que não se adequavam à realidade vivida, houve um esforço da Equipe em fazer a complementação com dados reais colhidos dos monitores e alunos, que passaram a participar, assim, da elaboração das aulas e programas. Mesmo nas aulas de aritmética, eram utilizados os dados reais do momento. Todo o resultado obtido com as aulas, que eram elaboradas tentando um nível de atendimento a pessoas adultas de zona rural, não impediam o aparecimento das dificuldades que logo se fizeram notar, no decréscimo da freqüência: [...]

“ouve um pequeno decaimento em nossa escola, o motivo é o seguinte, uns alegam que é bastante longe para eles, outros que a escola esta atrasada. Oscavú Moreira – 12/05/63” (MEB-GOIÁS, 1967, p. 05).

Daí se compreender porque, apesar do esforço da Equipe Central, alguns alunos alegavam que a escola era atrasada, pois o livro de leitura utilizado tratava de forma infantilizada pessoas adultas, com uma longa história de vida, que viviam no meio rural, restringia os tipos de textos a literários, o que os levou a não ver sentido no material didático utilizado.

Mas a intenção dos sujeitos que construíram o MEB-Goiás de fazerem o processo de forma diferente possibilitou mudanças, uma das características de movimento e não de campanha: a liberdade de criar, a independência na organização, a

⁹³ Publicado pela Livraria Francisco Alves, em 1962, e aprovado pelo Departamento de Educação do Estado de São Paulo (Diário Oficial de 16 de fevereiro de 1961) e direcionado para o 1º ano primário.

autonomia, o respeito às pessoas e a clareza de que na construção do movimento “[...] não se trazia nada pronto na cabeça a não ser essas referências [JEC, JUC, ACB e de uma perspectiva que a salvação era social e coletiva] que nós sempre tivemos. O resto foi se formando” (BRANDÃO, M. A., 1986, p. 43). Foi vendo, identificando, analisando, julgando, decidindo, tomando providências sem se emaranhar com a burocracia, que construíram o movimento.

Foi com a implantação do MEB, especialmente a partir de 1962, que a Equipe Central do MEB-Goiás passou a ter uma fundamentação teórica contínua: o que perpassava desde os treinamentos; os encontros; os dias de estudos; as trocas com os outros sistemas estaduais, promovidos pela coordenação nacional; as cartas com orientações; os textos; os boletins informativos etc. Como ressalta Maria Isabel R. Jubé:

[...] aí entra então essa parte bem mais fortemente, a gente recebendo toda uma orientação, indo, havendo esse intercâmbio, o pessoal vinha pra cá também. Então era assim. Mas eu sei que o estudo era constante, estudava sim, desde que o MEB entrou, [...] a gente preparava também os monitores, tinha encontro com os monitores, além das orientações, de coisas por escrito, a gente fazia os encontros. Nós nos encontrávamos aqui onde é hoje o [...] Centro Pastoral [Dom Fernando]. Tinha ocasião de reunir [...] muitos monitores, a gente fazia os treinamentos (entrevista, 17/08/2006).

Esta formação fortaleceu a equipe e a fez crescer cada dia mais, “[...] sobretudo com essa mudança, com essa vinda dessas outras pessoas [com a ampliação da Equipe] que já tinham um passado político [...] inserido mais politicamente, mais fortemente”, como veremos à frente.

Nesse processo de construção do movimento em Goiás, adveio a descoberta que não apenas levavam conhecimentos ao povo, mas deles e com eles aprendiam saberes. O divisor de águas para a grande guinada, que mexeu com a cabeça dos membros das equipes do MEB foi o Encontro Nacional de Coordenadores de 1962, o qual contribuiu muito para auxiliar o MEB em âmbito nacional, e em especial o grupo goiano que dele participou, a tomar definições comuns diante das observações que vinham presenciando, das idéias que estavam sendo fermentadas, das ações de algumas pessoas das Equipes de cada Estado, diante da realidade do trabalhador rural. Mas, como bem lembrou Maria Alice Martins Brandão (1986) nos Cadernos do NOVA, mesmo antes desse Encontro, a mudança, ainda que lenta já vinha acontecendo:

[...] algumas pessoas começaram a introduzir, nas aulas, preocupações relativas à conscientização e à politização. Nas aulas de Educação Sanitária, por exemplo, houve uma inovação, não só nos conceitos de higiene, de como viver melhor, mas também em tudo que estava por trás disso. Por exemplo, perguntava-se “por que o povo é doente?” Foi aí que D. Fernando se

assustou. Era uma coisa totalmente nova e [...] teve grandes conflitos em torno disso (p. 79).

[...] o Encontro não realizou uma mudança repentina no MEB. Tudo aquilo já vinha sendo preparado dentro de nós. Já vinha amadurecendo, mas não tinha definição. Lá foi que se deu uma definição de perspectiva. Nesse sentido foi um momento decisivo (p. 97).

Ao falarem de como vinha ocorrendo a transformação no MEB-Goiás, surgiu nas entrevistas realizadas, o destaque de uma pessoa importantíssima nesse processo, desde o início do Setergo, pelo seu posicionamento mais político, a Aparecida, “[...] uma estudante de Direito, uma menina muito viva, muito inteligente e politicamente muito [...] consciente na época, inclusive era batalhadora nesse sentido” (Isa, entrevista/17/08/2006), e mexia muito com o grupo, mas às vezes era mal compreendida pelo seu posicionamento, o qual já refletia os avanços que a JUC e o movimento estudantil vivia: “[...] ela ajudava muito também nos scripts, ela riscava: ‘isso aqui não pode por isso’” (Isa, entrevista, 17/08/2006).

Segundo Maria Alice, em entrevista concedida a Peixoto Filho (2003, p. 54) foi durante uma das aulas veiculadas por Aparecida em 1962, quando fazia a aula de Educação Cívica, que surgiu o primeiro problema: ao vincular a educação cívica aos direitos humanos fundamentais, dentro do processo de desenvolvimento e das lutas pela transformação social, buscou realizar um trabalho de conscientização dos direitos do homem, explicitando a situação de dominação das classes populares, em especial dos trabalhadores rurais. Esta explicitação entrou em conflito com as idéias defendidas pela Igreja e com os latifundiários, num Estado agropecuário como o de Goiás, em que uma das lutas presentes nas reformas de base era a reforma agrária. A defesa do direito dos camponeses em relação à terra não agradou aos proprietários, que se sentiram ameaçados pelas emissões da Escola Radiofônica.

Esta forma de agir no MEB-Goiás refletia a passagem de uma perspectiva de trabalho inicialmente ingênua que, entre outros aspectos, por influência das diversas questões em debate no período, provocavam inúmeros questionamentos e angústias na Equipe; devido à aprendizagem dos membros da Equipe Central advinda da relação com o povo, ao longo dos dois anos de ação do MEB, em especial com os trabalhadores rurais que viviam em condições precárias; pelos vínculos de alguns membros da equipe que pertenciam a movimentos estudantis e/ou religiosos como a UNE/CPC e JUC; pelas reflexões e angústias sentidas, possibilitou acumular uma experiência que apontava não se poder continuar naquela direção, fazendo-se necessário (re)direcionar para um novo caminho, o de uma ação consciente, política e crítica. E esse processo de mudança de

olhar teve ressonância no 1º Encontro Nacional de Coordenadores, espaço em que, as necessidades que estavam sendo vividas e transmitidas pelo povo aos representantes do MEB, que tanto angustiavam e questionavam a equipe, encontrou respostas.

3.2-1962: 1º Encontro Nacional de Coordenadores do MEB

Segundo Maria Alice M. Brandão (1986) o 1º Encontro Nacional de Coordenadores do MEB, representou o ponto de chegada da equipe, em função do amadurecimento no processo anteriormente vivido, ao mesmo tempo em que se configurou no ponto de partida, ao possibilitar explicitar sistematicamente as questões e angústias vivenciadas no MEB, definir e apontar novos caminhos. Para Osmar Fávero (entrevista, 25/05/2006): “Há um divisor de águas muito importante que é o Encontro de Coordenadores, em Olinda, 1962. [...] foi a virada do MEB [...] foi a partir daí que essa preocupação de estudo ficou muito forte”.

O Encontro foi realizado em regime de internato, com participação de dois membros de cada equipe estadual e a Equipe Técnica Nacional, de forma que permitisse, a partir do levantamento da realidade vivenciada em cada estado e das trocas de experiências, estudar, refletir e analisar criticamente os objetivos, meios e técnicas utilizadas pelo MEB, abrir novos horizontes para estudos e aprofundamentos. Para garantir a concretização dos objetivos do Encontro a Equipe Técnica Nacional do MEB, enviou aos Coordenadores de cada Estado duas circulares: a primeira (08/10/1962) norteava desde a ação preparatória, o “temário” do Encontro e instruções gerais com observações sobre o caráter do Encontro, trazendo como anexo o Documento I – Sugestões para levantamento da realidade; e na segunda circular (08/11/1962), constava o horário básico, a distribuição dos temas no decorrer dos dias, o método de trabalho que seria utilizado, as comissões de trabalho que diariamente se reuniriam por uma hora para estudar sobre um dos temas – cartilha, sindicalismo, cooperativismo e caravanas de cultura, que serão abordados em outro momento – e ao final do encontro colocar suas conclusões na assembléia final, e a bibliografia previamente enviada para estudo pelas equipes estaduais. Posteriormente foram enviados também os esquemas dos estudos.

Fazia parte da bibliografia enviada para os estudos preparatórios ao Encontro: o livro *Personalismo* de Emmanuel Mounier; a *Revista Síntese* – nº 14, da PUC; as Encíclicas Papais *Rerum Novarum*, *Quadragesimo Anno* e *Mater e Magistra*; o livro *Introdução Crítica ao Marxismo* de Emile Baas; *Formação Econômica do Brasil* de Celso Furtado; *Uma experiência na Reforma da Empresa*, de Unilabor; o *Manifesto*

por uma *Civilização Solidária*, de Lebrez; os *Boletins da Ação Católica Brasileira*, de 1 a 5; os Documentos e Estudos do Secretariado Nacional de Educação e Cultura da CNBB; o Plano de Emergência para a Igreja do Brasil e coleções completas das edições do SAR, do Ministério da Agricultura (MEB, 08/11/1962b). Logo no início do Encontro foi aplicado um teste para avaliação das idéias e concepções dos/as representantes das equipes de cada Estado, para que, de posse dos dados obtidos, os responsáveis pela discussão das temáticas, ao longo do Encontro, pudessem utilizar-se deles para articular às reflexões que seriam engendradas. Nesse Encontro o MEB-Goiás foi representado por Maria Alice Martins e Gaudência Portela Leal.

No anexo à primeira “Circular – Encontro de Coordenadores do MEB” (1962) foi enviado um roteiro contendo “Sugestões para o Levantamento da realidade de cada Estado” envolvendo os aspectos geográficos, demográficos, políticos, econômicos, cultural-educacional e religioso. Os dados levantados a respeito da realidade de cada Estado foram utilizados tanto nas discussões nos círculos de estudos e assembléias, quanto nas comissões em que os/as representantes participaram.

A metodologia utilizada no Encontro recorreu a um esquema de trabalho que não contava com palestrantes ou conferencistas, mas com pessoas responsáveis pelos temas, os quais tinham em torno de 15 minutos para apresentarem o assunto, e, a partir de um roteiro de exposição por escrito com informações sobre o tema e questionamentos problematizando o assunto de forma a: conduzir os participantes a avaliar como se posicionavam diante dos aspectos levantados articulados à realidade local e nacional em que se inseriam; buscar uma posição crítica e comprometimento dos participantes com uma perspectiva de transformação social ao lado das classes populares. Após a exposição havia os estudos individuais, os círculos de estudos e discussões em pequenos grupos, e as plenárias. Conforme as palavras de Osmar Fávero:

[...] um encontro numa linha de estudos muito bem feita, assim: visão de realidade nacional num dia; visão de cultura e ideologia, noutro, feita pelo Pe. Vaz [na verdade, por Luis Alberto Gómez de Souza, trazendo as idéias de Pe. Vaz], e depois uma forma de atuação para transformação da realidade, mas numa dimensão de transformação política explícita; à tarde fazendo um grande debate em que cada grupo tinha um relator: relatando as dúvidas, as concordâncias e as dúvidas sobre o texto. No final, o cara que tinha feito o texto fazia uma exposição complementando, respondendo as dúvidas, reforçando. Aí vinha o texto escrito, em seguida (entrevista, 25/05/2006).

Diante das discussões e definições a partir dos temas realidade, conceito de cultura e ideologia do Pe. Vaz passou-se ao trabalho de *Conceituação do MEB diante desta realidade histórica*, uma revisão crítica dos objetivos, métodos e técnicas

utilizadas pelo MEB, o que contou com um tempo maior, dois dias e meio, seguindo-se com o planejamento das ações comuns, que seriam desenvolvidas tanto pelo MEB em âmbito nacional. Foi também utilizado como material de estudo, reflexão e análise crítica pelos participantes do Encontro, um folheto (1962), transcrito do disco “O Povo Canta”, do CPC da UNE. O folheto inicialmente informava que:

O povo canta desloca o sentido comum da música, dos problemas puramente individuais para um âmbito geral: o compositor se faz de intérprete esclarecido dos sentimentos populares, induzindo-o a perceber as causas de muitas das dificuldades com que se debate.

[...] Partindo de uma intenção deliberada, as composições de “O povo canta” abordam fatos reais, problemas ligados à vida cotidiana, à luta de todos os dias. E nisso cumpre-se também uma função permanente de toda arte, que é a de dar expressão aos aspectos aparentemente desprezíveis do cotidiano.

[...] “O povo canta” pretende [...] que êle (o povo por meio das canções) de fato reflita na dimensão real de sua vida. E aprenda, cantando, a conhecê-la melhor” (p. 01).

Uma das músicas transcritas no folheto foi *O subdesenvolvido*, com letra de Francisco de Assis e música de Carlos Lyra, a qual demonstrava a história do Brasil, a realidade do povo, o processo de subdesenvolvimento do país e a dependência econômica/exploração imperialista dos países desenvolvidos. Também foram transcritas as músicas: *Grileiro vem, pedra vai*, com letra e música de Raphael de Carvalho, que demonstra a realidade do trabalhador, sem casa para morar, cuja posse é tomada pelo grileiro e convida, por meio da estrofe final: “Ao grileiro nós vamos resistir/ Todo o povo daqui vai descer/ E uma ordem geral vai partir/ Que é botar o grileiro prá correr” (CPC/UNE, 1962, p. 05); *Zé da Silva é um homem livre*, com música de Gení Marcondes e letra de Augusto Boal, que retrata a vida do trabalhador “livre” – e desde a primeira estrofe nos fala: “Passo a vida trabalhando/ Dando duro no batente/ A correr de vez em quando/ Isso é vida minha gente/ Ser livre é passar fome/ Não basta ser livre não. [...]” (CPC/UNE, 1962, p. 05, p. 06), quando pede aumento é mandado embora, sem dinheiro é preso, se está livre é explorado, passa fome, e não tem efetiva liberdade de direitos (inclusive os essenciais à vida); *João da Silva ou O falso nacionalista*, de Billy Blanco; e *Canção do trilhãozinho*, de Carlos Lyra e Francisco de Assis.

Músicas que, entrecruzando com os dados diagnosticados nos Estados, possibilitavam a reflexão sobre a realidade brasileira, subdesenvolvimento e exploração capitalista; dependência/dívida externa; a cópia de modelos culturais contrastando com a dura realidade do povo brasileiro nas lutas cotidianas por: trabalho, alimentação, moradia, liberdade, vida digna etc.; e representavam um entrelaçamento com o que já

vinha sendo feito pelo CPC da UNE, bem como, seriam instrumento de análise nas formações dos monitores, como ocorreu em Goiás.

Para demonstrar as influências teóricas advindas desse Encontro para a redefinição do referencial e da prática do MEB, e nele, mais especificamente do MEB-Goiás, faremos uma síntese dos roteiros de exposição dos temas de fundamentação do Encontro e das ponderações finais, que resultaram em textos escritos, a que tivemos acesso. Foram realizados estudos sobre o tema *realidade brasileira*, sob a condução de Luiz Eduardo Wanderley. Segundo Osmar Fávero, como Marina Bandeira, equivocadamente pensava que ele era a pessoa da AP no MEB, ela convidou para “[...] fazer os dois dias de estudos mais sérios, [...] o Luiz Eduardo Wanderley, que era [...] um dos fundadores da AP e Luiz Alberto Gomez de Souza, um dos ideólogos da AP, junto com o Betinho” (entrevista, 25/05/2006). Portanto, na tentativa de desvencilhar-se das orientações da AP, Marina trouxe para o Encontro de Coordenadores do MEB, por meio de Luiz Eduardo⁹⁴ as reflexões teóricas que JUC e AP vinham realizando.

O roteiro de exposição por ele elaborado seguiu o mesmo esquema de análise do Documento Base da AP, partindo da *Realidade internacional* (questionando sobre a existência ou não de uma terceira força sócio-político-econômica e ideológica; libertação dos povos colonizados, entre eles Angola; guerra-fria; revolução francesa, revolução russa e chinesa; a promoção da mulher); *Realidade da América Latina* com os problemas do subdesenvolvimento, questionando a ajuda dos EUA à América do Norte e Latina, especialmente por meio da Aliança para o Progresso em confronto com o apoio concreto da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas junto a Cuba e a outros países subdesenvolvidos; buscando realizar uma análise histórico-crítica da *Realidade brasileira*, por meio do referencial dialético: que perpassou a estrutura de poder da sociedade capitalista, com seus grupos ou classes sociais, cujo pólo dominante – a burguesia latifundiária, comercial, industrial, bancária, financeira e internacional –, devido à posse dos meios de produção e do capital, mantém o controle do poder, manipula o mercado e os salários, exercendo o controle sobre a classe dominada (operários, camponeses, classe média proletarizada, inclusive os estudantes) mantida na periferia do poder. Também abordou sobre o compromisso da Igreja com a civilização ocidental e cristã e a tentativa de renovação provocada pelo Concílio Ecumênico.

⁹⁴ Luiz Eduardo W. Wanderley pertencia a grupos da esquerda católica do Brasil (JUC, AP), atuava político-ideologicamente junto às classes populares e viria coordenar o Setor de Sindicalismo Rural do MEB.

O texto citou ainda alguns instrumentos de que se servem os dominantes para manter seu domínio, quais sejam: o Estado com seus três poderes e as fórmulas jurídicas de apoio à classe dominante; “o poder político entrelaçado ao poder econômico” (WANDERLEY, 1962, p. 05) com respaldo do poder militar, de acordo com os interesses da burguesia; o controle da opinião pública, através dos meios de comunicação, a serviço dos grupos econômicos dominantes.

Ao proporcionar uma reflexão das questões que tanto angustiavam os participantes do MEB, em função das necessidades e da realidade vivida pelo povo brasileiro, Luiz Eduardo Wanderley, conseguiu explicitar estas questões fazendo uma articulação com a realidade brasileira, com a análise da realidade internacional, da América Latina e suas implicações no Brasil, abordando o problema do subdesenvolvimento, bem como uma visão crítica da realidade nacional nos seus aspectos fundamentais e sendo dali retiradas algumas conclusões.

No roteiro de exposição apresentado por Luiz Eduardo, havia também um glossário dos principais grupos/organismos de direita que se destacavam no país e em âmbito internacional, com uma sinopse crítica sobre suas funções e formas de atuação, situando os participantes do Encontro dos instrumentos que a classe dominante utiliza para se impor sobre os dominados. Foram identificadas também novas forças/grupos de esquerda – no meio rural, operário e estudantil – que vinham proporcionando a reflexão e a conscientização dos oprimidos. Destacou-se ainda que no confronto entre os dois pólos, dominante e dominado, os dominadores têm recorrido, cada vez mais, a instrumentos de dominação e para extensão do neo-capitalismo, com a substituição da mão de obra humana por tração animal e maquinários passando:

[...] a utilizar os recursos financeiros, técnicos e ideológicos, para levar o povo brasileiro à aceitação do neo-capitalismo. Começa-se a aceitar medidas “renovadoras”, para “humanizar” o trabalho, e o Estado passará a lançar leis paliativas que anestesiarão a luta dos trabalhadores e fugirão do cerne dos problemas reais (WANDERLEY, 1962, p. 6-7).

Ao final do roteiro de exposição do primeiro tema do Encontro, as/os coordenadoras/es estaduais foram provocadas/os pela questão: a linha de atuação do MEB “[...] será de acomodação do homem rural, ou de levá-lo a tomar consciência de que é urgente uma transformação global da sociedade?” (WANDERLEY, 1962, p. 07).

Nas considerações finais, entre outros aspectos, observou-se que os componentes do MEB não possuíam um conhecimento suficiente sobre a realidade internacional, tema que não lhes despertara ainda uma preocupação em estudar, e

justificavam tal fato diante da falta de bibliografia e noticiários confiáveis sobre o assunto. A maioria dos presentes no Encontro optou pela possibilidade e necessidade de “conscientização das massas, o acesso do povo ao poder e a necessária formação de quadros” (WANDERLEY, 1962a, p. 03) para a missão revolucionária, salientando: a importância da elaboração de uma ideologia coerente, a assunção de tal tarefa pelos intelectuais cristãos, a necessidade de diálogo e realização de trabalhos conjuntos com outros movimentos que atuavam em prol da transformação da realidade social (AP, etc), pois o “MEB deve ser um movimento de vanguarda para desenvolver um processo acelerado de mudança. Ele constitui um movimento cujo compromisso deve ser essencialmente com o povo” (WANDERLEY, 1962a, p. 08), e para que não se constituísse em um paliativo, deveria ser revista sua orientação. Segundo Fávero (2006):

[...] sabe-se, por depoimentos, que pelo menos nos pequenos grupos as discussões foram muito além do registrado nos relatórios, o que permite inferir que certamente se chegou nesse encontro, a uma fértil problematização do MEB ante a realidade estudada, em termos político-ideológicos (p. 73).

Juntamente com as opções tomadas diante do primeiro tema, muitas preocupações se apresentaram: os quadros do MEB, em sua maioria, sendo pequeno-burguês não atuariam com “[...] falsa prudência em determinadas ocasiões [...], compromissos pessoais com a burguesia, um risco de ter levado aspirações burguesas ao povo, etc.” (WANDERLEY, 1962a, p. 08); dependência de alguns elementos do MEB em relação ao clero; era preciso ter coragem para optar, superar as resistências (internas e externas) e aceitar os riscos e todas as conseqüências advindas desta opção pela transformação, incluindo-se entre os riscos a oposição e reação da classe dominante e até de parte da hierarquia da Igreja. Apesar do foco nas discussões serem sobre pólo dominante e dominado, os membros do MEB, embora afirmassem que não se devia pactuar com as injustiças e optassem por estar ao lado do povo, não defendiam a luta de classes, preocupando-se em fazer um trabalho de esclarecimento com os dominantes.

Na tarde do segundo e todo o terceiro dia do Encontro, a coordenação do trabalho ficou com Luiz Alberto Gómez de Souza, também da JUC e da AP, que trabalhou o que foi denominado na distribuição dos temas de “*fundamentos básicos*”, cujo título foi “A Educação na perspectiva da Consciência Histórica do Brasil de Hoje” (MEB, [1962], p. 01), que, na visão de Osmar Fávero: “[...] levou todo o Pe. Vaz para dentro do MEB” (entrevista, 25/05/2006). Os fundamentos básicos abordavam:

1) A noção de consciência histórica. Análise nas diversas épocas. 2) Valores permanentes e sua aplicação no tempo e no espaço, para uma visão cristã de

Homem e do Mundo: Trabalho, educação, bem comum, etc. 3) Consciência crítica da realidade e linhas de ação. Perspectivas atuais que se abrem para a realidade brasileira (MEB, 08/10/1962, p. 01).

Fundamentado em Pe. Vaz, o roteiro de exposição de Luiz Alberto⁹⁵, perpassou as discussões vivenciadas na JUC e AP sobre: *o homem no mundo e a tomada de consciência do eu*, em que, pelo processo de distanciamento e análise da realidade, na luta dos homens com os outros homens e mediado pelo mundo, estes podem tomar consciência da relação que estabelecem e se reconhecerem entre si, se identificarem no mundo, conhecê-lo, compreendê-lo e transformá-lo para sua realização humana – humanizando o mundo e reconhecendo o outro, o homem humaniza a si mesmo; *o homem, o mundo e o trabalho* como forma de atuação do homem no mundo, humanizando-o, fazendo a história: a relação homem-natureza, pelo trabalho, condiciona dialeticamente a relação homem-sociedade, mas nessa luta com o objeto, ocorre o encontro dos sujeitos (que deve afirmar o estabelecimento de vínculos sociais, a solidariedade, o amor...), a comunicação da pluralidade de consciências, a transformação do mundo.

Também abordou a *luta dos homens entre si, que pode resultar em dominação ou reconciliação*⁹⁶, dominação de homens sobre outros homens como ocorre na sociedade capitalista, ou o reconhecimento mútuo entre os homens; a *consciência histórica da dominação*, demanda a compreensão das condições concretas em que os homens se encontram, numa determinada época, e exige do cristão a assunção de uma tarefa revolucionária, a luta contra as estruturas dominantes, o que perpassa, necessariamente, pela aproximação, diálogo e ação coletiva com os dominados, para a transformação da realidade social em que se encontram inseridos.

Tratou da *cultura*, vista como bem produzido pelos homens nas relações que estabelecem entre si e no encontro com o mundo; da valorização da *cultura popular*, assumida como elemento de luta e libertação do povo oprimido, na transformação das estruturas sociais; por meio de uma *educação*, que atenda aos anseios do povo, partindo de suas necessidades e interesses de libertação, que possibilite aos oprimidos situarem-se individual e coletivamente sócio-historicamente no seu tempo, de forma a possibilitar

⁹⁵ Para a análise e escrita deste item utilizamo-nos do texto publicado por Osmar Fávero (2006), as cartas Circulares do MEB, entrevistas, a publicação do MOVA e o documento mimeografado intitulado *Síntese do Documento Base* (da AP), que Fávero (2006, p. 76), em nota de rodapé, afirma ser o roteiro de exposição produzido para o I Encontro Nacional de Coordenadores do MEB, sem o item II do Encontro, intitulado “O Homem e o mundo na Revelação cristã”, e que foi editado e divulgado, posteriormente, por algum grupo ou em alguma reunião da AP, sem nenhuma indicação de autor, local ou data.

⁹⁶ Termo utilizado por Pe. Vaz, conforme vimos no capítulo I, ao falar da JUC.

a sua própria transformação radical, bem como da realidade social local e mais ampla em que se encontra inserido; uma *educação popular* orientada no sentido de promover a (auto)conscientização dos trabalhadores rurais e urbanos rumo a uma ação revolucionária e criadora por uma sociedade mais justa; a *educação do povo*, vista como um elemento de (auto)conscientização que possibilita acelerar o processo de transformação social para superar a dominação.

E finalmente abordava sobre o *mundo e o homem na Revelação cristã*, cuja reflexão apontou para a negação da confessionalidade do MEB, afirmando que “[...] a ideologia que viesse a reunir os fundamentos do trabalho de educação popular não poderia ser formulada a partir apenas dos elementos da Revelação; [...] deveria ser fruto de uma ação pluralista” (FÁVERO, 2006, p. 75).

As discussões a partir do quadro teórico apresentado neste roteiro de exposição retomaram a visão da realidade brasileira, articulando-a ao estudo sobre alienação do homem brasileiro no trabalho, na cultura e educação, levando ao processo radical de transformação da realidade, considerando a consciência histórica atual:

[...] processo de socialização crescente; passagem da sociedade do capital para uma sociedade do trabalho; presença da história como dimensão fundamental da realidade; possibilidade da ciência e da técnica darem ao homem maior domínio sobre a natureza, eliminando gradualmente, as tarefas mais penosas; existência de problemas na escala planetária e início do tempo interplanetário [...], a libertação dos povos colonizados, a eliminação do subdesenvolvimento e a ascensão das classes populares (Fávero, 2006, p. 76).

Tanto no roteiro de estudo (SOUZA, 1962, p. 12-13), quanto no texto que complementa o segundo tema do Encontro, intitulado “A educação na perspectiva da conscientização histórica do Brasil de hoje: colocações finais” (SOUZA, 1962a – Anexo p. 1-3), apareceram “três problemas abertos à ação”, que se configuraram nas linhas de força das conclusões finais do 1º Encontro Nacional de Coordenadores do MEB, resgatadas por Fávero (2006, p. 76-77):

1º Uma pedagogia revolucionária, que preparasse líderes para o trabalho de transformação radical. Os líderes existiam, afirmava-se; era necessário despertá-los e formá-los. De acordo com o método da Ação Católica, essa formação deveria ser feita na ação, “no choque inevitável com as estruturas”. Não bastaria “abrir perspectivas de esperança”; era necessário concretizá-las em engajamentos positivos”. [...]

2º O processo revolucionário propriamente dito, ou seja, a necessidade de preparar e preparar-se para o indispensável momento de crise, de ruptura. Partindo-se de que a realidade brasileira exigia uma “revolução”, alertava-se para que a adesão concreta a essa idéia – opção que se colocava para cada um – deveria ser precedida de uma “reflexão serena dos fatos”. E considerava-se a possibilidade de “frente única” com outras forças de esquerda – não cristãs, e “mesmo marxistas”. [...]

3º A construção do mundo em socialização⁹⁷, que exigiria um momento centralizador. Para que não fosse “uma ditadura de um partido único”, seria necessário preparar quadros, fazer um grande trabalho de politização do povo e não se omitir por falsa prudência.

No quarto dia do Encontro e na manhã seguinte, o tema foi “Conscientização”, sob a coordenação de Luis Sávio de Almeida, que fez a introdução e a parte geral, abordando: “1. Significado amplo de politização: noções básicas. 1.1 – Tipos de politização. Métodos. Instrumentos e meios. 1.2- Aplicações” (MEB, 08/10/1962, p. 01); e aplicou um *Questionário de pesquisa sobre ideologia*. Em entrevista, Osmar Fávero (25/05/2006), do MEB-Nacional, nos informou que:

O terceiro [... tema] já foi um pouco mais confuso, [...] a história de politização e conscientização [...]. Houve problema, houve gente mais conservadora que estava lá que saiu e foi se queixar para o D. Hélder, que o MEB estava entrando na linha marxista. Mas tudo a gente segurou.

Para abordar o tema, o roteiro de estudo apresentava nas páginas iniciais (1 a 9) noções básicas que já haviam sido enfocadas pelos estudos e debates anteriores, e em função disso, segundo Fávero (2006), no Encontro, foi lido e discutido apenas a parte referente ao processo de politização (p. 10-16). Nesse texto, assim como em outros utilizados nos primeiros anos do MEB, o termo conscientização e politização⁹⁸ foram tomados como sinônimos; posteriormente, “[...] *politização* passou a designar propriamente o processo de organização de grupos – como se fosse a ‘face prática’ da *conscientização*, se esta pudesse designar apenas a ‘face prática’ do mesmo processo” (FÁVERO, 2006, p. 77-78). Para Luis Sávio de Almeida (1962, p. 10), no roteiro de estudo, politização, “[...] em última análise será um processo educativo destinado a formar a consciência crítica da realidade, [...] que] levará o homem ao engajamento para a transformação radical da realidade”.

No texto, Almeida (1962) apontou que o caminho para desenvolver o processo de politização passava pela formação da consciência crítica do povo, e apresentou alguns pontos básicos nesse processo: proporcionar a formação de uma liderança (um grupo de pressão), composta não só de intelectuais, mas de camponeses e

⁹⁷ Termo utilizado no roteiro de exposição, p. 12, como mundo socialista; e reescrito no documento final, incorporando as discussões do Encontro e a forma utilizada na Encíclica Mater et Magistra.

⁹⁸ É importante destacar que no período de 15 a 18 de novembro de 1962, havia sido apresentado por Luis Eduardo W. Wanderley, no decorrer dos Dias de Estudo da ACB, um roteiro com sugestões para estudo sobre Conscientização ou Politização, que trazia a definição do tema, noções básicas sobre engajamento; cultura; ideologia; processo histórico; cristianismo; as fases de trânsito da consciência; realidade brasileira; tipos, métodos e meios de politização; e sugestões para um projeto de politização direta e indireta, a que os participantes da AC tiveram acesso, entre eles, Aparecida Siqueira, integrante que já participava do MEB-Goiás, e Alda, Eurípedes, Elizabeth Hermano que viriam a integrá-lo.

operários; partir da valorização da cultura, dos elementos do folclore do povo; ter uma mensagem que orientasse a conscientização, com valores coerentes; ter a clareza que estes valores não são apenas os do cristianismo, mas que compõe uma ideologia que promova a humanização; manter-se em permanente diálogo com o povo, apresentando os pontos de vista principais para que possa decidir por onde quer trilhar.

Para a concretização do trabalho foram destacados alguns instrumentos e sistemas de politização, tais como: constituir uma equipe com membros efetivos e colaboradores, tendo uma linha de estudos permanente, que favoreça aprofundar os conhecimentos e direcionar o trabalho; realizar o estudo da realidade estadual, com vistas a escolha de uma área piloto (próxima, acessível, com condições materiais e sociais, etc.); estabelecer contato com os líderes locais explicando o processo de forma a produzir um movimento de (co-)responsabilidade; realizar cursos de formação de líderes, na perspectiva da politização; estruturar o Comitê de Ação Política, responsável pela coordenação do trabalho na área; delimitar nas áreas os setores de responsabilidade de cada pessoa; realizar um “inquérito” na área, para conhecer a realidade e o nível de mentalidade da localidade; a partir deste diagnóstico, levantando as dificuldades da região, passa-se ao processo educativo (aulas) buscando a conscientização e a transformação da realidade, e envolvendo pessoas da própria comunidade. As aulas deveriam ser movimentadas, participativas do começo ao fim, dialógicas, utilizarem-se do folclore (cultura do povo) na educação popular, envolverem uma diversidade de recursos, entre eles foram destacados: a utilização do teatro (de pessoas e de fantoche), publicações (jornais, boletins, formando bibliotecas), imprensa falada (ex. informativo rural), instituição de clubes de debates a partir de temas levantados na realidade, caravanas, etc. E, paralelo às escolas radiofônicas, seria fundamental a instalação de núcleos de politização, coordenados pelo rádio, envolvendo monitores e a comunidade.

As conclusões da plenária, incorporadas nas colocações finais sobre o tema, apontaram, entre outros aspectos, para: 1) O entendimento de conscientização como “[...] um processo educativo destinado a formar no homem a consciência histórica, a partir de uma consciência crítica da realidade” (ALMEIDA, 1962a, p. 01), um processo dinâmico, que proporcionasse levar o homem a engajamentos, com vistas à transformação radical da realidade sócio-político-econômica; 2) A conscientização deve levar uma mensagem, não confessional – pois se dirige a todos os homens –, informada por valores universais, valores coerentes, explícitos pela consciência histórica atual, formulando uma ideologia, a qual não deve ser imposta, mas descoberta em conjunto,

por meio do diálogo, com o grupo que se conscientiza; 3) “Podemos aproveitar valores de outras ideologias, mesmo de uma ideologia marxista, pelo simples fato de nelas encontrarmos valores universais” (ALMEIDA, 1962a, p. 01). Valores estes que poderiam e deveriam ser melhor explicitados.

Contraditoriamente, ao mesmo tempo em que se assumia no MEB uma postura não-diretivistica que impusesse valores, se apontava a necessidade de formulação ideológica: “[...] entendida como ‘um conjunto sistematizado de valores, que surja como expressão histórica de um grupo situado no tempo e no espaço, envolvendo uma compreensão do homem, uma visão de universo e um sentido da história’” (FÁVERO, 2006, p. 78). Uma ideologia que não seria formulada apenas pelo MEB, nem só pela Igreja, mas fruto do “[...] esforço de todos os homens na construção de uma nova sociedade mais humana, na qual os princípios fundamentais do Cristianismo fossem concretizados e a mensagem evangélica fosse vivida” (FÁVERO, 2006, p. 78), envolvendo nesse processo vários grupos, conforme o espírito do Concílio Ecumênico preconizava. Tratava-se, pois de uma visão cristã da história, ainda que idealista, que buscava melhores possibilidades de convivência entre os homens, numa perspectiva do projeto socialista, para os grupos mais radicais; de um “mundo em socialização”, para os grupos cristãos menos radicais, ou apenas “não-capitalista” para outros. Mas de qualquer forma um grupo que buscava, por meio do MEB ou outros movimentos sociais e educativos da época, lutar pelo processo de conscientização e politização do povo, com vistas a uma sociedade mais humana e mais digna.

Nas palavras de Maria Alice (entrevista, 12/06/2006), o Encontro proporcionou uma reflexão que levou à transformação do movimento a partir de 1962:

Quando a gente foi pro encontro de coordenadores em Recife, em Olinda [...], toda aquela coisa que tinha germinado [na JUC] explodiu dentro [...] desse encontro do MEB. Foi assim o “bum”, foi um estouro, porque aí foram Pe. Vaz, Raul Landim, Luiz Eduardo Wanderley, [...] toda essa turma teórica e começaram a encher a cabeça da gente. Eu lembro que a gente quase enlouqueceu, porque de repente a gente viu que tudo aquilo que a gente estava fazendo era um paliativo, era uma coisa muito boa é verdade, muito legal, que tinha que ser feito, mas que era um paliativo, que não era o caminho, que a coisa era muito mais ampla, que a gente tinha que partir de um estudo profundo de realidade brasileira, das causas de tudo que estava acontecendo, atuar sobre a cabeça do povo... Aí foi que surgiu a palavra conscientização, que durante todo tempo foi a palavra mais importante do trabalho do Movimento de Educação de Base, conscientização, foi a palavra que explodiu [...] que surgiu aí nesse encontro, com toda força e que foi o que, por assim dizer, que iluminou todo nosso trabalho até o fim.

O tema “Conceituação do MEB diante desta realidade histórica” foi coordenado por Vera Jaccoud, que assumiu a discussão do programa: “1. Os objetivos a

atingir. 2. Revisão crítica: dos objetivos, dos métodos, das técnicas usadas” (MEB, 08/10/1962, p. 01), quando levantaram “[...] como começara o trabalho no MEB, como estava e como tinha que ser” (FÁVERO, entrevista, 25/05/2006). Os dois últimos dias foram destinados ao tema “Planejamento”, que trabalhou sobre: “1. O que é planejamento e como se faz. 2. Esboço de um plano comum. 3. Assuntos especiais: cartilha, sindicalismo e cooperativismo” (MEB, 08/10/1962, p. 02); bem como contou com a plenária em que foram apresentadas as conclusões e o relatório do encontro.

Diante do referencial teórico trabalhado na primeira parte do Encontro, organizado de forma a proporcionar que os participantes pudessem vivenciar o método da Ação Católica – o ver a realidade (1º tema), o julgar (2º e parte do 3º tema), e o agir (última parte do 2º tema e toda a segunda parte do Encontro de revisão crítica dos objetivos, métodos e técnicas utilizadas, bem como o planejamento das novas ações do MEB) – houve a assunção do processo de conscientização como o objetivo principal do MEB, orientando uma redefinição do Movimento, conforme podemos ver a seguir:

Considerando as dimensões totais do homem e utilizando todos os processos autênticos de conscientização, contribuir, de modo decisivo, para o desenvolvimento integral do povo brasileiro, numa perspectiva de autopromoção, que leve a uma transformação decisiva de mentalidades e estruturas (MEB, 1962c, p. 01).

Além disso, para atingir este objetivo geral, o MEB redefiniu seus objetivos particulares, que passariam pelo trabalho de Educação de Base, agora tido como:

1º- Alfabetização e iniciação em conhecimentos que se traduzam no comportamento prático de cada homem e da comunidade, no que se refere: à saúde e à alimentação (higiene); ao modo de viver (habitação, família, comunidade); às relações com os semelhantes (associativismo); ao trabalho (informação profissional); ao crescimento espiritual.

2º - Conscientização do povo, levando-o a: descobrir o valor próprio de cada homem; despertar para os seus próprios problemas e provocar uma mudança de situação; buscar soluções, caminhando por seus próprios pés; assumir responsabilidades no soerguimento de suas comunidades.

3º- Animação dos grupos de representação, promoção e pressão.

4º- Valorização da cultura popular, pesquisando, aproveitando e divulgando as riquezas culturais próprias do povo (MEB, 1962c, p. 01).

O próprio conceito de Educação de Base foi redefinido como:

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 libertação, integrados em uma autêntica cultura popular, que leve a uma ação transformadora. Concomitantemente propiciar todos os elementos necessários para capacitar cada homem a participar do desenvolvimento integral e suas comunidades e de todo o povo brasileiro (MEB, 1962c, p. 01).

Na visão de Alda (entrevista, 20/09/2006), que veio compor a Equipe Central do MEB-Goiás no início de 1963, e logo teve acesso e estudou com a Equipe os textos advindos do 1º Encontro de Coordenadores:

[...] nesse encontro de coordenadores em Recife [...] há uma revirada imensa nessa idéia do que é o básico no MEB. O básico então não é mais conhecimentos do ensino básico, mas a educação que parte do fundamental, daquilo que é primeiro, daquilo que é radical, em termos de vida humana, de consciência crítica, de consciência de pessoas que atuam em determinada sociedade. Então o básico está ligado aos conceitos de consciência crítica, de valores culturais e das relações sociais. E o MEB vai dar uma grande virada. A politização que se propõe é utilizada como sinônimo de conscientização. Luís Eduardo Wanderley faz uma palestra nesse encontro, a partir de um texto, em que indaga “Conscientização ou politização?”, que abriu debates sobre análise das estruturas, leitura crítica da realidade e mobilização em trabalhos de promoção humana, sindicalismo, grupos de pressão pra alteração da estrutura desumana, defesa de direitos dos lavradores.

Com a redefinição dos objetivos e do conceito de Educação de Base tendo o processo de conscientização como norte, a equipe de coordenadores reunida no Encontro, a partir de uma reflexão crítica, reestruturou o conteúdo do seu trabalho, propondo um planejamento que envolveu desde a forma de instalação e funcionamento das escolas radiofônicas; a seleção, conscientização e capacitação de novos quadros e formação das equipes estaduais; o trabalho com a cultura popular; o entrosamento e colaboração com outras entidades e movimentos que promoviam atividades de cultura popular; a assessoria técnica especializada; a produção de material didático (cartilha, cartazes etc) que levasse à conscientização; a radicação das EERR passando pela formação dos monitores, organização dos comitês locais; o planejamento das aulas que realmente servissem de instrumento para a conscientização; os processos de avaliação contínua; o trabalho de pós-alfabetização; às atividades de promoção de contato, da cultura e de diálogo com o povo, na perspectiva da politização.

A complementação do trabalho das escolas teve um delineamento inicial, por meio de clubes (de mães, de jovens etc.), grupos de artesanato, dos sindicatos rurais, conselhos de comunidades, comitês da ação popular, cooperativas e caravanas, promovendo uma ação política. Esta nova postura teórica interferiu sobremaneira no trabalho político e didático-pedagógico que se concretizou no MEB-Nacional e em Goiás, a partir de 1963. A partir desse período o MEB-Goiás já não atuará mais dentro do ideal histórico, mas numa perspectiva de consciência histórica, rumo a uma transformação das estruturas sociais, como veremos no próximo capítulo.

CAPÍTULO IV

MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE EM GOIÁS: A VIRADA DO PROCESSO EDUCATIVO

As discussões que aconteceram em Recife marcaram profundamente a segunda fase do MEB, iniciada no começo 1963, quando, além das reflexões a partir dos estudos e deliberações do Encontro Nacional de Coordenadores, realizou-se o segundo treinamento de Equipe Central em Goiás, o qual proporcionou uma compreensão da sociedade brasileira no plano filosófico e político, bem como reflexões que apontaram para propostas e soluções para as mudanças pretendidas, e estas se desdobraram entre outras ações, no curso de treinamento de monitores, no congresso de monitores e na prática político-pedagógico que foi empreendida no MEB-Goiás pós-63.

4.1- Treinamento de 1963: ampliação da Equipe Central e o início da mudança no MEB-Goiás

Segundo Maria Alice (entrevista, 12/06/2006), de volta a Goiás, em função das opções tomadas no I Encontro Nacional de Coordenadores e do “[...] crescente número de escolas, de solicitações, a gente não dava mais conta, só aquele grupinho supervisionar [...] todas as escolas, fazer os programas, fazer tudo. Resolvemos aumentar [a equipe]”. Assim, em 1963 foi realizado um treinamento para ampliação da Equipe Central do MEB-Goiás, e logo em seguida um curso para os monitores, sob nova perspectiva. Para Maria Alice (entrevista, 12/06/2006):

[...] foi um treinamento de sacudir as estruturas, porque foi aquele banho de realidade brasileira, [...] que abriu a cabeça da gente [...] de que isso era uma coisa que tinha de ser feito pelo povo, que tinha de partir deles [...]. E aí que a gente sacou que [...]: eles saberiam dizer quais eram as necessidades deles e não a gente dizer quais eram as necessidades deles e tentar levar soluções; eles é que tinham que descobrir suas próprias necessidades, descobrir como fazer pra suprir essas necessidades, e aí poderiam ir até às últimas

conseqüências, porque iam descobrir quais as causas que os estavam levando eles a serem assim tão pobres, tão necessitados, tão injustiçados”.

A seleção e formação das pessoas que ampliaram e reforçaram a Equipe Central do MEB-Goiás ocorreu durante o segundo treinamento do MEB, realizado em Goiânia, na Associação do Pequeno Trabalhador Agrícola Goiás (APTA⁹⁹), no início de março de 1963, com a participação de Vera Jaccoud, Lourdinha e Osmar Fávero, membros da Coordenação Nacional e dos integrantes da Equipe Central do MEB-Goiás. O depoimento de Alda (entrevista, 20/09/2006) revela como ela e outras companheiras da Equipe souberam do curso e a experiência que possuía:

O que me levou a ir pro MEB foi um convite. Sou convidada pra participar de uma seleção para um trabalho muito interessante, que é alfabetizar pelo rádio. Nesse momento, em 63, eu era professora do Ensino Normal, do Colégio Assunção, tinha feito o curso com Paulo Freire, em 62, tinha participado, em Aracaju, de um curso sobre Pessoa e Educação, realizado pelo pessoal da JUC, com todas aquelas discussões do Padre Vaz. [...] e a Aparecida [... do] MEB, [...] da JUC, é quem faz o convite: “Olha, é interessante você, a Betinha, a Eurípedes, a Darcy e a Nazira fazerem a seleção. [...]” Participar de uma seleção pra trabalhar em alfabetização de adultos pelo rádio, me interessou enormemente.

No decorrer do treinamento foram utilizadas dinâmicas de grupo, como os sociogramas (cada pessoa escolhia três outras com quem gostaria de trabalhar e três com quem preferia não trabalhar, e por meio da análise obtida se percebia quem agregava e quem dispersava mais o grupo e, após a análise das incidências maiores, posteriormente, a Equipe Nacional conversava com os escolhidos para ver se aceitavam compor a Equipe Estadual); painel integrado (que possibilitava, por meio das discussões realizadas, a forma de inserção e o nível de argumentação das pessoas, analisar quem puxava o grupo, quem estava mais adequado a cada função); sociodramas (dramatizações a partir de uma situação dada, que também permitiam analisar as lideranças, os posicionamentos e a argumentação utilizada); círculos de estudo, seguido de debates; discussão circular (a partir de um tema proposto os participantes vão se posicionando e debatendo); aula participada com debates; dramatizações; e a Phillips 66, que além de proporcionarem uma maior participação dos integrantes, favoreciam a seleção dos membros que comporiam a Equipe Central, como nos fala uma das participantes do treinamento:

A nossa seleção é interessante porque fazem dinâmicas de grupo conosco, fazem sociodramas. O Osmar Fávero, Lourdinha e Vera Jaccoud ¹⁰⁰fazem esse trabalho de seleção. Nós somos selecionadas dentro de um processo que

⁹⁹ Que posteriormente passou a denominar-se Centro de Treinamento de Líderes (CTL), e atualmente é o Centro Pastoral Dom Fernando.

¹⁰⁰ Dado confirmado por Darcy, que também participou da seleção deste treinamento.

era comum a gente fazer na JUC, como dinâmicas, debates, teatro pra dramatizar determinada idéia, determinado ponto, daquilo que seria lá reforma universitária, dos debates da cultura popular, ou seja, a gente já vinha com um lastro disso, trazido de lá pra cá (Alda, entrevista, 20/09/2006).

As técnicas eram utilizadas com os professores e supervisores que comporiam a Equipe Central também com o intuito de serem assimiladas e divulgadas nas visitas e treinamentos dos monitores e líderes. Os temas abordados na primeira parte desse treinamento foram: realidade brasileira, analisando os diversos aspectos – social, político, econômico, cultural e religioso; caracterização da ação educativa que o homem brasileiro naquele contexto histórico precisava, e mais especificamente no trabalho do MEB; os objetivos do Movimento e como concretizá-los. Em geral cada temática era discutida utilizando a técnica painel, descrita em outro momento, e as discussões e conclusões eram registradas em papel pardo ou manilha e depois iam para a parede. Ao final de cada dia se fazia uma síntese das conclusões, recordando as discussões que estavam nos papéis, sistematizando-as. No encerramento de cada tema ocorriam as críticas e as complementações necessárias, contando com a participação dos presentes.

É importante ressaltar que houve a utilização de dados, incluindo o levantamento de problemas reais obtidos junto às comunidades, e com a alteração realizada por Vera Jaccoud que retirou “[...] a pergunta abstrata que antes faziam e colocou perguntas concretas: como é que você vê a sua realidade? Como é que você trabalharia para mudar essa realidade?” (Osmar Fávero, entrevista, 25/05/2006) o trabalho passou a ter um sentido e significado muito maior, bem como se aproximava daquilo que seria encontrado nas comunidades em que as escolas radiofônicas do MEB-Goiás funcionavam. Segundo Osmar Fávero: “Esse foi um gancho fenomenal! O Brandão que tem um jeito bonito de dizer isso: transformou um treinamento de relações humanas, em treinamento político” (entrevista, 25/05/2006).

Na seqüência do treinamento havia o trabalho sobre o estudo de área¹⁰¹, objetivando orientar o conhecimento das comunidades existentes: suas condições de vida, recursos, problemas e necessidades, com vistas a um planejamento do trabalho pedagógico que favorecesse o processo de conscientização pelo povo, da realidade social em que se inseriam, analisando-a criticamente, para propor soluções aos problemas existentes. Para tanto, utilizava-se de um pequeno texto ou de uma explicação e partia para a observação de uma área, previamente escolhida, onde os participantes do treinamento se apresentavam e dialogavam com as pessoas, colhendo dados da realidade local. Também compunham o relatório do estudo de área, elaborado após a visita, dados obtidos em pesquisas (históricas, mapas, censos, boletins ou anuários estatísticos e outras fontes bibliográficas), entrevistas e observações realizadas.

