

DOI: <https://doi.org/10.18764/2178-2229v33n3e27962>

Movimento de Educação de Base (MEB): memórias educativas de resistência e cidadania (1961-1964)

Movimento de Educação de Base (MEB): educational memories of resistance and citizenship (1961-1964)

Movimiento de Educación Básica (MEB): memorias educativas de resistencia y ciudadanía (1961-1964)

Kilma Cristeane Ferreira Guedes

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0888-2867>

Emmily Daiane da Silva

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2280-8305>

Felipe Cavalcanti Ivo

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9895-3878>

Maria Elizete Guimarães Carvalho

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8331-837X>

Resumo: Este artigo busca analisar as práticas educativas de resistência e cidadania do Movimento de Educação de Base (MEB), dada sua relevância histórica educacional como programa de alfabetização e de conscientização social de jovens e adultos, no início dos anos 1960, com o propósito de construir uma outra narrativa sobre o Programa, avivando fatos esquecidos e desconstituindo memórias engessadas. O MEB direcionou a educação de trabalhadores para uma formação cidadã e crítica, utilizando-se de materiais didáticos como a cartilha *Viver é Lutar* (MEB, 1963) e do rádio como transmissor das aulas. Assim, buscou-se responder ao seguinte questionamento: de que modo as práticas educacionais do MEB se configuravam como uma forma de resistência e de cidadania? Para tanto, utilizou-se da pesquisa bibliográfica e da análise documental dos materiais escritos sobre o movimento, apropriando-se da memória, como teoria fortalecedora da análise. Como resultados, destaca-se o legado do MEB para a formação humana, bem como suas contribuições para se pensar o passado e compreender o presente, sendo possível esperar e construir o futuro.

Palavras-chave: Movimento de Educação de Base; história da educação; práticas educativas; cartilha *Viver é Lutar*.

Abstract: This article seeks to analyze the educational practices of resistance and citizenship from Movimento de Educação de Base (MEB), given its historical educational relevance as a program of literacy and social awareness for young and adults, in the early 1960s, with the purpose of constructing another narrative about the Program, reviving forgotten facts and deconstructing rigid memories. The MEB guided the education of workers for civic and critical training, using teaching materials such as the primer *Viver é Lutar* (MEB, 1963) and the radio as a transmitter of classes. Thus, it sought to answer the following question: how did educational practices from *MEB* configure a form of resistance and citizenship? To this end, it used bibliographical research and documentary analysis of written materials about the movement, using memory as a theory to strengthen the analysis. As result, it highlights the



Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original.

MEB's legacy for human formation, as well as its contributions to think about the past and understand the present, making it possible to hope and build the future.

Keywords: Movimento de Educação de Base; history of education; educational practices; primer Viver é Lutar.

Resumen: Este artículo busca analizar las prácticas educativas de resistencia y ciudadanía del Movimento de Educação de Base (MEB), dada su relevancia histórica educativa como programa de alfabetización y concientización social para jóvenes y adultos, a inicios de la década de 1960, con el propósito de construir otra narrativa sobre el Programa, reviviendo hechos olvidados y deconstruyendo memorias rígidas. El MEB orientó la educación de los trabajadores hacia una formación cívica y crítica, utilizando materiales didácticos como el folleto *Viver é Lutar* (MEB, 1963) y la radio como transmisora de clases. Así, se buscó responder la siguiente pregunta: ¿cómo se configuraron las prácticas educativas del MEB como forma de resistencia y ciudadanía? Para eso, se utilizó la investigación bibliográfica y el análisis documental de materiales escritos sobre el movimiento, utilizando la memoria como teoría para fortalecer el análisis. Como resultados, se destacan el legado del MEB para la formación humana, así como sus aportes para pensarse el pasado y comprender el presente, permitiendo tener esperanza y construir el futuro.

Palabras clave: Movimento de Educação de Base; historia de la educación; prácticas educativas; folleto Viver é Lutar.

1 Introdução

Este escrito tem como objetivo analisar as práticas educativas de resistência e cidadania do Movimento de Educação de Base (MEB), dada sua relevância histórica educacional como programa de alfabetização e de conscientização social de jovens e adultos, no início dos anos 1960, com o propósito de construir uma outra narrativa sobre o Programa, avivando fatos esquecidos e desconstituindo memórias engessadas. O Movimento contribuiu diretamente para o fortalecimento da cidadania e resistência diante de injustiças sociais, em prol da dignidade humana e da luta pela transformação da realidade opressora. Por conseguinte, evidencia-se a relevância de torná-lo visível na atualidade.

Nesse sentido, partimos do entendimento de que “[...] não existe sujeito sem contexto” (Carvalho, 2023), fazendo-se necessário elucidar, que as transformações ocorridas no país, no início da última metade do século XX, foram caracterizadas pelos avanços econômicos e culturais, provenientes de reformas de base e da expansão de diferentes setores públicos e privados. Assim, o contexto foi marcado por progressos econômicos e, ao mesmo tempo, pela ampliação das desigualdades regionais, quando o Nordeste do Brasil testemunhou altos níveis de miséria, fome, injustiças sociais e analfabetismo.

Tal perspectiva de negação de direitos impulsionou a região nordestina para que fosse *palco* de experiências inovadoras e emancipatórias com propósito de reverter esse quadro preocupante e transformá-lo ou, pelo menos, minimizá-lo. Dessa

forma, em decorrência da preocupação de intelectuais, estudantes (secundaristas e universitários), profissionais liberais, autônomos, políticos, artistas, leigos e católicos, seguidores da Teologia da Libertação, teve origem, no início da década de sessenta, a política de massas e movimentos de educação popular, em especial, o MEB, constituído, a partir de 1961, pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), através do decreto nº 50.370, de 21 de março de 1961 (Brasil, 1961), como Programa de Educação de Base, que atuaria em localidades carentes das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil.

Por essas razões, o presente trabalho situa-se como pesquisa historiográfica, utilizando-se dos saberes teóricos do campo da História da Educação e da Memória, dialogando com autores como Le Goff (1990), Burke (1992), Bittar (2019) e Costa, Rodrigues e Nascimento (2020). Vale observar, que empregamos como metodologia a pesquisa bibliográfica e a análise documental sobre materiais escritos orientadores do Programa ou utilizados pelo MEB, como o documento de *Instruções Gerais* (MEB, 1961), a cartilha *Viver é Lutar* (MEB, 1963) e duas cartas de monitores encaminhadas à equipe de supervisores do Movimento. Esses documentos foram consultados de forma remota no acervo da Mostra Virtual do Centro de Documentação e Informação Científica "Prof. Casemiro dos Reis Filho" (CEDIC), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). O processo de busca e análise documental foi conduzido em conformidade com as orientações de Bacellar (2008, p. 63), partindo da premissa de que "[...] nenhum documento é neutro, pois sempre carrega consigo a opinião da pessoa e/ou do órgão que o produziu". Nesse sentido, reconhecemos que a seleção prévia realizada por terceiros condicionou quais documentos referentes ao MEB estariam disponíveis ao público. Desse modo, para a constituição do *corpus*, estabelecemos, como critérios de seleção, a integridade física dos materiais, o estado de conservação dos originais e a legibilidade dos conteúdos. Além disso, adotamos uma postura crítica frente às fontes, considerando tanto os elementos explícitos quanto os silêncios e ausências presentes nos registros. Essa perspectiva metodológica possibilitou compreender os documentos não apenas como repositórios de informação, mas como construções discursivas que revelam intencionalidades, disputas político-ideológicas e visões de mundo. Assim, a análise documental foi

concebida como um exercício interpretativo, que articula a materialidade dos registros às condições históricas e sociais de sua produção e preservação.

Conforme Le Goff (1990, p. 477), o conhecimento histórico e a memória são essenciais para a transformação social, na medida em que “[...] a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens”. Inspirados por essa perspectiva, a análise das fontes documentais do MEB permite identificar práticas educativas vinculadas a concepções emancipatórias e de resistência. Ao revisitar tais registros, contribuímos para o fortalecimento da memória coletiva e para a valorização da história da educação popular, cujos aprendizados permanecem relevantes na construção da cidadania e na busca por um futuro mais justo e solidário.

Segundo Bittar (2019), o historiador interpreta o passado a partir do presente, buscando compreender a condição humana e os acontecimentos vivenciados em outros tempos. Nessa perspectiva, a atual necessidade de rememorar fatos e eventos evidencia tanto o esforço de enquadramento da memória quanto a recorrência do esquecimento. Porque, “[a] rememoração também significa uma atenção precisa ao presente, [...], pois não se trata somente de não se esquecer do passado, mas também de agir sobre o presente” (Gagnebin, 2009, p. 55).

Ao buscar historicizar e analisar as práticas educativas do MEB, inevitavelmente nos aproximamos da concepção educacional de politização e resistência disseminada por Paulo Freire (1921-1997) em seu projeto educacional, no contexto dos anos de 1960. Ressaltamos que o início dos anos 1960 é marcado por movimentos de educação popular, orientados ou fundamentados nas ideias de Paulo Freire, no despertar de uma consciência crítica para a libertação do homem da situação de opressão em que vivia. Para Streck, Redin e Zitzoski (2010, p. 31),

[u]ma educação humanista-libertadora, na perspectiva freiriana, precisa ter como ponto de partida os fenômenos concretos que constituem o universo existencial de nosso povo. E, a partir desse universo, o desafio dialógico-crítico converge para a luta em prol das transformações sociais necessárias e imprescindíveis para atingirmos uma vida mais digna, principalmente para os setores sociais que mais sofrem a opressão ou exclusão.

