

**O MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE EM GOIÁS E O PAPEL  
DOS INTELLECTUAIS-MONITORES (1961-1966)**

**IONE GOMES ADRIANO**

**O MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE EM GOIÁS E O PAPEL  
DOS INTELECTUAIS-MONITORES (1961-1966)**

Dissertação apresentada à Banca de Defesa do Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em educação.

**Linha de pesquisa:** Educação, Sociedade e Cultura

**Orientadora:** Professora Dr<sup>a</sup>. Maria Tereza Canezin Guimarães.

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS (PUC Goiás)  
SETEMBRO - 2012**

Adriano, Ione Gomes.

A243m O Movimento de Educação de Base em Goiás e o Papel dos Intelectuais -Monitores (1961-1966) [manuscrito] / Ione Gomes Adriano. – 2012.

196 f.: il.; graf.; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Departamento de Educação, 2012.

“Orientadora: Profa. Dra. Maria Tereza Canezin Guimarães”.

1. Movimento de Educação de Base – Goiás – 1961-1966.  
2. Movimento de Educação de Base – Igreja Católica. 3. Movimento de Educação de Base - Mobilização. I. Título.

CDU: 373.3(043)

**IONE GOMES ADRIANO**

**O MEB EM GOIÁS E O PAPEL DOS INTELECTUAIS-MONITORES (1961-1966)**

Dissertação apresentada à Banca de Defesa do Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em educação.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>ª</sup>. Dr.<sup>ª</sup>. Maria Tereza Canezin Guimarães  
(PUC Goiás/ Presidente)

---

Prof.<sup>ª</sup>. Dr.<sup>ª</sup>. Beatriz Aparecida Zanatta  
(PUC Goiás)

---

Prof. Dr.<sup>ª</sup>. Maria Emília de Castro Rodrigues  
(FE/UFG)

***Dedicatória***

*Dedico este trabalho aos irmãos  
José Moreira Coelho, Parcival  
Moreira Coelho e Oscavú José  
Moreira (em memória), pela  
contribuição que legaram à  
História da Educação brasileira,  
na condição de intelectuais-  
monitores do MEB GOIÁS.*

*Pra nós monitores, e para aqueles alunos mais esforçados, o MEB foi uma luz que acendeu na vida da gente. Em tudo por tudo, na saúde, na moradia, no direito a ter a terra, trabalhar, produzir, como produzir, como valorizar nosso trabalho, nossa produção, como trabalhar junto à natureza. Lá tinha (...) “O homem transforma a natureza.” Na mesma hora que estou fazendo alguma coisa, estou usando a natureza pra fazer outra coisa. Derrubar uma árvore pra quê? Pra fazer outra coisa dela. Estou transformando a natureza em outras coisas que a natureza não deu. Essas coisas tudo era conversado lá...*

*Se o Movimento não fecha, a gente tinha virado esse mundo de perna pro ar, porque a gente aprendeu muita coisa... Aprendi a ser gente, aprendi a questão política que a gente tem na cabeça, hoje... Foi totalmente mudada; foi [aprendida](...) na escola, como monitor... (07/09/2012)*

**José Moreira Coelho**

## **AGRADECIMENTOS**

*À professora Dr<sup>a</sup> Maria de Araújo Nepomuceno, que soube ser paciente colaboradora, por me apoiar, criticando, corrigindo, e revisando meus escritos e, especialmente, orientando meu caminho investigativo, mesmo depois de ter se aposentado de suas atividades na PUC Goiás. Além disso, por ter disponibilizado não apenas seu tempo, mas também sua residência para facilitar minha estada em Goiânia por ocasião das orientações, demonstrando além de competência e profissionalismo, solidariedade e amizade. Agradeço os momentos difíceis, mas também agradáveis passados ao seu lado.*

*À professora Dr<sup>a</sup>. Maria Tereza Canezin Guimarães por ter aceitado continuar, oficialmente, a tarefa de me orientar, tarefa que assumiu com zelo e responsabilidade.*

*À professora Dr<sup>a</sup>. Alda Maria Borges Cunha, da Equipe Central do MEB GOIÁS, por ter estado ao meu lado em todo o processo que deu origem a esta dissertação, sugerindo, contribuindo, cedendo materiais, e, até, sua residência para a realização das entrevistas que foram realizadas em Goiânia. Além disso, agradeço-a pela presença no momento da defesa. A ela minha gratidão e apreço.*

*A José Moreira Coelho e Parcival Moreira Coelho, pelas entrevistas concedidas. Sem seus relatos apaixonados, a construção do objeto de estudo desta dissertação não teria assumido o contorno que apresenta. A eles, minha gratidão e reconhecimento.*

*À banca de qualificação, composta pela orientadora, professora Dr<sup>a</sup>. Maria Tereza Canezin Guimarães, e pelas professoras Dr<sup>a</sup>. Maria Emília de Castro Rodrigues e Dr<sup>a</sup>. Glacy Queirós De Roure, pelas contribuições significativas que deram na ocasião do exame. Agradeço, em particular, à professora Dr<sup>a</sup>. Maria Emília de Castro Rodrigues pelos documentos sobre a temática, disponíveis no Centro de Memória Viva (CMV) da Faculdade de Educação da UFG, e colocados a minha disposição durante o período da pesquisa.*

*À banca de defesa, composta pela orientadora, professora Dr<sup>a</sup>. Maria Tereza Canezin Guimarães, e pelas professoras Dr<sup>a</sup>. Maria Emília de Castro Rodrigues e Dr<sup>a</sup>. Beatriz Aparecida Zanatta, pela disposição em participar da banca.*

*À coordenação, pelo acolhimento durante todo o Curso, e ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação da PUC Goiás, pelas aulas que me qualificaram profissionalmente.*

*Ao Instituto Federal Goiano-Campus de Rio Verde, por ter apoiado a realização desta experiência de Mestrado.*

*Além dos agradecimentos reconhecidos, agradeço meus companheiros de curso, e, ainda, aproveito este espaço para agradecer a todos os que indiretamente colaboraram comigo neste tempo de pesquisa.*

### **AGRADECIMENTOS PESSOAIS**

*A Laércio Contarato, pelo apoio moral e material.*

*À Lidiane Gomes Adriano e Wilma Lemes Ferreira, por cuidarem do  
Felipe Gomes Adriano.*

*Ao Milton Adriano pela disposição para cuidar de meus filhos Felipe  
Gomes Adriano e Jonad Logan Adriano Contarato.*

*Aos meus dois filhos, pela compreensão quando não tive tempo para eles.  
À minha mãe, Nadege Gomes Adriano, pelas lutas que fez por mim ao  
longo de sua vida, e à memória de meu pai Nelson Adriano e de meu  
irmão Nelson de Paula Adriano. A eles agradeço o apoio profissional que  
me deram desde muito cedo.*

*À Deus, por ter iluminado meu caminho, e por não ter permitido que eu  
abandonasse a pesquisa nos vários momentos de dificuldades que tive de  
enfrentar.*



### *Recordação de carreiro*

*Quantas saudades eu tenho,  
de ver meu carro cantando  
cheio de lascas de aroeira.  
Dentro da mata rodando  
na face roxa da terra,  
profundas marcas deixando.  
Ela, eia meu boi.  
Meu tempo bom de carreiro.  
Há quantos anos se foi.  
Eia, eia meu boi.  
Hoje estou velho cansado.  
Não posso mais carrear.  
Minha boiada carreira  
vendi pro charque matar.  
Chego a chorar de saudade,  
quando ouço um carro cantar.  
Nunca mais botei a cinta,  
O meu facão pendurado.  
Não faço mais meu rango  
no fogão improvisado.  
Pela invernada a fora  
está disperso meu gado.  
Um retalho de esteira  
recortei com meu facão  
todo sujo de poeira  
guardei pra recordação.  
Hoje na minha velhice,  
me serve como colchão.  
Pra não ver meu carro velho  
apodrecendo jogado  
na varanda do paiol,  
guardei no canto encostadas  
suas peças de madeira,  
lembrança de meu passado.*

**LISTA DE SIGLAS**

AC – Ação Católica  
 ACB – Ação Católica Brasileira  
 ACPO – Acción Cultural Popular  
 AIB – Ação Integralista Brasileira  
 ANPO – Animação Popular  
 AOC – Ação Operária Católica  
 AP – Ação Popular  
 AUC – Ação Universitária Católica.  
 AOE – Aliança Operário-Estudantil  
 CANG- Colônia Agrícola Nacional de Goiás  
 CCRJ – Confederação Católica do Rio de Janeiro  
 CDN – Conselho Diretor Nacional  
 CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos  
 CEFET- RV - Centro Federal de Educação Tecnológica de Rio Verde  
 CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil  
 CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura  
 DNCr – Departamento Nacional da Criança  
 CNEA – Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo  
 CNER – Campanha Nacional de Educação Rural  
 CPC – Centro Popular de Cultura  
 DENERu – Departamento Nacional de Edemias Rurais  
 EB – Educação de Base  
 EDA – Educação de Adultos  
 EFOMAGO – Escola de Formação de Operadores de Máquinas Agrícolas e Rodoviárias  
 EJA – Educação de Jovens e Adultos  
 ER – Escola Radiofônica  
 EERR – Escolas Radiofônicas  
 ETA – Escritório Técnico de Agricultura  
 FNEP – Fundo Nacional do Ensino Primário  
 IF Goiano- RV - Instituto Federal Goiano  
 INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos  
 IQUEGO- Indústria Química do Estado de Goiás  
 ISEB – Instituto Superior de Estudos Brasileiros  
 JAC – Juventude Agrária Católica  
 JCB – Juventude Católica Brasileira  
 JEC – Juventude Estudantil Católica  
 JECF – Juventude Estudantil Católica Feminina  
 JFC – Juventude Feminina Católica  
 JIC – Juventude Independente Católica  
 JOC- Juventude Operária Católica  
 JUC – Juventude Universitária Católica.  
 LFAC – Liga Feminina de Ação Católica  
 MEB – Movimento de Educação de Base  
 MEB GOIÁS – Movimento de Educação de Base em Goiás  
 MEC – Ministério da Educação e Cultura

METAGO – Metais de Goiás S/A  
OEA – Organização dos Estados Americanos  
PCB – Partido Comunista Brasileiro  
PCdoB – Partido Comunista do Brasil  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos  
PSD – Partido Social Democrático  
PTB - Partido Trabalhista Brasileiro  
PUC RIO – Pontifícia Universidade do Rio de Janeiro  
RENEC- Representação Nacional de Emissoras Católicas  
SAR – Serviço de Assistência Rural  
SEA – Serviço de Educação de Adultos  
SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial  
SER – Serviço de Radiodifusão Educativa  
SESC – Serviço Social do Comércio  
SETAS – Secretaria do Trabalho e Ação Social  
SETERGO - Sistema Tele-Radiofônico de Goiás  
SIRENA – Sistema Rádio Educativo Nacional  
SIRESE – Sistema Rádio-Educativo de Sergipe  
SNRU – Seminário Nacional de Reforma Universitária  
SSR – Serviço Social Rural  
SUPRA – Superintendência da Reforma Agrária  
UBES – União Brasileira dos Estudantes Secundaristas  
UEE – União Estadual dos Estudantes Secundaristas  
UMC – União dos Moços Católicos  
UNE – União Nacional dos Estudantes  
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

## RESUMO

Esta pesquisa visou identificar, compreender e interpretar o papel político-educativo dos intelectuais-monitores que atuaram no Movimento de Educação de Base (MEB GOIÁS), instalado na Fazenda Serrinha (Itauçu-GO) de 1961 a 1966, e colher contribuições para o debate sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) que vem ocorrendo no Brasil e em Goiás. Assentou-se em dados: a) de entrevistas concedidas por três dos principais monitores-intelectuais que participaram do Movimento: duas à autora desta dissertação; e uma terceira, concedida a outra pesquisadora; b) de relatórios do próprio Movimento; c) da bibliografia existente sobre a temática. Apoiou-se teoricamente em escritos de Paulo Sérgio Rouanet (interprete de Antônio Gramsci); em Gramsci e em Paulo Freire. Fundamentou-se sobre o tema em Fávero; Peixoto Filho e Rodrigues, especialmente. Foi basicamente estruturada em cinco partes. Na Introdução expõe: objetivos; objeto de estudo; referencial teórico e de análise dos dados da pesquisa; e, também, os procedimentos metodológicos e técnicos de produção do conhecimento almejado. O capítulo I visou expor o contexto político e social do Brasil e de Goiás nos primeiros seis anos da década de 1960; o II buscou recuperar, amplamente, a história do MEB Nacional e a do MEB GOIÁS; o III objetivou traçar, largamente, o contexto histórico-geográfico, econômico, político e social do município em que se instalou o MEB GOIÁS; e o IV visou expor o papel político-educativo desempenhado pelos intelectuais-monitores do Movimento, buscando colher contribuições da experiência para participar dos debates que ocorrem sobre a EJA no Brasil de hoje. Pôde ser verificado que o processo metodológico usado pelo Movimento para a formação de seus intelectuais-monitores foi o diálogo permanente entre eles, a Equipe Central (EC) e os líderes que trabalhavam, cotidianamente, com a comunidade. Esse diálogo, a conscientização e a politização decorrentes e almejadas pelo MEB GOIÁS foram buscadas por várias atividades: aulas pelo rádio; teatro; festas; rezas; reflexões teóricas sobre temas de interesse da comunidade; estudos de textos e outras. Isso ocorreu por meio de reuniões e encontros previamente organizados pela EC do Movimento com a participação dos líderes da comunidade. O Movimento, usando de um processo metodológico de ensino que tanto tencionava como desinibia, tanto propiciava a aquisição de conhecimentos elaborados como politizava e valorizava a cultura dos participantes, contribuiu para aprimorar o potencial de trabalho de seus líderes junto à comunidade, conforme relato dos entrevistados. A partir dos dados que conseguiu reunir, esta investigação qualitativa, mostrou que, o papel desempenhado pelo intelectual-monitor foi o de: acompanhar, explicar, tirar dúvidas dos alunos da Escola Radiofônica (ER); reunir as pessoas da comunidade para equacionar seus problemas, que iam aparecendo no interior dos debates; buscar contribuir para encaminhar esses problemas; interagir com a comunidade e com a EC, discutindo e participando do planejamento do processo educativo dos alunos da ER e da comunidade; e, ainda, mediar a relação entre a comunidade e a EC. Sintetizando, o papel dos intelectuais-monitores foi além de apenas servir de transmissor do conhecimento elaborado pela EC e passado pela professora-locutora aos alunos da ER. Em que pesem os relatos colhidos, de que a EC passava os conteúdos para que os intelectuais-monitores os repassassem aos alunos; de que era a EC que detinha a teoria e eles não, na prática (os próprios entrevistados reconheceram) os procedimentos metodológicos das atividades propostas pelo Movimento (diálogo; discussões; reuniões e encontros) acabaram por permitir a participação efetiva dos intelectuais-monitores e, de resto, dos demais participantes, na construção da experiência.

Palavras-chave: MEB Nacional; MEB Goiás; Intelectuais-monitores; Goiás; 1961-1966.

## ABSTRACT

This research set out to identify, understand and interpret the political and educational role of the intellectual monitors who worked in the Grassroots Education Movement (Goiás MEB) on the Serrinha farm in Itauçu, Goiás, from 1961 to 1966, and assemble contributions for the debate on the Education of Youth and Adults (EJA) occurring in Brazil and Goiás. It is based on data from: a) interviews given by three of the main intellectual monitors who participated in the Movement, two of which were given to the author of this thesis and the third to another researcher; b) reports of the Movement itself; c) the existing literature on the subject. As a theoretical framework it uses the writings of Paulo Sérgio Rouanet (interpreter of Gramsci), Gramsci and Paulo Freire. It is based on the theme discussed by Fávero, Peixoto Filho and Rodrigues, especially, and is divided into five parts. The Introduction presents the goals, object of the study, and the theoretical and analytical references for the survey data, and also the methodological and technical procedures for the production of the targeted knowledge. Chapter I presents the political and social context of Goiás and Brazil during the first six years of the 1960s; Chapter II broadly reclaims the history of MEB at national and Goiás levels; Chapter III presents the general historical-geographical, economic, political and social context of the municipality in which Goiás MEB was set up, while Chapter IV explains the political and educational role played by the intellectual monitors of the Movement, in an effort to collate contributions from the experience in order to enrich participation in the discussions taking place on EJA in Brazil today. It could be seen that the methodological process used by the Movement for the formation of its intellectual monitors was that of ongoing dialogue between themselves, the Central Team (CT) and the leaders who worked daily with the community. This dialogue, conscientization and politicization sought by Goiás MEB were carried out through various activities: lectures on the radio, theater, festivals, prayer meetings, theoretical reflections on topics of interest to the community and the study of texts. This occurred through meetings and encounters previously organized by the Movement's CT with the participation of community leaders. According to the interviewees, through the use of a methodological teaching process which created tensions but at the same time shed inhibitions, the Movement led to the acquisition of knowledge while politicizing and valorizing the participants, and contributed towards enhancing the work potential of the leaders in terms of the community. From the data produced by the study, this qualitative research showed that the role played by the intellectual monitor was that of monitoring, explaining, solving the problems of students on the school broadcast; bringing people together in the community to address the problems which arose during debates and contributing towards finding solutions to these problems, by interacting with the community and with the CT, discussing and participating in the planning of the educational process of the school radio, the students and the community, and also mediating the relationship between community and the CT. In summary, the role of the intellectual monitor went beyond that of mere transmitter of the knowledge drawn up by the CT and passed on by the teacher-broadcaster to the school radio students. The data collected would imply that, although the CT passed on the contents to the intellectual monitors who, in turn, passed them on to the students, that the CT knew the theory and not the monitors, in practice (the interviewees themselves acknowledged this) the methodological procedures of the activities proposed by the Movement (dialogue, discussions, meetings and encounters) ended up making for the effective participation of the intellectual monitors and, consequently, the other participants in the construction of the experience.

Keywords: National MEB; Goiás MEB; Intellectual monitors; Goiás, 1961-1966.

## SUMÁRIO

<b>LISTA DE SÍGLAS</b> .....	09
<b>RESUMO</b> .....	11
<b>ABSTRACT</b> .....	12
 <b>INTRODUÇÃO</b> .....	 14
1 Justificativa e problema .....	14
2 Objetivo específico .....	27
3 Objetivo geral .....	27
4 Referencial teórico básico .....	27
5 Encaminhamentos metodológicos e técnicos .....	45
 <b>CAPÍTULO I – O MEB EM ÂMBITO NACIONAL E EM GOIÁS (1961-1966)</b> .....	 48
1 Política e educação de adultos no Brasil .....	48
2 A ação da Igreja Católica e dos movimentos sociais .....	58
3 Goiás: política e movimentos sociais .....	66
 <b>CAPÍTULO II – O MEB E O MEB-GOIÁS: CRIAÇÃO E DESDOBRAMENTO</b> .....	 74
1 Revisitando a história do MEB Nacional .....	74
2 Revisitando a história do MEB GOIÁS .....	92
 <b>CAPÍTULO III – O MEB GOIÁS: CONTEXTO E INTELECTUAIS-MONITORES</b> .....	 108
1 O município de Itauçu .....	108
2 O MEB GOIÁS em Itauçu: Comunidade Serrinha .....	121
3 Ouvindo os intelectuais-monitores sobre suas trajetórias de vida e de vida escolar .....	129
 <b>CAPÍTULO IV – INTELECTUAIS-MONITORES DO MEB GOIÁS: PAPEL E CONTRIBUIÇÕES PARA A EJA</b> .....	 137
1 A formação do intelectual-monitor do MEB GOIÁS .....	137
2 Intelectuais-monitores, docência e trabalho político-pedagógico .....	146
3 A arte e o MEB GOIÁS .....	155
4 O apoio da Igreja ao Movimento .....	158
5 MEB GOIÁS e mobilização popular .....	160
6 O MEB GOIÁS e a Ação Popular .....	167
 <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	 176
 <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	 186
 <b>ANEXO</b> .....	 189
Roteiro das Entrevistas .....	190

## INTRODUÇÃO<sup>1</sup>

### 1 Justificativa e problema

O tema Educação de Jovens e Adultos (EJA) passou a despertar o interesse da pesquisadora, a partir da edição do Decreto 5.840 de 13 de julho de 2006. Ele instituiu, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). À época, a pesquisadora respondia pela Diretoria de Ensino Médio e Técnico do Centro Federal de Educação Tecnológica de Rio Verde (CEFET-RV), atual Campus de Rio Verde do Instituto Federal Goiano (IF Goiano). Com a edição do referido Decreto, o IF Goiano se viu obrigado a ofertar vagas na mencionada modalidade de ensino. Assim sendo, a Instituição se viu obrigada, por consequência, a elaborar um Plano de Curso, o que requeria conhecimentos teóricos e práticos aprofundados em torno do tema.

Em decorrência, a pesquisadora passou a estudar mais detidamente o tema, a fim de colher subsídios destinados à elaboração e execução de um Plano de Ensino de Educação de Adultos para a Instituição. Nesse sentido, tomou duas iniciativas: primeiro, realizou um curso de especialização *lato sensu*, em busca de adensar os conhecimentos que já havia brotado dos desafios postos pela prática que vivenciava; segundo buscou uma pós-graduação *stricto sensu* em educação. Logo, os estudos realizados durante este último curso e esta dissertação, constituíram mais um dos esforços da pesquisadora na direção anunciada.

Cabe acrescentar, que a pesquisadora, embora tenha descoberto ao ingressar no Mestrado que uma das funções de uma pós-graduação *stricto sensu* é a produção de um conhecimento “desinteressado”, os conhecimentos que foi adquirindo no decorrer dela forneceram subsídios valiosos para a elaboração do Plano de Curso mencionado. Tanto foi assim, que usufruindo deles, pode contribuir efetivamente para a concretização de sua formulação.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> A autora desta dissertação esteve durante os anos de 2010, 2011, e meses iniciais de 2012, sob a orientação da Professora Dr<sup>a</sup>. Maria Araújo Nepomuceno. A partir de março de 2012 passou a ser oficialmente orientada pela professora Dr<sup>a</sup>. Maria Tereza Canezin Guimarães.

<sup>2</sup> O Plano de ensino referido foi elaborado em 2006, por uma equipe de professores do IF Goiano. Dela a pesquisadora fez parte. Ele foi e vem sendo reestruturado no decorrer de sua execução, tendo-se em vista as especificidades e necessidades do público a que se destina.

Postas essas ideias iniciais, pode-se anunciar que esta dissertação, como requisito parcial para obter o título de Mestre, visou identificar, destrinçar, compreender e interpretar o *papel político-pedagógico* vivido pelos principais intelectuais-monitores<sup>3</sup> que participaram do Movimento de Educação de Base de Goiás (MEB GOIÁS). O cumprimento desses objetivos passou, especialmente, pelo exame de dados obtidos pela pesquisadora-autora desta dissertação por meio de entrevistas realizadas com dois deles: José Moreira Coelho e Parcival Moreira Coelho. Passou também pela análise de alguns trechos da fala desses mesmos intelectuais-monitores, bem como pela análise de alguns trechos da fala de outro intelectual-monitor do MEB GOIÁS entrevistado por outra pesquisadora. A escolha dos principais intelectuais-monitores (sujeitos desta pesquisa) pela pesquisadora-autora desta dissertação teve como critério, além do fato de eles serem trabalhadores rurais, terem efetivamente participado das atividades do Movimento, e de terem formulado e elaborado um aprendizado durante o processo educativo empreendido pelo MEB GOIÁS, aprofundando e difundindo esse aprendizado nas suas comunidades, e pelo fato da experiência desenvolvida na fazenda Serrinha ter sido tão significativa, que levou a Equipe Central (EC) a tomá-la como referência para a elaboração dos relatórios finais do Movimento. Foi o local em que a experiência mais frutificou, influenciando, inclusive, outras comunidades.

Para realizar o estudo do *papel político-pedagógico dos intelectuais-monitores* do MEB GOIÁS, sujeitos desta pesquisa, se fez necessário recuperar, em grandes linhas, a história do Movimento de Educação de Base (MEB) e do MEB GOIÁS.

Segundo Sérgio Haddad e Maria Clara Di Pierro (2000), no Brasil, a educação de adultos só se firmou como um problema nacional no final da década de 1940, apesar de as condições para que isso viesse a ocorrer já existissem oficialmente antes dessa data. O Plano Nacional de Educação (PNE), previsto pela Constituição de 1934, já previa o ensino primário integral, gratuito e obrigatório extensivo aos adultos. Afirmam que em 1945, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) publica as grandes desigualdades entre países e salienta o papel que a educação deveria desempenhar, principalmente, a educação de adultos, no processo de desenvolvimento das nações proclamadas como atrasadas. Dois anos após, foi instalado o Serviço de Educação de Adultos (SEA) do Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Saúde, com o

---

<sup>3</sup> O MEB contava com uma estrutura de funcionamento que incluía o monitor, aqui caracterizado como intelectual-monitor. Segundo estudos sobre o tema, para ocupar tal função ele deveria saber ler e escrever; ter liderança na comunidade e capacidade para seguir as instruções das aulas radiofonizadas. Os três entrevistados foram considerados como intelectuais-monitores, logo, “intelectuais orgânicos” na perspectiva gramsciana, por preencherem plenamente essas exigências.



fim de reorientar e coordenar os trabalhos dos planos anuais de ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos.

Em 1947 nasceu ainda a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA)<sup>4</sup>, que se caracterizou por ser um movimento em prol da educação de adultos. A influência dela foi significativa por criar infraestrutura nos estados e municípios para atender à educação de jovens e adultos. Acrescentam também que o Ministério da Educação e Cultura (MEC) organizou duas outras campanhas: uma em 1952, denominada Campanha Nacional de Educação Rural, e outra, em 1958, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo. Ambas efêmeras e com poucas realizações. Para eles, a extensão das oportunidades educacionais pelo Estado servia como mecanismo de controle de tensões que cresciam entre as classes sociais nos meios urbanos, e para prover a qualificação mínima à força de trabalho para o desempenho nos projetos nacionais de desenvolvimento propostos pelo governo federal. A educação de adultos era condição necessária para que o Brasil se realizasse como país desenvolvido.

De acordo com Maria Emília de Castro Rodrigues, a Igreja Católica teve papel importante na educação de adultos no Brasil. O Papa Pio XII enfatizou as responsabilidades de um leigo, que era o “engajamento total com a vida em sociedade...”. (RODRIGUES, 2008, p. 35). Na perspectiva da autora, essa filosofia “do leigo”, “despertou na Ação Católica (AC) e na Ação Católica Brasileira (ACB) [a necessidade de] “direcionar o olhar para a realidade social das classes populares”<sup>5</sup>, deixando de lado a “concepção individualista de salvação”, e

<sup>4</sup> Nesta Campanha foi produzido o livro Radiocartilha, utilizado nos anos iniciais do MEB GOIÁS.

<sup>5</sup> As classes populares de que fala Rodrigues serão, nesta dissertação, denominadas como classes *subalternas*. “A ideia de que as classes subalternas são constituídas pela classe operária, pelos camponeses e também pelos povos coloniais tem, [atualmente], uma amplitude excessiva. Formulada desse modo, explica pouco, mas sugere uma via de entendimento das relações sociais fora do reducionismo implícito na concepção de classe social. Isto fica claro se nos dermos conta de que cada uma das classes subalternas, de coletividades tão amplas, como os povos coloniais, tem contradições, conflitos e confrontos distintos com o eixo de relações que dá sentido à sua participação no mundo do capitalismo”. Complicando esse quadro, há “(...) conflitos de interesse e conflitos políticos entre si. (...) No entanto, a categoria de subalterno é certamente mais intensa e mais expressiva que a simples categoria de trabalhador. O legado da tradição gramsciana, que nos vem por meio dessa noção, prefigura a diversidade das situações de subalternidade, a sua riqueza histórica, cultural e política. (...) Por isso mesmo, obriga-nos a fazer indagações sobre a reprodução ampliada da subalternidade, sobre a multiplicação diferenciada dos grupos subalternos. Obriga-nos a ter em conta que as esperanças e lutas dos diferentes grupos e classes subalternos levam a diferentes resultados históricos, porque desatam contradições internas que não são apenas contradições principais do desenvolvimento do capital, a oposição burguesia-proletariado. (...) Nessa perspectiva, a subalternidade ganha dimensões mais amplas. Não expressa apenas a *exploração*, mas também a *dominação* e *exclusão* econômica e política. (...) Desde seus tempos iniciais, a história do capitalismo tem sido uma história de exclusão e marginalização de populações, mas uma *exclusão integrativa*, que cria reservas de mão-de-obra, cria mercados temporários ou (...) parciais. (...) O subalterno não é uma *condição*, figura que o desenvolvimento capitalista supostamente extinguiria com o correr do tempo. Estamos diante de um *processo* que se atualiza e subalterniza grupos crescentes nos países pobres, nas regiões pobres dos países ricos, mas também nos espaços ricos dos países pobres”. (MARTINS, 1989, p. 97-101 apud Nepomuceno, 1998, p. 141). Grifos do autor.

apontando para uma perspectiva de homem numa dimensão comunitária, na relação do homem com as estruturas sociais e com os outros homens, com os quais se comunica amorosamente”’. (Idem, p 35)

Quanto à educação, deve-se ressaltar que, antes desse posicionamento, a Igreja atuava a favor dos interesses dos blocos dirigentes. Para Luis Osvaldo Golfe, tal bloco deve ser entendido como classe, cuja superioridade moral, intelectual e organizacional é reconhecida pelas outras classes,

obtendo seu consentimento e, conseqüentemente, formando um sistema articulado e orgânico de alianças sociais ligadas por ideologias comuns e por cultura comum. Gramsci, no que se refere a direção, entende que a hegemonia parte da capacidade de apontar soluções para os problemas sociais e trabalhar para solucioná-los. Decaindo a capacidade de dirigir (hegemonia), por causa do domínio pela força, a classe dirigente antiga pode ainda manter-se no poder, mas não por muito tempo, uma vez que perde o consentimento das outras classes, e neste espaço de tempo em que há um “vazio de direção” surge outra camada hegemônica para ser dirigente. (GOLFE, 1999, p. 7)

Pelo estímulo da AC às Encíclicas da Doutrina Social Católica, a Igreja passa a “dar maior atenção aos movimentos populares emergentes” e a “lutar pela manutenção do ensino religioso nas escolas públicas de nível primário, colegial e secundário” (opondo-se aos liberais) e “a combater a ameaça ao comunismo”. Como a situação socioeconômica das classes subalternas era aviltante, “com a aproximação da Igreja junto ao povo brasileiro e da América Latina, iniciou-se a tomada de consciência [daquelas] sobre a necessidade de transformação das estruturas e da descristianização”. (RODRIGUES, 2008, p. 35)

Compreendendo os estudos de Rodrigues, pode-se resumidamente apontar o desdobramento da participação da Igreja Católica na educação a partir de 1903, quando em âmbito internacional, católicos incorporam-se às massas, mediante a instalação da AC. O Papa PIO XI (1922-1939) incentivou o apostolado leigo, recomendando aos bispos de vários países, a criação de movimentos leigos, compondo em conjunto a AC. Dom Sebastião Leme publicou o livro *Ação Catholica* (1923), com instruções para a organização e funcionamento de Comissões Permanentes da Confederação Católica do Rio de Janeiro (CCRJ). (Cf. RODRIGUES, 2008. p. 36)

Segundo a autora, nos moldes da AC internacional tem-se o surgimento (1924) da Juventude Operária Católica (JOC) que passou a atuar com leigos em pequenos núcleos de lideranças. Com o fim do Estado Novo (1937-1945), os círculos perderam influência, mesmo dentro da Igreja, passando o trabalho a ser realizado pela JOC e pela Ação Operária Católica (AOC), para os operários adultos. Em 1928 foi criada em Recife a União dos Moços Católicos (UMC). Em 1930 surge no Rio de Janeiro a Ação Universitária Católica (AUC) e em 1932, a

Juventude Feminina Católica (JFC). Ela afirma que movimentos sociais<sup>6</sup> referidos se espalharam por algumas capitais do Brasil. Destaca que se tratava de experiências esparsas e desarticuladas, que recebiam o nome de Ação Católica e outras atividades pastorais, o que confundia suas ações.

A autora complementa, afirmando que o “leigo passou a ter um papel significativo na Igreja Católica”. (p. 36) Busca as ideias de BEOZZO (1986), visando informar que as ideologias e as ações religiosas europeias católicas, sobretudo as de Roma, “tiveram influência no Brasil, e [que] a Igreja [perde] a iniciativa para o Estado e (...) outros grupos da sociedade”, o que levou a Igreja a abrir espaço para os movimentos leigos. Ainda segundo Rodrigues, Dom Sebastião Leme<sup>7</sup> foi o criador oficial da Ação Católica Brasileira (ACB) em 1945, visando demarcar um campo próprio para a AC. Informa também que

Os primeiros estatutos gerais da ACB, baseados no modelo da Ação Católica Italiano, aprovados pelas congregações romanas obedeciam aos critérios de sexo e idade: Homens da Ação Católica; Liga Feminina de Ação Católica; Juventude Católica Brasileira e JFC. Esses estatutos admitiam a existência da Juventude Estudantil Católica (JEC), da Juventude Estudantil Católica Feminina e da JUC” que, posteriormente, (...) [junto] com a JOC – agiam sobre a opinião pública através da imprensa e informação – passariam a funcionamento independentemente da Juventude Católica Brasileira. JCB. (RODRIGUES, 2008, p. 36)

Segundo a autora, em 1946, os estatutos da ACB foram reformulados e aprovados pelo Vaticano, mas, mantidos os critérios de sexo e idade. Tais critérios “configurava-se em

---

<sup>6</sup> Para Souza, a expressão Movimento social “refere-se a uma organização sociopolítica, cuja expressão empírica é dada pela manifestação conjunta de pessoas, movida por determinados interesses e/ou carências.” Ela ressalta que “toda manifestação social é parte integrante de um movimento social, mas nem toda manifestação social é em si um movimento social organizado, com articulação política definida.” Para ela, “a manifestação social pode ser um ponto de partida para a configuração posterior de um movimento social.” (SOUZA, 2008, p. 9)

<sup>7</sup> Sebastião Leme da Silveira Cintra nasceu no Espírito Santo do Pinhal-SP em 20/01/1882. Tornou-se Seminarista em 03/06/1894. Em 28/08/1895 recebeu a Tonsura Clerical no Palácio Episcopal de São Paulo. Em 03/10/1896 matriculou-se no Colégio Pio Latino Americano de Roma. Após concluir o curso de Humanidades em 1897, matriculou-se na Pontifícia Universidade Gregoriana. Com 22 anos, já graduado em Filosofia e Teologia, regressa ao Brasil (1904). Em 18/04/1930, o Cardeal Arcoverde falece, sendo sucedido, no Episcopal, por Dom Sebastião Leme. Em 5/06/1930, noticiou-se no Rio de Janeiro que Dom Sebastião Leme, arcebispo da arquidiocese, fora escolhido para o cardinalato. Em 02/06/1930 era imposto o barrete cardinalício a Dom Sebastião Leme, na Cidade do Vaticano. Em 3/06 recebeu o chapéu cardinalício. Os trabalhos e obras de Dom Leme durante a sua gestão como Cardeal do Brasil foi de 1930 a 1942, ano de sua morte. Consta de suas obras: a criação da Coligação Católica Brasileira; a reabertura do Seminário de São José ou Rio Comprido (Paquetá); a obra Adoração Perpetua; do Monumento ao Cristo Redentor (Rio de Janeiro). Outras iniciativas de valor foram realizadas por ele, que se firmou como figura internacional. Foi um exemplar vivo de cristianismo social, militante e prático. Possuía senso profundo das realidades e uma visão prática e realista de todos os problemas da Igreja. No Programa de Ação Católica, redigido e publicado por ele, um capítulo é dedicado a “Obras de Caridade e Assistência Popular”. Em 27/11/1931, baixa uma circular, pondo em execução a Carta Apostólica do papa Pio XI, “Nova Impendent”. Após evidenciar o apoio da Igreja às classes operárias, e os efeitos da crise econômica brasileira para elas, chama o povo católico para uma cruzada de orações e de caridade que se prolongou de 21/12/1931 a 2/01/1932. Dom Leme faleceu em 17/10/1942 no Rio de Janeiro. Foi Cardeal por 12 anos e três meses. (Cf. OLIVI, 2007, p.1-5 [www.proerdpinhal.com.br](http://www.proerdpinhal.com.br). Acesso em: 26/06/ 2012).

estratégias para trazer os leigos para as práticas do sacramento, desvinculadas da realidade socioeconômica e de classes, os agrupando em movimentos com trabalhos pastorais com moças, senhoras, rapazes etc.” (p. 37), visando arrebanhar pessoas para a Igreja.

Ainda na visão de Rodrigues, Alceu Amoroso Lima<sup>8</sup>, quando esteve à frente do Centro D. Vital<sup>9</sup>, almejava que a ACB, antes favorável à participação de católicos na Ação Integralista Brasileira<sup>10</sup>, fosse paulatinamente mudando o tom do pensamento integralista para outro: mais social e afinado com o pensamento de Jacques Maritain, baseado no Humanismo Integral e influenciado por Mounier, Lebreton e Chardin, ou seja, para uma posição “mais de esquerda”. Rodrigues afirma ainda que, em 1947, o Pe. Helder Câmara foi nomeado assistente da AC.<sup>11</sup>

Já no ano seguinte, a ACB inicia a mudança para o modelo francês-belga. Uma nova estratégia é delineada. A ACB deixa de reunir o povo para as práticas do sacramento, passando a direcionar sua ação para um acompanhamento da Igreja junto às pessoas nas suas situações existenciais específicas. Cabe acrescentar que, em 1950, acontece no Rio de Janeiro a Quarta Semana Nacional da ACB, onde concluiu-se pela necessidade de organização desta, segundo o meio que atuaria. Nessa ocasião surgem: a Juventude Agrária Católica (JAC); Juventude Estudantil Católica (JEC); a Juventude Independente Católica (JIC); a Juventude

<sup>8</sup> Conhecido pelo pseudônimo de Tristão de Athaide.

<sup>9</sup> O Centro D. Vital do Rio de Janeiro foi criado em 1922. Dele eclode o Movimento Católico Leigo nos anos vinte. No seu primeiro período (1922-1928), a liderança do laicato coube a Jackson de Figueiredo. De 1928 a 1941, o movimento foi encabeçado por Alceu Amoroso Lima. (Cf. SALEM, 1982, p. 2)

<sup>10</sup> A Ação Integralista Brasileira surge quando novos grupos sociais aparecem no contexto sócio-político do Brasil. Com o declínio das estruturas políticas oligárquicas, os grandes eixos de discussão política e ideológica do país perdem força no meio rural e passam a ocupar os centros urbanos. Surgem também novas teorias políticas na Europa como um reflexo das crises advindas do período entre guerras (1919-1938). A crise capitalista de 1929 culmina com a quebra da bolsa de valores de Nova Iorque, trazendo como consequência o fascismo italiano e o nazismo alemão, movimentos políticos que chegaram ao poder em face às incertezas daquele período. No Brasil, a rearticulação política propiciada pelo Movimento de 1930 fez surgir o Integralismo como alternativa frente a instalação do governo Vargas, o crescimento dos movimentos operário e comunista. Sob o comando de Plínio Salgado, a Ação Integralista conseguiu o apoio de setores médios, empresários e setores do operariado. Foi vista por muitos como um “facismo abasileirado”. Entre as principais ideias dos integralistas, está: o corporativismo político; a abolição do pluripartidarismo; a perseguição aos comunistas; o fim do capitalismo especulativo e a ascensão de um forte líder político. Além do conteúdo ideológico, eles fizeram uso massivo dos meios de comunicação, com frases de efeito, criação de símbolos e padronização comportamental. Utilizaram de uma saudação comum: “Anauê” (origem indígena), para cumprimentar seus associados. Além disso, vestiam camisas verdes e adotaram a letra grega sigma (símbolo matemático para somatória) como formas de incentivar um forte sentimento de comunhão e amor à pátria. Mesmo contando com intensas manifestações, os integralistas perderam força com a implantação do Estado Novo (1937-1942). (Cf. Souza, s/d, p. 1 [www.brasilecola.com](http://www.brasilecola.com). Acesso: 28/06/2012)

<sup>11</sup> Pe. Helder Câmara nasceu em Fortaleza-Ceará em 7 de fevereiro de 1909. Foi nomeado bispo auxiliar do Rio de Janeiro em 1952, sendo neste mesmo ano, ordenado Bispo. Promoveu o colegiado dos bispos e a renovação da Igreja Católica. Em 1950 entrou em contato com Monsenhor Giovanni Batista Montini (subsecretário do Vaticano e futuro papa Paulo VI), que o apoiou na criação da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (1952), e do Conselho Episcopal Latino-Americano (1955), com sede em Bogotá. Resistiu fortemente ao regime militar brasileiro. (Cf. BIOGRAFIA. [www.espacoacademico.com.br](http://www.espacoacademico.com.br) Acesso: 13/11/2010.

Operária Católica (JOC) e a Juventude Universitária Católica (JUC). (Cf. SIGRIST, 1982, p. 20 apud RODRIGUES, 2008, p. 38). Com isso, diz Rodrigues, o papel da militância foi enfatizado, mas ainda com uma contradição: uma minoria militante da Igreja ainda via a realidade brasileira a partir do olhar da “Casa Grande”, seus padrões culturais, sobrepondo-os aos da “Senzala”<sup>12</sup>, catequizando-a, ensinando os “ignorantes”, doando-lhes conhecimentos. A ação junto às classes subalternas levou à percepção do olhar na perspectiva dos dominantes e dos subalternos.

Segundo Rodrigues, posteriormente, teve-se a consciência de que as questões políticas, sociais e econômicas, por serem questões humanas, não se desvinculavam das questões morais e religiosas. A Igreja, diante das desigualdades sociais entre países desenvolvidos e países subdesenvolvidos, instituiu na ACB um Conselho Nacional para programar ações específicas para a JUC do Brasil, penetrando fundo no movimento libertário dos anos 1950 e 1960. Assim, elaborou uma prática pastoral libertadora e provocou uma reflexão teológica que possibilitou, mais tarde, o surgimento da Teologia da Libertação. A ACB por meio da JEC, JOC e JUC engajou-se, contribuindo para a conscientização de seus membros. A JEC e JUC, como movimentos estudantis, ganharam maior consistência, definindo seu campo de ação, método, temas de estudos e organização, realizando (1950) a Semana Interamericana de JEC e JUC, na linha de Ação Católica, onde foi abordado o método: VER, JULGAR E AGIR. (Cf. RODRIGUES, 2008, p. 40)

A ACB contribuiu, efetivamente, para a criação da Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) em 14 de outubro de 1952. (PESSOA, 1999<sup>a</sup> apud, RODRIGUES, 2008, p. 40) No que se referem aos caminhos trilhados na busca de solução dos problemas político-econômicos e sociais, pelos sujeitos atuantes na ACB, grande parte da hierarquia da Igreja propunha apenas reformas sociais. A vanguarda, especialmente os leigos, almejava a “revolução brasileira”. (Cf. RODRIGUES, 2008, p. 41)

Em 1959, João XXIII convocou um Concílio visando renovar a Igreja Católica face ao mundo moderno em relação aos costumes e adaptação da disciplina eclesiástica às novas necessidades, e ao incremento da fé, preparando a unidade das comunidades cristãs até então separadas. Segundo Rodrigues, tem-se que Teilhard de Chardin, valorizou a história humana articulada à ciência, trazendo nova perspectiva da criação, que, paulatinamente, constituir-se-ia no processo educativo. A ciência teria contribuições a dar no sentido de unir os homens, integrando a humanidade na terra e no meio, formando seres reflexivos, humanizados. Suas

---

<sup>12</sup> Termos usados por Gilberto Freire. Cf. Casa Grande e Senzala, obra deste autor.

ideias influenciaram os meios religiosos e universitários no Brasil e no mundo, nos anos 1960, sendo criticado no meio da própria Igreja. Suas idéias se espalharam e, no Brasil, foram complementadas por Paulo Freire no que diz respeito ao papel ativo a ser empreendido pelas classes subalternas no processo de transformação e emancipação social, a ser comentado adiante.

Rodrigues afirma que, para Chardin, o homem tem consciência e liberdade criadora, capacidade de “re-fazer”, “re-fundir” os elementos, transformando-os e é a verdadeira união que diferencia e personaliza o homem. Este é visto por Chardin como ser de simultânea e contraditória coletivização e individuação como pessoa, não podendo ficar inativo no âmbito da comunidade. (Cf. Idem, p. 42-44) A autora afirma também que “parte da Igreja, no seu processo de reordenação, passou a, politicamente, tomar o partido dos homens, em especial daqueles humilhados e oprimidos, os trabalhadores, colocando-se solidária ao protesto dos pobres”. (Cf. Idem, p. 45) As pesquisas da autora apontam para índices altíssimos de pobreza (80% da população vivia esse dilema) na América Latina, nos anos 1960. No final da década anterior, a JUC participou da movimentação política estudantil, debatendo problemas estruturais da sociedade brasileira e as soluções que as correntes políticas propunham (LIMA E ARANTES apud RODRIGUES, 2008, p. 49-50). No Congresso dos 10 anos da JUC, realizado de 04 a 15 de julho de 1960, que contou com a participação de 500 representantes de todo o país, buscou-se, entre outras questões, uma forma concreta de intervir nas estruturas. Rodrigues mostra que nessa ocasião foi apresentado o documento “Algumas Diretrizes de um Ideal Histórico Cristão para o Povo Brasileiro”. Tratava-se de uma análise para uma linha de ação dos jucistas no terreno da própria realidade. Eram relativas aos aspectos

(...) religioso, econômico e político. No plano religioso eram apontadas como linhas do ideal histórico: o esforço de catequese em diferentes níveis, desde o primário ao superior, de cultura; esforço de encarnação das exigências evangélicas, na vida pública, por meio da atuação profissional, política e cultural; a vida litúrgica e o encorajamento das vocações sacerdotais na educação familiar e escolar. (RODRIGUES, 2008, p. 50-51)

Continuando, a autora diz que no “ideal histórico-econômico, o texto fazia opção pelo desenvolvimento harmonioso, apoiando-se em orientações do Papa Pio XII”, visando a superação do capitalismo. No âmbito político, as diretrizes envolviam os partidos políticos, que deveriam focar os interesses das classes subalternas e

(...) exploradas (operários e camponeses), que fossem democráticos no campo ideológico e de funcionamento interno, que visassem a elevação do nível econômico e cultural do povo brasileiro, em especial da classes operária [subalterna]; as eleições com pleito democrático acessível à classe operária [subalterna]; no plano ideológico, a educação deveria despertar a consciência política do povo brasileiro em relação aos seus direitos e

problemas nacionais, a elaboração de planos e ação partidários com ações diretas sobre a realidade social, compromisso com a classe trabalhadora, com a ideologia anticapitalista e não imperialista e com a confirmação das conquistas nacionais, com vistas a uma nova estrutura social; o governo deveria ser do povo... (Idem, p. 51-52)

Analisando a fala da professora Alda Maria Borges Cunha<sup>13</sup>, em entrevista concedida à Rodrigues em 20 de setembro de 2006, pode-se confirmar que o contexto histórico-social de Goiânia, em 1960, era de intensa elaboração intelectual nas universidades. Os debates sobre a Reforma Universitária e sobre questões político-sociais articuladas à redefinição do papel da universidade tinham grande espaço nas discussões estudantis da época. Para Rodrigues, no contexto internacional, merece destaque a Revolução Cubana de 1959, que “despertou na JUC a ideia de atuar em prol da revolução brasileira”. (Cf. Idem, p. 52) Na visão da autora, alguns membros a abandonam por não concordar com a virada para a esquerda que a JUC dá. A autora afirma que a “JEC e a JUC alcançaram um elevado grau de maturidade, com programas em 1961 e 1962 que abordavam a justiça social”. (Cf. Idem, p. 53) A JUC percebeu que o Ideal histórico era “uma ideologia que não resistiria nem ao impacto da realidade histórica, [nem], tampouco, ao confronto de outras teorias que a ela se opunham”. (Idem, p. 53)

Rodrigues cita a passagem do manifesto do Diretório Central dos Estudantes da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro que apontava como função do universitário cristão “se desobrigar das perspectivas de proprietários da cultura e exercer, ele mesmo, a tarefa de acordar uma consciência”. (idem, p. 54) A autora complementa que a função “das massas brasileiras, com vistas a assumirem o seu papel de sujeitos ativos na história, (...) só poderia ocorrer por meio da promoção e difusão da cultura popular e da Aliança Operário-Estudantil (AOE)”. (Idem, p. 54)

Para Rodrigues, Pe. Vaz<sup>14</sup> contribuiu muito para a transição do conceito de ideal histórico ao de consciência histórica, “cujas bases haviam sido lançadas no Seminário

---

<sup>13</sup> Alda Maria Borges Cunha, matogrossense de Poxoreo, formou-se em Pedagogia na UCG, hoje PUC Goiás, no início da década de 1960, período em que atuou na JUC, no MEB e na AP. Atuou na Universidade Federal de Goiás (UFG). Suas atividades docentes na UCG tiveram como foco o estágio, a EJA e a extensão universitária, em programas e projetos de educação popular. Foi Vice Reitora para Assuntos Comunitários e Estudantis (1985-1989); Coordenadora de Estágio e Extensão e, ainda, do Programa de Educação e Cidadania. Na marca dessa atuação recebeu da UCG, em 2003, o título de Doutora *Honoris Causa*. Exilada no Chile de 1969 a 1974. Retornou suas atividades na PUC Goiás em 1980. Em 2008 se aposentou. Mesmo depois de aposentada, vem prestando relevantes trabalhos a PUC Goiás nos planos da graduação e da pós-graduação sempre que solicitada. Sua contribuição foi inestimável, por exemplo, no que diz respeito à construção do objeto de estudo desta dissertação.

<sup>14</sup> Padre Henrique Cláudio de Lima Vaz nasceu em Ouro Preto-MG em 24/08/1921. Entrou na Companhia de Jesus em 1938, ordenando-se em 1948. Formou-se em Filosofia (1945) na Faculdade Pontifícia de Filosofia, com sede em Nova Friburgo (Rio de Janeiro). No início de 1946 começou o curso de Teologia na Universidade Gregoriana de Roma. Em 1953 voltou ao Brasil. Lecionou na mesma Faculdade em que estudara, por dez anos.