Em seguida, partia-se do estudo de área realizado e por meio de discussões fazia-se a análise e interpretação dos relatórios, observando, entre outros aspectos: o significado dos dados obtidos; se seria importante e possível, ou não, trabalhar na área; como seria desenvolvido o trabalho; que ações seriam prioritárias.

Outro aspecto importante era o estudo dos critérios e procedimentos para a localização da(s) escola(s) e de seleção do monitor na comunidade; o treinamento de monitores; a instalação das EERR; a produção e emissão das aulas e programas radiofônicos, inclusive com audição e crítica a alguns programas veiculados durante o treinamento; a supervisão e os trabalhos complementares às EERR (politização, sindicalismo, caravanas/animação popular, clubes e núcleos comunitários, etc.); planejamento das atividades da Equipe Central e o encerramento do treinamento.

¹⁰¹ Nas Conclusões do I Encontro de Coordenadores do MEB deliberou-se que na radicação das escolas radiofônicas deveriam ser observadas quatro fases: o estudo de área, localização das escolas radiofônicas, treinamento de monitores e instalação de escolas radiofônicas. Para orientá-las, em 1963, foram elaboradas as apostilas de estudo - 3 (que abordava as duas primeiras fases) e 4 (as duas últimas) da Série A. Alguns itens da apostila sobre Estudo de área foram redigidos a partir da experiência da Associação Nacional de Crédito e Extensão Rural - ANCAR do Ceará, e envolvia o levantamento da situação e interpretação da realidade econômica, social, política, educacional e religiosa de uma área geográfica. Para tanto, apresentava os objetivos do trabalho; a técnica da pesquisa a ser empreendida (desde as atitudes do pesquisador; como realizar a entrevista e a observação; bem como fazer o registro dos dados); os meios a serem utilizados, abordando as fontes de informação e como elaborar um roteiro e o relatório para o estudo de área. No que se refere à localização de escolas radiofônicas, alertava para: a recepção da emissora, o contato com a comunidade com a indicação das lideranças/monitor, envolver um maior número de escolas na comunidade, para facilitar a supervisão e possibilitar o desenvolvimento de outras atividades. Constava ainda, em anexo, um Roteiro para Estudo de Área. A apostila 4, "O Monitor", trazia a função do monitor, suas atividades na escola radiofônica e na comunidade; o relacionamento com a equipe local, as características do monitor, a seleção do monitor, o monitor auxiliar, como realizar um treinamento de monitores (objetivos, técnicas de trabalho em grupo: discussão circular, dramatização ou sociodrama, painel, círculo de estudos, assembléia; aula; e recursos, como álbum seriado, flanelógrafo, diafilme, slide, quadro); técnicas de avaliação dos conhecimentos (questionário de informação sobre a área, testes), do aproveitamento e pessoal (questionário de informações pessoais, observações, entrevista, sociograma, testes psicológicos); organização do treinamento; revisão; instalação das EERR.

Nesse treinamento houve uma grande seleção, em que dos vinte e sete participantes, sete pessoas foram selecionadas – Nely de Souza Dantas, Waldenora Carvalho, Darcy Costa, Nazira Fátima Elias, Elizabeth Hermano (Betinha), Eurípedes Dias e Alda Maria Borges – destas, as duas primeiras já possuíam o curso superior e as cinco demais eram estudantes universitárias. O que levou a uma mudança do quadro de formação da Equipe, que anteriormente contava com sete pessoas de nível superior completo e uma estudante universitária. Os critérios para a seleção dos membros que comporiam a equipe, diferentemente do que houve na primeira seleção, “[...] privilegiaram fundamentalmente a competência técnica e intelectual e a formação ideológica aliada a uma prática política” (PEIXOTO FILHO, 2003, p. 62).

No processo de seleção dos novos integrantes das equipes e escolha dos responsáveis adequados a cada função, eram utilizados os dados obtidos com o sociograma, as anotações de uma ficha, na qual constavam os dados pessoais (nome, procedência, idade, sexo, estado civil, escolaridade, vida profissional, antecedentes, observações), dados psicológicos (intelectuais, tipo de raciocínio, observações) e índices de integração (teste sociométrico – 1º e 2º- observações referentes a estes; e os dados colhidos nos três painéis e o debate), sendo que os conhecimentos demonstrados geravam uma média, seguida de observações e um conceito geral, compondo a síntese final, com as respectivas observações e encaminhamentos.

Conforme o que se era de esperar e as próprias orientações do MEB nacional, as pessoas que atuariam no MEB eram pessoas com perfil nos moldes da ACB, especialmente de jucistas e ex-jucistas. O que se confirma nas palavras de Maria Alice Martins Brandão (entrevista, 12/06/2006), coordenadora do MEB-Goiás: “[...] a gente vinha [...] quase todos de JUC, a gente tinha aquela formação de JUC que era de uma Igreja já mais avançada, com uma visão de realidade brasileira [...] mais realista...”.

Nesse sentido, entre as pessoas selecionadas para ampliar a Equipe Central havia algumas estudantes universitárias com forte atuação no movimento estudantil, eram “[...] da militância da UNE [...]. Além disso, muitos tinham vínculos com a JUC, AP e AC” (Alda, conversa, 12/04/2005). E na entrevista acrescentou: “[...] Já havia a Cida [...], que é da JUC e que depois vai ser da AP, a ela se soma: eu [Alda], Betinha e Eurípedes, que somos da JUC, somos da Ação Católica” (20/09/2006).

Mas, contraditoriamente ao esperado, de que o MEB deveria ser o lócus de engajamento para os membros da JUC, Peixoto Filho (2003, p. 62) destacou o fato de que a “[...] contratação de duas pessoas, Alda Maria Borges e Eurípedes Dias, provoca

uma reação contrária, por parte do arcebispo de Goiânia, Dom Fernando Gomes dos Santos. A dificuldade não foi outra senão o motivo de elas serem membros da JUC”, participando ativamente de “[...] greves, passeatas, fazendo várias atividades que importunavam, também, alguns jesuítas” (Alda, entrevista, 20/09/2006). Dom Fernando, inicialmente, não aceitou que elas fossem escolhidas, e a contratação somente se deu após reunião entre membros do MEB Nacional, da Coordenação da Equipe Central e o arcebispo, convencendo-o que eram pessoas que, além de já terem uma experiência profissional em educação, também tinham experiência com a alfabetização de adultos, advinda do trabalho realizado no CPC/UNE em Goiás – sendo que Alda inclusive fora uma das autoras do livro de “Leitura para Adultos” do CPC-Goiás, analisado no capítulo anterior – e poderiam contribuir muito.

Mais tarde entraram para o MEB-Goiás a Pérola Campos, o Francisco Luís Portela (Chico) e o Odilon de Assis Nunes (acompanhava a parte administrativa, entrega e conserto dos rádios). Compunha a equipe de apoio do MEB-Goiás: Santina Alexandre Azevedo, merendeira; João Chicó da Silva, Sebastião Alexandre de Azevedo e Benjamin Lopes Pereira, motoristas; e o técnico Izídio Ferreira dos Santos (mesa de som na Rádio Difusora). Articulando-se ao MEB havia a equipe de Sindicalismo Rural, com Oswaldo Rocha (Badico), José Francisco de Avelar Neto, que juntamente com a Aparecida Siqueira atuaram fortemente nesse campo. Ainda havia Wellington Cortes, do ICP/CERNE, que fazia a locução com Alda Maria Borges, assim como o Neder Badauy (que fazia a voz do Joaquim no decorrer dos programas), José Pereira Peixoto Filho (Peixoto), Carlos Fernando Magalhães e o Nei Rocha Cunha, que eram do CPC, e da AP e auxiliavam nas atividades culturais, esquetes etc.

A maioria dos membros da Equipe Central do MEB-Goiás era da JUC, ou dela havia participado, o que confirma a pesquisa de Kadt (2003, p. 203-207) cujos indicadores por ele levantados constavam que: da amostra utilizada de 56 pessoas ativas no MEB em 1966, metade havia pertencido ou ainda pertencia, na ocasião a algum movimento da ACB, sendo 39% de JEC e de JUC e 11% a outros ramos, o que segundo ele apontava para a possibilidade daqueles que tiveram estas experiências, além de terem uma visão religiosa e social, desejo de doação e de serviço à causa popular, aliados à vivência em equipe. Além disso, esse envolvimento, especialmente nos casos daqueles advindos da JEC e especialmente da JUC, tomava como evidência a postura e idéias mais progressistas e, às vezes, radicais. Outro aspecto por ele salientado foi que, das lideranças superiores, 60% eram masculinas, enquanto nos níveis intermediários

(coordenadores e supervisores anteriores do sistema) havia um predomínio de 65% das mulheres. Já na Equipe Central do MEB-Goiás, até 1963, esse percentual era de 100%, e com a entrada do Francisco e do Odilon esse percentual foi para 89% de mulheres e 11% de homens. É importante destacar que os membros do MEB-Goiás ali estavam em função de acreditarem numa possibilidade de mudança do Brasil, de condições de vida melhor para todos, e que poderiam contribuir para essa transformação:

Quase todo mundo era de classe média ou de média para cima. Por que então essa mudança motivava tanto a gente? O principal [...] era alguma coisa [...] que nos vinculava àqueles que seriam os mais beneficiados com a mudança [os trabalhadores rurais e urbanos] (BRANDÃO, M. A., 1986, p. 49-50).

Com a entrada das novas supervisoras e diante das diretrizes do I Encontro Nacional de Coordenadores, realizaram-se estudos, discussões sobre as teses sócio-culturais do momento, conscientização, ideologia, metodologia a adotar na EDA etc., fundamentando a Equipe Central do MEB-Goiás, propiciando uma nova visão da realidade e dos objetivos do MEB, o que promoveu mudanças na prática do Movimento.

4.2- 1963: o monitor, cursos de monitores sob nova perspectiva e a campanha de mobilização

Utilizamos na escrita deste item do trabalho realizado pelo MEB-Goiás, em Itauçu-GO, na Comunidade Serrinha¹⁰², por ter sido esta escolhida pela Equipe Central no relatório final apresentado ao MEB, como expressão da história do Movimento “[...] por ser aquela onde a experiência se fêz, e se faz, de maneira mais extensa e profunda. [...] no caminho da luta pela humanização” (MEB-GOIÁS, 1967, p. 01). Segundo esse Relatório, o Movimento teve suas atividades iniciadas em Itauçu, em 1962, e em 1963, em conformidade com a deliberação do 1º Encontro de Coordenadores do MEB de ampliar as ERRR nas áreas com boa recepção, e por ser um local de fácil acesso e próximo de Goiânia, sede do MEB-Goiás, houve a ampliação do número de escolas no município, alcançando algumas fazendas, entre elas, a Fazenda Serrinha. Utilizamos também o depoimento de Maria Joana Porto, professora da Secretaria Estadual de Educação de Goiás, e monitora voluntária no MEB-Goiás, que atuava na Escola Lageado¹⁰³.

¹⁰² A Comunidade Serrinha era formada por várias fazendas: Grama, Cabeceira de Inhumas, Barreiro e Serrinha, sendo que a Fazenda Serrinha passou a ser um ponto de convergência da região, daí o nome referir-se à comunidade que ali habitava e se desenvolveu. Era uma área que pertencia a cinco proprietários com uma população aproximada de 150 famílias, cujo sistema de trabalho era o arrendo, a meação, o assalariado ou de peão (SILVA, 2006).

¹⁰³ Inicialmente o trabalho do MEB-Goiás era na Escola Lageado, uma escola de pré-fabricada, com as paredes de placas de muro e coberta de telha de amianto, fruto de muita luta da professora e comunidade.

A) Os monitores

Os monitores das escolas radiofônicas, que coordenavam as atividades nos núcleos de recepção, segundo o anteprojeto encaminhado pela CNBB ao Presidente da República com vistas à estruturação do MEB, em 1961, eram:

[...] voluntários, [...] treinados em cursos de oito a dez dias. Constituem o pivot de cada escola radiofônica. Podem ser pessoas, apenas alfabetizadas, que sejam inteligentes e hábeis para executar as ordens recebidas do professor locutor. Fazem a matrícula dos alunos, anotam a frequência e fazem relatórios mensais à equipe de direção sobre o andamento de sua escola-radiofônica (MEB, [1961], p. 06).

E quando da instalação do Setergo, os monitores foram recrutados logo após o treinamento das supervisoras, conforme relatam Isa e Maria Alice:

[...] fizemos um levantamento na cidade e na periferia, formando as primeiras [turmas em Goiânia]. [...] a gente procurava o padre, prefeitura e professores, essas pessoas assim que a gente tinha idéia de procurar pra iniciar o trabalho. E ali então formava [...] o núcleo que nós chamávamos de Escola Radiofônica e podia ser em qualquer lugar, até na casa da pessoa (Isa, entrevista, 17/08/2006).

[...] os monitores eram todos escolhidos por meio da Igreja; a gente antes de instalar as Escolas Radiofônicas viajava pras pequenas cidades, contatava o padre ou as freiras do lugar, elas indicavam pessoas que já eram líderes da comunidade, a gente contatava, convidava pra fazer esse trabalho. Então marcava-se o treinamento, eles vinham, eram treinados, voltavam já levando o rádio, a cartilha, esse material todo e a gente começava as aulas pelo rádio (Maria Alice, entrevista, 12/06/2006, p. 06).

Eles eram pessoas que exerciam alguma liderança, pessoas queridas na comunidade, além de estarem dispostas a realizar o trabalho voluntariamente. No município de Itauçu, o MEB-Goiás iniciou suas atividades em 1962, tendo sido os monitores indicados pelo padre local, sendo que, segundo José Moreira Coelho, ele e o irmão Oscavú José Coelho participaram juntos do treinamento de monitores:

[...] eu fiz o primeiro curso em 1961... a gente já estabeleceu a primeira escola lá. Depois daquela, um ano ou dois, surgiu mais duas. Uma foi dentro da própria fazenda do nosso cunhado, a outra foi na fazenda vizinha onde ele [Parcival] morava, que eu morava em uma fazenda, ele em outra. Então [...] surgiu essas duas escolas depois... nascida da nossa primeiro [...] que começou a funcionar. É [...] a escola que eu levei pra lá, o Oscavú entrou como um aluno, ele como aluno, [...] e depois [em 1963] surgiu a idéia de desmembrar aquela escola [...]. Então o Oscavú levou lá pra casa dele. Como o Oscavú não podia ficar lá o tempo todo, o Miguel, o nosso irmão caçula, [...] participou de um curso e ele ajudava o Oscavú (entrevista, 14/07/2005).

No caso de Maria Joana, ela se prontificou a atuar no MEB-Goiás e procurou a Equipe Central em Goiânia, a partir do “[...] chamado de D. Fernando na Rádio Difusora [...] conclamando as comunidades tanto da periferia, quanto do interior, dos municípios que quisessem e que a Rádio chegasse” (entrevista, 04/09/2007). Houve

inicialmente uma conversa com a Waldenora para saber como era o trabalho e posteriormente participou de um dos cursos de treinamento de monitores realizado em 1962.

Em Goiás, como afirmamos em outro momento, havia monitores que eram semi-alfabetizados, como era o caso de dois dos irmãos Coelho, o “[...] Oscavú e o Parcival, eles realmente eram semi-alfabetizados (...), alguns tinham dois, outros três, quatro meses de escolarização” (Isa, 17/08/2006). Oscavú e Parcival tinham somente noventa dias de escolarização quando iniciaram suas atividades no MEB-Goiás. O primeiro iniciou como aluno, passando posteriormente para monitor e foi um dos grandes poetas do Movimento, inclusive possui dois livros editados “Recordar é bom, mas dói” e “As histórias que a história não conta”, bem como pós-1964 participou, juntamente com seus irmãos, da reedição do Sindicato Rural de Itauçu, como vimos em outro momento. Ele trabalhava no MEB-Goiás em parceria com o monitor auxiliar, Miguel Moreira Coelho, que realizou o treinamento em março de 1964, e o auxiliava e substituíva, quando Oscavú tinha de se ausentar. Naquele momento no MEB já havia a figura do monitor auxiliar que devia:

[...] fazer equipe com o monitor e colaborar com ele em todos os planos, dentro e fora da escola radiofônica, o monitor auxiliar poderia ser muito útil à comunidade, preparando com o monitor, os debates após a emissão, auxiliando-o nas emissões especiais e assim por diante (MEB, 1963, p.04).

O monitor auxiliar era escolhido pelo monitor em conformidade com a comunidade, e não recebia um curso especial, mas era treinado no contato cotidiano com o monitor e as supervisoras do Movimento e, sempre que possível participava dos cursos junto com os monitores, como ocorreu com Miguel.

Em âmbito nacional e em Goiás, a atuação dos monitores no MEB não era remunerada, apenas recebiam uma ajuda de custo para o pagamento das passagens para a viagem de ida e volta até Goiânia quando da realização dos cursos. A esse respeito os monitores do MEB-Goiás, Parcival e José Moreira avaliaram que:

A nossa participação no MEB [...] exigia muito da gente. Porque [...] a gente trabalhava na roça, tinha os nossos compromissos com o fazendeiro, a nossa planta e também era a planta do fazendeiro e nós tínhamos que cuidar da nossa e cuidar da dele. E esses cursos [...] que se faziam demais, inclusive sobre realidade brasileira, onde os horizontes se abriam um pouco mais. É, era muito difícil porque [...] dezoito horas o rádio tá começando [...] eu tenho que chegar em casa, mas tava trabalhando por exemplo lá pra longe, pra outros lugares, às vezes até outra região que não fosse a Serrinha. [...] A gente chegava com fome, molhado [...] e o cansaço, então tinha que marcar presença. [...] Essa é uma crítica que eu sempre fiz, ninguém vem aqui ajudar a gente capinar a roça não, tá? Mas ir embora pra lá, eu ia, muito embora eu ia achando bom, mas eu tinha essa observação a fazer [...] Mais

uma carga [...] de dificuldade pra cima do trabalhador rural [...] deixar o trabalho e ir atender o chamado do MEB [...], e pará o serviço no auge duma carpe de roça, com a plantação gritando, gritando lá pra ser cuidada. A gente tinha que passar três, quatro dias, semana, quinze dias fora do serviço. Quer dizer, [...] era muito difícil conciliar o trabalho pela sobrevivência e o trabalho político. [...] hoje podemos falar com consciência que o trabalho do MEB era um trabalho político (Parcival, entrevista, 14/07/2005).

O trabalho do monitor era primeiramente ajeitar a sala, [...] (chegar na hora - Fala do Parcival) com as botina suja de barro, com fome, molhado de chuva, que vinha lá da roça [...] direto do serviço pra escola, ninguém tomava banho primeiro não, a escola abria às seis horas... [...] Uma das dificuldades que eu encontrei no MEB é a falta de apoio da minha esposa [...] ela não gostava que perdesse tempo, pra ela [...] era perda de tempo. Os dia que eu ficava de curso: “Sempre envolvido com essas coisa, nossos menino aqui em casa, [...] eu fico passando dificuldade com esses menino aqui, e você pra lá”. [...] E outras dificuldades que a gente encontrava era [...] a falta de condição da gente sair de casa, não tinha uma roupa, [...] era aquela coisa difícil. [...] era uma [...] questão também [...] da própria comunidade [...] que não era consciente, já achar que... (Era folgado, que largava a roça – Fala da Leuza). É, desse jeito (José Moreira, entrevista, 14/07/2005).

Apesar de, às vezes, até os próprios parentes dos monitores da família Coelho não compreenderem porque eles deixavam a roça e iam para as reuniões e trabalhos do MEB-Goiás, nele atuando com muita ênfase sem receber pelo trabalho efetivado, esse tipo de avaliação/relato que os irmãos Coelho trouxeram não era comum aparecer e nem era mencionado pelos monitores à Equipe Central do MEB-Goiás naquele período, conforme informação de Alda (conversa, 15/06/2008), pois em geral, em função do que era veiculado tanto por sua formação religiosa como pela sociedade, eles viam como se fosse uma obrigação de quem sabia alguma coisa, que detinha algum conhecimento escolar, “doar” a quem não sabia.

Inclusive o próprio Parcival, em outro momento da entrevista, quando questionado sobre a visão que tinha da Igreja, havia se reservado “[...] o direito de permanecer calado” (entrevista, 14/07/2005), eximindo-se da possibilidade de tecer os comentários acima, talvez por destoarem do que a maioria dos monitores pensava na época ou ainda daquilo ideologicamente veiculado e propagado tanto pela Igreja, quanto pelo governo, ou sociedade, configurando-se em um discurso subterrâneo ou marginal, que nem fora mencionado por eles naquele momento, mesmo entre os seus pares, por não fazer parte do discurso oficial, social e convencionalmente valorizado.

Só agora, depois de terem vivenciado as discussões no Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Itauçu, a partir dos anos 1970, ou mesmo com as discussões junto ao PCdoB – ao qual Parcival se filiou nos anos 90 – esse discurso aflorou. E como concebemos que a memória não é a mera repetição de fatos anteriormente ocorridos, mas sim trabalho, que se constrói e reconstrói a cada dia, com os novos fatos vividos,

este é um exemplo de como discursos anteriormente submersos ou vetados podem emergir com o tempo.

Mas aos olhos da Igreja o ser monitor era visto como uma doação do fiel e no olhar da Equipe Central do MEB-Goiás, esse trabalho voluntário, era uma doação ao próximo de parte de um tempo livre (seja para descanso, diversão etc.), como podemos observar nos fragmentos da *Missa para o dia do Monitor*, de 1962.

Missa que trazia também uma inovação ao realçar junto aos monitores a ligação realidade-Evangelho em missas pelo rádio, com um posicionamento de crítica à realidade social que favorecia a fome, a miséria, a falta de assistência médica, de moradia e de instrução, entre outros aspectos: [...] LOCUTOR – Nos ranchos e nos casebres vivem os teus filhos/ nossos irmãos/ sem alimento, sem instrução, dormindo amontoados no mesmo quarto;/ tudo por causa do nosso egoísmo. TODOS – Pai, perdoa os nossos pecados. LOCUTOR – Em Goiás, de mil crianças que nascem, quase 200 morrem antes de fazer 1 ano, por falta de tratamento e de alimentação adequada. TODOS – Pai, perdoa os nossos pecados. LOCUTOR – Muitos dos nossos irmãos estão morrendo de fome, e retirando do lixo,/ os restos que sobram do nosso egoísmo. TODOS – Pai, perdoa os nossos pecados. LOCUTOR – Outros morrem sem médico e sem remédios/ atacados por vermes e tuberculose/ como se não fossem teus filhos. TODOS – Pai, perdoa os nossos pecados. LOCUTOR – Muitas vezes nós não tomamos consciência disso/ e vivemos fechados no nosso egoísmo,/ pensamos só nos nossos probleminhas. TODOS – Pai, perdoa os nossos pecados. LOCUTOR – Estamos conscientes de que todas estas misérias/ são fruto do pecado de todos os homens que esqueceram que a terra é de todos/ e que somos todos filhos do mesmo Pai e por isso devemos ter a mesma oportunidade. [...] LOCUTOR – Por este ano que chega ao fim, pelo trabalho que nele fizemos/ em benefício de nossos irmãos... TODOS – Nós te damos graças Senhor. LOCUTOR – Senhor/ Pai do céu/ que queremos um mundo justo, fraterno e humano [...] Nós te oferecemos Senhor êste pão e um pouco de vinho. [...] Eles representam os sacrifícios que fizemos como monitores de uma escola radiofônica. TODOS – Nós te oferecemos Senhor. LOCUTOR – A generosidade que nos fez renunciar, dia-a-dia,/ as diversões e a nossas horas de descanso para dedicá-las ao nosso próximo. [...] Nosso tempo livre que demos aos nossos irmãos, orientando as aulas. [...] Nós te louvamos ó Criador do mundo por tudo de bom que puseste na terra: - a generosidade, o desapêgo, o amor do próximo e a vontade de fazer o bem. Por tudo isto é que estamos aqui. [...] (MEB-GOIÁS, 1967- Anexo 23, p. 01).

Os irmãos Coelho informaram ainda que trabalhar como monitores voluntários, não remunerados era uma prática comum nos movimentos de educação popular da época. E como o MEB-Goiás reembolsava o dinheiro que gastavam com as passagens, já era uma forma de ajuda. Em suas palavras:

[...] Isso serviu para todos os movimentos. Agora, o MEB, ele dava uma gratificação, após o curso, ele dava uma gratificaçõzinha pra gente. [...] era... uma gratificaçõzinha não correspondente mas [...] Ajudava um pouquinho. Uma gorjeta (José Moreira, entrevista, 14/07/2005).
Pagava o dinheiro que tinha que voltá de ônibus, pagava-se o ônibus [...] mas não pagava os dia de serviço (Parcival, entrevista, 14/07/2005).

Estas falas, tanto do Parcival e José Moreira (ainda que seja um discurso que por longo tempo esteve submerso), quanto da Equipe Central do MEB-Goiás ao abordar sobre o trabalho do monitor no decorrer da missa, nos remete a algumas análises referentes à: conciliação do trabalho do camponês e de monitor do Movimento; do trabalho voluntário não remunerado, e da responsabilidade do poder público com a EDA. O trabalhador rural, em geral, não termina(va) sua labuta diária na roça em um horário pré-determinado pelo relógio, como o é na cidade, mas orienta(va)-se pelo baixar do sol, ao escurecer do dia, inclusive, quando os dias são maiores, muitas vezes, o horário do trabalho também se estende(ia) para dar conta de um plantio ou mesmo de uma colheita. E, no caso específico do trabalho dos meeiros, arrendatários e diaristas, que por não terem um local fixo de trabalho, muitas vezes atuavam em serviços distantes do local de moradia/ER, havia dificuldade em chegar à sala de aula no horário marcado, a não ser que deixassem sua labuta mais cedo. E, em se tratando de ser o monitor que deveria organizar a sala, receber os alunos, dar o exemplo “marcando presença”, já era realmente um desafio, que por vezes se transformava em dificuldade. Também por ser um trabalho manual árduo, e o trabalho escolar ocorrer num terceiro turno (tanto do aluno como do monitor), somente muito compromisso e vontade de aprender/ensinar, levava estes camponeses à sala de aula da ER, pois o ir direto para a escola e nela permanecer “com fome, molhado, cansado”, realidade do trabalhador rural-aluno/educador era um grande desafio, que não só precisa(va) ser considerado e valorizado pelos organizadores do Movimento, como refletir no processo de ensino que fosse vivo, atraente etc.

Por outro lado, considerando-se serem trabalhadores rurais que dependiam do seu trabalho para sua subsistência, deixar a roça ou os afazeres de trabalhador rural para participar dos cursos do MEB-Goiás, também era um complicador, ainda que sua atuação na comunidade e no MEB fosse considerado pelos próprios monitores um trabalho social importante. Assim, a Equipe Central/Igreja ao articular o trabalho do monitor a uma visão de doação voluntária – “[...] como um ato de generosidade, desapego, amor ao próximo e vontade de fazer o bem” (MEB-GOIÁS, 1967- Anexo 23, p. 01) –, dificultava a possibilidade de considerar a necessidade de remuneração por esse trabalho, e até lutar junto ao governo para que uma ajuda de custo pudesse cobrir ao menos os dias parados durante os cursos, quiçá o trabalho diário de educadores populares que os monitores desenvolviam.

Trabalho voluntário que no âmbito da educação popular, em especial no contexto da EDA era (e ainda hoje na EJA¹⁰⁴ é) uma prática recorrente, ao longo das campanhas de alfabetização de adultos, sejam elas de iniciativa privada, religiosa, promovidas pelo governo e/ou pela sociedade civil, por não tomar a EDA (e atualmente a EJA) como um direito de todo cidadão, uma obrigação do Estado, com recursos a ela destinados, seja para o pagamento dos educadores e para a manutenção do processo educativo (infra-estrutura, materiais de consumo e didático-pedagógicos, formação inicial e continuada, entre outros). Era uma prática utilizada e veiculada ideologicamente pelo governo, que já contava com o trabalho voluntário do educador desde a CEAA; na parceria com o MEB não foi diferente, cimentada que foi pela Igreja.

Já naquela época nem todos os trabalhadores rurais que faziam o curso de formação inicial promovido pelo MEB-Goiás conseguiam formar EERR e fazê-las funcionar, inclusive algumas vezes as turmas não eram radicadas pela dificuldade de recepção das ondas da Rádio Difusora de Goiânia. As escolas funcionavam, de segunda a sexta-feira, com uma hora de duração, nas próprias casas dos trabalhadores rurais e monitores ou em uma varanda e raramente em escolas, como foi o caso da Escola do Lageado, da monitora Maria Joana Porto. Conforme relato de um monitor:

A escola era o seguinte: a gente cortava um toco, punha uma tábua mais alta pra pôr os caderno e outra mais baixa pros aluno sentá... E aí era o seguinte: era o rádio, que era aonde [...] transmitia a escola e um lampião, [...] e o material de livro, escrever, essas coisa [...] mas por exemplo o querosene desse lampião a gente já conseguia com os aluno, fazia vaquinha, comprava as pilha do rádio... Então, aquilo que tinha como a gente envolver a comunidade, era envolvida (Oscavú, entrevista, 07/07/2004, p. 04).

As aulas eram planejadas pela coordenação estadual do MEB-Goiás e transmitidas através do rádio, orientando o trabalho de educadores populares e educandos. O papel do educador popular – denominado à época de monitores – junto à turma era de organizar a sala, chegar na hora e coordenar o trabalho sob a orientação do rádio. Este muitas vezes ficava sobre uma tábua pregada na soleira da janela, lá em cima. Era um radinho de pilha, com frequência cativa na Rádio Difusora de Goiânia. Tanto o monitor quanto os educandos vinham direto da roça:

[...] a escola abria às seis [...] horas [...], e aí ligava o radinho, espalhava os [...] materiais e quando tocava o prefixo lá, a gente já chamava a atenção “Olha, atenção que tá começando!”, e começava a locutora falar. E ela dizia o seguinte: “Monitor, tá tudo em ordem? Os alunos estão todos?” e ela começava a conversar com o monitor e depois ela dava um espaçozinho: “Conversa com seus alunos sobre uma determinada coisa”. Aí a gente ia...

¹⁰⁴ O que somente aos poucos tem tido um processo incipiente de mudança à medida que a luta pelo processo de profissionalização dos professores, e nela os da EJA, tem ocorrido.

[...] Agora, tinha uma coisa: a Difusora era muito... muito complicada, fraquinha demais, muito sem potência e tinha dia que você começava a aula e ela saía do ar, [...] ficava sem comunicação, não foi nada combinado: a locutora ficou isolada de nós, nós dela. Aí a gente conversava um pouco com eles ali, e lia alguma coisa daqueles material que tinha ali... despedia... fazia eles entender que o negócio [...] era um problema de energia... Tinha uma tal de rádio [...] Londrina, [...] chegava e empurrava a Difusora pra lá e entrava no ar. [...]. Então [...] o nosso trabalho era esse, era transmitir a aula pro aluno e de vez em quando ela falava “Monitor, vai ao quadro...” e passava “Escreva isso assim, assim no quadro...”, ela ditava o que tinha que escrever e os alunos tá lá esperando. Quando ela terminava de falar: “Agora você conversa com seus alunos”. Aí ia passar a musiquinha de fundo, [...] então, nessas altura, [...] a gente tava cá trabalhando os aluno, transmitindo, conversando... (José Moreira, entrevista, 14/07/2005).

Tratava-se de uma educação à distância com recepção organizada, e as/os monitoras/es seguiam o que fosse veiculado pelo rádio. Não havia, nesse período, nas orientações da Equipe Central ou da parte das/os monitoras/es, uma preocupação de estarem assumindo o trabalho individualmente quando ocorria algum imprevisto e a rádio não entrava no ar, seja por falta de energia em Goiânia ou quando outra rádio entrava na frequência da Rádio Difusora:

[...] Não, isso aí a gente nunca que previa. A gente sabia que podia acontecer, mas a gente não preparava assim [...] antes do acontecimento. A rádio saiu do ar, pronto. [...] Aí terminou a escola, [...] a gente combinava lá entre nós, e cada escola de certo combinava de outro jeito. E aí a gente não tinha essa [...] precaução não (José Moreira, entrevista, 14/07/2005).

Na educação à distância via rádio, com recepção organizada, era fundamental conseguir adequar o tempo da cortina musical para a execução das atividades propostas pela locutora, às/aos alunas/os a serem desenvolvidas sob o acompanhamento das/os monitoras/es do Movimento. Desafio vivenciado pela Equipe Central que sempre perguntava quando das visitas aos monitores, ou quando estes vinham na sede do Movimento: “[...] como está a aula? E o assunto? E a gente falava, dava dicas” (Maria Joana, 04/09/2007). Esta monitora ainda informou-nos que nos primeiros meses do seu trabalho e daqueles monitores que acompanhava o trabalho mais de perto na região¹⁰⁵ – o Erico, seu Vicente, duas alunas que estudavam com ela na 3ª série no diurno, seu filho, uma senhora que veio da Bahia –, os quais atuavam nas Fazendas Lageado, Capoeirão e da Mata, as maiores dificuldades foram:

¹⁰⁵ Um aspecto salientado pela monitora Joana Porto é de que “[...] eram salas assim, aqui com 5 alunos, 8 ali, 10 acolá, talvez só 6 lá [...]. Os monitores foram escolhidos e convidados porque moravam mais para aquele lado [...], porque de dia as crianças e jovens andavam bastante para chegarem até a Escola Lageado, mas à noite tinha que ter mais salas perto dos alunos, para ter mais alunos atendidos”. Esse aspecto nos chamou a atenção por considerar que a prioridade não era o número de alunos por turma, mas garantir que próximo onde moravam haveria uma sala para atendê-los, de forma que pudessem frequentá-la, possibilitando o acesso à educação, garantido o direito dos jovens e adultos escolarizarem-se.

[...] o monitor dar conta de ouvir, repetir e auxiliar aos alunos enquanto tocava a música até a [...] locutora começar de novo no rádio. Às vezes meu filho [...] – ele me ajudava na sala de aula – dizia: “sabe mãe eles são devagar quase parando”. “Mas eles têm a vivência”. E tinha pessoas que mesmo ouvindo o rádio não entendiam bem. Então o monitor tinha que descobrir quem ali não estava ouvindo bem. [...] Mas às vezes havia atropelamentos. Uma das dificuldades era essa: os monitores adaptarem o tempo [da cortina musical¹⁰⁶] à sua ação. Algumas vezes a gente pedia mais tempo [tanto via supervisão, quando das visitas que realizavam nas EERR, quanto via cartas enviadas à coordenação]. Eu mesma [...] pedi para elas espaçarem a música um pouco mais. E também [...] no começo a música ficou muito alta [...] e pedimos para abaixar a cortina musical, por uma música mais suave. E como o lampião demorou a chegar começamos com as lamparinas, que eram mais fáceis, não tinha tanto perigo de derramar como as candeias [...]. A vela era muito cara para isso, pois uma vela acabava logo e a chama da vela parece que não era da mesma altura (Maria Joana, entrevista, 04/09/2007).

A fala da educadora nos aponta para: a dificuldade de adequação do tempo e altura das cortinas musicais com as atividades desenvolvidas em sala de aula; as diferenças/dificuldades existentes no modo de conduzir o processo ensino-aprendizagem pelas/os monitoras/es, a partir da recepção advinda do rádio, contemplando os tempos necessários ao processo de aprendizagem dos alunos, especialmente os que apresentavam maiores dificuldades; o desafio do monitor descobrir e auxiliar os alunos que não estavam conseguindo acompanhar a aula, com vistas a facilitar a aprendizagem pelo educando; e o trabalho desenvolvido no meio rural e ou locais em que não havia energia elétrica e que demandava o uso de lampião e/ou outras alternativas encontradas (lâmparina, candeia, vela etc.) para as aulas ocorrerem.

Após o retorno de Maria Alice e Gaudência, do I Encontro Nacional de Coordenadores, em dezembro de 1962, ocorreu um encontro da Equipe Central com os oitenta e seis monitores que atuavam no MEB-Goiás, em Goiânia, e em conjunto, fizeram “[...] a revisão e crítica, planejou-se o ano seguinte, destacando-se como nôvo instrumento de motivação uma ‘Campanha de Alfabetização’ que seria desencadeada imediatamente após os treinamentos dos novos monitores” (MEB-GOÍÁS, 1967, p. 02).

Neste encontro constatou-se que naquele ano havia ocorrido o fechamento de muitas escolas (mais de 150) e a necessidade de maior motivação para a (re)organização das mesmas. Um dos motivos que levou ao fechamento destas, ainda em 1962, foi que onde foram instaladas não era possível captar a Rádio Difusora, cujo transmissor com 10 kW de potência, em onda média, não atingia a área onde elas se

¹⁰⁶ O técnico da Rádio Difusora de Goiânia, após a explicação/fala/proposição da professora-locutora sobre algum assunto exposto na rádio, colocava uma música de fundo para proporcionar tempo para os alunos participarem da discussão em sala e/ou, com apoio dos monitores, desenvolverem alguma atividade proposta etc.

encontravam. Com a impossibilidade de ouvir a rádio, as escolas foram fechadas, até que se aumentasse a potência do transmissor. Diante deste quadro, definiu-se pela organização dos Comitês e realização da Campanha de Alfabetização, após um estudo de área, nas comunidades dos vários municípios goianos na área atingida pela rádio, buscando sensibilizar, mobilizar e motivar as comunidades para procurarem a ER e nela permanecerem.

Em preparação para a realização do encontro de monitores que já atuavam no MEB-Goiás (fevereiro/1963), e do treinamento para os novos monitores (fevereiro a abril/1963), desencadeou-se nos meses de janeiro e fevereiro o estudo de área, com visitas dos membros da Equipe Central do MEB-Goiás, em colaboração com pessoas da JUC, às comunidades do meio rural de vários municípios, objetivando conhecer a realidade local; testar a boa receptividade da emissora; radicar novas escolas conforme as necessidades da/s comunidade/s, motivando e esclarecendo as comunidades sobre as EERR, incentivando o povo a freqüentá-las e escolher os monitores, os quais passaram a ser indicados pela comunidade no decorrer das reuniões, momentos em que havia também os debates sobre a realidade local e brasileira. Esta preparação demonstrou a necessidade sentida pela Equipe Central e um cuidado em conhecer a realidade local de cada comunidade, para utilizar os dados obtidos nos encontros e treinamentos de monitores, bem como no decorrer das aulas e nas orientações, ao longo das visitas de supervisão, de forma a favorecer a análise da realidade e possibilitar a intervenção nela. O que se confirma pelo registro no relatório final do MEB-Goiás ao dizer que nos treinamentos de 1963, “o conteúdo foi enriquecido com o levantamento da realidade local, regional e nacional” (MEB-GOIÁS, 1967, p. 03).

B) O encontro dos antigos monitores

De 09 a 11 de fevereiro de 1963, realizou-se em Goiânia um encontro com os monitores que já atuavam no MEB, no qual houve uma revisão do trabalho feito no ano anterior e buscou-se integrar os monitores na nova linha de pensamento e ação do MEB, planejando as atividades para 1963. Nas palavras de José Moreira Coelho:

[...] quando a gente fez o primeiro curso [...] falou sobre a realidade brasileira, aí a gente viu que a realidade era [...] bem diferente daquilo que a gente via. Mostrou bem a situação que o povo vive e que a gente tinha que mudar aquela situação e não era lá em cima não, tinha que mudar era de cá pra lá. Então [...] esse primeiro curso que a gente fez que falava sobre a [...] realidade brasileira foi mostrando à gente a necessidade que tinha da gente cair na luta pra buscar a solução desses problemas, essa mudança. Aí a gente

começou então a ligar com os companheiros e [...] assim que começou essa nossa consciência, essa mudança de consciência (entrevista, 14/07/2005).

Portanto, as discussões que vinham sendo realizadas na JUC, AP, movimentos estudantis, em especial nos CPCs, e no MEB, desde o Encontro de Coordenadores e no segundo treinamento da Equipe Central do MEB Goiás, começavam a chegar até os monitores. Nesse encontro também o processo de valorização da cultura local se iniciou, a partir de uma atividade no curso de monitores que resultou na gravação de uma música composta pelo monitor José Moreira Coelho, conforme podemos observar pelo relato que se segue:

[...] no segundo dia de curso a Gaudência botou todo mundo [...] numa sala [...] em volta assim nas cadeira, e ela ficou no meio com um gravador [...] Aí ela falou: “Eu quero gravar numa fita a fala de cada um [...]”. [...] Eu falei: “Eu não tenho nada pra falar não”. [...] Ela falou “Tem! O senhor não é mudo! [...] Tem que falar alguma coisa!” Aí eu fiquei assim meio avexado, com muita vergonha, e depois [...] eu pensei assim: “Eu vou recitar aquele poema [...]”. Aí recitei. Ela falou: “De quem é esse?” “É meu mesmo, eu mesmo que escrevi”. “Quem não tinha nada pra falar é um artista, é um poeta!” Aí bateram palma, me elogiou, eu fiquei enaltecido. [...] no outro dia [...] Gravei naquele gravadorzinho [...] a música. [...] eles acharam bom demais [...]. E assim eu fiquei muito entusiasmado de ter feito aquele trabalho, me valorizou demais [...] os movimento ajuda a gente crescer, dá oportunidade, tira as inibição da gente [...] quando foi na segunda-feira começa as aula. Aí a coordenadora [...] Maria Alice falou: “Agora [...] vou pôr aqui como prefixo a voz de um monitor artista” [...] E... “Seu Zé é a voz do senhor”! E eu: “É. Eu cantei esse trem lá”. E assim a gente começou a entusiasmar com o processo [...], eu comecei a escrever mais [...], ele [Parcival] escrevia, e a gente começou a cantar um pouco mais junto, e [...] acabou virando poeta (José Moreira, entrevista, 14/07/2005).

A valorização da cultura local era uma aspecto muito destacado tanto nos fundamentos teóricos advindos de Pe. Vaz e Raul Landim, no Encontro Nacional de Coordenadores e documentos de estudo do MEB, entre outros, quanto pelo CPC-UNE e AP, aos quais membros do MEB-Goiás tinham acesso, e retratavam as vivências, necessidades, sonhos, idéias/crenças, desafios, problemas e angústias do povo, sendo um dos instrumentos de conscientização da realidade brasileira.

Esse processo de conscientização passava também pelo envolvimento de monitores e alunos no planejamento interno das atividades do MEB, que contou em 1963, entre outros, com representantes da Fazenda Serrinha e Lageado na organização dos Comitês enquanto parte da Campanha de Alfabetização, para que ocorresse a instalação e reorganização das escolas; bem como no treinamento para novos monitores, o que também foi organizado e discutido com os monitores no decorrer desse encontro. Nesse sentido segundo José Moreira Coelho (entrevista, 14/07/2005): “Eles [a Equipe Central] dava algumas dica de como a gente conversar com os companheiro, o quê que

a gente devia fazer”. Segundo a monitora Maria Joana (entrevista, 04/09/2007): “[...] os antigos monitores ajudavam na formação dos novos monitores. [...] Quem já tinha esta prática, esta vivência ajudava na formação dos demais, na expansão do MEB”.

Esta também era uma interessante capacitação que envolvia os monitores com mais experiência na formação dos demais, ao mesmo tempo em que também aprendiam, proporcionando a troca de experiências, um diálogo de monitor para monitor, além de favorecer que com uma linguagem mais próxima, as dúvidas, interesses, necessidades quanto ao processo ensino-aprendizagem se explicitassem e pudessem ser trabalhados tanto pelo monitores antigos, quanto pela Equipe Central.

Eram objetivos da Campanha de Alfabetização, realizada no período de 02 a 23 de março de 1963:

Despertar para a necessidade do aprendizado da leitura e escrita; dar conhecimento da possibilidade de instalação de escola para adultos; mudar o sistema de matrícula, que consistia na procura dos alunos pelo monitor, para uma busca da escola pelos interessados (MEB-Goiás, 1967, p. 02).

Para concretizar esta proposta, inicialmente foram constituídos os Comitês nos diversos municípios em que havia escolas do MEB-Goiás e lançada simultaneamente em todos os municípios a Campanha de Alfabetização contando com o apoio da Equipe Central, monitores, alunos e outras pessoas da comunidade. Aos monitores, além das atividades na ER e na comunidade, segundo a apostila da Campanha de Alfabetização, do Setergo/MEB-Goiás [1963], cabia a responsabilidade: da organização do Comitê Local – com 04 ou 05 membros, escolhidos entre autoridades, líderes e pessoas influentes na localidade –; a escolha da área para instalação da escola radiofônica e a apresentação dos novos candidatos a monitor, não mais indicados pelos padres da localidade, mas “eleitos” nas reuniões promovidas na comunidade.

As funções do Comitê Local perpassavam: o envolvimento da comunidade desde a organização de reuniões para o planejamento do trabalho; a informação junto às autoridades locais sobre as Escolas Radiofônicas e a Campanha de Alfabetização, buscando seu apoio; o convite para a comunidade, incluindo as autoridades; assistir aos programas reunidos e promover debates sobre eles; bem como palestras e reuniões para o povo; realização de visitas às casas das famílias; fazer levantamento do número de analfabetos da localidade; divulgar a Campanha de Alfabetização (rádio, alto falante, cartazes, boca-a-boca, etc.); aproveitar todas as oportunidades para esclarecer o povo sobre a necessidade de freqüentar uma escola e aprender a ler e escrever.

Em carta dirigida à Equipe do MEB-Goiás, e transcrita no relatório final do Movimento, José Moreira Coelho, em 21 de fevereiro de 1963, afirmava:

Comunico-vos que nosso comitê está formado. Combinamos em atingir na Faz. Serrinha, as seguintes fazendas... Estamos muito animados, todos os que enformamos da escola estão ansiosos a saber o dia inicial das aulas, parece que vai haver uma concorrência muito boa (MEB-GOIÁS, 1967, p. 03).

Com a formação do Comitê e a promoção das reuniões, discussões e divulgação na comunidade, a escolha dos novos monitores da Fazenda Serrinha foi realizada pelos próprios educadores, educandos e a comunidade, indicando as lideranças da localidade para o treinamento, a fim de assumirem a função junto ao MEB-Goiás, conforme a carta de José M. Coelho (17/03/1963) transcrita no Relatório final do MEB-Goiás: “... certo de que nossos candidatos compareçam todos temos o prazer de entregar em vossas mãos os seguintes candidatos:...” (MEB-GOIÁS, 1967, p. 03).

C) O treinamento dos novos monitores

Em 1963, nos meses de fevereiro (13 a 17 e 19 a 22), março (29 a 31) e abril (27 e 28), foram realizados quatro treinamentos para novos monitores, sendo três em Goiânia e um em Silvânia, atingindo um total de 100 monitores. Desse treinamento para novos monitores, alguns monitores antigos, entre eles os da Comunidade Serrinha, como o Oscavú José Coelho e o José Moreira Coelho, e Maria Joana Porto, da Escola Lageado, participaram desde o planejamento e desenvolvimento do curso juntamente com a Equipe Central do MEB-Goiás. Já o Parcival M. Coelho fez o curso de formação dos monitores no segundo encontro de 1963, a convite do José Moreira, passando a atuar no MEB-Goiás. Segundo o monitor José M. Coelho, nesse curso “[...] já tinha Alda, Maria Alice, a Nazira, uma porção de gente” (entrevista, 14/07/2005). Nesse treinamento:

[...] recém entrados no MEB, nós já fazemos um encontro de monitores [...] pra discutir como é que seriam as campanhas, os comitês, como seria a atuação do MEB pra mobilizar muito mais gente participando, com abertura de escolas. Nós vamos ver que em 63, vamos alcançar um número de escolas expressivo [...] (ALDA, entrevista, 20/09/2006).

Aí a gente foi capaz de discutir com o grupo até imperialismo [...], sem usar chavão [...]. Mas havia um cuidado grande da gente de dar uma visão do nosso país, [...] um país subdesenvolvido, caracterizar o quê que era um país subdesenvolvido, essa idéia a gente trabalhava bem com os monitores e o quê que eram os outros países fortes, desenvolvidos, que faziam a dominação nessa relação com a gente (ALDA, entrevista, 12/06/2006).

O que se confirma na fala dos monitores do MEB-Goiás, os irmãos Coelho de Itauçu, ao dizerem que no treinamento de novos monitores, realizado em 1963 foram

introduzidos os estudos sobre a realidade brasileira, de forma a realizarem um estudo crítico da realidade, analisando-a e favorecendo o processo de conscientização:

[...] Olha, esses encontros, eu me lembro muito bem, a gente ficava dois, três, quatro dias, às vezes até mais, viu, estudando a realidade brasileira. Qual era a realidade brasileira? Era a situação do homem do campo, o arrendamento, o preço do arrendamento da produção, a falta de educação, a falta de saúde, [...] a falta de acesso ao trabalhador a esses itens fundamentais à sua vida (PARCIVAL, entrevista, 14/07/2005).

Nas palavras de Maria Aparecida Siqueira, em entrevista concedida ao *Jornal 4º Poder* (07/06/1963, p. 12), o curso de formação dos monitores:

Partindo de uma idéia fundamental de não-diretívismo, de respeito total e incentivo ao espírito criador do homem, nesses treinamentos, ao invés de dar noções sobre o sistema, são vistos através de grupos de estudo, círculos de debates, sócio-dramas, etc., os pontos de estrangulamento da vida nacional. E aqui é bom notar que, ao contrário do que muitos teimam em pensar, o camponês (que constitui a grande maioria dos componentes da comunidade Escola Radiofônica) e os operários estão mais do que aptos para opinarem sobre a vida nacional. São inteligentes, vivos e estão mais do que ninguém capacitados para falar sobre a vida e a solução dos problemas do povo.

No decorrer dos cursos de formação inicial do monitor, além do trabalho sobre a realidade brasileira, se discutia sobre o papel do monitor; sobre o dever de cada um em contribuir para o processo de transformação social; havia também uma formação voltada para a auto-estima do educador, enquanto uma pessoa capaz de assumir o trabalho com responsabilidade; a metodologia de como alfabetizar os jovens e adultos. Para Alda, os treinamentos ocorriam de forma que possibilitassem:

[...] conhecer a realidade: propunha pra que eles fizessem uma discussão conosco, de como era a sua comunidade, quais eram seus maiores problemas. E, geralmente, a partir dessa discussão, a gente inseria a questão da educação, a questão da alfabetização como forma de interferir naquele quadro de problemas que eles traziam. A partir daí, a gente fazia a encenação de uma situação daquilo que seria o programa de aula radiofônica. E [...], eles recebiam, no final, o aparelhinho de rádio, um conjunto de pilhas, giz, lãmpião, que era o material didático básico, além de uma ficha que deveria ser preenchida com o nome dos alunos e algumas das características dos mesmos. O treinamento era participativo, tinha trabalho de pequenos grupos, havia depois uma assembléia dos vários grupos para caracterizarem questões da realidade. A gente pedia pra eles dramatizarem algumas cenas da realidade [...] na região deles. [...] era encontros [...] em grupos menores [...] nesses treinamentos, [...]. Depois já havia espaço pra que alguns monitores ajudassem a treinar os outros que vinham. Então, na fase mais amadurecida do MEB, final de 63, 64, já são os monitores mais experientes que ajudam a fazer o treinamento dos seguintes. Ele começa a colocar, inclusive, a experiência dele (entrevista, 20/09/2006).