Nesse sentido, compreendemos que educar politicamente em Paulo Freire, naquele momento, era sinônimo de permitir ao sujeito trabalhador da década de 1960 refletir sobre sua condição de ser-explorado, dentro de uma conjuntura capitalista. Desse modo, essa “nova” forma de pensar a educação proporcionaria condições para

que os sujeitos refletissem sobre suas realidades e seus mundos e, sobre as possíveis formas de enfrentamento.

Nessa perspectiva, nos apropriamos do conceito de resistência em Oliveira (2021), ao considerar que o MEB implementou uma prática educativa emancipatória, questionadora, cidadã e de autorreflexão para os sujeitos e setores marginalizados, contrariando os interesses das forças conservadoras, capitalistas e dominantes. O MEB, em seus ensinamentos, foi para além da repetição e memorização da pedagogia tradicional. Ele utilizou-se de outras práticas pedagógicas, como o diálogo, a reflexão, a crítica à realidade e a conscientização. Além disso, o estudo do contexto e da realidade impôs-se no ato educativo.

Face a essas discussões, o artigo encontra-se sistematizado em três seções: a primeira discute a criação, o desenvolvimento do MEB, como programa de educação de base (popular) e sua relevância para a História da Educação; já a segunda, é direcionada para a organização das práticas educativas das escolas radiofônicas e análise de documentos, dentre eles, a cartilha *Viver é Lutar*, discutindo suas memórias escritas, reflexivas e de resistências, que denunciam a realidade e as práticas socioculturais de um tempo; a última seção constrói uma argumentação sobre a importância da escrita das cartas mebeanas no período, como meios de comunicação e informação dos acontecimentos educacionais e políticos da época.

2 O MEB: memórias e releituras de uma prática popular

O início da década de 1960 no Brasil é caracterizado pelo entusiasmo e pela participação política mais ativa de diferentes atores e grupos sociais de diversos segmentos, setores e instituições. Entre eles, destacam-se as ações de coletividades rurais e urbanas que atuaram de forma mais significativa junto às massas populares, lutando por uma sociedade mais justa e igualitária. É nesse cenário que foram consolidadas as ações educacionais dos movimentos de educação popular, primando pela conscientização, politização e emancipação dos sujeitos e rompendo com a perspectiva de uma educação formal bancária (Freire, 1987), o que abria espaço para as modificações desejadas. O final dos anos 1950 e início da década de 1960 já prenunciavam tais mudanças, principalmente, na educação, entre outras reformas de base, que seriam prioridades no governo João Goulart.

Os preceitos freireanos por uma educação libertadora que considerasse a arte, a cultura e os saberes populares, como também as dificuldades e os anseios dos sujeitos excluídos socioeconomicamente, e que lograsse uma educação para transformação social positiva da realidade, nortearam a prática dos movimentos de educação popular dessa época. Era o homem incluso em seu tempo e espaço, que clamava pela decolonialidade em suas práticas e vivências cotidianas.

De acordo com Paludo (2015, p. 226), o movimento de educação popular tinha como missão a “[...] direção da construção de fazer do povo expressão política de si mesmo, por meio de organizações populares autônomas, imbuídas do desejo de construir o ‘poder popular’”. Dessa forma, considerava-se a educação politizada essencial no processo de luta e de resistência das classes populares, visando sua autonomia e dignidade. O MEB, portanto, buscou orientar o seu público-alvo para o exercício da cidadania e reconquista da dignidade, construindo um material didático que tratava da vida cotidiana dos sujeitos, dos abusos e desrespeito sofridos diariamente.

Para Oliveira (2021, p. 5), naquele cenário, a educação se tornara um ato de resistência, destoando da ordem econômica vigente, pois possuía “[...] um papel fundamental na medida em que surge como fonte questionadora [...]”; ou seja, o que estava posto no contexto social e econômico dos educandos, com as intencionalidades das práticas educativas do MEB, era refletido, discutido e questionado como algo não mais *natural* ou construído arbitrariamente, ou ainda, sem medir as possíveis consequências sociais e os sofrimentos humanos. Pois, o analfabetismo em índice elevado, presente naquele momento, conduzia ao desempenho do senso comum, que naturalizava o despotismo e posturas autoritárias.

Nessa direção, tornou-se imperativa a implementação de uma educação de base que já era almejada e exigida no Brasil pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), desde a década de 1950. Segundo Fávero (2006, p. 3), a educação de base era compreendida como “[...] o mínimo fundamental de conhecimentos teórico-práticos, imprescindíveis às populações pobres das regiões atrasadas para que as mesmas pudessem caminhar em direção ao desenvolvimento”. Ela seria uma premissa que fundamentaria os movimentos de

educação popular¹ nesse período, especialmente, com relação à alfabetização de jovens e adultos das classes populares. Nessa perspectiva, o MEB foi um desses movimentos criados em 1961 pela CNBB, com o objetivo de desenvolver um programa de educação de base por meio de escolas radiofônicas, para atuar em regiões consideradas subdesenvolvidas, especialmente nos estados do Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país, lembrando que nesse momento, em torno de 46% da população brasileira era analfabeta, com predominância no Nordeste.

Dessa forma, para este estudo, delimitamos o recorte temporal de 1961 a 1964, compreendendo o ano de 1961 como o ano da criação do MEB e os anos de 1962 a 1964, como o período de sua maior atuação, até a instauração do golpe civil-militar², que extinguiu diversos programas educacionais e obrigou o MEB a redirecionar sua ação político-pedagógica para poder atuar, mesmo que de forma reduzida. Percebemos, então, a importância da ação da Igreja Católica na criação do Projeto Educacional, pois foi o único Movimento que teve permissão para continuar com a proposta, embora sofrendo redirecionamento. Porém, mesmo que seus idealizadores (religiosos e leigos) fossem integrantes da Igreja Católica, para implementação e desenvolvimento de suas ações educativas, o MEB contou com o apoio financeiro e estrutural do governo federal, através do convênio firmado entre a CNBB, representada por D. José Vicente Távora³, na época arcebispo de Aracaju, e o recém-eleito presidente da república, Jânio Quadros.

O primeiro convênio foi concretizado através do decreto nº 50.370, de 21 de março de 1961 (Brasil, 1961), que oficializou a criação do MEB como um Programa de Educação de Base, que atuaria em áreas subdesenvolvidas, como nas regiões anteriormente citadas. Posteriormente, o convênio foi renovado pelo Decreto nº 52.267, de 17 de julho de 1963 (Brasil, 1963), que reafirmou o apoio do governo federal (representado pelo então presidente João Goulart) ao MEB e tratou da

¹ Como o Movimento de Cultura Popular do Recife (MCP) e a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, em Natal, criados em 1961; a Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR), criada em 1962; e os Centros de Cultura Popular, criados, em 1962, no Rio de Janeiro.

² O termo adotado tem como base os estudos de Saviani (2008), ao considerar que a ditadura (1964-1985) foi um golpe arquitetado pela elite empresarial (civis) e por militares.

³ D. Távora (1910-1970) foi um bispo católico brasileiro, nascido em Pernambuco. Atuou como bispo auxiliar no Rio de Janeiro de 1954 a 1957 e foi arcebispo de Aracaju/SE de 1960 a 1970.

ampliação do programa educativo em outras áreas em desenvolvimento, a nível nacional.

À vista disso, Guedes (2021, p. 46) destaca que o Decreto nº 50.370 precede a publicação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de nº 4.024, promulgada posteriormente em 20 de dezembro de 1961, pelo presidente João Goulart. Desse modo, a criação do MEB “[...] deve ser considerada como um marco histórico e uma conquista importante para a educação e alfabetização de adultos das classes mais populares, principalmente, das populações rurais”.

Apontamos ainda que, segundo Fávero (2006), com o apoio do governo federal, o MEB chegou a implementar 7.353 escolas radiofônicas em setembro de 1963, contemplando 14 estados no início de 1964 e contando com 29 emissoras de rádio que transmitiam seus programas e aulas. Além disso, seus resultados foram considerados positivos, pois, nos primeiros 5 anos de funcionamento, cerca de 320 mil alunos concluíram o ciclo de alfabetização.

É nesse sentido que a história do MEB se torna relevante para a História da Educação brasileira, visto que as memórias de suas experiências educacionais, voltadas, especialmente, para a alfabetização de jovens e adultos, residentes em áreas rurais, precisam ser constantemente revisitadas, rememoradas, pesquisadas e investigadas para que não sejam silenciadas, apagadas ou esquecidas. Revisitar o MEB e rememorar suas práticas não significa repetir uma narrativa já conhecida, mas analisar o que não foi dito, o esquecido, como é o caso das práticas educacionais de resistência e de cidadania expressas na cartilha. Vejamos a compreensão de Gagnebin (2009, p. 55) sobre o ato de rememorar:

Tal rememoração implica uma certa ascese da atividade historiadora que, em vez de repetir aquilo de que se lembra, abre-se aos brancos, aos buracos, ao esquecido e ao recalcado, para dizer, com hesitações, solavancos, incompletude, aquilo que ainda não teve direito nem à lembrança, nem às palavras.

Nesse viés, destacamos a memória como elemento imprescindível para a conservação e a preservação da escrita histórica, da própria história e, também, da sua ascensão, na qual passado e presente dialogam, se interligam, questionam e revisitam rastros ou cacos esquecidos. Os esquecimentos e as lembranças,

intencionais ou não, são intrínsecos ao ato de fazer memória, em sua dialética e especificidades.

A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas e vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações (Nora, 1993, p. 9).

Sendo assim, retomar as memórias das práticas educativas que concebem uma educação popular do pretérito, como as do MEB, torna-se basilar para refletir, ressignificar, adequar e aperfeiçoar experiências educacionais da atualidade. Tal compreensão não significa que estejamos repetindo o passado, mas nos apropriando de uma outra história, a história do MEB, como proposta de resistência e cidadania, ainda não analisada. Nesse sentido, contribuições seriam trazidas para a educação de jovens e adultos, construindo-se novas experiências educativas.

