

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS
MESTRADO EM DIREITOS HUMANOS

João Paulo Dias de Meneses

**O MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE NO PERÍODO 1961-1964: qual a
perspectiva de direitos humanos?**

RECIFE

2017

JOÃO PAULO DIAS DE MENESES

O MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE NO PERÍODO 1961-1964: qual a perspectiva de direitos humanos?

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Direitos Humanos, na Área de Concentração Cidadania e Práticas Sociais, sob a orientação da Prof^a. Dra. Celma Fernanda Tavares de Almeida e Silva e coorientação do Prof. Dr. Solon Eduardo Annes Viola.

RECIFE

2017

Catálogo na fonte

Bibliotecário Jonas Lucas Vieira, CRB4-1204

M543m	Meneses, João Paulo Dias de O movimento de educação de base no período 1961-1964: qual a perspectiva de direitos humanos? / João Paulo Dias de Meneses. – Recife, 2017. 221 f.: il., fig. Orientadora: Celma Fernanda Tavares de Almeida e Silva. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação. Direitos Humanos, 2017. Inclui referências. 1. Movimento de educação de base. 2. Coletânea “Viver é lutar”. 3. Direitos Humanos. 4. Direito do trabalho. 5. Direito à educação. I. Silva, Celma Fernanda Tavares de Almeida e (Orientadora). II. Título. 341.48 CDD (22.ed.) UFPE (CAC 2017-113)
-------	--

JOÃO PAULO DIAS DE MENESES

**O MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE NO PERÍODO 1961-1964: qual a
perspectiva de direitos humanos?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Direitos Humanos da Universidade Federal de
Pernambuco como requisito para a obtenção do Grau de
Mestre em Direitos Humanos, em 23/01/2017.

DISSERTAÇÃO APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Celma Fernanda Tavares de Almeida e Silva

Orientadora - Presidente - PPGDH-UFPE

Prof.^a Dr.^a Aida Maria Monteiro Silva

1ª Examinadora Interna - PPGDH-UFPE

Prof.^a Dr.^a Zélia Granja Porto

2ª Examinadora Externa – PPGE-UFPE

RECIFE

2017

Aos meus pais, José Sales de Meneses e Josefa Maria Dias Meneses, pelo amor incondicional.

A Dom Paulo Evaristo Arns (*in memoriam*), o cardeal da esperança, que enfrentou os militares no período ditatorial, defendeu os direitos humanos e nos assegurou o direito à memória com o Projeto Brasil Nunca Mais.

A todos os educadores do Movimento de Educação de Base que lutaram, e lutam, resistindo e sonhando com uma sociedade mais justa e digna, em meio às adversidades.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Professora Celma Fernanda Tavares de Almeida e Silva, pela orientação, paciência, leitura, releituras, correções e, principalmente, pelo carinho. Sou muito grato e hei de ser grato pela generosidade que depositou no meu caminho. Sou muito grato pela disposição em me ajudar, pelas indicações de leituras, pelas conversas, como também pela delicadeza em organizar comigo um cronograma de metas e atividades. Quanto amor à humanidade, quanto coração.

Ao meu coorientador, Professor Solon Eduardo Annes Viola, pela orientação, paciência, leitura, releituras, correções e, principalmente, pela experiência. Sou muito grato pelas conversas enriquecedoras que tivemos, pela “memória” que nos faz lembrar dos que não poderiam ser esquecidos. Quanta simplicidade e profundidade.

Aos que fazem o Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos da Universidade Federal de Pernambuco, corpo docente e secretaria.

Dentre algumas características deste agradecimento aos professores, aponto algumas para que fiquem registrados na história:

Ao Professor Marcelo Pelizzoli, pela filosofia, pelas suas falas que elevam a alma. À Professora Ana Maria de Barros pela discussão da fraternidade como princípio dos direitos humanos. Ao Professor Marcelo Miranda pelas grandes análises sociológicas e contribuições metodológicas. Ao Professor Artur Stamford da Silva que abriu as portas da Faculdade de Direito para que fizéssemos um círculo restaurativo. À Professora Jaciara Gomes pelas leituras sociais acerca das produções musicais. À Professora Maria José de Matos Luna pela cultura da paz e capacidade de ajudar as pessoas. Ao Professor Sandro Sayão pela filosofia que nos faz refletir sobre o cotidiano. À Professora Virgínia Leal pelas contribuições científicas e metodológicas e, principalmente, pela poesia. Uma pessoa linda e de coração grande do tamanho dos nossos sonhos. E a todos os outros que não foram meus professores e professoras nas aulas do PPGDH, mas me dão exemplo ao permanecerem no PPGDH-UFPE: Professora Ana Cláudia Rocha, Professora Angela Maria Monteiro, Professora Allene Lage, Professor Breno Gustavo, Professora Cynthia Colette, Professor Gustavo Gomes, Professora Maria Betânia e Professor Venceslau Tavares.

Muito obrigado a todos e todas por comporem um programa de mestrado tão essência na resistência no tempo presente e futuro. Avante!

Ao Professor Bruno Galindo por aprofundar questões do direito com sensibilidade. Ao Professor Jayme Benvenuto pela discussão universalista e relativista dos direitos humanos e

pelo exemplo como defensor dos direitos humanos. À Professora Yumara Lúcia pela arte de fazer pesquisa e disponibilidade em somar.

Às Professoras Aida Monteiro, do PPGDH-UFPE, e Zélia Porto, do PPGD-UFPE pelas considerações enriquecedoras na Banca de Qualificação desta pesquisa. Grato pelas observações e sugestões que deram maior segurança no encaminhamento desta dissertação. Embora nos tenha faltado energia elétrica, não nos faltou, com certeza, o desejo de produzir uma pesquisa que contribua para as reflexões dos direitos humanos.

Agradeço aos meus companheiros no mestrado: Ana Cristina (o Abraço); Bruno Arrais (o Zen); Bruno Correia (o Carinhoso); Denise Maria (a Prestativa); Eduardo Scanoni (o Pacificador); Elis Regina (a Artista); Fabiana Moura (a Mãe); Fernanda Laís (a Lady); Gonzalo Martin (o Profundo); Heloísa Fernanda (a Amorosa); Jefferson França (o Filósofo); Maria Julieta (a Sexóloga); Mariana Torreão (a Representante); Rafael Morato (o Prático). Rimos, choramos e conversamos sobre coisas diversas. Sofremos juntos e nos apaixonamos por cada projeto e cada pesquisa. Falamos sobre o mundo e nos entristecemos, mas resistimos. Além de agradecer de coração, lembrarei sempre.

Agradeço ao Professor Manoel Moraes, membro da Comissão Estadual da Memória e Verdade Dom Helder Câmara, por ter me ajudado a discernir sobre o objeto da pesquisa e ter me falado do Movimento de Educação de Base com tanto apreço e admiração.

Agradeço à Lucinha de Moraes, ex-coordenadora do MEB na Equipe Estadual de Pernambuco e amiga de Dom Helder Câmara, pelas horas dispensadas para falar a mim sobre o MEB e por ter me disponibilizado a coletânea didática “Viver é Lutar”.

Agradeço ao MEB-Nacional na atualidade, na pessoa de Maristela Ferrari, área sociopedagógica, e Padre Gabriele Cipriani, secretaria executiva nacional, pela disposição em contribuir e por disponibilizarem materiais importantes e relevantes acerca do MEB no passado e na atualidade.

Agradeço à Professora Rita de Cássia, professora em minha graduação de direito, que contribuiu para a nossa formação como pensadores do direito a partir do amor à humanidade.

Agradeço aos meus pais Josefa Maria e José Sales, aos meus irmãos José Maurítônio (*in memoriam*), Francisco Jerônimo, Paula Patrícia e meu cunhado Robson Duram, e Paulo Petrônio e minha cunhada Nadjane Alves, e com esses meus sobrinhos Marcela Meneses, Robson Duram Filho, Pollyana Menezes, Antônio Neto, e todos os meus familiares.

Agradeço à Ana Paula, minha linda namorada, pelo amor, carinho, paciência e apoio; Marcos de Luna; Alexandre Junior e Edylaine Fernanda; Lindacy Maria; Wilson Vasconcelos; Cleber

Emanoel; Edson Silva; Bruno Roberto; Paulo Victor; Fernando Cardoso e todos os meus amigos e amigas que estiveram comigo nesta caminhada.

Com todos esses professores, colegas, familiares e amigos, nomeados aqui ou não, agradeço por deixarem a trajetória mais branda e feliz, estando comigo.

Agradeço à Vida na sua plenitude que pulsa por mais Vida.

Agradeço.

“Esta minha posição firme, de guarda e pregador do Evangelho, não me dá direito de permanecer omissos diante de injustiças sociais, assim como não admito o ódio entre os homens e as classes. Acho que, entre os maiores bens que devemos defender, estão a liberdade e a pessoa humana, e devemos fazê-lo não por palavras, mas sim buscando condições para que possam afirmar-se numa sociedade organizada e justa.”

Dom Távora

“A maneira de ajudar os outros é provar-lhes que eles são capazes de pensar.”

Dom Hélder Câmara

RESUMO

Em uma democracia, as propostas educacionais humanizadoras e comprometidas com a cidadania, constituem diretrizes que orientam as ações para a consolidação de uma cultura de direitos humanos. Criado em 1961 pela Igreja Católica, o Movimento de Educação de Base (MEB) desenvolveu um projeto de educação para promoção social e ação evangelizadora, junto às massas, por meio de escolas radiofônicas instaladas nos lugares mais diversos, com temáticas que discorriam desde a alfabetização à discussão de reformas de base. Fazer memória ao MEB é atuar no reconhecimento dos sujeitos coletivos que se empenharam na consolidação dos direitos humanos na sociedade brasileira. Por isso, esta dissertação objetiva analisar as contribuições do MEB, com base em sua proposta pedagógica na perspectiva da promoção dos direitos humanos, tendo como objeto a coletânea didática “Viver é Lutar”, publicada em 1964. Salientamos que esta pesquisa é de caráter qualitativo e tem como base epistemológica os estudos de Benevides (1991), Bobbio (1986, 2004), Comparato (1997), Fávero (1983, 2006), Freire (1967, 2000, 2015a, 2015b), Kadt (2007), Magendzo (2000), Mate (2011), Mondaini (2006), O’Donnell (1991), Silva; Tavares (2013), Tavares (2007), Viola (2007), Wanderley (1984), dentre outros teóricos das várias ciências. Para o exame dos livros da citada coletânea, utiliza-se os procedimentos metodológicos da Análise de Conteúdo, conforme explicitado por Bardin (1977), a fim de apreender a perspectiva dos direitos humanos defendida pelo movimento. Ressaltamos que a coletânea “Viver é Lutar” é o marco da proposta pedagógica do MEB no comprometimento da educação popular com vistas a uma ação educadora para a politização e conscientização, reconhecendo os estudantes-ouvintes como sujeitos de direitos. Os parâmetros para a análise dessa coletânea didática, publicada na efervescência ideológica e política dos anos de 1960, embasaram-se nos conceitos de Democracia, Direitos humanos e Educação em direitos humanos. Os resultados da análise revelam que: a) a proposta de educação do MEB se situava em uma perspectiva transformadora, que possibilitava a tomada de posicionamento do estudante-ouvinte; b) o fundamento dos direitos humanos para o MEB era a dignidade da pessoa humana a partir da filiação divina; c) o MEB atuava, com base em seu material didático, na defesa dos direitos humanos sociais, principalmente, em relação ao direito ao trabalho e ao direito à educação; d) o direito ao trabalho e o direito à educação estavam articulados sob uma dimensão transcendental, cultural e social; e) foi na dimensão social desses direitos onde o MEB empregou maior esforço pedagógico. Além disso, também identificamos que o MEB se contrapunha ao determinismo da época, empenhando-se na crítica das injustiças, a fim de favorecer a luta por melhores condições de vida e, principalmente, o desenvolvimento da cidadania.

Palavras-chave: Movimento de Educação de Base. Coletânea “Viver é Lutar”. Direitos Humanos. Direito ao Trabalho. Direito à Educação.

ABSTRACT

In a democracy, educational proposals that are humanizing and committed to citizenship are guidelines that guide actions for the consolidation of a culture of human rights. Created in 1961 by the Catholic Church, the Movimento de Educação de Base (MEB) developed an education project for social promotion and evangelising action among the masses, through radio schools installed in the most diverse places, with topics ranging from literacy to discussion of Reforms. To remember MEB is to act in the recognition of the collective subjects that have committed themselves to the consolidation of human rights in Brazilian society. Therefore, this dissertation aims to analyze the contributions of the MEB, based on its pedagogical proposal with a view to the promotion of human rights, having as object the didactic collection "Viver é Lutar", published in 1964. We emphasize that this research is qualitative And has as an epistemological basis the studies of Benevides (1991), Bobbio (1986, 2004), Comparato (1997), Fávero (1983, 2006), Freire (1967, 2000, 2015a, 2015b), Kadt (2007), Magendzo (2000), Mate (2011), Mondaini (2006), O'Donnell (1991), Silva; Tavares (2013), Tavares (2007), Viola (2007), Wanderley (1984), among other theorists of the various sciences. For the examination of the books of the aforementioned collection, the methodological procedures of Analysis of Contents are used, as explained by Bardin (1977), in order to apprehend the human rights perspective defended by the movement. We emphasize that the "Viver é Lutar" collection is the framework of the pedagogical proposal of the MEB in the commitment of popular education with a view to an educative action for politicization and awareness, recognizing student-listeners as subjects of rights. The parameters for the analysis of this didactic collection, published in the ideological and political effervescence of the 1960s, were based on the concepts of Democracy, Human Rights and Education in human rights. The results of the analysis reveal that: a) the proposal of education of the MEB was in a transformative perspective, that made possible the positioning of the student-listener; b) the foundation of human rights for the MEB was the dignity of the human person from the divine sonship; c) the MEB acted, based on its didactic material, in the defense of social human rights, mainly in relation to the right to work and the right to education; d) the right to work and the right to education were articulated under a transcendental, cultural and social dimension; e) it was in the social dimension of these rights that the MEB used a greater pedagogical effort. In addition, we also identified that the MEB was against the determinism of the time, striving to criticize injustices in order to favor the struggle for better living conditions and, above all, the development of citizenship.

Keywords: Movimento de Educação de Base. Collection "Viver é Lutar". Human Rights. Right to Work. Right to Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1:	Desenvolvimento da análise de conteúdo.....	129
Figura 2:	Capa do Livro Complementar Mensagem.....	134
Figura 3:	Capa do Livro Complementar Fundamentação	137
Figura 4:	Capa do Livro Complementar Justificação	139
Figura 5:	Contracapa do Livro “Saber para Viver”	143
Figura 6:	Capa do Livro “Viver é Lutar”	146
Figura 7:	Texto do Livro “Viver é Lutar” sobre Trabalho	156
Figura 8:	Texto do Livro “Viver é Lutar” sobre Trabalho	162
Figura 9:	Texto do Livro “Viver é Lutar” sobre Trabalho	164
Figura 10:	Texto do Livro “Viver é Lutar” sobre Trabalho	166
Figura 11:	Texto do Livro “Viver é Lutar” sobre Trabalho	169
Figura 12:	Texto do Livro “Viver é Lutar” sobre Trabalho	172
Figura 13:	Texto do Livro “Viver é Lutar” sobre Educação	176
Figura 14:	Texto do Livro “Viver é Lutar”	181
Figura 15:	Texto do Livro “Viver é Lutar”	182
Figura 16:	Texto do Livro “Viver é Lutar” sobre Educação	183
Figura 17:	Texto do Livro “Viver é Lutar” sobre Educação	184
Figura 18:	Texto do Livro “Viver é Lutar” sobre Educação	186
Figura 19:	Texto do Livro “Viver é Lutar” sobre Educação	187
Figura 20:	Texto do Livro “Viver é Lutar”	193
Figura 21:	Texto do Livro “Viver é Lutar”	196
Figura 22:	Texto do Livro “Viver é Lutar”	197

LISTA DE TABELAS

Tabela 1:	Quadro de pessoal do MEB nos anos 1963-1965.....	44
Tabela 2:	Temas abordados, organizados em categorias, no Livro Mensagem da Coletânea “Viver é Lutar”	136
Tabela 3:	Temas abordados, organizados em categorias, no livro Fundamentação da coletânea “Viver é Lutar”	138
Tabela 4:	Temas abordados, organizados em categorias, no livro Justificação da coletânea “Viver é Lutar”	142
Tabela 5:	Temas abordados, organizados em categorias, no livro “Saber para Viver”	145
Tabela 6:	Temas abordados, organizados em categorias, no livro “Viver é Lutar”	147
Tabela 7:	Temas abordados, organizados em categorias, na coletânea “Viver é Lutar”	149

LISTA DE QUADROS

Quadro 1:	Passos metodológicos para a análise da Coletânea “Viver é Lutar”.....	130
Quadro 2:	Documentos da Coletânea “Viver é Lutar”	131
Quadro 3:	Descrição temática dos textos do livro Mensagem (MEB, 1964a) para os livros de leitura “Saber para Viver” (SV) e “Viver é Lutar” (VL) ...	135
Quadro 4:	Descrição temática dos textos do livro Fundamentação (MEB, 1964b) para os livros de leitura “Saber para Viver” (SV) e “Viver é Lutar” (VL)	137
Quadro 5:	Descrição temática dos textos do livro Justificação (MEB, 1964c) para os livros de leitura “Saber para Viver” (SV) e “Viver é Lutar” (VL)	140
Quadro 6:	Descrição temática dos Textos do Livro “Saber para Viver”	143
Quadro 7:	Descrição temática dos textos do livro “Viver é Lutar”	146

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABCAR	Associação Brasileira de Crédito e Extensão Rural
AC	Ação Católica
ACB	Ação Católica Brasileira
AP	Ação Popular
CDN	Conselho Diretor Nacional
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEBs	Comunidades Eclesiais de Bases
CF/46	Constituição Federal de 1946
CIC	Catecismo da Igreja Católica
CIDH	Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais
CNAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CPC - UNE	Centro Popular de Cultura da União Nacional dos Estudantes
DCE	Diretório Central dos Estudantes
DNCr	Departamento Nacional da Criança
DNERu	Departamento Nacional de Endemias Rurais
DOI-CODI	Destacamento de Operações de Informação - Centro de Operações de Defesa Interna
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EDH	Educação em Direitos Humanos
ETA	Escritório Técnico de Agricultura
FAO	Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura
JAC	Juventude Agrária Católica
JEC	Juventude Estudantil Católica
JIC	Juventude Independente Católica
JOC	Juventude Operária Católica
JUC	Juventude Universitária Católica
LC	Ligas Camponesas
MCP	Movimento de Cultura Popular

MEB	Movimento de Educação de Base
MM	<i>Mater et Magistra</i>
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
OEA	Organização dos Estados Americanos
ONU	Organização das Nações Unidas
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PE	Pernambuco
PIT	<i>Pacem in Terras</i>
PNDH-3	Programa Nacional de Direitos Humanos – 3
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RENEC	Representação Nacional das Emissoras Católicas
SAR	Serviço de Assistência Rural
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SESC	Serviço Social do Comércio
SESP	Serviço Especial de Saúde Pública
SIRENA	Sistema Rádio-Educativo Nacional
SIRESE	Sistema Rádio-Educativo de Sergipe
SSR	Serviço Social Rural
SV	Saber para Viver
TFP	Tradição, Família e Propriedade
UEP	União dos Estudantes de Pernambuco
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UNE	União Nacional dos Estudantes
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
VL	Viver é Lutar

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE: MEMÓRIA E HISTÓRIA	25
2.1	ANTECEDENTES SOCIAIS E HISTÓRICOS	25
2.1.1	Ação Católica	26
2.1.2	Ligas Camponesas.....	29
2.1.3	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil: um sonho de Dom Helder Câmara	31
2.1.4	Situação política no Brasil: pré-golpe de 1964	33
2.2	MEB: uma história de muitos e muitas	35
2.3	MEB E SEUS FUNDAMENTOS: um movimento	45
2.4	APÓS O GOLPE DE 1964: a resistência do MEB	50
3	CONCEITOS E FUNDAMENTOS QUE ORIENTAM A ATUAÇÃO DO MEB .	56
3.1	IGREJA, EDUCAÇÃO E CULTURA POPULAR	56
3.1.1	Igreja Popular	57
3.1.2	Educação Popular.....	60
3.1.3	Cultura Popular	64
3.2	PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE	67
3.3	EDUCAÇÃO DE BASE.....	73
3.4	MUDANÇAS DE OBJETIVOS DO MEB: da alfabetização à conscientização.....	77
4	DIREITOS HUMANOS, DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	85
4.1	DIREITOS HUMANOS E DIGNIDADE	87
4.2	DIMENSÕES DOS DIREITOS HUMANOS: uma construção	92
4.2.1	Direitos Humanos Sociais	99
4.2.1.1	<i>Do Direito ao Trabalho</i>	102
4.2.1.2	<i>Do Direito à Educação</i>	105
4.3	DEMOCRACIA	107
4.3.1	Democracia e Direitos Humanos	115
4.4	EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	118
5	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	124
5.1	COLETÂNEA DIDÁTICA “VIVER É LUTAR”: do protagonismo à perseguição	124
5.2	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE.....	127
5.2.1	Procedimento para análise dos Textos Complementares para os Livros de Leitura.....	133

5.2.2 Procedimento para análise do livro de leitura “Saber para Viver” e “Viver é Lutar” da coletânea “Viver é Lutar”	142
5.3 TEMAS PROPOSTOS PELA COLETÂNEA “VIVER É LUTAR”	148
5.4 FOCOS DA ANÁLISE DE CONTEÚDO: a mensagem.....	150
6 PERSPECTIVA DOS DIREITOS HUMANOS SOCIAIS NA COLETÂNEA “VIVER É LUTAR”	153
6.1 DIREITOS HUMANOS SOCIAIS NA COLETÂNEA DIDÁTICA “VIVER É LUTAR”.....	154
6.1.1 Direito ao Trabalho na coletânea didática “Viver é Lutar”	155
6.1.2 Direito à Educação na coletânea didática “Viver é Lutar”	175
6.1.2.1 <i>Uma educação para a conscientização</i>	192
6.1.3 Perspectiva dos direitos humanos sociais na coletânea “Viver é Lutar”	198
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	202
REFERÊNCIAS	212

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa nasce das inquietações sobre o posicionamento dos movimentos sociais ligados à Igreja Católica, e suas dissidências, no contexto brasileiro resultante da ditadura brasileira, iniciada em 1964. Muitos movimentos sociais católicos se mostravam protegidos pela força que a Igreja Católica exercia, e ainda exerce, no Brasil. Por outro lado, muitos desses grupos foram perseguidos com a implementação da ditadura por nutrir reflexão e questionamento diante dos problemas provenientes do subdesenvolvimento que assolava a maioria da população brasileira, principalmente, as classes mais pobres.

Esses grupos religiosos tiveram atuação nas relações sociais e políticas do Brasil (KADT, 2007). Levando em consideração a importância dos movimentos sociais ligados à Igreja Católica, iniciamos uma pesquisa sobre os movimentos e grupos que atuaram nesse período e chegamos ao Movimento de Educação de Base (MEB), sendo este o objeto de nossa pesquisa. Primeiramente, propusemo-nos a refazer as memórias desse movimento em Pernambuco, no entanto, observamos a necessidade de desenvolvimento de estudos acerca da análise das propostas pedagógicas desse grupo.

Marcando esse ponto de vista, assentamo-nos no conceito de sujeito “que sofre, o oprimido, o que está em perigo, mas que luta, protesta, se indigna” (MATE, 2011, p. 22), porque o MEB parte do reconhecimento de sujeito de direitos e das suas lutas para a promoção individual e social. Por isso, ao reconstruir as memórias e, principalmente, analisar as propostas do MEB, valorizamos esse movimento social que tinha como foco de atuação a parte dos marginalizados da sociedade, invertendo-se a ordem de uma história, que passa a ser contada de baixo para cima¹, ou ainda, analisada a partir de materiais pedagógicos produzidos para quem está à margem.

Acreditamos que “de pouco serviria fazer uma história a partir dos vencidos, se esta for tão particular como a dos vencedores. O que importa é a construção da história que transcenda vencidos e vencedores” (MATE, 2011, p. 174). As 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.

¹ A história vista de baixo, segundo Sharpe (1992), preenche duas funções essenciais: a) servir como corretivo à história da elite; e b) dar a possibilidade de uma síntese mais rica da interpretação histórica a partir do cotidiano das pessoas.

Em 1961, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) funda o MEB com o intuito de executar um projeto de educação de base, para promoção social e ação evangelizadora junto às massas, sob a tomada de consciência de suas pobreza e a necessidade de superação dessas misérias. O MEB desenvolveu um programa de educação de base por intermédio de escolas radiofônicas instaladas nos lugares mais diversos, com temáticas que corriam desde a alfabetização à discussão de reformas de base.

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

O Brasil vivia uma efervescência de lutas políticas e ideológicas, no período pré e pós-Golpe de 1964, no entanto, é também importante frisarmos o quanto o MEB, ligado à Igreja Católica, nesse contexto adverso, buscou promover educação de base e resistência.

Dessa maneira, quanto ao lapso temporal, a pesquisa abrange o trabalho desenvolvido pelo MEB entre 1961 e 1964. Este período se justifica por marcar a fundação e instalação do MEB, como também o fechamento da maioria das unidades e das atividades do MEB por conta da repressão do Governo Militar de 1964. Mesmo sabendo que o movimento resistiu de forma quase clandestina a partir do período autoritário, seu trabalho ocorreu de forma distinta e sem o apoio do governo nacional (KADT, 2007; FÁVERO, 2006; WANDERLEY, 1984).

Por isso, considerando a redemocratização do país e a carência de avançar em direção a uma reflexão mais profunda sobre a proposta pedagógica adotada por um dos mais relevantes movimentos sociais no âmbito da Igreja Católica, este estudo se orienta pelas seguintes questões: 1) Qual a perspectiva da proposta pedagógica do MEB, entre os anos de 1961 a 1964, no desenvolvimento socioeconômico de seus participantes? A proposta pedagógica do MEB, em relação à educação de base, inclui processos de conscientização na direção dos direitos humanos?

A motivação para estudar um movimento como o MEB é a preocupação com o fortalecimento da democracia, mesmo porque há multiplicidades de compreensões sobre os temas democracia, educação, direitos humanos e, conseqüentemente, do empoderamento individual e coletivo desses direitos. Essas compreensões equivocadas fazem tanto movimentos democráticos quanto movimentos autoritários usarem o embasamento dos direitos humanos para legitimarem suas ações.

É certo que, até o momento, pouco foi feito no sentido de resgatar as memórias dos movimentos educacionais contemporâneos ao regime autoritário de 1964, como o MEB. O que ocorreu no passado, portanto, é para nos ensinar no presente e futuro sobre quais transformações ocorreram na educação popular nacional, como aspecto de uma educação preventiva em relação às violações de direitos humanos e conscientizadora do papel dos participantes como sujeitos ativos de cidadania. Diante desses dilemas está a educação e os aportes educacionais dos movimentos sociais que colaboraram e colaboram, mesmo em tempos autoritários, com a conscientização e formação dos participantes a partir de suas diretrizes pedagógicas comprometidas com os valores democráticos.

Sabemos que a educação nacional tem avanços e retrocessos no Brasil. Desde a educação bancária (FREIRE, 1967) à educação libertadora, contra-hegemônica e comprometida com a cidadania ativa (BENEVIDES, 1991), existem discussões acerca dos direitos humanos. Direitos humanos que, em alguns momentos, foram vistos de forma distorcida por governos autoritários, como alerta Viola (2007), e, em outros períodos, como alicerce para a educação de valores democráticos.

Assim, investigar as contribuições da proposta pedagógica do MEB como possíveis motivadores do desenvolvimento individual e coletivo dos participantes, é justificável e relevante porque a educação tem um papel fundante diante de uma sociedade democrática e comprometida com o respeito à pessoa humana e ao pluralismo sociopolítico.

Com base nessas questões, apontamos que nosso objetivo geral é investigar os aportes do MEB com base em sua proposta pedagógica na perspectiva da promoção dos direitos humanos. Para alcançarmos isso, apresentamos como objetivos específicos: a) identificar a trajetória do MEB no âmbito formativo e a relação com os direitos humanos; b) caracterizar tipos e naturezas de sentidos, à luz dos direitos humanos, nas propostas pedagógicas do MEB.

Preliminarmente, realizamos uma pesquisa acerca dos trabalhos realizados sobre o MEB e, mais especificamente, sobre suas propostas pedagógicas. Percebemos que as obras mais relevantes sobre esse movimento são de Luiz Eduardo W. Wanderley (1984); Emanuel de Kadt (2007); e Osmar Fávero (1983, 2006); além de outros textos desses mesmos autores ou de outros autores².

Nos repositórios das Universidades Federais encontramos alguns trabalhos sobre o MEB, a exemplo de:

² A adoção de um único gênero para a grafia de determinadas palavras no decorrer deste texto visa, unicamente, conferir a ele maior fluidez, contudo, compreende-se que estamos contemplando tanto o masculino quanto o feminino nesta escolha.

a) Movimento de Educação de Base – MEB: discurso e prática [1961-1967] (RÂPOSO, 1985). Esta dissertação faz uma análise do MEB, entre o período de 1961 a 1967, por meio da reconstrução histórica do movimento no Estado do Maranhão. A análise, a partir do discurso, objetivou perceber as concepções sobre a realidade, educação de base e cultura popular. Sabendo que o estudo está focado no movimento no Maranhão, percebe-se que a prática do MEB nesse estado apresentava concepções distintas do entendimento nacional.

b) Movimento de Educação de Base: ação e repercussão em Mato Grosso na década de 1960 (BORGES, 2008). Este trabalho de dissertação teve por finalidade analisar o funcionamento e características do MEB em Mato Grosso de 1960 a 1970, considerando as peculiaridades do movimento local em relação ao movimento nacional. Para a pesquisa, foram discutidos conceitos sobre educação popular, alfabetização e educação de base. Antes disso, o estudo apresenta as principais campanhas de alfabetização que anteciparam a instalação do MEB e a consolidação do rádio como instrumento pedagógico.

c) Movimentos sociais: ação sociopolítica na região de Picos a partir da ação socioeducativa do Movimento de Educação de Base – MEB, no período de 1985-1995 (ROCHA, 2011). Este estudo trata da ação socioeducativa dos movimentos sociais e, principalmente, do MEB, na região de Picos, no Piauí, com recorte temporal de 1985 a 1995. O objetivo desse trabalho foi a análise da relação entre a influência do MEB, como ação educativa, nos outros movimentos sociais locais.

d) A interiorização da Educação Popular em Pernambuco (1956 a 1964): Nazaré da Mata (Mata Norte), Palmares (Mata Sul) e Caruaru (Agreste) (SANTOS, 2014). A finalidade desta dissertação foi a de entender como se desenvolveu a educação popular com a ajuda do MCP e do MEB, no interior de Pernambuco, nos primeiros anos de 1960, apresentando as distinções dessas ações pedagógicas e de cultura popular nessas cidades. O estudo também analisou a ampliação do eleitorado brasileiro com a participação popular dos alfabetizados.

e) Lamparinas da conscientização: a conexão entre as escolas radiofônicas e a “cartilha subversiva” do Movimento de Educação de Base na década de 1960, no Rio Grande do Norte (COSTA, 2015). Texto monográfico que teve por objetivo estudar, a partir do material pedagógico, o MEB em Natal, no Rio Grande do Norte, na década de 1960, relacionando as tensões nacionais e locais acerca da conscientização para a formação política, social e educacional da população. Além disso, o trabalho analisou a cartilha subversiva “Viver é Lutar”, com base em três pilares: influenciar, educar e evangelizar.

De antemão, percebemos nas pesquisas apresentadas, que não há trabalhos de análises das propostas pedagógicas do MEB sob a perspectiva de reconhecer nessas diretrizes educacionais a promoção dos direitos humanos.

Propostas educacionais humanizadoras são ações precisas para contribuir com o processo de consolidação democrática, assim como o desenvolvimento de políticas de justiça de transição que o Brasil necessita. Nessa direção, há relevância social e contribuição para a educação, em seu sentido pleno, do tema da pesquisa, pois a educação deve ser instrumento de políticas de promoção de direitos humanos, de desenvolvimento de uma cultura de respeito e de combate às violações a esses direitos (TAVARES, 2007; VIOLA, 2007).

Quanto aos aspectos metodológicos, o presente estudo se assenta no campo da pesquisa qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; GHEDIN; FRANCO, 2008; GIL, 1994), porque possibilita desenvolver uma análise ampla e interpretativa das propostas pedagógicas do MEB, à luz dos Direitos humanos, já que desejamos analisar as contribuições educacionais comprometidas com os direitos humanos e a promoção social.

Compreendemos que a pesquisa qualitativa é fundamentalmente interpretativa, ou seja, o pesquisador faz uma interpretação dos dados. Isso inclui o desenvolvimento da descrição de uma pessoa ou de um cenário, análise de dados para identificar temas ou categorias e, finalmente, fazer uma interpretação ou tirar conclusões sobre seu significado, pessoal e teoricamente, mencionando as lições aprendidas e oferecendo mais perguntas a serem feitas (WOLCOTT, 1994). Isso, também, significa que o pesquisador filtra os dados através de uma lente pessoal situada em um momento sociopolítico e histórico específico. Por isso, não é possível evitar as interpretações pessoais, na análise de dados qualitativos (CRESWELL, 2007).

Ainda é imperioso ressaltar que esse tipo de pesquisa tem como finalidade interpretar e analisar o sentido de fenômenos sociais, pois é centrado na forma com que os movimentos sociais dão significados às suas propostas e experiências, como grupos de sujeitos integrados e contextualizados em sociedade, isto é, sujeitos coletivos. Assim, utilizamos a pesquisa qualitativa para observar propostas e fenômenos sociais a partir das diretrizes pedagógicas do MEB, sob aspectos subjetivos, dialogando com o que se entendia por direitos humanos na época referente a este estudo.

Nas ciências sociais, os pesquisadores ao empregarem métodos qualitativos estão mais preocupados com o processo social do que com a estrutura social; buscam visualizar o contexto e, se possível, ter uma integração empática com o processo e objeto de estudo que implique melhor compreensão do fenômeno (NEVES, 2014).

Enquanto procedimento, esta pesquisa se desenvolveu em três fases. No primeiro momento foi realizado um levantamento exploratório dos dados (DEMO, 1996) relacionados ao MEB. Para isso, foi feita uma pesquisa presencial no Arquivo Público do Estado de Pernambuco, assim como em outras unidades que pudessem dispor de dados desse movimento de educação, a exemplo do Centro de Documentação Dom Helder Câmara, como também do contato com a unidade nacional do MEB em Brasília. Posteriormente, foi realizado um levantamento complementar através da internet, em acervos digitais que igualmente possuíam documentos, relatos ou informações sobre o movimento.

Num segundo momento, utilizou-se a técnica de pesquisa bibliográfica e documental (GIL, 2010). Neste caso, as fontes de pesquisa foram a produção acadêmica acerca do movimento e os principais materiais pedagógicos produzidos pelo MEB referente ao período já citado: a Coletânea Didática “Viver é Lutar” (Cartilha de Leitura 1 e Cartilha de Leitura 2, Livro de Fundamentação, Livro de Justificação e Livro de Mensagem).

No terceiro momento, todo o material coletado foi analisado por meio da técnica da análise de conteúdo (BARDIN, 1977), por se considerar que esta apresenta um conjunto de procedimentos adequados para a exploração e exame de documentos históricos. Para isso, seguimos as três fases de análise propostas por Bardin (1977): pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados, inferência e interpretação. De acordo com a autora, “a pré-análise é a fase de organização propriamente dita e tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise” (BARDIN, 1977, p. 95). Ao mesmo tempo, enquanto a exploração do material corresponde à fase de operações de codificação ou enumeração em função de regras formuladas, a codificação permite que os dados brutos sejam transformados e agregados em unidades para se obter uma descrição das características do conteúdo, possibilitando o trabalho de inferência e interpretação (BARDIN, 1977, p. 101-103).

Os materiais foram analisados quanto às concepções de temas ligados aos direitos humanos, como a concepção de cidadania, de direitos individuais e coletivos e valores democráticos. A análise teve por parâmetro a proposta pedagógica do MEB, apresentada, principalmente, na Coletânea Didática “Viver é Lutar”, e sua perspectiva no campo dos direitos humanos com base em critérios objetivos e elementos norteadores da análise, tais como: conceitos, princípios, referenciais teóricos, procedimentos metodológicos, aspectos pedagógicos e didáticos.

Em síntese, o percurso metodológico englobou as fases de seleção dos documentos para análise; a definição de elementos norteadores para elaboração de uma matriz de análise; a leitura e classificação prévia das informações; o exame e sistematização do material, respeitando-se as regras de homogeneidade, exaustividade, objetividade e adequação que integram a análise de conteúdo.

A redação deste trabalho foi organizada em cinco seções. Na primeira seção, apresentamos a contextualização sócio-histórica do MEB, por isso, iniciamos nosso texto com uma abordagem do período anterior ao Golpe Militar de 1964, percorremos os aspectos históricos da Igreja Católica, das Ligas Camponesas, como a situação política do Brasil na época e, principalmente, a fundação e instalação das escolas radiofônicas do MEB no Brasil, atingindo o Nordeste preferencialmente.

Tratamos, na segunda seção, das principais concepções que permearam o trabalho do MEB, a de Igreja Popular, Educação popular, Educação de base, Cultura popular, como, também, as contribuições de Paulo Freire para a reflexão de uma educação inclusiva e protagonista. Igualmente trouxemos reflexões sobre as mudanças que ocorreram nas propostas pedagógicas do MEB, no lapso temporal estudado, com a aproximação do movimento de ideias de conscientização e politização que depois culminaram na Coletânea Didática “Viver é Lutar”.

Na terceira seção, comprometemo-nos em abordar as categorias: Direitos Humanos, Democracia e Educação em Direitos Humanos, obedecendo o objetivo do trabalho que é analisar as contribuições do MEB em relação aos direitos humanos a partir de suas diretrizes e materiais pedagógicos. Especialmente porque esses são conceitos fundamentais para a discussão dos dados analisados.

Em seguida, destacamos uma seção para explanar os procedimentos metodológicos aplicados à pesquisa. Nesta seção quatro, procedemos à constituição do *corpus* da nossa pesquisa e, com base na análise de conteúdo, explicamos as etapas de pré-análise (escolha dos documentos, técnicas, formulação de objetivos, elaboração de indicadores) e a exploração do material (unidades de análise e categorização), preparando o *corpus* para análise e interpretação sob o prisma dos direitos humanos.

Na última seção, apresentamos os resultados e interpretações da Coletânea Didática “Viver é Lutar”, conforme a análise de conteúdo, estudando os aportes das diretrizes e propostas pedagógicas do MEB acerca dos direitos humanos. Primeiramente, analisamos os três livros destinados aos professores-locutores e produtores dos programas educativos do MEB (Livro Mensagem, Livro Fundamentação e Livro Justificação), depois, avaliamos os

dois livros de leitura destinados à formação de jovens e adultos, primeiro Livro de Leitura “Saber para Viver” e o segundo Livro de Leitura “Viver é Lutar”.

2 MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE: MEMÓRIA E HISTÓRIA

Nesta seção, apresentamos a história e as memórias do Movimento de Educação de Base (MEB). Antes disso, é inevitável entendermos os grupos religiosos ou políticos que estão ligados a esse movimento de educação, desde a Ação Católica, grupo inspirador de muitos participantes do MEB, à ação política das Ligas Camponesas, que atuaram no mesmo ambiente do MEB, isto é, o campo.

Nesse percurso, não esqueceremos da criação da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, porque sem esta organização não haveria como sistematizar o convênio da Igreja junto ao Governo Federal. Para tanto, lembraremos de figuras como Dom José Vicente Távora e Dom Helder Câmara, pois ambos colaboraram para a instalação do MEB.

Na sequência, recontaremos de forma breve a história do MEB, fundamentados em documentação e bibliografia publicada. Achamos importante, também, incluir alguns depoimentos de ex-participantes do MEB publicados em uma coletânea, por ser uma possibilidade de fazer repercutir o discurso, sem interrupção (se podemos dizer), daqueles que vivenciaram as ações do movimento.

Abordaremos o MEB como um movimento de ação educativa com uma visão transformadora. A educação como meio de conscientização é a tônica do movimento, principalmente, a partir do I Encontro Nacional de Coordenadores, realizado em 1962, em que as ideias de Paulo Freire e outros pensadores contribuíram para que os coordenadores do MEB refletissem acerca de sua ação educativa.

Por fim, destacamos o MEB como grupo educacional que sofre com a instalação do Governo Militar de 1964, repercutindo em perseguição, censura e fechamento de muitas coordenações estaduais e locais. O maior exemplo da força autoritária sobre o MEB foi a proibição do uso da Coletânea Didática “Viver é Lutar”, em 1964.

2.1 ANTECEDENTES SOCIAIS E HISTÓRICOS

Antes e, principalmente, depois dos anos de 1945, com o processo de redemocratização do Brasil, com o fim da Era Vargas, há grande efervescência social, proporcionando aos diversos grupos da sociedade brasileira embates ideológicos e políticos. Momentos que antecederam a criação do MEB não devem ser esquecidos, porque esses fatos históricos estão ligados, direta ou indiretamente, a esse movimento.

São estes os acontecimentos: a criação da Ação Católica Brasileira, em 1935; as organizações das Ligas Camponesas, em 1945; a fundação da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), em 1952; a situação social e política brasileira, principalmente, a renúncia de Jânio Quadros e a posse de João Goulart, em 1961.

2.1.1 Ação Católica

O esforço de reescrever a história do MEB não será exitoso se esquecermos a Ação Católica (AC). A importância em compreender a formação da AC, em um estudo sobre o MEB, está relacionada a vários fatores, mas, especialmente, ao fato de que a maioria das pessoas que participaram como educadores e/ou monitores do MEB tinham tido ligação com a AC de alguma forma. Por esse argumento faremos considerações acerca dessa ação que envolveu toda a Igreja Católica, inclusive no Brasil.

O pontificado do Papa Pio XI, de 1922 a 1939, ocorre em um período bastante difícil para a sociedade mundial, marcado pelo pós-guerra. Neste cenário ideológico complexo há terreno fértil para discutir o empobrecimento da classe trabalhadora com o avanço do Capitalismo, além da preocupação da Igreja com a propagação das ideias socialistas e marxistas.

De acordo com análise de Souza (2006, p. 41-42), “a Igreja, porém, vê-se preocupada, nos séculos posteriores, a reordenar a sua prática pastoral através de uma ação social que a aproxime das classes mais oprimidas da sociedade da época”. Por isso, era tão urgente uma mudança no seu interior para conter o desgaste ainda maior em sua hegemonia, firmar a sua presença na sociedade, como também conter a perda de fiéis.

A AC surgiu oficialmente em 23 de dezembro de 1922, sob a ordem do Papa Pio XI, “de uma associação de católicos que, a partir do seu próprio ambiente, participam ativamente na missão apostólica da Igreja” (SOUZA, 2006, p. 48). Em 1938, foi criada uma direção central pelo Papa da AC, como ficou conhecido Pio XI.

Pio XI defendeu os operários das ideias capitalistas que os exploravam, mas não poupou críticas à ideologia comunista ou, como dizia, a doutrina dos “sem-Deus”, na Encíclica *Divini Redemptoris* e *Quadragesimo Anno*, em 1931 (SOUZA, 2006). O movimento da AC defendia os interesses dos cristãos católicos e o envolvimento dos leigos nos espaços públicos.

Com a mesma inspiração do movimento nascido em Roma, Itália, surge a Ação Católica Brasileira (ACB) que teve como principal colaborador o senhor Alceu Amoroso Lima, sob a

submissão do Cardeal Dom Sebastião Leme³, homem de carisma, habilidade política e líder nacional, que morreu em 1942 (RAMPON, 2013).

A ACB, fundada em 1935, teve, a princípio, como ponto forte de atuação, os estudos das doutrinas sociais da Igreja Católica, em oposição às infiltrações de ideologias marxistas. O método utilizado para o estudo da doutrina da Igreja era o “Ver-Julgar-Agir”. Segundo Rampon (2013, p. 82), “o método revelou-se eficaz à medida que ajudava os jovens a refletirem sobre a sua realidade, identificando os problemas, dando um juízo à base dos valores evangélicos e tomando decisões operativas para tornar o país mais cristão”.

Para atender aos diversos públicos, e chegar mais próximo da juventude, a ACB tende a se especializar nos diversos segmentos, em relação ao trabalho com jovens, operários, camponeses, estudantes, mulheres e outros segmentos da sociedade. Souza (2006) reafirma que os primeiros anos da ACB foram de formação catequética junto às suas lideranças. O Padre Helder Câmara⁴, assistente de Dom Jaime Câmara⁵, foi incumbido de acompanhar e organizar a Semana Nacional da ACB, em 1946 (RAMPON, 2013).

Padre Helder Câmara começou, em 1946, a articular visitas aos bispos e padres para implementação da ACB. Resultado disso foi o Congresso de 1947, em Belo Horizonte, contando com a presença de vinte nove bispos e diversos padres. Nesse evento, constitui-se o Secretariado Nacional da ACB. Dom Jaime Câmara se tornou Assistente Nacional do ACB, enquanto Padre Helder Câmara o vice-assistente (RAMPON, 2013).

Assim, no decorrer do tempo, as demandas da ACB aumentaram. As fases que esse movimento passou foram duas. O primeiro momento, chamado de Ação Católica Geral, foi de 1930 a 1950, em que a ACB concentrava suas atividades conjuntamente. Entretanto, com o intuito de estar próximo à população, promoveram subdivisões na ACB, e esse segundo momento ficou conhecido como Ação Católica Especializada, de 1950 a 1960, com a colaboração de Padre Helder Câmara e Padre José Távora⁶.

Na fase da especialização, a ACB se subdividiu em: JAC (Juventude Agrária Católica), JEC (Juventude Estudantil Católica), JOC (Juventude Operária Católica) e JUC (Juventude Universitária Católica). Depois, algumas outras seções foram criadas, como, por exemplo, o JIC (Juventude Independente Católica). Tais movimentos serão mais tarde pilares para a criação das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs).

Referindo-se às ações especializadas, Pires (2015, p. 32) acrescenta:

³ Cardeal do Rio de Janeiro entre 1882 a 1942.

⁴ Padre Helder Câmara se tornou o Bispo, Dom Helder Câmara, em 1952.

⁵ Arcebispo Jaime de Barros Câmara e depois Cardeal do Rio de Janeiro, substituto de Dom Sebastião Leme.

⁶ Padre Távora seria o fundador do Movimento de Educação de Base, em 1961.

A divisão nessas “frentes especializadas” comprova o interesse especial da ACB e, consequentemente, da hierarquia da Igreja, sobre a juventude brasileira. Esse foi um movimento estratégico da Igreja para cooptar a juventude e mantê-la sobre a sua égide de controle e doutrinação, especialmente a juventude universitária que em poucos anos formaria, parte da elite acadêmica – quiçá dirigente – do país. Ter a juventude universitária sob seu controle e a seu serviço contribuía, também para a manutenção das pautas caras a Igreja dentro das universidades, além de ser uma excelente forma de combater o comunismo e a laicização em curso, sobretudo nos meios acadêmicos.

As universidades católicas, a maioria ligadas aos Padres Jesuítas, tiveram grande responsabilidade na consolidação da JUC. Souza (2006) lembra que a PUC do Rio de Janeiro, orientada por Padre Henrique de Lima Vaz, era abrigo da JUC e reduto principal da esquerda estudantil católica. “A abordagem teórica do padre Lima Vaz contribui para consolidação de ideias marxistas entre os jucistas, especialmente no que toca à dimensão histórica e dialética de compreensão dos problemas sociais” (PIRES, 2015, p. 48).

No decorrer do tempo, parte da ACB se tornou muito envolvida com as causas políticas. Muitos participantes se aproximaram das ideias socialistas influenciados pela política-ideológica da União Soviética, a partir do fim da Segunda Guerra Mundial, em 1945, além disso, Cuba foi inspiração para muitos grupos no Brasil.

Os católicos mais à esquerda da ACB, reunidos em torno “da necessidade de um espaço de articulação e intervenção política que não estivesse atrelado diretamente à Igreja e aos desígnios da hierarquia eclesial” (PIRES, 2015, p. 58), formaram um outro grupo. Esse grupo se separou da estrutura da Igreja e fundou a Ação Popular (AP). Relembramos que, posteriormente, a AP foi alicerce ideológico para as reformas de base do Governo João Goulart⁷.

Contudo, a ACB permaneceu com o apoio de figuras importantes como Padre Helder Câmara, e continuou mesmo depois de ele se tornar Arcebispo. Em uma visita ao Vaticano, Padre Helder foi recebido pelo Monsenhor Montini que lhes apresentou a revista Juventude da ACB enviada pelo governo brasileiro com questionamentos de terem excesso de modernismo e com recomendações de censura. O Monsenhor Montini, referindo-se à revista, adverte Padre Helder do cuidado que precisava tomar, mas apoiou à causa da ACB (RAMPON, 2013, p. 88).

Para combater a influência do Marxismo e do Comunismo na Igreja Católica e na ACB, Plínio Corrêa de Oliveira fundou o movimento intitulado Tradição, Família e Propriedade

⁷ In 1961 Vice-president João Goulart assumed the presidency following the resignation of the incumbent presidente, Jânio Quadros (PEREIRA, 1997, p. 32).

(TFP), em 1960. Após alguns anos, o TFP seria um movimento, dentro da Igreja, que iria contribuir com o Golpe Autoritário de 1964, promovendo manifestações conhecidas como Marcha da Família com Deus pela Liberdade.

Nessa época, há um crescente interesse de intelectuais católicos pelas ideias anticapitalistas, ou até mesmo, por um novo tipo de Socialismo, influenciado por uma cultura católica francesa. Esse idealismo anticapitalista estava diretamente ligado aos movimentos da ACB, ao JUC sobretudo (LÖWY, 2000).

Voltando ao MEB, perceberemos que muitos participantes desse movimento são provenientes da ACB, principalmente, da JUC, como foi dito anteriormente. Jovens com um desejo de ajudar a promoção e desenvolvimento social das classes mais marginalizadas.

A exemplo disso, em depoimento registrado por Costa, Jaccoud e Costa (1986, p. 13-15), Maria José Sousa dos Santos⁸, do Maranhão, relembra que sua história com o MEB começou com a JUC. Movimento que a incentivou a desenvolver a dimensão social e política. Zezé, como era conhecida, dizia que o contato com Osmar Fávero foi decisivo para a sua entrada nesse movimento de educação, sendo indicada por Dom José de Medeiros Delgado, arcebispo de São Luís, Maranhão. Zezé confessa que só em janeiro de 1962, em treinamento com os monitores de Nazaré da Mata, Pernambuco, sentiu que o MEB era uma realidade rural.

A ACB unia, também, duas personalidades eclesiásticas para o MEB: Padre Helder Câmara e Padre José Távora. Dessa forma, sem dúvidas, é com a aproximação dos participantes do MEB com as ideias da esquerda, não necessariamente ligadas a partidos políticos, que esse movimento de educação da Igreja foi tão criticado pelo Governo Militar e pelos setores conservadores da Igreja Católica.

2.1.2 Ligas Camponesas

A inclusão das Ligas Camponesas (LC), no quadro de acontecimentos notáveis da época para o estudo do MEB, decorre das discussões sobre as reformas de base, principalmente aquelas referentes à reforma agrária e aos direitos sociais dos trabalhadores, presentes na zona rural quando começaram a funcionar as escolas radiofônicas do MEB.

Na gênese das LC estão a problematização e a dificuldade dos trabalhadores rurais de exigir seus direitos diante do Coronelismo acentuado, primordialmente, no Nordeste. Por isso,

⁸ Participante do MEB na Equipe Estadual do Maranhão.

havia por parte de setores político-partidários uma aliança de discussão operária-camponesa, da zona rural e urbana, contra os instrumentos de poder das oligarquias nordestinas, dos latifundiários e dos grandes empresários.

Junto às LC, o Partido Comunista Brasileiro (PCB) também desejava estar presente no campo, a fim de diminuir o clientelismo eleitoral e o poder dos currais eleitorais (AZEVEDO, 1982). O PCB, entretanto, é colocado na ilegalidade em 1947, tendo o registro cassado. Isso não neutralizou a grande influência do PCB no meio rural. “O PCB foi posto na ilegalidade, as Ligas ressentindo-se do fato, quase não sobreviveram à repressão. Das que sobreviveram, está a do Engenho da Galiléia, de Vitória de Santo Antão” (AUED, 1986, p. 22).

A estrutura orgânica das LC foi pensada no I Congresso Camponês de Pernambuco, em Recife, no ano de 1955. Este congresso conseguiu reunir três mil camponeses e trabalhadores rurais, e também apoiou a luta dos trabalhadores rurais do Engenho Galileia, na cidade de Vitória de Santo Antão, PE. O Engenho Galileia se tornou marco histórico, pois é considerado o primeiro caso de reforma agrária no Brasil, depois da Segunda Guerra Mundial.

Em 1957, o PCB reuniu camponeses e trabalhadores rurais de todas as partes da nação em São Paulo (PEREIRA, 1997). Esses movimentos ligados ao meio rural se aproximaram do pensamento de reformas desenvolvimentistas, chamando a atenção da Igreja Católica. Nesse sentido, há o que se chama de ideia do atraso no campo que, segundo Aued (1986, p. 26), “é construída tomando como referência a comparação entre o Brasil e países europeus, principalmente Alemanha, Inglaterra, em que o Capitalismo no Brasil não teria resolvido contradições que aqueles países já haviam equacionado, a começar pela questão agrária”.

Já nessa época, a Igreja Católica também percebia que precisava se preocupar com a questão rural. Entraves entre as classes dominantes e as classes de trabalhadores, rurais e urbanos, preocupavam o clero, mesmo porque era preciso manter uma certa harmonia social sem insurreições e revoltas e a instituição católica era importante para contê-las.

The Catholic Church also entered the competition to represent the interests of rural labor in the late 1950s. Like the PCB, the Church criticized as unrealistic and dangerous the Peasants Leagues' uncompromising demands for giving land to the tiller. Unlike the PCB, clerics and activists within the Church discouraged proletarian militancy and instead promoted unions as instruments for uplifting peasants and harmonizing landlords and workers interests. In practice, their organizing was often seen by rural oligarchs as equivalent to that of the PCB; in the Pernambuco press, landlords complained about foreign, “Communist” priests with “bombs under their cassocks.” The early 1960s thus saw the Communist Party, the Church, and

the federal government competing with one another to control the new rural trade unions⁹ (PEREIRA, 1997, p. 31-32).

Como é possível apreender, o campo de trabalho do MEB e das LC era o mesmo, isto é, a zona rural. Além disso, as discussões sobre reforma agrária estiveram presentes nos dois grupos, pois era inevitável adentrar no campo e não tratar de questões problemáticas como eram os latifúndios que impediam o desenvolvimento da economia agrícola familiar.

Sendo assim, a Igreja Católica entra no campo e na luta dos camponeses e tenta de alguma forma neutralizar as divergências entre os senhores de terras e os trabalhadores rurais, sob o princípio defendido por setores conservadores da Igreja que é o da propriedade privada. É notável que há um interesse, carregado de medo, da Igreja, de que as ideias comunistas se espalhassem no campo, como estava acontecendo, por isso era preciso adentrar na zona rural para promover a paz desejada pelos grandes proprietários.

2.1.3 Conferência Nacional dos Bispos do Brasil: um sonho de Dom Helder Câmara

Não podemos avançar em uma pesquisa sobre o MEB, sem antes apontarmos o papel da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) na criação e funcionamento desse movimento de educação. É no convênio entre a CNBB e o Governo Federal que surge o MEB para atender à classe mais marginalizada da sociedade na época.

A história da Igreja Católica certamente nos demonstra que dentro dessa instituição religiosa havia grupos mais conservadores e outros mais progressistas, e ainda grupos que estavam do lado dos poderosos e aqueles que se colocavam ao lado dos mais pobres, dos trabalhadores. De modo geral, a Igreja, para manter seus privilégios políticos, colocava-se ao lado da elite brasileira em uma atitude de conveniência (KADT, 2007).

O paternalismo e autoritarismo da elite social brasileira, asseverada pela bênção da Igreja Católica, durante os anos de 1930 a 1940, começaram a ser mais questionados, quando “os movimentos políticos no Brasil passaram a ter uma presença mais estável, organizada e

⁹ A Igreja Católica também entrou na competição para representar os interesses do trabalho rural no final de 1950. Como o PCB, a Igreja criticava como irrealistas e perigosas as demandas intransigentes das Ligas Camponesas para dar terra a quem trabalha. Ao contrário do PCB, clérigos e ativistas dentro da Igreja desencorajavam a militância proletária e, em vez disso, promoveu sindicatos como instrumentos para neutralizar os camponeses e harmonizar os interesses dos proprietários e trabalhadores. Na prática, a sua organização era frequentemente vista pelos oligarcas rurais como equivalente ao sistema operativo do PCB; na imprensa de Pernambuco, os proprietários queixaram-se dos padres estrangeiros "comunistas" com "bombas sob as suas batinas." O início dos anos de 1960, portanto, viu o Partido Comunista, a Igreja, e o governo federal competindo um com o outro para controlar os novos sindicatos rurais [Tradução nossa].

independente, engendrando nova força nas reivindicações pelos direitos de cidadania” (SCHALLENMUELLER, 2011, p. 63).

Apesar dessa orientação predominante da Igreja, Löwy (2000, p. 47) assinala que “também existia uma sensibilidade católica diferente, cuja motivação principal era a simpatia com a situação dos pobres e que era – pelo menos até certo ponto – atraída pelas utopias socialistas e comunistas”. Na verdade, a Igreja passava por lutas ideológicas no seu interior.

Visão compartilhada por Wanderley (1964) ao afirmar que a Igreja Católica também foi influenciada pelos efeitos das modificações sociais, a nível mundial. Por isso, nessas lutas ideológicas dentro da Igreja, havia uma teologia tradicional dicotômica entre o temporal e o espiritual e uma outra teologia que estava comprometida com a transformação da sociedade.

A Igreja, na época, manteve sua relação com o Estado, garantindo privilégios que outros grupos não dispunham. No entanto, com a crise do catolicismo, há um crescente desenvolvimento de correntes políticas mais independentes para responder aos apelos sociais, até mesmo com um crescente ideário progressista. Dessa maneira, a partir de 1950, o agora Monsenhor Helder Câmara traçou um projeto de criação de um órgão que concentrasse ou discutisse os interesses da Igreja no Brasil (SCHALLENMUELLER, 2011).

Não foi fácil reunir os bispos em torno de um organismo nacional, por isso Monsenhor Câmara precisou do apoio do Núncio Apostólico Dom Carlo Chiarlo. Seu principal apoio foi, no entanto, o do Monsenhor Giovanni Montini¹⁰, que foi conquistado pelos argumentos de fundação de uma instituição religiosa nacional. O Monsenhor Câmara se tornou bispo no dia 20 de abril de 1952, contando com a presença de autoridades civis, familiares, amigos da Igreja e também de muitos militantes da ACB (SCHALLENMUELLER, 2011).

Depois disso, a CNBB foi instalada em 14 de outubro de 1952, na Capital do Rio de Janeiro, tendo o Cardeal Carlos Carmelo de Vasconcelos Motta como presidente e Dom Helder Câmara como secretário da instituição. Em Belém, em 1953, aconteceu a primeira reunião do novo organismo “e os temas principais seriam a posição da Igreja diante da Reforma Agrária, a migração e a ação dos leigos na sociedade, ou seja, na agenda dos Bispos aparece claramente a preocupação com os problemas sociais do país” (RAMPON, 2013, p. 92).

Conforme Schallenmueller (2011, p. 64) “a fundação da CNBB dotou o engajamento do episcopado e seus textos de um peso político bem maior”, e para intensificar isso, Dom Helder Câmara levou para trabalhar no Secretariado da CNBB as mesmas pessoas que

¹⁰ Tornou-se depois o Papa Paulo VI.

contribuíram na formação do Secretariado da ACB. Dom Helder e a CNBB também gozavam de bom relacionamento com o então Presidente da República, Getúlio Vargas, que prometeu harmonia institucional entre os poderes temporal e espiritual (RAMPON, 2013).

Em 1956, os bispos do Nordeste, maioria da Comissão Central da CNBB, preocupados com a situação da região, reuniram-se com o secretário geral da CNBB, Dom Helder Câmara, na Paraíba, com o propósito de traçar estratégias de enfrentamento à situação de miséria e às condições subumanas. Estas propostas pretendiam assegurar apoio aos estudos, desenvolver estratégias de permanências do povo nordestino em sua terra e incentivar que recursos nacionais e internacionais fossem aplicados corretamente no Nordeste (NASCIMENTO, 2008).

Questões tão caras para a sociedade como a reforma agrária e a educação de base estiveram presentes nas políticas defendidas pelos bispos da CNBB desde aquela época. A educação, mais facilmente aceita e compreendida, era bandeira de muitos padres e bispos, por outro lado, a discussão da reforma agrária era algo desconfortável a ser tratada, pois afetava as famílias de grandes latifúndios no Brasil. Mesmo assim, Dom Távora defende que não existia nenhuma contradição da Igreja se manifestar a favor da reforma agrária (NASCIMENTO, 2008, p. 132).

Até antes do Golpe Militar de 1964, a CNBB, no comando de Dom Helder Câmara, promoveu a aproximação entre a Igreja e o Governo Federal, de Getúlio Vargas a João Goulart. Era interessante este casamento entre a Igreja e o Governo Federal, porque a Igreja promovia o suporte social preciso para a manutenção do governo, porém, dentro da Igreja existiam divergências de pensamentos. Dessa maneira, era importante a intervenção da hierarquia da Igreja para encontrar um equilíbrio entre agradar a elite brasileira e a população mais pobre.

2.1.4 Situação política no Brasil: pré-golpe de 1964

O MEB surge em um período de acirramento de crise político-econômica no mundo e no Brasil, pois de um lado estavam os Estados Unidos, seguindo um sistema capitalista, e do outro a União Soviética, promovendo um modelo socialista. No sistema capitalista¹¹ se

¹¹ Podemos elencar algumas características que distinguem o Capitalismo dos outros modos históricos de produção. Eles são: a) propriedade privada dos meios de produção, para cuja ativação é necessária a presença do trabalho assalariado formalmente livre; b) sistema de mercado, baseado na iniciativa e na empresa privada, não necessariamente pessoal; c) processos de racionalização dos meios e métodos diretos e indiretos para a

valoriza a democracia formal e a propriedade privada, enquanto o Socialismo¹² se sustenta na economia da igualdade e na propriedade social.

As sociedades são complexas e a Igreja não reunia apenas uma posição política. A história no Brasil é de luta e de contradições. Conhecemos a história por parte dos dominadores e vencedores, a estes os louros e as glórias dos acontecimentos, sendo pago pelo insucesso dos marginalizados. Enquanto isso, a contradição começa quando grupos socioideológicos de setores dominantes, no caso da Igreja Católica, tornam-se apoiadores das classes mais subdesenvolvidas, a massa.

O período anterior ao MEB é composto de momentos em que o governo propõe uma política de Reformas de Base e a oposição¹³ reage para garantir seus privilégios e direitos. Nessas contradições, encontra-se a Igreja Católica e, conseqüentemente, o MEB. Na sociedade, um grupo hegemônico, bloco ideológico da elite, reage às tentativas de organizações dos grupos subalternos, porém, dentro dessas instituições dominantes, havia intelectuais da burguesia urbana que tentavam se aliar aos grupos marginalizados (WANDERLEY, 1984).

Algumas mudanças ocorreram na instituição católica nesse período: a Igreja apresentou um projeto político de estar na massa, como exemplo, o ACB e o MEB; a participação política para seguir os ensinamentos do Concílio Vaticano II; reflexões críticas ao sistema capitalista, mas, principalmente, ao sistema socialista e, contrapondo-se às ideias progressistas de dentro dessa instituição religiosa, o surgimento do movimento ultraconservador TFP.

Assim, historicamente, temos no Brasil, em plena efervescência, que culminará no Golpe Militar de 1964¹⁴, duas visões bem opostas sobre as transformações e as demandas sociais. Primeiramente, amplos setores e movimentos sociais se organizam para intensificar as reformas sociais. Além de proporcionar grande sindicalização dos trabalhadores. Todos estes

valorização do capital e a exploração das oportunidades de mercado para efeito de lucro (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINI, 1998, p. 141).

¹² A base comum das múltiplas variantes do Socialismo pode ser identificada na transformação substancial do ordenamento jurídico e econômico fundado na propriedade privada dos meios de produção e troca, numa organização social na qual: a) o direito de propriedade seja fortemente limitado; b) os principais recursos econômicos estejam sob o controle das classes trabalhadoras; c) a sua gestão tenha por objetivo promover a igualdade social (e não somente jurídica ou política), através da intervenção dos poderes públicos (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINI, 1998, p. 1196-1197).

¹³ O Governo de Goulart foi marcado por uma política de lutas sociais. Setores sociais propuseram reformas econômicas e sociais, dentre elas, a educação, a saúde, além da proposta das reformas agrárias. A oposição ao Governo de Goulart, contrária a essas reformas, era constituída por políticos ligados ao empresariado, principalmente, do Sul e Sudeste, às elites econômicas e midiáticas e aos setores tradicionais como os militares e a Igreja Católica, em sua ala conservadora.

¹⁴ Mais apropriado seria afirmar que 1964 significou um golpe contra a incipiente democracia brasileira; um movimento contra as reformas sociais e políticas; uma ação repressiva contra a politização das organizações dos trabalhadores (no campo e nas cidades); um golpe contra o amplo e rico debate ideológico e cultural que estava em curso no país (TOLEDO, 2004, p. 68).

normalmente chamados comunistas. Do outro lado, setores conservadores, liderados por parte da Igreja, da imprensa com capital estrangeiro, reagem a fim de conter as reformas de base.

É certo, portanto, que o golpe à democracia ronda as instituições brasileiras. “Seu fantasma rondou, em particular, os governos democráticos no pós-46, com maior intensidade, a partir dos anos 60” (TOLEDO, 2004, p. 68), por isso, era preciso denominar os inimigos a serem atingidos e aniquilados, em nome da ordem e soberania nacional. Por sua vez, estes a serem eliminados eram os operários, camponeses, estudantes e as classes organizadas que queriam aprofundar os reconhecimentos dos direitos individuais e sociais.

O governo de João Goulart nasceu, conviveu e morreu sob a sombra de um golpe de Estado. Os grupos de conservadores, liberais, nacionalistas, comunistas e socialistas se confrontavam com publicações políticas. Uma verdadeira guerra ideológica havia no período pré-golpe. “Mas o golpe também visou estancar a democracia que se expressava pela demanda da ampliação da cidadania dos trabalhadores urbanos e rurais” (TOLEDO, 2004, p. 71).

As reformas de base e, principalmente, a reforma agrária, levaram alerta sob os latifundiários e setores conservadores. O processo de sindicalização, entre os anos de 1961 a 1964, acendeu um sinal vermelho, indicando que essa articulação trabalhista deveria a todo custo ser parada. Por isso, grupos se dividiam na defesa de suas ideias.

A conscientização do desenvolvimento de sindicatos fazia, também, parte do ideário do MEB, justificativa que bastava para a perseguição dos setores conservadores e dos militares a esse movimento. Para exemplificar a ligação do MEB com as ideias de sindicalização, lembramos de Marliete de Lira Pessoa¹⁵, em depoimento escrito relatado por Costa, Jaccoud e Costa (1986, p. 28), ao referendar que os primeiros encontros com os monitores para a instalação do movimento em Nazaré da Mata, Pernambuco, foram marcados por uma inusitada reflexão sobre o sindicalismo.

2.2 MEB: uma história de muitos e muitas

Propomos, neste tópico, uma breve reconstrução da história do MEB, inclusive com o auxílio, também, de memórias e recordações dos participantes deste movimento, porque a história oral é fonte de reconhecimento e instrumento de pesquisa. Não desejamos ter como preocupação primeira o aspecto cronológico. Não comprometeremos a lógica da história,

¹⁵ Participante do MEB na Equipe Local de Nazaré da Mata, Pernambuco.

porque a coerência ao recontar os fatos é uma exigência natural, mas ressaltaremos, se é possível, a carga psicológica relatada nos depoimentos dos participantes.

Desde os anos de 1950, Juscelino Kubitschek, em parceria com a Igreja Católica, propôs uma série de ações para solucionar problemas sociais, inclusive na área educacional, das populações mais marginalizadas e pobres no Brasil. Por isso, várias campanhas foram criadas no âmbito educacional, cultural e de assistência social.

Algumas dessas campanhas em cooperação com a Igreja, outras campanhas com outros setores da sociedade civil, como por exemplo: o Centro Popular de Cultura da União Nacional dos Estudantes (CPC – UNE), o Movimento de Cultura Popular¹⁶ (MCP), a Campanha De Pé no Chão Também Se Aprende a Ler, e as escolas radiofônicas¹⁷, dentre elas, o mais importante movimento foi o MEB (FILHO, 2010). Desses movimentos, o MEB foi o único que teve êxito na zona rural, dando suporte a temas como direitos humanos, reforma agrária e sindicalização.