E no final dos encontros de formação “[...] o Dom Fernando ia pra lá pra fazer o encerramento e era os curso muito amiúdo. Então o Dom Fernando ia e [...] ele sentava na porta da saída e falava: ‘Eu quero falar com todo mundo’” (JOSÉ

MOREIRA, entrevista, 14/07/2005). Cada educador que passava tinha uma palavra com ele: “A gente falava e ele ia falando com um por um: ‘O quê que você vai levando nessa cabeça? O medo do patrão ficou aí ou você vai levando ele?’ Ele agitava a gente: ‘Você tá indo embora com o medo do patrão aí?’” (JOSÉ MOREIRA, entrevista, 14/07/2005). O Dom Fernando Gomes dos Santos, nesse período, já tinha uma visão diferente daquela Igreja tradicional que achava que o fiel tinha só que rezar. Era uma visão “Mais abrangente. [...] ele foi o [...] principal causador da nossa mudança de idéia, porque bateu com as idéias da escola. Aí quando a escola dava o curso, falava dessas coisa toda, ele vinha e fechava tudo” (JOSÉ MOREIRA, entrevista, 14/07/2005).

Numa avaliação do José M. Coelho (entrevista, 14/07/2005) sobre o primeiro curso oferecido com a participação deles e o papel de D. Fernando nessa formação: “[...] a gente foi entusiasmando, tomando gosto do trabalho e conscientizando, vendo a necessidade que a gente tinha de mudança e ele sentiu também que aquilo tava pesando mais na gente, tava mais consciente e recebendo essas instruções”. Esse entusiasmo, gosto pelo trabalho e conscientização da necessidade de mudança foram fundamentais para a prática pedagógica por eles realizada na Comunidade Serrinha.

Técnicas de discussão em grupo (círculos, painéis, debates, assembléias) foram utilizadas no decorrer do treinamento, levando a uma maior participação e envolvimento dos monitores com sua própria formação e assunção de compromissos com a intervenção na comunidade, ainda que este curso tenha centralizado as atividades mais na escola. Também fizeram uso: da “Ficha do participante” com dados pessoais do monitor (nome, endereço, data de nascimento, sexo, estado civil, número de filhos, nível de instrução, se estudava ou não, profissão e local de trabalho) e três questões sobre o porquê ser monitor, o que esperava do treinamento e se o povo da localidade já sabia da existência da ER; dos testes de avaliação do nível de instrução dos monitores: em linguagem (referente à leitura e escrita de vogais, consoantes, palavras e ditado, sobre o voto como direito e dever do cidadão e a escola como direito de todos), em conhecimentos gerais – sobre as eleições, impostos, tipo de governo, a importância do registro de nascimento, alimentação, higiene e cuidado com as crianças, religião, cuidados com o corpo (vacinas, fossas sépticas, doenças), agricultura, profissões – e aritmética (operações básicas, sistema de numeração, situações problemas).

Ao final do treinamento os participantes preenchiam um “Teste Informativo do Treinamento de Monitores”, em que avaliavam o encontro – o que achou e

destacavam os pontos positivos e negativos –, apontavam o que pretendiam fazer como monitor(es) na comunidade, as vantagens da ER para o lugar onde moravam e o que sugeriam para que as escolas pudessem ajudar as pessoas da comunidade a melhorar suas condições de vida. Estes instrumentos possibilitavam diagnosticar melhor o nível dos monitores, um maior diálogo e rendimento no curso, bem como a avaliação sobre o curso. Uma das respostas obtidas no “Teste Informativo do Treinamento de Monitores”, sobre a contribuição das EERR para o local onde morava, foi a do monitor Adomiro Caetano Costa: “Irão politizar os nossos pôvo e conscientizar também ao mesmo tempo, ensinar a ler e escrever” (MEB-GOÍÁS, 1967- anexo 03, p. 01).

Dentro da perspectiva do não-diretívismo, no decorrer dos treinamentos e encontros, apontavam para a necessidade de mudança da realidade concreta em que viviam os trabalhadores rurais, mas não davam a *receita* de como fazê-lo, havia apenas relatos de experiências, exemplos de como poderiam, unidos, encontrarem alternativas:

Uma das coisa que até hoje eu acho importante naquele trabalho que o MEB fazia com a gente é que nessa realidade brasileira, ninguém do MEB apontava saída. Isso por quê? Pra deixar que a gente, em baixo, na base, encontrasse a saída. E eu ficava agoniado: “Meu Deus! Eles não ensina pra nós o jeito de sair dessa situação!” Mas é que a gente tava a caminho de encontrar a saída, que era através desse trabalho social, esse trabalho de organização da comunidade e da busca da solução dos nossos problemas. Essa era a saída da realidade brasileira. A gente já ficava interrogando “Mas como sair?”, [...] “Tem que mudar isso aí!”, mas “Como? Como que vamo mudar?” E... aí já começamos a criar a forma de mudar. [...] já tinha por aí algumas experiência, e nós partimos, por exemplo, quando a comunidade se reúne e busca a solução dos seus problemas já é a mudança. Através da união, através [...] do coletivo, mesmo que durante a semana [...] estivesse todo mundo lá trabalhando individualmente, mas na comunidade, na solução dos problemas era junto (PARCIVAL, entrevistas, 14/07/2005).

Partindo da perspectiva do não-diretívismo, fio condutor do MEB, a idéia era analisar a realidade social local e brasileira com vistas aos próprios monitores e alunos buscarem construir alternativas aos problemas por eles vivenciados. Nesse sentido, a opção inicial do MEB-Goiás era de apenas discutir e orientar sobre a organização das comunidades, sem direcioná-las para a participação cada vez maior nos sindicatos; o que só ocorrerá mais tarde, especialmente a partir do momento em que a Equipe Central e de Sindicalismo Rural percebeu que não era possível apenas fazer a formação pedagógica sem a intervenção política, pois as duas se articulavam, bem como não haveria a transformação social se não houvesse união entre as pessoas. União esta, que não só perpassava as comunidades, mas também toda a Equipe do MEB-Goiás, e era conteúdo de trabalho, inclusive nos encontros e treinamentos cujo objetivo era “[...]”

conseguir a elevação das condições dos mais humildes para, todos juntos, transformarem a situação” (MEB-GOIÁS, 1967, p. 03).

Mas, apesar do enfoque no processo de conscientização e da mudança da realidade brasileira, os treinamentos do primeiro semestre de 1963, segundo o relatório final do MEB-Goiás (1967), ainda foram marcados pela centralização das atividades na escola, apesar de já apontarem para “[...] uma preocupação bem maior de se atingir a comunidade de uma maneira mais efetiva” (p. 03). Já se iniciava uma nova perspectiva de ação do MEB-Goiás cuja tônica seria: “[...] um trabalho consciente e responsável, com a intenção de transformar a realidade injusta, que impede o estabelecimento de uma ordem humana” (MEB-GOIÁS, 1967, p. 03).

D) A Campanha de Alfabetização

Para a Campanha de Alfabetização, que contou com a parceria de militantes da JUC, CPC-UEE/UNE e do ICP¹⁰⁷ – os quais já desenvolviam trabalhos de cultura popular em Goiás, especialmente direcionados para a produção e montagem de peças teatrais e o resgate das raízes culturais da região, inclusive das músicas, que em nosso Estado voltava-se para a música sertaneja, também denominada de *caipira* –, Elizabeth Hermano (do CPC-ICP) contribuiu com a criação e seleção de músicas para a abertura e fundo musical dos programas radiofônicos. Os irmãos José Moreira Coelho e Parcival Moreira Coelho, produziram a música *Vamos estudar* para a Campanha. Nas palavras de Alda (entrevista, 20/09/2006), no treinamento de monitores de 1963:

[...] nós fazemos, uma mobilização de campanhas, de entrada do pessoal pras escolas, já com músicas compostas com os próprios monitores, eles ajudando a pensar textos pra música, gravando. Aí entra a Betinha que tem muita facilidade pra composição [...] e os irmãos [...] Oscavú, [...] Parcival, [...] Zé Moreira. Eram três irmãos poetas, cantores que produziram muita coisa bonita nessa história do MEB-Goiás. Então a própria composição de abertura do programa é feita já desde o início de 63.

Estas músicas foram utilizadas não só no decorrer da Campanha, mas em todos os programas do MEB: “[...] o tema de abertura das aulas era composição da

¹⁰⁷ Nesse período, também compuseram as atividades da Equipe Central, a promoção de entendimentos com outros órgãos, movimentos de cultura e educação popular, como o ICP, o CPC e o IDAGO, para planejarem e realizarem atividades conjuntas de “Educação de Base, conscientização e Cultura Popular, sobretudo no que diz respeito às Caravanas” (MEB-GOIÁS, jul./1963, p. 11), no decorrer dos encontros e de programas e aulas. Bem como foram empreendidos “Entendimentos com a Secretaria da Saúde e no Departamento Estadual da Criança, para a organização do Clube de Mães” (MEB-GOIÁS, jul./1963, p. 11). Parcerias estas, previstas nas deliberações do Encontro Nacional de Coordenadores, que apontava inclusive para “Tentar a organização de uma equipe de rádio-atores [leia-se aqui, no caso do MEB-Goiás, membros da JUC, CPC e AP], não especialmente do MEB, mas que colabore com as escolas EERR.” (MEB, 1962c, p. 16), que se concretizaram em Goiás e enriqueceram muito o Movimento.

Betinha, com interpretação dos monitores da Fazenda Serrinha: Oscavú, Parcival e José Moreira” (Alda, entrevista, 20/09/2006), e passou a ser denominada Hino do Monitor:

Música da campanha das Escolas Radiofônicas Letra e música: Elizabeth Hermano (Betinha)	<i>De dia ganhando pão (bis)</i> <i>De noite livro na mão.</i>
Levanto junto com o Sol E já é hora de trabalhar Enfrento a terra com a enxada E só de noitinha que vou descansar.	Sabendo ler e escrever A nossa vida vai melhorar Estuda homem e mulher Pois a vida que um leva outro deve levar.
Então deixo a enxada no canto Pego o meu livro e vou estudar Com a ajuda do monitor Seja noite de chuva ou noite de luar.	<i>De dia ganhando pão (bis)</i> <i>De noite livro na mão.</i> (MEB-Goiás, 1967- anexo 2, p.01).

VAMOS ESTUDAR

Cururu - Letra e música: José M. Coelho e Parcival M. Coelho, monitores da ER da Fazenda Serrinha – Mun[icípio] de Itauçu – Est[ado] de Goiás.	Está fazendo milagre No Estado de Goiás A Escola Radiofônica Ensino muito eficaz Não percam rapaziada! Vamos, vamos estudar. Agora tenho certeza Que a vida vai melhorar.
Aqui vai meu convite A vocês companheirada: Vamos, vamos estudar, Correndo a largas passadas! Agora, graças a Deus, Não temos que pagar nada, Aqui vai o meu conselho: Não percam esta parada.	De segunda a sexta-feira Nosso rádio está ligado À espera dos amigos Que já estão convidados. Espero que os camponeses Estejam interessados Tomar parte do estudo Nosso tão cobijado.
Nossa classe camponesa Precisa aproveitar Esta oportunidade Que temos que estudar A Escola Radiofônica Nos estende a sua mão Agora chegou a vez Para o povo do sertão	(MEB-Goiás, 1967, anexo 2, p. 01).

Após o lançamento da Campanha no dia 02 de março de 1963, com um programa especial, assistido por monitores, alunos, autoridades e demais pessoas da localidade, houve debates sobre os problemas da realidade brasileira, focando especialmente a questão do analfabetismo e a necessidade e responsabilidade de cada um na busca de melhoria da situação do povo brasileiro. No decorrer da Campanha ocorreram programas de conscientização, irradiados as terças, quintas e sábados, seguidos de debates pelo povo sobre os temas enfocados. No dia 23 de março a Campanha foi encerrada com a aula inaugural das EERR:

A aula constou de uma atividade solene, em cada comunidade, com a presença de autoridades e líderes locais, e grande parte da população. [...]

A Campanha de Motivação contribuiu para elevar o número de matrículas, tornar as escolas radiofônicas mais conhecidas na comunidade, e fazer com que a comunidade se interessasse pela escola, fazendo dela um centro de reuniões, de debates e atividades. Contribuiu ainda para despertar o espírito de iniciativa e um entusiasmo mais duradouro nos monitores e alunos (MEB-GOIÁS, jul.1963, p. 04).

Segundo o mesmo relatório, como parte da Campanha, em junho de 1963, foi realizada uma pesquisa, pelos monitores, em colaboração com pessoas interessadas, utilizando um questionário sobre o número de analfabetos com mais de quatorze anos em cada residência, cujos fins eram: obter o grau de analfabetismo na região atingida pelas EERR, perceber o grau de aceitação da ER e despertar monitores e lideranças para o problema do analfabetismo. Os resultados obtidos foram: 56,95% dos adultos eram analfabetos e destes 50,72% desejavam e se dispunham freqüentar uma escola.

Da ficha de matrícula utilizada no MEB-Goiás, em formato de diário de classe, constava: a) na capa, o município, endereço da escola radiofônica, ciclo e monitores; b) internamente, o número de ordem dos alunos, nome, sexo, data de nascimento, profissão, estado civil e número de filhos, um espaço para indicar se ao entrar na ER o aluno era analfabeto e o registro de observações (por exemplo, se o aluno permaneceu ou não na escola). Havia, portanto, uma preocupação em identificar o nome dos alunos e seus dados pessoais e de diagnosticar o nível de aprendizagem em que se encontravam, direcionando o aluno para o Ciclo I (alfabetização inicial) ou Ciclo II (pós-alfabetização, correspondendo às séries iniciais da educação de base).

Durante toda a Campanha houve um envolvimento significativo dos monitores e alunos, organizados nos Comitês, o que proporcionou a reorganização e ampliação das escolas, bem como o aumento das matrículas no período, como comprova o relato do monitor José Moreira, transcrito no relatório final do MEB-Goiás:

“o pessoal continua cada vêz mais entusiasmado com o nosso trabalho, nós monitores não seçamos de trocar idéias, e já contamos com 31 alunos matriculados cendo que a matrícula procegue, de modos que o resultado de nossa campanha tem sido positivo. Aos monitores de Goiás e do Brasil, meus votos de Bom trabalho. José Moreira –19/03/1963.” (1967, p. 03-04).

E o envolvimento dos monitores, alunos e da Equipe Central do MEB-Goiás, possibilitou a reestruturação da metodologia de trabalho até então utilizada no Movimento, que resultou, entre outros aspectos, em maior contato e desenvolvimento de atividades com toda a comunidade, por meio da supervisão e dos encontros, “[...] uma melhor freqüência dos alunos, mais animação dos monitores e interesse da comunidade em torno da escola” (MEB-GOIÁS, jul./1963, p. 08).

4.3- A supervisão no MEB-Goiás

Outra alteração ocorrida, a partir de 1963, foi a “preocupação de estudo e fundamentação da equipe” (MEB-GOÍÁS, jul./1963, p. 11). A esse respeito o Relatório de 1963, destacou entre as atividades diversas da Equipe Central, a “[...] participação da equipe no curso sobre Realidade Brasileira, promovido pela Universidade Federal de Goiás” (MEB-GOÍÁS, jul./1963, p. 11). Curso este que contou com o apoio do Departamento de Educação e Cultura da UFG, em cooperação com o Centro de Estudos Brasileiros, e contribuiu para as discussões e análises realizadas pelos membros da Equipe Central no decorrer das aulas e programas irradiados, nos treinamentos e encontros de monitores, bem como nos encontros com alunos, monitores e comunidades onde as EERR estavam localizadas. Nas palavras de Osmar Fávero, do MEB-Nacional:

O pessoal reagia muito à questão teórica, ao estudo. Quem sabia mais explicava para quem não tinha compreendido. As equipes não eram muito de parar para o estudo, mas a gente ouvia dizer que “se lia à luz de velas o que era fundamental e proibido”. Em Goiás quem lia e estudava mais esse material teórico era Alda e Aparecida, sendo que esta se lançou para o sindicalismo. Maria Alice participava bem da equipe de estudo e articulava com a supervisão. A Gaudência fazia a supervisão, fazia as viagens, mas tinha uma certa distância do estudo. A Nazira era mais nova na equipe [...] Fora que o Carlos e o José Inácio estavam lá toda hora, ajudando. [...] Acho que quem dava a marca teórica da equipe era a Aparecida. [...] a Alda dava mais a parte metodológica. Uma completava a outra (conversa, 25/05/2006).

E segundo Maria Alice e Alda (entrevista, 12/06/2006), a Equipe Central era bastante heterogênea, mas diante da preocupação com o estudo e a fundamentação teórica¹⁰⁸ algumas pessoas da Equipe faziam um estudo prévio e socializava para todos:

[... Na] equipe nacional do MEB tinha os elementos encarregados da fundamentação teórica da parte filosófica que fundamentava o trabalho do MEB, que era [principalmente] o Padre Vaz e o Raul Landim [...]. Então eles elaboravam o material de estudo da parte filosófica, teórica que devia fundamentar o trabalho do MEB e mandavam, distribuíam pras equipes do Brasil inteiro [...] pra ter uma unidade justamente no embasamento teórico do trabalho. [...] aquilo pra nós era uma coisa complicada [...]. Era filosofia... Nem todas nós tínhamos uma formação [...] que facilitasse a compreensão. [...] Então tinha uma equipe que ficava responsável por pegar aquele material e fazer um estudo prévio [...] e depois [...] elas passavam pro resto da equipe. Era principalmente a Aparecida, a cabeça teórica da equipe [...], Betinha, Alda (Maria Alice).

Eu era mais fazendo quase que uma mediação disso aí, porque a minha função era bem de cunho pedagógico. Eu gostava das discussões didáticas, de fazer os encontros com os monitores, [...] de planejamento do trabalho e como todo o material didático elaborado no MEB vinha com uma primeira

¹⁰⁸ Inclusive as conclusões/1 do 1º Encontro Nacional de Coordenadores, a partir do diagnóstico, apontaram para a necessidade de “Ter a preocupação de formar equipes de estudo compostas de elementos que, partindo do contato com a realidade, tenham como função específica o aprofundamento do trabalho e dos membros de equipe” (MEB, 1962, p. 08), com o objetivo de garantir certa coesão teórico-prática no interior de cada equipe estadual e delas entre si no Movimento de forma institucional.

parte de fundamentação, justificativa e depois a metodologia. Isso não nos deixou cair assim no ativismo, ou então na técnica pela técnica, sem ter uma fundamentação teórica do ponto de vista de educação, de cultura, que desse sentido pra aquele trabalho ser feito daquele jeito e não de outro. Então o que vinha lá do nordeste ou que vinha do próprio nacional, do trabalho de outras equipes de outros [estados], vinha muito com esse lastro [...]: fundamentação, justificativa e depois a metodologia daquele trabalho (Alda).

Mesmo com a formação destas equipes de estudos que ajudavam no aprofundamento teórico-prático, é importante realçar que os níveis de experiência e compreensão dos membros da Equipe Central do MEB-Goiás eram diferenciados, sendo que ouvimos relatos de Maria Alice, Gaudência, Isa, entre outros, que indicavam ser difícil a compreensão das idéias de determinados autores, de materiais advindos do MEB-Nacional etc., especialmente por aqueles que não tinham o contato com JUC, ACB, ou outros movimentos sociais e políticos da época; mas havia um esforço pessoal grande dos membros da Equipe, para apreender as idéias principais ali contidas.

Concordando e assumindo a concepção teórica de Raul Landim Filho, Pe. Vaz, Luiz Eduardo W. Wanderley e de outros intelectuais do MEB e de Movimentos Sociais Populares da época, entre eles Paulo Freire, a Equipe Central¹⁰⁹ do MEB-Goiás buscou, com suas novas ações, implementar uma educação de base que realmente proporcionasse a humanização e a conscientização dos monitores e alunos do Movimento a partir de 1963, como expressou Alda (entrevista, 20/09/2008):

[...] o MEB [...] redefine o conceito de educação de base, assumindo o significado da cultura popular e conscientização, numa perspectiva revolucionária, de libertação. Então a grande discussão é o que é o homem, o que é a natureza, o que é cultura, o que é produção coletiva, quer dizer, as discussões passam por outro foco, daquilo que seria considerado aprendizagem [...]. A própria alfabetização entendendo a linguagem ligada a situações concretas de grupos sociais, e não apenas aquele processo linear de leitura [... e] escrita de palavras, mas um entendimento crítico do mundo sendo o grande eixo que movimenta essa leitura e essa escrita. E nesse momento, os textos de Paulo Freire, aquilo que se fazia na Universidade Federal de Pernambuco, aquilo que Paulo Freire produzia na época, [...] a gente tinha acesso a eles, e o MEB nacional nos alimentava bastante com essa discussão. Nós vamos perceber nos textos do Padre Vaz, uma discussão muito maior sobre o que era o homem nesse mundo, o que significava a cultura como processo de transformação da natureza pelo trabalho humano, [...] que [...] não podia ser explorado porque era expressão de algo maior do homem, fazendo o domínio da natureza pelo trabalho. Então nós vamos ver

¹⁰⁹ É importante realçar que quando nos referimos à Equipe, temos a compreensão de que, assim como em qualquer trabalho coletivo realizado, não há um pensamento linear e com a aceitação de todos da mesma forma, certamente havia contradições internas à própria Equipe, bem como externas, e até contraposições, mas o caminho trilhado pelo Movimento, a partir do que foi expresso nos documentos e entrevistas a que tivemos acesso, apontavam nesse sentido, seja porque as pessoas foram convencidas no decorrer das discussões e/ou embates teórico-práticos, seja porque foram vencidas pela posição da maioria, ou ainda porque seus argumentos não foram suficientes ou não foram considerados.

que há uma superação dessa idéia de escolarização nos termos anteriores, pra gente utilizar a mobilização popular, a experimentação e a criatividade.

Assim a preparação e a locução das aulas radiofônicas de responsabilidade da Equipe Central do MEB-Goiás passaram a refletir estas concepções. Eram irradiadas das 18h e 30min às 19h e 30min para o 1º ciclo e das 20h às 20h e 40min para o 2º ciclo, o que ocorreu até junho de 1963, quando, em função da mudança de horário da Hora do Brasil, as aulas do 1º ciclo passaram a ser irradiadas das 18h e 15min às 19h. Nesse período, apesar de ainda utilizarem para o 1º ciclo a Radiocartilha, e no 2º ciclo o livro Brasília, anteriormente analisado, a clareza da “[...] pobreza do material didático usado [...] que não se adequavam à realidade vivida” (MEB-GOIÁS, 1967, p. 04), levou a Equipe Central a realizar um esforço para complementar as aulas com dados reais, obtidos com monitores e alunos, os quais passaram a participar da elaboração das aulas e programas, diretamente nas transmissões radiofônicas na sede do MEB-Goiás e, por meio de respostas a questionários, entrevistas, gravações em fita, discos e músicas, etc.

Alguns dados foram obtidos: por meio das visitas das oito supervisoras às comunidades – só no primeiro semestre de 1963 totalizaram 210 visitas – realizadas tanto de forma direta no horário da aula, quanto de forma indireta, apenas aos monitores e alguns membros da comunidade; através dos Encontros de monitores, alunos e demais membros das comunidades, ocorridos aos domingos, onde funcionavam as escolas radiofônicas; outros ainda foram retirados de cartas dos monitores à Equipe Central, e outras ações desse período.

Segundo o Relatório final do MEB-Goiás (1967, p. 04): “Com uma supervisão melhor equipada [...] houve possibilidade de um contato mais proveitoso para monitores e alunos, e para a Equipe Central que adquiria novos dados e maior conhecimento das pessoas e lugares com quem e onde trabalhava. Na entrevista ao *Jornal 4º Poder*, Maria Aparecida Siqueira informou que:

Dentro do espírito do problema brasileiro é feito pelos próprios monitores um levantamento de seus municípios. A partir dessa visão da realidade brasileira, e da realidade de cada município, é feito um planejamento mínimo e bem elástico para os “encontros”. Nesses encontros está toda a dinâmica do Sistema e aqui há uma conjugação muito grande de meios. Diariamente, há um encontro por meio do rádio. Para esses encontros as comunidades se reúnem em um local certo [...] são vistas noções mínimas de alfabetização, relações de trabalho, “jeito de vida” etc., sempre em forma de diálogo, entre a Equipe Central-Comunidades.

Além desses encontros diários, recebemos, permanentemente, cartas, informes, sugestões de núcleos. E também diariamente, no horário do encontro, há visitas da Equipe Central aos núcleos comunitários, com o fim de tornar o levantamento, avaliação e pesquisa, permanentes no Sistema. Isso possibilita uma comunicação [...] e] identidade crescente (07/07/1963, p. 12).

A *supervisão*¹¹⁰ era uma das atividades presentes no MEB-Goiás desde o seu início, desenvolvida por meio de visitas, cartas, avaliação das atividades, entrevistas que permitissem a troca de idéias e experiências, reuniões para avaliação e planejamento, etc. Supervisão que, embasada em experiências e outras práticas sociais, não tinha um caráter de fiscalização, controle e prestação de contas de serviço, mas de ajuda, no atendimento ao monitor em suas tarefas na escola e na comunidade, de ver como estavam os trabalhos, os problemas que eles tinham, analisá-los e atuar a partir disso, trocando saberes e práticas, orientando e colhendo dados para retroalimentar, planejar e avaliar o trabalho radioeducativo nas EERR e na comunidade. O que significava:

[...] ir no local, saber como as coisas estavam andando, então trazer de volta [...] a gente saía, já com [...] uma, duas ou três equipes pra cada uma... íamos visitar tais e tais escolas. Então a gente saía, às vezes era o tempo que não estava bom, [...] acontecia muita coisa [...] E [...] na hora da aula a gente estava junto, pra verificar tudo que estava acontecendo, [...] conversava e eles vinham trazer as dúvidas também, tentar tirar as dúvidas e ajudar e [...] trazer pra Goiânia as coisas que a gente depois poderia ajudá-los. Havia também a freqüência, [...] eles traziam a freqüência das aulas. Havia toda uma [...] organização nesse sentido, não era uma coisa solta. [...] a gente era muito bem recebido, muito querido [...] tivemos assim uma convivência muito boa, um entrosamento muito grande, havia um carinho entre a gente. [...] às vezes você chegava mais tarde [...], mas a gente ficava pra conversar, pra ouvir os alunos e pra que os monitores [...] contassem os acontecimentos, como é que estava indo [...]. Havia escola que estava sempre muito bem, outras escolas também que não foram assim tão bem. Mas a supervisão era muito [...] gratificante, era uma coisa assim de pele, de encontro mesmo, [...] a gente estava sempre muito ligado, batalhando todos com o mesmo entusiasmo (Isa, entrevista, 17/08/2006).

Ainda a esse respeito Maria Joana Porto se manifestou dizendo:

[...] eu tive a oportunidade de andar com elas [Equipe Central] em muitas comunidades. [...] me lembro que Maria Alice fazia a abertura do Encontro. Era uma [...] missa de batizado e depois a turma da ER sentava com eles e via: como estão as aulas? O que o senhor Oscavú acha? O senhor tem alguma opinião senhor José Moreira? [...] [Na Escola Lageado] a supervisão não ia à noite, na hora da aula, as estradas não tinha condições [...], elas iam durante o dia, olhavam o material dos alunos, o andamento, conversavam [...] perguntavam para a gente: como estava, se os alunos estavam desenvolvendo... quantas vezes a gente fez [isso]... A gente colhia a assinatura dos alunos [...] Eu escrevia: “Alô Equipe Central, aqui está a assinatura dos alunos” [...] alguns era um garrancho, mas eles assinavam e eu mandava. No sábado a Equipe Central fazia um programa um pouco

¹¹⁰ Em consonância com o texto do MEB-Caderno 3 (1963), *Supervisão em Escola Radiofônica*, que tratava do tema permeando discussões sobre o conceito (o que é, o que não é, para que é, o que assegura), prática (como se realiza, cuidados de como se processar) e orientação do supervisor aos monitores e alunos, a supervisão no MEB-Goiás era realizada. O texto abordava também sobre “O monitor”: como desenvolver a seleção do monitor (requisitos necessários, qualidades e responsabilidades do monitor), as atitudes do monitor (antes, durante e após as aulas) e como realizar a assistência aos monitores. Outro aspecto era sobre o “Treinamento de monitores”, enfocando as finalidades, objetivos do programa de treinamento, assuntos, horário, local e o que entrar no programa; a estrutura de uma equipe estadual do MEB; planejamento/plano de trabalho (o que é, o que objetiva, sua necessidade, o que é necessário para fazer um plano de trabalho e a que o planejamento deve responder); e um roteiro de plano de trabalho.

diferente, até com atividades culturais da comunidade. Às vezes não se fazia, só ouvia os relatos [gravados] das comunidades, só comentava, ria. Vinha os recados de outras comunidades. Tinha o horário dos recados de cá para lá e de lá para cá. Meus alunos mandavam recados e eu levava [...] de carroça [...] trazia para eles (entrevista, 04/09/2007).

A fala de Maria Joana é reveladora do papel da supervisão no processo de acompanhamento e orientação do trabalho realizado, mas também de como, especialmente a partir de 1963 a supervisão passou a ter um caráter mais dinâmico, ou seja: no decorrer das visitas – além da observação das condições materiais da escola, do grupo de alunos e monitores diante das emissões, suas reações e interesses, desafios, dificuldades e avanços no trabalho pedagógico e do apoio pedagógico que lhes proporcionava – a equipe fez uso de um questionário elaborado para o levantamento de área; obteve dados e gravações junto aos monitores e educandos, seja no decorrer das aulas, Programas de Sábado e Encontros com a comunidade, o que passou a subsidiar a prática pedagógica do Movimento e a alterou significativamente.

O questionário para o levantamento de área era preenchido por monitores e alunos e indagava sobre a área e população do município; atividades econômicas; regime de exploração da terra; número de propriedades agrícolas por classificação (pequena, média e grande), nível técnico da agricultura e pecuária, abordando inclusive o uso de arados, tratores, adubos, movimento ou entidades que davam assistência técnica, etc.; a educação no município – primária, secundária, número de alunos matriculados, percentagem de analfabetismo –; aspectos sanitários, postos de saúde, hospitais e doenças mais comuns; religiões principais, número de igrejas e capelas, se havia padres, pastores, médiuns; os núcleos populacionais, a distância de Goiânia, distritos e sua população, estradas e nº de escolas; quais os maiores problemas e as providências mais urgentes a serem tomadas para a melhoria do município.

Esse questionário foi produzido, entre outros aspectos, considerando as deliberações do I Encontro Nacional de Coordenadores que apontou a necessidade de se “[...] partir do conhecimento aprofundado da realidade social local, para uma visão global da realidade brasileira e internacional” e a “[...] utilização de questionários periódicos, a fim de partirmos de problemas sentidos pelos alunos e permitir a participação dos mesmos no planejamento” (MEB, 1962c, p. 13, 15); e o subsídio teórico-prático obtido com a apostila Estudo de Área do MEB (1963a), a qual foi produzida a partir de alguns elementos do Estudo de Área da ANCAR do Ceará.

Na apostila constava: a definição de estudo de área – “[...] levantamento da situação e a interpretação das realidades econômica, social, política, educacional e religiosa de uma determinada área geográfica, visando conhecer as comunidades ali existentes para ajudá-las em seu desenvolvimento” (p. 01)–; os objetivos (conhecer as comunidades, desde as condições de vida, recursos locais, problemas e necessidades urgentes, para fundamentar a elaboração do plano de trabalho das EERR [...]); a técnica de pesquisa enfocando desde a atitude do pesquisador, a entrevista e a observação; os meios, envolvendo a discussão sobre as fontes de informação, como elaborar um roteiro para estudo de área; a preparação do estudo de área; a elaboração do relatório e, ao final, apresentava em anexo um roteiro para estudo de área. Tratava-se, pois, de um material que deu subsídio à Equipe Central para obter dados da realidade da comunidade local, de como desenvolver uma pesquisa de campo, o papel do pesquisador, instrumentos de pesquisa até a elaboração do relatório final, auxiliando-a nesse processo de reordenação do trabalho. E, Maria Aparecida Siqueira, ao conceder entrevista ao Jornal 4º Poder (07/06/1963, p. 12), sobre o trabalho do MEB-Goiás afirmou:

O ponto de partida [para o trabalho do MEB-Goiás] é o levantamento de áreas, pesquisas, no sentido de se ter o máximo de informações e dados sobre o local: linguagem, faixas de produção, relações de trabalho; índice de analfabetismo, costumes, folclore, etc. São então, elaborados, com o [...] levantamento, programas de motivação. Nesses programas há a preocupação de não se levar a idéia de escola, mas antes, procura-se estabelecer um diálogo sobre a situação do povo brasileiro, tomando como eixo o trabalho. Assim motivadas, as comunidades sentem a necessidade da escola [...].

Nas visitas, a supervisão do MEB-Goiás passou a aproveitar a oportunidade para discutir sobre temas como pessoa, trabalho, cultura, conscientização etc., envolvendo inclusive apresentação de trabalhos artesanais. Como nos fala a monitora:

No contato que tinha de visita das coordenadoras do MEB era aqueles filmes de finais de semana que levavam e discutiam algum assunto, aí falavam com todo mundo sobre aquele assunto. Elas levavam o gravador que era muito usado [...]. Numa das reuniões na escola, à noite o Brandão participou e eles discutiram sobre temas de interesse da comunidade: teve de saúde, voto e um de religiosidade popular (Maria Joana, entrevista, 04/09/2007).

A própria supervisão, com o intuito de obter maior participação e envolvimento da comunidade junto à ER passou a ser feita reunindo várias escolas

próximas em um mesmo local, era a supervisão-encontro¹¹¹. Duas supervisoras e uma monitora explicitam como isso ocorreu:

Percebemos que a supervisão, nesse momento, tinha uma forma mais ampliada de fazer acontecer [...]: a sede que a gente tinha de debate, de discussão, ultrapassava então essa supervisão feita só no horário da aula, e achamos que era importante ter um contato ampliado com a comunidade, com os alunos, famílias de alunos, vizinhos de alunos, e todo mundo que compunha cada cidadezinha [...] aonde a gente ia (Alda, entrevista, 20/09/2007).

[...] aí a gente começou a ouvi-los, a trazer e ver que eles tinham muito pra nos dar também, [...] a gente descobriu que eles tinham a cultura deles [...] que eles precisavam era realmente [...] enxergar isso e se valorizar [...]. E aí a gente começou a respeitar muito mais [...] e descobrir tantos valores [...] a gente tinha as conversas, os encontros, a supervisão. Então [...] eles levantavam aquilo que [...] queriam dizer mesmo [...] e passavam informação pra gente. A gente sentiu que era troca [...], nós estávamos crescendo com eles também: [...] ia deles pra nós, de nós pra o nacional e vinha do nacional pra nós e de nós pra eles. Então havia esse movimento (Isa, entrevista, 17/08/2006).

[...] começamos a ter encontros de conhecimento, da Equipe com a turma. [...] chegavam já estava lá os alunos, pais e eu já apresentei: “esta aqui é Maria Alice, que faz isso e isso” e passava a palavra. Era Maria Alice, Waldenora, Gaudência, Irene... e nos outros locais era ela que apresentava. Por exemplo, lá na comunidade no município de Itaberaí tinha muitas salas da ER. Nós fomos para [...]conhecerem a Equipe Central e a Maria Alice me apresentou [...] Essa aqui é a Maria Joana, irmã do Claudinho da Silveira, da Rádio Difusora, do Programa Mourão da Porteira (Maria Joana, entrevista, 04/09/2007).

A “[...] supervisão-encontro tinha como objetivos: complementação do trabalho radiofônico; contato direto com as comunidades; revisão e planejamento conjunto, motivação e abertura para a comunidade” (MEB-GOIÁS, 1967, p. 03) e permitiu com esse contato e diálogos estabelecidos obter dados junto à comunidade, revisar e planejar atividades coletivas com a participação direta de monitores e alunos, considerando a realidade, seus interesses e necessidades, utilizando uma metodologia de trabalho que envolvia toda a comunidade. De posse desses novos dados da realidade concreta em que viviam as pessoas nas comunidades onde as EERR do MEB-Goiás funcionavam e diante dos referenciais teóricos que agora subsidiavam a Equipe Central e monitores do Movimento, segundo Maria Alice e Alda:

Então o perfil do trabalho mudou completamente, todas as aulas, tudo... e foi aí que isso começou a gerar muita preocupação por parte da Igreja, não de

¹¹¹ No 1º Encontro Nacional de Coordenadores do MEB um relatório da Comissão de Caravana, da qual Maria Alice Martins participou, trazia: um diagnóstico de que o MEB desconhecia os valores do povo, e portanto fazia um planejamento do trabalho para a classe trabalhadora e não com eles; a avaliação de que havia uma posição de superioridade de poder e de paternalismo das equipes em relação aos monitores, líderes e ao povo, no sentido de *levar* valores e saberes, fazendo-se necessário buscar os valores do povo, proporcionar o efetivo diálogo, criando uma nova síntese cultural; mas havia também relato de experiências existentes: em que os monitores participavam do planejamento e juntamente com os alunos enviavam críticas e sugestões aos programas; bem como monitores e líderes que assumiam trabalhos em suas comunidades, caminhando na busca de respeitar os valores e as pessoas do Movimento.

todos os bispos porque tinham alguns [...] que tinham uma preocupação de que aquilo extrapolasse [...] e a gente tivesse formando grupos revolucionários que de repente fugisse totalmente ao nosso controle [...] e outros achavam que não, que aí que era o ponto, porque se a gente estava lutando pela conscientização do povo, pra que ele assumisse a sua própria libertação, então quanto mais eles tomassem nas mãos e começassem a agir sozinhos, chegassem onde chegassem, era justamente aí que a gente estaria atingindo o resultado (Maria Alice, entrevista, 12/06/2006).

É nesse contexto que percebemos a possibilidade de mão dupla no rádio. Há uma locução que vai daqui pra lá, com um conjunto de idéias, de debates, de perguntas, de questões para as aulas acontecerem, mas é possível trazer, pela supervisão, dados da fala dos monitores, da fala dos alunos, Folias [de Reis] que a gente começa a gravar, músicas deles que a gente começa a coletar. Afirma-se [...] esse exercício de mão dupla (Alda, entrevista, 20/09/2006).

Apesar do conflito existente no seio da Igreja, o MEB-Goiás continuou e aprimorou esse trabalho. Na troca de mão dupla, a supervisão sentiu a necessidade de maior orientação e fundamentação pedagógica aos monitores, para além da que ocorria nos treinamentos e encontros de monitores, como também já havia apontado o 1º Encontro Nacional de Coordenadores do MEB e, nesse sentido, passou a ser irradiado desde o início do ano letivo de 1963, com a duração de 15 a 20 minutos, o *Programa de Sábado*, inicialmente elaborado e transmitido para os monitores, denominado *Encontro com o Monitor*. Segundo Alda (entrevista, 20/09/2006):

[...] nós vamos dar início àquilo que a gente julga a fase mais rica do MEB-Goiás, que é o “Programa do Monitor”, em que se discute com o monitor as questões pedagógicas; o “Programa de Sábado” onde a gente realiza uma discussão sobre conteúdos da dominação, da exploração que existe na sociedade, se é justo, se é o desejo de Deus, que as pessoas vivam submetidas a processos de exploração e de dominação. Além de suscitar esses debates, que a gente poderia considerar o lado mais denso do programa, há um lado lúdico também que se desenvolve no Programa de Sábado.

Aos poucos a comunidade passou a ouvir e participar desses programas, este então recebeu o nome de *Encontro com a Comunidade*, contando com duas seções: uma para orientações ao monitor e outra para toda a comunidade. Conforme as palavras dos monitores, transcritas no Relatório final do MEB-Goiás (1967, p. 05-06):

“- e aos sábados o encontro com o monitor estamos fazendo nas casas dos alunos ou de vizinhos que entereçarem, e vamos nestas festinhas promover leilões para as despesas da aula...” Oscavú 1/06/63.

“- acabamos de ouvir neste momento o encontro com o monitor hoje realizado na casa do companheiro Oscavú, achamos-nos reunidos neste momento com muitos de nossos alunos, e grande parte de moradores aqui de arredor, está sendo movimentado la fora os leilões para manutenção de nossa escola”... Zé Moreira 15/6/63.

“- nossos programas de sábado está muito animado o programa de hoje vai ser analisado aqui na sala de aula, o de São João foi realizado na casa dos alunos... e já temos uma fila de pedidos [...]” José Moreira 29/6.

Diante da grande participação da comunidade, das demandas de temas a serem trabalhados, posteriormente, a Equipe Central considerou a necessidade de

separar os dois programas, que tinham pontos de interesses diferentes, assim, criou dois programas especiais: o Programa *Encontro com o Monitor* específico para a formação dos monitores e o de sábado passou a ser direcionado à comunidade, o programa *A comunidade se reúne*, com a duração de 60 minutos, sendo irradiados das 18h e 30 min às 19h e 30 min. Também, em datas especiais, havia a irradiação de programas comemorativos. Para Alda (entrevista, 20/09/2006), supervisora e locutora da Equipe Central do MEB-Goiás, o programa *A comunidade se reúne* possibilitava a valorização das expressões da cultura local, a discussão de temas de interesse da comunidade e sua articulação para resolução dos problemas da própria comunidade. Segundo Alda:

Então a “Comunidade se Reúne” tinha um processo extremamente lúdico de reunir as várias expressões da cultura local, e uma preocupação de se discutir aquilo que era educação, que era organização da comunidade em torno dos seus problemas [...]; a organização da comunidade em cima daquilo que era considerado justo, e importante pras pessoas viverem melhor, exigências em relação ao poder público daquilo que era necessário (entrevista, 20/09/2006).

A alteração foi plenamente aceita, conforme avaliação do monitor José Moreira Coelho, a respeito do programa *A comunidade se reúne*, transcrita no relatório final do MEB-Goiás (1967, p. 06):

“- e o quanto o programa ficou bom, muito bem intitulado, a comunidade se reuniu mesmo bastante de gente [,] não se reuniu mais por causa de uma grande festa que tinha em Itauçu, mas deu ótimo resultado a modificação. Bondosa equipe, sinto-me orgulhoso de ser monitor, não por estar assim do aluno, más por estar em contato com tanta gente boa, e por ter me entregado a ser membro de uma família tão numerosa [...]” Zé Moreira – 15/8/63.

“- nosso programa é o campeão do horário, quando a radio esta no ár todos os que possuem radio fás questão de ouvir de volume aberto, o programa inteiro, podemos orgulhar com nosso programa”... Zé Moreira – 1º/11/63.

Visando o apoio didático e a fundamentação teórica para além dos momentos presenciais ou via rádio, a Equipe Central passou a organizar e fornecer aos monitores materiais escritos, tais como o “Guia do Monitor” e os Cadernos com “Temas para debates com Monitores”. O Guia do Monitor do MEB-Goiás abordava sobre as qualidades do monitor; que atitudes o monitor nunca devia tomar e sugestões para o monitor, que perpassavam desde ficar com os alunos depois da aula, a fim de fazerem comentários sobre os assuntos do dia, reunir a comunidade para o programa de sábado, organizar com a comunidade festas em datas especiais; orientações metodológicas para as aulas de linguagem, com subdivisão de exercícios indicados para o 1º e o 2º ciclo, direcionando para o primeiro ciclo atividades de leitura de palavras e formação de novas palavras, enquanto que para o 2º ciclo eram exercícios de interpretação da leitura, a partir da história lida, formação de frases com palavras indicadas pela locutora, sendo

mencionado como exemplo a palavra saúde, e com ela foi construída uma frase bem da realidade do grupo: “O trabalhador precisa ter saúde” (MEB-GOIÁS, 1963, p. 03). Do Guia constavam ainda orientações para aula de aritmética, com vistas a ajudar os alunos a resolver os problemas e lidar com os números. Ao final, o Guia apresentava orientações para as aulas intermediárias que se propunham a auxiliar os trabalhadores em casa, no trabalho e nas relações com os outros homens, bem como a desenvolver a linguagem oral dos educandos, por meio de discussões a partir do(s) assunto(s) do dia.

O Caderno nº 1 do MEB-Goiás (1963c, p. 02) “Tema para debates com Monitores”, intitulado “O homem e a história”, iniciava com a afirmação:

A marca principal do nosso tempo é o acordar, o despertar dos povos para uma ação, um trabalho que tem por fim reconhecer o valor do homem. [...] tudo que vemos no mundo só tem valor enquanto serve a todos os homens. Reconhecer o valor do homem é também reconhecer que ele tem direito a condições de vida humana (alimentação, casa, roupa, instrução) para que todo homem possa constituir a história.

E indagava, “Como o homem faz a história?” (MEB-GOIÁS, 1963c, p. 02). E as reflexões perpassavam por questões como: construir a história envolve saber o que está fazendo e para quê; o processo de conscientização do homem frente a seus direitos, e nesse sentido exemplificava “[...] um trabalhador entra pra um sindicato sabendo que sindicato é união, e união é força para resolver os problemas dos trabalhadores” (MEB-GOIÁS, 1963c, p. 02) –; reafirmava o conceito de homem, apontados pela JUC, Pe. Vaz e Raul Landim, entre outros, tomando-o enquanto ser consciente, que pensa, que tem capacidade para compreender e transformar a realidade por meio do seu trabalho. Também o conceito de trabalho desses autores e movimentos foi utilizado. Mas ressaltava que vivendo em comunidade, quando todos trabalham, e alguns são explorados e não têm o que precisam para viver, há um processo de dominação de uns sobre os outros. Com palavras simples o texto falava das relações de trabalho, da exploração no sistema capitalista, trazendo a mensagem que “O homem só pode dominar a natureza [...] mas não pode dominar outro homem. A relação entre os homens deve ser de respeito, de valorização, de reconhecimento” (MEB-GOIÁS, 1963c, p. 04), e concluía dizendo que a realidade era bem diferente, que a grande maioria dos trabalhadores passava falta das coisas essenciais para viver, estava sendo dominado e os convidava para participarem de um movimento que se principiava: “[...] que tem por fim reconhecer o valor desses homens dominados” (MEB-GOIÁS, 1963c, p. 04). O texto ainda abordava sobre o que é um país desenvolvido e um país subdesenvolvido, situando no segundo caso o Brasil. E ao final mencionava alguns movimentos que

apontavam para a união de forças para que os homens pudessem lutar por seus direitos: Sindicalismo, Cultura Popular, Alfabetização de Adultos, entre outros.

Vimos nesse texto, com uma linguagem simples e clara, muitos dos conceitos trabalhados por Teilhard de Chardin, Pe. Vaz, Raul Landim Filho, JUC, movimentos de cultura popular, entre outros, sendo explicitados e chegando até o monitor, bem como aos alunos, como podemos observar na resposta de dois alunos, a uma avaliação realizada em 28/06/1963, a partir da leitura do texto *Trabalho*:

Responda:

a) O homem trabalha só para ele mesmo?

[Resposta 1 - Gaspar] Não, mas para o bem de todos.

[Resposta 2 – Eoládio] Não! Para todos que pertence à sua comunidade.

b) O que é preciso para o homem viver bem?

[Resposta 1 - Gaspar] Casa, roupa, remédio, alimento e bastante união.

[Resposta 2 – Eoládio] Precisa ter alimento, roupa, casa, instrução, estudo.

c) É por meio do trabalho que o homem consegue as coisas necessárias à sua vida.

d) Todas as pessoas têm conseguido viver bem com o fruto do seu trabalho?

[Resposta 1 - Gaspar] Não tem. Por que é explorado.

[Resposta 2 – Eoládio] Não vive bem: uns é explorados.

e) O homem também precisa de meios para trabalhar. Por isso, o camponês tem direito a [Resposta 1 - Gaspar] terra para trabalhar e viver, alissada [a enxada], sementes, ferramentas. [Resposta 2 – Eoládio] terra livre e precisa de sistência para trabalhar, tem direito de casa alimento roupa extrução e também união (MEB-GOIÁS, 1963d, p. 02).

Tratava-se, pois, da compreensão de que pelo trabalho o homem estabelece relações com a natureza e com outros homens e com eles se comunica, transforma à natureza, a si e aos outros homens, e com isso produz cultura, faz história. Homem que, ao mesmo tempo, que produz individual e coletivamente a realidade em que se insere, que se acha imerso; pelo processo de conscientização, sabendo o que está fazendo e para quê, analisando de forma crítica a realidade social, tomando consciência dos seus direitos e de sua força individual e coletiva, pode interferir e transformar esta realidade social em que se encontra. E que, enquanto trabalhador, por meio da união – um dos mecanismos seria o sindicato – poderia superar o processo de dominação e exploração de uns sobre os outros, construindo uma sociedade mais humana, mais digna, de respeito, de valorização e reconhecimento do outro, do próximo, como a ti mesmo. Pois como retrata as frases construídas com a palavra justiça, pelos alunos Eoládio Aparecido e Gaspar, do MEB-Goiás, na 1ª Prova parcial de Linguagem do 2º ciclo (1963, p. 03), respectivamente: “*Justiça seja feita aos homens unidos*” e “*O homem não quer esmola, quer justiça*”, sendo complementado pelo monitor José Moreira

Coelho, “*Justiça é igualdade para todos*”, referindo-se a um mundo sem exploração, sem miséria, mais justo para aqueles que trabalham e lutam diariamente.

Nas palavras de José Moreira (entrevista, 14/07/2005), no processo didático-pedagógico, as contribuições teóricas da Equipe Central juntamente com o compromisso dos monitores e a troca de informações entre eles, foram fundamentais para a concretização do trabalho:

Na escola, aquele material didático já trazia alguma forma de orientação do trabalhador; como o trabalhador devia proceder, o quê que a gente devia de fazer, com união sempre, falava assim sempre de união. Então o material didático já oferecia aquela orientação básica pra gente iniciar. Muitas vezes deixava interrogações... Mas era coisa que já tinha algum princípio. E a gente nos estudos, através do relacionamento com a equipe e com os trabalhadores, a gente ia também bolando alguma forma de propostas, escrevendo cartas pr'as outras escolas, e fazendo um entrosamento, um intercâmbio, assim, trocando idéia. A gente ia pra Rádio Difusora, que era uma radiozinha muito fraca, mas a gente ia fazendo esses questionamentos no programa...