Ora, em meio à atual proliferação de pensamentos e atitudes de parte da população que ferem a cidadania, a democracia brasileira, a dignidade e os direitos humanos, urge analisar a memória de práticas educativas, cuja concepção de educação combateu uma educação bancária, alienada e alienante, que não contemplava o processo político e de humanização do ser humano. Tais práticas primavam pelo pensamento crítico-reflexivo voltado para uma transformação positiva dos sujeitos sociais. Esses sujeitos, analfabetos e sem conhecimento da realidade, compreenderam a importância da alfabetização contextual, da crítica e da autonomia face às adversidades do cenário em que viviam. Assim, sustentamos que

[a]s propostas pedagógicas de um movimento social de educação podem ter ligação direta com o presente e o futuro da educação, mesmo porque as influências da educação popular, educação de base, as contribuições de Paulo Freire, além das propostas de promoção humana e social podem ser encontradas tanto no MEB quanto na educação nacional contemporânea (Meneses, 2017, p. 17).

É, pois, revisitando a história das práticas educativas do MEB, que se ativa também a história de Paulo Freire, cuja memória foi e ainda é constantemente atacada por grupos da classe dominante e pelo senso comum, que desconhecem sua relevante atuação na área educacional. Tais grupos que tentam silenciar e apagar suas contribuições pedagógicas voltadas para uma leitura crítica da realidade, para a conscientização, politização e emancipação dos sujeitos.

Nesse espaço, destaca-se a relevância da concepção freireana que, em sua essência, considera o ato de educar como uma ação política que norteia e direciona a prática pedagógica a partir do diálogo. A perspectiva em questão contribui para o desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva dos educandos, ao incentivá-los a examinar o contexto sociocultural em que estão inseridos, problematizar as questões que permeiam sua realidade e direcionar suas práticas no sentido de promover transformações sociais positivas.

Analisar a história do MEB e a memória de sua prática educativa é também uma opção política, uma forma de nutrir um sentimento de esperar nas novas práticas do presente que se direcionem para o desenvolvimento integral do educando. Essas práticas, como sugere a experiência do MEB, devem enfatizar a participação política e ativa do educando na sociedade, para que não se percebam apenas como meros eleitores ou trabalhadores minimamente capacitados, assujeitados e/ou submetidos à expropriação de seu trabalho.

O MEB se destaca na História da Educação brasileira, especialmente, após o I Encontro Nacional de Coordenadores, em 1962, pois para além de uma educação de base, incorpora, em seu processo educativo, a conscientização, a politização e a emancipação dos educandos. Tal processo deveria ocorrer a partir do reconhecimento da condição de sujeitos explorados (pelo capitalismo) e oprimidos (pela classe dominante) para que, de fato, conscientes de sua condição, eles pudessem refletir e buscar coletivamente mecanismos de luta, de participação democrática e cidadã e de resistência ao sistema opressor capitalista.

De acordo com Rodrigues, Costa e Gomes (2015, p. 14),

[o] MEB se posicionava de forma clara em defesa dos mais pobres e despossuídos de privilégios. Para esse Movimento, a educação legítima é aquela que extrapola a visão integrativa e torna-se criadora, no sentido da valorização do sujeito e da sua constituição histórica de ser cultural. Dessa forma, a educação teria o objetivo de possibilitar a construção crítica do conhecimento e propiciar aos educandos condições para interferir e constituir mudanças na comunidade.

No passado, o MEB desenvolveu sua prática educativa por meio de aulas radiofônicas, tendo como suporte tecnológico o rádio e, de certa forma, utilizou-se do ensino à distância, entretanto, seu público-alvo, jovens e adultos que almejavam especialmente a alfabetização, reunia-se presencialmente nas escolas radiofônicas e

contavam com o auxílio de um monitor voluntário (geralmente jovem e que morava próximo à escola radiofônica). Posteriormente, em 1963, os educandos recém-alfabetizados receberam um importante material didático, a cartilha *Viver é Lutar*, elaborada por uma equipe de professores-locutores e supervisores do MEB.

Nesse viés, as releituras das memórias de práticas educativas do MEB proporcionam também reflexões sobre as práticas atuais, sobre o que precisa ser melhorado, adequado, o que é, de fato, significativo para a formação de um sujeito que exerça sua cidadania plena, que respeite a democracia e o bem comum e que perceba as diversas injustiças sociais contra os mais vulneráveis. Um sujeito que se organize, se mobilize e lute coletivamente para superar arbítrios e desrespeitos. Enfatizamos, então, que a educação pode e deve contribuir para a melhoria da sociedade, para a empatia e solidariedade entre os homens e para o acolhimento de todos.

Nesse sentido, na próxima seção, trataremos das memórias de organização do MEB e seus pontos centrais. Analisaremos suas práticas educacionais, desafios e intenções pedagógicas, considerando a constituição de materiais didáticos de apoio e a análise documental sobre a cartilha *Viver é Lutar*.

3 MEB: da resistência à cidadania

De acordo com Bittar (2019), rememorar um evento ou acontecimento vivido no passado significa refletir e reelaborar um novo olhar sobre ele, trazendo sua relevância e suas experiências históricas. É nesse sentido que defendemos e entendemos o ato de rememorar, afinal, ninguém lembraria momentos insignificantes de sua vida ou da história da humanidade, e sim o oposto, sendo dado ênfase a fatos marcantes, repletos de sentido para a trajetória humana e seu crescimento.

Nessa lógica, lembrar as práticas educativas de um movimento de educação popular, implementado por meio de escolas radiofônicas, é poder orientar, na atualidade, o repensar das práticas educacionais e pedagógicas de diferentes áreas de ensino à distância no país, na possibilidade de educar para a autonomia, emancipação e cidadania dos educandos, garantindo, assim, a resistência contra qualquer forma de opressão. De acordo com Scott (2000), autor responsável pelo

desenvolvimento da teoria sobre a resistência social, o sentido da palavra resistência seria compreendido como um movimento de força contra hegemônica a toda forma de repressão, subalternização e negação de direitos, expresso nas relações sociais, validadas neste estudo como as relações de poder.

Assim, ao rememorarmos o MEB, sua organização, suas práticas educacionais, intenções pedagógicas e seus materiais didáticos, em especial a cartilha *Viver é Lutar*, compreendemos que sua trajetória histórica é caracterizada pela resistência, que se entrelaça com nossas posições políticas e nos fortalece para se opor às exigências desumanas do presente, sonhar e construir um futuro mais justo e humanizado. Nessa perspectiva, não estamos apenas lembrando uma experiência educacional da década de 1960, mas lançando outros olhares para além do que a literatura deixou no esquecimento. Pretendemos preencher as páginas em branco dessa história. Assim, a resistência e a cidadania constituem-se em achados na presente construção textual.

Nesse viés, adentrando na organização do MEB, especificamente no documento intitulado *Instruções Gerais*, elaborado pelo próprio Movimento, apresentamos sua estrutura e funcionamento:

1-Supervisores – pessoas escolhidas pela direção do Sistema, especialmente treinada para este fim e que serão responsáveis pelo setor técnico e administrativo do Sistema. 2- Monitores – elementos vivos de ligação entre os receptores e os alunos. Constituem o pivô da recepção organizada. Receberão treinamento especializado e devem ser pessoas inteligentes e hábeis, de qualquer nível cultural, com o requisito mínimo de saberem ler e escrever, para executar as ordens recebidas do professor locutor. Os monitores fazem a matrícula dos alunos, anotam a frequência⁴ e apresentam relatórios mensais sobre o andamento de sua Escola. 3- A escola – deverá funcionar em horário inteiramente adequado às populações a serem atingidas pelo Sistema de Escolas Radiofônicas. Para instalação de uma Escola Radiofônica poder-se-á aproveitar a sala do “grupo escolar”, a sala da “casa paroquial”, a sala da “casa da fazenda” e até mesmo a sala da casa de um dos moradores da localidade. Nesta sala deverá haver, para funcionamento das aulas o seguinte material: - mesas ou carteiras – cadeiras ou bancos – um quadro-negro – giz e apagador – um aparelho de rádio cativo – lâmpadas quando não houver luz elétrica (MEB, 1961, p. 27-28).

A citação resume objetivamente e teoricamente o funcionamento das escolas radiofônicas, contudo não foi explicitado o papel do professor-locutor, que se inclui no

⁴ Nesse trecho e em outras transcrições diretas, observamos desvios gramaticais de acentuação, mas que estavam em uso à época, optando-se pela preservação do texto original que consta na fonte consultada.

item 1 — Supervisores, pessoas escolhidas e treinadas para elaborar os roteiros dos programas e das aulas radiofonizadas. Qual a razão da omissão? Essa problematização surge de um fato curioso: os educandos apenas ouviam os professores-locutores, mas não os conheciam. Inclusive, Carvalho *et al.* (2009) apontam a expressão *professora invisível*, mencionada por uma aluna em carta enviada à Supervisão do MEB-RN, em agradecimento por já conseguir ler e escrever. Por isso, era bastante comum o alto fluxo de cartas. Muitos monitores e educandos convidavam os professores-locutores para visitá-los, queriam expressar a gratidão pelos seus ensinamentos, pelo seu incentivo nas aulas radiofonizadas e, também, pelos seus esforços empreendidos.

Constatamos, pelas narrativas, as dificuldades de educar, nesse contexto adverso, jovens e adultos que nunca haviam manuseado um lápis ou caneta, com professores invisíveis, à luz de lampiões ou lamparinas. Por outro lado, eles eram possuidores de experiências da vida e sabiam falar do cenário em que viviam, sendo conduzidos a reflexões pelos professores. Assim, descobriam a leitura da palavra pela leitura do mundo.