Nacional e Estudos, realizado em Santos, em fevereiro de 1961”. (Idem, p. 54). Esse evento contou com a presença dele, a de Cândido Mendes<sup>15</sup>, e a do Frei Carlos Josaphat.<sup>16</sup>

Para Rodrigues, o ideal histórico “apontava para uma essência ideal realizável no futuro, para uma utopia a ser perseguida”. (Idem, p. 54) Já, a consciência histórica era tida como um tipo de consciência que “emerge quando o homem olha seu mundo criticamente e toma

---

A partir de 1955 interessou-se pela filosofia moderna, estudando Descartes; Espinoza; Hegel. Depois do estudo dos problemas filosóficos da ciência moderna, eles passaram a adquirir, aos seus olhos, uma importância que cresceu sempre. Foi um tempo de assídua leitura da obra de físicos e epistemólogos (Mach, Duhem, Poincaré; De Broglie, Schröndiger, Heisenberg, H. Weyl, V. von Weiszäcker...); de filósofos e historiadores da ciência (Léon Brunschvicg, G. Bachelard, A. Koyré, R. Lenobie, E. J. Dijkterhuis e outros). Esses estudos, referências da época, deixaram traços em notas de artigos e nas margens das redações latinas do seu curso de Filosofia da Natureza. Em depoimento, Padre Vaz afirma: “Li muito Marx”, e o fiz honestamente. Todavia, reconheço que o li (...) à luz de Hegel, pois o marxismo nunca passou, a meus olhos, de uma província do hegelianismo em permanente estado de revolta. É o que aparece, como pressuposto, nos três artigos sobre "Marxismo e Filosofia", que publiquei na revista Síntese Política, Econômica e Social (1959), e no estudo publicado (1970), na Revista Portuguesa de Filosofia sob o título "Ateísmo e Mito: a propósito do ateísmo do jovem Marx". Cristianismo e mundo moderno: eis o ponto de convergência de tantas linhas de reflexão, situado (...) no centro mesmo do espaço hegeliano: a filosofia clássica e a teologia que sobre ela se edificou, o racionalismo moderno, a revolução científica, enfim o tema da consciência histórica e da práxis social e política. Linhas que se cruzam no artigo sobre "Cristianismo e consciência histórica", publicado na revista Síntese (1960), artigo programático e militante. Ele recebeu um complemento teórico, publicado pela Editora Duas Cidades (1968), e um prolongamento no terreno social e político, publicado pela Síntese (1963), que me valeu um severo ataque de Alfredo Lage pela revista Vozes, além do posterior desenvolvimento, em sucessivos números da mesma revista (1965-1966), da única polêmica em que se viu envolvido. Um último eco da meditação de dez anos sobre a significação do Cristianismo no mundo pós-renascentista, pode ser encontrado em "Cristianismo e mundo moderno", publicado pela Paz e Terra (1968). No início de 1964 passou a ensinar na Faculdade de Filosofia da UFMG-MG. Em depoimento dessa época Padre Vaz ainda indagava: “como terá podido Hegel pensar, nos quadros da sua dialética da Razão, o Cristianismo como a "religião dos tempos modernos"? Como conciliar o Saber absoluto, imanente, ao desenvolvimento histórico, que nele conhece a hora meridiana em que se torna possível uma Ciência da Lógica, o pensamento do Sistema, com a transcendência cristã?” Completando, afirmou que essas indagações o levam a “considerar criticamente a utilização, outrora dominante, da categoria de ‘consciência histórica’”. Pe. Lima Vaz faleceu em 23/05/2002 em Belo Horizonte-MG. (VAZ. 1976. [www.padrevaz.com.br](http://www.padrevaz.com.br). Acesso em 28/06/212)

<sup>15</sup> *Cândido Antônio Mendes de Almeida* foi o quinto ocupante da Cadeira nº 35 da Academia Brasileira de Letras, eleito em 24 de agosto de 1989, na sucessão de Celso Cunha e recebido em 12 de setembro de 1990 pelo Acadêmico Eduardo Portella. Recebeu os Acadêmicos Darcy Ribeiro, Cícero Sandroni e Hélio Jaguaribe. Ele nasceu no Rio de Janeiro (RJ) em 3 de junho de 1928. Estudos primários, secundários e superiores no Rio de Janeiro; bacharel em Direito (1950) e Filosofia (1951) pela PUC-RJ; doutor em Direito pela Faculdade Nacional de Direito, Universidade do Brasil. Professor universitário e chefe de departamento desde 1951, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ); Escola Brasileira de Administração Pública da Fundação Getúlio Vargas (FGV); Faculdade de Direito Cândido Mendes; Faculdade de Ciências Políticas e Econômicas do Rio de Janeiro; Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (IUPERJ). Chefe de Assessoria Técnica do Presidente Jânio Quadros, 1961. Fundador e Presidente do Conselho Executivo do Instituto Brasileiro de Estudos Afro-Asiáticos, 1961-1966. Presidente da Sociedade Brasileira de Instrução (SBI) e Diretor das Faculdades de Direito Cândido Mendes, das Faculdades de Ciências Políticas e Econômicas do Rio de Janeiro e do Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, 1962. Coroando todas as suas atividades, em 1997 foi reconhecido como Universidade todo o complexo universitário das Faculdades Cândido Mendes. (ALMEIDA. <http://www.academia.org.br>. Acesso em 14/08/2012)

<sup>16</sup> O dominicano frei CARLOS JOSAPHAT, mineiro de Abaeté, é jornalista, teólogo, escritor, professor emérito da Universidade de Friburgo, na Suíça. Tornou-se conhecido por suas posições no campo social na década de 1960. Por ocasião do golpe militar de 1964, foi "convidado" a deixar o Brasil. Doutorou-se em Teologia em Paris, com uma tese sobre ética da comunicação social. Tem-se empenhado, especialmente, no confronto do cristianismo com a civilização técnico-científica e nos problemas de justiça social. É autor de diversos livros, entre os quais, *Ética e mídia, liberdade, responsabilidade e sistema*, publicado por Paulinas Editora, em 2006. (Cf. JOSAPHAT. <http://www.paulinas.org.br> Acesso em 14/08/2012)



consciência de que a história ocorre no tempo, e pela ação transformadora, refletida e consciente do homem no mundo”. (Idem, p. 54-55) Ela seria, pois, resultado de uma reflexão consciente e crítica sobre o processo histórico, e sobre as contradições, conflitos e aspectos indesejáveis da realidade, sobre as esperanças e os ideais dos homens. Ou ainda sobre os aspectos altamente valorizados de sua existência concreta. A autora acrescenta que as formulações de Pe. Vaz permearam os “movimentos como a JUC, a AP e o MEB, inserindo-se aí o MEB GOIÁS nos seus anos mais densos, na luta pela transformação da realidade social dos trabalhadores...”. (Idem, p. 56)

Em texto apresentado no V Encontro Luso-Brasileiro de História da Educação (Évora-Portugal; abril de 2004), Osmar Fávero<sup>17</sup> mostra que o MEB foi criado pela CNBB, em 1961, com o objetivo de desenvolver um programa de Educação de Base (EB) por meio de escolas radiofônicas, nos estados do Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil. Segundo este autor, as origens do MEB foram definidas nas experiências de educação pelo rádio, realizadas pelos Bispos brasileiros na Região Nordeste, principalmente no Rio Grande do Norte e Sergipe nos anos de 1950.

Rodrigues apresenta como objetivo do MEB, segundo seu regulamento, “ministrar educação de base às populações das áreas subdesenvolvidas do Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país, através de programas radiofônicos especiais com recepção organizada”. (MEB, 1961a apud RODRIGUES, 2008, p.151) Acrescenta que os relatórios do MEB indicam que a Coordenação Nacional do Movimento produziu um texto que subsidiava as coordenações estaduais. Acrescenta que o objetivo da educação de base era auxiliar os “homens para que estes [compreendessem] os seus problemas vitais, [obtivessem] conhecimentos para que (...) [pudessem] resolver tais problemas por seus próprios meios”. (Cf. MEB, 1962a, p. 151), Afirmou que o plano de estruturação do MEB para os analfabetos, baseando-se nas experiências de Natal e Aracaju. Ele foi apresentado ao governo Jânio Quadros, que o aprovou pelo Decreto 50.370 de março de 1961. Apoiado em ações da CNBB, o MEB foi empreendido nas áreas subdesenvolvidas do país. (Cf. RODRIGUES, 2008, p. 150)

---

<sup>17</sup> Osmar Fávero é graduado em Matemática pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1970); Mestre pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1973); e Doutor em Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1984). Atualmente, é professor titular da Universidade Federal Fluminense. É aposentado, mas atua como professor colaborador permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação dessa mesma universidade. Tem experiência na área de Educação, “com ênfase em Política Educacional, atuando, principalmente”, com os “seguintes temas: pós-graduação em educação; educação de jovens e adultos e educação popular”. (Cf. Osmar Fávero, Plataforma Lattes. Acesso: 26 de outubro de 2012.) Osmar Fávero pertenceu à Coordenação Nacional do MEB desde a sua criação, responsabilizando-se pelos treinamentos das equipes locais e por parte das orientações metodológicas do Movimento.

Segundo Fávero (2006), a EB proposta pela UNESCO, desde sua criação (1947), visaria o mínimo fundamental de conhecimentos em termos de necessidades individuais, mas levando em conta os problemas da coletividade e promovendo a busca de soluções para essas necessidades e esses problemas, com a utilização de métodos ativos. O autor apresenta como objeto da Educação de Base, de acordo com a proposta da UNESCO, o conjunto das atividades humanas. Cada programa deveria ser elaborado a partir das necessidades e problemas mais prementes da coletividade interessada ou passível de ser motivada. O ideal a ser perseguido nos programas seria o ensino fundamental, universal, gratuito e obrigatório para as crianças, destacando a imbricação entre a educação da criança e a dos adultos. E ainda, onde houvesse escolas tradicionais para as crianças, a EB deveria dirigir-se aos adultos. Fávero acrescenta que era explícita a relação entre EB e o nível de vida das populações, o que resultava em um “conceito parcializante de desenvolvimento e uma visão não histórica, superficial e tópica da realidade”. (FÁVERO, 2006, p. 23) Estes fatos aliados ao alto índice de analfabetos entre as populações adultas das regiões proclamadas como atrasadas “passaram a apontar o analfabetismo como expressão do atraso dessas regiões”. (Idem, p. 23) Evidenciou-se a preocupação dos que atuaram no MEB com o desenvolvimento integral da pessoa, com o desenvolvimento de uma consciência crítica capaz de contribuir para a solução dos problemas individuais e comunitários.

O MEB contava com uma estrutura de funcionamento que incluía o intelectual-monitor e também as Escolas radiofônicas, que tinham instalações pobres e funcionavam em salas/locais isolados, salas paroquiais, sede de fazendas, barracões construídos para esse fim e principalmente, na casa dos intelectuais-monitores. Fávero diz que a primeira delas foi implantada no Brasil em 1922. No entanto, foi Roquete Pinto<sup>18</sup> quem vislumbrou a solução do problema da educação popular do país (1926) por meio de rádio-escolas instaladas nas capitais de cada estado, com recepção organizada. Foi ele ainda quem idealizou a criação de uma rede delas, municipais e retransmissoras, servindo diretamente ao povo.

De acordo com Fávero, em 1937 a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro transferiu seus bens ao Ministério de Educação e Saúde, oportunizando a criação do Serviço de Radiodifusão Educativa (SER), que a partir de 1943 passa a realizar várias iniciativas de repercussão nacional. Quatro anos depois, a recepção organizada foi oficialmente introduzida no sistema,

---

<sup>18</sup> Edgard Roquette-Pinto percebeu, em 1922, a importância do rádio para a comunicação popular e democracia cultural no país. Médico, antropólogo e educador brasileiro, nascido no Rio de Janeiro, no bairro de Botafogo, em 25 de setembro de 1884, Roquette-Pinto foi o precursor da radiodifusão brasileira, sempre com o objetivo de difundir cultura e educação. (Cf. O RADIO. [www.fm94.rj.gov.br](http://www.fm94.rj.gov.br). Acesso em 15/06/2012)

pela Universidade do Ar, em São Paulo, idealizada por Benjamim do Lago e utilizada pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e Serviço Social do Comércio (SESC) na campanha de educação em favor da categoria comerciária. Funcionou até 1951. Grupos de alunos reunidos em núcleos de “recepção organizada” se organizaram para ouvir aula e debater os temas tratados com professor assistente ou um monitor que se encarregava, também, das explicações complementares. (Cf. Idem, p. 34) O autor, complementando, informa que, em 1950, Benjamim do Lago refaz amplamente seu plano de campanha de educação popular e lança os fundamentos da escola radiofônica: o método é caracterizado pela articulação do rádio com a escola; união das vantagens pedagógicas da escola aos elementos de vida, penetração e coordenação do rádio; manutenção do papel clássico da verticalidade da escola e do rádio multiplicando, em relação à extensão, essa verticalidade.

Ainda em 1950, João Ribas da Costa, professor e inspetor escolar na zonal rural do Espírito Santo, propôs um “plano de educação fundamental” por meio do rádio, inclusive para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Esse plano foi recusado sob a alegação de que o ensino da leitura seria tecnicamente inviável por meio desse recurso. (Cf. Idem p. 35) No ano seguinte, o professor Geraldo Januzzi, em Valença-RJ, desenvolve uma experiência similar, com resultado positivo, todavia ignorada pelas autoridades educacionais. Cabe acrescentar que Frei Gil Bonfim (1955), impressionado com a experiência da Acción Cultural Popular (ACPO) criada na Colômbia (1947) pelo Monsenhor José Salcedo, estuda em artigo da *Revista Eclesiástica Brasileira* intitulado: “a viabilidade e conveniência de se implantar uma rede de emissoras católicas no Brasil, visando à catequese e à educação popular”. (Cf. Idem, p. 35) Fávero ainda diz que Ribas da Costa, surpreso com a experiência da ACPO e do professor Januzzi, estuda a viabilidade econômica de uma ampla experiência de educação fundamental pelo rádio, incluindo o ensino da leitura e da escrita. Apresenta uma proposta de alfabetização de adultos e de cultura popular por meio de sistemas radiofônicos com recepção organizada. O sistema deveria ser composto, além das emissoras, de um plano de ensino básico; de técnicas de ensino radiofônico e material de acompanhamento (livros, diagramas e cartazes), preparados por educadores e especialistas em processos radiofônicos. Os fatores que garantiriam o sucesso do plano seriam: atuação de intelectuais-monitores que auxiliariam nas tarefas do professor locutor, gratuitamente; intercâmbio de ideias; auxílio e estímulo mútuo entre alunos do mesmo núcleo de recepção, antes, durante e depois das aulas.

De acordo com autor, em 1957, o Ministério da Educação convida Ribas da Costa para organizar o Sistema Rádio Educativo Nacional (SIRENA), visando o fomento da criação de

sistemas rádio-educativos regionais, com orientação e assistência na implantação e funcionamento, programação, elaboração, gravação e distribuição de cursos básicos a serem irradiados. O SIRENA era destinado a influenciar na elevação do nível social do povo, fazer crescer a Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) e colaborar, com recursos, na mobilização nacional contra o analfabetismo. No tocante ao aspecto didático-pedagógico, o SIRENA teve como atividade principal a produção, gravação de aulas e sua distribuição em discos para as emissoras. Impressa em cores, editou a Rádio Cartilha (alfabetização) que resultou desacreditada pela inadequação às necessidades da população alvo, centralizando-se na produção de aulas. (Cf. Idem, p. 37)

Orientando-se pelo entendimento do conteúdo exposto, esta investigação tentou responder, especialmente, a seguinte questão: qual foi o papel político-educativo dos intelectuais-monitores que atuaram no MEB GOIÁS? Ao responder, buscou identificar, compreender e interpretar esse papel por meio da *análise de conteúdo* dos resultados fornecidos pelos próprios intelectuais-monitores entrevistados pela pesquisadora e por outra pesquisadora que estuda o tema. Em consequência dos resultados obtidos em relação ao papel que tais sujeitos desempenharam no MEB GOIÁS, essa pesquisa buscou averiguar ainda se os resultados referidos poderiam contribuir para enriquecer as reflexões sobre a educação popular e de adultos que vem se realizando, hoje, no Brasil e, particularmente, em Goiás.

## **2 Objetivo específico**

- Identificar, destriçar, compreender e interpretar o *papel político-pedagógico* dos principais intelectuais-monitores que participaram do MEB GOIÁS.

## **3 Objetivo geral**

- Colher subsídios destinados a contribuir para enriquecer a discussão sobre a educação de jovens e adultos que vem se dando, hoje, no ensino fundamental em outras regiões do país e em Goiás.

## **4 Referencial teórico básico**

Os monitores que participaram do MEB GOIÁS selecionados como sujeitos desta pesquisa foram por ela entendidos como intelectuais-monitores (intelectuais “orgânicos”) numa perspectiva herdeira do pensamento de Gramsci. Para mais bem entender os tipos e o papel dos intelectuais na sociedade, na perspectiva anunciada, faz-se necessário um entendimento de alguns conceitos, tais como: o conceito de ideologia, de visão de mundo, Estado e hegemonia, tal como os concebeu o filósofo italiano. Segundo Sérgio Paulo Rouanet

(1978), Gramsci rejeitava a tese da ideologia como imaginário, pois este entendimento afirmaria a transitoriedade da cultura vigente. Gramsci entendia que a ideologia não podia ser considerada ilusória, por ser instrumento de ação política; ou considerada como força politicamente ativa, difundida entre grandes massas humanas. A ideologia deveria ser entendida como equivalente da cultura, “desde que (...) [fosse dado] ao termo *ideologia*, o sentido mais geral de uma concepção de mundo, que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações de vida individuais e coletivas”. (ROUANET, 1978, p. 52-54) Nessa perspectiva, afirma o autor, a ideologia é sempre política, serve como instrumento de dominação das classes dirigentes, utilizada para assegurar a coesão social, e instrumento de luta das classes subalternas, que por seu intermédio se conscientizam de sua existência coletiva e da própria realidade de subordinação.

Para o autor, como concepção de mundo das classes dirigentes, a ideologia é difundida em todos os segmentos da população, não tendo, porém a mesma homogeneidade entre seus diferentes aspectos. Nessa concepção, a ideologia apresenta uma hierarquia entre seus diversos níveis: o vértice, onde está a concepção de mundo mais elaborada – a filosofia – é a ideologia das classes dirigentes, elaborada por pensadores individuais, dotada de coerência e praticidade. Rouanet afirma, que “toda filosofia ‘orgânica’, isto é, susceptível de impregnar toda a cultura de uma época, deve filtrar-se até o nível das classes subalternas, através do ‘senso comum’, cuja característica fundamental é ser uma concepção fragmentada, incoerente, inconsequente, conforme a situação social e cultural da multidão da qual é a filosofia”. (Idem, p. 54).

No nível mais baixo da concepção de mundo, encontra-se o *folclore*, conjunto heterogêneo de várias concepções do mundo que se sucederam na história, estratificação grosseira de fragmentos destacados da ideologia da classe dominante, e de ideologias tradicionais... É no conjunto dessas manifestações que a concepção de mundo atua politicamente, criando uma “cultura”, destinada a induzir, nas classes subalternas, um sentimento de resignação diante da ordem existente, considerada, ao nível de senso comum e do folclore, como idêntica à ordem da natureza, e, portanto, incapaz de ser transformada historicamente. A passagem da filosofia para o “senso comum” coincide com o trânsito do momento de elaboração intelectual para o mundo ético, ‘de toda contemplação à ação, de toda filosofia à ação política que dela depende’. É ‘o momento dinâmico da ideologia, o ponto em que esta se atualiza, e vive historicamente. É o momento da historicização da ideologia, sua transformação em concepção de mundo, isto é, fusão indissolúvel de elementos cognitivos e éticos, unificados por um projeto político: a dominação, pelo consentimento, das classes subalternas. (Idem, p. 55)

Segundo Rouanet, Gramsci chama essa concepção da filosofia de “criadora num sentido não especulativo, distinguindo-se assim das filosofias idealistas, também “criadoras”, mas no

sentido mistificado da criação do real pelo espírito, o que conduz ao solipsismo”.<sup>19</sup> Para o autor, a filosofia da práxis se difere das demais filosofias porque ela é a única que se sabe mortal, “a única que se pensa em sua transitoriedade de verdade provisória, correspondendo a um momento histórico preciso”. (Idem, p. 60) Seu valor político está em assumir as contradições sociais existentes como parte integrante da estrutura teórica e das intenções práticas de uma dada sociedade.

Essa interpretação da filosofia da práxis remete a Paulo Freire (1987), que propõe a educação problematizadora e da comunicação e adota a teoria da ação dialógica. Para ele “não há um sujeito que domina pela conquista e um objeto dominado (...) há sujeitos que se encontram para a pronuncia do mundo, para sua transformação”. (Idem, p. 93) Ele adota a filosofia da práxis, defendendo que “a práxis é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo; sem ela é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos”. (Idem, p. 20) Entende que a conquista dessa superação pressupõe, necessariamente a

superação da situação opressora que, por sua vez, implica no reconhecimento crítico, na “razão” desta situação para que, por meio de uma ação transformadora que reflita sobre ela, estabeleça outra, que possibilite a busca do “Ser Mais”. A partir do momento em que se começa a autêntica luta para criar a situação que levará à superação da antiga, já se está lutando pelo “Ser Mais”. No entanto nasce no ser do oprimido uma dualidade pela dúvida entre permanecer alienado ou não. A teoria dialógica exige o desvelamento do mundo. O desvelamento do mundo e de si mesmo, na práxis autêntica, possibilita às massas populares a sua adesão. Esta adesão coincide com a confiança que as massas populares começam a ter em si mesmas e na liderança revolucionária, quando percebem a sua dedicação, a sua autenticidade na defesa da libertação dos homens. (Idem, p. 97)

Freire entende que

o novo homem [surgido da libertação] só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos. Superação que não pode dar-se (...) em termos puramente idealistas. Se faz indispensável aos oprimidos (...) que a realidade concreta de opressão já não seja para eles espécie de “mundo fechado”, (...) mas uma situação que apenas o limita e que ele pode transformar, é fundamental (...) ao “reconhecer o limite que a realidade opressora lhe impõe, tenham nesse reconhecimento, o motor de sua ação libertadora. (Idem, p. 19)

Freire divide a pedagogia do oprimido em dois momentos: no primeiro, os oprimidos vão descobrindo o mundo de opressão e vão se comprometendo na práxis com sua

---

<sup>19</sup> Derivado do latim solus (só) + ipse (mesmo) + "ismo", a base do conceito solipsista é a negação de tudo aquilo que esteja fora da experiência do indivíduo. Seria, no caso, um ceticismo extremado, tanto que a concepção do termo considera até mesmo a inexistência do mundo, caso não haja alguém para experimentá-lo. A sustentação do solipsismo é o empirismo, a prática do indivíduo. Epistemologicamente afirma: "Nada se pode conhecer a não ser os próprios conteúdos mentais". Assim, o solipsista nega tudo o que esteja além dele: "Não posso saber que ao meu lado está uma janela; tudo o que sei é que tenho na minha mente a ideia ou imagem da janela, o que é bem diferente". Já na ontologia, o termo se refere a algo mais radical, levando em conta que apenas o "eu" e as próprias experiências são reais, tudo o mais é ilusão. Isso faz com que o indivíduo acredite que nada além dele seja real. (Branco, 2011, [www.filosofandocomrosangela.blogspot.com.br](http://www.filosofandocomrosangela.blogspot.com.br) Acesso: 28/06/2012).

transformação. No segundo, que transformada a realidade opressora, a pedagogia deixa de ser do oprimido para ser a dos homens em processo de permanente libertação.

Quando os oprimidos descobrem (...) o opressor e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos; se esta descoberta não pode ser feita a nível puramente intelectual, mas da ação, é fundamental que seja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis. É necessário o diálogo crítico e libertador. Não um diálogo às escancaras, que provoca a fúria e a repressão maior do opressor. O que pode e deve variar é o conteúdo do diálogo, em função das condições históricas, em função do nível de percepção da realidade que tenham os oprimidos. Pretender a libertação dos oprimidos sem a sua reflexão no ato desta libertação é transformá-los em massa de manobra. (Idem, p. 29)

Na visão de Freire, “na ânsia de posse os opressores desenvolvem em si a convicção de que lhes é possível transformar tudo a seu poder de compra”. (Idem, p. 25) Daí a sua concepção estritamente materialista da existência. O dinheiro é a medida de tudo e seu objetivo é o lucro. Assim, “seu desejo é ter cada vez mais”, à custa de quem quer que seja. Para eles, a “humanização é uma “coisa” que possuem como direito exclusivo, é apenas sua, a dos seus contrários se apresenta como subversão”. (Idem, p. 25) No tocante ao trabalho da liderança no convencimento do oprimido da necessidade de lutar pela sua libertação, o autor alerta que o líder deverá descobrir que o seu próprio “convencimento da necessidade de lutar, (...) não lhe foi doado por ninguém, se autêntico. Chegou a esse saber, que não é algo parado ou possível de ser transformado em conteúdo e ser depositado nos outros... Foi sua inserção lúcida na realidade, na situação histórica, que a levou à crítica desta mesma situação e ao ímpeto de transformá-la”. (Idem, p. 27)

Também assim deve ser com os oprimidos a serem liderados. Eles devem chegar ao convencimento da necessidade de lutar por mudanças “como sujeitos e não como objetos, que reflitam criticamente em torno da realidade em que estão inseridos”. O autor acrescenta que “na teoria dialógica a liderança se obriga ao esforço incansável da união dos oprimidos entre si, e deles com ela, para a libertação”. (Idem, p. 99) Na perspectiva de Freire, a união dos oprimidos deve significar “a relação solidária entre si”, implicando numa consciência de classe. Essa consciência “de classe oprimida deve passar ‘antes’ ou ‘concomitante’ pela consciência de homem oprimido”. (Idem, p. 100) Na prática pedagógica proposta por Freire, “o método deixe de ser (...) instrumento do educador (no caso, a liderança revolucionária), (...) porque já é a própria consciência.” (Idem, p. 28) O autor, cita Álvaro Pinto<sup>20</sup> para quem “a consciência é, em sua essência, um caminho para algo que não é ela, que está fora dela, que a circunda, e que ela apreende por sua capacidade ideativa...”. (Idem p. 31) “Educador e

---

<sup>20</sup> Referência utilizada por Paulo Freire (1987) em sua obra: *Ciência e Existência*, RJ: Paz e Terra, 1986, 2 ed.

educando (liderança e massas), co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato de desvelá-la, criticamente para conhecê-la e re-criar este conhecimento”. (Idem, p. 31)

Completando seu pensamento, o autor afirma que “ao alcançarem, [as massas] na reflexão e na ação em comum, este saber da realidade, se descobrem como seus refazedores permanentes. Deste modo, a presença das [massas] oprimidas na busca de sua libertação, mais do que pseudo-participação, é o que deve ser: engajamento.” (Idem, p. 30) Para Freire, ação e reflexão são dimensões da essência do diálogo como elementos constitutivos. São palavras solidárias e radicalmente inteiradas. Para ele “não há palavra verdadeira que não seja práxis”. Uma não pode ser sacrificada em detrimento da outra, sob pena de se proceder com um verbalismo alienado e alienante ou em ação pela ação. Argumenta que a existência,

(...) porque humana, não pode ser muda..., nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo *pronunciar*. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. Mas, se dizer a palavra verdadeira que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira, sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais. (Idem, p. 42)

Freire entende que, para que ação e reflexão componham uma unidade não dicotomizada é preciso crer que os homens oprimidos sejam capazes de pensar certo. Caso contrário não há a ideia de diálogo, de reflexão e tão somente cai-se no depósito, no dirigismo. O autor alerta que a ação política junto aos oprimidos tem de ser “ação cultural”, por isto ação com os oprimidos. Acrescenta:

A confiança da liderança nas massas populares não pode ser uma confiança ingênua. A liderança há de confiar que elas (...) [sejam] capazes de se empenhar na busca de sua libertação, mas há de confiar, sempre desconfiar, da ambiguidade dos homens oprimidos. Desconfiar do opressor “hospedado” neles. Ser realista. A confiança não é um “*a priori*” do diálogo e sim, uma resultante do encontro em que os homens se tornam sujeitos da denúncia do mundo, para a sua transformação. (Idem, p. 97-98)

Na ótica do autor, para haver o diálogo na educação problematizadora é necessário um profundo amor ao mundo e aos homens. Acrescenta que a pronuncia do mundo não pode ser um ato arrogante, pois a “auto-suficiência é incompatível com o diálogo”. Para ele, “a fé nos homens é um dado *a priori* do diálogo”, pois com a ausência dela “o diálogo é uma farsa...” que “instaura a confiança, que faz dos sujeitos dialógicos “companheiros na *pronuncia* do mundo.” (Idem, p. 46) Sobre o conteúdo programático da educação problematizadora, o autor diz: “é a revolução organizada, sistematizada e acrescentada, ao povo, daqueles elementos que



lhe entregou de forma desestruturada”. (Idem, p. 47) Ele acrescenta que a educação autêntica é feita de “A com B mediatizados pelo mundo. Mundo que (...) desafia a uns e a outros, originando visões... Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação”. (Idem, p. 48)

Para Freire, o conteúdo programático da educação problematizadora deveria ser buscado na realidade mediatizadora. Nesse momento realizar-se-ia a investigação do “*universo temático do povo ou o conjunto de seus temas geradores*”, o que implicaria em uma metodologia que não poderia contradizer a dialogicidade da educação libertadora. Acrescenta que o “problema central em qualquer categoria da ação dialógica é que nenhuma delas se faz fora da práxis”. (Idem, p. 99) O autor esclarece que o que se deve investigar é o pensamento do homem (linguagem referida à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a visão de mundo que possuem) como fonte de seus “temas geradores”. Isso, porque acredita que os homens são capazes de separar sua atividade de si mesmos, de ter pontos de decisão sobre sua atividade em si, em suas relações com o mundo e com os outros, ultrapassando as “situações limites” como barreiras insuperáveis, pois no

(...) momento mesmo em que os homens as apreendem como freios, (...) como obstáculos à sua libertação, [as barreiras] se transformam em “percebidos destacados” em sua ‘visão de mundo’. Revelam-se assim, como realmente são: dimensões concretas e históricas de uma dada realidade. Dimensões desafiadoras dos homens, que incidem sobre elas através de ações que Vieira Pinto chama de “atos-limites” – aqueles que se dirigem à superação e à negação do dado, em lugar de implicarem na sua aceitação dócil e passiva. Esta é a razão pela qual não são as “situações limites” em si mesmas geradoras de um clima de desesperança, mas a percepção que os homens tenham delas num dado momento histórico, como um freio a eles, como algo que eles, não podem ultrapassar. No momento em que a percepção crítica instaura, na ação mesma, se desenvolve um clima de esperança e confiança que leva os homens a empenhar-se na superação das “situações-limites”. (FREIRE, 1987, p. 51)

Para Freire, no momento em que os homens percebem as “situações limites” como uma fronteira entre o “ser e o mais ser”, se tornam cada vez mais críticos na sua ação, ligada àquela percepção. Percepção em que está implícito o “inédito viável” como algo definido, para onde se dirigirá sua ação. Inédito – viável – sonho possível, o futuro não precisa ser a repetição do presente. Quanto aos “temas geradores”, o autor propõe que sejam buscados nos círculos concêntricos que partem do mais geral ao mais particular. Isto porque de seu ponto de vista, para que o homem conheça a totalidade em que se inserem, é necessário ter antes a visão totalizada do contexto e assim, voltem-se com mais clareza à totalidade analisada. Este esforço deve ser realizado na metodologia da investigação temática e na educação problematizadora. Deve-se

Propor aos indivíduos dimensões significativas de sua realidade, cuja análise crítica lhes possibilite reconhecer a interação de suas partes. As dimensões significativas que estão constituídas de partes em interação, ao serem analisadas devem ser percebidas pelos indivíduos como dimensões da totalidade. Assim, a análise crítica de uma dimensão significativo-existencial possibilita aos indivíduos uma nova postura, também crítica, em face das “situações-limites”. Os homens tendem a perceber que sua compreensão e que a “razão” da realidade não estão fora dela, como, por sua vez, ela não se encontra deles dicotomizada, como se fossem um mundo à parte, misterioso e estranho, que os esmagasse. Neste sentido, a investigação do “tema gerador”, contido no “universo temático mínimo” (os temas geradores em interação) se realizada por meio da metodologia conscientizadora, além de possibilitar sua apreensão, insere ou começa a inserir os homens numa forma crítica de pensarem seu mundo. (Idem, p. 55)

Na perspectiva do autor o todo que se apresenta à compreensão do homem necessita de uma busca por meio da abstração no sentido de tê-los como opostos que se dialetizam no ato de pensar. É na análise de uma situação existencial concreta, “codificada”, que se verifica esse movimento do pensar. E complementando comenta

A descodificação da situação existencial provoca esta postura normal, que implica num partir abstratamente até o concreto; (...) numa ida das partes ao todo e numa volta deste às partes, (...) num reconhecimento do sujeito no objeto (a situação existencial concreta) e do objeto como situação em que está o sujeito. Este movimento de ida e volta, do abstrato ao concreto, que se dá na análise de uma situação codificada, se bem feita a descodificação, conduz à superação da abstração com a percepção crítica do concreto, já agora não mais realidade espessa e pouco vislumbrada. (FREIRE, 1970, p. 55)

Ao descodificar a situação existencial, os homens estarão “exteriorizando sua visão de mundo, e sua forma de pensá-lo, sua percepção fatalista de ‘situações-limites’, sua percepção estática ou dinâmica da realidade”. (Idem, p. 56) E é aí que se encontram os seus “temas geradores”. Para o autor, “quando um grupo de pessoas não chega a expressar concretamente uma temática geradora”, o tema considerado por ele é dramático: o “tema do silêncio”. Freire enfatiza que o “tema gerador” não se encontra nos homens isolados da realidade, nem da realidade separada dos homens. “Só pode ser compreendido nas relações homens-mundo” (Cf. Idem, p. 56), e que é por meio dos homens que se expressa a temática significativa.

A investigação temática não pode ser reduzida a um ato mecânico, já que é um processo de busca, de conhecimento, de criação. Assim, exige de seus sujeitos, a interpretação dos problemas que vão descobrindo no encadeamento dos temas significativos. Do ponto de vista de Freire, a investigação será tão pedagógica quanto mais crítica for e se fixe na compreensão da totalidade. É por isto que o autor alerta que, no processo de busca da temática significativa já deve estar presente a preocupação com a problematização dos próprios temas, devido sua vinculação com os outros [temas], por seu envolvimento histórico-cultural. (Cf. Idem, p. 57)

E ainda,

Sendo os homens seres em “situação”, se encontram enraizados em condições tempo-espaciais que os marcam e que eles igualmente marcam. Sua tendência é refletir sobre sua própria *situacionalidade*, na medida em que, apoiados por elas, agem sobre ela. Esta reflexão implica, por isto mesmo, em algo mais que estar em *situacionalidade*, que é a sua posição fundamental. Os homens são porque estão em situação. E serão tanto mais quanto não só pensem criticamente sobre sua forma de estar, mas criticamente atuem sobre a situação em que estão. Esta reflexão sobre a situacionalidade é um pensar a própria condição de existir. (Idem, p. 58)

Nessa perspectiva, o autor entende que

Só na medida em que esta [situacionalidade] deixa de parecer-lhes uma realidade espessa que os envolve, algo mais ou menos nublado em que e sob que se acham..., que os angustia e a captam como a situação objetivo-problemática em que estão, é que existe o engajamento. Da inserção em que se achavam, emergem, capacitando-se para inserir-se na realidade que se vai desvelando. Desta maneira, a inserção é um estado maior que a emersão e resulta da conscientização da situação. É a própria consciência histórica. (Idem, p. 58)

Freire afirma que, enquanto na etapa da alfabetização a educação problematizadora e da comunicação busca e investiga a “palavra geradora”, na etapa da pós-alfabetização busca-se e investiga-se o “tema gerador”; que um plano de trabalho para a educação de adultos não alfabetizados requer que se busque e investigue a ambos: a busca da alfabetização e da pós-alfabetização.

Quanto às etapas da investigação dos “temas geradores”, o autor aponta que, uma vez delimitada a área onde se vai trabalhar, obtida por meio de fontes secundárias, toma-se as seguintes medidas: os investigadores devem convencer um número significativo de pessoas a aceitarem uma conversa informal com eles, quando falarão dos objetivos de sua presença na área, o porquê, o como e o para quê da investigação, e o fato de que a mesma depende da simpatia e confiança deles para ser realizada. Uma vez aceita a reunião, propor que entre eles apareçam aqueles que queiram participar diretamente do processo investigativo, na função de auxiliares. Estes poderão contribuir com dados significativos sobre a vida na área e terão presença ativa na investigação. Articulada a este trabalho, a equipe local e os investigadores iniciam suas visitas à área, que devem ser em variados momentos, em uma atitude verdadeira e nunca forçadamente, como observadores simpáticos. A única dimensão que os investigadores devem ter rumo ao “marco conceitual valorativo” que estará presente no observado é a percepção crítica de sua realidade. Devem fixar sua atenção na área em estudo, visualizando a área como totalidade, tentar, visita após visita, realizar a “cissão” desta, na análise das dimensões parciais que os vão impactando. (Cf. Idem, p. 57-58) Freire acrescenta:

Na medida em que realizam a “descodificação” desta “codificação” viva, seja pela observação dos fatos, seja pela conversação informal com os habitantes da área, irão

registrando em seu caderno de notas, à maneira Wright Mills, as coisas mais aparentemente pouco importantes. A maneira de conversar dos homens; sua forma de ser. O seu comportamento no culto religioso, no trabalho. Vão registrando as expressões do povo; sua linguagem, suas palavras, sua sintaxe, que não é o mesmo que sua pronúncia defeituosa, mas a forma de construir seu pensamento. (Idem, p. 58)

De acordo com a proposta de Freire, a codificação implica na elaboração de pequeno relatório de cada visita, cujo conteúdo deverá ser discutido pela equipe em seminário, para avaliação dos dados coletados. A equipe deverá ser formada pelos investigadores, auxiliares da investigação, representantes do povo. O importante, a partir da percepção do núcleo de contradições, apropriadas nesta primeira etapa, é “estudar em que nível de percepção os indivíduos da área se encontram”. (Idem, p. 61) Como cada um, no seminário, vai expondo como percebeu e sentiu determinados momentos, no “ensaio descodificador”. Assim,

(...) vai re-presentificando-lhes a realidade recém-presentificada à sua consciência intencionada a ela. Neste momento, ré-admiram sua admiração anterior no relato da “admiração” dos demais... Quanto mais cindem o todo e o re-totalizam na ré-admiração que fazem de sua admiração, mais vão aproximando-se dos núcleos centrais das contradições principais e secundárias em que estão envolvidos. (Idem, p. 58-59)

Para Freire, estas contradições se encontram constituindo “situações-limites”, envolvendo temas e apontando tarefas. Embora estas “situações-limites” sejam realidades objetivas e provoquem necessidades nos indivíduos, é necessário investigar, com eles, a consciência que delas tenham. Complementando afirma que uma “situação-limite”, como realidade concreta, pode provocar em indivíduos de áreas diferentes, e até de subáreas de uma mesma área, temas e tarefas opostos, que exigem, portanto, diversificação programática para o seu desvelamento. (Idem, p. 61) O autor entende que o investigador deve focalizar-se no conhecimento chamado de “consciência real” (efetiva) e “consciência máxima possível”. Segundo ele, na “consciência real” os homens se encontram limitados na possibilidade de perceber além das “situações-limites”, o que ele denomina de “inédito viável”. E afirma:

(...) para nós, no “inédito viável”, [que não pode ser apreendido no nível da “consciência real” ou efetiva] se concretiza a “ação editanda”, cuja viabilidade antes não era percebida. Há uma relação entre o “inédito viável” e a “consciência real” e entre “ação editanda” e a “consciência máxima possível”. A “consciência possível” (Goldman) parece poder identificar-se com o que Nicola chama de “soluções praticáveis despercebidas” (o inédito viável) em oposição às “soluções praticáveis percebidas” e às “soluções efetivamente realizadas”, que correspondem a, “consciência real” (ou efetiva) de Goldman. (Idem, p. 61)

O conteúdo programático, segundo o autor, não pode ser definido pelos investigadores logo na primeira fase do trabalho, quando se chegava à apreensão aproximada do conjunto de contradições, pois essa ainda não era a visão dos investigados em face de sua realidade. A segunda fase começa quando, de posse dos dados recolhidos, os investigadores apreendem o

conjunto das contradições. Em equipe, eles escolherão algumas das contradições para a elaboração das codificações que servirão à investigação temática.

Para Freire, a análise crítica das codificações (pintadas ou fotografadas) deverá acontecer na medida em que estas são objeto mediatizando os sujeitos descodificadores. As codificações devem representar situações conhecidas pelos sujeitos, cuja temática se procura. Na medida em que os descodificadores refletem e criticam as codificações, vão abrindo um “leque temático”, o que os leva na direção de outros temas. “Esta abertura (...) é necessária à percepção das relações dialéticas existentes entre o que representam e seus contrários”. (Idem, p. 60) Para tanto, a codificação deve constituir objetivamente uma totalidade, diz o autor.

Na perspectiva do autor, com a promoção da percepção anterior e o conhecimento do conhecimento anterior, a descodificação promoverá o surgimento de nova percepção e o desenvolvimento de novo conhecimento. Tanto o novo conhecimento como a nova percepção irão se prolongar na implantação do plano educativo, transformando o “inédito viável” na “ação editanda”, com a superação da “consciência real” pela “consciência máxima possível”. É necessário também que na preparação das codificações elas representem contradições tanto quanto “inclusivas” de outras da área em estudos. O autor entende que, a partir de uma das codificações “inclusivas”, capaz de “abrir-se” em “leque temático” no processo de sua descodificação, inicia-se a preparação das demais “incluídas” nelas como suas dimensões dialetizadas. A descodificação das primeiras terá uma iluminação explicitamente dialética na decodificação das segundas.

Na sua perspectiva, em equipe, os investigadores escolherão algumas das contradições para a elaboração das codificações que servirão à investigação temática. E que para o trabalho seguinte seja utilizado os “Círculos de Investigação” que deverão ser constituídos no máximo de vinte pessoas, sendo que deverão existir tantos círculos quantos forem necessários. Ao desenvolver os círculos, com a descodificação do material elaborado na etapa anterior, se grava as discussões que serão posteriormente analisadas pela equipe interdisciplinar. As reuniões de descodificação nos “círculos de investigação temática” deverão contar com o investigador, com o coordenador auxiliar da descodificação, e com a presença de um psicólogo e um sociólogo que terão a tarefa de registrar as “reações mais significativas ou aparentemente pouco significativas dos sujeitos descodificadores”. (Idem, p. 64) O investigador deverá auxiliar no processo de descodificação não somente ouvindo os indivíduos, mas desafiando-os, problematizando, de um lado a situação existencial codificada e, de outro, as próprias respostas que vão aparecendo no decorrer do diálogo. Na análise do material, o autor propõe que estejam presentes os auxiliares de investigação, representantes do

povo e alguns participantes dos “círculos de investigação”, que deverão ratificar ou retificar as interpretações dos achados da investigação. (Cf. Idem, p. 64)

Segundo Freire, a última fase começa quando os investigadores, com o término das descodificações nos círculos, iniciam o estudo “sistemático e interdisciplinar dos achados”. Os passos de tal trabalho podem ser resumidos assim: ouvir gravação por gravação das descodificações; estudar as notas feitas pelo psicólogo e pelo sociólogo; arrolar os temas explícitos e implícitos em afirmações realizadas nos “círculos de investigação”; classificar os temas num quadro geral de ciências, sem que isto fizesse parte de departamento estanque. Os temas captados dentro de uma totalidade não deveriam ser tratados esquematicamente.

Feita a delimitação temática, cada especialista apresentaria à equipe interdisciplinar o projeto de “redução de seu tema”. Neste processo de “redução”, o especialista buscaria os seus núcleos fundamentais que se constituindo em unidades de aprendizagem e estabelecendo uma sequência entre si, dariam a visão geral do tema “reduzido”. No “esforço de ‘redução’ da temática significativa, a equipe [reconheceria] a necessidade de colocar alguns temas fundamentais” ou “temas dobradiças”, isto é, temas não colocados pelo povo no decorrer do trabalho. Exemplificando o “tema dobradiça”, Freire utiliza o conceito antropológico de cultura, já que ele “prende a concepção geral do mundo que o povo esteja tendo ao resto do programa. Esclarece, através de sua compreensão, o papel dos homens no mundo e com o mundo, como seres da transformação e não da adaptação”. (Idem, p. 67) Este ato correspondia à “dialogicidade da educação”. Tais temas ora deveriam facilitar a compreensão entre dois temas no conjunto da unidade programática, preenchendo possível vazio entre ambos, ora deveriam conter, em si, as relações a serem percebidas entre o conteúdo geral da programação e a visão de mundo expressa no momento pelo povo. Daí porque em um deles pudesse ser encontrado o “rosto de unidades temáticas”. (Idem, p. 66)

A fase seguinte seria a de “codificação”, simples ou composta, representando a escolha do melhor canal de comunicação para este ou aquele tema “reduzido” e sua representação. No caso de simples, podia-se usar o canal visual, pictórico ou gráfico, o tátil ou o canal auditivo. No de composta, podia-se utilizar a multiplicidade de canais. O autor lembra que a escolha do canal visual, pictórico ou gráfico dependia não só da matéria a codificar, mas também dos indivíduos a quem se dirigia, se tivessem ou não experiência de leitura.

Freire orienta no sentido de que uma vez elaborado o programa, com a temática reduzida e codificada, confecciona-se o material didático (fotografias, slides, filmes, strips, cartazes, textos de leitura e outros). Na confecção do material, pode-se usar de gravadores, propô-los a especialistas como assunto para uma entrevista a ser realizada com um dos

membros da equipe. A entrevista seria de 10 a 15 minutos, pode-se tirar fotografia do especialista e usá-la como slides e antes de apresentar o conteúdo da entrevista ao povo, apresentar um minicurriculo do especialista. O povo deve entender que após a apresentação acontecerá uma discussão em torno do assunto, que passará a funcionar como uma codificação auditiva. Após o debate, a equipe fará um relatório ao especialista em torno de como o povo reagiu à sua palavra. Com isto ter-se-ia dois propósitos: vincular o intelectual à realidade popular e proporcionar ao povo o conhecimento e a possibilidade de crítica ao pensamento do intelectual. (Idem, p. 67)

Outra forma de apresentação de alguns temas proposta pelo autor é a dramatização. Ela não deve conter respostas, mas apenas o tema. Deve servir como codificação, situação problematizadora, seguida da discussão de conteúdo. Como forma de recurso didático, o autor propõe a leitura e a discussão de artigos de revista, jornais e livros, iniciando-se por trechos. Antes de começar a leitura, deve-se informar sobre o autor e, em seguida, proceder ao debate. Outra proposta, diz respeito a uma análise do conteúdo editado pela imprensa em torno de um mesmo assunto, visando despertar no povo o espírito de crítica. Assim, ao lerem jornais e revistas, ouvirem rádio ou assistirem TV [e hoje, usar a Internet], o povo possa realizar a crítica da mensagem passada não só como meros espectadores. (Idem, p. 68) Seguidos tais passos, e juntando-se a eles “pré-livros sobre toda a temática, a equipe de educadores estará preparada para devolvê-la ao povo, sistematizada e ampliada (...), como problemas a serem decifrados” e não como conteúdo definido. (Idem, p. 68) O programa educativo geral, alerta o autor, deverá explicitar a presença de “temas dobradiças”, e sua significação.

Para o educador que não disponha de recursos para a prévia investigação temática e objetive obter um mínimo de conhecimento da realidade, Freire propõe a escolha de alguns temas básicos que funcionem como “codificações da investigação”. Assim, ele começaria o plano com temas introdutórios ao mesmo tempo em que iniciaria a investigação temática para o desdobramento do programa. Depois de alguns dias de relações horizontais com os participantes do “circulo de Investigação Temática”, o educador pode perguntar-lhes diretamente: “Que outros temas ou assuntos poderíamos discutir além deste?” Anotar as respostas e, também, propor problemas aos participantes, o que poderá resultar no surgimento de novos temas. Na medida em que eles forem se manifestando, o educador vai problematizando, uma a uma, as manifestações do grupo. Arrematando, Freire afirma:

Toda ação cultural é sempre uma forma sistematizada e deliberada de ação que incide sobre a estrutura social, ora no sentido de mantê-la..., ora no de transformá-la... A ação cultural ou está a serviço da dominação ou (...) da libertação dos homens, ambas dialéticamente antagônicas, processando na e sobre a estrutura social, que se constitui na

dialeticidade permanência-mudança. [Para o autor] “toda revolução, se autêntica, tem de ser também revolução cultural”. (Idem, p.104-105)

A investigação dos “temas geradores” ou “temática significativa” do povo “se instaura como ponto de partida do processo da ação, como síntese cultural”. (Idem, 105) E o que se busca com a “ação cultural dialógica não é o desaparecimento da dialeticidade permanência-mudança, o que seria impossível, mas superar as contradições antagônicas de que resulte a libertação dos homens”. (Idem, p. 104)

No que se refere à busca e investigação da “palavra geradora”, Carlos Rodrigues Brandão (2005)<sup>21</sup>, comentando Freire, diz que ele segue a mesma ideia de que a “educação deve ser um ato coletivo, solidário”. Ou seja, o trabalho de “construir os símbolos da alfabetização já é o trabalho de aprender. Assim, deve envolver o máximo de pessoas do lugar onde a turma ou as turmas de alfabetizados serão formadas”. (Idem, p. 24) A primeira etapa pedagógica de construção do método foi chamada por Freire de vários nomes: “levantamento do universo vocabular”, em *Educação como Prática da Liberdade*; “descoberta do universo vocabular”, em *Conscientização*; “pesquisa do universo vocabular”, em *Conscientização e Alfabetização*, “investigação do universo temático”, em *Pedagogia do Oprimido*. Como se vê, entende Brandão, os nomes variam, mas a ideia de que “há um universo de fala da cultura da gente do lugar, que deve ser: investigado, pesquisado, levantado, descoberto” (Idem, p. 24) é mantida.