A Unesco, Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, entendia que a educação de base era o mínimo fundamental de conhecimentos teóricos e práticos indispensáveis às populações subdesenvolvidas, com a finalidade de que essas populações pudessem progredir para o desenvolvimento. Por tudo isso, a educação de base fazia parte dos objetivos da Unesco, “e havia sido introduzida no Brasil a partir de 1947 pela CNA¹⁸ e pela CNER¹⁹, criada pelo Ministério de Educação e Saúde em 1952, ambas com atuação significativa até meados dos anos 1950” (FÁVERO, 2006, p. 03).

Conforme esclarece Fávero (2006, p. 3),

A criação do MEB, por iniciativa da CNBB, foi precedida de três experiências bastante próximas, a saber: do SIRENA²⁰ do MEC; das escolas radiofônicas do SAR, da Diocese de Natal; do SIRESE²¹, instalado pela arquidiocese de Aracaju, em convênio com o SIRENA e outros órgãos federais, principalmente o DNERu²².

¹⁶ O Movimento de Cultura Popular (MCP) foi um movimento criado em 1960, quando Miguel Arraes era prefeito do Recife, capital de Pernambuco, mas depois se espalhou pelo interior desse estado. Entendia-se que o movimento popular gerou o movimento de cultura popular que exprime a necessidade de uma produção cultural, a um só momento, voltada para as massas populares e com o objetivo de elevar o nível de consciência social das forças que integram essas massas, ou podem vir a integrar (FÁVERO, 1983; KADT, 2007).

¹⁷ Existiam escolas radiofônicas que não eram ligadas ao MEB Nacional e nunca fizeram parte dele e tampouco serão ligadas à Igreja Católica. Por exemplo, no Brasil, foi fundada, em 1947, a Universidade do Ar de São Paulo, fundada pelo SESC e SENAC, para formação dos comerciários.

¹⁸ Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos.

¹⁹ Campanha Nacional de Educação Rural.

²⁰ Sistema Rádio-Educativo Nacional.

²¹ Sistema Rádio-Educativo de Sergipe

²² Departamento Nacional de Endemias Rurais.

Os primórdios da criação do MEB contaram com Dom Eugenio Sales²³ que visitou Sutatenza, na Colômbia, em 1957, e tornou-se conhecedor das experiências de programa de alfabetização pela rádio. A Rádio Sutatenza foi criada, em 1947, pelo Monsenhor José Joaquin Salcedo. Voltando à cidade de Natal, em 1958, Dom Eugênio Sales criou o programa de “escolas radiofônicas” para estudantes adultos da zona rural, sob sua supervisão direta (KADT, 2007, p.149). Foi uma das primeiras experiências, em solo brasileiro, de escolas radiofônicas sob a orientação da instituição católica. O Serviço de Assistência Rural (SAR), como ficou conhecido, constitui-se em um tripé rádio-professor-monitor e as aulas iniciaram em 1958, com 69 escolas radiofônicas (BORGES, 2012; CARVALHO, 2009).

Houve uma mobilização de organismos da Igreja Católica da Holanda que doaram os primeiros aparelhos de rádios ao SAR. Os rádios eram grandes e funcionavam com uma enorme bateria, porque os moradores da zona rural não tinham acesso à energia elétrica. As aulas eram escutadas em lugares precários e à noite, à luz de lamparinas, porque os camponeses passavam o dia trabalhando. Esses momentos pedagógicos aconteciam nas casas dos monitores, no alpendre de alguma casa, no terreiro ou ainda em latada (barracão) (CARVALHO, 2009).

Dessa forma, a emissora de rádio se fazia presente onde havia dificuldade da presença do Estado, pois, mesmo com os empecilhos, esse era um meio de comunicação moderno, potencialmente educativo e não poderia ser desperdiçado o seu alcance. Na opinião de Carvalho (2009, p. 55), o objetivo era uma “rádio que ensinava, que aglutinava, que divertia, que informava e também alfabetizava, ajudando o camponês a desvendar os mistérios da escrita e a se descobrir participante de uma história”.

Assim, inspirado pelo SAR, Dom José Vicente Távora fundou o Sistema Rádio-Educativo de Sergipe (SIRESE), em 1959. Sergipe, desde a década de 1950, contava com uma população de aproximadamente 850 mil habitantes, sendo 70% analfabetos. Nesse contexto, de acordo com análise de Nascimento (2008, p. 146), “a implementação das escolas radiofônicas era uma reação – libertária – da Igreja à situação excludente em que se encontravam os camponeses e operários nordestinos”. O que ocorria em Sergipe acontecia em todo Nordeste, porque a taxa de analfabetismo, segundo o censo de 1950, era bem acima de 70%, situação que possivelmente mudou na década seguinte (KADT, 2007, p. 151).

²³ Foi ordenado bispo no dia 15 de agosto de 1954, de Natal, Rio Grande do Norte. Bispo considerado ultraconservador, o que explicaria a sua aversão aos caminhos que o MEB estava tomando por sua atuação política.

Em Carta ao então Presidente Jânio Quadros, em novembro de 1960, Dom Távora retrata a sua preocupação com a população analfabeta, não só pela importância da instrução, isto é, ler e escrever, mas porque a Educação de Base²⁴ possibilitaria a saída da ignorância e preveniria as pessoas até das doenças endêmicas (NASCIMENTO, 2008, p. 149).

No início, em 1960, Dom Távora promovia as bases da “escola que o povo queria” (COSTA; JACCOUD; COSTA, 1986) com a formação de um grupo de pessoas em Aracaju, cuja a atividade básica era ensinar a jovens e adultos camponeses. Jânio Quadros, em visita de campanha eleitoral em 1960, conheceu o programa e discutiu com Dom Távora a possibilidade de organizar esse tipo de educação a distância em escala nacional (KADT, 2007, p. 150).

As demandas sociais, históricas e econômicas exigiam um olhar para as camadas mais pobres e marginalizadas. Por isso, um grupo de padres e bispos mais progressistas da Igreja Católica começou a se engajar na educação popular. “A problemática da Educação Popular estava colocada, quer seja no campo da reflexão teórica e das lutas político-ideológicas, quer seja no campo das realizações e atuações práticas” (FILHO, 2010, p. 19).

Nos primeiros contatos, o grupo de Dom Távora não gostou muito da experiência pioneira das escolas radiofônicas de Natal, porque eram tidas como fechadas e rigorosas, dentro da lei, sob a orientação de Dom Eugênio Sales, como contou Maria José de Oliveira²⁵ em relato à Costa, Jaccoud e Costa (1986, p. 13). Porém, mesmo com as divergências, os participantes do SIRESE percebiam que os dois grupos tinham um objetivo em comum que era de transformar o meio de comunicação radiofônico em um instrumento pedagógico, entendendo que “escutar é o método pelo qual a maioria das pessoas aprende, é o meio pelo qual se transmite as tradições culturais, é o complemento recíproco de falar” (FILHO, 2010, p. 20).

Com as experiências exitosas do SAR²⁶ e do SIRESE, aconteceu em 1960 o I Seminário de Educação de Base em Aracaju. Este encontro fomentou a ideia de um movimento educacional que atendesse ao território brasileiro. Essa ideia de um movimento educacional culminou no que depois seria o MEB. As escolas radiofônicas do SAR²⁷ e do SIRESE foram incorporadas, depois da instalação do MEB, a esse movimento nacional (BORGES, 2012).

²⁴ Foi nesta Carta ao Presidente que apareceu a expressão “Movimento Nacional de Educação de Base” (NASCIMENTO, 2008, p. 149).

²⁵ Participante do MEB na Equipe Estadual de Sergipe.

²⁶ As escolas radiofônicas de Natal, integrantes das atividades socioeducativas do SAR, passaram a integrar o MEB como uma de suas unidades somente no início do segundo semestre de 1961 (CARVALHO, 2009, p. 63).

²⁷ O trabalho realizado pelo SAR teve maior repercussão entre 1952 e 1964. Foi oficialmente extinto em 1962, juntamente com as Missões Rurais. O Centro de Treinamento do Serviço de Assistência Rural realizou,

Os primeiros passos para a concretização do MEB foram pensados no I Seminário de Educação de Base, em Aracaju, em 1960, em que muitos educadores se reuniram para pensar um movimento de educação que atendesse à população mais pobre. É nesse encontro que há o que chamavam de “nucleação de militantes” para a organização do MEB (COSTA; JACCOUD; COSTA, 1986, p. 37). O uso da palavra movimento assevera a educação com militância ideológica. A existência jurídica do movimento, no entanto, só se deu com o Decreto do Presidente da República, no ano seguinte.

Logo, o surgimento do MEB se dá pelo panorama de demanda escolar para jovens e adultos contra as injustiças sociais, reconhecendo no sujeito trabalhador a dignidade que a estes eram negadas. “Para muitos bispos, por outro lado, o projeto prometia prestígio e influência pela obtenção de emissoras de rádio, e um bom número deles esperava usar os programas básicos de educação para o ensino religioso e a propagação da fé” (KADT, 2007, p. 152).

A educação era uma via de libertação, então. O MEB tinha a ideia inicial de alcançar todo território nacional a partir das emissoras católicas. No entanto, por decisão do Governo Federal, foram excluídas da instalação e atuação do movimento a região Sul, o Rio de Janeiro e o Espírito Santo, mesmo que a maioria das emissoras católicas estivessem localizadas no Sul do país.

Sintetizando, de acordo com Fávero (2006, p. 21) estas são as origens próximas do MEB:

- a) na CEAA e na CNER, desenvolvidas a partir de 1947 e principalmente no início dos anos de 1950, que assumiram a proposta de alfabetização e educação fundamental feita pela UNESCO;
- b) nas experiências de radiodifusão educativa realizadas pela Igreja católica na Colômbia, através da Acción Cultural Popular, e da SIRENA, organizado pelo Ministério da Educação, em 1957 – 1958;
- c) nos esforços governamentais desenvolvidos na área da saúde, principalmente, pelo SESP, através do DNERu e do DNCr;
- d) nas atividades de desenvolvimento comunitário, assim como de associativismo e cooperativismo, lançadas na área de agricultura, através do ETA e da ABCAR, e coordenadas, em parte, nos anos de 1950, pelo SSR.

Em 21 de março de 1961 surge, oficialmente, o MEB, por Decreto nº 50.370/61²⁸, do Presidente Jânio Quadros²⁹, para as áreas do Norte, Nordeste e Centro-Oeste do País, com

aproximadamente, 34 cursos, com 737 participantes. Ao final da década de 1950, o SAR ganhou um caráter mais politizado, incentivou o sindicalismo e, no ano de 1960, criou o Setor de Sindicalização Rural, que obteve uma parcela significativa de associações (BORGES, 2012, p. 59).

²⁸ Art. 1º _ O Governo Federal prestigiará o Movimento de Educação de Base (MEB) através de Escolas Radiofônicas a ser empreendido pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil nas áreas subdesenvolvidas do Norte, Nordeste e Centro-Oeste do País (BRASIL, 1961).

duração de 5 anos. Movimento criado pela CNBB para promover uma educação de base por meio de um convênio entre a Igreja e a Presidência da República, assinado pelo Secretário-Geral, Dom Helder Câmara. Especificamente, foi convênio com o Ministério da Educação e Cultura e com o Ministério da Saúde, isso porque o MEB não se preocupava apenas em alfabetizar (WANDERLEY, 1984; FÁVERO, 2006).

O MEB funcionaria com a contribuição do Governo Federal, que patrocinava a distribuição de aparelhos de rádio às escolas radiofônicas. A Igreja Católica cedia, por sua vez, as emissoras filiadas à Representação Nacional das Emissoras Católicas (RENEC) para transmissão das aulas, comprometendo-se com o projeto pedagógico (FILHO, 2010). Mas, muitas emissoras foram criadas com esse intuito, por isso houve apoio do Ministério de Viação e Obras Públicas, à época, responsável pela concessão dos canais de radiodifusão, para que acelerassem a criação e ampliação de rádios católicas (FÁVERO, 2006, p. 20).

Dom Távora foi nomeado pelos bispos como primeiro presidente do MEB Nacional (NASCIMENTO, 2008) e Dom Helder foi seu grande colaborador. Em declaração à Costa, Jaccoub e Costa (1986, p. 17) Nazira Vargas³⁰ conta que procurou Dom Helder para participar do MEB, e quando ela terminou de falar, o bispo mostrou um mapa e explicou os trabalhos de algumas comunidades com as escolas radiofônicas e a enviou para Natal à procura de Dom Eugênio Sales. Nazira Vargas foi inserida na estrutura do que seria depois o MEB. Na concepção dessa educadora, Dom Eugênio Sales não se aproximava das diretrizes do MEB Nacional, e com o tempo o grupo do MEB de Natal começou a sentir necessidade de se juntar às orientações do MEB Nacional (COSTA; JACCOUD; COSTA, 1986).

Também em depoimento à Costa, Jaccoud e Costa (1986), Lucinha Moreira, como era conhecida, relembra que o MEB teve suas raízes e seus precursores nas lutas sociais com as experiências e reflexões do movimento JUC, como também na luta de organizações de estudantes, isto é, a União dos Estudantes de Pernambuco (UEP), o Diretório Central dos Estudantes (DCE) e a União Nacional dos Estudantes (UNE).

Para organizar o MEB em Pernambuco, Dom Távora convocou Lucinha Moreira e Aida Bezerra. Ambas trabalhavam no Serviço Social Rural e começaram a atuar junto à implementação desse movimento de educação. Entretanto, o pontapé para a instalação efetiva do MEB de Pernambuco foi a compra da Rádio Olinda³¹ pelo Serviço Social Rural. Essa

²⁹ Durante sua campanha presidencial, Jânio visitou Sergipe; parece ter ficado impressionado com o trabalho radioeducativo da diocese de Aracaju e manteve contato com o arcebispo Dom Távora, dialogando com ele sobre a possibilidade de tal tipo de educação pelo rádio extensivo a outras regiões (WANDERLEY, 1984, p. 49).

³⁰ Participante do MEB na Equipe Estadual do Rio Grande do Norte.

³¹ A Rádio Olinda pertencia à Arquidiocese de Olinda e Recife e fez as transmissões das aulas do MEB.

emissora de rádio depois foi doada à Arquidiocese de Olinda e Recife, sob o episcopado de Dom Carlos Gouveia Coelho³², sendo sucedido por Dom Helder Câmara³³. O convênio entre o MEB e o Serviço Social Rural, da Universidade Rural de Pernambuco (UFRPE), foi essencial para o desenvolvimento desse movimento no estado (COSTA; JACCOUD; COSTA, 1986).

O movimento que se instalou no início do ano de 1961 foi se organizando cada vez mais, reunindo diante de si colaboradores que se uniram às lutas da educação pelo seu engajamento político e religioso. Não foi diferente com Rute Rios, integrante do MEB na equipe local de Recife, Pernambuco, que saiu de uma escola de freiras e resolveu estudar em um Colégio Estadual. Enquanto estava nesta escola pública, ela teve a sua iniciação com a vida política, especificamente, com os comunistas. Assim como Rute Rios, a origem política de Felícia Moraes³⁴, da Bahia, contou com a ligação da ideologia comunista, em Guarabira, na Paraíba, e a participação no JEC (COSTA; JACCOUD; COSTA, 1986).

Apesar das dificuldades estruturais e pedagógicas do MEB, o movimento, em setembro de 1961, patrocinou o primeiro curso de liderança social e organização de sindicatos rurais, no prédio da Fundação Manuel Cruz, em Aracaju, Sergipe.

Os assuntos abordados foram desde uma análise da situação social, espiritual e moral dos camponeses até reforma agrária e estruturação de um sindicato. Os palestrantes foram os monitores da entidade e o próprio Dom Távora. Dele participaram mais de vinte camponeses (NASCIMENTO, 2008, p. 155).

Nessa direção, tomada pelas ideias da Unesco sobre educação, o regimento do MEB (1961, p. 35) apresenta o seu conceito de educação de base, assim: “Artigo 1º [...] Parágrafo único – Entende-se como educação de base o conjunto de ensinamentos destinados a promover a valorização do homem e o soerguimento das comunidades”, demonstrando que a ideia educacional do MEB, desde o início, não estava centrada na transmissão de conhecimentos.

Em 1961, Ruth Vieira³⁵, primeira mulher a ser orientadora educacional de Colégio Militar de Salvador, na Bahia, foi convidada a participar do MEB por intermédio de Dom Távora. Ela foi a Aracaju e lá visitou as escolas radiofônicas, percebendo no primeiro momento que essas escolas seriam uma ponte entre o MEB e a hierarquia da Igreja. Voltando à Bahia se ocupou na instalação do MEB no estado. Na Bahia existia um trabalho dos frades

³² Se tornou Arcebispo de Olinda e Recife de 1960 até 1964.

³³ Arcebispo de Olinda e Recife entre 12 de março de 1964 a 02 de abril de 1985.

³⁴ Participante do MEB na Equipe Estadual da Bahia.

³⁵ Participante do MEB na Equipe Estadual da Bahia.

capuchinhos com escolas radiofônicas, que resistiram à implementação do MEB (COSTA; JACCOUD; COSTA, 1986).

Em 1962, no Recife, aconteceu o I Encontro Nacional de Coordenadores. Nesse momento, o MEB redimensiona as suas atividades para atender a uma ação mais politizada de educação, o que será explicado mais adiante no nosso trabalho. É nessa reunião que fica evidente o termo conscientização dos educandos-ouvintes (FILHO, 2010) e isto irá permear as atividades pedagógicas do movimento a partir de então.

Dessa forma, o MEB se aproxima da compreensão de “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2015a, p. 47). Durante esse Encontro, essa discussão de conscientização decorreu para contemplar os apelos da população atendida, sendo resultado de um processo de contato do movimento com as necessidades do povo (COSTA; JACCOUD; COSTA, 1986).

A conscientização, como explica Kadt (2007, p.181-182), tornou-se destaque nos objetivos do MEB, depois desse Encontro. O processo educativo, defendido pelo movimento, está ligado às ações dos seres humanos para renovar e transformar a sociedade. Nesse sentido, o ser humano é sujeito construtor de sua própria história e a educação serve para que tal sujeito alcance essa capacidade de agir e transformar.

O MEB realizou o esforço de transformar a rádio em um instrumento pedagógico, elaborando atividades de educação popular (FILHO, 2010). Em depoimentos dos educadores do MEB, transcritos por Costa, Jaccoud e Costa (1986, p. 34), notamos que muitos se preocupavam, desde o início, em refletir acerca da questão da Rádio como instrumento educativo e, mais precisamente, se esta monologava ou dialogava com os alunos-ouvintes.

Roberto de Faria Mendes³⁶ lembra que o movimento se instalou em Minas Gerais, sendo o último dos grandes centros a se constituírem, apenas criado em 1963. Em relato à Costa, Jaccoud e Costa (1986), Roberto de Faria reforça a ideia de engajamento político do MEB, pois o movimento tinha a intenção de fazer política e educação, confundindo o processo de educação de base com o processo de sindicalização rural. A emissora de rádio que transmitiu os programas mineiros foi a Rádio Inconfidência, no último trimestre do ano de 1963. Neste ano, “29 emissoras irradiavam programas e aulas do MEB, estimando-se de cinco a oito milhões de pessoas direta ou indiretamente atingidas por essas emissões” (FÁVERO, 2006, p. 6).

³⁶ Participante do MEB na Equipe Local de Juiz de Fora, Minas Gerais.

Essa impressão de engajamento político também fica claro no testemunho dado por Felícia Moraes³⁷ à Costa, Jaccoud e Costa (1986), em que ela afirma que no trabalho do MEB, desde o monitor ao lavrador, todos os participantes do processo educacional tinham voz. Todos eram importantes no processo educacional. A ideia defendida pelo movimento era tratar o ser humano como integral, por isso, a educação de base não estava resumida à alfabetização, mas também ao desenvolvimento da comunidade, à educação sanitária e agrícola e à discussão de práticas políticas e democráticas (KADT, 2007).

Recontando o mosaico de algumas experiências do MEB, encontramos o Sinésio Bacchetto, da Equipe Técnica Nacional. Bacchetto foi seminarista jesuíta e ligado ao JUC na época da criação do MEB. Expulso da Companhia de Jesus em 1964. Neste mesmo ano, participou de um encontro do MEB em Aracaju e conheceu Dom Távora. Em maio de 1964, ele foi admitido na Equipe Nacional, contribuindo filosoficamente com o movimento. Bacchetto chegou ao movimento em um momento muito conturbado e de crise que culminou no Golpe Militar de 1964(COSTA; JACCOUD; COSTA, 1986).

O MEB desafiava a própria estrutura da Igreja Católica, pois se posicionava contra ou de forma mais proativa politicamente do que o próprio clero. Conforme explica Wanderley (1964, p. 44-45) “de um movimento inicialmente paroquial, bastante confessional, ele foi se secularizando e criando conflitos entre a atuação dada pelos leigos e as finalidades pretendidas pelos bispos”.

Fávero (2006) e Wanderley (1984) nos apresentam como era a estrutura do MEB nos cinco primeiros anos:

- a) Em âmbito nacional, existia um Conselho Diretor Nacional (CDN). Fávero diz que havia dez bispos e um representante do Ministério de Educação e Cultura. Por sua vez, Wanderley apresenta uma composição de nove bispos e arcebispos, dois leigos, destes um era representante do Governo Federal. Uma diretoria executiva composta por dois bispos, o presidente e o vice-presidente do Conselho Diretor. Um secretário executivo. Um secretariado nacional formado por uma equipe técnica e uma equipe administrativa. Sede no Rio de Janeiro;
- b) Em âmbito estadual, havia um Conselho Diretor Estadual, composto por bispos e formado pelos coordenadores dos diversos sistemas locais;
- c) E no sistema local, a unidade do MEB era o sistema radioeducativo, Sistema de Educação de Base. O sistema local correspondia à área da diocese vinculada, sendo de

³⁷ Participante do MEB na Equipe Local do Recife.

responsabilidade do seu bispo, e comportava uma Equipe Local. Essas equipes locais planejavam, executavam e coordenavam o programa local de educação de base, por isso possuíam originalidade e características singulares, mesmo que se guiassem por características singulares do Conselho Diretor.

Dessa forma, é importante conhecer o quadro de pessoal do MEB nos anos de 1963, 1964 e 1965 para entendermos a dimensão que o movimento tomou nesses anos, como também perceber em quais lugares havia maior desenvolvimento das ações do grupo. O quadro abaixo não inclui os monitores do programa:

Tabela 1 – Quadro de pessoal do MEB nos anos 1963-1965³⁸

UNIDADES DA FEDERAÇÃO	1963	1964		1965
		MARÇO	DEZEMBRO	
Amazonas	10	15	23	22
Pará	5	27	22	28
Maranhão	4	24	6	10
Piauí	17	12	14	11
Ceará	81	83	72	79
Rio G. do Norte	43	40	36	35
Paraíba	3	5	5	5
Pernambuco	95	106	92	82
Alagoas	21	22	12	10
Sergipe	35	26	20	19
Bahia	54	55	58	64
Minas gerais	44	50	43	40
Goiás	20	24	24	16
Mato Grosso	10	7	10	9
Rondônia	4	4	-	11
TOTAL DE 15 UNIDADES	484	500	437	441
SECRETARIADO CENTRAL	47	42	32	29
TOTAL GERAL	531	542	469	470

Fonte: MEB, 1961 apud WANDERLEY, 1964, p. 27.

Da leitura da tabela acima, concluímos: a) os quadros dos agentes do MEB são maiores em Pernambuco, o que demonstra grande crescimento do MEB no estado. Neste estado, o movimento contava com o apoio de Dom Helder Câmara; b) o que ocorreu em Pernambuco não foi acompanhado pelos estados vizinhos, como é o caso da Paraíba e de Alagoas que tiveram baixo número de pessoal; c) os estados precursores, Rio Grande do Norte e Sergipe,

³⁸ As fontes não apresentam Dados de Pessoal de 1961 e 1962. Deduzimos que o MEB não teria sistematizado estes dados ainda, mesmo porque a maioria das escolas radiofônicas foram instaladas a partir de 1962.

mantiveram uma estrutura modesta depois que o MEB substituiu o SAR e SIRESE, respectivamente; d) das quinze unidades contempladas pelo MEB nove eram de estados do Nordeste (Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Bahia), o que demonstra prioridade dessa região nas atividades do movimento.

Em cinco anos, entre 1961 a 1966³⁹, o MEB conseguiu a marca de 320 mil alunos-ouvintes concluintes do ciclo de alfabetização. O ano de 1963 foi o mais exitoso em relação às conclusões, pois quase 120 mil estudantes do MEB concluíram nesse período. Ainda sobre números, foram realizadas 35 reuniões de treinamentos para 871 professores, supervisores e animadores das equipes locais. E de 1961 a 1965 aconteceram treinamentos para 13.771 monitores de escolas radiofônicas e animadores de grupos de base (FÁVERO, 2006).

Quanto ao local, as escolas radiofônicas funcionavam nos diversos lugares, salões paroquiais, barracões, terraços e, principalmente, nas casas de monitores ou alunos-ouvintes, o que mostra um sentimento de comunidade e pertencimento do movimento. Informação confirmada por Lucinha Moreira, quando diz:

As escolas funcionavam na casa de alguém... e era assim... Todo mundo que vinha trazia o seu banquinho, fazia uma roda. Ai engraçado... eles sempre faziam uma prateleirazinha para botar o rádio em cima. E tinha um quadro negro. A gente fornecia o quadro e fornecia giz (LUCINHA MOREIRA, Depoimento, 01/07/2015).

2.3 MEB E SEUS FUNDAMENTOS: um movimento

Como vimos, o MEB é denominado de movimento. As concepções de movimento social⁴⁰ atribuídas ao MEB dão uma ideia de grupo nacional. Um grupo que fundamentalmente prezava pelo desenvolvimento e melhoramento das populações das áreas subdesenvolvidas (BRASIL, 1961). A rede nacional fazia circular as ideias e práticas pedagógicas e não havia controle irrestrito da diretoria nacional de atividades pedagógicas sem a adaptação das demandas locais.

³⁹ Do início de 1961 até o final de 1966, [...], um total de 38 treinamentos foram realizados para as equipes dos sistemas, atingindo cerca de 900 pessoas. O auge aconteceu durante o ano de 1963, quando se realizaram 40% de todos os cursos e foram treinados 40% de todos os membros potenciais para as equipes – foi o período de mais rápida e eufórica expansão. [...] Até o final de 1965, foram realizados 500 desses treinamentos, com a participação de quase 14 mil treinandos (KADT, 2007, p. 157).

⁴⁰ Movimento social é uma “a ação conflitante de agentes de classes sociais lutando pelo controle do sistema de ação histórica” (TOURAINÉ, 1977, p. 336).

As aulas exigiam a formação de monitores locais⁴¹ que facilitavam a interação entre a aula escutada, pela emissora radiofônica, e os educandos-ouvintes na sala de aula, estimulando o “ver, julgar e agir” (KADT, 2007, p. 85), lembrando que este método pedagógico sempre foi utilizado no estudo da Doutrina Social da Igreja⁴², como o processo de alfabetização e formação. Assim entendia o MEB sobre o “Conhecer e Julgar”:

É a atitude reflexiva o que distingue o homem do animal. Pela reflexão o homem sabe que sabe, isto é, no ato do conhecimento, o homem conhece a realidade como objeto e percebe-se como sujeito dêste objeto. Tem, pois, consciência de si e da realidade; ora, como a realidade para o homem está integrada por outros homens, a reflexão vai implicar em consciência de si (sujeito), consciência dos outros homens e do mundo objetivo (MEB, 1964b, p. 23).

Wanderley (1984) e Kadt (2007) apontam que a Igreja Católica também tinha interesses de catequização com o MEB. Há, pelo menos, algumas motivações que atestam o proveito da instituição religiosa em fazer uma parceria com o Governo Federal para desenvolver uma educação de base. São elas:

1. Estratégia política populista, visando o fortalecimento do novo governo de Jânio Quadros. Uma educação que vai além da alfabetização. Uma educação que chamaríamos de cultura popular, utilizando as palavras de Wanderley;
2. Cuidado particular da Igreja com a educação, acrescentando-se a isso o desejo de responder aos apelos da Unesco para realização de campanhas de alfabetização, mas, também, de atingir uma parcela significativa da população com uma educação baseada em princípios cristãos;
3. Aprimoramento da restrição do poder político das oligarquias rurais, por isso o MEB se concentrou no Nordeste, Norte e Centro-Oeste, mesmo tendo a maioria das rádios católicas instaladas no Sul. Essa era uma forma de expansão dessas emissoras ao mesmo tempo que combatia o poder eleitoral das oligarquias agrárias, apoiando-se no Governo Federal para concessões de canais e equipamentos de transmissão;
4. Dentro da estratégia política populista, há a promoção do controle ideológico e organizacional das massas rurais, que estavam sendo influenciadas por partidos e movimentos de esquerda. A Igreja Católica, com o seu tipo conservador e moderado,

⁴¹ O monitor é uma das peças mais essenciais da engrenagem do MEB. Durante o primeiro ano de operação, ele (ou ela) era nomeado pela direção e, mais tarde, passou a ser escolhido pelos próprios camponeses (KADT, 2007, p. 155).

⁴² A Doutrina Social da Igreja é uma reunião de ensinamento da Igreja, escritos por teólogos e papas, com diretrizes do posicionamento da instituição religiosa diante de temas como política, economia, sociedade e direitos individuais e sociais.

saberia influenciar as massas populares. Essa reação anticomunista da Igreja se intensificou após a publicação da Encíclica *Mater et Magistra*⁴³.

Por meio do MEB, era interesse da Igreja Católica conter o avanço comunista⁴⁴ (entendida como ideologia ateia), que se desenvolvia na zona rural, segundo motivação apontada por Wanderley (1984). Mesmo para a ala progressista da Igreja Católica⁴⁵, de onde surgiram as bases para o MEB, era difícil de conciliar o comunismo à Doutrina Social da Igreja. Kadt (2007, p. 175-176) lembra que a ideia de anticomunismo do MEB nunca esteve explicitamente em suas diretrizes pedagógicas. No entanto, esse autor lembra que o primeiro esboço do Regulamento Interno continha esta bandeira explicitamente, o que desapareceu posteriormente, sobrando a frase “zelar pelo desenvolvimento espiritual das pessoas”.

Em linhas gerais, talvez seja importante relembrar que há uma pirâmide organizacional no MEB. Isso não quer dizer que esta hierarquia sucumbisse às ações do movimento, como falamos anteriormente. No topo dessa pirâmide estava a própria CNBB, em seguida, o Conselho Nacional do MEB, que era composto por um Bispo, Dom Távora e outros religiosos e leigos. Na sequência, estavam os Conselhos Estaduais e Locais, que tinham certa autonomia para direcionar as atividades do MEB estaduais e locais. E, por fim, as Escolas Radiofônicas com seus monitores, normalmente, líderes escolhidos pela própria comunidade.

Sendo assim, mesmo com a publicação da encíclica papal *Mater et Magistra*, que propõe uma síntese entre o Comunismo e o Capitalismo e abordava a questão da socialização⁴⁶, influenciando a CNBB, as bases do movimento, formadas por pessoas da comunidade, não tinham posicionamento anticomunista, porque esses monitores, muitas vezes ligados ao JUC, não separavam sua vivência católica com seu engajamento comunista (PIRES, 2015).

⁴³ *Mater et Magistra* (Mãe e Mestra) é uma carta encíclica do Papa João XXIII "sobre a Questão Social à luz da Doutrina Cristã". Foi publicada em 15 de maio de 1961.

⁴⁴ Algumas pessoas da Igreja Católica, no período da ditadura iniciada em 1964, eram acusadas de comunistas, um exemplo disso é Dom Helder Câmara, que foi perseguido pelos militares. Contudo Dom Helder Câmara negava a sua adoção ao ideário comunista. Isso não quer dizer, portanto, que não existissem padres e bispos que eram declaradamente comunistas.

⁴⁵ Além de outras correntes que tentam de certa forma conciliar a Doutrina Social da Igreja aos ideais políticos está a Teologia da Libertação. A Teologia da Libertação surge em 1971, na América Latina, como corrente teológica cristã que trará uma visão política à teologia. Para esta doutrina, a Igreja deveria fazer a escolha, preferencialmente, dos pobres e marginalizados a fim de denunciar as injustiças econômicas, políticas e sociais.

⁴⁶ A *Mater et Magistra*, sem fazer condenações, sem entrar em polêmicas, propõe uma síntese entre o comunismo e o capitalismo, ou seja, uma alternativa entre os dois modelos, não excluindo um e outro, mas buscando o melhor, o mais permanente (ANANIAS, 2011, p. 22).

Esse engajamento político se intensificou depois do I Encontro Nacional de Coordenadores em 1962, quando o MEB se posiciona como facilitador para o povo discutir sua própria miserabilidade e condição, ao que é chamado de:

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 (MEB, 1961, p. 4).

Porém, existem questionamentos e discussões dos próprios educadores acerca da admissibilidade da nova posição do movimento pela Igreja e pelo Governo, mesmo porque as ações de ambos se complementavam. Costa, Jaccoud e Costa (1986) ressaltam que muitos coordenadores questionavam se o movimento teria “raça de assumir” uma postura que não iria agradar a Igreja nem tampouco o Governo Federal. “Dessas discussões, surgiu aos poucos a ideia de que a educação, razão de ser do MEB, deveria ser considerada como comunicação a serviço da transformação do mundo” (KADT, 2007, p. 179).

Desse jeito, os educadores do MEB se aproximam do discurso de Freire (2015, p. 100) de que “não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição”. Ideias de educação de base e conscientização estão ligadas intrinsecamente a essa discussão pedagógica promovida por Paulo Freire desde os anos de 1960, como idealizador de uma educação popular de resgate à dignidade da pessoa humana e de transformação social.

A concepção de educação de Paulo Freire está ligada a uma constituição dialógica e interacional do professor e aluno na construção do conhecimento. Freire (1967) critica, assim, a educação bancária que tem no aluno um objeto vazio a ser preenchido pelos saberes do educador. É importante ressignificar os conhecimentos dos estudantes, fazendo-os protagonistas do processo educacional.

Quanto instituição, ao mesmo tempo que o MEB parecia ser centralizador em sua estrutura nacional, tinha certa autonomia nas suas organizações locais, sendo chamado por alguns participantes de estruturalmente organizado. Ao dizer estruturalmente organizado, o MEB queria enfatizar que a instituição nacional não se sobrepunha à organização regional. Nesse cenário de diversidades sociais e culturais era preciso chegar mais próximo da realidade do estudante, conforme explicou Lucinha Moreira que concedeu depoimento ao pesquisador:

Eu acho que foi muito nessa... nesse trabalho que a gente descobriu. Descobriu não, que a gente concretizou o saber das diferenças entre homem que habitava e trabalhava na Zona da Mata, o homem do Agreste e o homem do Sertão. Eles tinham características muito distintas. Se a gente fosse dar uma aula para a Zona da Mata que fosse até o Sertão, essa aula não teria

aproveitamento, porque a mentalidade do sertanejo é bem diferente... é muito mais aberta. O sertanejo olha você nos olhos. O homem da cana não, baixa a cabeça quando você fala (LUCINHA MOREIRA, Depoimento, 01/07/2015).

As reflexões de Freire influenciavam o MEB, no entanto, o termo conscientização, usado nos dois primeiros anos do movimento, ainda tinha compreensão frágil e, por vezes, bem ambígua (WANDERLEY, 1984). Por isso, também, o movimento tem uma visão de educação muito ligada à ação transformadora, como podemos ver no livro *Fundamentação da coletânea didática “Viver é Lutar”* na seguinte passagem do documento do MEB:

O processo de educação por que passa o homem é, portanto, o diálogo pelo qual êle se integra, pelo conhecimento e pela ação transformadora, no progresso de seu meio social. O conhecimento é, de si, ação. O diálogo, sendo ação, é também ação transformadora, pois, através dele, o homem insere algo de novo e humano na natureza, transformando-a em natureza humanizada, em cultura. A educação, sendo conhecimento e diálogo, é ação transformadora, e, portanto, trabalho. A educação é trabalho, agir aperfeçoador. E o trabalho é educação pois implica na comunicação de um significado através da natureza por êle transformada, sendo, por isso mesmo, diálogo. Ora, para haver diálogo, deve-se aprender o significado comunicado. Deve haver, portanto, instrução, isto é, transmissão e apreensão de um significado. Por entendermos a educação como um processo global, não podemos resumi-la à instrução, dissociando-a de seu aspecto de trabalho que implica na ação aperfeçoadora, não somente por parte do educador, mas também por parte do educando (MEB, 1964b, p. 16).

A educação pensada por Freire (1967) tem uma finalidade de transformação pessoal e social e, por isso, suas ideias incomodavam os poderes estatais e os auxiliares desses poderes, haja vista que essa educação se compromete em provocar a reflexão dos alunos sobre sua condição de miserabilidade, termo usado, também, pelo MEB. Além disso, a educação freireana denuncia que o educador não pode se colocar neutro diante dos interesses dominantes. Esse deve se posicionar politicamente, e com coerência, numa visão progressista que vai além da escola, pois a educação exige do educador uma atitude corajosa em favor da democracia, dos direitos humanos e da justiça social.

Em alguns casos, os grupos estaduais estavam em maior sintonia com o MEB Nacional, em outros casos se distanciava deste. O MEB convivia com uma ideia de integração e certa autonomia para os grupos estaduais, o que proporcionava algumas particularidades. De acordo com Wanderley (1984), para adequar o trabalho à realidade da comunidade, era feito um levantamento da situação que considerava múltiplas dimensões, e também uma ação para motivar as pessoas a participar e identificar as lideranças.

Algumas vezes, essas diferenças eram decorrentes de demandas das comunidades, adaptação do MEB à realidade local, em outros casos, alguns sistemas apresentavam certa “repulsa” ao sistema nacional. Lembrando que o Rio Grande do Norte, por exemplo, grupo precursor dos sistemas de escolas radiofônicas no Brasil da Igreja Católica, tinha alguns distanciamentos da equipe nacional. O bispo de Natal, Dom Eugênio Sales, com postura conservadora e tradicional, intervinha para que a aproximação entre o MEB Nacional e o MEB-Natal não acontecesse (COSTA; JACCOUD; COSTA, 1986).

O MEB era um movimento para os seus membros, porque neste nada era dogmático e os seus pilares sempre estavam em construção. Como a maioria era proveniente do JUC, os educadores do MEB percebiam a diferença quando se deparavam com o concreto na vida do campo. Isso porque, a realidade da zona rural suscitava nos educadores reflexões que no JUC estava no plano abstrato. Por isso, a autonomia diante do MEB-Nacional era tão peculiar.

No MEB reuniam-se pessoas de uma base religiosa comum, todos cristãos, o que de certa forma fazia do grupo uma equipe, mas não por isso, porque era fundamentado por uma base comum que os unia, em um objetivo revolucionário. Isso não quer dizer que as diferenças não aparecessem, muitas vezes até divergências porque, em contato com a vida da comunidade, os membros do MEB começaram a se envolver na vida política, o que agradava a alguns grupos internos enquanto desagradava a outras dezenas (KADT, 2007).

O MEB, portanto, comportava-se como um pioneiro na democratização da educação de base, na não burocratização comum a setores educacionais e a autonomia dos grupos locais e estaduais, apesar de ser criticado pela falta de dialogicidade entre o professor-locutor e o aluno-ouvinte por muitos educadores. Essa não burocratização fez com que muito da prática do MEB se perdesse, já que as experiências eram pouco registradas e documentadas.

2.4 APÓS O GOLPE DE 1964: a resistência do MEB

Depois das discussões iniciais sobre a origem e os objetivos do MEB, é fundamental percebermos o quanto o cenário sociopolítico, nos anos de 1960, tornou-se hostil em face do radicalismo do discurso anticomunista. Contrariando as lutas dos movimentos sociais de transformação da sociedade, os militares se fortalecem e promovem o Golpe Militar de 1964.

Antes do Golpe, portanto, o MEB já tinha se aproximado das ideias de “reformas de bases” e de uma educação mais politizada, as autoridades começam a questionar a Igreja Católica sobre as medidas adotadas por esse movimento educacional. Desse jeito, as ideias de “conhecer para transformar” ou de “reescrever a realidade” começaram a surtir incômodos ao

poder autoritário, pois a primeira condição do educando no ato de conhecer é ter a conscientização de sua pobreza, reconhecer-se oprimido, ideia que está em consonância com o pensamento de Freire (1967).

A Ditadura militar⁴⁷ de 1964 provocou graves violações aos direitos humanos, utilizando a lógica da Doutrina de Segurança Nacional⁴⁸, para o estabelecimento e manutenção dos militares no poder. Educadores, líderes e opositores ao regime foram perseguidos. Essas violações não se centravam apenas em perseguição, censura, tortura, desaparecimento e morte, mas, também, no “discurso do medo” promovido com ampla aceitação dos setores dominantes e de prestígio no Brasil, como é o caso da Igreja Católica e da Ordem dos Advogados do Brasil (COMPARATO, 2013).

A hierarquia eclesiástica da Igreja, ou ainda setores dessa instituição, portanto, tornaram-se órgão auxiliar para o regime ditatorial de 1964, mantendo a estrutura dualista da organização de poder e pregando a sua aversão ao comunismo. A ideologia dos poderosos reproduz a aceitação do discurso do opressor sobre o oprimido, uma dualística denunciada por Freire (2015, p. 109) ao afirmar que “‘lavar as mãos’ em face da opressão é reforçar o poder do opressor, é optar por ele”.

O Golpe Militar também atingiu o MEB. E por que atingiu um grupo da Igreja Católica? Além de vários motivos, como a discussão dos direitos humanos, a ditadura militar apoiava medidas em relação à posse de terra e tolhia a liberdade das pessoas, o que contrariava os pensamentos de reformas agrárias defendidos pelo movimento (ALVES, 2008).

Por isso, segundo Kadt (2007), três semanas depois do Golpe, vários bispos se reuniram com o presidente Marechal Castelo Branco⁴⁹ para pedir, também, que fossem interrompidas as perseguições militares ao MEB. Além disso, numa tentativa de apresentar apoio ao novo regime, a CNBB, em 29 de maio de 1964, publica declaração de aprovação às Forças Armadas, agradecendo a estes por livrarem os brasileiros do perigo comunista. Por outro lado,

⁴⁷ Usaremos a expressão ditadura militar, pois achamos o termo mais acertado. Os outros termos que se referem ao período autoritário de 1964 a 1985, como ditadura civil-militar ou ditadura empresarial-militar, confundem acerca dos sujeitos que exerciam o Poder Estatal. Concluímos que mesmo que a ditadura militar tenha tido apoio de parte da sociedade civil e no caso das ditaduras capitalistas dos empresários, os sujeitos que comandavam o Governo eram os militares.

⁴⁸ Nos referindo diretamente ao Brasil, a Doutrina de Segurança Nacional é um conjunto de princípios que servem de base para ditadura militar assegurar em seu plano governamental o objetivo de eliminar os “inimigos internos” do país, isto é, destruir os opositores do regime implantado pelo Golpe Militar de 1964 e, para que isso, ocorresse essa Doutrina assegurava ao Estado o uso de ações econômicas, políticas, sociais e militares para a manutenção desse governo autoritário. O Governo Militar de Castelo Branco tornou a Doutrina de Segurança Nacional lei, em 1967, contando com mais um aparato de repressão aos opositores.

⁴⁹ Foi um dos articuladores e primeiro presidente da ditadura militar instaurada pelo golpe militar de 1964.

neste mesmo documento, a instituição defende setores e organizações ligadas à Igreja como, por exemplo, a Ação Católica e o MEB.

De acordo com análise de Nascimento (2008, p. 182),

Havia, assim, uma cultura anticomunista e a maioria do episcopado brasileiro concordava com a tomada do poder pelos militares, pois se entendia que era uma atitude para evitar a ascensão dos comunistas. [...] Essa cultura anticomunista foi semeada no início da década de 1930.

Ou seja, nesse período, a Ação Católica foi introduzida no Brasil. Entretanto, ideias comunistas estavam presentes em organismos e setores da Igreja, por exemplo, nos grupos especializados da ACB, que influenciaram muito o MEB.

Rute Rios contou à Costa, Jaccoud e Costa (1986) que, em 1964, depois do Golpe Militar, estando na Rádio Olinda para gravar uma aula para o MEB, junto de José Walter Lubarino⁵⁰, ficaram com medo dos policiais que foram até a rádio fazer revista. Esse pânico se deu porque Rute Rios estava com um livro de poemas do russo Vladimir Vladimirovitch Mayakovsky, o poeta da Revolução, e teve de escondê-lo. Centenas de “monitores foram ameaçados, presos ou demitidos de seus cargos em meia dúzia de estados, o quadro de professores estaduais foi reincorporado pelas escolas estaduais e grande número de supervisores renunciou devido a acusações que caíram sobre eles por autoridades” (KADT, 2007, p. 219).

Essas perseguições confirmam que as violações de direitos humanos se fortalecem, conforme Arendt (2012), com a propaganda e o terror, assim como faziam os militares brasileiros, pois se de um lado havia uma preocupação de divulgar o mal que era o comunismo, de outro lado, propagava-se o bem que a ditadura fazia ao povo, dando a este segurança, ordem e estabilidade.

Os agentes estatais (no caso, os militares) e os potentados privados (Igreja Católica, por exemplo), segundo Comparato (2013), conservavam uma relação de união de forças no estabelecimento da ordem autoritária nacional. Com o intuito de sustentar este sistema de controle e segurança, os militares estabeleceram uma estrutura de inteligência, jogos de informações e propagandas ufanistas (VIOLA, 2007), para a manutenção do Leviatã, que cobria todo país (BAUER, 2012).

Os militares sempre estavam em busca de inimigos e esses eram, essencialmente, os comunistas e educadores progressistas, considerados os subversivos. O discurso de proteção da segurança e da ordem social era representativo da ideologia dos militares e, desse modo,

⁵⁰ Participante do MEB na equipe Local de Recife, Pernambuco.

observamos que um regime autoritário, também, pode se utilizar de um discurso de proteção de direitos para se sustentar no poder (VIOLA, 2007).

O regime ditatorial não apenas utilizava mecanismo de comando de inteligência e de informação, com os meios de comunicação, mas desenvolveu o controle sobre a pessoa do opositor, como um inimigo a ser destruído. E esses métodos de controle que violam os direitos humanos (censura, tortura, desaparecimentos, mortes, dentre outros) se aperfeiçoaram na época da Ditadura militar de 1964. Tavares (2013a) alerta que:

A tortura sempre foi utilizada contra pessoas suspeitas de crimes comuns, em períodos de ditadura foi usada contra presos políticos como recursos para aniquilar opositores. Foi o que ocorreu durante a ditadura civil-militar, entre 1964 – 1985, quando a tortura foi aperfeiçoada em suas técnicas e empregada como um dos instrumentos de sustentação do regime.

Cunha (2014) lembra que cerca de dez mil pessoas foram vítimas de torturas nas dependências do Destacamento de Operações de Informação - Centro de Operações de Defesa Interna (DOI-CODI), durante o regime militar de 1964. Um número alarmante, porém se levarmos em consideração as pessoas desaparecidas e mortas que antes foram torturadas, esse número aumentará muito mais. Muitos membros do MEB foram atingidos pela Ditadura militar. Como já falamos, o MEB-Pernambuco se envolveu demais com política, por isso foi proporcionalmente perseguido pelos militares.

A equipe de Caruaru [Pernambuco] foi muito visada e um dos membros era advogado e fazia parte da equipe. Ele foi preso, foi torturado. [...] Passou tempo preso e tal. Das outras equipes, aqui em Recife foi preso também muita gente. Foi presa Rute⁵¹ e outras pessoas. Mas muita gente Dom Helder tirou daqui. A gente poder contar com Dom Helder nessa ocasião foi muito importante para o pessoal não sofrer mais do que vinha sofrendo [...]. Na gente doeu mais foi a prisão de monitores nos engenhos. Aí a gente dizia realmente o pau quebra sobre os mais fracos. Muitos monitores da Zona da Mata [Pernambuco] foram presos. Muitos. Diferentemente do Sertão e do Agreste que as coisas pararam (LUCINHA MOREIRA, depoimento, 01/07/2015).

O ápice da repressão dos militares ao MEB se deu, segundo Rute Maria Machado Rios (COSTA; JACCOUD; COSTA, 1986), da Equipe Local de Recife, com a Coletânea “Viver é Lutar” e, principalmente, com o Segundo Livro de Leitura “Viver é Lutar”. Nessa mesma direção, Lucinha Moreira, em conversa com este pesquisador, revelou que “a cartilha [Viver é Lutar] foi um grande gatilho para tudo se concentrar em torno de acabar o MEB. [...] Foi uma

⁵¹ Rute Maria Machado Rios, Equipe Local de Recife, PE.

denúncia de Carlos Lacerda⁵² pela televisão. A televisão já tinha um poder muito grande” (Depoimento, 01/07/2015).

O incidente com a Coletânea “Viver é Lutar” trouxe desconforto entre a Igreja e o Governo militar. A mídia se apoderou do caso e acusou essas cartilhas de subversivas ou, nas palavras do Governador da Guanabara, de “folhetos comunistas” (KADT, 2007, p. 182). O MEB, atingido pelo regime autoritário, teve revistas, cartilhas e rádios queimados. Um verdadeiro processo de inquisição aos seus membros por se comportarem como protagonista de discussões não quistas pelos militares.

Nesse período ainda, alguns membros foram expulsos, enquanto muitos membros, principalmente os monitores, foram presos pelos militares. Aulas foram censuradas pela própria Igreja, aulas foram proibidas pelo Estado por terem conteúdo não admitido pelos militares. Pelas ideias que defendiam, os membros tornaram-se alvo dos militares e não é por acaso que muitas Equipes Locais pararam de funcionar. Em Pernambuco, por exemplo, Lucinha Moreira (Depoimento, 01/07/2015) confessa que foi feita uma noite de queima dos aparelhos de rádios que transmitiam as aulas radiofônicas do MEB.

O movimento ficou sob fogo cruzado e muitos bispos estavam propensos a se juntarem ao coro dos que condenavam não apenas as atividades do passado, mas também o total engajamento dos técnicos do MEB com a causa dos camponeses, sua identificação com o pólo dominado (KADT, 2007, p. 221).

A Igreja, como sempre, estava dividida entre bispos progressistas e conservadores, ou simplesmente, anticomunistas. Entretanto, as autoridades eclesiais reconheceram as falhas do MEB e propuseram modificações na direção do MEB.

A CNBB encarregou o Monsenhor Tapajóz⁵³ para esboçar, junto dos coordenadores, as novas diretrizes para o funcionamento do MEB (KADT, 2007). Em 1965, em um Encontro, foi proposta a criação de uma nova cartilha, a Cartilha “Mutirão”, para substituir a polêmica Cartilha “Viver é Lutar”, porque trazia textos sobre direitos humanos e sindicalização. Mas a partir de 1966 foi iniciado o processo de fechamento do MEB, o que não implicou todo o movimento, pois alguns lugares continuaram com o trabalho, apesar de estarem enfraquecidos (COSTA; JACCOUD; COSTA, 1986).

⁵² Carlos Frederico Werneck de Lacerda foi o segundo governador do Estado da Guanabara, nos anos de 1961 a 1965, e foi um civil que apoiou o Golpe Militar de 1964. No entanto, depois de um ano veio a se desiludir com o regime autoritário, ingressando nos movimentos de resistência à ditadura. Por isso, Lacerda foi cassado e preso pelos militares.

⁵³ O esboço de Mons. Tapajóz foi escrito em um espírito bem diferente. Ele era novo no MEB e não tinha experiência com os problemas das bases. Abordou a tarefa de sua perspectiva profissional, como especialista em Direito Canônico a quem bispos da CDN pediram que colocasse as coisas em ordem (KADT, 2007, p. 222).

O MEB resistiu com dificuldades ao Regime Militar, em alguns estados o movimento foi fechado, além disso, houve diminuição do apoio financeiro do Governo Federal às ações do movimento, o que resultou na necessidade de fazer adaptações de suas aulas e cartilhas, como relatamos. A elaboração das novas diretrizes do MEB, a partir da intervenção do Mons. Tapajóz, resultou em resistência por parte dos coordenadores do movimento, que defendiam um diálogo entre a hierarquia e os leigos que conheciam as demandas sociais (KADT, 2007).

Nesse momento, buscamos reconstruir o passado do MEB, desde os fatos relacionados à sua origem dentro da Igreja Católica, passando pelo aprofundamento das discussões da postura política de esquerda dos movimentos sociais e religiosos e chegando às discussões do momento histórico em que vivia o país que culminou com o Golpe Militar de 1964. Na próxima parte da dissertação, explanaremos conceitos e ideias matrizes para esse movimento de educação, com o objetivo de entender melhor as suas concepções e propostas pedagógicas.

3 CONCEITOS E FUNDAMENTOS QUE ORIENTAM A ATUAÇÃO DO MEB

Nesta seção, explicaremos alguns conceitos e compreensões essenciais para o entendimento do trabalho pedagógico do MEB. Essas reflexões fundamentam a nossa visão histórico-filosófica sobre esse movimento de educação, além de contribuir para a percepção semântico-pragmática das palavras, termos e expressões relacionados a esse movimento.

Primeiramente, em linhas gerais, apresentaremos a concepção de Igreja Popular, cuja a inspiração foi responsável pela concretização dos movimentos populares ligados à instituição religiosa e, por conseguinte, ao MEB. A Igreja Popular, portanto, é fruto de uma postura teológica comprometida com o social e se opõe ao termo Igreja Tradicional e Conservadora. Levantar esse entendimento, haja vista a ideia de popular, dentro de uma Igreja Tradicional, faz repensar acerca dos membros desta instituição.

Depois disso, comprometemo-nos a trazer ideias e leituras acerca da educação popular e cultura popular, como consequência das ações dos movimentos sociais de massa que se instalaram no Brasil, nos anos 1960. A educação popular, partindo da cultura popular, é resposta às preocupações nacionais e internacionais com os países emergentes com altos índices de analfabetismo.

Sucessivamente, explicaremos, de maneira sucinta, os fundamentos da Pedagogia de Paulo Freire e depois o que é a Educação de Base, que é o objetivo primeiro do Movimento de Educação de Base, o MEB. Tanto o Método Paulo Freire quanto o MEB têm fundamentos em comum, mas podemos levar em consideração suas peculiaridades.

Por fim, trataremos de trazer algumas considerações sobre os conceitos de conscientização e politização que estão presentes nos movimentos educacionais e culturais à época. E, primordialmente, trataremos sobre a mudança de posicionamento político-ideológico do MEB, influenciada por Padre Henrique de Lima Vaz⁵⁴, depois da reflexão do fazer pedagógico do movimento.

3.1 IGREJA, EDUCAÇÃO E CULTURA POPULAR

O MEB foi influenciado em sua constituição, e no desenvolvimento de seu trabalho, por concepções de Igreja popular, de educação popular e de cultura popular. Nessa direção, faz-se

⁵⁴ Padre Jesuíta, nasceu em 1921 e morreu em 2002. Grande pensador que influenciou os movimentos ligados, direta ou indiretamente, à Igreja Católica, como ACB, AP e o MEB.

necessária uma aproximação com o significado de cada uma delas para uma melhor compreensão da atuação do MEB.

Em síntese: a) o MEB surge a partir de aspirações da Igreja Popular, corrente ideológica⁵⁵ da Igreja Católica; b) o MEB se propõe a promover uma educação popular, sinônimo de educação para as massas, para o povo; e c) quando se propõe a educar, o MEB não pode negligenciar a cultura popular das pessoas que dele participaram.

3.1.1 Igreja Popular

Embora saibamos que o MEB é vinculado à Igreja Católica é primordial entendermos o motivo das mudanças políticas e ideológicas que fizeram com que a Igreja desenvolvesse ações populares. A Igreja não é voz uníssona em si. Por isso, explicaremos alguns de seus posicionamentos, em relação à sua atuação popular, no período de estudo sobre o MEB.

O MEB foi um movimento institucional da Igreja e o seu Conselho Diretor Nacional⁵⁶, órgão máximo normativo e responsável, era composto, em sua maioria, por bispos e arcebispos. Os bispos diocesanos eram os responsáveis diretos pelo Conselho Estadual, mesmo que a organização estrutural do movimento tivesse maioria de leigos engajados, especialmente provindos do JUC.

Há divergências, desde sempre, entre os membros da Igreja Católica, mas os grupos desta instituição religiosa se comprometeram com a educação popular, principalmente, com o MEB. Isso posto, esses grupos “contribuíram ou para manter as funções conservadoras da religião, preservadas e estimuladas pelas classes dominantes, ou contribuíram para suscitar funções transformadoras de reforço à estratégia hegemônica das classes subalternas” (WANDERLEY, 1984, p. 64).

As ações populares da Igreja tinham interesses de evangelização, se bem que em sua segunda fase, depois do I Encontro Nacional de Coordenadores em 1962, o MEB tenha tido uma postura política mais crítica. Consequentemente, “para todos que participaram de um ou de outro movimento progressista de inspiração cristã, a ação era da maior importância. Seus militantes se reuniam e debatiam sobre os males gerais do capitalismo ou sobre a perversidade do imperialismo” (KADT, 2007, p. 129).

⁵⁵ Kadt (2007) usa o termo “católicos radicais” para se referir aos “católicos progressistas”. Esses católicos formariam uma ala da Igreja Católica que teria uma visão mais voltada aos anseios das populações, principalmente, às mais simples.

⁵⁶ Um Conselho Diretor Nacional (CDN), composto de 9 bispos e arcebispos, e dois leigos, sendo um representante do Presidente da República (WANDERLEY, 1984, p. 52).

Setores e membros de católicos progressistas, chamados de católicos radicais por Kadt (2007), são de formação e fundamentação de esquerda política. Esses católicos se propunham a ler o Evangelho de Cristo sob o prisma da “consciência crítica”, aproximando-se, muitas vezes, das leituras feitas pelos marxistas, visto que não excluía a transformação da realidade humana como compromisso junto à Revelação⁵⁷.

Embora não se possa falar de um discurso da Igreja Oficial, o uso, por algumas pessoas da Igreja Católica, da expressão Igreja Popular é bastante criticado por setores mais conservadores desta, pois contraria⁵⁸ à Igreja Oficial. Popular, remete à identificação da Igreja com os primeiros cristãos e seu compromisso com as massas mais pobres e ganhou maior visibilidade a partir das diretrizes do Concílio Vaticano II⁵⁹. Então, a expressão “pobres” foi entendida, por alguns setores, como sinônimo de povo (WANDERLEY, 1984, p. 65-66).

Wanderley (1984) explica-nos que o povo pobre tem potencialidade revolucionária coletiva ou potencialidade individual alienante. A Igreja ao se engajar com o povo pode desenvolver essa potencialidade revolucionária, pois aponta para a reorganização da massa em organismos populares e em comunidades cristãs de uma Igreja Popular. “As duas possibilidades convergem para o Movimento popular, síntese deste povo, crente e explorado, em luta por uma sociedade justa, que vença a exploração, que respeite a liberdade religiosa etc” (WANDERLEY, 1984, p. 66-67). Dentro dessa perspectiva, apontamos o MEB como uma expressão desse movimento popular que começou na Igreja.

Desse jeito, a relação da Igreja no Brasil e a sociedade civil sempre apresentou traços marcantes e complexos. Depois da invasão dos europeus, a título de exemplo, a Igreja foi encarregada, pela Corte Portuguesa, a educar e civilizar os nativos que encontraram aqui. Depois disso, os padres jesuítas, maristas e franciscanos tiveram sempre muita atuação educacional no Brasil. Entretanto, um movimento popular nascido para educação era uma novidade da década de 1950 em diante.

⁵⁷ A Revelação deve ser entendida como um conjunto de palavras e acontecimentos que a Igreja Católica repassa ao longo dos tempos aos seus fiéis. Revelação é, portanto, o ato de revelar ou desvendar ao ser humano os desígnios de uma divindade, no caso do Cristianismo, Deus.

⁵⁸ Uma das principais críticas feitas pelos conservadores aos adeptos das correntes mais progressistas, aqui chamados de Igreja Popular, é a centralidade filosófica e teológica no ser humano, o que os aproximariam do Marxismo. Os conservadores dizem que essa visão contraria a Igreja Oficial que tem como centro o próprio Cristo.

⁵⁹ O Concílio Vaticano II foi inaugurado em 11 de outubro de 1962, pelo Papa João XXIII. Um dos objetivos principais dessa reunião de padres, bispos e cardeais era atualizar a Igreja Católica a responder aos apelos da sociedade moderna, sendo fiel à tradição católica. A Igreja estava se propondo a desenvolver alternativas de abertura da instituição religiosa à sociedade, por isso a Igreja não poderia ser negligente aos problemas sociais e econômicos.

Como dito anteriormente, a Igreja Católica não tem uma voz uníssona e com o contato com o povo os agentes religiosos tendem a tomar posições políticas e ideológicas. Neste período, em que nasce o MEB, há uma polarização entre posições dentro da Igreja, e é por isso que Wanderley (1984, p. 71) afirma:

Houve, então, uma radicalização de posições que oscilava entre os grupos “integristas”, grupos conservadores de direita, grupos liberais (mas também bastante conservadores quanto à religião), todos estes ou temendo ou combatendo, com maior ou menor força, os grupos progressistas e de esquerda, também divididos em reformistas e revolucionários. Os ataques se acirraram e seus efeitos incidirão sobre a vida dos agentes do MEB e sobre a orientação do Movimento.

Logo, o MEB provocou atenção de setores da Igreja, dos membros mais conservadores, com a identificação do movimento com o “polo dominado” e com a causa da educação popular, envolvendo-se com as práticas sociais e políticas das classes subdesenvolvidas. A passagem de uma igreja alienante, desvinculada do social, a uma igreja fundamentada na consciência histórica, em que o sujeito é valorizado em sua particularidade e coletividade, era o que fazia sentido defender como projeto de cristianismo pelos setores progressistas da Igreja Católica.

Transformação do mundo: era esta a mensagem geral contida no chamado à consciência histórica. Uma transformação baseada na compreensão das condições reais que se encontram aqui e agora (e suas raízes históricas), uma transformação que humanize o mundo. Mais especificamente, essa humanização é também o que o cristianismo moderno pede do homem: ‘o homem, em sua liberdade e em sua ação, deve promover o destino da criação: recusar-se a isto, ou fazer de sua apropriação do mundo um gesto egoísta, é o pecado original, a fonte do mal’ (KADT, 2007, p. 114).

Nessa linha de pensamento, o JUC conseguiu, conforme Wanderley (1984), trazer causas políticas (visão do Evangelho como fonte de revolução social) ao interior da Igreja, por outro lado o MEB conseguiu introduzir com maior concretude as discussões das questões campesinas, o trabalho com a comunicação popular, além de ter de propiciar um contato com as massas populares numa conjuntura de inconformismo social.

Em vista disso, o contato da Igreja Católica, na sua vertente de Igreja Popular com as massas, provocou um avanço de atividades e ações cada vez mais empenhadas com o social e a política. Nesse sentido, portanto, esses setores da Igreja reconheciam que apesar da

dominação e da conciliação coexistirem na história, o problema do avanço da história da humanidade é a superação⁶⁰ permanente dos males sociais (KADT, 2007).

3.1.2 Educação Popular

Inicialmente, lembramos que o conceito de educação popular é complexo e tem ligação intrínseca com a cultura popular. Lançamos, de antemão, o entendimento de Rapôso (1985) que admite que não podemos falar de “camadas populares não educadas, a não ser quando o processo de reprodução da cultura conveniente a determinada sociedade não se esteja efetivando, isto é, legitimando a ordem vigente” (RAPÔSO, 1985, p. 18). Essa percepção é essencial, porque a educação popular reconhece as pessoas como sujeitos históricos e dotados de cultura, no entanto, esta cultura não é, muitas vezes, a mesma da cultura dominante.

Desde a década de 1920, segundo Souza (2007), é a partir das lutas populares (de camponeses, operários, desempregados, assalariados rurais, posseiros) que o entendimento de educação popular vai se metamorfoseando e passa a ser entendida como uma dimensão da cultura popular, como dimensão pedagógica da organização popular. Mas o que imprime o caráter de popular à educação é colocar-se a serviço das classes subalternas, estar ao lado das populações oprimidas em suas lutas de libertação (FÁVERO, 2006)

Em contrapartida a cultura hegemônica valoriza-se a cultura popular. A cultura conveniente e da elite é face da educação reprodutora, ideologicamente hegemônica, a qual aceita a educação como formação e instrumentalização do ser humano. Entretanto, ao nosso ver, os movimentos nesse período não consideravam educação popular como uma educação reprodutora, cuja a ideologia dominante tenha o papel de instruir e ensinar as camadas populares.

Por isso, Souza (2007, p. 91-92) explica que a educação popular,

não pode ser um mero trabalho de alfabetização e simples suplementação, ou seja, trata-se não apenas, portanto, de gerar uma capacidade mecânica de decodificação ou de expressão na linguagem escrita, mas, sim, de proporcionar, com a aquisição dos mecanismos de leitura e da escrita no código alfabético, o desenvolvimento das competências da compreensão, interpretação, explicação e intervenção das/nas realidades, porque educadores e educandos, além de estarem nelas inseridos, são responsáveis e seus produtos/produtores.

⁶⁰ Muitos dos adeptos do novo Radicalismo cristão passaram a crer que era possível chegar a uma “purificação” final do mundo e eliminar tudo o que fosse “mal”, ânsia de poder, dominação, individualismo e alienação. Depois da revolução, e depois que as novas teoria e práxis tivessem tido tempo suficiente para permear as relações sociais, as contradições que a sociedade tinha até então conhecido iriam desaparecer e todos os homens tornar-se-iam “sujeitos de sua própria história” (KADT, 2007, p. 116).

Nesse mesmo sentido, Wanderley (1984, p. 100-101) nos apresenta acerca da palavra popular, pois a educação popular poderia ser competência do Estado ou da Sociedade Civil. De toda forma, mesmo que a educação popular seja executada pelo Estado ou Sociedade Civil, essa educação poderia ser instrumento de transmissão da ideologia dominante, por vez capitalista, ou responderia às lutas fundamentais das classes operárias e dos trabalhadores.

No caso do MEB, não é o Estado diretamente que promove educação popular, mas a Igreja Católica em parceria com o Estado. O desafio é, portanto, que essa educação, promovida pelos dominadores, seja uma educação revolucionária, propondo a ação e organização das massas populares. Uma educação em que a prática e a teoria dialoguem e que tenha o objetivo de desenvolver o ser humano na sua vida pessoal e social, como afirma Souza (2007, p. 54-55):

A Educação Popular é uma pedagogia e uma proposta pedagógica que formula uma concepção de educação, de finalidades educativas, de conteúdos pedagógicos e de dispositivos de diferenciação pedagógica, a ser vivenciada, por meio da *práxis* pedagógica, em quaisquer âmbitos e agências educativas, enquanto uma das versões da teoria crítica em educação.

Mesmo que a educação popular possa perpetuar a ideologia dominante, defendemos esta educação como possibilidade de as camadas populares romperem com essa ideologia. A ideologia dominante não considera a pessoa do oprimido como sujeito que tenha a contribuir com o social e a política, pois este pensamento tende a reforçar a concepção a-histórica da comunidade.

Por outro lado, Rapôso (1985) complementa que a educação popular promovida pelas massas populares, não tem obrigatoriamente finalidade com a libertação desses sujeitos da condição de subalternos e oprimidos, pois pode exatamente ser usada pela classe dominante para a manutenção dos seus privilégios e de sua dominação. No entanto, de acordo com a diretriz pedagógica do movimento estudado neste trabalho, a educação popular deve estar comprometida com a transformação da ordem social⁶¹ e não pode reduzir o seu trabalho à alfabetização ou à simples transferência de cultura e/ou de conhecimentos.

Além disso, Rapôso (1985, p. 18) entende que:

⁶¹ Ao contrário do animal, que é também um ser vivo, cuja formação se realiza no plano unicamente biológico e visa exclusivamente a adaptá-lo aos condicionamentos de estreito meio físico que o circunscreve, a formação humana visa a possibilitar a superação desses condicionamentos e transcender toda a natureza. Se é a partir do conhecimento que o homem abarca a natureza, desvenda seus segredos para poder transformá-la, a educação (formação humana) deve visar, primordialmente, o conhecimento. Não se pode esquecer, no entanto, que o conhecimento humano está integrado na totalidade de sua ação. A educação, por isso, visa ao homem todo, a todo o dinamismo de sua ação, de que o conhecimento é parte fundamental (MEB, 1964b, p. 14).

- educação popular é todo e qualquer processo educacional efetivado pelas camadas populares;
- a educação popular em seu processo tanto pode sofrer influência da ideologia dominante como de uma contra-ideologia. O que não é viável é desenvolver-se à margem das ideologias;
- o fato de ser a educação permeada por ideologia, não lhe retira o caráter de popular, desde que o seu processo seja efetivado pelas próprias camadas populares.