Como verificamos, as escolas radiofônicas tinham um custo acessível e vantajoso, visto que as escolas poderiam ser implantadas, em múltiplos espaços, principalmente na zona rural, sem esforços. Outro aspecto educacional que merece destaque é o tempo escolar, que respeitava as especificidades e trabalho dos sujeitos do campo, sendo os horários das aulas adaptados as suas realidades. A rigor, ao analisarmos a função dos monitores, é notável que não havia separação (fronteira) entre o trabalho administrativo escolar e o didático, uma vez que eram responsáveis, pela realização de matrículas dos educandos, pelo envio de relatórios mensais da frequência e, principalmente, pelo auxílio no processo de ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, percebemos que as práticas educativas mebeanas enfrentaram diversos desafios, contudo, para que elas alcançassem êxito, muitos esforços foram somados; sendo assim, as memórias dos seus integrantes e participantes registradas em seus documentos oficiais, nos roteiros de aulas e programas radiofônicos, nas cartas de educandos e monitores, entre outros, revelam a árdua tarefa do desenvolvimento e manutenção do programa. Porém, também

permitem vislumbrar histórias de conquistas e sucesso dos educandos, pessoas pobres, exploradas e oprimidas pelo cruel jogo do capitalismo exacerbado.

De acordo com Fávero (2006), os roteiros das aulas e dos programas educativos eram elaborados pela equipe de supervisores dos sistemas locais, a partir de situações-problema relatadas pelos monitores. Além disso, a linguagem também era contextualizada e mais próxima dos educandos, contemplando elementos da cultura local ou regional, utilizando-se de músicas, poemas, contos e ditados populares.

Já as aulas eram retransmitidas no chamado “horário nobre” (considerando que o rádio era o meio de comunicação mais popular naquele contexto): 18h30min-19h30min (aula do primeiro ciclo) e 20h-20h30min (aula do segundo ciclo). Segundo Fávero (2006, p. 149), “esses horários eram considerados os mais convenientes para os trabalhadores rurais e as emissões antecederiam ou sucediam imediatamente a Voz do Brasil, de retransmissão obrigatória, na época, das 19h30 às 20h”. No entanto, após setembro de 1963, o noticiário oficial do governo federal aumentou sua duração, passando a ser retransmitido das 20h às 21h e, apesar das constantes reivindicações do MEB para que as emissoras educativas fossem desobrigadas a retransmiti-lo, não foi obtido sucesso. O fato é que, com essa alteração, as aulas terminavam mais tarde e muitos educandos desistiram, conseqüentemente, muitas escolas foram fechadas.

É possível que, esse fato, naquele momento histórico, fosse proposital, pois, para que educar pessoas das zonas rurais ou de locais distantes, para a emancipação e a crítica da realidade, se o cumprimento de determinações dominantes estava acima desses interesses? Para que fomentar a cidadania se os cidadãos e cidadãs não poderiam exercê-la?

O trabalho pedagógico do MEB no início de sua criação foi sintetizado por Fávero (2006, p. 264) nos pontos centrais abaixo:

- a) a radicação de escolas radiofônicas tornou-se um momento pedagógico, de diálogo com os grupos e comunidades interessadas em uma ação de transformação de sua realidade; b) o treinamento dos monitores, um momento forte de conscientização; c) o monitor foi guindado da posição de mero auxiliar, ao lado de um rádio receptor de faixa cativa, no controle e no manejo de um grupo de alunos, à função de animador das ações desse grupo; d) as aulas, pelo menos quando elaboradas e transmitidas pelas equipes locais mais dinâmicas, evoluíram para a análise de situações-problema, chaves para a compreensão da exploração capitalista e instrumentalização para a busca e experimentação de possíveis soluções; e) as emissões

romperam o horário previsto para as aulas, desdobrando-se em programas para e das comunidades, de tal forma que todo um instrumental de comunicação foi posto a serviço desses grupos.

Observamos o uso de palavras-chave e expressões como “diálogo”, “transformação de sua realidade”, “momento de forte conscientização”, “compreensão da exploração capitalista” e “situações-problema” que, exemplificam como o MEB e outros movimentos de educação popular dialogavam com as concepções de Paulo Freire e, assim, as inseriam no fazer pedagógico e em suas práticas educativas. Ora, todas essas palavras-chave demonstram a intenção e direcionamento da prática educativa do MEB. A promoção do diálogo, a discussão de situações-problema e a conscientização apontam para a autonomia dos sujeitos e a compreensão de sua realidade, bem como para a resistência e a conquista da cidadania.

Os roteiros das aulas e os temas geradores eram alinhados, quando possível, aos programas educativos e, de acordo com Carvalho *et al.* (2009, p. 88), no MEB-RN, por exemplo, produziam-se *slogans* e panfletos, como: “Um povo politizado é um povo livre”, “Povo politizado pode mudar de vida” e “O voto é a arma do povo”. Podemos perceber, por esses *slogans*, o propósito das práticas educativas do MEB, pois, ao tempo em que alfabetizava, conscientizava os sujeitos sobre a relevância da politização que libertava da opressão.

Desse modo, ao considerarmos a perspectiva historiográfica de Burke (1992), de uma história vista de baixo, apontamos que a história do MEB se apoiava nesse tipo de narrativa histórica, pois a análise das fontes, como os roteiros de aulas e as cartas de monitores e educandos, produzidas por seus participantes revelam o cotidiano e a história popular. Além disso, o MEB deixou vestígios de práticas educativas que consideravam os diversos problemas sociais e econômicos enfrentados por seus educandos e monitores. Dificuldades associadas à precariedade ou à negligência da saúde, da educação, da cultura, da insegurança alimentar, da moradia adequada, ou seja, de serviços que garantissem os direitos básicos de bem-estar social.

É nesse contexto que ocorre a criação da cartilha *Viver é Lutar* pelos próprios professores do MEB, sendo publicada em outubro de 1963. Em janeiro de 1964, foram impressas e distribuídas aos sistemas seu primeiro lote, com 50.000 mil cartilhas. Essa fonte escrita foi analisada no formato digital, *Portable Document Format* (PDF),

porque não obtivemos acesso ao material físico, portanto as análises dos aspectos relacionados a sua materialidade foram restritas. Contudo, ao longo deste escrito, abordaremos sucintamente os aspectos sobre estrutura, formato, composição, ilustrações e linguagem.

A cartilha possuía em sua forma estrutural 65 páginas ao total, e

[...] integrava, como peça-chave, um conjunto didático – também intitulado “Viver é lutar” – formado pelos livros de apoio aos professores “Fundamentação”, “Justificação” e “Mensagem”, e foi elaborada por um grupo de trabalho constituído por membros do MEB Nacional e por professores do movimento que atuavam nos estados da Região Nordeste. (Alves; Tonnetti, 2021, p. 3).

Sua composição contava com 30 páginas para os textos de leitura, que constituíam o enredo das histórias desenvolvidas nesse documento, vide figura 1, na sequência, e outras 30 páginas com notações gramaticais e exercícios que sucediam cada enredo. As outras 5 páginas eram distribuídas entre capa, contracapa, última fotografia da cartilha, enredo final e o posfácio escrito pelos autores. Não há presença de ficha catalográfica e sumário. Ao total, a cartilha era composta por 34 imagens referentes à capa e aos retratos (fotografias) do povo, que teciam o enredo das narrativas/histórias e dialogavam com o leitor antes das palavras, preparando-o para a leitura e para os conteúdos. Com exceção da capa, cujo projeto gráfico incluiu bordas superiores e inferiores na cor verde-escuro, as demais páginas apresentam fotografias em preto e branco. Já em relação às medidas da cartilha não pudemos verificá-las, contudo é possível afirmar que o seu formato parece ter dimensões de uma folha de papel ofício ou A4, impressa na posição horizontal (paisagem).

A linguagem verbal (texto escrito) e o vocabulário utilizados na cartilha se apresentam de forma simples e contextualizada, evidenciando o cotidiano do seu público-alvo. O texto escrito dialoga com as fotografias, portanto, eles se completam e buscam, de forma intencional, chamar a atenção do sujeito-leitor para a necessidade de lutar coletivamente em busca de melhores condições de vida.

Segundo Alves e Tonnetti (2021, p. 3):

Assim que abrimos a cartilha somos imediatamente convidados a tomar parte em uma luta que não protagonizaremos solitariamente, mas em companhia de alguém a quem chamamos por um nome próprio, alguém que está por perto e que anda provavelmente conosco. Juntos somos o povo, que também luta – mais do que isso: como povo, somos a expressão coletiva dessa luta. Trata-se do poema de abertura da cartilha “Viver é lutar” que, desde a

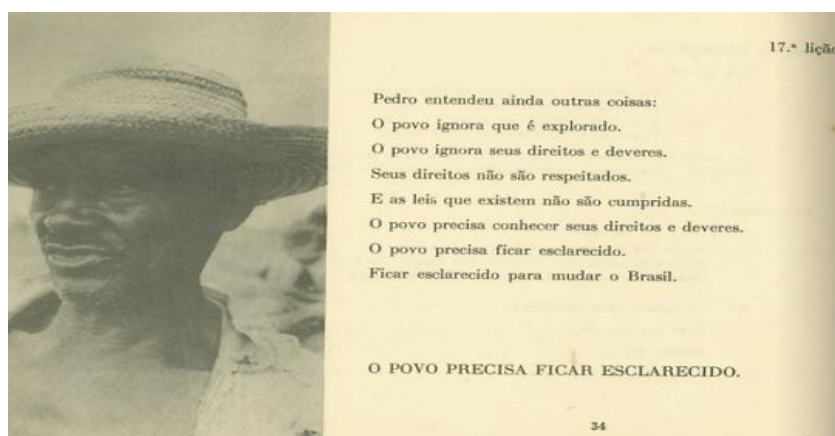
primeira lição, dá o tom da perspectiva política assumida pelo material didático do Movimento de Educação de Base (MEB), um movimento eclesial católico organizado com o propósito de alfabetizar trabalhadores rurais no interior do Brasil, em um contexto em que os analfabetos, com direitos políticos negados, não tinham acesso ao voto.