Pode-se inferir da leitura de Brandão, que a pesquisa das “palavras geradoras” segue passos semelhantes aos da pesquisa dos temas geradores. Ele alerta para o fato de tal pesquisa não possuir “alto rigor científico”, pois “nenhuma hipótese” é testada, e afirma: “a partir do levantamento das ‘palavras’ a pesquisa descobre pistas de um mundo imediato, configurado pelo repertório dos símbolos através dos quais os educandos passam para as etapas seguintes do aprendizado coletivo e solidário de uma dupla leitura: a da *realidade social* que se vive e a

---

<sup>21</sup> Carlos Rodrigues Brandão é Bacharel em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1965); Mestre em Antropologia pela Universidade de Brasília (1974); Doutor em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo (1980); Livre Docente em Antropologia e Simbolismo pela Universidade Estadual de Campinas. Embora tenha se aposentado desta Instituição em 1997, nela permanece como um dos professores do Doutorado dos cursos de Antropologia e de Ciências Sociais da UNICAMP. É Professor Emérito da Universidade de Uberlândia. Fez estudos de pós-doutorado em Antropologia nas universidades de Perúgia e Santiago de Compostela. Iniciou, em 1963, trabalhos com grupos e movimentos de educação popular na Equipe Nacional MEB, participando efetivamente do MEB GOIÁS. De sua vasta obra constam escritos de Antropologia, de Educação e de Cultura Popular. Foi, inclusive, por conta de seus escritos sobre Cultura Popular, premiado pelo CNPQ. Além deste prêmio, recebeu outros prêmios e homenagens. Seus livros e artigos podem ser consultados por meio do link: LIVRO LIVRE, do site: [www.sitiodarosadosventos.com.br](http://www.sitiodarosadosventos.com.br) (Cf. Carlos Rodrigues Brandão, Lattes. Acesso: 15 de outubro de 2012)



da *palavra escrita* que a reduz”, acrescentando, que “o método [Paulo Freire] aponta regras de fazer, mas, em coisa alguma ele deve impor formas únicas, formas sobre como fazer. (...) Sempre é possível criar sobre o método, inovar instrumentos e procedimentos de trabalho”. (Idem, p. 27)

Segundo Brandão, das inúmeras frases descobertas, na primeira fase da pesquisa, saem as “palavras geradoras”. Lembra que elas “são a menor unidade da pesquisa, assim como os fonemas das palavras serão a menor unidade do método”. E o autor acrescenta que “as palavras são um instrumento de leitura e de releitura coletiva da realidade social onde a língua existe” (Idem, p. 30), devendo estas servir para as duas leituras. Afirma, ainda, que os critérios de escolha das palavras são três. Dois deles, usuais em outros métodos, e um novo e inovador: “a riqueza fonêmica da palavra geradora; as dificuldades fonéticas da língua; a densidade pragmática do sentido”. (Idem, p. 31) Assinala que

(...) a melhor “palavra geradora” é aquela que reúne em si a maior porcentagem possível dos critérios  *sintáticos* (possibilidade ou riqueza fonêmica, grau de dificuldade fonêmica complexa, de manipulabilidade dos conjuntos de sinais, as sílabas etc.),  *semântico* (maior ou menor intensidade do vínculo entre a palavra e o ser que a designa, maior ou menor adequação entre palavra e ser designado, etc.),  *pragmático* (maior ou menor teor de conscientização que a palavra traz em potencial), ou conjunto de reações sócio-culturais que a palavra gera na pessoa ou grupo que a utiliza (*Fundamentação Teórica do Programa*). (Idem, p. 31)

Brandão lembra que o método Paulo Freire exige que as palavras geradoras

(...) devem conter todos os fonemas da Língua Portuguesa e (...) incluir todas as dificuldades de pronúncia e escrita... Estes dois critérios determinam a própria apresentação das palavras depois, (...) [nas] reuniões de alfabetização. Esta ordem é a da dificuldade crescente de leitura e escrita e da lógica de linguagem na explicação progressiva destas dificuldades. (...) [devendo] também conter sentidos explícitos, diretos e é bom que estejam carregados de carga afetiva e de memória crítica... Mas os seus sentidos devem apontar para as questões da vida, do trabalho; devem ser símbolos concretos da existência real das pessoas, como “chuva”, “enxada” e “lavoura” são para o lavrador... (...) Não precisam ser muitas. De 16 a 23 é o bastante. Precisam, em conjunto, responder aos três critérios de escolha. (Idem, p. 31-2)

O autor comenta a experiência do MEB GOIÁS com a recriação do método Paulo Freire para adaptá-lo à alfabetização por meio da escola radiofônica. Trata-se do conjunto didático *Benedito e Jovelina*. De acordo com ele

Com o levantamento feito em várias comunidades agrárias das regiões do Estado onde seria implantado o trabalho, foram escolhidas estas palavras: *Benedito, Jovelina, mata, fogo, sapato, casa, enxada, roçado, bicicleta, trabalho, bezerro, máquina, safra, armazém, assinatura, produção, farinha, estrada*. (...) As duas primeiras palavras geradoras são nomes de pessoas. São nomes comuns em Goiás e sugerem a possibilidade de imaginar um casal de “povo da roça”, uma família. Ao longo do trabalho dos grupos sobre as palavras geradoras, poderia ser construída uma história, ou uma sequência de “causos” que, sendo de uns “Benedito-e-Jovelina”, poderiam ser de quaisquer outros, as gentes vivas de cada lugar; viventes reais de referência. Por outro lado, (...) a ordem das palavras procurava seguir de perto a sequência do ciclo do trabalho agrícola do plantio de

cereais: o preparo do solo, a aração, o plantio, as limpas, a colheita, o armazenamento, a comercialização, o beneficiamento para uso próprio. (Idem, p. 34-35)

Na mesma linha de raciocínio, Rodrigues se referindo à elaboração do material didático-pedagógico, próprio do MEB GOIÁS, comenta ter sido muito relevante

(...) a definição de que a alfabetização levaria em conta a pessoa que se alfabetizaria, as quais viviam e trabalhavam no meio rural; que o trabalho obedeceria às fases do processo de produção do calendário agrícola, consideradas unidades no processo de alfabetização, bem como seguiriam a ordem de dificuldade da língua portuguesa. (...) cujas pessoas contribuíram (...) com o levantamento da condição de vida no meio rural, realidade e cotidiano das comunidades; fundamentação teórica do trabalho, de pedagogia geral e aplicada e os processos de alfabetização. O grupo responsável pela metodologia (...) contando com a participação de monitores e alunos desde o levantamento do universo vocabular, criação dos cartazes com desenhos e experimentação do material. (...) [O trabalho] buscou, no cotidiano vivido pelo camponês goiano, os fios que teceriam a estrutura do material, as palavras geradoras, textos de leitura e propostas de atividades. (Idem, 2008, p. 277)

Em Rodrigues se encontra a explicação de que o motivo da escolha das palavras *Benedito* e *Jovelina* se deu pelo fato de serem palavras com muitas sílabas o que daria margem a textos mais densos, com maior possibilidade de serem lidos, debatidos e discutidos. Segundo a autora,

no processo de codificação destas palavras, a Equipe contou com o apoio dos monitores tanto na avaliação dos desenhos, quanto na devolutiva aos alunos para certificarem-se de sua significação para o grupo, e para esse processo os Encontros nas comunidades foram fundamentais (...) sendo que (...) provocavam (...) não só refazer a reflexão, mas palavras, conceitos, o que obrigava ao exercício da ação-reflexão que Paulo Freire usava, mas era também o ver-julgar-agir tão presente na JUC, MEB, AP... A ordem das palavras no material didático seguia de perto a sequência de um ciclo produtivo do trabalho agrícola em Goiás, retratando a história de vida de uma família camponesa..., de forma que os alunos pudessem fazer a correlação entre o seu trabalho e as etapas do processo de alfabetização. (...) a cada duas ou três palavras geradoras, representativas da história de vida dos personagens, havia um texto síntese. (...) a crítica às cartilhas, a compreensão didático-pedagógica, político-filosófica e psicológica que norteou a construção do material didático do MEB- Goiás (...) incluía tanto os cartazes (da gravura, da ficha de reconhecimento, das famílias e de descoberta) a serem trabalhadas pelo monitor com os alunos. As folhas-fichas, resumo a serem utilizadas pelos educandos, e o Roteiro para o monitor, levaram a Equipe a optar por denominá-lo de *Conjunto Didático Benedita e Jovelina*. (Idem, p. 279-181)

Complementando, a autora informa que cada folha do *Conjunto Didático Benedito e Jovelina* era passada ao educando nos “círculos de cultura”, à medida que iam avançando as discussões que acompanhavam as atividades do calendário rural. (Idem, p. 282) Explicitando a noção de “círculo de cultura”, Brandão (2005) esclarece que se tratava de

(...) uma ideia que (...) [substituiu] a de “turma de alunos” ou a de “sala de aula”. “Círculo”, porque todos (...) [ficavam] à volta de uma equipe de trabalho que não tem um professor ou um alfabetizador, mas um animador de debates que, como um companheiro alfabetizado, participa de uma atividade comum em que todos se ensinam e aprendem. O animador coordena (...) e (...) anima um trabalho..., (...) cuja maior qualidade (...)

[deveria] ser a participação ativa (...) [no] diálogo, (...) único método de estudo no círculo. “De cultura”, porque, muito mais do que aprendizado individual de “saber ler e escrever”, o que o círculo (...) [produzia eram] modos próprios e novos, solidários, coletivos, de pensar. E todos juntos (...) [aprenderiam], de fase em fase, de palavra em palavra, que aquilo que constroem é uma outra maneira de fazer a cultura que os faz, por sua vez, homens, sujeitos, seres de história – palavras e ideias-chave no pensamento de Freire. (Idem, p. 43-44)

No “círculo de cultura” eram utilizadas as “fichas de cultura” contendo gravuras que representavam objetos ou situações do cotidiano dos envolvidos na experiência. Elas eram apresentadas e sugerido às pessoas dissessem o que estavam vendo: “o que a figura mostra? Quais são as partes, os elementos dela? O que será que ela quer dizer? Com o que é que parece?” Com as “fichas de cultura”, diz o autor, procurava-se “levar o grupo de educandos a rever criticamente conceitos fundamentais para pensar-se e ao seu mundo; motivá-lo para assumir crítica e ativamente, o trabalho de alfabetizar-se...”. (Idem, p. 50) O trabalho com elas introduzia questões, inaugurava conceitos e convidava a pensar os fundamentos do método, de sua filosofia e de sua pedagogia. Sobre o papel do animador no “círculo de cultura”, diz o seguinte:

(...) [era] fundamental que o animador (...) [preservasse] o espírito de diálogo-e-participação... “Participação criadora”. Assim, ele não deve fazer por sua conta, e para os educandos, a decodificação da gravura... (...) [Deveria] sempre evitar fazer para ou por..., [e] criar as situações (...) [para] que (...) o grupo (...) [fizesse] o trabalho de (...) de refletir coletivamente. Por isso, ele não guia, mas favorece, orienta. O grupo deve sentir que o trabalho é de problematização de uma realidade que a todos envolve: o que a gravura sugere? Em que um dos seus elementos se distingue do outro? Por que é assim e não de outra maneira? Como poderia ser? Como deveria ser? Qual o sentido do que se fala..., se discute a partir do que todos veem? Quando surgirem as palavras articuladoras do pensamento crítico: homem, mundo, trabalho, natureza, cultura... [era] sobre elas que o animador deve provocar um pensar coletivo mais demorado. (Idem, p. 50-51)

Segundo Brandão, “cada palavra geradora (...) [tinha] seu desenho e (...) [era] com ele, nele, que ela (...) [aparecia] no círculo...” Após completar a sequência das fichas de cultura, o animador (...) [podia] mostrar ao grupo a primeira palavra geradora. Isso (...) [podia] ser feito (...) logo depois da discussão da última situação existencial...”. (Idem, p. 52) O autor expõe, passo a passo, o procedimento que o animador deve usar a partir deste momento. Essa exposição pode ser acompanhada na consulta ao próprio autor.<sup>22</sup>

Chamando novamente para esta exposição as contribuições de Gramsci, pode-se pensar aqui o modo que ele pensou o conceito de hegemonia por meio das reflexões de Rouanet. Ele afirma que esse filósofo propõe a divisão do Estado em duas esferas: a da sociedade política,

<sup>22</sup> Cf. BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é método Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense, 2005, p. 55-64, 38. (Coleção: Primeiros Passos)

que representa o poder repressivo das classes dirigentes; e a sociedade civil, constituída pelas instituições chamadas de privadas (família, escolas, igrejas, associações, sindicatos, partidos políticos, imprensa, meio de comunicação de massa etc), que buscam obter o consentimento dos governados por meio do consenso, da difusão de uma ideologia unificadora, cujo objetivo é funcionar como “cimento” da formação social. Completa o autor, que o Estado, em sentido ampliado, é a

(...) unidade de um momento de violência e de um momento de persuasão. O primeiro, radicado na sociedade política, é a ditadura; o segundo, radicado na sociedade civil, é a hegemonia. A classe no poder assegura sua função de dominação através da sociedade política, e sua função de direção (hegemonia) através da sociedade civil. O estado é, assim, composto de “sociedade civil mais sociedade política, hegemonia encouraçada de coação”. (Idem, (1978). p. 70)

Para discutir os conceitos em torno do significado de intelectual, Gramsci apresenta duas formas, consideradas por ele como as mais importantes, na formação da categoria:

- 1) Cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo e de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político...
- 2) Cada grupo social “essencial”, contudo surgido na história a partir da estrutura econômica anterior e como expressão do desenvolvimento dessa estrutura, encontrou (...) categorias intelectuais preexistentes, as quais apareciam, (...) como representantes de uma continuidade histórica que não fora interrompida nem mesmo pelas mais complicadas e radicais modificações das formas sociais e políticas. (GRAMSCI, 1978, p.7-8)

Para Gramsci, os tipos de intelectuais, tradicionais, “consideram a si mesmos como sendo autônomos e independentes do grupo social dominante. (...) Toda a filosofia idealista pode ser facilmente relacionada com essa posição...” (Idem, p. 9) Na perspectiva do referido filósofo, o critério “unitário” para caracterizar igualmente todas as diversas e variadas atividades intelectuais e para distingui-las dos outros agrupamentos sociais é

(...) buscá-lo no conjunto de sistema de relações no qual essas atividades, (e, portanto, os grupos que as personificam) se encontram, no conjunto geral das relações sociais. (...) em qualquer trabalho físico, mesmo no mais mecânico e degradado, existe um mínimo de qualificação técnica, isto é, um mínimo de atividade intelectual criadora. (...) Todos os homens são intelectuais, poder-se-ia dizer então; mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais. Quando se faz distinção entre intelectuais e não intelectuais refere-se (...) à imediata função social da categoria profissional dos intelectuais, isto é, leva-se em conta a direção sobre a qual incide o peso maior da atividade profissional específica, se na elaboração intelectual ou no esforço muscular-nervoso. (...) existem graus diversos de atividade específica intelectual. Não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual..., todo homem, fora da sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um “filósofo”, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção de mundo, isto é, contribui para promover novas maneiras de pensar. O problema da criação de uma nova camada intelectual (...) consiste em elaborar criticamente a atividade intelectual que existe em cada um em determinado grau de desenvolvimento, modificando sua relação

com o esforço muscular-nervoso no sentido de um novo equilíbrio e conseguindo que o próprio esforço muscular-nervoso, enquanto elemento de uma atividade prática geral, que inova continuamente o mundo físico e social, torne-se o fundamento de uma nova e integral concepção de mundo. (Idem, p.10-11)

Como exemplo do papel desse novo intelectual, Gladys de França Vieira, ao estudar a ação político-social-educativa da Igreja Católica da Arquidiocese de Natal, junto às comunidades rurais por meio das Escolas Radiofônicas, afirma sobre o papel das professoras-locuras que participaram do movimento:

O retrato da professora da educação rural demonstra uma participação comunitária, doadora de seus esforços e saberes. [...] seu trabalho não se resumia à sala de aula (cabine de rádio). Havia uma mobilização para que as atividades não parassem. Essas atividades deveriam ser feitas pelos monitores, mas as professoras-locutoras sempre se engajavam: realizavam visitas aos locais de aulas, viagens a sedes dos municípios, etc. Não havia medo ou falta de disposição. Tudo era motivo para lutar em favor do trabalhador rural e sua alfabetização. (VIEIRA, 2011, p. 5)

Fechando essa discussão teórica, pode-se afirmar que de acordo com o pensamento gramsciano, o Estado é constituído pela sociedade política, *lócus* do poder repressivo das classes dirigentes, responsável pelo momento de violência; e pela sociedade civil, constituída pelas instituições ditas privadas, responsáveis pelo momento de persuasão e do consenso. O primeiro, radicado na sociedade política, é a ditadura; o segundo, radicado na sociedade civil, é a hegemonia. Nesse contexto, Gramsci define dois tipos de intelectuais: o tradicional que cumpre o papel de difusor da ideologia da classe dominante, buscando obter o consentimento dos governados, por meio da difusão de uma ideologia unificadora. E o intelectual do tipo orgânico, que se integra com o povo para com ele desenvolver a filosofia da práxis, e a partir daí, caminhar rumo à transformação da realidade.

O intelectual orgânico pode surgir da mudança de pensamento do intelectual tradicional, que se mistura às massas para lutar com elas pela transformação da realidade ou, pode surgir da própria massa da qual faz parte. Para Gramsci, o que se considera para analisar se o homem desenvolve uma atividade intelectual ou não é a direção sobre a qual incide o peso maior da atividade profissional específica que ele desenvolve. Se na elaboração intelectual ou no esforço muscular-nervoso. Isso ocorre porque toda atividade humana requer um aspecto da atividade intelectual. No entanto, ocorre que nem todos desempenham a função de intelectual na sociedade, que é a de exercer a função de assegurar, no plano ideológico, a hegemonia ou a dominação. A leitura feita em Gramsci faz entender que considerar uma pessoa como intelectual não significa afirmar que ela tenha necessariamente uma formação acadêmica específica. Significa afirmar, que ela tem uma formação que vem da ação social; que ela constitui um tipo de agente capaz de fazer a ligação entre superestrutura e infraestrutura,

independente de sua escolaridade específica, mas relacionada diretamente com o “lugar” que ocupa nas relações materiais e sociais de uma determinada produção social. Essa é a condição dos intelectuais-monitores entrevistados nesta dissertação.

Quanto ao método Paulo Freire, idealizado para os dois tipos de leitura (o das palavras e o do mundo) tem muito dos passos que o rigor da pesquisa científica exige. Talvez de forma mais simplificada, mas, existe participação criteriosa do pesquisador junto à comunidade para a coleta dos dados; a codificação; descodificação, análise, compreensão, interpretação e sistematização dos resultados. Os mesmos passos são seguidos para o planejamento do trabalho para a alfabetização e pós-alfabetização dos adultos, diferindo-se no momento da execução de um e de outro. No entanto, mesmo na fase de alfabetização, houve a preocupação de ensinar as duas leituras. Nos dois procedimentos mencionados ficou evidenciado que o educando deveria descobrir, por si mesmo, as respostas para os problemas descobertos ao longo do processo de aprendizagem.

## **5 Encaminhamentos metodológicos e técnicos**

Para atingir os objetivos propostos, essa dissertação buscou os fatos ocorridos, ao longo do processo político e educativo do MEB GOIÁS, no período compreendido de 1961 a 1966, e selecionou como sujeitos da pesquisa, especialmente, dois dos principais intelectuais-monitores descobertos e qualificados pelo Movimento, ao longo do período. Como critério para desta seleção, considerou-se o fato de eles serem trabalhadores rurais, de terem desenvolvido um aprendizado no interior do Movimento, e de terem desenvolvido atividades políticas e educativas junto às suas comunidades, quase todo o tempo de atuação do MEB GOIÁS. Essa seleção pautou-se, como se vê, nos marcos do intelectual “orgânico” delineado por Gramsci, e explicitados no item anterior.

Essa pesquisa foi guiada pela *abordagem qualitativa*. A pesquisadora entendeu que ela aproxima de modo estreito o investigador dos *sujeitos da pesquisa*, no caso, os intelectuais-monitores envolvidos com a experiência política e pedagógica do MEB GOIÁS, possibilitando a coleta e a compreensão mais precisa dos dados necessários para a construção do objeto de estudo. Ela envolveu pesquisa bibliográfica, ou seja, o estudo de livros; artigos; dissertações e teses sobre a temática; pesquisa documental, ainda que sucinta, de relatórios e relatos; e, ainda, de pesquisa de campo, por meio de entrevistas semi-estruturadas aprofundadas com os intelectuais-monitores referidos que participaram do MEB GOIÁS.

A entrevista realizada com José Moreira Coelho ocorreu em três distintos momentos, respeitando a disponibilidade de tempo e as condições pessoais do entrevistado. Além disso, o

roteiro da entrevista sofreu inclusões exigidas pelas lacunas próprias dos roteiros previamente elaborados, bem como pelas indagações que foram surgindo, motivadas pelas respostas que o entrevistado ia fornecendo. A entrevista com esse intelectual-monitor se deu nos dias 7 e 10 de maio, e 30 de junho de 2012. A entrevista realizada com Parcival Moreira Coelho ocorreu apenas no dia 30 de junho desse mesmo ano, data em que também ocorreu o terceiro momento da entrevista de seu irmão. *Para evitar redundâncias inúteis e, porque não dizer, cansativas, os trechos de seus relatos serão citados nesta dissertação, desacompanhados das datas, aqui, antecipadamente registradas.* Os dois primeiros momentos da entrevista de José Moreira Coelho se deram em Goiânia. O terceiro se deu em Inhumas, quando e onde também ocorreu a entrevista com seu irmão Parcival Moreira Coelho.

Para coletar um maior número de dados sobre o objeto deste estudo, foram também utilizadas informações concedidas por Osválio José Coelho, também irmão de José Moreira Coelho e Parcival Moreira Coelho à Maria de Castro Rodrigues. Essa autora obteve os dados referidos na ocasião em que realizava a pesquisa que resultou em sua tese de doutorado. Além disso, utilizou-se também de dados oriundos de documentos produzidos pelo próprio MEB GOIÁS. As entrevistas realizadas pela pesquisadora desta dissertação foram gravadas e imediatamente transcritas por ela.

Os dados coletados por meio dos procedimentos indicados, depois de registrados, organizados e articulados, foram submetidos a *análise de conteúdo*. Este tipo de análise, segundo Maria Laura Franco (2003), permite ao pesquisador fazer inferência sobre qualquer um dos elementos da comunicação com base na mensagem que responde às perguntas: o que se fala? O que se escreve? Com que intensidade? Com que frequência? Que tipo de símbolos figurativo é utilizado para expressar as ideias? Silêncios? Entrelinhas? É o procedimento intermediário que vai permitir a passagem, explícita e controlada, da descrição à interpretação. Para a autora, é ele que confere relevância teórica à *análise de conteúdo*, já que implica uma comparação, uma vez que a informação puramente descritiva de um conteúdo é de pequeno valor. (Cf. FRANCO, 2003, p. 25) Postas essas ideias básicas, pode-se acrescentar que os resultados obtidos por meio desta pesquisa foram organizados e expostos em seis partes: Introdução; capítulo I; II; III e IV; e Considerações Finais.

O primeiro capítulo traçou em linhas gerais o contexto político e social do Brasil e de Goiás, no período de 1961 a 1966. O estudo das fontes secundárias (livros, teses, dissertações e artigos) que tratam da história desse contexto constituiu-se seu material básico. O segundo traçou as origens e o desenvolvimento das ações de organização do MEB, e as informações gerais sobre as atividades do MEB GOIÁS. O terceiro expôs, sinteticamente, o contexto

geográfico, político, social e econômico de ocorrência do MEB GOIÁS, isto é, o município de Itauçu-GO, e apresentou dados da Fazenda Serrinha, local específico de ocorrência da experiência. O capítulo apresentou, ainda, dados da história de vida e trajetória escolar dos sujeitos da pesquisa. O último capítulo foi, especialmente, dedicado à apresentação da experiência político-educativa dos intelectuais-monitores, bem como as possíveis contribuições para a discussão que se faz na EJA, hoje. As Considerações Finais dessa dissertação foram dedicadas à sistematização sintética dos resultados obtidos no decorrer do processo investigativo realizado.



## **Capítulo I** **O MEB EM ÂMBITO NACIONAL E EM GOIÁS (1961-1966)**

Anunciou-se na Introdução desta dissertação que seu objetivo específico seria a identificação, o destrinçamento, a compreensão e interpretação do “papel político-pedagógico dos principais intelectuais-monitores que participaram” do Movimento de Educação de Base em Goiás (MEB GOIÁS). Anunciou-se, também, que a busca de realização desse objetivo seria realizada por vários caminhos, priorizando-se, entre eles, os dados obtidos por meio de entrevistas realizadas com os intelectuais-monitores, que participaram efetivamente dos trabalhos do Movimento, e que formularam e elaboraram um aprendizado durante o processo educativo vivido. Conseqüentemente, esta dissertação espera, em sentido alargado, produzir uma reflexão que possa contribuir para o debate e o desvendamento do *papel* referido, buscando colher subsídios que possam enriquecer a discussão realizada, hoje, sobre a especificidade da educação de jovens e adultos que vem se dando no País.

Para compreender os motivos que ocasionaram o nascimento do Movimento de Educação de Base (MEB) Nacional, e do MEB GOIÁS, *este capítulo expõe o contexto político e social do Brasil e de Goiás, no período de 1960 a 1966*. Ele foi dividido em três partes. A primeira parte trata do contexto político e social do Brasil, retrocedendo a 1958 para melhor entendimento da sequência dos fatos, já que se trata de uma “revisão histórica” como indica Sergio Vasconcelos de Luna (2000); a segunda foca a ação da Igreja Católica e dos Movimentos Sociais em prol do desenvolvimento do país e da educação do povo. E a terceira expõe os aspectos políticos e sociais de Goiás na época; a luta dos posseiros pelas terras em Goiás e o surgimento de grupos organizados, com o fim de atingir os objetivos dos segmentos das classes subalternas envolvidas. Além disso, ao longo deste capítulo são feitos comentários sobre a participação dos governantes do País, da Igreja Católica e dos Movimentos Sociais nos aspectos que envolvem a educação de adultos.

### **1 Política e educação de adultos no Brasil**

Segundo Osmar Fávero (2006), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) traz para o Brasil, em 1947, discussões em torno da educação de base e da relação do subdesenvolvimento com o analfabetismo. Para ela, as dificuldades de organização familiar e as deficiências dos serviços comunitários dificultavam e impediam que as populações pobres adquirissem o mínimo de conhecimentos, de hábitos e de atitudes que lhes permitissem galgar melhores condições de vida e de desenvolvimento de sua cultura nacional. Para a UNESCO, a educação de base teria como objetivo proporcionar um mínimo

fundamental de conhecimentos, em termos individuais, considerando também os problemas coletivos e a busca por soluções para esses problemas. Ela vai também recomendar que cada programa elaborado para a educação de base considere os problemas mais urgentes da coletividade interessada ou a ser motivada. E ainda, definir vários conteúdos voltados para a formação de atitudes e a transmissão de conhecimentos.

Fávero afirma que a UNESCO tinha como ideal o ensino fundamental universal, gratuito e obrigatório para as crianças e recomendava que onde existissem escolas tradicionais para elas, a educação de base deveria dirigir-se aos adultos, de forma simples e prática. Todavia, na ótica do autor, os textos da UNESCO não elaboravam situações concretas e referiam-se ao desenvolvimento da sociedade como decorrente do avanço da educação. Consequentemente, o progresso das nações desenvolvidas deveria ser tomado como padrão para todos os demais países. Diz o autor que

Supunha-se que a melhoria do nível de vida de uma população estava na relação direta do esforço de superação dos problemas locais, a partir da tomada de consciência desses problemas e realização de ações concretas, procurando evitar as enfermidades endêmicas, mediante campanhas de higiene coletiva, na qual a educação sanitária seria correlata ao atendimento médico e ao saneamento básico; ajudar a erradicar o desperdício dos recursos naturais gerado pela prática de técnicas agrícolas depredatórias; adquirir hábitos de leitura, escrita e cálculo; e utilizar melhor as oportunidades de lazer. (FÁVERO, 2006, p. 3)

Conclui-se, portanto, que quanto ao conceito de desenvolvimento, a UNESCO vai relacioná-lo à melhoria do nível educacional da população e creditar a ela, a capacidade de superação dos problemas locais, afinando-se como uma concepção messiânica e liberal de educação. Para Fávero a UNESCO insistia em que alfabetização era apenas um dos conteúdos da educação de base, mas a colocava em primeiro lugar devido ao elevado índice de analfabetismo no Brasil da época<sup>23</sup>, e que era considerado como o causador do “atraso” das regiões ditas subdesenvolvidas. As campanhas desenvolvidas no Brasil, na época, filiavam-se também à ideologia do desenvolvimento comunitário, como autoajuda nas comunidades e colaboração entre as instituições.

Para compreender os vínculos entre política e educação de adultos no Brasil é preciso recuar um pouquinho no tempo. De acordo com Vanilda Pereira Paiva, durante o governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), viveu-se um período de relativa liberdade de ideias e de euforia nacionalista. O processo de industrialização recebe ênfase na política econômica do País, estimulando a participação dos intelectuais na teorização do “nacionalismo

---

<sup>23</sup> Em 1940 a taxa de analfabetismo era de 56,00%; em 1950, era de 50,50%; em 1960, de 39,60; e em 1970, de 33,60. (UNESCO, 2008, p. 29)

desenvolvimentista”. Nacionalismo este das classes dirigentes, da segunda metade da década dos anos 50, que vai se transformando ao longo dos anos 60. A autora acrescenta que a partir do início de 1959, o nacionalismo ultrapassa os limites dessas classes, acompanhando o processo de despertar das massas no campo e nas cidades. Afirma ela que neste contexto, levanta-se o “problema do voto do analfabeto e da representatividade do sistema, em face dos elevados índices de analfabetismo que condicionavam um eleitorado restrito”. (Idem, 1987, p. 203)

Segundo Paiva, no período anterior às eleições de 1960 vários grupos se organizaram com o objetivo de promover programas de educação de adultos ou pelo menos se preocuparam com o problema. O governo federal convoca o II Congresso Nacional de Educação de Adultos. Surgem também nos meios oficiais, os defensores da tecnificação do campo educativo, o que vai dar origem a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA)<sup>24</sup>. Mas é no governo de Jânio Quadros que o problema vai despertar maior atenção.

Pelos estudos de Fávero (2006), tem-se que a Igreja Católica descobre os problemas sociais mais amplos e busca soluções para eles, em alguns momentos, ao lado do Estado, a partir dos anos de 1950, principalmente no Nordeste. Verifica-se também que nos anos de 1950 têm-se várias experiências com alfabetização de adultos, que foram resultados da proposta de alfabetização e de educação fundamental da UNESCO, como é o caso, por exemplo, da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) que acabou concluindo que a alfabetização não era a solução para o subdesenvolvimento, como alguns entendiam ser; e também a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), cuja finalidade era levar a educação de base ao meio rural, e o Departamento Nacional de Endemias Rurais (DENERu), do Ministério da Saúde, que representou o esforço governamental na área da saúde, em conjunto com o Departamento Nacional da Criança (DNCr), que no início dos anos de 1960, vai interagir com o MEB.

Outra característica dos anos de 1950, segundo Fávero, foi a efervescência nos campos da arte e da cultura, com discussões sobre a arte popular, e sobre as críticas à cultura de elite, vindas de movimentos europeus, e das experiências brasileiras. O período pós-guerra, que

---

<sup>24</sup> Essa Campanha, segundo Paiva (1987), tratou a educação de adultos de forma integrada, buscando considerar os avanços da Sociologia e da Economia da Educação, logrando êxito em longo prazo. Por meio dela, desenvolveram-se programas educativos pelo rádio, que tiveram ampla influência nas diversas regiões e nos programas posteriores que utilizaram a rádio-educação. Nela foram testados os mecanismos de promoção automática nas escolas elementares, estabelecidos melhores critérios para a formação de professores, desenvolvidas atividades de desenvolvimento comunitário, ligados à valorização da cultura popular, e foram aplicados critérios e métodos de planejamento das atividades educacionais. (Cf. PAIVA, 1987, p. 206)

registrou acelerado crescimento urbano, desenvolvimento da indústria, do comércio e dos serviços no Brasil, provoca mudanças nas estruturas de necessidades de grande parte da população que, a partir de suas várias dificuldades, começa a passar de uma consciência ingênua para uma consciência crítica. Para Fávero (2006), as reivindicações que emergiram representavam exigências de desenvolvimento social. Na perspectiva do autor, nesse contexto, a educação passa a ter um papel de difusora da ideologia de desenvolvimento nacional. Os grupos de “esquerda” alimentavam a esperança de transformação da ordem social, considerada injusta e inaceitável. Os grupos de “direita” temiam que o Nordeste se tornasse uma segunda Cuba<sup>25</sup>, tendo em vista as difíceis condições de vida de sua população.

A aceleração e o planejamento do crescimento econômico, na perspectiva de Fávero, colocavam em discussão o papel da educação no desenvolvimento, sobretudo, em termos da formação de recursos humanos. Preocupação existente no mundo, na época. Essa preocupação coincidiu com o lançamento das primeiras ideias de planejamento educacional lançadas no final dos anos de 1950, na América Latina pela UNESCO, e pela Organização dos Estados Americanos (OEA), cujas justificativas eram o direito de todos à educação e a necessidade de maior eficácia dos sistemas de ensino.

José Pereira Peixoto Filho acha que o governo JK buscou a adequação do sistema educacional para atender às necessidades do desenvolvimento brasileiro. Esse fato fica evidente em sua mensagem ao Congresso Nacional (1959), quando fala na ampliação do “sistema educacional do país para colocá-lo a serviço do desenvolvimento”. (PEIXOTO FILHO, 2004, p. 26). Portanto, para o autor, a vinculação da educação com o desenvolvimento, colocando-a a seu serviço, foi uma das metas propostas por governantes e educadores, naquele tempo. O desenvolvimentismo tinha uma perspectiva globalizante, como diz Peixoto Filho, o que pode ser percebido em um trecho do discurso do Presidente Kubitschek citado pelo autor:

Em nossos dias, a educação, a ciência, e as atividades produtoras constituem três faces do mesmo problema que só em conjunto pode ser resolvido. Por assim entender, é que o governo vem dando passos decisivos, a fim de que, simultaneamente com a industrialização do País, se acelere o seu desenvolvimento cultural e científico. (Idem)

Na análise de Peixoto Filho, a articulação do sistema educacional com o desenvolvimento deveria ser processado “a partir da escola elementar onde o cidadão de aptidão comum deveria ser preparado para atingir a produtividade necessária à sociedade industrial moderna. Aos cidadãos mais aptos seriam reservados os outros níveis de ensino,

---

<sup>25</sup> A Revolução Cubana foi um grande movimento guerrilheiro nacionalista, liderado por Fidel Castro, visando derrubar o governo de Fulgêncio Batista. (Cf. [www.historiamais.com.br](http://www.historiamais.com.br) Acesso em 26/10/ 2011)

para servir aos interesses superiores de nossa cultura”. (KUBITSCHEK, 1959a apud PEIXOTO FILHO, 2004, p. 27) Portanto, o que definiria o acesso ao grau de escolaridade seria o talento. No entendimento do autor, o que não era destacado pelo discurso oficial, nem tampouco pelo oficioso, era o caráter abstrato de que se revestia o talento. À parte esse aspecto, lembrado aqui de passagem, pode-se acrescentar que os desenvolvimentistas entendiam que a qualificação técnica deveria ser o alvo da atenção dos educadores daquele período, visto que iria acontecer em todos os níveis de escolaridade. Os esforços de formação de recursos humanos deveriam focar a busca por técnicas modernas, pois “um País, [achava JK], afere-se, hoje [referindo-se a seu tempo], pelo número de técnicos e cientistas de que [dispunha]...”. (Idem) Deduz-se, portanto, que a educação era vista como devendo estar voltada para o trabalho.

A existência de um mercado, determinado pela industrialização, deveria constituir ponto básico de referência para a formação dos educandos. Conforme Peixoto Filho, aspectos como evasão, repetência, número expressivo de crianças fora da escola não tinham espaço nas discussões. A preparação da mão de obra operária, necessária ao desenvolvimento, não seria possível apenas na escola denominada formal. Era preciso buscar formas que permitissem às classes subalternas a participação no processo de desenvolvimento, contribuindo de maneira tecnicamente eficaz. A elas deveriam ser reservadas maneiras de escolarização não incluídas no sistema de ensino formal. A situação se mostrava mais grave quando a ela era associada a grande quantidade de analfabetos existentes no país, o que representava uma “vergonha nacional” a ser eliminada.

Os quadros progressistas da Igreja à época, ancorados também em ideias vinculadas ao desenvolvimentismo, propunham “um novo caminho do crescimento econômico fundado na industrialização”. (FÁVERO, 2006, p. 59) Essas ideias de cunho ideológico tinham como base a definição de que o atraso do país em relação aos países desenvolvidos do sistema capitalista, e a miséria de grande parte da população tinham sua origem na ênfase tradicionalmente dada pela política econômica à exportação dos produtos primários. Logo, era preciso uma integração mais dinâmica ao sistema capitalista internacional para superar esse “atraso”. Creditava-se à industrialização a responsabilidade pela superação de todos os males da sociedade. A solução dos problemas, de ordem estrutural, era sacrificada em nome do imediatismo. Esses problemas, aos olhos de Fávero (2006), eram considerados as causas da grande miséria de algumas camadas da população, principalmente as do Nordeste. Assumia-se a manutenção da ordem existente como um de seus pressupostos fundamentais, reduzindo-se a superação das mazelas sociais a um processo acelerado de aperfeiçoamento e expansão

dessa ordem. Assim, afirma o autor, a ideologia desenvolvimentista, além de conservadora, era, historicamente, um processo concentrador, porque colocava

(...) o capital nas mãos de quem pode fazê-lo render mais. É setorial uma vez que privilegiando áreas dinâmicas, não pretende nem consegue equacionar ou resolver os problemas existentes em outras áreas, em especial na agricultura. É regional porque polariza o crescimento econômico em alguns estados do Centro-Sul, intervindo em outros estados apenas para minorar situações de emergência. (Idem, p. 59-60)

No texto citado de Peixoto Filho, em 1960, o autor afirma que educação de adultos foi incluída numa perspectiva totalizadora e seus objetivos e práticas foram definidos a partir da situação de vida provocadora do analfabetismo entre as populações desfavorecidas. A Igreja Católica é chamada a atuar como principal agente na construção do futuro por meio da educação popular. A aliança entre ela e o Governo é realizada em favor da defesa e da identificação com a “civilização e com a democracia ocidental cristã”. Kubitschek, discursando, afirma que a “solução dos problemas nacionais terá [referindo-se à época] de ser encontrada dentro de uma organização político-jurídica adequada à nossa índole cristã, bastante eficiente para não se deter ante as dificuldades inerentes ao nosso subdesenvolvimento econômico e financeiro”. (KUBITSCHEK, 1958b, apud PEIXOTO FILHO, 2004, p. 30) Logo, pode-se ver que, tanto na perspectiva ideológica-política como na ideológico-religiosa, podia-se encontrar as razões que justificavam o combate ao subdesenvolvimento, conforme afirmou Peixoto Filho, citando o Presidente.

Somos e desejamos continuar uma nação cristã... Ser uma nação cristã nos dias que correm é considerar a injustiça social o que ela é realmente, um grande pecado contra o Cristo. Não é cristã a Nação indiferente à miséria, ao subdesenvolvimento com todo o seu cortejo de horrores. (...) Nossa política de índole essencialmente cristã recebe do homem o seu impulso e vê no homem a sua finalidade. (Idem, p. 31).

O autor afirma que as falas dos desenvolvimentistas são de que todos deveriam contribuir com o desenvolvimento do país, sob o argumento de que se tratava de um projeto social coletivo. Que a união ideológica seria a condição para a execução e sucesso de tal projeto. E citando uma passagem do discurso do Presidente JK, evidencia sua compreensão.

Não lograria à Nação duradouros resultados em sua luta pelo progresso e em seu empenho pela paz social, se todas as classes não estivessem compenetradas de que do desenvolvimento aproveita toda a coletividade, e não apenas uma parte... Certos de que ele suscitaria uma vida melhor, mais fecunda e mais rica de estímulos, o trabalhador rural, o operário das fábricas, o artesão, o profissional liberal, o homem de empresa, o servidor público, todos enfim, contribuirão com novo alento para esta obra nacional de tamanha amplitude e complexidade. Afortunadamente, o programa de desenvolvimento global, nos termos que o propusemos à Nação, constitui hoje, não apenas um plano de governo, mas expressão da vontade irremovível de todo o povo brasileiro. (Idem, p. 31)

Na perspectiva de Fávero, ao se tornar dominante, a ideologia<sup>26</sup> faz com que o projeto de uma classe ou fração de classe seja aceito como sendo de todos e o governo vai trabalhar nessa direção. O discurso de JK constrói uma verdadeira ânsia por crescimento econômico e cria uma mobilização que, aos poucos, vai se tornando difícil de ser contida. Estimulando a confiança no país por essa via de transposição de uma situação negativa para uma de progresso e afirmação internacional no futuro, “a ideologia procura infundir sentimento de fé, de esperança e de coragem, capazes de motivar o comportamento nos sentidos desejados e valorizados por ela”. (FÁVERO, 2006, p. 60)

Peixoto Filho traz um outro trecho do discurso de JK onde, também, pode ser percebida a busca de apoio da Igreja Católica ao Estado para promover o desenvolvimento do país. Nele o presidente afirma:

Não quero (...) deixar de ressaltar o papel dos (...) homens da Igreja Católica na luta (...) pelo soerguimento do Nordeste, desde os primeiros instantes do meu governo até à execução da Operação Nordeste... De há muito vinha o Governo procurando intensificar as realizações tendentes a minorar o sofrimento dos habitantes das zonas assoladas pela seca e a promover o desenvolvimento econômico de área tão extensa e importante do nosso território. A concentração de esforços até então esparsos, o cuidadoso exame global da conjuntura nordestina, e o plano de ação consubstanciado na operação Nordeste, representam, no entanto, fase nova e decisiva na batalha de recuperação do Nordeste, em que não mais nos limitaremos a paliativos assistenciais, mas tentaremos eliminar as próprias causas do subdesenvolvimento nesta parte do país. Para o advento dessa nossa era, a ação de Vossas Excelências Reverendíssimas e o nobre apoio prático e espontaneamente oferecido ao Governo deram grande impulso e imprimiram rumo certo à Operação Nordeste... (2004, p. 32)

Continuando seus comentários sobre a participação da Igreja no contexto histórico-social do País, o autor se lembra da iniciativa dos Bispos do Nordeste. Eles apresentaram ao Governo suas observações em torno da proposta de apoio à luta contra o subdesenvolvimento,

---

<sup>26</sup> Segundo Fávero, Pe. Henrique de Lima Vaz (1961), considerando “como visão de mundo uma concepção de totalidade onde se apresenta uma solução para os problemas mais radicais do homem, o problema ideológico surge na cultura moderna com a coexistência e, ao mesmo tempo, com a oposição de diversas visões de mundo dentro de um mesmo espaço cultural. E cada visão de mundo é assimilada por determinado grupo social, que age no sentido de fazer prevalecer essa visão ou no sentido de fazer com que os conceitos fundamentais dessa visão se imponham como normas na organização social. (...) A ideologia, contudo, é um instrumento de ação; não é apenas uma questão de teoria, de ciência pura. E exatamente por seu caráter ativo, uma ideologia nunca é formulada com clareza, com precisão de um sistema de ideias; contém sempre elementos emocionais, intuitivos, que não podem ser explicitados claramente em conceitos. Nem é mesmo necessário que uma ideologia seja codificada, pois em si mesma não é um sistema teórico; basta ser percebida, sentida, vivida por um determinado grupo de homens. Por isso, os conceitos fundamentais de determinada ideologia são sempre colocados por seus seguidores como princípios; assumem para estes um caráter normativo. Uma ideologia, quando é formulada, quando começa a atuar historicamente, tem sempre a tendência de se fazer valer como universal, como norma; e, quando atuante, torna-se cada vez mais agressiva. O grupo que dela participa tem sempre a tendência de fazer com que todos os homens aceitem seus pontos de vista como evidentes. Por isso, a participação consciente de uma pessoa na luta ideológica implica a necessidade de coerência intelectual e de coerência entre princípios e ações”. (Fávero, 2006, p. 66-67)

afirmando que, baseando-se nas Conclusões dos Grupos de estudos do II Encontro dos Bispos do Nordeste<sup>27</sup>, o desenvolvimento econômico da Região somente alcançaria

(...) sua eficácia plena se se [apoiasse] no esforço consciente e voluntário das forças atuantes de toda comunidade, para o que se [tornava] urgente a preparação em todos os níveis, de líderes especializados em modernas técnicas de organização comunitária, tais como a promoção do cooperativismo, do serviço de extensão rural e de outros processos de educação de base... (PEIXOTO FILHO, 2004, p. 33)

Alguns dos autores estudados afirmaram que o fim do governo JK foi perturbado também por uma série de manifestações estudantis por todo país. O Presidente desejava terminar o governo em paz, sendo candidato ao senado por Goiás, mas temia a agitação estudantil. A inflação ameaçava disparar e a sociedade se impacientava. À crise de dominação do bloco dominante, e de hegemonia do bloco dirigente, somou-se o rompimento do pacto-populista com as classes subalternas, inclusive as rurais, esboçando uma contra-hegemonia e a crise das esquerdas. O novo panorama político impunha à toda sociedade brasileira a necessidade de um projeto de desenvolvimento que aliasse um elevado índice de crescimento da economia à extensão dos benefícios obtidos às camadas, cada vez mais amplas, da população. (FÁVERO, 2006, p. 62-63)

Fávero, por exemplo, diz que ao final do Governo JK as crises aumentaram, e com elas, a exploração das contradições. A Igreja, por meio da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e, principalmente, dos bispos mais progressistas do Nordeste, vai criticar o processo de desenvolvimento e propor tornar o homem o motivo e o sujeito do desenvolvimento, uma vez que o planejamento tecnocrático e o crescimento econômico a assustava. Em sua visão, o projeto político e econômico não considerava as pessoas e sim os indivíduos, bem como não preocupava com o equilíbrio do crescimento econômico urbano-industrial do Centro Sul, com uma ação decisiva para a agricultura, particularmente para a do Nordeste, o que requeria uma reforma agrária. (Cf. FÁVERO, 2006, p. 61) Segundo ele, o Presidente Jânio Quadros, eleito no fim de 1960, renunciou ao mandato bem antes do prazo de sua inspiração (1966). Já na ocasião de sua campanha, Quadros também questionou o crescimento econômico e seu desdobramento por ser parcial e desequilibrado, declarando em sua plataforma a intenção de “imprimir-lhe uma perspectiva global e estabelecer um equilíbrio compatível com a unidade nacional”. (Idem) Ele proclamava ser importante a modernização da agricultura brasileira, objetivando o desenvolvimento harmônico, e a promoção do bem-estar das classes subalternas, referindo-se, principalmente aos pobres e oprimidos do Nordeste.

---

<sup>27</sup> Realizado em Natal em maio de 1959. Nele se propunha a criação de Escolas Radiofônicas.



Uma vez eleito, argumenta Paiva (1987), sem compromisso com as oligarquias tradicionais, Quadros percebe a importância deste fato e favorece a criação de programas destinados à educação de adultos, capazes de multiplicar o número de eleitores, em curto prazo. Neste contexto, intensificou-se, também, o interesse da hierarquia da Igreja Católica pelo problema da educação das massas e, ainda, tem início a difusão da nova orientação internacional do pensamento cristão (Encíclicas), trazendo consequências para a formação de grupos políticos católicos interessados no problema da educação popular. Peixoto Filho, no texto já indicado, também entende que Quadros considerou a educação como elemento chave para o fortalecimento nacional. Todavia, argumentou ele, “tratou-a como parte integrante do processo cultural amplo, tentando impedir o tecnicismo excessivo do processo educacional, incluindo como elementos de elevação cultural: o rádio, o cinema, o teatro, o museu, impedindo (...) que fossem eliminados os assuntos ditos humanísticos da educação formal”. (Idem, 2004, p. 38) Segundo o autor, a preocupação do Presidente com a educação se expressou, sobretudo, no esforço pela ampliação da rede escolar, no atendimento às necessidades educacionais e na melhoria do nível de ensino, voltando-se para uma política educacional que superasse os benefícios exclusivos da cultura às classes dominantes. Sendo assim, Quadros tinha por objetivo estabelecer um sistema educacional que atendesse a todos os níveis sociais, com igualdade de oportunidades, admitindo-se apenas as limitações oriundas das capacidades e das aptidões. O talento era o critério básico para o ingresso e permanência no sistema escolar. Mas esse objetivo não chegou a se concretizar no pequeno tempo de seu governo, que defendeu a expansão da rede escolar associada à qualidade do ensino. A defesa dessas ideias levou à caracterização de Quadros como educador. Citando Miriam Limoeiro Cardoso (1977) para conferir autoridade ao seu entendimento, Peixoto Filho escreve:

Jânio abandona a superficialidade do debate do relacionamento entre educação e desenvolvimento, já porque o centro da sua reflexão não é mais o desenvolvimento. Ele vai fundo na questão educacional, considerando-a como elemento básico da reestruturação da sociedade, ou mesmo da constituição dela em termos de sociedade funcional. Tanto é assim que leva a sua preocupação até à elaboração de uma política cultural, dentro da qual possa ganhar significado o planejamento educacional. Não dá a este qualquer tratamento de sentido utilitarista, nem imediatista. Cuida da educação *como um educador* que não olha apenas um grupo seletivo, mas que se volta como governante para todo um povo. (2004, p. 38) (Grifos meus)

O autor acrescenta que a proposta educacional de Quadros abrangia todos os níveis de escolarização, além de afirmar que o ensino elementar e o setor público do ensino primário deveriam empenhar-se para aperfeiçoar os aspectos pedagógicos, didáticos e administrativos e que o analfabetismo deveria ser enfrentado. Citando um trecho da mensagem do Presidente ao Congresso Nacional, o autor busca evidenciar a intenção do Presidente no sentido de defender

“um movimento nacional (...) com o fim de combater de forma implacável o analfabetismo”. (Idem, p. 39) Verificando as contribuições de Paiva (1987), encontra-se a informação de que, após a renúncia de Quadros, a educação de adultos recebe atenção especial do Presidente João Goulart, em clima pré-revolucionário, sob a oposição dos militares, que o consideravam como um “agitador dos meios operários”.