Portanto, fruto de uma concepção e ação da supervisão, numa outra perspectiva que não a de ver, de vistoriar, de observar, de controlar; no MEB-Goiás e no MEB em âmbito nacional, a supervisão se desenvolveu sob outro olhar, porque:

[...] é uma supervisão no movimento popular feita com debates, com apresentações populares, com tudo aquilo que o grupo era capaz de produzir, com artesanato, com peças de teatro e, ao mesmo tempo, com fundamentação. A gente levava pequenos textos e deixava com o monitor. Textos sobre realidade brasileira, educação, textos que eles escreviam pra gente, uma carta que um ou outro fazia, que era interessante, daquilo que estava acontecendo, e que a gente partilhava nesses encontros feitos diretos na comunidade (Alda, entrevista, 20/09/2006).

E aqui ressaltamos a compreensão de que não caberia aos membros da Equipe Central do MEB-Goiás impor o processo de conscientização aos trabalhadores, nem uma ideologia, mas oferecer-lhes elementos para a crítica da realidade, de forma que os próprios camponeses pudessem elevar-se por meio da reflexão sistemática e crítica para um nível de consciência histórica autêntica (VAZ, 1963). Uma postura que seria ampliada, mais tarde, pela perspectiva de que ninguém conscientiza ninguém, ninguém se conscientiza sozinho, mas o grupo se conscientiza coletivamente, na crítica da realidade e busca de soluções aos problemas vivenciados, rumo a uma sociedade mais justa e melhor. E nesse processo se inseria a opção ético-política de atuar com os trabalhadores e não para eles, que perpassava desde a Equipe Central, monitores e alunos, em prol da conscientização dos mesmos com vistas à intervenção na realidade social para transformá-la. Tratava-se do ato de educar, favorecendo que os homens passassem de um nível de consciência espontânea inicial à consciência histórica crítica,

e, para tanto “É preciso sempre uma revisão crítica com a realidade, pois ela traz situações, fatos, que também conscientizam e farão renovar nos nossos métodos e nos adaptarmos ao ritmo do processo histórico” (VAZ, 1963, p. 06).

A abertura, disposição e compromisso da Equipe Central, juntamente com a participação, envolvimento e criatividade de monitores e alunos possibilitaram dar início a um trabalho com maior participação da comunidade, que se aprimorou por meio dos encontros, da animação popular (ANPO) e outras atividades promovidas pela ER do MEB-Goiás, como veremos a seguir.

4.4- MEB-Goiás nas comunidades das Escolas Radiofônicas e a Animação Popular

Essa ação do MEB-Goiás envolvendo toda a comunidade onde se localizava a ER foi resultado de um longo processo de conscientização da Equipe Central, que demandou, conforme relato da própria Equipe, entre outros aspectos:

- a) Um aprofundamento do sentido de *educação de base*, que passou de uma perspectiva de “ter” (ter conhecimentos básicos [...]) para uma perspectiva de “ser” (ser mais consciente de seu próprio valor, de seus direitos, de sua dimensão humana, de seu lugar no desenvolvimento do país, do sentido da cultura [...]; ser mais crítico ante a realidade [...]). Isso representou o grande passo na nova direção dada à ação educadora realizada pelo MEB-Goiás: fornecer ao camponês, a partir de seus próprios valores e condições sócio-culturais, os elementos básicos [...] para [...] participar ativa e conscientemente como sujeito da História [...].
- b) Uma descoberta de que, [...] a *ação educadora* do MEB não poderia se limitar às [...] escolas radiofônicas. Toda a comunidade [...] era responsável pela escola radiofônica. Nossa ação deveria ser supletiva, [...] de fornecer os elementos para que o povo [...] descobrisse sua forma própria de ação transformadora, seus objetivos e rumos a tomar, num trabalho conjunto [...]
- e) Uma busca de maior fundamentação de todo o trabalho. [...]
- f) Uma descoberta de novos meios de atingir a comunidade. Deixar com os líderes a responsabilidade da ação transformadora, transformar “comunicações de informação” em diálogos conscientizadores (MEB-GOIÁS, 1965, p. 192- 193).

Em 1962, Vera Jaccoud, da Equipe Técnica do MEB, redigiu dois textos denominados *Cultura Popular* e “*A Caravana*¹¹²” – *caravana popular de cultura*, os quais foram utilizados como subsídio para as discussões de uma das comissões que se reuniram para estudo no decorrer do 1º Encontro Nacional de Coordenadores do MEB, a Comissão Caravanas de Cultura, da qual Maria Alice Martins, coordenadora do MEB-Goiás participou. O primeiro texto abordava a cultura brasileira, considerada naquele

¹¹² Vera Jaccoud vivenciou *in loco* a experiência de Marrocos e juntamente com a equipe nacional do MEB teve acesso a teorizações de animação popular rural realizada em países africanos de língua francesa, no início dos anos 1960, bem como estudaram os relatórios do IRAM, em especial os relatórios relativos à experiência do Senegal – entre eles “[...] *L’Animation rural ou Senegal: étude générale, orientations e résultats* (Iram, 1960) e a comunicação *L’Animation rurale* (Goussault, 1964-1965), que toma por base o caso de Marrocos” (FÁVERO, 2006, p. 228).

momento em processo de formação, “[...] no sentido de [tomada de] consciência da nossa própria situação cultural, no sentido ainda da interparticipação e de corresponsabilidade culturais das diferentes gamas da população” (JACCOUD, 1962, p. 01). Cultura popular tomada como uma tentativa de resposta ao direito à cultura pelo povo, de resposta às suas necessidades. Cultura compreendida, como:

[...] conhecimento assimilado que se traduz numa vivência, num estado consciente, na linha geral do comportamento, numa capacidade específica seja de reação pessoal, seja de reação conjunta, expressa pelo sentido crítico diante de conceitos, correntes de opinião, influências, mensagens e pressões. O conhecimento aqui nem sempre implica o aspecto de aprendizagem sistemática, tendo a experiência e a tradição papéis de principal relevância (MEB, 1962f, p. 01).

Tratava-se, pois do conhecimento das tradições culturais, dos saberes de experiência feito, seja ela expressa no folclore ou em outras formas de expressão, dos aspectos positivos dos homens ou das comunidades que deviam ser considerados e valorizados, na medida em que “[...] não se deseja deformar um povo a pretexto de fazê-lo progredir” (JACCOUD, 1962, p. 02), ao mesmo tempo em que possibilitasse a integração desta cultura com elementos novos que a levasse a atingir um estágio adulto. O texto ressaltava ainda que o MEB, assim como outros movimentos sociais, proporcionava ao povo o contato com outros instrumentos de cultura – rádio, TV, cinema, teatro, folclore etc. – mas tinha de cuidar para que ocorresse o diálogo verdadeiro com o povo e não a sua mera recepção passiva de informações, que não proporciona a assimilação da mensagem cultural. Diálogo que só se estabeleceria a partir da realidade concreta em que se inseriam, fazendo uso de uma linguagem popular, considerando suas necessidades, aspirações, desejo do que falar e escutar; propiciando-lhe por meio do método ver-julgar-agir, elementos para tomar consciência de si e do meio, dos seus valores, interesses, necessidades, e a partir daí, ascender e lutar pelos próprios direitos, na busca de resolução de seus problemas.

O caminho apontado para o trabalho da formação do povo, com e/pelo povo, foi o da animação popular (ANPO), compreendendo-se que:

Animar é dar vida, ação, entusiasmo, coragem. Dá idéia de movimento, de vivacidade.

Animação Popular seria, então colocar em contato com o povo um elemento de dinamização – o animador. [...] um representante autêntico do meio em que vive e onde vai atuar, receber um treinamento que o ajude a conduzir as reuniões populares que a comunidade considerar necessárias, de acordo com um plano geral em que colaborarão os responsáveis pelas Caravanas ou “Animadores das Caravanas” (MEB, 1962f, p. 05).

Já o texto *A Caravana* explicitava a importância das EERR, complementarem suas atividades *in loco* de forma a favorecer o contato direto com o povo, com os seus problemas, com a expressão do pensamento popular, como o MEB-Goiás passou a fazer a partir de 1963. Ele afirmava ainda que a cultura popular de tradição devesse ser considerada, constituindo-se “[...] uma riqueza ponderável para o planejamento de elevação cultural [...]” (JACCOUD, 1962a, p. 01), aproveitando os dados folclóricos e de bases realísticas da cultura popular. Um aspecto importante que foi salientado no texto, refere-se a não haver jamais a superposição de culturas, ou a substituição da cultura de tradição pela cultura das elites. E, na medida em que a escola privilegia(va) a cultura citadina e de elite, este divórcio entre o povo e sua cultura, provoca(va) a não aprendizagem ou regressão da aprendizagem do povo.

O povo precisa formar um pensamento seu, para o que necessita conhecer as realidades que o cercam: realidade local, regional e nacional em todos os setores de interesse: familiar, político, social-econômico, religioso e cultural. Daí nascerá uma consciência popular [...], uma consciência crítica capaz de constituir a autodefesa do povo [...]” (JACCOUD, 1962a, p. 02).

Partindo da realidade local, dos saberes cotidianos do povo, buscar-se-ia entrecruzar com os saberes científicos, de forma a proporcionar a verticalização e ampliação destes saberes, ao mesmo tempo em que, com sentido e significado, de forma crítica, se constituíssem em instrumentos de luta pela transformação social. Eis o papel que deveria ser assumido por aqueles que tiveram acesso aos conhecimentos científicos, estudantes de nível médio e universitário, assim como pelos profissionais habilitados, de forma que assumissem a tarefa de trocar saberes com o povo, de dialogar, sem imposição, a partir da escuta de seus interesses e necessidades e do respeito ao processo de aprendizagem do povo. E cuja função principal seria, por meio da Caravana Popular de Cultura, “[...] ‘sintonizar-se’ com o povo, descobrindo os líderes locais para motivá-los e estimulá-los num trabalho que só os autênticos representantes das comunidades podem realizar” (JACCOUD, 1962a, p. 02).

E por meio da colaboração com esses líderes e a comunidade se atingiria o objetivo das Caravanas, de proporcionar os elementos para que o povo e com o povo encontrasse(m) soluções para os próprios problemas (mesmo que estes problemas se apresentassem de forma sutil ou velada), e as resoluções fossem tomadas pelo povo. Caberia aos membros da Caravana encontrar formas de estabelecer esse diálogo com o povo, sem cair na simples veiculação de informações ou ensinamentos e/ou levar as soluções já elaboradas. Por outro lado, considerando que o povo não estava habituado a

discutir e nem os membros da Caravana a dialogar com o povo, era fundamental exercitarem-se no trabalho de grupo – membros da Caravana e líderes populares –, “[...] aprendendo a valorizar o pensamento e os valores dos outros, adquirindo, ao mesmo tempo, o hábito de iniciativa pessoal e o senso de adaptação às exigências, imprevisíveis em trabalho de grupo” (JACCOUD, 1962a, p. 03).

E nesse processo era importante fazerem uso de círculos de estudo, debates tipo “fórum”, conversas informais, e sempre que possível, demonstrações por pessoas da comunidade. Pois, as palestras soltas de pessoas mais cultas, ainda que brilhantes, acabavam sendo esquecidas, enquanto que as discussões e decisões tomadas por pessoas do próprio meio, pautadas em conhecimento da realidade local, regional e mais ampla, descobrindo sua responsabilidade na comunidade, tornavam-se eficientes e levavam a um amadurecimento e crescimento do povo. Nesse sentido, o texto ainda dizia que:

A continuidade do trabalho será mantida através de programas radiofônicos, de treinamentos de líderes e de outras Caravanas, na medida e na forma que a experiência for indicando.

AS CARAVANAS aprofundarão e continuarão o trabalho de educação de base das ESCOLAS RADIOFÔNICAS, bem como trarão aos diversos programas radiofônicos, em escala cada vez maior, a expressão do pensamento e das aspirações populares (JACCOUD, 1962a, p. 03).

O rádio passaria a ser ponte – e não um meio de comunicação de mão única, que sequer avalia a profundidade da captação das mensagens por ele veiculadas – e as Caravanas o elemento de aprofundamento e avaliação dos trabalhos realizados com o rádio, proporcionando “[...] saber o que o povo quer, levar informações práticas [necessárias e] técnicas novas, aproveitar recursos das comunidades, descobrir valores próprios do povo, incentivar meios de expressão” (MEB, 1962e, p. 01). Ao falar do como fazer esse movimento a Comissão apontou para experiências já realizadas no Brasil, avaliando que ainda estavam presas ao levar, mais que buscar da/na comunidade sua assunção, resposta aos problemas, deliberações, etc., abordou algumas preocupações positivas que outras experiências já tiveram – formação de líderes, adequação das mensagens, ir às comunidades e envolvê-las nos planejamentos, conhecer o trabalho/planejamento de outras entidades e articulá-las com o trabalho do MEB, etc. – bem como delineou algumas idéias para a realização do projeto: conhecimento da área, descoberta de líderes e formação de animadores, sugestões de atividades a serem desenvolvidas com a comunidade (recreação; a partir de temas levantados com a comunidade, conforme sua necessidade, levar material áudio-visual para suscitar conversas, debates, entre outras). Apontou ainda algumas recomendações de

registro/documentação do trabalho e de medidas preventivas de doenças endêmicas aos membros da Caravana/MEB. Nas Conclusões do 1º Encontro de Coordenadores, constaram, entre outras:

Os sistemas devem manter, na medida do possível, programas especiais para monitores [... e] Procurar a colaboração de elementos de rádio-teatro existentes na comunidade, na emissão dos programas (p. 15-16).

POSSIBILITAR UM MAIOR DESENVOLVIMENTO DOS NEO-ALFABETIZADOS [... por meio do] engajamento em grupos ou trabalhos de comunidade [...] boletins, jornais, circulares, bibliotecas populares [e] arte popular.

PROPICIAR elementos que facilitem a organização e a continuidade dos grupos populares: motivando o interesse das comunidades, estimulando os líderes a despertar novos elementos, dinamizando e articulando entre si os grupos existentes. [Por meio de] assessoria aos líderes para o início, manutenção e expansão das atividades: clubes diversos, sindicatos, cooperativas, artesanatos, conselhos de comunidade, associações diversas; [...] unidades fixas e móveis das caravanas; imprensa local; programas radiofônicos; alto falantes (MEB, 1962c, p. 22).

Essas conclusões do 1º Encontro Nacional de Coordenadores, divulgadas pelo MEB, passaram a ser implementadas pelo MEB-Goiás a partir de 1963, através dos Encontros, programas radiofônicos especiais (Encontro com o Monitor, A comunidade se reúne e Programa Nosso Mutirão) e no decorrer das aulas e da ANPO:

Dessa forma os programas radiofônicos passaram a [...] fazer pequenas peças, desafios, músicas, adivinhações, notícias tiradas do cenário nacional: a gente destacava notícias dos periódicos, dos jornais que existiam, das revistas, colocando o pessoal – alunos e monitores – também no circuito das discussões que aconteciam no plano nacional. É um período também forte de sindicalismo, de criação de sindicatos e clubes de mães, clubes de jovens. Então havia formas diferenciadas de trabalhos feitos pra além da escola. A escola [...] é mobilizadora da leitura e da escrita e também de processos de organização, tendo em vista a ação transformadora da sociedade. E nas formas organizativas da comunidade, nós aproveitamos uma experiência [...] que vem do Maranhão: as caravanas de cultura popular. [...] *A comunidade se reúne*, os *Encontros* de domingo, esses programas de rádio, *Encontro com o monitor*, compuseram a tradução daquilo que foi caravana lá no Maranhão. Nesse período a Isa revelou-se grande redatora dos nossos programas, trazendo [...] o jeito goiano de dizer as coisas (Alda, entrevista 20/09/2006).

Encontros e programas que sofreram mudanças ao longo de sua existência e possibilitaram dar outro foco no trabalho realizado no MEB-Goiás, e permitiram viabilizar discussões com as comunidades, os quais veremos a seguir.

A) O Encontro com a comunidade

O Encontro surgiu da tentativa inicial da supervisão de obter maior participação da comunidade nas atividades da escola, quando passou a realizar semanalmente, aos domingos, para além do trabalho da supervisão, encontros de monitores, alunos e demais membros das comunidades onde funcionavam as escolas

radiofônicas. Eram encontros com a duração de um dia, em que se reuniam, em geral, na sede do município, todas as EERR daquele município e/ou de municípios vizinhos, que tinham inicialmente os mesmos objetivos da supervisão-encontro, ampliando o foco para além do trabalho com os membros da escola, estabelecendo contato com toda a comunidade, fazendo a revisão coletiva do trabalho realizado e a coleta de opiniões/sugestões de planejamento conjunto, oportunizando o processo de conscientização e mobilização da comunidade frente aos seus próprios problemas, bem como o interesse da comunidade pelas EERR.

Peixoto Filho (2003, p. 72- 84), trouxe do *Relatório de Animação Popular* do MEB-Goiás a descrição de *O Encontro*, que era realizado em local indicado pelo monitor, cuja dinâmica iniciava geralmente:

[...] com a colocação feita por uma supervisora, de pontos já vistos anteriormente, como início de um debate. Essa colocação também era feita, na medida do possível, com esquetes ou “pecinhas de teatro” levadas inicialmente, pela Equipe Central [e, posteriormente, passaram a ser elaboradas pelos próprios monitores e alunos].

Nos primeiros *encontros*, o debate partia de uma percepção e crítica da realidade. Nos últimos encontros, a partir de algumas revisões que a equipe fez, o debate era centrado na visão do existir humanos e suas exigências. Depois dos debates entre grupos separados com monitores e alunos, uma supervisora tentava uma revisão do trabalho, fundamentação, motivação e planejamento. Ao fim disso, novamente a *turma* reunida, era realizado um show. Esse “show” constava de números musicais, poesias, danças, etc., normalmente apresentados pela *turma* do lugar (MEB-GOIÁS, 1964, p. 02).

Já Maria Aparecida Siqueira em entrevista concedida ao *Jornal 4º Poder* (07/07/1963, p.12), esclarecia:

[...] Como é fácil deduzir, êsses encontros são riquíssimos em experiências humanas, vivências, espírito comunitário mesmo. A parte final constitui-se em maior integração das comunidades no mundo cultural, com um método dedutivo de conscientização, visão das realidades; mundo natural-homem-práxis humana dominando o mundo. Finalizando o encontro, há um ‘show’ no qual todos apresentam o que querem: poesias, músicas, cateretês e até catira. Tudo isso é colocado numa perspectiva de cultura.

Ao lado de tudo isso, temos na medida do possível e do impulso que a experiência traz partindo para ampliação do espírito e práticas comunitários, levantando através de problemas concretos dos núcleos, a necessidade de sindicatos, cooperativas, etc.

Após esse primeiro *Encontro*, dando continuidade ao processo de formação e consolidação dos conhecimentos do monitor era entregue a apostila *Guia do Monitor* e, posteriormente, numa segunda fase, a apostila de fundamentação geral *O Caderno*, que discutia sobre o *Homem e a História*, apostilas já analisadas em momento anterior. Com isso queria se reforçar a “[...] tarefa concreta de continuidade nessa primeira fase, [que] era o aumento das escolas. Na segunda fase era a União, [...] pois ao lado da

escola aparecia a motivação para sindicatos principalmente, clubes de mães, etc.” (MEB-GOIÁS, 1964, p. 02).

Contudo, apesar das discussões, textos, e trocas de experiências no decorrer do 1º Encontro Nacional de Coordenadores do MEB, e entre as equipes de vários Estados, a Equipe Central avaliou que esse tipo de Encontro era feito quase que na base da intuição e a partir das exigências do trabalho local, afirmação que aparece tanto no início da descrição de Peixoto Filho (2003, p. 72), quanto no *Relatório de Animação Popular: o Encontro*, o qual informava que “Essa experiência, que passou a se denominar ‘Encontro’, era feito quase que na base da intuição, a partir das exigências, pois não dispúnhamos de técnicas. Era mesmo uma experiência” (MEB-GOIÁS, 1964, p. 01). E no livro, Peixoto Filho (2003, p. 73) ao falar da continuidade dos trabalhos, apontou que havia “falta de clareza” em como dar prosseguimento, trazendo dificuldades concretas para a Equipe que necessitava de aprofundamento teórico, o que reforçou com a frase do *Relatório de Animação Popular: o Encontro* (MEB-GOIÁS, 1964, p. 02), frase que foi transcrita por Peixoto Filho, e debitada a Maria Alice: “Entretanto, não enxergávamos concretamente de que maneira fazer isso, pois já havíamos aplicado tudo que tínhamos”. Por outro lado Alda salientou que:

Então era possível experimentar, era possível ser criativo dentro desse processo. E o MEB-Nacional nos ajudava muito nesse sentido, não só avalizando aquilo que a gente fazia diante dos bispos, mas, ao mesmo tempo, nos dando possibilidades teóricas de avançar. A gente avançava na metodologia, porque a base teórica cada vez era mais sólida. Então a gente tinha condições de avançar nos processos didáticos que ocorriam dentro de três eixos: conscientizar, motivar atitudes e proporcionar instrumentos de ação. [...] E nós terminamos 1963 com agilidade nas decisões, na medida em que o nosso sistema era muito respeitado no MEB-Nacional. Havia também muita troca de experiências entre nós, daquilo que a gente fazia, com aquilo que Recife fazia, Natal fazia, Maranhão fazia. Havia uma troca muito grande: através da participação de elementos locais nos treinamentos de supervisores de outros estados; estágios; textos; participação em alguns encontros nacionais, que eram viabilizados na medida em que outros meios que hoje seriam muito mais rápidos não existiam na época. As trocas eram entre pessoas mesmo, ou entre textos escritos. Havia certa coesão institucional produzida pelo MEB-Nacional. Junto a essa coesão institucional, ao mesmo tempo, havia respeito à diferenciação naquilo que cada sistema local fazia e produzia. E é isso que vai dar lugar às caravanas de cultura popular no Maranhão... [e à ANPO em Goiás] (entrevista, 20/09/2006).

E aqui se apresenta uma contradição, enquanto algumas falas ressaltavam que a experiência era quase na base da intuição e faltava embasamento teórico, Alda nos fala que era o respaldo teórico do MEB que lhes possibilitava avançar metodologicamente, ainda que em caráter de experimentação. Não estaria aqui um

desafio que a própria Equipe Central buscava responder internamente: o nível de leitura e compreensão entre seus membros era diversificado, o que transparece nas falas acima, e que Peixoto Filho (2003, p. 62-64) nos chamou atenção, ao abordar sobre a recomposição da Equipe Central do MEB-Goiás em 1963 e a divisão interna entre os “teóricos” e os “práticos”, destacando ser um dilema, ainda que aparente, pois todos estudavam e atuavam na prática, mas apontava que havia níveis diferenciados de compreensão das bases teóricas nesse processo. E mesmo com os estudos prévios e trocas entre a Equipe, ainda assim este desafio permanecia, considerando-se a diversidade e níveis diferenciados entre os membros do MEB, e mais especificamente no MEB-Goiás, o que era salutar, mas também trazia algumas dificuldades no desenvolvimento do trabalho, especialmente numa Equipe em que algumas pessoas tinham diferentes opções políticas e um envolvimento com movimentos de postura mais política, articulando-a ao pedagógico, enquanto outros se voltavam para o aspecto pedagógico-religioso.

E, enquanto experiência em processo de concretização, Goiás, com os *Encontros*, seja na fase 1 – da supervisão-encontro na EERR –, ou na fase 2, da realização dos Encontros com toda a comunidade, aos domingos, a exemplo de outras equipes estaduais, havia avançado significativamente no trabalho, avaliando como:

Pontos positivos:

- com o encontro, os laços de conhecimento entre a gente e as comunidades aumentavam;
- as comunidades se movimentavam e divertiam;
- a freqüência às aulas e o entusiasmo cresciam;
- aumentavam as solicitações de engajamento concreto;
- o encontro realmente oferecia oportunidade de intensificação de tudo o que o contato direto permite.

Por outro lado, anotamos como falhas:

- o encontro era “levado” pela Equipe Central;
- a participação das comunidades se restringia a ouvir, cantar, repetir, se divertir, discutir pontos propostos previamente;
- a tarefa da comunidade, além de sugerida pela Equipe Central, ficava ainda um pouco vaga.

Assim chegamos à conclusão de que o trabalho era válido, mas devíamos caminhar para uma terceira fase, que seria não só a simbiose dos pontos positivos da 1ª e 2ª, mas também a oportunidade de superação dos pontos falhos (MEB-GOIÁS, 1964, p. 02).

De 15 a 21 de setembro de 1963, Maria Alice Martins e Gaudência Portela Leal, da Coordenação do MEB-Goiás, participaram em Recife do 1º Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, cujos objetivos, perpassavam entre outros aspectos, promover as trocas de experiências entre os movimentos, sendo dado grande destaque à questão da cultura popular e ao processo de alfabetização, e deliberado pela realização

de um seminário para a organização da coordenação nacional de todos os movimentos de cultura popular existentes no país. Também data de 1963, o texto divulgado pela AP, Cultura Popular, o qual contou com Pe. Vaz como um dos seus elaboradores, e possuía alguns conceitos que foram largamente utilizados tanto pelo MEB como pela AP, inclusive considerando-se que em Goiás alguns dos membros da Equipe Central e monitores participavam tanto de um quanto do outro movimento.

Diante da avaliação do trabalho realizado até meados de 1963, e das experiências que as coordenadoras trouxeram do Encontro em Recife, a Equipe buscou rever sua prática, mas em uma avaliação sobre esta segunda fase do trabalho, que compôs parte do Relatório do II Encontro de Animação Popular¹¹³, ela apresentou dois problemas que ainda necessitavam ser revistos e corrigidos:

1º- Algumas falhas da fase anterior foram apenas minoradas, mas não resolvidas. Assim, embora conscientes de que o próprio povo é sujeito de toda a ação educativa desenvolvida pelo MEB, insistimos em chegar a ele com “modelos ideais” de objetivos e planejamentos, procurando levá-lo a se conscientizar, mas, limitando ainda, mesmo sem pretender, suas opções. Procurávamos levá-lo a criticar a situação em que vivia, porém, sem sentir, levávamos esta crítica à descoberta de fenômenos que já tínhamos de antemão sistematizado como os mais importantes. Da mesma forma, éramos ainda, em quase todas as comunidades, vistos e entendidos como os responsáveis por ações de que deveríamos ser *assessores*.

2º - A passagem de uma para outra fase [...] foi em alguns aspectos [...] um “queimar etapas”. [...] não foi realizada acompanhando o próprio processo de conscientização dos camponeses. O debate era, em geral, colocado em um nível muito abstrato e generalizador para uma população que, até então, não só era colocada à margem de processos de reflexão crítica, como também não tinha recebido, de nossas aulas e programas, mais que “conhecimentos” e informações (1ª fase) (MEB-GOÍÁS, 1965, p. 194).

Para concretizar a terceira fase de trabalho com a ANPO, a Equipe Central contou, no final de 1963, com “[...] os dias de estudos sobre animação popular com a Equipe de animação popular do MEB-Nacional” (MEB-GOÍÁS, 1964, p. 02), que lhe propiciou novas perspectivas de respostas às necessidades e reorganização do trabalho. Foram estudados: o histórico da ANPO; as caravanas de cultura; as causas, objetivos, características e fases da ANPO; e realizada uma revisão crítica dos objetivos, características, etapas de trabalho, recursos e técnicas utilizadas nos “Encontros”. Como nos fala Brandão (entrevista, 28/08/2006): “E tivemos um treinamento na APTA, [...] o nosso trabalho foi um pequeno treinamento sobre [...] encontros com comunidade, que o

¹¹³ Esse Relatório do II Encontro de Animação Popular do MEB-GOÍÁS, foi publicado no *Boletim*, nº 05, do MEB, em novembro de 1965, em uma versão revista por Carlos R. Brandão, e, posteriormente, foi publicado no livro *Cultura popular e educação popular: memória dos anos 1960*, organizado por Osmar Fávero (1983).

pessoal estava querendo investir em encontros com a comunidade”. Diante dos estudos foram apontadas como sugestões para aperfeiçoamento do trabalho:

1- aprofundamento dos estudos e em particular de Animação Popular; 2- que a comunidade não receba, mas dê conscientemente. Que não haja distinções entre as atribuições do povo (só lazer) e as da Equipe; 3- valorização da cultura do povo; 4- preocupação em estimular trabalhos concretos nas comunidades atingidas; 5- não precipitar etapas da conscientização, principalmente no início do trabalho; 6- preocupação constante de levar ao povo o que o povo espera, já que o Encontro partiu de uma exigência do povo; 7- na programação especial para a comunidade, reservar horário especialmente para os animadores locais; [...] 10- distribuição de tarefas. Deixar membros da Equipe liberados para observação durante o Encontro; 11- escolha e preparação dos responsáveis; 12- periodicidade dos Encontros; 13- revisão e relatório de cada Encontro (MEB-GOIÁS, 1964, p. 03).

Após o término dos dias de estudo, a Equipe Central reestruturou os Encontros, dividindo-os em dois tipos: o *encontro chama-atenção* e o *encontro de fortalecimento do trabalho* realizado. O primeiro tipo de encontro servia para dar início a novos trabalhos, bem como para reavivar e/ou retomar os trabalhos com a ER, especialmente nas comunidades que após o golpe militar de 31 de março de 1964, estes sofreram retração e/ou descontinuidade. A retração ocorreu principalmente nas áreas em que, juntamente com a escola, se desenvolviam também as atividades de organização camponesa por meio de sindicatos. Como foi o caso de Hidrolândia, que contava em 1963, com o trabalho da ER e do sindicato, mas a partir do golpe militar passou a contar apenas com a escola, e ainda com número reduzido de alunos.

Esse *Encontro Chama-atenção*, segundo o Relatório de Animação Popular – o Encontro, do MEB-Goiás (1964), foi estruturado com o objetivo de: estreitar conhecimentos das comunidades; levantar a possibilidade e tipo de trabalho inicial, os recursos (da escola, para animação e possíveis experiências comunitárias etc.), a possibilidade de continuar o trabalho de animação popular e da “sede” municipal de irradiação, bem como a localização de possíveis animadores locais; e finalmente a radicação de escola. Foi levantado como fazer o encontro, definindo-se por:

[...] nada fixo nem rígido; contato anterior com a comunidade para: ouvir, discutir, planejar; programação e realização a cargo da comunidade; nossa participação restringida a assessoria, ou então, alguma apresentação exigida pela comunidade; “bate-papo no final do Encontro” para difundir a experiência de animação entre outras comunidades (MEB-GOIÁS, 1964, p. 04)

Os meios que seriam utilizados para desenvolver os Encontros seriam: esquetes, improvisos, desafios, músicas, palestras, entre outros. Em nota, a Equipe Central definiu que este tipo de *Encontro Chama-atenção* deveria ser realizado em

todas as comunidades das EERR que perpassariam as seguintes fases: solicitação do encontro pela comunidade, motivação por meio do *Programa de Sábado*, realização e revisão do encontro com a Equipe Central.

Peixoto Filho (2003) transcreveu o Relatório de Animação Popular o Encontro de Hidrolândia, cuja *solicitação do encontro*, tido como primeiro contato com o município em termos de ANPO, deu-se no decorrer de uma viagem de supervisão no município. Os monitores da localidade não conheciam a experiência do *Encontro*, e apenas solicitaram uma visita da Equipe Central com a comunidade, com vistas a aumentar o número de matrículas e fortalecer a frequência às aulas e o trabalho do monitor, valorizando-o junto à comunidade, motivando-o, bem como referendando suas atividades na escola. A *motivação* seria através do Programa de Sábado. “Marcado o Encontro, ‘A comunidade se reúne’ dedicou uma parte do programa para motivação e preparação do município através de animação radiofônica [...]” (MEB-GOÍÁS, 1964, p. 08). A *realização* do Encontro deu-se numa fazenda do município, aproveitando um dia de festa, sendo a animação realizada por violeiros da localidade, seguida de esquetes elaborados e apresentados por eles, e:

- 1º - abordava o problema da necessidade e as vantagens da instrução, através de um diálogo humorístico de uma pessoa mais instruída e um matuto.
- 2º - abordava o mesmo tema, através da colocação de um problema concreto: o camponês recebe uma carta do patrão, fazendo uma cobrança [...] absurda, mas constitui fato freqüente na vida real. O esquete salientou o vexame de quem não sabe ler e ter que tornar conhecidos de mais gente os seus problemas particulares (MEB-Goiás, 1964, p. 08).

A motivação para o Programa de Sábado ainda se deu por meio de um desafio humorístico com perguntas e respostas, realizado pelos líderes da localidade. Também foram utilizadas declamações, feitas sobre o assunto instrução e melhoria do nosso país. E no decorrer da *revisão da Equipe*, esta avaliou que: enquanto motivação para a escola havia alcançado os objetivos, tendo sido realizado no nível e linguagem do pessoal, partindo de seus problemas e de modo a atingi-los; foram localizados autênticos animadores que poderiam ser treinados para o trabalho de animação popular; e com o encontro o município foi bem preparado para a radicação de escolas.

Também em Posselândia, segundo os monitores José Moreira e Parcival (entrevista, 14/07/2005), foi realizado um Encontro semelhante que contou com a participação deles, tanto no processo de organização como na realização do Encontro. Para convidar ou mesmo motivar os trabalhadores rurais a freqüentarem as aulas os

monitores e a Equipe Central do MEB-Goiás utilizavam desde cartazes, reuniões, mensagens ou chamadas no rádio e até peças de teatro:

– Lá na cidade de Posselândia [...] em termos de trabalho de comunidade era [...] completamente cru, e nós entramos lá com um teatrinho, lá naquele bairro pobre [...]. Teatro que nós mesmos preparamo [...]. Isso pra poder conquistar... (José Moreira).

– Abrir espaço pra poder chegar na massa. [...] E o texto era] pra refletir sobre a nossa realidade. (Parcival). [...]

– [...] Eu cheguei lá ele [Parcival] tava com um punhado de milho em cima d'uma mesa contando, tira um pr'aqui, um pra lá, pra cá [...], aí eu falei “Ô fulano, que dificuldade você tá tendo aí com essa conta que você tá fazendo aí?”, “Eu tô aqui vendo... eu tava na fazenda do fulano lá, eu tenho que tirar pra ele é... 30%, mas eu não tô sabendo fazer essa conta.” [...] E, ele caçando o jeito de [...] descobrir como ele ia pagar esse arrendo pr'os patrão [...]. Aí a gente chegava e explicava [...] o jeito certo de fazer (José Moreira).

O teatro foi um recurso pedagógico encontrado para atingir o pessoal das comunidades, considerando sua linguagem, cultura, vivência e problemas postos pela realidade local. Nas palavras do monitor e líder local José Moreira Coelho (entrevista, 14/07/2005): “Uma forma, também muito prática que nós descobrimos foi os teatrinho”, quando “[...] a turma fazia aquela reunião [...] a gente entrava nas história e nós ia também construindo também a nossa própria história”. Peixoto Filho (2003, p. 78) ao analisar esta prática teceu os seguintes comentários:

O uso de jogos cênicos, como instrumentos pedagógicos, foi de grande importância no trabalho do MEB/Goiás. Assim, a sensibilidade da Equipe Central em recuperar o lúdico – como parte do processo de aprendizagem, no qual questões e problemas da realidade vivencial pudessem passar por um processo de reflexão, permitindo a elaboração do conhecimento de uma maneira brincalhona e prazerosa –, era também [...], uma forma de atingir as comunidades, dentro de uma linguagem característica e própria do local.

Esta prática pedagógica permitia não só a mobilização da comunidade para participar e/ou retornar às escolas radiofônicas, como a análise da realidade concreta em que os sujeitos estavam inseridos, favorecendo tanto aos participantes do teatro, quanto aos ouvintes, tomarem consciência de si e do meio em que se inseriam, olhá-lo criticamente e poder intervir para transformá-lo. Além disso, a Equipe Central passou a ver nesses encontros a possibilidade para continuidade e aprofundamento de seu trabalho político-pedagógico, especialmente a partir do Golpe Militar de 1964.

O segundo tipo de encontro realizado foi o *Encontro de fortalecimento do trabalho*, o qual, diante das conclusões dos dias de estudo, foi estruturado ao mesmo tempo em que revisadas as aulas, a supervisão e o Programa de Sábado, de forma que: “[...] cada uma dessas atividades, embora conservando suas características e objetivos próprios, formasse conjuntamente com os ‘Encontros’ um trabalho global

complementar” (MEB-Goiás, 1964, p. 05). Tal estruturação foi realizada em função da unidade de trabalho vista como um todo, mas também devido às falhas observadas nos *Encontros* anteriores, bem como nas demais atividades, que eram comuns. Assim, eles passaram a ter como objetivos: o fortalecimento do trabalho realizado; a continuidade através das possibilidades do lugar; a descoberta, formação e engajamento de líderes de animação das comunidades; promover reuniões com pessoas do lugar, envolvendo-as no trabalho e na radicação de escolas. As formas de organização e meios seriam as mesmas do *Encontro Chama-atenção*, acrescidos de uma reunião ao final, dos líderes, de forma a revisar o encontro, planejar novas ações para a continuidade do trabalho, levantar nomes de pessoas para se integrar na equipe.

Logo após a reestruturação dos Encontros a Equipe Central recebeu uma carta da Comunidade Serrinha, solicitando a realização de um Encontro na comunidade vizinha, Cabeceira de Inhumas. Como os monitores da Serrinha já haviam participado de dois encontros e se inteirado do processo de trabalho, a Equipe considerou que seria válido realizarem um Encontro do segundo tipo. No Programa a Comunidade se reúne do dia 25/01/1964, foi divulgada uma carta que José M. Coelho havia enviado, na qual informava que haveria uma “Reunião de Oscavú, José Moreira com as comunidades da faz.[Fazenda] Serrinha e faz. Grama” (MEB-GOIÁS, 1967-Anexo 9, p. 05). A Equipe Central foi ao município na data previamente agendada, para *preparação do Encontro*, mas sem esquema anterior de reunião, apenas com a clareza de que quem conduziria e opinaria de fato a/conversa seriam os monitores. A conversa fluiu e ao final do dia, sistematizaram-na, destacando os objetivos e os meios para a realização do encontro.

O esquema proposto pelos monitores ficou assim:

- Objetivos:

- a) levar o pessoal a conhecer o MEB (“o que nós queremos é que o povo daqui conheça vocês, queira bem, tenha a mesma amizade que nós temos porque assim, não haverá desânimo, nem desconfianças”);
- b) fortificar a idéia de escola – aumentar matrícula e freqüência;
- c) fortificar a liderança do monitor do lugar;
- d) levar o pessoal da comunidade a assumir o trabalho.

- Meios:

- o Músicas; Animação; Pecinha de teatro; Palestra final; Reunião com pessoas do lugar, que poderiam colaborar (MEB-GOIÁS, 1964, p. 06).

O Encontro, apresentado como “[...] um oferecimento das comunidades Serrinha e Grama para a comunidade de Cabeceira de Inhumas” (MEB-GOIÁS, 1964, p. 06), contou com a presença de monitores de três comunidades, uma monitora de Goiânia, a Equipe Central e o povo do lugar, além de violeiros convidados. O Encontro foi assumido pelos monitores: um monitor de Serrinha fez a apresentação; na seqüência

os violeiros tocaram e houve uma peça de teatro elaborada por monitores das três comunidades e representada por monitores e alunos com o tema escola-união; na seguida de ampla discussão; houve a apresentação da Equipe Central e dos monitores visitante e do município; a monitora visitante fez um depoimento do seu trabalho; na reunião com as pessoas de influência da região, conduzida pelos monitores, colheram as impressões sobre o Encontro, apontando para a necessidade de divulgar e fortalecer a escola e ter mais união entre as pessoas; em seguida ficou combinado das pessoas da comunidade se reunirem em outros lugares para ouvirem o Programa *A Comunidade se Reúne*, discutirem e analisarem-no; e a preparação do(s) próximo(s) Encontro(s), definiram que seria feita pelas comunidades entre si. Ainda houve ao final uma revisão com os monitores, avaliando o dia de trabalho, a peça e como eles dariam continuidade. A Equipe Central diagnosticou que o “Encontro feito pela comunidade, é possível, fica muito mais no nível do pessoal e suas necessidades, rende muito mais” (MEB-GOIÁS, 1964, p. 07), e que necessitavam de mais estudo e aprofundamento sobre a ANPO, estendendo-o aos monitores e animadores populares, com treinamentos.

Aos poucos os Encontros, passaram a representar papel fundamental, sendo que entre outros aspectos, um fato que também contribuiu para isso foi a repressão sobre os meios de comunicação, do qual o MEB-Goiás não fora insentado, tendo suas aulas e programas gravados pelos militares, levando a Equipe Central a ter de diminuir nas emissões radiofônicas, o nível de criticidade e aprofundamento das mesmas, enquanto que nos Encontros, as discussões podiam ser com nível mais aprofundado e crítico, ainda que às vezes pudessem estar sendo vigiados. Por outro lado, uma avaliação da monitora Maria Joana (entrevista, 04/09/2007) a respeito dos encontros ela explicitou outro desafio vivido pela Equipe Central, a falta de recursos a partir de 1964, que dificultou a realização dos encontros de monitores em Goiânia e redirecionando-os para as comunidades:

No começo havia os pequenos encontros com monitores, depois parou [pós-1964] porque não tinha recursos para [...] ficar trazendo os monitores de vários municípios. E também os monitores, na maioria não tinham dinheiro para pagar o ônibus até Goiânia. Depois foram os encontros na comunidade. [...] Então eu acho que o monitor foi se aclimatando mais nesses encontros de conhecimento, se envolvendo e participando mais.

A Equipe Central assumiu sua função de assessoria às comunidades, contribuindo para a reflexão sobre os problemas levantados, na troca de práticas e saberes cotidianos e científicos, envolvendo monitores, alunos, Equipe Central, demais

membros das comunidades e de movimentos que atuavam em parceria com o MEB-Goiás, como o CPC, JUC e AP. Segundo Alda (entrevista, 20/09/2006):

[...] acontecia muitas vezes de a gente estar num lugar e ao mesmo tempo, naquele dia, o grupo estava se reunindo noutra lugar, por conta própria, já se apropriando duma metodologia de participação. O MEB, nesse período, amadurece o dinamismo de um movimento, ele é [...] sensível à participação popular. Os monitores, os grupos de base, passam a se constituir referência e peso [...] pra além da Equipe Central [...]. No decorrer de todo esse processo, afirma-se a idéia de uma equipe ampliada. O Tião, Seu Chicó, Benjamim, os nossos motoristas, participavam de tudo aquilo, vendo, assistindo, sugerindo, sabendo o significado de tudo aquilo.

B) Programas *A Comunidade se reúne e Nosso Mutirão*

Diante das trocas de saberes e da ANPO, não só os Encontros foram sendo assumidos pela comunidade, mas as aulas e os programas passaram a serem feitos com eles por meio de cartas, poesias, adivinhações, músicas gravadas ou o grupo vindo até ao estúdio do MEB-Goiás. E o planejamento político-pedagógico da programação avançou em três eixos: conscientizar, motivar atitudes e propiciar instrumentos de ação.

Os instrumentos de ação eram aquilo que no plano das comunidades seria possível o grupo fazer. Percebemos isso em várias cartas dos monitores: “estamos fazendo agora escolas pra criança”, “estamos agora organizando uma pequena farmácia popular de primeiros socorros, enquanto não é possível fazer outras coisas”, “estamos organizando agora um jeito melhor de lidar com a terra”, “através das ações do sindicato, fazendo a discussão sobre a propriedade da terra”, e evidente que tudo isso vai ferver bastante no ano seguinte, em 64 (Alda, entrevista, 20/09/2006).

Ainda que a construção da escola, a reorganização do sindicato, não fosse tudo o que se queria na animação popular (ANPO), sendo ações muito na linha do desenvolvimento da comunidade e não de transformação da estrutura capitalista em uma sociedade mais justa e humana, aquele era o esforço viável naquele momento tendo em vista os limites impostos pelas condições sociais concretas, que passam pela consciência possível. Como nos fala Freire (1976, p.147):

[...] o fato de que determinadas circunstâncias históricas em que se encontra o educador não lhe permitem participar mais ativamente deste ou daquele aspecto de transformação revolucionária de sua sociedade, não invalida um esforço menor em que esteja engajado, desde que este seja o esforço que lhe é historicamente viável.

O Programa *Comunidade se reúne* foi um dos instrumentos bastante utilizado nesse processo. Peixoto Filho (2003, p. 88-92) descreveu um Programa veiculado em 25/01/1964, trazendo falas de personagens que se identificavam com as pessoas das comunidades, questões de cunho local, conjuntural e estrutural com discussões mais aprofundadas e críticas, numa linguagem regional simples, que

favoreciam o processo de conscientização dos trabalhadores. Como não tivemos acesso a nenhum outro Programa ou aula do MEB-Goiás¹¹⁴ veiculado até o Golpe Militar de 1964, reproduzimos os Programas de 04/04/1964 e de 29/05/1965, transmitidos pós-golpe, num contexto em que nem tudo podia ser dito. Optamos por transcrevê-los, por considerar que simbolizavam uma resistência do Movimento em Goiás, sendo o primeiro transmitido no início do ano letivo, quando estavam em formação os comitês, ocorrendo reuniões e encontros para organização de turmas; e o de 1965, apontava o trabalho desenvolvido pela Comunidade Serrinha, como um exemplo de solução coletiva encontrada aos problemas que aquela comunidade estava vivenciando.

O primeiro programa, apesar de possibilitar reflexões sobre os acontecimentos nacionais e a participação do povo no processo, a motivação pelos monitores para participação da ER, e, por meio de um poema, entre outros aspectos, abordar sobre a Reforma Agrária, trazia na própria estrutura do esquete elaborado, algumas alterações: menor detalhamento do que seria dito, com registro apenas da idéia a ser desenvolvida durante o programa, considerando-se inclusive as condições/pressões do momento histórico; uma linha mais coloquial; e a forma de abordar os assuntos era com todo o cuidado daquilo que podia ser feito num momento de crise, como aquele pós-golpe de 1964. Vejamos a seguir:

A comunidade se reúne – 04/04/1964

[...] Assunto – Início do ano letivo de 64.

Comentários sobre acontecimentos nacionais e participação do povo nestes acontecimentos.

[...] Notícias das escolas:

- De Lageado: cartas de Maria Ribeiro, Maria Tomé, Maria Divina Alves, Maria das Dores, e D. Maria Joana.

- Carta e versos de Hilda Benício:

“É assim mesmo, companheiro,
que a gente deve fazer!

Neste mundo, quem não sabe,
nem eleitor pode ser”.

[...] Correspondência de Hidrolândia.

Loc¹¹⁵. Alda Maria orienta sobre a campanha que foi marcada.

Prof. – Boa notícia de Orlandina e Sebastiana Gonçalves Teles.

¹¹⁴ Em função do Golpe Militar de 1964, documentos, aulas, programas etc. que pudessem comprometer os membros da Equipe Central do MEB-Goiás foram destruídos. Os programas a que tivemos acesso, com exceção do de 25/01/1964, que Peixoto Filho descrevera em seu livro, e em função disso optamos por utilizar apenas alguns fragmentos, foram elaborados dentro do contexto pós-golpe militar de 1964, num período de grandes perseguições, pressões políticas, censura, prisões etc., e trazem no seu seio um esvaziamento daquilo que até então era realizado no Movimento. Estes programas foram anexados ao Relatório-Documento final do MEB-Goiás e enviados para o MEB-Nacional, em 1967. Somente assim pudemos ter acesso a eles, pois entre as pessoas que compunham a Equipe Central, e que pudemos contactar, apenas Maria Alice Martins fez referência de ter guardado por algum tempo materiais do Movimento, mas informou-nos que os repassara a Peixoto Filho, quando realizou a pesquisa de mestrado.

¹¹⁵ O termo Loc. se refere à locutora, onde aparece Tec. era a cortina musical, e Prof. era uma Professora locutora da Equipe Central.

Tec. - _____
 Loc. Correspondência de Itauçu.
 Prof. - Carta de seu Olicárino – apresentação de candidato a monitor.
 Loc. - Sobre a campanha: cartas de Oscavú e José Moreira. [...]
 Prof. - Versos de Geraldo Cândido: De noite peguem seus livros
 E vão pra escola estudar
 Porque a Reforma Agrária vem
 pra nos ajudar.
 Viva a pátria brasileira!

De pouco tempo prá cá
 Que tive a compreensão
 Que a EERR
 Não tem nenhuma ilusão
 Porque nossos monitores trabalham
 com atenção
 Por isso é que seus alunos
 Já têm grande instrução.

Vamos se unir minha gente
 Para o Brasil melhorar
 De dia vamos pra roça
 As terras vamos lavrar

[...] Prof. - Corresp.[correspondência] de Petrolina - cartas de José Loure, da
 qual selecionamos [algumas informações]:
 Loc. - Maria Teresinha – comitê, campanha – apresentação de peças de
 teatro, reunião com 100 pessoas.
 [...] Conversa com o monitor. [...] (MEB-GOIÁS, 1967-Anexo 10, p. 01-03).

Colocar o Programa no ar, logo após o Golpe era um sinal de resistência do MEB-Goiás, que buscava dar continuidade ao seu trabalho, a organização dos comitês, às reuniões, em um momento de intensa efervescência e insegurança diante dos acontecimentos vividos pelo país. Ainda assim, por meio dos poemas o programa ressaltou algumas temáticas importantes naquele período, o analfabetismo do povo brasileiro, o analfabeto não votava e a reforma agrária como um direito de acesso a terra pelo trabalhador, ainda que a justificativa apresentada, possível naquele momento, fosse na perspectiva cristã. Temas abordados que compunham parte das lutas das reformas de base e pela transformação social, na busca do acesso de todos à escolarização, e, num país em que mais da metade da população era analfabeta, na sua maioria trabalhadores rurais ou urbanos, que não podiam votar, possibilitar-lhes o estudo, de forma crítica, conscientizadora e política, era uma forte arma. Por outro lado a orientação para a realização da Campanha de Alfabetização, feita pela locutora Alda Maria Borges e a leitura de cartas a esse respeito e de outros assuntos, era uma forma das comunidades se reunirem, discutirem seus problemas, escolherem seus monitores e continuarem mobilizadas, (re)organizando as turmas das EERR.

Aos poucos, a partir do golpe militar/1964 o Programa *A comunidade se reúne*, que explicitava a realidade, motivava e desencadeava situações de discussões, conversas e análise crítica sobre a realidade mais ampla e local das comunidades, passou a ser acompanhado de perto pelos fazendeiros, gravado pela polícia, que a cada

dia reprimia mais, censurava e dificultava a comunicação. Isso levou a Equipe Central a tomar alguns cuidados com a linguagem utilizada, e em alguns momentos lançado mão de parábolas, relacionando realidade-Evangelho, textos enigmáticos etc., para passar as mensagens (sejam dos conteúdos de aulas e programas, recados e cartas) por meio do rádio. Esses desafios, fruto da conjuntura política do período, levaram a um (re)planejamento das ações para 1965, como veremos em outro momento.