Como dito, essa intencionalidade politizadora encontrava-se nas próprias imagens que compunham a cartilha. Cada lição era composta por uma imagem que podia ser chamada de “retrato da vida”, uma vez que revelava o rosto de cada sujeito/trabalhador daquele contexto, conectando-se com a realidade vivida dos leitores. Os rostos sofridos, marcados pelo intenso cansaço do trabalho, por vezes, desumano e escravizante, retratavam a situação de exploração e negação da dignidade de cada homem ou mulher.

Cada imagem era precedida por uma história introdutória que retratava a situação do povo brasileiro, objetivando a politização do educando, ou seja, a reflexão sobre seu lugar em uma sociedade, na qual o poder encontrava-se nas mãos de uma pequena parcela, a camada dominante, como esclarece Silva e Cavalcante (2022, p. 44): a cartilha *Viver é Lutar* direcionava “[...] os trabalhadores a uma conscientização política de sua situação, a partir de lições retiradas das condições de vida e do trabalho realizado pelos camponeses, além de estimular o engajamento desses camponeses”.

Na lição nº 17 da cartilha, à esquerda, temos a imagem de um homem: no semblante, olhos semicerrados para diagonal esquerda, rosto cansado repleto de marcas da vida sofrida; na pele, o suor de uma vida marcada pelo trabalho rural árduo; e no alto da cabeça, é possível ver um chapéu de palha, característico do homem do campo, que completa o estereótipo do trabalhador da década de 1960.

Figura 1 - Lição nº 17 da cartilha *Viver é lutar*



Fonte: MEB (1963, p. 34).

Nesse contexto, ao analisarmos os enredos da cartilha *Viver é Lutar*, compreendemos a constituição de memórias a partir de um documento histórico que narra conteúdos discursivos e formas sintáticas, iconográficas e estéticas, em favor das classes marginalizadas, proporcionando releituras das realidades socioculturais desses sujeitos (Stephanou; Bastos, 2005). Desse modo, a cartilha não é neutra, para nós, ela se torna um texto de denúncia sobre um cenário explorador e materializa a luta da concepção educacional progressista. São frases fortes, diretas, esclarecedoras, talvez nunca anteriormente escutadas pelos educandos, que se identificam com a imagem e reconhecem sua própria realidade.

Em adição, para Costa, Rodrigues e Nascimento (2020), os documentos escritos, como a cartilha em questão, correspondem a um armazenamento de dados relacionados a um tempo e espaço, assegurando ao visual, memórias registradas em relação ao dito e não dito, deslumbrando um processo de reorganizar, reler, reavaliar e refazer sentidos, contextos escritos, frases e palavras. Esses aspectos demonstram que todos os elementos ideológicos, textuais e visuais estavam ordenados e contemplando um significado sobre o tempo vivido.

Por essa perspectiva, na cartilha, o sentido da educação dialogava, dentre outros temas, com o cenário político e social, esclarecendo a indissociabilidade entre os termos educar e conscientizar, característicos da pedagogia de Paulo Freire. Ademais, não bastava o homem ser alfabetizado, era necessário que ele tomasse consciência de si e de seus direitos e deveres como cidadão. Assim, também, as palavras de Brandão (2017, p. 288) advogam que a cartilha reflete o pensamento de Freire, pois esse já entendia que para alcançar a cidadania, naquele contexto capitalista, era preciso colocar a “[...] educação no coração da cultura e [...] a cultura nos braços da política”.

No texto, as frases “o povo ignora que é explorado” e “o povo precisa conhecer seus direitos e deveres” revelam a realidade desumana à qual era submetida a classe popular naquela conjuntura. O povo ignorava sua situação como classe explorada, sendo condicionado, de forma astuta, a pensar que a fatalidade da miséria é um labirinto do qual ele não pode sair. O determinismo se fazia presente em sua vida e compreensão de mundo. Observamos, nessas frases, um despertar, um chamamento

para a resistência: “conhecer direitos e deveres”, pois, tendo consciência de suas garantias e obrigações, o homem resiste sem medos ou temores.

A frase, “e as leis que existem não são cumpridas”, busca provocar o leitor a questionar que leis seriam essas e a razão pela qual sua validação somente ocorria no papel e não na prática cotidiana. Salientamos que, nessa época, já havia sido publicada a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), pela Organização das Nações Unidas (ONU), e neste documento há o esclarecimento de que todo sujeito, por ser humano, nasce com direito à dignidade, o que seria entendido como o respeito aos direitos fundamentais. Entretanto, com qual propósito essa dignidade era negada aos miseráveis, já que era direito de todo ser humano, por ser essencialmente humano? Compreendemos que, em uma sociedade elitista, os valores considerados éticos são deturpados e negados à classe popular. Logo, como ela não possui acesso à educação e ao conhecimento, a consciência da degradação sofrida é naturalizada e sua cidadania e direitos conferidos como cidadãos são equivocados e violados.

O diferencial da cartilha começou em sua produção, uma vez que, sendo elaborada pelos próprios professores do MEB, a linguagem utilizada, os enredos construídos e as imagens dispostas dialogavam diretamente com a realidade de cada educando, diferentemente dos materiais que eram produzidos para os jovens e adultos até essa época, que eram “[...] *considerados inadequados* devido aos conteúdos esvaziados e infantilizados” (Silva; Cavalcante, 2022, p. 44, grifo nosso). As lições da cartilha mebeana impactaram a educação de jovens e adultos da época e suas práticas, pois revelavam a realidade vivida, porém não percebida pela população, apresentando um caráter conscientizador e politizador que, conforme explica Santos (2014, p. 56),

[e]ntre estes e outros desafios, o livro de leitura abandonou o método de educar através da memorização e repetição, assim adotando o processo de conscientização com uma didática que visava atingir a vida real da população subdesenvolvida, tendo em vista sua condição econômica, política, social e educacional, mostrando que através de medidas concretas é possível encontrar soluções positivas.

É nesse sentido que a cartilha *Viver é Lutar* propunha um formato de educação que atuasse dialogando, não somente com a categoria da alfabetização, mas também, com os alelos conscientizar e politizar. Essa união visava possibilitar ao indivíduo a oportunidade de ele se enxergar como cidadão, compreendendo que seu

papel na sociedade não estava ligado apenas ao voto, mas sim à reflexão sobre si mesmo e sobre sua realidade social, atravessada por explorações, injustiças e desrespeitos da dignidade humana. A vista disso, Oliveira (2021, p. 6) reitera que “o esforço de desvendar as teias da realidade é pesado demais para quem é dominado pela indústria cultural”. Através dessa compreensão, o autor defende que a educação, com viés de resistência, propõe o estímulo à leitura da realidade exploratória e à contraposição ao constituído, para transformá-lo.

Assim, as práticas educativas do MEB, em um cenário educacional com diversas dificuldades, proporcionaram um tempo e espaço de educação emancipatória, tonando-se um ato de resistência, no cenário estratégico do capitalismo, no início dos anos 1960. O processo de ensino e aprendizagem vivido se colocava em favor do povo, dos excluídos e sujeitos “esquecidos”, trazendo para o foco a dignidade humana.

Dessa forma, não se trata de repetir essa narrativa histórica, mas de analisarmos o legado educacional desse Movimento, para a História da Educação Brasileira. Ora, essa experiência contribui para repensarmos nossas práticas pedagógicas no presente, resistindo a imposições que desqualificam o ato educativo, o educador e o educando. Ela inspira os fazeres educativos com jovens e adultos, saberes a serem dialogados e a vivência dos ensinamentos freireanos.

Desse modo, no sentido de contribuir com a história desse Movimento, retomamos, para reflexão, cartas escritas por monitores do MEB, para seus supervisores. São missivas que já expressam a realidade educacional do Movimento, suas lutas, aprendizados e posições assumidas.

4 Monitores do MEB e suas cartas: quando rememorar é preciso

Iniciamos essa seção questionando o que significa escrever cartas e para que escrevê-las. Ora, compreendemos que o exercício de escrever cartas, no início dos anos 1960, talvez fosse o único meio de comunicação possível para que os ausentes se fizessem presentes na vida e trajetória de familiares e amigos, informando acontecimentos pessoais e públicos. Nesse sentido, a carta, escrita à mão ou manuscrita, era um importante documento, pois testemunhava situações rotineiras, cotidianas ou mesmo novos acontecimentos relativos a um tempo, lembrando que as

cartas eram guardadas como relíquias pelos recebedores; que, na maioria das vezes, não as sabiam ler e pediam ajuda a alguém alfabetizado.

Saber escrever uma carta era considerada uma marca de sabedoria e inteligência e muitos escreviam cartas a pedido de outros, para manter a comunicação. Assim, o MEB é marcado pelas características de sua época: entre as missivas e o rádio. Nesse momento, não era relevante que a pessoa usasse a língua corretamente, era relevante, que a escritura fosse compreendida. É o que podemos observar na epístola enviada pela monitora do MEB, de Grossos/RN, datada de 18 de abril de 1964, apresentada nesse estudo.