Em uma direção que complementa as ideias de Paiva, Fávero também afirma que em “meio a indecisões e a desacertos, coube ao Governo João Goulart (1961-1964) a reafirmação da necessidade das reformas de base”. (Idem, 2006, p. 63) Para Nelson Piletti (1996), o Governo Goulart foi realizado sob o regime parlamentarista, imposição feita pelas forças políticas da época para que ele assumisse o governo. Deve-se lembrar aqui, ainda que brevemente, que no regime parlamentarista o presidente é uma figura meramente decorativa, isto é, é Chefe do Estado, mas não Chefe do Governo, como no presidencialismo. Assim, o presidente depende da confiança e do apoio do Parlamento. O primeiro ministro, escolhido pelo ministério e aprovado pelo legislativo, é o Chefe de Governo.

Ao assumir, o governo Goulart dedicou-se às Reformas de Base para o País, assentadas nas seguintes medidas: retorno ao regime presidencialista (1963); assinatura, no início de março de 1964, de decretos de desapropriação de terras para fins de reforma agrária e distribuição a trabalhadores rurais, de propriedades com mais de cem hectares, numa faixa de dez quilômetros às margens das rodovias e ferrovias federais; extensão do voto ao analfabeto e, reforma universitária, assegurando liberdade de ensino, facilidade de acesso ao ensino superior, com aumento de vagas nas universidades públicas. Tais reformas enfrentaram forte oposição das classes dominantes, derrubando o próprio governo, sob a acusação de supostas ligações com comunistas.

Para conseguir realizar as reformas, o governo esperava contar com o apoio dos oficiais nacionalistas das Forças Armadas, de setores das classes médias, especialmente os intelectuais formuladores da política do governo, da classe operária organizada e da burguesia industrial nacional. Mas esta negou seu apoio e aliou-se aos grandes proprietários rurais, aos latifundiários, aos (...) empresários multinacionais e à cúpula das Forças Armadas para derrubar não só as reformas, como também o próprio governo acusado de comunista. (PILETTI, 1996, p. 279)

Comentando a oposição às ditas reformas, diz Paiva que em torno delas aglutinaram-se

(...) as esquerdas internamente divididas; a conspiração de direita [iniciou-se] com a posse do novo governo. Tanto uns quanto outros pensavam nas diversas soluções para a conquista do poder: alguns elementos da direita pensavam ainda em mobilizar o eleitorado, mas a grande maioria manifestava-se francamente pelo golpe de Estado; nas esquerdas, ao contrário, enfatizava-se a necessidade de reformas legislativas – como a concessão do voto do analfabeto – que possibilitassem a alteração do equilíbrio político do País; além disso, lançavam-se os diversos grupos à promoção de programas de

educação em massa dos adultos, e a mobilização desses contingentes pelas esquerdas aparecia como uma ameaça aos (...) detentores do poder no País. (Idem, 1997, p. 204)

## **2 A Ação da Igreja Católica e dos movimentos sociais**

No que se refere a participação da Igreja Católica na educação de adultos, Fávero, no texto indicado, assinala que o grupo de leigos da Ação Católica (AC), que desde o final de 1950 tinha a consciência da necessidade de se criar novos espaços para os trabalhos sociais, procura continuar o trabalho da Igreja como Instituição, porém mediante atualização de sua ação pastoral e atuação social. A AC tinha ideia certa sobre o papel da educação no tocante à pessoa, à aprendizagem como método ativo, à prática, a partir da revisão contínua. O mesmo não se dava em relação à participação política não partidária. As leituras e os relatos de experiências é que a orientavam no desenvolvimento da educação de adultos. A Representação Nacional de Emissoras Católicas (RENEC) é que lhe possibilitou a descoberta das potencialidades do rádio e as limitações dos programas de Governo. Programas esses promovidos pelo Sistema Rádio Educativo Nacional (SIRENA). A participação social dos militantes da Ação Católica (AC), concretizada por meio das propostas de se realizarem trabalhos de educação de adultos, motivados, principalmente, pelas leituras e relatos de experiências de outros países, vislumbra a perspectiva de satisfação destas preocupações. (Cf. PEIXOTO FILHO, 2004, p. 43) Para Maria Emilia de Castro Rodrigues (2008), a Ação Católica Brasileira (ACB) recebeu influências teóricas de autores europeus (Monier, Congart, Maritain, Pe. Lebreton e outros) e de relatos de experiências realizadas em países da América Latina e da África.

O início de 1960 foi de grande agitação e de discussões em termos de consciência nacional, cultural e ideológica. Acontece também, como desafio e filosofia, a descoberta do marxismo pelos universitários. A União Nacional dos Estudantes (UNE), além de se envolver nas lutas dos trabalhadores brasileiros, lutou pela reforma universitária por meio da greve de estudantes da Universidade da Bahia, que se estendeu para outros Estados, discutindo a universidade brasileira. Em maio de 1961 ocorre o I Seminário Nacional de Reforma Universitária (SNRU). Esse Seminário teve como resultado a “Declaração da Bahia”<sup>28</sup>, que registrou as conclusões em torno das mensagens da juventude reunida no I Seminário Nacional de Reforma Universitária, realizado em Salvador-BA em maio de 1961, sobre a Reforma Universitária. Em 1962 o II SNRU, realizado em 23 de março de 1962, em Curitiba-

---

<sup>28</sup> Cf. [www.movimentosjuvenisbrasileirosparte7: Declaração da Bahia](http://www.movimentosjuvenisbrasileirosparte7: Declaração da Bahia). Acesso em 11/07/2012.

PR, aprovou a “Carta do Paraná”<sup>29</sup>, que apresenta as reivindicações dos participantes, no que se refere à regulamentação, nos estatutos das universidades, da participação dos estudantes nos órgãos colegiados, na proporção de 1/3, com direito a voz e voto. Esse segundo Seminário, além de ter confirmado o I, previu a participação estudantil nos órgãos colegiados e faculdades, na proporção indicada.

De acordo com os estudos de Rodrigues (2008), para a divulgação de sua pretensão de Reforma Universitária, a UNE utilizava-se de uma caravana (a UNI-Volante), de mais ou menos 25 pessoas, isto é, de membros da direção da UNE e do seu Centro Popular de Cultura (CPC). O CPC da UNE utilizava-se de assembleias gerais, da criação dos CPCs estaduais e representações de peças teatrais, que retratavam o caráter elitista da universidade; a “Revolução na América Latina”, que denunciava o imperialismo e sua exploração contra os países a ele subordinados. A proposta do CPC visava favorecer a conscientização do povo por meio da cultura popular, utilizando peças teatrais, atividades culturais, reuniões e discussões. O momento envolveu os intelectuais e artistas da época, que tinham esperança de produzir uma arte popular revolucionária em contraposição à indústria cultural. Nos espaços criados (cinema, teatro, produção dos Cadernos do Povo Brasileiro, poesia denunciativa e prosa) discutia-se temas polêmicos como politização da cultura, cultura como instrumento de conscientização, efeitos da indústria cultural e dos meios de comunicação de massas. Os membros da CPC da UNE tanto assistiam filmes e peças de teatro como as encenava para o povo. (Cf. RODRIGUES, 2008, p. 100-101) O conceito de cultura popular definido pelo diretor de teatro de Goiás, Lázaro Silva, é citado pela autora referida.

Os IPC-CPC surgiram da necessidade de se reformular o conceito de “Cultura Popular”, que é a mais autêntica expressão do povo, a fim de que fosse mantida em seu devido lugar, e não alijada como subcultura, como até então vinha sendo..., em face da confusão existente entre o vocábulo “Cultura” e “Erudição”. Um grupo de jovens idealistas (...) propôs-se a fazer justiça à cultura popular, incentivando-a e valorizando-a, com o objetivo de conscientização deste grupo humano, até então marginal, libertando-o dos condicionamentos que lhe [eram] impostos pela estrutura social vigente. O povo, mesmo sem acesso às fontes de acumulação do saber, elabora uma cultura própria, original, que corresponde à realidade social vigente, pois é nela que estão os fundamentos das transformações e reformas que se impõem, como um anseio das massas, que exprime sua problemática social, através de cantos, danças, e outras manifestações culturais. (Idem, p. 102)

Na visão de Rodrigues, a fala do diretor de teatro deixou evidente que o teatro tinha outra função além de divertir. Visava: levar uma mensagem; refletir sobre a vida do povo; e

---

<sup>29</sup> Cf. [www.movimentosjuvenisbrasileirosparte7II.seminario.nacional.de.reforma.universitaria](http://www.movimentosjuvenisbrasileirosparte7II.seminario.nacional.de.reforma.universitaria). Acesso em 11/07/2012, e ainda RODRIGUES, 2008, p. 99.

ser utilizado também como instrumento a serviço da educação, conscientização e politização. Em 1960, a Juventude Universitária Católica (JUC), apesar de ser um grande movimento estudantil, não tinha fins especificamente políticos, sendo uma organização da Igreja Católica que unia seus membros pela confissão religiosa e não por ação política. No entanto, o movimento julgava necessária uma atuação política permanente, organizada e ágil. A JUC contava também, internamente, com a resistência à atuação política unificada da “esquerda cristã”, vinda de alguns integrantes da hierarquia da Igreja e de leigos que não aceitavam sua virada política. Devido a essa resistência, seus integrantes se perguntavam se não era necessário incluir outros instrumentos de ação política. Nasce no final de 1961, em face dessa resistência, a organização política denominada como “Ação Popular (AP)”, cujo lançamento ocorre no ano seguinte.

A AP inicia suas atividades pelo movimento estudantil universitário e, depois, pela Juventude Estudantil Católica (JEC). Ela entrou em contato com o movimento secundarista, criando suas próprias bases. Paulatinamente, assumiu a direção de vários grêmios e entidades estaduais secundaristas e, também, participou ativamente na União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES). Atuou ainda no movimento de sindicalização rural, estabelecendo vínculos com os camponeses. Na visão de Rodrigues,

(...) foi o sentimento da necessidade de uma organização que atuasse (...) de forma política na busca de uma ação revolucionária, frente à realidade brasileira daquele momento, que levou os principais quadros da esquerda política da JUC, liderados especialmente por Herbert José de Souza, o Betinho, a criar a AP, e para tal, numa articulação nacional no decorrer das ações da UNE-Volante, o “grupão” da JUC, reuniu-se com padres, profissionais liberais, parlamentares e intelectuais. Assim, em 1962, realizou-se em São Paulo uma reunião – a primeira de três que se realizariam para a fundação dessa nova organização política –, na qual criaram a Ação Popular, que inicialmente foi denominada Grupo de Ação Popular (GAP), nome este abandonado posteriormente devido ao surgimento de um agrupamento fascista sob a denominação de Grupo de Ação Patriótica, cuja sigla coincidia com GAP. Nesta primeira reunião foi elaborado o *Estatuto Ideológico* da AP, cujo documento defendia a *revolução brasileira e o socialismo*. (Idem, 2008, p. 105),

Rodrigues afirma ainda que, em reunião realizada em Belo Horizonte em junho de 1962, Pe. Henrique de Lima Vaz realizou uma exposição cujo título foi: “Uma reflexão sobre a ação e a ideologia”. Na ocasião, ocorre a aprovação do Estatuto Ideológico da AP, eleição da coordenação nacional, deliberando pelo nome de Ação Popular (AP). A autora continua informando que no começo do ano seguinte, realiza-se em Salvador, o I Congresso de Fundação da AP, onde foi aprovado o Documento Base, cuja elaboração ocorreu no segundo semestre de 1962. Tal documento definiu as concepções, anseios, conflitos e insatisfações da juventude que construía a AP. A autora afirmou, também, que na “Introdução” do Documento

é reforçada a opção pela metodologia *ver, julgar, e agir* como formas de atuação consciente na história, para transformação da realidade. Seu capítulo inicial focou o processo de socialização capitalista e socialista, sendo esse último, tomado como exigência histórica de superação do sistema capitalista. A segunda parte tratava da perspectiva filosófica: O homem e a história humana, discutindo-se a relação Consciência e Mundo, História e Cultura, e Consciência Histórica. Criticava o idealismo na relação com o mundo, que aliena o homem, iludindo-o com abstrações; o materialismo, como consciência-reflexo, produto e instrumento, que anula a especificidade da consciência humana e sua condição de sujeito, de pessoa, apontando numa direção realista, numa articulação dialética em que:

(...) pela consciência, o homem compreende a natureza, estrutura-a em mundo; mas esta compreensão não é só pensamento: é ação e transformação. Ela constrói o mundo humano, o mundo-para-homem, e modela o homem segundo o conteúdo da realidade do seu mundo. Assim, humanizando o mundo, o homem se humaniza a si mesmo; e a consciência é o núcleo dinâmico desse processo. (AÇÃO POPULAR, 1963<sup>a</sup> apud RODRIGUES, 2008, p. 107)

Rodrigues apresenta o entendimento da AP que é traduzida da seguinte forma: “se a relação homem-natureza condiciona dialeticamente a relação homem-sociedade, (...) o mundo humanizado é o mediador e o sinal pelo qual os homens se comunicam, é a relação homem-sociedade que deve se afirmar como constitutiva primeira da história”. (Idem) Na visão da autora, o conteúdo da História decorre do trabalho; o sentido decorre do reconhecimento do Homem como ser histórico-cultural que, entendendo e transformando a natureza e reconhecendo o outro, se humaniza em um processo de construção inacabado. Comenta também que a AP vai fazer a opção pela consciência histórica sem perder de vista o fato de que a realidade imediata em que se inseria era a de dominação do sistema capitalista. Assume o compromisso com a revolução brasileira, com o objetivo de caminhar para uma sociedade socialista. Todavia, pensa Rodrigues (2008), quando a AP defendia um socialismo humanista, não considerava o quadro de lutas de classes, nem tampouco que o Estado estava a serviço de uma delas em detrimento de outra. Não percebia que no sistema socialista, o Estado representa ampla democracia para os trabalhadores e ditadura para a minoria exploradora. Pode dizer que, para a realização desse propósito seria necessária a mudança da estrutura política do País.

Fávero acrescenta que Pe. Vaz elabora o conceito de consciência histórica a partir de dois elementos: consciência e a realidade histórica. A consciência é o elemento determinante; a realidade é um ser aparente, projetado pela consciência. Pe. Vaz defende que o primeiro constitui a manifestação de um tipo de consciência que, simultaneamente, é reflexão sobre as

necessidades humanas e da perspectiva de transformação dessa realidade para a satisfação de tais necessidades. O segundo, a realidade histórica, a existência do mundo, é afirmada objetivamente, concretamente, fora da consciência. É um dado que se opõe à consciência e com a qual a consciência deve lutar para compreender e transformar. Refere-se a um “mundo-para-o-homem”, onde o homem pode entrar e nele desenvolver sua existência, de acordo com as exigências de sua natureza e de sua própria essência humana. O autor argumenta que “só pode existir história quando um homem se coloca diante de outro e lhe transmite uma significação que ele dá ao mundo no qual os dois se encontram”. (Idem, 2006, p. 69-70) Na visão do autor, para Pe. Vaz, a dialética de comunicação das consciências exige duas consciências que se opõem e o mundo como mediador. Esse mundo deve ser conhecido, transformado, visando à realização plenamente humana do homem. Ele criou a dialética histórica, numa perspectiva cristã, assumida por todo o grupo cristão que se envolveu na prática educativa e política da época.

O envolvimento do Pe. Vaz merece atenção, uma vez que, pelos estudos realizados suas ideias influenciaram significativamente alguns Movimentos Sociais da época. Por exemplo, dos estudos realizados consta que, nos seminários de estudos da Juventude Universitária Católica (JUC), elas circulavam em todos os grupos católicos e entre muitos grupos cristãos, em busca de alternativas de ação no social e no político. Abriu-se debate nos jornais a partir dos artigos de Frei Cardonnel e do Manifesto do Diretório Central dos estudantes da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), elaborado por um grupo próximo a Pe. Vaz que o defende no *Metropolitano*.<sup>30</sup> Pe. Vaz introduziu temas como o problema da ideologia na cultura moderna, destacando a influência do cristianismo no aparecimento da “civilização das ideologias”, situando a verdade cristã em torno do pluralismo ideológico e da consciência histórica. Segundo Fávero, para Pe. Vaz, pela consciência histórica o homem reconhece o mundo humano; pela cultura o constrói se afirmando nele como homem. Para o autor, ele propõe uma definição de cultura, que passa a ser reproduzida pela AP e também pelo MEB, nos seguintes termos:

Cultura é o processo histórico (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, constituindo um mundo qualitativamente novo de significações, valores e obras humanas, e realizando-se como homem neste mundo humano. (Idem, p. 84)

Logo, na visão do autor, para Pe. Vaz, a cultura é histórica, uma vez que a iniciativa humana que cria a história é a cultura; a cultura é social, pois só tem sentido como processo

---

<sup>30</sup> Órgão da União Estadual de Estudante do antigo Estado da Guanabara.

de comunicação das consciências; é pessoal, pois é iniciativa de liberdade, enquanto supera o determinismo da natureza; é mediadora de libertação já que o aprofundamento da consciência de si, de passagem do homem “coisa e objeto” (natureza) para o homem “sujeito e pessoa” (história); é universal pelo conteúdo humano das suas significações e pela destinação de suas obras. (Idem, p. 85) Logo, para Pe. Vaz, a tarefa de criação cultural está voltada para a transformação da natureza, sintetizada no aspecto da cultura como luta, como tarefa concreta em relação à natureza e ao trabalho; para a comunicação com os outros homens, para se identificar com a afirmação: “Toda obra de cultura é uma palavra dirigida ao outro”. (Idem, p. 85) O autor afirma que, enquanto comunicação das consciências e com o aspecto de luta, de trabalho pela existência, a cultura não seria apenas auto-realização do homem, mas também autojustificação. É enquanto justificação que a consciência humana e a cultura assumem uma dimensão ideológica: visa, explicitamente, defender um determinado tipo de existência histórica. (Idem, p. 86)

Continuando suas reflexões, Fávero traz as ideias de Pe. Vaz, para quem a: “cultura é ideologizável, mas a ideologia não a explica totalmente. A ideologia é uma forma concreta de cultura (...), mas não é toda a cultura”. (Idem, 2006, p. 86) Acrescenta que Pe. Vaz critica o marxismo, comentando que apesar da cultura ter sempre uma dimensão ideológica, terá também um valor humano que não poderá ser questionado. O marxismo reduz a dimensão da consciência a uma expressão ideológica. Já a mensagem cristã, apesar de também ser historicizada e ideologizada “se apresenta fundamentalmente como crítica e superação radical de todas as ideologias, porque é mensagem do amor infinito a Deus, portanto, de comunicação total entre os homens”. (Idem, p. 86) No entendimento do autor, para Pe. Vaz, a significação mais profunda da cultura popular não é a descoberta de valores culturais “autênticos” no meio do povo, nem a valorização do folclore; é precisamente entrar em tensão ideológica contra a cultura de uma classe. O movimento cultural só encontra seu sentido último na esfera política.

Rodrigues mostra as linhas de ação que a AP utilizou para a preparação da revolução na realidade brasileira: “(...) mobilização do povo, na base do desenvolvimento de seus níveis de consciência e organização; (...) nesse trabalho [seria] necessário utilizar os mais variados instrumentos e (...) explorar as contradições do poder atual”. (RODRIGUES, 2008, p. 109). Uma afirmação importante dessa autora revela que a união dos militantes dos vários Movimentos Sociais era decorrente de um projeto maior de uma sociedade mais justa e mais humana, um projeto de revolução, onde a exploração de uns sobre os outros desaparecesse e em seu lugar fosse implantado o sistema socialista humanista cristão, o que iria requerer a união da AP às classes trabalhadoras e à alguns movimentos sociais da época. (Cf. p. 110)



Em relação à Igreja Católica, os bispos brasileiros, desejando colaborar na resolução dos problemas que o subdesenvolvimento acarretava para o povo, realizaram várias atividades buscando implantar, em parceria com o Estado, um movimento que permitisse a efetivação de seus objetivos. O autor acredita que a confluência de interesses entre Igreja e Estado resultou numa conjugação de esforços no sentido de encaminhar um projeto que representasse a materialização das negociações entre esses dois poderes. Tal materialização só foi possível com as raízes plantadas no Governo JK (1956-1961), que resultou na formulação de um projeto marcado pelos setores hierárquicos da Igreja e pela ideologia do desenvolvimentismo. (Cf. PEIXOTO FILHO, 2004, p. 25)

A Igreja Católica, segundo Fávero, vai passar por mudanças caracterizadas por sua abertura, a nível mundial. Ela se voltará para os problemas sociais mais urgentes, com destaque para a fome e a situação de miséria moral das populações subdesenvolvidas, enfatizando a necessidade de convivência entre os povos e as nações. Tal abertura respaldou as ações da Ação Católica (AC) e encorajou novas posturas nos grupos que dela provinham. O papa João XXIII contribuiu muito com as mudanças ocorridas na Igreja, pois seu pontificado (1958-1963) foi marcado por três fatos:

a) O insistente apelo aos bispos em geral, e àqueles da América Latina em particular, para que trabalhassem em prol das inadiáveis reformas de estrutura, visando à promoção das massas populares. O papa chega a concitar os bispos “a ir ao meio do povo, para viver seus problemas”. (MEB, 51 apud FÁVERO, 2006, p. 63) Recomenda ainda a realização de planos conjuntos, o que incentivou a CNBB a elaborar rapidamente o Plano de Emergência, em 1962, com dupla finalidade: organizar a ação pastoral da Igreja e mobilizar os católicos para participar da solução dos grandes problemas econômico-sociais; b) A promulgação das duas grandes encíclicas sociais, *Mater et Magistra* (1961) e *Pacem in Terris* (1963), confirmando as linhas mestras da Doutrina Social da Igreja, mas, sobretudo, reconhecendo que as novas condições sociais exigiam nova postura da Igreja e dos cristãos no mundo atual. Os temas centrais foram, na primeira, a socialização e o desenvolvimento dos países do 3º Mundo e, na segunda, a colaboração e a paz entre as nações. E insistiam as cartas papais na ação consciente e organizada dos cristãos e não-cristãos, na construção de uma sociedade universal, justa e humana; c) A convocação do Concílio Ecumênico Vaticano II, realizado de 1962 a 1965 após quase cem anos do último conclave mundial, com os bispos católicos de todo o mundo e observadores de outras Igrejas reunidos em Roma, durante várias sessões para estudar e praticar o diálogo entre cristãos e o diálogo entre a Igreja católica e o mundo moderno. O Concílio marcou a abertura do pensamento da Igreja: o diálogo e o pluralismo; a teologia e a espiritualidade do desenvolvimento dos países do 3º Mundo; o compromisso de colocar a Igreja a serviço dos pobres. (Idem, 2006, p. 63-64)

Complementando o autor coloca que tais declarações não vinham de toda a cúpula da CNBB e sim de uma cúpula avançada. Elas nem sempre eram aceitas totalmente e concretamente por todo episcopado católico. A Igreja que sempre procurou preservar o temor e censura às mudanças radicais, e esperou contar com a colaboração entre as classes sociais,

buscou por um modelo de influência que possibilitasse continuar atingindo toda a sociedade. E ainda buscou se ligar ao movimento de massas, participando de suas lutas, em busca de um projeto social mais avançado. Conseqüentemente, rompe com seus papéis tradicionais, passando da defesa do *status quo* à sua crítica, embora se manifestasse contra o comunismo. (Idem, p. 42) Seguindo a mesma linha de raciocínio, Rodrigues aponta que:

Foi a “ala da esquerda” da Igreja que, mobilizada pela realidade do povo, buscou inicialmente vivenciar as encíclicas (...), porém muitas vezes era tida como comunista, inclusive por padres, que cruzavam os braços ou tapavam os olhos frente às injustiças e crueldade presentes na sociedade. (...) muitos padres se posicionaram contrários a eles [“ala da esquerda”] num discurso em favor da propriedade privada, e em alguns casos dando conselhos aos fazendeiros para usarem armas, caso a polícia não chegasse a tempo (...). E o povo, especialmente do camponês (...) na maioria das vezes sem o apoio de “seu vigário” que atuava a serviço do coronel, diante da sua condição social de trabalhador explorado, começou a contar com o apoio de outros agentes sociais que tomaram iniciativas em seu favor, fora do âmbito religioso. (Idem, 2008, p. 62)

Para Rodrigues, o fato de o povo contar com apoio de militantes do Partido Comunista levou a Igreja a sentir a necessidade de atuar no meio rural, se engajando no processo de mobilização do trabalhador rural, “não como um todo harmônico (...); o fez em conexão com a expansão capitalista e com o projeto dos setores progressistas do populismo estatal com ações que legitimavam aquele projeto. Apenas a vanguarda da AC buscou mudanças mais radicais na estrutura social...” (Idem, 2008, p. 62-63) A autora acrescenta que no período de 1960 “(...) a Igreja Católica no Brasil, (...) passou a atuar na questão agrária, na educação, na formação crítica dos trabalhadores rurais que não tiveram acesso à escolarização, na sindicalização (...)”. ( Idem, p. 64) No que diz respeito ao Estado de Goiás, afirma que

(...) nos anos 1960, contava com a Arquidiocese de Goiânia, criada por Pio XII, em março de 1956. Para sua criação foi extinta a Sede Metropolitana de Goiás, sendo desmembrado o território, para compor junto com a capital goiana, a nova metrópole, que se constituiu a partir de Goiânia e 54 municípios goianos e foi nomeado para assumi-la, a partir de 07 de março de 1957, o Bispo D. Fernando Gomes dos Santos, então Bispo de Aracaju. (Idem, p. 65)

Rodrigues afirma que D. Fernando Gomes dos Santos, que à época em que assumiu a Arquidiocese era conservador, “apoiou irrestritamente a linha assumida nos treinamentos dos monitores e líderes do Movimento em Goiás; defendia que o MEB devia ficar nas mãos dos leigos (MEB, 13/06/1966), bem como era radical na defesa do MEB e da Igreja frente ao Governo Castelo Branco,...”. (Idem, p. 66) Além dele, outros nomes são citados pela autora como “pessoas fortes e próximas à Juventude Universitária Católica (JUC)”, como: Pe. Pereira de Maria, assistente eclesial da JUC, atuante do MEB, e defensor da Reforma Agrária de “inspiração humanista cristã” e “pautada na Doutrina Social da Igreja”, como estratégia para alavancar o desenvolvimento; Pe. Rui e Pe. Wilmo. (Idem, p.66-67)

A Doutrina Social da Igreja referida pela autora é a revisada com as encíclicas de João XXIII, que via o trabalhador rural como “pessoa humana” e “não como mera mercadoria”, sendo responsabilidade do Estado e da Igreja, a promoção de ações que assegurassem aos homens “o meio de se desenvolver”. Afirma Rodrigues, que foi nesse sentido que foram levantados os princípios norteadores da Reforma Agrária. D. Fernando Gomes dos Santos teve papel importante nesse feito, já que numa “linha progressista”, participou do “Grupo de Trabalho” responsável pela elaboração do Estatuto da Terra. A autora comenta, também, que ele empreendeu ações envolvendo a “preparação do plano piloto da reforma agrária da Arquidiocese de Goiânia, que desembocaria na reforma agrária da Fazenda Conceição, de propriedade da Igreja; (...) discussão do direito de propriedade; assistência ao homem do campo...”. (Idem, p. 67) E ainda que:

A defesa da reforma agrária em termos do humanismo cristão significava um compromisso da Igreja com o povo oprimido, lutando contra as injustiças e iniquidades, pelo bem estar das populações rurais e o bem comum nacional, e exigia políticas de melhoria de vida e produtividade, além da revisão do regime de propriedade. Nesse processo de luta pelas reformas de base, nela incluindo a reforma agrária, estavam presentes intensamente a JUC pela ACB; o MEB; o Setor de Sindicalismo Rural...; e setores progressistas da Igreja Católica – além da esquerda brasileira como AP, o PCB e as Ligas Camponesas – que se envolveram com a sindicalização rural. (Idem, p. 67-68)

### **3 Goiás: política e movimentos sociais**

A realidade econômica e social de Goiás no período pós-mineração é comentada por Jaqueline Veloso Portela de Araújo (2009), em sua tese de doutorado, na forma de citação das palavras de Chaul.

(...) na sociedade goiana do pós-mineração, houve o esgotamento de uma forma de produção e a sua substituição por outras atividades econômicas sem que isto tenha implicado em decadência propriamente dita; (...) essa transformação provocou mudanças na sociedade, com os deslocamentos de grupos sociais ligados às antigas e às novas atividades econômicas. Nesse contexto, sedimentou-se um universo cultural próprio do homem do sertão, do roceiro, do camponês e do índio, distante dos padrões europeus e difícil de ser compreendido pelos viajantes do Velho Mundo. (CHAUL, 2002, p. 24).

Araújo acrescenta que as mudanças em curso ao longo da primeira metade do século XX no Estado de Goiás, tais como: a substituição de uma economia mineradora por uma de base agropastoril, implantação da estrada de ferro, a transferência da capital, a Marcha para Oeste, e o incentivo governamental à ocupação das terras do Centro-Oeste contribuíram para uma transformação no que concerne às políticas voltadas à instrução pública no estado de Goiás. Com efeito, a Capital Federal foi transferida do Rio de Janeiro para Brasília na década de 1960, e essa mudança trouxe um grande surto de desenvolvimento para Goiânia devido a sua proximidade com a nova Capital.

Cléria Botêlho da Costa também comenta o fato ao expor que no período de 1950 a 1960, o governo federal deu continuidade à política de “ocupação e interiorização do país”, e a construção de Brasília contribuiu para a ampliação da densidade demográfica de Goiás. Tal construção gerou também a concorrência pelas terras, entre os posseiros e os proprietários absenteístas, resultando na luta pelas terras e no agravamento dos conflitos sociais no campo. Goiás passa a ser ocupada por posseiros que faziam uso privado das terras devolutas, tornando-se proprietários reais, mas não proprietários formais das terras que ocupavam. (COSTA, 1996, p. 2) A autora acrescenta que, na época, o governo federal também realizou a construção das rodovias Belém-Brasília e da Transamazônica. Essas rodovias muito contribuíram para a expansão da fronteira agrícola goiana, favorecendo a interligação dos centros urbanos, o aumento da produção agrícola, o surgimento de novos núcleos urbanos e o crescimento demográfico. Segundo ela, de 1950 a 1960, 461.619 pessoas (23,6%) migraram para Goiás, que registrou, à época, “uma taxa de crescimento populacional de 4,9% ao ano, enquanto a do país era de 3,2%. (...) A economia do estado, naquele período, apresentou crescimento superior à média nacional, com o PIB crescendo a uma taxa geométrica de 10,5% ao ano, sendo que a taxa nacional era de 6,0%”. (Idem, p. 2)

Costa informa também que no início dos anos 1960, deu-se a expansão do movimento popular no campo em Goiás, que desenvolveu uma luta política contra as velhas estruturas agrárias por meio da proposta de Reforma Agrária. Tal luta foi marcada por uma linguagem nacionalista, reunindo estudantes, operários, grupos dominantes e grupos dominados no campo. (Cf. COSTA, 1996, p. 4) Nesse ano, inclusive, a Igreja Católica se envolve com a mobilização dos trabalhadores do campo, principalmente no que se refere à reforma agrária, alfabetização, sindicalismo rural, cooperativismo e outras ações.

Rodrigues (2008) acrescenta que a plataforma de governo de Mauro Borges apontava para uma política agrária direcionada a regularizar a questão da posse de terras no Estado, objetivando direcionar e incorporar a mobilização dos trabalhadores rurais, e o apoio das camadas populares, visando à aceleração do processo de desenvolvimento capitalista no Estado. Para isso, articulou desde o início de sua campanha, o apoio eleitoral à sua candidatura, prometendo dividir e legalizar as terras para os camponeses, principalmente de Trombas e Formoso, que há muito lutavam por isso. Assim, de 1961 a 1964, Goiás esteve sob seu governo, que retoma a política de colonização agrícola, criando novos núcleos, e ainda, segundo Costa (1996), procurando manter o quadro de relações sociais de dominação.

Peixoto Filho também complementa afirmando que o Governador Mauro Borges apoiou o I Encontro de Trabalhadores e Estudantes, realizado em Goiânia, em outubro de 1963, por

meio da Secretaria de Trabalho e Assistência Social. Além de transporte e alimentação, forneceu cerca de um milhão de cruzeiros. (Cf. Idem, 2004, p. 108). Comenta ainda o autor que o Governador, apesar da ruptura com o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), não abria mão de apoiar a mobilização social, apoiando diretamente as atividades desenvolvidas neste sentido. O autor diz ainda que “o Governador teria deixado claro sua posição diante das reformas, mostrando que a reforma agrária deve ser radical, não na maneira de obtê-la, mas no modo de ser executada”. (p. 108) A oposição a ele, no entanto, entendia que essa era uma atitude demagoga e o advertia e chamava a atenção para a intromissão de elementos de outras classes no movimento camponês, voltados para a promoção de agitação.

Rodrigues (2008) informa que, diante das pressões dos trabalhadores rurais, Mauro Borges prioriza em seu governo: o assentamento de trabalhadores rurais sem terras em colônias, sob sua administração; criação dos núcleos coloniais de Tocantinópolis, Bernardo Sayão e o combinado agro-urbano de Arraias, realizando a reforma agrária no modelo cooperativista, cristão e democrático, com aumento de produção e modernização agrário-capitalista; campanha de sindicalização rural, por meio da Secretaria do Trabalho e Ação Social (SETAS), e da Superintendência da Reforma Agrária (SUPRA), sob a orientação federal, visando disciplinar e controlar as reivindicações dos trabalhadores rurais na questão da posse da terra.

Outro espaço de mobilização dos trabalhadores rurais, comentado por Rodrigues (2008), foi a criação da Colônia Agrícola Nacional de Goiás (CANG), que representou a possibilidade de concretização do sonho dos trabalhadores rurais de ter seu próprio pedaço de terra. Segundo essa autora, por falta de apoio, devido à demora na demarcação das terras da colônia e entrega dos títulos de propriedade, tal sonho não se concretizou. Isso vai gerar mobilização dos trabalhadores rurais na forma de abaixo-assinado, boletins/jornal e criação de uma associação dos colonos.

Os estudos realizados identificaram também que o governo Mauro Borges empreendeu a primeira tentativa de planificação administrativa e econômica, com base na exploração do potencial mineralógico. Isso se deu sob os cuidados do Estado, pela empresa Metais de Goiás S/A (METAGO), no aproveitamento industrial das riquezas extrativas, dos produtos agrícolas, graças ao aumento da produtividade, obtido mediante o aprimoramento técnico. Em função da expansão do setor agrícola, esse governo criou uma escola de formação de operadores de máquinas agrícolas e rodoviárias (EFOMAGO), e desenvolveu uma experiência de cooperativismo nos combinados agrícolas, além de implementar o laboratório oficial do Centro-Oeste, a Indústria Química do Estado de Goiás (IQUEGO), na produção de

medicamentos de uso humano e veterinário.<sup>31</sup> Rodrigues, analisando os resultados desse governo, acrescenta que ele criou ainda diversos órgãos estatais, entre os quais podem ser citados

(...) o Consórcio de Empresas de Radiodifusão e Notícia do Estado (CERNE), que apoiava por meio do Instituto de Cultura Popular (ICP), os movimentos de educação e cultura popular à época. Portanto foi um governo que, contraditoriamente, empreendeu ações em favor dos grandes proprietários de terras (base de sustentação de seu partido), e, em especial, do povo goiano oprimido, entre eles os camponeses. (Idem, p. 22)

Segundo Costa, no intuito de institucionalizar os conflitos do campo, o Estado iniciou uma campanha de sindicalização rural e transformação das associações rurais já existentes em sindicatos. Já os posseiros, conseguiram a aprovação, na Assembleia Legislativa, de vários decretos e leis abrangendo dentre outras, a permissão de venda de terras devolutas e a concessão de títulos definitivos de terras, o que contribuiu com o fortalecimento do movimento popular no campo. Acrescenta que em julho 1962 realizou-se em Goiânia o 1º Congresso Operário-Estudantil-Camponês de Goiás. Dele participaram 1.200 pessoas, sendo, a maioria, trabalhadores rurais. Os grupos dominados ficaram sob a direção do Partido Comunista Brasileiro (PCB), manifestando por sua legalidade “como único partido que [era] fiel aos camponeses”. (Idem, 1996, p. 3) As principais reivindicações desse Congresso abrangiam a entrega de títulos de terras aos posseiros, a luta anti-imperialista e por liberdade democrática. (Idem, p. 3)

Em agosto de 1962 foi criada, em Dianópolis-GO, a primeira Liga Camponesa em Goiás. Sua origem está ligada a um grupo de estudantes e profissionais nordestinos, liderados por Clodomir de Moraes, membro dissidente do grupo de Francisco Julião, de Pernambuco, expulso do PCB, sob a acusação de ser um aventureiro e que, a partir de então, teria buscado as influências políticas de Cuba e China. (Idem, p. 3) Após a criação das Ligas Camponesas em Goiás, a prática política dos posseiros passou a ter duas orientações: uma reformista, apregoada pelo PCB, e outra, com aproximações revolucionárias, difundida pelo Partido Comunista do Brasil (PC do B). A primeira desenvolveu-se nos sindicatos e a segunda, nas Ligas Camponesas e associações. (Idem, p. 4) Da pesquisa da autora consta que

Face à campanha de sindicalização rural, levada a cabo pelo estado, a maior parte das organizações dos posseiros foi transformada em sindicatos, organizações atreladas ao Estado. Como instrumentos independentes restaram apenas as Ligas Camponesas e algumas associações. Essa fragmentação das organizações, contudo, não limitou a importância da luta dos posseiros em Goiás: mesmo quando organizados em sindicatos,

---

<sup>31</sup> A Indústria Química do Estado de Goiás S/A – IQUEGO é uma empresa de economia mista, criada no Governo Mauro Borges Teixeira, através da Lei Estadual nº 4.207 de 6 de novembro de 1962, tendo iniciado suas atividades em 7 de janeiro de 1964, com a finalidade de comercializar medicamentos abaixo do preço praticado pelo mercado. (Cf. [www.iquego.com.br](http://www.iquego.com.br) acesso em 14/07/ 2012)

representavam uma força dinâmica na nova tendência que se apresentava nos movimentos rurais em todo o país e suas lutas continuaram a ser intensificadas. (COSTA, 1996, p. 4)

Costa afirma que as Ligas Camponesas privilegiavam a guerrilha como forma de luta e cita a seguinte publicação do diário do Congresso Nacional:

O Regimento Interno do Dispositivo Revolucionário das Ligas Camponesas aponta a sua ação dentro da doutrina de “A Guerra das Guerrilhas”, de “Che” Guevara (...), que desejava as “Sierras Maestras” do Processo Revolucionário Marxista no Brasil pela linha dura e estilo chinês e cubano... O prefácio desse regimento está assim redigido: “Prezados Companheiros da Direção Nacional – saudações fraternais – O presente documento não revela nenhuma negação de nossa parte à grande tarefa que fomos chamados a cumprir: destruir pela luta armada o Governo burguês decadente e criar o governo revolucionário...”. (Idem, p. 4)

Afirma, ainda, a autora, que no final de 1962, Moraes enviou um grupo de estudantes e trabalhadores rurais a Cuba, visando reforçar o movimento popular no campo e promovê-lo a nível internacional. Para o movimento dos posseiros, o período de 1963/1964 foi de enfrentamento de problemas de ordem política e organizacional como formas de divergências quanto às formas de sua ação política e fragmentação das organizações. Intensificaram-se, também, as formas de luta que iam além da legalidade definida pelo Estado, tais como greves, invasões e grupos de resistência armados, objetivando pressionar o Parlamento a realizar a proposta de Reforma Agrária e de conseguir melhores condições de trabalho. (Cf. Idem, p. 4) A autora cita a existência de 18 grupos de resistência armada em todo o Estado de Goiás. Continuando, Costa expõe que em janeiro de 1963, com o plebiscito e a restauração do presidencialismo, o Presidente Goulart se comprometeu a cumprir um programa de reformas, sendo a agrária priorizada. Em março desse ano, o Congresso aprovou e o Presidente assinou o Estatuto do Trabalhador Rural e a Lei 4.214, que permitiu a multiplicação dos sindicatos rurais em todo o país. Ela diz que no início de 1964,

(...) o movimento dos grupos dominados em Goiás e em todo o país se apagou, num contexto geral de crise do Estado... A subordinação ideológica (...) [desses grupos] fica evidenciada quando aceitaram uma proposta de Reforma Agrária que não alteraria a propriedade privada da terra, beneficiando um número muito restrito de posseiros e mantendo as relações de poder e de classe e a aliança com setores dos grupos dominantes (a aliança operária-estudantil-camponesa)... Essa aliança foi firmada em 1961, e as aparências eram mais fortes e se impunham, fazendo com que (...) [eles] não percebessem o real significado da mesma, enquanto dominação de classe, isto é, que a aliança se fazia sob a hegemonia dos grupos dominantes, (...) [que] tinham sua representação no Estado, com o objetivo de servi-lhe de apoio social para assegurar a dominação. (Idem, p. 5)

Com a organização e sindicalização dos trabalhadores rurais, nacional e em Goiás, os fazendeiros se opõem radicalmente às mobilizações camponesas, ameaçando, espancando e demitindo trabalhadores; organizam sindicato patronal e pressionam o governo Mauro Borges,

retirando o apoio político do Partido Social Democrático (PSD), cuja força política vinha dos donos das terras. Diante da pressão, o governo, que antes apoiava as reformas de base e as reivindicações dos trabalhadores rurais, recua. Na área urbana também, em 1963 e 1964, vão ocorrer muitas greves, na sua maioria por motivos econômicos, mas, também políticos. Mauro Borges apoiou o golpe militar de 1964, mas teve seu mandato cassado pelo regime militar. Com o Golpe, movimentos sociais, organizações e partidos políticos (AP, PCB, PC do B etc.) entram para a clandestinidade. Sindicatos têm suas cartas de autorização de funcionamento cassadas, inclusive o de Itauçu. (RODRIGUES, 2008, pp. 98-99) Em relação aos anos de 1960, ainda no governo Mauro Borges, Rodrigues informa que o Estado contava com: 65% da população analfabeta; grande índice de evasão (69%), e com 70% dos professores leigos. Acrescenta que, se no meio urbano o atendimento era deficitário, no meio rural era quase inexistente.

Em Goiás, assim como em outros estados do País, o movimento estudantil secundarista e o universitário avançaram. Verificou-se o fortalecimento da participação nas atividades da UEE; da UNE; do CPC; e da JUC nas reuniões e elaborações teóricas, quando se discutia a reforma universitária, o papel da universidade e dos movimentos em torno das questões político-sociais e outros.

Na perspectiva de Genesco Ferreira Bretas (1991), a luta ideológica que se estabeleceu no mundo, principalmente nas fases que se seguiram às duas Grandes Guerras Mundiais, trouxe ao Brasil os efeitos da propaganda da extrema esquerda e também da extrema direita. Propagandas essas que floresceram no meio dos trabalhadores urbanos e camponeses, utilizando-se de estratégias como críticas aos erros dos governos instituídos, reivindicações que agradam aos trabalhadores e “slogans” diversos. Procurava-se aliciar nas escolas seus adeptos por meio de uma doutrinação cuidadosa e atraente. O autor acrescenta que

(...) Qualquer pequena reivindicação estudantil, aparentemente inocente, servia para maliciosamente agitar as massas, destruir práticas tradicionais e desgastar governos, com o lema oculto de “quanto pior, melhor”, para derrubá-los. No princípio escolhiam-se os clubes acadêmicos como centros de doutrinação ideológica. O objetivo era formar líderes do movimento, capazes de mais tarde assumirem as responsabilidades de governos revolucionários... (Idem, p. 597)

No que diz respeito à AP, Rodrigues (2008) afirma que em Goiás esta se afirmou como instrumento próprio de militância, com o objetivo de promover a transformação das estruturas da sociedade na perspectiva da ideologia cristã. A Organização atuou intensamente, apoiando os trabalhadores rurais e auxiliando os Movimentos Sociais. Comenta ainda que o Setor de Cultura popular da Ação Popular (AP) tinha como estrutura organizacional,



(...) coordenações em âmbito municipal, estadual e nacional, tendo como prioridades de atuação no setor operário junto aos sindicatos; no setor popular em bairros e favelas por meio de organizações de clubes existentes ou motivando a organização de moradores; no setor camponês, especialmente por meio dos sindicatos ou Ligas Camponesas, (...) ou através de caravanas culturais/núcleos populares para iniciar o trabalho de politização e de organização, bem como a utilização dos núcleos das escolas radiofônicas; no setor estudantil, através dos Centros Populares de cultura. (Idem, p. 111)

Na perspectiva da autora, o MEB GOIÁS se uniu à AP por meio das pessoas e das ideias. Isso se deu, porque além do fato de alguns dos que atuavam no MEB GOIÁS, também, atuavam na AP<sup>32</sup>, circulou em Goiás o Documento-Base da AP, e outro documento da AP, que trazia o conceito de cultura. Tal documento abordava

(...) o aspecto objetivo da cultura (desenvolvimento do sujeito que edifica o mundo cultural e a ação humanizante da obra cultural), e o subjetivo (desenvolvimento do mundo a ser transformado pelo homem, pelas obras culturais); passando posteriormente às propriedades histórica, social, pessoal e universal da cultura e ao debate de cultura e alienação, que traz consigo a discussão sobre a estrutura de dominação e a estrutura de comunicação ou reconhecimento das consciências que constituem a história. (Idem, p. 110)

Ainda segundo a autora, nos condicionamentos da cultura no Brasil, o documento verticalizou nas questões relativas à cultura popular. Assumiu essa cultura como comunicável ao povo, uma vez que “suas significações, valores, ideias e obras são destinadas ao povo, [respondem] às suas exigências de realização humana, em determinada época, [permitem] ao homem assumir-se como sujeito da própria criação, sendo, portanto, um movimento de libertação *com* o povo e *não* para o povo”. (Idem, p. 110-111) O documento trazia, ainda, informações em torno dos instrumentos que deveriam nortear os trabalhos de cultura popular, desde a alfabetização.

(...) que utilize material didático adequado ao trabalho, que parta da realidade, do vocabulário e dos costumes locais; com uso de livros de leitura complementares, entre outros; proporcione a preparação dos alfabetizadores; que implante núcleos populares para a politização e organização do povo; teatro com uma perspectiva crítica de conscientização e politização; praça de cultura que reúna o povo para recreação/lazer e educação nos bairros/favelas [...] envolvendo debates, exposições, cineclubes, esportes, bibliotecas, etc; artes do povo da localidade, valorizando-a, promovendo shows,

<sup>32</sup> A Equipe Central do MEB GOIÁS era composta por: Irene Machado Garibalde; Izabel Ramos Jubé (Iza); Alda Maria Borges Cunha; Nazira Fátima Elias; Nely de Souza Dantas; Elizabeth Hermano (Betinha); Gaudência Portela Resende; Emília Gomes de Carvalho; Waldenora Carvalho; Pérola Campos; Eurípedes Cunha Dias; Darcy Costa; Francisco Luiz Portela (Chico); e Maria Alice Martins Brandão (Coordenadora). Participaram da JUC e AP: Maria Aparecida Siqueira (compunha a EC do MEB Nacional); Elizabeth Hermano (Betinha), Alda Maria Borges Cunha e Eurípedes Cunha Dias. O grupo preparava as aulas, realizava viagens de supervisão, treinamentos, encontros, programas radiofônicos e elaboração de documentos. No apoio administrativo o MEB GOIÁS contou com Santina Alexandre Azevedo, no preparo do lanche e limpeza e serviços gerais; Odilon de Souza, para o conserto dos rádios; Izídio Ferreira dos Santos; como operador de som; Néder Badauy (voluntário) como animador nos programas de rádio. (Esta nota foi elaborada a partir de informações de: Alda Maria Borges Cunha; Gaudência Portela Resende e Izabel Ramos Jubé. Goiânia, 2012.)

programas de rádio, entre outras ações; publicações de folhetos, poesias, jornais, etc; festas populares; festivais de cultura popular. (Idem, p. 111)

A autora complementando suas reflexões afirmando que, em Goiás, a AP resistiu ao regime da ditadura, atuando na clandestinidade e, em função da repressão, utilizando-se de subterfúgios para se comunicar com os trabalhadores.

Fechando as discussões deste capítulo, pode-se afirmar que no final dos anos de 1950, e no decorrer dos anos de 1960, verifica-se intensa luta pelo poder político e econômico entre as classes sociais. A educação de adultos, de uma forma ou de outra, foi tida como necessária tanto para possibilitar o voto [de cabresto] e aumentar o eleitorado, quanto para servir ao desenvolvimento do país, que devido ao processo de industrialização, encontrava-se em intensa mudança nos aspectos político, social e econômico. Era preciso preparar mão de obra, educar para desenvolver competências para o mercado de trabalho. Era preciso modernizar o país, e para isto era preciso que todos contribuíssem. Esta era a ideologia que se tentava inculcar no povo, o projeto de desenvolvimento do país era de responsabilidade de todos.

Os organismos internacionais também influenciaram na ênfase dada a esta modalidade de ensino, por definir o que seria a educação de base, e que o padrão de desenvolvimento dos países desenvolvidos era um padrão a ser seguido. Defendia-se a educação para todos.

A Igreja Católica teve papel relevante no desenvolvimento da educação de adultos na época, uma vez que, mesmo com interesses diferentes do educacional, como o aumento do número de suas emissoras para a evangelização de maior número de fiéis, vai contribuir expressivamente com a educação do adulto. Os Movimentos Sociais por sua vez, discutem e planejam a mobilização dos dominados para a ação revolucionária.

## **Capítulo II**

### **MEB E MEB-GOIÁS: CRIAÇÃO E DESDOBRAMENTO**

Este capítulo recupera em grandes linhas a história do Movimento de Educação de Base (MEB) Nacional e a história do MEB GOIÁS, como pano de fundo indispensável à construção e compreensão do objeto de estudo proposto por esta dissertação. Ele foi estruturado em duas partes: a primeira expõe as origens e o desenvolvimento das atividades de organização do MEB; a segunda se ocupa das informações gerais sobre as atividades do MEB GOIÁS.