O segundo Programa, que transcreveremos a seguir, relata e ressalta a união, o empenho e o trabalho da Comunidade Serrinha para a construção de uma escola e a troca da professora para atender aquela comunidade. Um momento em que a comunidade se reuniu para diagnosticar o(s) problema(s) comum(ns), encontrar soluções e efetivar coletivamente ações no sentido de superar seus problemas.

A Comunidade se reúne - Sábado 29/05/65

Apresentação do programa¹¹⁶

[...]Prof.: Um programa feito com as comunidades para as comunidades.

[...] Prof.: Comenta sobre a responsabilidade nossa: acreditar e provar q/ somos capazes, q/ podemos transformar e colaborar com o Criador, usando os dons q/ recebemos como homens, como pessoas humanas q/ somos.

[...]Reconhecimento q/ temos uma tarefa: devemos ajeitar, acertar, melhorar tudo, de maneira a fazer com q/ os homens vivendo aqui na terra, possam se sentir cada vez mais homens, cada vez mais pessoa humana. [...]

Well.: É bom lembrar que a tarefa é grande e q/ nem todos os operários estão reunidos.

Prof.: Mas os q/ já chegaram devem começar logo o trabalho, só o ex. e o barulho dos instrumentos no vai e vem incansável de um trabalho de tôdas as horas, servirão para acordar os companheiros.

Joaq¹¹⁷.: E a alegria e coragem dos que trabalham vão contagiar todos os outros q/ chegarão aos poucos e desejarão também dar a sua demão.

Joaq.: Música – atendimento dos pedidos

Disco da Nara Leão – Canta a vida do povo. Opinião.

[...] Prof.: Lembra ao pessoal q/ o Raimundo daquela comunidade q/ estava com um problema para resolver, não vamos encontrá-lo (Raimundo). [...]

Chama a atenção do pessoal p/ a leitura de um relatório que chegou de uma comunidade.

Well.: Prova a capacidade dos homens em realizar, em mover o desenvolvimento de sua comunidade.

Prof.: Quando estão seguros do q/ querem, quando sentem q/ cada um tem responsabilidade, q/ cada um deve dar sua colaboração para se assegurar o direito de todos.

¹¹⁶ Suprimimos neste programa, entre outros aspectos, os cumprimentos à comunidade e as cortinas musicais colocando antes da identificação dos personagens as reticências.

¹¹⁷ Onde aparece Joaq. leia-se Joaquim e Well. leia-se Wellington, que eram respectivamente Neder Badauy (da Equipe de Sindicalismo Rural, que fazia o personagem Joaquim) e Wellington Cortes (do movimento estudantil, CPC, ICP/CERNE), os quais não pertenciam aos quadros do MEB-Goiás, mas auxiliavam na locução, nos Encontros etc.

[...] Well.: Realizou-se na faz.[fazenda] do Sr. Ilete Bueno, na casa do Sr. Lourival¹¹⁸...

[...] Prof.: Como é Raimundo, ouviu o relatório?

Well.: Não aconteceu do outro lado do mundo...

Joaq.: Nem foi em outro Est.[Estado] do Brasil, foi em Goiás...

Prof.: Foi no Município de Itauçu!

[...] Prof.: Então, não é uma resp. p/ a sua Comunidade, amigo Raimundo?

Joaq.: E vocês pessoal q/ acharam disso?

[...] Prof.: Esta é uma comunid[ade] que está se libertando do paradeiro de deixar tudo como está p/ ver como é q/ fica.

Well.: É uma comunidade que através de líderes começa a procurar sua organização.

Joaq.: Viram só, q/ união? Com relatório e tudo.

Prof. E esta não foi a 1ª reunião. Já há algum tempo q/ esta comunidade costuma se reunir pra discutir as dificuldades do momento.[...] quem sabe vocês tentariam isso também em sua comunidade? Escute só o que diz o Oscavú em um trecho de sua carta:

Well.: Fizemos uma bonita reunião p/ o planejamento da construção do nosso grupo. Já começamos o serviço: cada um fala o q/ pensa, dá o q/ pode e faz o que sabe.

[...] Prof.: Pois é meus amigos, ouvimos a leitura [...] da Parábola dos Talentos. Está na Bíblia Sagrada.

Well.: A cada um, deu segundo a sua capacidade. [...] O serviço foi planejado e vai ser construído com a participação de todos: cada um fala o q/ pensa, dá o que pode e faz o q/ sabe.

Prof.: Êste pessoal entendeu muito bem a parábola dos talentos!

Joaq.: Se sabemos pouco fazemos o q/ sabemos, se temos pouco damos o q/ podemos, o importante é...

Prof.: Não escondermos os talentos. Devemos tentar multiplicá-los, essa é a ordem.

[...] Prof.: E agora, tem mêdo ainda da responsabilidade. Vai deixar de tentar algum trabalho lá na sua comunidade porq/ é muito fraco? Porq/ não tem estudo, nem dinheiro?

Joaq.: E a sua idéia, e a sua inteligência, e a sua vontade, não foram talentos q/ você ganhou?

[...] Prof.: O programa de hoje é quase todo êle realizado pela Comunid. [Comunidade] Serrinha, porq/ Serrinha forneceu o material necessário.

Well. Como uma resp[osta] ao Raimundo e tantas outras comunidades q/ se angustiam com os mesmos problemas, Serrinha dá um passo à frente e oferece o seu exemplo a tôdas as comunidades q/ se encontram hoje conosco.

[...] Prof. – Vocês não acham q/ Serrinha respondeu muito bem ao pedido de Raimundo [...] com seu exemplo, Serrinha se organiza.

Well. – Já q/ hoje, contamos sôbre Serrinha, podemos contar mais um passo dado pela turma. Na última 5ª feira, uma Comissão de lá veio a Goiânia para se encontrar com o Sr. Secretário de Educação, p/ conversarem sôbre o assunto e participarem as resoluções e as solicitações de sua comunidade.

Joaq. – E o resultado da entrevista com o Secretário?

Prof. – Ainda não sabemos, mas [...] O valor está no gesto da Comunidade, na coragem e na capacidade de sua gente. A Comunid. pensou junto, resolveu o q/ acredita ser melhor e começa a lutar para conseguir o q/ deseja.

Well. – Essa Comunidade caminha... cresce... E a comunidade de vocês? O q/ vocês nos contam? Que é q/ a turma aí tem feito, ou procurado fazer? [...]

¹¹⁸ Essa ata da reunião foi descrita no relatório final do MEB-Goiás: “Realizou-se [...] aos 15 dias do mês de Maio de 65 às 21 horas uma reunião para tratar do assunto da construção de um grupo escolar dirigido pela turma que se acha prejudicada pela deficiência da escola já localizada na mesma Fazenda, [...] o senr. [Sr.] Lourival pedindo a turma que pensassem bem antes de oferecer seus donativos [...], foi também nomeado por todos o senr. [...] Lourival para ser o gerente da construção, discutiam varios assuntos enquanto eu, Oscavú José Coêlho recebia [...] suas contribuições, [...] em seguida apanhamos a lista das crianças [...] são 53 alunos sem escola [...]” (Ata da Reunião-15/5/65” (MEB, 1967, p. 12))

[...] Prof.- Pessoal, cadê a colaboração? O Encontro é de todos. Cada um deve entrar com a participação. O q/ é q/ anda acontecendo aí na comunidade de vocês? [...] Despedida – Pedindo as comunidades p/ enviarem como Serrinha fez, os acontecimentos (MEB-GOIÁS, 1967-Anexo 13, p. 01-03).

O Programa utilizou-se do relato da experiência de construção de uma escola na Comunidade Serrinha para demonstrar como a partir do diagnóstico dos problemas locais pela própria comunidade, o povo unido poderia buscar resolver seus problemas, incentivando as comunidades para darem continuidade aos trabalhos e se mobilizarem no sentido de atuar rumo às mudanças que a comunidade/sociedade necessitava. Nesse sentido, mesmo com os limites impostos pelo contexto social e em conformidade com a consciência e opção política possível no seio da Equipe, o Programa representava uma forma de resistência do MEB-Goiás, diante do contexto histórico do período – com pressões externas, no seio da Igreja e de membros que não concordavam com o caminho trilhado pelo Movimento, buscando redirecioná-lo para uma perspectiva de educação menos política – ao reforçar a importância da organização e luta coletiva do povo. As pressões advindas do Governo que detinha o controle dos meios de comunicação, inclusive por meio da censura, mas que também era o financiador do Movimento e a quem não interessava um trabalho mobilizador e de conscientização da sociedade. E, ao utilizar a comparação com a Parábola do Semeador, a Equipe atendia a uma reivindicação antiga e que no pós-64 foi se fortalecendo, de que o MEB fosse um programa evangelizador, ainda que não com o caráter que o MEB-Goiás estava dando.

Assim, estabelecendo uma relação realidade-Evangelho, o Programa destacou o papel de cada um no processo de transformação e colaboração com o Criador, para as mudanças ocorrerem. Ressaltou que fazendo uso dos dons recebidos de Deus, temos a grande tarefa de construir um mundo melhor e mais humano, vendo a realidade, analisando-a e agindo através da luta por dias melhores e, pelo exemplo, despertar os companheiros, que ainda não acordaram nesse processo. Portanto, por meio da analogia da Parábola dos Talentos, com o exemplo da Comunidade Serrinha, o programa convidava/instigava a todos a assumir sua capacidade de contribuir para o desenvolvimento da comunidade e a mudança social, garantindo o direito de todos, saindo do imobilismo, organizando-se e lutando coletivamente por uma vida melhor. Contudo, nesse momento, apesar do ideal ser a luta pela transformação das estruturas sociais, o trabalho realizado era dentro daquilo que o contexto permitia.

Já o *Programa Nosso Mutirão*, criado em 24 de março de 1966, para ser apresentado às terças e quintas-feiras às 18 horas e 30 minutos, teve vida curta, seis meses, e foi retirado do ar, apesar da grande aceitação do povo, porque o horário de transmissão do mesmo foi requisitado pelo Tribunal Regional Eleitoral, para a campanha da Aliança Renovadora Nacional (ARENA). Outro problema vivenciado durante o período de sua existência foi que, em função do acirramento da repressão, os assuntos antes analisados de forma explícita e crítica, com a radicalização por eles exigida, tornaram-se aos poucos impossíveis de serem veiculados via rádio, devido às limitações impostas pela conjuntura política da época.

O nome deste Programa adveio de uma prática muito comum no meio rural para realizar em conjunto determinadas tarefas, que demandam muita mão-de-obra, o mutirão. Reunindo-se cooperativa e solidariamente, os camponeses trocam suas forças de trabalho, para atingir um objetivo de forma mais rápida – por exemplo, cultivo da terra ao plantar, limpar ou colher uma roça; abrir uma estrada; construir ou barrear uma casa; casamentos; batizados, festas religiosas locais, etc. – contando com ajuda mútua de homens e mulheres, que se reúnem, contribuindo para realizarem as tarefas, num esforço conjunto na busca de soluções aos problemas que os cercam, e ao término deste encontro, em geral ocorre um momento festivo: janta/quermesse e/ou baile etc.

Inspirado no caráter cooperativo, solidário e lúdico desta prática o MEB-Goiás criou o *Programa Nosso Mutirão*, um programa de debates, utilizando-se, em geral, da vida cotidiana e os problemas vivenciados pelas pessoas das comunidades, traduzidos em pequenas peças de radioteatro, as quais eram transmitidas abordando temas de fundo para as discussões entre os monitores e líderes da localidade, seja no trabalho escolar ou para além dele, com a comunidade. Também foi pensado como instrumento de comunicação que promovesse o esclarecimento e a troca de informações (fundamentação), bem como motivasse o debate nas comunidades. Como podemos observar na correspondência do monitor Arnaldo – 29/03/1966 (MEB-GOIÁS, 1967, p. 21): “... Realizou-se na casa do Sr. Arnaldo Porto uma reunião do programa de terça feira onde compareceu 13 pessoas trocamos idéias sobre a vida do Zé Goiano depois trocamos idéias sobre a nossa vida”.

Além disso, o programa convocava todos a fazerem do Nosso Mutirão:

[...] um instrumento para levarmos à frente a tarefa que abraçou a Equipe Central.

Loc – A tarefa que é de nós todos. Chegou a hora deste trabalho, meus amigos, porque nós sentimos mais do que nunca de que a nossa afirmação como homens depende de nós, de cada um e de todos. [...] e se somos

responsáveis uns pelos outros, vamos lutar, agora sem vacilação (MEB-GOIÁS, 24/03/1966, p. 04).

Peixoto Filho (2003, p. 93-99) descreveu o primeiro programa, o qual, assim como os demais veiculados, buscava explicitar a realidade do camponês; conscientizá-lo de sua ação no mundo; a ter uma atitude crítica frente o processo de exploração e dominação do trabalhador rural; motivando ao trabalho comum; ao diálogo sobre os problemas advindos da realidade; à união, organização e busca de solução coletiva.

Diante da dificuldade de dar continuidade ao Programa Nosso Mutirão via rádio, uma alternativa encontrada foi realizar um treinamento de líderes, em setembro de 1966, que assumissem a função de coordenadores de debates, prescindindo do rádio. O treinamento apontou a necessidade de a Equipe Central elaborar um roteiro dos programas, os quais seriam distribuídos aos coordenadores, que organizariam em suas comunidades pequenos núcleos do Nosso Mutirão, com cinco ou seis pessoas, que se responsabilizariam pelo desenvolvimento do programa nas comunidades.

Os roteiros elaborados pela Equipe Central seguiam o esquema do programa, partindo de uma situação problema, focando seu conteúdo, apresentava os objetivos e atitudes a atingir, bem como as datas dos debates, como se segue:

PROGRAMA “NOSSO MUTIRÃO”

Situação-problema	conteúdo	objetivos	atitudes	data
O homem derruba a mata para o plantio: domínio da natureza – trabalho criado	- Trabalho como afirmação do homem. - Domínio da natureza. - Conceito de Cultura. - O homem imagem de Deus.	- Dar consciência ao homem de sua ação sobre o mundo.	- Auto – valorização do homem pelo trabalho. - Criticidade	06/10/66 5ª feira <u>1</u>
Pessoas trabalham juntas para fazer o trabalho: cooperação.	- Processo de comunicação humana. -Atendimento das necessidades através do trabalho. -Dominação X reconhecimento.	Motivar o homem para: o trabalho em comunidade; atitude crítica frente ao processo de exploração.	Disponibilidade de cooperação.	13/10/66 5ª feira <u>2</u>
Trabalho desta fase servindo a outras pessoas.	Função social do trabalho.			20/10/66 5ª feira <u>3</u>
Há terras, sem cultivo, latifúndio improdutivo.	- Conseqüências sociais da terra não aproveitada.	- Fornecer dados sobre a realidade do campo.		27/10/66 5ª feira <u>4</u>

(MEB-GOIÁS, out/1966, p. 01)

É importante ressaltar que o tema trabalho, na sua especificidade no meio rural, foi tomado como objeto de debate e estudo¹¹⁹ produzido envolvendo as situações problemas advindas da realidade concreta em que viviam os camponeses no contexto histórico que estamos trabalhando. Tema *trabalho* que passou a compor o currículo do MEB-Goiás, tanto nas discussões do Programa *Nosso Mutirão*, quanto do livro de leitura elaborado pelo Movimento – Benedito e Jovelina – e nas diversas áreas do conhecimento abordadas no decorrer das aulas da ER, e possibilitava perpassar o método *ver e julgar* a realidade social do campo, diagnosticando e discutindo sobre os problemas; bem como *agir*, coletivo, em regime de mutirão, com responsabilidade e engajamento na busca de solução aos problemas da comunidade, do país.

Tivemos acesso a dois roteiros dos Programas acima citados: o primeiro, com o tema “*O homem derruba a mata para o plantio (domínio da natureza, trabalho criado)*” (MEB-GOIÁS, 06/10/1966, p. 02) segue abaixo – e o segundo, destacaremos apenas algumas passagens, pois foi transcrito por Peixoto Filho (2003, p. 101) – com os seguintes pontos utilizados para debates pelos líderes das comunidades:

- a mata é natureza, já existia antes do homem.
- o homem tem que fazer o plantio. O homem derruba a mata para ali fazer a roça. Com o seu trabalho de derruba e plantio ele transforma a natureza.
- a mata já existia antes do homem, mas a roça é criação do homem, é obra de cultura.
- o animal é natureza, não pode fazer esse trabalho de transformação. Só o homem (a humanidade) pensa, raciocina e faz [por meio do] trabalho, faz cultura.
- O homem faz trabalho, faz cultura porque foi feito à imagem e semelhança de Deus. É o único ser da natureza que tem inteligência, pensamento, raciocínio. Com a sua inteligência ele trabalha, transforma a natureza completando o trabalho de Deus.
- quando o homem trabalha, ele está atendendo a uma necessidade [...] de pensar, de agir, de pôr em ação sua inteligência [...]. É com essa capacidade de pensar e agir que o homem trabalha, domina a natureza e faz cultura.

Ao trazer à tona a discussão sobre trabalho, como ação do homem sobre a natureza, para sua subsistência, diferenciando o homem dos animais, a Equipe Central buscava subsidiar os camponeses na perspectiva de se verem como produtores de cultura, capazes de transformar a realidade. Mas, ao mesmo tempo em que o texto destacava a função social do trabalho, que perpassava a idéia de ser instrumento pelo qual o homem produz a história – coerente com a JUC, AP, Sindicalismo Rural, Pe Vaz etc. - abordava a vertente cristã, trazendo-lhe uma responsabilidade, não apenas no

¹¹⁹ Não só no MEB-Goiás, mas pelo MEB em âmbito nacional, como aparece no Programa para as EERR do MEB para 1965; Programa este construído tendo forte influência do trabalho e da sistematização do Conjunto Didático Benedito e Jovelina produzido em Goiás.

âmbito material, mas espiritual, indo às raízes do Evangelho que buscava a libertação do povo oprimido, conforme preconizava também as Encíclicas do período. Aspecto este cada vez mais cobrado do MEB, pela Igreja, e também utilizado como forma de linguagem que possibilitava a manutenção do diálogo com os trabalhadores, naquele contexto histórico.

Por outro lado no roteiro do segundo programa, cujo tema era “Várias pessoas trabalham juntas para fazer o trabalho (cooperação)”, o foco era o trabalho enquanto relação dos homens entre si; para atender às necessidades básicas; a comunicação das consciências; o trabalho coletivo e em cooperação na comunidade; a atitude crítica diante do processo de dominação/exploração, e passava por pontos como:

- Se numa comunidade, todos trabalham e só alguns têm o que precisam para viver, outros que também trabalham, passam necessidades, [...] Os que passam necessidades estão sendo explorados. Uns estão dominando os outros.
- Uma vida em comunidade só é verdadeira quando não existe dominação. Só é justa quando um homem trata o outro como homem e não como um objeto que pode ser explorado, dominado.
- O homem só pode dominar a natureza [...] mas não pode dominar outro homem. A relação entre os homens deve ser de respeito, de valorização, de reconhecimento (MEB-GOIÁS, 13/10/1966, p. 03).

Pontos que abordavam a perspectiva do trabalho numa sociedade capitalista em que uns são explorados pelos outros e buscava incentivar o trabalho (e luta) coletivo, em (com)unidade e a atitude crítica frente ao processo de exploração/dominação, que busque alternativas com vistas à transformação social, à valorização e justiça social. E aqui ressaltamos o quanto o fluxo de idéias de Teilhard de Chardin, Pe. Vaz, Raul Landim etc. que embasaram tanto o MEB Nacional como a Equipe Central, eram lidos, e a partir dessa leitura eram transformados em documentos e depois numa alquimia pedagógica em material pedagógico para chegar até monitores/líderes e alunos como Oscavú, José Moreira, etc.

Com a ANPO, os encontros, aulas e programas complementares, bem como o trabalho realizado pelos monitores junto aos trabalhadores rurais envolvia não apenas o processo de alfabetização da leitura e escrita, mas a leitura de mundo, o que lhes favorecia, com a análise e reflexão permanente de monitores/líderes, alunos e demais pessoas da comunidade sobre a realidade social em que estavam inseridos, à conscientização do papel individual e coletivo dos cidadãos na transformação da sociedade. Como nos fala o monitor Parcival (entrevista, 14/07/2005):

Porque o MEB [...] envolvia [...] no seu projeto [...] *A Comunidade se Reúne*, a comunidade tem que aprender a discutir e resolver seus problemas entre si. E foi aqui que eu acho que [...] nós ensinamos e que [...] a comunidade foi

beneficiada, porque ela se juntou, ela reuniu, ela discutia os problema, resolvia o problema da escola que tava ruim [...]. Por quê? Uma mão-de-obra tremenda porque tem que edificar esse grupo escolar e de forma a ter uma escola condigna. Porque é exatamente a falta de condições [...], a falta de dignidade na escola, para oferecer para os filhos dos trabalhadores. Trocamos uma professora [...]. Nós fomos na prefeitura e fomos ver a [...] documentação dela [...], ela já tava com sessenta e quatro anos e sem aposentar. Nós trocamos a professora e aposentamos a mulher.

Nesse processo de organização da comunidade os monitores/líderes eram mobilizadores de debates, sendo que eles articulavam e reuniam a comunidade, marcavam a data dos encontros, convidavam a comunidade e até anunciavam na rádio:

[...] reúnam-se na casa do monitor fulano de tal ou em outro local para discutir os problemas da comunidade [...]. O interesse era levar o maior número possível pr'aquelas assembléias, porque elas iam render [...] busca de soluções para os problemas que então afligia a comunidade. [...] Depois das assembléias aí saía as equipes para cuidar (Parcival, entrevista, 14/07/2005).

A própria metodologia adotada pelo MEB-Goiás, pautada na reflexão sobre a realidade local, na busca de soluções coletivas e ou individuais, propiciava que monitores/líderes, educandos e a comunidade desenvolvessem seu processo de conscientização e lutassem por seus direitos, como podemos ver no relato que se segue:

[...] o primeiro chute aí na conscientização do lavrador foi o MEB, [...] até então, ninguém tinha a menor noção. [...] Esse doutor Rob, as casa era muito ruim, aí ele [...] falou pra alguns dos trabaiaador [...]: “Eu tô vendo que de fato tem casa aí muito ruim [...] vou fazer casa pra aqueles que tiver mesmo necessidade”. Aí lá tinha um senhor de uns oitenta ano – era [...] aluno, tava na escola – aí ele foi na casa dele e a casa barreada, dava aqueles trincado [...] arrancou aquele torrão, tinha quarenta e oito barbeiro debaixo daquele torrão! Agora, você avalia: dentro d’uma casa [...] tudo rachado desse jeito, quantos barbeiro não tinha nessa casa chupando o sangue dessa família, né? Aí [...] como ele já tava [...] assim um pouco esclarecido, ele [...] pegou aquele torrão, pois numa capanginha, catou os barbeiro todinho, pois numa caixinha e botou dentro da capanga e foi bater lá no fazendeiro. E falou: “Isso aqui é a prova, se o senhor vê se eu tô precisando de uma casa ou não tô?” [...] antes ele não era capaz de abrir a boca. E [...] foi aparecendo o trabaiaador já exigindo (Oscavú, entrevista, 07/07/2004).

Esta e outras ações dos trabalhadores rurais demonstravam seu grau de conscientização obtido nas relações que travavam entre si e com o meio. O trabalho do MEB-Goiás, articulado a outros movimentos influenciou os irmãos Coelho a atuarem no Sindicato de Itauçu, reativado por eles após o encerramento das atividades do MEB-Goiás. Se antes da ação do MEB os próprios monitores consideravam que era certo “[...] O patrão, tem as dificuldade dele, ele tem que tirar da carcunda da gente, ta” (Parcival, entrevista, 14/07/2005, p. 09); ou a “[...] nas fazenda aquilo era uma escravidão tremenda, e era o esquema que a gente vivia, foi doutrinado pra isso, né” (Oscavú, entrevista, 07/07/2004); com o trabalho realizado:

[...] mostrando a outra realidade que nós estávamos recentemente inserido nela [de trabalhador rural explorado]. [...] que o fazendeiro de hoje é o senhor [...] de escravos daquela época. Hoje, com camisas diferentes, mais bonita, mais listrada, mas é o dono da terra. E quem é dono da terra é dono de gente. E eu aprendi isso dentro do MEB. Você viu que a arrancada foi grande. Quer dizer, eu pisava em cima de uma terra que até então tava certo, tava tudo certo. [...] Mas aí é que eu fui vê mesmo que [...] era mito simplesmente. Então acho que valeu muito a pena, [...] da gente podê, ideologicamente, arrancar esses mitos e apurar um pouco nosso cristianismo [...] e ver que o evangelho ele tem que ser colocado em prática. Porque o evangelho é libertador e a libertação só acontece quando a gente muda de visão, descobre as amarras que está nos amarrando, e põe-se pra caminhar livremente (Parcival, entrevista, 14/07/2005).

Era a força do Evangelho se fazendo presente se fazendo presente no temporal, ajudando a ver que o povo oprimido pode se libertar coletivamente, envolvendo inclusive um ver, julgar e agir mais crítico, consciente e libertador. E o comentário e poema do educador Parcival (entrevista, 14/07/2005) traduz esse processo de conscientização:

[...] a minha experiência do MEB foi essa que me colocou de pé em cima [...] de uma realidade que estava obscura, que até então a gente não enxergava como um modelo que era passivo de mudança. E aí, as coisas abriu [...] começou aflorar nas estrofes, nos versos, na própria viola [...] essa nova visão. Eu tenho um poema no meu livro que chama “Nova visão” [...].

Mudei de idéia,
também os meus rumos,
por outros caminhos agora me vou.
Não mais interessa as suas teorias,
agora aprendi a saber quem eu sou.
Não giro meus passos em torno dos seus,
nem sigo os ditames que outrora traçou.
Agora prefiro viver como gente,
livrar minha mente da sua opção.

4.5- O Congresso Estadual de Monitores

Membros da Equipe Central do MEB-Goiás, bem como colaboradores – do Sindicalismo Rural e militantes da JUC, JEC e AP - participaram do 1º Encontro de Trabalhadores Rurais de Goiás. Divergindo claramente da forma como estava ocorrendo o processo de condução das lutas camponesas, propuseram a realização de um Congresso de Monitores, como nos fala Alda:

[...] nesse encontro vimos que havia muitos processos de manipulação, [...] dos próprios partidos de esquerda [...] quanto dos lavradores que vieram pra Goiânia. [...] E percebemos que [...] precisava [...] dar mais suporte teórico pro nosso pessoal [...] ter discernimento e não pudesse ser manipulado [...] dentro desses processos de discussão política (entrevista, 20/09/2006).

Esta fala condiz com a correspondência enviada pelo MEB-Goiás ao nacional, e transcrita no Relatório Final do MEB-GOIÁS (1967, p. 06), a qual

justificava a realização do Congresso em dezembro de 1963, quando o costume era ocorrer anualmente o dia do monitor. O documento expunha os seguintes motivos:

[...] foi nesse congresso que tivemos oportunidade de ver, em toda extensão, o rumo que vem tomando o movimento camponês no nosso estado. É impressionante ver a massificação [...] e a] falta de respeito pelos lavradores, que estão sendo manipulados, usados em jogadas políticas, em interesses de grupos. [...] e bem pudemos imaginar o que seria a revolução brasileira feita nesses termos, sem a participação consciente do povo.

Pois bem: entre os camponeses presentes havia monitores e alunos nossos. E pudemos constatar que eles não estão preparados para a ação exigida deles no momento. Falta-lhes toda a vivacidade para essa espécie de atuação [...] essa ‘manha’ política, enfim, esse traquejo [...] temos procurado, nas aulas, formar um espírito crítico. Mas a teoria dissociada da prática pouco vale. E o nosso pessoal continua com uma visão ingênua das coisas. Isso nos tem preocupado muito [e à...] equipe de Sindicalismo [...].Goiânia, 19/11/1963”.

E o MEB-Goiás, não se conformando com a forma como grupos, partidos e movimentos marxistas atuavam com os trabalhadores rurais, tomou para si a responsabilidade de contribuir para a mudança de postura e na luta dentro do processo de mobilização dos camponeses, estudantes e trabalhadores urbanos que se apresentava naquele momento histórico. E para se contrapor ao processo de massificação dos camponeses, o MEB teve de definir claramente suas posições políticas diante deste processo de mobilização, assumindo a responsabilidade histórica da condução das lutas e pela hegemonia, juntamente com os trabalhadores, em coerência ao trabalho que até então desenvolvera. Responsabilidade que perpassava, entre outros aspectos, por:

[...] lutar para que as orientações, derivadas de suas formulações teóricas e de suas origens cristãs, ocupassem os seus lugares e demarcassem claramente as suas posições na condução dos processos de transformações político-sociais do país. O MEB acreditava profundamente nas possibilidades culturais e políticas das camadas populares, derivando daí sua crença e a certeza de que a revolução brasileira viria da organização consciente do povo (PEIXOTO FILHO, 2003, p. 111).

Por outro lado assumir este posicionamento demandava do MEB-Goiás atuar com os trabalhadores rurais no âmbito teórico e prático, possibilitando que o processo de conscientização, formação do espírito crítico e politização se concretizasse, haja vista que, como a própria equipe avaliou, a teoria dissociada da prática era de pouca validade e o pessoal continuava com uma visão ingênua das coisas. Processo de politização que passava por ações concretas, e envolvia a união e resolução dos problemas da realidade social dos trabalhadores, mobilizados e organizados coletivamente em prol de objetivos comuns e pela transformação social.

Era um momento em que o MEB-Goiás, em função de sua opção pela conscientização que nascera no terreno pedagógico, tinha agora a clareza da necessidade

de atuação no terreno político. Assim compreendia a amplitude de sua atuação no sentido de o processo educativo ser em si um ato político (que já vinha realizando), assim como o processo político também ser um ato educativo, e que sua ação não podia separar as duas coisas, aproximando-se cada vez mais do Setor de Sindicalismo, que já naquele momento atuava na formação da mentalidade sindicalista e diretamente na formação de sindicatos de trabalhadores rurais.

E aqui ressaltamos a compreensão de que o MEB-Goiás a intenção não era de, pura e simplesmente, contrapor-se aos partidos marxistas da época, mas de proporcionar a formação político-pedagógica, oferecer aos trabalhadores elementos para a crítica da realidade, de forma que os próprios camponeses pudessem elevar-se por meio da reflexão sistemática e crítica para um nível de consciência histórica autêntica (VAZ, 1963). Portanto, dentro de uma perspectiva de não-diretismo que perpassou todo o trabalho do movimento, a Equipe Central, por meio do Congresso buscava não impor o processo de conscientização aos trabalhadores, nem uma ideologia, mas oferecer-lhes instrumento de análise crítica, para que o grupo de trabalhadores rurais (monitores, alunos, demais representantes das comunidades, de sindicatos, associações etc.) pudesse conscientizar-se coletivamente, por meio da crítica da realidade e busca de soluções aos problemas vivenciados, rumo a uma sociedade mais justa e melhor. Uma perspectiva que pelo ato educativo, possibilitava aos trabalhadores rurais passarem do nível de consciência espontânea inicial à consciência histórica crítica, e pelo processo de politização, atuar rumo às transformações sociais.

Assim o Congresso de Monitores seria organizado de forma a reunir os trabalhadores rurais do Movimento – monitores/líderes, representantes de alunos, representantes dos diversos sindicatos rurais já existentes e autoridades, para a “[...] apresentação de teses, comissões, discussão de assuntos ligados à realidade brasileira: problema agrário, analfabetismo, conscientização etc.” (MEB-GOIÁS, 1967, p. 06). Por meio da apresentação de teses e discussões o Movimento se propunha a levar uma fundamentação teórica e política mais sólida aos monitores e alunos, para que pudessem ter consciência do *porque* e o *para quê* da sua atuação, com “[...] uma afirmação de pontos de vista, uma tomada de posição consciente que possibilite ao nosso pessoal enfrentar sem recuar, no próximo ano, uma luta que se anuncia difícil” (MEB-GOIÁS, 1967, p. 07).

Além disso, a equipe ressaltou, no item 3 da justificativa do porque do Congresso, que, a partir de meados de 1963, começaram a surgir reações ao processo de

conscientização advindo do MEB-Goiás, realizado em parceria com outras organizações e movimentos – ICP, CPC, JUC, AP, Sindicalismo Rural. Como os fazendeiros e o povo da região assistiam às aulas veiculadas pela Escola Radiofônica, diante do posicionamento de compromisso do MEB-Goiás com os trabalhadores e as mudanças nele desencadeadas, bem como o processo de organização dos camponeses, os proprietários de terras se inquietaram, conforme podemos ver nas palavras de José Moreira, monitor da Escola Radiofônica na Fazenda Serrinha, em Itauçu:

[...] o fazendeiro [...] assistia o programa todo dia [...], aí um dia ele veio me perguntar “Ô Seu Eugênio, por quê que aquelas meninas são contra o pagamento de arrendo de terra?” Aí eu falei: “É porque elas acha que o trabalhador tem que ter a terra dele. Não é que é contra, quem não tem, tem que pagar, mas [...] o movimento quer que o trabalhador tenha a sua terra, trabalha por conta própria, não ficar pagando arrendo pra quem tem terra. É essa a razão. Não é porque são contra, que quer tomar a terra de ninguém, fazer nada com as terra dos outro. Quer que o trabalhador tenha condição de ter a sua terra. Agora, ele que lute pra ver a maneira como ele vai conseguir essa terra” (entrevista, 14/07/2005).

Explicações como esta do educador, que a princípio “convenceram” o fazendeiro; não foram suficientes, sendo que já em 1963, no Estado de Goiás e em âmbito nacional havia um acirramento de posições dos fazendeiros, com agressões, surras, demissões, mortes, entre outras atrocidades para com os trabalhadores rurais naquele período, interferindo no trabalho do Movimento. Assim também preocupava o Movimento, diante da reação dos fazendeiros ao trabalho realizado pelo MEB-Goiás, a dificuldade “[...] não só [n]a radicação de novas escolas [...], como [n]a continuação das já existentes. Alguns monitores e alunos mostram-se já amedrontados” (MEB-GOIÁS, 1967, p. 07). E nos anos pós-64, mesmo todo o cuidado do MEB-Goiás, nas emissões que iam ao ar, não foi suficiente para acalmar aos fazendeiros e posteriormente aos militares, que pressionaram para que o MEB tivesse suas atividades paralisadas.

No que tange à realização do Congresso Estadual de Monitores, Peixoto Filho (2003) afirma que mesmo sendo apenas alguns membros do MEB-Goiás militantes da AP, o Movimento assumiu a proposta política daquela organização¹²⁰, a qual, segundo Alda: “[...] nesse período [...], como partido político, como movimento

¹²⁰ Inclusive como nos relatou Osmar Fávero (anotações e diálogo, 11/08/2008), na Reunião de Coordenadores convocada em janeiro de 1964, e ocorrida no Rio de Janeiro, para analisar e propor encaminhamentos diante das reações, tanto por parte do episcopado e da direita, especialmente os fazendeiros, frente o trabalho implantado a partir das deliberações do 1º Encontro de Coordenadores, e Maria Alice, coordenadora do MEB-Goiás, expressou que os líderes locais preparados pelo MEB pediam orientações quanto ao alinhamento com os grupos políticos. E a alternativa encontrada era a AP, com a qual a MEB já trabalhava na sindicalização rural, e D. Távora a esse respeito assim expressou: “Como presidente do MEB e como bispo, nada posso dizer; mas como amigo digo: façam, depois veremos o que acontece”.

[...] interage com outros desse período: Partido Comunista, POLOP, Ligas Camponesas” (entrevista, 20/09/2006). Vale destacar que Padre Vaz e Raul Landim, grandes teóricos do MEB nacional, foram também os teóricos da JUC e AP, nesse período, então muita coisa que chegava à Equipe Central, vinha no mesmo pacote, daí as aproximações das idéias defendidas entre estes movimentos e a AP – em sua fase inicial, sob orientação ideológica cristã. Movimentos como JUC, MEB e AP, cujas raízes cristãs eram as mesmas, além de acreditarem e lutarem no sentido da concretização da revolução brasileira advinda da organização consciente do povo.

A Equipe Central do MEB-Goiás e de Sindicalismo Rural, discutiram as finalidades e a proposta do Congresso com monitores e líderes sindicais, e estes escolheram os participantes. O Congresso foi organizado prevendo abertura, comissões de estudo – com suporte das teses para discussão – plenárias e encerramento. As teses, documentos de leitura e debate, foram escritas por membros da Equipe Central e de Sindicalismo Rural, com a colaboração de alguns militantes da JUC e AP. No processo de produção das teses, Peixoto Filho (2003) salientou as dificuldades tanto no âmbito teórico, quanto na tarefa de tradução didática dos conteúdos dos documentos e fontes, nos quais se pautavam, para uma linguagem clara e acessível aos trabalhadores rurais.

Um primeiro texto é sobre a realidade brasileira, produzido por mim e pela Maria Alice. Há um outro texto que é sobre cultura, e eu não me lembro se foi a Betinha ou a Cida que fez. Então, são dois textos nesse Congresso Estadual de Monitores, em que se discute que é cultura, educação, trabalho, o que é, afinal de contas, o homem diante de opções, diante de decisões, diante daquilo que é interferência na realidade, propiciando fundamentação teórica sólida, para esse pessoal nosso. [Para a realização do Congresso] Nós utilizamos espaços do Instituto de Educação, do IEG, espaços do Lyceu de Goiânia, espaços do Ateneu Dom Bosco (Alda, entrevista, 20/09/2006).

O tema I – Realidade Brasileira abordava como tese para debate o acordar do povo para a ação, reconhecendo os valores do homem, lutando pelos seus direitos, transformando a realidade social; uma mudança necessária, já que o processo de desenvolvimento – da comunicação, da indústria, dos meios tecnológicos de trabalho –, pelo qual o país passava, não atingia a todos, ficando a vida do povo, trabalhador rural e urbano, cada vez mais difícil, *sem participar* das vantagens do progresso, especialmente, no que se refere a recursos médicos, instrução, moradia, diminuição da mortalidade infantil, avanço na agricultura e condições de trabalho aos camponeses. E os patrões queriam que permanecesse assim, não aceitando a organização e participação dos trabalhadores em sindicatos, denominando aqueles que o faziam de desordeiros, anarquistas e comunistas; ou quando muito esse grupo patronal organizava associações,

dando alguma assistência aos trabalhadores, sem permitir que reivindicassem seus direitos, agindo apenas para acalmar os camponeses. A tese abordava que havia entre o povo brasileiro que luta para a mudança dessa situação, pessoas que pensavam de forma diferente a concepção de homem, seu valor e necessidades, e por isso se organizavam em grupos diferentes. Havia aqueles que compreendiam que:

O homem está colocado na natureza, isto é, no mundo. Pelo seu corpo, êle também faz o mundo, pois o seu corpo é matéria, como o mundo. Porém, o homem não é só corpo, só matéria. Ele tem em si alguma coisa completamente diferente da matéria, o que faz com que êle seja superior, que ultrapasse a tudo que é do mundo: a consciência.

Por causa da consciência é que êle é capaz de dar um sentido, um significado àquilo que êle está fazendo. E êsse significado dado pela consciência de um deve servir a todos os outros.

O homem além da parte material, possui uma outra espiritual que o torna superior a tudo no mundo e que tem uma porção de exigências.

Êsses grupos, então, trabalhando com o povo para uma mudança na situação do Brasil, procuram fazer com que essa mudança seja justa e completa atendendo ao homem todo, matéria e consciência (MEB-GOIÁS, 1963a, p. 04-05).

Estes últimos viam que o homem na sua parte material, precisava de condições para viver – alimentação, moradia, assistência médica, roupa, instrumentos de trabalho, educação etc. –; mas também pela consciência, havia a parte espiritual, a qual considerava o respeito à pessoa, à dignidade, aos valores humanos, à liberdade de escolha, ao pensar individual e no coletivo, o direito de participar nas decisões e na vida política do país. Nesse grupo se inseria o MEB-Goiás. Existiam também outros grupos, que tomavam o homem na sua existência material e cuja consciência não comportava o aspecto espiritual, sendo o homem visto como resultado do aperfeiçoamento material, sem alma e não criado por Deus. E o texto conclui:

[...] diante da realidade brasileira, há vários grupos que trabalham com o povo para uma transformação no país. Eles divergem [...] no ponto em que, para alguns é suficiente essa realização material enquanto que outros vão mais além, buscando satisfazer as exigências também da consciência [aqui se inserindo a parte espiritual] (MEB-GOIÁS, 1963a, p. 06).

No final, o texto ainda conclama a todos, a partir da compreensão da necessária mudança, a lutar por esse processo de transformação, afirmando que “[...] a gente tem obrigação de trabalhar, despertando outras pessoas para isso”, mas ressalta ainda que deva ser um trabalho realizado de forma “[...] que essa mudança seja encaminhada para um rumo justo, um rumo que realmente leve ao entendimento do homem, do seu valor, das suas necessidades” (MEB-GOIÁS, 1963a, p. 06). Com isso o MEB-Goiás não só explicitava a necessidade da luta pela transformação da realidade brasileira, sua compreensão de como deveria ser esse processo, adquirindo adeptos;

como se contrapunha a outros grupos que não se alinhavam à sua visão e forma de condução do trabalho.

Vale destacar que visualizamos neste texto uma aproximação das idéias defendidas pela AP e pela JUC, analisadas por nós em outro momento deste texto. Inclusive um monitor do MEB-Goiás, ao falar das lutas pelas transformações estruturais do país, que passavam tanto pelo MEB, quanto pela AP, na sua fase inicial, sob orientação ideológica cristã, se pronunciou dizendo:

[...] o barco estava tão acelerado que não podia mais parar, mesmo porque a gente preocupava muito com o acelerador e não lembramos de aprender aonde ficava o breque, aí só restava para nós pegar o material da AP e jogar no barco do MEB, pois o material era o mesmo e ia para o mesmo lugar” (OSCAVÚ, 2006, p. 30).

O tema 2, Cultura e Educação de Base, abordava como pontos para debates com os monitores: no item Cultura sobre natureza e cultura, e a diferença entre o homem e o animal; e no item Educação de base, sobre o que era e os instrumentos de ação. Nele, ao tratar sobre cultura, se retomou que o homem é um ser consciente, que vive no mundo, juntamente com outros homens. Em seguida, distinguiu as coisas da natureza e aquilo que o homem, usando sua consciência e seu trabalho, faz transformando a natureza, criando algo novo para ele e para outros homens, significando-o, e assim produz a cultura: “[...] êle está transformando a natureza para atender as necessidades dêle e dos outros homens, portanto, êle está criando um mundo humano” (MEB-GOIÁS, 1963b, p. 02), para atender suas necessidades básicas de comer, vestir, morar etc., que são direitos de todos os homens.

E o texto afirmava em relação à realidade dos trabalhadores: “Mas, do mesmo modo que seu direito de comer, de ter casa, saúde etc. não está sendo respeitado, o direito de dar sentido e significado ao trabalho também não está” (MEB-GOIÁS, 1963b, p. 02), porque trabalha para aumentar o lucro do patrão e o resultado da sua transformação é significado por outras pessoas (os donos do capital e dos meios de produção) e não servia para atender as necessidades do trabalhador, que a cada dia vivia mais e mais na miséria, e o país no subdesenvolvimento. O texto tomava a compreensão de Cultura advinda especialmente de Pe. Vaz e Raul Landim, apropriada pelo MEB com influências de movimentos como JUC e AP.

No texto a educação de base visava, “[...] tornar o homem consciente, consciente do que êle é, das exigências de sua natureza de homem, e do quê, de acôrdo com a época e lugar, deve ser feito para que essas exigências sejam atendidas” (MEB-

GOIÁS, 1963b, p. 03), o que cabia ao MEB-Goiás, e enfocava que os instrumentos para se colocar essas concepções em ação seriam as aulas das EERR, os sindicatos, a formação de líderes, as associações de classe, as músicas – que denunciavam a situação concreta da vida dos brasileiros; o afastamento da vida política; a falta de recursos básicos para sua sobrevivência, de saúde e assistência médica; analfabetismo – os encontros etc., proporcionando aos homens conhecerem a si e seus direitos, e a agirem com a finalidade de “[...] construir um mundo mais justo e mais humano no qual todos os homens se amem e se conheçam como irmãos” (MEB-GOIÁS, 1963b, p. 04). Tratava-se, pois, de uma visão cristã radical, que acreditava na classe trabalhadora, com potencial para transformar a realidade social, e percebia que para fazê-lo precisavam se unir e organizar em sindicatos, associações de classe etc. mediante uma formação que favorecesse a conscientização crítica, a politização e a ação.

Músicas como a do monitor José Moreira Coelho¹²¹, encontrada no verso da ficha de matrícula da Escola Radiofônica da Fazenda Serrinha, de 1963:

Quanta gente ainda vive como alguns dia
Vivendo no cativoiro sem regalia
Sem geito pra defendê o pão de cada dia
Nem vendo o irmão que padece, não favorece a burguesia.

Digo isso porque vejo aqui no sertão
O povo não [tem] guarida nem união
Nem conhece seus direitos de cidadão
Em nosso sertão goiano, o que está mandano é a lei do patrão.

Tudo isto se acontece eu digo porque
Só falta de instrução pro povo viver
O pobre está esquecido sem ninguém vê
Sofrendo calamidade e infelicidade por não sabêr.

Precisamos de buscar a evolução
Para vêr se desenvolve nossa nação
Pra tirar o camponêz da escravidão
Para a vida que vivemos hoje já temos a solução.

Temos nosso sindicato pra defendê
A nossa reforma agrária vamos fasêr
Um Brasil mais promissôr, ainda vamos vêr
Um povo politisado, e bem preparado tem que vencê.

Nosso ponto de partida, e organização
Quero dar ao camponêz uma sugestão

¹²¹ Em entrevista, o monitor José Moreira Coelho (07/07/2004), informou que: “[...] quando eu trabalhava já no fim do MEB, começando o movimento sindical, escrevi [o poema]: *Pobre também é gente*. Ao recitá-lo percebemos ser uma nova versão do poema escrito em 1963, encontrado, ainda sem título, no verso do diário do MEB-GO, o qual optamos por transcrever, devido sua originalidade e por explicitar a concepção que, enquanto monitor tinha naquele momento. Contudo, utilizamos como epígrafe desta tese a nova versão do poema, assim como Silva (2006) o trouxe transcrito na tese de mestrado.

Confiem neste sistema de promoção
Que visa levar o povo a um Brasil novo sem exploração.

Tratava-se, pois, de uma música que favorecia o processo de conscientização daqueles que a ouviam, analisando a realidade social e a situação dos camponeses, apontando alternativas e convidando para a luta em prol da transformação social e da condição em que se encontrava o camponês. Uma música que vai bem ao encontro da perspectiva de engajamento dos trabalhadores nas lutas pelas transformações estruturais do país defendidas tanto pelo MEB, JUC, AP, CPC/UNE em Goiás, Setor de Sindicalismo Rural, especialmente por meio da aliança operário-estudantil-camponesa e outros movimentos e partidos políticos de esquerda, utilizando-se entre outros meios, a cultura popular.

O Congresso Estadual de Monitores, realizado em Goiânia, no período de 13 a 15 de dezembro de 1963, contou com a presença de aproximadamente 170 pessoas, entre elas, monitores, alunos e Equipe Central do MEB-Goiás, representantes do MEB nacional e do MEB-Minas Gerais, do Sindicalismo Rural, da UEE, Diretórios Estudantis Secundaristas e Universitários, CPC, ICP, o Ministro do Trabalho e Previdência Social, que fez a abertura; palestrantes como o Presidente do Conselho Diretor do Funrural, o Ministro da Agricultura, o Ministro da Educação; e o encerramento com o Ministro do Trabalho e Previdência Social representando o Presidente da República. Também houve exposição de objetos artísticos e uma noite de Cultura Popular com músicas, esquetes e teatro. Durante todo o Congresso a luta pelo processo de hegemonia foi intensa, dele participando grande número de representantes e simpatizantes da AP – que tinha representação em várias entidades, instituições e movimentos, em especial o estudantil –; além de lideranças sindicais variadas (tanto de sindicatos sob controle da AP, Igreja, PCB e demais correntes e facções de esquerda).

O Congresso foi considerado positivo na avaliação dos representantes do MEB-nacional, de Minas Gerais e de Goiás, especialmente pela Equipe Central atuar como assessoria, proporcionando a participação efetiva dos monitores e alunos, no decorrer das reuniões das comissões, nas assembleias, a partir dos relatos dos trabalhos dos grupos, atingindo os objetivos propostos de contribuir para a “Formação dos participantes, num nível de conscientização, instrumentalização e organização” (MEB-GOÍÁS, 1967, p. 08) dos trabalhadores. Além disso, concordamos com José P. Peixoto Filho (2003, p. 115) ao dizer que:

O Congresso teve como principal função pedagógica explicitar as posições do Movimento diante do processo de mobilização social e deixar claro suas

propostas pedagógicas na condução política desse processo. E com isso [...] ganhou aliados para as propostas e posições suas ou aquelas por ele assumidas na conquista da hegemonia e do controle dentro do movimento camponês.

Contudo, havia uma contradição na prática vivenciada pelo MEB junto aos trabalhadores, haja vista que apesar de o MEB e o Setor de Sindicalismo Rural buscarem a organização dos trabalhadores em sindicatos para a ação política, tendo como princípio uma linha de não contraposição comunista, ao mesmo tempo viviam, enquanto movimentos de leigos no interior de uma Igreja, a contradição de parte do clero opor-se incondicionalmente ao “comunismo”, e conseqüentemente aos sindicatos direcionados pelo PCB, dificultando a vinculação dos trabalhadores a esses sindicatos. Isso se confirma na Comunidade Serrinha, onde o Sindicato de Itauçu, sob a liderança do PCB, até o encerramento das atividades do Movimento em Goiás não conseguiu ali penetrar, ainda que em outros municípios goianos isso tenha ocorrido, pois os fazendeiros fecharam o cerco e como nos fala o monitor Oscavú, enquanto o MEB-Goiás “[...] deu a orientação [...] que a pessoa tinha que fazer parte do sindicalismo que era uma das ferramenta que [...] o trabaiador tinha pra conseguir seus direito” (entrevista, 07/07/2004), ao mesmo tempo, a Igreja, que reforçava a necessidade dos trabalhadores se organizarem em sindicatos para a ação política, especificava: “[...] desde que não fosse nos sindicatos comunistas” (SILVA, 2006, p. 79).