Pela carta, percebemos o perfil educacional da monitora. Uma pessoa iletrada, que apresenta uma escrita incorreta, o que sugere pouca formação e desconhecimento gramatical e linguístico, mas que consegue relatar os acontecimentos e ser compreendida. As cartas revelam sua preocupação e rigidez no seguimento de normas estabelecidas, o que se percebe na carta seguinte em estudo, em que a monitora não entrega os livros do MEB ao prefeito, ignorando sua solicitação, mas à supervisora do Movimento, pois dela os havia recebido.

É interessante considerar, que as instruções gerais do MEB são controversas, ao estabelecer que o perfil dos monitores devia ser de sujeitos inteligentes e habilitados, mas, ao mesmo tempo, de qualquer nível cultural, e com as exigências mínimas de saber ler, escrever e seguir as orientações dos superiores. Na citação abaixo, podemos observar essas marcas de identificação dos monitores, constatando-se que eram mais relevantes a habilidade e a inteligência do que a própria formação. Percebe-se, que o nível intelectual do monitor era minimamente exigido, importando que fosse “hábil e inteligente”, para conseguir passar as instruções recebidas. Atente-se, então, para o que ministrava as *Instruções Gerais* sobre esse mediador educacional:

2- Monitores – elementos vivos de ligação entre os receptores e os alunos. Constituem o pivô da recepção organizada. Receberão treinamento especializado e devem ser pessoas inteligentes e hábeis, de qualquer nível cultural, com o requisito mínimo de saberem ler e escrever, para executar as ordens recebidas do professor locutor. Os monitores fazem a matrícula dos alunos, anotam a frequência e apresentam relatórios mensais sobre o andamento de sua Escola. (MEB, 1961, p. 27-28).

Essa realidade sobre a formação do monitor demonstra um contexto educacional preocupante em localidades rurais e longe dos grandes centros urbanos, mostrando a ausência de indivíduos capacitados para atuar em um programa de educação de base de grande relevância e abrangência geográfica, na década de 1960. Porém, mesmo com essas dificuldades, o MEB conseguiu o propósito almejado, criando uma equipe responsável pela assistência ao Programa, instalando salas e rádio para transmissão das aulas.

Ainda sob essa premissa, conforme os estudos de Fávero (2006) acerca do MEB-PE e de Carvalho *et al.* (2009), do MEB-RN, quanto mais longínqua da capital, mais as condições das escolas radiofônicas eram precárias, pois “[...] estavam longe de atingir os preceitos mínimos essenciais para o funcionamento de uma escola: o local era iluminado por lamparina, poderia ser a sala da casa do monitor, um alpendre, um terreiro, uma latada” (Carvalho *et al.*, 2009, p. 52), dificuldades que aparecem nas cartas enviadas à equipe de supervisores. Esses documentos revelam o poder da memória de atualizar impressões e informações passadas, incluindo as escritas (Le Goff, 1990), que expressam as práticas educativas rotineiras do movimento e compartilham os desafios, as dificuldades e contribuições dessa experiência educacional popular, manifestando-se no tempo imediato.

Apoiados nos estudos de Malatian (2009, p. 195), consideramos as cartas como documentos que revelam a “[...] escrita de si, na primeira pessoa, na qual o indivíduo assume uma posição reflexiva em relação à sua história e ao mundo onde se movimenta”. Desse modo, as cartas analisadas revelaram um pouco da história de vida e do cotidiano não apenas das monitoras, mas também dos educandos e do próprio Movimento.

Para este estudo, analisamos duas cartas escritas por monitoras, uma do MEB/PE e a outra do MEB/RN. Ambas as missivas foram consultadas na Mostra Virtual do acervo digital do CEDIC/PUC/SP, na pasta intitulada *Correspondências de Alunos e Professores*, mais precisamente na *Série Correspondências entre as Escolas Radiofônicas*, constituída por 53 páginas, sendo que a maioria das cartas foram escritas em 1963. Nessas cartas, encontram-se vários registros dos monitores. Suas memórias mencionam desde as dificuldades financeiras para manutenção das aulas (para comprar as pilhas para o rádio e o gás para a lamparina), o desinteresse

e o cansaço físico do alunado, mas também, revelam a evolução e o desempenho de vários educandos e, até a preocupação de não poder ajudar mais, esclarecendo-se que alguns monitores também tinham dúvidas e não sabiam como explicar melhor (didaticamente) determinado conteúdo ou conceito.

Por estarem mais próximos dos educandos, os monitores compreendiam sua realidade, suas práticas trabalhistas e dificuldades em aprender a ler e a escrever, em compreender seu lugar no mundo e em exercer seus direitos e deveres. Com o conhecimento dos educandos pelo monitor, as formas de educar estavam mais próximas do trabalhador, embora fossem difíceis naquela realidade.

Assim, a carta da monitora Luzinete Cordeiro de Oliveira, de Grossos/RN, datada de 18 de abril de 1964, dezoito dias após o golpe militar, já denuncia o término dos Movimentos de Educação Popular. A ordem de recolhimento dos livros executada, mas o material não entregue à prefeitura demonstra o esvaziamento do movimento e por outro lado, a resistência da monitora, não obedecendo ao determinado pelo prefeito. Ora, os alunos iriam aprender a ler em qual documento, se o livro de leitura era seu orientador? Pelo rádio, só havia a escuta. Também, é interessante observar, na carta, a fala da monitora sobre o comunismo, o que expressa desconhecimento e uma compreensão engessada, ou seja, a compreensão da época sobre essa ideologia política. Observe-se: “[...] com essas notícias de comunismo” (Oliveira, 1964, p. 48), as escolas radiofônicas iriam ter complicação, por causa dos livros. Só por causa dos livros? O que havia nos livros de diferente? Sim, ela já entendia, embora lhe faltasse conhecimentos, que o livro conduzia o educando para além da sua realidade de ser oprimido, para a emancipação e libertação das condições de opressão. Observamos que a carta, como fonte histórica, desperta o leitor para a história e cenário de um tempo, as ideias propagadas e processadas pela população, em que o temor ao comunismo se concretizava nos discursos e relações sociais, o que impregnava as classes populares, desconhecedoras da realidade, de muita apreensão e receio. Nessa percepção, as cartas do MEB configuraram-se como importantes documentos para a interpretação e análise da sua história. Logo, é possível que a monitora temesse ser associada ao comunismo, à subversão e por isso recolheu os livros. Por outro lado, resistiu em devolvê-los à prefeitura e escreve a carta para sua supervisora,

denunciando o acontecimento e pedindo orientação. Tal postura já demonstra autonomia, emancipação e enfrentamento das condições de opressão.

Nessa interpretação, ao apresentar essas memórias, acredita-se que o sentido restaurador da memória está sendo desenvolvido, como um exercício para a cidadania, para potencialização de direitos. Assim, ao revisitar as memórias dos monitores, em suas cartas, devidamente orientados pelos supervisores, percebe-se que já possuíam ou estavam construindo uma consciência crítica da realidade, com o auxílio das lições presentes no livro de leitura. Ora, em um momento de início da ditadura, é perceptível que o medo, a insegurança e a opressão sistêmica impostos pelo regime ditatorial já se manifestassem, observando-se, também, o enfrentamento e a resistência dos monitores para manter as escolas radiofônicas em funcionamento.

Nessa perspectiva, as cartas trazem representações da insegurança que começava a marcar a vida e o trabalho dos monitores e, também, dos educandos. Pois, as cartas revelam ameaças contra o monitor, especialmente para entregar as cartilhas, e a recusa a entregá-las sem a autorização do MEB, configurando-se como um ato de resistência.

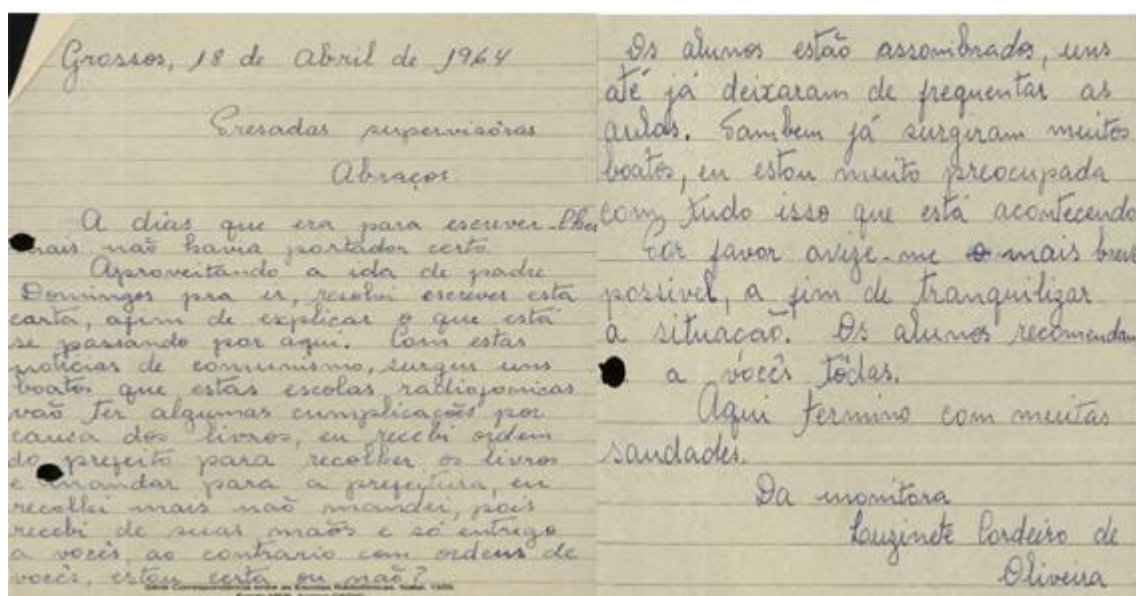
Sabe-se, que rememorar o passado não “[...] significa conhecê-lo como de fato foi. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo. [...] E, por fim, ela é perigosa, pois reacende uma batalha hermenêutica sobre a significação do passado” (Silva Filho, 2008, p. 160). Assim, na apropriação de reminiscências sobre o MEB, como suas lições e cartas, o fazer histórico se transmuta, apresentando outros olhares e interpretações, assumindo uma postura crítica, a partir de lacunas e resquícios esquecidos. Nesse “[...] esforço para conhecer melhor [...]” a história, entendemos, como Bloch, que ela é “[...] uma coisa em movimento”. (Bloch, 2001, p. 46).