#### **1 Revisitando a história do MEB Nacional**

Alguns autores mostraram que, em 1958, uma equipe da Rede Nacional de Emissoras Católicas (RENEC), órgão do Secretariado de Ação Social da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), visitou os sistemas de Escolas Radiofônicas (EERR) de Natal. O objetivo dessa viagem foi conhecer a experiência de educação popular lá realizada por intelectuais-monitores e supervisores daquele sistema. De acordo com as pesquisas realizadas essa visita foi decisiva para a formação daqueles que formariam a primeira Equipe Técnica Nacional do MEB. A RENEC tinha o MEB como um de seus projetos. (Cf. PEIXOTO FILHO, 2004; FÁVERO, 2006)

Em Fávero, constatou-se também que a criação do MEB foi precedida de outras experiências: do Sistema Rádio Educativo Nacional (SIRENA), do Ministério da Educação; da experiência das EERR do Serviço de Assistência Rural (SAR); das experiências da Arquidiocese de Natal; do Sistema Rádio-Educativo de Sergipe (SIRESE), instalado pela arquidiocese de Aracaju, em convênio com o Sistema Rádio-Educativo Nacional (SIRENA); e de outros órgãos federais, principalmente, do Departamento Nacional de Endemias Rurais (DENERu). Discutindo também sobre as origens do MEB, Rodrigues afirma que ele foi um projeto que nasceu das

(...) experiências da CEAA (1947) e da CNER; das experiências de radiodifusão educativa da Igreja Católica na Colômbia; do Sistema Rádio Educativo Nacional (Sirena), organizado em 1957; das experiências do Serviço Especial de Saúde Pública (SESP), especialmente aquelas empreendidas pelo Departamento Nacional de Endemias Rurais (DENERu); das atividades de desenvolvimento comunitário e associativismo, da área da agricultura, coordenadas pelo Serviço Social Rural (SSR), através do Escritório Técnico de Agricultura (ETA) e da Associação Brasileira de Crédito Agrícola e Extensão Rural que posteriormente se transformou na Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural – EMATER... (Idem, 2008, p. 118).

O Movimento de Natal resultou de uma experiência urbana iniciada em 1948. Ela foi desenvolvida como uma linha de ação comunitária, no meio rural, com base no binômio: escola-paróquia, visando fomentar o levantamento e a mobilização dos recursos locais para organização da comunidade, o que pressupunha a formação de grupos e treinamentos de líderes rurais, apoiados pela Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e pelo Serviço Social Rural (SSR). Em 1958, a Diocese de Natal obteve a concessão de um canal e instalara uma pequena emissora, com o apoio do SSR. Após viagens por diversos países da América Latina, que oportunizaram conhecer a experiência da *Acción Cultural Popular* (ACPO), Dom Eugênio de Araújo Sales<sup>33</sup> organizou uma rede EERR de ensino supletivo na área de abrangência da diocese de Natal. (Cf. FÁVERO, 2006, p. 38) Sergipe, por sua vez, com o apoio de convênios, como o SIRENA e outros órgãos públicos, em 1959, cria um sistema rádio-educativo estadual com: centro de execução, centro de treinamento de pessoal, estação transmissora e uma rede de EERR.

Para Fávero, das experiências citadas, a do MEB foi a única que realmente obteve grande entrada no meio rural. Inicialmente, o conteúdo de educação de base proposto, do modo como foi sistematizado nos seus primeiros documentos, não poderia ser desenvolvido nos limites de uma escola de caráter supletivo, mesmo contando com o rádio. Corria-se o risco de ser mais uma campanha de alfabetização, o que justificaria o apoio do Estado e, um novo meio de catequese, que satisfaria a maioria dos bispos e do clero, mas não aqueles que assumiram a coordenação dos trabalhos do MEB.

---

<sup>33</sup> Dom Eugênio Sales nasceu em 8/11/1920 em Acari-RN, onde fez seus primeiros estudos. Em 1936 ingressa no Seminário Menor de São Pedro. No ano seguinte é enviado para o Seminário Maior da Prainha em Fortaleza-CE, onde cursou Filosofia e Teologia. Ordenou-se sacerdote em 21/11/1943. Desenvolveu várias atividades pastorais, destacando-se pela ação social; valorizou a participação dos leigos que viam nele uma liderança natural. Fundou (1949) o Serviço de Assistência Rural (SAR), formando equipes para a área social e religiosa; buscou a melhoria do homem do campo, incluindo uma melhor compreensão de sua dignidade e direitos decorrentes. De seu trabalho pastoral surgiram as comunidades eclesiais de base, fruto também das EERR. Em 1954, Pio XII o nomeia bispo auxiliar de Natal, ordenado em 15/08/1954. Como tal, multiplicou sua atividade no Movimento de Natal (conjunto de iniciativas de promoção humana em várias dimensões). Em 1964 é nomeado Administrador Apostólico da Arquidiocese de Salvador. Em 1968 se tornou Arcebispo-Primaz do Brasil, posição que deixou para assumir a Arquidiocese de São Sebastião do Rio de Janeiro. Foi difícil para ele deixar Natal, Salvador. Mas, estava sempre pronto a obedecer a voz do Papa, tanto que ficou universalmente reconhecido por isso. Foi destemido ao defender os perseguidos políticos. Silenciosamente, os protegeu e os ajudou materialmente, representando-os junto às autoridades. Foi respeitado pelas posições claras; não se comprometeu nem com os detentores do poder nem com a luta armada. Protegeu pessoas de posições ideológicas contrariavam a fé católica. Suas ações pastorais foram fundamentais na vida da cidade do Rio de Janeiro. Caso: da Favela do Vidigal, cujos moradores não foram removidos; da Pastoral do Menor; ambulatórios e abrigos para carentes, aidéticos, etc. Enfim, uma ampla e silenciosa rede de assistência aos pobres, levada a efeito em seu governo de 30 anos na Arquidiocese do Rio de Janeiro. Serenamente, refletiu sobre as causas da pobreza, denunciando-as em programas de rádio, televisão, jornais etc. Dom Eugênio Sales (sacerdote, Arcebispo Emérito, e o mais antigo Cardeal da Igreja Católica) faleceu em 9 de julho de 2012, na Residência Episcopal de Nossa Senhora da Assunção (Sumaré) aos 91 anos de vida, 69 de sacerdócio, 58 de episcopado e 43 de cardinalato. (Cf. TEMPESTA, 2012 [www.correaneto.com.br/site/noticias/27999](http://www.correaneto.com.br/site/noticias/27999) Acesso: 23/07/2012)

Em maio de 1959 acontece o II Encontro dos Bispos do Nordeste, em Natal. Ele contou com a presença de várias autoridades das esferas federal, estadual e municipal. Dele resultou a aprovação de uma declaração que apresentava no primeiro bloco de sugestões, questões envolvendo a educação de base e a promoção operária. Na esfera federal, afirma Fávero, a presidência da República tomou várias medidas procurando acatar as sugestões do II Encontro, inclusive a criação de grupo de trabalho para estudo e planejamento do programa para o Nordeste. O autor completa sua reflexão a respeito, afirmando que desses estudos não decorreram resultados concretos, e que a Igreja Católica continuou tomando a iniciativa de propor maior colaboração com o Estado, no que diz respeito à educação de base por meio da radiodifusão.

No final dos anos de 1960, a RENEK promoveu, em Aracaju, o I Encontro de Educação de Base, que resultou na disposição de se iniciar a instalação de escolas radiofônicas em outras dioceses. Nesse contexto, vários bispos atuavam como executores de convênios entre suas dioceses e outros organismos. As emissoras rurais, peça fundamental do MEB, nasceram nessa conjuntura. A Igreja já vinha realizando experiências em educação pelo rádio na RENEK, constituída pelas estações de rádio-transmissão que pertenciam às dioceses, e que executavam programas, que nasceram a partir das experiências colombianas de Sutatenza. (Cf. PEIXOTO FILHO, 2004, p. 43)

Segundo Peixoto Filho, vinte dias após o término do II Encontro de Bispos do Nordeste ocorreu uma reunião presidida pelo Chefe do Gabinete Civil da Presidência da República (Vitor Nunes Leal), no Palácio do Catete. Dela participaram altos dignitários da Igreja Católica e dirigentes de órgãos administrativos do Estado. Essa reunião visou apreciar as recomendações do referido Encontro, que concretizou a aliança entre a Igreja e o Governo por meio da assinatura, pelo Presidente, de trinta decretos voltados para o desenvolvimento socioeconômico das regiões do Nordeste, incluindo o Nordeste de Minas Gerais. Sete deles eram especificamente voltados para a concretização de programas de Educação de Base e Promoção Operária, cujas propostas foram apresentadas pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) à Presidência da República. Foram estabelecidas medidas de

1. (...) financiamento de um Programa de Educação de Base através de Escolas Radiofônicas, para o Nordeste.
2. Programa de Educação de Base através de Escolas Radiofônicas em Sergipe.
3. Programa de Educação de Base no Norte do Estado de Alagoas através de Escolas Radiofônicas, missão rural e centro de treinamento.
4. Programa Piloto de desenvolvimento de Artesanato-Rio Grande do Norte.
5. Curso de Líderes Rurais em Cooperativismo da Missão Inter-Municipal Rural Arquidiocesana, no Maranhão.
6. Escola de Pesca em Maceió. (Idem, p. 37).

Na perspectiva de Peixoto Filho, o interesse da Igreja pelo rádio devia-se à possibilidade de ampliação de sua rede de emissoras católicas, o que sinalizava para um potencial maior de seu uso, em programas educativos evangelizadores, inclusive aqueles voltados para a educação de adultos, conforme vinha fazendo os programas governamentais. Peixoto Filho afirma que na própria constituição desta rede estava a origem do conflito entre programas de Evangelização x Educação para as aspirações. Esse conflito vicejava entre os que pensavam ser o papel da Igreja apenas evangelizar, e aqueles que, diante do alto índice de analfabetismo existente no Brasil, viam a oportunidade de um trabalho concreto e socialmente importante.

O interesse do Estado na parceria com a CNBB, na visão de Fávero (2006), justificava-se no fato de ser uma estratégia política típica do populismo, visando a ampliação do contingente eleitoral; interesse em dar atenção ao setor da educação e em atender aos apelos da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), e dos educadores nacionais sobre a educação de adultos; na busca de restrição do poder político das oligarquias rurais e controle ideológica e organizacional das massas rurais visadas, na época, pelos grupos de esquerda. Para Peixoto Filho (2004), com as bases preparadas e com a continuidade das experiências foi possível ao Governo do Presidente Jânio Quadros viabilizar as negociações entre a Igreja e o Governo, visando a concretização, em nível nacional, das experiências de Educação Popular realizadas pela Igreja Católica, consolidando o Movimento de Educação de Base (MEB), fundado pelo Decreto 50.370 de 21 de março de 1961. Esse decreto previu a instalação de 15.000 (quinze mil) EERR em 1961 e a ampliação destas nos anos subsequentes em uma proporção maior que a anterior. (Idem, p. 52) Em relação aos diversos programas oficiais lançados pelo Governo no início dos anos de 1960, Paiva diz que tais programas,

(...) nascidos dos anseios de recomposição do poder político e das estruturas socioeconômicas, fora dos supostos da ordem vigente, era a resposta às solicitações do Congresso de 1958, que concluíra pela inadequação dos programas existentes, e pela necessidade da busca de novas diretrizes, em face das novas condições de vida política, social e econômica do País. Paradoxalmente, tais programas respondiam também a algumas das indicações dos conservadores que redigiram a Carta de Princípios do Congresso: o governo federal financiava o MEB como movimento ligado à CNBB e mostrava-se inclinado a subvencionar as atividades dos numerosos movimentos dedicados à promoção da cultura popular surgidos no período e ligados a entidades estudantis ou outros organismos privados. (Idem, 1987, p. 205)

Além do apoio da Presidência da República, o MEB teve o apoio de vários ministérios e órgãos federais e estaduais, mediante financiamento e cessão de funcionários. (Cf. FÁVERO, 2004, p. 3) Com a criação desse Movimento, a Igreja aliava-se ao Estado na divulgação da ideologia da ordem e da segurança, acenando para a diminuição das desigualdades

econômicas e sociais. Ela trabalhava no sentido da hegemonia do poder dominante desde que realizadas as reformas necessárias. Na visão do autor referido, o MEB nasce, ainda, assentado em uma proposta dos anos 1950, com previsão de duração de cinco anos. À CNBB cabia o compromisso de disponibilizar as Emissoras Católicas, a aplicação adequada dos recursos recebidos do poder público e a mobilização de voluntários para atuar principalmente como monitores junto às escolas e como líderes junto às comunidades. (Cf. FÁVERO, 2004, p.3)

A proposta inicial do MEB (1961) retomou o conceito tradicional de Educação de base. Ela se inseriu na tomada de consciência do subdesenvolvimento e na ação da Igreja Católica. Essa instituição, considerando as mensagens sociais da CNBB (1962 e 1963) pelas encíclicas<sup>34</sup> e pelo 1º Plano Pastoral de Conjunto (1962)<sup>35</sup>, que fixaram uma nova orientação para a Igreja Católica no Brasil, encoraja o grupo de leigos que havia profissionalmente assumido o MEB a redefini-lo. Comungando com as definições da UNESCO, inicialmente o MEB entendeu a educação de base como o conjunto dos ensinamentos destinados a promover a valorização do homem e o soerguimento da comunidade. (MEB, 1965 apud FÁVERO, 2004, p. 3)

Rodrigues (2008) acrescenta que as experiências iniciais do MEB tinham como eixo norteador orientações internacionais, cujo conceito de desenvolvimento era o da evolução natural da sociedade, sendo o progresso das nações desenvolvidas um padrão a ser alcançado. Aliado a isso, consideravam que a melhoria do nível de vida da população tinha estreita dependência do esforço de superação dos problemas locais. O MEB traçou como primeiro objetivo ministrar educação de base às populações das áreas subdesenvolvidas do Norte, Nordeste e Centro-Oeste do País, utilizando-se de programas radiofônicos especiais com recepção organizada. Peixoto Filho afirma que o primeiro grupo de intelectuais-monitores “foi escolhido pelos párocos”. (Idem, 2004, p. 53) Fávero complementa informando que,

---

<sup>34</sup> A Carta Encíclica *Pacem In Terris*, de João XXIII, traz a concepção de que as relações de convivência entre os indivíduos e sua respectiva comunidade política possam ser regidas pelas leis onde as inscrevem o Criador de todas as coisas, na natureza humana; de que na convivência humana bem constituída e eficiente é fundamental o princípio de que cada ser humano é pessoa, natureza dotada de inteligência e vontade livre, possuindo portanto direitos e deveres universais, invioláveis e inalienáveis; de que sendo os homens sociais por natureza, é mister que convivam uns com os outros e promovam o bem mutuo; a dignidade da pessoa humana exige um agir responsável e livre. A convivência entre os seres humanos só poderá ser considerada bem constituída, fecunda e conforme à dignidade humana, quando fundada sobre a verdade e guiada pelo respeito alheio, e ao cumprimento dos próprios deveres. É grave injustiça qualquer ação tendente a reprimir a energia espiritual de alguma minoria, e muito mais exterminá-la. Norteados pela verdade e pela justiça, as relações internacionais desenvolvem-se em uma solidariedade dinâmica através de colaboração entre os povos. (Cf. CARTA Encíclica. em: [www.vatican.va/holyfather/johnxxiii/encyclicalsj](http://www.vatican.va/holyfather/johnxxiii/encyclicalsj) Acesso: 14/04/ 2012.)

<sup>35</sup> No Brasil, o episcopado aderiu ao arejamento joanino e respondeu com medidas concretas aos apelos do Papa, aprovando o “Plano de Emergência para a Igreja do Brasil”, cuja principal contribuição seria a proposta de uma Pastoral de conjunto. A renovação diocesana e paroquial, e a ação dos leigos na Igreja foram temas debatidos e contribuíram para estabelecer uma corresponsabilidade entre clero e leigos na execução do projeto de pastoral de conjunto e nas relações entre Igreja e sociedade. (Cf. Marchi, 2001, p. 253-254)

Embora a seleção do monitor começasse no próprio estudo de área, era complementada no treinamento de monitores, durante o qual o monitor deveria revelar-se capaz de assumir suas funções na escola e na comunidade; nessa oportunidade, os treinadores teriam oportunidade de conhecê-los de perto, pela participação nos debates, nas sessões práticas e através de testes de conhecimento e entrevistas. (Idem, 2006, p. 139)

As pesquisas ainda apontam para o fato de que os intelectuais monitores eram voluntários da comunidade. O requisito mínimo exigido para que uma pessoa da comunidade pudesse se tornar um desses intelectuais era ter liderança efetiva ou potencial na comunidade. Além disso, exigia-se que ele soubesse ler e escrever, pois se tinha por suposto que a atuação do intelectual monitor ocorreria mais no plano do manejo de classe do que no plano do conhecimento das matérias de ensino. Exigia-se dele, ainda, capacidade para seguir as instruções dos professores locutores. Eles eram *treinados* ou *capacitados* (como se dizia na época) e apoiados pelos supervisores, inclusive nos trabalhos comunitários. Os supervisores eram responsáveis pela movimentação da comunidade para o preparo do local de instalação das EERR; pelo trabalho em equipe, promovendo e coordenando reuniões, pela solicitação de empréstimos de material, de consertos etc. (Idem, p. 136) Mas, de acordo com os relatórios do MEB, analisados pelo autor, o papel do intelectual-monitor vai além. Afirmo ele:

O monitor é a pessoa que transforma uma série de programas educativos pelo rádio em uma escola radiofônica. É quem mantém contato permanente com os alunos, contato impossível para o professor-locutor. Acompanhando e completando as instruções do professor-locutor, o monitor não exerce, no entanto, um papel passivo no sistema de escolas radiofônicas, pois é elemento ativo que articula os alunos e a escola com todo o sistema radioeducativo local. Por ser o elemento da comunidade que exerce esta função, o monitor já seria, só por isso, chamado a assumir um papel de liderança. Mas sua atividade vai mais além. A ação educativa do MEB não se restringe a um instrumento – a escola radiofônica –, mas deve contar com outros meios de ação que permitam a comunicação com as comunidades. Por isso mesmo, a função do monitor não se esgota na escola, mas deve se abrir para a comunidade, numa liderança efetiva. (MEB, 13 apud FÁVERO, 2006, 136)

Quanto aos treinamentos dos intelectuais-monitores, Rodrigues (2008) afirma que:

O curso de formação dos monitores, [era] denominado, à época, [por] treinamento..., sendo as aulas ministradas pelas supervisoras (...) contaram com a participação de D. Fernando na abertura (...) e, ao final, com sua palavra de orientação e confiança nas Escolas Radiofônicas. Neste treinamento e nos demais realizados em 1961 e 1962, já oficialmente MEB GOIÁS, a grande preocupação era em sensibilizar os monitores para a importância do projeto, (...), prepará-los para alfabetizarem; além de ensinarem técnicas de trabalho em grupo, inclusive para aumentar o convívio, com músicas; realizavam discussões sobre conhecimentos gerais, noções de português e de aritmética; orientavam quanto à instalação das escolas, o uso e cuidado com o rádio; a metodologia de trabalho do monitor na sala. (Idem, p. 169)



No que diz respeito à proposta e a prática do MEB, nos dois primeiros anos de existência, o movimento tinha uma postura equivalente à dos bispos progressistas. Fávero afirma que a metodologia proposta inicialmente pelo MEB, com origem em experiências anteriores e realizada em estreita colaboração com o Estado, era bastante tradicional. Para desenvolver suas ações, nos anos iniciais, o MEB realizava o estudo da área a ser trabalhada por meio apenas de uma rápida observação da localidade a ser atingida, ou seja, visando só a escolha do local onde deveria se instalar a escola radiofônica. Fávero informa que no fim de 1964, o estudo passou a ser um “trabalho sistemático de pesquisa, que visava o conhecimento de uma determinada área para uma análise da realidade, baseada em dados objetivos”. (Idem, 2006, p. 132) Segundo pesquisas, no início, a produção e emissão de aulas e programas radiofônicos partiam da crítica da produção e emissão das aulas e programas do Sistema Radio-Educativo Nacional (SIRENA); eram feitas na linguagem da população. Para Fávero, “os primeiros sistemas de escolas radiofônicas, criados pelas dioceses em convênio com o SIRENA, já haviam percebido que a produção centralizada (...) e os cursos gravados em discos, com vozes de locutores profissionais, não atingiam a população rural, por serem aulas “teóricas”, os conceitos distantes da realidade, as situações irreais”. (Idem, p. 148)

Nos primeiros anos da experiência, as emissões correspondiam à justaposição de aulas, reduzidas a breves períodos 15 ou 20 minutos para alfabetização, 15 ou 20 minutos para aritmética. O resto do tempo, alternadamente, era utilizado para as noções de associativismo, saúde, iniciação agrícola e religião. Aos sábados, o horário era das dezoito às dezenove horas e direcionado ao Programa do Monitor (intelectual-monitor): informações; avisos; respostas às correspondências e noticiário; aniversários; comemorações; conteúdo cultural; leitura de poesias (enviadas pelos monitores e alunos); músicas, explorando o conteúdo das letras; confronto do cancionário popular com a poesia erudita; contos e lendas e outros. No domingo, no mesmo horário, desenvolvia-se o Programa das Comunidades: música de dança, atendendo pedidos e “ofertados” aos aniversariantes, a determinada comunidade. Havia também programas especiais, emitidos por ocasião das datas cívicas (Tiradentes, Independência etc.), e das festas religiosas do calendário litúrgico (Natal, Semana Santa, Páscoa etc.), ou popular: festa junina, por exemplo. O Horário diurno era destinado ao atendimento aos sindicatos.

Com a necessidade de se continuar a formação daqueles que já estavam alfabetizados, cria-se o círculo, que não visava o trabalho de massa, mas aprofundar o trabalho de pequenos grupos. Em alguns sistemas chegou-se a atender até o 5º ano primário no esquema supletivo. Cada ciclo de aula durava normalmente quatro meses. Houve também a sistematização dos Ciclos de Debate, nas terças e sextas-feiras. Trinta minutos antes do encerramento do 1º

horário, retornando ao conteúdo de promoção humana, era apresentada uma situação problema para debate. Em forma de diálogo, colocava-se o fato concreto. Ao final do programa, sintetizando e reforçando, o tema era cantado por um violeiro. Segundo Rodrigues, nas primeiras atividades, até 1963, foram utilizados, como material didático de apoio, a Radiocartilha que fazia parte do Sistema Radioeducativo Nacional (SIRENA) produzida e distribuída pelo MEC, e o livro Brasília<sup>36</sup>, que foi comprado em São Paulo. Segundo ela, a Radiocartilha tinha início com a

(...) apresentação de imagens e palavras descontextualizadas como: “ave, ema, ipê, ôvo e uva” das quais se destacavam as vogais manuscritas para leitura e cópia, após cobrirem pontinhos com as mesmas, seguidas da expressão “A ave”, “A ema”, “O ovo” e “A uva”, e as vogais maiúsculas e minúsculas em imprensa e cursiva também para serem copiadas. Era uma metodologia tradicional, a exemplo do trabalho no sistema oficial de ensino realizado com crianças... Tratava-se de uma cartilha que trabalhava com o método da palavração (da palavra chave, destacava-se a primeira sílaba, seguida da família silábica e a composição de novas palavras que iniciavam com esta família, bem como de frases soltas, com o objetivo de fixar as famílias já estudadas), de acordo com a ordem alfabética, apresentando inicialmente palavras com as sílabas “simples” composta por consoante e vogal e só depois eram trabalhadas as denominadas “dificuldades”, por exemplo: ce, ci; ge, gi; dígrafos, encontros consonantais próprios e impróprios. Ao final apareciam frases soltas, passando a ideia de constituição de textos, o que apenas na penúltima leitura efetivamente ocorreu, quando apareceu a escrita de uma carta. Mesmo direcionada à alfabetização de adultos, havia palavras e textos infantilizados. Vale destacar ainda a existência de imagens estilizadas, como para trabalhar a letra “x” da palavra xale... (Idem, 2008, p. 174)

Quanto ao livro Brasília, Rodrigues afirma tratar-se de literatura infantil, e que apesar de ter o nome da capital do Brasil, situada em Goiás, não tratava da realidade vivida no Estado, nem tampouco falava de Brasília. E conforme Fávero (2006), no que toca à supervisão dos trabalhos, era realizada por meio do contato direto, quando possível, e periódico, com a Equipe Central (EC) e com os intelectuais-monitores, na sede do MEB. Justificando a supervisão, Fávero diz:

No sistema radioeducativo, justifica-se a supervisão para superar a falta de contato pessoal e a imobilidade de um diálogo entre professores e alunos. Não (...) [era] possível aos responsáveis pela produção e emissão de aulas e programas conhecer diretamente as reações dos alunos, aproveitar as situações (...) que (...) [apareciam] no decorrer da aula, solucionar as dúvidas, estimular os mais necessitados. Os monitores, por sua vez, sendo elementos da comunidade, em geral não estavam preparados para as tarefas pedagógicas; os treinamentos eram um primeiro passo reforçado pelas reuniões, pelos encontros, pelas aulas e programas especialmente preparados para os monitores. Nesse quadro, é aceitável que, de partida, a supervisão fosse entendida pelo MEB como processo técnico, voltado em primeiro lugar para a escola e principalmente para os monitores. (Idem, p.171)

<sup>36</sup> O livro Brasília, de Daisy Bréscia, foi publicado em 1962, e aprovado pelo Departamento de Educação do Estado de São Paulo (Diário Oficial de 16/02/1961). Direcionava-se ao 1º ano primário. Foi denominado Brasília em homenagem ao maior acontecimento realizado no país. (Idem, p. 175)

Os supervisores colaboravam na produção das aulas e faziam a crítica a elas a partir do que observavam e recolhiam junto às escolas; elaboravam programas especiais para as comunidades, sindicatos e outros grupos de base. Todos deveriam participar das atividades relacionadas às escolas. Na perspectiva do autor, rejeitava-se a visão de supervisão como fiscalização. Ela deveria auxiliar os monitores em suas tarefas e na projeção da escola na comunidade. Em entrevista concedida à Rodrigues, em 14 de julho de 2005, um dos intelectuais-monitores desta pesquisa, avaliando a orientação recebida da supervisão, coloca:

Na escola, aquele material didático já trazia alguma forma de orientação do trabalhador; como o trabalhador devia proceder, o quê que a gente devia de fazer, com união..., falava (...) sempre de união. Já oferecia aquela orientação básica para a gente iniciar. Muitas vezes deixava interrogações... Mas era coisa que já tinha algum princípio. E a gente nos estudos, através do relacionamento com a equipe e com os trabalhadores, a gente ia também bolando alguma forma de proposta, escrevendo cartas pras outras escolas, e fazendo um entrosamento, um intercâmbio, assim trocando ideia. (José Moreira Coelho apud RODRIGUES, 2008, p. 227)

Sobre as primeiras atribuições da supervisão, Fávero aponta:

- a) realizar uma observação das condições materiais da escola e do desempenho do monitor durante as emissões, principalmente seu relacionamento com o grupo...;
- b) verificar a adequação e o aproveitamento das aulas e descobrir os interesses maiores dos alunos e as necessidades locais, tendo em vista a programação didática;
- c) Aprofundar o conhecimento da área, em termos de problemas existentes e possibilidades de encaminhamento de soluções...;
- d) avaliar o grau de aceitação da escola na comunidade e verificar a disposição do grupo de alunos e da comunidade para participarem de programas mais amplos. (Idem, 2006, p. 172)

A supervisão era realizada por meio de visitas às escolas, principalmente nos horários das aulas, e nos contatos com os intelectuais-monitores, na sede, quando eles buscavam materiais ou procuravam a equipe por qualquer motivo; indiretamente, por meio de correspondência e dos programas dirigidos a eles. À medida que o trabalho foi avançando, a supervisão foi se desdobrando em reuniões e encontros com os intelectuais-monitores, que se organizaram em “comitês” municipais. Em alguns sistemas, os intelectuais-monitores foram contratados como supervisores. Os encontros com eles, entre outras razões, visavam revisar “a programação e planejar o semestre de atividades”. (Idem, p. 173) A visita às comunidades passou a efetivar reuniões com todos os moradores. A crise à eficácia do trabalho apareceu exigindo a concentração das atividades em áreas prioritárias e o contato dos intelectuais-monitores com a população, pela supervisão, visando a diversificação e aprofundamento. Vale dizer, o papel dos intelectuais-monitores foi ampliado pela supervisão por eles desenvolvida.

Em dezembro de 1962 quando já contava com dois anos de atuação, desenvolvida por 30 sistemas radioeducativos, funcionando em doze estados do país, o MEB realizou o seu I

Encontro Nacional de Coordenadores em Olinda-PE. O evento contou com a participação de Luis Eduardo Wanderley<sup>37</sup> (um dos fundadores da AP) e de Luiz Alberto Gomez de Souza<sup>38</sup> (um de seus ideólogos). (Cf. RODRIGUES, p.181) A presença deles influenciou nas discussões dos trabalhos. Além de na agenda do Encontro já se encontrarem previstas, a fundamentação, revisão e planejamento das atividades por se desenvolver. O plano ou

(...) roteiro de exposição (...) seguiu o (...) esquema de análise do Documento Base da AP, partindo da Realidade internacional...; buscando realizar uma análise histórico-crítica da Realidade brasileira... Também abordou (...) o compromisso da Igreja com a civilização ocidental e Cristã e a tentativa de renovação provocada pelo Concílio Ecumênico. (Idem, 2008, p. 181)

Sua metodologia foi revista em função de uma nova ideologia, sofrendo influência do grupo mais agressivo da Ação Católica (AC), principalmente da Juventude Estudantil Católica (JEC) e da Juventude Universitária Católica (JUC), que havia se inserido no grupo progressista. Redefinindo, pois, seus objetivos, reformulando seu modo de atuação, faz opção por uma nova postura ideológica. Outro fato que, com certeza, influenciou as reformulações foi citado também por Rodrigues. Trata-se da circulação do folheto transcrito do disco “O Povo Canta”, do Centro Popular de Cultura (CPC) da União Nacional dos Estudantes (UNE), cujas músicas retratavam a realidade brasileira. Também as reflexões teóricas da AP estiveram presentes no Encontro, por meio dos participantes referidos. Este momento permitiu ao MEB se atualizar com a “reflexão teórica realizada pelos grupos da esquerda católica do Brasil..., e [ao mesmo tempo], fazer uma opção política-ideológica, comprometendo-se (...) com o movimento social, ao lado das classes [subalternas]”. (FÁVERO, 2006, p.71-71)

Sobre a educação na perspectiva da consciência histórica, no Brasil da época, e o processo de conscientização, Fávero afirma que a análise usou do esquema utilizado na elaboração dos documentos preliminares de constituição da AP, ou seja, do ensaio da aplicação do processo dialético à realidade: dominadores *x* dominados. Diz ele que o primeiro tema foi provocador para os coordenadores estaduais, quando lhes indagado sobre a “linha de atuação” do MEB. Se ela seria de acomodar o homem rural, ou de levá-lo “a tomar consciência” da urgência da transformação global da sociedade?”. (MEB, 95 apud FÁVERO, 2006, p. 73). Apresenta a forma dada à “opção [dos coordenadores]: a) para que o MEB não venha a se constituir num paliativo, deverá ser repensada toda sua orientação; b) o MEB deve ser um movimento de vanguarda para desenvolver um processo acelerado de mudanças; c) o

<sup>37</sup> Luiz Eduardo Wanderley é Sociólogo. Doutor em Educação pela USP-SP. Associado da Ação Educativa e do Centro Ecumênico de Serviços à Evangelização e Educação Popular. (Instituto Paulo Freire, 2008, p. 28.)

<sup>38</sup> L. Alberto G. de Souza é Sociólogo. Ex-funcionário da ONU. Diretor do Programa de Estudos Avançados em Ciências e Religião da Universidade Cândido Mendes-RJ. (Cf. [www.cartamaior.com.br/templates/colunaMostrar](http://www.cartamaior.com.br/templates/colunaMostrar) Acesso: 23/07/2012)

MEB deve constituir-se num movimento cujo compromisso deve ser essencialmente com o povo (polo dominado)”. (Idem, p. 73-74)

Segundo Rodrigues (2008), o I Encontro Nacional de Coordenadores do MEB contou com a participação de dois membros de cada uma das equipas estaduais a ele vinculadas, e da Equipe Técnica Nacional do Movimento. Esse encontro teve o objetivo de, a partir de trocas de experiências, e considerando o levantamento de diversos tipos de dados da realidade vivenciada em cada um dos estados, estudar, refletir e analisar, criticamente: os objetivos, os métodos e as técnicas utilizadas pelo MEB, e colher subsídios para estudos, avaliações e aprofundamentos dos trabalhos do MEB. Acrescenta que

Para garantir a concretização dos objetivos do Encontro a Equipe Técnica Nacional do MEB, enviou aos Coordenadores de cada Estado duas circulares: a primeira (08/10/1962) norteava desde a ação preparatória, o “temário” do Encontro e instruções gerais com observações sobre o caráter do Encontro, trazendo como anexo o Documento 1 - Sugestões para levantamento da realidade; [dados geográficos, demográficos, políticos, econômicos, cultural-educacional e religioso]; e na segunda circular (08/11/1962, constava o horário básico, a distribuição de temas no decorrer dos dias, o método de trabalho que seria utilizado, as comissões de trabalho que diariamente se reuniam por uma hora para estudar sobre um dos temas – cartilha, sindicalismo, cooperativismo e caravanas de cultura, que serão abordados em outro momento – e ao final do encontro colocar suas conclusões na assembleia final... (MEB, 08 de novembro de 1962b, apud RODRIGUES, 2008, p.178)

Rodrigues acrescenta também que no início do I Encontro foi aplicado um teste para avaliação das ideias e concepções dos representantes das equipas de cada Estado, para que os responsáveis pela discussão das temáticas, ao longo do evento, pudessem utilizar-se dos dados para articular às reflexões por elaborar. Em entrevista a ela concedida, Fávero afirma que o I Encontro se deu em uma “linha de estudos muito bem feita”, concretizada, assim:

(...) visão de realidade nacional num dia; visão de cultura e ideologia, noutra, feita pelo Pe. Vaz [na verdade, por Luis Alberto Gómez de Souza, trazendo as ideias de Pe. Vaz], e depois uma forma de atuação para transformação da realidade. Mas numa dimensão de transformação política explícita; à tarde fazendo um grande debate em que cada grupo tinha um relator: relatando as dúvidas, as concordâncias e as dúvidas sobre o texto. No final, (...) [quem] tinha feito o texto fazia uma exposição complementando, respondendo as dúvidas, reforçando. Ai vinha o texto escrito, em seguida. (Idem, p. 179)

A autora diz que diante da realidade histórica, apurada durante as discussões e definições surgidas a partir dos temas da realidade, conceito de cultura e ideologia, passou-se ao trabalho de conceituação do MEB, revisão crítica dos objetivos, métodos e técnicas utilizadas pelo Movimento e, posteriormente, ao planejamento das ações comuns. (Idem, p. 180) Segundo entrevista de Maria Alice Martins Brandão<sup>39</sup>, concedida em 12 de junho de

<sup>39</sup> Ela foi coordenadora do sistema MEB em Goiás. Este talvez seja o lugar de colocar a minibiografia dela, se a Alda lhe arranjar os dados ou escrevê-la. (Cf. PEIXOTO FILHO, 2004, p. 49)

2006 à Rodrigues, o tema conscientização surgido no I Encontro Nacional de Coordenadores de 1962, teve grande importância para os trabalhos desenvolvidos pelos membros do MEB.

Na fala da entrevistada, essa importância foi realçada do seguinte modo:

(...) a gente viu que tudo aquilo que a gente estava fazendo era um paliativo, era uma coisa muito boa, é verdade..., (...) mas (...) que não era o caminho; que a coisa era muito mais ampla, que a gente tinha que partir de um estudo profundo de realidade brasileira, das causas de tudo que estava acontecendo, atuar sobre a cabeça do povo... Aí foi que surgiu a palavra conscientização, que durante todo o tempo foi a palavra mais importante do trabalho do Movimento de Educação de Base...; foi a palavra que explodiu..., que surgiu aí nesse encontro, com toda força e que foi o que, por assim dizer, que iluminou todo nosso trabalho, até o fim. (Idem, p. 188)

Para Fávero, as colocações finais do terceiro tema levaram à redefinição do MEB. Ele deveria se assentar em um trabalho centrado na conscientização, entendida como “um processo educativo destinado a formar no homem a consciência histórica, a partir de uma consciência crítica da realidade” (Idem, 2006, p. 78), que seria dinâmica e provocadora de engajamento, que objetivasse a transformação radical dessa realidade. Ele acrescenta que o primeiro tema correspondia ao “Ver a realidade”; o segundo, o “Julgar”; e o terceiro propôs o “Agir”. O MEB vai propor um processo de conscientização (politização), utilizando-se do rádio, desdobrado na ação concreta de intelectuais populares (comitês de ação política). Os pontos básicos relativos à formação da consciência crítica, encontrados em Fávero, são: a mensagem informada por corpo coerente de valores; os problemas referentes à ideologia e à confessionalidade; as questões relacionadas à formação de lideranças e de uma “elite agressiva” composta por intelectuais, por camponeses e operários; e o confronto com outros grupos, principalmente os marxistas. (Idem, p. 77-78) Após o Encontro Nacional de Coordenadores de 1962 o MEB vai passar à execução das ações que o levariam à sua reorganização. Fávero argumenta que “a partir daí, [o MEB] redefiniu seus objetivos e sua metodologia de ação, integrados em nova postura ideológica”. (Idem, p. 55) Os problemas abertos à ação, postos nas colocações finais e nas linhas de força das conclusões finais do I Encontro foram:

1º Uma pedagogia revolucionária que preparasse líderes para o trabalho de transformação radical. (...) 2º O processo revolucionário propriamente dito, ou seja, a necessidade de preparar e preparar-se para o indispensável momento de crise, de ruptura. (...) que deveria ser precedida de “uma reflexão serena dos fatos”. E considerava-se a possibilidade de “frente única” com outras forças de esquerda-não-cristãs, e “mesmo marxistas”. (...) 3º A construção do mundo em socialização, que exigiria um momento centralizador. (...) seria necessário preparar quadros, fazer um grande trabalho de politização do povo... (MEB, 94 apud FÁVERO, 2006, p. 76-77)

Para Fávero, além da produção de Pe. Vaz, o MEB toma como orientação para os militantes e agentes, a fundamentação teórica de Paulo Freire, a partir do segundo semestre de

1963 e início de 1964. Para o autor as fundamentações teóricas de ambas são semelhantes, e os elementos fundamentais do conceito filosófico-antropológico de cultura delas derivados foram assumidas pelo grupo cristão que atuava nos movimentos de educação e cultura popular. O autor comenta ainda que os temas cultura e cultura popular foram os mais veiculados e discutidos pelo MEB. Em suas análises, nos relatórios do 1º Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular realizado em Recife, em setembro de 1963, evidenciou que as formulações da AP e as estratégias do CPC prevaleceram, em parte, na assimilação dos conceitos de cultura e cultura popular pelos movimentos estaduais e locais. Afirma:

Vários deles assumem a crítica à dominação cultural dos centros hegemônicos. São denunciadas as novas formas de dominação (...) pelos mecanismos de “ajuda”, “cooperação”, “aliança”, que atenuavam a “relação de domínio, mas que procuravam mantê-la a todo custo”, e que (...) se refletiam no plano cultural. E Alertava-se para a influência dos meios de comunicação de massa, nas formas de lazer e (...) na divulgação de notícias e ideias (...) manipuladas em defesa “à ameaça de infiltração de ideologias exóticas”, estranhas ao espírito ocidental e cristão”. (Idem, p. 88-89) Continuando, Fávero explica que as dúvidas<sup>40</sup> que pairavam no MEB quanto a ser um movimento de cultura popular, e não só de alfabetização, deixaram de existir quando se encontrou com outros movimentos e organizações por ocasião do 1º Encontro de Alfabetização e Cultura Popular. O autor comenta

Assumi mesmo uma relativa posição de liderança, participando das comissões estaduais e nacionais de organização e coordenação das atividades de cultura e educação popular. Ao mesmo tempo, sua opção político-ideológica, tomada em dezembro de 1962 e explicitada durante todo o ano de 1963, começou a concretizar-se principalmente pela incorporação de novos monitores e de outras lideranças formadas nas bases. Esse amadurecimento coloca explicitamente, no início de 1964, a necessidade de um conduto político para as articulações que se mostram necessárias. (Idem, 2006, p. 93)

No final de 1963, a “cultura popular passa a ser entendida não apenas como uma atitude visando à democratização da cultura, mas [também] um movimento que quer a transformação da realidade para a libertação das classes dominadas”. (Idem, p. 89) Tanto que, em janeiro de 1964, em reunião preparatória para o 2º Encontro Nacional de Coordenadores, discutiu-se a necessidade do MEB participar de uma estratégia mais ampla em termos de organização política, com a Ação Popular (AP) como principal conduto e alternativa natural. Segundo Fávero, MEB deveria participar como movimento e ao lado de outros movimentos, de um partido ideológico, no sentido gramsciano, isto é, no sentido de intelectual orgânico. Para a Igreja, isso “significava que um grupo de leigos assumiria uma opção político-ideológica, mesmo comprometendo o MEB. É quando surgem as discussões difíceis sobre a “confessionalidade” do movimento.” E acrescenta,

---

<sup>40</sup> De acordo com o relatório final do MEB, havia dúvida sobre: o Movimento ser considerado ou não uma organização de cultura popular; se poderia se propor o problema ideológico; e se poderia ou não acompanhar as organizações de cultura popular na realização de seu projeto histórico. (Idem, p. 93)

Tratava-se de concretizar, conscientemente, uma decisão que comprometia todo o movimento; tratava-se do caminho político do MEB enquanto movimento. (...) mais que uma autorização, solicitava-se também o entendimento da hierarquia responsável pelo MEB. Numa atitude pessoal, extremamente corajosa, o presidente d. José Távora aceitou a que o MEB continuasse na linha a que se propunha. (...), colocou-se o MEB, ao lado da AP, como movimento político. E ambos colocaram-se simultaneamente em confronto e em “frente única” com o Partido Comunista, para as questões de educação e cultura popular. (Idem, p. 94)

Segundo Fávero, a partir de 1964, dois fatos políticos “acirraram” as tensões no MEB:

(...) a eleição da primeira diretoria da CONTAG, em dezembro de 1963, que significou o rompimento dos elementos do grupo ligado à AP (entre eles, agentes do MEB) que trabalhavam com sindicalização rural, e do outro, grupo católico que atuava no mesmo campo, porém em linha clerical; e a apreensão do livro de leitura *Viver é lutar*, em fevereiro de 1964, que passou a marcar um recuo ideológico da própria diretoria executiva do MEB. (Idem, p. 112)

Para o autor, a CNBB defendeu “em tese” o MEB e a Ação Católica Brasileira (ACB), já que fez comentários sobre abusos que alguns haviam cometido, ou falta de malícia ou inadequada interpretação dos fatos em movimentos católicos, burlando sua orientação. (Idem, p.113) De fato, a *Revista da Arquidiocese* (1964) registra a Conferência Nacional dos Bispos, em reunião extraordinária da CNBB, quando se discutiu ideias contra o comunismo (regime bolchevista<sup>41</sup>), ficando claro que seus membros viam o regime como ameaça à liberdade, “em especial a religiosa e civil.” Registra ainda o agradecimento aos

(...) militares que se (...) levantaram em nome dos supremos interesses da Nação, e (...) para libertarem-na do abismo iminente (...). Que os acusados tenham o sagrado direito de defesa e não se transformem em objeto de ódio... Não podemos concordar com a atitude de certos elementos, que tem promovido mesquinhas hostilidades à Igreja, na pessoa de Bispos, Sacerdotes, militantes leigos e fiéis... (...) lamentamos que, até mesmo em movimentos de orientação Católica, tenha havido facilidades e abusos por parte de um ou de outro elemento..., ou de outros que foram vítimas de seu próprio idealismo, (...) ou de inadequada apreciação dos fatos. Mas, (...) jamais nos omitimos no sentido de advertir (...) os culpados, fossem leigos ou sacerdotes. Por outro lado, não aceitamos (...) a acusação injuriosa, generalizada ou gratuita, velada ou explícita, de que Bispos, Sacerdotes e fiéis ou organizações como por exemplo a Ação Católica e o Movimento de Educação de Base (MEB) sejam comunistas ou comunizantes. (REVISTA DA ARQUIDIOCESE, 1964, p. 216-217)

Fávero afirma que no 1º Encontro de Coordenadores (final de 1962), procurava-se um método e instrumentos para alfabetizar e, simultaneamente, conscientizar. Os trechos que

---

<sup>41</sup> O bolchevismo criou um campo fechado de práxis social na economia e no Estado soviético. Fez da III Internacional um instrumento capaz de dirigir e influenciar o movimento dos trabalhadores em escala internacional. Com o “leninismo”, elaborou as suas diretivas em matéria de princípios e de estratégia. (HELMUT, 1934, p. 2. [www.marxists.org/portugues/wagner/1934/mes/teses.htm](http://www.marxists.org/portugues/wagner/1934/mes/teses.htm) Acesso em 14 de ago. 2012) A III Internacional Comunista foi a reunião internacional dos Partidos Comunistas de diversos Países. Funcionou de 1919 a 1943. (Cf. [www.marxists.org](http://www.marxists.org). Acesso em 09 de ago.; 2012)



mostram esse processo são longos, mas vale a pena citá-los para que possam ser lidos. Diz o autor:

(...) foram convocadas várias professoras encarregadas das aulas para estudar a melhor forma de elaborar uma “cartilha” para os alunos do MEB. Um grupo de trabalho iniciou (,,,) a preparação de uma cartilha regional para o Nordeste, onde se localizava o maior número de escolas radiofônicas... Pretendia-se que essa “cartilha” fosse simultaneamente instrumento de alfabetização e conscientização, assim como preparasse, e se possível levasse, a um engajamento no processo de transformação da realidade... Durante (...) 1963, foram elaborados o 1º e o 2º livros de leitura para adultos, respectivamente: *Saber para viver* e *Viver é lutar*, que procurava ligar organicamente alfabetização e conscientização, partindo de situações reais da vida e do trabalho dos camponeses... Pela inovação do método e, sobretudo, pelas dificuldades relativas ao denso conteúdo, apesar da forma fácil, foram preparados dois manuais visando a apoiar e orientar as professoras e os responsáveis pela produção das aulas radiofônicas. Justificação, na qual eram apresentados dados e fatos relativos à realidade, explicitando, numa perspectiva socioeconômica, as situações abordadas nas lições; e *Fundamentação*, de caráter filosófico-antropológico, onde explorava o conteúdo teórico dessas mesmas lições... (...) foi elaborado também um plano de curso para o “anúncio da Boa-Nova” (...) a partir das situações apresentadas nas lições. Esse terceiro manual foi designado Mensagem e continha também sugestões para a preparação de programas de catequese, com base nos evangelhos... Tendo sido dada prioridade ao 2º livro, visando a atender grande número de alunos que já haviam..., alfabetizado-se com outras cartilhas... [Só] (...) *Viver é lutar* chegou a ser impressa (50 mil exemplares), distribuídos, no início de 1964, para todos os sistemas do Nordeste e alguns da Amazônia e Minas Gerais. *Saber para viver* ainda dependeria de experimentação... *Viver é lutar* chegou a ser utilizado nas aulas radiofônicas de alguns sistemas...; encontra-se referências de sua utilização em treinamento de monitores e líderes até o ano de 1965. (...) *Viver é lutar* sintetiza a ideologia do Movimento... (Idem, 2006, p. 178-179)

Para Fávero, quando ocorreu a apreensão de *Viver é lutar*, os bispos enfrentaram as

(...) acusações defendendo a necessidade de uma linguagem forte, porque os problemas eram profundos e o povo não mais aceitava meias-palavras; ao mesmo tempo, enfraqueceram esse argumento colocando o livro de leituras como apenas um instrumento, pertencente a um conjunto didático que compreendia outros folhetos, principalmente aquele que explicitava a mensagem do MEB. (Idem, p. 113)

Acrescenta que o MEB se desgasta pelo enquadramento na estrutura tradicional da Igreja,

(...) traduzido nas propostas de redefinição e reestruturação..., sintetizada nas diretrizes para o funcionamento, aprovadas pelo CDN em (...) 1964 (...). Em abril de 1964, frente a insegurança gerada pelas denúncias e acusações, suspensão das verbas e críticas de alguns bispos, a diretoria executiva do MEB, e o próprio CDN, procuraram apoio na CNBB. (...) [Esse fato] reavivou, (...) a dependência estrutural do Movimento à CNBB (...). Mais ainda: aproximou do CDN monsenhor Tapajós, um dos colaboradores da CNBB cujo pensamento era bastante conservador. Primeiro como assessor do presidente do MEB, depois como assessor do próprio CDN, (...) [ele] encarregou-se da elaboração das *Diretrizes para o funcionamento* do MEB (...). Essas *Diretrizes* reafirmaram as posturas mais tradicionais quanto à natureza de um movimento dependente da Igreja. Em primeiro lugar, definiam o MEB como “uma entidade católica, de finalidade social e educativa”, cujo fim essencial era “cooperar na formação do homem no sentido de levá-lo a tomar consciência de sua dignidade como criatura humana, feita à imagem de Deus..., Salvador do Mundo... E alteravam profundamente o conceito de conscientização, passando a

defini-la através de uma série de afirmações: (...) de que todos os homens têm o mesmo valor, de que cada homem tem o direito e o dever de empenhar-se na aquisição de condições de vida que lhe permitam realizar-se dignamente; de que cada homem deve ajudar seu semelhante; de que o homem é ser social; (...) de sua promoção realizar-se em atividades comunitárias; de que a integração do indivíduo na comunidade deveria realizar-se através de opções conscientes e livres...”. Por sua vez, os fins do MEB passavam a ser, em primeiro lugar, a evangelização; depois a alfabetização, a catequese e a formação religiosa, a transmissão de conhecimentos gerais (...), a formação de liderança, a orientação pedagógica... (Idem, p. 113-114)

Para Fávero, conclui-se que tais Diretrizes redefinem um novo MEB, ignorando as experiências vividas pelo Movimento. Isso levou os coordenadores a reagir, reafirmando os pontos essenciais do Movimento em “três encontros nacionais sucessivos, em 1965 e 1966, dos quais decorreram vários documentos. O primeiro deles foi o *Movimento de Educação de Base: sua origem, sua ação e seu conteúdo...*” (Idem, p. 115), que resultou da reunião feita pelos coordenadores em junho de 1964, ocasião em que as mencionadas *Diretrizes* ficaram conhecidas. O documento foi aprovado pelo CDN que o recomendou, após alguns ajustes, como documento-base do MEB. Eis seus pontos essenciais:

MEB e Igreja, quanto à origem e à natureza do MEB, reafirma-se que sua inspiração é cristã e que é ele um movimento dependente da Igreja, mas com uma especificidade que o distinguia dos movimentos de evangelização em senso estrito. (...) aceitavam os agentes do MEB que a promoção do homem se complete na sua salvação, pela vida da graça, e se propõe trabalhar para que todos os homens cheguem a uma fé adulta (pp.1-3). MEB, Movimento Educativo: definindo-se como essencialmente educativo, entende o MEB e a educação como um processo histórico que visa à formação do homem. Educar não é apenas transmitir uma cultura elaborada, mas conscientizar e fazer de cada homem um agente criador com vistas à luta contra a injustiça social e à promoção de todos os homens (pp.3-5). MEB e Povo: o MEB foi criado para atuar junto à parcela desfavorecida das populações rurais; não é um movimento para o povo, mas do povo, devendo sua estrutura, seu programa de trabalho e seu método de ensino ser permeável à presença dos educandos e de suas comunidades... (pp. 8-10). MEB, Movimento Nacional: o MEB é um movimento nacional, porque os problemas com que se defronta são problemas nacionais, e porque tem uma unidade em termos de fins e objetivos, de métodos e de estrutura, unidade está construída a partir de e respeitando as diversidades regionais e locais (pp. 8-10). (Idem, p. 115-116)

Os trabalhos educativos do MEB em 1965 podem ser compreendidos a partir do que consta no Relatório do MEB GOIÁS desse mesmo ano.