A educação popular “é produzida pelas classes populares, ou produzida para/com elas, em função de seus interesses de classe” (WANDERLEY, 1984, p. 104). Nesse momento, o entendimento de educação popular está centrado nos sujeitos, quando ressalta que essa educação é produzida pelas, para e/ou com as massas populares.

Por isso, a partir da visão de uma educação criadora e transformadora, a educação popular não pode negligenciar temáticas importantes para atender às demandas das pessoas envolvidas (educadores e educandos), os trabalhadores em seu sentido geral, em seu processo educacional. Wanderley (1984, p. 101-102) escreve que:

Um projeto político global dos trabalhadores tem de considerar a formação sindical, a formação profissional, a formação permanente, a formação educacional no sistema formal de ensino, sempre no marco das lutas globais. Ampliar, além dos conhecimentos técnicos, a organização e gestão de empresas, a economia política, a formação dos trabalhadores discutidas pelo movimento sindical e os partidos operários.

Desse jeito, há de se criticar uma educação popular para instrumentalizar as pessoas a fim de que se tornem úteis ao sistema capitalista e, por consequência, ao mercado. E é nessa tensão entre uma educação de adaptação das pessoas da zona rural ao sistema dominante e a educação transformadora que o MEB se propunha a realizar.

Sistematicamente, Fávero (2006) confessa que no Brasil, no início dos anos de 1960, confrontavam-se duas concepções de educação. A primeira concepção, a qual o MEB se contrapunha, era uma educação de forte corrente economicista, propondo a educação como fator de desenvolvimento e neste modelo as pessoas são recursos humanos para o crescimento econômico. De outro lado, a concepção de educação como prática de libertação política e neste sentido as pessoas eram reconhecidas como sujeitos e não objetos do desenvolvimento.

A ideia “interesses de classe” está centrada no sujeito organizado coletivamente. O foco de atuação do MEB é a classe oprimida, subalterna, popular. Lembremos que a ação do MEB estava centrada, principalmente, em interesses como a instituição de educação popular, a promoção de direitos humanos e a evangelização. Assim, considerar esse movimento promotor de educação popular é perceber o esforço de desenvolver práticas pedagógicas que

valorizam o ser humano como sujeito de direitos em uma sociedade. Dessa feita, a prática pedagógica do MEB invadiu o terreno da prática política, não que a atuação desse grupo tivesse um projeto político definido, mas pelo fato de se colocar ideologicamente junto às forças de esquerda, como explica Fávero (2006).

A educação popular pode se dar tanto no âmbito do Estado quanto no âmbito da Sociedade Civil, como vimos. No entanto, o acesso à educação, no sentido amplo, é um projeto contrário aos interesses da classe dominante, visto que a educação não se faz sem a percepção dos sujeitos envolvidos nela, isto é, sujeitos históricos (FREIRE, 1967).

Wanderley (1984) nos ajuda a compreender as características dessa educação popular, quais sejam: a) é uma educação de classe, exigindo um entendimento dos interesses das classes populares; b) é histórica, dependendo do avanço das forças produtivas; c) é transformadora e libertadora, reforçando as reformas estruturais da sociedade; d) é democrática, antiautoritária, antimassificadora e antielitista; e) relaciona a teoria com a prática; f) estabelece relação entre a educação e o trabalho e g) tem por finalidade a realização de um poder popular.

Sendo assim, o MEB, mesmo tendo incentivo financeiro do Governo Federal, propõe uma educação popular para responder às demandas da massa subalterna, dos trabalhadores. E, ainda, mesmo que o MEB esteja a serviço de uma instituição elitizada, a Igreja, há uma ruptura da lógica tradicional e conservadora ao se aproximar do povo, investindo em refletir sobre os interesses dos trabalhadores⁶².

Como falamos anteriormente, desde o início o MEB há o reconhecimento da relação íntima entre educação e cultura. Rapôso (1985, p. 19) diz: “percebe-se então que a questão da educação popular não pode ser considerada desvinculada da questão da cultura popular” e Wanderley (1984, p. 107) acrescenta que “se a educação é uma comunicação entre sujeitos – e não mera transposição – ela terá que se ocupar da construção de condições para que o educando recrie a cultura”.

Dessa forma, o MEB se propôs a reconhecer que não poderia desempenhar práticas pedagógicas significativas e conscientizadoras sem levar em consideração a cultura popular dos seus alunos-ouvintes, por isso, nas aulas radiofônicas, os educadores, como também os monitores, tentavam reconhecer os saberes sociais e culturais.

⁶² O processo educativo do MEB girava em torno de noções fundamentais, tais como: pessoa, ação humana, homem, como agentes de criação de cultura, comunicação entre os homens, trabalho revelador do sentido do homem e de sua transcendência sobre o mundo, criatura humana feita à imagem e semelhança de Deus, conhecimentos mínimos, mudança de atitudes, instrumentação das comunidades, conscientização e animação popular (WANDERLEY, 1984, p. 106-107).

Em termos metodológicos, a prática do MEB, desde a formação dos agentes até o trabalho mais profundo com as populações, partia da realidade cotidiana. Situava fatos, colocando-os em contextos cada vez mais amplos; questionava situações existenciais, vividas pelas populações, trazendo à luz elementos necessários para sua melhor compreensão. A análise que fazia sobre esses fatos era, em primeiro lugar, valorativa: as situações eram desumanas, injustas; sua transformação – considerada imperiosa, urgente, radical – era, antes de mais nada, um imperativo da justiça. Mas, em seguida, criticava também a exploração que se fazia sentir cotidianamente (FÁVERO, 2006, p. 268).

“A educação, em sentido lato, é um processo, uma ação que visa à formação do Homem. A ação humana, na medida em que atesta sua dimensão racional de ser consciente e transcendente, surge como uma iniciativa original em face do mundo” (WANDERLEY, 1984, p. 107). A educação é, portanto, não apenas integrativa, ao integrar o ser humano em um contexto cultural dado, mas criadora, porque procura situar o sujeito como papel de sujeito de cultura.

Por fim, Wanderley (1984, p. 111) afirma que a Educação de Base implementada e desenvolvida pelo MEB, no período de 1961 a 1964, juntamente com a Pedagogia de Paulo Freire, é o que mais se aproximou da conceituação de educação popular.

3.1.3 Cultura Popular

No processo de educação popular, não podemos dar conta do sujeito histórico sem levar em consideração a sua cultura, isto é, da crescente dominação da natureza (FÁVERO, 1983), porque as pessoas não são vazias de saberes e conhecimentos. Nessa direção, a cultura⁶³, e mais especificamente, a cultura popular é ponto estratégico⁶⁴ para superação do senso comum e alicerce para o desenvolvimento da educação das massas, isto é, educação popular.

A educação pretendida pelo MEB sustentava-se na percepção da cultura popular. Sobre esse assunto, o MEB (1964b, p. 36), em seu Livro de Fundamentação, apresenta que:

⁶³ Podemos distinguir então dois aspectos na cultura: o aspecto subjetivo e o aspecto objetivo. O aspecto subjetivo exprime a cultura como processo de desenvolvimento do sujeito que edifica o mundo cultural, seja o indivíduo, sejam grupos sociais mais vastos, seja a humanidade, que tende a constituir um sujeito cultural universal. Este aspecto representa a ação humanizante da obra cultural, pois só na proporção em que cria obras culturais ou que apreende seu sentido é que o homem se humaniza. O aspecto objetivo exprime a cultura como processo de desenvolvimento do mundo a ser transformado pelo homem: são as obras culturais. Este aspecto existe enquanto a obra cultura encerra uma significação para o homem, passando assim ao mundo humano. Um sistema de filosofia, um sistema religioso, uma instituição política, uma obra de arte, um produto técnico, tudo isto é cultura no sentido objetivo (FÁVERO, 1983, p. 16).

⁶⁴ Surge um desafio para o homem: fazer com que a cultura passe de arma ideológica a instrumento de promoção do homem, ou melhor, a espaço de realização do homem em que os homens se comuniquem em termos de reconhecimento (FÁVERO, 1983, p. 23).

A cultura é 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.

Portanto, entendemos que o ser humano é um ser natural, nascido em um mundo natural, mas é, sobretudo, um ser histórico. A vivência do ser humano em uma comunidade, através do conhecimento e da ação, faz com que este transforme o mundo natural em um mundo cultural. “A cultura é toda criação humana” (FREIRE, 1967, p. 109). Por isso, reconhecemos o mundo cultural como fruto da intervenção humana. “O mundo cultural não se opõe estaticamente ao mundo natural, mas é a sua transformação dialética em um mundo humano, mundo histórico” (FÁVERO, 1983, p. 15).

O MEB (1964b, p. 39) elenca quatro propriedades da cultura: 1) é histórica. A história é o processo dialético de passagem entre o mundo natural para o cultural, isto é, do mundo natural ao humano, com objetivo autêntico de um “mundo-para-o-homem”; 2) é social, pois tem sentido e validade enquanto processo de comunicação das consciências. “O mundo cultural, como mundo humanizado, sendo mundo-para-mim é mundo-para-o-outro”; 3) é pessoal. A cultura é, por excelência, iniciativa de liberdade, por isso todo nivelamento ideológico faz dessa um instrumento de dominação e alienação e não de libertação e realização; e 4) é universal, porque tende a constituir como um elemento de mediação entre todos os seres humanos.

Sobre cultura popular, ainda, extraímos as considerações de Rapôso (1985, p. 19):

- considera-se cultura o “conjunto de modos de ser, viver, pensar e falar de uma dada formação social;
- considera-se a distinção de culturas em uma mesma sociedade consequência de uma organização social constituída de classes distintas no que se refere à participação na estrutura e superestrutura dessa sociedade, onde uma classe é dominante e a outra é dominada;
- considera-se cultura popular a cultura elaborada pelas camadas populares em sua prática de vida;
- considera-se a cultura como histórica, logo a cultura popular como a história das camadas populares.

Mais enfaticamente, Rapôso (1985, p. 29) nos alerta que “é necessário desvencilhar-se da ideologia burguesa que tão sutilmente muitas vezes pretende envolvê-los. A pretensa neutralidade do intelectual é inexequível. Não existe ‘instrumentalização’ sem conteúdo, logo sem ideologia”, por isso, o intelectual comprometido com a cultura popular deve deixar de lado a crença de que se pode aproximar de uma cultura sendo neutro, de forma passiva.

Esse tema cultura popular desde o início teve influência no MEB, isso também porque o movimento se aproximou de outros movimentos ligados à cultura, como o Movimento de Cultura Popular⁶⁵ (MCP) e também do Centro Popular de Cultura⁶⁶ (CPC) da UNE, os quais trouxeram a discussão da arte e da cultura em um contexto revolucionário e de transformação (FÁVERO, 2006).

Apesar de o MEB ter assumido essa postura de valorização da cultura popular, as suas formulações foram limitadas e menos trabalhadas que as produzidas pelos outros movimentos. Lembra Wanderley (1984, p. 324) que faltava ao MEB o entendimento da cultura brasileira, “com suas análises se fixando mais nos riscos da dependência e colonização culturais e na necessidade de resguardar as raízes da cultura do povo, próprios da formação histórica de nosso país e das quais as comunidades rurais eram depositárias, em grande parte”.

Todavia, Fávero (2006) ressalta que o MEB assumiu a ideia de cultura popular ligada à conscientização, tendo em vista que o seu projeto educacional é de transformação social e dessa forma não poderia negligenciar a vida da sociedade. Por isso mesmo, nos documentos do MEB estão apresentados a postura sobre a cultura popular, não neutra ou indiferente da realidade humana. A cultura popular nasce, portanto, para o movimento, do conflito para a libertação e promoção humana, e, por isso mesmo, não pode ser possível trabalhar cultura popular desligando-se do processo de conscientização.

Nesse contexto, O MEB (1964b, p. 39) defende que:

Cultura popular não significa vulgarização, banalização, ou passar ao povo um irremediável atestado de burrice, criando qualquer coisa nesse nível que se denomine ‘cultura popular’. É popular a cultura quanto é comunicável ao povo, isto é, quando suas significações, seus valores, idéias, obras, são destinados, efetivamente, ao povo e respondem às suas exigências de realidade humana em determinada época, em suma, à sua consciência histórica real.

Essa relação do MEB e da cultura popular se tornou mais evidente quando em 1962 uma das coordenadoras propôs um trabalho para elevação da cultura popular para complementar os trabalhos de educação de base, realizados nas aulas radiofônicas. Esse trabalho ficou conhecido como “Caravanas Populares de Cultura”, em que a cultura do povo

⁶⁵ O Movimento de Cultura Popular foi fundado em maio de 1960, na primeira gestão de Miguel Arraes, como prefeito do Recife, Pernambuco. Participaram do MCP intelectuais e artistas conhecidos como Francisco Brennand, Ariano Suassuna, Hermilo Borba Filho, Abelardo da Hora, José Cláudio, Aloísio Falcão e Luiz Mendonça. O movimento também contou com o apoio de instituições políticas de esquerda como a União Nacional dos Estudantes (UNE) e o Partido Comunista Brasileiro (PCB), entre outras.

⁶⁶ O Centro Popular de Cultura foi criado em 1961, no Rio de Janeiro. Uma organização ligada à União Nacional dos Estudantes. Carlos Estevam escreveu o anteprojeto do “Manifesto do Centro Popular de Cultura” e foi o primeiro diretor da instituição.

deveria ser valorizada e não substituída pela cultura da elite dominante (FÁVERO, 2006). Uma cultura popular de tradição, transmitida de pais para filhos (WANDERLEY, 1984).

Por conseguinte, o mais importante é entender que “a cultura tanto pode ser instrumento de conservação como de transformação social” (GULLAR, 1983, p. 50), e é justamente por isso que a educação popular não pode negligenciar a cultura, como já frisamos. A “consciência revolucionária”, termo usado por Gullar (1983, p. 52) ao se referir à cultura popular, deve ser impulsionada a partir da criação de organismos capazes de valorizar os conhecimentos dos povos e, nesse sentido, o MEB se empenhou.

3.2 PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE

Além das propostas de educação popular e cultura popular defendidas por movimentos populares da época (MEB, MCP e AP⁶⁷), este período é marcado pela fundamentação teórico-prática da Pedagogia de Paulo Freire, divulgado pelo país pela equipe da Universidade do Recife, atualmente Universidade Federal de Pernambuco, no segundo semestre de 1963 e abruptamente interrompida com o Golpe Militar de 1964. O próprio Freire foi vítima do autoritarismo militar e teve que se exilar no Chile, entre 1964 a 1969, durante o Governo Militar.

Paulo Freire é um expoente educacional dos mais importantes da contemporaneidade. As colaborações desse educador perpassam toda educação, seja nacional ou internacional, e começam a ser melhor sistematizadas nos anos 1960. Freire irá influenciar decisivamente nas reflexões de educação dos movimentos sociais educacionais e culturais, dentre eles o MCP, assim como o próprio MEB. A sua pedagogia para a liberdade parte da emergência da conscientização das classes populares com a participação ativa dos sujeitos envolvidos.

Fávero (2012) explica que as matrizes teóricas que fundamentam os movimentos do MEB, MCP, AP e o Sistema Paulo Freire são os mesmos. Os pensadores Padre Henrique Vaz e Paulo Freire tinham pensamentos bem parecidos quanto à cultura e à educação popular, embora ambos apresentem algumas especificidades. Além disso, havia uma comunicação e colaboração muito grande entre os diversos movimentos⁶⁸.

⁶⁷ A Ação Popular, criada em junho de 1962, é uma organização política de esquerda cristã que incentiva ou desenvolvia atividades culturais.

⁶⁸ É preciso ter presente que, sobretudo a partir de 1963, foi muito grande a interpenetração dos vários movimentos. Era comum a colaboração e a participação de estudantes e voluntários em várias frentes, simultaneamente, assim como a troca de experiências entre eles. Mais ainda, vivia-se um mesmo clima desenvolvimentista e contestatório e procurava-se, ao mesmo tempo, explicitar a ideologia por todos vivenciada. Era muito grande a circulação das mesmas ideias, certas ou erradas, nos vários grupos. As descobertas eram

Rosas (2016) relembra que mesmo antes de surgir na Europa, nos anos de 1980, a expressão letramento⁶⁹, Paulo Freire já atribuía à educação, a partir dos anos de 1960, o seu caráter semântico e político, como condição para a libertação das pessoas. A pedagogia freireana é efetivada com o reconhecimento e valorização das pessoas na sua condição de liberdade e de forma democrática.

Essa pedagogia democrática reconhece, portanto, que as pessoas são sujeitos históricos. Por isso, também, o professor toma a função de educador ou de coordenador dos círculos de cultura⁷⁰, reconhecendo o seu papel de sujeito político no processo educativo. Além disso, o verbete dicionarizado, torna-se palavra geradora de reflexões pedagógicas e sociais. Logo, a educação freireana é, antes de tudo, uma educação cidadã.

Uma educação cidadã articulada ao contexto da educação com jovens e adultos, assim identificada, afirma-se pela autonomia, pela compreensão autêntica e crítica acerca dos direitos humanos, influenciando os quefazeres das práticas educativas em sintonia com os princípios que fundamentam a educação como expressão da libertação. Uma educação revolucionária, radicalmente orientada pela ética, pela valorização das vocações ontológicas humanas de humanização, de ser amorosamente crítico, esperançoso, coletivo (ROSAS, 2016, p. 6).

Por isso, aspectos como metodologia, estratégias didáticas, temas abordados e os sujeitos envolvidos no processo educativo devem ser orientados sob a ideia da educação cidadão e libertadora. Dessa maneira, Freire (2015a) reconhece o papel político do professor e diz que, em nome da neutralidade que não existe, o professor não pode desrespeitar os alunos a ponto de se esquivar do direito de comparar, de escolher, de romper, de decidir e de estimular a reflexão desses educandos.

Sem dúvidas, a luta incessante de Freire é pelo acesso à educação das classes populares. O direito à educação é, antes de qualquer coisa, o reconhecimento de que todas as pessoas são sujeitos integrantes da sociedade, como falamos. Esta sociedade democrática, por sua vez, não pode conceber uma casta de privilegiados em detrimento de outras pessoas e, para romper isso, somente os oprimidos juntos serão suficientemente capazes para se libertarem uns aos outros (FREIRE, 2015b).

rapidamente conhecidas, divulgadas, criticadas, assimiladas, aplicadas. Os movimentos tinham reservas e preconceitos mútuos; mas os agentes, de uma maneira ou de outra, circulavam por todos eles (FÁVERO, 2012, p. 474).

⁶⁹ Letramento está diretamente relacionado com a língua escrita e seu lugar, suas funções e seus usos nas sociedades letradas, ou, mais especificamente, grafocêntricas, isto é, sociedades organizadas em torno de um sistema de escrita e em que esta, sobretudo por meio do texto escrito e impresso, assume importância central na vida das pessoas e em suas relações com os outros e com o mundo em que vivem (MORTATTI, 2004, p. 98).

⁷⁰ O círculo de cultura substitui a ideia tradicional da sala de aula. Freire (1967) propõe este ambiente pedagógico para o processo educacional, pois em uma educação democrática a sala de aula e sua disposição se contradizem.

O processo educativo não deve estar comprometido em si com nenhuma ideologia desenvolvimentista, porém com o próprio ser humano, com o sujeito. Sendo assim, a educação popular deveria aproximar-se, no sentido mais profundo, do espaço e do tempo das pessoas com o propósito de lutar para transformação (SOUZA, 2007).

Ir ao encontro desse povo emerso nos centros urbanos e emergindo já nos rurais e ajudá-lo a inserir-se no processo, criticamente. E esta passagem, absolutamente indispensável à humanização do homem brasileiro, não poderia ser feita nem pelo engodo, nem pelo medo, nem pela força. Mas, por uma educação que, por ser educação, haveria de ser corajosa, propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel no novo clima cultural da época de transição (FREIRE, 1967, p. 67).

Quando a educação popular, tanto do MEB quanto a defendida por Paulo Freire, atende aos apelos das classes populares que almejam por educação, não desmerecem as outras classes da sociedade, porém reconhece que para os trabalhadores são negados direitos humanos básicos. A luta pela humanização da sociedade, nesse sentido, faz parte do ideário da educação freireana que percebe a desumanização não como destino dado, mas como resultado, de uma ordem injusta que promove a violência dos opressores aos injustiçados (FREIRE, 2015b).

Os opressores, para se manterem na elite dominante, necessitam da domesticação dos oprimidos, ou ainda da sua massificação. Por isso, nas palavras adiante, Paulo Freire (2015b, p. 41) será tão forte, ao dizer “os opressores, falsamente generosos, têm necessidade para que sua generosidade continue tendo oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça. A ordem social injusta é a fonte geradora permanente, desta generosidade que se nutre da morte, do desalento e da miséria”.

O trágico dilema dos oprimidos, como explica Freire (2015b), é que a pedagogia para a libertação tem de enfrentar o comodismo e a domesticação. Ensinar é desenvolver a criticidade diante do comodismo de estar à sombra do sistema e, conseqüentemente, esta ação traz medo de liberdade. Nesse sentido, para essa educação popular, a superação é outra ideia central, porém não como ideia apenas, e sim como princípio da ação transformadora.

Por causa disso, como já falamos, o princípio da cidadania faz parte da pedagogia de Freire (1967), já que a educação popular defendida por ele não é uma educação resumida ao domínio das técnicas de leitura e escrita, descontextualizando o conteúdo. A educação é, portanto, um processo em que os sujeitos se reconhecem cidadãos de uma sociedade e, por isso, têm direitos e deveres. A cidadania é o engajamento do sujeito como protagonista de sua história.

Nesse contexto, Freire (1967) reconhece que não há educação sem sociedades humanas, o que nos parece bem lógico é fundamental para a educação freireana. A educação transformadora tem como princípio, também, o pluralismo e sabe que o ser humano não é um objeto vazio a ser preenchido pelas técnicas e pelos conhecimentos dos professores e monitores. É o que lembra literalmente Rosas (2016, p. 8) acerca da pluralidade:

Educação cidadã, constituída dos direitos humanos, da valorização à vida, do respeito aos jovens e adultos desfavorecidos, oprimidos de seus direitos, dimensionada pela prática libertadora, popular, precisa conotar à pluralidade humana essencialmente que insere-se como práxis revolucionária, como atitude de transformação social.

Por isso, o educador pernambucano critica efetivamente a generosidade falsa da elite dominante, pois para essa a classe mais pobre e operária é composta por pessoas vazias, que precisam ser preenchidas. Essa elite, na verdade, nada mais deseja do que manter o oprimido sob a sua tutela e ordem, o que nega o princípio dos direitos básicos que os seres humanos precisam para desenvolver a sua dignidade como pessoa (FREIRE, 2015b).

Na contramão da educação sem povo, a educação de Freire é a educação com e do povo, sujeitos de sua História. Uma educação que respeita a autonomia dos educandos, pois “de nada serve, a não ser para irritar o educando e desmoralizar o discurso hipócrita do educador, falar em democracia e liberdade, mas impor ao educando a vontade arrogante do mestre” (FREIRE, 2015b, p. 61).

Enquanto para a elite dominante a negação da educação ao povo é forma de manter este alienado e domesticado, para o povo a autorreflexão é o caminho para sua inserção na História como autores de suas lutas e revoluções. A educação é um processo de transição, como diz Paulo Freire (1967), de uma transividade da ingenuidade e da massificação para a transividade da crítica, por consequência, “ensinar exige criticidade” (FREIRE, 2015a, p. 32).

Aqui reconhecemos outro princípio dessa educação, o diálogo. A educação deveria estar baseada na construção dialógica e respeitosa da relação entre o educador e o educando, sendo os dois participativos da educação. O educador se opunha à ideia de escola tradicional, desde a sala de aula, porque ele defende que o seu método de ensino tem como ambiente social o “círculo de cultura” (FREIRE, 1967) para que o estudante tivesse a possibilidade de desenvolver sua criticidade e criatividade.

Estávamos, assim, tentando uma educação que nos parecia a de que precisávamos. Identificada com as condições de nossa realidade. Realmente instrumental, porque integrada ao nosso tempo e ao nosso espaço e levando o homem a refletir sobre sua ontológica vocação de ser sujeito. E se já

pensávamos em método ativo que fosse capaz de criticizar o homem através do debate de situações desafiadoras, postas diante do grupo, estas situações teriam de ser existenciais para os grupos. Fora disso, estaríamos repetindo os erros de uma educação alienada, por isso instrumental (FREIRE, 1967, p. 106).

Contudo, a pedagogia freireana reconhece que o sujeito oprimido hospeda dentro de si o pensamento dos opressores. Isso explica que oprimidos, também, possam reproduzir as práticas de opressão em sua comunidade. O sistema de propriedades que o povo está inserido é por excelência individualista. O oprimido, na maioria das vezes, não se vê como classe operária e fonte de riquezas para a elite. Os operários e camponeses, a quem a educação popular se destina, estão inseridos nesse sistema capitalista e individualista porque, por exemplo, querem a reforma agrária não para se libertarem, mas para terem propriedade (FREIRE, 2015b).

Dessa forma, nada adiantaria instigar os educandos a entrarem no sistema de produção sem a autorreflexão acerca das injustiças sociais. Todavia, “uma das questões centrais com que temos de lidar é a promoção de posturas rebeldes em posturas revolucionárias que nos engajam no processo radical de transformação do mundo. A rebeldia é ponto de partida indispensável, é deflagração da justa ira, mas não é suficiente” (FREIRE, 2015a, p. 76).

De toda sorte, a postura revolucionária nos parece o princípio da educação transformadora, que reconhece que os oprimidos, ao viverem sob a sombra dos opressores, tem medo de liberdade. Liberdade que exige responsabilidade e, principalmente, autonomia. Esta autonomia significa reconhecer que os seres humanos são condicionados, mas não determinados pelo sistema. Além disso, a autonomia reconhece que a história é possibilidade e não determinismo (FREIRE, 2015a, p. 20).

Os oprimidos, contudo, acomodados e adaptados, “imersos” na própria engrenagem da estrutura dominadora, temem a liberdade, enquanto não se sentem capazes de correr o risco de assumi-la. E a temem, também, na medida em que lutar por ela significa uma ameaça, não só aos que a usam para oprimir, como seus “proprietários” exclusivos, mas aos companheiros oprimidos, que se assustam com maiores repressões (FREIRE, 2015b, p. 47).

Outra questão importante para a pedagogia freireana é que o caminho para a alfabetização de jovens e adultos não podia estar desvinculado da cultura popular, como assumido pelo próprio MEB. Dessa forma, Freire (1967) reforça a cultura como possibilidade de superação do ser natural, deixando o seu estágio de ingenuidade e passando ao de crítica crescente. Promover a alfabetização de uma pessoa é, antes de tudo, fazê-la distinguir entre dois mundos: o mundo da natureza e o da cultura. É inevitável, nessa visão educativa,

perceber o ser humano como criador e recriador desse mundo natural e, por conseguinte, um ser cultural.

Antes, portanto, de alfabetizar as pessoas, Freire se propunha em fazê-los compreender que há dois mundos, o mundo natural e o cultural, e que a cultura é fruto do trabalho humano e, por isso, ao ter contato com essa dimensão da cultura, o educando sairia de seu *status quo* para o questionamento crescente de seus valores e conhecimentos.

Estávamos convencidos, com Mannheim⁷¹, de que ‘à medida em que os processos de democratização se fazem gerais, se faz também cada vez mais difícil deixar que as massas permaneçam em seu estado de ignorância’. Referindo-se a este estado de ignorância, não se cingiria Mannheim, apenas, ao analfabetismo, mas à inexperiência de participação e ingerência delas, a serem substituídas pela participação crítica, uma forma de sabedoria. Participação em termos críticos, somente como poderia ser possível a sua transformação em povo, capaz de optar e decidir (FREIRE, 1967, p. 102).

É certo que para Freire (1967), o processo educativo é também processo de democratização da cultura. Para esse educador, a consciência crítica deve se sobrepor à consciência mágica (fanática), desta o resultado seria a ingenuidade, daquela teria como fruto a integração com a realidade, possibilitando ao ser humano a não-acomodação e, por isso, ao desenvolvimento do seu senso crítico e transformador.

É por esse viés que Fávero (2012) afirma que cultura é luta. É tarefa concreta do ser humano sobre a natureza e a comunicação com os outros. A cultura de elite e a cultura popular (no sentido de massas) são exemplos dessa luta, em que uma cultura – a cultura da elite – por imposição, tende a subjugar a cultura popular. Desse jeito, quando o ser humano ressignifica suas criações e percebe que também é um ser cultural, começa a “dialogar” com a outra cultura, embasando a “pedagogia da comunicação” (FREIRE, 2015b, p. 108).

A dialogicidade é essencial para a prática de uma educação libertadora. Contudo, o diálogo, entendido por Freire (2015b, p. 109), “é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado”, sendo assim, o diálogo não é reduzido em trocas de ideias, como se o outro fosse depósito do conhecimento do educador. Assim o ser humano, num processo de alfabetização para Freire, não poderia ser visto como um mero paciente do processo ou ser de adaptação (FREIRE, 2015b), mas sujeito que se aproxima de um conteúdo ou, como chamamos, de uma cultura diferente.

A alfabetização, para o pensador pernambucano, é “um ato de criação, capaz de desencadear outros atos criadores. Numa alfabetização em que o homem, porque não fosse

⁷¹ Karl Mannheim foi um sociólogo e filósofo judeu, nascido em 1893 na Hungria. Ele escreveu o livro *Libertad y Planificación*, cujo Paulo Freire faz referência. Morreu em 1947.

seu paciente, seu objeto, desenvolvesse a impaciência, a vivacidade, característica dos estados de procura, de invenção e reivindicação” (FREIRE, 1967, p. 104).

Ainda sobre diálogo, alicerce da educação freireana, o pensador lembra que o amor ao mundo e ao ser humano são necessários à educação. Por isso, o diálogo é encontro que exige das pessoas envolvidas humildade na relação eu-tu. Freire defende esta ideia ao escrever que:

A autossuficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não tem humildade ou a perdem não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de pronúncia do mundo. Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais (FREIRE, 2015b, p. 112).

Nesse sentido, o diálogo é o caminho certo para a promoção dessa educação de sujeitos ativos e protagonistas, em uma pedagogia da comunicação, que sobre a égide da consciência crítica relaciona-se com a realidade, transformando-a. Não há, portanto, saída para educação transformadora se esta não reconhece e valoriza a cultura dos seus sujeitos.

Antes de a pessoa analfabeta aprender os sinais gráficos, exemplificando, é preciso que esta entenda o seu papel no mundo e este é ativo, criador e transformador. Diferente da educação bancária, em que os educandos são depósitos, insistimos em lembrar, que devem guardar e arquivar comunicados (FREIRE, 2015b), a educação defendida por Freire é a educação reflexiva, a educação da conscientização.

A Pedagogia de Paulo Freire é, por conseguinte, ativa, dialogal, crítica e criticizadora (FREIRE, 1967), embasada em pilares como o contexto histórico-social, os sujeitos (educador-educando/educando-educador), a cidadania, o diálogo, a criticidade, a conscientização, a temporalidade e a visão transformadora. Enfim, uma educação que se identifica com os princípios de humanização dos direitos humanos.

3.3 EDUCAÇÃO DE BASE

Após a Segunda Guerra Mundial, os países vencedores e vencidos, capitaneados pelos vencedores, organizaram-se em torno de um organismo internacional a fim de mediar os conflitos e desenvolver uma cultura de paz. Esse organismo é a Organização das Nações Unidas (ONU) que representa interesses de diversos países em torno do mundo. A ONU, reconhecendo a importância do direito à educação e à cultura, criou a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), em 16 de novembro de 1945.

A Unesco se preocupa em desenvolver estratégias de incentivos às práticas educacionais e culturais para a promoção das populações, principalmente, dos países subdesenvolvidos. Em linhas gerais, para esse organismo, o analfabetismo é sinônimo para o não-desenvolvimento. Por isso, inspirados pela Unesco, a partir de 1967, grupos e instituições nacionais e internacionais incentivaram campanhas de alfabetização e educação de base como prioridade, dirigindo-se aos jovens e adultos. Nesse sentido, o desenvolvimento econômico dos países dependeria da promoção e efetivação do direito à educação.

Na esteira dos impulsos empregados pela Unesco, lembremos que o MEB, a partir de sua ação educativa, e também evangelizadora, desenvolve uma educação de base para jovens e adultos da zona rural, primordialmente. Era imprescindível que as massas, antes de conhecerem os princípios religiosos católicos, soubessem ler e escrever.

A proposta inicial do MEB, no início de 1961, retoma, em suas grandes linhas, o conceito tradicional de educação de base, justificado agora pela Igreja católica como exigência de sua ação evangelizadora junto às massas e como dever dos cristãos. Essa necessidade educativa de base, fundamental, insere-se na tomada de consciência do subdesenvolvimento e na ação da Igreja, decorrente dessa tomada de consciência, por parte de alguns bispos e de grupos de leigos com novas visões e novas posturas ante os problemas sociais (FÁVERO, 2006, p. 54).

A educação de base comportaria um aspecto individual e social. O aspecto individual, porque contempla a pessoa do educando como sujeito de direitos, pois reputa a condição de coisificação desta, isto é, reputa a ideia de pessoa como instrumento de trabalho. O ser humano é sujeito histórico. E o aspecto social é inteiramente ligado a esse ponto já que o estudante é sujeito social, que se compromete a ter contato com novos conhecimentos, transformar e refletir sobre seus hábitos e atitudes, contribuindo para o desenvolvimento da coletividade.

Embora seja difícil trazer um conceito sobre isso é inevitável perguntar: o que seria desenvolvimento? Desenvolvimento é o estado de vigilância de uma sociedade em atender às demandas mínimas individuais e sociais? Desenvolvimento é materializado pelo acesso dos conhecimentos racionais, profissionais e econômicos? Ou ainda, uma sociedade desenvolvida é aquela que prioriza o ser humano ou o estado mercantil?

O conceito de desenvolvimento deve estar desvinculado da exclusividade econômica. Segundo Fávero (2006), a Unesco, à época, não define sobre situações concretas o desenvolvimento, pois refere-se a este como decorrência de uma evolução normal da sociedade, por isso, o progresso das nações seria um padrão a ser alcançado por todos os países. A Unesco, no primeiro momento, parece negar os fatores humanos e históricos, pois

limita-se a achar que os instrumentos pedagógicos de interferência nos povos desenvolvidos e subdesenvolvidos trariam os mesmos resultados.

Assim, Fávero (2006) aponta que a Unesco assume uma postura essencialmente parcializante de desenvolvimento e ainda uma visão a-histórica, superficial e tópica da realidade. Por isso, para o órgão internacional, o analfabetismo e o grau de desenvolvimento econômico terá uma relação substancialmente intrínseca, já que o analfabetismo é visto como uma expressão mais aguda do atraso das regiões e países subdesenvolvidos. Compreendemos, por isso, que a educação de base desenvolvida, nesse primeiro momento, estava centrada no sujeito individualmente.

Segundo as orientações da Unesco, naquela época, os programas de educação de base teriam como meta o ensino fundamental universal, gratuito e obrigatório para as crianças. Entretanto, como era mais comum as crianças terem acesso à escola, os programas de educação de base brasileiros também se direcionavam aos adultos, sendo estes entendidos como culpados pelo sistema de subdesenvolvimento econômico e social da nação. Acreditava-se que o analfabetismo adulto era proporcionalmente ligado ao não desenvolvimento (FÁVERO, 2006).

A educação de base, iniciada no Brasil, entre 1940 a 1950, com a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos⁷² (CEAA), foi influenciada pelos Estados Unidos, e se constituiu como um instrumento com base ideológica para afastar o inimigo comunista, principalmente da zona rural⁷³. A educação de base funcionava como uma ferramenta para proporcionar ao indivíduo conhecimentos básicos e noções de ciência, vida social, civismo e de higiene.

Além disso, essa educação recebeu influência das ideias da democracia liberal, já “que ignora o conflito de classes na sociedade capitalista e faz crer que a ação pedagógica atinge de maneira única todas as classes e todas as pessoas” (FÁVERO, 2006, p. 26), o que demonstraria desvinculação da educação com a realidade. Interessante notar que no caso da CEAA o mesmo conteúdo proposto para as crianças nas escolas primárias era proposto para adolescentes e adultos analfabetos, ou seja, não havia adaptação aos estudantes do conteúdo apresentado.

⁷² A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) foi a primeira iniciativa governamental para a educação de jovens e adultos no Brasil. Promovida pelo Ministério da Educação e Saúde, a partir de 1947, tinha por objetivo levar a “educação de base” a todos os brasileiros iletrados, nas áreas urbanas e rurais.

⁷³ Isso é confirmado por Fávero (2006, p. 24) ao dizer: “No bojo da guerra fria, no final da década de 1940, é bastante forte a influência norte-americana na reorganização da escola primária rural brasileira”

Portanto, a educação de base da CEAA era entendida como transmissão de conhecimentos, alunos como depósitos (FREIRE, 2015b), principalmente, relativos às técnicas de leitura e escrita, mas também de noções de valores sociais e cívicos. Essa campanha chegou a ser acusada de “fábrica de eleitores” (FÁVERO, 2006, p. 27), chegando ao declínio em 1954.

Em 1952 foi criada uma outra campanha de alfabetização, a Campanha Nacional de Educação Rural⁷⁴ (CNER), ligada primeiramente à CEAA, fruto do Seminário Interamericano de Educação de Adultos, realizado em 1949 sob a coordenação da Unesco e da Organização dos Estados Americanos (OEA). A justificativa da CNER é explicada nos seguintes termos:

A infecundidade dos processos administrativos tradicionais na luta contra os problemas do meio rural resultava, em primeiro lugar, de um conhecimento imperfeito das condições sociais e culturais em que vivia a população do campo; em segundo lugar, da fragmentação da abordagem do problema e das soluções propostas, incumbindo-se cada entidade de um aspecto parcial, seja saúde, economia ou ensino (FÁVERO, 2006, p. 27-28).

Percebemos que a CNER se propõe a uma outra postura em relação às suas propostas pedagógicas, pois acredita que não é possível fazer educação de base sem entender os problemas da população campesina. Dessa feita, a educação rural deveria aprofundar não apenas a educação fundamental dos estudantes da zona rural, mas a discussão sobre problemas sociais. Nem por isso essa campanha estava isenta de autoritarismo, pois pretendia não apenas alfabetizar a população rural, mas substituir sua cultura, como se isso fosse possível.

A CNER também adota o conceito de educação de base da Unesco que é apresentado com o objetivo de contribuir com as crianças, os adolescentes e os adultos na compreensão dos problemas que são sujeitos, dos direitos e deveres que a eles são devidos e, principalmente, na participação do desenvolvimento de sua comunidade (FÁVERO, 2006).

Nas práticas educativas desenvolvidas pela CNER, em centros de educação de base, existiam treinamentos, como eram chamados, destinados à formação de líderes rurais, além de terem centros de aperfeiçoamento de professores rurais, auxiliares rurais e auxiliares de enfermagem. Os centros se destacavam pelo regime de cooperação e, nesse caso, a Igreja Católica se apresentava como instituição cooperadora da CNER.

No caso da CNER, a educação de base não pretendia atuar apenas sobre o indivíduo, mas sim atingir os líderes comunitários, o “espírito de grupo”, que é o fundamento da vida

⁷⁴ Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), criada em 1952 e extinta em 1963, articulou às ideias hegemônicas do período, determinantes da ação do Estado e de setores da sociedade civil sobre educação de base.

comunitária, o que a diferencia da CEAA, por esta estar centrada no próprio sujeito individual.

Por isso, “as principais técnicas utilizadas eram: organização de comunidades, serviço social de grupo, educação sanitária e extensão agrícola” (FÁVERO, 2006, p. 30). Temas como reforma agrária, escola rural, crédito rural estavam presentes nas semanas educativas da CNER, como pioneira no processo de desenvolvimento rural. É imperioso saber que a CNER foi uma das influências do Serviço Social Rural (SAR) de Natal, Rio Grande do Norte, que, por conseguinte, foi umas das raízes do MEB.

Com a criação do SAR, a partir de 1955, esse órgão passou a interagir com outros órgãos institucionais para recuperar as comunidades rurais. Nesse trabalho, a Igreja Católica assumiu um papel estratégico para desenvolvimento de políticas comunitárias e associativas junto à zona rural. É dessa experiência comunitária que surgem as ideias das emissoras rurais, que depois foram utilizadas para educação de base, a exemplo do que ocorreu com o MEB.

3.4 MUDANÇAS DE OBJETIVOS DO MEB: da alfabetização à conscientização

O MEB iniciou em 1961 com um trabalho pedagógico voltado à alfabetização de jovens e adultos. No decorrer dos primeiros anos, a partir das contribuições e reflexões sobre uma postura educativa mais politizada, o movimento começou a rever as suas práticas e diretrizes pedagógicas a fim de promover uma educação mais humanizadora e conscientizadora.

Nesse sentido, Wanderley (1984), Fávero (2006) e Kadt (2007) explicam que o MEB apresentou mudanças nas suas finalidades no decorrer dos seus primeiros anos. Eles, em obras diferentes, analisam os objetivos iniciais do movimento, presentes em sua criação, e também em que os objetivos foram adaptados e reformulados após o I Encontro Nacional de Coordenadores realizado em Recife, Pernambuco, em dezembro de 1962.

A Igreja Católica, na segunda metade dos anos de 1950, estava tomada por uma defesa desenvolvimentista, principalmente, do Nordeste, porque era a região que apontava sérios problemas de pobreza e analfabetismo. O desenvolvimentismo, para Fávero (2006), é fruto de uma ideologia dominante e progressista⁷⁵, na medida em que apostava no crescimento econômico fundado na industrialização.

⁷⁵ O uso da expressão “progressista” não tem a ver com os primeiros usos deste termo. Neste caso, progressista está sendo usado como fenômeno de progresso mesmo. Por outro lado, Fávero (2006, p. 59-60) relembra que no aspecto mais profundo, a ideologia desenvolvimentista é conservadora, pois historicamente tende a desenvolver um processo de concentração de riquezas nas mãos de poucos.

Ao final do Governo de Juscelino Kubitschek⁷⁶, há um aumento de crises, porque o desenvolvimento implementado no Brasil teria trazido mais desigualdades sociais. Com este cenário, a Igreja Católica, liderada pelos bispos progressistas, começou a opinar politicamente sobre a situação nacional, essencialmente dando sugestões ao Governo Federal para promover um equilíbrio financeiro-industrial do Nordeste e indicando, para isso, a necessidade de considerar a agricultura e a reforma agrária.

Conforme já mencionado neste trabalho, a Igreja Católica se colocava em uma situação que criticava o “Capitalismo liberal” como também condenava o “Comunismo ateu”. Deste jeito, a Igreja apoiava a necessidade de reformas de base e a participação popular ativa, porém essas mudanças deveriam ter o cuidado para que sustentassem o sistema governamental de ordem e segurança estabelecido.

O MEB surgiu, diz Fávero (2006), intencionalmente ou não, aliado ao Estado para sustentar o sistema governamental de ordem e segurança, a partir da educação popular. A educação de massas a qual o movimento se propunha colaboraria com a diminuição das desigualdades sociais por meio do desenvolvimento. Sobre o início do MEB, o pesquisador diz:

Em termos concretos, o MEB corria o risco de ser mais uma campanha de alfabetização – o que justificaria por si só o apoio do Estado; e um novo meio de catequese – o que satisfaria a maioria dos bispos e do clero. Algumas aulas de saúde e associativismo, a divulgação de alguns procedimentos técnicos relativos à agricultura e algumas iniciativas junto às comunidades completariam um programa de massa (FÁVERO, 2006, p. 62).

No entanto, a situação econômico-financeira do país agravou a visão e participação dos membros da Igreja diante da postura do Governo Federal. Houve, portanto, um aprofundamento da crise econômica com elevado nível de desemprego, greves operárias e inflação aguda e outros fatores que incentivaram a ascensão das esquerdas no Brasil nos anos do governo de João Goulart⁷⁷.

Um outro elemento que vai contabilizar a revisão da atitude da Igreja diante da sociedade é a postura mundial da instituição religiosa no combate à miséria e à fome, concretizando-se, como exemplo, no método pastoral da AC, movimento de pastoral ligado às lutas sociais e políticas, como dissemos anteriormente.

⁷⁶ Juscelino Kubitschek ocupou a Presidência da República entre 1956 e 1961. Ele ficou conhecido pelas suas obras e pelo crescimento econômico, mas o seu mandato ficou marcado também pela inflação alta.

⁷⁷ João Goulart foi Presidente do país, de 1961 a 1964. O seu governo ficou marcado pelo alto número de reivindicações sociais e pelas reformas de base que se propôs a fazer, porém não conseguiu, porque foi dado o Golpe Militar em 1964.

Embora o MEB, nos seus primeiros anos, tivesse a Doutrina Social da Igreja o seu horizonte teórico, assim como a sua própria constituição e vinculação institucional (FÁVERO, 2006), os membros do movimento, a partir da descoberta da “realidade brasileira” (KADT, 2007, p. 179), sentiram desconforto em suas práticas iniciais pouco correspondentes à vida e cultura do povo.

Por isso, pela efervescência da época, os intelectuais e estudantes começaram a propor um novo projeto de desenvolvimento nos anos 1960⁷⁸, a partir de uma reflexão filosófica ligada à prática. Dessa forma, também, os estudantes católicos se aproximaram das ideias marxistas, propondo uma filosofia que poderia trazer respostas à vida prática da sociedade (KADT, 2007).

Os membros do MEB, através do JUC, foram atingidos por essas ideias de esquerda, buscando novas alternativas para o crescimento social e político do país. Dessa forma, duas temáticas iriam ser intensificadas pela influência de Padre Henrique Vaz⁷⁹ nos movimentos católicos, a exemplo do MEB: a) o problema da ideologia⁸⁰ na cultura moderna e a contribuição do cristianismo como verdade em face do pluralismo ideológico; e b) a ideia de consciência histórica e da dialética fundada na comunicação de consciências (FÁVERO, 2006).

A ideia de consciência histórica vai ser relevante para a segunda fase do MEB e de sua consequente reformulação. O conceito de consciência histórica está ancorado em dois elementos: 1) a consciência do ser humano enquanto objeto de compreensão e de ação e 2) a realidade histórica. A compreensão do mundo não pode ser dada pelo indivíduo isoladamente, mas na comunicação do ser humano com outros seres humanos (FÁVERO, 2006).

Nos anos 1960 em diante, essa noção de consciência histórica permeou as propostas dos movimentos pastorais e sociais ligados à Igreja, sendo, inclusive, possível de encontrar esse conceito em movimentos não ligados a essa instituição. Além do mais, a ruptura trazida a partir da releitura da realidade humana (o empoderamento da consciência histórica) não é

⁷⁸ Kadat (2007) explica que, em 1959, o JUC, e posteriormente a Ação Popular, teria estimulado o desenvolvimento de correntes de católicos mais radicais (progressistas) em seus quadros, o que aconteceria depois com o MEB, haja vista a sua ligação com estes dois grupos.

⁷⁹ Jesuíta da PUC-Rio que contribuiu nas reflexões feitas pelos movimentos católicos na época em que o MEB surgiu. O MEB tinha em seu quadro de pessoal muitos participantes da JUC e da AP. Nos anos 1960, este sacerdote se tornou o mentor da JUC e da AP, trazendo a estes movimentos uma leitura crítica do pensamento marxista.

⁸⁰ A ideia de ideologia é de concepção cristã, mesmo que tenha recebido influência marxista. Isso fica, aparentemente, explicado quando diz Fávero (2006, p. 68): “A concepção atual de Cristianismo é essencialmente antropológica: faz do homem o centro do universo e o criador da história; mas a consciência do homem, em sua ação e seu destino histórico, só tem sentido no seu encontro com Deus, que se realiza no seio da história”.

estática no reconhecimento do objeto a ser estudado e/ou compreendido (o mundo) e perpassa pelos agentes do processo educativo, o eu e o outro.

Nesse mesmo sentido, Wanderley (1984, p. 115) escreve assim:

A concepção conscientizadora que passa pela interpretação da consciência histórica encontra suas raízes na noção de pessoa (como sujeito consciente em si), de mundo (como realidade destacada), do outro (como outra consciência) das circunstâncias em que se encontram as consciências em um mundo mediatizado.

A segunda fase do MEB, em que há redefinições dos objetivos, foi marcada pelo evento em dezembro de 1962, o I Encontro Nacional de Coordenadores, em Recife, Pernambuco. Nesta reunião, os coordenadores e lideranças nacionais do MEB, enquanto os bispos se encontravam no Concílio Vaticano II (KADT, 2007), puderam discutir acerca dos conceitos, do posicionamento ideológico-político do movimento e de sua ação pedagógica.

A mudança do MEB estava, exatamente, no compromisso em conscientizar os estudantes-ouvintes da realidade que os cercava e “surtiu aos poucos a ideia de que a educação, razão de ser do MEB, deveria ser considerada como comunicação a serviço da transformação do mundo” (KADT, 2007, p. 179). O ser humano deveria se comprometer na mudança social.

Conscientizar-se poderia ser, então, pensar as relações entre o significado próprio da existência humana e a circunstância histórica que determina pelo menos alguns dos aspectos mais importantes dessa existência. Assim, concluímos que a ‘consciência conscientizadora’ é aquela capaz de pensar a sua época histórica ao mesmo tempo que se pensa e se determina nessa época. O homem conscientizador não pode deixar de ser, então, o homem comprometido com a história de sua época (WANDERLEY, 1984, p. 116).

Segundo vários depoimentos coletados por Costa, Jaccoud e Costa (1986), os coordenadores do MEB apresentaram a disponibilidade do movimento em questionar as ações pedagógicas praticadas até então. Nesse contexto, ao mesmo tempo em que não tinham condições de saber quais mudanças pretendiam propor, tinham ciência de que precisavam definir as perspectivas do movimento naquele encontro, mesmo que essas mudanças trouxessem resistência entre muitos deles e dentro da hierarquia da Igreja.

Esse encontro foi organizado em três momentos: fundamentação, revisão e planejamento e teve como palestrantes Luiz Eduardo W. Wanderley, Luís Alberto Gómez de

Souza e Luís Sávio de Almeida⁸¹. Este último talvez tenha sido um dos responsáveis pela experiência política que o MEB faria desde então, como diz Fávero (2006).

O encontro demonstrou a preocupação do grupo nacional de coordenadores de reafirmar a sua postura em relação ao “pólo dominante”, colocando-se ao lado do “pólo dominado”. É nesse momento que o movimento se aproxima das discussões nas quais os grupos de esquerda da Igreja Católica estavam realizando, mesmo que existissem divergências acerca dessa postura mais politizada. Esse envolvimento político era normal, porque muitos membros do MEB estavam ligados à vida política através da AP ou, até mesmo, da JUC.

Kadt (2007, p. 179) relembra que:

O uso dos conceitos “pólo dominante” e “pólo dominado” provocou acirradas discussões entre os participantes - especialmente porque isto sugeria que o trabalho conduzia *ipso facto* à identificação do Movimento com o “pólo dominado” ou a um compromisso com ele. A doutrina tradicional católica tornava inaceitável, para muitos, a ideia de envolvimento do MEB com uma determinada classe; mas, ainda assim, o encontro como um todo deu um passo bastante firme nessa direção. Não há dúvidas de que a experiência dos participantes, ainda bastante excepcional naqueles dias entre os que aderiam à nova postura progressista cristã de trabalho efetivo com camponeses e trabalhadores sem-terra, facilitou esse passo.

Um tema comum nas discussões do I Encontro Nacional de Coordenadores é “a transformação da realidade brasileira. Mais precisamente, a aceleração do processo de transformação das estruturas arcaicas, a partir da estrutura e em particular do estatuto da propriedade rural” (FÁVERO, 2006, p. 74). O MEB, diante das demandas sociais pré-Golpe Militar, deveria fazer as suas opções e suas escolhas e, enfaticamente, escolheu a mudança e intervenção social como o instrumento de ruptura radical através das reformas de base.

Essa ruptura radical deveria ser feita por meio de um diálogo que embora não compactuasse com as injustiças do “pólo dominado” não acusasse o “pólo dominante”. Fávero reforça esta ideia quando diz: “a luta de classes decididamente não se coloca como estratégia para o MEB, nesse momento, nem jamais será aceito como tal” (FÁVERO, 2006, p. 74), porque os próprios membros consideravam complicada e complexa a posição do movimento, haja vista eram financiados pelo “pólo dominante” para promover educação ao “pólo dominado”.

Apesar de termos apresentado algumas discussões comuns ao encontro de 1962, não podemos esquecer que o tema “A educação na perspectiva da consciência histórica do Brasil

⁸¹ Neste encontro foram discutidos três temas, Luiz Eduardo W. Wanderley apresentou o tema “Realidade brasileira (enquadrada na realidade internacional); Luís Alberto Gómez de Souza palestrou sobre a temática “A educação na perspectiva da consciência histórica do Brasil de hoje”; e Luís Sávio de Almeida ficou com a responsabilidade do tema “O processo de conscientização (politização)” (FÁVERO, 2006).

hoje”, foi apresentado por Luís Alberto Gómez de Souza, embasando-se nos textos de Padre Henrique Vaz. Padre Vaz, como já dissemos, se tornaria um grande intelectual, e seria base para as discussões dos movimentos políticos e sociais dentro e fora da Igreja.

Logo, essa ideia de consciência histórica será o que diretamente irá influenciar os movimentos de educação de base, tanto o MEB como o sistema de alfabetização Paulo Freire. O ser humano ao ter consciência da dominação sobre ele, propõe, impulsionados pela educação e cultura popular, uma ação de transformação e revolução social. O termo conscientização ganha *status* de objetivo da educação popular proposta pelo MEB.

Como exemplo, reescreveremos o depoimento relatado em Costa, Jaccoud e Costa (1986) acerca do processo de amadurecimento do movimento que parte de uma proposta de alfabetização à conscientização, assim diz Vera de Siqueira Jaccoud⁸² (COSTA; JACCOUD; COSTA, 1986, p. 98):

A proposta de conscientização explicita nesse Encontro foi resultado de um processo, consequência inclusive de uma aprendizagem nossa na relação com o povo. Quer dizer, nunca houve uma palavra de ordem central que não tivesse vindo das necessidades que estavam sendo vividas. E não foi o MEB que inventou as necessidades do povo. O povo transmitiu as suas necessidades e o MEB tentou interpretá-las através do seu trabalho.

Outro problema apontado no I Encontro foi a reflexão sobre o “ser humano, o mundo e a Revelação”, porque o MEB era instituto católico. Os membros do MEB tentam demonstrar a preocupação com a confessionalidade de suas práticas educativas. Esta discussão “é aberta com a negação da confessionalidade do MEB e a afirmação de que a ideologia que viesse a reunir os fundamentos do trabalho de educação popular não poderia ser formulada a partir apenas de elementos da Revelação; respeitando as opções religiosas” (FÁVERO, 2006, p. 75).

Sobre a confessionalidade, diz Maria Alice Brandão⁸³, em depoimento dado à Costa, Jaccoud e Costa (1986, p. 102): “é por aí que se chegou àquele impasse da discussão do confessional e não confessional, depois do Encontro de 62. Aula de religião: faz, tira. Mas aula de religião é o quê? É para levar doutrina? Quer dizer, era muito complicado”, mostrando o mal-estar dos membros do movimento diante da proposta de catequização dos estudantes-ouvintes a partir do MEB.

É depois dessa reunião, também, que se delineia o método utilizado pelo MEB, adotado anteriormente pela AC e a AP, cuja sequência correspondia em: 1) ver a realidade; a pedagogia revolucionária partia do engajamento político e do choque de realidade; 2) julgar, o

⁸² Participante do MEB na Equipe Técnica Nacional.

⁸³ Participante do MEB, Equipe Estadual de Goiás.

que corresponderia à reflexão sobre a realidade e os vícios do sistema capitalista; para tanto, era preciso propor um diálogo com diversas forças para um trabalho de conscientização das massas; e 3) agir, as ações do MEB deveriam corresponder a construção de um mundo de socialização (FÁVERO, 2006, p. 77).

O grande legado desse encontro é, portanto, a virada de postura do MEB em relação às suas práticas educativas, pois a palavra de ordem era a conscientização. O movimento parte de um processo, quase que mecânico, de alfabetização a um processo de educação social, fundado na conscientização do eu e do outro sob a tomada da realidade do mundo, como condição primeira de viver dignamente.

Kadt (2007, p. 180-181) faz uma afirmação esclarecedora em relação aos grupos e discussões do MEB depois desse encontro, dizendo:

Um dos grupos mais cautelosos, após perguntar se o MEB não era, até certo ponto, apenas um paliativo, concluiu que a orientação geral precisava ser repensada quanto às necessidades do Brasil, sugerindo que se poderia chegar a ‘uma completa revisão das posições tomadas até agora, que provavelmente foram condicionadas por uma consciência conservadora e individualista que, aos poucos, foi perdendo a relevância histórica’. Um segundo grupo concluiu que o Brasil precisaria de uma transformação global que só poderia ser violenta - já que a evolução era impossível, mas somente o tempo poderia dizer se essa violência implicaria em revolução sangrenta. Esse grupo considerava ainda que a posição do MEB era ambígua: como organização, estava formalmente ligado ao governo e à “burguesia clerical”, que deu início ao Movimento como paliativo, enquanto seu pessoal (eles mesmos e seus colegas) identificava-se profundamente com os oprimidos - com o pólo dominado - e desejavam formar quadros revolucionários. Mas um terceiro grupo não partilha dessa interpretação. Tendo perguntado a si mesmos se o MEB era um movimento revolucionário, o grupo respondeu que não: “seus quadros”, concluíam, “são compostos de pequenos burgueses que assumem atitudes de falsa prudência e receio e estão envolvidos com a burguesia”.

Nas conclusões do encontro, essa ruptura com as práticas pedagógicas de alfabetização foi questionada pelos próprios membros do MEB, pois existiam dúvidas em relação ao novo posicionamento do movimento e a reação da Igreja oficial e do Governo a tudo isso. No entanto, depois desse divisor de águas, “chegou-se à conclusão de que todos ali deviam romper com a mentalidade burguesa; logo, o MEB ‘não estava de modo algum comprometido ideologicamente com a burguesia’” (KADT, 2007, p. 181).

As dúvidas em relação à reação da Igreja, e do Governo em relação às inovações do movimento, ficaram evidentes no depoimento de Maria Aída Bezerra Costa, rescrito em Costa, Jaccoud e Costa (1986, p. 99), em que questiona:

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

Os coordenadores do MEB que se propuseram, naquele encontro, a defender a participação política do movimento, depararam-se com muitas dificuldades. Costa, Jaccoud e Costa (1986) relembram que o próprio Episcopado reagiu intervindo no posicionamento do MEB acerca das categorias de conscientização e politização. Essa reação se agravou, quando um bispo, no fim de 1962, fez uma carta aberta a todos os bispos acusando o MEB de ser comunista e alertando para que tivessem cuidado com o movimento. Além do mais, vários de seus membros se desligaram do trabalho, porque não concordavam com esse novo direcionamento político.

Os resultados do I Encontro demonstram que houve uma ruptura ideológica e política no MEB. Kadt (2007) lembra que o encontro foi um divisor de águas no desenvolvimento da ideologia da organização e de seu programa de ação e “como resultado das discussões, uma pequena comissão foi escalada para preparar uma cartilha realmente relevante para a vida dos alunos do MEB. Isso levou a publicação de *Viver é Lutar*” (KADT, 2007, p. 181).

Depois da apresentação desses conceitos ligados ao trabalho pedagógico do MEB, pretendemos, na seção seguinte, dedicar ao estudo das categorias Direitos Humanos, Democracia e Educação em Direitos Humanos que servirão para entender as conquistas sócio-históricas da sociedade nessas áreas e para analisar as atividades do MEB relacionadas com tais categorias.

4 DIREITOS HUMANOS, DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Nesta seção, vamos expor as concepções e discutir sobre as categorias Democracia, Direitos Humanos e Educação em Direitos Humanos. É preciso, para seguir o trabalho, que apresentemos os conceitos que seguimos para tais categorias, a fim de criar, ou melhor, desenvolver, parâmetros histórico-filosóficos de análise dos textos educacionais do MEB.

Os direitos humanos individuais e sociais são construções históricas que tendem a responder as demandas sociais. Desse modo, democracia, direitos humanos e, por consequência, a paz social são pilares de uma sociedade em que o Estado Democrático de Direito seja objetivo. Nesse Estado, a pessoa abandona o seu estado natural, de barbárie, passando ao estado cultural, porém as demandas das pessoas são diferentes, porque estão influenciadas pela sociedade em que vivem e inseridas na história.

Os direitos humanos não são sempre reconhecidos, e muito menos protegidos, pelos Estados-nação, por isso, numa tentativa de universalizá-los, há tratados internacionais que os delineiam. Quando as nações positivam os direitos humanos, esses são chamados de direitos fundamentais. Não discorreremos sobre as diferenças entre direitos humanos e direitos fundamentais⁸⁴, tendo em vista que os dois se referem aos mesmos direitos em esferas díspares.

De toda sorte, os direitos humanos não são nascidos de uma só vez e muito menos não são aceitos por todos da mesma forma. É mais comum, na legislação ocidental, a proteção dos direitos individuais do que a proteção dos direitos sociais (BOBBIO, 2004). A promoção desses direitos carece de luta e participação popular, por isso, os movimentos sociais tencionam a sociedade na reflexão acerca da dignidade humana e de valores democráticos.

Esse panorama de lutas e conquistas, justifica, também, a nossa invocação à memória e à história no início deste trabalho, pois, como a imagem metafórica de Walter Benjamin (2016, p. 14), do “anjo” que ao se afastar do passado continua a olhar para este⁸⁵, assim

⁸⁴ Para efeitos da presente pesquisa, as expressões direitos fundamentais e direitos humanos são sinônimas.

⁸⁵ Há um quadro de Klee intitulado *Angelus Novus*. Representa um anjo que parece preparar-se para se afastar de qualquer coisa que olha fixamente. Tem os olhos esbugalhados, a boca escancarada e as asas abertas. O anjo da história deve ter este aspecto. Voltou o rosto para o passado. A cadeia de fatos que aparece diante dos nossos olhos é para ele uma catástrofe sem fim, que incessantemente acumula ruínas sobre ruínas e lhas lança aos pés. Ele gostaria de parar para acordar os mortos e reconstruir, a partir dos seus fragmentos, aquilo que foi destruído. Mas do paraíso sopra um vendaval que se enrola nas suas asas, e que é tão forte que o anjo já não consegue fechar. Esse vendaval arrasta-o imparavelmente para o futuro, a que ele volta as costas, enquanto o monte de ruínas à sua frente cresce até o céu. Aquilo a que chamamos o progresso é este vendaval (BENJAMIN, 2016, p. 14).

também é a imagem que não deveríamos deixar de ter do processo de redemocratização. Com isso, entendemos, ao analisar as diretrizes pedagógicas MEB, entre 1961 a 1964, que esse trabalho não tem o fim estático e acabado no passado, porque é obrigatoriamente comprometido com o presente.

Mate (2011, p. 141) esclarece que a memória é a salvação do passado e do presente. Salvação do passado, pois graças à nova luz podemos trazer ao presente aspectos desconhecidos do passado e do presente porque, em função dessa presença, o presente pode vencer a sua própria sombra, isto é, libertar-se da cadeia causal que o trouxe ao mundo. Por isso, como dissemos anteriormente, fazemos aqui memória ao reconhecermos o MEB como sujeito coletivo.

Além disso, para evitar a leitura a-histórica⁸⁶ dos direitos humanos, levantamos a discussão sobre movimento social, no caso específico o MEB, como sujeito coletivo de promoção de direitos. Os movimentos sociais são protagonistas em uma sociedade, nesse sentido, defendemos que o MEB pode ser categorizado como sujeito coletivo, até porque esse movimento social surgiu em um período de lutas de interesses, em que forças mais conservadoras e progressistas dividiam as discussões políticas no Brasil dos anos de 1960 em diante.

Conforme os ensinamentos de Bobbio (2004), tendo em vista a tutela dos direitos humanos, há a possibilidade dessa tutela sob três aspectos: promoção, controle e garantia. A tutela dos direitos humanos pode ser empregada aos movimentos sociais, como o MEB, já que este movimento tende à promoção dos direitos humanos.

Por promoção, entende-se o conjunto de ações que são orientadas para este duplo objetivo: a) induzir os Estados que não têm uma disciplina específica para a tutela dos direitos do homem a introduzi-la; b) induzir os que já a têm a aperfeiçoá-la, seja com relação ao direito substancial (número e qualidade dos direitos a tutelar), seja com relação aos procedimentos (número e qualidade dos controles jurisdicionais). (BOBBIO, 2004, p. 38-39).

No bojo da sociedade capitalista existem tensões sociais nascidas de processo de exclusão de pessoas em relação aos direitos humanos, fazendo com que demandas sociais insurjam na sociedade insatisfeita. Consequência disso é a formação de atores coletivos na luta de interesses individuais e sociais, por isso, reafirmamos que o MEB pode caracterizar-se como um movimento social.

⁸⁶ Se os direitos humanos não nascem desvinculados dos sujeitos historicamente constituídos, é importante entender que o MEB, sendo sujeito coletivo, pode promover a discussão dos direitos humanos na sociedade.

Vale ressaltar, neste sentido, Wolkmer (2001) quando destaca que os movimentos sociais da sociedade industrial burguês-capitalista tiveram grande impacto na classe operária, e acrescentamos campesina, com os princípios do Socialismo, do Marxismo e do Anarco-sindicalismo no decorrer da década de 1960. Entretanto, em sua análise, esse autor pondera que tais movimentos sociais podem agir de forma tradicional e se manterem subordinados aos órgãos institucionalizados (Estado, partido político e sindicato).

Tudo isso nos leva a entender o MEB como movimento social de raízes tradicionais e fundamentos burguês-capitalista. Contudo, é certo que o MEB pode ser enquadrado como movimento social a partir dos critérios de Wolkmer (2001), isso porque esse movimento se propôs, no decorrer dos seus primeiros anos, a rever suas práticas educacionais e tomar uma postura política mais progressista e reivindicatória⁸⁷, colocando-se como resposta à sociedade carente por direitos, principalmente, pelo acesso à educação.

Essa mudança de estratégia dos movimentos sociais, assim como aconteceu com o MEB, definem as identidades do movimento, ou seja, a mudança de estratégia está sujeita às conjunturas sócio-históricas e, quando isso ocorre, se faz, se desfaz ou se refaz, conforme as possibilidades que julga possuir para o enfrentamento de seu oponente, no caso, o analfabetismo fruto de um sistema dominado por interesses elitistas (VIOLA, 2008, p. 33).

O MEB dedicou⁸⁸ as suas atividades pedagógicas na alfabetização dos educandos-ouvintes, principalmente, em áreas mais pobres do Brasil. Invisibilizados pelo sistema predominante, esses estudantes camponeses e operários, não gozavam dos direitos básicos que possibilitam as pessoas participarem ativamente da sociedade. Por isso, antes de estudarmos as bases desse movimento, nesta seção, discutiremos as principais categorias desta pesquisa, que são: direitos humanos, democracia e educação em direitos humanos.

4.1 DIREITOS HUMANOS E DIGNIDADE

Discutir dignidade da pessoa humana, como fundamento dos direitos humanos, é essencial para o nosso estudo, porque esclarece o posicionamento das pessoas, movimentos e organismos que promovem os direitos humanos, direitos individuais e sociais, tais como os movimentos ligados à Igreja Católica.

⁸⁷ Serve de alguma forma a citação de Wolkmer (2011, p. 134) que diz: Postura reivindicatória – visa pressionar o Estado à obtenção de melhores condições de vida e de direitos básicos que não são atendidos. Tal proposta tem alcance limitado no que tange a oferecer soluções criativas para superar os impasses. Atendo-se à priorização de lutas segmentadas, acaba caindo no corporativismo ou em práticas clientelistas e populistas.

⁸⁸ O MEB ainda está em atividade no Brasil, porém a nossa pesquisa tem lapso temporal delimitado da gênese do movimento ao golpe militar de 1964.

Nos documentos da Igreja Católica, organismo ao qual pertence o MEB, a condição de dignidade da pessoa está ligada à divindade. Existe dignidade da pessoa, porque o ser humano é imagem e semelhança de Deus, segundo o Catecismo da Igreja Católica (CIC).

A dignidade da pessoa humana fundamenta em sua criação à imagem e semelhança de Deus; realiza-se em sua vocação à bem-aventurança divina. Cabe ao ser humano a livre iniciativa de sua realização. Por seus atos deliberados, a pessoa humana se conforma ou não ao bem prometido por Deus e atestado por sua consciência moral (CATECISMO..., 1999, p. 466).

Justificar a dignidade da pessoa sob uma visão transcendental, cristã ou não, e a sua consequente fundamentação dos direitos humanos não é próprio apenas da instituição católica, pelo contrário, desde a Antiguidade aos dias atuais, muitas teorias de fundamentação da dignidade da pessoa humana se embasam a partir da relação do ser humano com uma divindade.

Nesta relação de um ser divino com o ser humano, alguns movimentos e teorias defendem explicitamente que certas pessoas eram superiores a outras. Platão tem a explicação teísta da pessoa e do mundo, na obra “As Leis”, em que o ser humano depende da divindade para ser um cidadão. Já Aristóteles, por exemplo, explica que existem indivíduos inferiores a outros e, por isso, esses podem ser escravos.