Logo, a articulação com o tempo pretérito pode trazer à tona esse movimento histórico, a disputa por memórias e interpretações, um processo social que inclui muitas vozes e experiências. Assim, na missiva enviada, a voz da monitora se faz ouvir e sentir, receosa, denunciando as ações autoritárias da ditadura e os acontecimentos recentes, história que não tinha sido abordada anteriormente e que é considerada nesse estudo, como um “achado”. Na citação que segue, percebemos as razões do receio da remetente:

Entre esses perigos iminentes, lembramos do receio, que muitos brasileiros tinham, nos anos ditatoriais, 1964 – 1985, de serem associados à subversão, não por subverterem à ordem, mas pelas consequências que esta subversão traria para suas vidas. Muitos resistiram e, com isso, chegamos aos anos de redemocratização. No entanto, até a redemocratização, direitos foram negados e violados, pois estava inclusa, no processo autoritário, a desumanização, que se realizava sob a forma de violações físicas e/ou psicológicas, por meio de repressões, torturas, exílios, mortes e desaparecimentos (Santos; Carvalho, 2019, p. 88)

Observamos na carta, que tais receios já se processavam, com as “notícias de comunismo”, abordadas pela monitora. Percebemos, que essas notícias chegavam à população pelo rádio, pelos jornais escritos, cartas e por narrativas prontas e repetidas. Leiamos a missiva abaixo e consideremos seu conteúdo e a forma de escrever missivas na época:

Figura 2 – Carta monitora Luzinete Cordeiro de Oliveira



Fonte: Oliveira (1964).

Já a carta abaixo apresentada, foi transcrita, considerando que seu conteúdo estava quase ilegível ou de difícil visibilidade. Porém, são idênticas as temáticas. Trata-se da missiva da monitora Alice Pereira da Silva, do Sítio Penedo, em Salgueiro/PE, datada de 15 de maio de 1964. Considere-se o trecho⁵, abaixo:

[...] aqui em Salgueiro, tem um Capitão do exercito. Então ele recebeu um telegrama, de um general do exercito; pedindo para ele tomar das monitoras, os livros das escolas radiofônicas [...] ele mandou me chamar mostro-me o telegrama e um pouco de livros, dos da turma B. E pediu para eu levar os

⁵ No trecho, observamos na transcrição direta, desvios gramaticais de acentuação e ortografia, optando-se pela preservação do texto original que consta na fonte consultada.

meus, dizendo ele, que ninguém conseguise, que esta escola é do comunismo. Então eu respondi a ele, como é que esta escola é comunista, que quem liga com ela é os Padres; e as pessoas mais religiosas. Por causa desta novidade, ainda não estou lecionando [...] Comuniculo-lhe esperando resposta o mais breve [...] (Silva, 1964, p. 35-36).

A carta apresenta as mesmas características da anterior: uma escrita ainda preliminar, mas que consegue repassar os acontecimentos e informações necessárias. A epístola comunica preocupação semelhante: a presença do comunismo nos livros e na escola. Consequentemente, a ordem para serem recolhidos, não se encontrando a escola em funcionamento e a monitora lecionando. Mas ela problematiza, colocando em dúvida a questão de a escola ser comunista, se os padres eram responsáveis por ela. Em sua compreensão, os religiosos não podiam ser comunistas.

Ora, como desmistificar esse discurso? Alega-se que o golpe foi planejado e posto em prática para evitar que o comunismo se instaurasse no Brasil. Essa foi a razão passada para as populações que, em sua maioria analfabetas, acreditaram e apoiaram o golpe militar. Com isso, todos os Movimentos de Educação Popular foram extintos, porém, o MEB permaneceu, resistiu, porque renunciou ao discurso de conscientização e emancipação das massas populares, assumindo o propósito único de ensinar a ler e escrever. E as cartas dos monitores revelam os primeiros tempos de preocupação do MEB sob o novo regime. Observe-se o que afirma, abaixo, as autoras:

Alguns grupos que antes da ditadura civil-militar conseguiam desenvolver um trabalho voltado para a valorização da cultura popular e para a melhoria da qualidade de vida, principalmente por meio da educação e conscientização, foram perseguidos e extintos. A minoria que conseguiu permanecer ativa, a exemplo do Movimento de Educação de Base - MEB, precisou se reorganizar e passou a ter seus acervos e didática vigiados pelos militares (Santos; Carvalho, 2019, p. 89)

É nesse sentido que se coloca a relevância do lembrar e o perigo do apagamento de memórias, pois, se não fossem os poucos arquivos que restaram sobre o MEB, o desconhecimento dos fatos e uma única história prevaleceriam. Nessa acepção, percebemos a necessidade e pertinência de releitura do passado e reescrita da história. O historiador deve buscar os rastros e vestígios deixados, problematizá-los, interpretá-los, pois, de acordo com Febvre, a história é “[...] filha de seu tempo” (Bloch, 2001, p. 7)

5 Conclusões e implicações

Analisar as práticas educativas do MEB, compreendendo seu legado para refletir sobre novas possibilidades de educar, especialmente, para as zonas rurais e seus sentidos de conscientização e resistência, nos conduziu a (re)pensar a relação tridimensional entre passado, presente e futuro, suas ligações, relações, continuidades e rupturas. Esse movimento de educação popular, com todas suas especificidades, contribuiu para a educação/conscientização de indivíduos que, possivelmente, naquele contexto, não teriam acesso e oportunidade de construção do conhecimento. O Movimento viabilizou ao povo, através da conscientização e leitura do mundo, ressignificar suas realidades sociais e despertar para transformá-las, possuindo, como eixos indispensáveis, a cidadania, a dignidade humana e o direito ao voto. O MEB nos apresenta, assim, a história de um tempo, em que os direitos ainda eram desconhecidos para aquelas populações. Por conseguinte, a ênfase na resistência e na cidadania, vivenciada nas práticas educativas.

Nesse sentido, ao abordarmos o *passado*, compreendemos que a cartilha *Viver é Lutar*, na década de 1960, torna-se um instrumento educacional inovador, no intuito de propor um material didático produzido especialmente para jovens e adultos do campo. Desse modo, a cartilha auxiliava nas aulas radiofônicas, desvelava suas árduas realidades, fomentava discussões para fazê-los refletir sobre si, seu trabalho, suas condições sociais, trabalhistas, políticas, sobre os outros (coletividade) e o mundo como um todo. Assim, em cada palavra, figura, frase, composições e textos, a cartilha assumia posição a favor da emancipação e luta dos trabalhadores, homens e mulheres, por melhores condições de vida. Nessa perspectiva, as cartas das monitoras sugerem uma postura corajosa e desafiadora, de denúncia, de resistência e, também, o desconhecimento dos acontecimentos.

É bem verdade que, ao lembrarmos esse programa de educação de base, naturalmente meditamos sobre o presente. E talvez, essa seja uma das principais funções da História da Educação e primordial para o momento que vivenciamos, período pós-pandemia de covid-19, que teve como principal legado educacional a expansão e consolidação do EAD e a *estreia* de uma nova modalidade: o ensino híbrido, que tem como características a articulação do processo de ensino e aprendizagem em espaços físicos e on-line, somando-se a problemas históricos,

como a dicotomia de investimentos, entre a educação urbana, principalmente dos grandes centros financeiros, e a educação do campo, com impasses na formação docente e precarização na estrutura escolar.

Seguindo essas perspectivas e refletindo sobre as práticas educativa do MEB, entendemos que os homens, como seres racionais, emocionais e sensíveis, possuem expectativas e tentam a todo custo projetarem o amanhã, considerando vivências do passado e do presente. Nesse sentido, os conhecimentos educacionais mebeanos, reinterpretados, podem orientar experiências presentes e futuras, educando a população para a autonomia e para a resistência à opressão e ao desrespeito.