No momento atual muitas destas condições desfavoráveis [geradas em 1964, a partir da repressão gerada pelo Golpe de março de 1964] ainda se colocam entre nós, como um desafio modificado, mas não transposto. Temos agora uma equipe reduzida em seu pessoal, uma quantidade menor de verba ante o trabalho a ser realizado, limitação enquanto material técnico e uma situação global no Estado em que as condições normais de um trabalho educativo em toda a sua profundidade se acham comprometidas. (RELATÓRIO DO MEB GOIÁS, 1965, p. 9)

Segundo Fávero, em 1965 o MEB enfrenta limitações e percebe ser imprescindível superá-las. Diante disto, vai preparar o conjunto didático *Mutirão*, composto de:

(...) (cartilha de alfabetização, livro de leitura para o 2º ciclo e encarte sobre problemas de saúde, além de uma série de apostilas de fundamentação para as professoras e treinadores, elaboradas a partir do conjunto *Viver é lutar*). O *Mutirão* foi precedido da fixação de um programa didático para as escolas radiofônicas, ordenado os conteúdos de alfabetização, aritmética, organização social e econômica e saúde, a partir da decomposição do trabalho rural, tomado como gerador e núcleo teórico. Para implantação desse programa e melhoria do nível das aulas, que passaram a ser integradas, organizou-se o setor de metodologia, em plano nacional, que passou a encarregar-se da realização de vários encontros de professores e a sistematizar a assessoria à programação radiofônica... Também (...) volta-se o MEB para o povo, buscando encontrar novas forças e novas perspectivas que [possibilitassem] sua sobrevivência e talvez, no limite, sua independência..., (...) junto com os camponeses e os trabalhadores rurais, procuram os agentes do MEB respostas aos que sabiam não poder ser resolvido em reuniões e negociações de cúpula. Operam em sentido inverso à CNBB e à diretoria executiva, buscando nas bases a razão de ser do Movimento. Algumas comunidades entendem esse esforço e o retribuem, inclusive colaborando financeiramente, dentro das suas possibilidades. (Idem, 2006, p. 116-117)

Outro problema enfrentado pelo MEB diz respeito ao relacionamento do MEB com alguns bispos diocesanos. Ele se tornou claro depois das Diretrizes.

As queixas mais frequentes dos bispos eram relacionadas ao “anticlericalismo” dos agentes do MEB, caracterizado (...) pela “interveniência” dos coordenadores nacionais e estaduais, no sentido de que a coordenação das equipes locais, a programação e a execução dos trabalhos, a administração das verbas para sua realização, o controle das viaturas etc., [ficarem] a cargo dos elementos treinados para isso, e não de padres ou freiras...

Completando, Fávero afirma:

Arrisco-me a dizer que os dois focos principais das crises internas do MEB são o ideológico (...) e o financeiro, não só pela falta de verbas, mas também no que dizia respeito a sua aplicação. Sendo colocadas nas mãos dos bispos diocesanos, a decisão última sobre as equipes e os recursos, acreditava-se que esses problemas passariam a não mais existir. (...) em fevereiro de 1966, (...) descobriu-se que não constava do orçamento da União qualquer dotação para o MEB. Alegava o governo falta de amparo legal, não só por considerar findo o plano quinquenal, apoiado pelos decretos, como também escapava o MEB das diretrizes do Plano Nacional de Educação em vigor. Na verdade, as conversações giravam (...) sobre os focos de tensão decorrentes da ação do MEB; o material didático (...) e a unidade nacional do Movimento eram os pontos mais criticados. (Idem, p.119-118)

Diante da situação descrita nos relatórios do MEB (1966), Dom Avelar, 1º Vice-Presidente da CNBB e conselheiro do CDN, substituindo Dom Távora nas negociações, “encaminhou carta ao ministro da educação, datada de 9 de maio de 1966”, declarando:

- a) Reconheço que o texto escolar do MEB – *Viver é lutar* encerra dificuldades de interpretação...
- b) O Conselho Nacional do MEB está empenhado (...) em proceder a uma reestruturação do Movimento, (...) [para] que ele venha (...) a descentralizar-se...
- c) Quanto ao problema de uma sede no Rio de Janeiro ou na Capital da República, isto se torna por enquanto necessário, por força da extensão territorial coberta pelo MEB: Norte, Nordeste, Centro-Oeste e Minas Gerais, além das necessidades de contacto, impostas

pelas circunstâncias, com o Governo Federal e órgãos relacionados com o Movimento (RELATÓRIO DO MEB GOIÁS, 1966, Idem, p.119-120)

Da análise apresentada, pode-se se concluir que tais declarações

(...) provocaram forte reação de um significativo número de coordenadores estaduais e locais e da equipe técnica nacional..., o que mais sensibilizou (...) foi o fato de os contatos terem sido feitos sem qualquer consulta aos mesmos. Acabara de realizar-se o 3º Encontro Nacional de Coordenadores, no Rio de Janeiro, convocado para discutir e decidir sobre a continuidade ou o encerramento das atividades. Suas conclusões haviam sido muito claras quanto à continuidade do MEB, reafirmando a disposição de continuar o trabalho e, a “necessidade de manter a unidade nacional, enquanto linha de trabalho, estrutura, metodologia e autonomia administrativa global. (Idem, p. 120)

Para analisar esses fatos, Fávero busca as contribuições de De Kadt. Segundo elas, os sistemas de Goiás trabalhavam em áreas onde a exploração dos camponeses e trabalhadores rurais era severa, e o conflito social aberto. Em consequência, trabalharam em prol da abertura de uma perspectiva revolucionária. (Cf. DE KADT, 1970 apud Idem, p. 120-121). E que a ideologia do MEB havia sido “explicitada a partir da experiência (...) [do MEB GOIÁS]”. Por isto, para os coordenadores do MEB GOIÁS eram muito mais “significativas as restrições ao trabalho do MEB e a erosão de sua influência”. (Idem, p. 121) Complementa que “por terem construído o MEB, eram também os que menos desejavam concessões e compromissos com as autoridades civis e militares e os que mais temiam os efeitos da ‘diocesanização’”. (Idem, p. 121) Daí terem sido inflexíveis quanto à unidade nacional. Em setembro de 1966, “chegou-se a um entendimento sobre a continuidade do apoio federal ao MEB, por decisão do Presidente Castelo Branco”. (Idem, p. 121) Nesse mesmo momento em que o governo se comprometia em atualizar e apoiar financeiramente o MEB, a proposta de reestruturação dele por monsenhor Tapajós foi aprovada. Para socializar as decisões, convocou-se o 4º Encontro de Coordenadores. Dos debates feitos resultou o *Documento dos Coordenadores* dirigido aos bispos do CDN. A possibilidade vislumbrada de controle ideológico, administrativo e financeiro sobre as equipes locais pelos bispos diocesanos; as concessões da CNBB ao governo durante as negociações; e, somando-se a isso, as pressões políticas (Forças Armadas, grupos nacionais, patrões etc.) sobre as equipes locais, padres e bispos próximos do MEB, intelectuais-monitores e líderes, e, ainda, a as poucas verbas recebidas determinou o fechamento do MEB. Os que respondiam pelo Movimento não aceitavam, pelo compromisso feito com as classes subalternas: desistir de sua direção política; recuar, cedendo à Igreja a própria razão de ser do Movimento. Daí porque afirma Fávero, referindo-se ao MEB: “pela falta de condições de trabalho, o fechamento dos grandes sistemas, ao final de 1966, foi um ato de coerência”. (Idem, p. 125-126)

## 2 Revisitando a história do MEB GOIÁS

A formação da equipe do MEB GOIÁS aconteceu paralela às providências para criação do MEB, apoiada em postura equivalente à dos bispos progressistas. Fávero afirma que a instalação de EERR pelo MEB GOIÁS começa logo após a experiência do SIRESE, antes da promulgação do decreto de criação do MEB e da assinatura de convênios federais. Em Goiás, trabalhou-se em áreas onde a exploração dos trabalhadores rurais era grande e com efeito social mais aberto, o que levou à abertura da perspectiva revolucionária. Para ele, a ideologia do MEB foi explicitada a partir da experiência de Goiás, o que tornou significativa, para o MEB GOIÁS, as “restrições” ao trabalho do MEB e o desgaste de sua influência. Segundo Rodrigues, Dom Fernando Gomes dos Santos<sup>42</sup>, Arcebispo de Goiânia, quando participara dos encontros dos bispos no Nordeste, conhecera as experiências ali desenvolvidas e ao retornar à capital do Estado de Goiás, enviou Maria Helena de Souza e Maria Isabel Ramos Jubé para conhecerem o trabalho realizado em Aracaju. As duas enviadas, além de participarem do I Seminário de Educação de Base, promovido pela Representação Nacional de Emissoras Católicas, em 1959, visitaram a Escola Radiofônica (ER). Da visita trouxeram informações e materiais. Após a dialogarem com o Arcebispo, Maria Helena de Souza foi convidada a assumir a coordenação geral das EERR de Goiás, e Maria Izabel Ramos Jubé, a assumir a organização e o treinamento da equipe que trabalharia nas escolas.

Para Peixoto Filho, o MEB GOIÁS nasce com uma proposta pedagógica na qual a educação é vista como processo onde aqueles que detinham o conhecimento deveriam doar aos incultos, a erudição, a cultura universal. Na fase inicial, a equipe empenhou-se em

---

<sup>42</sup> Dom Fernando Gomes dos Santos nasceu em Patos-PB em 4/04/1910. Iniciou seus estudos na cidade natal. Aos dez anos, ingressou no Seminário da Paraíba, onde iniciou seus estudos de Teologia. Transferiu-se para o Colégio Pio Latino-americano (Roma), ordenando-se sacerdote em 1/11/1932. Regressou ao Brasil e foi designado diretor do Colégio Diocesano Pe. Rolim (Cajazeiras-PB). Exerceu o cargo por três anos. Em 1936, foi nomeado vigário da cidade, concretizando, com isso, um sonho. Em 1937 foi transferido para Patos-PB como vigário. Aí, com o incentivo e ajuda de Dom João da Mata Amaral, Bispo de Cajazeiras, à qual pertencia a Paróquia de Patos, cria dois colégios que influenciaram a vida social e cultural das Espinharas: o Ginásio Diocesano de Patos, para meninos, e o Colégio Cristo Rei, para meninas. Em 1943 foi nomeado Bispo de Penedo-AL. Em 1949 foi removido de Penedo para a Diocese de Aracaju-SE, onde ficou até 1957, quando foi designado Arcebispo da recém-criada Arquidiocese de Goiânia-GO. Em 1964, Monsenhor João Moreira Lima doou um prédio à Congregação das Irmãs Teresinhas, para a instalação de uma escola primária e residência das referidas Irmãs. O prédio foi designado de Instituto Dom Fernando Gomes (homenagem ao 2º Bispo de Aracaju). Participou do Concílio Vaticano II e da II Conferência Geral do Episcopado Latino-americano, em Medellín (Colômbia). Dom Fernando foi membro da Comissão Central e Secretário do Regional Centro-Oeste da CNBB; Grão Chanceler da Universidade de Goiás e Fundador da Universidade Católica de Goiás, hoje, PUC Goiás. É recordado pela sua figura imponente e sua impressionante força de persuasão. Influenciou na criação da CNBB, na fundação do MEB, na elevação de Brasília a nova capital do País, na promoção da Ação Católica em favor da libertação, e na articulação da evangelização que une fé e vida dos pobres. Esteve presente no Vaticano II com notáveis intervenções em Medellín. Faleceu e 1/06/1985. Foi sepultado na Catedral de Goiânia. (BOFF, 2010, p. 5. Cf. [www.idfg.com.br](http://www.idfg.com.br) Acesso: 17/06/2012)

recrutar e organizar pessoas que seriam os futuros intelectuais monitores das escolas. O primeiro grupo foi escolhido por párocos. O principal critério para a indicação era que fossem pessoas queridas pela comunidade, que exercessem alguma liderança dentro dela e estivessem dispostas a exercer um trabalho voluntário. Geralmente, as pessoas escolhidas aceitavam a proposta. Os objetivos do MEB acolhidos pelo MEB GOIÁS estavam, inicialmente, de acordo com a concepção de educação de base da UNESCO, e a concepção de Humanismo integral abordada por Jacques Maritain (1962) que buscava superar a visão materialista de formação do homem, em todas as dimensões: cultural, social, política, religiosa, moral. Segundo Alda Maria Borges Cunha, em entrevista concedida em 20 de dezembro de 2006, a Rodrigues, nos dois primeiros anos de existência, o MEB GOIÁS atuou dentro de uma

(...) proposta culturalista, de integração social, [teve-se] uma idealização das possibilidades da educação, percebida como grande instrumento de intervenção na realidade; a educação de base era entendida como um ensino do mínimo indispensável, nos termos de conhecimento básico fundamental, primários para o homem, principalmente do campo... A alfabetização [era] feita tendo em vista uma educação sanitária, campanha de fossa, de filtro, de ferver a água, noções de puericultura, economia doméstica, técnicas agrícolas: e eu me lembro, bem, de ler aulas explicando como é que (...) E o povo era uma grande categoria pra designar um público, e não classe ou categoria social. (2008, p. 173)

De fato, no Relatório Documento do MEB GOIÁS (1965), que relata o II Encontro de Animação Popular do MEB GOIÁS, menciona-se as três fases históricas do MEB GOIÁS: na primeira, o trabalho foi limitado a um esforço de dar ao camponês um conjunto de conhecimentos mínimos (cálculo, linguagem, agricultura básica, puericultura), devido ao conhecimento restrito e superficial da condição rural. (Cf. MEB GOIÁS, 1965, p. 7) A consequência dessa fase em que o trabalho foi pensado especialmente em termos de escola, verificou-se uma concentração dos esforços na alfabetização. Não existia a consciência da necessidade de uma ação globalizadora, dentro da faixa educativa, que respondesse às exigências da comunidade, que fosse comprometida com toda a comunidade e não só com os participantes da escola. Esta fase foi a fase em que “o sujeito do trabalho era o próprio trabalho”. (Cf. MEB GOIÁS, 1965, p.7-8)

A segunda fase resultou “de um longo processo de conscientização” da equipe, sintetizada em: “um aprofundamento do sentido de educação de base, que passou de uma perspectiva de “ter” conhecimentos básicos para viver uma vida melhor, para uma perspectiva do “ser” mais consciente do próprio valor, de direitos, de dimensão humana, de ocupar um lugar no desenvolvimento do País, do sentido de cultura da qual como camponês, é criador e responsável; ser mais crítico frente a realidade que o cerca e, quase sempre, limitada em todos

os sentidos. (MEB GOIÁS, 1965, p. 8) Diante disso, a nova direção dada à ação educadora do MEB GOIÁS passou a

(...) fornecer ao camponês, a partir de seus próprios valores e condições socioculturais, os elementos básicos enquanto educação, para que ele por si mesmo, fosse capaz de participar como sujeito de uma história, cujo sentido único [devia] ser promover cada vez mais todos os homens. b) Uma descoberta de que naturalmente, pelo sentido mesmo, a ação educadora do MEB não se poderia limitar às paredes das EERR. Toda comunidade e não só a população constituída de alunos e monitores era responsável pelas EERR. (...) [a ação da Equipe do MEB GOIÁS] deveria ser supletiva, numa procura de fornecer os elementos para que o povo das comunidades descobrisse sua forma própria de ação transformadora, seus objetivos e os rumos a tomar, num trabalho conjunto e concreto. c) Uma atitude de tornar o camponês sujeito da ação educativa do Movimento e não, o programa estabelecido. d) Uma procura de situar os líderes (monitores) como responsáveis imediatos por todo trabalho a ser desenvolvido na comunidade. e) Uma busca de maior fundamentação de todo trabalho a ser desenvolvido. As exigências e as responsabilidades aumentadas através de uma nova e (...) mais profunda perspectiva de trabalho foram também elas causas de preocupação da equipe em se fundamentar mais. f) Uma descoberta de novos meios de atingir a comunidade; deixar com seus líderes a responsabilidade de ação transformadora, transferir “comunicações de informação”, em comunicações e diálogos conscientizadores. (Relatório do MEB GOIÁS, 1965, p. 8)

Devido às decisões tomadas, a Equipe de trabalho traça um novo perfil para as aulas: “o conteúdo foi (...) sendo modificado, em função de um conhecimento mais completo da realidade local; da nova perspectiva de Educação de Base; e de desenvolvimento de uma Pedagogia da Comunicação. Trabalhos de contato direto foram considerados como básicos no desenvolvimento de um programa de ação”. (MEB GOIÁS, 1965, p. 8) Foi nessa ocasião que surgiram os Encontros.

A segunda fase do trabalho do MEB GOIÁS destacou dois problemas a serem tratados: minorar as falhas da fase anterior. A equipe tinha consciência de que o povo é o sujeito de toda a ação educativa desenvolvida pelo Movimento, mas insistiam em levar a ele “modelos ideais” de objetivos e planejamento, buscando levá-lo à conscientização, mas limitando, simultaneamente, mesmo que sem pretensão, as suas opções. Buscavam levar o camponês a criticar a situação vivida, mas “sem o sentir”, levavam esta “crítica à descoberta de fenômenos que ele já tinha de antemão sistematizado como importante”; as comunidades deveriam se perceber como responsáveis por ações que deveriam assessorar. (Cf. RELATÓRIO DO MEB GOIÁS, 1965, p. 8) Esse Relatório informa que:

(...) a passagem de alguns elementos da ação educativa da equipe de uma para outra forma não acompanhou o próprio processo de conscientização do camponês. O debate era colocado em nível abstrato e generalizador, para pessoas colocadas à margem de processo de reflexão crítica e que, também, tinham recebido nas aulas e programas apenas ‘conhecimentos e informações’. Essas pessoas não tinham assessoria suficiente; quase tudo o que tinham era “fruto de esforço e experiência vivida”. (RELATÓRIO MEB GOIÁS, 1965, p. 8)

As mudanças de fase diferenciam-se por meio da vivência de novas experiências de trabalho. A Equipe alega que com mais subsídios como “elementos de reflexão, de pedagogia, de conhecimento da realidade, seria mais fácil enfrentar as dificuldades que impediam a consciência da ação, seu sentido e os meios de vivê-la mais eficientemente”. (Idem, p. 9)

No Relatório comenta-se que a passagem da primeira para a segunda fase foi a “evolução lenta e contínua de um mesmo processo que se explicitou aos poucos; a passagem da segunda para a terceira representou um momento mais claramente definido. Foi fruto de acontecimentos que se desencadearam em menos tempo, e independentemente (...) [da] vontade e ação [da Equipe]”. (Idem, p. 9) No Relatório em questão consta também que

a) os acontecimentos de março-abril de 64 provocaram uma parada forçada, ou pelo menos variação forçada no ritmo dado ao trabalho assessor do MEB, em Goiás. (...) não (...) foi mais possível [à Equipe] continuar a ter a mesma constância de contatos com as comunidades rurais. É muito fácil compreender o quanto tal situação agravou todo o desenvolvimento dos trabalhos, envolvendo-o em todos os seus planos. Não só ficou mais difícil agir, dialogar, em busca do levantamento de exigências que eram já (...), pelo menos em parte, uma permanente preocupação, como ainda avaliar a qualidade do trabalho realizado. Quando a isso foi aliada a própria situação nacional do MEB, com realce posto sobre as dificuldades financeiras que atravessamos, então; já (...) [era] possível falar em uma verdadeira “desorganização” do trabalho de Educação de Base do MEB Goiás. A sistematização da ação posta em planejamento muitas vezes era desorganizada nas (...) situações concretas de ação. Apesar (...) das dificuldades, a consciência do sentido e dos meios de nossa assessoria em plano educativo no meio rural goiano foram acrescidas de novos elementos. Ficaram mais claras e profundas as conclusões que nos [a Equipe] levariam a um trabalho assessor mais eficiente e autêntico dentro de nossos objetivos. Este pode ser considerado um dos grandes obstáculos históricos do MEB em Goiás: a realidade negou concretamente, enquanto possibilidade de ação, aquilo que em termos de consciência, havíamos [a Equipe] atingido e nos dispúnhamos a realizar. (Idem, p. 9)

No que diz respeito às aulas radiofônicas do MEB GOIÁS, estas tiveram início em setembro de 1961 (Cf. RODRIGUES, 2008, p. 166), com 15 escolas funcionando a título de experiência, após levantamento dos possíveis intelectuais que seriam monitores, bem como orientação de formação de turmas e realização de curso de formação. Os municípios que iniciaram as primeiras experiências foram: Inhumas, Itauçu, São Geraldo e Trindade (PEIXOTO FILHO, 2004, p. 53) Esse autor acrescenta que essas escolas foram implantadas tanto em regiões de pequenas como de grandes propriedades de terras, atingindo indistintamente os camponeses que vendiam sua força de trabalho.

Em entrevista concedida à Rodrigues, em 12 de junho de 2006, Maria Alice Martins Brandão afirma que, na ocasião em que o MEB e o MEB GOIÁS foram criados, a Escola Radiofônica de Goiás já existia. Tanto que, o treinamento realizado pela equipe de Goiás foi proporcionado pela Representação Nacional de Emissoras Católicas (RENEC), responsável



pelas EERR. Rodrigues informa que na aula inaugural das EERR, realizada em 14 de março de 1961, tanto Dom Fernando Gomes dos Santos, Arcebispo de Goiânia, quanto Maria Helena de Souza, Coordenadora das EERR do Sistema Tele-Radiofônico de Goiás (SETERGO), mencionaram que as EERR pertenciam ao MEB. Conforme informações de Rodrigues, as EERR de Goiânia iniciaram os trabalhos com 50 salas de aulas localizadas nos bairros da capital, e nos lugares próximos, com mil alunos matriculados. Entretanto, em função do raio de recepção da Rádio Difusora de Goiânia, muitos municípios contatados não puderam instalar suas escolas, até que o transmissor fosse substituído por um de maior potência. Em 31 de dezembro de 1961, 26 EERR estavam funcionando em Goiás, distribuídas da seguinte forma: 18 em Goiânia, 03 em Bela Vista de Goiás, 01 em Goianira, 01 em Guaporé, 01 em Hidrolândia, 01 em Ipameri e 01 em Trindade.

No que diz respeito ao treinamento, Rodrigues afirma que o primeiro treinamento da Equipe Central do SETERGO contou com a participação de quinze participantes, sendo apenas sete selecionados; alguns eram funcionários públicos e outros vindos de universidades, para comporem a equipe estadual de supervisores. A coordenação da equipe ficou a cargo de Maria Helena de Souza, escolhida por Dom Fernando Gomes. Acrescenta que esse treinamento durou três dias e teve orientação psicológica, que tomava por base as técnicas de organização de grupos. Informações sobre as EERR, e seus programas rádio-educativos foram também repassadas, unindo o Programa do DENERu e a alfabetização. Esse treinamento tratou dos seguintes temas:

- 1) Educação de Base através das Escolas Radiofônicas; 2) Funcionamento das Escolas Radiofônicas: histórico, organização e estruturação, informando as entidades responsáveis (a RENE e a CNBB), o organograma das EERR e recepção organizada, os elementos humanos, materiais e os treinamentos da equipe de direção, de monitores e reuniões de estudo e avaliação; 3) Como instalar Escolas Radiofônicas: as providências iniciais (visitas para diagnóstico da necessidade da EERR e dos principais problemas e recursos da comunidade, recrutamento de possíveis monitores para participarem do curso de formação) e posteriores (instalação dos rádios, preparação de aulas, supervisão, acompanhamento e avaliação), o material para instalação da Escola (sala de aula, mesas, cadeiras ou similares, quadro de giz, fichas, materiais didáticos); 4) O papel e a responsabilidade do monitor; 5) Responsabilidade da Equipe Central; 6) Supervisão; 7) Treinamento de monitores; 8) As emissões; 9) A comunicação; 10) Como conduzir uma discussão numa Escola Radiofônica; 11) Avaliação do processo: finalidade, o processo, metodologia a ser utilizada, sua necessidade e envolvendo toda a avaliação da Escola Radiofônica. (Idem, p.159)

Segundo a autora, trabalhou-se o planejamento, por meio dos métodos ativos<sup>43</sup> e de

---

<sup>43</sup> Os Métodos ativos constituem um conhecimento e uma prática didática que tem sua validade, como estratégia de ensino e aprendizagem, para além da ideologia educacional liberal, ainda que tenham se desenvolvido junto com ela. Eles colocam o aluno como protagonista, conduzindo-o ao máximo de aproveitamento instrutivo da docência. (CASTANHO, 2008, p. 64-65)

dados estatísticos sobre a realidade brasileira, retirados de monografias; a instrumentalização da alfabetização (...); os métodos e técnicas para aprender a trabalhar em equipe e aprender a aprender; a diferença de ensino autoritário; a diferença de aliciar, manusear e conduzir o processo sem manipulação, com ênfase no não-diretívismo, aula tradicional; as técnicas da ACB de equipes de estudo, assembleias, reuniões de estudo e trabalho; as adaptações do método ver, julgar e agir e suas operações mentais. A perspectiva do não-diretívismo<sup>44</sup> esteve presente em todo processo do SETERGO e do MEB-Goiás, (...) [sendo] uma experiência trazida da França... Compreendia que a mudança, a transformação em cada pessoa e no grupo se operaria sem manipulação, mas com orientação organizada, em prol de um objetivo eleito e desenvolvido conscientemente. (Idem, p. 160)

Rodrigues acrescenta que “a equipe do MEB-Goiás percebeu que as formas de educação tradicionais, com suas pedagogias prontas, não dariam conta das reais necessidades do mundo ora em transformação.” (Idem, p. 175) Informa que os dados da realidade dos trabalhadores rurais só foram utilizados mais intensamente a partir de 1963, e que a equipe se esforçava para complementar esses dados com dados fornecidos pelos intelectuais-monitores e pelos alunos que participavam da produção de aulas e programas. A autora esclarece pela fala de Oscavú José Moreira que, mesmo

(...) nas aulas de aritmética, eram utilizados os dados do momento. Todo o resultado obtido com as aulas, que eram elaboradas tentando um nível de atendimento a pessoas adultas de zona rural, não impedia o aparecimento das dificuldades que logo se fizeram notar, no decréscimo da frequência: (...) “houve um pequeno decaimento (...) [na] escola... (...) uns [alegavam que a escola era] bastante longe para eles; outros que a escola esta atrasada”. (Oscavú Moreira, MEB-GOIÁS, 1967, p. 05 apud RODRIGUES, 2008, p. 175).

Nos anos iniciais dos trabalhos com as EERR (1961), não havia a preocupação com a fundamentação filosófica do trabalho. Mas, “havia momentos em que o grupo se reunia para o planejamento das aulas, discussão, troca de ideias” (Idem, p. 172), e a colaboração de pessoas da localidade que orientavam e estudavam com o grupo. Apesar da busca do conhecimento da situação e exigências reais da vida do trabalhador rural das comunidades atingidas pelo MEB GOIÁS; e apesar da utilização do método ver-julgar-agir na perspectiva do Evangelho, Rodrigues informa não ter sido possível proporcionar, de imediato, a concretização do entrelaçamento temporal ao sobrenatural, ensinado por Mounier<sup>45</sup>, Lebret<sup>46</sup> e Yves Congar<sup>47</sup>,

<sup>44</sup> Autores progressistas, como Georges Snyders, consideram as chamadas “pedagogias não-diretivas” como algo a ser superado, por implicar uma atitude anti-intelectual, mas superado “por incorporação”, ou seja, deve-se delas incorporar o núcleo válido, representado exatamente pelos métodos didáticos ativos.

<sup>45</sup> Emmanuel Mounier (1905-1950) fundou o personalismo. Seus seguidores assumem um poder mais comunitário, distinguindo, claramente, poder e autoridade. Enquanto o primeiro é considerado um domínio, a autoridade é “uma vocação que a pessoa recebe de Deus (para um cristão), ou da sua missão personalista, que excede a sua função social (para um não cristão)”. Esse personalismo não é considerado ideologia nem filosofia, mas inspiração que produz filosofias. (Cf. [www.iscsp.utl.pt](http://www.iscsp.utl.pt) Acesso: 13/02/2011).

<sup>46</sup> Lois-Joseph Lebret (1897-1966), dominicano francês, era economista. Ordenou-se sacerdote em 1928. Foi um dos introdutores da preocupação com o desenvolvimento global da Igreja Católica, entendido como

advinda da JUC. Isso se deu porque, mesmo com as observações e diagnósticos de extrema pobreza e exploração em que viviam os trabalhadores rurais, apontados pelas supervisoras, o trabalho desenvolvido nas aulas, bem como o material didático utilizado eram desvinculados dessa realidade. Sobrepuja-se um conteúdo descontextualizado, que não favorecia realmente uma interferência e transformação no espaço-tempo em que estavam inseridos. Mas, “a intenção dos sujeitos (...) [do] MEB Goiás, de fazerem o processo de forma diferente, possibilitou mudanças, uma das características de movimento e não de campanha: a liberdade de criar, a independência na organização, a autonomia, o respeito às pessoas e a clareza de que na construção do movimento”. (Idem, p. 175-176)

Na visão de Peixoto Filho, 1962 representou para o MEB GOIÁS o marco de seu crescimento em termos numéricos e de radicação de escolas. Além disso, possibilitou, também, a aqueles que executavam suas atividades, a entenderem que o problema da alfabetização não era apenas uma questão de instalação de escolas e de treinamento de monitores, mas também, e especialmente, de supervisão e assistência direta a essas escolas e aos intelectuais-monitores. Era necessária a integração entre EC, os monitores, os alunos e a comunidade. Mas a EC não tinha condições de atender a tal necessidade devido ao seu tamanho e falta de clareza em torno do processo desencadeado. (Idem, 2004, p. 55)

Rodrigues informa que as discussões realizadas em Recife e os resultados do I Encontro Nacional de Coordenadores propiciaram a realização do segundo treinamento da Equipe

---

desenvolvimento da pessoa e dos grupos sociais. Chamou a atenção da Igreja e do mundo ocidental para as questões do subdesenvolvimento e da necessidade de solidariedade aos países pobres. (Cf. [www.iscsp.utl.pt](http://www.iscsp.utl.pt) Acesso: 13/02/2011).

<sup>47</sup> Yves Marie Joseph Congar, teólogo dominicano francês, nasceu em 1904. Durante a Primeira Guerra (1914-1918) sua casa é ocupada por alemães. Escreve vários diários sobre a permanência germânica. Durante os anos 20 passa 3 anos num convento carmelita, onde estuda a filosofia tomista pelas obras do filósofo católico Jacques Maritain, e de Lagrange. Depois, sente-se atraído pela vida beneditina, passando algum tempo com esta congregação. Em 1925 ingressa no noviciado dos frades dominicanos (Amiens), onde permaneceu. Terminado o noviciado, segue seus estudos no Seminário de Le Saulchoir in Etiolles, onde predomina a Teologia histórica, e se torna aluno de Marie-Dominique Chenu. Sente-se chamado a trabalhar na causa ecumênica. Após ordenar-se sacerdote (1930), escolhe como tese “A Unidade da Igreja”, pela qual haveria sempre de se bater. Como docente, no Seminário, conhece e se torna amigo do teólogo protestante Karl Barth. Em meados de 1932, conhece Dom Lambert Beauduin, que a pedido do Papa Pio XI, fundara um mosteiro de monges de rito oriental e ocidental. Nesse mesmo ano, conhece o Abbé Courtier, importante na oração universal pela unidade dos cristãos. Dessa amizade nasce o convite (1936) para realizar sermões no primeiro Oitavário pela Unidade dos Cristãos, na paróquia do Sacré Coeur, Paris. Eles estiveram na origem do seu livro *Cristianismo dividido: um estudo católico sobre o problema da reunião* (1937), que chamou a atenção da autoridade eclesial. Em 1939, início da Segunda Guerra, foi chamado para o exército francês como capelão. De 1940 a 1945, tornou-se prisioneiro dos alemães. Após o conflito, continuou a ensinar e a escrever, tornando-se um dos mais influentes teólogos católicos, influenciando, inclusive, o pensamento do Papa João Paulo II. Em 1947 seu pedido para publicar um artigo encomendado pelo Conselho Mundial das Igrejas foi recusado, e durante o pontificado de Pio XII é proibido de ensinar e publicar. Em obediência, retira-se para Jerusalém (1954). Após a eleição de João XXIII, quando se dá a convocação do 2º Concílio Ecumênico do Vaticano, ele foi consultado (1960) para as comissões de preparação. Participou do Concílio como perito (1962-1965), influenciando na escrita de muitos dos documentos. Foi “feito” cardeal pelo papa João Paulo II (1994), mas não tomou parte no consistório por motivo de saúde. Faleceu 22/06/1995. (Cf. Marques, 2011 [www.snpcultura.or/id\\_yves\\_congar.html](http://www.snpcultura.or/id_yves_congar.html). Acesso: 13/02/2011)

Central (EC) em Goiás, proporcionando uma “compreensão da sociedade brasileira no plano filosófico e político, (...) [e] reflexões que apontaram para propostas e soluções para as mudanças pretendidas; estas se desdobraram entre outras ações, no curso de treinamento de monitores, no congresso de monitores e na prática político-pedagógico que foi empreendida no MEB-Goiás pós 1963”. (Idem , p. 191) Para a autora, com a implantação do MEB, principalmente a partir de 1962, a EC do MEB GOIÁS passou a ter uma fundamentação teórica contínua. Ela perpassava os treinamentos, os encontros, os dias de estudos, a troca de experiências com outros sistemas estaduais, as cartas com orientações, os textos e boletins informativos etc., o que o levou ao fortalecimento e ao crescimento progressivo. A autora comenta que o processo de construção do movimento em Goiás adveio da descoberta de que, “levando conhecimentos ao povo, também se aprende”. Para ela, as influências teóricas do I Encontro Nacional de Coordenadores serviram de base para a redefinição do referencial e da prática do MEB GOIÁS.

Na direção apontada a autora informa que o Evento auxiliou “o MEB em âmbito nacional, e em especial o grupo goiano que dele participou, a tomar definições comuns, diante das observações que vinham presenciando das ideias que estavam sendo fermentadas, das ações de algumas pessoas das Equipes de cada Estado, diante da realidade do trabalhador rural”. (Idem, p. 176). Segundo ela, a nova postura teórica interferiu muito no trabalho político e didático-pedagógico que se concretizou no MEB Nacional e no MEB GOIÁS, a partir de 1963. O MEB GOIÁS não atuaria mais numa perspectiva do ideal histórico, mas sim de consciência histórica, rumo a uma transformação das estruturas sociais.

Outro dado importante lembrado por Peixoto Filho foi fato de as emissoras radiofônicas serem ouvidas em toda a extensão atingida pela Rádio Difusora de Goiânia, fato que desagradou os proprietários de terras. Esse descontentamento os levou a ameaçar os camponeses e os membros da equipe do MEB GOIÁS, tentando impedir a continuação das escolas em suas propriedades. Temiam que as emissões pudessem representar perigo de organização e sublevação dos camponeses em suas fazendas, prejudicando o processo de dominação.

O Treinamento de 1963 objetivou a ampliação da Equipe Central do MEB GOIÁS cuja justificativa foi ampliar e atender à demanda das escolas e da comunidade. Já o encontro com os intelectuais-monitores do MEB, realizado de 09 a 11 de fevereiro, em Goiânia, objetivou uma revisão do trabalho feito no ano anterior, e a busca da integração dos intelectuais-monitores na nova linha de pensamento e ação do MEB, e planejamento das atividades para

1963. (Idem, p. 206) Em entrevista concedida em 12 de junho de 2006 à autora, Maria Alice Martins Brandão comenta:

(...) foi um treinamento de sacudir as estruturas, porque foi aquele banho de realidade brasileira, (...) que abriu a cabeça da gente (...) E aí que a gente sacou que (...): eles saberiam dizer quais eram as necessidades deles e não a gente dizer quais eram as necessidades deles e tentar levar soluções; eles é que tinham que descobrir suas próprias necessidades, descobrir como fazer pra suprir essas necessidades, e aí poderiam ir até às últimas consequências, porque iam descobrir quais as causas que os estavam levando eles a serem assim tão pobres, tão necessitados, tão injustiçados. (Idem, p. 191)

Com a recomposição da EC do MEB GOIÁS, desencadeou-se um processo interno no Movimento, caracterizado por uma falsa divisão da equipe entre os “teóricos” e os “práticos”, já que havia uma conjugação de esforços para a realização das tarefas diárias. Essa divisão resultou em dificuldades de entendimento do processo pelo qual vinha passando a sociedade brasileira e as propostas e soluções para as mudanças pretendidas. (Idem, p. 62) Os “teóricos” eram aqueles que se encontravam envolvidos com outros movimentos ou eram militantes da JUC ou AP, o que facilitava a eles ter acesso a maior número de informações, principalmente políticas. Aos “práticos”, por não terem essa condição, restavam as atividades práticas, pois não estariam preparados para discussões e reflexões mais profundas.

O I Congresso Estadual de intelectuais-monitores foi outro fato importante ocorrido em 1963, em Goiânia, um mês após o I Encontro de Trabalhadores e Estudantes. Ele ocorreu motivado pela preocupação da Equipe do MEB GOIÁS com os efeitos que o I Encontro de Trabalhadores e Estudantes pudesse trazer para os intelectuais-monitores e alunos do lugar. Veja-se o está registrado no Relatório - Documento do MEB GOIÁS:

1) É impressionante ver a massificação total de que estão sendo vítimas os camponeses, por parte de grupos que se fortificam cada vez mais no campo. Depois que a gente tem uma ideia do que seja conscientização, chega a ser revoltante presenciar essa falta de respeito pelos lavradores que estão sendo manipulados, usados em jogos políticos, em interesses de grupos. (...) e bem podemos imaginar o que seria uma revolução brasileira feita nesses termos, sem a participação consciente do povo. Pois bem, entre os camponeses presentes havia monitores e alunos nossos. E pudemos constatar que eles não estão preparados para a ação exigida deles no momento. Falta-lhes toda uma vivacidade para essa espécie de atuação. Falta-lhes essa ‘manha’ política, enfim, esse ‘traquejo’, como eles mesmos dizem. (...) Veio então a ideia de um congresso de monitores para o qual convidaríamos também membros dos diversos sindicatos rurais já existentes. Seria mesmo um congresso, com presença de autoridades, apresentação de teses, comissões, discussões de assuntos ligados à realidade brasileira: problema agrário, analfabetismo, conscientização etc. Valeria como uma tentativa de integrar o nosso pessoal numa linha mais política de atuação; 2) Preocupa-nos ainda a necessidade de levar uma fundamentação mais sólida aos monitores e alunos. Não será possível esperar deles uma atuação segura, se não tiver bem claro o ‘por que’ e ‘para quê’ do trabalho...; 3) Outro problema é a reação, mais ou menos aberta, que vem esboçando, ultimamente, ao nosso trabalho. Está difícil não só a radicação de novas escolas para o próximo ano, como a continuação das já existentes. Alguns monitores e alunos mostram-se já amedrontados. Torna-se necessário um esclarecimento maior, uma afirmação de pontos de vista, uma

tomada de posição consciente que possibilite ao nosso pessoal enfrentar sem recuar, no próximo ano, uma luta que se anuncia difícil. (RELATÓRIO DO MEB GOIÁS, 1966, p. 6-7)

Nos trabalhos feitos pelo MEB GOIÁS, a partir de 1964, encontra-se a informação de que o Movimento visava avaliar e revisar os trabalhos de 1963, junto com os intelectuais-monitores. Destaca como pontos positivos:

(...) a ampliação das atividades da Escola Radiofônica com os Programas *do Monitor, de sábado; A comunidade se reúne*; e a realização dos Encontros, (...) sendo mais permeável à participação popular. Este trabalho foi aos poucos se solidificando, tornando-se mais crítico, na medida em que compôs os planejamentos, (...) com a assessoria da Equipe Central, especialmente por meio dos *Programas de sábado*. (...), o MEB GOIÁS passou a contar com os monitores e grupos de base, no planejamento e desenvolvimento dos treinamentos, programas radiofônicos, encontros, debates, apresentação de artesanatos, avaliações/revisões e demais atividades do Movimento, cujas contribuições fundamentais enriqueceram desde o entendimento da prática pedagógica por eles empreendida, o trabalho e a realidade que vivenciavam, proporcionando o levantamento de seus problemas, desafios e dificuldades, oferecendo subsídios para um planejamento mais rico, criativo e adequado às necessidades e interesses dos trabalhadores rurais, compondo o currículo do Movimento. (RODRIGUES, 2008, p. 263)

E como pontos negativos, registrou-se a redução de escolas e o decréscimo do número de alunos, da frequência e do aproveitamento... (Cf. Idem, 264). Diante dos resultados da avaliação, em março de 1964 se realiza “os *dias de Estudo*” sob a coordenação de Raul Landim, com o tema: “*Educação de Base e Conscientização*”, (Idem,) com texto por ele elaborado. Esse texto falava da relação “educação e conscientização, vista não apenas como um objetivo da educação de base, mas (...) [como] elemento intrínseco da própria história da educação, implícita ou explicitamente colocada”. Pelo que ficou evidenciado esses dias de estudos fizeram a equipe do MEB GOIÁS redefinir os trabalhos educativos para os períodos seguintes. Em diálogo com os intelectuais-monitores, foi elaborado novo plano para 1964. Ele reafirmava:

(...) a importância e validade das EERR, como meio possível de atingir o povo do meio rural, e instrumento concreto de motivação do trabalho realizado pelo MEB; a necessidade da Equipe Central especializar-se em metodologias, técnicas radiofônicas, supervisão..., para que pudesse responder melhor aos diferentes níveis do trabalho; a exigência de um conhecimento mais aprofundado sobre os processos educativos, principalmente no âmbito da alfabetização. (Idem, p. 266-267)

Nesse momento, a EC do MEB GOIÁS percebe a “necessidade e a esperança de realizar um trabalho sério e conseqüente em conjunto com os trabalhadores rurais”, aprofundando as “questões relativas ao processo de alfabetização e a construir um material didático próprio, adequado à especificidade local, interesses e necessidades dos sujeitos da EDA, trabalhadores

rurais, que favorecesse o trabalho didático-pedagógico dos monitores e fosse coerente com os princípios teórico-filosófico-político e religioso do MEB- Goiás”. (Idem, p. 275)

Os resultados das discussões com Raul Landim, articulados ao referencial das experiências de Paulo Freire e ao texto “Fundamentação, Mensagem e Justificação do Conjunto Didático *Viver é Lutar*” (Idem, p. 275-276), deram subsídios à Equipe do MEB GOIÁS para desenvolver tanto a Animação Popular (ANPO) quanto as mudanças nos trabalhos de alfabetização, e para produzir o material didático denominado *Conjunto Didático Benedito e Jovelina*. Este foi enviado ao MEB Nacional, ficando pronto em dezembro de 1965. Entretanto, ele não chegou a ser aplicado. Rodrigues comenta que o “aprofundamento teórico do “novo” processo de alfabetização envolveu a Equipe, que buscou um modo de ensinar mais eficaz, extraído e articulado à realidade rural, envolvendo questões relacionadas à opção política e pedagógica, e questões de conteúdo, linguagem, métodos e técnicas de alfabetização. (Idem, p. 276) Segundo ela, a EC pôs em prática

(...) as inovações teóricas do período, avançando com a experiência anterior de membros do grupo, a partir das novas experiências e estudos advindos de outros movimentos e do trabalho no MEB, sendo experimentado no próprio cotidiano da ER..., criando, criticando e recriando, trabalhando com o processo de aquisição da leitura e escrita, com sentido, significado e uso social”. (Idem, p. 281)

Ainda na perspectiva da autora, “os acontecimentos advindos do Golpe de (...) 64 surpreenderam e interferiram (...) no desenvolvimento do Programa” do MEB GOIÁS, que passou a enfrentar problemas financeiros, políticos e outros, levando-o ao desafio da “impossibilidade de contatar rapidamente as comunidades”, e levando-o usar o Programa *A comunidade se reúne*. (Idem, p. 267). Acrescenta que

E em função da repressão, da necessidade de se aproximar das comunidades para captar os problemas e exigências imprescindíveis ao seu processo de sobrevivência e humanização, como muito não podia ser dito no ar, o Movimento redirecionou sua atividade para a verticalização dos trabalhos nas comunidades – aí se inserindo a formação de líderes camponeses e a criação do jornal ESTRADA<sup>48</sup>, como instrumento de comunicação e apoio ao trabalho dos líderes – e de alfabetização. Por outro lado, a JUC e a AP, se rearticularam, (...) o MEB-Goiás, passou a ser o principal instrumento de atuação desses movimentos junto ao meio rural, aprofundando suas atividades nas comunidades. (...) no decorrer do 1º Encontro de Animação Popular, realizado em julho de 1964, aprofundaram-se os objetivos da formação de lideranças para desenvolver o trabalho de animação junto às comunidades. E, mesmo diante das inúmeras dificuldades (...) a Equipe (...) conseguiu realizar o II Encontro de Animação Popular, previsto inicialmente para dezembro de 1964, e concretizado em agosto de 1965. (...) contou com a assessoria do MEB Nacional, a presença de Haroldo do MEB Santarém e de Carlos Rodrigues Brandão, membro do Nacional. Em preparação do Encontro foram realizados dois dias de estudo, os quais tiveram a participação do Arcebispo de Goiânia, da Equipe Central do MEB GOIÁS, e no segundo dia, de monitores/líderes e um aluno da ER. Na revisão dos

<sup>48</sup> Jornal criado em fevereiro de 1966. Buscava contar com o apoio dos líderes e da comunidade na sua elaboração, o que ocorreu logo a partir da segunda edição. (Cf. RODRIGUES, 2008, p. 268)

resultados do trabalho constataram que o Movimento encontrava-se na sua terceira fase. (Idem, p. 267-268)

Durante os dias de estudos realizados, fez-se um diagnóstico apontando que, nessa terceira fase do Movimento, em todas as escolas houve grande evasão; as comunidades recebiam bem as escolas; parte da participação inicial era movida pela curiosidade; havia dificuldade de horário, da qualidade da emissão; o material didático era deficiente; o trabalho apenas com as escolas radiofônicas era insuficiente; a inexistência de um levantamento realista das necessidades da comunidade dificultava a compreensão pelos alunos do conteúdo emitido. Apesar de tudo, a comunidade aceitava e se envolvia com as atividades propostas. A partir do diagnóstico feito, a Equipe do MEB GOIÁS procurou caminhos que levassem ao conhecimento mais profundo da realidade rural. Ou seja, buscou colher os “elementos fundamentais da vida rural de cada comunidade, seus problemas e exigências, elaborando técnicas de pesquisa de área, de levantamento e estudo de problemas, avaliação e controle do trabalho da equipe a esse respeito”. (Idem p. 269) A Equipe passou também a

(...) aprofundar teoricamente o trabalho (...) sobre os temas: “consciência, o sentido da pessoa numa perspectiva filosófica, técnicas pedagógicas de ação comunitária, pedagogia geral e aplicada ao trabalho do MEB etc. Os aspectos norteadores (...) foram: não separar estudo da ação...; o papel da Equipe Central era assessorar o processo de ANPO [Animação Popular], e os líderes das comunidades deveriam assumir o papel de sujeitos coordenadores do processo, e a comunidade, de partícipes ativos do mesmo; caberia ao MEB Goiás descobrir, capacitar e assessorar os líderes...; o planejamento, ação e revisão do trabalho (...) [seriam] realizados junto com os líderes; as necessidades (...) concretas, aquelas que as comunidades já (...) [conheciam] e explicitaram, seriam o fundamento das ações do Movimento, tanto no âmbito das aulas, como dos treinamentos e da supervisão. (Idem, p. 269)

Tanto as atividades da ANPO quanto as do Programa *A comunidade se Reúne* foram muito importantes para o MEB GOIÁS. Daí porque merecem uma apresentação, ainda que sucinta. Antes, porém, é preciso expor, também sucintamente, a atuação da supervisão presente no MEB GOIÁS, desde o início das suas atividades. Em entrevista concedida em 04 de setembro de 2007, a Rodrigues, a intelectual-monitora Maria Joana Porto fez o seguinte comentário sobre o trabalho de uma das supervisoras do MEB GOIÁS. Disse ela:

Maria Alice fazia a abertura do Encontro. Era (...) missa de batizado e depois a turma de ER sentava com eles e via: como estão as aulas? O que o senhor Oscavú acha? O senhor tem alguma opinião, senhor José Moreira? Na Escola Lageado a supervisão não ia à noite, (...), as estradas não tinham condições..., ia durante o dia, olhava o material dos alunos, o andamento, conversavam perguntavam... Como estavam [as aulas], se os alunos estavam [se] desenvolvendo. No sábado, a Equipe Central fazia um programa um pouco diferente, até com atividades culturais da comunidade. Às vezes, não se fazia... só ouvia os relatos gravados das comunidades, só comentava, ria. Vinham os recados de outras comunidades. (Idem, p. 219)



Referindo-se a 1963, Rodrigues informa que sua entrevistada afirmou o papel mais dinâmico que a supervisão assumiu na época, ou seja, passou a usar de questionários preenchidos pelos intelectuais-monitores e pelos alunos. Esse procedimento visou o levantamento de dados sobre área: Foram também realizadas gravações concedidas pelos envolvidos. Foram colhidos aspectos econômicos, sociais, e educacionais do Município; distância que ficava de Goiânia; estradas; número de Igreja e capelas; de padres, pastores, médiuns; informações sobre os maiores problemas e as providências urgentes a serem tomadas para melhoria do município. (Idem, p. 220) Fechando seu ponto de vista, Maria Joana Porto, diz que o: “ponto de partida (...) [para o trabalho do MEB GOIÁS foi] o levantamento de áreas, pesquisas, no sentido de se ter o máximo de informações e dados sobre o local: linguagem, faixas de produção, relações de trabalho; índices de analfabetismo, costumes, folclore, etc.” (Idem, p. 221) Essas ações, eminentemente administrativas, foram desempenhadas pelos supervisores.