Outro ponto em relação ao fundamento dos direitos humano precisa de atenção, ou seja, a relação do direito natural com o direito positivo, haja vista que a concepção de dignidade da pessoa humana promoveu a regulamentação de leis que protejam o ser humano. Em contrapartida, essa regulamentação carece, para alguns, de explicação de um fundamento supremo.

Nessa discussão entre direito natural e direito positivo, Bobbio (1995, p. 16-17) explica que Aristóteles os caracterizava da seguinte forma: a) o direito natural seria o que em toda parte tem a mesma eficácia, ao passo que o direito positivo tem eficácia apenas em comunidades políticas singulares em que é estabelecido; e b) o direito natural prescreve ações de valores que impede de juízo que o sujeito tenha, enquanto o direito positivo é aquele que estabelece ações que, antes de serem reguladas, podem ser cumpridas indiferentemente de um modo ou de outro, mas, uma vez normatizados pela lei, importa que sejam desempenhadas do modo prescrito pela lei.

Na Antiguidade, o grande exemplo de justificação ética da conduta humana, princípios dos Direitos Naturais, sem que essa justificação recorresse a alguma divindade é encontrada

no Estoicismo⁸⁹, cujo o ensinamento era de que os seres humanos deveriam ter como princípio supremo viver em harmonia com a natureza (COMPARATO, 1997).

O fato é que desde o início dessas discussões acerca dos direitos naturais e direitos positivos há uma preocupação em conceituar a dignidade da pessoa humana. A dignidade da pessoa humana é o fundamento do que chamamos de direitos humanos (COMPARATO, 1997). Era preciso, portanto, reconhecer que a pessoa é portadora, linguagem jusnaturalista, de direitos pela sua essência, por ser humano. No entanto, os próprios setores da sociedade delimitavam, ou ainda delimitam, quem deve ser considerado ser humano ou não.

Alguns indivíduos careciam de reconhecimento como pessoas, não eram dignos do relacionamento com as divindades e não gozavam da condição de ser humano. Essa “desumanização”, usando o termo de Alves (2005, p. 5), ocorreu com os escravos e não cidadãos das sociedades gregas, mas também, anos depois, aconteceu com os judeus para os nazistas, com os nativos para os colonos, com os negros para os colonizadores. Alguns indivíduos eram considerados sub-humanos e a estes não recaiam as proteções dos direitos naturais.

Voltando ao fundamento transcendental, “na Idade Média, o colossal esforço tomista⁹⁰ de conciliação da razão humana com a revelação divina, da sabedoria clássica com a iluminação cristã, deu à lei natural uma posição eminente” (COMPARATO, 1997, p. 6-7), isso possibilitou a Igreja Católica, entre o século V ao XV, dizer ou influenciar quem dizia os direitos que estavam de acordo com os princípios de sua doutrina, refutando ideias contrárias a esse pensamento.

Na obra *Suma Theologica*, de Tomás de Aquino, conforme Bobbio (1995, p. 20-21), o autor prevê as condições básicas da relação entre direito natural e direito positivo. Aquino usa os termos *lex naturales* e *lex humana* para se referir, respectivamente, às leis naturais e às leis humanas. A lei humana deriva da lei natural, por exemplo, o fato de ser positivada uma lei contra o falso testemunho está embasado na lei natural de que é preciso dizer a verdade.

Nos séculos XVII e XVIII, recordamos Hugo Grócio com sua contribuição na distinção entre o direito natural e o direito positivo. Distanciando-se da ideia de que o direito natural nascia da vontade divina, ele se apegava a tese de que o ser humano é um animal de natureza superior, um ser político que não apenas pretende viver, mas quer viver bem (MACEDO,

⁸⁹ O Estoicismo foi fundada por Zenão de Cítio e tem como base a paz de espírito de acordo com as leis da natureza.

⁹⁰ O tomismo é a filosofia escolástica de Tomás de Aquino (1225-1274).

2006, p. 51-53). Dessa feita, para Grócio, o direito natural é uma lei introduzida da justa razão que deve mostrar ao ser humano o que é moralmente torpe (BOBBIO, 1995, p. 20-21).

Immanuel Kant, filósofo do Iluminismo, em “Metafísica dos Costumes”, de 1785, vai tratar das diferenças entre as leis, numa visão jurídica e natural. No entanto, Kant reduz os direitos irresistíveis a um direito, chamado por ele de inato, isso é direito à liberdade e diz “a liberdade (a independência de ser constrangido pela escolha alheia), na medida em que pode coexistir com a liberdade de todos os outros de acordo com uma lei universal, é o único direito original pertencente a todos os homens em virtude da humanidade destes” (KANT, 2003, p. 40).

A liberdade é o direito irresistível que fundamenta todos os outros. No entanto, essa liberdade kantiana deve ser entendida como autonomia, essência da dignidade do ser humano. Por isso, mesmo no mundo das coisas, estas coisas podem ser substituídas por outras, têm valor, por outro lado, a pessoa não teria valor, mas dignidade, haja vista não poderia ser substituída por nem um outro⁹¹ (KANT, 2008).

Nessa fase anterior ao Positivismo jurídico, denominada de Jusnaturalismo⁹², mesmo que o Positivismo tenha várias fases, os princípios dos direitos humanos, entendidos como direitos naturais, são dados e não postos por convenção (LAFER, 1988). Nodari e Síveres (2015) esclarecem que os direitos naturais se constituem como critérios morais de especial relevância para a convivência humana. Nesse viés, o termo direitos naturais está identificado com a teoria Jusnaturalista clássica, enquanto os direitos humanos com a teoria Juspositivista.

Todavia, temos a consciência de não podermos separar, porque não é finalidade do nosso estudo, o que existe no direito positivo do direito natural. Nesse sentido, concordamos com Guimarães (2007) que reputa a ideia de descartar a relação entre o direito natural aos direitos humanos, uma vez que o conceito dos direitos humanos está radicalmente válido na pessoa humana enquanto sujeito na natureza, acrescentamos, como sujeito histórico.

Por outro lado, Tosi (2010) explica a importância da positivação dos direitos humanos, quando diz que foi a partir dessa positivação que tais direitos deixaram de ser orientações éticas ou programas de ação, convertendo-se em obrigações jurídicas que vinculam as relações internas e externas dos Estados.

Esse antinaturalismo, negação aos direitos humanos como direitos naturais, é matriz para o Positivismo jurídico que se tornou concepção predominante a partir do séc. XIX. O

⁹¹ No reino dos fins, tudo tem ou um preço ou uma dignidade. Quando uma coisa tem preço, pode ser substituída por algo equivalente; por outro lado, a coisa que se acha acima de todo preço, e por isso não admite qualquer equivalência, compreende uma dignidade (KANT, 2008, p. 65).

⁹² As teorias jusnaturalistas não terminam por conta da sistematização e difusão do Positivismo jurídico.

Positivismo jurídico falha, para Comparato (1997), quando defende o direito humano na competência de quem o promulgou. Dessa maneira, leis injustas teriam validade, o que contraria a base dos direitos humanos que está acima da tirania das leis formalmente promulgadas, porque mais do que uma questão de validade formal, as leis devem corresponder ao valor ético.

Portanto, existe um cerne que une os direitos humanos e este é o fato de que todos estes direitos, sejam individuais ou sociais, têm por vocação o reestabelecimento e a manutenção da dignidade da pessoa humana. Dignidade da pessoa humana, ou seja, “o valor da pessoa humana enquanto ‘valor-fonte’ da ordem de vida em sociedade encontra a sua expressão jurídica nos direitos fundamentais do homem”⁹³ (LAFER, 1988, p. 20).

Quando Comparato (1997) apresenta as características do ser humano para fundamentar a sua dignidade, leva em consideração primeiramente a liberdade, mas também a autoconsciência⁹⁴, a sociabilidade, a historicidade e a unicidade existencial. A liberdade defendida por esse pensador é a que faz do ser humano um ser dotado de autonomia, a capacidade de dizer suas próprias normas de condutas, e a autoconsciência é oposta ao estado de alienação, sendo a pessoa “aperfeiçoada” quando vive em sociedade e reconhece a sua natureza histórica e insubstituível no mundo, isto é, o ser humano tem um valor absoluto.

Nessa perspectiva, Bobbio (2004) considera que aquilo que parece fundamental em uma época pode não ser em outra, porque os direitos humanos são conquistas históricas e achar que um fundamento absoluto, um valor absoluto, sirva para todas as épocas é tarefa difícil ou impossível. Não se concebe a possibilidade de atribuir um fundamento absoluto aos direitos humanos, pois estes são relativos e o relativismo deriva do pluralismo de ideias.

Nessa discussão sobre a fundamentação da dignidade da pessoa humana, Bobbio (2004), contrariando Comparato (1997), diz que a obsessão em embasar os direitos humanos é uma tarefa infundada, já que haveria vários fundamentos possíveis, por isso mesmo o autor italiano sugere que o problema essencial dos direitos humanos não é a justificação, mas a proteção, tratando-se de um problema de ordem política e não filosófica. Já Bobbio (2004) parte do pressuposto que os direitos humanos são direitos desejáveis, isto é, fins que merecem ser perseguidos.

⁹³ Lafer (1988) usa o termo “direitos fundamentais do homem”, entendemos ser esse sinônimo de direitos humanos.

⁹⁴ A evolução vital e a acumulação da memória histórica não apagam nunca, em cada um de nós, a permanência consciente na identidade do ser. O homem é, portanto, essencialmente, um animal reflexivo, capaz de se enxergar como sujeito [...]. A autoconsciência opõe-se ao estado de alienação, que é a negativa da especificidade humana [...]. Alienado diz-se do homem que é incapaz de exercer sua liberdade e que vive, portanto, em situação de permanente heteronomia (COMPARATO, 1997, p. 24).

Mesmo que haja “desejabilidade” na promoção dos direitos humanos, esses não foram todos reconhecidos, mas a fundamentação é uma forma de ampliar o seu reconhecimento e, por consequência, a sua proteção. Outro fator é o da exigibilidade dos direitos humanos, haja vista esses direitos não estão vinculados à positivação dos Estados-nação, porque são reconhecidos direitos do ser humano. Tavares (2007) escreve que mesmo que os Estados não positivem os direitos humanos, estes direitos constituem prerrogativas básicas ao ser humano e não perdem a sua exigibilidade pela ausência de sua inserção no arcabouço jurídico.

Por fim, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), de 1948, em seu Preâmbulo, traz expressamente que a base dos direitos humanos está ancorada na dignidade da pessoa humana. Entendemos, portanto, direitos humanos como construções sociais e históricas, que, por mais fundamentais que sejam, são direitos surgidos de forma gradual. Esses direitos foram nascidos para atender às demandas dos seres humanos, como aqueles que tem direito a ter direitos, a fim de proteger as suas lutas por garantias individuais e sociais. Por isso, concordamos que são as demandas locais e temporais das pessoas que evidenciarão a precisão de novas proteções (ARENT, 2012; BOBBIO, 2004).

4.2 DIMENSÕES DOS DIREITOS HUMANOS: uma construção

Em tempos extremos como os atuais, em que o Autoritarismo e a negação dos direitos humanos parecem repetir, de certa forma, o que aconteceu no último período ditatorial no Brasil, há uma necessidade de reflexão sobre as conquistas dos direitos humanos individuais e sociais.

De certa maneira, quando nos propomos ler o passado visto de baixo (SHARPE, 1992), fazer memória⁹⁵ (MATE, 2011), temos a convicção de que as conquistas históricas, no que diz respeito aos direitos humanos, não são realizações apenas de grandes negociações, mas são conquistas do cotidiano das pessoas, o que demonstra que esses direitos são tensões da sociedade para a concretização da democracia.

Viola e Pires (2014) esclarecem que os direitos humanos de todos os setores sociais são conquistas que o movimento social impõe aos Estados nacionais e aos privilegiados de todos os tempos. Esses setores privilegiados não precisam, historicamente, de direitos e da

⁹⁵ Memória é ler a história como um texto. [...] A memória é capaz de ler a parte não escrita do texto da vida, isto é, não se ocupa do passado que só foi e do qual já não há rastro. Neste sentido, pode-se dizer que ela não se ocupa dos fatos (isso é coisa da história), mas dos não-fatos (MATE, 2011, p. 164-165).

democracia, porque quando tem seus privilégios ameaçados não temem em recorrer aos meios necessários, violência e manipulação, para seguir garantindo a sua condição.

Mesmo que saibamos das contribuições da positivação dos direitos humanos, como abordamos em tópico anterior, “os direitos humanos têm sido, ao longo da história, uma construção dos múltiplos movimentos sociais, e não o resultado de um ordenamento jurídico ou o efeito de uma declaração” (VIOLA, 2008, p. 41), por isso mesmo valorizamos os atos dos movimentos pessoais e sociais na defesa da dignidade humana.

Sobre as terminologias que cercam os direitos humanos, preferimos o termo “dimensões” a “gerações”, pois traz uma interpretação de interação ou de desenvolvimento. Esta classificação apresenta uma interatividade entre os direitos em que uma dimensão sugere ter em seu interior a outra que o antecedeu. Sarlet (2007), nesse sentido, faz uma defesa a respeito da expressão dimensão dos direitos humanos, porque além do caráter cumulativo do processo histórico, demonstra sua unidade e indivisibilidade dos direitos humanos.

Sarlet (2007), portanto, aponta para a indivisibilidade desses direitos, o que é normalmente aceito nas teorias dos direitos humanos. Todavia, considerando-os como construções sócio-históricas, abordaremos algumas leituras teórico-históricas que os influenciam, principalmente, no Ocidente acerca de suas dimensões. De antemão, frisamos que as concepções de direitos humanos no Ocidente têm tradições e influências diferentes do restante do mundo pelo fato de termos tido uma tradição judaico-cristã. Concordamos, portanto, com Lafer (1988) que fala em tradição ocidental dos direitos humanos.

Esse processo de reconhecimento dos direitos da humanidade tem notadamente influência das religiões monoteístas (VIOLA, 2008). Por isso, Alves (2005) compartilha da ideia de que apesar das atrocidades cometidas em nome das religiões, como as cruzadas, as guerras santas e a inquisição, para citar algumas, as chamadas grandes religiões foram disseminadoras de valores e conceitos, como os da fraternidade e dos direitos humanos.

Na Idade Antiga, os direitos humanos, no sentido de quaisquer direitos atribuídos aos seres humanos, são assinalados no Código de Hamurabi (Babilônia, séc. XVIII a.C.), na filosofia de Mêncio (China, séc. IV a.C.), na República de Platão (Grécia, Séc. IV a. C.), no Direito Romano e em inúmeras civilizações e culturas ancestrais. Contudo, esses direitos não resguardavam o ser humano do Poder do Estado. Por isso, os direitos humanos serão entendidos a partir desse balizamento do poder estatal pela lei, limitando-o (HERKENHOFF, 1994).

Os direitos humanos individuais, que promovem a separação entre o Estado e o não-Estado, são chamados, comumente, de direitos de primeira dimensão. São direitos individuais

aqueles que afirmam a liberdade individual, a liberdade de opinião, o indivíduo como titular de direito e o reconhecimento do outro como limite a esses direitos (LAFER, 1988).

O poder do rei se confundia com o poder de um deus, por isso era preciso estabelecer as liberdades individuais. A institucionalização da “Magna Carta”, de 1215, do Rei João Sem Terra (MENESES, 2013), foi um exemplo disso. Considerada as bases das liberdades inglesas, essa carta estabelecia a liberdade da Igreja Católica do Poder do Monarca, assim como, “his freedom we shall observe ourselves, and desire to be observed in good faith by our heirs in perpetuity⁹⁶” (ENGLISH, 2016).

A “Magna Carta”, de 1215, é tida como um marco na consolidação do pensamento liberal, na defesa do devido processo legal, cujo efeito e capacidade era de frear o autoritarismo do monarca sobre os seus subordinados. Por isso, um dos artigos mais importantes é o Artigo 39, que determinava que o rei não podia julgar segundo a sua vontade, mas conforme a lei.

(39) No free man shall be seized or imprisoned, or stripped of his rights or possessions, or outlawed or exiled, or deprived of his standing in any way, nor will we proceed with force against him, or send others to do so, except by the lawful judgment of his equals or by the law of the land⁹⁷ (ENGLISH, 2016).

O *Bill of Rights*⁹⁸, da Inglaterra, em 1689, é um outro marco para os direitos individuais, pois proibia que o monarca suspendesse as leis, e seu cumprimento, sem autorização do parlamento. Estabelecia o direito aos súditos a liberdade de apresentar petições ao rei. Além disso, esta lei estabelecia a liberdade religiosa aos protestantes, contrariando o esforço para retomada do Absolutismo católico de Jaime II (MONDAINI, 2006).

A essa fase de desenvolvimento reconhecemos que “afirmaram-se os direitos de liberdade, isto é, todos aqueles direitos que tendem a limitar o poder do Estado e a reservar para o indivíduo, ou para os grupos particulares, uma esfera de liberdade em relação ao Estado” (BOBBIO, 2004, p. 32). Os direitos individuais, consoante Lafer (1988, p. 127), são essenciais à doutrina liberal.

A Revolução Francesa de 1789, segundo marco da afirmação dos direitos humanos na histórica mundial (MONDAINI, 2006), tem algumas peculiaridades que irão reforçar a

⁹⁶ Esta liberdade observaremos nós mesmos, e desejamos que seja observada em boa-fé por seus herdeiros em perpetuidade [Tradução nossa].

⁹⁷ Nenhum homem livre será preso, aprisionado ou privado de uma propriedade, ou tornado fora-da-lei, ou exilado, ou de maneira alguma destruído, nem agiremos contra ele ou mandaremos alguém contra ele, a não ser por julgamento legal dos seus pares, ou pela lei da terra [Tradução nossa].

⁹⁸ *Bill of Rights* podendo ser traduzido por Lista de Leis, aprovada pelo Parlamento Inglês, em 1689.

construção dos direitos humanos como direitos de todos, porque diferente da Revolução Inglesa e da Independência dos Estados Unidos da América, apresenta um caráter universal.

Bobbio (2004, p. 80) relembra que a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, foi o atestado de óbito do Antigo Regime e fruto da Revolução Francesa de 1789, dando início a Era Moderna. “A Idade Moderna, que irrompe no campo ético-religioso com a crise da consciência europeia do séc. XVII, assistiu ao esfacelamento dos fundamentos divinos da ética, na cultura ocidental, de formação judaico-cristã” (COMPARATO, 1997, p. 7).

A Declaração Francesa, no entanto, de 26 de agosto de 1789 foi precedida pelas *Bill of Rights*⁹⁹ de algumas colônias norte-americanas. Tanto estas *Bill of Rights*, a Declaração da Independência dos Estados Unidos e a Declaração de Direitos do Estado da Virgínia de 1776, quanto a Declaração Francesa, partem do princípio de que os seres humanos têm direitos naturais que devem ser reconhecidos, respeitados e protegidos pelo poder (BOBBIO, 2004).

A Declaração da Virgínia e a Declaração da Independência dos Estados Unidos falam no desejo à busca da felicidade. Enquanto, na França, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão da Revolução Francesa não privilegia o objetivo da busca da felicidade, de 1789, mas proclama em seus primeiros artigos os seguintes direitos:

Art. 01. Os homens nascem e permanecem livres e iguais em direitos; as distinções sociais não podem ser baseadas senão na utilidade comum.

Art. 02. O objetivo de toda associação política é a conservação dos direitos naturais e imprescritíveis do homem; esses direitos são a liberdade, a propriedade, a segurança e a resistência à opressão (MONDAINI, 2006, p. 66).

Muitos autores e filósofos criticaram a Declaração Francesa de 1789, dentre eles Karl Marx, pensador socialista, que reprova os artigos que elevam certas liberdades e não outras a direitos naturais, além de exaltar a propriedade como direito sagrado e inviolável, reforçando a pretensão ideológica de uma determinada classe de interesses, a burguesia, que se prepara para substituir a classe feudal no domínio da sociedade e do Estado (BOBBIO, 2004).

A primeira dimensão dos direitos sofreu as influências das discussões do Socialismo. As pessoas deveriam ter o direito de participar dos privilégios de viver em sociedade, do Estado de Bem-estar social. Dessa forma, começaram a entrar na pauta dos direitos humanos, não que essas discussões não tenham acontecido antes, os direitos sociais, chamados de direitos de segunda dimensão.

⁹⁹ Bobbio não faz referência ao *Bill of Rights* aprovado na Inglaterra em 1689, mas usa o termo para se referir a outras listas similares de direitos que seguiram o modelo da Lista de Leis inglesa.

Nesta segunda dimensão dos direitos humanos são promulgados os direitos sociais, como o direito ao trabalho, à saúde, à educação (LAFER, 1988), os quais não concebe a liberdade como autonomia. Direitos da participação das pessoas de forma mais ampla, frequente e generalizada na sociedade em que pertencem, possibilitando o exercício do poder político (ou liberdade no Estado) por parte delas (BOBBIO, 2004)¹⁰⁰.

Os direitos sociais são direitos humanos que requerem a intervenção ativa do Estado¹⁰¹, “que não é requerida pela proteção dos direitos de liberdade, produzindo aquela organização dos serviços públicos de onde nasceu até mesmo uma nova forma de Estado, o Estado social” (BOBBIO, 2004, p. 66-67). Esses direitos são mais difíceis de serem protegidos. Lafer (1988) reconhece que o acompanhamento de sua tutela, no plano internacional, se faz através de relatórios sobre as situações prevalentes que afetam grupos ou a coletividades humanas e que são discutidos e examinados por um organismo internacional.

Os direitos de segunda dimensão, os direitos sociais, são protegidos de forma diferente na esfera nacional e internacional, pois “os direitos sociais, como se sabe, são mais difíceis de proteger do que os direitos de liberdade. Mas sabemos todos, igualmente, que a proteção internacional é mais difícil do que a proteção no interior de um Estado, particularmente no interior de um Estado de direito” (BOBBIO, 2004, p. 43).

Influenciados por ideias socialistas, e criticando o sistema capitalista vigente, surgem os direitos sociais, exigindo do Estado ações positivas destinadas à diminuição de desigualdades sociais, mediante a distribuição dos bens e riquezas na sociedade (MARCON, 2006). Para tanto, não se tem dúvidas de que foi o filósofo Marx o grande responsável a denunciar as injustiças do sistema capitalista, sendo o pensador que mais influenciou os movimentos sociais e as transformações no decorrer dos séculos XIX e XX.

Nesse contexto, foi o Manifesto Comunista, publicado em 21 de fevereiro de 1848, obra de Karl Marx e Friedrich Engels, que marcará essa época de conquistas dos direitos sociais, sendo a sua principal crítica a acumulação das riquezas por parte dos burgueses e a defesa da

¹⁰⁰ Seguindo Lafer (1988), frisamos que tanto os direitos humanos individuais quanto os direitos humanos sociais têm o ser humano, em sua individualidade, como titular.

¹⁰¹ Existem autores que divergem desse pensamento de linearidade de intervenção do Estado em relação aos direitos humanos sociais e da não intervenção em relação aos direitos humanos individuais. Para esses pensadores a dignidade da pessoa humana só pode ser integral com a efetivação de todos os direitos humanos, sejam esses direitos civis, sociais, políticos ou culturais. Nesse sentido, os direitos humanos, de quaisquer dimensões, também precisariam de intervenção do Estado para sua efetivação. Trindade (1994, p. 60) confirma este pensamento ao dizer que “la denegación o la violación de los derechos económicos, sociales y culturales materializada v.g., en la pobreza extrema, afecta a los seres humanos en todas las esferas de sus vidas (incluso la civil y política), revelando así de modo marcante la interrelación o indivisibilidad de sus derechos”.

abolição da propriedade privada como essencial para a construção de uma sociedade fundada no princípio da igualdade social, a sociedade socialista (MARX; ENGELS, 1999).

Dois fatos histórico-jurídicos marcaram esse período, a Constituição Política dos Estados Unidos Mexicanos, de 1917, e a proclamação da Constituição da República de Weimar, em 1919. Esses dois textos devem ser lembrados como os dois primeiros textos constitucionais que efetivamente concretizaram artigos expressos de imposição de uma conduta ativa por parte do Estado para que este viabilize a efetivação dos direitos humanos individuais e, principalmente, os sociais, contrariando os interesses do capital (MONDAINI, 2006; PINHEIRO, 2006).

Os conflitos por melhores condições de trabalho, encabeçados pelos movimentos sociais de trabalhadores, na Inglaterra do século XIX, traziam a crítica ao Capitalismo e ao mesmo tempo a proposta de um outro modelo social. Esses movimentos foram influenciados pelas críticas ao não-cumprimento, pelo capital, das promessas de direitos sociais e econômicos anunciados nos proclamas dos direitos humanos do século XVIII (VIOLA, 2008).

Quanto aos direitos de terceira e quarta dimensão, os titulares destes direitos não são especificamente os seres humanos em sua individualidade “Estes direitos têm como titular não o indivíduo na sua singularidade, mas sim grupos humanos como a família, o povo, a nação, coletividades regionais ou étnicas e a própria humanidade” (LAFER, 1988, p. 131). Esses direitos, de terceira e quarta dimensão, ainda estão em processo de reconhecimento e, consequentemente, positivação, seja na ordem nacional e internacional (SARLET, 2007).

Os direitos de terceira dimensão, e os que dele se fundamentam, direcionam-se à preservação da qualidade de vida, entendendo o ser humano como um ser político, que escolheu viver em sociedade, por isso precisa conviver com fraternidade, em um bom convívio. Essa fase de evolução dos direitos humanos é marcada pela Segunda Guerra Mundial, findada em 1945, deixando os seres humanos reflexivos sobre o tratamento cruel, fruto da ideologia de descartabilidade das pessoas, que as tornam supérfluos, nos centros de concentração alemã.

A desumanização, a descartabilidade e o tornar supérfluos as pessoas ficaram evidentes na Segunda Guerra Mundial, porque o outro, o judeu, no caso alemão-nazista, deveria ser exterminado pelo fato de não servir à humanidade. Neste sentido, referindo-se aos campos de concentração, mas também aos tempos modernos, Hannah Arendt (2012, p. 606) explica:

A tentativa totalitária de tornar supérfluos os homens reflete a sensação da superfluidade das massas modernas numa terra superpovoadas. O mundo dos

agonizantes, no qual os homens aprendem que são supérfluos através de um modo de vida em que o castigo nada tem a ver com o crime, em que a exploração é praticada sem lucro, e em que o trabalho é realizado sem proveito, é um lugar onde a insensatez é diariamente renovada. No entanto, na estrutura ideológica totalitária, nada pode ser mais sensato e lógico. Se os presos são insetos daninhos, é lógico que seja exterminados por meio de gás venenoso; se são degenerados, não se deve permitir que contaminem a população; se têm “almas escravas” (Himmler), ninguém deve perder tempo tentando reeducá-los.

Os direitos de terceira dimensão refletem a preocupação, como fora proclamado na Revolução Francesa, de que os seres humanos não podem esquecer a fraternidade como valor para construção dos direitos humanos e de uma sociedade democrática. Aquini (2008) defende que a fraternidade é um princípio que está na origem do comportamento humano, que implica a dimensão da reciprocidade e, por isso, a fraternidade, mais do que um princípio ao lado da liberdade e da igualdade, parece ser o princípio capaz de tornar os dois outros efetivos.

Nesse seguimento, é a Declaração Universal dos Direitos Humanos, publicada em 1948, que será o grande marco da proteção dos direitos humanos individuais, sociais, políticos e econômicos em respostas às atrocidades e intolerâncias da Segunda Guerra Mundial.

Art. 01. Todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade. [...] Art. 03. Todo o homem tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal (ONU, 1948, p. 4-5).

Os direitos de quarta dimensão, assim como os de terceira, estão em construção, e decorrerem dos avanços da engenharia genética. São “referentes aos efeitos cada vez mais traumáticos da pesquisa biológica, que permitirá manipulações do patrimônio genético de cada indivíduo” (BOBBIO, 2004, p. 5-6). Seriam direitos humanos de preservação do ser humano (clonagem, sucessão de filhos gerados por inseminação artificial etc.), mas, também seriam direitos e garantias de proteção contra a globalização desenfreada, direito à democracia, direitos das minorias; enfim, direitos da humanidade (FILHO, 2011).

É importante ter claro que alguns direitos são mais bem aceitos que outros e isso é consequência, explica Bobbio (2004, p. 206), da influência dos três grandes pensamentos divergentes na construção dos direitos humanos: o Liberalismo, o Socialismo e o Cristianismo social. Essas correntes têm suas próprias identidades, preferindo alguns direitos a outros, essas inspirações convergem na promoção da dignidade da pessoa humana, mas o rol de proteção dos direitos humanos é muitas vezes divergente porque a base de inspiração doutrinária é diversa.

Por fim, Lafer (1988) reconhece que quando se passa da titularidade individual inerente aos direitos de primeira e segunda dimensão para a titularidade coletiva caracterizada pelos direitos de terceira e quarta dimensão possivelmente surgem outros dilemas e confrontos. Esses dilemas são possíveis porque existem inúmeras particularidades de grupos em uma sociedade, tendo assim imprecisão em matéria de titularidade coletiva, por isso existem lutas de interesses entre grupos diferentes de trabalho, religião, sexo, idade e outras singularidades.

4.2.1 Direitos Humanos Sociais¹⁰²

Entre 1950 a 1960, no contexto da Guerra Fria, grande parte da população brasileira esperava por respostas do Governo Federal acerca das demandas ligadas aos direitos humanos sociais. Pautas como reformas agrárias, direito ao trabalho, direito à saúde e direito à educação estavam na ordem do dia e, conseqüentemente, essas questões influenciavam o MEB. Esse é o motivo de exploráramos, em subtópico específico, os direitos humanos sociais.

Historicamente, os direitos humanos sociais surgiram com o decorrer do tempo, assim como os direitos humanos individuais, a partir de demandas e aspirações sociais, das lutas dos movimentos sociais. Norberto Bobbio (2004) diz que o direito ao trabalho, para ser específico, surgiu com a Revolução Industrial e, por isso, é estritamente ligado à sua consecução. Enquanto, o direito à educação, no primeiro momento, esteve de certa forma ligado ao melhoramento e aperfeiçoamento dos trabalhadores para a indústria capitalista.

Sendo assim, se os direitos humanos individuais surgiram para frear o poder ilimitado do monarca e dar liberdades às pessoas, os direitos humanos sociais nasceram para dar melhores condições de vida a essas pessoas, como também fazer com que o ser humano consiga se manter autônomo na relação com o Estado.

As conquistas da Revolução Francesa não trouxeram equilíbrio social e, por isso mesmo, a pessoa resultado das revoluções industriais se tornava mero meio para se alcançar a ascensão da burguesia. Esses fatores reunidos ajudaram a insatisfação da classe operária, provocando aspirações de direitos do proletariado. Por isso, a ascensão das lutas de classe fará emergir grupos desconfiados pelos desequilíbrios do Estado liberal, que defendiam a liberdade e propriedade como alicerce da sociedade. Os socialistas e comunistas, por exemplo, persuadidos por Karl Marx combateram a sociedade liberal com argumentos de que

¹⁰² A partir daqui preferimos usar o termo “direitos humanos sociais” a “direitos sociais”.

a propriedade privada traz desequilíbrio social e as liberdades eram uma ilusão para dar suporte à sociedade burguesa.

O Papa Leão XIII escreve, em 1891, a Encíclica *Rerum Novarum*, para atacar a explicação socialista de que a propriedade privada deveria ser destituída de seus donos. Percebemos com a Encíclica que a Igreja se coloca contrária às ideias e ao movimento socialista. Leão XIII condena a solução socialista de destituição da propriedade e de lutas de classes para alcançar justiça social. Contudo, essa mesma carta papal confirma a legitimidade dos direitos dos trabalhadores, principalmente, o direito ao salário (MONDAINI, 2006).

Depois de alguns anos, em 1917, é na Constituição Política dos Estados Mexicanos, como lembramos em momento anterior, que surgirá a proteção aos direitos trabalhistas no conjunto de direitos fundamentais. Direitos humanos sociais que anteriormente não eram tão evidenciados, porém com a luta dos movimentos sindicais socialistas ganharam notoriedade na Revolução Mexicana (MONDAINI, 2006).

No campo da concepção sobre os direitos humanos sociais, há autores que os conceituam como “direitos fundamentais (liberdades positivas) que visam a melhoria da qualidade de vida dos hipossuficientes” (FILHO, 2011, p. 126) e há outros que não resumem tais direitos a prestações positivas do Estado para o ser humano. Estes últimos entendem que “tanto os direitos sociais como os direitos civis e políticos demandam do Estado prestações positivas e negativas, sendo equivocada e simplista a visão de que os direitos sociais só demandariam prestações positivas” (PIOVESAN, 2013, p. 3-4).

Para o trabalho de análise das diretrizes pedagógicas e filosóficas do MEB, centraremos os direitos humanos sociais, em especial no direito ao trabalho – incluindo as condições de dignidade do trabalho e o direito à organização sindical e associação para defesa dos interesses dos trabalhadores – e no direito à educação. Isso é justificado por serem esses considerados direitos humanos sociais fundamentais, que juntamente com o direito à saúde, devem ser protegidos pelos Estados democráticos de direito (BOBBIO, 2004).

Nesse sentido, é significativo indicar como tais direitos estão presentes no principal documento internacional da época, a DUDH¹⁰³, proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1948. Podemos encontrar os direitos humanos sociais citados no seguinte artigo:

Art. 22. Todo o homem, como membro da sociedade, tem direito à segurança social e à realização, pelo esforço nacional, pela cooperação internacional e de acordo com a organização e recursos de cada Estado, dos

¹⁰³ No período de criação do MEB, o instrumento normativo internacional que estabelecia os direitos humanos era a Declaração Universal e na esfera nacional a Constituição de 1946.

direitos econômicos, sociais e culturais indispensáveis à sua dignidade e ao livre desenvolvimento de sua personalidade (ONU, 1948, p. 12).

Logo, compreendemos que os direitos humanos sociais consistem em uma forma de beneficiamento do ser humano, para que o Estado garanta a este o mínimo existencial para sua dignidade, através de políticas de justiça social. Esses direitos dependem muitas vezes de ações afirmativas do Estado, para a conquista e manutenção da liberdade individual.

Quanto ao sujeito dos direitos humanos sociais, Bobbio (2004, p. 64), fazendo uma comparação com as fases de Peces Barba, sugere três concepções de indivíduos. Primeiro, o indivíduo na sua fase genérica, que possui direitos por ser pessoa natural, o que garante os direitos de liberdade. Depois como sujeito diferente de indivíduo, particularizando-o, por este motivo protege-se “a família, as minorias étnicas e religiosas, toda a humanidade em seu conjunto”. Na última fase da relação entre cidadania e direitos humanos há um avanço da ideia de um ser humano genérico detentor de direitos para um ser humano específico.

Dessa forma, é no âmbito dos direitos humanos sociais que a especificação é mais relevante, haja vista que as diferenças entre classes, de um modo geral, são apresentadas com maior evidência (BOBBIO, 2004). Por isso, existem dificuldades na proteção dos direitos humanos sociais, tanto na esfera nacional quanto na internacional, porque esses parecem ser direitos de perspectiva programática para a valorização do ser humano.

Nesse mesmo período, no âmbito nacional, com o fim do regime ditatorial do Estado Novo, a redemocratização culminou com a promulgação da Constituição Federal de 1946. Os direitos humanos sociais, relativo direito ao trabalho, estavam fora da seção que era destinada à Declaração de Direitos e escritos na seção referente à “Ordem Econômica e Social” e o direito à educação estava em uma seção especial, “Para a proteção da família, educação e cultura” (GROFF, 2008, p. 117-119).

Os direitos humanos sociais, portanto, são direitos de prestações positivas que o Estado tende a oferecer aos seus cidadãos ou age para regular suas normas, o que ocorre com o direito à saúde, direito à educação e o direito ao trabalho. Contudo, não só o Estado oferece esses direitos, como sabemos, mas a própria sociedade organizada, as empresas, as instituições religiosas, os movimentos e organizações sociais.

Dessa maneira, desde os primeiros contatos com as obras do MEB e, principalmente, com o material pedagógico do MEB, percebemos que havia um interesse deste movimento em discutir as reivindicações dos grupos sociais que atingiam. Nesse sentido, a grande precarização do trabalho e o enorme número de analfabetos, na época em que o MEB

começou os trabalhos, levaram-nos ao estudo da perspectiva do direito ao trabalho e do direito à educação escritos na Coletânea “Viver é Lutar”.

4.2.1.1 *Do Direito ao Trabalho*

O trabalho desde sempre foi encarado como a intervenção humana na natureza. Existem diversas concepções de trabalho. No Gênesis, isto é, na história da criação na concepção judaico-cristã, após o pecado que o ser humano cometeu contra Deus, o trabalho não é mais alegria, mas castigo¹⁰⁴, ou seja, o trabalho é para o aperfeiçoamento do ser humano. Na Grécia Antiga, o trabalho braçal não era valorizado. E ainda, nos tempos de Paulo¹⁰⁵, início do Cristianismo, este apóstolo pregava a máxima de quem não trabalha não deve comer¹⁰⁶. Nos centros de concentração nazistas, na Idade Contemporânea, o trabalho era visto como libertador¹⁰⁷.

Todavia, não é a este trabalho que nos referimos estritamente, pelo menos não é essa concepção de trabalho que corresponde ao trabalho como um direito humano. Não é o trabalho como castigo, aperfeiçoamento, libertação ou, ainda, condição para alguém se alimentar, mas do trabalho como possibilidade de intervenção humana na natureza, como possibilidade de manutenção da dignidade da pessoa humana.

Diante da concepção do direito ao trabalho, Sarlet (2007) explica que a dignidade da pessoa é a qualidade intrínseca reconhecida em cada pessoa que o faz merecedor do mesmo respeito e consideração por parte do Estado e da comunidade, induzindo um complexo de direitos e deveres fundamentais que protege a pessoa de qualquer ato de cunho degradante e desumano, assim como garante as condições existenciais mínimas para a vida saudável.

Por isso, “é possível afirmar que o trabalho constitui uma das facetas da dignidade humana [...], especialmente levando em consideração seu caráter de subsistência e realização do indivíduo” (PESSANHA, 2015, p. 9). Dessa forma, o trabalho é visto como fundamental para a realização da pessoa como um sujeito histórico e, conseqüentemente, sujeito cultural.

O direito ao trabalho está protegido pela DUDH que dispõe assim sobre tal direito:

¹⁰⁴ Disse em seguida ao homem: “Porque ouviste a voz da tua mulher e comeste do fruto da árvore que eu te havia proibido comer, maldita seja a terra por tua causa. Tirarás dela com trabalhos penosos o teu sustento todos os dias de tua vida. Ela te produzirá espinhos e abrolhos, e tu comerás a erva da terra. Comerás o teu pão com o suor do teu rosto, até que voltes à terra de que foste tirado; porque és pó, e pó te hás de tornar” (GÊNESIS, 3,17-19).

¹⁰⁵ Paulo de Tarso, apóstolo, escreveu diversos textos nos primeiros anos do Cristianismo, nasceu entre 05 a 10 d.C. e morreu entre 64 a 67 d.C. em Roma, Itália.

¹⁰⁶ “Se alguém não quiser trabalhar, não coma também”, Paulo, em 2 Tessalonicenses 3,10.

¹⁰⁷ “Arbeit macht frei”, em alemão quer dizer “O trabalho liberta”.

Art. 23.

1.Toda a pessoa tem direito ao trabalho, à livre escolha do trabalho, a condições equitativas e satisfatórias de trabalho e à proteção contra o desemprego.

2.Todos têm direito, sem discriminação alguma, a salário igual por trabalho igual.

3.Quem trabalha tem direito a uma remuneração equitativa e satisfatória, que lhe permita, e à sua família, uma existência conforme a dignidade humana, e completada, se possível, por todos os outros meios de proteção social.

4.Toda a pessoa tem o direito de fundar com outras pessoas sindicatos e de se filiar em sindicatos para defesa dos seus interesses.

Art. 24. Toda a pessoa tem direito ao repouso e aos lazeres, especialmente, a uma limitação razoável da duração do trabalho e as férias periódicas pagas (ONU, 1948, p. 12-13).

Dessa maneira, essas normas da DUDH, sobre o direito ao trabalho, reforçam que o trabalho está associado à dignidade da pessoa humana e, por conseguinte, é um fator de complemento da vida humana, seja como necessidade de manter a si mesmo ou de manter à sua família, mas também pelo valor social que é atribuído ao labor (PESSANHA, 2015). “O direito ao trabalho é um direito vinculado ao direito à vida, pois sem trabalho as pessoas não têm como proporcionar uma vida digna para si e para sua família” (FONSECA, 2006, p. 126).

Além de outras proteções e normas internacionais, o conhecido Protocolo de São Salvador, de 1988, prevê proteção aos direitos trabalhistas.

Art. 06.

Direito ao trabalho

1. Toda pessoa tem direito ao trabalho, o que inclui a oportunidade de obter os meios para levar uma vida digna e decorosa por meio do desempenho de uma atividade lícita, livremente escolhida ou aceita.

2. Os Estados Partes comprometem-se a adotar medidas que garantam plena efetividade do direito ao trabalho, especialmente as referentes à consecução do pleno emprego, à orientação vocacional e ao desenvolvimento de projetos de treinamento técnico-profissional, particularmente os destinados aos deficientes. Os Estados Partes comprometem-se também a executar e a fortalecer programas que coadjuvem um adequado atendimento da família, a fim de que a mulher tenha real possibilidade de exercer o direito ao trabalho (CIDH, 1988).

O direito ao trabalho é a expressão genérica do direito de o ser humano ter um trabalho, liberdade de trabalhar, uma atividade laboral digna para se manter e manter a sua família, mas o direito ao trabalho fortalece a expressão direito do trabalho¹⁰⁸ que surgiu na Alemanha por volta de 1912, influenciada pela Revolução Industrial (BOBBIO, 2004; MARTINS, 2010).

¹⁰⁸ O Direito do Trabalho tem por fundamento melhorar as condições de trabalho dos obreiros e também suas situações sociais, assegurando que o trabalhador possa prestar seus serviços num ambiente salubre, podendo, por meio do seu salário, ter uma vida digna para que possa desempenhar seu papel na sociedade (MARTINS, 2010, p. 17).

Entendemos que direito ao trabalho engloba, ou melhor, faz nascer outros direitos como o direito ao salário, direito ao devido descanso, direito às férias, direito à associação e sindicalização, dentre outros relativos ao direito laboral (BOBBIO, 2004). Fonseca (2006) destaca que com o início da Revolução Industrial tem-se uma nova concepção de que todos deveriam ter a liberdade de acesso ao trabalho ou ofício.

Nesse sentido, Fonseca (2006, p. 130) defende que o termo “liberdade de trabalho”¹⁰⁹, seria uma outra terminologia, em alguns casos mais adequada, para o “direito ao trabalho”, a julgar porque no sistema liberal o número de desempregados é elevado e uma cruel naturalidade, deixando muitas pessoas sem a condição de trabalhar. Apesar de reconhecer os argumentos acertados do estudioso, não aprofundaremos essa discussão.

Da época do MEB, a Constituição Federal brasileira de 1946 utilizou a expressão direito do trabalho. Além disso, protegeu o direito ao trabalho e aqueles que estavam ligados a este, como o direito ao salário mínimo capaz de satisfazer as condições de cada região e as necessidades de cada trabalhador e de sua família. Proibia a diferença salarial para um mesmo trabalho por motivo de idade, sexo, nacionalidade ou estado civil e trabalho noturno a menores de 18 anos, defendia o repouso semanal remunerado e a assistência aos desempregados. Essa Constituição defendia o direito à greve, à liberdade de associação profissional e sindical (GROFF, 2008). Essa Carta Magna também prescreveu que:

Art. 145. A ordem econômica deve ser organizada conforme os princípios da justiça social, conciliando a liberdade de iniciativa com a valorização do trabalho humano.

Parágrafo único - A todos é assegurado trabalho que possibilite existência digna. O trabalho é obrigação social.

Portanto, o direito ao trabalho não pode conter, em sua fundamentação como direito humano, o direito a ter uma atividade laboral apenas, porque isso feriria a dignidade do ser humano. O direito ao trabalho está intrinsecamente relacionado às condições de trabalho, à manutenção do trabalho, à permanência da pessoa como ser trabalhador, isto é, a saúde do trabalhador como sujeitos.

¹⁰⁹ Pode ser definida como o direito do indivíduo a não sofrer interferências externas no exercício de uma atividade legítima e livremente escolhida, ressaltando-se, é claro, os casos em que o exercício se encontra devidamente regulamentado pelos poderes públicos. Ela se dirige contra o Estado e também contra terceiros e o seu conceito engloba a possibilidade de que cada um eleja o seu trabalho, segundo as suas aptidões e vocações pessoais (FONSECA, 2006, p. 143).

4.2.1.2 Do Direito à Educação

Vivemos em uma sociedade marcadamente excludente, em que algumas pessoas são relegadas à periferia social. A esses sujeitos é esperada a condição de serem esquecidos pela sociedade e lembradas apenas quando a elite dominante precisa de mão de obra. A educação é a possibilidade de inserir as pessoas na sociedade, mas não só de inseri-las e sim de fazê-las participar da vida social como cidadãos ativos.

A educação é um direito humano, pois é “valiosa por ser a mais eficiente ferramenta para o crescimento pessoal. E assume o status de direito humano, pois é parte integrante da dignidade humana e contribui para ampliá-la com conhecimento, saber e discernimento” (CLAUDE, 2005, p. 37). Esse direito humano também é proclamado pela DUDH:

Art. 26.

1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.

2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.

3. Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o gênero de educação a dar aos filhos (ONU, 1948, p. 14).

O Artigo 26 da DUDH, explica Claude (2005, p. 39), declara três finalidades específicos do direito à educação, quais sejam: “1) pleno desenvolvimento da personalidade humana e fortalecimento do respeito aos direitos humanos; 2) promoção da compreensão, da tolerância e da amizade entre os povos de todas as raças e religiões; 3) incentivo das atividades da ONU para manutenção da paz”.

A Constituição de 1946, por sua vez, previa: “Art. 166. A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana”. Os direitos educacionais foram ampliados com a gratuidade do ensino primário oficial; a obrigatoriedade de empresas, que tiverem mais de 100 pessoas, de manterem o ensino primário para os servidores e respectivos filhos e instituição de assistência educacional para estudantes necessitados para assegurar a essas condições de eficiência escolar (GROFF, 2008).

Nos dois casos, tanto na DUDH, quanto no texto constitucional da época, a educação é definida como direito de todos. Em contrapartida a essa norma programática - educação para

todos, a realidade do Brasil, por volta dos anos de 1950, reforçavam a necessidade de ações na área de alfabetização e para que isso ocorresse precisava do apoio de fora do Governo Federal.

Todos os envolvidos, sem dúvida, sonhavam com uma campanha de alfabetização em massa que iria eliminar de uma vez por todas o analfabetismo rural, ou ao menos reduzi-lo substancialmente, colocando-o abaixo da média nacional de analfabetismo, de aproximadamente 50% dos brasileiros de mais de dez anos de idade. No Nordeste, a taxa de analfabetismo, segundo o censo de 1950, era bem acima de 70%, situação que aparentemente mudou na década seguinte (KADT, 2007, p. 151).

O reconhecimento da urgência de ampliar o acesso à educação para todos é estimulado pelo alto número, nacional e internacional, de pessoas que não tinham acesso à educação. Por isso, muitas campanhas de ensino junto a organizações da sociedade civil e instituições religiosas promoveram uma força tarefa para acelerar o processo de alfabetização das pessoas, principalmente jovens e adultos, e é nesse contexto que surge o MEB.

Reafirmando o compromisso com uma educação universal, o relatório especial sobre o direito à educação, da Comissão de Direitos Humanos da ONU de 2004, também enfatiza que o direito à educação não é um direito estanque em uma dimensão de direito humano apenas, mas se relaciona com os direitos humanos de outras dimensões.

El derecho a la educación invalida la dicotomía de los derechos humanos que separa los derechos civiles y políticos de los derechos económicos, sociales y culturales, ya que los engloba a todos al afirmar y afianzar la universalidad conceptual de esos derechos negándose a aceptar que la desigualdad y la pobreza sean fenómenos ineluctables¹¹⁰ (TOMASEVSKI, 2004, p. 15).

É certo que o direito à educação depende da ação efetiva do Estado ou de instituições, organizações e movimentos sociais para se efetivar, por isso é comum que os interesses dominantes possam aparecer em suas diretrizes e materiais pedagógicos, com a finalidade de transformar sujeitos pouco úteis ao sistema capitalista em sujeitos mais ativos em prol da economia da sociedade.

Essa concepção utilitarista e bancária da educação é instrumento de opressão e dominação, porque instrumentaliza as pessoas a se tornarem bons trabalhadores, ou seja, em seres da adaptação, pois recebem técnicas comunicadas pelos professores que devem ser

¹¹⁰ O direito à educação invalida a dicotomia dos direitos humanos que separa os direitos civis e políticos dos direitos econômicos, sociais e culturais, e que inclui todos para afirmar e reforçar a universalidade conceitual dos direitos humanos, recusando-se a aceitar que a desigualdade e a pobreza são fenômenos inevitáveis [Tradução nossa].

depositadas, guardadas e arquivadas. Enfim, nesse tipo de educação, os professores são sujeitos do processo e os educandos são meros objetos (FREIRE, 2015b).

A educação entendida como direito humano é a que considera o ser humano na sua vocação ontológica de querer “ser mais”, uma educação para a humanização dos seres humanos, embasada nos direitos humanos, superando sua condição de miserabilidade e transformando o seu meio social. Essa educação reconhece a precisão de propostas e práticas pedagógicas democráticas no ensino-aprendizagem (SACAVINO, 2007; FREIRE, 2015b).

Paulo Freire (2015b) conceitua a educação como um processo de humanização social, um processo ético-político, histórico e cultural, exigindo dos sujeitos participantes, educador e educando, o reconhecimento da dignidade da pessoa humana e dos princípios e valores democráticos. Este pensador reconhece que “a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 2000, p. 67).

Por conseguinte, o direito à educação não deve ser resumido ao direito à instrução, termo usado por Bobbio (2004, p. 66), ou ainda ao direito à escola (SACAVINO, 2007), porque a educação, do ponto de vista qualitativo e quantitativo, deve estar comprometida com o pleno desenvolvimento da personalidade humana, com a transformação do educando no sentido de este se reconhecer como cidadão na sociedade.

4.3 DEMOCRACIA

Antecipadamente alertamos que não existe uma definição única de democracia. O que faremos, portanto, é levantarmos discussões sobre o tema para enumerar, caracterizar ou apresentar os requisitos políticos e filosóficos para a classificação da democracia. Para tanto, partiremos de concepções mais clássicas ao entendimento contemporâneo desse assunto.

Na teoria da democracia há o entendimento de três tradições históricas: a) a teoria clássica, fundamentada em Aristóteles, das três formas de Governo: a Democracia, o governo do povo, a Monarquia, o governo de um só e a Aristocracia, o governo de poucos; b) a teoria medieval, de origem romana, apoiada na soberania popular, em que o poder supremo deriva do povo e se torna representativo ou deriva do príncipe e se transmite por delegação; c) e a teoria moderna, conhecida como teoria de Maquiavel, nascida com o Estado moderno, segundo a qual as formas de Governo são duas: a Monarquia e a República, e a antiga Democracia nada mais é que uma forma de república (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINI, 1998).

Na Grécia Antiga, Platão e Aristóteles são filósofos considerados mestres da política ocidental. Aristóteles, a partir de suas reflexões políticas, define as formas de Constituições como justas (puras) e injustas (corruptas) de um Estado. Constituições justas são as que servem ao bem comum e não aos interesses dos governantes, enquanto as injustas são aquelas que servem aos interesses dos governantes e não ao bem comum (MONDIN, 1980).

A Democracia era vista como injusta por Aristóteles (2002), pois se preocupa com o bem dos pobres (de alguns) e não com o bem comum, enquanto a República era justa, por isso o filósofo alerta da possibilidade de a República se degenerar em Democracia. A satisfação dos indivíduos deve estar relacionada ao bem comum e os governantes devem ser justos e sábios para manter a paz social, por isso neste modelo não cabe o regime de liberdade desenfreada, isto é, a Democracia (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINI, 1998).

A teoria aristotélica embasa a doutrina da democracia clássica, mesmo que esta tenha recebido outras leituras. Schumpeter (1961, p. 306) escreve assim: “o método democrático é o arranjo institucional para se chegar a certas decisões políticas que realizam o bem comum, cabendo ao próprio povo decidir, através da eleição de indivíduos que se reúnem para cumprir-lhe a vontade”. Na visão clássica da democracia existem dois elementos basilares: a) o bem comum, implicando soluções definitivas de todas as questões, de maneira que todo fenômeno social e toda ação tomada ou a ser tomada podem ser taxados de bons ou maus; e b) a vontade comum (das pessoas sensatas), correspondendo ao interesse, bem-estar ou felicidades comuns.

Essa definição clássica, e esses elementos democráticos, não apresentam dificuldade à democracia a não ser na maneira de funcionar, porque contrariam a natureza humana racional, de pessoas interesseiras. Para Schumpeter (1961) não há o que se falar em bem comum, pois vários indivíduos e grupos têm ideias diversas de bem comum. Quanto ao elemento vontade do povo, este é também equivocado, porque todas as vontades individuais não se reúnem a uma vontade única (do povo) e não se dirigem para o mesmo bem comum.

A Democracia clássica, portanto, era entendida como a forma de governo direto, a partir de assembleias, em que as pessoas reuniam sua vontade para o bem da comunidade. Contrariando essa ideia, Schumpeter (1961, p. 305) defende que a questão da democracia não deve ser considerada como a “vontade do povo”, mas como “meio-termo justo”:

Mesmo se as opiniões e desejos do cidadão isolado fossem uma condição perfeitamente independente e definida que pudesse ser usada pelo processo democrático, e se todos agissem nela baseados com racionalidade e rapidez ideais, não se seguiria necessariamente que as decisões políticas produzidas por esse processo, baseado na matéria-prima dessas vontades individuais, representariam coisa alguma que, convincentemente, pudesse ser chamada

de vontade do povo. E não é apenas possível, mas, em todos os casos em que as vontades individuais estão muito divididas, muito provável que as decisões políticas produzidas não sejam aquilo que o povo deseja realmente. Tampouco pode ser alegado que, embora não seja exatamente o que ele deseja, ainda assim seria um meio-termo justo.

A tradição medieval da concepção da democracia tem como inspiradores os juristas romanos. Bobbio, Matteucci e Pasquini (1998) lembram da obra *Defensor pacis* (O Defensor da Paz), de Marsílio de Pádua, em que o autor defende o princípio de legislar, como poder unicamente do povo, ou de sua parte mais poderosa (*valentior pars*). O poder executivo, ou seja, o poder de governar a cidade está subordinado às leis. O autor medieval defende que o poder efetivo de instituir ou eleger um governo diz respeito ao legislador ou a todo o corpo dos cidadãos, que tem o poder de legislar e, conseqüentemente, de destituir um governante.

Enfatizando a soberania popular, Pádua (1997) explica em seu livro, *O Defensor da Paz*, que existe a verdadeira Monarquia real, na medida em que o soberano respeite a vontade consensual dos súditos e, nessa vontade, apoie-se e sempre exerça o poder de acordo com as leis que foram elaboradas para propiciar o bem comum a todos os súditos. No entanto, se o monarca não agir conforme as leis, este estará se comportando como um tirano.

Do Iluminismo, contribuinte das teorias democráticas, temos Kant, um pensador complexo, porque não poderá ser considerado um democrata clássico ou ainda moderno, pois reputa as concepções de Democracia direta (Democracia clássica) e Democracia indireta (Democracia de tendência moderna) (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINI, 1998).

Nesse sentido, Salatini (2010) ressalta que não se pode confundir ao fazer uma leitura kantiana da constituição republicana¹¹¹ com a constituição democrática, ou seja, não se pode confundir uma forma de soberania (a Democracia) com uma forma de governo (a República), porque estaríamos, na visão de Kant, misturando uma doutrina liberal a uma doutrina democrática, e Kant é liberal, mas não democrata¹¹². E isso tudo provocaria confusão em duas questões da política ocidental: quem governa e como governa.

Sobre a Constituição Republicana, Kant (2006, p. 67-68) explica:

A constituição republicana é aquela estabelecida em conformidade com os princípios: 1) da liberdade dos membros de uma sociedade (enquanto homens); 2) da dependência de todos a uma única legislação comum (enquanto súditos); e 3) de conformidade com a lei da igualdade de todos os súditos (enquanto cidadãos): é a única que deriva da ideia do contrato

¹¹¹ Para Kant, essa Constituição só pode ser republicana, ou seja, uma Constituição cuja bondade consiste em ser ela a única capaz de evitar por princípio a guerra (BOBBIO, 2004, p. 124).

¹¹² Kant não pode ser considerado um pensador democrata, nem do ponto de vista clássico tampouco moderno. O pensador alemão, depois de apresentar as formas de soberania e de governo, assevera que a Monarquia é compatível com o princípio republicano e a democracia com o despótico (SALATINI, 2010, p. 190-191).

originário e sobre a qual devem fundar-se todas normas jurídicas de um povo. A constituição republicana é, pois, no que diz respeito ao direito, a que subjaz a todos os tipos de constituição civil. Seria interessante perguntar-se se é também a única que pode conduzir à paz perpétua.

É preciso lembrar que Kant não apenas critica a Democracia clássica, baseada nas assembleias, mas a Democracia moderna, a Democracia da representação. Contudo, a crítica dele à Democracia moderna é implícita e se dá pelo fato, também, de defender o sufrágio restrito, porque o direito ao voto deveria ser restrito aos senhores, deviam ser excluídas as crianças e mulheres, assim como os homens sem propriedades. Logo, Kant não é defensor do sufrágio universal, um dos fundamentos da Democracia moderna (SALATINI, 2010).

Já da tradição moderna, de acordo com Bobbio (1986), a Democracia é caracterizada por um conjunto de regras (primárias ou fundamentais) que estabelecem quem está autorizado a tomar decisões coletivas e com quais procedimentos. Essas decisões coletivas, são decisões vinculatórias, isto é, para todos os membros com a finalidade de prover a própria sobrevivência, tanto dentro da comunidade quanto externamente. Para tanto, o filósofo italiano lembra que as decisões tomadas é preciso que obedeçam a regras estabelecidas (escritas ou consuetudinárias).

Outra característica que Bobbio (1986, p. 13) atribui à democracia é o direito de escolha, o direito de tomar decisões, isto é, o direito ao voto. Nesse ponto, o pensador diz que a regra essencial da democracia é o da escolha da maioria, “a regra à base da qual são consideradas decisões coletivas — e, portanto, vinculatórias para todo o grupo — as decisões aprovadas ao menos pela maioria daqueles a quem compete tomar a decisão”. Todavia, o autor reconhece que mesmo em sistemas mais democráticos todas as pessoas não podem votar, por motivos diversos, e um deles é a questão da idade.

A terceira condição da democracia, segundo Bobbio (1986, p. 14) “é preciso que aqueles que são chamados a decidir ou a eleger os que deverão decidir sejam colocados diante de alternativas reais e postos em condição de poder escolher entre uma e outra”, ou seja, exercer a democracia não é apenas o ato de escolher um representante, mas quando se escolhe, se exclui outra ou outras alternativas reais, isso demonstra o quanto é importante o direito de liberdade, de reunião, de associação, para a concretização democrática.

Essa concepção de democracia é possível, porque para esse pensador italiano o Estado democrático está intrinsecamente relacionado ao Estado liberal, já que a democracia precisa dos direitos humanos individuais, as liberdades individuais, para se constituir, e o Estado liberal está fundamentado nessas liberdades. Bobbio (1986, p. 14-15) sustenta:

Que o Estado liberal é o pressuposto não só histórico mas jurídico do Estado democrático. Estado liberal e Estado democrático são interdependentes em dois modos: na direção que vai do liberalismo à democracia, no sentido de que são necessárias certas liberdades para o exercício correto do poder democrático, e na direção oposta que vai da democracia ao liberalismo, no sentido de que é necessário o poder democrático para garantir a existência e a persistência das liberdades fundamentais. Em outras palavras: é pouco provável que um Estado não-liberal possa assegurar um correto funcionamento da democracia, e de outra parte é pouco provável que um Estado não-democrático seja capaz de garantir as liberdades fundamentais. A prova histórica desta interdependência está no fato de que Estado liberal e Estado democrático, quando caem, caem juntos.

O pensador faz uma análise do que chama de Democracia ideal e Democracia real, sabendo que a democracia está sempre em transformação. Bobbio (1986, p. 23-56) apresenta pelo menos seis promessas que a Democracia real não cumpriu, são elas:

- 1) O pluralismo. O modelo da democracia embasada na soberania popular, idealizado à imagem e semelhança da soberania do príncipe, modelo de uma sociedade monística¹¹³. A sociedade real é, portanto, pluralista;
- 2) A representação de interesses. A Democracia direta é sem intermédios de terceiros, o que só é viável em sociedades pequenas. Por isso, o princípio sobre o qual se embasa a representação política é antítese do princípio sobre o qual se apoia a representação dos interesses, pois o representante está sujeito a um mandato vinculado;
- 3) A persistência das oligarquias. A Democracia ideal tinha prometido a liberdade como autonomia. Entretanto, a Democracia representativa é uma renúncia ao princípio de liberdade como autonomia. A maioria das pessoas que tem o poder do voto não se envolvendo nas decisões da democracia, delega o poder aos seus representantes. Assim, são as elites que concorrem ao poder de representar através do voto, não eliminando as semelhanças entre regimes democráticos e regimes autocráticos;
- 4) O espaço limitado. A democracia não consegue eliminar as influências do poder oligárquico tampouco consegue ocupar todos os espaços em que os votantes ocupam (igreja, trabalho, escola, etc.). Por isso, a democracia não está vinculada ao aumento do número de eleitores em uma sociedade, como se para uma sociedade ser considerada democrática haveria de ter um maior número de participação popular, a partir do voto, mas o número de instâncias que se exerce o direito de voto;
- 5) O poder invisível. A democracia nasce para eliminar o poder invisível e trazer ao governo transparência e publicidade. No entanto, não foi isso que aconteceu, Bobbio

¹¹³ Teoria filosófica conforme a qual o conjunto das coisas pode ser reduzido à unidade, material ou espiritual.

(1986) se utiliza da máxima kantiana de que as ações relativas aos direitos dos seres humanos que não possam ser tornadas públicas são injustas. Então, as ações no regime democrático ideal deveriam ser apresentadas às claras e com ampla publicidade;

6) A educação para a cidadania. A última promessa da democracia é que a educação para a cidadania estaria vinculada ao exercício democrático, ao sufrágio. Apesar do sufrágio universal em diversos países há uma crescente apatia política entre os cidadãos nos regimes democráticos.

São três, pelo menos, os obstáculos para a democracia ideal (BOBBIO, 1986, p. 32-36):

a) a sociedade civil notou a importância da técnica, da especialidade, assim sendo, a Tecnocracia, antítese da democracia, domina as decisões; b) os estados democráticos se tornaram muito burocráticos; e c) o último obstáculo apontado é a “ingovernabilidade” da democracia, porque quanto mais democrático um Estado mais demandas surgirão.

Apesar das críticas às promessas não cumpridas da democracia e, principalmente, dos obstáculos para a concretização da Democracia ideal, Bobbio (1986) reconhece que a democracia está em transformação, precisando perseguir alternativas e uma dessas é o reconhecimento de que a Democracia direta não exclui a Democracia representativa, porque ambas podem se complementar.

Quanto ao pensamento de Bobbio (2004) é essencial destacar que para ele o reconhecimento e a efetivação dos direitos humanos são a base das constituições democráticas e, ao mesmo tempo, a paz é o pressuposto essencial para a proteção efetiva dos direitos humanos em cada Estado e no sistema internacional. Isso porque, para este autor, Direitos humanos, Democracia e Paz são três momentos necessários do mesmo movimento histórico.

Na contemporaneidade, Guillermo O'Donnell (1996), autor argentino, fez em seus estudos uma análise das democracias com referências empíricas aos países da América Latina, recém-democratizados ou redemocratizados. Esse pensador, ao analisar o conceito de democracia, pensa no conceito de poliarquia. Embasando-se em Robert Dahl, O'Donnell recorda-nos as características da poliarquia: a) eleições dos governantes; b) eleições livres e limpas; c) sufrágio universal; d) direito de concorrer aos cargos eletivos; e) liberdade de expressão; f) pluralismo de fontes de informação; g) liberdade de associação. Além desses atributos à democracia, isto é, poliarquia, O'Donnell acrescenta mais características:

Os representantes escolhidos para as posições governamentais mais elevadas, além de serem eleitos em pleitos honestos, não devem ter os mandatos interrompidos antes de se completar o período estabelecido constitucionalmente. Um segundo acréscimo é o de que as autoridades

eleitas não devem estar sujeitas a restrições severas ou a vetos que sejam impostos por outros atores não-eleitos, em particular as forças armadas, e nem devem ser por estes excluídos de determinados âmbitos de decisões política. [...] Um terceiro acréscimo é o de que deve haver um território indisputado que define claramente o *demos* votante (O'DONNELL 1996, p. 08).

Contudo, O'Donnell (1991, p. 26), a partir de suas definições sobre este regime, apresenta o entendimento de que as democracias, recém-instaladas (Argentina, Brasil, Peru, Equador e outros países) parecem ser Democracias delegativas. As Democracias delegativas não são democracias institucionalizadas ou ainda consolidadas, mas podem ser duradouras. Na maioria dos casos, não se observam ameaças iminentes de uma regressão autoritária aberta, mas também não se percebem avanços em direção a uma representatividade institucionalizada.

As Democracias delegativas, ou representativas, fundam-se na premissa básica de que quem ganha uma eleição presidencial, por exemplo, é autorizado a governar a nação como parecer adequado e, na medida em que as relações de poder permitam, até o final do seu mandato. Assim, depois da eleição do mandatário, do presidente, os eleitores/delegantes voltam à condição de espectadores passivos da democracia (O'DONNELL, 1991).

Esse procedimentalismo da democracia, como método político para chegar a determinadas decisões políticas e administrativas, tem como foco reduzir a democracia à formação dos governos representativos. Essa concepção hegemônica de democracia de representação, baseia-se na questão da autorização, isto é, os cidadãos delegam às decisões aos seus representantes. A representação por delegados, portanto, não garantiria, pelo método da maioria, responder às demandas de setores minoritários da sociedade, dificultando a identidade dos representados com seus representantes (SANTOS; AVRITZER, 2002).

O'Donnell (1991) explica ainda que a profunda crise social e econômica que a maioria desses países, referindo-se aos países latino-americanos, herdou de seus antecessores autoritários multiplica poderosamente as consequências de certas concepções e práticas que levam à Democracia delegativa e não à plenitude da Democracia representativa. Por isso, para esse pensador argentino, as Democracias delegativas mais puras são Argentina, Brasil e Peru, à época do escrito do texto, ressaltamos.

Nos tempos atuais, existe um sentimento de crise das democracias da América Latina, heranças do Estado autoritário também, pois não aprofundamos a justiça de transição necessária. O'Donnell (2007, p. 12) questiona se “¿podría ser que la propia democracia está

intrínsecamente caracterizada por un sentido perpetuo de crisis [...]?” A resposta é afirmativa, pois a democracia sempre projeta um horizonte de esperança e insatisfação.

La democracia siempre proyecta un horizonte de esperanza e insatisfacción. Porque está fundada en las varias dimensiones de la ciudadanía y en la noción de la dignidad humana intrínseca que dichas dimensiones abarcan, la democracia siempre coloca un horizonte abierto. Mira hacia un mejor futuro, esperado y demandado por los seres humanos, quienes se reconocen a sí mismos como portadores de derechos inalienables que el ámbito político debe respetar y fomentar. Esta proyección hacia un futuro interminable e indefinido, siempre riesgoso pero prometedor, corre contra toda clase de gobiernos autoritarios. También se mueve contra los reclamos conservadores o etnocéntricos que hemos alcanzado un cierto “fin de la historia”¹¹⁴ (O’DONNELL, 2007, p. 17).

Assim, o século XX foi de imensa disputa em relação a questão da democracia. O debate se centrou em duas correntes principais. A primeira corrente hegemônica, como falamos, destacou a desejabilidade da democracia como forma de governo que implica na restrição das formas de participação e soberania em favor de um consenso estabelecido pelo procedimento eleitoral para a constituição dos governos. A segunda perspectiva remete a preocupação das estruturas da democracia, discutindo a compatibilidade entre a Democracia e o Capitalismo. Essa tensão haveria de ser resolvida em favor da democracia, o que provocaria limites à propriedade e ganhos distributivos aos setores sociais (SANTOS; AVRITZER, 2002).

Dessa última corrente de pensamento, seguimos para o entendimento sobre democracia adotado por este estudo. Democracia, nesta direção, não será entendida exclusivamente como forma de governo, Democracia representativa, porque essa ideia de democracia não consegue enfrentar o problema da qualidade da democracia, ou seja, a qualidade do Estado democrático, mesmo porque afasta da população as práticas democráticas de participação (SANTOS; AVRITZER, 2002).