Por fim, as memórias dessas práticas nos permitem pensar no futuro, catrafilando com o esperar, a tolerância e o inédito viável de Paulo Freire, no reconhecimento de pessoas como sujeitos históricos e na construção e efetivação de um mundo mais justo. Acreditamos no avanço de uma educação nacional global, em que são valorizadas as características, capacidades e diversidades humanas, independentemente de aspectos socioeconômicos. Sonhamos com uma cidadania coletiva ativa e que respeite a dignidade humana. Assim, essa escritura procurou cumprir sua proposta, analisando aspectos ofuscados ou esquecidos da experiência educacional com jovens e adultos, desenvolvida no início dos anos 1960, apresentando um novo olhar para os fatos, mergulhando em sua interpretação. O diálogo que o historiador desenvolve com suas fontes transporta-o para além do dito, para a retomada e escrita da história em movimento.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Kelly Ludkiewicz; TONNETTI, Flávio Américo. Viver é lutar: perspectivas políticas na coleção didática para a alfabetização de adultos do movimento de educação de base. **Educação em revista [online]**, Minas Gerais, v. 37, n.1, p.1-20, e. 25250, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/25250/29036>. Acesso em: 7 out. 2025.
- BACELLAR, Carlos. Uso e mau uso dos arquivos. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi. (org.). **Fontes Históricas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 23-80.
- BITTAR, Marisa. Vinte anos da Sociedade Brasileira de História da Educação: com os olhos no futuro. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 19, n.1, p. 319-335, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/47242> . Acesso em: 18 fev. 2025.
- BLOCH, Marc. **Apologia da história, ou, O ofício do historiador**. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A educação como cultura. Memórias dos anos sessenta. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 23, n. 49, p. 377-407, set./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/JXKXLMzzHtJCsDBJ74ggndF/?format=pdf>. Acesso em: 18 nov. 2023.
- BRASIL. Decreto nº 50.370, de 21 março de 1961. Dispõe sobre um programa de educação de base, e adota medidas necessárias à sua execução através de Escolas Radiofônicas nas áreas subdesenvolvidas do Norte, do Nordeste e do Centro-Oeste do País a ser empreendida pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. **Diário Oficial da União** – Seção 1 – 22/3/1961, Página 2801 (Publicação Original). Brasília, DF, 23 de março de 1961. Legislação Informatizada. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-50370-21-marco-1961-390046-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 jun. 2026.
- BRASIL. Decreto nº 52.267, de 17 julho de 1963. Dispõe sobre um programa de educação de base e adota medidas necessárias à sua execução através de Escolas Radiofônicas nas áreas subdesenvolvidas do Norte, Nordeste, Centro-Oeste e em outras áreas em desenvolvimento do País a ser empreendida pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. **Diário Oficial da União** – Seção 1 – 22/07/1963, Página 6.326 (Publicação Original). Brasília, DF, 22 de julho de 1963. Legislação Informatizada. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-52267-17-julho-1963-392602-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 jun. 2026.
- BURKE, Peter. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. *In*: BURKE, Peter. (org.). **A escrita da história**. São Paulo: Editora UNESP, 1992. p. 7-37.

CARVALHO, Maria Araújo Duarte de *et al.* Escola em movimento. In: PAIVA, Marlúcia Menezes de *et al.* (org.). **Escolas Radiofônicas de Natal: uma história construída por muitos (1959-1966)**. Brasília: Líber Livro Editora, 2009, p. 49-122.

CARVALHO, Maria Elizete Guimarães. **Café Solidário**. João Pessoa: Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), 2023. [Transcrição de palestra]. Documento não publicado.

COSTA, Antonio Max Ferreira da; RODRIQUES, Joventina Firmina; NASCIMENTO, José Mateus do. As categorias “memória” e “memória da educação profissional” nas concepções de Jaques Le Goff, Maurice Halbwachs e Maria Ciavatta. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 29, n.1, p. 59-75, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/51643>. Acesso em: 12 set. 2025.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Lembrar escrever esquecer**. 2. ed., São Paulo: Editora 34, 2009.

GUEDES, Kilma Cristeane Ferreira. **Práticas educativas do Movimento de Educação de Base – MEB: a alfabetização/conscientização de jovens e adultos pelas ondas do rádio (1961-1964)**. 2021. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: Unicamp, 1990. (Coleção Repertórios).

MALATIAN, Teresa. Narrador, registro e arquivo. In: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina de. (org.). **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2009. p.195-222.

MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE. **Documentos Legais**: Apostila 1 Série A, [S. l.]: Fundo MEB, 1961. Acervo CEDIC. 35 p. Disponível em: http://www4.pucsp.br/cedic/meb/o-meb/arquivos-pdf/1_apostila-documentos-legais.pdf. Acesso em: 25 nov. 2024.

MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE. **Viver é lutar**: 2º livro de leitura para adultos. Rio de Janeiro: Fundo MEB, 1963. Acervo CEDIC. Disponível em: <http://www4.pucsp.br/cedic/meb/nas-salas-de-aula/arquivos-pdf/2-2-cartilha-viver-lutar.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2025.

MENESES, João Paulo Dias de. **O Movimento de Educação de Base no período 1961-1964: qual a perspectiva de direitos humanos?** 2017. 221f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/25244>. Acesso em: 26 nov. 2024.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, v. 10, p. 7-28, dez. 1993.

OLIVEIRA, Luzinete Cordeiro de [carta]. Grossos, RN, 18 abr. 1964. 1. carta. In: MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE. **Correspondência de alunos e professores**. Série: Correspondência entre Escolas Radiofônicas. Natal: Fundo MEB, [1959-1964]. Acervo CEDIC. Disponível em: <http://www4.pucsp.br/cedic/meb/nas-ondas-do-radio/arquivos-pdf/2-correspondencias-alunos-monitores-0.pdf>. Acesso em: 21 out. 2025.

OLIVEIRA, Renan Anderson de. Educação: resistência, emancipação e formação crítica. **Revista Opinião Filosófica**, Porto Alegre, v.12, n.1, p.1–28, 2021. Disponível em: <https://opiniaofilosofica.org/index.php/opiniaofilosofica/article/view/1035>. Acesso em: 20 nov. 2023.

PALUDO, Conceição. Educação Popular como resistência e emancipação humana. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 219-238, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/CK6NyrM6BhKXbMmhjrmB3jP/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 16 nov. 2025.

RODRIGUES, Maria Emilia de Castro; COSTA, Cláudia Borges; GOMES, Dinorá de Castro. Movimento de Educação de Base em Goiás no centro memória viva. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, Salvador, v. 3, n. 6, p. 9-31. 2015. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/riserver/api/core/bitstreams/7b3daf43-ae10-446d-a01d-1dd8241884b6/content>. Acesso em: 15 nov. 2025.

SANTOS, Lidiane Nayara Nascimento dos. **Viver é lutar: a proposta didático-pedagógica do Movimento de Educação de Base (1961-1966)**. 2014. 76 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

SANTOS, Lidiane Nayara Nascimento dos; CARVALHO, Maria Elizete Guimarães. Movimento de Educação de Base (MEB): memórias da educação popular no Estado da Paraíba durante o regime civil-militar. In: SENA, Fabiana; CARVALHO, Maria Elizete Guimarães. **Entre discursos e práticas em Memória, História e Educação**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2019, p. 87–104.

SAVIANI, Demerval. O legado educacional do regime militar. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008. Disponível em:

<https://www.cedes.unicamp.br/periodicos/cadernos-cesdes/76-v28-setdez-2008-os-vinte-e-um-anos-de-ditadura-militar-no-brasil-e>. Acesso em: 23 fev. 2025.

SCOTT, James Campbell. **Los dominados y el arte de la resistencia**. Tradução Jorge Aguilar Mora. México: Ediciones Era, 2000.

SILVA FILHO, José Carlos Moreira da. O anjo da história e a memória das vítimas: o caso da ditadura militar no Brasil. **Veritas**, Porto Alegre, v. 53, n. 2, p. 150-178, abr/jun. 2008. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/veritas/article/view/4466>. Acesso em 25 fev. 2025.

SILVA, Alice Pereira da. [Carta]. Sítio Penedo, Salgueiro, PE, 15 maio 1964. 1 carta. In: MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE. **Correspondência de alunos e professores**. Série: Correspondência entre Escolas Radiofônicas. Natal: Fundo MEB, [1959-1964]. Acervo CEDIC. Disponível em: <http://www4.pucsp.br/cedic/meb/nas-ondas-do-radio/arquivos-pdf/2-correspondencias-alunos-monitores-0.pdf>. Acesso em: 21 out. 2025.

SILVA, Francisco Tenório da; CAVALCANTE, Maria do Socorro de Aguiar Oliveira. O Discurso de Resistência na Cartilha Viver é lutar do Movimento de Educação de Base (MEB). **Revista MEB de Educação Popular**, Brasília, DF, v. 2, n. 2, p. 39-53, out. 2022. Disponível em: <https://meb.org.br/wp-content/uploads/2022/10/ARTIGO-Viver-e%CC%81-lutar-Francisco-Teno%CC%81rio-Maria-do-Socorro-Revista-MEB-2022-v.-2-n.-2.pdf>. Acesso em: 18 maio 2026.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. História, Memória e História da Educação. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (org.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil: Século XX**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, p. 416-430.

STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed., rev e ampl, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

MINI BIOGRAFIA

Kilma Cristeane Ferreira Guedes

Graduada em Letras – Português (UVA) e Pedagogia (UFPB). Mestra em Educação e Doutora em Letras (UFPB). Professora Efetiva de Língua Portuguesa da Secretaria de Estado da Educação da Paraíba. Membro dos Grupos de Estudos: História da Educação Brasileira; e Memória, História e Educação.

E-mail: kilmacristeane@uol.com.br

Emmily Daiane da Silva

Graduada em Pedagogia (UFPB) e Mestra em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas (UFPB). Professora da Rede Municipal de Ensino de Sapé-PB e da Graduação de Pedagogia, do Polo Universitário (IEP). Membro do Grupo de Estudos Memória, História e Educação.

E-mail: emmilymestradh22@gmail.com

Felipe Cavalcanti Ivo

Doutorando e Mestre em Educação (UFPB). Coordenador Pedagógico da Educação de Jovens e Adultos da Prefeitura Municipal de João Pessoa/PB, Bolsista CAPES. Professor da Faculdade Tecnológica Anthropos (Pedras de Fogo/PB). Membro dos Grupos de Estudos: História da Educação Brasileira; e Memória, História e Educação.

E-mail: felipejohnny@gmail.com

Maria Elizete Guimarães Carvalho

Graduada em Letras, Pedagogia (UFRN) e Direito (UnP/Natal/RN). Mestra e doutora em Educação (UFRN), com Pós-Doutorado em Política Educativa pela Universidade do Minho (UMINHO/PT). Professora da UFPB, atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPB), onde orienta mestrado e doutorado.

E-mail: mecarvalho23@yahoo.com.br