O MEB GOIÁS contou com supervisão-encontro, que reunia em um só local as escolas próximas, para complementação do trabalho radiofônico, contato direto com as comunidades, revisão e planejamento conjunto e motivação e abertura para a comunidade. Em entrevista concedida à Rodrigues, em 20 de setembro de 2006, Alda Maria Borges Cunha informou que a supervisão foi feita no âmbito

(...) [do] movimento popular (...) com debates, (...) apresentações populares, com tudo aquilo que o grupo era capaz de produzir...; artesanatos, (...) peças de teatro e, ao mesmo tempo, (...) fundamentação. A gente levava pequenos textos e deixava com o monitor. Textos sobre a realidade brasileira, educação; textos que eles escreviam pra gente, uma carta que um ou outro fazia, que era interessante; [textos] daquilo que estava acontecendo, e que a gente partilhava nesses encontros feitos diretos na comunidade. (Idem, p. 227)

Voltando à ANPO, as contribuições de Peixoto Filho assinalam que, após a crise provocada pelo Golpe de 1964, o MEB renova o sistema rádio- educativo na perspectiva da animação popular. No MEB GOIÁS, a ANPO esteve representada pelos Encontros nascidos ainda em 1963, a título de experiência. Inicialmente com os mesmos objetivos imediatos da supervisão, que, segundo Peixoto Filho era: complementação do trabalho radiofônico; contato direto com as comunidades; revisão e planejamento conjunto; motivação e abertura para a comunidade. O relatório do MEB GOIÁS afirma que o 1º encontro foi intencional, diferindo da supervisão normal. Em Itauçu aconteceu com a reunião das escolas de Serrinha. Consta ainda que, numa segunda etapa, Serrinha realizou um novo Encontro, com características de APO. A comunidade, a EC e os monitores assumem o Encontro, preparando-o, planejando e motivando as pessoas, por meio do trabalho radiofônico. Serrinha realizou o 3º Encontro

(...) como expressão do próprio encaminhamento da experiência em outras comunidades, a marca da conscientização em nível mais crítico... A característica principal dessa fase de encontros é a abertura da comunidade, a tomada de consciência de seus problemas e a localização de sua liderança. (RELATÓRIO MEB GOIÁS, 1966, p. 5)

Do ponto de vista de Fávero, os Encontros tiveram duas fases: a primeira visava o aumento das EERR; e a segunda, cuja ação educativa se desdobrava principalmente em sindicatos rurais e clubes de mães, objetivava o debate voltado para o “existir humano e suas exigências”. (Idem, 2006, p. 211)

Outra experiência desenvolvida pelo MEB foi o: “Encontro com o Monitor” que posteriormente, seguindo o desejo da comunidade, é dividido em dois o: “Encontro com a Comunidade” voltada para a orientação de toda a comunidade e o “Encontro com o Monitor”, voltado para a orientação dos intelectuais-monitores. Posteriormente, ainda ocorreu outra modificação, gerando o que foi denominado de: “Programa Encontro com o Monitor”, voltado para a formação dos monitores, e “Programa A Comunidade se Reúne”, realizado aos sábados e voltado para a valorização da cultura popular local, a discussão de temas de interesse da comunidade e sua articulação para a resolução de problemas da própria comunidade. (Cf. RODRIGUES, 2008, p 223)

Continuando a análise do desdobramento dos trabalhos do MEB GOIÁS, ao longo dos anos, Rodrigues afirma que o planejamento para 1965, prevê a composição das aulas das EERR com base em situações do cotidiano do povo rural, com temas interdisciplinares, incentivadores de debates. E de acordo com a entrevista de Alda Maria Borges Cunha, à Rodrigues: o “monitor se situa de fato de forma (...) mais incisiva como um professor daquele grupo, (...) alguém que discute com os alunos, (...) recria, (...) registra no quadro a criação de palavras, a produção de textos... De alguma forma, [antecipa] o processo didático Benedito e Jovelina, que veio depois”. (Idem, p. 270)

Segundo Rodrigues, apesar das dificuldades, o MEB GOIÁS realizou em setembro e outubro de 1965 o 1º e 2º treinamento de líderes, discutindo por meio de slides, músicas, círculos, painéis e assembleias, os temas: o “papel da comunidade frente a seus problemas; o que é o homem, seu papel diante do mundo e dos outros homens, e porque ele precisa de educação. As discussões apontaram que a comunidade pode e deve resolver seus problemas, sendo o primeiro passo conhecê-los e ter união”. (Idem, p. 272)

Diz a autora que havia casos de comunidades que necessitavam do apoio de “pessoas mais esclarecidas” para ajudá-las a “perceber seus próprios valores”, a se organizarem; precisavam de líderes para a coordenação de seus trabalhos, pois uma vez levantado os problemas de cada comunidade, cabia aos seus líderes o planejamento das ações a serem

empreendidas, desde a abertura de outros núcleos da ANPO, até o aumento do número de líderes, organização de equipes de líderes para a mobilização da comunidade e descoberta de suas exigências concretas e necessidades. Nos treinamentos de líderes, o MEB GOIÁS reafirmava a necessidade de o trabalho a ser feito com os trabalhadores e a seu serviço. Reafirmava também a necessidade de uma pedagogia com eles construída, cabendo ao Movimento e a seus intelectuais contribuir para elevar cultural, política e filosoficamente os participantes, “apropriando-se dos saberes técnico-científico, reelaborando-os de forma crítica, para utilizarem-nos nas suas lutas pela transformação social”. (Idem, p. 273)

A repressão que se instaurou no pós-64 trouxe dificuldades que marcaram o trabalho do MEB GOIÁS em 1966. Apenas um candidato a monitor apareceu para treinamento, prejudicando a “Comunidade Serrinha”, que tinha feito “opção pelo trabalho de Desenvolvimento da Comunidade, por meio da articulação dos líderes”. Além disso, a escola radiofônica nessa comunidade foi fechada e muitos líderes foram expulsos da fazenda, “como ocorreu em outras comunidades”. (Idem, p. 274) A formação da equipe e dos intelectuais monitores e líderes é outra constante do Movimento.

Fechando a discussão desenvolvida neste capítulo, pode-se afirmar que o contexto em que o MEB e o MEB GOIÁS surgem é de intensa luta pelo poder, seja ele econômico ou político. O MEB e o MEB GOIÁS, apesar de terem nascido atrelados aos interesses do Estado e dos governantes de seu tempo, constituíram uma proposta da Igreja Católica. Esses movimentos, ao longo dos anos de 1960, desenvolveram um caminho próprio para atuar no processo de educação de adultos, contando com a influência dos Movimentos Sociais da época, principalmente da AP. Tiveram forte influência das ideias de Pe. Vaz, principalmente no que diz respeito aos conceitos que envolvem a consciência histórica. A busca pelo conhecimento de como mais bem desenvolver o processo educativo dos adultos é uma constante no Movimento e a pedagogia da comunicação é o instrumento usado para o alcance deste objetivo. Busca conhecer as experiências bem sucedidas e utiliza-se de recursos que já eram utilizados na educação de adultos, como a rádio- educação e o desenvolvimento comunitário, valorizando a cultura popular e, no caso específico do MEB GOIÁS, as experiências de Sergipe e de Natal.

Se para o MEB e MEB GOIÁS, a educação de adultos, em seu início, era a educação de base proposta pela UNESCO, ingênua e sem conotação política, no decorrer do desenvolvimento das atividades, e com as ideias da AP, de Pe. Vaz e Paulo Freire, esse Movimento, nacional e regional, vai descobrir que educar as classes subalternas vai além de ensinar a ler e a escrever: alfabetizar os adultos era (e continua sendo) uma causa política.

Compreender a alfabetização nesses termos significava contribuir para que o homem rural pudesse tomar consciência da necessidade urgente de transformar a sociedade. Era necessário mobilizar a comunidade para a realização desse ideal político. O MEB e o MEB GOIÁS fazem a opção política e ideológica de ficar ao lado do povo. Seu compromisso devia ser com o povo. Se nos anos iniciais de trabalho o MEB e o MEB GOIÁS alimentaram dúvidas sobre sua fundamentação, ao que deveria ser pensado e realizado como proposta política e educativa, ao longo das atividades desenvolvidas “esses” movimentos viram suas dúvidas se dissiparem. Essas dúvidas perderem espaço para a compreensão de que o trabalho educativo deveria contribuir para a transformação crítica da sociedade. Tanto que diante das pressões sofridas, sua opção foi não trair as classe subalternas. Ao se dar conta de que não tinha mais como atuar conforme vinha atuando, assessorar as classes subalternas nas ações que as levaria a uma melhor qualidade de vida, conscientizando-as de seus direitos e deveres, optou por fechar suas portas.

### **Capítulo III**

#### **MEB GOIÁS: CONTEXTO E INTELLECTUAIS-MONITORES**

Considerando a citação de Mirian Goldenberg sobre o pensamento de Boas, “geógrafo de formação, e crítico radical dos antropólogos evolucionistas”, segundo a qual: “o objetivo do pesquisador é compreender a vida do indivíduo dentro da própria sociedade em que vive” (2004, p. 21), este capítulo visa traçar, em grandes linhas, o contexto histórico-geográfico, econômico, político e social de Itauçu, município onde se instalou o Movimento de Educação de Base de Goiás (MEB GOIÁS). Foi nele que se desdobrou a experiência político-educativa dos intelectuais-monitores, sujeitos desta pesquisa. Eles pertenciam à comunidade que vivia na Fazenda Serrinha, espaço onde ocorreu o Movimento. Este capítulo tem o propósito, ainda, de apresentar alguns aspectos da história de vida e trajetória escolar desses sujeitos.

#### **1 O município de Itauçu**

O município de Itauçu tem o rio Meia Ponte como o seu rio mais importante. Ele faz divisa com os municípios de Itaberaí, Taquaral, Brasília, Damolândia, Inhumas e Araçu. (MEB GOIÁS, 1966, p. 1)

Segundo Maria de Fátima Borges (2005), a história de Itauçu tem início com a fazenda Três Barras, ponto de parada dos tropeiros, por ser uma região rica em água e gramíneas<sup>49</sup>. Foi um povoado criado no município de Itaberaí, que teve como primeira denominação, Catingueiro Grande. A fazenda Três Barras teve como primeiro “possessor”, Geronymo José Santiago, que vendeu seus direitos ao Comendador Felipe Antonio Cardoso, que os transferiu a Matheus Vieira Gonçalves em maio de 1845, que a dividiu em duas partes. Em fevereiro de 1911, o Coronel Ernesto Baptista de Magalhães, tropeiro natural de Caiathés-MG, comprou a parte situada do lado direito do rio Meia Ponte, lá se instalou e iniciou uma plantação de café. Esta foi a fazenda que levou a denominação de Catingueiro Grande. Com a chegada do Coronel Ernesto, inicia-se um novo modelo de ocupação na região, pois as lavouras existentes até então visavam apenas a subsistência. O Coronel derruba as matas virgens, substituindo-as por extensos cafezais. O café chegava a Goiás, seguindo as linhas da estrada de ferro. “É a chamada frente pioneira do café... (...) [Na] época, São Paulo já estava com o solo esgotado” (Idem, p. 26), levando a população que dele se ocupava a se dirigir ao interior do país. Completando, a autora informa que:

---

<sup>49</sup> O meio de transporte principal de Goiás, no século XIX e início do XX era a tropa de burros. Quem possuísse uma, era denominado por tropeiro e tido como rico. (BORGES, 2005, p. 25) As gramíneas eram vulgarmente conhecidas como capins e bambus. (Cf. AURÉLIO, 1986, p. 863)

Com a chegada da frente pioneira na região do Mato Grosso Goiano, adensa-se a ocupação do campo, os povoados surgem, cidades crescem. Nas levas dos migrantes, vinham também comerciantes. Os primeiros (...) do povoado de Catingueiro Grande foram Gabriel José, Gentil Oliveira e Antônio Drumond. Com [isso], (...) surge (...) na região, uma situação inédita: a inevitabilidade de construir um orçamento para enfrentar as necessidades comerciais de compra e venda, já que os bens de consumo antes adquiridos por meio de troca passam a ser adquiridos pela venda. Há, então, uma reorganização da vida familiar, os bens de consumo, produzidos no âmbito doméstico, começam a ceder lugar a substitutos proporcionados pelo comércio (CANDIDO, 1979, p. 168). A chegada da frente pioneira havia sido intensificada desde 1917, quando o estado começou a abertura de estradas de rodagem na região, com a construção da rodovia que partia do Roncador (terminal da estrada-de-ferro) até Goiás (capital), passando pelo município. Com a implantação da infraestrutura de transportes, o poder público ia criando condições operacionais que possibilitavam a expansão da fronteira agrícola do mercado interno (BORGES, 2002). Com a chegada desta frente pioneira, inaugura-se uma nova modalidade de agricultura na região, agora não só cultivada para a subsistência, mas também, para a exportação. A expansão do mercado capitalista força o trabalhador rural a multiplicar seu esforço físico; antes, a par do trabalho agrícola, ele podia se ocupar, também, com a vida comemorativa, a vida mágico-religiosa, a pesca e a caça (CANDIDO, 1979, p. 169). Na década de 1930, o coronel Ernesto Baptista Magalhães tornou-se o maior produtor de café (...) de Goiás, com uma lavoura de 200.000 pés de café. Em 1929, ele havia instalado em sua fazenda uma turbina de trinta cavalos que gerava energia para sua fazenda, movia uma serraria e máquinas para beneficiar café, além de fornecer energia elétrica a algumas casas do povoado. (Idem, p. 28)

Na época, os migrantes que chegavam a Goiás vinham, sobretudo, de Minas (80%), São Paulo e Bahia. Sobre a construção da primeira igreja, Borges informa:

(...) em 1913, o casal paulista Antonio Albino e Alzira Clemente da Conceição, [junto] com a família Cunha, construíram a primeira igreja do local, em homenagem a Nossa Senhora da Abadia (CASTRO, 1933, p. 27). Essa igreja (...) contribuiu para a formação do povoado de Catingueiro Grande. Em 1914, o casal doou dois alqueires de terras para a construção [de] um patrimônio em volta da igreja. Posteriormente, no período de 1918 a 1924, foram feitas novas doações, culminando num patrimônio de 21 alqueires de terras para a “Santa”. (Idem, p. 24)

Completando, a autora afirma que o Major Abel Garcia e Aurélio G. de Oliveira, em 1929, com apoio da população local, construiu uma igreja maior. Quanto à construção de escolas, diz ela que, a primeira, construída no povoado era municipal. Ela foi criada no fim de 1919, pelo intendente Antonio Luiz da S. Caldas. Seu primeiro professor chamava-se Flavio José de Almeida e era descendente do alferes João José de Almeida, que tinha sido o primeiro diretor de uma escola primária em Itaberaí. Segundo ela, o “coronel Ernesto de Magalhães era contra a formação do povoado, chegando a derrubar a primeira igreja construída...; mesmo assim, o povoado cresceu. Em 1932, (...) o povoado já contava com 314 pessoas (68 mulheres e 146 homens), de acordo com o recenseamento de (...) 1932”. (Idem, p. 27) Completando Borges cita Castro (1933):

Na povoação (...) [existiam] seis casas comerciais sendo duas fazendas, armarinhos e ferragens e quatro de secos e molhados. (...) [Desfrutava] de escola mista, criada em 1929, dirigida pela professora-normalista dona Clarice Garcia de Lima, auxiliada pela adjunta municipal Senhorinha Olina Vito Berquó. Nela se acham matriculados, sessenta alunos, dos quais 25 do sexo masculino e 35 do sexo feminino. (Idem, p. 27)

A exploração do trabalhador é também informada por meio de (KADT, 2003).

A fazenda do coronel tornou-se uma das fazendas-modelo do estado. Possuía três casas-sede e inúmeras casas de colonos. Na fazenda, funcionava o sistema de ‘barracão’ – venda de alimentos aos colonos, anotadas em fichas. A prática de pagamento do trabalho por meio de ‘vales do barracão’, cupons a serem trocados por mercadorias vendidas no armazém da própria fazenda, geralmente, lesava o trabalhador rural, pois os preços das mercadorias vendidas neste local eram consideravelmente mais altos do que (...) [os do] mercado local, (...) [fazendo] com que os trabalhadores rurais ficassem totalmente dependentes do salário que recebiam e, quase sempre, endividados com os patrões pelas compras no barracão. (Idem, p. 29)

Interpretando a fala de um dos intelectuais-monitores, sujeito desta pesquisa, pode-se concluir que o sistema de “barracão” foi uma prática que permaneceu por longo tempo, em Itauçu, considerando que ele nasceu em 1931, e fala de seu tempo de atuação no campo. Disse ele:

A gente trabalhava..., quando não era 50%, que a gente chamava a meia, era no arrendo de 30. Então sobrava 70% pra gente. Mas quando era meia, dependendo das condições que a gente pegava a terra, tudo preparadinho, a terra preparada recebia a semente, alguma assistenciazinha, pequena pra gente lá, era 50%. Aí sobrava muito pouco. Às vezes não sobrava nada pra vender. Muitas pessoas, às vezes, ainda vendia os cereais antes de colher, pra suprir as necessidade. Quando ele colhia já tinha que entregar pra fazenda. Às vezes vendia pra própria fazenda, e aí sobrava mais pouco ainda. O fazendeiro, como ele tinha, no meu caso, trinta e tantos agregados, ele fazia uma soma boa de cereais. Milho por exemplo. Aí ele revendia. Ele fazia os compradores (...) comprarem dele. Alguma coisa da gente que sobrava, ele liberava pra gente vender pro cerealista. Quando ele não era interessado em comprar pra revender. Quando era ele exigia: olha! eu quero a preferência na sua produção. Mas quando ele não era interessado por essa rendinha, ele liberava pra gente vender... Agora, tinha o sistema de fornecimento. Quando a fazenda não fornecia pro empregado, ele arranjava um comprador de cereais que fornecia pra ele dinheiro pra ele comprar as coisas. Com isso ia segurando a produção da gente. Quando terminava a colheita, a gente já devia pra ele alguma coisa. Aí pagava o que pegou em fornecimento. Se sobrava algum troco, pegava esse troco. Muito pouco.

A situação de exploração do trabalhador rural, por longo tempo, foi apanhada na fala do entrevistado, quando ele foi questionado sobre o valor que ele e os irmãos recebiam, na época, para trabalhar nas fazendas em que residiam. Afirmou ele:

Meus irmãos não ganhavam nada. Simplesmente não pagava o aluguel da casa, que era umas taperas... Tinha o direito na moradia. Vivía do que produzia... Eu, como administrador, gerente, eu só gerenciava a parte da lavoura e as máquinas, o que se dizia da lavoura. Eu tinha 5% na renda da fazenda que (...) [os] agregados produzia em lavoura de feijão, milho e arroz. Eu tinha. Eles não. Eles só tinha mesmo o que eles plantavam, porque eles moravam em outra fazenda. Era outro sistema. Então era assim o nosso sistema lá. Eu como gerente da fazenda ganhava 5% da renda da fazenda e comprava leite pros meus

filhos. Uma fazenda que tinha 150 cabeças de vaca de leite. Outra hora eu comprava fora, na outra fazenda, porque (...) lá, eles falavam: Isso aí é com o vaqueiro (...) é problema dele. E ele não abria mão. Não dava leite pra gente não. Ele falava assim: eu te dou uma vaca pra você tirar o leite. Como eu não gostava de mexer com gado, não entendia de vaca, eu buscava na fazenda dum cumpadre meu, (...) vizinho da fazenda que eu tomava conta. E quando ele em determinada circunstância me oferecia, eu aceitava uma vaca. Ele me dava uma vaca parida e falava: essa vaca é sua. Cê vê, no meio de 150 vacas eu tinha que ir lá cuidar daquela vaca que ele dedicava pra mim. No caso eu comprava as minhas cordas pra amarrar o bezerro. Eu levava as minhas coisas, tudo de casa. Mas a vaca acostumava com a gente. Uma história diferente, mas ela acostumava tanto que quando eu chegava lá ela já levantava lá do meio das outras e vinha pra porteira. E o bezerro também. Acostumava com a gente porque era uma só todo dia. A hora que ela desmamava ele cedia outra. Mas a maioria das vezes eu comprava o leite pra despesa da casa.

Retornando às análises de Borges, verificou-se que em Itauçu o modelo de estrutura de poder dos coronéis iniciou cedo e contava com figuras ilustres, símbolos do poder no País e não só no Estado ou município.

A fazenda do coronel era ponto de parada de autoridades políticas estaduais e federais, como Pedro Ludovico Teixeira e Juscelino Kubstcheck. Também lá pernoitavam autoridades religiosas, como o bispo de Goiás, D. Prudêncio, que tinha ali seu quarto reservado e até uma xícara folheada a ouro para o seu chá. No porão da casa, guardavam-se os alimentos perecíveis, funcionando como uma ‘geladeira natural’, pois, por ter uma temperatura mais amena, conservava os alimentos por um período. Em frente à casa, ficava um jardim e, ao lado, os ‘terreiros’, local onde o café era exposto ao sol e remexido várias vezes ao dia. (Idem, 2005, p. 29)

Catingueiro Grande foi elevado à categoria de Distrito em 1936. Teve seu nome trocado para Cruzeiro do Sul. Em 1943, recebeu o nome de Itauçu, de origem tupi-guarani, que significa pedra grande, passando a município pela lei 175, de 11 de outubro de 1948, assinada pelo então governador do Estado, Jerônimo Coimbra Bueno. (Idem, p. 30) Teve

(...) políticos idealistas, como o senhor Bernardo Lobo, genro do coronel Ernesto e que usava o seu patrimônio para administrar a cidade. Destacou-se também o doutor Ary Demosthenes de Almeida, que se elegeu a deputado federal pelo PSD, exercendo o mandato (...) de 1954 a 1958, depois se tornando secretário no governo de Mauro Borges. A partir da década de 1930, o Brasil insere-se de forma diferente na divisão do trabalho. O discurso mitificado da fronteira transforma-se na legitimação. (...) Itauçu teve um grande aumento populacional... A política nacional “Marcha para o Oeste” visava incorporar Goiás às exigências da produção capitalista nacional. A economia brasileira orientava-se para o modelo de industrialização por substituição de importação, absorvendo Goiás como fornecedor de matérias-primas industriais e alimentos destinados ao abastecimento das grandes cidades brasileiras. (Idem, p. 31)

A “Marcha para o Oeste”, movimento denominado pelo Presidente Vargas de “imperialismo brasileiro”, ou seja, “a conquista de si mesmo”, consistiu na expansão demográfica e econômica dentro do próprio país. Em Goiás, o governo federal e o local

(...) colocou em prática a execução de medidas para incentivar a expansão capitalista do Estado, como a transferência da capital para Goiânia, em 1933; a implantação da Colônia Agrícola Nacional de Goiás (Cang), em 1941, no atual município de Ceres; e a abertura de



estradas e a expansão da rede ferroviária até Anápolis, o principal centro comercial do Estado, para facilitar o deslocamento da produção de migrantes. Essas medidas promoviam uma vinculação mais estreita do estado de Goiás com os centros hegemônicos do país. É o poder público criando condições físicas e institucionais para favorecer a expansão da fronteira agrícola. (BORGES, 1996, p. 42).

O poder dos coronéis sob os subalternos avançava, em Itauçu, assentado no poder que a grande propriedade de terra assegurava. A vinda dos imigrantes para Goiás, de acordo com os dados fornecidos abaixo, remete ao pensamento gramisciano. Segundo ele, “toda filosofia “orgânica”, isto é, susceptível de impregnar toda a cultura de uma época deve filtrar-se até o nível das classes subalternas, através do “senso *comum*”, “cuja característica fundamental é ser uma concepção fragmentada, incoerente, inconsequente, conforme a situação social e cultural da multidão da qual é a filosofia”. (ROUANET, 1978, p. 54) Borges, utilizando-se de outras referências, afirma:

Em agosto de 1940, o presidente Getúlio Vargas veio a Goiás e participou de um churrasco no município de Itauçu, na fazenda Córrego do Meio, alugada por Afonso de Azevedo, e foi recepcionado pelo coronel Ernesto de Magalhães. Nesta ocasião, o coronel conseguiu com o presidente financiamento para começar a trabalhar com a pecuária, substituindo a produção cafeeira. A fronteira desempenha, paralelamente, o papel de permanente expansão econômica e um importante papel no campo político, na medida em que analisou os excedentes populacionais, que se tivessem ficado em suas regiões de origem e teriam determinado o agravamento das tensões sociais... Nas décadas de 1940 e 1950, o município de Itauçu recebe um grande contingente populacional, culminando, na década de 1950, com um número de 10.707 habitantes, segundo dados do IBGE. A intensificação do fluxo migratório e o aumento da produção agropecuária do estado, sobretudo na década de 1950, refletem as formas de ocupação e organização da terra. As oportunidades econômicas oferecidas pelo município de Itauçu eram especialmente os termos de trabalho assalariado e em parceria nas lavouras. As famílias vinham de Minas Gerais, São Paulo e da Bahia encorajadas pelas propagandas e pelas cartas das famílias aqui estabelecidas. Viajavam em tropas, de carro de bois, de trem de ferro. Cada migrante que chegava trazia consigo a esperança de “melhorar de vida”, de acumulação individual, queria comprar um “pedacinho de terra”, sair da miséria. Alguns realizavam seus sonhos, muitos tiveram suas esperanças frustradas, trabalharam anos a fio em terras alheias e não conseguiram comprar seu pedacinho de terra. (Idem, 2005, p. 32-33)

Segundo Borges, as classes dominantes se utilizavam da mídia para executar suas estratégias políticas. Diante disto, as famílias de trabalhadores rurais foram atraídas para o Centro-Oeste pela intensa propaganda de rádio, cujos anúncios proclamavam:

(...) lavradores sem terra, venham para Goiás, trabalhar na terra doada pelo Governo”. A notícia se espalhou de “boca em boca”, porém o que essas famílias não sabiam era que a doação de terras era apenas na área de colonização, a Colônia Agrícola Nacional de Goiás (Cang). Na verdade, não se pretendia modificar a estrutura agrária do estado, altamente concentrada, a propaganda visava apenas promover uma mudança espacial da força de trabalho, sem alterar sua condição social, com a reprodução de meeiros, parceiros e assalariados. Exceto na Cang, a forma de ocupação da terra se dava ou pela compra ou pela ocupação e posse da terra... Na década de 1950 em Goiás, em decorrência do encontro entre o capital com a economia de subsistência, eclodiram inúmeras tensões e conflitos sociais. A forma de apropriação e utilização da terra nas condições históricas em que se

processou em Goiás nas décadas de 1950 e 1960 gerou inúmeras tensões sociais. O município de Itauçu reflete esta situação. Aos poucos, estas lavouras foram sendo substituídas pelas pastagens de gado, os trabalhos nas lavouras começaram a ficar escassos, iniciando-se o processo de expulsão do trabalhador rural arrendatário. A partir da década de 1950, a ocupação econômica da terra se intensificou no município de Itauçu, como em todo o estado de Goiás. O capital passou a controlar cada vez mais as condições de trabalho, a propriedade da terra, expropriando o pequeno proprietário e expulsando os meeiros e arrendatários, intensificando os conflitos entre fazendeiros e trabalhadores rurais... Itauçu foi fruto do processo migratório e sofreu várias mudanças relacionadas ao processo de expansão da fronteira no estado de Goiás. Os conflitos foram marcados pelas tentativas dos partidos políticos, da Igreja e do estado de incorporarem as tensões sociais e as reivindicações dos trabalhadores rurais. Era a disputa pela hegemonia e paternidade da organização dos trabalhadores rurais. Se no Brasil, até os anos 1940, as formas de organização e manifestação de rebeldia dos trabalhadores rurais tinham sido o messianismo e o cangaço, a partir dos anos 1950 as Ligas Camponesas e os sindicatos foram as suas formas mais importantes de organização e luta política... Vários movimentos de trabalhadores rurais surgiram nas diferentes regiões do país no período que vai do final da década de 1940 até a década de 1960, período do golpe militar. A atuação de partidos, Igreja e Estado nesses conflitos é descrita por Martins (1995, p. 65-6) como “o camponês nos projetos dos outros”, ressaltando que a história das lutas pela tutela dos trabalhadores rurais brasileiros não pode ser reconstituída separadamente da história política destas instituições... (Idem, 33-34)

As informações de BORGES mostram, mais uma vez, o avanço do capitalismo no campo, pela separação entre os controladores dos meios de produção e também de reprodução do capital, por meio das mudanças propiciadas pela criação de um

(...) mercado interno de matérias-primas, de instrumentos de trabalho e de meios de subsistência, transformando tudo em mercadorias. Em Goiás, como em todo o país, essa expansão elevou os custos da produção agrícola, pois o capital, além da taxa média de lucro, [precisava] produzir um sobre lucro para pagar a renda da terra. Assim, começou a expropriação e expulsão dos trabalhadores rurais, pois é a terra, a disputa por ela, que traz para o confronto direto trabalhadores rurais e fazendeiros. A terra passa a ser um instrumento de dominação em torno da qual surge o confronto entre estes agentes. (Idem, p. 35)

Continuando a análise, Borges aponta que:

Em razão da ilegalidade do Partido Comunista na década de 1950 em Goiás, as associações constituíram a principal experiência de organização dos trabalhadores rurais sob a liderança do Partido Comunista. No centro e norte de Goiás, nesta década, aguçaram-se os conflitos pela terra entre grileiros, fazendeiros e posseiros, por causa da tentativa do capital de eliminar a posse e transformar a terra em propriedade privada capitalista. Essa situação levou à criação da Associação de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas de Trombas e Formoso, em 30 de janeiro de 1954, com o objetivo de reunir os posseiros da região na defesa da terra grilada, no desenvolvimento do cooperativismo e na criação de escolas... Quando o capital acelerou sua expansão no município de Itauçu, os fazendeiros, num prazo de dois a três anos, entregavam suas terras de matas virgens para os arrendatários, cobrando altas taxas de arrendo, para que estes formassem áreas de cultura ou criação de gado. Ao final deste prazo, o fazendeiro ficava com a terra formada sem nenhum desperdício de capital e, a partir de então, passavam a gerenciar diretamente a produção, dispensando os arrendatários e meeiros. O município de Itauçu foi e continua sendo uma região de minifúndios onde, anteriormente, as lavouras de café eram formadas após a derrubada de matas com machadadas e facão. Foi neste contexto que, em 1956, organizou-se, neste

município, a Associação dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas de Itauçu, sob a orientação do Partido Comunista. (Idem, p. 38)

E complementando, afirma que:

Na expansão do capitalismo no município, visando formar suas fazendas, os proprietários da terra arrendavam algumas áreas a pequenos arrendatários e, num prazo máximo de três anos, sem haver dispêndio de capital, recebiam uma renda da terra em produtos ou dinheiro, retinham a produção e obtinham o lucro de sua venda. Apesar de formar seus pastos, pediam, em seguida, que os arrendatários deixassem suas terras. A esses arrendatários, duas alternativas se apontavam: mudar para a cidade ou migrar para novas áreas de expansão, na esperança de se apossarem de terras devolutas. A associação dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas de Itauçu foi considerada a segunda maior do estado e descrita como uma das duradouras e atuantes da época, exercendo grande expressividade na articulação dos trabalhadores rurais do sul do estado durante oito anos. (Idem, p. 39-40)

Informando sobre a entrada do Partido Comunista em Itauçu, Borges fala do perfil e participação de Sebastião Gabriel Bailão. Ele foi o fundador da Associação de Itauçu e do Sindicato dos produtores Autônomos de Itauçu. Foi ainda, o primeiro articulador da organização dos trabalhadores rurais naquela região. (Idem, p. 43-44) Segundo a autora, Bailão pode ser considerado um ‘intelectual orgânico’. Semi-alfabetizado, ministrou cursos e palestras no Brasil e no exterior. Foi

(...) criado por uma família de coronel para a qual trabalhava desde criança nas lavouras. Em 1940, seu cunhado Geraldo Marques<sup>50</sup> veio para Goiás e voltou para buscar a família de Bailão, que aqui chegou em 1941, viajando de trem de ferro. Com a mãe e os irmãos, Bailão se instala numa fazenda próxima a Goiânia chamada Córrego do Mingau: A história da família de Bailão coincide com a de inúmeras famílias de migrantes que chegavam em Goiás com o sonho de “melhorar de vida”. Geraldo Marques, cunhado de Bailão, já participava das reuniões do Partido Comunista, e foi por meio do Partido que eles ficaram sabendo da Colônia Agrícola Nacional de Goiás e para lá se dirigiram. (Idem, 43-44)

Quando Geraldo Campos<sup>51</sup>, com 17 anos, foi para a CANG (1953), já tinha um objetivo definido pelo Partido Comunista: elaborar o boletim Ranca Toco, instrumento que noticiava os movimentos dos trabalhadores rurais na CANG e denunciava as tentativas de grilagem. Essa denúncia facilitou a organização do povo pelo Partido Comunista. (Idem, p. 44-45) Em 1956, em assembleia, esse Partido decide que Bailão deveria vender a sua posse e, com o dinheiro, comprar armas para o movimento de Trombas e Formoso. Segundo Borges, o próprio Bailão, afirmou: “E o partido tirou a resolução de eu vender minhas posse e dar o dinheiro pra lá, porque eu não tinha filho (...) pra (...) comprar armas pra Formoso. Aí eu vendi e saí sem dinheiro nenhum e passei a ganhar do partido um salarinho de fome [risadinha]. E tiraram a resolução... daí ser fundador da primeira associação de lavradores de Itauçu”. (Idem, p. 45)

<sup>50</sup> Geraldo Marques era Cunhado de Bailão e já participava das reuniões do Partido Comunista. (BORGES, 2005, p. 44)

<sup>51</sup> Geraldo Campos também já participava do Partido Comunista quando foi para a Colônia Agrícola. (Idem)

Borges afirma, ainda, que a atitude do Partido é criticada por Loureiro, pois, apesar de conseguir o envolvimento dos trabalhadores rurais nas atividades,

(...) centralizava as decisões (...) nos comitês do partido, hierarquizando as decisões...; o partido reafirmava a discriminação entre os que pensavam, conseqüentemente, os mais capazes, e os que executam, os trabalhadores rurais, ‘seres inferiores’, ‘incapazes’. O Partido reproduzia, na prática, a divisão da sociedade capitalista e perdia a oportunidade de possibilitar ao trabalhador rural o aprendizado da experiência política por não conseguir desvencilhar-se do domínio da ideologia dominante. (Idem, p. 45)

Citando Loureiro, Borges complementa, afirmando que em 1955,

(...) o Partido “tirou a resolução“ de que Bailão deveria ir para o município de Itauçu... Também em uma convenção em Goiânia, decidiu que deveriam organizar as associações de trabalhadores rurais; então dividiram o estado em regiões e formaram o comitê de zona do Partido em cada região, que reunia de oito a dez municípios. Um elemento do Partido em cada área, que recebia o nome de delegado, passava para os trabalhadores rurais as informações do Comitê. Nas localidades pertencentes a uma região, o movimento de prestação de arrendo sempre contava com a presença do delegado. Assim, o Partido inibia a autonomia dos trabalhadores rurais, apresentando-lhes uma autoridade e reafirmando neles a dependência dos letrados. (LOUREIRO, 1988, p. 95). (Idem, p. 45)

Segundo Borges, Bailão iniciou lentamente o trabalho de organização dos trabalhadores rurais de Itauçu, utilizando como estratégias, de “discussões nas lavouras e nas casas dos trabalhadores rurais a respeito das condições de vida do arrendatário na vigência da lei estadual que estipulava o limite máximo do arrendo em 20%”. Para obter “maior contato com os trabalhadores rurais, (...), assim que chegou à cidade, começou a trabalhar nas lavouras. Ele trabalhava também de servente para o Sr. José Prata, o pedreiro que assentava três mil tijolos em um dia...” (Idem, p. 46) Assinala que a sociedade, discriminou Bailão ao descobrir que ele era membro do Partido Comunista. A fala dele mesmo (2004), citada por Borges, evidencia o fato: “O Vergílio Pentecoste metia o pau na gente no alto falante; falano que nós era um comunista perigoso, (...) que tinha que ter cuidado... E o cumpadre Eurípede, que era lá da Igreja Católica, (...) que falava lá naquelas época; também metia o pau, falava nós era perigoso, negócio perigoso...”. (Idem, p. 46).

Entretanto, “aos poucos, Bailão foi conquistando a confiança de uma grande parcela da população, (...) [quando] começou a fazer o trabalho de assistência social... Em 1956, após muitas reuniões, resolveram fundar a Associação dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas de Itauçu...”, além de compor “a chapa da Diretoria”, sob a presidência de Bailão. “O local da inauguração, onde a sede funcionou por alguns anos, foi o prédio de uma máquina de beneficiar arroz, que estava abandonada e (...) [situada] na saída de Araçu”. (Idem, p. 46)

Segundo Borges, em Itauçu, ocorria o que vinha acontecendo em todo o estado de Goiás, ou seja, “a atuação das ligas em forma de associação, com sua concepção legalista, que

constituíram a principal experiência de organização do estado, sob a liderança do Partido Comunista. Fica evidente, também, a reação dos fazendeiros, que tentam impedir a organização da Associação, pois temem pelo seu poder e por seus bens”. (Idem, 2005, p. 47)

Conforme Maria Tereza Canezin Guimarães, além da criação da Associação dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas de Itauçu, 1956 foi um ano marcado “pela crise provocada pela expulsão do trabalhador arrendatário para novas frentes de expansão. As reivindicações defendidas (...) [pela Associação] eram a baixa do arrendo e a conscientização do trabalhador rural. Ela congregava arrendatários, parceiros e pequenos proprietários”. (Idem, 1988, p. 66-9). Uma das características da associação, segundo Borges, era subsidiar a resistência pela posse da terra do centro norte goiano, conforme pode ser observado na fala de Bailão: “A gente tinha muita ligação com o povo de lá (Formoso), ia junto nos congressos... Nós tinha uma relação geral, porque eu fui eleito presidente da Federação das Associação, eu ia visitar as associação e levava gente de Itauçu, companheiros nossos”. (Idem, 2005, p. 47) Segundo Borges, “a Associação dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas de Itauçu se diferenciava da organização de Trombas, porque lá houve luta armada, ao passo que em Itauçu a luta armada não ocorreu, apenas buscavam a aplicação das leis em prol dos trabalhadores rurais”. (Idem, p. 49) Essa afirmação decorreu da fala de Bailão.

O programa nosso não era pegar em armas, nem invadir nada; nós queria organizar o trabalhador para fazer uma sequência aí; pedir a baixa do arrendo, fixar o homem na terra e aquelas coisas todas. A gente tinha muita ligação com o povo lá; ia junto nos congressos. Quando nós fazia reunião, congresso, reunião lá (Itauçu), vinha gente de Formoso. Nós tinha uma relação geral porque eu fui eleito presidente da Federação dos Sindicatos dos Produtores Autônomos Rurais e eu visitava as associações, e levava gente de Itauçu, companheiros nossos. (Idem, p. 49)

Em Goiás, em 1963, o tema da reforma agrária e da violência no campo estava presente nos debates acadêmicos e políticos e na mídia em geral, e também, em Itauçu. Evidenciando o fato, Borges cita um trecho do “Jornal 4º Poder” (1963a, p. 6). Ele escreveu: “Continuando a série sobre o palpitante tema da Reforma Agrária, que vem polarizando a atenção de todos os brasileiros, o QP, nesta edição divulga interessante trabalho do ex-deputado Galeno Paranhos, trabalho que destacamos do seu livro ‘Reforma Agrária e Planejamento’”. (Idem, p. 50) O clima tenso da época, violento para os subalternos, era denunciado pela mídia, tornando público o abuso de poder em vigor. Segundo o mesmo “Jornal 4º Poder” (1963b e 1963c, p. 4 e 1, respectivamente),

Os jornais denunciaram o clima de conflito no campo em todo o estado em que os fazendeiros tentaram impedir a organização dos trabalhadores rurais: “Esteve ontem na sede da União Goiana dos Estudantes Secundaristas um grupo de camponeses [...] relatando acontecimentos estarrecedores que se verificaram na região de Nazário,

provocados por fazendeiros daquela zona [...] Estamos acostumados a ver quase que diariamente acontecimentos desta natureza eclodindo em várias regiões do país. (...)” A Secretaria de Trabalho e Ação Social (Setas) do Estado de Goiás é procurada por muitos trabalhadores rurais que buscam seus direitos, relatando o clima de violência no campo: “Ao aproximar-se a época das colheitas o drama do pequeno agricultor nos sertões de Goiás atinge culminâncias máximas transformando a Secretaria de Trabalho e Assistência Social no receptáculo de todas as tragédias sertanejas de nosso Estado. Dia após dia é a fila interminável de lavradores que vão ali tratar os seus direitos, reclamar contra o dono da fazenda que o expulsou de seu rancho, ou não raro, mandou cruelmente espancá-lo jogando-o nos caminhos da miséria, depois de tomar, pela violência, tudo o que constituía suas humildes posses. (...)”. (BORGES, 2005, p. 50)

Sobre o governo Mauro Borges, no contexto descrito, a autora afirmou:

(...) [ele] por intermédio da Setas e da Supra estendia o populismo sindical ao campo: ao mesmo tempo em que acenava para a participação dos trabalhadores rurais e estimulava a criação de sindicatos rurais sob seu patrocínio, empenhava-se em evitar as consequências que poderiam advir de uma maior organização dos trabalhadores rurais, ou seja, implantou uma política de colonização e sindicalismo rural, visando amortecer ou neutralizar as lutas e reivindicações dos trabalhadores rurais. (Idem, p. 51)

Para Hugo Zorzetti, Mauro Borges não disfarçava sua simpatia e apoio dado ao Centro Popular de Cultura (CPC) de Goiás. Informa:

Há quem afirme que a gota d’água que levou os militares a derrubar o governador Mauro Borges Teixeira, em 1964, foi a peça teatral apresentada pelo Centro Popular de Cultura (CPC) chamada *Mutirão em Novo Sol*, uma coletânea de textos de Nelson Xavier, Augusto Boal, Hamilton Trevisan, Modesto Carone e Benedito Araújo que desfilava situações denunciando a exploração do homem do campo pelos coronéis donos das terras. Mauro Borges não tinha a menor preocupação em dissimular o apoio e a sua simpatia para com as atividades políticas do CPC de Goiás. Chegava a disponibilizar caminhões da frota oficial para buscar lavradores no campo para assistirem às suas representações teatrais em Goiânia. Da mesma forma, apoiava as viagens dos grupos ao interior do estado. (Idem, 2005, p. 187)

Existia um jogo de poder explicitado acima existia também na área educacional, mesmo quando se pretendia apenas a ensinar a ler, pois todo ato de ensinar é necessariamente um ato político. O MEB foi uma parceria entre o governo federal e a Igreja. Nada impedia o apoio do governo ao Movimento. Mas a princípio, o governo não estava comprometido com o convênio. Um dos intelectuais-monitores do MEB GOIÁS, sujeito desta pesquisa, Parcival Moreira Coelho, expressou sua opinião, afirmando:

O Estado de Goiás, no meu entender, toda vida foi perseguidor dos trabalhadores. Mesmo quando estava nas mãos de elementos como Mauro Borges, que tinha certa tendência popular. Mas o Estado não ajudava a pagar o pessoal do MEB. [Apoiou], enquanto não ferisse os interesses do país. Ele tinha esse convênio, mas, um convênio pra ensinar o povo a ler. Pra ler os nossos projetos de dominação.

Como se pode deduzir dessa fala de Parcival Moreira Coelho, as forças dominantes, apesar da pouca clareza, percebiam o perigo de perder sua hegemonia sobre os subalternos, daí porque seus interesses penderem para reações de dominação, mesmo que fosse simbólica.

Retornando a Borges, ela afirma que, em 1963, o Partido Comunista e a Igreja passaram a priorizar a necessidade de criação de um número maior de sindicatos rurais. As lideranças do PC viam nesta corrida pela criação de sindicatos uma forma de pressionar o Estado para as reformas de base. (2005, p. 5) Sobre este aspecto, na perspectiva de Canezin, a “maior quantidade de sindicatos decodificava-se em garantia de hegemonia [por parte do PCB e o Setor de Sindicalismo do MEB] sobre os trabalhadores e controle do processo político no campo”. (Idem, 1988, p. 118). A carta de reconhecimento sindical da associação de Itauçu foi expedida em 1º de maio de 1963 e entregue aos trabalhadores rurais de Itauçu no dia 23 de junho de 1963. Sobre o fato, o “Jornal 4º Poder” (1963d, p. 1), citado por Borges, escreveu:

Hoje em Itauçu às 14 horas, presentes diversas autoridades especialmente convidadas será feita a entrega ao Sindicato dos Produtores Autônomos Rurais de (...) [Itauçu], de sua carta de reconhecimento sindical, expedida a 1º de maio passado, pelo Ministro do Trabalho e Previdência Social. O Sr. Sebastião Bailão, presidente da entidade de lavradores e trabalhadores rurais de Itauçu informou ao QP que, entre outros convidados para a solenidade, o Sr Ary Demosthenes, Secretário do Governo; o Sr. Otacílio Alves de Castro Júnior, Delegado Regional de Trabalho; o Sr. Érides Guimarães, Secretário do Trabalho; o deputado José Porfírio; vários líderes de sindicatos rurais e urbanos e líderes estudantis. Os camponeses de Itauçu oferecerão um almoço às autoridades convidadas. (Idem, 2005, p. 53)

Nessa época, o MEB GOIÁS estava voltado para a descoberta de uma forma de contato direto com a comunidade para a promoção de sua abertura. Em entrevista, Parcival Moreira Coelho se expressou desse modo sobre o assunto:

(...) não construímos uma associação. A Igreja vigiava muito a questão de sindicato. Prova de que, o MEB tinha um institutozinho lá de sindicato, uma pessoa responsável, que atuou muito pouco, mas dentro da proposta o MEB, pra não avançar tanto. Pra não avançar tanto porque a Igreja também é Estado. Não tinha como também a gente fundar um outro sindicato, mas pelo menos estimular os trabalhadores naquela área a filiar num outro sindicato, que era um sindicato bom. Mas até nós tínhamos medo dele: comunista, porque a gente tava inserido num contexto conservador.

Sobre a denominação de Sindicato de Produtores Autônomos Rurais, Canezin encontra justificativa para a palavra “Autônomos” no fato de ela estar relacionada a

(...) leitura que as lideranças do PC faziam das diretrizes estabelecidas pelo Estatuto do Trabalhador Rural e das relações de trabalho dominante no campo, em Goiás. De acordo com o quadro de atividades e profissões estabelecido pela lei, os sindicatos rurais deveriam ser organizados da seguinte maneira: 1ª categoria - trabalhadores na lavoura (assalariados); 2ª categoria - trabalhadores na pecuária e similares (assalariados); 3ª categoria - trabalhadores na produção extrativa rural (assalariados); 4ª categoria - trabalhadores autônomos (arrendatários e posseiros que exploravam atividades rurais, sem empregados, ou em regime de economia familiar); 5ª categoria pequenos proprietários (que exploravam atividade rural sem empregados ou em regime de economia familiar). Segundo a interpretação das lideranças do PC, dever-se-iam fundar sindicatos rurais de acordo com a 4ª categoria, dado que “assalariado agrícola era uma (...) [categoria pequena] em Goiás...; no nosso caso aqui era mais meeiro, arrendatário, posseiro. A fundação de sindicatos de produtores rurais autônomos devia-se à natureza das reivindicações efetivadas pelos

trabalhadores rurais, que referiam-se ao problema de arrendo, ao direito de o trabalhador permanecer na terra por ele cultivada e poder ter um tipo de produção familiar, receber justa indenização pelas benfeitorias decorrentes do seu trabalho e ter liberdade de comercialização de produção. (Idem, 1988, p. 123-124).

Mas, o significado de autonomia apanhado na fala do intelectual-monitor Parcival Moreira Coelho era outro. Perguntado se em Itauçu havia sindicato, ele respondeu:

Tinha. (...) [O] sindicato lá de Itauçu foi fundado no dia 1º de maio de (...) [1963], me parece, por um elemento que era filiado no PCzão, PCB, que chamava Sebastião Gabriel Bailão ou Sebastião Bailão Gabriel não sei. E ele era filiado; ele (...) [foi] pra essa área, designado pelo PCzão, para exercer essa liderança, mobilizar (...) como se dizia, trabalhadores autônomos. Autônomo era o fazendeiro; o micro proprietário... Mas o parceiro é parceiro, tá sujeito a ordens, então não é autônomo. Mas então o Bailão tinha essa incumbência e ele desempenhou ela admiravelmente. Ele era um cidadão aparentemente de pouca cultura, ele falava mal, era de pouca leitura. A cultura dele vasta.

Na verdade, pressupõe-se que, talvez, a opção pela 4ª categoria (“autônomo”), deveu-se ao fato de o arrendatário e o posseiro exercerem sua atividade profissional sem vínculo empregatício, assumindo todos os riscos que essa atividade pudesse apresentar (pragas, efeitos do clima etc.). O sindicato de Itauçu não era uma extensão do Sindicato de Formoso. Indagado sobre a questão, o entrevistado esclarece que o referido sindicato:

Não era (...) [uma extensão do Sindicato de Formoso]; não. Esse chegou posteriormente também ao nosso trabalho do MEB... Muitos de nós já tinha ido pra cadeia. Porque antigamente era assim: fundava uma associação de trabalhadores, depois é que vinha a eleição para transformação da associação em sindicato. E o Bailão fez isso e era sindicato extraordinário.