Adotaremos a concepção de democracia, como poliarquia, como forma de governo em que coexistem e se complementam a Democracia representativa e a Democracia participativa, porque a representação é incapaz de sustentar um sistema democrático sem a participação da população (SANTOS; AVRITZER, 2002). Em relação à democracia como sistema social,

¹¹⁴ Democracia sempre projeta um horizonte de esperança e insatisfação. Porque é fundada sobre as várias dimensões da cidadania e na noção de dignidade humana intrínsecos ao que estas dimensões abarcam, a democracia sempre coloca um horizonte aberto. Olha para um futuro melhor, esperado e exigido por seres humanos, que se reconhecem como portadores de direitos inalienáveis que a esfera política deve respeitar e promover. Esta projeção em direção a um futuro sempre arriscado, mas promissor, interminável e indefinida funciona contra todos os tipos de governo autoritário. Ele também move contra as reivindicações conservadoras ou etnocêntricas que atingiram um certo “fim da história” [Tradução nossa].

seguiremos O'Donnell (2007) e Bobbio (2004), para os quais o conceito de democracia está ligado aos direitos humanos.

Logo, ao nosso ver, são as tensões entre a forma de governo democrático e os direitos humanos que desencadeiam crises na contemporaneidade, variando de características profundas e específicas, porque as democracias devem responder a novas demandas individuais e sociais, ou “porque las crisis de la democracia subrayan su mezcla intrínseca de esperanza e insatisfacción, su rasgo de un vacío que nunca será llenado¹¹⁵” (O'DONNELL, 2007, p. 19).

4.3.1 Democracia e Direitos Humanos

Na atualidade existe um desafio para os Estados democráticos equilibrarem estabilidade política ao desenvolvimento dos direitos humanos individuais, econômicos, políticos e sociais. “A democracia é entendida como um regime político que melhor protege e promove os direitos humanos. É definida ainda, como regime fundado na soberania popular, na separação e desconcentração de poderes, com pleno respeito aos direitos humanos” (SANTOS, 2006).

Para atestar essa conexão de democracia e direitos humanos, Viola (2008, p. 09) defende que “sem direitos humanos, não é possível uma estrutura social democrática! Sem democracia, não existem direitos humanos. Nesse sentido, o ambiente natural dos direitos humanos é a democracia, enquanto os frutos da democracia são os direitos humanos”.

Contudo, qual a relação entre Democracia e Direitos humanos? Bobbio (2004, p. 1) reafirma esta relação ao dizer que:

Direitos do homem, democracia e paz são três momentos necessários do mesmo movimento histórico: sem direitos do homem reconhecidos e protegidos, não há democracia; sem democracia, não existem as condições mínimas para a solução pacífica dos conflitos.

Importante ressaltar que existe uma conexão entre democracia e direitos humanos que está consagrada no Artigo 21, do DUDH (ONU, 1948, p. 11): “A vontade do povo é o fundamento da autoridade dos poderes públicos; e deve exprimir-se através de eleições honestas a realizar periodicamente por sufrágio universal e igual, com voto secreto ou segundo processo equivalente que salvaguarde a liberdade de voto”.

¹¹⁵ Porque a crise da democracia sublinha a sua mistura intrínseca de esperança e de insatisfação, a sua característica de um vazio que nunca será preenchido [Tradução nossa].

A dignidade da pessoa humana, fundamento dos direitos humanos, é inerente a todos os membros da família humana, segundo a DUDH, por isso mesmo que não se reconhece os direitos humanos sem a estrutura democrática da sociedade (ONU, 1948). O sistema de direitos humanos seria um sistema programático de caráter progressista nacional e internacional. Hannah Arendt (2012, p. 405) parece dar um recado em relação aos direitos humanos e à sociedade, dizendo:

A calamidade que vem abatendo um número cada vez maior de pessoas não é a perda de direitos específicos, mas a perda de uma comunidade disposta e capaz de garantir quaisquer direitos. O homem pode perder todos os chamados Direitos do Homem sem perder a sua qualidade essencial de homem, sua dignidade humana. Só a perda da própria comunidade é que o expulsa da humanidade.

Arendt (2012), em outra passagem, explicou que esta calamidade dos que não têm direitos, chamados aqui de direitos humanos, não decorre da privação desses direitos, porque essas pessoas foram privadas da vida, da liberdade ou da procura da felicidade, mas do fato de não pertencerem a qualquer comunidade humana. Essa é, ao nosso entender, a demonstração da relação intrínseca do pertencimento de uma comunidade democrática, com os direitos humanos, pois é na participação do cidadão na sociedade que o ser humano se realiza como tal.

Nesse sentido, Santos (2006) explica que a cidadania deve ser concebida como construção de sujeitos políticos. O cidadão é, portanto, parte de um coletivo em construção que desenvolve reivindicações históricas em relação aos direitos. Essa perspectiva contempla a ideia de uma cidadania ativa como portador de direitos e deveres e, principalmente, como criador de direitos que os protejam e promovam a participação na sociedade (BENEVIDES, 1991).

Ainda em relação ao cidadão, Alves (2005) alerta para o perigo da globalização incontrolada para os direitos humanos, como também para a democracia, já que os agentes econômicos transtatais e as tecnologias da comunicação instantânea praticamente inviabilizam o exercício da soberania pelos cidadãos, detentores de direitos. Consequência disso é que a não viabilidade do exercício da soberania (pelos cidadãos) e a globalização incontrolada tende a anular a cidadania e, com ela, os direitos humanos.

Por isso, urge lembrar da Conferência de Viena, de 1993, a qual defende que o desenvolvimento, os direitos humanos e a democracia estão interligados (ALVES, 2005). Dessa conferência foi assinada a Declaração e Programa de Ação de Viena que diz:

Artigo 8º

A democracia, o desenvolvimento e o respeito pelos Direitos Humanos e pelas liberdades fundamentais são interdependentes e reforçam-se mutuamente. A democracia assenta no desejo livremente expresso dos povos em determinar os seus próprios sistemas políticos, econômicos, sociais e culturais e a sua participação plena em todos os aspectos das suas vidas. Neste contexto, a promoção e a proteção dos Direitos Humanos e das liberdades fundamentais, a nível nacional e internacional, devem ser universais e conduzidas sem restrições adicionais. A comunidade internacional deverá apoiar o reforço e a promoção da democracia, do desenvolvimento e do respeito pelos Direitos Humanos e pelas liberdades fundamentais no mundo inteiro (DECLARAÇÃO..., 1993, p. 4).

A Conferência de Viena atestou a universalidade, a indivisibilidade, a interdependência e a inter-relação dos direitos humanos: direitos civis, direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais. O que fica mais forte, parece-nos, é a interdependência e a inter-relação dos direitos humanos, porque a não realização de um direito humano pode comprometer o exercício de outros direitos humanos (BRASIL, 2013).

Nos anos que precederam o nascimento do MEB até 1964, percebemos uma crescente ampliação do autoritarismo no Brasil, o que culminou com o Golpe Militar de 1964. Um governo autoritário, não-democrático, se instalou e a esquerda nacional teve nos direitos humanos, mesmo que achassem que os direitos humanos são direitos de burgueses, os aportes para a sustentação dos seus movimentos e lutas.

Desde a redemocratização, marcada com o fim da Ditadura Militar, em 1985, o Brasil vem passando por uma fase de transição, com uma herança do Estado autoritário, com momentos em que as práticas progressistas estão mais fortalecidas e em outros momentos em que as práticas conservadoras estão mais evidentes. Além do mais, nenhuma das experiências constitucionais democráticas, após períodos de autoritarismo, como o nosso, consegue lidar com naturalidade com as questões ligados aos anos de exceção, principalmente, no que diz respeito aos direitos humanos (VIOLA; PIRES, 2014; GALINDO, 2011).

Em vista disso, relembramos as palavras de O'Donnell (2007, p. 20) ao qual se dedicou a entender a democracia “no sólo una democracia de votantes, sino una de ciudadanos¹¹⁶”. Da mesma forma, acreditamos que os direitos humanos, individuais e sociais, não podem ser negligenciados para a efetivação das democracias. A democracia no Brasil, como em todo mundo, é um processo de desenvolvimento que deve estar enraizado nos direitos humanos, pois do contrário descartaríamos o que há de mais precioso na sociedade, o próprio ser humano.

¹¹⁶ Não só uma democracia de eleitores, mas sim de cidadãos [Tradução nossa].

4.4 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Neste último tópico dessa seção, trataremos do conceito e das diretrizes que envolvem a Educação em Direitos Humanos (EDH). Essa discussão é importante no contexto de análise das práticas e diretrizes pedagógicas do MEB voltadas à educação de jovens e adultos do campo, na promoção da cidadania.

Apesar de o desenvolvimento da EDH no país ser posterior à atuação do MEB no período analisado neste trabalho, a relação entre uma educação dirigida à promoção da cidadania e o que hoje se compreende como um processo de EDH não pode ser desconsiderada.

Nesse sentido, o ponto de partida é Paulo Freire (1967, 2015a, 2015b) com sua proposta de educação crítica-problematizadora que tem por objetivo a construção de uma cultura para vivência de direitos humanos. A pedagogia freireana (MAGRI, 2012) se baseia, basicamente, em três momentos: a) descoberta da realidade; b) tematização: delimita-se o universo do tema em termos de um programa de alfabetização; e, c) problematização: fase eminentemente pedagógica, lançando-se mão da reflexão acerca do que fazer diante de determinadas situações, é o ponto-chave para o processo de construção da libertação.

Para Freire (2015b) a educação revolucionária é aquela que está comprometida com a vocação ontológica do ser humano, isto é, humanizar-se. Por isso, a educação crítica-problematizadora se opõe à educação bancária, porque este tipo de educação não respeita a dignidade humana e não se empenha em proteger e promover os direitos humanos. Freire não trata dos direitos humanos diretamente, mas o educador se propõe a apresentar uma educação que assegure o direito do educador de ser mais (MAGRI, 2012).

Nesse movimento de busca, no sentido de uma educação em que os seres humanos se sintam sujeitos, Freire (2015b) reconhece que a educação tem por finalidade ser mais, isto é, a educação para a humanização dos seres humanos. Contudo, essa busca por ser mais, não pode ser realizada no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos sujeitos. Por isso percebemos como a pedagogia de Freire está enraizada, antes de tudo, na disposição e atitude de reconhecer a dignidade da pessoa humana.

Nessa direção, tanto a pedagogia de freireana, que influenciou a proposta do MEB, quanto a EDH têm o compromisso de promover não apenas o acesso à educação a todos, mas ambas visam à libertação, à transformação social, à humanização da pessoa humana, refletindo com os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem sobre a construção

de uma sociedade em que os direitos humanos sejam reconhecidamente promovidos e protegidos.

A EDH na América Latina¹¹⁷, de acordo com Silva e Tavares (2013), é uma prática recente que surgiu com o contexto das lutas e movimentos sociais de resistência contra os regimes autoritários que assolaram a região no início dos anos de 1960.

De acordo com Magendzo (2000, p. 4-5), o principal sentido da educação em direitos humanos é “a formação de um sujeito de direito, que tende à transformação das estruturas de injustiça e discriminação social”. Assim, para esse autor, o diferencial da EDH é sua relação com uma educação que busca o empoderamento das pessoas.

No Brasil, a EDH se constituiu de maneira mais sistemática na década de 1980. Segundo Silva (2011, p. 108-115) a trajetória da EDH no país pode ser agrupada em quatro etapas que se integram: a) a fase de “ativismo político”, durante a ditadura militar; b) a fase de “tateamento pedagógico”, na década de 1980, quando se buscava delinear como educar em direitos humanos; c) a fase de “expansão da EDH”, na década de 1990, quando se criou uma estrutura no âmbito governamental das três esferas e elaboraram-se importantes documentos; d) a fase de “profissionalização e valorização da EDH”, iniciada nos anos 2000, com organização de cursos e pesquisas na área e a entrada em vigor de documentos específicos.

Além disso, a partir da segunda metade dos anos 1990, todo o processo de organização da sociedade brasileira foi fundamental para a difusão e ampliação das práticas de EDH (SILVA; TAVARES, 2013).

Cabe ainda destacar que o país tem importantes documentos que tratam sobre a EDH, como também documentos específicos sobre a matéria, entre os quais o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNEDH (BRASIL, 2006) e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012a, 2012b).

É no PNEDH que encontramos o conceito de EDH adotado nas políticas públicas do país:

[...] um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direito articulando as dimensões de apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos; a afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos; a formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente nos níveis cognitivos, sociais, éticos e políticos; o desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva; o fortalecimento de práticas individuais e sociais geradoras de ações e instrumentos a favor da

¹¹⁷ Assinalamos que a EDH possui um arcabouço normativo na esfera da Organização das Nações Unidas e da Organização dos Estados Americanos e que o Brasil aderiu a esses documentos.

promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, assim como da reparação de suas violações (BRASIL, 2006, p. 25).

O desenvolvimento da EDH implica, além de sua compreensão conceitual, a definição da abordagem que orientará o processo. Segundo Candau (2013), existem duas opções que atualmente estão mais presentes: uma em que a EDH se realiza dentro do modelo vigente e outra em que existe a preocupação com a construção de outro projeto de sociedade, que promova a igualdade e a diversidade.

Ao mesmo tempo, o processo de EDH demanda apreender suas características e identificar as metodologias compatíveis com sua realização.

No âmbito das características recorremos a Magendzo (2010) que explica as ideias-forças da EDH:

1) Uma educação política.

La EDH está llamada a formar personas comprometidas con la transformación de la sociedad, a asumir una postura crítica frente a las injusticias, inequidades y desigualdades que aún prevalecen en nuestros países, que se expresan en intolerancias y discriminaciones fundamentalmente con los grupos más pobres y vulnerables y con los grupos que históricamente han visto sus derechos conculcados y violados, de manera permanente y cotidiana¹¹⁸ (MAGENDZO, 2010, p. 310).

2) Uma educação comprometida com a Justiça Social em Educação. Dessa forma, a EDH tem uma postura ética com atenção com o outro (alteridade), imperativo moral indissolúvel, além disso tem o dever com a memória e o “nunca mais”, com a ética do reconhecimento da diversidade, componente chave para a justiça social (MAGENDZO, 2010, p. 313);

3) Uma educação de reconhecimento da diversidade social e cultural. É primordial que a EDH reconheça a diversidade como um direito consagrado em inúmeros instrumentos nacionais e internacionais.

La EDH está llamada, igualmente, a entregar argumentos normativos, éticos y políticos que muestren que sólo en una sociedad respetuosa y promotora de la diversidad es posible construir una democracia en donde todos y todas tienen el derecho a decir su palabra, a deliberar lo público desde perspectivas distintas, a erradicar las intolerancias, prejuicios y estereotipos¹¹⁹ (MAGENDZO, 2010, p. 314-315).

¹¹⁸ A EDH é chamada a formar pessoas comprometidas com a transformação da sociedade, para tomar uma posição crítica contra as injustiças, as iniquidades e as desigualdades que ainda prevalecem em nossos países, que são apresentados em intolerância e discriminação, principalmente com os grupos mais pobres e vulneráveis e com grupos que historicamente têm visto os seus direitos violados e violentados, permanente e diária [Tradução nossa].

¹¹⁹ A EDH é chamada, igualmente, a entregar argumentos regulamentares, éticas e políticas que mostrem que apenas em uma sociedade respeitosa e promotora da diversidade é possível construir uma democracia onde todos

- 4) Uma educação situada na história recente e nos contextos sociopolíticos. Em outras palavras, a EDH não pode estar desvinculada de seu contexto histórico-sociopolítico, cultural e contextual, isso porque existe uma interligação indissolúvel entre o contexto democrático, a vigência dos direitos humanos e a EDH (MAGENDZO, 2010, p. 316-317).
- 5) Uma educação que parte de uma visão jurídica-normativa dos direitos humanos a uma visão holística e integral. A EDH defende a ideia da integralidade dos direitos humanos como plataforma de uma pedagogia em direitos humanos, porque não se pode promover a EDH com práticas que reproduzem opressão. Por isso, também, a EDH deve reconhecer o direito à memória como um direito comprometido em superar as tensões entre teoria e prática (MAGENDZO, 2010, p. 318).
- 6) A EDH exige e contribui para a consolidar a democracia e a paz.

Una idea-fuerza prevaleciente, que parece obvia, es que la EDH en su plenitud es solo posible, por un lado, en un Estado de Derecho democrático garante, vigilante y respetuoso de los derechos fundamentales de las personas y, por el otro, en un medio en que se impone la justicia, la libertad y la igualdad, teniendo como base la dignidad humana para el goce de la vida de manera plena. La violencia en cualquiera de sus manifestaciones es el espacio propicio para la violación de los derechos humanos. No debemos olvidar que la educación en derechos humanos nace como reacción y antídoto a las cruentas dictaduras, a los conflictos bélicos y a las democracias de fachada que han vivido nuestros países. Los regímenes dictatoriales y las situaciones de guerra y violencia son la antítesis de las democracias y en ella es imposible, incompatible y falaz desarrollar programas de EDH que tengan legitimidad, soporte y fundamentación ética¹²⁰ (MAGENDZO, 2010, p. 319-320).

Partindo da compreensão de que o que a EDH pretende, segundo Silva e Tavares (2013), a constituição de uma cultura de respeito aos direitos humanos de forma integral, esse processo deve articular três esferas principais: a) informação e conhecimento sobre direitos humanos e democracia; b) valores que fundamentam os princípios dos direitos humanos; e c) capacidades para pôr em prática, com eficácia, os princípios dos direitos humanos e da democracia no cotidiano.

têm o direito a dizer sua palavra, a deliberar o público a partir de diferentes perspectivas, a erradicar as intolerâncias, os preconceitos e os estereótipos [Tradução nossa].

¹²⁰ A ideia poderosa prevalente, parece óbvio, é que a EDH em sua plenitude só é possível, por um lado, em um Estado democrático de direito que garante, zela e respeita os direitos fundamentais de pessoas e, por outro lado, em um ambiente em que justiça, liberdade e igualdade prevalece, com base na dignidade humana para o gozo da vida plenamente. A violência em todas as suas manifestações é o espaço certo para a violação dos direitos humanos. Nós não devemos esquecer que Educação em direitos humanos nasce como reação e antídoto às ditaduras sangrentas, as guerras e as democracias de fachada que viveram nossos países. Os regimes e situações de guerra e de violência ditatoriais são a antítese da democracia e é impossível e falacioso desenvolver programas de EDH que tenham legitimidade, apoio e fundamento ético [Tradução nossa].

Além disso, é necessária atenção às demandas que envolvem uma educação articulada ao campo dos direitos, pois,

La educación basada en los derechos sólo es posible cuando todo el proceso educativo, que engloba tanto la enseñanza como el aprendizaje, está en consonancia con los fines y los medios establecidos en las normas de derechos humanos. El paso de los estudiantes de la educación a la sociedad debe evaluarse con arreglo a criterios de derechos humanos, y los efectos de la educación se deberían determinar examinando su contribución al disfrute de todos los derechos humanos¹²¹ (TOMASEVSKI, 2004, p. 25).

Dessa forma, é essencial considerar os sujeitos envolvidos, especialmente por ser uma das finalidades da EDH a de mudar condutas para criar práticas sociais, formar o sujeito de direitos para atuar em consonância com uma cultura de respeito ao outro. Assim, um dos objetivos principais desse processo é a formação da cidadania e o fortalecimento da democracia.

Não estamos falando de qualquer cidadania, porém da cidadania ativa que requer dos sujeitos a criação, transformação e controle sobre o poder ou os poderes. Contudo, para a concretização da cidadania ativa é fundamental o conhecimento dos direitos, a formação dos valores para o respeito e a vivência dos mesmos (BENEVIDES, 1991; SILVA; TAVARES, 2011).

Nesse contexto, o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3) define em seu documento a importância da EDH na formação do sujeito de direitos, ou seja, do cidadão ativo, da seguinte maneira:

A educação e a cultura em Direitos Humanos visam à formação de nova mentalidade coletiva para o exercício da solidariedade, do respeito às diversidades e da tolerância. Como processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, seu objetivo é combater o preconceito, a discriminação e a violência, promovendo a adoção de novos valores de liberdade, justiça e igualdade. A educação em Direitos Humanos, como canal estratégico capaz de produzir uma sociedade igualitária, extrapola o direito à educação permanente e de qualidade (BRASIL, 2010, p. 185).

Por isso mesmo, as metodologias a serem utilizadas na realização da EDH precisam estar em consonância com seus princípios de participação, criticidade e dialogicidade e propiciar um enfoque holístico. Especialmente porque, segundo Rodino (2003, p. 10), as

¹²¹ A educação baseada em direitos só é possível quando todo o processo educacional, abrangendo tanto o ensino e aprendizagem, é consistente com as finalidades e os meios padrões de direitos humanos estabelecidos. A passagem de estudantes da educação para a sociedade deve ser avaliada segundo critérios de direitos humanos e os efeitos da educação devem ser determinados pelo exame da sua contribuição para o gozo de todos os direitos humanos [Tradução nossa].

opções metodológicas “nunca são assépticas ou neutras”, trazem a “visão de mundo” dos sujeitos envolvidos, que “transmitem mensagens sobre esse mundo”. Trazem concepções de sociedade, de educação e de instituição escolar.

Nessa direção, as metodologias também devem considerar a seleção de conteúdos e atividades, materiais e recursos didáticos, pois é essencial para o desenvolvimento de uma consciência crítica e de compromisso social dos sujeitos (TAVARES, 2007).

A realização de um processo de EDH, portanto, demanda a adoção de uma metodologia que favoreça a percepção da realidade, sua análise, uma postura crítica frente a ela e a participação dialógica e democrática, trabalhando duas dimensões principais: a emancipadora e a transformadora (TAVARES, 2015).

Como se pode depreender, apresentamos, nessa seção, as concepções sobre as categorias Democracia, Direitos humanos e Educação em direitos humanos, demonstrando as chaves de leitura que faremos ao analisarmos o conteúdo temático dos materiais didáticos do MEB. Na seção seguinte, explicaremos os procedimentos metodológicos percorridos neste trabalho, utilizando a análise de conteúdo desenvolvida por Bardin (1977), que serão empregados para análise dos livros da Coletânea “Viver é Lutar”.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Anteriormente, rememoramos o passado do MEB, explicamos conceitos e fundamentos basilares desse movimento em estudo e depois exibimos nosso entendimento sobre direitos humanos, democracia e EDH. A seguir, apresentaremos os procedimentos metodológicos, que compreendem a explicação dos passos utilizados, seguindo o conjunto de técnicas da análise de conteúdo (BARDIN, 1977), e orientados pelos objetivos propostos nesta dissertação.

Dessa forma, para um melhor entendimento desse momento, retomamos os objetivos do presente trabalho. O objetivo geral é investigar as contribuições do MEB com base em sua proposta pedagógica na perspectiva da promoção dos direitos humanos. E os objetivos específicos são: a) identificar a trajetória do MEB no âmbito formativo e a relação com os direitos humanos; b) caracterizar tipos e naturezas de sentidos, à luz dos direitos humanos, nas propostas pedagógicas do MEB.

Contudo, antes de explicarmos as técnicas para o estudo do *corpus* desse movimento, discorreremos sobre os materiais pedagógicos e, principalmente, as mudanças que os educadores do MEB fizeram a partir das reflexões filosófico-políticas de suas ações, as quais culminaram com o desenvolvimento da Coletânea Didática “Viver é Lutar”, objeto de nossa análise.

Por fim, exporemos nesta seção, conforme as duas primeiras fases da análise de conteúdo (BARDIN, 1977): a Pré-análise (leitura flutuante, formulação de objetivos, dimensão e direções da análise) e a Exploração do *Corpus* (administração das técnicas no *corpus*). Nessas duas etapas da pesquisa, conheceremos os materiais didáticos do MEB, as técnicas utilizadas, expondo as categorias temáticas e as suas ocorrências nos textos dos livros.

5.1 COLETÂNEA DIDÁTICA “VIVER É LUTAR”: do protagonismo à perseguição

O MEB, após o I Encontro Nacional de Coordenadores, em 1963, é responsável por produzir um material com as novas diretrizes que foram discutidos nesse encontro. Revolução, luta e conscientização se tornaram palavras comuns da nova proposta pedagógica e dos materiais didáticos do MEB. Essa mudança de posicionamento se materializou com a impressão da coletânea didática “Viver é Lutar”, no final de 1963, sendo utilizado em 1964, e permanecendo presente até 1965 em algumas equipes locais.

De 1961 a 1963, o movimento nacional não adotava um material didático comum a todos os grupos. As equipes locais para responder aos anseios dos próprios estudantes desenvolviam atividades de dramaturgia, diálogos e outros meios criativos que, possivelmente, seriam bloqueados se o MEB Nacional adotasse com ortodoxia um material (FÁVERO, 2006).

Em 1962, segundo relatório anual do MEB, algumas equipes locais utilizaram os folhetos “Ler e Saber”. Esses dois guias de leitura tinham, respectivamente, enfoque na alfabetização e na pós-alfabetização. Junto a esses folhetos, era utilizado também o caderno de aritmética, componente de matemática que se resumia a uma tabuada. Também foi utilizado o livro “Radiocartilha”¹²², preparado pela SIRENA. E nas equipes mais adiantadas, em que os estudantes tinham sido alfabetizados, foi adotada a cartilha “Riquezas do Brasil”, como é o caso da equipe local de Natal (FÁVERO, 2006, p. 176).

O fato de essas cartilhas não atenderem aos objetivos e métodos do MEB, porque eram normalmente produzidas para outros sujeitos (crianças, trabalhadores da zona urbana, dentre outros), foi imprescindível para a discussão de um material didático criado pela equipe nacional.

Por isso, o I Encontro de Coordenadores e, por consequência, a publicação da coletânea “Viver é Lutar” é um grande divisor de águas do MEB, como também afirma KADT (2007), isso porque as discussões e posicionamentos dos coordenadores nesse encontro tomaram rumos que causaram estranheza até entre os membros da hierarquia da Igreja Católica.

Foi decidido no 1º Encontro Nacional de Coordenadores, ao final de 1962, que fosse preparado material didático próprio. Já eram conhecidas as críticas de Paulo Freire às cartilhas e se convivia com as primeiras experiências do seu Sistema de Alfabetização de Adultos. Entretanto, considerou-se essencial o uso de “cartilhas” para o meio rural, talvez por tradição, mas muito por exigência dos alunos, para os quais era importante ter o seu próprio livro, e pelas especificidades do sistema radioeducativo. Esses textos de leitura foram considerados apoio imprescindível também porque os monitores, escolhidos nas comunidades, em geral não tinham nenhum preparo didático-pedagógico (FÁVERO, 2006, p. 176).

A atitude mais politizada do MEB foi se intensificando em 1963 e as atividades conjuntas com os movimentos de cultura popular foram se desenvolvendo, além disso esse movimento aprofundou o seu crescente apoio à criação de sindicatos rurais e organizações de trabalhadores.

¹²² A “Radiocartilha” era criticada pelo método proposto para ensinar, porque tratava jovens e adultos da mesma forma que as crianças. Além do mais, esse livro tendia a ser ambientado em zona urbana (FÁVERO, 2006, p. 176).

“O movimento veio a ser criticado por grande coro de pessoas com inclinações menos progressistas, tanto de dentro quanto de fora (um número substancial de bispos diocesanos e um ou dois membros do CDN)” (KADT, 2007, p. 181), mas prosseguiu o seu trabalho com a nova postura de uma educação conscientizadora.

Os movimentos de educação e cultura popular, nos anos de 1960 em diante, produziram materiais didáticos para o uso em suas atividades. O CPC de Belo Horizonte editou, em 1962, o livro “Uma família operária; manual de alfabetização de adultos e adolescentes”, mas as grandes inspirações para o MEB foi o livro “Vencemos”, de 1961; cartilha de alfabetização cubana e o “Livro de leituras para adultos”, do MCP de 1962 (FÁVERO, 2006, p. 177). Esses livros partiam da premissa de leitura de mundo por meio das palavras, o que defendia Paulo Freire, e de uma perspectiva de aprendizado de palavras que tivessem mensagem política.

Como adiantamos, depois do I Encontro, uma comissão de educadores foi formada em 1963 para a produção do conjunto didático “Viver é Lutar”. “Viver é lutar, parte de um conjunto didático, que consistia em 30 lições, realisticamente ilustradas com fotografias, tratando das experiências do camponês e de sua verdadeira situação de vida” (KADT, 2007, p. 182).

A coletânea didática “Viver é Lutar” era composta por Mensagem, Fundamentação, Justificação e livro de leitura 1, de alfabetização, intitulado “Saber para Viver”; e livro de leitura 2, de pós-alfabetização, chamado “Viver é Lutar”. Os três primeiros livros (Mensagem, Fundamentação e Justificação) eram destinados aos professores e, principalmente, aos responsáveis pela produção das aulas radiofônicas do MEB.

O livro Mensagem “elaborava a mensagem espiritual do Viver é Lutar, referindo-se a textos do Evangelho e sugerindo ligação com os programas de catequese” (KADT, 2007, p. 183). Esse manual respondia aos apelos das dioceses no caráter catequético dos estudantes-ouvintes e tentava neutralizar as críticas acerca dos que achavam carência de espírito cristão o material do MEB. “Pretendia-se que esses programas fossem irradiados em horários distintos das aulas, como de fato ocorreu em alguns casos” (FÁVERO, 2006, p. 178).

O livro Fundamentação continha ensinamento filosófico-antropológico, em que os textos colaboravam com a reflexão teórica dos temas das lições dos livros de leitura (FÁVERO, 2006). Este livro foi bastante criticado pelos receptores, como confessa Kadt (2007, p. 183):

Tratava das bases filosóficas do processo de conscientização. Sua linguagem era extraordinariamente densa e obscura; uma equipe escreveu ao Nacional dizendo que o tratamento filosófico era desnecessário para aqueles que

tinham estudado filosofia e completamente incompreensível para aqueles que não o tinham (eles estavam certos!).

Quanto à obra *Justificação*, os textos expunham dados e fatos da situação brasileira, contendo variedades de fontes estatísticas, números sociológicos, documentos legislativos e publicações sobre economia (KADT, 2007). Era a maior apostila e explicava as lições abordadas nos livros de leitura, numa perspectiva socioeconômica (FÁVERO, 2006).

E, por fim, os dois livros de leitura. O primeiro livro, “Saber para Viver”, era um livro de alfabetização que ainda dependeria de experimentação, o que foi feita durante o primeiro semestre de 1964, em Natal. A prioridade, portanto, estava no segundo livro de leitura, “Viver é Lutar”, chegando a ser impresso 50 mil exemplares e distribuído, também, no início de 1964. O livro “Viver é Lutar” era direcionado aos estudantes-ouvintes que bem ou mal tinham sido alfabetizados (FÁVERO, 2006).

O material didático do MEB consistia em: a) levantar questões/problemas acerca da situação dos estudantes-ouvintes e da sociedade; b) julgar essa situação que eram muitas vezes indigna; c) promover ações de transformação e engajamento social. Por isso, as lições e as diretrizes pedagógicas tinham como fundamento a educação transformadora, a partir da conscientização histórica das pessoas. Essa conscientização inclui reflexão (teoria) e prática (ação), visto que a educação serve para ajudar a alcançar a capacidade de ação das pessoas e a ação tem ressignificação pela reflexão (KADT, 2007).

Por conta dessa postura do MEB, portanto, começou um mal-estar entre a Igreja Católica e o Governo Federal, fruto do direcionamento político-filosófico que o MEB tomava aos poucos. Entretanto, a primeira apreensão dos livros da coletânea “Viver é Lutar” foi pela polícia do governador da Guanabara¹²³, Carlos Lacerda¹²⁴, menos de um mês e meio após o Golpe Militar de 1964. Kadt (2007) comenta que Dom Távora se reuniu com o governador Carlos Lacerda para negar que o MEB, estivesse a serviço do Comunismo e que seria subversivo ao apontar os problemas sociais.

5.2 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

O ser humano desenvolveu várias possibilidades de conhecer e fazer conhecimentos. Primordialmente, com o conhecimento filosófico explicávamos a realidade e os fenômenos

¹²³ Guanabara era um estado brasileiro entre 1960 a 1975 e correspondia ao território da atual Rio de Janeiro.

¹²⁴ Carlos Lacerda, segundo governador de Guanabara, foi um civil que apoiou o Golpe Militar de 1964.

distantes do mundo sensível. Quando nos aproximamos do mundo sensível para melhor compreender a realidade passamos a produzir conhecimento científico (MENDONÇA, 2013).

A história, portanto, tem demonstrando que os seres humanos prestigiam o conhecimento científico em detrimento de outros. Mesmo discordando da superioridade do conhecimento científico, este trabalho se classifica como pesquisa documental e para não cair em divagações e especulações filosóficas se propõe a empregar métodos e técnicas para análise dos documentos pedagógicos do MEB.

Mendonça (2013) nos recorda que para se produzir um conhecimento científico se faz pesquisa, que é a aplicação de um conjunto de técnicas para entender determinado fenômeno da realidade. Uma dessas pesquisas é a documental, cujo o objetivo é extrair de documentos conhecimentos e informações para a compreensão de determinados fenômenos. Conforme Lakatos e Marconi (1991, p. 174) “a característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias”. Quanto à análise dos documentos, Ludke e André (1986, p. 48), assinalam que neste caso o pesquisador “recorre geralmente à metodologia de análise de conteúdo”, que “pode caracterizar-se como um método de investigação do conteúdo simbólico das mensagens”.

Nessa perspectiva, utilizaremos para o estudo dos documentos do MEB, a análise de conteúdo (BARDIN, 1977, p. 31), que se constitui como “um conjunto de técnicas para análise das comunicações”. Assim, avaliamos ser adequado, ao nosso trabalho, o emprego dessa metodologia, posto que, seguindo nosso objetivo geral, pretendemos identificar e reconhecer a perspectiva de direitos humanos sociais proposta pelo MEB.

Além disso, consideramos, por um lado, que a análise de conteúdo se apresenta como instrumento rigoroso e exaustivo na produção de conhecimento científico e, por outro lado, que esta, segundo Bauer (2004), permite ao pesquisador reconstruir indicadores e cosmovisões, valores, atitudes, opiniões, preconceitos e estereótipos e comparar estes entre comunidades.

Nessa direção, a análise de conteúdo é definida por Bardin (1977, p. 42) como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

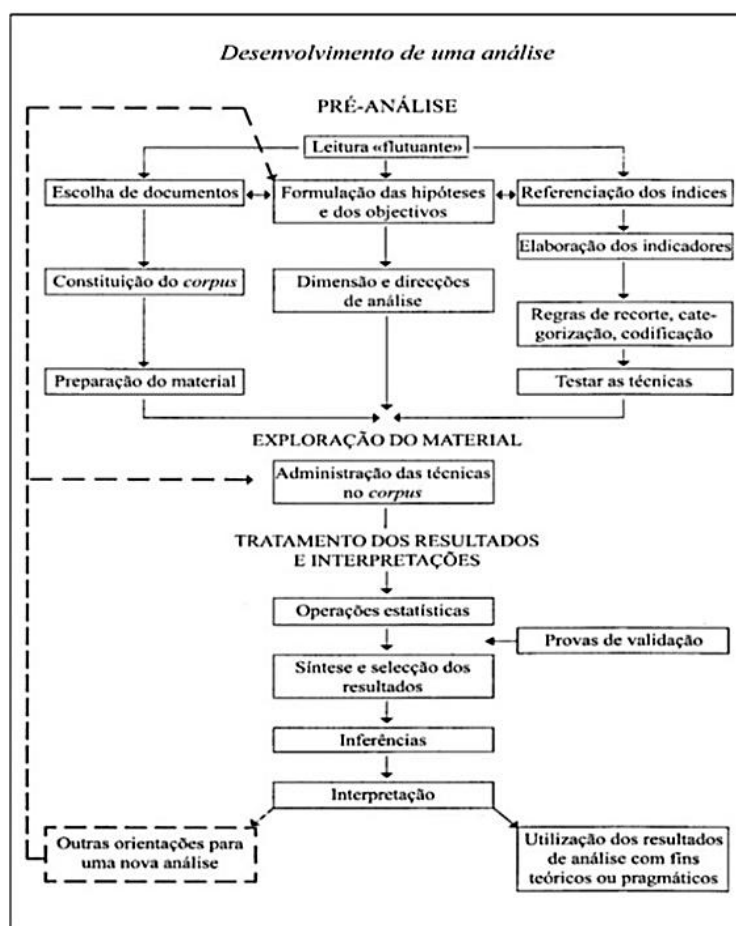
A análise de conteúdo é uma técnica que possibilita produzir inferências e interpretações de um texto focal para seu contexto social de maneira objetiva. Por isso, a

validade dessa técnica deve ser julgada em termos de sua fundamentação nos materiais pesquisados e sua congruência com a teoria do pesquisador, sempre à luz do objetivo do estudo (BAUER, 2004).

As vantagens de empregarmos as técnicas da análise de conteúdo no estudo de dados históricos centram-se em seu caráter sistemático e público, na possibilidade de trabalhar com grandes quantidades de dados documentais, e por oferecer um conjunto de procedimentos consistentes e bem documentados (BAUER, 2004).

De forma didática, Bardin (1977) apresenta um esquema de desenvolvimento para a análise de conteúdo que nos ajudou a delinear as fases de nossa pesquisa.

Figura 1: Desenvolvimento da análise de conteúdo



Fonte: Bardin (1977, p. 102).

Com base na proposta de desenvolvimento da análise de conteúdo, apresentamos um quadro explicativo para facilitar o entendimento dos procedimentos adotados nesta pesquisa.

Quadro 1: Passos metodológicos para a análise da Coletânea “Viver é Lutar”

Pré-análise	Escolha do documento	Coletânea “Viver é Lutar”.
	Técnicas	Análise documental.
	Formulação do objetivo	Investigar os aportes do MEB com base em sua proposta pedagógica na perspectiva da promoção dos direitos humanos sociais.
	Elaboração dos indicadores	Temas abordados no material analisado. Direitos humanos sociais selecionados para o estudo.
Exploração do material	Unidades de análise	Textos da Coletânea “Viver é Lutar”.
	Categorização	Direitos humanos sociais: a) Direito ao trabalho; b) Direito à educação.
Tratamento de resultados e interpretações	Analisar as perspectivas do MEB, apresentadas no <i>corpus</i> , sobre os direitos humanos sociais.	Interpretação dos conceitos de direitos humanos sociais (direito ao trabalho e direito à educação) a partir da Coletânea “Viver é Lutar”.

Fonte: Adaptado de Bardin (1977)

Na primeira fase, proposta por Bardin (1977), fizemos a “leitura flutuante” para a constituição do *corpus*. Na pré-análise são organizados os dados e documentos para o estudo. É a fase da organização com a finalidade de sistematizar as ideias iniciais e tem três missões: “a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final” (BARDIN, 1977, p. 95).

A constituição do *corpus* do trabalho deve seguir regras de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência (BARDIN, 1977). Buscando definir o *corpus* da pesquisa, chegamos à coletânea “Viver é Lutar”, por ter sido este conjunto didático fruto de uma reflexão mais política e filosófica dos objetivos educacionais do MEB. Dessa forma, analisamos toda a coletânea, e o que por acaso viesse a ser excluído da análise seria justificado com rigor, adotando o critério da exaustividade.

Quanto à representatividade, observamos que esses documentos educacionais expressam as diretrizes pedagógicas adotadas pelo MEB. Sabemos, ainda, que esses materiais foram investigados, censurados, e em algumas equipes locais queimados em praça pública, pelos militares que tomaram o poder com o Golpe Militar de 1964, por serem acusados de incitarem a reflexão dos estudantes-ouvintes acerca dos direitos humanos sociais e dos problemas da sociedade.

O *corpus* da pesquisa, por conseguinte, é o que exibimos no Quadro 2 abaixo:

Quadro 2: Documentos da Coletânea “Viver é Lutar”

Tipos	Documentos
Mensagem	Mensagem – Textos complementares para a fundamentação, no Evangelho, dos livros de leitura “Saber para Viver” e “Viver é Lutar”.
Fundamentação	Fundamentação – Textos complementares para fundamentação filosófica dos livros de leitura “Saber para Viver” e “Viver é Lutar”.
Justificação	Justificação – Textos complementares dos livros de leitura “Saber para Viver” e “Viver é Lutar”.
Cartilha de Leitura 1 – “Saber para Viver”	Cartilha de leitura – “Saber para Viver” – 1º livro de leitura para adultos (Alfabetização).
Cartilha de Leitura 2 – “Viver é Lutar”	Cartilha de leitura – “Viver é Lutar” – 2º livro de leitura para adultos (Pós-alfabetização).

Fonte: Quadro elaborado pelo autor (2016)

Quanto à regra da homogeneidade, os documentos selecionados compõem a mesma coletânea e foram utilizados durante o mesmo período em todos os locais onde o MEB funcionava. As cartilhas de leitura 1 e 2 eram distribuídas entre os estudantes-ouvintes, e as outras três apostilas para os professores-educadores e, principalmente, aos coordenadores engajados na produção das aulas radiofônicas, “não chegavam nem mesmo aos monitores” (KADT, 2007, p. 182-183). E, por fim, pela pertinência, entendemos que a coletânea “Viver é Lutar” detém informações adequadas aos objetivos propostos pela nossa pesquisa.

O lapso temporal estudado corresponde aos primeiros anos de atuação do MEB, ou seja, entre 1961 a 1964. Por isso, também, esses documentos foram escolhidos para análise. Justificando que o MEB iniciou as suas atividades em 1961, obteve êxito e engajamento político em seu auge em 1962 e 1963, e, por fim, sofreu perseguição em 1964, depois do Golpe Militar, tendo reduzido o alcance de seus trabalhos pedagógicos.

Vimos neste *corpus* a oportunidade de apreender a proposta pedagógica do MEB e sua conexão com os princípios da educação de base e popular, e, principalmente, de perceber a perspectiva do MEB sobre os direitos humanos sociais.

Embora nossa pesquisa tenha natureza qualitativa, observamos a frequência de aparição de temas ou a ausência destes. Por isso, explicamos que em relação à referenciação de índices e elaboração dos indicadores, Bardin (1977) afirma que índice é a menção explícita ao tema numa mensagem, partindo do pressuposto que o tema é importante para o produtor/locutor da mensagem tanto mais ele se refere ao tema. Assim, definimos os indicadores: (1) análise dos temas e conceitos referentes a direitos humanos sociais na coletânea didática “Viver é Lutar”; e (2) seleção dos direitos humanos sociais mais trabalhados na coletânea.

Passando a primeira fase da análise, partimos para a exploração do material. No que se refere à escolha das unidades de análise, Mendonça (2013, p. 243) diz que “não existem critérios muito claros com relação à formação das unidades de registro embora as mais usadas sejam a palavra e o tema”. Escolhemos, pelos objetivos que nos propomos alcançar, a análise de unidades temáticas, isto é, a análise de categorias temáticas. Isso nos deu segurança para reafirmarmos os objetivos que nortearam as leituras seguintes dos textos analisados.

Para tanto, mapeamos os temas-títulos da organização da coletânea “Viver é Lutar”, haja vista esta pesquisa está focada na análise temática, tipos e naturezas de sentidos, o que corrobora com o que defende Bauer (2004) quando destaca que os materiais clássicos desse tipo de análise são os textos que já foram usados para algum outro propósito, que podem ser explorados, de forma organizada e sistemática, com o propósito de fornecer respostas ao pesquisador.

A análise temática é o estudo do tema. Bardin (1977) lembra em seu texto que o tema não tem validade quanto à ordem linguística, mas é, antes de tudo, validado pela ordem psicológica. A unidade de registro tema “é geralmente utilizado como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências, etc.” (BARDIN, 1977, p. 106).

O tema, portanto, surge como unidade de significação. Em outras palavras, o tema é uma unidade de registro formada a partir de um recorte de sentido e não de forma (MENDONÇA, 2013). Dessa maneira, uma análise temática “consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objectivo analítico escolhido” (BARDIN, 1977, p. 105).

Em nosso trabalho, as unidades de registro foram agrupadas em categorias temáticas. “As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão de características comuns destes elementos” (BARDIN, 1977, p. 117).

Observando os temas propostos na coletânea “Viver é Lutar”, chegamos aos “conceitos-chaves” que originaram às seguintes categorias temáticas: 1. Temas existenciais; 2. Direitos humanos sociais¹²⁵; 3. Temas sociais. Da primeira categoria foram identificadas as subcategorias: 1.1 pessoa humana; 1.2 família; 1.3 religião e catequese. Da segunda, temos as subcategorias: 2.1 dignidade da pessoa humana; 2.2 trabalho; 2.3 sindicato, associação e

¹²⁵ De antemão, frisamos que a coletânea “Viver é Lutar” não usa o termo Direitos Humanos Sociais, apesar de abordar estes direitos nos textos.

cooperação; 2.4 educação; 2.5 saúde; 2.6 salário. E da última, surgiram as subcategorias: 3.1 problemas sociais; 3.2 reformas e mudanças sociais; 3.3 democracia; 3.4 cultura.

As classificações temáticas dos textos merecem um esclarecimento, porque os textos de todos os livros dialogam uns com os outros e não são textos estanques em si. Por isso, ao classificarmos o texto nas categorias e subcategorias recorreremos à ideia central deste.

Para Exploração do Material, categorização¹²⁶, seguiremos a seguinte ordem: I. Livros de textos complementares para os livros de leitura - 1) Livro Mensagem; 2) Livro Fundamentação; 3) Livro Justificação; II. Livros de leitura - 1) 1º Livro de leitura para adultos – “Saber para Viver” e 2) 2º Livro de leitura para adultos – “Saber é viver”.

Importante perceber que achamos conveniente apresentarmos os procedimentos de categorização dos Livros de Textos Complementares primeiramente, porque aparecem com formato e disposição dos textos de forma diferente dos Livros de Leitura.

5.2.1 Procedimento para análise dos Textos Complementares para os Livros de Leitura

Conforme explicamos, os livros complementares da coletânea “Viver é Lutar” (Mensagem, Fundamentação e Justificação) são livros destinados aos professores e produtores dos programas e aulas das escolas radiofônicas e servem como suportes aos livros “Saber para Viver” e “Viver é Lutar”.

Assim, os receptores desses textos analisados são os professores, coordenadores e produtores dos programas radiofônicos do MEB, servindo como diretrizes para o tratamento dos temas nas aulas. Os estudantes-ouvintes são, portanto, co-receptores destes textos, mesmo porque recebem de forma direta ou indireta essas mensagens.

Sistematizando os textos para a análise dos livros complementares, organizamos um quadro com: a) sequência e páginas, ordem sucessória do livro estudado; b) texto indicado para a lição/livro, apresentando quais textos das cartilhas de leitura “Saber para Viver” e “Viver é Lutar” corresponde o texto; c) Título, os nomes dados aos textos do livro analisado, indicando a temática; d) Subtítulo, os subtítulos ajudam a delimitar a temática que será abordada no texto.

¹²⁶ A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso de análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos. O critério de categorização pode ser semântico (categorias temáticas) (BARDIN, 1977, p. 117-118).

Alertamos que essa sistematização apresentada acima será modificada na codificação dos dados do livro Justificação, porque os textos contidos neste livro não apresentam título nem tampouco subtítulo. Substituímos, portanto, o Título por Temática e o Subtítulo por Dados. De toda forma, garantiremos que as categorias temáticas sejam identificadas nesta obra.

A primeira obra a ser explorada no processo de categorização é o Livro Mensagem da coletânea “Viver é Lutar”. Neste livro, estão os textos complementares para a fundamentação, no Evangelho, dos livros de leitura. É um livro de catequese e pretendia ser utilizado em horários distintos das aulas, como de fato ocorreu em alguns casos (FÁVERO, 2006).

Figura 2: Capa do Livro Complementar Mensagem



Fonte: MEB (1964a).

A Equipe Técnica Nacional do MEB, destacava que esta obra pretendia desenvolver a reflexão dos estudantes-ouvintes sobre a realidade em que viviam e, através da aprendizagem, terem a oportunidade de se conscientizarem do valor da pessoa humana a partir das mensagens do Evangelho e de optarem por um engajamento ativo na sociedade (MEB, 1964a).

Quadro 3: Descrição temática dos textos do livro Mensagem (MEB, 1964a) para os livros de leitura “Saber para Viver” (SV) e “Viver é Lutar” (VL)

Sequência e páginas	Texto indicado para a lição/livro	Título	Subtítulo¹²⁷
3 – 4	SV - 1ª e 2ª lições VL - 1ª lição	Mensagem	O desejo de felicidade
5	SV - 3ª e 4ª lições VL - 2ª, 3ª e 4ª lições	Mensagem	A família
6	SV - 5ª e 6ª lições	Mensagem	O trabalho
7	SV - 7ª e 8ª lições VL - 5ª lição	Mensagem	Fome de Deus
8	SV - 6ª e 7ª lições VL - 9ª e 10ª lições	Mensagem	Justiça e amor entre os homens porque Deus é pai
9	SV - 11ª, 12ª e 13ª lições VL - 8ª, 9ª e 10ª lições	Mensagem	Dignidade do homem
10	SV - 14ª e 15ª lições VL - 11ª e 12ª lições	Mensagem	Deus criou o homem e a mulher
11	SV - 16ª e 17ª lições VL - 13ª e 14ª lições	Mensagem	Desenvolver os dons recebidos de Deus
12	SV - 18ª e 19ª lições VL - 15ª e 16ª lições	Mensagem	Governar é servir
13 - 14	SV - 20ª e 21ª lições VL - 17ª e 18ª lições	Mensagem	Tenho direitos e deveres
15	SV - 22ª e 23ª lições VL - 19ª e 20ª lições	Mensagem	A construção do reino de Deus começa aqui na terra
16	SV - 24ª e 25ª lições VL - 21ª e 22ª lições	Mensagem	O amor dos homens
17	SV - 26ª e 27ª lições VL - 23ª e 24ª lições	Mensagem	Criação humana e criação de Deus
18 - 19	SV - 28ª e 29ª lições VL - 25ª e 26ª lições	Mensagem	Temos necessidade uns dos outros
20	SV - 30ª e 31ª lições VL - 27ª e 28ª lições	Mensagem	Confiança
21 - 22	SV - 32ª e 33ª lições VL - 29ª e 30ª lições	Mensagem	Amor Fraternal

Fonte: Quadro elaborado pelo autor (2016)

A partir do Quadro 3, achamos interessante, mesmo que nossa pesquisa não tenha cunho quantitativo, pontuar por categorias as temáticas abordadas no livro Mensagem da coletânea “Viver é Lutar”. Essa sistematização é para termos uma noção quantitativa do número de vezes que algumas categorias temáticas são abordadas no livro.

¹²⁷ Todos os textos têm como título “Mensagem” e cada um tem um subtítulo.

Tabela 2: Temas abordados, organizados em categorias, no livro Mensagem da coletânea “Viver é Lutar”

Categorias e Subcategorias no Livro Mensagem		
Categorias	Subcategorias	Quantidade de textos
1. Temas existenciais	1.1 Pessoa humana	2
	1.2 Família	4
	1.3 Religião e catequese	6
2. Direitos humanos sociais	2.1 Dignidade da pessoa humana	2
	2.2 Trabalho	1
	2.3 Sindicato, associação e cooperação	-
	2.4 Educação	-
	2.5 Saúde	-
	2.6 Salário	-
3. Temas sociais	3.1 Problemas sociais	-
	3.2 Reformas e mudanças sociais	-
	3.3 Democracia	1
	3.4 Cultura	-

Fonte: Tabela elaborada pelo autor (2016)

Na Tabela 2, textos de algumas subcategorias temáticas não foram encontrados no livro Mensagem, como vemos. Podemos classificar os textos encontrados, assim: a) Temas existenciais - 12 (doze) textos; b) Direitos humanos sociais - 3 (três) textos; e c) Temas sociais - 1 (um) texto. Logo, percebemos que da totalidade dos textos, 16 (dezesesseis) textos do livro, ou seja, a grande maioria, isto é, 12 (doze) textos, estão ligados aos temas existenciais.

Há, portanto, uma justificativa para que o livro Mensagem tenha grande quantidade de textos de temáticas existências (pessoa humana, família, religião e catequese), pois esse livro da coletânea “Viver é Lutar” é destinado à catequese, à formação moral e espiritual.

Utilizando os mesmos critérios de categorização acima, no livro Fundamentação da coletânea “Viver é Lutar” (MEB, 1964b), percebemos que neste livro estão as discussões teórico-filosóficas acerca dos temas tratados nas lições dos livros de leitura “Saber para Viver”, livro de alfabetização, e o livro “Viver é Lutar”, livro de pós-alfabetização.

Figura 3: Capa do Livro Complementar Fundamentação

Fonte: MEB (1964b).

Quadro 4 – Descrição temática dos textos do livro Fundamentação (MEB, 1964b) para os livros de leitura “Saber para Viver” (SV) e “Viver é Lutar” (VL)

Sequência e páginas	Texto indicado para a lição/livro	Título	Subtítulo ¹²⁸
1 – 3	SV - 1ª lição	Pedro vive	A existência A existência humana
4	SV - 2ª lição VL - 1ª lição	Pedro vive e luta	
4.a./4.b.	SV - 2ª lição	A família vive com a comunidade?	A dimensão social do homem
5 – 8	SV - 4ª lição VL - 3ª lição	Pedro trabalha para todo o povo?	O trabalho humano
8.a./8.b.	SV - 5ª lição VL - 3ª lição	Meu trabalho é luta e vida	Síntese
9 – 10	SV - 6ª lição VL - 3ª lição	O trabalho de todos ajuda o trabalho de Deus	
11 - 12	SV - 7ª lição VL - 4ª lição	É justo o povo passar fome?	A dignidade do trabalho
13 - 16	SV - 8ª e 9ª lições VL - 5ª e 6ª lições	Por que não tem escola para todos?	A necessidade da educação
17	SV - 10ª lição VL - 7ª lição	O homem precisa de Deus	
18 - 19	SV - 12ª lição VL - 9ª lição	O camponês é homem da terra	
20 - 21	SV - 13ª lição VL - 10ª lição	O operário sofre injustiça / Sofre injustiça como o camponês	Condições injustas de trabalho
22	SV - 14ª lição	O povo precisa do trabalho da	A dignidade da mulher

¹²⁸ Há alguns textos que não tem subtítulos.

	VL - 11ª lição	mulher	
23 - 25	SV - 15ª, 16ª e 17ª lições VL - 12ª, 13ª e 14ª lições	Todos precisam viver como homens / Por que a gente sofre tanta injustiça?	Conhecer e Julgar
26 - 27	SV - 19ª lição VL - 16ª lição	É preciso mudança completa no Brasil	O bem comum
28 - 30	SV - 20ª e 21 lições VL - 17ª e 18ª lições	O povo precisa ficar esclarecido / Povo esclarecido pode mudar de vida	A ação humana é revolucionária
31 - 34	SV - 22ª e 23ª lições VL - 19ª e 20ª lições	O povo deve escolher seus representantes / Voto é consciência, Voto é liberdade	Voto e Democracia
35 - 39	SV - 25ª, 26ª e 27ª lições VL - 22ª, 23ª e 24ª lições	Cultura	
40 - 41	SV - 29ª lição VL - 26ª lição	O povo do Brasil é um povo explorado	A inflação

Fonte: Quadro elaborado pelo autor (2016)

Seguindo o procedimento, terminado o Quadro 4, quantificamos por categorias temáticas a frequência dos temas abordadas no livro Fundamentação da coletânea “Viver é Lutar”.

Tabela 3: Temas abordados, organizados em categorias, no livro Fundamentação da coletânea “Viver é Lutar”

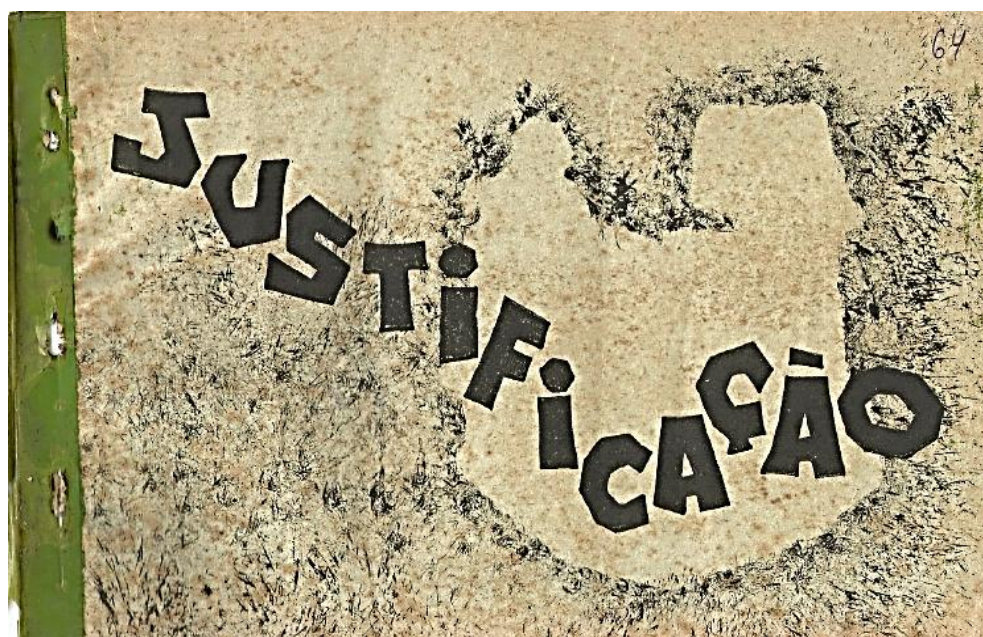
Categorias e Subcategorias no Livro Fundamentação		
Categorias	Subcategorias	Quantidade de textos
1. Temas existenciais	1.1 Pessoa humana	2
	1.2 Família	1
	1.3 Religião e catequese	1
2. Direitos humanos sociais	2.1 Dignidade da pessoa humana	-
	2.2 Trabalho	6
	2.3 Sindicato, associação e cooperação	-
	2.4 Educação	2
	2.5 Saúde	-
	2.6 Salário	-
3. Temas sociais	3.1 Problemas sociais	2
	3.2 Reformas e mudanças sociais	1
	3.3 Democracia	1
	3.4 Cultura	1

Fonte: Tabela elaborada pelo autor (2016)

Como observamos na tabela acima, algumas subcategorias não apareceram explicitamente no livro Fundamentação. Se quantificarmos por categorias e subcategorias teremos, numericamente, esta conclusão: a) Temas existenciais - 4 (quatro) textos; b) Direitos humanos sociais - 8 (oito) textos; e c) Temas sociais - 5 (cinco) textos. Há, portanto, um grande número de textos que se referem à categoria Direitos humanos sociais, tendo a subcategoria Trabalho a ocorrência de 6 (seis) textos ao todo, enquanto Educação tem 2 (dois) textos.

Por fim, o livro Justificação da coletânea “Viver é Lutar” é também para os professores e produtores das aulas radiofônicas. Este é o livro mais longo da coletânea. A Equipe Técnica Nacional recomenda a leitura total do mesmo, e está agrupado por assuntos ou ideias básicas (exemplo: educação, o homem rural, etc.).

Figura 4: Capa do Livro Complementar Justificação



Fonte: MEB (1964c).

Essa obra traz textos que justificam por meio de elementos da realidade, de dados objetivos, de conceitos necessários, de textos legais e de conclusões científicas, a relevância dos temas apresentados nas lições dos livros de leitura “Saber para Viver”, livro de alfabetização, e o livro “Viver é Lutar”, livro de pós-alfabetização (MEB, 1964c).

Quadro 5 – Descrição temática dos textos do livro Justificação (MEB, 1964c) para os livros de leitura “Saber para Viver” (SV) e “Viver é Lutar” (VL)

Sequência e páginas	Texto indicado para a lição/livro	Temática ¹²⁹	Dados ¹³⁰
3 – 5	SV - 1ª e 2ª lições VL - 1ª lição	População mundial e brasileira Mortalidade mundial e nacional	DUDH; Dados das populações
6 – 7	SV - 3ª lição VL - 2ª lição	Família	DUDH; Referências autorais ¹³¹
8 – 9	SV - 4ª e 5ª lições VL - 3ª lição	Trabalho humano	DUDH; Unesco; CF/46 ¹³² ; Referências autorais
10 - 13	SV - 6ª lição VL - 3ª lição	Trabalho humano	Referências autorais; Canto popular
14 - 17	SV - 7ª lição VL - 4ª lição	Trabalho familiar e consumo alimentar	Referências autorais; FAO ¹³³
18 - 21	SV - 8ª lição VL - 5ª lição	Educação	DUDH; Unesco; CF/46; Referências autorais; Dados educacionais do Brasil
22 - 31	SV - 9ª lição VL - 6ª lição	Saúde	DUDH; Unesco; Referências autorais; Dados sobre saúde no Brasil e no mundo
32 - 33	SV - 10ª lição VL - 7ª lição	Liberdade de pensamento, consciência e religião	DUDH; Dados religiosos mundiais e nacionais
34 - 36	SV - 11ª lição VL - 8ª lição	Trabalho	Dados sobre setores trabalhistas; Unesco; Referências autorais
37 - 42	SV - 12ª lição VL - 9ª lição	Propriedade	DUDH; CF/46; Unesco; Dados sobre propriedades no Brasil; Estatuto do Trabalhador Rural
43 - 49	SV - 13ª lição VL - 10ª lição	Trabalho	DUDH; Encíclica papal (PIT ¹³⁴ e MM ¹³⁵); Dados sobre salário mínimo; Leis nacionais
50 - 53	SV - 14ª lição VL - 11ª lição	Trabalho feminino	Referências autorais; DUDH Dados sobre professores primários no Brasil
54	SV - 15ª lição VL - 12ª lição	Convivência e dignidade humana	DUDH; Encíclica papal (PIT)
55	SV - 16ª lição VL - 13ª lição	Desigualdades econômicas e sociais	DUDH; Encíclica papal (MM); Referências autorais
56 - 57	SV - 17ª lição VL - 14ª lição	Desenvolvimento econômico e social	Encíclica papal (PIT e MM); Referências autorais

¹²⁹ Os textos do livro Justificação não apresentam um título-tema, apresentam informações sobre uma temática.

¹³⁰ Os textos do livro Justificação apresentam dados baseados em pesquisas, leis, conceitos e outras informações relevantes que defendam a importância do estudo das lições das cartilhas de leitura.

¹³¹ Identificamos “Referências autorais” quando os textos trazem informações ou dados de autores, que não representam uma instituição ou organismo.

¹³² Constituição Federal de 1946.

¹³³ Dados de 1962 da Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO é a sigla).

¹³⁴ Encíclica *Pacem in Terris*, 1963.

¹³⁵ Encíclica *Mater et Magistra*, 1961.

58 - 63	SV - 19ª lição VL - 16ª lição	Trabalho, desenvolvimento e reformas agrárias	Encíclica papal (MM); Referências autorais; Unesco; Dados de renda “per capita”
64 - 67	SV - 20ª lição VL - 17ª lição	Salário mínimo, trabalho, propriedade, associação profissional ou sindical	Referências autorais; Encíclica papal (PIT); CF/46
68 - 69	SV - 21ª lição VL - 18ª lição	Educação	DUDH; CF/46; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961)
70 - 73	SV - 22ª e 23ª lições VL - 19ª e 20ª lições	Democracia e voto	DUDH; CF/46; Dados da população eleitoral nacional; Referências autorais
74 - 80	SV - 24ª lição VL - 21ª lição	Liberdade de associação profissional ou sindical	DUDH; CF/46; Encíclica papal (PIT e MM); Referências autorais; Dados do número dos sindicatos; Lei da Organização Sindical
81 - 93	SV - 25ª, 26ª e 27ª lições VL - 22ª, 23ª e 24ª lições	Cultura popular	Referências autorais; Encíclica papal (MM)
94 - 96	SV - 28ª lição VL - 25ª lição	Trabalho e cooperativismo	Referências autorais; Legislação Nacional; Dados de cooperativas e associados
97 - 105	SV - 29ª lição VL - 26ª lição	Saúde, trabalhadores, salário mínimo e custo de vida	Referências autorais; Dados sobre evolução do salário mínimo, dólar, custo de vida (alimentação); Encíclica papal (MM); Dados sobre as empresas brasileiras

Fonte: Quadro elaborado pelo autor (2016)

Os resultados da classificação temática dos textos escritos no livro *Justificação* aparecem com uma grande variedade de fontes de fundamentação teórica, legal e estatística. Percebemos também a incidência de textos ligados à Igreja Católica, como encíclicas papais e textos do catecismo, assim como outros textos da legislação nacional e internacional.

Tabela 4: Temas abordados, organizados em categorias, no livro Justificação da coletânea “Viver é Lutar”

Categorias e Subcategorias no Livro Justificação		
Categorias	Subcategorias	Quantidade de textos
1. Temas existenciais	1.1 Pessoa humana	1
	1.2 Família	1
	1.3 Religião e catequese	1
2. Direitos humanos sociais	2.1 Dignidade da pessoa humana	2
	2.2 Trabalho	5
	2.3 Sindicato, associação e cooperação	2
	2.4 Educação	2
	2.5 Saúde	1
	2.6 Salário	1
3. Temas sociais	3.1 Problemas sociais	2
	3.2 Reformas e mudanças sociais	3
	3.3 Democracia	1
	3.4 Cultura	1

Fonte: Tabela elaborada pelo autor (2016)

O livro Justificação além de ser a maior obra dos livros da coletânea estudada, em números de páginas tendo, ao todo, 109 (cento e nove) páginas, é também o que tem mais diversidade de categorias e subcategorias temáticas, o que constitui o número de 23 (vinte três) textos. Classificamos os textos, dessa forma: a) Temas existenciais - 3 (três) textos; b) Direitos humanos sociais - 13 (sete) textos; e c) Temas sociais - 7 (sete) textos.

Notamos que nessa obra Justificação existem poucos textos ligados aos temas existenciais, diferenciando-se dos outros dois livros complementares às cartilhas, Mensagem e Fundamentação. Encontramos a maioria dos textos nessa obra relacionados aos direitos humanos sociais e às temáticas sociais.

5.2.2 Procedimento para análise do livro de leitura “Saber para Viver” e “Viver é Lutar” da coletânea “Viver é Lutar”

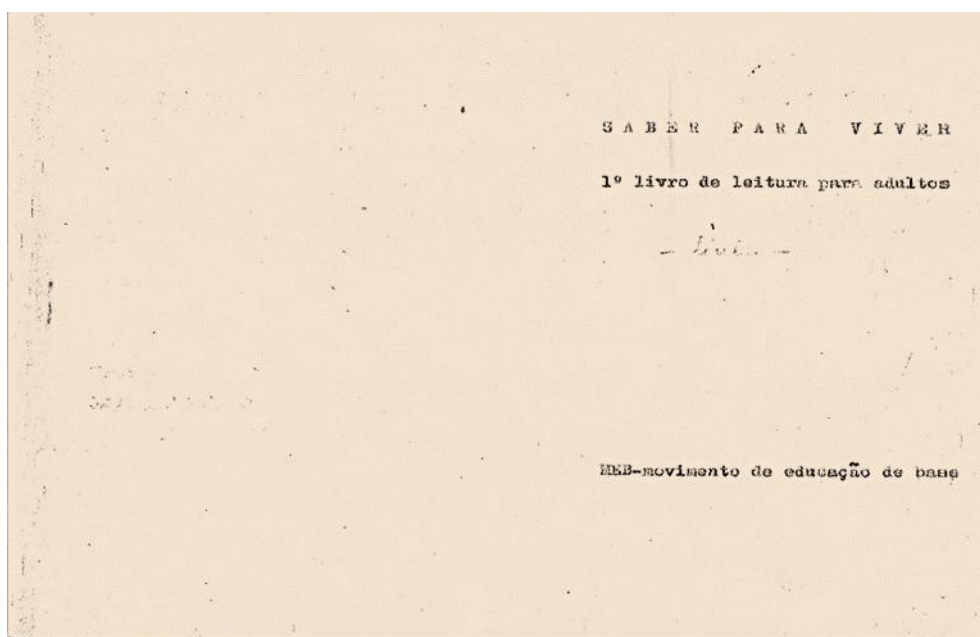
Apesar de reconhecermos que muitos textos do livro “Saber para Viver” e “Viver é Lutar” são repetições literais ou ainda com poucas modificações uns dos outros, nosso estudo focou como unidade de análise as categorias temáticas, por isso faremos a indicação temática correlacionada dos textos encontrados em ambos os livros.

Dessa forma, no Quadro 6 e 7 apresentaremos a última coluna com a correspondência temática encontrada no outro livro referente. Colocaremos um asterisco (*) ao lado da palavra

lição para indicar que estes textos são completamente iguais nos dois livros de leitura, exceto no fato de o segundo livro (“Viver é Lutar”) trazer texto não verbal junto ao texto verbal em todos os textos de lições, o que não ocorre com o primeiro livro (“Saber para Viver”).

O primeiro livro de leitura, livro de alfabetização, “Saber para Viver” (MEB, 1964d) é destinado aos estudantes-ouvintes dos programas das escolas radiofônicas. Este livro não apresenta imagens, gráficos e quaisquer exercícios, como dissemos.