Mas os camponeses, aos poucos, pela ação do MEB-Goiás, passaram a se inteirar de seus direitos e lutar por eles, inclusive buscando melhores condições de trabalho e vida e a ingressarem nos sindicatos. Após o Golpe de 1964, acirrou-se a pressão dos fazendeiros e a repressão militar, que levou à prisão de integrantes da Equipe Central do MEB-Goiás, bem como de monitores e alunos (presos em setembro de 1966), trazendo diversas conseqüências, entre elas: o medo, a vergonha, a expulsão das fazendas, o exílio.

Em 64 veio o Golpe Militar nós estávamos lá, com o MEB arrojado lá dentro do município, lá naquela região. Veio a destituição do Sindicato dos Trabalhadores, o exército chegou, caçou a carta, pegou o Sebastião Bailão, levou pra cadeia. E a nossa prisão [...], a minha, mais do Oscavú e outros grupos de trabalhadores, veio acontecer mais tarde, em 66 [...] os militares conseguiram arrebentar com o movimento social dentro do município de Itauçu [...] e com o MEB (Parcival, entrevista, 14/07/2005).

Oscavú José Coelho, um dos monitores do MEB-Goiás, em seu livro *As histórias que a história não conta* (2006, p. 71) relata por meio de uma poesia (transcrita no presente texto na p. 108) que ao voltar dos noventa dias em que ficara

preso, os fazendeiros tinham mandado todos os seus companheiros embora, sem nenhuma indenização. Mas a resistência e a persistência para dar continuidade ao trabalho, mesmo que por outras vias, continuaram, como nos fala o próprio Oscavú (entrevista, 07/07/2004): “‘Resta eu. E esse eu vai ser duro de acabar!’ Aí foi quando [...] começamos os três novamente [...] a coisa foi crescendo”. E com o fechamento do Sindicato de Itauçu, ex-monitores e ex-alunos do MEB-Goiás se lançaram na luta pela sua reabertura. O monitor Parcival relatou o ocorrido (entrevista, 14/07/2005):

[...] o conteúdo de consciência entre nós trabalhadores já ficou d’uma certa forma que nós discutíamos... naquelas outras reuniões [...] quando entram alguns elementos da AP, dando certa orientação, [...] e a gente jogou mais pesado em cima da questão da reedição do sindicato dos trabalhador, porque ele foi extinto [...] e nós ficamos discutindo porque o sindicato não podia parar! Um sindicato daquele, uma peça fundamental na organização dos trabalhadores e na proteção aos direitos dos trabalhadores não poderia acabar! [...] e nós dentro da base [...] nós assumimos a liderança da reconstituição, da reedição do sindicato dos trabalhadores rurais. [...] a reedição desse sindicato foi desse grupo, [...] o Waldir [Braga], [...] Anadir [os irmãos Coelho etc.] que também são oriundos do MEB, são peixinhos que foram pescados no MEB [...] eles tocaram esse barco.

4.6- O trabalho a partir de 1964: da crise à recriação do processo de alfabetização

O ano de 1963 foi revisado por monitores, supervisores e coordenadores do MEB-Goiás no treinamento do início de 1964, quando apontaram aspectos que deveriam dar continuidade, por se mostrarem positivos, e aspectos que deveriam ser aprofundados no ano seguinte. Foi considerado positivo principalmente: a ampliação das atividades da Escola Radiofônica com os Programas *do Monitor*, *de sábado* e *A comunidade se reúne*; e a realização dos Encontros, com a comunidade como referência, provocando um dinamismo maior do Movimento, sendo mais permeável à participação popular. Este trabalho foi aos poucos se solidificando, tornando-se mais crítico, na medida em que compôs os planejamentos, contando com a assessoria da Equipe Central, especialmente por meio dos *Programas de sábado*.

Além disso, o MEB-Goiás passou a contar com os monitores e grupos de base, no planejamento e desenvolvimento dos treinamentos, programas radiofônicos, encontros, debates, apresentação de artesanatos, avaliações/revisões e demais atividades do Movimento, cujas contribuições fundamentais enriqueceram desde o entendimento da prática pedagógica por eles empreendida, o trabalho e a realidade que vivenciavam, proporcionando o levantamento de seus problemas, desafios e dificuldades, oferecendo subsídios para um planejamento mais rico, criativo e adequado às necessidades e interesses dos trabalhadores rurais, compondo o currículo do Movimento.

Entre os pontos negativos registrou-se: a redução de escolas e decréscimo do número de alunos, da frequência e do aproveitamento – mesmo com as técnicas e conteúdos utilizados nas aulas, programas, encontros, treinamentos, além do trabalho de apoio das supervisoras. E, entre outros aspectos, contribuiu para esse quadro, as pressões dos fazendeiros, os quais ao descobrirem “[...] o quê que era o projeto do MEB, [...] a dificuldade que a gente tinha mais era isso, era as perseguição, eles proibindo as pessoa de fazer parte da escola, prejudicando, ameaçando...” (Oscavú, entrevista, 07/07/2004); o que indicava para o ano seguinte alguns desafios.

Mediante esta revisão, em março de 1964, foram realizados os *Dias de Estudo*, sob a coordenação de Raul Landim, com o tema “*Educação de Base e Conscientização*”, baseado na apostila por ele elaborada sobre o assunto. E houve:

[...] uma boa discussão com o texto do Raul Landim. O Raul Landim é alguém que [...] em relação direta com a Equipe Nacional, [...] estuda e elabora com o Padre Vaz, textos, artigos, ensaios. O Pe. Vaz é o grande ideólogo, nosso, da JUC, [...] da AP, no seu início, é quem vai ajudar, inclusive, a colocar as idéias que compõem o documento de criação da Ação Popular [...] (Alda, entrevista, 20/09/2006).

No texto *Educação e Conscientização*¹²², Raul Landim Filho (1963), falava sobre a relação da educação e conscientização, vista não apenas como um objetivo da educação de base, mas enquanto um elemento intrínseco da própria história da educação, implícita ou explicitamente colocada. Educação que para ele “[...] ora tenta integrar o homem na sua ‘Pólis’ (educação grega), ora o desperta para o seu destino (visão cristã), mas sempre situa o homem dentro de um contexto histórico específico” (p. 01). Para ele, é dentro de um contexto histórico que o homem deve se conscientizar de suas responsabilidades de cidadão, de homem à imagem e semelhança de Deus. Educar, visto como ato de formação da pessoa humana, que demanda sempre o dever de conscientizar, tornando a pessoa consciente do que é e do que deve ser, na perspectiva da realização humana, conforme os princípios e objetivos que variam historicamente. A conscientização tratava-se, pois, de um componente essencial do processo educativo de aperfeiçoamento do ser humano, que é dinâmico, e só se torna possível enquanto as estruturas do próprio dinamismo se revelam pela conscientização.

E aqui é fundamental explicitar que educação Raul Landim Filho defendia, era de uma educação de base integral, que não se propunha apenas a proporcionar o

¹²² Este texto foi publicado no livro organizado por Osmar Fávero, *Cultura e Educação Popular: memória dos anos 60*, Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983, p. 175-181, mas quando foi produzido, ainda de forma mimeografada, foi divulgado pelo MEB, e estudado pela Equipe Central do MEB-Goiás.

acesso a conhecimentos mínimos para se levar uma vida humana, mas uma educação de base radical, que forma o homem na sua eminente dignidade de pessoa, que possui o direito de viver humanamente. Ela é básica na medida em que é a mais radical para o ser humano, que não envolve apenas a educação inicial, mas aquela que tem como princípio o que torna a própria vida humana, na sua radicalidade, essencial: “[...] a própria exigência da pessoa humana de se humanizar” (LANDIM FILHO, 1963, p. 02). Portanto, uma formação que possibilitava a realização das exigências de humanização sempre crescente dos homens, uma educação integral, no sentido da formação do ser humano no seu todo harmonioso, na globalidade dos seus múltiplos aspectos.

O ato de conscientizar alguém e de se conscientizar¹²³ segundo esse autor é complexo e demanda a comunicação entre dois ou mais sujeitos, sobre algo a ser comunicado, do qual se toma consciência. Conscientizar, para ele, é possibilitar a alguém tomar consciência do que ele é (pois para ter consciência de um objeto, a condição a priori é ter consciência de si), do que são os outros (comunicação dos dois sujeitos) e do que é o mundo (coisa intencionada). Ao se conscientizar, toma-se:

[...] consciência do que é o mundo real, historicamente descoberto e modificado, comunicam-se dois sujeitos para os quais o mundo tem uma significação e o homem tem um determinado valor. Enfim toda conscientização ocorre dentro de um contexto histórico, ou seja, dentro de uma determinada consciência histórica, onde se situam filosofias diversas, projetos históricos diferentes etc.

Conscientizar é dar consciência do que é o homem – consciência de si, do que é o mundo, do que são os outros homens. Entretanto em cada época histórica, o modo de se encarar o mundo (se é estático – ou aberto à criação humana) o modo por que se manifesta a comunicação dos homens (se é válida ou não uma estrutura de dominação) e, enfim o valor da própria pessoa são variáveis. Em última análise, todo processo de conscientização traz em si a concepção de homem, uma visão de mundo; logo se insere numa consciência histórica (LANDIM FILHO, 1963, p. 03).

Raul Landim Filho (1963) reafirmava que todo homem tem uma concepção sobre o valor da pessoa, sobre o sentido da comunicação e de mundo, pois como homem, é um ser de inteligência, que pelos seus atos torna o mundo humano, e, portanto, o significa, o distingue dos demais seres do mundo, das coisas, e tem capacidade de ter consciência de si, relacionando-se com outros homens, de dar sentido à comunicação. Portanto, todo homem por ser homem, em graus diversos, é conscientizado – como diria Gramsci (1978), todo homem é filósofo –, tem uma específica e própria (ou apropriada) visão de mundo. E pelo processo de

¹²³ Termos utilizados equivocadamente, pois ninguém conscientiza ninguém, ninguém se conscientiza sozinho, nós nos conscientizamos coletivamente, na relação que estabelecemos com o mundo, com o objeto intencionado, historicamente situado, mediatizados pela relação com o outro.

conscientização, nas relações intencionais que estabelece com os outros homens, comunica geralmente uma nova visão de mundo, uma ideologia, historicizável, que necessita de justificação de seu valor, de forma racional, de forma que compreenda e explique o seu processo. Ora, segundo Raul Landim, a validade de uma ideologia não é dada pela consciência histórica, mas pelo fundamento da história: o próprio ser humano nas suas exigências de humanização.

Por isso a conscientização é de suma importância, e a educação de base, a educação que parte do que é fundamental, coincide com o próprio princípio da conscientização, pois “se preocupa com o homem no mundo, na sua dignidade de pessoa que transcende o mundo e cria um universo humano” (LANDIM FILHO, 1963, p. 06). E aqui um novo conceito de educação de base se impõe, pois: “[...] visa formar a pessoa humana, princípio e fundamento da própria educação, decorre, pois, como consequência da valorização da pessoa, o dever de exigir um mundo humano” (LANDIM FILHO, 1963, p. 05). Conscientização que só é válida se o processo de conscientizar atende às exigências de humanização da própria pessoa,

[...] se, no processo de conscientizar, o valor do homem, o significado da comunicação e o sentido do mundo se adequam às exigências da humanização. [...] Enfim é impossível formar a pessoa humana, indicar-lhe seu direito à vida, seu dever para com os outros, sua iniciativa criadora de um mundo humano, sem dar consciência do valor da pessoa, da sua transcendência sobre o mundo etc; enfim do que é ele, do que ele pode vir a ser (LANDIM FILHO, 1963, p. 06).

Raul Landim abordou com a Equipe Central do MEB-Goiás conceitos chave, numa perspectiva crítica de formação do homem, com vistas a seu processo de humanização, trazendo entre outros conceitos, o de educação, e que era um grande avanço para a época, que se entrelaçava com a perspectiva defendida por vários autores, como Hernani Maria Fiori, Pe. Vaz, Paulo Freire etc. Para a Equipe Central “Estes dias de estudo referendaram e complementaram a visão crítica do ano anterior” (MEB-GOIÁS, 1967, p. 09), e segundo Alda e Maria Alice (entrevista, 12/06/2006), ajudaram a clarear muitas questões naquele momento, em função dos aspectos nele abordados.

A partir do estudo a Equipe, em diálogo com os monitores, elaborou um novo plano para 1964, o qual reafirmava: a importância e validade das EERR, como o meio possível de atingir o povo do meio rural, e instrumento concreto de motivação do trabalho realizado pelo MEB; a necessidade da Equipe Central especializar-se em metodologia, técnicas radiofônicas, supervisão, entre outras, para que pudesse responder

melhor aos diferentes níveis do trabalho; a exigência de um conhecimento mais aprofundado sobre os processos educativos, especialmente no âmbito da alfabetização.

Diante da avaliação, estudos e planejamentos, apesar dos desafios, o ano de 1964 se apresentava promissor, contudo, os acontecimentos advindos do Golpe de 31 de março daquele ano, surpreenderam e interferiram profundamente no desenvolvimento do programa. O desafio inicial, que em função de dificuldades financeiras, políticas etc. se estenderam até o encerramento das atividades do MEB-Goiás, foi a impossibilidade de contatar rapidamente as comunidades, o que levou a Equipe a fazer uso do Programa *A comunidade se reúne*¹²⁴, colocando pontos de reflexão a respeito dos fatos desencadeados no país. Mas as dificuldades continuaram, como a Equipe afirmou no relatório final:

Com o acirramento das dificuldades houve quase uma estagnação do trabalho. As barreiras se apresentavam mais ou menos intensas, tomando um caráter mais forte para Goiás, no 2º semestre (deposição de Mauro, intervenção). A própria documentação ficou prejudicada, já que o clima de apreensão apontou a necessidade de consumir grande parte do material (MEB-GOÍÁS, 1967, p.10).

Esse acirramento envolveu desde prisões, inquéritos policiais militares (IPMs), torturas, fechamento de instituições como CPC, ICP, e intervenções em órgãos/movimentos estudantis, desarticulando-os e inviabilizando as atividades por eles promovidas, bem como as que realizavam em conjunto com o MEB-Goiás. Nas palavras de Alda (entrevista, 20/09/2006):

Depois do golpe, a situação fica bem mais complicada pro MEB. No decorrer do ano de 65, realizamos uma ampliação dos encontros de debate nos municípios, na medida em que o rádio começava a ser muito mais vistoriado [...] sobre o teor do conteúdo que esses programas traziam. [...] nesse período de 64, [...] com a queda de Mauro Borges, respondo meu primeiro processo militar, em função da viagem que fiz a Recife, para o curso com Paulo Freire.

A Equipe Central – após algumas reflexões, que apontavam para a necessidade de continuarem coerentes com a mensagem e objetivos do MEB, e de dosar e redirecionar o trabalho em função da nova conjuntura política brasileira – retomou o trabalho, contudo sentia-se “[...] distantes do real, empenhando-se na solução de necessidades reais, mas não sentidas pelas comunidades” (MEB-GOÍÁS, 1967, p. 10). E em função da repressão, da necessidade de se aproximar das comunidades para captar os problemas e exigências imprescindíveis ao seu processo de sobrevivência e

¹²⁴ Este programa, devido às dificuldades de contato direto com a comunidade, e com vistas ao seu desenvolvimento de 1964 a 1966, “[...] desempenhava um papel de assessoria pelo rádio, apresentando quadros sobre problemas comuns às comunidades rurais, divulgando as experiências e solicitando sugestões e debates” (MEB-GOÍÁS, 1967, p. 14).

humanização, como muito não podia ser dito no ar, o Movimento redirecionou suas atividades para a verticalização dos trabalhos nas comunidades – aí se inserindo a formação de líderes camponeses e criação do Jornal ESTRADA¹²⁵, como instrumento de comunicação e apoio ao trabalho dos líderes – e de alfabetização. Por outro lado a JUC e a AP, se rearticularam, mesmo que vários dos seus líderes tivessem sido presos, exilados ou vivendo clandestinamente no país. Diante disso, o MEB-Goiás, passou a ser o principal instrumento de atuação desses movimentos junto ao meio rural, aprofundando suas atividades nas comunidades.

Assim, no decorrer do 1º Encontro de Animação Popular, realizado em julho de 1964, aprofundaram-se os objetivos da formação de lideranças para desenvolver o trabalho de animação junto às comunidades. E, mesmo diante das inúmeras dificuldades – ausência de verbas para as viagens e supervisão; insegurança frente ao quadro geral do MEB no país, após a repercussão da apreensão de parte do estoque do *Conjunto Didático Viver é Lutar*; IPMs envolvendo membros da Equipe do MEB, inclusive de Goiás – a Equipe goiana conseguiu realizar o II Encontro de Animação Popular¹²⁶, previsto inicialmente para dezembro de 1964, e concretizado em agosto de 1965, o qual contou com a assessoria do MEB Nacional, a presença de Haroldo do MEB-Santarém e de Carlos Rodrigues Brandão, membro do Nacional. Em preparação ao Encontro foram realizados dois dias de estudo, os quais tiveram a participação do Arcebispo de Goiânia, da Equipe Central do MEB-Goiás, e no segundo dia, de monitores/líderes e um aluno de ER. Na revisão do trabalho, constataram que o Movimento encontrava-se na sua terceira fase. Fase esta demarcada pelos acontecimentos de março/64 e diagnosticou-se que:

- 1- [...] Em tôdas as escolas foi muito grande a evasão escolar [...]
- 2- Nas comunidades as escolas são sempre muito bem recebidas. [...]
- 3- Grande parte da participação inicial é motivada pela curiosidade, pela “novidade” [...], fatôres [...] geralmente pouco perduráveis [...].

¹²⁵ Este Jornal foi criado em fevereiro de 1966 e buscava contar com o apoio dos líderes e da comunidade na sua elaboração, o que ocorreu logo a partir da segunda edição. “Contudo, a impossibilidade de se colocar no jornalzinho pontos mais profundos e dados que permitissem uma visão crítica da realidade, fêz com que o mesmo só caminhasse até o nº 4. Cumpre observar que tanto no caso do ‘Nosso Mutirão’ como no Jornal, as dificuldades eram ditadas principalmente pelo clima de censura exagerada e pelos problemas políticos surgidos em tôrno do MEB em algumas comunidades” (MEB-GOIÁS, 1967, p. 22-23).

¹²⁶ O relatório final deste encontro foi publicado no Boletim do MEB, nº 05, de novembro de 1965.

- 4- Há dificuldades de [...] horário, qualidade da emissão¹²⁷, falta de material didático eficiente etc., que provocam [...] essa evasão.
- 5- [...] o trabalho centralizado apenas na EERR, [...] não é suficiente [...].
- 6- Não havendo um levantamento real das exigências da comunidade e também em função da necessidade de generalizar, inerente à emissão radiofônica, nem sempre o material emitido é compreendido pelos alunos [...] ou] é resposta às necessidades mais fundamentais e concretas.
- 7- Tôdas as atividades que envolvem contato direto com as comunidades são muito bem aceitas, e [...] fator de crescimento autêntico do interêsse e da ação [...]. (MEB-GOÍAS, 1965, p. 09-10).

Diante deste diagnóstico e das análises realizadas pela Equipe, definiu-se por: encontrar formas de aprofundar o conhecimento da realidade rural, colhendo os elementos fundamentais da vida rural de cada comunidade, seus problemas e exigências, elaborando para tanto, técnicas de pesquisa de área, de levantamento e estudo dos problemas e avaliação e controle do trabalho da equipe a esse respeito; bem como refletir e aprofundar teoricamente o trabalho, em especial sobre os temas: consciência, o sentido da pessoa numa perspectiva filosófica, técnicas pedagógicas de ação comunitária, pedagogia geral e aplicada ao trabalho do MEB etc. Os aspectos norteadores estabelecidos foram: não separar o estudo da ação, haja vista que o estudo consiste numa forma de reflexão e aprofundamento do trabalho e o trabalho de vivência da reflexão, na ação; o papel da Equipe Central era de assessorar o processo de ANPO, e os líderes das comunidades deveriam assumir o papel de sujeitos coordenadores do processo e a comunidade de partícipes ativos do mesmo; caberia ao MEB-Goiás descobrir, capacitar e assessorar os líderes, que se encarregariam da ANPO; o planejamento, ação e revisão do trabalho deveria ser realizado junto com os líderes; as necessidades e exigências concretas, aquelas que as comunidades já se deram conta e explicitaram, seriam o fundamento das ações do Movimento, tanto no âmbito das aulas, como dos treinamentos e da supervisão; a partir daí iriam retomar o trabalho, sem queimar etapas e sem deter o processo, preparando toda a Equipe para a nova fase.

Para tanto, foram pensadas ações, sem desconsiderar que o processo estava em andamento e não podia ser interrompido: construir um mapa das comunidades atendidas, apresentando sua situação e nível de trabalho, levantando com os líderes as ações prioritárias a serem desenvolvidas; no treinamento de setembro preparariam os líderes; realizariam um planejamento global com os líderes, prevendo para cada

¹²⁷ Ouvimos em vários depoimentos de membros da Equipe Central – Maria Alice, Isa e Alda – que falavam das dificuldades enfrentadas, muitas vezes, com o pessoal da Rádio Difusora. Mas: “Com o golpe militar, o próprio pessoal da Difusora se fortalece [...], independente dos desejos de Dom Fernando, [...] boicotando: o som não saía bem, interrompia as aulas ou programas, por problemas técnicos, faltava energia no prédio exatamente no horário do MEB [...]” (Alda, entrevista, 20/09/2006).

comunidade ações imediatas, considerando o estágio em que se encontravam e o nível de atuação necessário e, só então, definiriam e planejariam a assessoria conforme a demanda da comunidade; também realizariam treinamentos de líderes por comunidade, para atendê-los conforme suas necessidades e, finalmente iam:

Modificar progressivamente as aulas e programas a partir das exigências e sugestões feitas pelos alunos e líderes no sentido de fazer de ambos uma resposta à condição dos camponeses, uma resposta às suas necessidades, [...] e não um programa feito na sede por nós (MEB-GOIÁS, 1965, p.14).

O planejamento para 1965, contou com a participação de cinco monitores da Comunidade Serrinha, e configurou-se “[...] em um plano comum de desenvolvimento de comunidades, no qual [a] Escola Radiofônica seria um dos aspectos, dentro das possibilidades locais” (MEB-GOIÁS, 1965b, p. 02), que possibilitou aos poucos superar os problemas anteriormente levantados, utilizando-se de atividades para além da ER, de forma a melhor atender aos anseios da comunidade. A partir das deliberações do II Encontro de ANPO, as aulas passaram por alterações, entre elas:

[...] propor não mais aquela distribuição de disciplinas, [...]; passamos a compor as aulas radiofônicas baseadas em situações do cotidiano, com conteúdo interdisciplinar. [...] As aulas mobilizavam a discussão, o debate, com uma cortina musical muito maior [...]. E o monitor, se situa de fato, de forma muito mais incisiva como um professor daquele grupo, como alguém que discute com os alunos, alguém que recria, alguém que registra no quadro a criação de palavras, a produção do texto. [...] Nesse período não havia materiais de apoio [...] a própria aula, a [...] discussão que o grupo realizava, [...] era aquilo que ia pro quadro e era aquilo que o grupo fazia, de leitura e de escrita, [...] o conteúdo mesmo, do processo de alfabetização. Então, a gente nem sabia quais palavras [...] estavam no quadro-negro. “Então vamos discutir um pouco, vamos colocar no quadro algumas palavras disso que o grupo está discutindo”. “E agora, vamos ler essas palavras, vamos escrever essas palavras”. De alguma forma, o processo didático desse período praticamente antecipava aquilo que seria o conjunto Benedito e Jovelina que veio depois (Alda, entrevista, 20/09/2006).

Nesse período, conforme as decisões do treinamento, os monitores da Comunidade Serrinha realizaram com os moradores um levantamento dos problemas da realidade local, e concluíram que era fundamental a construção de uma escola para as crianças. Para viabilizar a concretização dessa necessidade, os monitores organizaram reuniões com a comunidade, contatos, etc., conforme descrevemos no Programa *A Comunidade se reúne*, de 29/05/1965 (p. 233-235 do presente texto), contando com a assessoria informal e à distância da Equipe Central do MEB-Goiás, até que solicitaram um encontro mais organizado para subsidiá-los. Assim foi realizado em 1º de maio, um Dia de Estudo, para a avaliação e elaboração de um plano de continuidade dos trabalhos pela comunidade, juntamente com a Equipe Central. Aqui vale ressaltar que a forte

capacidade de liderança do Comitê organizado por eles possibilitou que no dia 29/08/1965 fosse inaugurada a escola.

Mas a liderança de Serrinha não parou por aí, como nos fala a correspondência enviada ao MEB-Goiás pelo monitor José M. Coelho em 20/06/1965:

“Quero dizer as comunidades de nosso estado, que não podemos dormir de botinas, não devemos deixar tudo por conta de nossos prefeitos, [...] governador, [...] presidente ou [...] equipe central, vamos unir-nos [...] com] concientização [...], devemos compriender que a evolução do Brasil, depende de cada um de nós ... Estamos combinando aqui de formar uma equipe de líderes, e para isso temos uma turma de 6 a 8 que trabalha com entusiasmo” (MEB-GOIÁS, 1967, p.14).

Por outro lado, como vimos ao longo deste trabalho, a liderança na Comunidade Serrinha passava pela forte atuação dos irmãos Moreira Coelho, o que acabou provocando dificuldades com os patrões a ponto de terem de deixar o local e buscarem serviço em outro lugar. Mas as atividades do MEB-Goiás naquela comunidade não pararam naquele momento, mesmo com a necessidade da saída dos irmãos Coelho da fazenda, a Equipe de Líderes ali organizada assumiu a continuidade dos trabalhos, expressando o compromisso com o povo da localidade e com o MEB, não sem expressar sua preocupação com a mudança dos colegas, conforme correspondência transcrita no relatório final do Movimento (MEB-GOIÁS, 1967, 15):

“[...] só o que está me preocupando é com a mudança dos colegas que são Jose Moreira e Oscavú e Parcival. eles tem sido os mais guerreiros da nossa construção do Grupo Escolar. aqui eu fico lutando, e rogo a Deus para ele ser felis...”
Arnaldo Porto, 29/08/65.

Contudo, nem a mudança esmoreceu os irmãos Coelho e aquela comunidade apesar de: demonstrar o acirramento das pressões dos fazendeiros sobre a organização dos camponeses, que dependiam do trabalho nas terras dos fazendeiros para defender seu sustento; ser um baque sobre o trabalho do MEB-Goiás; deixar bem claro toda a dificuldade que representava esta saída temporária da luta, desempenhada por eles tão bravamente, como nos fala o conteúdo da carta do monitor:

Prezada Equipe
O fim desta é participar-lhes que talvez seja esta a ultima carta que lhes envio desta comunidade nem tenho palavras para expressar o que sinto nestes dias [...] daqui partirei como um soldado que foi transferido a outro lugar, levarei todas as armas de lutar por um mundo melhor, aqui, ou ali, onde eu estiver pode contar comigo, assim que for pocível enviarei novo endereço e la estarei, como de sempre dispôsto a enfrentar a luta até o fim e até la do amigo José Moreira, 29/08/65 (MEB-GOIÁS, 1967, p.15).

Mesmo com imensas dificuldades, em setembro e outubro de 1965, o MEB-Goiás realizou o 1º e o 2º treinamento de líderes, discutindo a partir de esquetes, slides,

músicas, utilizando círculos, painéis e assembléias, os temas: o papel da comunidade frente seus problemas; o que é o homem, seu papel diante do mundo e dos outros homens, e porque ele precisa da educação. As discussões apontaram que a comunidade pode e deve resolver seus problemas, sendo o primeiro passo conhecê-los e ter união. Além disso, avaliaram que havia casos em que a comunidade necessitava da ajuda de pessoas mais esclarecidas, inclusive, no sentido de perceberem seus próprios valores, organizarem-se e contarem com líderes que coordenassem os trabalhos. Outra conclusão da assembléia foi tratar o próximo como gostaria que cada um fosse tratado, bem como respeitar os direitos e deveres mútuos. Foram ainda levantados os problemas de cada comunidade e diante deles, planejadas pelos líderes, para cada município, as ações que desenvolveriam, as quais perpassaram desde abrir outros núcleos de ANPO, aumentar o número de líderes na comunidade, lutar para funcionar o posto de saúde – Itauçu –, criar uma farmacinha de primeiros socorros comunitária (Hidrolândia), criar uma escola para as crianças (Petrolina) e na maioria dos demais municípios o planejamento girou em torno de esclarecer a comunidade, organizar equipes de líderes para mobilizarem a comunidade e captar suas necessidades e exigências concretas.

É importante salientar que a motivação inicial para as discussões, partiu de um esquete que representava a história de um camponês, ofendido de cobra e levado às pressas para a cidade para ser atendido em um hospital, bem como apresentava diálogos entre um amigo que veio visitá-lo e discutiam sobre a importância de a comunidade se organizar para ter um atendimento emergencial sobre questões desta natureza. Talvez, diante disso, alguns líderes tenham – mesmo que fosse uma das necessidades da sua comunidade – apresentado como uma exigência a ser superada, problemas relacionados à saúde, ainda que grande parte deles não tivesse se definido, optando por retornar e ouvir a comunidade – o que foi o mais adequado.

Eis um cuidado que a Equipe deveria ter tido ao propor mecanismos que suscitasse de líderes, alunos e comunidade etc. identificarem seus problemas comunitários, pois a(s) dinâmica(s), textos ou outros instrumentos utilizados não poderiam direcionar o pensamento dos trabalhadores rurais para este ou aquele problema, mas permitir que cada um registrasse o que realmente afligia aquela comunidade. Por outro lado, ainda que o líder fosse um representante da comunidade, era importante ouvir várias pessoas da comunidade, já que permitiria ver o que a maioria da comunidade considera como problema(s), as contradições e explicações dadas à existência deste(s), sua prioridade ao nível dos interesses, necessidades e

condições daquela comunidade, de forma a não cair no que o MEB-Goiás avaliou como problemas que deviam ser superados pela Equipe: chegar ao povo com “modelos ideais”; conscientizar limitando as opções do povo; levá-lo a criticar a situação em que vivia na perspectiva da Equipe e não dos problemas reais do grupo; ou crítica de fenômenos já sistematizados como os importantes (MEB-GOIÁS, 1965).

E, ao desenvolver treinamento de líderes o MEB-Goiás reafirmou que o trabalho deveria ser feito com os trabalhadores e a seu serviço e não para eles, ou seja, uma pedagogia com eles construída, cabendo ao Movimento e demais intelectuais que atuavam com compromisso e engajamento com a classe trabalhadora contribuírem para que se elevassem cultural, política e filosoficamente, partindo do senso comum em direção ao bom senso, apropriando-se dos saberes técnico-científicos, reelaborando-os de forma crítica, para utilizarem-nos nas suas lutas pela transformação social.

Todas as dificuldades pelas quais a Equipe Central em Goiás passava naquele momento, inclusive a de diminuição dos quadros e a difícil situação financeira do MEB (com cortes e retenção das verbas), refletiram diretamente na possibilidade de supervisão, contato e acompanhamento aos trabalhos nas comunidades; na falta de material; na falta de condições para que encontros e reuniões ocorressem. Com o processo de assessoria ocorrendo à distância, várias correspondências e ações dos monitores e líderes explicitavam o compromisso político-ideológico e a preparação técnico-pedagógica dos monitores e líderes para desenvolverem o trabalho proposto pelo Movimento de forma viva, solidária, fraterna e coletiva, a partir da semente plantada pelo sementeiro, MEB-Goiás, que, mesmo tendo encerrado suas atividades em 1966, como detalharemos mais à frente, pôde colher frutos do seu trabalho:

“... Estamos com uma turma de 14 homens combinando para todo sábado ajudar os outros já estamos com 4 sábado que é uma grandesa todos pega com coragem de sedo a noite e todos contente.

[...] precisamos onrar a semente que aqui ficou semeiada...” Arnaldo Porto – 11/12/65.

“[...] é meu costume [...] falar alguma coisa [...] do] MEB, [...] comparo a equipe central como o sementeiro, os líderes é a terra a ser plantada, a equipe sai a procurar onde plantar a semente encontram terras que elas mesmas prepararam, planta uma sementesinha a semente nace e cresce com a assistência do sementeiro, dão frutos mais abundantes, vão madorecendo e caem novamente na terra, muitas vezes não pressisa mais ser plantadas, basta o sementeiro zelar para que não fiquem abandonadas, e vamos chegar um tempo em que toda terra tem sua semente nativa, é assim meu modo de enterpetar o movimento de educação de base, e porisso dou meus parabéns ao Lagiado com suas terras fertilisantes e que seus frutos madoreçam e multiplique, e parabéns também aos sementeiros que teve o praser de ver os frutos de seu trabalhos”.

José Moreira, 11/12/65 (apud MEB-GOIÁS, 1967, p.16-17).

Com o Golpe de 1964, várias barreiras foram colocadas para a concretização dos anseios de luta pela transformação social, o que determinou “[...] uma mudança de perspectivas das comunidades, que trocaram uma luta por organização sindical pelas atividades tipo: Farmacinha, Clube de pais, Barbearia, Campanha contra verminose” (MEB-GOIÁS, 1967, p. 22), as quais também provocaram imediatas e fortes reações por parte dos proprietários, especialmente as últimas.

No caso da Campanha contra verminose, esta iniciou com uma solicitação da Comunidade Serrinha de esclarecimentos quanto à implantação de uma farmácia coletiva, para atendimento emergencial. Na visita da Equipe Central, constatou-se que pela organização, quantidade de pessoas, condição financeira da comunidade e as inúmeras necessidades abordadas podia-se encaminhar algo para além da farmacinha. Realizaram-se discussões sobre cooperativismo, e com a resolução de iniciar com as necessidades emergenciais, o grupo optou por atacar o problema da verminose, que era algo gritante na comunidade, realizando uma Campanha. Estudantes de medicina fizeram reunião com a comunidade falando sobre o assunto. Juntamente com os líderes e com a assessoria da Equipe Central (que realizava estudos e discutia o assunto com os líderes e a comunidade, inserindo a questão da verminose num quadro de condições de saúde e vida e dos problemas nacionais) e o apoio de outros órgãos – DENERu, Organização de Saúde do Estado de Goiás -OSEGO, Laboratório da UFG – foram colhidos os materiais, realizados os exames (82 pessoas), e distribuídos os remédios. Contudo, como a Campanha contra verminose apontou a necessidade de construção de fossas, os fazendeiros se manifestaram contrários, vendo “[...] nessa atividade um início de apoderação de suas terras: ‘Isso vai dar muita fôrça para os meeiros’” (MEB-GOIÁS, 1967, p. 19). Diante da reação dos fazendeiros que se tornou cada vez mais forte, ameaçando expulsar das terras os líderes que insistiam na realização da Campanha, a mesma foi suspensa.

Em 1966, a Comunidade Serrinha fez opção pelo trabalho de Desenvolvimento da Comunidade, por meio da articulação dos líderes, o que levou a apenas um candidato a monitor fazer o treinamento. Contudo, as pressões dos fazendeiros foram tão fortes, que em 14/07/66 a ER foi fechada naquela comunidade, pois o fazendeiro “[...] ‘me proibio de fonsionar a escola nesta fazenda, e eu sem saber o que fazia feixei a escola [...]’ Carlos Antônio Dias” (MEB-GOIÁS, 1967, p. 20); também houve a expulsão de líderes, como ocorreu na Fazenda Serrinha e foi se estendendo para outras comunidades. Mas a carta de despedida do líder daquela

Comunidade demonstra que na Serrinha e em outras comunidades, a formação teórico-prática e político-filosófica do MEB-Goiás havia se enraizado:

“... e quero nesta minhas poucas palavras agradecer ao povo da comunidade Serrinha, povo com quem convevi desessete anos,... A todos, a minha despedida. Mas despedida, apenas como visinho, pois, como um líder do movimento de educação de base naquela comunidade jamais me despedirei,... e espero que todos não se curvem diante das dificuldades que sempre nos acompanha, e por isso, [...] vamos adiante, vamos trabalhar unido como sempre fomos, pois o trabalho e a grandesa do homem e do Brasil, e quem nega o seu trabalho, está negando [...] o desenvolvimento [...] de seu povo, [...] a sua própria existência, a sua condição de homem. [...] podem contar com o meu apoio, com meu trabalho, estarei em frente do movimento de educação de base, ao lado dos velhos companheiros por amor daqueles que são meus irmãos. E passo a todos os líderes coragem e muito boa vontade, não podemos parar.”
Aristeu Dama, 6/9/66.

Como vimos o trabalho realizado por coordenadores, supervisores, monitores e líderes do MEB-Goiás – que contava inclusive com parcerias com outros movimentos da época – passava por um enorme compromisso e engajamento em prol da melhoria da qualidade de vida dos trabalhadores rurais, tomando-os como sujeitos capazes de, com apoio e formação crítica, lutarem coletivamente pela transformação da realidade sócio-político-econômica em que se encontravam. Uma luta que enfrentou resistências dos poderosos, dos senhores de terras, dos políticos, dos militares, entre outros, mas que deixou raízes profundas na história do povo sofrido.

4.6.1- Benedito e Jovelina¹²⁸

Em pleno período de repressão política, de crise e acirramento de posições, a necessidade e a esperança de realizar um trabalho sério e conseqüente em conjunto com os trabalhadores rurais, levou a Equipe Central a aprofundar as questões relativas ao processo de alfabetização e a construir um material didático próprio, adequado à especificidade local, interesses e necessidades dos sujeitos da EDA, trabalhadores rurais, que favorecesse o trabalho didático-pedagógico dos monitores, e fosse coerente com os princípios teórico-filosóficos-políticos e religiosos do MEB-Goiás.

Segundo Alda (entrevista, 20/09/2006), as discussões com Raul Landim sobre educação de base e o processo de conscientização, realizadas em março de 1963, deram um lastro teórico grande para a Equipe nesse período, que foi utilizado tanto no Encontro de ANPO, quanto, entrelaçando-se com o referencial freireano, juntamente com os textos *Fundamentação, Mensagem e Justificação* do Conjunto Didático *Viver é*

¹²⁸ Peixoto Filho (2003, p. 163-182) transcreveu, em anexo, o Conjunto Didático Benedito e Jovelina, bem como o Roteiro para o Monitor, os quais tivemos acesso no original e utilizamos aqui para análise.

*Lutar*¹²⁹, como referência para a mudança da perspectiva de alfabetização e a produção do material didático Benedito e Jovelina. Nesse sentido, ainda em 1964:

Em julho, o primeiro Encontro de Animação Popular aqui em Goiânia, é um trabalho que a gente faz com os monitores, já utilizando fichas de cultura semelhante ao que a gente viu com Paulo Freire (Alda, entrevista, 20/09/2006).

Nesse Encontro, Alda e Betinha¹³⁰ trouxeram toda a experiência com o “Sistema Paulo Freire” (tanto advinda do curso em Recife¹³¹; do trabalho no CPC, no caso de Alda; e no CPC/ICP no de Betinha, das leituras realizadas no MEB e em outros espaços - JUC, AP etc.), e possibilitaram discussões de ordem cultural, filosófica, sócio-histórica, utilizando as fichas de cultura de Paulo Freire, de forma a subsidiar monitores e líderes para a coleta de dados sobre a realidade do trabalhador rural, que comporiam a pesquisa do universo vocabular (num processo que posteriormente levaria à construção do Benedito e Jovelina) para o reordenamento da alfabetização desenvolvida pelo MEB-Goiás, no período de 1964 a 1966. O que, nas palavras do monitor do MEB-Goiás, foi um avanço, e: “[...] aqui na minha mente, na minha cabeça hoje de trabalhador que aprendeu essas coisas no MEB [...] esse movimento vinha de Paulo Freire [...] (Parcival, entrevista, 14/07/2005)

O aprofundamento teórico do “novo” processo de alfabetização envolveu toda a Equipe, a qual buscava uma forma de ensinar que fosse mais eficiente, extraída e articulada à realidade do meio rural. Perpassava desde questões relacionadas à opção político-pedagógica, ao conteúdo, linguagem, métodos e técnicas de alfabetização.

A revisão crítica ao processo anterior apontou que: era demorado, sem firmeza e despertava pouco interesse dos educandos. E a justificativa apresentada no decorrer do treinamento de animadores monitores para a utilização do novo processo de alfabetização demonstrava: “[...] a necessidade de uma alfabetização mais rápida, um material mais vivo, um método próprio para adultos, e uma apresentação ordenada das dificuldades da língua” (MEB-GOIÁS, 1967-Anexo 18, p. 05). O novo processo

¹²⁹ O Conjunto Didático Viver é Lutar, foi produzido pelo MEB, em 1963, tendo parte de seu estoque apreendido sob a influência do Governador Carlos Lacerda. Este material didático foi analisado por Osmar Fávero (2006).

¹³⁰ Betinha inclusive relatou para Peixoto Filho (2003, p. 127), em entrevista, essa experiência, afirmando que haviam se preparado bem para o trabalho com as fichas de cultura, conforme Paulo Freire fazia.

¹³¹ Em 1962 elas haviam ido “[...] a Recife fazer esse curso com Paulo Freire. [...] E a articulação disso [...] no MEB-Goiás vai ser [...] no sentido de pensar um processo pedagógico que, juntando [...] o] que a gente entendeu de Paulo Freire, que pudesse dar sentido pro meio rural, goiano [...]. É quando surge o Benedito e a Jovelina. [...] o] pedagógico [com a...] presença do social [...] entraram assim de maneira muito forte no nosso trabalho” (Alda, entrevista, 12/06/2006). E Alda afirmou que a influência da proposta pedagógica freireana foi sobre toda a Equipe do MEB-Goiás, a partir das leituras realizadas.

construído pelo Movimento baseava-se “[...] no mecanismo do desenvolvimento humano (globalização), na situação vivencial daqueles que vão se alfabetizar” (MEB-GOÍÁS, 1967-Anexo 18, p. 05). Também foi fundamental a definição de que a alfabetização levaria em conta a pessoa que se alfabetizaria, as quais viviam e trabalhavam no meio rural; que o trabalho obedeceria às fases do processo de produção do calendário agrícola, consideradas unidades no processo de alfabetização, bem como seguiriam a ordem de dificuldade da língua portuguesa.

Esta fundamentação levou à assunção do compromisso de elaboração de um material didático-pedagógico próprio, pela Equipe Central¹³², cujas pessoas contribuíram de forma variada, seja com o levantamento da condição de vida no meio rural, realidade e cotidiano das comunidades; fundamentação teórica do trabalho, de pedagogia geral e aplicada e os processos de alfabetização. O grupo responsável pela metodologia trabalhou intensivamente boa parte do ano de 1964, contando com a participação de monitores e alunos desde o levantamento do universo vocabular, criação dos cartazes com desenhos e experimentação do material. Para tanto buscou, no cotidiano vivido pelo camponês goiano, os fios que teceriam a estrutura do material, as palavras geradoras, textos de leitura e propostas de atividades.

[... a Equipe] começou a pensar que realmente precisava de alguma coisa muito própria daqui. Então a coisa foi feita muito nesse sentido de ouvir, de reunir, de ir atrás pra pegar [...] os nomes, os assuntos durante todo o ano, quê que se fazia na roça, [...] pra ser uma coisa que eles sentissem a vida deles, o calendário do campo (Isa, entrevista, 17/08/2006).

A pesquisa diagnóstica do universo vocabular para elaboração do *Benedito e Jovelina* foi realizada via supervisão, encontros, treinamentos dos monitores. Os monitores tinham muito espaço de falas nesses encontros, [...] muitas falas foram recolhidas [...] as experiências, as vivências, as condições objetivas de vida, dos [...] alunos [...], da própria comunidade, em que essa escola se enraizava. [...] Nós tivemos a preocupação de fazer isso dentro de uma metodologia [...] que Paulo Freire sugeria que se fizesse (Alda, entrevista, 20/09/2006).

Assim, a pesquisa do universo vocabular perpassou a escuta, no meio rural, pela supervisão do jeito de pensar e agir, valores, esperanças, dúvidas, preocupações, crenças, o modo de falar, ver e compreender a realidade, como era feito o trabalho com a terra, o calendário agrícola, as Folias de Reis, as músicas, os casos, a condição e o

¹³² A respeito da construção do Conjunto Didático Benedito e Jovelina, os depoimentos são os mais diversos: para Brandão “[...] na minha cabeça aquilo ali foi da cabeça da Alda, noventa por cento, Maria Alice mal participou, a Aparecida era a grande teórica do grupo” (entrevista, 28/08/2006); Isa apontou que: “A gente procurava encontrar um material e... essas cartilhas [...] Aparecida, ela [era] muito crítica, a Alda então... aquele material era usado [...] chamando atenção. Aí olha, a pessoa [...], a participação maior nisso [elaboração do Benedito e Jovelina...] é a Aparecida, Maria Alice” (entrevista, 17/08/2006); já para Alda “A Filhinha [Eurípedes], que aliás, vai ser a grande teórica do Conjunto Didático Benedito e Jovelina, [...] Darcy, Nazira, Betinha (que também tinha participado em Recife do curso de Paulo Freire) com a participação também da Maria Alice, nossa coordenadora” (entrevista, 20/09/2006).

cotidiano dos camponeses: monitores, alunos e demais membros das várias comunidades atingidas pelo MEB-Goiás, tanto na vida familiar como no trabalho, nas festas e demais relações estabelecidas. A Equipe se preocupou em colher, anotar, registrar e gravar palavras, frases, forma de expressar as idéias e coisas, obtidas nas visitas à comunidade, nos Encontros, nas aulas da ER, nas reuniões de trabalho ou festivas, enfim, nos diversos ambientes/espços de vivência da comunidade, por meio de conversas sobre a vida e casos ocorridos; diálogos que se estabeleciam no trabalho; à medida que a locução promovia o debate, instigava com perguntas para as aulas ocorrerem etc. Como Brandão (1994, p. 26) tão bem nos fala, “O vivido e o pensado que existem na fala de todos, todo ele é importante: palavras, frases, ditos, provérbios, modos peculiares de dizer, de versejar ou de cantar o mundo e traduzir a vida”.

Das falas que contêm em si o mundo na visão dos pesquisados, seu pensamento-linguagem – na perspectiva freireana –, seriam extraídos os *temas geradores* expressos através das *palavras geradoras (expressões e textos)*. Palavras que, na medida em que fossem analisadas, recriariam o mundo vivido pelos educandos e educadores, sobre a qual se debruçariam para ler a palavra e a realidade social onde esta se inseria, a vida, analisando-a criticamente. A esse respeito Alda Maria B. Cunha (1970, p. 08), ao escrever um Documento para o Encuentro Latinoamericano sobre el Planeamiento de la Educación destinada a los Sectores Populares, em Santiago do Chile, quando estava no exílio, e por meio dele descrever o trabalho realizado no MEB-Goiás, ainda que por uma questão de segurança não quisesse mencioná-lo, expressou:

Sistematización de las situaciones existenciais estratégicas.
Interpretar y combinar de forma sistemática las situaciones existenciais estratégicas – realidades o fenómenos cruciales desde el punto de vista de la escala de valores de las comunidades – captados en la investigación, que puedan posteriormente ser expresadas através de um código visual y auditivo (radionovelas de situaciones problemáticas, fotos, dibujos, textos especializados de lectura, diapositivos, grabaciones, libretos), em que lo simbólico y lo sintético tengan significación identificadora y desafiadora para el grupo.

E esta autora ainda acrescentou: até que se estabeleçam os núcleos programáticos, as unidades de aprendizagem integradas aos temas sugeridos pelo povo na investigação temática, a equipe de professores pode introduzir outros temas necessários àquela comunidade, respeitando-se a temática do povo, que depois de sistematizada e ampliada a ele é devolvida como um problema (CUNHA, 1970).

Em Goiás, a Equipe do MEB, recriando a proposta de Paulo Freire, desenvolveu a pesquisa em várias comunidades e selecionou, entre as palavras e frases

obtidas, aquelas que, respeitando os critérios apresentados pelo Sistema Paulo Freire – riqueza fonêmica, envolver as dificuldades fonéticas da língua portuguesa, ter densidade pragmática de sentido – fossem também as mais comuns nas várias comunidades pesquisadas. Diante da pesquisa e análise, foram escolhidas as palavras: Benedito, Jovelina, mata, fogo, sapato, casa, enxada, roçado, bicicleta, trabalho, bezerro, máquina, safra, armazém, assinatura, produção, farinha e estrada, consideradas pela Equipe como grávidas de sentido e significado, relacionados às questões da vida, do trabalho, do cotidiano existencial dos trabalhadores rurais daquele contexto.

Portanto, foram escolhidas palavras que traziam em si maior possibilidade sintática (riqueza fonética, abordando as dificuldades fonêmicas e maior manipulação de sílabas para a formação de novas palavras), semântica (envolvendo maior intensidade entre o significado e a palavra, trazendo sentidos explícitos, diretos, e preferencialmente com uma carga afetiva) e pragmática (maior possibilidade de conscientização que a palavra traz ou gera na pessoa ou grupo que a utiliza) e que possibilitassem uma memória crítica. Eis uma das justificativas apresentadas por Alda (entrevista, 20/09/2006): “Por que Jovelina e Benedito, nomes com tantas sílabas? Porque nós julgávamos que um conjunto maior de sílabas daria margem a textos mais densos, a textos que davam maior possibilidades de serem lidos, debatidos e discutidos”.

No processo de codificação destas palavras, a Equipe contou com o apoio dos monitores tanto na avaliação dos desenhos, quanto na devolutiva aos alunos para certificarem-se de sua significação para o grupo, e para esse processo os Encontros nas comunidades foram fundamentais. Entre outras contribuições, no “[...] primeiro encontro que a gente fez usando esse material [...] verificamos se o desenho traduzia com clareza a palavra geradora, e vários monitores nos ajudaram a aperfeiçoar o desenho, pra ser mais adequado àquilo que a palavra estava dizendo” (Alda, entrevista, 20/09/2006) e Isa acrescentou: “Então foi um trabalho muito bonito, [...] eu me lembro bem deles participando, criticando os cartazes, como é que tal coisa não parecia, tal coisa não era aquilo. Então houve [...] muito essa [...] integração, sabe?” (entrevista, 17/08/2006). Vale destacar que no exercício de criação do material didático do MEB-Goiás os Encontros foram fundamentais, sendo que estes Encontros provocavam muitas vezes não só refazer a reflexão, mas palavras, conceitos, o que obrigava ao exercício da ação-reflexão-ação, que Paulo Freire usava, mas era também o ver-julgar-agir tão presente na JUC, MEB, AP. Em que o agir era fruto de um exercício crítico, profundamente rigoroso de reflexão sobre a realidade social em que se inseriam.