Figura 5: Contracapa do Livro “Saber para Viver”¹³⁶



Fonte: MEB (1964d).

Quadro 6: Descrição temática dos Textos do Livro “Saber para Viver” (MEB, 1964d)

Lição	Tema ¹³⁷	Frase problematizadora ¹³⁸	Lição no Livro “Viver é Lutar” ¹³⁹
1ª lição	Pessoa humana	Eu vivo.	1ª lição
2ª lição	Pessoa humana	Eu vivo e luto.	1ª lição
3ª lição	Família	Todos vivem com a família?	2ª lição
4ª lição	Trabalho	Pedro trabalha para todo o povo?	3ª lição
5ª lição	Trabalho	Meu trabalho é luta e vida.	3ª lição
6ª lição	Trabalho e catequese	O trabalho de todos ajuda o trabalho de Deus.	3ª lição

¹³⁶ Não apresentamos a capa da Cartilha “Saber para Viver”, porque apenas tivemos acesso a esse texto através de cópia xerográfica e sem a presença da capa.

¹³⁷ O primeiro livro de leitura não traz em seus textos títulos e subtítulos, por isso achamos adequado apresentar os temas trazidos em cada lição.

¹³⁸ No final de cada lição o texto apresenta uma frase problematizadora.

¹³⁹ Este texto é reproduzido no livro “Viver é Lutar” totalmente ou com pouquíssimas alterações.

7ª lição	Trabalho e problemas sociais	É justo o povo passar fome?	4ª lição
8ª lição	Educação	Por que não tem escola para todos?	5ª lição
9ª lição	Mudanças sociais	O povo pode mudar de vida.	6ª lição*
10ª lição	Dignidade e catequese	Deus é justiça e amor.	7ª lição*
11ª lição	Trabalho	No Brasil há milhões de camponeses.	8ª lição*
12ª lição	Trabalho	O camponês é homem da terra.	9ª lição*
13ª lição	Salário e dignidade	Êles têm direito de viver como gente.	10ª lição*
14ª lição	Trabalho feminino	O povo precisa do trabalho das mulheres.	11ª lição*
15ª lição	Trabalho, catequese e dignidade	Todos precisam viver como homens.	12ª lição*
16ª lição	Problemas sociais	Por que a gente sofre tanta injustiça?	13ª lição*
17ª lição	Mudanças sociais	Quem pode mudar a vida do povo?	14ª lição*
18ª lição	Educação	Pedro vai fazer um treinamento.	15ª lição*
19ª lição	Educação	É preciso mudança completa no Brasil.	16ª lição*
20ª lição	Educação	O povo precisa ficar esclarecido.	17ª lição*
21ª lição	Educação	O povo esclarecido pode mudar de vida.	18ª lição*
22ª lição	Democracia	O povo deve eleger seus representantes.	19ª lição*
23ª lição	Democracia	Consciência não se vende. Liberdade não se compra.	20ª lição*
24ª lição	Sindicato	A união faz a força do sindicato.	21ª lição*
25ª lição	Cultura	São bonitas as festas e danças do povo.	22ª lição*
26ª lição	Cultura	A arte popular revela a alma do povo.	23ª lição*
27ª lição	Cultura	Tudo que o homem inventa e faz é cultura.	24ª lição*
28ª lição	Trabalho e cooperativa	É preciso cooperativa.	25ª lição*
29ª lição	Salário	Como libertar o Brasil desta situação?	26ª lição*
30ª lição	Mudanças sociais	O povo tem o dever de lutar por justiça.	27ª lição*
31ª lição	Problemas sociais	Vamos p'ra frente!	28ª lição*
32ª lição	Mudanças sociais	A luta de Pedro é a nossa luta.	29ª lição*
		Continuar até mudar! ¹⁴⁰	

Fonte: Quadro elaborado pelo autor (2016)

Depois da organização das lições por temáticas encontradas na primeira cartilha, no Quadro 6, sistematizamos a ocorrência desses temas na Tabela 5 abaixo.

¹⁴⁰ Não existe uma lição específica com esta frase problematizadora, mas há uma página com esta frase que se repete no livro II como lição.

Tabela 5: Temas abordados, organizados em categorias, no livro “Saber para Viver”.

Categorias e Subcategorias no Livro “Saber para Viver”		
Categorias	Subcategorias	Quantidade de textos
1. Temas existenciais	1.1 Pessoa humana	2
	1.2 Família	1
	1.3 Religião e catequese	-
2. Direitos humanos sociais	2.1 Dignidade da pessoa humana	1
	2.2 Trabalho	8
	2.3 Sindicato, associação e cooperação	2
	2.4 Educação	5
	2.5 Saúde	-
	2.6 Salário	2
3. Temas sociais	3.1 Problemas sociais	2
	3.2 Reformas e mudanças sociais	4
	3.3 Democracia	2
	3.4 Cultura	3

Fonte: Tabela elaborada pelo autor (2016)

Os textos encontrados no livro de leitura “Saber para Viver” (MEB, 1964d) são muito variados nas temáticas. Apenas duas subcategorias não aparecem como temas dos textos, quais sejam: Dignidade da pessoa humana e Saúde. Chamou-nos atenção o fato de não ter nenhuma menção temática à saúde. Quanto ao tema Trabalho, encontramos 8 (cinco), enquanto ao tema referente à Educação 5 (cinco) textos.

O segundo livro de leitura, de pós-alfabetização, “Viver é Lutar” (MEB, 1964e) é a cartilha que dá o nome a toda a coletânea. Este foi o livro considerado subversivo pela Ditadura Militar de 1964. Vale a pena ressaltar que essa obra é também dirigida aos estudantes-ouvintes das aulas do MEB. É o único livro de toda a coletânea “Viver é Lutar” que tem imagens associadas aos textos verbais.

Figura 6: Capa do Livro “Viver é Lutar”

Fonte: MEB (1964e).

Além disso, as lições desse segundo livro de leitura trazem noções gramaticais e exercícios que deviam ser realizados em sala de aula sob a orientação dos monitores das escolas do MEB. Esses textos, e os exercícios referentes às noções gramaticais, não serão analisados em nosso estudo, porque os fragmentos que são usados nos exercícios, quase sempre, são reproduções dos textos temáticos do início da lição.

Quadro 7: Descrição temática dos textos do livro “Viver é Lutar” (MEB, 1964e).

Lição	Tema¹⁴¹	Frase problematizadora¹⁴²	Lição no Livro “Saber para Viver”¹⁴³
1ª lição	Pessoa humana e luta	Viver é lutar.	1ª e 2ª lições
2ª lição	Família	O povo de um lugar forma uma comunidade?	3ª lição
3ª lição	Trabalho e catequese	O trabalho de todos ajuda o trabalho de Deus.	4ª, 5ª e 6ª lições
4ª lição	Trabalho e problemas sociais	É justo o povo viver com fome?	7ª lição
5ª lição	Educação	Por que não tem escola para todos?	8ª lição*
6ª lição	Mudanças sociais	O povo pode mudar de vida.	9ª lição*
7ª lição	Dignidade e catequese	Deus é justiça e amor.	10ª lição*
8ª lição	Trabalho	No Brasil há milhões de camponeses.	11ª lição*
9ª lição	Trabalho	O camponês é homem da terra.	12ª lição*

¹⁴¹ O segundo livro de leitura não traz em seus textos títulos e subtítulos, por isso achamos adequado apresentar os temas trazidos em cada lição.

¹⁴² No final de cada lição o texto apresenta uma frase problematizadora.

¹⁴³ Este texto é reproduzido no livro “Saber para Viver” totalmente ou com pouquíssimas alterações.

10ª lição	Salário e dignidade	Êles tem direito de viver como gente.	13ª lição*
11ª lição	Trabalho feminino	O povo precisa do trabalho das mulheres.	14ª lição*
12ª lição	Trabalho, catequese e dignidade	Todos precisavam viver como homens.	15ª lição*
13ª lição	Problemas sociais	Por que a gente sofre tanta injustiça?	16ª lição*
14ª lição	Mudanças sociais	Quem pode mudar a vida do povo?	17ª lição*
15ª lição	Educação	Pedro vai fazer um treinamento.	18ª lição*
16ª lição	Educação e mudanças sociais	É preciso mudança completa no Brasil.	19ª lição*
17ª lição	Educação	O povo precisa ficar esclarecido.	20ª lição*
18ª lição	Educação	Povo esclarecido pode mudar a vida.	21ª lição*
19ª lição	Democracia	O povo deve eleger seus representantes.	22ª lição*
20ª lição	Democracia	Consciência não se vende. Liberdade não se compra.	23ª lição*
21ª lição	Sindicato	A união faz o sindicato.	24ª lição*
22ª lição	Cultura	São bonitas as festas e danças do povo.	25ª lição*
23ª lição	Cultura	A arte popular revela a aula do povo.	26ª lição*
24ª lição	Cultura	Tudo que o homem inventa e faz é cultura.	27ª lição*
25ª lição	Trabalho e cooperativa	É preciso cooperação.	28ª lição*
26ª lição	Salário	Como libertar o Brasil desta situação?	29ª lição*
27ª lição	Mudanças sociais	O povo tem o dever de lutar por justiça.	30ª lição*
28ª lição	Problemas sociais	Vamos p'ra frente!	31ª lição*
29ª lição	Mudanças sociais	A luta de Pedro é nossa luta.	32ª lição*
30ª lição	Sindicato	Continuar até mudar!	

Fonte: Quadro elaborado pelo autor (2016)

Neste segundo momento de Exploração do Material, mais especificamente no momento da categorização, observamos que a frequência de uma categoria temática é também a noção de importância de um tema para o MEB. Por isso, achamos importante fazer o trabalho de quantificação como pode ser conferido a seguir.

Tabela 6: Temas abordados, organizados em categorias, no livro “Viver é Lutar”

Categorias e Subcategorias no Livro “Viver é Lutar”		
Categorias	Subcategorias	Quantidade de textos
1. Temas existenciais	1.1 Pessoa humana	1
	1.2 Família	1
	1.3 Religião e catequese	-
2. Direitos humanos sociais	2.1 Dignidade da pessoa humana	1
	2.2 Trabalho	6
	2.3 Sindicato, associação e cooperação	3
	2.4 Educação	5
	2.5 Saúde	-
	2.6 Salário	2

3. Temas sociais	3.1 Problemas sociais	2
	3.2 Reformas e mudanças sociais	4
	3.3 Democracia	2
	3.4 Cultura	3

Fonte: Tabela elaborada pelo autor (2016)

Assim, as categorias temáticas encontradas na segunda cartilha, “Viver é Lutar” (MEB, 1964e), são bastante variadas, como ocorre com o livro “Saber para Viver” (MEB, 1964d). No entanto, a partir da frequência em que aparecem algumas temáticas, percebemos que existem 6 (seis) ocorrências da subcategoria Trabalho e 5 (cinco) da temática Educação.

Notemos que o motivo de a Tabela 5 e 6 divergirem em alguns números é porque a primeira cartilha de leitura “Saber para Viver” tem menos lições do que o segundo livro “Viver para Lutar”. Há, também, textos do segundo livro, “Viver é Lutar”, que serviram de base para formação de mais de um texto do livro “Saber para Viver”. Por isso, a subcategoria Trabalho, na Tabela 5, aparece com 8 (oito) frequências e na Tabela 6, com 6 (seis) frequências, porque as redações do livro “Viver é Lutar” foram fragmentadas e formaram mais de um texto da cartilha “Saber para Viver”.

Como observamos, ainda, não há incidência das categorias temáticas Religião e catequese e Saúde. A subcategoria Religião e catequese é absorvida por outras subcategorias temáticas, como Trabalho e Educação, porque apreendemos que o objetivo de alguns textos que fazem menção aos textos religiosos não é especificamente catequético, mas justificar algumas demandas sociais e, por conseguinte, incentivar algumas lutas sociais.

Foi ainda possível identificar nesta seção a estrutura dos textos apresentados nos livros complementares e livros de leitura. Os livros complementares ao fazerem referências às lições dos livros de leitura contêm números diferentes de textos. Dessa forma, classificamos na obra Mensagem 16 (dezesseis) textos, Fundamentação 17 (dezessete) textos e na Justificação 23 (vinte três) e nos livros de leitura, “Saber para Viver” e “Viver é Lutar”, contêm 32 (trinta e duas) e 30 (trinta) lições, respectivamente.

5.3 TEMAS PROPOSTOS PELA COLETÂNEA “VIVER É LUTAR”

Embora nossa pesquisa tenha um caráter qualitativo, porque estuda a perspectiva dos direitos sociais nos materiais didáticos do MEB, a análise quantitativa sinaliza a importância de indicadores no texto e funda-se na frequência da aparição de um elemento ou fenômeno na mensagem estudada (BARDIN, 1977).

Mendonça (2013) explica que se a análise tiver uma modalidade qualitativa, as inferências serão feitas a partir de determinadas informações específicas nos textos dos documentos, e não a partir da frequência de aparição de determinados elementos nesses textos. Entretanto, nada impede que em uma pesquisa qualitativa seja utilizada a frequência de aparição de determinados elementos, das categorias temáticas, para reforçar as inferências estabelecidas.

Ainda sobre isso, Bauer (2004) critica essa tendência de a análise de conteúdo focalizar nas frequências no texto. O problema desse enfoque, indicado pelo autor, é que o pesquisador pode se descuidar do que é raro e ainda do que está ausente na redação do *corpus*.

Todavia, como nossa pesquisa tem caráter qualitativo, e faz uso de dados numéricos de manifestações nos textos como subsídio ao entendimento de nosso objetivo, entendemos que a frequência em que aparecem essas categorias temáticas demonstra a tentativa de responder às demandas, lutas sociais, dos estudantes-ouvintes, desejada pelos educadores do MEB.

Frisamos que as tabelas 2, 3, 4, 5 e 6 trazidas na Seção 5 sistematizaram os resultados de forma quantitativa de cada uma das obras da coletânea didática “Viver é Lutar”. Nessas tabelas, exibimos os resultados das frequências das categorias e subcategorias temáticas que aparecem nos textos. Agora condensaremos esses resultados na Tabela 7 para termos uma noção sistematizada da incidência numérica dos temas presentes no *corpus*.

Tabela 7: Temas abordados, organizados em categorias, na Coletânea “Viver é Lutar”

Categorias e Subcategorias na Coletânea “Viver é Lutar”		
Categorias	Subcategorias	Quantidade de textos
1. Temas existenciais	1.1 Pessoa humana	8
	1.2 Família	8
	1.3 Religião e catequese	8
2. Direitos humanos sociais	2.1 Dignidade da pessoa humana	6
	2.2 Trabalho	26
	2.3 Sindicato, associação e cooperação	7
	2.4 Educação	14
	2.5 Saúde	1
	2.6 Salário	5
3. Temas sociais	3.1 Problemas sociais	8
	3.2 Reformas e mudanças sociais	12
	3.3 Democracia	7
	3.4 Cultura	8

Fonte: Tabela elaborada pelo autor (2016)

Os dados acima analisados, do ponto de vista quantitativo, permitem-nos entender que o MEB se propôs a refletir sobre os direitos humanos sociais e questões sociais mais do que quaisquer outros temas existenciais. Apesar de ser um movimento ligado à Igreja Católica, são apenas 8 (oito) o número de textos destinados a temáticas centrais de Religião e catequese, correspondendo a menos de 7% da totalidade das 118 (cento e dezoito) redações da coletânea.

Quanto às questões sociais (Problemas sociais, Reformas e mudanças sociais, Democracia e Cultura) temos numericamente a aparição de 35 (trinta e cinco) textos com esses temas. Dessa forma, juntando as categorias Temas Existenciais e Temas Sociais, classificamos 50% dos escritos dessa coletânea que tratam desses temas e, por outro lado, os Direitos humanos sociais correspondem aos outros 50% das redações do *corpus*.

Além disso, entre os 59 (cinquenta e nove) textos sobre os direitos humanos sociais, percebemos ainda um número alto da incidência da subcategoria Trabalho, com 26 (vinte e seis) textos, e da frequência da subcategoria Educação, com 14 (quatorze) textos. Assim, inferimos o valor sociopolítico que alguns assuntos têm para o conjunto didático “Viver é Lutar”, pois, conforme vimos na Tabela 7, essas são as duas subcategorias mais presentes nos livros.

5.4 FOCOS DA ANÁLISE DE CONTEÚDO: a mensagem

Preliminarmente, mesmo que nossa pesquisa tenha um polo de análise definido, consideramos pertinente a explicação sobre os polos possíveis que o pesquisador dispõe. De acordo com Bardin (1977), os polos de um estudo podem corresponder aos elementos clássicos constitutivos da comunicação: emissor e receptor; suporte ou canal; mensagem (significação e código). Segundo Vanoye (1993) existe ainda o elemento referente, também chamado contexto.

Os emissores da mensagem, isto é, da coletânea estudada, são os membros educadores do MEB. A coletânea foi produzida por uma equipe nacional de técnicos e professores do movimento, representando ou expressando o que pensa esse grupo (MENDONÇA, 2013; VANOYE, 1993). Embora o MEB seja uma organização da Igreja Católica, os membros desse movimento se comportavam politicamente de forma progressista com o propósito de politizar os receptores das aulas radiofônicas.

Quanto aos receptores dessa coletânea, temos as pessoas envolvidas com a educação popular do MEB. Os livros complementares, como Mensagem, Fundamentação e Justificação,

eram destinados diretamente às equipes estaduais e locais, aos professores e produtores das aulas radiofônicas. Os livros de leitura, “Saber para Viver” e “Viver é Lutar”, tinham como destinatários os estudantes-ouvintes. Esses eram jovens e adultos, na grande maioria do campo, que não tiveram acesso à educação formal, no período adequado, por motivo de trabalho.

Isso demonstra que os destinatários dos textos analisados eram os professores, coordenadores, produtores dos programas radiofônicos do MEB e, principalmente, os estudantes-ouvintes. Todos esses textos tinham por finalidade a educação dos jovens e adultos participantes das atividades do MEB. Os estudantes-ouvintes são, portanto, receptores finais dessas mensagens.

Nesse caso, é preciso explicar que os receptores podem também ser um indivíduo ou grupo de indivíduos, como é o caso dos livros do MEB, por isso, o estudo desses documentos também pode trazer informações acerca do público do *corpus* (MENDONÇA, 2013). Dessa forma, nas seções anteriores tratamos de conhecer sobre o público e o contexto sócio-histórico dessa coletânea, porque não poderíamos atender aos objetivos desta pesquisa, desconsiderando o público e o contexto, haja vista esses livros foram lançados em um período de crescente efervescência política nos anos de 1961 em diante.

Ainda sobre os receptores, lembramos que os grupos locais e estaduais eram grupos que tinham certa autonomia, como pontuamos anteriormente, e, por isso, o uso desse material didático era questionado por alguma ação, porém considerou-se essencial o uso dessas cartilhas para o meio rural, por exigências dos educadores e monitores. O próprio Paulo Freire fazia críticas às cartilhas de alfabetização dos estudantes-ouvintes, para os quais os livros didáticos eram importantes (FÁVERO, 2006).

O canal ou suporte “é a via de circulação das mensagens” (VANOYE, 1993, p. 16). O meio, analisado neste estudo, em que a mensagem do MEB foi transmitida, é a própria coletânea de livros impressos. Os livros da coletânea foram datilografados, com acabamento em brochura, tendo todas as obras o formato de 22,5 cm de largura e 14,8 cm de altura. O código usado para a transmissão da mensagem é a língua portuguesa, apresentando características diferentes, porque seguia regras gramáticas diversas da atualidade.

Vale a pena ressaltar que Bardin (1977) não se refere especificamente ao elemento da comunicação contexto ou referente. Mas para Vanoye (1993, p. 17) “o referente é constituído pelo contexto, pela situação e pelos objetos reais aos quais a mensagem remete”. Com isso, inferimos que as técnicas de análise defendidas por Bardin (1977) não aconselham que o polo da análise seja o contexto. Contudo, mesmo sem focar neste polo, especificamente, é

esclarecedor entender o contexto sócio-histórico, para perceber em qual situação estavam envolvidos os agentes comunicativos no momento da transmissão da mensagem.

O foco de análise de nosso estudo, em função dos objetivos, centra-se na mensagem. Isso porque:

O elemento principal da análise de conteúdo e sobre quem se debruça a análise são as mensagens veiculadas em documentos ou outros meios. Toda mensagem é veiculada por meio de um significante para transmitir um significado, e o intuito da análise de conteúdo é chegar aos significados, implícitos nas mensagens, a partir do estudo dessas mensagens levando-se em consideração significantes e significados (MENDONÇA, 2013, p. 245).

Complementando essa perspectiva, Vanoye (1993, p. 16) esclarece que “a mensagem é o objeto da comunicação; ela é constituída pelo conteúdo das informações transmitidas”. As mensagens, objeto do nosso estudo, foram transmitidas a partir de textos verbais escritos e, excepcionalmente, ressaltamos que o único livro em que aparecem mensagens icônicas, textos não verbais, é o segundo livro de leitura, a cartilha “Viver é Lutar”.

É a partir da análise das mensagens expressas por meio de significantes (continentes) registrados nos documentos estudados que pudemos entender o significado (conteúdo) dessas mensagens (MENDONÇA, 2013). É na mensagem da coletânea “Viver é Lutar”, portanto, que inferimos qual a percepção dos direitos humanos sociais, direito ao trabalho e direito à educação, do MEB no início de suas atividades educacionais.

Antes de passarmos para a próxima parte da dissertação, expomos a consolidação quantitativa dos temas propostos por toda a coletânea “Viver é Lutar”. Esse trabalho foi para mostrarmos que os direitos humanos sociais estavam na pauta das discussões da educação popular do MEB e atendiam aos anseios de possibilitar a reflexão dos educandos-ouvintes dos problemas e mudanças da sociedade.

Explicamos, também, o foco de análise usado para a inferência do estudo, isto é, a mensagem apresentada pelo MEB na coletânea didática estudada. Bardin (1977) defende que existem várias formas de abordar as leituras e interpretações sobre um texto. Essas leituras, por sua vez, puderam ser incididas a partir de focos de análise, fruto da interpretação controlada proporcionada pela análise de conteúdo.

Terminada essas duas primeiras fases, a Pré-análise e a Exploração do *corpus*, da análise de conteúdo, segundo Bardin (1977), entendemos que este trabalho de leitura e exploração foi primordial para a última fase chamada de Tratamento de Resultados e Interpretações que exporemos na próxima seção.

6 PERSPECTIVA DOS DIREITOS HUMANOS SOCIAIS NA COLETÂNEA “VIVER É LUTAR”

A exposição da Pré-análise e a Exploração do *corpus* da pesquisa, na seção anterior, possibilitou a consolidação do estudo e chegada nesta última fase. Esta parte do trabalho tem por finalidade indicar os Resultados e Interpretações (BARDIN, 1977) da perspectiva que a coletânea “Viver é Lutar” tem acerca dos direitos humanos sociais.

As unidades de análise deste estudo são as categorias temáticas identificadas nas mensagens transmitidas pelo MEB, e essas categorias são, especificamente, o direito ao trabalho e o direito à educação, apresentaremos, nesta última seção, os resultados da análise realizada com base nas inferências e interpretações que tivemos a respeito dessas categorias temáticas na coletânea didática “Viver é Lutar”.

É interessante ainda fazer algumas observações acerca da construção dos Resultados e Interpretações dos textos, porque nos itens seguintes, apresentaremos a compreensão sobre os direitos humanos sociais - direito ao trabalho e à educação - apreendida na coletânea didática “Viver é Lutar”. Dessa forma, vejamos:

a) para chegar aos resultados e interpretações dos livros nos centramos na segunda cartilha de leitura “Viver é Lutar”, e desconsideramos o primeiro livro de leitura “Saber para Viver”. Essa escolha se justifica pelo fato de que: primeiro, a maioria dos textos do livro “Saber para Viver”, incluindo todos os textos das subcategorias temáticas trabalho e educação, encontram-se *ipsis litteris* no segundo livro “Viver é Lutar”, conforme identificamos nos Quadros 06 e 07 da seção anterior; segundo, que o livro “Viver é Lutar” é mais amplo e completo quanto aos seus conteúdos, além de trazer também mensagens icônicas. Sendo assim, caso utilizássemos os dois livros, a apresentação da análise seria repetitiva e não objetiva. Igualmente é importante assinalar que não há nenhuma justificativa nos livros de leitura ou nos livros complementares para o uso dos mesmos textos na cartilha de alfabetização, “Saber para Viver”, assim como na cartilha de pós-alfabetização, “Viver é Lutar”.

b) tendo como ponto de partida o livro didático “Viver é Lutar”, apresentaremos também uma abordagem, a partir dos sentidos e inferências, dos livros complementares Mensagem, Fundamentação e Justificação.

c) as lições dos livros de leitura, “Saber para Viver” e “Viver é Lutar”, seguem uma espécie de história. Existe um narrador em primeira pessoa inominado e quatro personagens nominais, são eles: Pedro (personagem principal), Zé, Agripino e Xavier. Na história, contada

nas lições, as mulheres e as crianças, com exceção de Zé, faziam parte da família de um dos três outros personagens. Notemos, que nenhuma mulher e apenas uma criança tinham nomes próprios.

d) os textos do livro “Viver é Lutar” são textos mistos, isto é, encontramos textos visuais e verbais, o que distingue esta obra de todas as outras do *corpus* da pesquisa. Por esse motivo, achamos conveniente apresentar a lição na íntegra, ou seja, com seus textos verbais e visuais. As imagens são, na maioria das vezes, de homens, mulheres e crianças em contexto de trabalho e algumas vezes os textos imagéticos apresentam pessoas pensando, assim como conversando. Fávero (2006, p. 180) defende que as ilustrações que “compõem o texto, representam o mesmo conteúdo das lições; falam a mesma fala, noutra linguagem. Essas fotos, quase todas obtidas junto a agências oficiais ou comerciais, foram consideradas tão ou até mais subversivas que os textos”.

e) o livro complementar Justificação da coletânea “Viver é Lutar” é quase todo composto por transcrições de textos da ONU, da FAO, da Unesco, das encíclicas papais *Mater et Magistra* e *Pacem in Terris*, além de diversos autores, mas existem textos produzidos pelos autores da coletânea. Assim sendo, as indicações das referências bibliográficas dos fragmentos textuais, não produzidos pelo MEB na obra Justificação, não serão colocadas em nosso texto. A nossa análise foi realizada a partir dos textos apresentados nas obras do *corpus*, sejam esses produzidos pelo MEB ou apenas reproduzidos.

6.1 DIREITOS HUMANOS SOCIAIS NA COLETÂNEA DIDÁTICA “VIVER É LUTAR”

O Brasil estava sob forte tensão política e ideológica no período da Guerra Fria, anterior ao Golpe Militar de 1964. De um lado, os defensores das propostas de reformas de base e os direitos humanos sociais; do outro lado a classe de conservadores desejosos de se manterem intactos dos efeitos das revoluções sociais que eram deflagradas.

Por sua vez, o Estado democrático de direito é também a consolidação dos direitos humanos para todas as pessoas. Direitos que devem ser protegidos de forma contínua e indivisível, e que não aparecem de uma só vez, como defendia Bobbio (2004), mas vão surgindo com base nas necessidades de cada época. Por isso, lembramos que os direitos humanos são conquistas sócio-históricas, ou para usarmos um termo adotado pelo MEB, esses direitos são resultados de lutas sociais por uma vida digna e justa.

É nesse cenário, de lutas por direitos humanos e, principalmente, por direitos humanos sociais, que o MEB publicou a coletânea didática “Viver é Lutar” para utilizar como diretriz nas atividades pedagógicas das escolas radiofônicas. Dessa forma, veremos, a seguir, as compreensões dos direitos humanos sociais nos âmbitos do trabalho e da educação presentes no material pedagógico do MEB.

6.1.1 Direito ao Trabalho na coletânea didática “Viver é Lutar”

Os livros pedagógicos do MEB eram direcionados à educação de jovens e adultos trabalhadores, especialmente da área do campo, por isso muitos textos estavam impregnados dos conceitos, características e desafios da questão do trabalho.

Antes de discutir esses elementos, é importante esclarecer que nossa análise apresentará as inferências e interpretações a partir das lições da segunda cartilha de leitura, como explicamos no início dessa seção, que nesse caso foram classificadas na categoria Trabalho, correspondendo à 3ª, 8ª, 9ª, 10ª, 11ª e 12ª lições do livro “Viver é Lutar”, que é destinado aos estudantes-ouvintes. Pontuamos, também, que para cada lição existem textos complementares nos livros Mensagem, Fundamentação e Justificação, que são dirigidos aos professores e produtores do MEB. Esses textos serão sucessivamente incluídos na exposição para ampliar a análise e contribuir para a nossa interpretação acerca da categoria Trabalho.

Em linhas gerais, o trabalho na concepção do MEB tem ligação direta com o trabalho de Deus. Esta é a primeira concepção sobre a categoria Trabalho que se infere no material. O que implica dizer que para o MEB o trabalho não tem seu fim no mundo material. A compreensão é a de que, embora seja realizado na terra, o trabalho dos seres humanos transcende este mundo, transformando o mundo natural em que vivem em instrumento de corredenção, ou seja, pensando no mundo vindouro.

Observamos essa perspectiva na cartilha “Viver é Lutar”. Como explicamos, a cartilha conta a história de alguns personagens que representam os trabalhadores reais. Desde as primeiras lições, podemos fazer a leitura sobre a vida desses personagens similar à vida do ser humano com conflitos, repleta de trabalho, lutas e intempéries. Na 3ª lição do livro “Viver é Lutar” (MEB, 1964e), que corresponde às 4ª, 5ª e 6ª lições do livro “Saber para Viver” (MEB, 1964d), o narrador inicia os questionamentos sobre as condições de vida e trabalho. Vejamos, abaixo:

Figura 7: Texto do Livro “Viver é Lutar” sobre Trabalho



Fonte: MEB (1964e, p. 6).

Na lição acima algumas palavras ficam em evidência: trabalho, família, luta, todos e Deus. Observamos que o texto se refere ao homem como o esteio econômico de toda a família. O narrador-personagem, assim como Pedro, trabalha para sustentar a família. Nesse sentido, o trabalho é luta, faz parte da vida. Todos, portanto, quando trabalham e lutam para viver ajudam a comunidade e auxiliam o trabalho de Deus com aceitação e submissão.

Quando olhamos o texto imagético da 3ª lição (MEB, 1964e, p. 6), entendemos melhor a postura de submissão e aceitação do trabalho. O homem, na fotografia acima, está de cabeça abaixada, olhando atento para a sua atividade, para o seu instrumento laboral, e mirando a terra, em uma lavoura, de onde tira o seu sustento e de sua família.

Como vimos nessa terceira lição da cartilha “Viver é Lutar”, o trabalho é encarado como intervenção humana na natureza, para completar a obra de Deus. Essa visão religiosa do trabalho fica ainda evidente quando lemos o texto complementar “O trabalho”, único escrito do livro Mensagem (MEB, 1964a) sobre esta categoria temática, e que está dirigido aos educadores e produtores das aulas radiofônicas:

Deus trabalhou e repousou.
 Deus deu ao homem a missão de trabalhar.
 PELO TRABALHO O HOMEM AJUDA A DEUS E TERMINA O QUE
 ÊLE COMEÇOU.
 Cada trabalho tem seu valor, por mais simples que seja:

- ele constrói as coisas;
- ele completa a obra de Deus;
- Deus tem necessidade do trabalho de todos os homens;

Nós somos associados de Deus na construção do mundo.

O trabalho traz a felicidade:

- ele valoriza a vida;
- ele dá o sustento à minha família;
- ele ajuda minha promoção e a dos outros.

O preguiçoso é um inútil à comunidade.

Aquêle que trabalha deve ter um salário justo (MEB, 1964a, p. 6).

O valor do trabalho, nesse texto complementar da terceira lição, apresenta o trabalho relacionado à criação e à recriação. O ser humano cria, constrói e recria com Deus o mundo, por isso a atividade laboral é uma necessidade humana, porque é iminente ao ser humano na sua visão de corredor. Nesse sentido, o texto reforça, que “o preguiçoso é um inútil à comunidade. Aquêle que trabalha deve ter um salário justo” (MEB, 1964a, p. 6). Seguindo, dessa forma, os ensinamentos de Paulo, o apóstolo, o qual teria ensinado que quem não trabalha não deve comer, conforme indicado no item “Do Direito ao Trabalho”, na terceira seção, mas o direito ao salário também está presente na própria CF/46 que regia o país nos anos iniciais do MEB.

Nesse único texto ligado expressamente ao trabalho, no livro Mensagem (MEB, 1964a), não são considerados aqueles que não podem trabalhar, ou aqueles que precisam de condições especiais para exercer o trabalho. O trabalho é visto como atividade laboral como principal contribuição do ser humano no término da criação do ser divino.

Por outro lado, esse texto complementar adverte sobre o dever de o trabalhador receber um salário justo, configurando os princípios de justiça social apregoados pela DUDH, reescrito no texto do MEB assim: “art. 23. [...] 3. Todo homem que trabalha tem direito a uma remuneração justa e satisfatória que lhe assegure, assim como à sua família, uma existência compatível com a dignidade humana, à qual se acrescentarão, se necessário, outros meios de proteção social (MEB, 1964c, p. 8).

Outro ponto interessante é a justificativa para o repouso humano que cabe aos trabalhadores. A redação do livro complementar Mensagem afirma expressamente que “Deus trabalhou e repousou” (MEB, 1964a, p. 6), sugerindo que como os seres humanos são filhos de Deus devem descansar. O direito ao descanso é um direito evocado pela DUDH, dizendo: “art. 24. Toda pessoa tem direito ao repouso e aos lazeres, especialmente, a uma limitação razoável da duração do trabalho e as férias periódicas pagas”. Dessa maneira, esse texto

complementar do livro Mensagem (MEB, 1964a) promove a reflexão sobre o direito ao descanso dos trabalhadores.

Por sua vez, na outra obra indicada para os professores e produtores das aulas do MEB, no livro Fundamentação (MEB, 1946b), o primeiro texto sobre esse tema e complemento da 3.^a lição exposta acima, intitulado “Pedro trabalha para todo o povo?”, faz uma leitura das várias formas do trabalho. Inclui desde o trabalho manual, que era desvalorizado pelos antigos gregos, passando para a ideia de que o trabalho é a contribuição do ser humano na criação divina. Conforme fragmento desse texto:

O pecado, entretanto, degrada a alma. E, daí em diante, antes de exprimir a pujança do homem, “imagem de Deus”, o trabalho se torna uma ação árdua e penosa. Naturalmente, o trabalho deveria ser uma atividade espontânea e alegre; pelo pecado, torna-se difícil e doloroso. O humanismo da Encarnação renova esta visão. Se, de um lado, acentua a dimensão árdua do trabalho, por outro lado, dá um sentido participantemente redentor ao agir humano. Mesmo sendo uma tarefa árdua, nêle se desvenda a mais íntima e fundamental esperança do homem: a esperança da Salvação (MEB, 1964b, p. 5).

Nesse texto da obra Fundamentação, a partir da sentença “o trabalho deveria ser atividade espontânea e alegre, pelo pecado torna-se difícil e doloroso” (MEB, 1964b, p. 5), como de todo o sentido desse texto, percebemos que há uma justificação salvífica para o trabalho doloroso, pois faz parte do plano de Deus (humanismo da encarnação). Esse argumento de “humanismo da Encarnação” (MEB, 1964b) se propõe a dar nova leitura a esta condição dolorosa e difícil do trabalho, isto é, o trabalho humano é participação na redenção dos seres humanos e plano de Deus. Nessa perspectiva, ao mesmo tempo que assegura e reforça a visão religiosa sobre o trabalho árduo e a participação do ser humano como corredentor, esses argumentos contribuiriam para reforçar a justificativa das más condições de trabalho de uma pessoa em função de sua esperança de salvação.

Mais adiante, o MEB esclarece alguns aspectos sobre a ideia do trabalho como agir humano ou como a própria vida (MEB, 1964b), considerando assim outros aspectos além da dimensão religiosa reiterada no primeiro momento desse texto do livro Fundamentação, e materializando o trabalho como parte da vida humana, como lemos:

O trabalho relaciona o homem com o mundo; humaniza a natureza e comunica (relaciona consciente e significativamente) o homem com outro homem, dá a ação uma responsabilidade universal [...]. É necessário, para evitar equívocos, esclarecer outros aspectos: a) Em sentido lato, o trabalho é o agir humano. Toda vez que se age, trabalha-se. E tanto há trabalho na ação em ocorre a exteriorização do sujeito (por exemplo, falar, mover o braço, carregar um peso), como na ação que transcorre na interioridade do sujeito que age (por exemplo, o ato de apreender uma frase). b) Como já foi visto, o

ser vivo caracteriza-se por um dinamismo intrínseco a partir do seu ser; o trabalho é a marca do dinamismo humano, prova da sua vida. Se a vida é, pois, um dinamismo intrínseco, o trabalho é a vida (MEB, 1964b, p. 6).

Nesse sentido, o MEB defende a ideia de que o trabalho é característica do dinamismo intrínseco do ser humano, e por isso diz que o trabalho é vida para o ser humano, ou seja, faz parte da humanidade das pessoas. Assim, como falamos na terceira seção, privar o ser humano de trabalho é privá-lo de sua dignidade, mesmo porque o trabalho está associado à dignidade da pessoa (PESSANHA, 2015; FONSECA, 2006).

Dessa forma, diferente dos outros seres animais, os seres humanos inovam, constroem e não apenas se adaptam ao meio, porque são conscientes e livres. O trabalho, para o MEB, portanto, é também compreendido como uma ação consciente e pode ser, por conseguinte, livre.

A natureza humana não se situa no nível do mundo; ela é também espírito; ou seja, pelo conhecimento, na medida em que assimila as coisas do mundo, o homem não se torna do mundo, distingue-se dele, torna-se seu sujeito no ato de conhecer. O ato de conhecimento revela este componente imaterial da natureza humana; toda ação humana, enquanto é humana é consciente. Sendo consciente ela pode ser livre, isto é, não é determinada, pode optar, escolher. E, enquanto escolhe, ela inova, cria, já que não foi determinada. Por ser consciente, o homem revela, na sua ação, um dinamismo não natural, não situado no plano das coisas do mundo do qual ele se distingue; este dinamismo é expresso no ato do trabalho. O valor do trabalho humano não se reduz à obra por ele produzida, antes, esta expressa o valor do homem que, pelo trabalho, revela o íntimo do seu ser: sua transcendência sobre o mundo, sua ação criadora de um mundo humano. É, pois, o trabalho que revela o sentido do homem. É por ser este dinamismo próprio de um ser consciente e livre que ganha a sua dignidade (MEB, 1964b, p. 7).

Assim, distinguindo-se dos outros seres vivos, o ser humano é consciente do que faz. O trabalho, nesse sentido, é uma ação consciente da pessoa. O MEB ao estabelecer a relação de consciência e trabalho propõe que o ser humano pode chegar à liberdade nas suas ações se tiver consciência de seus atos. Por isso, o ser humano não é um ser unicamente adaptável ao meio em que vive, às intempéries da vida e às situações duras de trabalho, porque pode criar, inovar, ao se tornar livre, quando tem consciência dos seus atos. Entendemos que o MEB propõe uma atitude de protagonismo diante da vida pessoal e social.

Esse texto complementar do livro *Fundamentação* refuta a ideia determinista de opressão do ser humano no âmbito do trabalho, abrindo a possibilidade de refletir sobre a liberdade do trabalho, configurando um aspecto do direito ao trabalho, isto é, a opção de ser livre para escolher em que trabalhar, como preconizam o DUDH e o CIDH ou ainda confirma Fonseca (2006) ao usar o termo “liberdade de trabalho” para, em alguns casos, se referir ao

“direito ao trabalho”. Além disso, o MEB nega, a partir desse texto, uma possível condição do ser humano enquanto instrumento laboral, enfatizando sua condição de sujeito. O valor do trabalho humano, portanto, não é o produto, como seria com as máquinas, mas está no próprio ato de criação do mundo dos seres humanos.

Ainda na obra *Fundamentação* (MEB, 1964b, p. 8a) encontramos o texto “Meu trabalho é luta e vida”, com redação aliada à reflexão da 3ª lição na Figura 7, que reforça esta ideia. Por um lado, temos o uso do termo luta no título. Por outro lado, segundo esse escrito, o ser humano só se realiza dignamente, porque trabalha, o que atesta o desejo do movimento em proporcionar uma discussão nas aulas radiofônicas do trabalho como fator fundamental para a promoção da dignidade humana. O ser humano reconhece que quando trabalha transforma algo dado pela natureza, o transforma em cultura. Conforme fragmento do texto abaixo:

O ser, pelo simples fato de ser, por ser algo e, portanto, opor-se ao nada, tem valor em si. A vida é um modo de ser que possui um dinamismo próprio, um modo de ser que é possibilidade de aperfeiçoar-se. Na espécie humana, o dinamismo do ser apresenta um valor fundamental; o homem, pela ação de conhecer, pode transformar a natureza em cultura, tornar o mundo obra humana. Essa obra humana, pela qual se revela o ser fundamental do homem, vem de uma ação consciente (que conhece e se conhece): o trabalho. O ser vivo, em seu dinamismo intrínseco realiza-se, aperfeiçoa-se, de uma maneira integrativa ao mundo, pois a sua realidade é determinada pela sua natureza, natureza integrada no mundo. Por isso mesmo é ele um ser do mundo. No homem, a realização do seu ser dá-se de um modo dialético. Nega o mundo (ao conhecer o mundo como objeto e tornar-se sujeito dêsse conhecimento) (ver lição 3). Nega-se como ser do mundo (enquanto se mostra como distinto dêle, enquanto o conhece e sabe que o conhece e, portanto, o transcende), mas se afirma como ser no mundo. Sua ação, seu trabalho, ao mesmo tempo que não se explica pela natureza do mundo, nêle se realiza, mas assim mesmo ainda o nega como dado natural, pois o transforma em cultura. Pelo trabalho, o homem nega a natureza como dado e a afirma como cultura, tornando-a humana, cultura, enfim, que expressa o ser do homem. A vida humana é luta, luta porque o trabalho, que é sua vida (modo pelo qual o viver humano se manifesta), realiza o homem no mundo, na medida em que o nega como ser do mundo (MEB, 1964b, p. 8a-8b).

Nessa direção, é apenas pelo trabalho que o ser humano se nega como ser natural (ser do mundo), ao se afirmar como ser no mundo, como ser cultural, que se expressa, cria e transforma. Além de sua visão religiosa e do agir humano do trabalho, os textos do MEB defendem que o trabalho é uma atividade cultural, no sentido amplo, é condição de o ser humano negar a sua condição natural e produzir cultura.

Por isso, o MEB acolhe a ideia de que o ser humano não é um ser animal apenas adaptável ao meio ambiente. O ser humano é sujeito de seus atos e, por isso mesmo, cria e constrói um mundo para os seres humanos. O termo luta, nesse sentido, é carregado de

significado para se referir ao trabalho. Luta tem ideia de inconformismo, reforçando a condição de não aceitação do que pode parecer determinado aos estudantes-ouvintes. Luta também sugere a defesa por melhores condições de trabalho, seja de modo pessoal ou coletivo, e nesse sentido o MEB abre espaço para a discussão de organização laboral e sindical. Aachamos ainda, que ao usar o termo luta, o MEB sugere nessas leituras que os direitos humanos, mesmo não usando essa terminologia, são conquistas sócio-históricas, como defendia Bobbio (2004), e que precisam ser incentivadas e promovidas.

Contudo, a primeira concepção sobre trabalho apresentada pelo MEB, e que se situa no campo de uma semântica religiosa, repete-se no texto “O trabalho de todos ajuda o trabalho de Deus”, da obra Fundamentação (MEB, 1946b, p. 9). Importante dizer que esse é o terceiro texto do mesmo livro que se refere à terceira lição acima. Nele, o trabalho também é encarado como responsabilidade social de cooperação com a criação divina, como vimos anteriormente. É nessa situação criadora de um mundo novo e humanizado que o ser humano, isto é, o trabalhador, transforma natureza em cultura. Contudo, outro aspecto interessante desse texto, referente ainda à lição 3, é o reconhecimento da dimensão social do trabalho, como lemos:

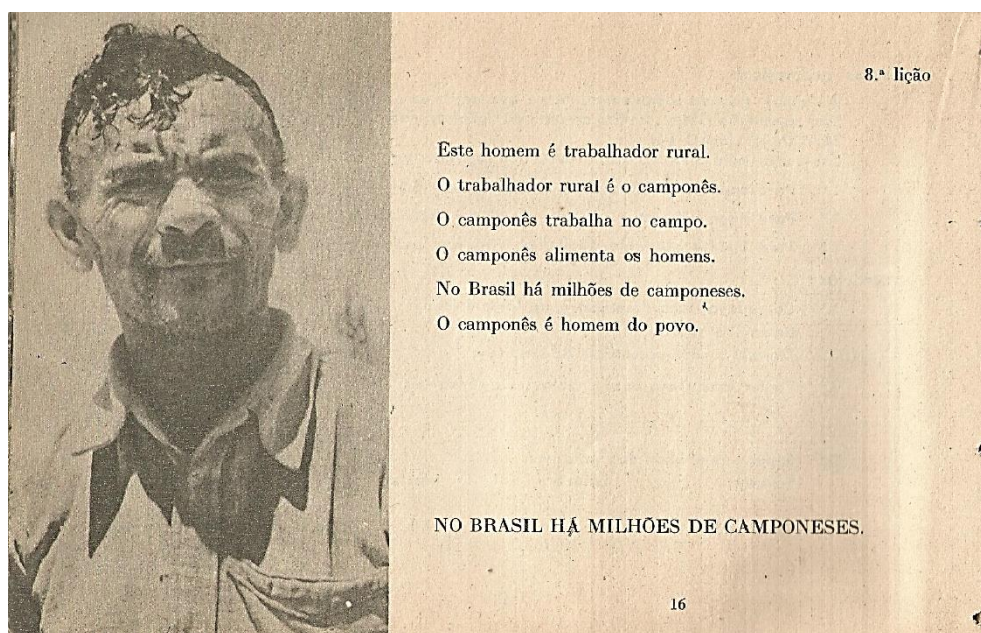
A ação – trabalho – do homem tem sempre uma dimensão social; esta ação revela o ser do homem – ou seja – todo o agir é um aperfeiçoamento. Logo, êle aperfeiçoa o homem revelando o seu ser; a ação implica num relacionamento com outros homens; ora, êste relacionamento – comunicação – se faz através da natureza; esta não mostra o que é real para o homem, pois sua função é a de ser mediadora; o real para o homem é aquilo que êle apreende e comunica agindo, trabalhando; é, pois, a cultura, ou seja, o que o homem cria, que revela sua presença no mundo, como ser à imagem de Deus Criador. Êste é o sentido radical do trabalho humano. Com êle o homem revela o seu ser como criador de uma realidade nova, de um mundo humano; completa, pois, a obra da Criação. Com efeito, o mundo não é um todo acabado, mas algo aberto às iniciativas humanas. Pelo trabalho, o homem coopera com o Criador; e por isto imita, no tempo, embora imperfeitamente, o gesto do Deus que criou o mundo. Esta cooperação é espera e preparação para a Graça Final (MEB, 1946b, p. 9-10).

Esse texto, apesar da semântica religiosa, demonstra uma outra dimensão do trabalho humano que é a dimensão social. As palavras relacionadas ao trabalho aqui são comunicação, criação e cooperação. Entendemos que o MEB se propõe a refletir a situação do trabalho para a comunidade, como está expressamente na 3ª lição “O trabalho de cada um ajuda o outro. O trabalho de todos é para a comunidade?” (MEB, 1964e, p. 6). Sabendo que as lições da cartilha “Viver é Lutar” se dão de forma progressiva pedagogicamente, percebemos que o MEB aponta para a importância de perceber a dimensão social do trabalho, como veremos nas próximas lições, sugerindo que essa dimensão pode ser potencializada nas cooperativas dos trabalhadores.

Complementando as informações trazidas na cartilha “Viver é Lutar” e nos livros Mensagem e Fundamentação, o texto correspondente à 3ª lição do livro Justificação (MEB, 1964c) apresenta documentos legais e interpretações sobre o direito ao trabalho. Nessa redação, o MEB traz o artigo 23 da DHDU, como reescrevemos acima, que proclama que todos os seres humanos têm direito ao trabalho, à livre escolha do trabalho, assim como têm direito a condições justas e favoráveis de trabalho e, conseqüentemente, à proteção contra o desemprego. Além disso, esse texto da obra Justificação, reproduz o artigo 45, parágrafo único, da Constituição de 1946 que dizia: “A todos é assegurado trabalho que possibilite existência digna. O trabalho é obrigação social” (MEB, 1964c, p. 8-13). Desse jeito, o MEB entende que o trabalho é uma obrigação social, porque tem por finalidade o bem-estar da pessoa e da família, além de ser uma abertura para toda a comunidade (MEB, 1964c). Por isso, a 3ª lição da cartilha “Viver é Lutar” (MEB, 1964e) dá ênfase à relação do trabalho com a família e com a comunidade e esses textos complementares reforçam também essa ideia.

Outro texto sobre a categoria temática Trabalho no livro “Viver é Lutar” (MEB, 1964e) encontra-se na 8ª lição, que, por sua vez, corresponde à 13ª lição da obra “Saber para Viver” (MEB, 1964d). Nela, a abordagem é feita desde a perspectiva do homem que trabalha no campo. Vemos a imagem de um senhor vislumbrando o horizonte sob o sol escaldante. O rosto deste camponês, como a lição repete por várias vezes, está marcado pela sua condição de trabalho pesado no campo.

Figura 8: Texto do Livro “Viver é Lutar” sobre Trabalho



Fonte: MEB (1964e, p. 16).

A 8ª lição traz a figura de um homem e o narrador o apresenta como trabalhador rural, sem nome, representante de todos os trabalhadores camponeses. Primeiramente, nessa lição da cartilha “Viver é Lutar”, percebemos a preferência pela nomenclatura - camponês - a trabalhador rural, o que entendemos como proposta do MEB de se aproximar da linguagem e realidade dos seus estudantes-ouvintes. O MEB também explicita o reconhecimento de no Brasil existirem trabalhadores do campo que alimentam todas as pessoas do país, sejam essas do campo ou da cidade. Daí a importância do trabalho dos camponeses, haja vista serem essenciais para a alimentação dos brasileiros e de todos os seres humanos.

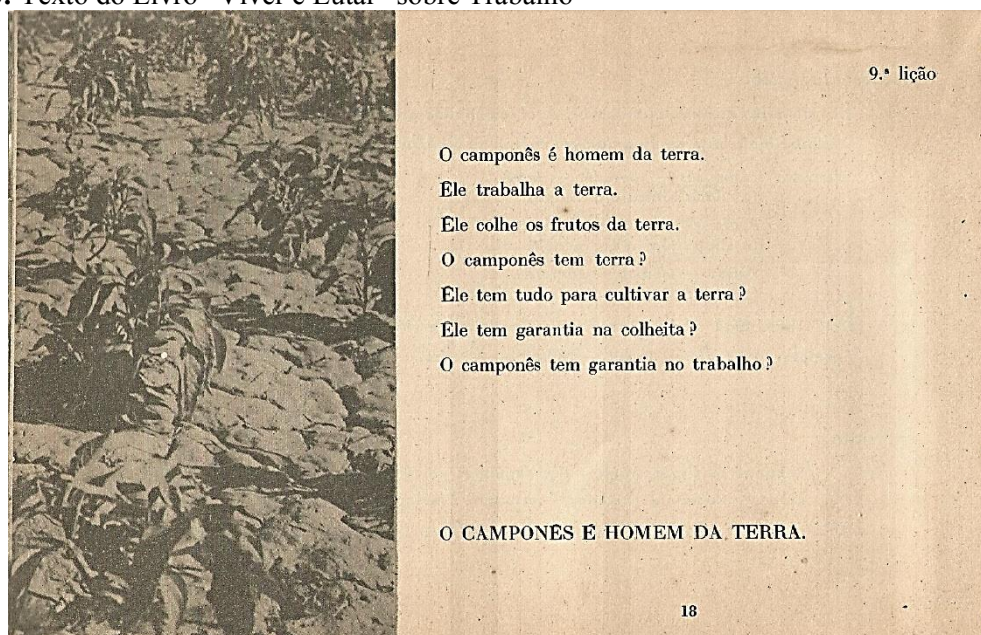
Para as 8ª, 9ª e 10ª lições da cartilha “Viver é Lutar”, o livro Mensagem (MEB, 1964a, p. 9) expõe texto complementar com o tema-título “Dignidade do homem” explicada pela filiação divina. Contudo, essa composição não explora a temática do trabalho em seu conteúdo. Esses textos complementares, destinados aos produtores e educadores das aulas radiofônicas, serviam para dar suporte teórico e prático às aulas, mas isso não implicava que eles tivessem os mesmos temas. Ou seja, algumas vezes textos complementares, como nesse caso, não estavam necessariamente ligados à temática das lições das cartilhas.

Configurando uma exceção à regra, porque os livros complementares (Mensagem, Fundamentação e Justificação) apresentam textos referentes a todas às lições das cartilhas de leitura (“Saber para Viver” e “Viver é Lutar”), o livro Fundamentação não traz nenhum texto que corresponde à 8ª lição da cartilha “Viver é Lutar”.

Por sua vez, a redação complementar que se refere à 8ª lição do livro Justificação (MEB, 1964c) expõe um estudo sobre a atividade econômica primária na América Latina. Além disso, apresenta fragmento de escritos sobre a produção de café de São Paulo, entre o final do século XVIII e primeira metade do século XIX, que teria dado ao estado condição de desenvolvimento econômico e prosperidade. Esse texto tem por finalidade contribuir com o entendimento dos produtores e educadores do MEB acerca das contribuições dos setores econômicos do Brasil e da América Latina, podendo ser usados como fontes de debates das aulas radiofônicas.

Retornando ao âmbito do trabalho no campo, a questão da reforma agrária pode ser inferida tanto nas lições 8ª e 9ª dos livros de leituras, bem como nos textos complementares que fazem referência a estas lições. É o que compreendemos a partir da leitura do texto da 9ª lição da cartilha “Viver é Lutar”, 12ª lição de “Saber para Viver” (MEB, 1964d), na sequência.

Figura 9: Texto do Livro “Viver é Lutar” sobre Trabalho



Fonte: MEB (1964e, p. 18).

O narrador da 9ª lição faz questionamentos acerca da relação do camponês com a propriedade da terra. Essa lição apresenta tantas afirmações quanto questionamentos. Sua leitura deve ser feita considerando que as lições se comunicam e se complementam. Na 8ª lição da cartilha “Viver é Lutar” há a valorização do trabalho do camponês, pois é deste trabalho que há alimentação para todos os brasileiros. Assim, não se pode admitir que um trabalho tão essencial seja impedido de acontecer por falta de terra para cultivar. O trabalho, como vimos, tem uma função social intrínseca e isso fica evidente nessas duas lições anteriores.

O problema da questão agrária fica também evidente no texto “O camponês é homem da terra” do livro Fundamentação (MEB, 1964b), relacionado à 9ª lição. Nele, o MEB traz a dificuldade que os trabalhadores do campo encontram por não terem terra para cultivar. Lemos:

Sòmente pela interferência de fatores estranhos à sua pura relação de trabalho com a natureza (fatores advindos, portanto, de suas relações sociais), pode o homem não ter terra para cultivar, instrumentos de trabalho, crédito e garantia de mercado. Se há homens que trabalham no campo – cuja transcendência sôbre a natureza depende deste trabalho e dos meios para execução -, será justo que não possuam a terra em que trabalham, que não possuam os instrumentos com que lidam com a terra, ou que não tenham crédito e garantia de mercado para sua colheita? (MEB, 1964b, p. 18-19).

Esse escrito não fala diretamente em reforma agrária, mas questiona, como observamos, se é justo que os camponeses não possuam a terra, instrumentos ou créditos para trabalhar e

garantir a colheita. Sabemos que a reforma agrária era, e ainda continua sendo, uma pauta que estava na discussão política nos anos de 1961 em diante. O texto sugere que há injustiça se o ser humano não tem condições de trabalhar no campo por falta de terra.

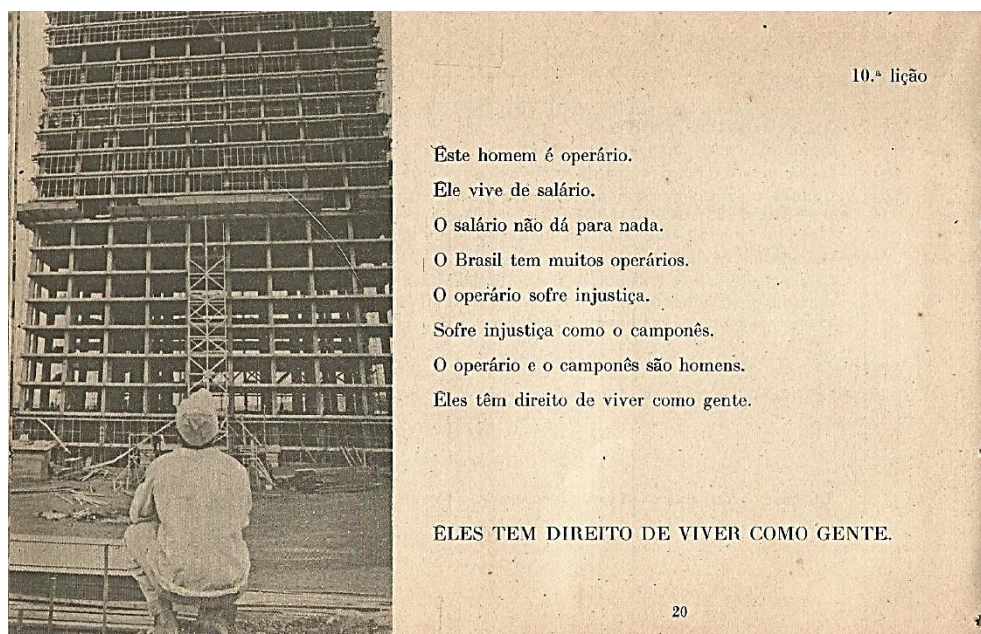
O texto da obra *Justificação* (MEB, 1964c), que se refere a 9ª lição, igualmente reforça a ideia de necessidade da propriedade rural para o camponês, trazendo o texto da DUDH, artigo 16, o qual defende o direito à propriedade. Este escrito ainda remete ao artigo 147, da Constituição da época, que defende o uso da propriedade para o bem-estar social e a relação intrínseca da população do campo com a propriedade da terra. Dessa forma, essas lições e os textos complementares sugerem a necessidade da reforma agrária para, inclusive, elevar os níveis de vida no meio rural.

Tomando as palavras do escritor Antônio Coutinho sobre os grandes latifúndios e a falta de terra para os camponeses trabalharem, o MEB nesse texto da obra *Justificação*, referente a lição acima, coloca: “a imensa maioria da área territorial dos estabelecimentos agropecuários brasileiros pertence a um número insignificante de proprietários, enquanto que a esmagadora maioria de proprietários tem uma área mínima de terra para trabalhar” (MEB, 1964c, p. 39).

A visão, portanto, de propriedade de terra, nesses escritos do MEB, é pautado sobre o cunho de justiça social. Essa propriedade para a atividade laboral no campo não é encarada como uma forma de acumulação de bens e riquezas, pelo contrário, se critica a detenção das terras sob o domínio de poucas pessoas. É desafiador, pelo contexto social da época, para as aulas-radiofônicas do MEB discutir a propriedade privada, pilar do sistema capitalista, como mantenedor de injustiças para com os camponeses.

A décima lição, da cartilha “Viver é Lutar” (MEB, 1964e, p. 20), indicada a seguir, mesmo texto da 13ª lição do livro “Saber para Viver” (MEB, 1964d), discute a questão do trabalho e do direito ao salário digno, incluindo, assim, outros aspectos importantes dessa categoria. O salário é uma questão delicada tanto para os operários, em função das injustiças, quanto para o camponês, que muitas vezes tinham, ou têm, os seus salários comprometidos com as vendas (mercearias) dos próprios proprietários das terras. Nesse sentido, há um processo de despertar dos personagens das lições para conhecerem, raciocinarem e tomarem consciência dos problemas pessoais e sociais.

Figura 10: Texto do Livro “Viver é Lutar” sobre Trabalho



Fonte: MEB (1964e, p. 20).

A décima lição da cartilha “Viver é Lutar” (MEB, 1946e) amplia a abordagem para outra classe de trabalhador, os operários, ao mesmo tempo em que relaciona sua situação com a do camponês. O narrador fala sobre um homem, novamente sem nomeá-lo, representando todos os outros operários brasileiros. Ao analisar a imagem, percebemos que o homem, um operário, faz uma pausa para contemplar a sua obra, reconhece o seu trabalho. Se nas lições anteriores, 8ª e 9ª, os textos estão empenhados em reconhecer o valor dos camponeses, nesta décima lição há a finalidade de reconhecer a importância dos operários.

A lição ainda identifica alguns problemas em relação à vida dos operários, o direito ao salário e as injustiças vividas por esses trabalhadores. A redação é categórica “Ele vive de salário. O salário não dá para nada.” (MEB, p. 20), possibilitando ao estudante-ouvinte pensar, indignar-se diante das suas situações de exploração e desumanidade ao produzir para o polo dominante. Assim, o texto aponta para a necessidade de reconhecer a mão de obra do trabalhador como força essencial para o progresso, simbolizado pela construção do edifício na imagem. Quando os empreendedores desse desenvolvimento não reconhecem de forma justa o operário promovem injustiça.

Sobre o salário podemos frisar que o MEB, no seu texto acima, compactua com o que está escrito com o artigo 23, do DUDH: “Quem trabalha tem o direito a uma remuneração equitativa e satisfatória, que lhe permite, e à sua família, uma existência conforme a dignidade humana, e completada, se possível, por todos os outros meios de proteção social” ou ainda

com o que estava protegido na CF/46 ao dizer que o salário deve satisfazer as condições de cada região e as necessidades de cada trabalhador e de sua família.

Interessante observar que a precarização do trabalho do operário é generalizada ao lermos no texto a sequência: “O Brasil tem muitos operários. O operário sofre injustiça” (MEB, 1964e, p. 20). Nesse caso, essa redação demonstra a exploração dos operários no Brasil e a compara aos camponeses, lembrados nos textos das lições anteriores. Para o MEB, todos os trabalhadores sofrem injustiças. Dessa forma, a lição proclama que os trabalhadores, sejam esses do campo ou da cidade, têm o direito de viver como gente, isto é, terem condições dignas de trabalho e receberem com justiça o salário.

Quando a décima lição afirma que os operários e os camponeses têm direito de viver como gente, inferimos que estes não devem viver dessa forma. Sabemos que a luta dos trabalhadores para a conquista de direitos é um constante processo social, no entanto, percebemos que o MEB reconhece as condições precárias de trabalho. As indagações promovidas a partir dessa lição tinham o potencial de fazer os estudantes-ouvintes saírem de sua condição predeterminada por fatores externos e promoverem indignação diante das injustiças laborais para conquistarem os direitos necessários aos trabalhadores.

Complementar à lição acima, encontramos o texto “O operário sofre injustiça, sofre injustiça como o camponês”, da obra Fundamentação (MEB, 1964b, p. 20-21). Este é um texto polêmico, porque questiona de forma incisiva o sistema capitalista por meio de argumentos que apresentam aproximações com a perspectiva marxista. Vejamos na reprodução do fragmento abaixo:

Sendo o trabalho, uma ação que evidencia a transcendência do homem sobre o mundo, possui um valor intrínseco, pois é o que revela a eminente dignidade da pessoa humana. O sistema capitalista repousa no fato de o capitalista possuir a matéria prima e os instrumentos necessários à produção. Com isso, ele aluga o trabalho dos operários por meio de um salário que não mantém qualquer relação com o produto do trabalho. O salário que retribui o aluguel do trabalho é, em geral, fixado de acordo com as flutuações de mercado e, portanto, submetido como qualquer mercadoria, à lei da oferta e da procura. Se o trabalho é tornado uma mercadoria entre outras coisas isso implica em que o sujeito humano – cuja dignidade é expressa por esse trabalho – torne-se um objeto mercantil (MEB, 1964b, p. 20).

Parece-nos que é o texto mais veemente na defesa do direito ao trabalho e do salário no livro Fundamentação (MEB, 1964b), colaborando para a utilização dessa visão na produção das aulas radiofônicas, já que esse texto era destinado aos professores e educadores do MEB. Entendemos, também, que esse texto preconiza à associação do trabalho à dignidade da pessoa humana, como defendem Pessanha (2015) e Fonseca (2006). O texto defende que o

trabalhador, o ser humano, não pode ficar sob o condão dos negócios e flutuações do mercado, dado que se fosse assim, o trabalhador se tornaria objeto mercantil e perderia sua dignidade de pessoa.

O direito ao salário, algo inerente do direito ao trabalho, é visto como possibilidade de promoção de justiça social, por isso, expressamente o MEB, em seu texto seguinte da obra *Fundamentação*, retrata: “o salário, assim como não pode ser abandonado às leis do mercado, assim também não é lícito ser deixado ao arbítrio dos mais poderosos, mas em tal coisa devem ser observadas as leis da justiça e da equidade” (MEB, 1964b, p. 21).

A redação do texto complementar acima termina com a exigência de que se pague ao trabalhador um salário que lhe permita manter uma vida digna e está em consonância com outros textos que defendem o salário digno. A, por exemplo, CIDH (1988) diz assim: “Art. 06 – Direito ao trabalho. 1. Toda pessoa tem direito ao trabalho, o que inclui a oportunidade de obter os meios para levar uma vida digna e decorosa por meio do desempenho de uma atividade lícita, livremente escolhida ou aceita”.

Para reforçar essa ideia, no texto complementar à 10ª lição, trazido na obra *Justificação*, o MEB reproduz fragmento da Encíclica *Mater et Magistra* de 1961, e apresenta: “Ademais, não podemos passar em silêncio o direito à remuneração do trabalho conforme os preceitos da justiça; remuneração que, em proporção aos recursos disponíveis, permita ao trabalhador e à sua família um teor de vida condizente com a dignidade humana” (MEB, 1964c, p. 43).

Da mesma forma que o texto do MEB acima, outros textos legais e fontes bibliográficas são trazidos ainda no escrito correspondente do livro *Justificação* (MEB, 1964c) e defendem a dignidade da pessoa humana, embasando-se na DUDH. Essa redação adicional corrobora com a narração da 10ª lição da cartilha “Viver é Lutar” e expõe as características de condição operária: insegurança (desemprego), escravidão, pobreza, ausência de encorajamento pessoal e ausência de valorização intelectual do trabalho, bem como traz dados dos salários mínimos nos principais estados em 1964. Para enfatizar essas condições o MEB adiciona um fragmento, que embasa a lição décima, da encíclica *Mater et Magistra*, dessa forma:

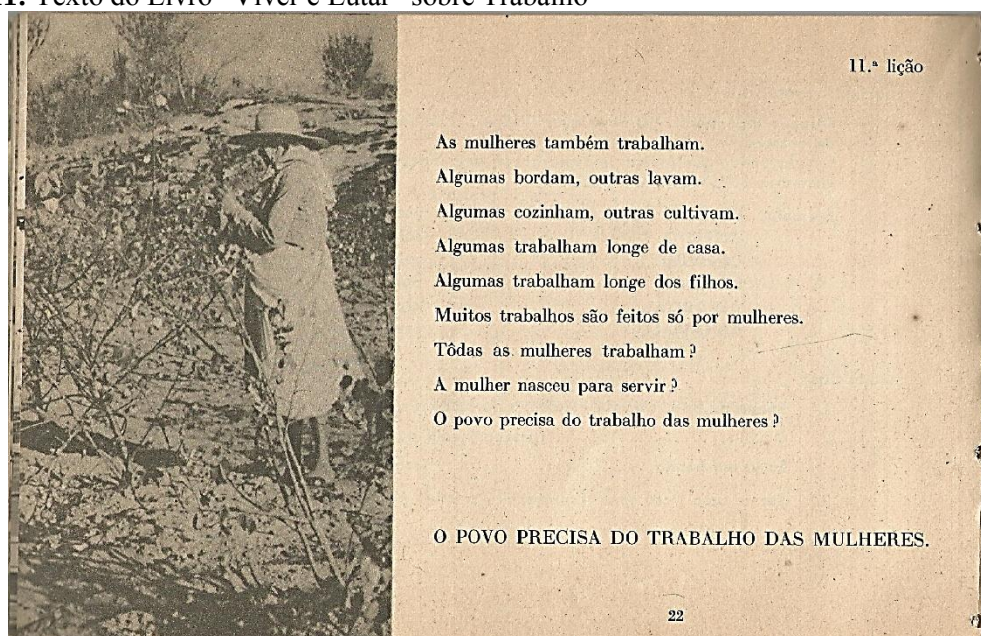
A justiça há de respeitar-se, não só na distribuição da riqueza, mas também na estrutura das emprêsas em que se exerce a atividade produtiva. Na verdade, exige a natureza que os homens, no exercício da atividade produtiva, encontrem possibilidade de empenhar a própria responsabilidade e aperfeiçoar o próprio ser... Por isso, quando as estruturas, o funcionamento e o condicionalismo dum sistema econômico comprometem a dignidade humana dos que nêle trabalham, entorpecem sistematicamente o sentido da responsabilidade ou impedem que a iniciativa pessoal se manifeste: tal sistema é injusto, mesmo se, por hipótese, a riqueza nêle produzida alcança altos níveis e é distribuída segundo as regras da justiça e da equidade (MEB, 1946b, p. 46-47).