A ordem das palavras no material didático seguia de perto a seqüência de um ciclo produtivo do trabalho agrícola em Goiás, retratando a história de vida de uma família camponesa. Apresentava inicialmente o casal Benedito e Jovelina, o ambiente em que se inseria sua história no meio rural, ali representado pela palavra *mata* e a forma como labutavam com a terra, para produzir seu sustento indo: desde o preparo do solo, a aração, o plantio, as limpas, a colheita, o armazenamento, a comercialização, o beneficiamento, de forma que os alunos pudessem fazer a correlação entre o seu trabalho e as etapas do processo de alfabetização. Apresentava ainda a compra de um sapato, a casa onde viviam e o(s) instrumento de trabalho a enxada (além de outros instrumentos presentes nas atividades propostas, entre eles o machado). Nas palavras de Alda (entrevista, 20/09/2006):

O conjunto didático nosso tem a palavra geradora com o desenho, depois nós temos as famílias fonêmicas daquela palavra. Depois [...] outro cartaz com as famílias fonêmicas com outro objetivo, em que o grupo criava palavras: era o cartaz da criação. E depois vamos encontrar textos extraídos daquelas famílias fonêmicas. Então não poderiam ser textos limitadinhos [...], com pouco significado para as discussões que se propunham. A cada duas palavras, vinha um texto, [...] que] incorporava todas as famílias fonêmicas já estudadas até então. Cada texto vai traduzir aquilo que era a vida do Benedito e Jovelina. Aquela listagem era o registro de falas que a gente teve o cuidado de fazer, pra elaborar de forma adequada o Conjunto Didático. [...] A grande sacada [...] foi fazer isso considerando o calendário rural.

A fala anterior destaca que a cada duas ou três palavras geradoras, representativas da história de vida dos personagens, havia um texto síntese. Assim, após trabalhar as palavras Benedito e Jovelina, o texto abordava a vida deles, da sua lida diária e de como um ajudava o outro na labuta; após *mata* e fogo, o texto síntese referia-se à relação do homem com a natureza; depois de sapato, casa e enxada, o texto abordava as condições de vida – sendo frases como “*O sapato de Jovelina acabou*” e “*Ela lida na casa de sapê*”, fazendo referência às necessidades básicas dos trabalhadores que nem sempre podiam ser atendidas, ainda que naquele contexto histórico o material didático não pudesse explicitar tão claramente a questão. Então, de forma criativa, a Equipe conseguiu passar a mensagem, já que as imagens impressas no material apresentavam um pé descalço e outro calçado – e a lida diária de Benedito e Jovelina.

Na seqüência aparecia a chuva, roçado e bicicleta, cujo texto síntese dizia respeito ao preparo da terra com a enxada, e como Benedito chegava ao trabalho; logo em seguida às palavras trabalho e bezerro, o texto síntese abordava a dureza do trabalho no meio rural, seja na lavoura, seja na lida com os animais; depois de máquina e safra, o

texto síntese trazia a idéia de que, com a máquina, o produtor rural teria condições de ter uma colheita e safra melhor, e indagava ao final: “*Benedito tem máquina?*”, fazendo referência à realidade dos trabalhadores rurais (meeiros, arrendatários, pequenos agricultores) daquele período; após as palavras armazém, assinatura e produção, o texto síntese abordava a necessidade de estocar a produção e a assinatura do contrato para tal; na seqüência às palavras geradoras farinha e estrada, o texto falava do comércio da produção obtida por Benedito e Jovelina – inclusive da farinha por ela torrada –, e ainda abordava as péssimas condições das estradas; e, ao final do material didático, havia também textos com os temas: o trabalho, a feira, a máquina, direitos do homem, o homem e Deus.

Além disso, entre outros aspectos, a crítica às cartilhas, a compreensão didático-pedagógica, político-filosófica e psicológica que norteou a construção do material didático do MEB-Goiás, que naquele período incluía tanto os cartazes (da gravura, da ficha de reconhecimento, das famílias e de descoberta) a serem trabalhadas pelo monitor com os alunos, as folhas-fichas resumo a serem utilizados pelos educandos e o Roteiro para o monitor, levaram a Equipe a optar por denominá-lo de *Conjunto Didático Benedito e Jovelina*.

No processo de criação desse material didático a Equipe colocou no papel as inovações teóricas do período, avançando com a experiência anterior de membros do grupo, a partir das novas experiências e estudos advindos de outros movimentos e do trabalho no MEB, sendo experimentado no próprio cotidiano da ER com os monitores e alunos, criado, criticado e recriado, trabalhando com o processo de aquisição da leitura e escrita, com sentido, significado e uso social. Para a época representava um avanço, trabalhar partindo de palavras significativas, grávidas de mundo, que partissem e considerassem a realidade dos sujeitos, permitindo que, ao mesmo tempo, a aprendizagem da leitura e da escrita e as discussões, envolvessem desde as situações concretas locais às amplas questões nacionais e universais.

Com o Conjunto Didático elaborado, o material foi levado ao MEB Nacional¹³³, e só ficou pronta a impressão em dezembro de 1965:

¹³³ Segundo Alda (entrevista, 20/09/2006): “Quando terminamos a elaboração do Benedito e Jovelina fui designada pela Equipe para apresentar o Conjunto Didático à Equipe Nacional, no Rio. Vou levando todo o material que a gente redigiu, e a proposta de se fazer cartazes em gráfica, para uso dos monitores em todas as escolas. Sou praticamente ‘sabatizada’ pela Equipe Nacional: Luis Eduardo Wanderley, Osmar Fávero, Carlos Brandão, Vera Jaccoud, a equipe toda. Muitas questões são levantadas: ‘porque dois cartazes tão semelhantes?’, isso vai aumentar o preço do material’. Explico a função didática do cartaz das famílias fonêmicas extraídas do nome Benedito e do outro cartaz que, contendo as sílabas, não eram mais para serem apropriadas pelo grupo (função do cartaz anterior) mas, para criar novas palavras: era o cartaz

Eu me lembro que inclusive eu vim aqui em 65, [...] trazendo, [...] o método Paulo Freire feminino. [...] o método Paulo Freire, [...] era um método francamente masculino, dedutivo e muito pouco propício a cabeça de mundo rural [...]. Porque [...] começa lá do mais abstrato [...] cultura, cultura e natureza, [...] depois cultura iletrada, cultura letrada [...] até chegar nos círculos de cultura. O quê que a equipe do MEB fez [...] a mesma coisa que Marx fez com Hegel, virou o método Paulo Freire e botou ele de pé no chão. Tanto que naquele meu livrinho O que é o método Paulo Freire, na verdade eu falo muito mais do Benedito e Jovelina. [...] Um método com cabeça de mulher e cabeça da roça completamente ao contrário. Começa com um casal Benedito e Jovelina, a vida deles e vai até chegar... onde o Paulo começa [...] (Brandão, entrevista, 28/08/2006).

Vale ressaltar que na (re)elaboração do “método” Paulo Freire pelo MEB-Goiás, um método que no original era segundo Brandão “[...] totalmente incompreensível para a cabeça camponesa”, pois partia do mais abstrato para chegar ao concreto, do universal, da cultura letrada e iletrada até chegar no círculo de cultura, o o pessoal do MEB-Goiás virou o método de cabeça para baixo: partindo do casal de camponeses, do cotidiano deles até a abstração da cultura. Um método coerente com o modo de pensar do camponês. E essa construção do material didático do MEB-Goiás, considerando os objetivos que direcionavam o Movimento, que apontou para a utilização de um método sério e coerente, contribuía efetivamente para a conscientização dos educandos e monitores, e proporcionava nesse processo a aquisição do processo de leitura e escrita de forma crítica, enquanto ferramentas de luta por uma sociedade mais justa, igualitária, mais humana. Um método que permitia resgatar a partir da própria dignidade humana, a condição de sujeitos do processo histórico, que perpassa educandos, monitores, líderes, Equipe Central, MEB-Nacional e todos aqueles que se envolveram nesse projeto de ouvir o povo, com ele crescer, possibilitando a elevação do povo, a valorização de sua cultura local ao mesmo tempo que a apropriação de conhecimentos fundantes, inclusive técnico-científicos, que lhes possibilitam ver a realidade criticamente e nela intervir para transformar. E Alda acrescenta que:

[...] esse material, esse Conjunto Didático, não era pra ser entregue todo pro aluno: cada folha seria entregue à medida que iam avançando as discussões e acompanhando as atividades que compõem o calendário rural, aquilo que Benedito e Jovelina estariam fazendo mês a mês, no trabalho do campo aqui em Goiás: o desmatamento, [...] a queima da roça; o momento em que é mais importante ter o sapato, tendo em vista as condições objetivas daquele período do ano; a enxada, ou seja, todas as palavras, entram [...] compondo aquele calendário rural. [...] Supúnhamos que seria mais rico do que um livro, porque cada tema mobilizaria todas as discussões possíveis dentro daquele campo semântico [...] na] época a gente não utilizava essa terminologia no enfoque teórico, mas tínhamos clareza sobre a importância disso. [...] Todas as palavras tinham razão de ser dentro daquele universo recolhido por nós no

da descoberta. O conjunto didático é avaliado e aprovado sendo feitos os cartazes em número suficiente pra distribuir pra todos os monitores das escolas”.

trabalho com os monitores, tinha um sentido no processo educativo (entrevista, 20/09/2006).

O trabalho com a leitura de palavras do universo dos alunos e dentro de um mesmo campo semântico proporcionava não só as discussões numa perspectiva interdisciplinar, o aprofundamento dos temas/assuntos em vários níveis – local, micro e macro – como facilitava a aprendizagem significativa de palavras, frases e textos, a compreensão e memorização das leituras realizadas, e favoreciam a criação/escrita de novas palavras, frases e textos significativos, bem como a análise crítica da realidade social em que a comunidade estava inserida. E, para o processo de decodificação, no momento de trabalhar com o cartaz da gravura e a palavra geradora:

As pistas do trabalho de ensinar-aprender eram ditas pelo rádio a um monitor-animador em cada escola. Ouvindo a fala do “programa” com o seu círculo de alfabetizandos, ele deveria realizar o trabalho de diálogo da alfabetização de que as discussões sugeridas por palavras são um momento (Brandão, 1994, p. 34).

Havia a fala da locutora sobre a temática e a palavra geradora, instigando o grupo de alunos e monitores a discutirem sobre o assunto e, sob uma cortina musical de fundo, o debate se estabelecia com o uso de cartazes que compunham o Conjunto Didático (Site: www.fe.ufg.com.br/museu).

Nesse momento o monitor utilizando-se do material produzido para o trabalho com o aluno, o cartaz com a gravura, após estabelecer as discussões com o grupo – trazendo à tona a memória de vida de quem trabalha no campo –, apresentava a palavra geradora. Destacamos que no MEB-Goiás o trabalho com a palavra geradora, envolvia discussões, debates que possibilitavam o processo de compreensão crítica da realidade local, regional, nacional e mais ampla, bem como a posição de cada monitor e educando como homem e mulher nesse mundo, nessa realidade, seu trabalho e possibilidades de transformá-lo. E aqui era central o foco no homem como sujeito da história, que pelo trabalho faz cultura e transforma a realidade. E nesse processo de discussão era fundamental o papel de dinamizador (tanto do/a locutor/a, quanto do/a monitor/a), que não conduziam o debate, mas favoreciam que ele ocorresse, problematizando a palavra e tudo que ela lembrava e envolvia (p. ex. O que é que vemos aqui?, O que ela envolve? E agora? Sempre foi assim? Em todos os lugares? Poderia ser diferente? Como? Etc.).

Portanto, trabalhava-se a(s) questão(ões) que a imagem e a palavra geradora desafiava(m) a pensar. E é importante dizer que, assim como, durante a pesquisa, houve uma atenção e registro ao que se dizia, gestos, discussões paralelas (quando havia), frases, assuntos que dali se desdobravam, também nesse momento era importante a

atenção e registro ao que se falava, sejam questões referentes ao meio ambiente, à natureza, ao trabalho e sua forma de produção, sentimentos, relações estabelecidas, limites da comunidade, valores, sugestões, idéias etc. que ampliavam os dados obtidos no início da pesquisa do universo vocabular e davam sentido e significado ao desenho/palavra geradora. Este material colhido, registrado e sistematizado, durante a fase experimental, foi utilizado nas frases e textos produzidos, bem como em atividades em momentos posteriores do trabalho, compondo o círculo do tema gerador. Temas que foram trabalhados de forma interdisciplinar, envolvendo as várias áreas do conhecimento, inclusive:

[...] a aritmética, que passou a considerar a globalização e a vivência, através dos dados reais oferecidos pelo trabalho, pela vida rural, como sustentação psicológica, encaminhando o simbolismo abstrato das operações.

Ex. no preparo do terreno – áreas, alqueires; no plantio – cálculos em litros de feijão, milho, arroz; preço de sementes, adubos; na colheita – operações de meia, juros, porcentagem (MEB-GOIÁS, 1967-Anexo 18, p. 06).

Também as palavras articuladoras de um pensamento mais crítico, como homem (Benedito/s e Jovelina/s); homem e seu contexto/mundo (mata, casa, casa de sapé; as condições materiais de sobrevivência: vestimenta – “*O sapato de Jovelina acabou*” –, alimentação etc.); natureza e cultura (mata, fogo, chuva); trabalho (como forma de transformação da natureza, produzindo a cultura, expresso no texto num linguajar bem goiano e rural, *labuta*, roçado, enxada, machado, adubo, máquina – enquanto instrumentos de trabalho, a que nem sempre o trabalhador tem acesso, como o texto indagava: “*Benedito tem máquina?*” –, produção, farinha); direitos do homem, justiça, entre outras; contemplavam uma discussão coletiva mais demorada, que proporcionavam o processo de conscientização, havendo, em função disso, pausas maiores no rádio, com uma cortina musical mais extensa do que existia antes. Por outro lado é importante lembrar que 1964, 1965 e 1966 foram:

[...] anos penosos, com muito receio do que ia pro ar, inclusive eu me lembro que nessa época eu estava como locutora, e as nossas cortinas musicais eram cada vez mais longas! Então era assim “Monitor, conversa um pouco com a sua sala, sobre essa questão interessante do trabalho...” [...] pra que o tempo lá de conversa entre eles pudesse ter uma qualidade que a gente não conseguia mais colocar na locução (Alda, entrevista, 12/06/2006).

Não podia dar aquilo no ar. Não, porque as aulas estavam sendo gravadas... ouvidas pelos órgãos aí de repressão (Maria Alice, entrevista, 12/06/2006).

Assim o monitor cada vez mais, se situava de fato, de forma muito mais incisiva como um professor daquele grupo, discutia com os alunos, recriava o processo, registrava no quadro as palavras e as frases criadas, a produção dos textos etc.

E o *Roteiro para o Monitor*, do MEB-Goiás, trazia como orientação do manejo¹³⁴ do material: “1- Cartaz de gravura: - discussão da gravura; - apresentação da palavra como o resumo escrito da gravura; - guardar de cabeça o desenho da palavra; - mostrar e ler a palavra, de uma vez, sem divisão de sílabas” (MEB-GOIÁS, 1967, p.01). No exercício de leitura: a indicação era ler coletivamente, em pequenos grupos, individualmente, só os homens, agora as mulheres, passeando a mão a cada vez sob a palavra, sem se preocupar em decorar a palavra, mas em ver o nome do Benedito escrito em uma palavra, a qual se dizia em voz alta. Em seguida o monitor apresentava a ficha de reconhecimento, só com a palavra geradora escrita, colocando-a sobre a palavra do cartaz anterior, comparando-a, e depois, retirando o cartaz e ficando só a ficha, sem o desenho, só a palavra escrita, a qual era lida de diversas formas. Então apresentava um outro cartaz com a palavra desdobrada em suas sílabas, muitas vezes pelos alunos denominadas “pedaços”.

Be ne di to
be bi ba bu bo
ne ni na nu no
di de da du do
to te ta tu ti

E um momento riquíssimo então advinha logo após, com o cartaz de descoberta, de onde, após ler de diversas formas e posições com as/os educandos as sílabas que o compunham, o monitor refazia com o grupo o processo de escrita da palavra, p. ex. Benedito, e dizia que da mesma forma se podia compor várias outras palavras, exemplificando com a escrita de algumas e incentivando os alunos a formarem outras, tanto na sala de aula, como em casa. Era o momento de descoberta do processo de composição das palavras na aquisição do sistema de escrita, um dos mais difíceis para os educandos, que precisavam compreender nosso sistema alfabético de escrita. Era nessa ocasião que os alunos recebiam a ficha resumo, uma folha mimeografada, que reproduzia o trabalho até então realizado e sugeria novas atividades, ora de escrita de palavras, frases, responder a algumas questões, como “De que é feita a farinha?”, “Onde você vende a sua colheita?”, “Qual é o seu trabalho nessa época do ano?” etc. (MEB-GOIÁS, 1964, p. 25, 26).

O Conjunto Didático Benedito e Jovelina, foi sem dúvida um material didático que, por ter considerando a especificidade da população por ele atendida, os adultos trabalhadores do meio rural, e pela perspectiva teórica e didático-pedagógica utilizada, que possibilitou inclusive recriar o processo de alfabetização realizado por Paulo Freire, foi inovador. A experiência de elaboração desse Conjunto Didático influenciou sobremaneira o trabalho do MEB Nacional, de tal forma que, segundo

¹³⁴ No livro *O que é o método Paulo Freire*, Brandão (1994, p. 54-61) descreve esse processo de trabalho dos monitores com o Conjunto Didático Benedito e Jovelina, utilizando-o como exemplo de recriação do Sistema Paulo Freire.

Osmar Fávero “[...] abriu um pouco a cabeça das pessoas para trabalhar direito a alfabetização, não só no aspecto político-ideológico, também no aspecto técnico, no modo de tratar a alfabetização, de tratar as questões, de produzir as coisas” (conversa, 11/08/2008). E, entre outros aspectos, contribuiu para contemplar sua estrutura, conteúdo e forma de organização na elaboração do Programa para as EERR do MEB para 1965, organizado coletivamente pelos Coordenadores Estaduais – tendo sido Goiás representado por Maria Alice Martins – e a Equipe Técnica Nacional, o qual centrava sua proposta de trabalho no processo de vida e produção do trabalhador rural, apontando conteúdos, atitudes, situações e palavras para textos (palavras geradoras), atividades, operações e sistemas de trabalho, programa e objetivos que norteariam o trabalho das EERR no decorrer daquele ano. Nas palavras de Osmar Fávero (conversa, 11/08/2008):

[...] o José Augusto fez uma reunião com professores locutores e coordenadores [...] em 1965, [para elaboração do] Programa para a Escola Radiofônica que é esplendoroso, e é o mesmo programa que está na base do Conjunto Didático [Benedito e Jovelina], você começa com as atividades, a primeira palavra chave é mata. A idéia da palavra geradora vem do Paulo Freire, mas a seqüência e quais palavras vem em seguida é basicamente da experiência de Goiás e dessa sistematização. A experiência de Goiás [... está muito] presente nesse Programa das Escolas Radiofônicas de 1965. [...] O MEB-Goiás tinha ido longe com a experiência dele e estava absolutamente sintonizado com a produção do MEB Nacional.

Por outro lado o Conjunto Didático do MEB-Goiás foi fruto do trabalho com os Encontros com a Comunidade, e deles fazia parte, não apenas como mais um material didático-pedagógico, mas como algo inserido na realidade concreta dos trabalhadores rurais que proporcionava ver, analisar criticamente esta realidade e buscar formas de intervenção sobre a mesma (ver-julgar-agir), articulando a sala de aula da ER com a AnPo, com a vida destes trabalhadores. Nesse sentido que a avaliação de Osmar Fávero (2006, p. 203), considera *Benedito e Jovelina*, o material didático mais original do MEB, produzido pós 1964, por dois aspectos: “Esse conjunto reuniu o que havia de melhor na experiência do MEB e o essencial do sistema Paulo Freire”; e Carlos R. Brandão (1994) acrescenta: “No Estado de Goiás, o Movimento de Educação de Base enfrentou o desafio de recriar o método para a situação de um trabalho de alfabetização através do rádio, de escolas radiofônicas” (p. 34). Já para Isa (entrevista, 17/08/2006), esse Conjunto Didático:

[...] foi uma criação muito importante, um enriquecimento muito grande, porque a própria equipe, com os monitores, construiu isso aí. A gente estava no caminho certo, porque ali além da alfabetização, ali se levava também toda a mensagem, tudo aquilo que eles iam discutir da vida deles, a situação e

criticar a situação e tentar sair dela, era sempre aquela idéia de superação. E pra nós realmente [...] aquele era o trabalho [e] realmente aos poucos o pessoal do campo ia se reunir e ia conseguir chegar lá. Então, por isso foi muito ideal, foi muita coisa assim é... dilacerada dentro da gente, porque era uma coisa que a gente acreditava realmente, que ia conseguir.

Se por um lado não podemos perder de vista que o trabalho com esse material didático não era o único realizado pelo Movimento, que continuava, além das aulas veiculadas pela ER – as quais passaram a utilizar a partir de 1966, esse material como suporte –, os programas (A comunidade se reúne, Programa do Monitor e Nosso Mutirão) e encontros com a comunidade, por outro, numa avaliação de Alda:

Nesse contexto [1964-66], o uso do Conjunto Didático Benedito e Jovelina sofre limites muito grandes; um material de riqueza imensa, mas que não foi possível a gente extrair dele as possibilidades que trazia; foi uma experiência truncada em certa medida no seu uso. O Conjunto Didático foi grande pela elaboração e limitado na sua utilização e na própria avaliação do que foi feito (entrevista, 20/09/2006).

4.7- O encerramento das atividades do MEB-Goiás

As idéias e práticas gestadas nos anos 1960, que apontavam para a construção de uma proposta alternativa de sociedade, de Estado e de Educação, foram violentamente reprimidas pela Ditadura Militar pós-64. Dos grandes movimentos existentes nesse período, o único que conseguiu sobreviver foi o MEB, após passar por uma revisão dos seus pressupostos teóricos e metodológicos. Segundo Vanilda Paiva (1987), até 1968, apareceram e se multiplicaram alguns pequenos movimentos de desenvolvimento comunitário e programas de extensão universitária (contando com a participação de estudantes), voltando-se para a EDA. Contudo, após o golpe militar as poucas ações que sobreviveram, tiveram de excluir de seu ideário de EDA os princípios de conscientização e participação, aspectos considerados pelo MEB-Goiás no lastro da decisão em encerrar suas atividades, em dezembro de 1966.

Tratava-se, pois de um momento em que, segundo ela:

[...] nós temos contradições muito acirradas, dentro da própria estrutura do MEB. Encontramos tensões grandes, entre os próprios bispos. Com o golpe militar, vem à tona esse acirramento das contradições dentro da própria Igreja; há uma parte da Igreja, inclusive que apoiou o golpe, temendo a “ascensão do comunismo ateu”. Mesmo antes, já se ouvia: “esses leigos já estão indo longe demais!”, “fazendo alianças inclusive com marxistas”, “ampliando indevidamente os objetivos do MEB que é de ação educativa”. Então essas contradições são muito acirradas nesse período de 64 a 66. Há contradições, não só na Igreja, como nas relações político-ideológicas de Igreja e uma nova composição de Estado. No Brasil inteiro, há uma perda grande de documentos, cartilhas são recolhidas, ou não tem condição de serem usadas. E o nosso material aqui, começando pelos radinhos que são recolhidos, caracteriza um processo que trunca totalmente aquilo que a gente fazia, o meio de comunicação, a grande mediação que a gente tinha. Corte, atraso de verbas – trabalhamos vários meses já sem receber – corte da

supervisão, em decorrência do corte da gasolina, um boicote que é sistemático da direção da Rádio Difusora, que antes já se incomodava muito com os programas do MEB. [...] Há abertura muito maior de inquéritos militares, com pessoas da nossa equipe e, ao mesmo tempo, com monitores e líderes sindicais. Então, o final do MEB aqui em Goiás é marcado por todo esse processo grande de cerceamento (Alda, entrevista, 20/09/2006).

Assim como ocorreu em outros estados, também em Goiás essas experiências populares foram reprimidas pelo Regime Militar. Havia tanto a pressão dos fazendeiros, incomodados com as reivindicações dos trabalhadores, quanto dos militares que não só reprimiram, como prenderam e exilaram várias pessoas, entre elas, membros da Equipe Central, monitores (como os irmãos Coelho) e alunos do MEB-Goiás; e também o MEC cortou os recursos do MEC, que cobriam desde o combustível para a realização das visitas de supervisão ao pagamento dos membros da equipe estadual e nacional do Movimento. As palavras da monitora Maria Joana (entrevista, 04/09/2007) explicitam bem esse momento final do Movimento em Goiás:

Quando a Alda saiu, aí que a gente ficou sabendo de tudo que estava acontecendo [... IPM's, prisão de membros da Equipe Central e monitores, exílio], a rádio ficou transmitindo só aos sábados, quando se falava alguma coisa, mas não claramente assim “o Movimento está fechado, está terminado... não”. Mas já não havia mais aulas [...] porque outra poderia dar aula, que não ela, mas o Movimento estava terminando com dificuldades [...]. E ficou assim solto, a gente mandava recado para Equipe pelos alunos/pais da Escola e elas diziam: “tem paciência, a gente ainda não sabe nada, ainda vai ver o que vai acontecer”.

Diante dessas dificuldades, em dezembro de 1966, num encontro com monitores e líderes, o MEB-Goiás decidiu encerrar suas atividades. Como podemos ver nas falas que se seguem:

Até o dia em que a Equipe convidou para uma reunião e a gente já tinha a certeza da suspensão do trabalho [...]. O [monitor] Vicente ficou de fora do ginásio [...] no Centro Pastoral Dom Fernando, e ele falou assim: “não estou nem com vontade de ir embora para casa e saber que não vai ter mais aula [...]. Parece que eu nem acredito”. [...] O D. Fernando¹³⁵ explicou bem, nós compreendemos direitinho. Nós já estávamos preparando o espírito dos alunos. [...] Ficou assim aquela sensação ruim, mas todo mundo compreendeu [...]. Depois a Isa e a Waldenora fizeram uma passagem por lá, conversaram com as pessoas e falaram: infelizmente encerrou o Movimento, e com não sabemos se ele vai voltar logo ou não, nós vamos levar o material, era até uma Kombi que eles tinham, pôs o material todo, inclusive os rádios e levou o material. E todo mundo... foi assim... Olha, nós sentimos muito! [...] Mas acho que os alunos ficaram meio órfãos... porque aquele projeto, aquela idéia que foi entrando devagarinho na cabeça deles, de repente cessou... Eu senti isso. E eles ainda por muito tempo perguntavam: “Será que não vai voltar? E eu dizia, olha vocês estão vendo falar que está havendo uma revolução [...] (Maria Joana, 04/09/2007).

¹³⁵ “[...] foi muito significativa aquela fala do D. Fernando e aquele abraço que ele deu um por um, em mais de 200 pessoas no encerramento. Até hoje me lembro, sinto assim... Foi significativo demais para quem trabalhava lá longe... os que vieram. E ficou tão marcado. Sempre que a gente conversa...” (Maria Joana, 04/09/2007).

Mas aí, quando veio o processo de ascensão dos militares ao poder, o MEB teve que sofrer uma alteração na sua linha pedagógica. Ou passar para a linha pedagógica dos militares ou então fecharia. E a direção do MEB reuniu os monitores, e nós achamos por bem, a gente já tinha um grau de consciência, que a gente acharia melhor fechar o MEB do que entrar por aquela tangente dos militares (Parcival, entrevista, 14/07/2005).

A esse respeito Machado (1997, p. 57) se pronunciou dizendo que, com o Golpe Militar de 1964, o “Instituto de Cultura Popular e o MEB em Goiás foram silenciados. O que resta da articulação nacional já não se identifica mais com os objetivos traçados no encontro em Recife, em 1962”. A Equipe Central de Goiás enviou, em 1966, uma carta ao MEB nacional informando da impossibilidade de: diante da repressão, da falta de recursos e de apoio de setores da Igreja, continuarem desenvolvendo os trabalhos. Em algumas localidades, como na Escola Lageado, alguns alunos e monitores ainda continuaram desenvolvendo o processo de alfabetização, diante da recusa dos alunos de encerrarem as atividades da escola, mesmo com o encerramento do MEB-Goiás, como relata Maria Joana (entrevista, 04/09/2007):

O meu filho ainda ficou uns cinco meses com cinco rapazes que se recusaram a parar de estudar [...] e eles tinham bicicleta e iam todos os dias. E toda noite ele fazia a janta mais cedo para dar tempo de dar aula. E já não tinha mais o MEB pelo rádio. E eles ficaram bons para ler e interpretar o texto. E isso foi muito importante para esses rapazes. Os cinco tiveram coragem. E eles vinham de longe, porque a turma deles tinha fechado e eles vinham lá do oeste do Lageado, uns 6 km de bicicleta.

Uma semente havia sido plantada, como em Itauçu e outros locais do Estado, que frutificou, entre outras formas de atuação, no sindicato dos trabalhadores rurais. Como podemos ver na carta de um ex-aluno e monitor:

“Isa minha irmã.

Faço votos que ao receber esta esteja em pé ao lado dos que estimam.

Em nome de Maria e Matio dezejo feliz natal a voce e todos os seus. Quando a chamo de minha irmã, é porque aprendi com você mesma, é através dos seus próprios e tão belos ensinamentos. E, Oxalá que todos os homens façam esta tão preciosa descoerta. Descobrir na pessoa de nosso próximo, nosso verdadeiro irmão, é de fato, a mais preciosa de todas as descobertas, não acha?

Alias esta e a causa de nossa luta.

Isa, com os cotovelos em cima da mesa e rosto por entre as mãos, ouvi o penúltimo programa deste ano.

Durante ele, vivi todas as horas, felizes e amargas, que encontramos na existência espinhosa do MEB. Agora pelo que vejo, parece-me bastante escuro, mas não estranho, pois diante de tanto e tantas opressões e perseguições, já prevíamos tal acontecimento.

Mas isto não nos esmorece, pois, o amor é fonte inesgotável e nos fará forte e invencíveis. E além disso, temos ao nosso lado as forças infomaveis da verdade, e com ela combateremos as prepotências da mentira, e mostraremos aos nossos irmãos quais são os nossos inimigos. E a eles daremos um belo dia e um mundo melhor, como recompensa de tanta fome e miséria. Inda hontem cheguei de Itauçu muito esperançoso e animado, pois

o MEB não morreu naquela comunidade, e os companheiros disseram-me, que irão até as ultimas conseqüências, como voltei animado, Isa.
As sementes da verdade que foram semeadas naquele sólo sagrado estão produzindo frutos preciosísimos e em grande quantidade.
Podemos agora contar com o apoio da massa naquela comunidade. Pouquíssimos são os perseguidores. Felismente, não é Isa?
Desejando páz e felicidade para o proximo ano a voce e todos os companheiros daí, aqui termino,
Afetuosamente.
Parcival -22/12/66” (apud MEB-GOIÁS, Relatório-Documento, 1967, p.24).

Esta carta reforçou-nos a perspectiva de que o MEB-Goiás, apesar de ter encerrado suas atividades, exerceu seu papel de alfabetizador/educador – tanto no âmbito da aquisição da leitura e escrita, de forma crítica, contribuindo para que os trabalhadores rurais pudessem dela fazer uso para lutar por melhores condições de vida, trabalho e de transformação social, quanto de esperança por um mundo melhor – e de intelectual orgânico¹³⁶ que, se unindo ao povo, caminhou com ele no sentido de contribuir para que se elevasse sócio-histórico-político-ético-econômico e culturalmente, crescendo por meio de trocas recíprocas e reflexões teórico-práticas a partir das problematizações postas pela realidade, proporcionando-lhes, portanto, instrumentos de luta, com vistas à transformação das estruturas sociais capitalistas.

Compreendemos que no processo educativo foi fundamental a contribuição dos intelectuais¹³⁷ – equipe do MEB Nacional, MEB-Goiás, monitores e líderes da

¹³⁶ Gramsci (2000a) destacou, devido ao lugar e a função que os intelectuais ocupam, duas categorias especializadas de intelectuais, os intelectuais *orgânicos* (da classe trabalhadora ou da classe dominante) e os *tradicionais*. O intelectual tradicional se supõe autônomo, dotado de características próprias e independente do grupo social dominante, mas encontra-se vinculado a interesses que são resquícios do bloco anterior, entre eles os do tipo rural - voltado para os interesses do grande proprietário, um politiquero, corrupto, desleal e portador de um “hábito de hipocrisia refinada e uma refinadíssima arte de enganar e domesticar as massas camponesas” (GRAMSCI, 1926, p.156). Uma grande contribuição de Gramsci (2000a), em especial à classe trabalhadora, é ao cunhar o perfil dos intelectuais “orgânicos” enquanto membros do partido político – o intelectual coletivo, o *condottiero* –, aqueles que organicamente vão “se fazer povo” e conduzir as massas populares, através da filosofia da práxis, elevando-as a um progresso intelectual-ético-moral. Trata-se daqueles intelectuais que possibilitam, pela ação educativa da luta política, diretiva e organizativa, forjar nas massas a compreensão crítica de si, no campo teórico-prático, ético e político, com vistas à elaboração de uma nova e própria concepção do real, obtida na ação política “hegemônica” de direções contrastantes.

¹³⁷ E aqui vale destacar, que os intelectuais que aderem a um partido político (no presente trabalho representado pela AP e/ou MEB-Goiás) de um determinado grupo social confunde-se com os intelectuais orgânicos do próprio grupo, ligam-se estreitamente ao grupo, cuja função perpassa contribuir para a elevação dos elementos de um grupo social até transformá-los em “[...] intelectuais políticos qualificados, dirigentes, organizadores de todas as atividades e funções inerentes ao desenvolvimento orgânico de uma sociedade integral, civil e política” (GRAMSCI, 2004b, p.24). Trata-se, portanto da criação do intelectual orgânico, em especial da classe fundamental trabalhadora, para que atue junto à esta classe, favorecendo sua elevação intelectual, ética-política e moral, para que haja a transformação social. Um movimento, segundo Gramsci (2004a), “[...] longo, difícil, cheio de contradições, de avanços e recuos, de debandadas e reagrupamentos; e, neste processo, a ‘fidelidade’ da massa [...] é submetida a duras provas” (GRAMSCI, 2004a, p. 104). É quando o desenvolvimento quantitativo e qualitativo dos intelectuais está intimamente vinculado à dialética intelectuais-massa, sendo que a amplitude e complexidade desta categoria envolve o movimento de elevação do povo a níveis superiores, ampliando simultaneamente o

comunidade – comprometidos com a causa das camadas populares, de forma a lhes possibilitar subsídios necessários à apreensão crítica da realidade, para além do senso comum e do bom senso, apropriando-se dos saberes científicos significativos, tendo a cultura popular como ponto de partida, atuando como organizadores e dirigentes do povo; também foi fundamental para o exercício de sua função de intelectuais, a contribuição das camadas populares, no sentido de apreenderem sua cultura, prática de vida, forma de ver e expressar a realidade rural, para que pudessem juntos, em níveis diferenciados se apropriar dos saberes, possibilitando a elevação do povo para intervenção na realidade. E como nos fala a monitora Maria Joana:

A contribuição que o MEB-Goiás deixou para aqueles que viviam no meio rural foi a conscientização, essa foi a maior, porque eles aprenderam a ler, escrever, que foi uma grande contribuição, muitos aprenderam a assinar o nome, trocaram os documentos... mas a conscientização que o MEB levou através do microfone e através das visitas, essa ninguém tira, e foi muito grande. [...] Então eu [...] acho que é a conscientização [...] porque quem mora na roça, é humilhado, vive mal, adocece e não consegue assistência, quando consegue a caridade de alguém que traga e chega aqui... quando ele descobre que é um direito... que além deles lá longe existe uma idéia... que o que ele sabe, ou o que ele sabia [...] não era do jeito que falaram para ele desde criança... eu acho que a palavra conscientização é a adequada. Gente o benefício foi muito grande! [...] Eu [...] lamento o encerramento de um Movimento que beneficiou tantas pessoas do meio rural (entrevista, 04/09/2007).

Movimento este que, por meio da relação educativa que estabelecia favorecia que os homens, ao desenvolverem sua capacidade crítica de elaboração sobre a realidade, compreendessem as suas condições estruturais de existência, isto é, obtivessem a consciência da estrutura em que se encontravam inseridos. É o elemento da criticidade que possibilita aos homens voltarem-se sobre si e, não só apreenderem individual e coletivamente os elementos da realidade, compreendendo-os, mas sendo capazes de se contrapor, construindo e reconstruindo coletivamente a sociedade em que vivem. Com isso o povo, naquele contexto histórico, começou a adquirir a consciência¹³⁸ política de fazer parte de uma determinada força hegemônica, capaz de

círculo de influência dos intelectuais vinculados àquele grupo, que ascende ao estrato de intelectuais especializados.

¹³⁸ Consciência obtida por meio da “[...] luta de ‘hegemonias’ políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no da política, atingindo, finalmente, uma elaboração superior da própria concepção do real” (GRAMSCI, 2004a, p. 103), luta que perpassa segundo Paulo Freire (1987) a contradição opressores-oprimidos e a situação concreta de opressão, dos opressores e dos oprimidos (incluindo-se aqui o opressor que existe em nós, que foi forjado no nosso interior e contra o qual temos de lutar para caminharos rumo à libertação, à formação da autoconsciência crítica); e que Gramsci (2004a), fala ao referir-se à atividade dos homens massa que no início do processo de conscientização atuam na prática com seus companheiros, mas ainda sem ter uma clara consciência da sua ação, ou melhor, age de uma forma, mas ainda, contraditoriamente, sua ação não está coerente com o que proclama, pois sua concepção (e portanto, sua consciência), ainda está presa a um grupo social determinado, ao do opressor, influenciando em sua conduta moral, na direção da sua vontade, podendo até levá-lo à passividade moral e

uma direção cultural, ideológica e política, para caminhar rumo a um processo de construção da autoconsciência crítica, em que houvesse a unidade entre a teoria proclamada e a prática vivenciada, tornando-se independentes “para si”.

política. Luta teórico-prática educativa, que Paulo Freire (1987) nos alerta ao dizer que “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (p. 54). Trata-se de um processo de conscientização, que em comunhão (unidos), os oprimidos buscam libertar-se do processo de opressão, que ocorre na luta coletiva dos homens. O que segundo ele passa necessariamente pelo diálogo e por um profundo amor aos homens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa buscamos investigar os fundamentos teórico-filosóficos que subsidiaram o MEB-Goiás, na década de 1960. Ela adveio, entre outros aspectos, da necessidade que tínhamos de compreender quais fundamentos/influências teóricas advindas de autores e experiências nacionais e internacionais, possibilitaram à Equipe Central (coordenadores e supervisores) e monitores/líderes construir a prática político-pedagógica desenvolvida pelo Movimento com os trabalhadores rurais.

Vimos neste trabalho como na década de 1960, diante do chamamento do Estado, frente à mobilização nacional contra o analfabetismo, a população respondeu atuando nos movimentos sociais, contando inclusive com a contribuição de estudantes e profissionais de reconhecida formação e competência. Contudo, segundo Aída Bezerra:

[...] a ação dessas entidades no campo da educação e da cultura popular tinha [...] certo sabor experimental.[...] as solicitações para uma educação popular [...] tinham cores políticas e ideológicas muito nítidas, além de um caráter de urgência (pois pairava uma ameaça no ar). Daí porque as atividades que eram desenvolvidas pareciam ter ritmo de campanhas [...] tendiam a uma atuação de massa, de cunho sensibilizatório e mobilizatório. Nessa perspectiva ninguém contava com uma experiência acumulada que oferecesse relativa segurança para [...] uma estratégia de atuação adequada às novas solicitações. Todos lidavam com pressupostos teóricos, e era a partir do nível das idéias que os programas eram lançados (1980, p. 24).

Pressupostos teóricos estes que, desde a criação em 1961 do MEB-Goiás até o encerramento de suas atividades em 1966, passaram pela influência: das experiências de Natal e Aracaju; das Encíclicas Sociais Mater e Magistra, Pacem in Terris e Rerum Novarum, que contribuíram entre outros aspectos, com a perspectiva de socialização, o direcionar do olhar para a realidade do 3º mundo e a necessidade de a Igreja dialogar com o mundo moderno; de autores como Maritain, Mounier, Lebret, Chardin, Pe. Vaz, Landin, Freire, entre outros.

Inicialmente o MEB-Goiás, pautado no conceito de educação de base que originalmente era de integração social, centrava-se na tradição da alfabetização por meio das escolas radiofônicas, mas a partir de 1963 transformou-se em instrumento de contestação, permeado pela participação popular, cujo ensino vinculava-se à problemática local vivida por alunos e educadores populares. Tratava-se, portanto, de um Movimento que iniciou suas atividades com uma perspectiva culturalista e, até 1962, o processo educativo por ele desenvolvido era voltado para os aspectos técnicos da aprendizagem escolar: utilizava-se de materiais didáticos alheios à realidade dos educandos, um ensino de conteúdos mínimos indispensáveis da cultura de seu tempo, desenvolvendo um currículo disciplinar, que permitia a cada homem ajustar-se socialmente. Aos poucos, por meio de assessorias/madrinhas e o contato de membros da Equipe com a JUC, ACB, CPC e MEB-Nacional, passou a receber influências de autores internacionais como: Maritain que conduziu inicialmente a uma concepção de ideal histórico; Mounier, Y. Congart, Pe. Lebret e intelectuais brasileiros, que, a partir do humanismo integral e personalismo, proporcionaram direcionar um incipiente olhar para a realidade do povo oprimido, a realidade de país subdesenvolvido, a necessidade de promoção das massas populares e a luta pelas reformas de base.

Vários aspectos possibilitaram à Equipe evoluir de sua referência imediata à escolarização para uma educação permeada pela participação popular, para além dos muros da ER, entre eles o Encontro Nacional de Coordenadores; a entrada de novos integrantes na Equipe Central do Movimento em Goiás; a articulação com outros movimentos sociais, de educação e cultura popular (como a JUC, CPC/UNE, ICP, Sindicalismo Rural, AP); as leituras, estudos e reflexões a partir de autores como Teilhard Chardin, Pe. Vaz, Raul Landin e Paulo Freire, entre outros; que levaram à perspectiva de consciência histórica, passando posteriormente à consciência crítica com politização, com foco no processo político-pedagógico como instrumento de luta pela transformação social, cujo ensino vinculava-se à problemática local vivenciada por monitores/líderes, alunos na comunidade onde se inseria, para ajudá-los a buscar, coletivamente, alternativas frente aos problemas enfrentados. Na medida em que o Movimento se comprometeu em atuar com o povo trabalhador e explorado, com suas lutas, para contribuir com seu processo de humanização, abriu-se para aprender com ele, e não apenas levar as coisas prontas e acabadas: ouvindo-o, recriou-se a partir da forma de agir e pensar deste povo, avaliando-se permanentemente, lidando com o contraditório

interno e externamente e se propondo a experimentar, com vistas a contribuir para o crescimento e a transformação da realidade dos trabalhadores e com os trabalhadores.

Foi um percurso evolutivo que não se deu sem contradições, mas com idas e vindas, revisões, tensões etc., sendo uma delas no campo teórico. Ao mesmo tempo em que a Doutrina Social da Igreja, especialmente a partir das Encíclicas *Rerum Novarum*, *Mater et Magistra* e *Pacem in Terris* e o personalismo, representava um avanço em relação a outros momentos da história desta instituição, inclusive abrindo-a ao diálogo com o povo oprimido, ainda inseria-se numa perspectiva reformista. Por outro lado, sobretudo o pensamento da esquerda cristã, aí inserindo o pensamento de Paulo Freire, buscava ultrapassar o pensamento da Doutrina Social da Igreja e, simultaneamente, não ser marxista/comunista, mas apontando para as exigências do contexto histórico-social de transformação das estruturas da sociedade capitalista: para tanto os militantes saltavam de Maritain, Mounier, Chardin, Pe. Vaz, Raul Landin, Paulo Freire, entre outros, a Mao-Tsé-Tung, buscando um referencial teórico que atendesse ao ideário de transformação social, num grande esforço para resgatar, a partir da própria dignidade humana, experiências de estar com o povo, de ouvir o outro. Diálogo, que até o início dos anos 1960 era difícil, tanto para os partidos de esquerda, haja vista, entre outros aspectos, a idéia prevalente de que *quem dialoga não faz revolução* e esta pressupunha alguém que ordena e outro(s) executa(m); quanto para a Igreja, que iniciara um retorno às origens do Evangelho, restabelecendo o diálogo com o povo.

Por outro lado o acesso a estes referenciais não era comum entre os integrantes do MEB/Goiás e, desde sua origem, o Movimento continha na própria constituição interna/externa o conflito entre aqueles que o viam com um caráter educativo-evangelizador e aqueles que se posicionavam vendo-o como espaço educativo para a transformação das estruturas da sociedade brasileira. Vivendo este conflito, o MEB-Goiás direcionou o seu fazer-pensar para a segunda perspectiva, sendo permeado pelo profundo respeito ao povo, à pessoa humana, o que lhe possibilitou experiências de estar com o povo, de ouvir o outro, dialogar com ele, sendo sensível ao povo, aos seus interesses e necessidades, de forma a contribuir com a possibilidade de transformação da realidade, na luta por uma vida melhor. É dentro deste contexto que Brandão (2001) explica o novo sentido que a “educação de base” tomou:

Básico é o que devolve à pessoa humana o que é essencial para que ela seja, pense, se reconheça e atue como tal. É básica a reconstrução de uma identidade autêntica, a redescoberta de um sentimento de dignidade pessoal e coletiva, solidariamente compartilhada, [...]. Básica não é a inclusão quase servil em projetos governamentais e tutelados de ‘desenvolvimento local’,

mas a participação consciente e crítica no processo crítico de reconstrução de seu próprio mundo, a partir de uma motivação consciente de coresponsabilidade e partilha democrática do poder de decisão (p. 38).

O MEB, e nele o MEB-Goiás, portanto, foi um movimento que conseguiu recriar-se, utilizando-se de mecanismos de avaliação e convivência popular, nos processos de reflexão e reorientação dos trabalhos a partir das práticas de treinamento, supervisão etc. Naquele período, uma característica comum desses movimentos foi a luta contra o tempo, sendo um dos aspectos que mais chamava a atenção, por exemplo, no Sistema Paulo Freire, o número recorde de horas que utilizava para conseguir alfabetizar, articulando o ato de ler e escrever à leitura da realidade e do mundo, numa perspectiva crítica. Do MEB destacava-se a força do argumento, do número de escolas radiofônicas que conseguira implantar em tão curto espaço de tempo e da sua imensa capacidade de expansão, atingindo as zonas rurais, com uma prática político-pedagógica, inclusive em Goiás, a partir de 1963, que considerava os interesses e necessidades de adultos trabalhadores rurais. E, se o MEB-Goiás tinha pressa em desenvolver seu trabalho político-pedagógico, a história veio nos mostrar que ele tinha razão, já que à classe dominante não interessava a transformação das estruturas sócio-político-econômicas a favor da classe popular, silenciando as experiências e se rearticulando com o Golpe de 1964.

O compromisso ético-político assumido pelos membros do MEB-Goiás com os menos favorecidos, especialmente com os trabalhadores rurais, a partir de 1963, pautando-se no referencial de Chardin, Vaz, Landim e Freire, entre outros, apontou para uma formação historicamente situada e crítica, de forma a possibilitar o desenvolvimento do processo de humanização (omnilateral¹³⁹, multilateralmente), em toda sua potencialidade. Um processo educativo vinculado à vida, ao trabalho rural, à cultura; com formação não só do aspecto intelectual, mas, também, moral, religioso, político, passando pelo mundo do trabalho, pela organização sindical etc., que considerava a forma de ver e atuar na realidade social desses trabalhadores, valorizando sua cultura, não só enquanto forma de expressão de sua realidade, mas de ver e lutar para transformá-la.

Partindo do senso comum e do bom senso, o MEB-Goiás defendia a aquisição de novos saberes e práticas, com conteúdos filosóficos, políticos e culturais,

¹³⁹ Trata-se do ser humano que tenha superado a unilateralidade imposta pela divisão social do trabalho e que consegue desenvolver o conjunto de suas potencialidades em sua totalidade. Na concepção marxiana, o homem que, na sociedade socialista, caça de manhã, pesca à tarde e faz poesia à noite, ou seja, desenvolve um conjunto de atividades que manifestam o conjunto de suas potencialidades como um todo.

inclusive de formas organizativas das comunidades por meio da animação popular, como ocorria com os programas, a exemplo de *Comunidade se reúne* e os *Encontros*, que possibilitavam à comunidade, sob a liderança de monitores e líderes, construir alternativas para intervir coletivamente sobre os problemas vivenciados e transformar a realidade social, a partir da análise concreta das condições sociais, da tomada de consciência dos conflitos/tensões sociais existentes. Nesse processo foi fundamental, diante do compromisso ético-político-filosófico desses educadores com a classe trabalhadora, tomar a realidade social local como ponto de partida, ampliando estes saberes e articulando-os aos conhecimentos técnico-científicos sistematizados, enquanto instrumento de luta pelas transformações sociais locais e mais amplas.

Ao reelaborar sua prática pedagógica, a Equipe fez uso do método *ver-julgar-agir*, demonstrando que, como profissionais, precisavam buscar cotidianamente, através da reflexão na e sobre a prática, a (re)construção do seu fazer-pensar. Assim, na constituição de sua práxis pedagógica, discutiam, refletiam, avaliavam, reviam sua atuação por meio de reuniões pedagógicas, estudos, trocas de experiências, cursos. Deste modo, os profissionais do MEB-Goiás, a partir de 1963, não estabeleceram apenas uma adequação do que se trabalhava com crianças e adolescentes para a EDA, mas (re)criaram uma práxis para a educação de adultos trabalhadores do meio rural. Nesse processo houve um amadurecimento técnico, político-pedagógico do MEB-Goiás, destacando-se: realização de estudo de área para conhecimento da realidade, preparatório ao curso e treinamento de novos monitores; organização de comitê local para radicar escolas conforme a necessidade da comunidade, motivando e esclarecendo as comunidades sobre as EERR, divulgando e incentivando o povo a freqüentá-las; realização de reuniões com debates sobre a realidade local e brasileira, momentos em que o povo indicava o(s) monitor(es). Os dados obtidos no estudo de área, Encontros e reuniões com a comunidade e na ER, eram utilizados nos treinamentos e encontros de monitores, no decorrer das aulas e orientações de supervisão com vistas a favorecer a análise da realidade e nela intervir para transformá-la.