É perceptível a ressalva feita nesse fragmento acima ao dizer que mesmo que as riquezas, fruto do trabalho, sejam distribuídas conforme as regras de justiça e de equidade se não houver a valorização do trabalhador, de sua dignidade, ainda tal sistema é injusto e degradante. O cerne da atividade econômica deve ser, portanto, a dignidade humana dos trabalhadores, de outra sorte a atividade laboral é injusta. Nesse caso, há um esforço em reconhecer a dignidade dos trabalhadores.

Aqui verificamos também o reforço das ideias anteriormente trazidas no fragmento do livro *Fundamentação* que subsidia a 10ª lição, já que este fazia a crítica ao sistema capitalista por tender a se importar com o capital e o lucro explorando a mão de obra dos operários e camponeses.

Na sequência, na lição 11ª da cartilha “Viver é Lutar” (MEB, 1964e, p. 22), equivalente à 14ª lição do livro “Saber para Viver” (MEB, 1964d), a redação provoca a discussão a respeito do trabalho e da questão de gênero, apresentando uma nova abordagem para esta categoria. O narrador das lições das cartilhas expõe afirmações sobre o trabalho feminino e traz questionamentos acerca do tema. Método que é comum nas propostas pedagógicas do MEB, primeiro apresentar o tema, para em seguida trazer questionamentos.

Figura 11: Texto do Livro “Viver é Lutar” sobre Trabalho



Fonte: MEB (1964e, p. 22).

A 11ª lição expõe uma imagem de uma mulher camponesa que trabalha sob o sol forte. É a única vez que a imagem feminina é protagonista das lições da cartilha “Viver é Lutar”, como também é a única lição que trata da temática exclusivamente feminina. Com a leitura

acima, observamos que o MEB reconhece que existem mulheres que trabalham para a família em sua casa ou fora dela e que seu trabalho é necessário. Ademais, a lição reforça que muitos desses trabalhos são feitos apenas por mulheres, construção cultural naturalmente aceita naquela época, como inferimos nos textos que complementam essa lição.

Em correspondência a essa lição, a obra Mensagem traz escrito que é subsídio para a 11ª e 12ª lição, sob o título-tema “Deus criou o homem e a mulher” (MEB, 1964a, p. 10), cuja redação não se refere ao trabalho e à questão de gênero, porém, exclusivamente, à catequese referente à criação de Deus. Lembramos, conforme explicado anteriormente, que alguns textos complementares não têm a mesma temática que é apresentada nos dois livros de leitura. Servem, portanto, para a ampliação do debate ou a promoção de novas discussões.

Já no livro Fundamentação, no texto referente a esta lição, “O povo precisa do trabalho da mulher” (MEB, 1964b, p. 22), é tratada a questão do trabalho e de gênero, como podemos analisar abaixo:

A Dignidade da Mulher

Não há nada que distinga o homem da mulher no plano da dignidade humana – enquanto ser racional, capaz de transcender o mundo, em existência pessoal relacionada e comunicada com os homens e com Deus. As diferenças que existem de fato na apreciação social da dignidade do homem e mulher, seja no plano da dignidade do homem e da mulher, seja no plano da divisão do trabalho, seja nas oportunidades de auto-realização, são fruto da vida em sociedade. O trabalho servil atribuído à mulher, sua própria avaliação como objeto de que os homens se servem, são um fenômeno histórico e evidenciam uma situação de injustiça e de dominação por parte do grupo masculino (MEB, 1946b, p. 22).

Esse fragmento busca evidenciar o preconceito de gênero que sofrem as mulheres, uma vez que não são valorizadas no trabalho que fazem, reconhecendo, assim, a injustiça e a dominação imposta pelo grupo masculino a elas. Contudo, o texto parece-nos um pouco ambíguo porque ao mesmo tempo em que se refere à valorização e dignidade do trabalho das mulheres, separa os trabalhos que seriam dos homens dos trabalhos que seriam das mulheres, estimulando o preconceito. Além disso, cabe destacar que essa abordagem do MEB, na defesa do trabalho das mulheres e de sua dignidade, é algo pontual, considerando que em geral as lições se referem pouco ao gênero feminino especificamente.

Seguindo na discussão sobre o preconceito de gênero no trabalho, a própria 11ª lição acima manifesta que “muitos trabalhos são feitos só por mulheres” (MEB, 1964e, p. 22), reforçando a distinção cultural de trabalhos femininos e trabalhos masculinos defendidos tanto nos textos complementares quanto nas cartilhas. Na redação subsidiária do livro Justificação

(MEB, 1964c, p. 50-53) referente à 11ª lição, temos também esse posicionamento sobre o trabalho para homens e mulheres.

A divisão e determinação do “status”, com relação ao sexo, parecem ser básicos em todos os sistemas sociais. Todas as sociedades discriminam diferentes atitudes e atividades para os homens e as mulheres. A maioria delas trata de racionalizar essas prescrições em termos de diferenças fisiológicas entre os sexos, ou de suas diferentes funções na reprodução. Sem embargo, o estudo comparativo dos “status” atribuídos às mulheres e aos homens, nas diferentes culturas, parece demonstrar que, se estes fatores podem ter servido como um ponto de partida para o desenvolvimento de uma diferenciação, as verdadeiras distinções estão, quase sempre, determinadas totalmente pela cultura. [...] Nossa própria idéia de mulher como anjo bemfeizo contrasta, agudamente, com a habilidade, em seu ofício, das mulheres verdugos entre os iroqueses e o prazer sádico que tal ofício produz nelas. As duas últimas gerações presenciaram, inclusive, uma mudança radical nos padrões psicológicos para a conduta da mulher em nossa sociedade. A dama delicada e sempre propícia a desmaiar dos meados do século XIX só existe agora na literatura. [...] Embora a atribuição real de ocupações, segundo o sexo, seja muito variável, o padrão de divisão sexual é constante. Existem muito poucas sociedades em que todas as atividades importantes não sejam separadas, definitivamente, para os homens ou para as mulheres (MEB, 1964c, p. 50-51).

O fragmento acima, retirado da obra “Estadio del Hombre”, de Ralph Linton, sustenta que as separações do trabalho para homens e mulheres são uma construção cultural, mas defende que esta concepção tem mudado. O MEB não tem nenhum posicionamento explícito de discordância ou aceitação em relação a essa divisão de trabalho, apresenta os textos apenas como resultados culturais. Porém, ao não problematizar a questão, contribui para seu não questionamento e, conseqüentemente, para sua aceitação por parte de quem faz uso do material.

De toda sorte, esse texto complementar do livro Justificação, utilizando-se também do texto da encíclica *Pacem in Terris*, adverte que “torna-se a mulher, cada vez mais, cômico da própria dignidade humana, não sofre mais ser tratada como um objeto ou um instrumento, reivindica direitos e deveres consentâneos com sua dignidade de pessoa, tanto na vida familiar como na vida social” (MEB, 1964c, p. 52). Porém a lição continua a estabelecer tipos de trabalhos considerados predominantemente femininos.

Ainda sobre a questão de gênero e trabalho, esse texto do livro Justificação termina com o número dos professores primários no Brasil, no ano de 1960, sendo 13.989 de homens e 211.580 de mulheres, isto é, as mulheres representavam 93% dos educadores primários nessa data. No final da redação, apresenta um conjunto de atividades, como empregada doméstica, costureiras, professoras e escriturárias, que é composta por um percentual de 80% de trabalho feminino, evidenciando a divisão de trabalho culturalmente construída (MEB, 1964c).

Logo, a redação e os textos subsidiários da 11ª lição da cartilha “Viver é Lutar” reforçam o pensamento de que existem trabalhos realizados pelos homens e outros realizados predominantemente pelas mulheres. Em nenhum momento, os textos questionam esta “divisão do trabalho por sexos”, termo que o MEB utiliza, mas apresenta a construção social de trabalhos feitos pelas mulheres como se estas tivessem, culturalmente, melhores condições para realizar algumas atividades. Essa divisão, porém, não é justificada como algo positivo e tampouco negativo pelo MEB. O que o MEB frisa nesse contexto é que os trabalhos femininos merecem valorização da mesma forma que os trabalhos masculinos.

Nesse ponto, enfatizamos que os há textos nacionais e internacionais que defendem o direito ao trabalho pregam a proibição de diferenças de tratamentos em relação à remuneração para atividades exercidas por homens ou mulheres. Isso, exemplificando, é o que já defendia a Constituição brasileira de 1946, como vimos na terceira seção.

Abaixo a 12ª lição da cartilha “Viver é Lutar” (MEB, 1964e, p. 24) igualmente aborda a categoria temática Trabalho. Este texto equipara-se à 15ª lição da obra “Saber para Viver” (MEB, 1964d). O narrador, nesta redação, conta que Pedro conhece a vidas dos trabalhadores e reconhece o trabalho das mulheres. Na história, notamos que existe um processo de esclarecimento, de entendimento da vida pessoal e social por parte de Pedro.

As 3ª, 8ª, 10ª e 11ª lições, embora tratem de apresentar trabalhadores camponeses ou operários, não os nomeia. É, no entanto, na 12ª lição, como veremos a seguir, que o personagem-principal da cartilha “Viver é Lutar” reaparece ao tratar da temática trabalho.

Figura 12: Texto do Livro “Viver é Lutar” sobre Trabalho



Fonte: MEB (1964e, p. 24).

Esta 12ª lição, novamente, expõe uma semântica religiosa. Embora os textos do MEB apresentem problemas sociais concretos no âmbito do trabalho, as questões religiosas não são abandonadas nesta e em outras lições da cartilha “Viver é Lutar”. Os enunciados presentes na 12ª lição sugerem o conhecimento e reconhecimento do que são as pessoas nesse plano laboral. O narrador lembra de Pedro, o personagem principal, que conhece a vida dos trabalhadores e discerne que “todos precisam viver como homens”. A ideia de humanidade plena está embasada na filiação divina. Por isso, apela-se ao argumento transcendental de dignidade para reforçar a dignidade da pessoa humana (MEB, 1964e, p. 24).

Podemos ainda apontar um aspecto dessa lição acima relacionado ao preconceito por motivação de gênero. Isso porque o narrador diz que Pedro reconhece o trabalho das mulheres, vê que muita gente sofre injustiça e que esses que sofrem as injustiças são homens. Assim, a lição não relaciona a especificidade das injustiças sofridas pelas mulheres trabalhadoras, invisibilizando-as. Isso quer dizer que o texto ao suprimir o termo “mulheres” ligados às injustiças dificulta o reconhecimento das alunas, estudantes-ouvintes, como injustiçadas.

No livro Fundamentação (MEB, 1964b, p. 23-25), o texto que faz referência à 12ª lição não trata tematicamente do trabalho, porém dos termos Conhecer e Julgar. Esse texto é mais intimista numa proposta de reconhecimento do trabalhador como pessoa humana merecedora de uma vida digna. Trazemos um fragmento desse texto complementar que reforça a visão de dignidade do trabalhador e ao mesmo tempo questiona as injustiças cometidas contra ele.

É a atitude reflexiva o que distingue o homem do animal. Pela reflexão o homem sabe que sabe, isto é, no ato do conhecimento, o homem conhece a realidade como objeto e percebe-se como sujeito dêste objeto. Tem, pois, consciência de si e da realidade; ora, como a realidade para o homem está integrada por outros homens, a reflexão vai implicar em consciência de si (sujeito), consciência dos outros homens e do mundo objetivo. [...] Vimos que o homem se revela humano, conhecendo o mundo e reconhecendo o outro. Reconhecer o outro é sabê-lo sujeito da mesma relação com a natureza e não um objeto entre outros. Causar ou permitir a submissão do outro ao mundo, ou a outro homem, isto é, causar ou permitir a injustiça é negar-se a reconhecer o outro como sujeito humano (MEB, 1964b, p. 24).

O trecho anterior reflete sobre as condições dos trabalhadores que são tomados como objetos e injustiçados pelos seus patrões, reforçando a ideia de dignidade do sujeito trabalhador. Dignidade que é fundamentada na condição de filiação divina dos trabalhadores, expressamente defendida na 12ª lição da cartilha “Viver é Lutar”: “E todos são homens. São filhos de Deus” (MEB, 1964e, p. 24). E que no texto complementar do livro Justificação (MEB, 1964c, p. 54), referente a essa 12ª lição, lança mão dos argumentos retirados da

DUDH, no seu artigo 1º “todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direito”, para também discutir a dignidade.

Essa dualidade na abordagem, via de regra ancorada na filiação divina, e em alguns momentos seguindo a perspectiva da DUDH, pode ser compreendida pela própria trajetória do MEB. Embora tenha dado uma guinada para a politização e comprometimento com as questões políticas depois do I Encontro Nacional de Coordenadores em 1962, o movimento não deixou de ter as suas raízes religiosas católicas. Por isso, as cartilhas de leitura e os livros complementares fazem um diálogo entre o fundamento da dignidade apresentada pela DUDH, mas, sobretudo, embasando-a na filiação divina, como insistimos em dizer.

Diante dos textos que analisamos, referentes à temática Trabalho, observamos que a perspectiva do direito ao trabalho é bastante religiosa, haja vista a condição de dignidade do ser humano estar fundamentada pelo MEB no campo religioso, ao compreender que a pessoa merece ser respeitada por motivação de sua filiação divina. Por outro lado, embora o material analisado inicie com essa dimensão religiosa e nela se situe, os textos promovem, para época, uma reflexão pertinente acerca do direito ao trabalho, já que essas temáticas se faziam necessárias no cenário dos anos de 1960. Em especial, considerando que as aulas radiofônicas atingiam diretamente estudantes-ouvintes que trabalhavam na zona rural, explorados por latifundiários e esses trabalhadores tinham vida de trabalho análoga à escravidão.

Nesse mesmo sentido, reconhecemos nos textos das cartilhas de leitura e dos livros complementares do MEB os aspectos de liberdade e consciência como componentes do trabalho. Destacamos, então, que o texto da DUDH demonstra no artigo 23, repetido na obra *Justificação*, do texto complementar do MEB referente à 3ª lição, a livre escolha do trabalho com condição deste direito. Ao mesmo tempo, recordamos que os estudantes-ouvintes do MEB estavam em condição de “não-escolha”, de “determinismo”, contrariando, portanto, de certa forma, a condição dos receptores, mas possibilitando a reflexão sobre a situação de exploração diante da classe dos dominadores.

A liberdade de escolher em que trabalhar é uma premissa do direito ao trabalho igualmente estabelecida em um texto do livro complementar *Mensagem*, intitulado “Tenho direitos e deveres” (MEB, 1964a, p. 13-14), e como vimos na terceira seção. Nesse texto, as regras defendidas pelo MEB dizem que o ser humano tem o direito de escolher o trabalho que o agrada, característica do direito humano ao trabalho, enquanto que a pessoa, também, tem o dever de que seu trabalho seja bem feito.

Com base nas análises apresentadas, verificamos que o significado de trabalho para o MEB tem pelo menos três matrizes essenciais: a dimensão transcendental, a dimensão social e

a dimensão cultural. É certo que o MEB se refere à dimensão transcendental, divina, mais fortemente, adotando a ideia de cooperação do trabalho para o plano salvífico de Deus. Mas também estão presentes as outras duas dimensões. O trabalho tem uma dimensão social para a sociedade, porque é meio para transformação das situações de miserabilidade das pessoas que se ajudam mutuamente. E o trabalho tem uma dimensão cultural porque o ser humano, utilizando o trabalho, transforma o mundo natural em mundo cultural, sendo sujeito de consciência e liberdade.

Ademais, embora ligada à perspectiva religiosa, o MEB busca promover o rompimento da lógica determinista que acompanha os estudantes-ouvintes, ao problematizar as injustiças sociais e trabalhistas. Pois compreendê-las como vontade de Deus seria aceitar pacificamente essas violências. Nesse sentido, o MEB faz uso reiterado da palavra luta, haja vista que os trabalhadores não deveriam se acomodar na aceitação dos destinos que lhes eram impostos pelo “pólo dominante”.

Entendemos, por conseguinte, que a perspectiva do MEB empregada nos seus livros didáticos da coletânea “Viver é Lutar” é de que o trabalho é uma ação humana que promove cultura, porém é, principalmente, a contribuição humana na criação divina.

No entanto, é na dimensão social do trabalho que o MEB reconhece explicitamente este como direito humano. Essa ação humana, por ser um direito que não pode ser negado à pessoa, merece ser reconhecida e valorizada com um salário e um repouso que possibilitem a vida digna e saudável ao trabalhador e sua família, corroborando com os textos que protegem esse direito humano como é caso da DUDH e da CF/46. Por fim, o MEB defende a liberdade ao trabalho e a propriedade da terra ao trabalhador camponês, sugerindo que o Brasil deveria empregar forças na reforma agrária para que os trabalhadores gozassem de justiça social.

6.1.2 Direito à Educação na coletânea didática “Viver é Lutar”

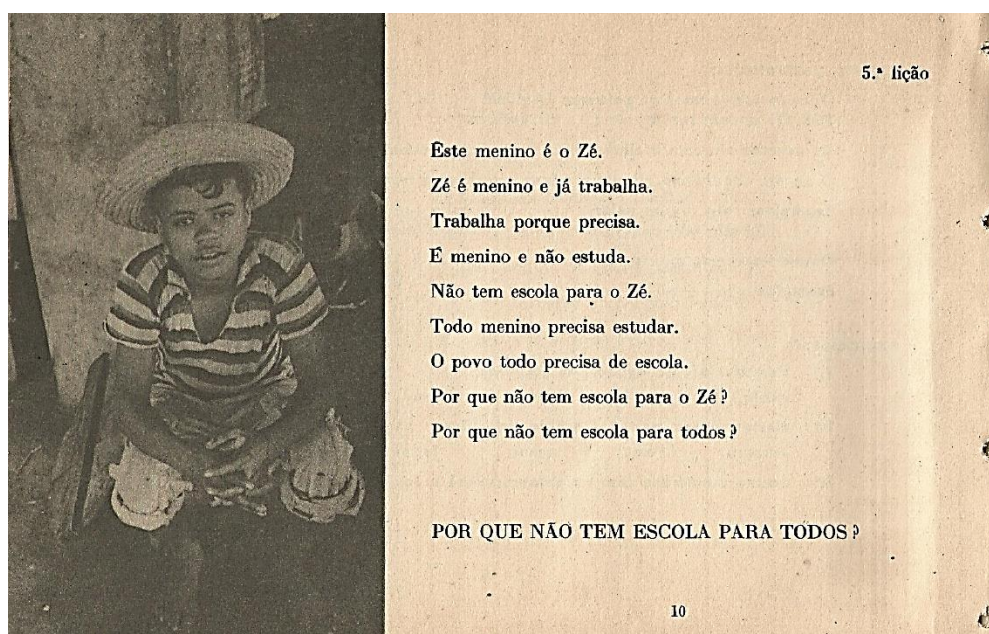
A educação, além de ser assunto das obras didáticas do MEB, era também o principal propósito da sua atuação como movimento social.

Antes de iniciar a apresentação da análise é importante dizer que no *corpus* da pesquisa existem menos textos ligados a essa categoria do que à categoria Trabalho. Nesse caso, foram classificadas na categoria Educação as lições 5ª, 15ª, 16ª, 17ª e 18ª da segunda cartilha, destinada aos estudantes-ouvintes. Igualmente cabe lembrar, partindo da cartilha “Viver é Lutar” (MEB, 1964e), que o MEB narra a história de alguns personagens que estão descobrindo os seus problemas, direitos e deveres.

Ainda é necessário pontuar que duas lições foram incluídas na análise, embora não tenham sido classificadas na temática educação. Esse é o caso da 13ª e da 14ª lições, que foram analisadas porque ambas viabilizam a compreensão do método educacional do MEB; algo relevante para este estudo.

Vejamos, então, as concepções e sentidos que o MEB tem acerca da categoria Educação. O primeiro texto (5ª lição) que se refere à Educação, na cartilha “Viver é Lutar” (MEB, 1964e, p. 10), equivalente à 8ª lição do “Saber para Viver” (MEB, 1964d), trata sobre a necessidade da educação. Como podemos ver adiante:

Figura 13: Texto do Livro “Viver é Lutar” sobre Educação



Fonte: MEB (1964e, p. 10).

Esta lição tem como motivadores a questão da infância, do trabalho e da escola. A narração possibilita a reflexão de um problema comum em países em desenvolvimento, que é a falta de escola para as crianças e adolescentes. Também indica outro problema que é o trabalho infantil, que afasta as crianças das escolas existentes para elas; realidade que é acentuada no âmbito rural. Então, o acesso à educação formal é dificultado por não haver escolas suficientes para as pessoas - “não tem escola para Zé” -, mas também porque o menino precisa trabalhar para ajudar a família.

Na narrativa das lições da cartilha “Viver é Lutar” (MEB, 1964e), esta é a única imagem de uma criança que tem nome próprio, o menino Zé, menino em idade escolar. Pela leitura da imagem, inferimos que Zé é trabalhador rural. Apesar da lição não dizer especificamente em que esse menino trabalha, podemos fazer a dedução pelas roupas e o uso

do chapéu, típico de pessoas que trabalham no campo. A lição termina com duas perguntas: “Por que não tem escola para Zé? Por que não tem escola para todos?”.

O acesso à escola é um aspecto relevante da educação tratado na 5ª lição. Não é possível promover o direito à educação sem que a comunidade tenha acesso à escola e sem que este espaço seja de desenvolvimento de habilidades pessoais e sociais, a fim de contribuir para a reflexão acerca da realidade para transformá-la. As áreas campesinas sofrem mais acentuadamente com a falta de escolas, por isso o menino Zé, representando as crianças, não tem escola para estudar.

Cabe lembrar que o MEB se propõe a amenizar exatamente o problema da falta de escolas em localidades onde é mais difícil o Estado chegar, no caso o campo. Por isso, a grande maioria das escolas radiofônicas do MEB se localiza nessa área. Essa lição, portanto, refletiria sobre a escassez das escolas nas áreas rurais, mas também poderia fazer refletir sobre o papel importante que esse movimento de educação popular exerce na sociedade.

No livro complementar Mensagem (MEB, 1964a), o texto referente a esta 5ª lição da cartilha “Viver é Lutar”, tem como título-temático “Fome de Deus” e não traz a educação como tema deste escrito. Conforme explicado anteriormente, os livros complementares (Mensagem, Fundamentação e Justificação) apresentavam textos ligados às lições por indicação do MEB, mas alguns não tinham necessariamente a mesma temática.

Por sua vez, no livro Fundamentação (MEB, 1964b, p. 13-16), o texto referente à lição acima retrata a educação e o trabalho como dois aspectos da condição humana. Esse texto complementar promove discussão sobre o direito humano social à educação, como formação humana, instrução e, principalmente, como diálogo, trabalho e ação transformadora. Consideremos a leitura da concepção de educação, encontrado na obra Fundamentação, para o MEB (1964b, p. 14), a seguir:

Se é a partir do conhecimento que o homem abarca a natureza, desvenda seus segredos para poder transformá-la, a educação (formação humana) deve visar, primordialmente, o conhecimento. Não se pode esquecer, no entanto, que o conhecimento humano está integrado na totalidade de sua ação. A educação, por isso, visa ao homem todo, a todo o dinamismo de sua ação, de que o conhecimento é parte fundamental. Ora, o conhecimento humano não é intuitivo, não atinge a essência das coisas em si mesmas, mas através de seus sinais sensíveis. O homem não conhece as coisas isoladamente, mas procura descobrir suas relações que constituem o universo como um todo de partes integradas. Somente através de uma linguagem, isto é, de um conjunto de signos que representam as coisas e suas relações, pode o homem, pela experiência singular, procurar aprender a totalidade do universo. Ora, a linguagem é um meio de comunicação que supõe diálogo. E é através desse diálogo que se evidenciam as relações que o homem quer desvendar na natureza. Vemos, assim, que pelo diálogo o homem integra a natureza em

um todo inteligível. É através dêle que o homem conhece o mundo que será objeto de sua ação transformadora.

Depois da leitura e análise do texto, identificamos que um dos requisitos da compreensão de educação trazida pelo MEB é o diálogo. Esse aspecto dialógico da educação nos remete ao pensador Paulo Freire que influenciou bastante as discussões sobre educação na época e, por consequência, contribuiu para as reflexões das diretrizes pedagógicas do MEB. Para Freire (2015), a educação deveria considerar o outro, no caso o estudante-ouvinte, como sujeito histórico e o diálogo como essencial ao processo educativo.

O diálogo não é apenas um instrumento pedagógico, mas é a forma de integrar o ser humano ao mundo que este estuda e analisa. O MEB propõe para vencer a cultura do silêncio e da submissão a cultura do diálogo que está fundamentada no reconhecimento das pessoas como sujeitos de transformação, segundo percebemos em outro trecho do mesmo livro *Fundamentação*:

O processo de educação por que passa o homem é, portanto, diálogo pelo qual êle se integra, pelo conhecimento e pela ação transformadora, no progresso de seu meio social. O conhecimento é, em si, ação. O diálogo, sendo ação, é também ação transformadora, pois, através dêle, o homem insere algo de novo e humano na natureza, transformando-a em natureza humanizada, em cultura. A educação, sendo conhecimento e diálogo, é ação transformadora, e portanto, trabalho (MEB, 1964b, p. 15).

Outro aspecto relevante em relação a categoria Educação é a defesa da noção de educação como ação transformadora, o que se encontra expresso no fragmento do texto acima do livro complementar *Fundamentação*: “A educação, sendo conhecimento e diálogo, é ação transformadora, e, portanto, trabalho” (MEB, 1964b, p. 15). A educação defendida nesse texto do livro *Fundamentação*, complementar à 5ª lição da cartilha “Viver é Lutar”, apresenta uma dimensão de ação, não bastando ao educando a recepção vazia de conhecimentos transmitidos, mas da significação que estes conhecimentos têm na vida individual e social dos educandos para que possam aperfeiçoar o meio em que vivem.

Nesse sentido, é relevante assinalar, de acordo com o material analisado, que havia uma preocupação dos professores e educadores do MEB das aulas radiofônicas de formar e dar suporte técnico e pedagógico, através dos treinamentos, para os monitores que ficavam nas salas com os estudantes-ouvintes. A intenção do MEB era promover, dentro das possibilidades de uma educação a distância, o exercício da interação didática.

Quanto ao direito à educação, podemos perceber desde o título “Por que não tem escola para todos?” e depois no subtítulo “A necessidade da educação”, do texto complementar da

quinta lição da cartilha “Viver é Lutar”, presente no livro *Fundamentação* (MEB, 1964b, p. 13), no qual o MEB questiona a falta de educação para todos, porque entende que a educação é um meio de transformação social.

Como vimos na terceira seção, o acesso à escola é um direito protegido pela DUDH, quando diz em seu dispositivo que “Art. 26. 1. Toda a pessoa tem direito à educação” (ONU, 1948, p. 14), além de ser resguardado, no mesmo teor, pela Constituição de 1946: “Art. 166. A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola”.

Ainda sobre o texto complementar do livro *Fundamentação*, que se refere à 5ª lição do livro “Viver é Lutar”, percebemos que a redação também adentra na temática do trabalho infantil. Como observamos no fragmento abaixo:

Não podemos esquecer que a ação do homem, para ser trabalho, precisa comunicar uma intenção humana, o que só é possível sendo consciente e implicando em um dado material informado por um significado humano. O trabalho que não é acompanhado dessa significação humana, transmitida no diálogo (e, portanto, na instrução), não é educativa e não é humano. Utilizar o trabalho de um homem (de uma criança, como o menino Zé), provando-se da instrução que imprime ao trabalho um significado, tornando-o uma ação inconsciente, é prova-lo de sua condição humana (MEB, 1964b, p. 16).

Inferimos que os produtores dos textos do MEB denunciam que sem consciência da ação humana, o trabalho infantil traria indignidade, e, por esse motivo, essa forma de trabalho deveria ser evitada, já que é o estudo que imprime significado ao trabalho. As crianças que trabalham, por não terem condições de estudar, acabariam sem ter consciência de entender a sua ação humana. A educação é, portanto, meio de conscientizar as pessoas.

No livro *Justificação* (MEB, 1946c), texto subsidiário à lição quinta da cartilha “Viver é Lutar”, o MEB reproduziu os textos legais e outras fontes bibliográficas que embasam o direito à educação. A redação começa com a DHDU que defende a educação como direito de todos os seres humanos. Além disso, para inserir a discussão sobre a promoção da educação escolar na idade certa, esse texto, referindo-se ao exemplo do menino Zé da lição acima, reforça que é proibido pelo art. 157, da Constituição de 1946, o trabalho de crianças e adolescentes menores de 14 anos, como também lembra o art. 166, desta Carta Magna, o qual estabelece que a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola.

Os textos trazidos pela redação complementar do livro *Justificação* fazem remissão à educação como um direito humano e um bem de consumo, utilizando um fragmento da Unesco que reconhece a educação primária para todas as crianças como meio de desenvolver a sociedade e elevar a produtividade. Dessa forma, lemos esse excerto da Unesco republicado no livro *Justificação*:

Em primeiro lugar, a educação constitui, simultâneamente, um direito humano, um bem de consumo, um instrumento para transmitir ou modificar os valores de uma sociedade e um meio de elevar a produtividade... O alto valor econômico de uma educação primária eficaz, para tôdas as crianças, é evidente. Ela proporciona ao indivíduo as ferramentas mínimas para participar na economia moderna como produtor e consumidor e para receber a formação profissional, seja na escola ou no trabalho. [...] Os benefícios econômicos, incalculáveis, já que representam uma melhoria de toda a população e não podem relacionar-se unicamente com diferenças nos níveis de renda ou com a necessidade de contar com aptidões determinadas (MEB, 1964c, p. 18).

A educação, nesse fragmento que o MEB reproduz, é também vista como bem de consumo, porque os trabalhadores alfabetizados podem produzir mais e melhor. Essa ideia da educação corresponde a uma ideia mercadológica de produção de mão de obra para o mercado de trabalho. No entanto, entendemos que o MEB não defende apenas o fim instrucional da educação, a educação bancária como dizia Freire (2015), mas a educação como ação transformadora, conforme vimos na lição anterior.

Todavia, era preciso reconhecer, já que a educação proposta pelo movimento envolvia trabalhadores, que oferecer acesso à educação aos trabalhadores era uma boa solução para os empregadores e para os empregados. Dessa forma, para reforçar essa ideia, o texto usa o argumento de que a educação primária proporciona ao sujeito as ferramentas mínimas para produzir benefícios econômicos à sociedade.

Ainda no texto complementar da quinta lição do livro *Justificação* (MEB, 1964c), o MEB traz os dados educacionais da época para contextualizar a situação. No Brasil, em 1960, a população escolarizada, nas idades básicas, correspondia a 54% da população escolarizável, ou seja, 46% das crianças de 7 a 11 anos estavam fora das escolas. O analfabetismo atingia cerca de 51% da população adulta no Brasil.

Nesse sentido, a primeira questão que o MEB levanta em relação ao direito à educação é o próprio acesso à educação. Conforme os dados que expomos acima, percebemos o quanto eram necessárias as campanhas e movimentos de educação que se espalharam pelo país desde os anos de 1950 em diante. Era preciso para desenvolver o país apostar em programas de educação de jovens e adultos, porque a educação “é parte integrante da dignidade humana e contribui para ampliá-la com conhecimento, saber e discernimento” (CLAUDE, 2005, p. 37).

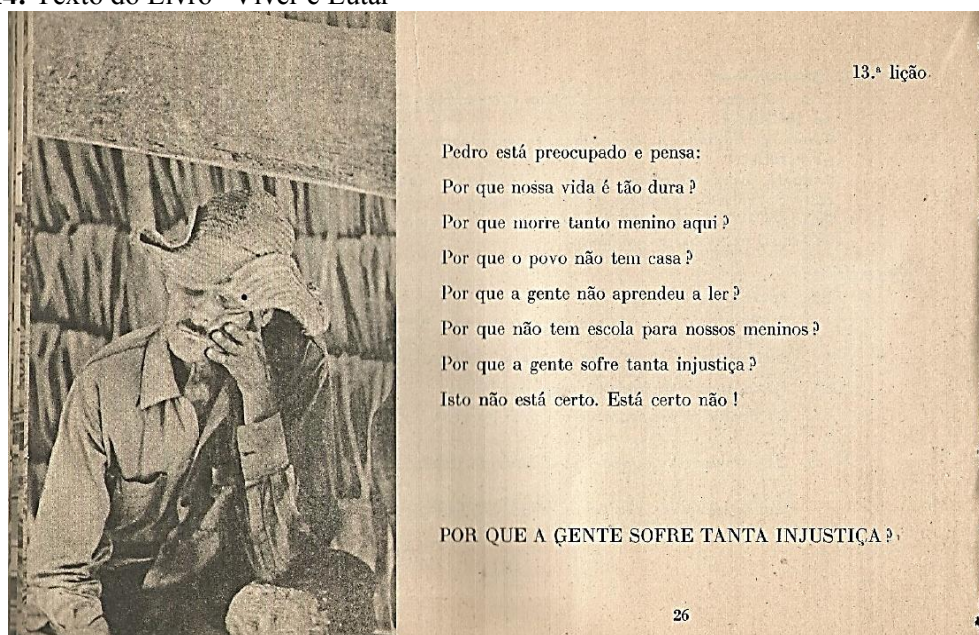
Considerando que as lições do livro “*Viver é Lutar*” (MEB, 1946e) são produzidas como uma narração, observamos nas histórias construídas o método de educação defendido pelos movimentos sociais da Igreja Católica, Ação Católica, por Paulo Freire e pelo próprio

MEB, ou seja, o método educacional do Ver, Julgar e Agir¹⁴⁴, tendo como primeiro passo o reconhecimento das situações pessoais e sociais.

A educação para o MEB, além de ser um direito humano, como já nos referimos, tem um método específico. Por isso, propositalmente expomos agora a 13ª e 14ª lições da segunda cartilha para que entendamos o processo educacional que o MEB pretendia alcançar com as suas aulas radiofônicas e seus materiais didáticos, mesmo que essas lições não tenham sido classificadas na categoria Educação. Com as falas do narrador, entendemos que Pedro, o personagem principal, observa a sua situação de miserabilidade e pobreza em que ele e sua família estão inseridos.

A imagem da 13ª lição é significativa, pois mostra um homem, com características de camponês, pensando. O texto verbal, dessa forma, complementa o significado do texto visual.

Figura 14: Texto do Livro “Viver é Lutar”



Fonte: MEB (1964e, p. 26).

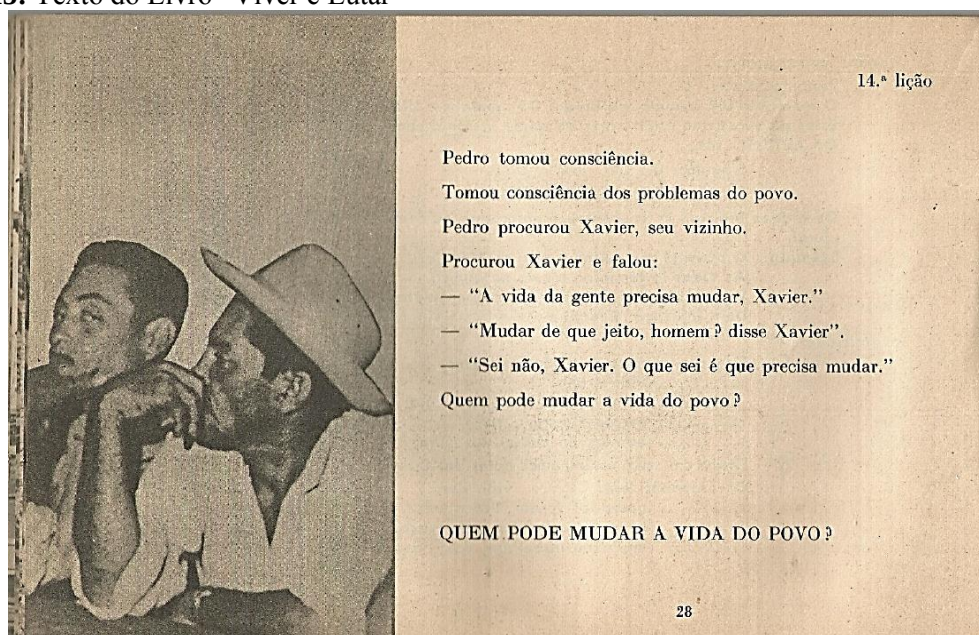
A 13ª lição da cartilha “Viver é Lutar” apresenta um texto com mais questionamentos do que afirmações. Ao todo, o texto reproduz seis perguntas sobre a vida, a morte infantil, a falta de moradia do povo, a falta de educação e tantas injustiças que ocorrem com o povo. Há, nessa lição, a concretização de um passo importante para a educação transformadora, isto é, a reflexão. Pedro, assim como todos os estudantes-ouvintes, se propôs a refletir sobre sua

¹⁴⁴ O método Ver, Julgar e Agir “revelou-se eficaz à medida que ajudava os jovens a refletirem sobre a sua realidade, identificando os problemas, dando um juízo à base dos valores evangélicos e tomando decisões operativas para tornar o país mais cristão” (RAMPON, 2013, p. 82).

situação e situação de seu povo. E, contrariando a lógica determinista de que essas injustiças são desejo de Deus, Pedro reconhece que essa situação difícil não está certa.

O princípio da educação, como ação transformadora, para o MEB é a observação, por isso Pedro analisa a sua condição de vida, questiona e toma consciência dessa situação. O terceiro passo é, portanto, o agir, promover as ações necessárias para o desenvolvimento de mudanças na sua vida e na vida social. É o que acontece na narrativa da 14ª lição da cartilha “Viver é Lutar” abaixo:

Figura 15: Texto do Livro “Viver é Lutar”



Fonte: MEB (1964e, p. 28).

Depois de ver, conhecer os problemas sociais, como na lição 13ª, Pedro, conforme a 14ª lição da cartilha “Viver é Lutar”, tomou consciência das injustiças sociais e dialoga com o seu vizinho, Xavier, a fim de juntos encontrarem uma saída para as situações de miséria do povo.

Nessa lição, identificamos uma característica do método educacional do MEB, ou seja, incentivar o diálogo entre os estudantes-ouvintes. Nesse sentido, os monitores que estavam nas salas radiofônicas eram a ponte entre os professores e estudantes-ouvintes, além de instigarem estes últimos a refletir sobre as lições conjuntamente. Embora diante das dificuldades, a concepção do MEB acerca da educação era dialógica.

Trazemos abaixo um fragmento do livro Fundamentação, destinado aos professores e produtores das aulas radiofônicas, que explica esse método:

Pedro pensa e vê a injustiça: sabe que causá-la ou permiti-la é recusar-se a reconhecer o outro como sujeito. Sabe que aceitar para si a injustiça é demitir-se do papel de sujeito. Pedro sabe que só há uma escolha como pessoa humana: a transformação das condições injustas. A ação humana é

consciente e livre. Isto é, inicia-se por uma atitude reflexiva sobre os dados da situação, o que permite opção entre as múltiplas possibilidades que se descortinam face a seu julgamento. Esta opção consciente supera os determinismos naturais e, portanto, a ordem do mundo. O homem, por isso, não se submete ao ritmo do mundo – à evolução natural das coisas – pois, se transforma a natureza em cultura, cria um ritmo próprio, especificamente humano. Assim, a ação humana, enquanto inovadora, opõe-se à evolução natural. Por isso podemos afirmar que a ação humana, isto é, a ação consciente e livre é revolucionária (MEB, 1964b, p. 24-25).

Esse fragmento acima do livro *Fundamentação* demonstra a ideia de consciência que o MEB apresenta. A educação para o MEB não pode ser dissociada da ação, do agir revolucionário, porque é um processo de empoderamento, isto é também, “pleno desenvolvimento da personalidade e fortalecimento do respeito aos direitos humanos” (CLAUDE, 2005, p. 39). Espera-se que com a educação, a partir de um julgamento profundo dos problemas sociais, o sujeito supere o determinismo que é imposto pela sociedade. Esse determinismo, pregação de que as coisas devem ser aceitas como são, deve ser vencido por uma atitude protagonista do estudante-ouvinte.

Mais adiante, no texto narrativo da cartilha “Viver é Lutar”, a 15ª lição (MEB, 1964e, p. 30), correspondente à 18ª lição do livro “Saber para Viver” (MEB, 1964d), conta que Pedro encontrou um amigo, o Agripino, conforme vemos a seguir:

Figura 16: Texto do Livro “Viver é Lutar” sobre Educação



Fonte: MEB (1964e, p. 30).

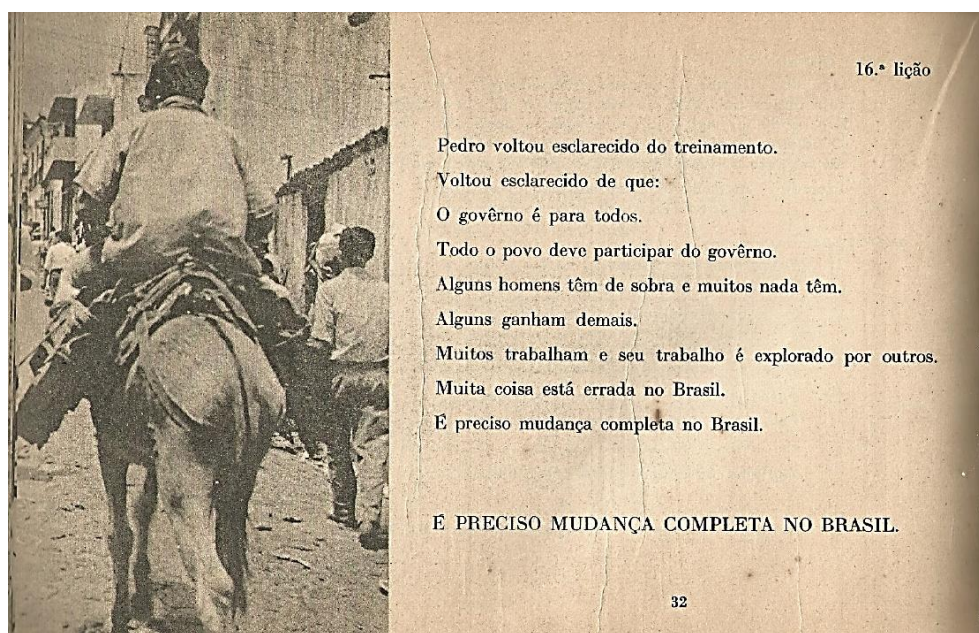
Como é possível perceber, a expressão *treinamento* é essencial para a lição acima. Nesse caso, a educação é vista como instrução, mesmo que esta educação tenha possibilitado

a Agripino apreender muita coisa para mudar a vida do povo. Todavia, a concepção do MEB de educação não é apenas esta, como indicado anteriormente. Uma coisa nos chama atenção é que os textos das lições utilizam os termos “treinamentos” mais comumente do que os livros complementares. Diante de tal constatação, e considerando que a educação para esse movimento era mais do que instruir, inferimos que a palavra treinamento era utilizada para atender ao público de trabalhadores que o MEB tinha como estudantes. Isso é tão evidente que na própria lição o treinamento provocou um aprendizado para mudança da vida do povo.

No livro complementar Mensagem (MEB, 1964a, p. 12), o escrito relacionado às 15ª e 16ª lições do “Viver é Lutar” tem como título-tema “Governar é servir”, não se tratando, portanto, do assunto educação. No livro Fundamentação (MEB, 1964b) e no livro Justificação (MEB, 1964c), de forma atípica, não existem textos complementares referentes à 15ª lição da cartilha “Viver é Lutar”.

Na 16ª lição do livro “Viver é Lutar” (MEB, 1964e, p. 32), equivalente à 19ª lição do “Saber para Viver” (MEB, 1964d), o narrador revela que Pedro vai ao treinamento e volta esclarecido, isto é, tomou consciência de sua situação. A imagem que acompanha o texto verbal é essencial, porque denota o retorno à realidade depois do contato com o processo educacional. A educação é processo de conscientização. Ao voltar, Pedro, que observou a sua situação e a situação do povo, começou a perceber a exploração que os trabalhadores passavam. Lemos:

Figura 17: Texto do Livro “Viver é Lutar” sobre Educação



Fonte: MEB (1964e, p. 32).

Essa lição demonstra o processo de educação do personagem Pedro, representante do povo, que tem consciência de que o governo é para todos, de que deve participar deste governo, referência explícita à cidadania ativa. A consciência do exercício da cidadania ativa de Pedro é resultado da educação com finalidade de transformar as pessoas, porque é preciso uma mudança completa no Brasil e esta mudança começa com as pessoas.

Entendemos, ainda sobre a lição, que o termo treinamento mostra-se mais ligado ao universo semântico dos estudantes-ouvintes, porque estavam escritos nas cartilhas de leituras, do que dos conceitos empregados sobre educação nos livros complementares do conjunto didático “Viver é Lutar”. Acreditamos, que mesmo usando o termo treinamento, este não era o objetivo do MEB, treinar os seus estudantes-ouvintes para o trabalho. Podemos ver essa concepção de educação para ação libertadora na 16ª lição da cartilha “Viver é Lutar” acima.

Conforme nos referimos anteriormente, o livro complementar Mensagem traz um texto subsidiário à 16ª lição que tem como título-tema “Governo é servir”, não sendo classificado como texto da categoria Educação. Esse texto do livro Mensagem apresenta característica de fundamentação religiosa, diz que o cidadão deve seguir o exemplo de Jesus, “exigindo que o governo exerça sua verdadeira função, que é servir ao povo” (MEB, 1964a, p. 12).

O conceito de democracia aparece na lição acima e notamos que implicitamente o MEB atesta que depois do processo de conscientização o ser humano tende a perceber que o ambiente natural para o desenvolvimento dos direitos humanos é o ambiente democrático, em que o governo é para todos. Como destacamos no terceiro capítulo desse trabalho, ao dizer que sem direitos humanos não há estrutura social democrática e sem a democracia não existem direitos humanos (VIOLA, 2008, p. 9).

Dessa maneira, percebemos ao lermos a 16ª lição da cartilha “Viver é Lutar” que temos a abordagem do tema democracia numa perspectiva concreta, estando ligada ao processo de reconhecimento dos sujeitos como cidadãos participantes da sociedade.

Esse processo de reconhecimento e de mudanças, que para o MEB dependem da educação, faz com que os produtores da coletânea didática “Viver é Lutar” sugiram o texto complementar da 16ª lição, do livro Fundamentação, com um título-temático “É preciso mudança completa no Brasil” e subtítulo “O bem comum” (MEB, 1964b, p. 26), demonstrando a relação da educação, do trabalho e da ação e criticando, novamente, o sistema capitalista, segundo excerto desse texto reproduzido abaixo:

Enquanto as economias dos vários países se desenvolvem rapidamente, com ritmo ainda mais intenso neste último após-guerra, julgamos oportuno lembrar um princípio fundamental: o progresso social deve acompanhar e igualar o desenvolvimento econômico, de modo que todas as categorias

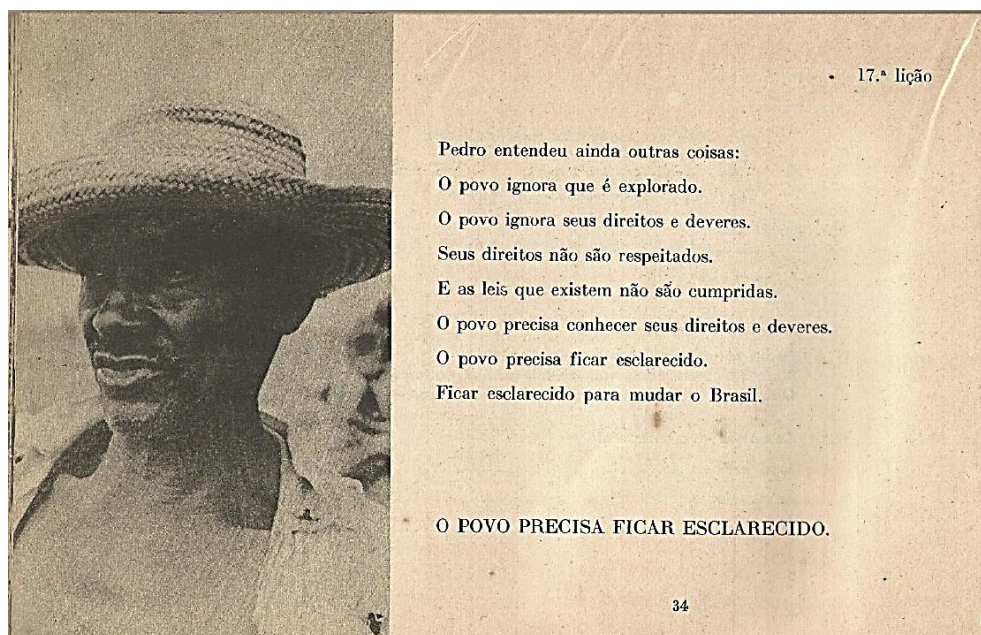
sociais tenham parte nos produtos obtidos em maior quantidade. É, pois, preciso vigiar com atenção e trabalhar eficazmente, para que os desequilíbrios econômicos e sociais não cresçam. Antes, quanto possível, se vão atenuando” (MEB, 1964b, p. 26).

Essa ideia do MEB, em relacionar a educação ao trabalho, parte da compreensão da importância de ambas esferas na vida das pessoas. Conforme já havíamos pontuado nos comentários à 3ª lição da cartilha “Viver é Lutar” (MEB, 1964e), a educação é trabalho, é ação libertadora e não pode, portanto, se conformar com as injustiças sociais como lemos na 16ª lição da mesma cartilha.

Já no livro complementar Justificação (MEB, 1964c), redação subsidiária à 16ª lição, os autores do MEB trazem fragmentos de textos ligados aos temas sociais como bem comum, países desenvolvidos, reformas agrárias, dados econômicos, renda per capita nos anos de 1955 a 1959 em alguns países, enfatizando o Brasil. Lembramos que muitas vezes os textos subsidiários encontrados nos livros complementares, como foi este caso, serviam para possibilitar a ampliação das discussões em sala incentivadas pelos professores e locutores das aulas radiofônicas.

Na sequência, trazemos outra lição sobre a categoria educação. A 17ª lição da cartilha “Viver é Lutar” (MEB, 1964e), que corresponde a 20ª lição da cartilha “Saber para Viver” (MEB, 1964d). Analisemos, abaixo:

Figura 18: Texto do Livro “Viver é Lutar” sobre Educação



Fonte: MEB (1964e, p. 34).

Esta 17ª lição (MEB, 1946e, p. 34) reforça o processo de empoderamento de Pedro, de cidadania ativa. A tomada de consciência o faz entender que o povo é explorado e que ignora seus direitos e deveres e, mais ainda, que o povo deve conhecê-los para lutar por estes. Na redação acima, o narrador faz referência explícita a uma educação que aborde direitos e deveres, o que nós poderíamos chamar na atualidade de educação em direitos humanos.

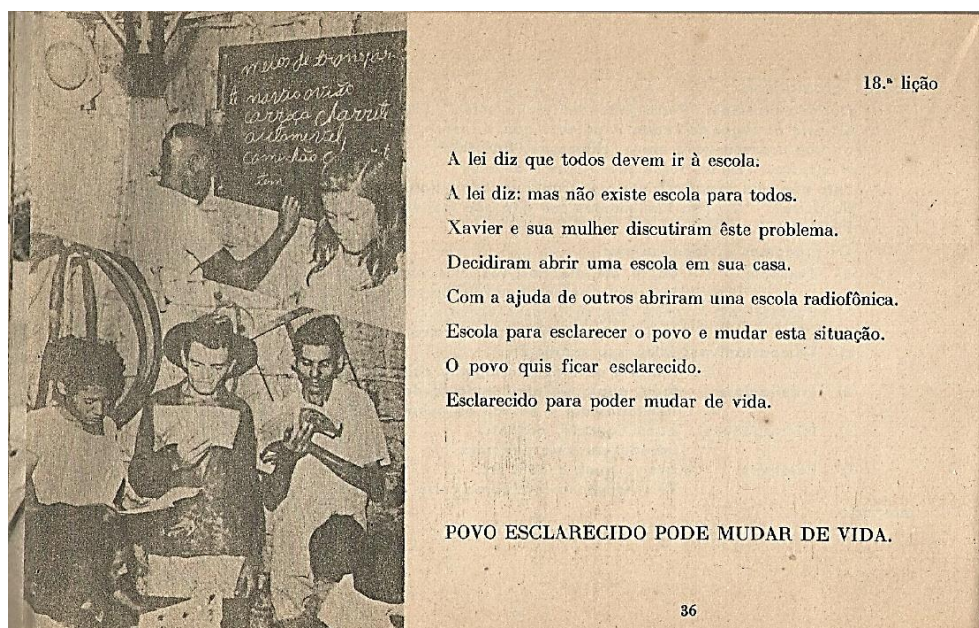
Ancorando-nos nas concepções de Magendzo (2000, p. 4-5) usadas no terceiro capítulo deste trabalho, entendemos que a Educação em direitos humanos tem como o seu principal sentido a formação de sujeitos de direito, que tendem promover à transformação das estruturas injustas e de discriminação social.

Dessa forma, a educação proposta pelo MEB aponta para um processo de formação de cidadãos participativos e conscientes de seus direitos e deveres na sociedade. A educação é entendida não apenas como processo instrucional, mas como meio de transformação do ser humano e da sociedade, que conseqüentemente quer mudar o contexto em que estão inseridos.

Não há textos complementares nos livros Mensagem, Fundamentação e Justificação ligados exclusivamente à 17ª lição. Os produtores dos livros complementares reúnem textos para as duas lições, isto é, para a 17ª e 18ª lições, como veremos mais adiante.

A 18ª lição, a seguir, do livro “Viver é Lutar” (MEB, 1964e, p. 36), 21ª lição da cartilha “Saber para Viver” (MEB, 1964d), apresenta novamente o personagem Xavier, o mesmo que apareceu na 14ª lição da mesma cartilha quando foi questionado por Pedro dos problemas do povo.

Figura 19: Texto do Livro “Viver é Lutar” sobre Educação



Fonte: MEB (1964e, p. 36).

Xavier e sua mulher, conscientes com a falta de escola para todos, resolvem abrir uma escola radiofônica, conforme imagem que acompanha o texto nessa lição. Essa redação acaba por trazer a discussão sobre o método de atuação educativa. Para o MEB, o objetivo das escolas radiofônicas é esclarecer o povo para mudança social e o caminho é propor educação, uma educação para o esclarecimento, ou seja, para a transformação. Ao se propor a discutir com os estudantes-ouvintes a instalação e funcionamento das escolas radiofônicas, o MEB reconhece o seu papel de suprir as falhas do Estado em relação à educação.

O direito ao acesso à escola é novamente lembrado na 18ª lição da cartilha de leitura “Viver é Lutar”. O MEB relembra que a escola é um direito e que a lei exige a sua implementação, de acordo com a DUDH de 1948 e a Constituição Federal de 1946, mas mesmo assim não há escolas para todos. O Estado, portanto, não consegue promover o direito à escola, principalmente, nos lugares mais distantes. Nesse caso, a comunidade civil organizada se une para suprir essa deficiência do Estado.

O texto complementar para a 17ª e 18ª lições do livro Mensagem (MEB, 1964a), com o título “Tenho direitos e deveres”, descreve uma lista de direitos e deveres dos cidadãos, defendidos pelo MEB, embasando-os na liberdade dos filhos de Deus¹⁴⁵.

Essa redação é organizada no formato reproduzido abaixo:

Tenho o direito de proteger minha saúde e minha vida. Devo lutar para que todos tenham boa saúde e uma vida melhor.
Tenho o direito a me esclarecer e a me instruir. Devo lutar para que todos tenham instrução e se esclareçam.
Tenho o direito de escolher o trabalho que me agrada. Meu trabalho deve ser bem feito (MEB, 1964a, p. 13).

Nesse fragmento acima retirado da obra Mensagem, texto subsidiário à lição 17ª e 18ª da cartilha “Viver é Lutar”, percebemos a defesa do MEB em relação aos três direitos humanos sociais que são considerados fundamentais aos seres humanos, conforme Bobbio (2004). São eles: o direito à saúde, ao trabalho e à educação. Além desses, é importante esclarecer que o texto se refere a outros direitos e deveres, os quais não enfatizamos nessa ocasião. O MEB organiza esse texto em duas colunas, de um lado os direitos e do outro os deveres para que os leitores, os professores e os produtores das aulas possam explicar aos seus estudantes-ouvintes que um direito exige um dever correspondente.

Ainda sobre esse texto do livro Mensagem, interpretamos que o MEB ao dizer que temos o direito à educação, esclarecendo-nos e instruindo-nos, reconhece enfaticamente na

¹⁴⁵ Tenho direitos e deveres. O homem, filhos de Deus, é um ser livre. Todo homem livre tem seus direitos e seus deveres (MEB, 1964a, p. 13).

lição o dever de lutar para que todas as pessoas tenham acesso à educação. Os dois únicos direitos que o MEB utiliza como dever de luta são o direito à saúde e o direito à educação, reconhecendo duas demandas sociais que devem ser tratadas nas aulas radiofônicas.

No livro *Fundamentação* (MEB, 1964b), o texto complementar à lição 17ª e 18ª da cartilha “Viver é Lutar”, tem como título “O povo precisa ficar esclarecido / Povo esclarecido pode mudar de vida” e subtítulo “A ação humana é revolucionária”. Vejamos um fragmento deste texto.

Tôda a ação é consciente. Consciente porque intenciona o mundo como cultura, ou seja, realidade para o homem, ao mesmo tempo que impõe um conhecimento de si, como sujeito inserido num mundo natural que se humaniza. Donde, a atividade reflexiva impõe uma consciência de si e, portanto, uma visão antropológica do que é, do que pode ser o homem; mas o homem para se conhecer deve, concomitantemente, intencionar a realidade na qual êle está inserido; logo, a consciência de si implica em consciência do mundo cultural e dos homens sujeitos criadores e responsáveis por esta cultura. Êste processo, que, de algum modo, se insere no plano do agir humano, denomina-se “conscientização” (MEB, 1964b, p. 28).

O texto demonstra a finalidade da educação, em outras palavras, fazer o ser humano se conhecer e conhecer a realidade ao seu redor. No entanto, a palavra conscientização demonstra muito mais do que conhecer, porque é um agir para o aperfeiçoamento do ser humano, para a transformação da sua realidade no mundo, conforme demonstra um outro fragmento da redação desse texto complementar, como lemos:

O aperfeiçoamento do homem não pode ser situado no plano natural, embora seja a sua realização temporal efetuada num mundo que êle humaniza, ou seja, numa realidade que se denomina “histórica”. Uma conclusão torna-se evidente: o aperfeiçoamento do homem enquanto realização temporal situa-se, transitòriamente, no mundo, embora o sentido último do ser humano não possa ser explicado pela sua ação no mundo, pois então reduziríamos a ação humana a um agir natural: a) Tôda ação aperfeiçoante do homem impõe uma ação de transformação do mundo o homem só se renova quando, aperfeiçoando seu ser, muda a sua realidade e, portanto, o mundo humanizado. A recíproca é verdadeira: uma ação que transforma o mundo só é humana quando renova o homem; b) por transcender a natureza, o sentido do homem, da sua ação, não deve ser encontrado no nível natural. Antes. Deve traduzir uma procura de totalidade que, no plano temporal, implica uma constante renovação (do homem e do mundo). A sua ação deve, portanto, traduzir esta busca (MEB, 1964b, p. 29).

O MEB evidencia que é preciso mudar a sua ação no mundo e para conhecer esta ação transformadora, própria do compromisso com o mundo humanizado, é preciso se conscientizar, como ação educativa, de que o agir no mundo é uma atitude de aperfeiçoamento. No fragmento acima, presente no livro *Fundamentação*, o MEB reconhece a

importância da ação transformadora no mundo, mas não como fim no mundo, pois a ação do ser humano de aperfeiçoamento é compreendida desde uma visão transcendental.

Em outras palavras, percebemos que educação, sendo um ato de conscientização, é ação que tem por finalidade o aperfeiçoamento do ser humano, e este não se encontra no plano natural e sim no transcendental. Assim, nesse ponto, identificamos também a dimensão transcendental da educação para o MEB.

Ao mesmo tempo, compreendemos que o MEB volta a afirmar que a educação está inteiramente ligada à ação transformadora, mas que esta ação de mudança e aperfeiçoamento do mundo não se encerra no mundo natural, mas no mundo transcendental. Desse jeito, mesmo que o MEB se utilize de meios e argumentos concretos para explicar a questão da educação, essa não sucumbe à ideia finalística da ação do ser humano, que é nesta terra, a constante renovação.

Por sua vez, o livro *Justificação* (MEB, 1964c), em seu texto complementar à 17ª lição, expõe texto sobre o salário mínimo, o que não corresponde à categoria temática Educação, a qual classificamos a 17ª lição da cartilha “Viver é Lutar”. Todavia, esta obra apresenta texto complementar da categoria temática analisada da lição décima oitava. Esse escrito do livro *Justificação* (MEB, 1964c, p. 68-69) exhibe fragmentos da legislação nacional e internacional de proteção ao direito à educação. O texto reproduz o art. 26 da DUDH, que diz que todos os seres humanos têm o direito à instrução gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais, como também da Constituição da época, a de 1946, que assegurava que a educação era direito de todos e que poderia ser dada na escola e no lar.

Essa redação subsidiária do livro *Justificação* apresenta ainda trechos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961, para incentivar os pais que matriculem seus filhos em escolas, como também incentivá-los a estudarem. Além disso, estimula a instalação ou ajuda para educação escolar dos filhos dos trabalhadores do campo, conforme estabelecido nos artigos 30 e 32 da citada lei:

Art. 30. Não poderá exercer função pública, nem ocupar emprego em sociedade de economia mista ou empresa concessionária de serviço público, o pai de família ou responsável por criança em idade escolar, sem fazer prova de matrícula deste em estabelecimento de ensino, ou de que lhe está sendo ministrada educação no lar.

Parágrafo único: constituem casos de isenção, além de outros previsto em lei:

- a) Comprovado estado de pobreza do pai ou responsável,
- b) Insuficiência de escolar,
- c) Matrícula encerrada,
- d) Doença ou anomalia grave da criança.

Art. 32. Os proprietários rurais, que não puderem manter escola primária para as crianças residentes em suas glebas, deverão facilitar-lhes a freqüência às escolas mais próximas, ou propiciar a instalação e o funcionamento de escolas públicas em suas propriedades (MEB, 1964c, p. 69).

Dessa forma, em linhas gerais, compreendemos que o MEB reconhece as dimensões transcendental, cultural e social da educação. Quanto à dimensão transcendental, o MEB entende que é a partir do processo de educação, no sentido de esclarecimento, que a pessoa toma consciência que é um ser que não tem um fim neste mundo. Isso é inferido a partir da leitura geral dos textos da coletânea “Viver é Lutar”. Além disso, o MEB entende que o esclarecimento da pessoa, termo que o movimento usa nas lições da cartilha “Viver é Lutar” (MEB, 1964e), possibilita entender as suas atividades como resultado da intervenção do ser humano na natureza, o que contemplaria a dimensão cultural da educação.

Ao mesmo tempo, observamos que o entendimento do direito à educação, em sua dimensão social, apresentado na coletânea didática, articula três aspectos. Primeiro, o acesso à educação para atender o alto índice de analfabetismo que assolava os jovens e adultos nos anos de 1961 a 1964. Segundo, o direito à educação como meio de ascensão pessoal, de instrução para o trabalho, ou seja, aperfeiçoamento para o desenvolvimento de melhores habilidades laborativas. Terceiro, e principalmente, esse direito humano é compreendido como forma de “esclarecimento”, de conscientização da situação pessoal e social e, por consequência, é pontapé necessário para o agir humano com a finalidade da transformação social.

Nessa perspectiva, a educação é concebida como ação transformadora que os estudantes-ouvintes têm consciência da necessidade. As mudanças sociais e as respostas às lutas das classes trabalhadoras só são possíveis com a ação de aperfeiçoamento do ser humano.

Além disso, a educação é uma ação dialógica. Esse, provavelmente, seja o maior desafio do MEB, haja vista a educação tinha como instrumento as ondas radiofônicas, isto é, a distância fazia parte dos desafios dessas escolas radiofônicas. Tendo consciência disso, o MEB produzia e estabelecia contato permanente com os monitores, professores e produtores das aulas dessas escolas. Na verdade, pelo que foi possível apreender, o MEB se propunha a realizar uma educação de alfabetização e conscientização, tendo por objetivo a politização dos estudantes-ouvintes, no entanto, o movimento reconhecia os seus desafios diante da educação.

6.1.2.1 Uma educação para a conscientização

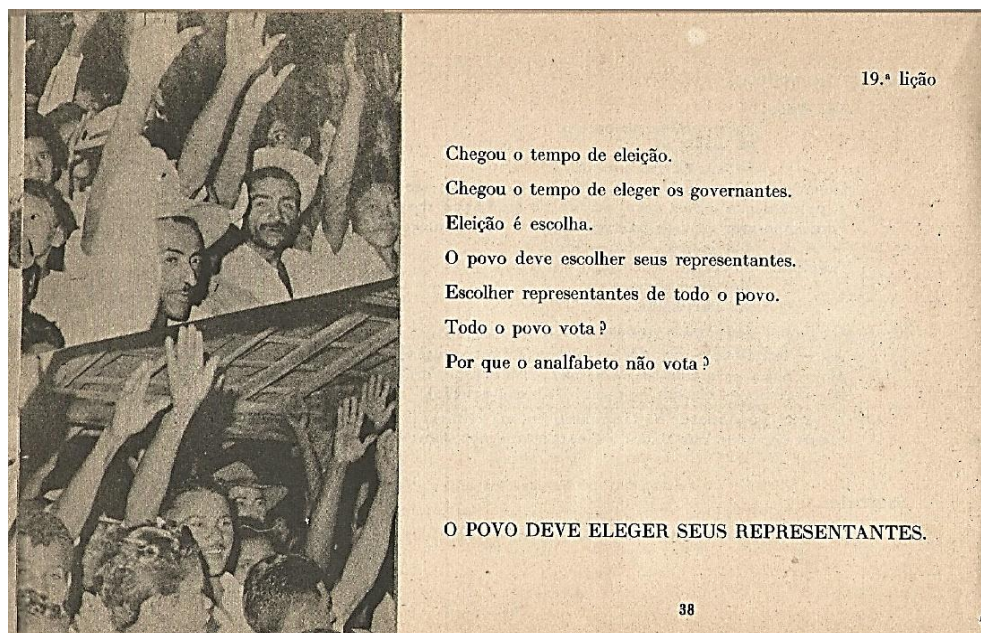
Notamos que a didática empregada pelo MEB no processo de educação é o Ver, Julgar e Agir, como explicamos anteriormente. Notamos que depois da 18ª lição da cartilha “Viver é Lutar”, como vimos anteriormente, o narrador afirma que “Povo esclarecido pode mudar de vida” (MEB, 1964e, p. 26) inferindo, dessa forma, que o processo de educação é também processo de empoderamento, de transformação e mudança.

O MEB se propõe a desenvolver uma educação para a conscientização dos estudantes-ouvintes de suas escolas radiofônicas, principalmente, em relação à vida social e política. A proposta educativa é para o aperfeiçoamento das pessoas na sua tomada de posicionamento como cidadãos ativos.

A pedagogia proposta pelo MEB se aproxima também das diretrizes da Educação em direitos humanos, pois não tem apenas o compromisso em promover educação para todos, mas a sua principal finalidade é a transformação social e isso só pode acontecer com o empoderamento das pessoas, envolvidas no processo educacional, dos seus direitos e deveres. Assim, as ideias-forças da EDH podem ser encontradas nas diretrizes e materiais pedagógicos do MEB, como uma educação política para a consolidação da democracia e dos direitos humanos (MAGENDZO, 2015).

Nessa perspectiva, os textos das lições que se seguem demonstram a questão do entendimento do voto, consciente e livre, para escolher o seu representante, referência clara à democracia representativa, que consideramos relevante ao direito à educação e ao processo educacional. Como lemos na 19ª lição do livro “Viver é Lutar” (MEB, 1964e), que corresponde à 22ª lição da cartilha de leitura “Saber para Viver” (MEB, 1964d).

Figura 20: Texto do Livro “Viver é Lutar”



Fonte: MEB (1964e, p. 38).

A 19ª lição da cartilha “Viver é Lutar” demonstra a importância da participação dos estudantes-ouvintes na escolha do representante do povo, através do voto, aspecto da democracia formal. A lição traz explicitamente o termo “chegou” para demonstrar o processo pelo qual os estudantes-ouvintes passam em sua educação transformadora, ou seja, depois de terem sido conscientizados chegou, para esses estudantes, o momento de participar das eleições diretas. O MEB assinala que esse processo é um coroamento do processo educativo, uma porta de entrada para a participação da vida social e política.