Também, de acordo com documentos e falas obtidos no decorrer da pesquisa, além do declarado compromisso político com a classe trabalhadora rural, na luta pelos direitos humanos e mudanças sociais, foi fundamental a revisão de diversos conceitos que influenciaram o MEB Nacional e o MEB-Goiás, tais como: ideal histórico e consciência histórica para consciência crítica; educação de base numa perspectiva culturalista e de integração social, para uma educação que, partindo do que é

fundamental e radical, passasse pelo processo de conscientização e politização, tomando o aluno como sujeito na construção do conhecimento e da história; cultura e cultura popular vistas não como uma doação ao povo, mas num movimento permeável e sensível advindos do povo, tendo a comunidade como referência; do doar ao povo conhecimentos, para processos de mobilização com trabalhos de promoção da comunidade e sindicalismo rural, na luta pelos direitos dos lavradores; escola, vista não apenas como espaço de ensinar e aprender, mas também como espaço de participação popular; aprendizagem, para além da discussão de mecanismos psicológicos e mentais, avançando para o plano filosófico e político, inclusive de intervenção na realidade social; alfabetização, não apenas como aquisição do código da leitura e escrita, mas passando por conteúdos advindos da situação concreta dos grupos sociais e compreendida como um ato político; superação da idéia de escolarização para adultos supletiva, inscrevendo-se na mobilização popular com elaboração teórica-prática que conduzia a uma prática educativa respondendo aos anseios dos jovens e adultos trabalhadores do meio rural; processo educativo, que se restringia, inicialmente, a conteúdos alheios à realidade dos educandos, passava para conteúdos sistematizados significativos e que favoreciam a conscientização, motivação de atitudes críticas e de intervenção, fazendo uso de instrumentos de ação.

Para garantir a coesão institucional e dar unidade ao Movimento, havia uma preocupação tanto do MEB Nacional de acompanhar e auxiliar as equipes estaduais, quanto do MEB-Goiás com relação aos monitores e líderes. E, enquanto órgãos coordenadores, em âmbito nacional e local, propiciava-lhes o acesso à fundamentação teórico-prática, oferecendo subsídio às pessoas que atuavam no processo educativo, por meio de textos, indicações bibliográficas, formação continuada permanente – “treinamento” inicial, cursos, congressos, encontros entre os pares ou movimentos de educação popular, com a comunidade, assessorias, trocas de experiências, estágios em outros Estados, momentos e encontros de estudos e acompanhamentos do nacional com o MEB-Goiás e deste com os monitores/líderes, a partir de temáticas solicitadas, avaliação contínua do trabalho etc. – direcionada ao trabalho pedagógico a ser desenvolvido, numa linha de pedagogia para a transformação social, o que lhes possibilitaram um avanço sócio-histórico, cultural, político e educacional.

Mas esta preocupação com a formação não era apenas institucional, era também pessoal: havia professores da Equipe Central e monitores/líderes (ainda que não fossem todos) que buscavam apropriar-se de leituras outras; eram militantes em outros

movimentos; participavam de discussões, encontros, congressos, debates, reuniões; participavam de atividades culturais (vendo e discutindo filmes, assistindo/encenando peças de teatro; entre outras) para além do que o MEB-Goiás ou Nacional lhes proporcionava, o que contribuía para elevação de sua formação, por meio do acesso a conhecimentos, práticas, vivências, formação política etc. Conseqüentemente isso facilitava a compreensão do referencial teórico-prático advindo do MEB e outros movimentos, mas também era objeto de contradições. Eis um dos desafios vividos continuamente pela Equipe Central: o nível de leitura e compreensão do grupo era diferenciado (inclusive em função da vinculação de algumas pessoas da Equipe a outros movimentos sociais da época, das histórias de vida anteriores a sua entrada no Movimento, da maior ou menor busca de aprofundamento teórico-prático etc.); e havia pessoas encarregadas de ler e compreender os documentos advindos do MEB-Nacional, de outros Estados e movimentos, e socializar com o restante do grupo. Isso, ao mesmo tempo em que contribuía para um aprofundamento em relação às reflexões e elevação do nível de desempenho do Movimento, também gerava um diferencial, inclusive no campo da argumentação e tradução desse processo na prática, bem como provocava conflitos no interior da Equipe, tanto em função dos posicionamentos com vistas à transformação social e a forma de condução do processo (com o envolvimento de outros movimentos), quanto entre os que se envolviam com atividades teóricas e os “práticos”.

Observamos ao longo da pesquisa que, na construção do seu fazer-pensar, a partir do método ver, julgar e agir, tanto as professoras da Equipe Central do MEB-Goiás, quanto os monitores (educadores populares) e líderes da comunidade, desenvolveram o exercício da ação-reflexão-ação enquanto grupo, elaborando um novo processo de relação com a educação, favorecendo-lhes conscientizarem-se, coletivamente, das suas práticas presentes e passadas, rumo a uma nova construção. No processo de reflexão sobre a prática pedagógica partiram da relação estabelecida com o aluno e a comunidade, comparando, analisando, observando, relacionando, generalizando, consultando colegas (inclusive da Coordenação Nacional), educadores de outras instituições/movimentos e estados, livros, textos, dentre outros, para (re)organizarem seu conhecimento sobre a prática e nela atuar em outro nível; o que não se fez num continuum linear, mas com idas e vindas, avanços, retrocessos, contradições.

Nesse sentido, a perspectiva de formação do homem, contribuindo cada vez mais para seu processo de humanização, na sua totalidade, foi objeto permanente de reflexão, estudo, (re)elaboração e ação do Movimento. E para isso foi fundamental o

diálogo, com movimentos sociais e de educação popular (como JUC, AP, CPC, MCP, ICP, Sindicalismo Rural), os seus pares (em âmbito local, entre as coordenações estaduais e nacional) ou outros interlocutores. Isso possibilitava a apreensão das contribuições teóricas, a abertura para o diálogo com os sujeitos do processo educativo e a comunidade, enquanto escuta de si e do outro, criando espaço de convivência autêntica, de construção coletiva criadora, e superando a acomodação e a postura de serem espectadores e objetos. O objetivo era a passagem para a condição de sujeitos neste processo histórico social e de (re)construção de saberes.

No processo ensino-aprendizagem era fundamental o diálogo, que se assentava, entre outros, na concepção de Pe. Vaz, Landim e Freire. Este ocorria na medida em que tanto a Equipe Central, quanto o monitor/líder do MEB-Goiás acreditavam na sua concretização, e possibilitavam condições para que, no espaço da sala de aula e para além dele, se estabelecesse de forma efetiva a interação entre as pessoas. Diálogo este que se iniciava na busca do conteúdo programático, por meio do levantamento do universo vocabular, dos problemas, interesses e necessidades dos sujeitos do processo educativo e da comunidade, com vistas à apreensão das palavras/temas geradores, relacionados à vida, à cultura, aos saberes, às lutas e à condição de adulto trabalhador rural. Palavras/temas geradores sobre os quais assentavam os conteúdos escolares, as atividades culturais, os Encontros, as reuniões com a comunidade etc., em cuja relação dialógica dos homens entre si e com o meio, dando sentido e significado aos temas/assuntos e conteúdos trabalhados, buscavam apreender a realidade, analisá-la criticamente e atuar sobre ela, na medida em que se conscientizavam do seu papel frente ao mundo, para que pudessem, unindo-se a outros, transformá-lo.

Outro aspecto salientado pela pesquisa foi que, em uma prática pedagógica direcionada ao trabalhador rural, fazia-se necessário um trabalho pedagógico que considerasse os sujeitos da EDA os quais viviam e atuavam no meio rural. E, nesse caso, era importante a produção de material didático específico levando-se em conta a linguagem, o modo próprio de pensar, ver e tratar a realidade social, seus valores, interesses e necessidades. E o MEB-Goiás vivenciou a experiência de construção de um material didático, direcionado ao processo de alfabetização de adultos do meio rural, a partir da realidade deles, o Conjunto Didático Benedito e Jovelina.

Material didático que, construído recriando a proposta freireana e as experiências significativas do Movimento, contou com a participação dos monitores e

alunos desde o processo inicial, quando do levantamento das palavras e textos geradores nas visitas de supervisão e Encontros com a Comunidade, na adequação das imagens e problematização da realidade por meio dos textos. Palavras e textos que, relatando a vida de um casal do meio rural e o seu envolvimento na labuta diária no decorrer do processo de produção, em conformidade com o calendário agrícola, favoreciam a tomada de consciência da realidade em que se inseriam, a análise crítica da mesma e a organização dos trabalhadores rurais com vistas à luta por melhores condições de vida, ainda que no seio de um contexto histórico-social adverso como o pós-1964.

Além disso, o MEB, tanto em âmbito nacional, como em Goiás, e outros movimentos de educação popular da época (MCP, CPC, Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler etc.) demonstraram ser fundamental o envolvimento da sociedade civil, juntamente com o governo – a quem compete garantir o direito de todos à educação, formulando e viabilizando políticas públicas no âmbito educacional – na minimização do grave problema do analfabetismo do país. O fundamental dessas experiências de educação popular foi que a sociedade civil lutou intensamente para que o direito à educação se concretizasse, não por meio de campanhas, como até então o Estado vinha fazendo, mas por meio de um trabalho sério e conseqüente na EDA.

E nesse processo houve avanços significativos construídos e vivenciados pelos atores dos movimentos sociais naquele período, contudo é importante ressaltar que estes movimentos não deram conta de tudo, inclusive por enfrentarem inúmeros desafios, entre eles o Golpe que se instalou em 1964, ceifando suas possibilidades de existência e ou tendo de se reorganizarem, não sem uma tentativa de resistência, como ocorreu com o MEB-Goiás até 1966. Mas ao trilhar os caminhos da esperança, cuja força estava nas pequenas coisas, modos de pensar, ser e fazer, que o MEB-Goiás construiu sua história... – MEB que em âmbito nacional continuou com suas atividades até os dias atuais, mas teve de reformular-se – a qual deixou raízes, pois ainda que as instituições passem, a esperança permanece viva.

O golpe de 1964 que instalou o governo civil-militar e perdurou no Brasil por mais de 20 anos, deixou suas marcas, entre elas, o direcionar do processo educativo apenas para o aspecto da escolarização – enquanto (re)construção/ transmissão de conhecimentos técnico-científicos, valores, atitudes nem sempre articulados com os interesses e necessidades da classe trabalhadora, e/ou considerando a realidade social dos educandos – perdendo de vista o sentido educacional mais amplo, que passa, entre outros aspectos, também pela formação político-ideológica, a qual não ocorre só no

espaço escolar, mas nela está presente, seja de forma explícita com compromisso ético-político com a classe trabalhadora ou não; perdendo de vista a possibilidade da transformação social, tomando o conhecimento pelo conhecimento, e não como instrumento de luta, no processo de construção da autoconsciência crítica, que favoreceria a homens e mulheres da classe trabalhadora se tornarem independentes “para si”, e se elevarem intelectual, técnica e politicamente com vistas a intervir coletivamente por mudanças radicais de nossa sociedade. Mas, mesmo nesse período com toda a repressão, percebemos que, contraditoriamente, algumas sementes lançadas no início dos anos 1960 frutificaram, desenvolvendo experiências isoladas, as quais com o processo de abertura política no final dos anos 1980 e início de 1990 se fortaleceram e, ainda que sejam poucas, têm feito a diferença na luta em prol da humanização, da formação crítica, de sujeitos autônomos que se organizam coletivamente por mudanças sociais.

Diante dessa realidade e da pesquisa realizada, algumas questões se apresentam: o que gerou tão grande mudança no processo educativo foi o processo de silenciamento imposto pelo militarismo? Hoje já não se faz necessário e nem é possível, diante das condições sócio-histórico-econômicas e culturais, pensar em uma sociedade dirigida pela classe trabalhadora e coerente com seus interesses? Como a escola, os movimentos sociais e de educação popular, nos dias atuais, podem contribuir para que a classe trabalhadora tenha instrumentos de luta, de autoconsciência crítica de forma a proporcionar a elevação cultural e a organização social do povo, mantendo acesos os ideais de uma sociedade igualitária, justa e fraterna? No entanto, não pretendemos responder estas questões aqui e nem a tese a isso se propunha, mas elas se apresentam instigando a novas/os pesquisas/pesquisadores.

Também alguns desafios que se colocavam naquele momento na EDA, ainda hoje permanecem, mesmo que em configurações diferentes, dado ser outro nosso contexto histórico. São eles: a) o nível de escolarização dos monitores, haja vista que em sua maioria era pessoas semi-alfabetizadas e sem preparação anterior para trabalhar no processo de alfabetização/educação de base com adultos; b) o trabalho voluntário de monitores, sem remuneração.

Naquele momento, devido ao grande índice de analfabetismo em Goiás, especialmente no meio rural, as condições de formação/escolarização do quadro de professores da rede pública de ensino, cuja maioria era composta de leigos, as possibilidades de contar com pessoas habilitadas para a educação popular de adultos no

meio rural eram ínfimas, ainda mais num trabalho sem remuneração, o que levava o MEB-Goiás a trabalhar com monitores apenas alfabetizados ou semi-alfabetizados. Portanto a Equipe Central, por não poder contar com monitores com formação em nível fundamental e médio – com raras exceções – tinha como desafio proporcionar a formação inicial e continuada desses monitores além dos conhecimentos didático-pedagógicos do trabalho com a EDA, a formação básica mínima dos mesmos. A fim de garantir condições para que o processo de alfabetização/educação de base se concretizasse via sistema radiofônico, no qual uma professora com formação superior orientava diariamente o processo pedagógico, havia a preocupação da Equipe Central, no treinamento inicial, de fazer uma avaliação do nível de conhecimento (português, aritmética e conhecimentos gerais) para selecionar os monitores (inclusive alguns passavam a serem alunos e só depois ascendiam à condição de monitores) e, entre os selecionados, garantir o reforço dos conhecimentos de leitura e escrita, numerização e conhecimentos gerais, proporcionando ainda orientações didático-pedagógicas relativas ao processo de alfabetização de adultos. Além disso, as supervisoras, no decorrer das visitas, deveriam observar e orientar o desenvolvimento dos monitores e alunos.

Hoje, em um contexto e condições históricas diferentes, ainda contamos com um grande índice de analfabetos que não buscam a escola ou dela foram/são excluídos, fazendo-se necessária a atuação de educadores populares no processo de alfabetização de jovens e adultos, os quais localizam, mobilizam e atuam com jovens e adultos nas comunidades locais para iniciarem e/ou retornarem ao processo de alfabetização/escolarização. No que tange à escolarização dos educadores, percebemos ser fundamental garantir que tenham ao menos a formação em nível médio – inclusive porque, atualmente, para atuar na educação escolar fundamental nos sistemas de ensino (que corresponde à educação básica nos anos 1960) a exigência mínima é do curso de graduação – haja vista que em Goiás, o número de pessoas com o ensino médio, seja no meio rural ou urbano, é suficiente para se garantir nos movimentos de educação popular, particularmente na EJA, a atuação de educadores com no mínimo esta escolaridade. Mas como atualmente nos cursos de nível médio, inclusive magistério – ou mesmo o superior –, há pouca ou nenhuma discussão sobre a EJA, também é fundamental que os educadores populares passem por cursos de formação inicial em EJA (assim como havia os treinamentos de monitores do MEB-Goiás), bem como haja a formação continuada por meio de encontros, cursos, trocas de experiências, estágios,

congressos, debates, reuniões, que articulem teoria e prática, e proporcionem subsídios teóricos não só de formação crítica, mas ético-política etc.

Quanto ao trabalho voluntário dos monitores, sem remuneração, vivenciado tanto no MEB-Goiás e Nacional como em outros movimentos de educação popular dos anos 1960, ainda hoje se apresenta como um desafio. Naquele momento, considerando-se a realidade dos monitores, trabalhadores rurais (meeiros, arrendatários, pequenos produtores, diaristas e contratados efetivos ou temporários), que dependiam do seu trabalho diário para o próprio sustento e da família, vivendo em condições precárias, o fato de não receberem pelo trabalho realizado era um complicador. Eram monitores que em sua maioria atuavam com compromisso ético-político para com os demais trabalhadores, e ainda que não explicitassem a necessidade de uma ajuda financeira junto à Equipe Central, que por sua vez recebia um salário pelos serviços prestados, consideramos que ao menos uma ajuda de custo seria necessária a fim de repor os dias parados, especialmente quando se deslocavam para participarem de cursos ou treinamentos, e deixavam suas tarefas para se dedicarem às atividades do Movimento (treinamentos, cursos, encontros etc.). Hoje há experiências de trabalho de educadores populares que recebem uma ajuda de custo e desenvolvem uma boa prática com os trabalhadores. Contraditoriamente nem sempre os educadores populares se envolvem nos programas/projetos pelo compromisso ético-político ou por militância e engajamento junto à classe trabalhadora, mas pela ajuda de custo, ainda que esta seja pequena. Por outro lado, quando defendemos uma ajuda de custo para os trabalhadores que atuam como educadores populares (tanto nos anos 1960, quanto agora), é por acreditarmos que este tipo de trabalho merece ser remunerado, seja pela condição de trabalhadores da classe popular daqueles que, em sua maioria, ali estão inseridos; seja por ser a EJA parte de uma modalidade de ensino que merece ser reconhecida e valorizada, encaminhando para a perspectiva de profissionalização destes educadores populares, quiçá com a garantia do direito a uma formação em nível superior para que desenvolvam cada vez melhor seu trabalho. Por outro lado vemos que há atividades/funções exercidas nos movimentos sociais em que o voluntariado, o engajamento, o compromisso e a militância são fundamentais, e não há dinheiro que pague esse envolvimento.

A pesquisa sobre o MEB-Goiás possibilitou ainda clarear e/ou reafirmar alguns aspectos: a necessidade de assunção, de engajamento e compromisso com a classe trabalhadora e a serviço dela, o que demanda: a escuta; o ir até o povo, dialogar

com ele, tomar seus conteúdos essenciais como objeto de estudo e pesquisa; além de ver que o processo educativo não se restringe à escola, vai muito além, nas lutas cotidianas do mundo do trabalho, da organização social pelos direitos de todo homem a uma vida digna, com qualidade social; a necessidade de uma práxis pedagógica que considere e valorize a cultura local, ao mesmo tempo em que possibilite o acesso a novos saberes, que passe pela conscientização, proporcionando elementos para a análise crítica da realidade social, individual e coletivamente, (re)construindo os saberes, compreendendo a realidade em um novo patamar de forma que possa intervir para transformá-la.

Em relação à escola analisamo-la como espaço de: participação popular e de educação em sentido amplo; trocas de saberes, com aprendizagens as mais variadas – do mundo do trabalho, de organização sócio-político e filosófica, de intervenção na realidade social, de conhecimentos técnico-científicos, da cultura popular etc. –; alfabetização/escolarização, compreendida como um ato político, que possibilita a leitura e escrita da palavra-mundo, com conteúdos advindos da situação concreta dos grupos sociais, por meio de pesquisa do universo vocabular/vivencial, dos problemas das comunidades, seus interesses e necessidades; superação da idéia de escolarização supletiva para jovens e adultos, inscrevendo-se na educação popular e mobilização do/com o povo, fazendo uso da experimentação, da pesquisa participante e da criatividade, sem perder de vista o registro, sistematização, revisão/avaliação contínua/sistemática; articulação teoria e prática, constituindo a práxis pedagógica, com elaboração teórica e sistematização da práxis empreendida, dando nova qualidade à prática educativa. Um processo educativo que demanda a produção e uso de materiais didáticos adequados aos sujeitos e sua realidade social; a circulação e trocas de experiências, tanto entre alunos e educadores, quanto destes entre si; além da avaliação do processo e auto-avaliação permanente.

Esta tese buscou registrar parte da nossa história, aquela que não é valorizada, que não está nos livros, nos manuais etc. e aponta que, ainda que o sistema capitalista busque nos engolir a cada dia, contraditoriamente, nesses caminhos da esperança, mesmo que sejamos poucos, há aqueles que almejam enraizar a esperança, pessoas que acreditam num mundo melhor, mais justo e humano e se unem em grupos formando uma teia – Fóruns; movimentos de educação popular; grupos de estudo, pesquisa e extensão etc. – “[...] que lutam unidos, através dos pequenos movimentos que talvez não tenham mais a visibilidade do MEB, a identidade, a velocidade dos movimentos dos anos 1960, como os CPC’s e MCP’s, mas que talvez seja justamente

nessa frágil ‘pequenês’ e nessa teia de tantos e tantas que está presente a nossa esperança” (Brandão, diálogo, 11/08/2008), sendo revolucionários no respeito à pessoa humana, no ouvir o povo, no abrir-se a ele, no deixar que as coisas venham diretamente de baixo para cima e se transformem em algo que de repente não mude somente a sociedade e suas estruturas, mas o coração dos homens na luta por uma vida melhor.

Finalmente, gostaríamos de dizer que o trabalho de pesquisa e a escrita desta tese sobre o MEB-Goiás possibilitou acessar documentos, livros, teses, entrevistas, relatos que foram muito significativos para nossa formação pessoal e profissional, os quais, com certeza não estão expressos em sua totalidade nestas páginas e nem elas os comportariam. Por isso, encerrar esta escrita representa não apenas a conclusão de um processo que foi viável, mas o início de uma caminhada, cheio de indagações, e também de algumas certezas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMADO, Wolmir Therezio. *A Igreja e a questão agrária no Centro-Oeste do Brasil, 1950-1968*. Goiânia, GO: Ed. UCG, 1996.
- ARAÚJO, Jaqueline Veloso Portela de. “*Sertão-Escola do Mundo*”: representações sobre o mundo rural e educação na literatura regional. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2005.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. *Estado e educação popular: um estudo sobre a educação de adultos*. São Paulo: Pioneira, 1974.
- _____. Prefácio: Uma pedagogia da participação popular. In: *Uma pedagogia da participação popular – análise da prática educativa do MEB – Movimento de Educação de Base (1961-1966)*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2006.
- BEOZZO, José Oscar. A Igreja entre a Revolução de 1930, o Estado Novo e a Redemocratização. In: FAUSTO, Boris (dir.). *História Geral da Civilização brasileira – Tomo III – O Brasil republicano, economia e cultura (1930-1964)*. 2ª ed. São Paulo, SP: DIFELL, 1986, v. 04 (p. 272-341).
- BETTO, Frei. *Batismo de Sangue*. São Paulo, SP: Círculo do Livro, 1982.
- BEZERRA, Aída. As atividades em educação popular. In: *A questão política da educação popular*. 2ª ed. São Paulo, Sp: Brasiliense, 1980.
- BEZERRA, G. *Memórias - 2ª parte, de 1946 a 1969*. São Paulo: Civilização Brasileira, 1980b.
- BOGDAN, Robert C. e BIKLEN, Sari Knoopp. *Investigação qualitativa em educação*. Porto Codex, Portugal: Porto Editora, 1994.
- BORGES, Elizabeth Maria de Fátima. *Itaçu: sonhos, utopias e frustrações no movimento camponês*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás. Goiânia, GO, 2005.
- BORGES, Alda Maria e JAIME, Maria José. *Livro de Leitura para adultos*. Goiânia, GO: Centro Popular de Cultura de Goiás [1962].

- BOSI, Eclea. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 3 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é método Paulo Freire*. 19ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- _____. (Org.). *De Angicos a Ausentes: quarenta anos de educação popular*. Porto Alegre: MOVA/RS/CORAG, 2001.
- _____. Da educação fundamental ao fundamental na educação. In: *PROPOSTA*. Rio de Janeiro, RJ: FASE-Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional, 1997. (Revista a serviço da educação de base).
- BRANDÃO, Maria Alice Martins. In: COSTA, Maria Aída B.; JACCOUD, Vera; COSTA, Beatriz. *MEB: Uma história de muitos*. Petrópolis, RJ: Vozes/NOVA, 1986.
- BRÉSCIA, Dayse. *Brasília- 1º livro de leitura*. 4ª ed. São Paulo: Livraria Francisco Alves, 1962.
- CAMARGO, Aspásia de Alcântara. A questão Agrária: crise de poder e reformas de base (1930-1964). In: *História Geral da Civilização brasileira – Tomo III – O Brasil republicano, economia e cultura (1930-1964)*. 2ª ed., v. 4. São Paulo: DIFEL, 1986. (p. 121-224).
- CARDOSO, Aurenice. Conscientização e Alfabetização: uma visão prática do Sistema Paulo Freire. In: *Estudos Universitários: Revista de Cultura da Universidade de Recife*. v. 4, abr.-jun., 1963. Recife, PE: Universidade do Recife [Imprensa Universitária], 1963.
- CARNEIRO, M. Esperança Fernandes. *A Revolta Camponesa de Formoso e Trombas*. Goiânia, GO: CEGRAF/UFG, 1988.
- CASTRO, Ruth Cavalcanti Garcia de. *MEB: uma estratégia de comunicação com o homem do campo*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás. Goiânia, GO, 1992.
- CHARDIN, Pierre Teilhard de. *Mundo, homem e Deus*. [Trad. José Luiz Archanjo]. São Paulo, SP: Cultrix, 1978.
- CNBB. *PUEBLA: a evangelização no presente e no futuro da América Latina*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1979. (Texto oficial da CNBB).
- COELHO, Oscavú José. *As histórias que a história não conta*. Goiânia, GO: Editora Vieira, 2006.
- COELHO, Parcival Moreira. *Grito sem eco*. 2ª ed. Inhumas, GO: Gutemberg, 2001.
- COSTA, João Ribas da. *Educação Fundamental pelo Rádio – Alfabetização de adultos e cultura popular por meio de sistemas radiofônicos e recepção organizada*. São Paulo: Empresa Gráfica Editora Guia Fiscal José Ortiz Júnior, 1956.

- COSTA, Maria Aída B. et alii. *MEB: Uma história de muitos*. Petrópolis, RJ: Vozes/NOVA, 1986. (Cadernos de Educação Popular, 10).
- CUNHA, Alda Maria Borges. Relembrando os radinhos vestidos. In: CUNHA FILHO, José Leão da (org.). *Movimento de Educação de Base- MEB 40 anos: crônicas*. Brasília: MEB, 2001.
- _____. (entrevista, 22/02/2002). Movimento de Educação de Base em Goiás. In: *Memória Viva/ Museu Virtual da Educação em Goiás*. Vídeo. <http://www.fe.ugf.com.br/museu> Acesso em 20 jan.2007.
- _____. Apresentação: Lições de vida. In: *As histórias que a história não conta*. Goiânia, GO: Editora Vieira, 2006.
- _____. Aspectos metodológicos del uso de La radio em la educacion de adultos. Santiago do Chile: Secretariado de Comunicação Social: SEDECOS, ago./1970.
- CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr. *O golpe na educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.
- CURY, Roberto Jamil. Comemorando o “Manifesto dos Pioneiros da educação Nova”/32. In: *Educação & Sociedade*, nº 12, set. 1982, p 5-13.
- FAVERO, Osmar (org.). *Cultura popular educação popular – memória dos anos 60*. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1983.
- _____. MEB – Movimento de Educação de Base - primeiros tempos: 1961 –1966. In: ROSAS, Paulo (org.) *Paulo Freire: educação e transformação*. Recife, PE: Ed. Universitária da UFPE. 2002.
- _____. *Uma pedagogia da participação popular – análise da prática educativa do MEB – Movimento de Educação de Base (1961-1966)*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2006.
- FÁVERO, Osmar e FÁVERO, Maria de Lourdes. Educação de Base. In: *Boletim*. nº 5. [Rio DE Janeiro]: ACB/CBB, [1962], Coleção Documentos e Estudos de Educação, Série C.
- FREIRE, PAULO. Conscientização e alfabetização, uma nova visão do processo. Recife, PE, [1962] (Brochura, 41p.).
- _____. Conscientização e alfabetização, uma nova visão do processo. In: *Revista de Estudos Universitários*. Recife, PE: Universidade do Recife (4), 1963, p. 05-24.
- _____. Educação como Prática da Liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- _____. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. Ação cultural para a liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- GADOTTI, Moacir et alii. *Paulo Freire: uma bibliografia*. São Paulo: Cortez; IPF, 1996.
- GODINHO, Jávier. Quem fará a revolução em Goiás? In: *Jornal Tribuna Livre*. Goiânia, 30/03/1964.
- GÓES, Moacyr de. De Pé no Chão Também se Aprende a Ler (1961-1964) – uma escola democrática. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

- GOIÂNIA, ARQUIDIOCESE DE. *Revista da Arquidiocese*. Goiânia, GO: Arquidiocese de Goiânia, jul. a dez./1961, p. 623-627.
- GUERRA, Pe. Aloísio. *Cadernos do Povo Brasileiro: A Igreja está com o Povo?* Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1963.
- GUIMARÃES, Maria Tereza Canesin. *Formas de Organização Camponesa em Goiás (1954/64)*. Goiânia, GO: CEGRAF/UFG, 1988.
- GRAMSCI, Antônio. *Concepção Dialética da História*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- _____. *Maquiavel - A Política e o Estado Moderno*. São Paulo: Civilização Brasileira, 1988.
- _____. 1926. Alguns temas da Questão Meridional. In: *A questão meridional*. Trad. Carlos Nelson Coutinho, Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. *Cadernos do Cárcere*. Trad. Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. v. 02. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000a e 2004b.
- HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. Tradução: Lais Teles Benoir. São Paulo: Centauro, 2004.
- HORTA, José Silvério Baia. Histórico do rádio educativo no Brasil (1922-70). In: *Cadernos da PUC*, nº 10. São Paulo: PUC, set. 1972
- IANNI, Octavio. *O Colapso do Populismo no Brasil*. 4ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização brasileira, 1978.
- _____. *Estado e Capitalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.
- IBGE – *Censos, Contagem populacional e Pesquisas Nacionais por Amostras Domiciliares*. Brasília.
- IOKOI, Zilda Gricoli. *Igreja e Camponeses: Teologia da Libertação e Movimentos Sociais no Campo – Brasil e Peru, 1964-1986*. São Paulo, SP: HUCITEC/FAPESP, 1996.
- JACCOUD, Vera. “*Telenovela a ‘20 anos depois’ (na verdade, de 23 a 25 anos)*”. Rio de Janeiro, 24/04/1981 (Texto manuscrito).
- _____; COSTA, Maria Aída B.; COSTA, Beatriz. *MEB: Uma história de muitos*. Petrópolis, RJ: Vozes/NOVA, 1986.
- KADT, Emanuel de. *Católicos radicais no Brasil*. (Tradução de Maria Valentina Rezende e Maria Valéria Rezende). João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2003.
- KOLLING, João Inácio. *O Humanismo Cristão na Educação Popular Brasileira da Década de 1960-1970: da religião ao compromisso sócio-político*. Tese (Doutorado) – Universidade de Santiago de Compostela. Santiago de Compostela, 2000.

- LEBRET, FR. J. *Páscoa Universitária*. [s/l, s/d] (mimeo).
- LIBANIO, João Batista. *Teologia da Libertação: roteiro didático para um estudo*. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1987. (Coleção Fé e Realidade, 22).
- LIMA, Haroldo & ARANTES, Aldo. *História da Ação Popular: da JUC ao PCdoB*. 2ª ed. São Paulo, SP: ALFA-OMEGA, 1984.
- LIMA, Luiz Gonzaga de Souza. *Evolução Política no Brasil dos Católicos e da Igreja no Brasil: hipóteses para uma interpretação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1979.
- LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- LUSTOSA, Oscar de Figueiredo. *A Presença da Igreja no Brasil*. São Paulo: Giro, 1977.
- MACHADO, Maria Margarida. *Políticas públicas para educação de jovens e adultos: projeto AJA (1993-1996) – uma experiência da secretaria municipal de educação de Goiânia*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1997.
- MACIEL, Jarbas. *A fundamentação teórica do Sistema Paulo Freire de Educação*. Recife, PE, 1963. (Brochura, 78 p.)
- _____. A fundamentação teórica do Sistema Paulo Freire de Educação. In: *Revista de Estudos Universitários*. Recife, PE: Universidade do Recife (4), 1963b.
- MARITAIN, Jacques. *Humanismo Integral: uma visão nova da ordem cristã* (trad. Afrânio Coutinho). 4ª ed. São Paulo: Dominus, 1962.
- MENEGALE, Heli. Apresentação. In: COSTA, João Ribas da; BRAZ, Maria; CAMARINHA, José. *Radiocartilha*. Rio de Janeiro: MEC, 1960.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- MONTEIRO, Geraldo Mendes. *Guia do Monitor de Escola Radiofônica*. Leopoldina, MG: INGRA, 1962.
- MOUNIER, Emmanuel. *O Personalismo*. São Paulo, SP: Livraria Duas Cidades, 1964.
- _____. *O Compromisso da Fé*. São Paulo, SP: Duas Cidades, 1971.
- NETO, João Cabral de Melo. Morte e Vida Severina. In: AGUIAR, Flávio. *Com palmas medida: terra, trabalho e conflito na literatura brasileira*. São Paulo, SP: Boitempo, 1999.
- PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de adultos*. 2ª ed. São Paulo: Loyola. 1987.

- _____ (org.). Anotações para um estudo sobre Populismo Católico e Educação no Brasil. In: *Perspectivas e dilemas da Educação Popular*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.
- PARKER, Cristián. *Religião Popular e Modernização Capitalista* (trad. Atílio Brunetta). Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- PATATIVA DO ASSARÉ – SILVA, Antônio Gonçalves da. *Inspiração Nordestina (cantos de Patativa)*. Fortaleza, CE: Fundação Memorial Patativa do Assaré, 1956.
- PEIXOTO FILHO, José Pereira. *A Travessia do popular na contra-dança da educação*. Tese (Mestrado) – Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, 1985.
- _____. *A Travessia do popular na contra-dança da educação*. Goiânia, GO: Ed. da UCG, 2003.
- PESSOA, Jadir de Moraes. Sertão-Saber: aprender e ensinar na literatura goiana. In: *Universidade e Sociedade*. Ano VI, n. 11, São Paulo, junho, 1996, p. 163-167.
- _____. *Revanche camponesa*. Goiânia, GO: Ed. UFG, 1999a.
- _____. *A igreja da denúncia e o silêncio do fiel*. Campinas, SP: Editora Alínea, 1999b.
- PIERRAD, Pierre. *História da Igreja*. [Trad. Álvaro Cunha; Revisão de Luiz João Gaio]. São Paulo: Edições Paulinas, 1982.
- PIERUCCI, Antônio Flávio de Oliveira, et alii. Igreja Católica: 1945-1970. In: *História Geral da Civilização brasileira – Tomo III – O Brasil republicano, economia e cultura (1930-1964)*. 2ª ed., v. 04. São Paulo: DIFEL, 1986 (p. 343-380).
- PIMENTEL, Fábio Prado. *O Rádio Educativo no Brasil – uma visão histórica*. Rio de Janeiro: Soarmec Editora, 2004.
- PIXLEY, Jorge e BOFF, Clodovis. *Opção pelos pobres*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.
- POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. In: *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3- 15.
- QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. *O campesinato brasileiro*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1976.
- RAPÔSO, Maria da Conceição Brenha. *Movimento de Educação de Base: discurso e prática – 1961-1967*. São Luís, MA: UFMA/Secretaria de Educação, 1985.
- RODRIGUES, Carla. *Betinho: sertanejo, mineiro, brasileiro*. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2007.
- RODRIGUES, Leôncio Martins. O PCB: os dirigentes e a organização. In: *História Geral da civilização Brasileira. Tomo III. O Brasil Republicano. 3º vol. Sociedade e Política (1930-1964)*. 3ª ed. São Paulo: DIFEL, 1986.
- RODRIGUES, Maria Emilia de Castro. *A prática do professor na educação de*

adolescentes, jovens e adultos: a experiência do Projeto AJA de Goiânia-GO. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, GO, 2000a.

SANTOS, Máximo de Moura. Prefácio. In: *Brasília- 1º livro de leitura*. 4ª ed. São Paulo: Livraria Francisco Alves, 1962.

SIGRIST, José Luiz. *A JUC no Brasil: evolução e impasse de uma ideologia*. São Paulo, SP: CORTEZ/UNIMEP, 1982.

SILVA, Leusa Alves de Moura. *Educação Popular e Sindicalismo: o Movimento de Educação de Base (MEB) e o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Itauçu/GO*. Goiânia, GO, Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, 2006.

SIMSON, Olga Rodrigues de M. Von. *Memória, Cultura e poder na sociedade do esquecimento: o exemplo docente de memória da UNICAMP*. In: FARIA FILHO, Luciano M. de (Org.). *Arquivos, fontes e novas tecnologias: questões para a história da educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2000, p.63-74.

Site: WWW.fe.ufg.com.br/museu

SMULDERS, Peter. *A visão de Teilhard de Chardin*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1965.

SOUZA, Luiz Alberto Gomes de. *A JUC: os estudantes católicos e a política*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1984.

TÁVORA, D. José Vicente. *MEB – Movimento de Educação de Base*. In: *Documentos de Roma*. Rio de Janeiro, MEB, 1963.

TEIXEIRA, Mauro Borges. *Plano de Desenvolvimento Econômico de Goiás: análise da estrutura econômica do Estado*. Goiânia, GO, 1961a. Vol. 1

_____. *Plano de Desenvolvimento Econômico de Goiás: diretrizes para 1961-1965*. Goiânia, GO, 1961b. Vol. 2

THOMPSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

VANDRÉ, Geraldo. *Pra não dizer que não falei de flores*. Rio de Janeiro: Festival Internacional da Canção, 1968 (Letra e música de Geraldo Vandré).

VAZ, Henrique de Lima. *Uma reflexão sobre a ação e a ideologia*. Transcrição da exposição oral no Encontro de Fundação da AP. Belo Horizonte, MG, jun. 1962, s.n.t (mimeo.).

_____. *Encontro de politizadores*. Aracaju, 23-31/julho/1963 (manuscrito).

VIER, Frei Frederico (Coord. Geral - O. F. M.). *Compêndio do Vaticano II: constituições, decretos, declarações*. 10ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1976.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. *Educar para transformar – educação popular*,

Igreja Católica e política no Movimento de Educação de Base. Petrópolis, RJ: Vozes, 1984.

_____. Educação popular e processo de democratização. In: *A questão política da educação popular*. 2ª ed. São Paulo, SP: Brasiliense, 1980.

DOCUMENTOS

AÇÃO CATÓLICA BRASILEIRA. *Boletim Especial da Ação Católica Brasileira*, nº 2. Rio de Janeiro, dez. 1960.

AÇÃO POPULAR. *Cultura popular*. Documento 4. [s/l], 1963. 9 p. (Mimeo.).

_____. *Documento Base*. Documento 1. 1963. (mimeo).

ALMEIDA, Luiz Sávio de. Processo de conscientização. In: *Encontro Nacional de Coordenadores, 1., Anais...* Recife, PE: MEB, 1962. 7 p. (mimeo.), 3º tema de fundamentação, compreendendo exposição inicial, questionário encaminhando a discussão e colocações finais.

_____. Colocações finais sobre o PROCESSO DE CONSCIENTIZAÇÃO. In: *Encontro Nacional de Coordenadores, 1., Anais...* Recife, PE: MEB, 1962a. 3 p. (Anexo-mimeo.).

ANUÁRIO ESTATÍSTICO DO BRASIL (1965, p. 90).

BEZERRA, Pe. Almerly. *Da Necessidade de um Ideal Histórico*. Belo Horizonte, 1959. In: LIMA, Luiz Gonzaga de Souza. *Evolução Política dos Católicos e da Igreja no Brasil: hipótese para uma interpretação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1979.

BRASIL, Governo Federal do. *Decreto de criação do MEB*, nº 50.370 de 21/03/1961.

DIRETÓRIO Central dos Estudantes da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (DCE-PUC-RJ). Manifesto do Diretório Central dos Estudantes da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1961). In: LIMA, Luiz Gonzaga de Souza. *Evolução Política no Brasil dos Católicos e da Igreja no Brasil: hipóteses para uma interpretação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1979. (Anexo)

ESCOLAS RADIOFÔNICAS. *Plano para um treinamento de Equipe Central (de direção)*. Recife, 1961. (mimeo).

CPC/UNE. Folheto “*O povo canta*”. Centro Popular de Cultura da UNE, 1962. (Folheto com a transcrição do disco “*O povo canta*”, para o Encontro de Coordenadores do MEB).

JACCOUD, Vera. *Cultura Popular*. Rio de Janeiro, 1962. 6 p.

_____. *A caravana: caravana de cultura popular*. Rio de Janeiro, 1962a. 4 p.

_____. *A caravana: caravana de cultura popular*. In: *MEB: subdesenvolvimento, educação de base, caravanas, cultura popular*. Rio de Janeiro, 1962a. 4 p. pp 17-19 (Apostila 2, série A).

JORNAL 4º PODER. Ano 1, Goiânia, 23/06/1963, nº 40.

_____. Ano 1, Goiânia, 07/07/1963, nº 43.

_____. Ano 1, Goiânia, 14/07/1963, nº 44.

_____. Ano 1, Goiânia, 25/08/1963, nº 49.

_____. Ano 1, Goiânia, 01/09/1963, nº 50.

_____. Ano 1, Goiânia, 08/09/1963, nº 51.

_____. Ano 1, Goiânia, 22/09/1963, nº 53.

_____. Ano 1, Goiânia, 29/09/1963, nº 54.

_____. Ano 1, Goiânia, 27/10/1963, nº 58.

JUC. *Boletim Nacional da JUC - Da necessidade de um ideal histórico*. nº 2. Belo Horizonte, julho de 1959.

_____. *Boletim Nacional da JUC - Congresso do X aniversário, "10 anos de JUC"*, nº 3. Rio de Janeiro, dez. 1960.

_____. *Boletim Nacional da JUC - O Ideal Histórico*, nº 4, I.. Rio de Janeiro, s. d.

LANDIM FILHO, Raul. *Educação e conscientização*. [Rio de Janeiro]: MEB, 1963. 5p. (Documentos de Estudo, mimeo.).

LIMA, Lauro de Oliveira. *Introdução ao Método Paulo Freire: experiência de Brasília*. [Rio de Janeiro]: MEB, [1963]. 17p. (mimeo). Documentos de Estudo.

MEB. [Pré-Projeto]. Rio de Janeiro, 1961. (mimeo).

_____. *1º Encontro Nacional de Coordenadores – conclusões/1*. Recife, 05 a 15 dez. 1962c. 26 p.

_____. *1º Encontro Nacional de Coordenadores – conclusões/2*. Recife, 05 a 15 dez. 1962d. 17 p.

_____. *2ª Circular – Encontro de Coordenadores do MEB*. Rio de Janeiro: MEB, 08/11/1962b. (mimeo).

_____. *Ata da reunião do Conselho Diretor Nacional*. Rio de Janeiro: MEB, 13/06/1966.

_____. *Ata da reunião do Conselho Diretor Nacional*. Rio de Janeiro: MEB, 14/09/1966.

_____. *Boletim do MEB*. nº 06. Guanabara, RJ: MEB, dez./ 1965 (mimeo.).

_____. *Circular – Encontro de Coordenadores do MEB*. Rio de Janeiro: MEB, 08/10/1962. (mimeo).

_____. Comissão de Caravanas. *In: Encontro Nacional de Coordenadores, 1., Anais...* Recife, PE: MEB, 1962e. 4 p. (mimeo.).

_____. Comissão de Sindicalismo Rural. *In: Encontro Nacional de Coordenadores, 1. Anais...* Recife, PE: MEB, 1962g. 4 p. (mimeo.).

_____. *Cultura Popular*. Rio de Janeiro: MEB, 1962f. (mimeo).

_____. *Documentos Legais*. Rio de Janeiro: MEB, 1961. (Apostila 1, Série A)

_____. *Documento – Temas de Fundamentação*. Rio de Janeiro: MEB, [1962]. (mimeo).

_____. *Documento Temas de Fundamentação*. MEB, [1962]. (mimeo.)

_____. *Educação de Base*. [Rio de Janeiro]: MEB, [1962a]. 7 p. (mimeo).

_____. *Estudo de Área*. Rio de Janeiro: MEB, 1963a. (mimeo).

_____. *O monitor*. Rio de Janeiro: MEB, Apostila 4, Série A, 1963. 19 p. (mimeo.)

_____. *Regulamento*. [Rio de Janeiro]: MEB, 1961a (mimeo.).

- _____. Relatório da Comissão de Sindicalismo Rural. In: *Encontro Nacional de Coordenadores, 1., Anais...* Recife, PE: MEB, 1962h. 4 p. (mimeo.).
- _____. *Supervisão em Escola Radiofônica*. Rio de Janeiro, nº 3 [1963]. (Caderno 3). MEB/CNBB- *Relatório Anual*. Rio de Janeiro: MEB, 1961b. 42 p. (mimeo.).
- MEB-GOIÁS. *1ª Prova parcial de Linguagem – 2º ciclo*. Goiânia, GO: MEB-Goiás, 1963d. (mimeo.).
- _____. *Guia do monitor*. Goiânia, GO, 1963 (mimeo.).
- _____. *I Congresso Estadual de Monitores. Tema I – Realidade Brasileira*. Goiânia, GO: MEB-Goiás, 1963a.
- _____. *I Congresso Estadual de Monitores. Tema II – Cultura e Educação de Base*. Goiânia, GO: MEB-Goiás, 1963b.
- _____. *MEB-Goiás: Relatório-Documento. Uma Experiência de Educação de Base*. Goiânia, GO: MEB-Goiás, jan. 1967. (mimeo.)
- _____. Missa para o dia do monitor (02/12/1962). In: *MEB-GOIÁS: Relatório-Documento. Uma Experiência de Educação de Base*. Goiânia, GO, 1967, Anexo 23. (mimeo.).
- _____. Programa Nosso Mutirão (24/03/1966). In: *MEB-Goiás: Relatório-Documento. Uma Experiência de Educação de Base*. Goiânia, GO, jan. 1967. Anexo 20. (mimeo.)
- _____. Programa A Comunidade se Reúne (04/04/1964). In: *MEB-Goiás: Relatório-Documento. Uma Experiência de Educação de Base*. Goiânia, GO, jan. 1967. Anexo 10. (mimeo.)
- MEB-GOIÁS. Programa A Comunidade se Reúne (29/05/1965). In: *MEB-Goiás: Relatório-Documento. Uma Experiência de Educação de Base*. Goiânia, GO, jan. 1967. Anexo 13. (mimeo.)
- _____. Relatório de Animação Popular- O Encontro (1964). In: *MEB-Goiás: Relatório-Documento. Uma Experiência de Educação de Base*. Goiânia, GO, jan. 1967. Anexo 7. (mimeo.)
- _____. Relatório do 1º semestre de 1963 (jul./1963). In: *MEB-Goiás: Relatório-Documento. Uma Experiência de Educação de Base*. Goiânia, GO, jan. 1967. Anexo 7. (mimeo.)
- _____. *Relatório do 1º semestre de 1963*. Goiania, GO, jul./1963. (mimeo.)
- _____. Relatório do II Encontro de Animação Popular. In: *BOLETIM/MEB*, nº 05, nov./1965 (Versão revista por Carlos R. Brandão - mimeo).
- _____. Relatório pormenorizado – Planejamento para 1965. Goiânia, GO, 1965b (mimeo.)
- _____. II Encontro de Animação Popular. Documento de Estudo (ago/1965). In: *MEB-Goiás: Relatório-Documento. Uma Experiência de Educação de Base*. Goiânia, GO, jan. 1967. Anexo 14 (mimeo.).
- _____. Roteiro do Programa Nosso Mutirão (13/10/1966). In: *MEB-Goiás: Relatório-Documento. Uma Experiência de Educação de Base*. Goiânia, GO, jan. 1967. Anexo 21. (mimeo.).
- _____. Roteiro do Programa Nosso Mutirão (06/10/1966). In: *MEB-Goiás: Relatório-Documento. Uma Experiência de Educação de Base*. Goiânia, GO, jan. 1967. Anexo 21. (mimeo.).
- _____. Programas Nosso Mutirão (out/1966). In: *MEB-Goiás: Relatório-Documento. Uma Experiência de Educação de Base*. Goiânia, GO, jan. 1967. Anexo 21. (mimeo.).

- _____. *Tema para debates com Monitores: “O homem e a história”*. Goiânia, GO, 1963c. Caderno nº 1. (Mimeo.).
- _____. Teste Informativo (Anexo 03). In: *Uma Experiência de Educação de Base. MEB-Goiás: Relatório-Documento*. Goiânia, GO, jan. 1967. (mimeo.).
- _____. Roteiro para o Programa “Nosso Mutirão” (06/10/1966). In: *MEB-Goiás: Relatório-Documento. Uma Experiência de Educação de Base*. Goiânia, GO, jan. 1967. Anexo 21. (mimeo.).
- OLÍMPIO, Vera José. Reforma Agrária. In: *MEB: Comissão de Sindicalismo Rural. Encontro Nacional de Coordenadores, 1, Anais...* Recife, PE: MEB, 1962. 4 p. (mimeo.).
- REGIONAL CENTRO-OESTE. [1960]. Algumas Diretrizes de um Ideal Histórico Cristão para o Povo Brasileiro. In: LIMA, Luiz Gonzaga de Souza. *Evolução Política dos Católicos e da Igreja no Brasil: hipóteses para uma interpretação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1979.
- SOUZA, Luiz Alberto Gómes de (1962). “A educação na perspectiva da consciência histórica do Brasil”. In: *Encontro Nacional de Coordenadores, 1., Anais...* Recife, PE: MEB, 1962. 13 p. (mimeo.). 2º tema de fundamentação.
- _____. “A educação na perspectiva da consciência histórica do Brasil de hoje: colocações finais”. In: *Encontro Nacional de Coordenadores, 1., Anais...* Recife, PE: MEB, 1962a. 03 p. 2º tema de fundamentação, complemento. (Anexo-mimeo.).
- WANDERLEY, Luiz Eduardo W. “Realidade brasileira”. In: *Encontro Nacional de Coordenadores, 1., Anais...* Recife, PE: MEB, 1962. 7 p. (mimeo.), 1º tema de fundamentação, incluindo conclusões e apêndice intitulado “Informações úteis” (p. 01 e 02 ao final do documento).
- _____. “Realidade brasileira”. Relatório de debates. In: *Encontro Nacional de Coordenadores, 1., Anais...* Recife, PE: MEB, 1962a. 13p. (Anexo- mimeo.).

II ENCONTRO DOS BISPOS DO NORDESTE. Natal-RN,1959.

ENTREVISTAS

- I – Oscavú José Coelho – 07/07/2004
- II - Parcival Moreira Coelho – 14/07/2005
- III – José Moreira Coelho –14/07/2005
- IV – Osmar Fávero – 25/05/2006
- V – Maria Alice Martins Brandão– 12/06/2006
- VI – José Pereira Peixoto Filho – 08/08/2006
- VII – Maria Isabel Ramos Jubé – 17/08/2006
- VIII – Carlos Rodrigues Brandão – 28/08/2006
- IX – Alda Maria Borges Cunha – 20/09/2006
- X - Sebastião Bailão – 06/03/2004
- XI – Maria Joana Porto – 04/09/2007