A democracia é mais do que ter direito ao voto, como ressaltamos no terceiro capítulo. Nessa direção, o MEB se propõe a discutir as formas de democracia representativa e participativa. Tendo como mote de debate da 19ª lição o voto consciente e livre, a cartilha “Viver é Lutar” defende a democracia participativa, quando escreve “todo o povo deve participar do governo” (MEB, 1964e, p. 54). O MEB, portanto, ao incentivar a participação popular nas decisões políticas incentiva uma educação politizada e conscientizadora, corroborando, com as perspectivas das ideias-forças da EDH de Magendzo (2015).

No entanto, entendemos que há uma dificuldade de efetivação do direito ao voto pelos trabalhadores aos quais a lição foi destinada. Isso acontece porque apesar de terem a possibilidade de escolher os seus representantes por terem sido alfabetizados, tais trabalhadores sofrem a influência direta dos seus patrões ou empregadores, uma vez que nas regiões do campo estes têm grande poder de manipulação, por virem de famílias oligárquicas, geralmente latifundiárias, que procuram financiar os candidatos que os representem nos

poderes constituídos. Por isso mesmo, a 19ª lição da cartilha “Viver é Lutar”, diz que é o povo que deve escolher seus representantes, enfatizando a representação popular dos trabalhadores.

As campanhas de alfabetização nos anos de 1960 em diante, tinham também a finalidade de fazer com que os estudantes tivessem a possibilidade de votar, de participar da vida política da sociedade. O MEB, como afirmava Kadt (2007), também surgiu com a finalidade de combater o poder das oligarquias agrárias que exploravam ainda mais os trabalhadores. Por isso, a questão do voto foi tratada com relevância na cartilha didática “Viver é Lutar” (MEB, 1964e).

No texto complementar para a 19ª lição, da obra Mensagem (MEB, 1964a) dirigida aos professores e produtores das aulas radiofônicas, o MEB enfatiza que o voto não pode ser vendido, como vemos neste fragmento a seguir: “Paz é a luta pelo bem. Paz não é acomodação nem passividade. O voto é uma arma de paz e liberdade: o voto não pode ser vendido (a paz não se compra); o voto deve ser consciente, sem paixão política” (MEB, 1964a, p. 15). O MEB, além de explorar o direito ao voto, reconhece que esse ato deve ser consciente e livre, uma ação de autonomia de todos diante das pressões externas a essa escolha.

No livro Fundamentação (MEB, 1964b), em outro texto subsidiário da 19ª lição, o MEB apresenta outro escrito, que tem o subtítulo “Voto e Democracia”, do qual reproduzimos o fragmento a seguir:

Há determinadas condições para a liberdade de voto que mais facilmente ressaltam no contexto brasileiro. Uma delas, é a condição econômica do povo. De uma pessoa que esteja em tais condições de privação que consinta em vender o voto por um par de sapatos, não se pode dizer que tenha condições livres de voto. Se somente os alfabetizados votam e há regiões em que não há escola, ou que a carência econômica obriga a família a antes empregar as crianças no trabalho do que colocá-las na escola, não se pode dizer que, nesta região, haja condições para o livre exercício do voto. Por outro lado, se em um regime partidário que só permite a representação política através de partidos políticos, êsses partidos e o próprio jogo eleitoral se estruturam de tal modo que o emprego de grande capital é essencial para a elegibilidade de um candidato a representante do povo, não se pode dizer que haja condições democráticas para o voto. Se, ainda, a decisão política se restringe aos alfabetizados, trata-se de uma recusa em reconhecer no analfabeto, a condição de homem consciente e livre, responsável como todos os outros pelo bem comum da sociedade em que está integrado. O regime democrático é, portanto, aquele que assegura a todos e a cada pessoa a possibilidade de representar seu papel de sujeito consciente e livre na construção do mundo humano (MEB, 1964b, p. 33 -34).

Nesse texto, o MEB reforça a ideia de que é preciso criar um ambiente democrático, o que chamamos de democracia material na terceira seção, para as condições da efetivação do

direito ao voto, pois, repetindo, não há democracia sem direitos humanos garantidos e não há como os direitos humanos se desenvolverem sem que haja um Estado democrático (VIOLA, 2008). O direito ao voto, mesmo que conquistado pelos estudantes-ouvintes, é suscetível à manipulação pelo poder econômico da classe dominante que suprime a vontade consciente e livre ao comprar o voto, como também essa mesma classe dominante manipula a escolha de representantes ao financiar as campanhas eleitorais.

O MEB, claramente denuncia o financiamento de campanhas eleitorais em nome do grande capital que esconde, em nome das elites econômicas e políticas, os verdadeiros incentivos para o empenho de dinheiro privado em campanhas eleitorais públicas. Não é o povo que os políticos eleitos do grande capital representam. Por isso, esse fragmento do livro *Fundamentação*, ligado à 19ª lição da segunda cartilha, reforça que não basta ter o direito ao voto é preciso criar condições para que o eleitor tenha consciência e liberdade ao escolher.

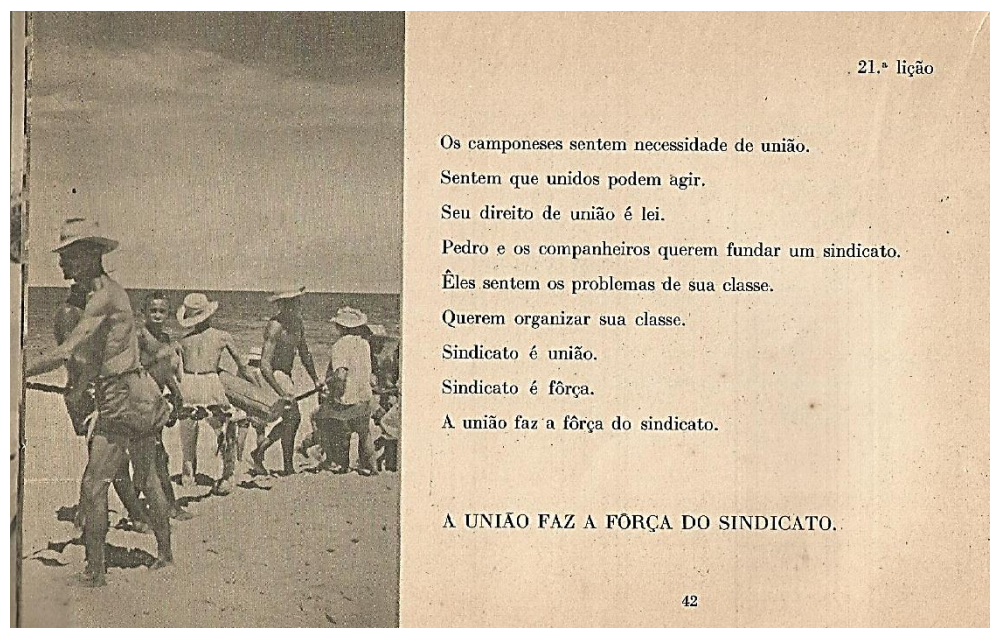
De toda sorte, o MEB propõe incentivar a participação na política dos seus estudantes-ouvintes, para que a democracia se desenvolva de uma Democracia delegativa, em que os eleitores voltam à condição de sujeitos passivos depois do processo eleitoral, para uma Democracia representativa e participativa, porque a representação é incapaz de sustentar um sistema democrático sem a participação dos cidadãos (O'DONNELL, 1991; SANTOS, AVRITZER, 2002).

No livro *Justificação*, no texto subsidiário à 19ª lição acima, é apresentado o artigo 21 da DUDH que afirma: “Todo homem tem direito de tomar parte no governo de seu país, diretamente ou por intermédio de representantes livremente escolhidos” (MEB, 1964c, p. 70). Além dele, esse texto complementar do livro *Justificação* traz a transcrição dos artigos 132, 133, 134 e 138 da Constituição Federal de 1946 que apresenta, em linhas gerais, o voto como universal e secreto, podendo ser exercido apenas por pessoas alfabetizadas.

Outro ponto importante é perceber que o processo de alfabetização e conscientização é também o processo de reconhecimento das lutas de classe dos trabalhadores. Por causa disso, a cartilha “Viver é Lutar” (MEB, 1964e, p. 38) expressa o direito à organização sindical dos trabalhadores como forma de organização para promoção de direitos humanos sociais.

A participação das pessoas é incentivada pelos textos dos livros didáticos do MEB. É na participação popular que o ser humano se reconhece como cidadão ativo capaz de lutar por justiça e condições dignas para todos. Como observaremos na 21ª lição da cartilha “Viver é Lutar” (MEB, 1964e), texto similar à 24ª lição do 1º livro de leitura para adultos “Saber para Viver” (MEB, 1964d).

Figura 21: Texto do Livro “Viver é Lutar”



Fonte: MEB (1964e, p. 38).

A 21ª lição da cartilha “Viver é Lutar” levanta a reflexão da organização sindical. O sindicato é uma forma de organização essencial para as lutas da classe dos trabalhadores que se organizam segundo o seu segmento laboral, tendo por objetivo a luta e defesa dos direitos dos trabalhadores, mas também de melhores condições sociais e econômicas, a partir da busca de financiamentos e créditos, para melhor desenvolver as suas atividades.

A situação de efervescência ideológica e política dos anos de 1960 em diante promoviam um cenário ideal para as discussões de temas como sindicato, cooperativas e organizações de trabalhadores. Isso porque as classes mais populares nestes anos que precederam o Golpe Militar de 1964 reivindicavam as reformas de base e direitos humanos sociais à população.

O livro catequético Mensagem (MEB, 1964a), a partir do texto ligado à 21ª lição da cartilha “Viver é Lutar”, expõe o entendimento do MEB ao defender que a união é fundamental para o bem comum da sociedade¹⁴⁶, numa perspectiva religiosa. O livro complementar Fundamentação (MEB, 1964b) não apresenta nenhum texto ligado à 21ª lição da citada cartilha.

O direito à organização sindical tem um respaldo legal e esse é reforçado no texto complementar à 21ª lição no livro Justificação (MEB, 1964c, p. 74):

¹⁴⁶ Tudo isto supõe o respeito à pessoa do outro, o sentido do Bem Comum e do bem particular; responsabilidade e um amor aberto a todos, sem exceção, nunca em função de um pequeno grupo. QUE TODOS SEJAM UM. (MEB, 1964a, p. 16).

Todo homem tem direito a organizar sindicatos e a nêles ingressar para proteção de seus interesses (art. 23, 4, Declaração).

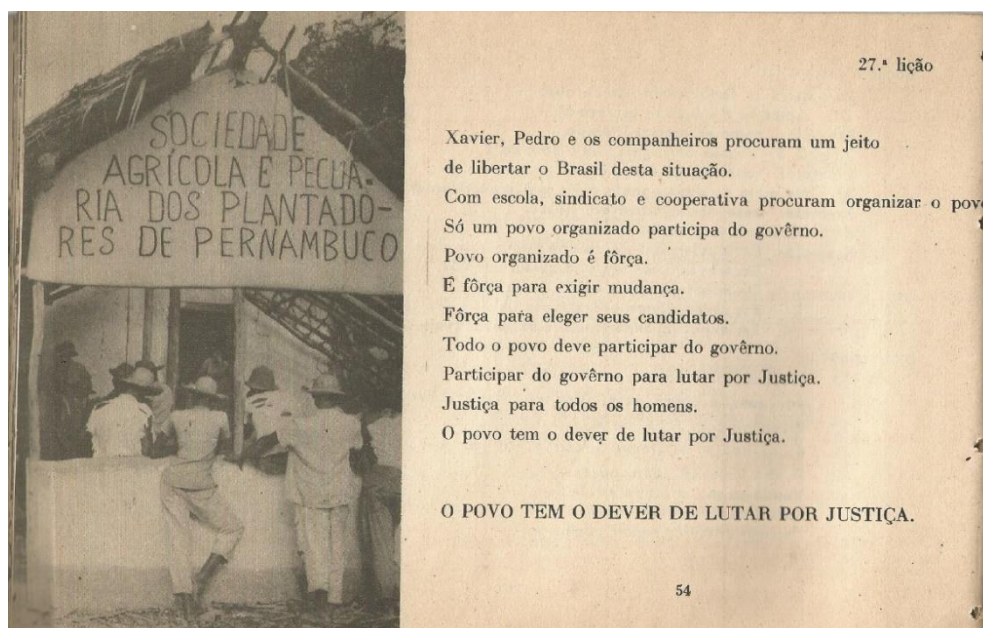
É garantida a liberdade de associação para fins lícitos (art. 141-12, Constituição).

É livre a associação profissional ou sindical, sendo reguladas por lei a forma de sua constituição, a sua representação legal nas convenções coletivas de trabalho e o exercício de funções delegadas pelo poder público (art. 159, Constituição).

O sindicato, portanto, fortalecia a luta da classe trabalhadora, tinha previsão na Constituição Federal de 1946 e na DUDH, além de reunir camponeses, operários e todos os trabalhadores em segmentos laborais para discutir pautas de melhoramento das suas condições de vida. Contudo, o sindicato era uma instituição laboral não quista pela classe dominante, como ainda ocorre na atualidade, porque conscientizava os trabalhadores de seus direitos. Entendemos que ao assumir a defesa dos sindicatos o MEB se coloca ao lado dos trabalhadores, dos seus estudantes-ouvintes, contrariando os interesses das classes privilegiadas.

A 27ª lição da cartilha “Viver é Lutar” (MEB, 1964e), que corresponde à 30ª lição da cartilha “Saber para Viver” (MEB, 1964d), propõe uma redação acerca das propostas de mudanças sociais que passam pela organização da escola, do sindicato e da cooperativa para que as pessoas possam participar da sociedade e do governo. Vejamos:

Figura 22: Texto do Livro “Viver é Lutar”



Fonte: MEB (1964e, p. 38).

Com base no texto acima, identificamos que a reunião e a participação das pessoas em organismos fortalece a luta por direitos humanos do povo e esta é a questão problematizadora que o MEB apresenta nesta lição: “o povo tem o dever de lutar por justiça” (MEB, 1964e, p. 34). Não custa lembrar que quando o MEB utiliza o termo luta para se referir aos direitos este movimento se aproxima do entendimento de que os direitos humanos são conquistas sócio-históricas e não são direitos dados por uma entidade ou instituição superior (BOBBIO, 2004).

Nessa lição, por exemplo, justiça seria o objetivo fim pelo qual o ser humano deve lutar. No entanto, esta luta em solitário é mais árdua, por isso a proposta de união do povo para defender os seus interesses.

O livro Mensagem (MEB, 1964a) expõe o texto complementar à 27ª lição da cartilha sob uma temática transcendental, explicando que a confiança para lutar contra as dificuldades da sociedade deve estar ancorada na participação na redenção de Cristo. Por outro lado, os livros complementares, Fundamentação (MEB, 1964b) e Justificação (MEB, 1964c), não trazem textos subsidiários para a 27ª lição da segunda cartilha da coletânea.

Assim, conforme analisamos, reconhecemos que o processo educacional do MEB, defendido em suas propostas pedagógicas, parte da observação do problema pessoal ou social, ao julgamento deste, para que depois sejam realizadas as ações necessárias para a mudança que a sociedade precisa. Contudo, essas etapas não são estanques, porque se complementam e estão interligadas na visão de educação libertadora e conscientizadora.

6.1.3 Perspectiva dos direitos humanos sociais na coletânea “Viver é Lutar”

Nesta última seção da dissertação, apresentamos e discutimos os resultados de nossas inferências e interpretações sobre o conteúdo da coletânea didática “Viver é Lutar”. Compreendemos que os materiais pedagógicos do MEB, representados nos livros da coletânea, sugerem que é no desenvolvimento da democracia representativa e participativa que os cidadãos podem lutar por direitos humanos, indicando, portanto, a inter-relação entre estas duas esferas.

Para o MEB, os direitos humanos estão justificados na dignidade da pessoa humana que é embasada na filiação dos seres humanos a Deus. Os direitos humanos são justificados porque todos são filhos de Deus. Dessa forma, há igualdade das pessoas na sociedade, porque todos nasceram de um mesmo ser divino, e, por consequência, os direitos humanos estão naturalmente ligados ao sujeito humano. Contudo, também se reconhece uma perspectiva de direitos humanos, relacionada à DUDH, ou seja, ao sistema internacional de proteção de tais

direitos; ainda que esse ponto de vista esteja presente em menor medida. Conforme explicamos anteriormente, essa dualidade na abordagem pode ser compreendida no contexto de desenvolvimento do trabalho do MEB.

Ao mesmo tempo, com base no que apreendemos em suas diretrizes pedagógicas, identificamos que o MEB passou a atuar em relação aos direitos humanos sociais pela necessidade do contexto-histórico social dos anos de 1960 em diante. Na discussão acerca dos direitos humanos sociais, o MEB deu destaque ao direito ao trabalho e ao direito à educação.

Em linhas gerais, nas concepções de trabalho e de educação da coletânea “Viver é Lutar” estão presentes três dimensões: a) Dimensão transcendental, a ação humana em relação a Deus. Nesse caso, as ações humanas temporais têm um fim não natural, ou seja, a ação da pessoa tem um fim que transcende a própria natureza humana; b) Dimensão cultural, a ação do ser humano em relação a natureza. O ser humano, em seu contato com a natureza, cria, transforma o que é natural em cultural. Nesse sentido, cultural é tudo aquilo que não é natural; c) Dimensão social, a ação do ser humano em relação a si e em relação às outras pessoas. A ação humana em vista da transformação da pessoa, da comunidade e da sociedade. A ação humana para o bem da pessoa humana.

Dessa forma, os materiais pedagógicos do MEB apresentam as compreensões sobre trabalho e sobre educação de maneira articulada entre si e relacionada a estas três dimensões. E estas concepções em seu conjunto integram a perspectiva de direitos humanos adotada pelo MEB.

O entendimento de trabalho na coletânea didática “Viver é Lutar” está vinculada à contribuição do ser humano com o trabalho de salvação do mundo por Deus. O ser humano é corredor do trabalho salvífico divino. Essa é a primeira dimensão do trabalho para o MEB, a dimensão transcendental.

Entretanto, o movimento também apresenta a ideia de trabalho como intervenção do ser humano na natureza, transformando o que é natural em cultural, isso é, no mundo humanizado. Essa dimensão cultural do trabalho sugere, para esse movimento, que tudo que o ser humano cria, faz e constrói é trabalho, em sentido amplo. Toda ação humana é trabalho, por isso o MEB tem o entendimento de que o trabalho modifica a natureza, distinguindo o ser humano, consciente e livre, dos outros seres vivos que agem por instinto.

Assim, o direito ao trabalho é, fundamentado na dimensão transcendental e cultural, entendido por ser uma condição humana, porque faz parte da pessoa.

O MEB aborda ainda a dimensão social do trabalho, na qual reconhece o direito ao trabalho, aproximando-o das concepções de trabalho da DUDH (ONU, 1948). Nesta

dimensão é compreendido como um direito do ser humano, porque faz parte da integralidade da pessoa como gente que se constitui como ser de direitos. Dessa maneira, considera injustiça negar trabalho ao trabalhador, impedir o trabalhador de trabalhar. O trabalho, como atividade laboral para a sustentação constitui-se como intrínseco ao ser humano. Assim, negar o acesso a este é negar o reconhecimento da dignidade à pessoa humana.

Nesse sentido, para que o ser humano tenha consciência de sua liberdade e de seus direitos, o MEB igualmente prioriza em sua coletânea didática “Viver é Lutar” o direito à educação. Neste campo, o MEB entende o aperfeiçoamento como uma das consequências da educação, e o aborda utilizando uma linguagem reconhecidamente religiosa. Aperfeiçoar é entender o seu papel no mundo, reconhecendo-se, primeiramente, que as ações da terra não terminam aqui, o que nos aponta para a dimensão transcendental da educação.

A educação, no sentido amplo, é também trabalho para as propostas pedagógicas do movimento, porque rompe com a situação natural dos seres humanos e promove reflexão acerca desse agir das pessoas, contemplando sua dimensão cultural. Uma das características que diferencia o ser humano dos outros seres vivos é a condição de refletir sobre os seus próprios atos.

A educação, além de ser objetivo primeiro do MEB, porque a proposta do movimento é proporcionar educação aos trabalhadores que não tiveram acesso à escola, é processo para a libertação e transformação das pessoas e da comunidade. Sendo processo de libertação e transformação, a educação é compreendida não como transmissão de conhecimentos ou ainda como meio de adaptação ao mercado de trabalho, mas como ação de conscientização e politização dos estudantes-ouvintes do MEB.

Dessa forma, a perspectiva predominante em relação ao direito à educação é a dimensão social. O movimento reconhece que é a partir da conscientização e politização das pessoas que estas podem julgar a situação em que estão inseridas e agir para a resolução de problemas pessoais e sociais. A educação é ação, não se reduzindo à reflexão fria de conhecimentos técnicos com fins mercadológicos ou desenvolvimentistas. A educação é, também, reflexão do agir do ser humano como ações culturais, que podem ser comprometidas com o bem-comum. A educação é alicerce para a luta dos direitos dos trabalhadores a fim de que estas lutas proporcionem a si e aos seus familiares uma vida justa e digna.

A concepção de educação do MEB, portanto, reúne a discussão sobre o direito humano social à educação, sobre a educação como formação humana e, principalmente, como diálogo, trabalho e ação transformadora.

Em síntese, o direito humano ao trabalho é reconhecido como essencial para a discussão junto aos estudantes-ouvintes do MEB, mesmo porque estes eram trabalhadores, normalmente do campo, e viviam em condições laborais precárias. E para enfatizar a importância da reflexão da classe de trabalhadores o MEB propunha o reconhecimento do direito à educação como instrumento de alfabetização e, principalmente, como ação que possibilita as pessoas se conscientizarem de suas dificuldades e buscarem a transformação social.

Cabe ainda destacar que o MEB, em seus textos sobre o direito ao trabalho e à educação, emprega maior esforço pedagógico na dimensão social, haja vista este era o objetivo da coletânea didática “Viver é Lutar”. Além disso, entendemos que o MEB se utilizou da dimensão transcendental e cultural para poder justificar a dimensão social do trabalho e da educação. Por isso, tanto o trabalho quanto a educação podem ser entendidos como direitos e não apenas como valores divinos e culturais para o MEB.

Vimos, portanto, que o MEB ao tratar dos direitos humanos, mesmo que não os denominem com este termo, reconhece que a finalidade destes não é apenas o progresso pessoal do ser humano. Dessa maneira, os direitos humanos sociais - o direito ao trabalho e à educação - constituem um compromisso da sociedade com o próprio ser humano, um ser da coletividade, haja vista todas as pessoas são essencialmente importantes para o processo de desenvolvimento da sociedade.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas últimas considerações deste trabalho relembramos que o objetivo principal de nossa pesquisa foi investigar as contribuições do MEB com base em sua proposta pedagógica, apresentada na coletânea didática “Viver é Lutar”, na perspectiva da promoção dos direitos humanos. E, mais especificamente, identificar a trajetória do MEB no âmbito formativo e a relação com os direitos humanos, além de caracterizar tipos e naturezas de sentidos, à luz dos direitos humanos, nas diretrizes e propostas pedagógicas do MEB.

Ao procurar conhecer as propostas pedagógicas do MEB, nos períodos que antecederam o Golpe Militar de 1964, tivemos a preocupação em contribuir com as reflexões para a consolidação da democracia brasileira, ao mesmo tempo em que buscamos o entendimento do processo de promoção dos direitos humanos sociais em um período de efervescência ideológica e política como foram os anos de 1961 em diante. Por não nos restringirmos aos aspectos teórico-filosóficos que fundamentaram a nossa pesquisa e que nos levaram a algumas compreensões sobre o trabalho do MEB, acreditamos que nossas contribuições se dão, também, no terreno da reconstrução da memória de um dos movimentos sociais que lutou por direitos humanos no Brasil.

Fazer memória, a memória como resistência às injustiças sociais, foi o pano de fundo que sustentou este trabalho. Não que precisássemos reconstruir as narrativas dos protagonistas desse movimento social, mas ao estudar as diretrizes e propostas pedagógicas do MEB, reconhecemos o entendimento de democracia, direitos humanos e educação que nortearam o público ao qual eram destinadas essas atividades educativas. Dessa forma, reconstruímos a memória que rompe com a normalidade histórica apontada por uma ideia de progresso social que não leva em consideração as lutas por direitos travadas no percurso.

Rememorar é, ainda, contar o passado a partir das pessoas mais vulneráveis da sociedade e, quando nos referimos às ações educacionais do MEB, encontramos como propósito desse movimento não apenas alfabetizar os jovens e adultos que ficaram sem acesso à educação básica nos anos de escolarização, mas conscientizá-los de que a vida exige luta e conflito em direção ao melhoramento pessoal e social. Essas pessoas analfabetas, invisíveis ao sistema socioeconômico, ficavam à margem das decisões políticas dos mais poderosos e dominadores, não podendo sequer participar da democracia formal, porque não tinham direito ao voto.

Para entendermos o contexto sócio-histórico em que o MEB atuou, percorremos na primeira seção do nosso trabalho, denominada de *Movimento de Educação de Base: memória e história*, o caminho desse movimento na formação e criação de um dos mais importantes movimentos educacionais, em larga escala, iniciado em 1961. Esse contexto, anterior ao Golpe Militar de 1964, foi sem dúvida essencial para conhecer as bases e demandas que o MEB se propôs a responder.

Depois da Segunda Guerra Mundial, a Igreja Católica, sob o pontificado do Papa Pio XI, encontrou um terreno fértil para desenvolver o exercício do laicato na instituição religiosa e garantir a neutralização da influência do comunismo ateu. Além disso, a preocupação da Igreja era incentivar os leigos ao apostolado na vida social e política, o que prefigurou com o nascimento e a organização da Ação Católica em 1922, na Itália. A Ação Católica, mais do que um movimento religioso, assumiu uma postura de ampliação do esforço missionário católico nos meios sociais mais diversos, dentre eles, no meio acadêmico, que foi relevante ao MEB, a julgar pela grande quantidade dos pioneiros educadores e monitores desse movimento pertencentes da Juventude Universitária Católica.

Em linhas gerais, o presente trabalho fez o mapeamento histórico das Ligas Camponesas, como organizações políticas de trabalhadores que atuaram no mesmo espaço geográfico que o MEB atuou, isto é, o campo. As Ligas Camponesas trouxeram a discussão das reformas de base e, primordialmente, a reforma agrária às comunidades do campo, assim como as reflexões dos direitos trabalhistas.

Como o MEB tinha como principais destinatários os camponeses, a questão da reforma agrária se tornou assunto relevante nas aulas radiofônicas. Os movimentos sociais de lutas contra as grandes propriedades, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) na atualidade, passam pela estereotipação elitista de pessoas subversivas e baderneiras. Interessante é notar o posicionamento do MEB, assim como estes movimentos sociais atuais, em conflito com os interesses dos latifundiários nacionais.

Dessa forma, se uma das contribuições da Ação Católica ao MEB foi trazer para o seio da Igreja as demandas populares, pelo contato que os leigos católicos tinham fora dos muros da Igreja, as Ligas Camponesas colaboraram com as observações acerca dos direitos trabalhistas e reformas de base. De toda sorte, esses dois movimentos impulsionaram o MEB a se situar no contexto social e ideológico em que desenvolveram suas atividades pedagógicas nos primeiros anos de sua criação e instalação.

No entanto, a criação do MEB não poderia ter se realizado sem a constituição da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Foi a CNBB, como vimos em nosso

trabalho, que propôs parceira com o Governo Federal para a estruturação e manutenção das escolas radiofônicas do MEB. Os bispos Dom Helder Câmara e Dom José Távora, fundador e primeiro presidente do MEB, somaram esforços para promover uma educação popular com intuito de conscientização dos jovens e adultos e a manutenção da presença da Igreja ameaçada pelas ideias políticas que se propagavam no campo.

Desse jeito, com a finalidade de conhecer esse movimento de educação, não poderíamos nos ater apenas aos aspectos teóricos e conceituais que embasam a nossa pesquisa, mas foi preciso, no primeiro momento, fazer uma abordagem reflexiva dos pilares que embasaram o processo de desenvolvimento do MEB. Com isso, atendemos ao objetivo específico deste estudo, de mapear os acontecimentos desse movimento na proposta educativa de formação de cidadãos ativos para a superação das situações de pobreza e miserabilidade.

No âmbito externo ao MEB, se podemos dizer assim, o nosso estudo percorreu a situação política do Brasil no pré-Golpe de 1964. Esse ambiente político e ideológico hostil à participação popular, o que entendemos por cidadania ativa, é imprescindível para termos percebido o papel político do MEB em trazer a discussão, nas suas aulas radiofônicas, temas tão desejosos de serem silenciados pelas instituições do polo dominante, como: sindicalismo, voto, participação popular, direitos humanos e reforma agrária.

Na segunda seção intitulada *Conceitos e Fundamentos que orientam a atuação do MEB* nos propusemos a trazer o arcabouço teórico das propostas educacionais do movimento para compreendê-las com mais precisão. Desse jeito, foi preciso aprofundar conceitos sobre a Igreja, Educação e Cultura Popular, Pedagogia de Paulo Freire e, principalmente, as mudanças que ocorreram nos objetivos do MEB depois do I Encontro Nacional de Coordenadores, em 1962.

Essa seção se propôs discutir elementos que apontamos essenciais na constituição do ideário do MEB. Este movimento é consequência de uma abertura da Igreja depois do Concílio Vaticano II e não podemos negar que essa instituição religiosa ocupa destaque na condução das políticas nacionais e internacionais, além de demonstrar-se ambiente de discursos diversos, desde as mais conservadoras às mais populares, debaixo de uma mesma hierarquia.

Popular, portanto, é um outro termo que além de se identificar com o MEB, justifica a aproximação deste movimento social com outras experiências de Educação Popular e Cultura Popular. Desse jeito, como o discurso não-hegemônico da Igreja, a educação e a cultura que nascem das camadas populares é a resposta às injustiças sociais que deixam pessoas invisibilizadas e silenciadas para os segmentos abastados da sociedade.

Em um sistema excludente como o daquela época, e como o atual, a pedagogia freireana questiona o papel fim do ser humano no progresso da humanidade. Essa experiência de educação é construída a partir dos pilares de reconhecimento da dignidade da pessoa humana. Além disso, esse polo dominado, dessa sociedade que determina quem tem voz e aqueles que devem dizer, encontra na educação libertadora de Paulo Freire a possibilidade de encarar o determinismo ingerido pelas classes mais pobres e alimentados pelos setores elitistas e conservadores da sociedade, inclusive por grupos da Igreja Católica.

A reflexão sobre a situação da miséria e pobreza sociais é o primeiro passo do método educacional ver-julgar-agir, que é próprio tanto da pedagogia freireana quanto do MEB, possibilitando ao ser humano a condição de assumir o seu papel de protagonista na história. É nesse sentido que o MEB reformulou as suas diretrizes e propostas pedagógicas, naquele encontro de coordenadores de 1962, a fim de partir de uma educação alfabetizante e instrumentalizada para uma educação conscientizadora e transformadora, comprometida politicamente.

Sem dúvida, as ações educacionais por serem experiências humanas tendem a reunir também falhas e contradições, não foi diferente com esse movimento de educação popular. O MEB, ao se utilizar dos meios radiofônicos, desafiou a ideia educacional dialógica defendida pelos seus educadores e pensadores. Na era da tecnologia e da informatização, como a que vivemos, repensamos o MEB como uma das experiências pioneiras de educação a distância. Ao reunir premissas de uma educação para a conscientização, pode servir como base de reflexão das propostas atuais de educação bancária e utilitarista que contrariam a consolidação dos direitos humanos e da democracia.

Em um período de redemocratização em que vivemos no Brasil, na contemporaneidade, essas discussões sociopolíticas perpassam todo nosso estudo e culminam na exposição do nosso entendimento em parte específica do nosso trabalho, isto é, na seção *Democracia, Direitos humanos e Educação em direitos humanos*, o que justifica a importância desta pesquisa, porque compreender o passado é reconhecer as lutas e conquistas para a construção de uma sociedade mais democrática.

A democracia, como entendemos, é um processo contínuo de consolidação dos direitos humanos. Dessa feita, ambientes hostis à participação popular, como foi o Governo Militar implantado em 1964, negam as bases fundantes de um estado democrático, negam a possibilidade de haverem diferentes vozes em uma sociedade. Silenciam os que querem falar e eliminam os que desejam e exigem seus direitos.

Como antes do período de criação do MEB, o Brasil passa por uma retomada de manifestações conservadoras e reacionárias, que ao prometerem a salvação da sociedade nacional, objetivam a concretização ufanista do ideário positivista ordem e progresso e até defendem a não participação popular. As elites acomodadas em seus *status quo* negam escutar os apelos sociais e pregam, como outrora, a antidemocracia como remédio possível para a democracia. Todavia, não há que se falar em sociedade democrática sem participação popular. Por isso, estudando o MEB, entendemos que as mesmas forças conservadoras e reacionárias retomam o cenário político e ideológico para doutrinar as pessoas na solução de uma saída para as crises das democracias atuais com autoritarismo e a negação dos direitos humanos, como se isso fosse possível.

Os direitos humanos, portanto, não poderiam ser compreendidos e consolidados em um estado não-democrático, porque são esses direitos que garantem às pessoas a dignidade e a cidadania. É essencial frisar que entendemos que os direitos humanos são construções sócio-históricas que surgem para responder aos apelos das lutas de diferentes classes sociais. Lutar, termo frequentemente usado pelo MEB, inclusive como título da coletânea didática “Viver é Lutar”, demonstra o quanto esse movimento se propunha a fazer um embate da mentalidade de aceitação determinista do “seja-como-Deus-quiser” dos estudantes-ouvintes, mesmo que as diretrizes continuem sob fundamentação cristã-católica, para proporcionar a essas pessoas uma educação libertadora e transformadora.

No presente, o que entendemos por Educação em Direitos Humanos tem um germe constitutivo na educação libertadora e transformadora, ou melhor, é educação libertadora e transformadora. Isso porque a Educação em Direitos Humanos é um processo educativo para a cidadania ativa, para participação das pessoas em sociedade. Essa educação é fundamental para o empoderamento das pessoas na luta por direitos e valores democráticos. Apesar de suas limitações, mesmo porque o MEB era instituição da Igreja Católica com intenções educacionais não-laicas, podemos reconhecer nas diretrizes e propostas pedagógicas, primordialmente nos livros do conjunto didático “Viver é Lutar”, uma preocupação em promover a reflexão dos direitos humanos dos estudantes-ouvintes, o que assumirá postura de atuação entre os operários e camponeses no reconhecimento de seus problemas sociais.

Nessa terceira seção, portanto, ainda atendemos a finalidade de identificação das construções teórico-históricas do movimento, reconhecendo a relação deste com a construção dos direitos humanos, em âmbito nacional, como também caracterizamos os tipos e naturezas de sentidos que serviram como parâmetro para a análise da coletânea didática “Viver é Lutar”.

Com esse aparato epistemológico, reunido na primeira, segunda e terceira seções, embasamos teoricamente o nosso estudo com o propósito de apreciar as diretrizes e propostas pedagógicas do MEB reunidas na coletânea didática “Viver é Lutar”.

Para análise dos materiais pedagógicos do MEB explicamos, em seção específica, os procedimentos metodológicos de nossa pesquisa. A análise de conteúdo, focada nas categorias temáticas dos direitos humanos sociais, direito ao trabalho e direito à educação, atenderam aos requisitos para a exploração, inferências e interpretações do *corpus* estudado para responder os nossos objetivos de pesquisa.

Com base nas questões norteadoras deste trabalho, a análise nos permitiu apreender os seguintes resultados. Primeiro, compreendemos que o MEB propôs uma educação sob os princípios de educação para a transformação. Uma das contribuições do MEB foi possibilitar, a partir dessa educação transformadora, a reflexão da democracia e dos direitos humanos aos participantes como sujeitos que precisavam reconhecer a si mesmos como pessoas de direitos e deveres, conforme o princípio da igualdade. Esse princípio da igualdade - de que todos são filhos de Deus, ou seja, são iguais perante o divino - é a base para a concepção de democracia desse movimento.

A consequência da educação transformadora é a tomada de posição do estudante-ouvinte como cidadão ativo da sociedade, o que na atualidade poderíamos comparar à Educação em Direitos Humanos. Por isso, na coletânea “Viver é Lutar”, o MEB não apenas contempla a reflexão da democracia representativa, ao começar com o direito ao voto, mas incentiva a participação popular nas decisões da sociedade, através de espaços de exercício da democracia, como a organização de cooperativas de trabalho e sindicatos. A educação é ao mesmo tempo reflexão, julgamento e ação, pois não se pode aprender se não é para libertação e melhoramento pessoal e social.

Segundo, entendemos também que as concepções do MEB inferidas da coletânea didática “Viver é Lutar” explicam o fundamento dos direitos humanos que o movimento defendia. Ao tratar de direitos humanos, numa perspectiva em que a dignidade da pessoa humana é religiosa, isso é, transcendental, o que não é comum apenas a esse movimento, o MEB promoveu os discursos de direito ao trabalho e o direito à educação que podia fazê-lo, seja porque estava ligado à estrutura hierárquica da Igreja ou porque precisava corresponder aos direcionamentos da educação do governo federal.

Por esse motivo, na terceira seção, nos propusemos a levantar a discussão sobre a fundamentação dos direitos humanos na dimensão transcendental de filiação divina, como é o caso da concepção do MEB, um movimento cristão-católico, segundo apreensão do nosso

trabalho. Embora essa base dos direitos humanos seja criticada é nesse argumento que o movimento sustenta a sua tutela em promover direitos humanos, nos anos de 1961 em diante. Por isso, esse movimento, mesmo que tenha uma ideia progressista em relação a outros setores da Igreja Católica da época, não se desvinculou da hierarquia da Igreja. A educação para a transformação, portanto, é entendida na perspectiva da Doutrina Social da Igreja que prega as condições de dignidade do ser humano e critica o sistema de coisificação pelo Capitalismo, reconhecendo a filiação divina das pessoas.

Terceiro, percebemos que para responder aos apelos da sociedade nos anos de 1960, o MEB se ateve à discussão dos direitos humanos sociais. Os direitos humanos sociais, no período passado e na atualidade, fazem parte do arcabouço para a consolidação dos valores democráticos, para a garantia da dignidade da pessoa humana e a diminuição das desigualdades e injustiças sociais. Por isso, direito ao trabalho e direito à educação serão sempre temas caros para uma sociedade desejosa de progredir democraticamente. Quando falamos em progredir democraticamente, sabemos que a democracia é um processo não linear e contínuo, porque um estado democrático nunca chegará à perfeição da democracia. A democracia é um processo e, no decorrer do tempo, novas demandas, ou seja, novos direitos terão exigibilidade de reconhecimento e proteção.

Ao tratar dos direitos humanos sociais o MEB, na coletânea didática “Viver é Lutar”, subverte a lógica do pensamento dominante e propõe o reconhecimento das lutas para as conquistas sociais, embates necessários para que as classes mais simples possam ascender socialmente e viver de forma digna. Imaginemos que em um período de lutas políticas, como foi o período em que o MEB começou a atuar, as brigas ideológicas possibilitaram o acirramento entre alas progressistas e conservadoras da sociedade.

Quarto, percebemos que o trabalho é entendido por esse movimento como uma colaboração do ser humano na redenção de Cristo, numa dimensão transcendental. Em outras palavras, ao trabalhar neste mundo, a pessoa ajuda no trabalho salvífico de Deus. Por outro lado, o MEB reconhece que o trabalho tem uma concepção cultural, por isso defende que toda ação humana realizada no mundo é trabalho, inclusive a educação.

Trabalho, portanto, é uma ação do ser humano que transforma o mundo natural para o mundo cultural, isso é, um mundo humanizado. Essas duas compreensões se complementam, porque o ser humano, tendo consciência de que é um ser transcendental, um filho de Deus, reconhece que a partir de seu trabalho, de suas ações, transforma o mundo natural em mundo cultural. Desse jeito, a pessoa ao recriar/transformar o mundo natural em mundo cultural,

transcende a sua própria humanidade, isso é, tende a reconhecer que seu trabalho concretiza o projeto salvífico de Deus.

Contrariando a ordem conservadora e opressora que domina a sociedade, mesmo reconhecendo sua dimensão transcendental que é base para a noção de dignidade da pessoa humana, a perspectiva do direito ao trabalho defendida pelo MEB na coletânea didática “Viver é Lutar” é um esforço de promover a luta por dignidade do trabalhador, especialmente o camponês, visto como essencial para a sustentação da vida pessoal digna e da comunidade, o que chamamos de dimensão social do trabalho do MEB. A dimensão social do trabalho é a perspectiva predominante e finalidade das propostas pedagógicas do MEB. Essa perspectiva social nas lições da coletânea didática “Viver é Lutar” sobre trabalho é a meta da abordagem do tema trabalho. A dimensão social desse direito, em outras palavras, é o reconhecimento da ação do trabalhador como importante porque colabora com a família, com a comunidade e, no sentido mais amplo, com a sociedade para a transformação da realidade.

O direito ao trabalho, como categoria temática de direitos humanos entendida pelo MEB, desenvolve-se no reconhecimento do trabalhador como pessoa humana, como gente, termo usado pelo próprio movimento. Por isso, em seus textos procura tratar da valorização do trabalhador camponês e operário, era preciso colaborar no desenvolvimento de um pensamento crítico dos estudantes-ouvintes que precisavam ser respeitados como pessoas. O trabalho, por conseguinte, possibilita aos trabalhadores e às suas famílias terem uma vida digna e justa, mas para que isso aconteça uma das questões essenciais ligadas ao direito ao trabalho é a tutela ao direito ao salário.

Além disso, outros direitos surgem no reconhecimento e proteção do direito ao trabalho, por exemplo, o direito à escolha do trabalho, o direito à organização de cooperativas e sindicatos dos trabalhadores. Acreditamos, ao nos referirmos ao trabalho, que foi na defesa da participação popular e no incentivo à luta dos trabalhadores que o MEB causou maior estranheza aos conservadores e reacionários da época. Em tempos em que a participação popular não era desejada, esse movimento propôs discussões em torno de temas como sindicalização, cooperação e associação. Institutos essenciais na luta da classe trabalhadora contra a opressão do polo dos dominadores, o que serve de ensinamento para os dias atuais.

Uma outra contribuição é o reconhecimento do ser gente dos trabalhadores, em outras palavras, da dignidade dos trabalhadores. Os estudantes-ouvintes são levados a refletir sobre as suas situações de exploração e a lutar contra as injustiças sociais e a exploração dos trabalhadores. Desde tempos passados os trabalhadores, quando reunidos em sindicatos e

conscientizados de sua importância na sociedade, lutam por direitos humanos que justifiquem o emprego do seu trabalho na sociedade.

Quinto, o direito à educação tem relação direta com esse processo de conscientização e transformação social que o MEB pretendia refletir em seus escritos e propostas educacionais. A educação também tem uma dimensão transcendental, quando a proposta pedagógica reconhece que a conscientização é também condição do ser humano como filho de Deus. Contudo, percebemos que a própria noção de educação é confundida com o sentido de trabalho. Educar é trabalhar, porque toda ação humana é trabalho, como já falamos. Nesse sentido, a educação é ação e, portanto, transforma o mundo natural em sociedade cultural. Na dimensão social da educação, esta é entendida pelo MEB como ação de libertação e de empoderamento dos seus estudantes-ouvintes, e a partir da cooperação comunitária, estimulada por essa educação, as pessoas se reconhecem como cidadãos ativos no enfrentamento das injustiças da vida pessoal e social.

Outra contribuição do MEB à sociedade brasileira, e sem dúvidas uma das mais significativas, está na sua própria constituição, isto é, na disposição do movimento em promover o direito à educação. Lembremos que o movimento surgiu com a finalidade de suprir as necessidades de falta de escola principalmente para os trabalhadores do meio campestre, tendo como foco a região Nordeste, região que concentrou o maior número de escolas radiofônicas. Neste contexto, o MEB direcionou as suas atividades educacionais para os trabalhadores que não tiveram condições de frequentar a escola, seja porque não havia escola, seja porque tiveram de se dedicar ao trabalho na fase de educação básica.

Sexto, entendemos que para o MEB, o direito à educação é muito mais do que instrução e treinamento, mesmo que este último termo tenha sido usado bastante pelo movimento. A educação parte da percepção das desigualdades e injustiças, desenvolve-se no julgamento dessas e, conseqüentemente, promove práticas para a efetiva libertação das pessoas e da comunidade. Uma ação educativa empenhada em nutrir a conscientização das pessoas e o processo de politização que vai de encontro à passividade dos estudantes-ouvintes explorados por sua mão de obra. E essa era a perspectiva que permeava o trabalho do MEB.

Por isso, a crítica ao pensamento determinista nos textos da coletânea didática “Viver é Lutar” demonstra uma das muitas contribuições reflexivas do MEB aos seus estudantes-ouvintes. Compreendemos que o MEB permanece ligado à concepção cristã-católica, mas reconhecemos que o movimento se comprometeu em contribuir com o processo de politização e conscientização de seus estudantes-ouvintes, conforme assinalamos anteriormente. Esse processo de conscientização é contrário à aceitação passiva das situações e problemas da

sociedade, porque tem o seu ápice na ação de transformar a sociedade sob os princípios de direitos e valores democráticos, possibilitando aos seus estudantes o reconhecimento de sua cidadania ativa.

Em síntese, apreendemos que a coletânea “Viver é Lutar” apresenta as concepções de trabalho e de educação de forma articulada com base nas dimensões transcendental, cultural e social. Estas, em conjunto, integram a perspectiva de direitos humanos adotada pelo MEB.

Por fim, acreditamos que pelo momento em que passa a democracia brasileira, com seus confrontos e lutas de ideologias de segmentos conservadores e progressistas, é preciso reconhecer as histórias, lutas e conquistas de movimentos sociais, como ocorreu com o MEB, na promoção de direitos humanos em um período tão conturbado politicamente, assim como estamos vivendo na atualidade. Ao reconhecer essas conquistas passadas estamos, por conseguinte, desenvolvendo as bases para uma cultura democrática e de direitos humanos.

REFERÊNCIAS

ALVES, José Augusto Lindgren. **Os direitos humanos na pós-modernidade**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ALVES, Laci Maria Araújo. **Movimentos Sociais em Mato Grosso: desafios e conquistas**. Cuiabá: EdUFMT, 2008.

ANANIAS, Patrus. *Mater et Magistra: uma síntese entre comunismo, socialismo e capitalismo*. In: **Revista do Instituto Humanitas – Unisinos**. São Leopoldo, edição 360, maio, 2011, p. 20-27. Disponível em: < <https://goo.gl/TgAEjK> > Acesso em: 24/11/2016.

AQUINI, M. Fraternidade e Direitos Humanos. In: Antônio Maria Baggio (org.). **O Princípio esquecido/1: A fraternidade na reflexão atual das ciências políticas**. Traduções: Durval Cordas, Iolanda Gaspar, José Maria de Almeida. Vargem Grande Paulista: Cidade Nova, 2008.

ARENDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

ARISTÓTELES. **Política**. Trad. Torrieri Guimarães. São Paulo: Martin Claret, 2002.

AUED, Bernardete Wrublevski. **A vitória dos vencidos: Partido Comunista Brasileiro – PCB – e Ligas Camponesas 1955-64**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1986.

AZEVEDO, Fernando Antônio. **As Ligas camponesas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

BAUER, Martin W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com som, imagem e texto**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 189-221.

BAUER, Caroline Silveira. **Brasil e Argentina: Ditaduras, desaparecimentos e políticas de memória**. MEDIANIZ/ANPUHS. Porto Alegre, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BENEVIDES, Maria Victoria. **A Cidadania ativa**. São Paulo, Ática, 1991.

_____. **Cidadania e direitos humanos**. Disponível em: < <https://goo.gl/cV1AHL> > Acesso em: 08/10/2016.

BENJAMIN, Walter. **O anjo da história**. Organização e tradução de João Barrento. 2.ed; 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia** (Uma defesa das regras do jogo). Trad. Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.

_____. **O positivismo Jurídico: Lições de Filosofia do Direito**. Tradução e notas Marcio Pugliesi, Edson Bini, Carlos E. Rodrigues. São Paulo: Ícone, 1995.

_____. **Teoria Geral da Política:** a filosofia política e as lições dos clássicos. In: BOVERO, Michelangelo (org.). Rio de Janeiro: Campus, 2000.

_____. **A Era dos Direitos.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política.** Trad. Carmen C, Varriale et al.; coord. Trad. João Ferreira; rev. geral João Ferreira e Luis Guerreiro Pinto Cacaís. Vol I. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

BORGES, Débora Roberta. **Movimento de educação de base:** ação e repercussão em Mato Grosso na década de 1960. Dissertação de Mestrado em Educação. Instituto de Educação. Universidade Federal de Mato Grosso, Mato Grosso, 2012.

BRASIL. **Decreto nº. 50.370.** 21 de março de 1961.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Brasília: MEC/SEDH, 2006.

_____. **Programa Nacional de Direitos Humanos – 3.** Brasília: SEDH, 2010.

_____. **Parecer CNE/CP nº 8/2012.** Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília: MEC/CNE, 2012a.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 01/2012,** de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília: MEC/CNE, 2012b.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Educação em Direitos Humanos:** Diretrizes Nacionais – Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013.

CANDAU, Vera (et al.). **Educação em direitos humanos e formação de professores(as).** São Paulo: Cortez, 2013.

CARVALHO, Maria Araújo Duarte. (Org.) **Escolas Radiofônicas de Natal:** uma história construída por muitos (1959-1966). Brasília: Liber Livro Editora, 2009.

CATECISMO DA IGREJA CATÓLICA. 9ª. ed. Petrópolis: Vozes; São Paulo: Paulinas, Loyola, Ave-Maria, 1999.

CLAUDE, Richard Pierre. **Direito à Educação e Educação para os Direitos Humanos.** Revista Internacional de Direitos Humanos: v.2, n.2, p. 36-63. São Paulo: SUR, 2005.

CIDH. **Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais,** “Protocolo de San Salvador”, 1988. Disponível em: < <https://goo.gl/J5Q50x> > Data de acesso: 31/10/2016.

COMPARATO, Fabio Konder. **Fundamento dos Direitos Humanos.** Instituto de Estudos avançados – IEA, Universidade de São Paulo, Volume 30. São Paulo, 1997.

_____. Compreensão Histórica do Regime Empresarial Militar Brasileiro. In: **Revista Coletiva**. Recife, Fundaj, n.12, set-dez 2013. Disponível em: < <http://goo.gl/ZVoHzd> > Data de acesso: 20/10/2014.

COSTA, Maria Aída B., JACCOUD, Vera, COSTA, Beatriz. **MEB: uma história de muitos**. (Cadernos de Educação Popular, 10). Petrópolis: Vozes, 1986.

COSTA, Maria Carolina Xavier da. **Lamparinas da conscientização: a conexão entre as escolas radiofônicas e a “cartilha subversiva” do Movimento de Educação de Base na década de 1960 no Rio Grande do Norte**. Monografia apresentada ao Curso de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

CRESWELL, Jonh W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução Magna Lopes. – 3 ed. Porto Alegres: ARTMED, 2007.

CUNHA, Luís Cláudio. Por que os generais não imitam a Rede Globo? In: **Revista Brasileiros**. São Paulo, SP, 14 de janeiro de 2014. Disponível em: < goo.gl/5YkCIR >. Acesso em: 10/09/2016.

DECLARAÇÃO e Programa de Ação de Viena. In: **Portal de Direito Internacional**, pp. 1-22, 1993. Disponível em: < <https://goo.gl/gIZx9F> >. Acesso em: 22/12/2016.

DEMO, P. **Educar pela Pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 1996.

ENGLISH translation of Magna Carta. In: **Magna Carta**. British Library. Disponível em: <<https://goo.gl/OmNBpP>>. Acesso em: 23/09/2016.

FÁVERO, Osmar (org.). **Cultura popular e educação popular: memória dos anos 60**. (Biblioteca de educação; v. n. 3). Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

_____. **Uma Pedagogia da Participação Popular: análise da prática educativa do MEB – Movimento de Educação de Base (1961-1966)**. (Coleção Educação Contemporânea). Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

_____. As fichas de cultura do Sistema de Alfabetização Paulo Freire: um “Ovo de Colombo”. In: **Linhas Críticas**. Revista da Faculdade de Educação – UnB. Brasília, DF, v. 18. n.37, p. 465-483, set./dez. 2012.

FILHO, José Peixoto. O Rádio e a Educação: a experiência do MEB e as contribuições para a Educação Popular. In: PRETO, Nelson De Luca & TOSTA, (Orgs.) **Do MEB à WEB: o rádio na Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 19-40.

FILHO, Nestor Sampaio Penteado. **Direitos Humanos**. 4ª ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Forense; São Paulo: Método, 2011.

FONSECA, Maria Hemília. **Direito ao Trabalho: um direito fundamental**. Tese de Doutorado em Direito. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia da Indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 51ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015a.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 59ª ed., rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015b.

GALINDO, Bruno. Direitos humanos e justiça constitucional transicional: ainda sob(re) as sombras do passado autoritário. In: SILVA, Artur Stamford da (Org.). **O judiciário e o discurso dos direitos humanos.** Recife: Editora Universitária da UFPE, 2011.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia. **Questões de método na construção da pesquisa em educação.** São Paulo, Cortez, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1994.

GROFF, Paulo Vargas. Direitos fundamentais nas constituições brasileiras. In: **Revista de informação legislativa**, v. 45, n. 178, p. 105-129, abr./jun. 2008.

GUIMARÃES, Aquiles Côrtes. **Fenomenologia e Direitos Humanos.** Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2007.

GULLAR, Ferreira. Cultura Popular. In: FÁVERO, Osmar (Org.). **Cultura popular e educação popular:** memória dos anos 60. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

KADT, Emanuel de. **Católicos radicais no Brasil.** (Coleção Educação para Todos; 17). Tradução de Maria Valentina Rezende e Maria Valéria Rezende. Brasília: UNESCO, MEC, 2007.

KANT, Immanuel. **A metafísica dos costumes.** Bauru, SP: EDIPRO, 2003.

_____. **Para a paz perpétua.** Tradução de Bárbara Kristensen e Estudo introdutório de Joám Evans Pim. Rianxo: Instituto Galego de Estudos de Segurança Internacional e da Paz, 2006.

_____. **Fundamentação da metafísica dos costumes e outros escritos.** São Paulo, SP: Editora Martin Claret Ltda, 2008.

HABERMAS, Jürgen. **Direito e Democracia: entre facticidade e validade.** Volume II. Tradução Beno Siebenchler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

HERKENHOFF, João Baptista. **Gênese dos direitos humanos.** 1ª ed., São Paulo: Editora Acadêmica, 1994.

LAFER, Celso. **A reconstrução dos direitos humanos:** um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo, Editora Atlas, 1991.

LEAL, Rogério Gesta. **Verdade, Memória e Justiça**. Um debate necessário. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2012.

LEFORT, Claude. “La representación no agota la democracia”. In: SANTOS, M. R. dos. (coord.) **¿Qué queda de la representación política?** Caracas/Argentina: Editorial Nova Sociedad/CLACSO, 1992.

LÖWY, Michael. **A guerra dos deuses: religião e política na América Latina**. (Tradução de Vera Lúcia Mello Joscelyne). Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

MACEDO, Paulo Emílio Vauthier Borges de. **Hugo Grógio e o Direito: O Jurista da Guerra e da Paz**. Rio de Janeiro: Editora Lumem Juris, 2006.

MAGENDZO, Abraham. Educación en derechos humanos en América Latina: temas, problemas y propuestas. Una síntesis analítica de la reunión de Lima. In: CUELLAR, Roberto. (Ed.). **Experiencias de educación en derechos humanos en América Latina**. San José, IIDH, 2000.

_____. Ideas-fuerza de la educación en derechos humanos. **Revista IIDH**. vol. 52. pp. 310-320, jul/dic, 2010. Disponível em: < <http://www.corteidh.or.cr/tablas/r25571.pdf> > Acesso em: 22/10/2016.

MAGRI, Cledir Assídio. A educação em direitos humanos: uma abordagem a partir de Paulo Freire. In: **Revista Espaço Pedagógico**, v. 19, n. 1, Passo Fundo, pp. 44-63, jan/jun, 2012.

MARCON, Fernanda Hilzendeger. **A construção discursiva dos Direitos Fundamentais: uma análise a partir da teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas**. Dissertação (Mestrado em Ciência Jurídicas). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

MARTINS, Sergio Pinto. **Direito do Trabalho**. 26ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. Fonte Digital. Brasil: Ed. Ridendo Castigat Mores, 1999.

MATE, Reyes. **Meia-noite na história: comentários às teses de Walter Benjamin “Sobre o conceito de história”**. São Leopoldo: Ed. UNISINOS. 2011.

MEB. **Documentos legais**. Apostila 1. Série A. Movimento de Educação de Base, 1961.

_____. **Mensagem: textos complementares para a fundamentação, no Evangelho, dos livros de leitura Saber para Viver e Viver para Lutar**. Rio de Janeiro, 24p. Mimeo. 1964a

_____. **Fundamentação:** textos complementares para fundamentação filosófica dos livros de leitura Saber para viver e Viver é Lutar. Rio de Janeiro, 51p. Mimeo. Traz nota introdutória, sem título, da Equipe Técnica Nacional. 1964b.

_____. **Justificação:** textos complementares dos livros de leitura Saber para Viver e Viver é Lutar. Rio de Janeiro, 115p. Mimeo. 1964c.

_____. **Saber para Viver:** 1º livro de leitura para adultos. Rio de Janeiro, 34p. Mimeo. 1964d.

_____. **Viver é Lutar:** 2º livro de leitura para adultos. Rio de Janeiro, 65p. Mimeo. 1964e.

_____. **Estatuto do Movimento de Educação de Base.** Brasília-DF, 9p. Mimeo. 2010.

_____. **MEB:** identidade, desafios, caminhos e compromissos. Caderno de Formação elaborado a partir de reflexões e debates no Encontro de Educadores e Educadoras Populares do MEB, realizado em Maceió, em junho de 2015. Brasília-DF: MEB, 2015.

MENDONÇA, Marcelo Teles. Política de segurança pública e intersetorialidade: uma análise de conteúdo na pesquisa documental. In: ARCOVERDE, Ana Cristina Brito (Org.). **Metodologias qualitativas de pesquisa em serviço social.** Recife: Editora Universitária da UFPE, 2013.

MENESES, João Paulo Dias de. **A Busca da Paz:** Direitos Humanos e Democracia Brasileira. Monografia apresentada ao Curso de Bacharelado em Direito da Faculdade do Vale do Ipojuca – DeVry Brasil, Caruaru, PE, 2013.

MONDIN, Battista. **Introdução à Filosofia:** problemas, sistemas, autores, obras. Tradução de J. Renard. São Paulo: Paulus, 1980.

MONDAINI, Marco. **Direitos Humanos.** São Paulo: Contexto, 2006.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento.** São Paulo: UNESP, 2004.

NASCIMENTO, Isaias. **Dom Távora, o bispo dos operários:** um homem além do seu tempo. 1.ed. São Paulo: Paulinas, 2008.

NEVES, José Luís. Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisas em Administração.** São Paulo, v.1. nº3, 2ºsem.1996. Disponível em: < <http://goo.gl/8ZaYs8> >. Data de acesso: 15/11/2015.

NODARI, Paulo César; SÍVERES, Luiz. Dos direitos naturais aos direitos humanos e a dignidade humana. In: **Conjectura:** Filos. Educ., Caxias do Sul, v. 20, n. especial, p. 263-280, 2015.

O'DONNELL, Guillermo. **Democracia delegativa?** Novos Estudos, n. 31, out. 1991.

_____. Uma outra institucionalização: América Latina e alhures. **Lua Nova**, São Paulo, n. 37, p. 5-31, 1996. Disponível em: < <https://goo.gl/IRMnPH> >. Data de acesso: 21/10/2016.

_____. Las crisis perpetuas de la democracia. **Polis**, México, v. 3, n. 1, p. 11-20, jun. 2007. Disponível em: < <https://goo.gl/YpB67o> >. Data de acesso: 21/10/2016.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948**. Disponível em: < <https://goo.gl/84sDhx> >. Data de acesso: 31/10/2016.

OLIVEIRA, Luciano. Claude Lefort e a democracia: uma invenção contra o senso comum. In: FEITOSA, Enoque [et al]. **O judiciário e o discurso dos direitos humanos**. Recife, Editora Universitária da UFPE, v. 2, p. 15-23, 2012.

PÁDUA, Marsílio. **O Defensor da Paz**. Tradução e notas José Antônio Camargo Rodrigues de Souza. Introdução de José Antônio Camargo Rodrigues de Souza, Francisco Bertelloni e Gregório Piaia. Petrópolis: Vozes, 1997.

PECES-BARBA, Gregório. **Curso de derechos fundamentales**. Madrid: Eudema, 1991.

PENTEADO, Luiz Carlos de Barros. **Democracia em cinco tempos – A luta contra a ágora**. Mestrado em Ciência Política. Instituto de Filosofia e Ciências Sociais. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

PEREIRA, Antony W. **The end of the peasantry – the rural labor movement in northeast Brasil, 1961 – 1988**. University of Pittsburgh Press: Pitt Latin American Series, 1997.

PESSANHA, Vanessa Vieira. O Direito à Educação e o Direito ao Trabalho à luz do Multiculturalismo. **A Revista Direito UNIFACS**. Salvador, n. 176, 2015.

PINHEIRO, Maria Cláudia Bucchianeri. A Constituição de Weimar e os direitos fundamentais sociais. **Revista Jus Navigandi**. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/9014>>. Acesso em: 08/10/2016.

PIOVESAN, Flávia. Proteção dos Direitos Sociais: desafios do *ius commune* sul-americano. **Revista de Estudos Constitucionais, Hermenêutica e Teoria do Direito**. São Leopoldo, RS, v. 3, n. 2 (2011), p. 206-226, dezembro, 2011.

PIRES, Thiago Vieira. **Fazendo revolução a vida inteira: memória e resistência entre os militantes da Ação Popular do Rio Grande do Sul**. Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Unisinos, São Leopoldo, 2015.

RAMPON, Ivanir Antônio. **O caminho espiritual de Dom Helder Câmara**. São Paulo: Paulinas, 2013.

RAPÔSO, Maria da Conceição Brenha. **Movimento de Educação de Base – MEB; Discurso e Prática, 1961 – 1967**. São Luís, UFMA/Secretaria de Educação. Coleção Ciências Sociais. Série Educação, 1; 1985.

RIZZI, Ester, GONZALEZ; Marina; XIMENES, Salomão. Ação Educativa e Plataforma DhESCA Brasil. **Direito Humano à Educação (Manual)**. São Paulo – AE / DhESCA Brasil, 2009.

ROCHA, Maria Oneide Fialho. **Movimentos sociais**: ação sócio-política na região de Picos a partir da ação sócio-educativa do Movimento de Educação de Base – MEB, no período de 1985-1995. Dissertação de Mestrado em Serviço Social – Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

RODINO, Ana María. **La educación en valores entendida como educación en derechos humanos**: sus desafíos contemporáneos en América Latina. Costa Rica, IIDH, 2003.

ROSAS, Agostinho da Silva. Direitos Humanos e Cidadania em Paulo Freire. In: **Forumeja**, 2016. Disponível em: < <https://goo.gl/HxeDvR> > . Acesso em: 20/09/2016.

SACAVINO, Susana. Direito humano à educação no Brasil: uma conquista de todos/as?. In: GODOY, Rosa et.al. (Orgs.). **Educação em direitos humanos**: fundamentos teórico-metodológico. 1ªed. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007, v. 1, p. 457-467.

SALATINI, Rafael. Kant, a Democracia e o Liberalismo. In: **Revista de Direitos e Garantias Fundamentais**, Vitória, n. 7, p. 185-202, jan./jun. 2010.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos Direitos Fundamentais**. 8ª ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado Ed, 2007.

SANTOS, Alessandra Maria dos. **A interiorização da Educação Popular em Pernambuco (1956 a 1964): Nazaré da Mata (Mata Norte), Palmares (Mata Sul) e Caruaru (Agreste)**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

SANTOS, Boaventura de Souza; AVRITZER, Leonardo. Introdução: Para ampliar o cânone democrático. In SANTOS, B. S. (ORG.) **Democratizar a Democracia**: os caminhos da Democracia Participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. Democracia, direitos humanos e globalização. In: **Revista Espaço Acadêmico**, nº 64, ano VI, set/2006. Disponível em: < <https://goo.gl/libEbE> > . Acesso em: 01/11/2016.

SCHALLENMUELLER, Christian Jecov. **Tradição e Profecia**: o pensamento político da CNBB e seu contexto social e intelectual (1952-1964). 2011. Total de folhas: 156. Dissertação em Ciência Política - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP. São Paulo, 25/03/2011.

SCHUMPETER, Joseph A. **Capitalismo, Socialismo e Democracia**. (Editado por George Allen e Unwin Ltd., traduzido por Ruy Jungmann). Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1961.

SHARPE, Jim. A História Vista de Baixo. In: BURKE, Peter (org.). **A Escrita da História: novas perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

SILVA, Aida. Direitos humanos na docência universitária. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel (Org.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, AIDA; TAVARES, CELMA. Educação em direitos humanos no Brasil: contexto, processo de desenvolvimento, conquistas e limites. In: **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, jan.-abr., 2013.

_____. A cidadania ativa e a sua relação com a educação em direitos humanos. In: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 27, pp. 13-24, 2011.

SOUZA, Pe. Ney de. Ação Católica, militância leiga no Brasil: Méritos e Limites. **Revista de Cultura Teológica** - v. 14 - n. 55 - abr/jun, 2006.

SOUZA, João Francisco. **E a educação popular: ¿¿quê??** Uma pedagogia para fundamentar a educação, inclusive escolar, necessária ao povo brasileiro. Recife: Bagaço, 2007.

TAVARES, Celma. **Educação em direitos humanos no ensino formal em Pernambuco: uma análise da prática pedagógica: relatório de pesquisa 2014-2015**. Recife: Facepe-UFPE, 2015.

_____. Editorial. In: **Revista Coletiva**. Recife, Fundaj, n.12, set-dez 2013a. Disponível em: <<http://goo.gl/NF4uMy>> . Acesso em: 30/10/2014.

_____. Continuidade da tortura na democracia: como se comporta a sociedade brasileira. In: **Revista Coletiva**. Recife, Fundaj, n.12, set-dez 2013b. Disponível em: <<http://goo.gl/eTSIRg>> . Acesso em: 30 de outubro de 2014.

_____. Educar em direitos humanos, o desafio da formação de educadores numa perspectiva interdisciplinar. In: SILVEIRA, Maria Godoy, et al. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teóricos-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, pp. 487-503.

TOLEDO, Caio Navarro. 1964. O golpe contra as reformas e a democracia. In: REIS, Daniel Aarão; RIDENTI, Marcelo; MOTTA, Rodrigo Patto Sá (orgs.). **O golpe e a ditadura militar: quarenta anos depois (1964-2004)**. Bauru, SP: EDUSC, 2004.

TOURAINÉ, A. Os movimentos sociais. In: FORACCHI, M. M.; MARTINS, J. de S. **Sociologia e sociedade: leituras de introdução à sociologia**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora, 1977, p. 335-362.

TOSI, G. O que são esses “tais direitos humanos”? In: FERREIRA, L. de F. G.; ZENAIDE, M. de N. T.; PEQUENO, M. (Orgs.). **Direitos humanos na educação superior**. Subsídios para a educação em direitos humanos na filosofia. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2010, p. 55-82.

TOMASEVSKI, K. **Los Derechos Económicos, Sociales y Culturales: el derecho a la educación**. ONU: Consejo Económico y Social, 2004.

TRINDADE, Antonio Augusto Cançado. La Protección internacional de los derechos económicos, sociales y culturales. In: CRUZ CERDAS, R. y NIETO LOAIZA, R. (comp.) **Estudios Básicos de Derechos Humanos**. Tomo I, San José, Costa Rica: IIDH, 1994, p. 39-62.

VANOYE, Francis. **Usos da linguagem**: problemas e técnicas na produção oral e escrita. 9ª ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1993.

VIOLA, Solon Eduardo Annes. Direitos Humanos no Brasil: abrindo portas sob neblina. In: GODOY, Rosa et.al. (Orgs.). **Educação em direitos humanos**: fundamentos teórico-metodológico. 1ª ed. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007, v. 1, p. 119-133.

_____. **Direitos humanos e democracia no Brasil**. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2008.

VIOLA, Solon Eduardo Annes; PIRES, Thiago Vieira. Os difíceis ecos dos direitos humanos: participação e cultura entre as gerações. In: **Revista Debates**, Porto Alegre, v.8, n.2, p.83-102, mai/ago, 2014.

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

WOLCOTT, Harry, F. **Transforming qualitative data**. Thousand Oaks, Ca.: Sage Publications, 1994.

WOLKMER, Antônio Carlos. **Pluralismo Jurídico**: fundamentos de uma nova cultura no direito. São Paulo: Alfa-Ômega, 2001.