Além disso, na Fazenda Serrinha, localizada em Itauçu, não era admitido ao trabalhador se filiar a um sindicato, caracterizando-se aqui, mais uma forma de abuso de poder. Todavia, como pode ser inferido das falas dos entrevistados, a repressão à filiação dos moradores da Serrinha ao sindicato, não impediu a formação política dos Intelectuais-Monitores. Segundo José Moreira Coelho,

(...) mesmo antes do MEB, não podia falar em sindicato porque eles falavam que era comunista... Então, não podia falar em sindicato lá de jeito nenhum. As coisas que cresceram lá foi totalmente fora do sindicato... Não cheguei nem a conhecer qual era o papel do sindicato, naquela época. Depois que eu saí de lá... Até ajudei a reestruturar o sindicato em Nova Veneza, pra onde eu mudei [1965]. Fui até presidente, fui secretário (...) lá em Nova Veneza. Como sindicato, não tinha nada de MEB em Nova Veneza. Eu não trouxe o MEB pra (...) [lá]. Lá (...) tinha um movimento muito bom de sindicato, inclusive nós ajudamos a criar essa confederação... Naquele tempo, (...) nós ajudamos a construir ele. E nós tinha um presidente pelego que era fazendeiro; ele estava dirigindo o sindicato dos trabalhadores. Nós fizemos um movimento, criamos uma ala do sindicato de oposição; pusemos ele pra fora da Federação... Ele era de Edéia. Eu não tinha nada a ver com o MEB, AP nem com nada. Esse foi um movimento de consciência do próprio trabalhador de Anápolis, Bela Vista, Nova Veneza. Os três sindicatos que lutou contra esse peleguismo.



A formação política dos Intelectuais-Monitores teve a ver com a conscientização e politização que se desenvolveu no MEB GOIÁS. Esse fato foi reforçado pelo entrevistado quando ele foi indagado sobre qual era o papel do Sindicato dos Trabalhadores Rurais no trabalho do MEB GOIÁS. Respondendo a questão, ele esclareceu que a filiação ao sindicato era proibida, “inclusive, na fazenda que (...) [ele] dirigia... Se o cara tivesse a carteirinha do sindicato...” E relatou: “Tinha um velho de 75 anos (...) que tinha carteira do sindicato... Tomaram a carteira dele. Não podia falar em sindicato lá”. (Idem)

A Igreja não poderia deixar de mencionar o sindicalismo e o cooperativismo em suas atividades educativas, por serem formas de que o trabalhador rural poderia dispor para se organizar, conquistar seus direitos, em que pesasse o temor à interferência do comunismo interferir em seu trabalho. Perguntado sobre a posição da Igreja sobre o assunto, Parcival Moreira Coelho respondeu:

Não era só a questão do fazendeiro, porque a Igreja também vigiava muito esta questão. Tanto é que com esse trabalho todo, na Serrinha não se pensava em fundar um outro sindicato ou ir filiar naquele sindicato porque sindicato é do (...) e o MEB é da Igreja... Quando foi juntar os trabalhadores pra discutir a problemática, nem sabia dar o nome pro sindicato. A Associação dos Produtores Autônomos começou como associação. Autônomos? Onde? Numa área estritamente cafeeira?

Segundo Canezin, o fato de a “sindicalização rural não (...) [ter partido] dos trabalhadores rurais, mas (...) [dos] agentes do setor de sindicalização rural, que a formularam e encaminharam”, os trabalhadores rurais (Idem, 1988, p. 126) confirmam a “tese de Duarte (p. 12) de que, anteriormente, as lutas camponesas eram conduzidas por entidades mediadoras, com concepções estranhas ao trabalhador rural”. (BORGES, 2005, p. 54) Se isto não tivesse ocorrido, pode ser que a 4ª categoria na qual o sindicato se organizou teria um conceito mais apropriado às ideias que os produtores tinham de si mesmos como profissionais. Referindo-se ao Golpe Militar de 1964, Borges comenta que ele

(...) abalou toda a organização das Ligas existentes nesta região. Inquéritos políticos, zelosamente conduzidos pelos militares, caçavam muitos daqueles supostamente comprometidos com a “subversão” que havia prevalecido durante os anos da presidência de João Goulart. Após o Golpe Militar de 1964, as primeiras medidas dos militares foram de cunho repressivo, visando conter, a qualquer custo, a luta dos trabalhadores rurais pela terra e por sua afirmação de sujeitos políticos (ARANTES, 1984, p. 56-57). A repressão militar foi um duro golpe para a esquerda. Os militares não perderam tempo no desmantelamento das organizações. Em todo o país, as Ligas Camponesas foram alvos da sanha punitiva desfechada pelos militares: intervenções em sindicatos e redefinição de suas funções, ameaças, prisões e torturas de líderes populares, cassação de mandatos entre outras (GORENDER, 2003, p. 77). (Idem, p.59)

A autora comenta que, Sebastião Bailão, na época vereador, teve seu mandato cassado, tendo que fugir de Itauçu para não ser preso. Ele só retornou a cidade em 2003.

Bailão foi preso em 1971, permanecendo durante quatro anos no Cempaigo, cumprindo sua pena de dez anos, que foi reduzida por bom comportamento. Quando saiu, ficou um ano sem conseguir emprego. Os demais trabalhadores rurais envolvidos na organização, após suas prisões, sofreram muita discriminação da sociedade local, sendo taxados de “revolucionários e comunistas”. O pastor Vergílio Pentecoste entregou o trabalho de pastor, vendeu os seus bens e mudou para Itaguaru. Muitos mudaram, outros permaneceram. (Idem, p. 59-60)

A fala abaixo, do entrevistado, sujeito desta pesquisa, Parcival Moreira Coelho, evidencia as consequências do Golpe Militar para o MEB. Disse ele:

Em 64 veio o Golpe Militar nós estávamos lá, com o MEB arrojado lá dentro do município, lá naquela região. Veio a destituição do Sindicato dos Trabalhadores, o exercito chegou, caçou a carta, pegou o Sebastião Bailão, levou pra cadeia. E a nossa prisão (...) a minha, mais do Oscanú e outros grupos de trabalhadores, veio acontecer mais tarde, em 66 (...) os militares conseguiram arrebentar com o movimento social dentro do município de Itauçu [...] e com o MEB.

A fala acima exemplifica as ideias de Gramsci, comentadas por Rouanet (1978), isto é, a “sociedade política”, representando “o poder repressivo das classes dirigentes”, é “o momento da ditadura”. (ROUANET, 1978, p. 70)

## **2 O MEB GOIÁS em Itauçu: Comunidade Serrinha**

Segundo Parcival Moreira Coelho, o MEB era composto pela: “Direção Nacional; Direção Estaduais; Coordenação (equipe técnica), e nos municípios, [pelas] escolas radiofônicas”. A história da atuação do MEB GOIÁS na comunidade da Fazenda Serrinha teve início em 1962 por meio das Escolas Radiofônicas radicadas na sede do município. As características gerais dessa fazenda e da comunidade que nela vivia podem ser assim delineadas: a Fazenda Serrinha era formada pelas “fazendas Grama, Cabeceira do Inhumas, Barreiro e Serrinha, sendo (...) a Fazenda Serrinha (...) o ponto natural de convergência da região, dando, por este fato, o nome à comunidade que ali se desenvolveu”. (RELATÓRIO MEB GOIÁS, 1966, p. 2)

Na época, a população da comunidade Serrinha era de, aproximadamente, 150 famílias. O “sistema de trabalho” que vigorava era o do “arrendo e meação (...) e [o] assalariado ou [de] peões”. A produção se assentava na “lavoura (arroz, milho e feijão) e pecuária. [A] distância [da Fazenda] Serrinha à sede do Município (Itauçu) [era de] 6 km; [e a distância da] (...) sede do Município à Capital (Goiânia), [de] 60 Km”. (Idem )

Pelo que se pôde concluir da entrevista de Oscanú José Coelho, concedida à Maria Emilia de Castro Rodrigues, em 9 de outubro de 2002, a Fazenda Serrinha era dividida em três partes,

sendo cada uma delas, de um determinado proprietário. Nas palavras do entrevistado, a Fazenda Serrinha

Era [a] fazenda Serrinha, mas tinha (...) três proprietários: (...) Senhor Robson, Doutor Robi, Geraldo Vieira e Ilete Bueno. Mas, as três fazenda..., era conhecida como fazenda Serrinha... E nessa fazenda existia uma porção de trabalhador, não tenho certeza do número exato, mas era mais de duzentos agregado, naquela região. E como não tinha assistência nenhuma, e as coisa era tão difícil, os fazendeiro aproveitava e vivia como (...) [queria]; arrendo era muito caro, fora da lei, e propriedade e moradia toda fora do regulamento...

José Moreira Coelho, além de carpinteiro e agricultor, gerenciava a fazenda em que trabalhava e o que ela produzia. Ele qualificou a lavoura por ele gerenciada como “lavoura branca; lavoura manual. Produzia milho, arroz, feijão, mandioca, essas coisas assim, que eles falavam cultura branca. Era só isso. As coisas básicas de casa. Era mais pra despesa da casa. Pouco sobrava para vender...”.

Transitando das informações da Fazenda Serrinha e sua comunidade para informações referentes ao MEB GOIÁS, pode-se afirmar, apoiando-se em dados fornecidos pelo próprio Movimento, que ele usava de determinados critérios para escolher o local em que seria realizado o trabalho da escola radiofônica. Em 1963, o MEB GOIÁS usou dos seguintes critérios para escolher a da área em que seriam instaladas as suas novas escolas.

Município mais próximo de Goiânia (sede do Movimento); boa audição da Rádio Difusora (emissora utilizada); fácil acesso (estradas); ampliação da atuação em municípios já trabalhados, prevendo a colaboração de monitores e alunos dos anos anteriores: 61 e 62. Como Itauçu atendeu estas condições, permaneceu na área de atuação do MEB GOIÁS, tendo a rede de escolas se estendido para o interior, alcançando algumas fazendas, entre estas, estava Serrinha. (MEB GO, 1966, p. 2)

Ao comentar o funcionamento da escola radiofônica (ER), o relato de Oscavú José Coelho, na entrevista referida, relaciona claramente a proposta político-educativa do MEB GOIÁS à Paulo Freire. Para esse autor, ler é um ato que está para além de ler a palavra. Para ele, o ato de ler envolve “ler as letras” e, simultaneamente, “ler o mundo”. Dentro dessa filosofia da educação, formaram-se os intelectuais-monitores do MEB, e claro, do MEB GOIÁS, conforme evidencia a fala do entrevistado.

A Escola Radiofônica era (...) uma escola de alfabetização, mas uma alfabetização na base, (...) não era oficial, mais era dentro do método Paulo Freire. *Era uma alfabetização que conscientizava o homem não só na leitura, mas (...) em todos os seus direitos e deveres.* E aí a gente começou e foi logo trabalhando, como a escola (radiofônica) tinha esse sentido; a gente envolvia também (...) a movimentação de toda a família, o pai, as mães, a família inteira. (...) a escola foi muito bem aceita pela comunidade, e é claro, que logo (...) começou a ter perseguição dos fazendeiro. Mas a escola já existia e eles não tiveram como parar. Ela era uma escola conveniada, com o governo, (...) e também com a arquidiocese e aí, com isso, a gente funcionava. Ela era uma escola que tinha um estudo próprio, mais era transmitida pela Difusora em um radiozinho a pilha com frequência única da Difusora. E ali era transmitido e a gente retransmitia a escola. (...) e foi um movimento muito

importante na comunidade. Em pouco tempo a gente já estava bem organizado. A gente tinha a organização das mulheres, um grupo que fazia tiatro, assim com as mulheres, tinha um time de futebol para chamar um pouco a atenção da população para o interesse da comunidade. E (...) o povo devolvia em cima desta questão. (Grifos meus)

A admiração e o entendimento do papel que o MEB GOIÁS desempenhou são expressos, de forma poética, por José Moreira Coelho, em um discurso feito na Comunidade de Lageado, por ocasião da inauguração de uma capela, que surgiu do trabalho dessa comunidade. Na ocasião, ele se expressou assim:

É meu costume (...) falar alguma coisa do nosso (...) M.E.B...; comparo a equipe central como o semeador, os líderes é a terra a ser plantada, a equipe sai a procurar onde plantar a semente e encontram terras que elas mesmas preparam, planta uma sementinha, a semente nasce e cresce com a assistência do semeador, dão frutos mais abundantes, vão madorecendo e caem novamente na terra, muitas vezes não pressisa mais ser plantadas, basta o semeador zelar para que não fique abandonadas, e vamos chegar a um tempo em que toda terra tem sua semente nativa, é assim meu modo de interpretar o movimento de educação de base, e por isso dou meus parabéns ao Lagiado com suas terras fertilisantes e que seus frutos madureçam e multiplique, e parabéns também aos semeadores que teve o praser de ver os frutos de seu trabalhos”. (11 de dezembro, 1965) (RELATÓRIO MEB-GOIÁS, 1966, p. 16)

A repressão provocada pelo Regime Militar não interferiu de imediato nas atividades dos intelectuais-monitores do MEB GOIÁS, como mostram os dados abaixo, embora tenha interferido com o desdobrar dos acontecimentos, nos trabalhos do próprio MEB GOIÁS. Esse problema, assim colocado, evidenciou-se pela fala de José Moreira Coelho. Quando lhe foi indagado se a repressão decorrente do Golpe Militar de 1964 havia interferido ou prejudicado o trabalho dos monitores, ele respondeu: “não, diretamente não. Não teve nenhuma repressão contra o monitor. Depois, veio aquela prisão coletiva! Mas, no decorrer [das atividades] da escola, não”. Em um dos documentos do Movimento, o problema foi registrado assim:

Com o acirramento das dificuldades [referindo-se à crise ocorrida a partir de 1964] houve quase que uma estagnação do trabalho. As barreiras se apresentavam mais ou menos intensas tomando um caráter mais forte para Goiás, no 2º semestre (deposição de Mauro, intervenção). A própria documentação ficou prejudicada já que o clima de apreensão apontou a necessidade de consumir grande parte do material. (RELATÓRIO MEB-GOIÁS, 1966, p. 10)

O MEB GOIÁS contou com o apoio forte dos membros da Igreja, especialmente o de Dom Fernando Gomes dos Santos, desde o início de suas atividades. Parcival Moreira Coelho, na entrevista referida, além de afirmar os efeitos danosos da repressão pós-64 sobre as atividades gerais do MEB, forneceu as razões desses efeitos terem sido menos graves para o MEB GOIÁS. Afirmou ele:

Ela, a ditadura interferiu, porque (...) exigiu que o MEB mudasse a linha pedagógica ou (...) desistisse. Aí a interferência foi radical. Mas não houve perseguição..., polícia em sala de aula. Esse tipo de coisa (...) não teve não. Não teve em lugar nenhum aqui no Estado de

Goiás, porque (...) eles nos respeitavam. Também porque (...) tinha Dom Fernando Gomes pela frente... Tinha muito padre que ajudava... Padre Pereira, já ouviu falar? Ele era Chanceler da Associação Goiana de Cultura...

Entretanto, em entrevista concedida a Maria de Castro Rodrigues, em 14 de julho, 2005, esse intelectual-monitor, completando seu depoimento, falou:

(...) quando veio o processo de ascensão dos militares..., o MEB teve que sofrer uma alteração na sua linha pedagógica. Ou [passaria] para a linha pedagógica dos militares ou então fecharia. (...) [A] direção do MEB reuniu os monitores; e nós achamos por bem, a gente já tinha um grau de consciência, que (...) [seria] melhor fechar o MEB do que entrar por aquela tangente dos militares.

Na mesma direção se expressou Oscavú José Moreira, em 9 de outubro de 2002, quando foi entrevistado por Rodrigues. Disse ele:

(...) em 1964, com a Revolução, a gente ainda ficou funcionando..., (...) o governo pensava que o movimento da fazenda Serrinha era movimento de escola radiofônica, e [que] a escola radiofônica era ligada a Igreja (...) o regime, naquela época, tinha ainda muito respeito a pessoa de Dom Fernando. Então, ficamos (...) ainda algum tempo (...) tirando onda de escola radiofônica. Mas não era movimento de escola radiofônica, era movimento de Ação Popular.

Na verdade, o MEB GOIÁS nasceu com a proposta de dar os ensinamentos básicos ao povo. Ensiná-lo a ler as letras, ler as palavras e o contexto por elas expressado, ler os números, dar conhecimentos básicos de higiene e de agricultura, embora tenha avançado e superado esses limites. Enfim, ensinar o povo a ler o mundo, como recomenda a Pedagogia do Oprimido proposta por Paulo Freire. Levando esse intuito em conta, o Convênio entre Estado e Igreja incomodou os interesses das classes controladoras do poder e do pensamento dos subalternos, conforme revela as falas dos intelectuais-monitores entrevistados:

(...) o Estado percebeu o avanço da cabeça dos trabalhadores. Então (...), eu acredito que o Estado teve medo: isso aí não vai dar certo por que esse povo está ficando muito sabido e isso vai trazer problema pra gente... Nós tinha uma comparação: o burro não pode saber que ele tem mais força que o patrão, porque, senão, o patrão não pega ele mais. Foi o que acontecia. E se eles (...) [deixasse] o pessoal aprender, desenvolver a cabeça, aí (...) [ficava] difícil pra eles, porque eles iam atrapalhar o interesse da política... Então, eu acho que, por esse lado, atrapalhou, embora (...) [tivesse] o lado que convinha pra gente. Mas no que diz [respeito] ao MEB, não foi muito bom. É o meu ponto de vista.

Uma pessoa consciente sabe de seus deveres e, sobretudo, de seus direitos. Todavia, o MEB GOIÁS, na visão do entrevistado, orientava seus participantes no sentido de proceder de modo a não melindrar os fazendeiros. Sobre isso, José Moreira Coelho afirmou:

(...) o fazendeiro, até certo momento, não preocupava muito... Achava bom porque estava instruindo o povo, ensinando ler, escrever, desenvolvendo a comunidade. Mas, depois, eles ficaram velhacos porque tava avançando na cabeça do povo e o povo já tava assim: partindo pra cobrar mais do patrão, uma coisa e outra: condição de moradia, arrendo caro... Então, eles já achavam que era contra eles. Então, *a gente tinha que ter cuidado para não melindrar*.

Por seu lado, o Estado esperava, com a ação educativa do MEB GOIÁS, levar o povo a “Ler na (...) cartilha [do Estado]”. Essa fala foi uma intervenção de José Moreira Coelho, feita no momento em que seu irmão, Parcival Moreira Coelho, concedia sua entrevista à autora desta dissertação. “Corrigindo” ou talvez apenas reforçando, esse último completa:

Dentro da (...) cartilha [do Estado]. Aí surgiu a necessidade da ascensão dos militares, não só por causa do MEB. Houve outro momento econômico e político, das multinacionais carregando as nossas riquezas... Agora, no país, crescia os movimentos populares; a UNE era uma pungência! E esse Governo tremia de medo da (...) União Nacional dos Estudantes, porque era a nível nacional, e a moçada saía pra briga mesmo. Não tinha esse negócio não, estudante...

Os intelectuais-monitores tinham consciência das consequências políticas decorrentes de seu fazer político-pedagógico, tanto que José Moreira Coelho foi claro ao se referir à questão.

Não era inocente não. Mesmo assim, a gente arriscava. Arriscava com todos os cuidados. (...) [Ao] fazer o trabalho da gente, a gente tinha muito cuidado. Quando a gente tava em reunião, suponhamos (...) uma conversa, por exemplo: eu tô lá em casa numa conversa mais um companheiro, chegava uma pessoa estranha, não podia saber o quê que a gente tava falando, então, aquele assunto era barrado. (...) A não ser que o companheiro que conhecia falasse: esse é companheiro nosso. Aí abria o campo. Mas se não fosse apresentado (...) então, ele era ignorado. Era uma coisa sigilosa, porque o trem era clandestino; não podia cair na boca de qualquer um. Inclusive, teve uma história lá na fazenda, que (...) entregou esse povo que foi preso. (...) Eles começaram a descobrir que nas fazendas tinha um movimento clandestino. Tinha lá um linguarudo; era aluno da escola... (...) Nós não falava nada do assunto, mas ele sabia (...) [das] reuniões..., altas horas da noite, lá pro meio das roças, nos ranchos (...) de morador, bem afastado. Então, ele conta pro patrão: oh, tão fazendo umas reuniões (...) aí. O patrão já tava de orelha em pé... Então (...) inventou (...) que um trator enguiçou, e levou lá uma equipe pra consertar o trator... Ele falou: você [dirigindo-se ao rapaz encarregado de arar a terra] deixa esse trator parado lá na roça, na porta do velho, [aquele] de 75 anos que te falei antes; um tal de Sebastião Correia... Pediu de Goiânia (...) uma pessoa da polícia secreta, [que passava por mecânico], e hospedou lá. E o patrão falou: ele vai consertar o trator. Ele pôs o trator lá e o mecânico foi pra lá. Então, de vez em quando, ele ia no trator. Tirava uma peça jogava lá no chão; mexia, mexia, e o trator parado lá. Aí ele ficou ali na fazenda pra colher alguma coisa: o que eles iam ver lá. E (...) [o] velho, na porta dele. Um dia ele [o mecânico] (...), limpando o suor do rosto, [falou]: essa vida não dá, essa vida de trabalhar pro zoto, essa vida não dá. Um dia nós vai parar com isso. Deixe estar, que um dia nois (...) vai acabar com esse negócio de viver trabalhando pro zoto; ganha pouco, enquanto o zoto ganha muito na cacunda da gente... Aí o velho, ele era gago: então ocês acha que isso tem que ser assim? Tem, um dia nois vai chegar lá. Fazer do jeito que nós que. O velho falou: é, nós temos um Movimento aí... Logo de noite tem uma reunião aí. Se ocê quiser vir participar... Fazia três dias que eles tava lá. Aí não foi participar de mais nada. Eles juntaram as peças e foi e falou pro patrão, o tal Dr. Roberto: oh, (...) o inhambu tá na capanga. Tem um movimento aí mesmo. Aí adiantou pra eles... Aí foram conversar com o velho, e o velho contou tudo. Na mesma semana, o DOPS baixou lá, catou dezenove pessoas. Eu já tinha mudado, nessa ocasião...

Algumas das pessoas que eram componentes do MEB GOIÁS, e que estavam também envolvidos com a organização política Ação Popular (AP), foram presas e torturadas. Dos três

sujeitos desta pesquisa, apenas José Moreira Coelho não foi preso. Quando indagado sobre este fato respondeu:

Não. Dois irmãos, dois cunhados, (...) amigos nossos, lá da fazenda, foi. O Oscavú, (...) o mais responsável pelo movimento, ficou quarenta dias preso... Ele foi até São Paulo. Eu fiz até um poema (...) que fala desse negócio: vôo de avião. Levaram ele em São Paulo para descobrir lá um local que ele tinha trabalhado... Ele foi fazer um curso de fabricação de bomba caseira... E aí ficaram sabendo... Algum companheiro mais inexperiente soltou isso... Eles estavam em busca da pessoa que estava guiando esse povo. Eles queriam pegar esse da frente... Não era nada com trabalhador. Eles queriam saber quem tava dirigindo aquele movimento... Oscavú ficou por lá quarenta dias. Uns ficou mais pouco, ficou onze dias. (...) Teve tortura psicológica, mas física não... Fazia ameaça de mais da conta... Mas, então, foram muito pressionados... Cê sabe que nós pode até matar ocês aqui e jogar aí? Vamos parar com essas coisas...

Os intelectuais-monitores não temiam o perigo que suas ações clandestinas poderiam trazer. E, hoje, tem orgulho de ter participado da história do MEB. Vejamos o que pensa a respeito, Parcival Moreira Coelho.

Eu falo dessas coisas... Tenho o maior orgulho... Inclusive eu não me nego... “se não me consumiram lá, agora vão ter que me engolir”. Quer dizer, eu sou um dos remanescentes. Tenho essa responsabilidade de tá ajudando vocês a fazer o trabalho de vocês. E eu confio que será um trabalho bom... Agora, eu nunca falei isso: eu fui preso dentro do meu quarto. Lá na casinha do Chico (...) na fazenda de um tio meu. Eu já militava na AP (...) já sabia que a moçada tava fechando o cerco. Num sábado, parece que 26 de agosto de 66 ou 67, eu dormia...; morava numa tapera enorme. Você conhece essas casas de barro? Que o barro vai caindo e os pauzinhos a pique vão aparecendo e fazendo buraco aqui, buraco ali? (...) A porta da minha casa era de pau a pique... Ali a polícia entrou. Aqui tava o terreiro da sala; chegou a polícia. Aqui tava o taperão; ela entrou...; aqui tava a cozinha, ela virou...; porque aqui não tinha porta; ela virou e entrou no meu quarto. Quando não eu mais a mulher; você imagina o susto... Como diz nosso irmão: “recordar é bom, mais dói...”. Mas é preciso... faz parte. Dois militares, 10º BC, metralhadora! “Acorda comunista; é hora de ir pra cadeia”. Meu filho de um ano e meio dormindo ainda. E mais, a mulher ali. Que situação! Que situação foi essa? Dali entrei na prisão; nem sinto; não me deram tempo. Saí com as calças na mão. Aí dois carros lá fora. E um era (...) da prefeitura, cujo prefeito era o dono da fazenda que morei e que casei, na fazenda Serrinha... Criaram essa menina aí [mostrando a foto da esposa] como escrava. Escrava mesmo, servil. E eu morei lá 16 anos. Lá dentro dessa fazenda. E era o elemento que eles menos gostavam...; era o Parcival Moreira (...) porque era esclarecido... Tinha um negócio assim... Todo ano (...) [juntava] (...) todos os agregados, pra (...) limpar o pasto. Não pagavam os trabalhadores. Uma vez nós fomos fazer isso. Nós era cinco lá de casa. Até o Miguelão tava junto. Nós fomos ajudar a bater o pasto. Acabou de bater e não veio nada. Chegou o outro ano (...) não fomos. No dia que eles encerraram a bateção no pasto, eu vinha descendo no cavalinho, encostei assim, na beira da muretinha do pasto, veio a fazenderona: “Uai seu Parcival, dos nossos empregados, só ocês que não vieram”. Falei: foi? “foi”. Pois é, também ocês não pagaram até hoje os dias que nós trabalhou no ano passado. Por isso, que nós não veio. Na cara de todo mundo. Aí me pegaram, quando eu saí o portãozinho pra fora; meter o pé na bunda da gente é a primeira coisa que (...) fazem. “Entra aí vagabundo, agitador”. No carro da frente, porque no carro de traz estava o filho do fazendeiro. Porque ele estava no carro de trás? Pra eu não ver ele... Eu conheci o cara, porque quando teve que sair de trás e abrir a porteira..., quando o farol do nosso carro bateu no vidro traseiro da boleia, eu vi a cabeçona... O MEB já tava acabando. A prisão aconteceu... Sim, [acompanhou o MEB GOIÁS até o fim]. Aí fomos pra Itauçu. Eu fui o primeiro elemento; dizia o Oscavú que eram 22 mas, nas minhas contas não dava 22. Pra mim era 18, não importa. Aí me puseram

(...) numa delegaciazinha..., com um sargento; sargento Oliveira e um trabucão, na porta vigiando. E eu com cara de maroto. Eu não tinha medo não. Foi só na hora, o susto. Eu chegava na porta da cadeia...; ela tava com o portazinho tudo descolado da parede, batendo...; sargento, isso aqui não segura comunista não. “Aqui o trabuco aqui”. [e o sargento mostrava a arma]. Eu sabia que essas coisas iriam acontecer. Tava consciente. Então fomos pra Goiânia (...) [pro] 10º BC... Ficou só eu mais o irmão pra trás (...) porque a gente tava na liderança da coisa. Mas foi bom. Andei de avião até... Até que não [tenho medo de avião]. Era o tipo da coisa que a gente fazia questão de não botar na cabeça... O que vir, veio. Veio e vou morrer... Tem de aceitar o momento. Muitas coisas que fizeram com os outros... Eu não estive tanto tempo preso... (...) no máximo, dois meses; não me lembro mais. Muitas coisas que não fizeram comigo; oh! meu irmão, nunca mostrei isso. [mostrando as costelas na altura do estômago] Chute. Coturno. A gente não conta, até porque não perguntam... É pra não provocar uma emoção mais forte. Mas o que não fizeram comigo, me levaram pra (...) [ver] eles fazerem com os outros. Você não vê a cara do cidadão... Quando ele chega..., chega encapuzado. Quando ele te venda os olhos, te encapuzado, é a hora que ele mostra a cara, mas você não vê... (...) passa uma venda preta nos olhos e..., “é agora comunista, agora você vai ver. Pega o trabuco aí pra mim, soldado fulano de tal”. O cara vai lá e ele bate a coronha dela no chão: pá, pá, pá... pra gente escutar aquilo e saber que ele tá armado. Mas (...) não dá tiro... Você já ouviu falar do telefone? Não tem esse nem aquele. Cai de redondo. Parece uma dinamite na cabeça. Depois essas coisas. Muita gente que morreu, que foi desaparecida. O presidente da UNE... Conheço a família dele, muita gente da família dele, inclusive a mãe dele. Aqui em Itaberáí, foi nosso companheiro de AP. Nós fazia reunião dois, três dias, sentados juntos. Porque a AP e o Movimento Sindical e a UNE levantavam a bandeira nacional de lutas. Aí as entidades (...) que tavam inseridas na luta (...) vinha... Oscavú nunca contou porque ele era (...) fechado. E ele fez cursos muito pesado... Inclusive ele ficou mais tempo pra lá. Naquela Serrinha (...) os agentes do exército estavam ali, há semanas, investigando. Sabiam tudo... Na noite do dia em que fui preso (...) tinha uma reunião da AP, mais próximo de Itaúçu e eu tinha que andar uma légua a cavalo. Tinha que sair lá da casa desse companheiro da reunião, aí tinha gente de Goiânia, tinha o Rabelo, tava tantos outros elementos da AP, pra vir pra fazenda do meu tio onde eu morava. Passava dentro da Fazenda Serrinha...; quando sai da Serrinha, tinha (...) uma porteira que saía (...) e entrava na fazenda do meu tio. Quando eu virei a cara (...) tava o filho do fazendeiro, a cavalo. Tinha três cavalos amarrados num pé de assa peixe; (...) era gente da gente. Eu conhecia os cavalos de todos eles. Nossa Senhora! A turma tá vindo eu passar aqui. Na noite daquele dia eu fui preso. Com relação às torturas, foi morrendo muita gente...; (...) os Movimentos, a Ordem dos Advogados, a CNBB, Direitos Humanos, Anistia Internacional, começou a pressionar os militares no Brasil, pelas torturas... A coisa começou a preocupar os militares. Mudaram a tática de tortura. Já não matava mais no pau-de-arara, no choque elétrico... Essa, eu passei por ela também. Sabe como? Aquele discurso de detonar psicologicamente o preso. E botar ele pra baixo. Arrancar sua resistência. [Para] algumas: comida salgada na cela, (...) e não põe água lá. Deixa ele torrar de sede. Quantos... Eu tenho um livro: Depoimentos para a história; só de quem foi preso e consegue voltar. Mudou o esquema. Quatro horas encapuzado com os braços abertos, algemado nas pernas... E alguns ali do lado. A outra forma: me colocaram numa cela (...) limpa, arejada... até fresquinha, uma caminha (...) asseadinha. Eu cheguei ali pelas 10 horas. Quando foi ali pelas 11 horas e pouco, saiu um cara: óh o almoço aqui. Olhei (...) o almoço. Um arrozinho com açafrão, marelinho, assim com o dente arreganhado de geladeira... Um entrou pra dentro, porque só andam de dois, eu peguei o prato, joguei no piso. Foi arroz e caco de vidro pra todo lado. Falei: eu não sou cachorro. Nunca comi isso na minha casa. E (...) não ia comer, porque e o veneno? Eu tava informado... Ali por meio dia (...) começou uma música bonita eu até pensei: poxa dá até pra relaxar um pouco. E foi indo, música romântica, de orquestra, erudita. Eu gosto de mais. Falei: hoje a barra tá mais leve. O certo é que aquilo vai mudando, vai mudando, vai mudando de aspecto, de sons, de sons. Quando é ali por volta de 19 horas, o preso tá de forma que ele não aguenta ficar dentro da cela. Tinha berros; horror, terror de gente que foi



torturado e que foi gravado. É um instrumento de tortura. Até você desmaiar. Desmaiei. O que fizeram de mim? [gesto de não saber] Então são essas as mudanças. E porque fizeram essas mudanças? Exatamente por causa da pressão que tava tendo a ditadura militar no Brasil, pra coibir as torturas que tava infringindo a Constituição. Por isso, é que houve a necessidade de suprimir o artigo 5º que proíbe as torturas em função de um artigo inconstitucional. Porque (...) entraram dentro da minha casa? Eu estava caçando aqui e não achei. [mostrando a Constituição de 1988] “São inviolável a intimidade da vida privada”; e aonde é que eles foram me prender? “A honra e a imagem das pessoas, assegurava indenização pelo dano material e moral, decorrente da violação”. Nas minhas palestras, que eu faço por aí a fora, eu levo esse livro. Porque razão os militares subiram ao poder? Eu vou logo começando na prática. Porque houve a necessidade da ditadura militar? A ditadura estava a serviço de quem? Defendendo o interesse de quem? (...) Evidentemente era do capital. Do capital nacional e internacional que mandava aqui dentro e fazia e acontecia...

E o que pensava seu irmão, Oscavú José Moreira.

Em 1966 (...) a gente foi preso; (...) praticamente, não acabou o Movimento...; fomo preso 22 camponeses..., (...) eu, por exemplo, fui preso (...) quase três mês, ou três mês e uns dias; quando eu voltei para casa, já tinham sido expulsos aqueles (...) que (...) não tinha mudado, [mas] já tava com (...) mudança prevista, expulso pelo fazendeiros; e isso dispersou esse movimento, porque cada um arrumou como pode em município diferente; outros foi prá cidade grande, e assim (...) terminou essa organização do Movimento popular. Ai depois (...) foi (...) todo aquele bafafá (...) de tempo de repressão, de revolução, de ditadura. Os cumpanheiros, alguns foram condenado, mais nem foram preso; só alguns ligados ao movimento da Ação Popular..., (...) do Movimento Estadual...; mais os camponeis mesmo nenhum cumpriu pena. (...) eu fui condenado a um ano e seis mês, o Parcival (...) foi condenado, (...) Aristeu Alves do Nascimento (...) foi condenado também, mais ninguém foi preso. A prisão foi o seguinte: eles havia feito uma sindicância clandestina, (...) já sabia (...) o nome dos companheiro que participava do movimento, aonde trabalhava, (...) morava; e a gente sabia que tava prá ser preso...; mais (...) na noite que eles prenderam (...) saíram pegando um aqui, outro ali..., [e] conseguiram pegar os 22; quando o dia amanheceu nós estava na cadeia municipal... ai fomos transferidos para Goiânia. (...) Mas o comando daquela prisão era da segurança nacional... (...) [O] Movimento Ação Popular tinha a sua organização interna, e (...) tinha lugar que tinha treinamento para a revolução..., a tomada do poder. (...) Eu até fiz um treinamento em São Paulo, só que a gente não tem muitos dado...; (...) quando terminava esse treinamento, ficava somente na mente da gente... Esse treinamento da turma nossa... era só eu...; mais houve também (...) em Aparecida de Goiânia, treinamento (...) que tinha uma participação a nível nacional, mais como eu não participei... Ai essa nossa prisão veio (...) depois que [foi] cassado o mandato (...) de Mauro Borges. (...) Agora uma coisa que a gente ouviu dizer era que eles tinha um pouco de medo, porque eles ligavam muito o movimento da organização do município de Itauçu com o Movimento do Zé Porfírio e do Sebastião Bailão em Trombas. Mais na verdade a gente não tinha muita ligação com isso, mais o regime dizia que (...) [como] já (...) havia tido um sindicato que foi cassado, no município de Itauçu, eles ligava muito esses 2 movimento, (...) [o] (...) de Itauçu com o (...) de Trombas... Agora eu, por exemplo, tive preso noventa e tantos dias e não tive assim tortura física; era só mesmo tortura psicológica. As vês vinha aqueles chefão (...) me colocava no avião e falava pro piloto: “Leva esse camponeis e joga ai em qualquer lugar, joga dentro d’agua, joga no mato. Ele vai preferir morrer dentro da mata porque ele gosta muito de mato”. (...) Eu não incomodava muito; lembro até uma veis que eles me puseram num avião prá jogá fora..., e eu fiquei morrendo de raiva...; encostei na poltrona, e fingi que tava dormino (risadinha); quando o sordado viu disse: “nóis pode vortá que esse disgramado desse camponeis num tá com medo disso não”. Eu fiz de conta que tava dormindo mesmo, e pur ai a gente passava. Eu fui (preso) prá Goiânia, prá Brasília, São Paulo e Juiz de Fora. Agora muitos

companheiro só ficaram em Goiânia... [por] uns doze dias... Eu fiquei mais tempo porque quando tava naquele movimento que tinha muito camponois preso, por falta de instruções, os cumpanheiro cumeçava a sortá muita coisa; ai eu chamei o comando (...) [de] nossa prisão e pedi prá (...) que mandasse aquele povo imhora, que eles num sabia nada, que essas coisa era muito sigilosa, que quem cunhecia alguma coisa do comando do Movimento de Ação Popular era eu; e assim (...) fiquei sozinho. (...) os camponois não tinha conhecimento (...) da (...) organização do Movimento de Ação Popular, porque (...) era (...) muito perigoso...; (...) na medida que o camponois ia tendo esclarecimento, (...) ia tomano conhecimento também da organização; por exemplo, eu fui a São Paulo, fiz um treinamento de guerrilha e nem todos os companheiro (...) sabia (...) [até] a que ponto (...) a gente tinha (...) conhecimento de organização clandestina dentro do movimento... Eu, por exemplo, quando estava preso, fui (...) [transferido] de vários comandos: daqui para Brasília..., São Paulo; era uma recomendação que a repressão, naquela época, fazia: “só que oceis [tem] cuidado com esse camponois, porque ele tem um padrinho que é muito brabo, e a gente não quer assim muito comprometimento com ele, que é o (...) Arcebispo (...) da cidade de Goiânia...”. [D. Fernando]. A maioria dos camponois não tinha conhecimento (...) do que eles fazia parte; achava que era um movimentozinho, principalmente da família Moreira Coelho, do Oscavú, no máximo, do Antônio Rabelo, do Oswaldo, que vinha de Goiânia. Agora dá pra (...) notar que da ocasião que a gente foi preso até a (...) condenação, foi uma porção de ano. Quando eu (...) recebi a intimação para comparecer do julgamento, (...) por exemplo, só eu tava presente; ai eu pedi ao Juiz (...) que eu queria cumprir a minha pena aqui na (...) cidade de Goiânia. Ai ele falou: “Quem falou que você vai ficar preso?” Eu respondi (...): foi o senhor; não acabou de falar que eu fui sentenciado a um ano e seis meses de prisão? Ai ele disse: “não vai ficar preso, porque os outros cumpanheiros estão todos foragido; agora você chega na sua cidade, onde você tava, que eu mandei a citação, e ocê faiz uma mudança, troca de município, pode ser até para o município mais próximo...; se aparecer alguma coisa de forças maiores, eu mando a precatória para Nova Veneza, e o escrivão vai citar você como fugitivo”. E foi assim que todos os companheiro cumpriu sua pena como fugitivo. Isso prá mim foi até uma indignação porque a gente vê que a coisa era só prá aparecer mesmo... Alguns cumpanheiro cumpriram pena, porque foi antes disso. O Antônio Rabelo, por exemplo, tirou uns anos de prisão porque eles pegaram ele (...) em outra função, através do Movimento de Ação Popular.

As falas acima retratam a consciência política desenvolvida por ambos os intelectuais monitores, que desafiaram a repressão no passado, protegendo companheiros ao dizer que eles não tinham conhecimento do que se passava na AP. E hoje, os que estão entre nós, tem orgulho de fazer parte desta história e faz questão de falar sobre o assunto, de colaborar para que os fatos sejam registrados e divulgados.

### **3 Ouvindo os intelectuais-monitores sobre suas trajetórias de vida e de vida escolar**

Foi necessário conhecer um pouco da trajetória de vida e de vida escolar dos sujeitos desta pesquisa para mais bem compreender como se deu a formação político-educativa que eles tiveram no âmbito do MEB GÓIAS. Optou-se, aqui, como vem sendo feito e como continuará sendo feito daqui para frente, pelo uso da palavra dos intelectuais-monitores, conforme foi dita, toda vez que for possível, para expor o assunto. Esse método de exposição encontra respaldo no pensamento de Octávio Ianni. Justificando a utilização que fez de longas citações

de trechos e falas em um trabalho, no momento de expor os resultados alcançados, esse autor afirma que: “não se tratava de mera articulação ou montagem de textos. Tratava-se de organizar e realizar a exposição o mais rente possível dos fatos como ação e pensamento. Essa é uma maneira de buscar a verdade e de mostrá-la”. (Cf. Idem, 1986, p. 21) Explicitando mais detidamente seu método de exposição, Ianni acrescenta:

Há vários modos de dizer a verdade, ou procurá-la. (...) Um deles (...) consiste em deixar que as pessoas envolvidas utilizem as suas próprias palavras. Mesmo quando elas não estão em condições de ver claro, ou quando não podem dizer as coisas com clareza... Em geral, no entanto, dizem o essencial... À medida que falam, que dizem apenas o que querem, que tomam decisão e agem, revelam também as relações e estruturas mais íntimas das situações e problemas. Nesse ponto, as pessoas podem aparecer como personagens e a história pode adquirir os seus movimentos reais. (Idem)

Seguindo, pois, essa orientação, pode-se informar que José Moreira Coelho, Parcival Moreira Coelho e Oscavú José Moreira são filhos do agricultor Eugênio José Coelho e de Calimélia Moreira de Andrade. Ele é natural de Patos de Minas e ela de Carmo do Parnaíba, municípios do estado de Minas Gerais. São três dos doze filhos do casal. Seus Pais eram apenas alfabetizados, sendo que a alfabetização da mãe foi realizada por meio das ações do MEB GOIÁS.

José Moreira Coelho nasceu em Santo Antônio do Capoeirão-GO, no dia 7 de julho de 1924. Seu irmão Parcival Moreira Coelho nasceu próximo ao Córrego da Estiva, Município de Inhumas-GO, no dia 10 de outubro de 1931. E Oscavú José Moreira, o mais novo dos três, nasceu em Damolândia-GO, no dia 03 de junho de 1933. José Moreira Coelho recebeu vários nomes que o identificaram em vários dos seus envolvimento sociais. Indagado sobre como gostaria de ser identificado na condição de sujeito desta pesquisa, se pelo seu próprio nome ou se por um nome fictício, ele respondeu: “Poderia ficar Zé Moreira mesmo. Acho que dá mais certo, porque dentro do Movimento [era] Zé Moreira”.

José Moreira Coelho é carpinteiro. Durante o período que participou do MEB GOIÁS desempenhou as funções de agricultor, tratorista e gerente de uma das três fazendas da comunidade Serrinha, onde a Escola Radiofônica foi instalada. Parcival Moreira Coelho e Oscavú José Moreira foram identificados profissionalmente, por eles mesmos, como trabalhadores rurais. Os três foram casados. Os dois primeiros ficaram viúvos. José Moreira Coelho voltou a se casar sete meses após a ocorrência da viuvez. Ele teve dez filhos nascidos dos dois casamentos realizados. Parcival Moreira Coelho teve dois filhos, e Oscavú José Moreira, cinco. Este último era carreiro, “era da lida”, “de ajudar muito o povo”, conforme informou José Moreira Coelho. Ele faleceu em 4 de abril de 2005, daí porque os trechos de sua fala reproduzidos nesta pesquisa foram colhidos de depoimentos que ele concedeu a outra

pesquisadora. Cabe incluir neste ponto a poesia que José Moreira Coelho escreveu em 1982, voltada à atividade de carreiro, que, inclusive, foi desempenhada por seu irmão Oscavú José Moreira. A poesia deixa evidente a importância que essa atividade teve na vida da família Coelho.

#### **Recordação de carreiro**

Quantas saudades eu tenho,  
de ver meu carro cantando  
cheio de lascas de aroeira.  
Dentro da mata rodando  
na face roxa da terra,  
profundas marcas deixando.  
Ela, eia meu boi.  
Meu tempo bom de carreiro.  
Há quantos anos se foi.  
Eia, eia meu boi.  
Hoje estou velho cansado.  
Não posso mais carrear.  
Minha boiada carreira  
vendi pro charque matar.  
Chego a chorar de saudade,  
quando ouço um carro cantar.  
Nunca mais botei a cinta,  
O meu facão pendurado.  
Não faço mais meu rango  
no fogão improvisado.  
Pela internada a fora  
está disperso meu gado.  
Um retalho de esteira  
recortei com meu facão  
todo sujo de poeira  
guardei pra recordação.  
Hoje na minha velhice,  
me serve como colchão.  
Pra não ver meu carro velho  
apodrecendo jogado  
na varanda do paiol,  
guardei no canto encostadas  
suas peças de madeira,  
lembrança de meu passado.

José Moreira Coelho tinha estudado até o 4º ano do ensino fundamental quando ingressou no MEB GOIÁS como intelectual-monitor. Seus dois irmãos, que também desempenharam esse mesmo papel no Movimento, tinham realizado apenas sessenta dias de estudos, em casa, com professor contratado pelos pais. A Trajetória escolar dos entrevistados, antes de suas atuações no MEB GOIÁS, como se viu, foi curta. Foi também difícil, pois, além das parcas das condições econômicas que exigiam o apoio da criança ao pai nos trabalhos da roça, e falta de escola, nem sempre o professor responsável pelo desenvolvimento educativo deles, estava

devidamente qualificado para a tarefa. Solicitado a comentar sua trajetória escolar até o momento de ingresso no MEB, José Moreira Coelho informou.

A gente morava na roça. Eu tinha sete anos (...) de idade quando entrei no ABC. Naquela época [referindo-se provavelmente a 1932], era ABC, BA BA...; depois ia subindo, aprendendo sílaba por sílaba... Aí foi até a gente (...) [começar] a juntar as letras, fazer alguns nomezinhos: sapo, bola; essas coisas assim, juntar sílaba... Então, foi passando de uma...; a gente chamava de carta; era manuscrita...; (...) depois passou para umas cartilhas, cartilhas de nomes; (...) era do nome do autor das cartilhas, era o como se chamava o autor, depois eu vou lembrar... *Ai a gente começou a ler as cartilhas com nomes; aí já começou a ligar nomes, fazer frases.* O primeiro ano foi assim. *Há, o nome do autor das cartilhas era Felizberto Carvalho.* (...) É, depois passei do primeiro, segundo, terceiro e quarto livro do Felizberto Carvalho. Quando foi chegando perto do quarto ano, a gente já começou a ler História do Brasil e eram os quatro livros básicos daquela época que gente lia. História, Geografia, Aritmética... Eu sei que eram quatro livros que a gente estudava para fazer o quarto ano completo. Daí a gente (...) teve um problema. A nossa escola... Mas *nesse meio tempo...*, eu entrei numa escola de alfabetização, eu entrei nela com esses sete anos; a professora era uma tal de Dona Divina. Ela ensinou pra gente o ABC, aquelas cartas da primeira fase. E ela, a escola, não sei por que motivo, (...) a escola parou. Aí eu fui estudar numa escola de um professor particular, mas pago pela Prefeitura. Só que não era uma escola como a outra. A escola da Dona Divina era mista e estadual, e a desse outro professor... Foi pouco tempo também, foi uns quatro a cinco meses, não chegou a um ciclo inteiro. Era um tal Francisco Lima, genro do Antônio Damas, Antônio Damásio, fundador da cidade de Damolândia. A cidade levou o nome do que chama Antônio Damas... Cidadezinha, currutela. Era uns três quilômetros lá de casa. Naquele tempo, chamava Santo Antônio do Capoeirão, distrito de Anápolis... Era muito longe pra a gente ficar de lá pra cá... Não tinha escola rural. Era tudo na cidade... Aí tinha um tio meu que tinha uma fazenda lá, que tinha um ponto muito bom. Ele deu lá um pedaço de chão pra criar um colégio pra dar escola para o pessoal da zona rural. Aí fez essa escola lá e levou um professor muito bom, Jovino José da Silva... Foi lá que terminei o quarto ano. Mas nesse meio, até chegar lá esse grupo escolar, nós ficamos uns tempo sem estudo... Lá tinha um tal senhor (...) Olímpio Militão... Era um velhinho muito pobre, miserável, tinha muita família, pobre de espírito, pobre financeiramente, não tinha nem condições de trabalhar pro zoto, por que já não tinha físico, era muito fraco e nossa família muito unida, morava tudo junto... Lá tinha uma lavoura de cana muito grande onde fui criado. Eu fui criado no meio dessa lavoura de cana fazendo cachaça, açúcar mascavo, rapadura. Esse velho trabalhava lá, no meio do povo... Mas ele era muito fraco, ninguém gostava dele pra trabalhar porque não produzia. Então arranjaram ele. “Vamos fazer um negócio? Em tempo de ficar dando as coisas pra ele, vamos botar ele pra vigiar esses meninos pra nós”. Aí levou nós pra casa dele. Juntou a vizinhança, deu oito mil reis, naquele tempo, por mês pra ele ensinar nós. Era na casa dele. Uma casinha humilde, de chão, parede de madeira. E ele era enjoado. Não gostava que a gente chamasse ele de seu Olímpio não, era seu mestre. Seu mestre! Ele tinha uma leiturazinha até boa, apesar do atraso dele. Então a gente juntava lá. A vizinhança pagou pra ele ficar com nós. Mas não aprendia nada. Então ele tinha uma letrinha bonitinha, fazia as cartas pra nós, material pra estudar... Não tinha banheiro na escola. Não tinha uma privada se quer e para fazer as necessidades físicas tinha que ir pro mato. E como fazia pra ir pro mato. Tinha uma palmatória em cima da mesa, o aluno pegava a palmatória e ia pro mato. Ficava por lá... Voltava e colocava a palmatória na mesa. Se outro quisesse ir, pegava a palmatória e ia. Se não tivesse palmatória na mesa não podia ir. Assim era a licença dele para ir para o mato... Depois teve a história da lenha. Aí teve um dia que a lenha dele acabou. Ele tinha lá um carrinho de carneiro. Mas não tinha carneiro. O carrinho guardado lá. “Só ocês ir me ajudar a buscar uma lenha.” Aí juntou esses alunos todos e fomos pro mato com ele com o facão fazer lenha pra por em casa. E assim valeu esse dia de aula... Ele era um pagem nosso lá. Assim foi um determinado tempo. Depois começou nesse grupo escolar, uma escola muito boa. Era um professor muito preparado.

Aliás, antes desse professor (...) tivemos a escola do Amasai Martins de Arruda. Era Militar. Ele deu muita aula de tiro de guerra pra gente... Esta do Amasai era na cidade, na currutela. Depois..., (...) saímos (...) para este grupo já na nossa vizinhança. A escola rural do professor Jovino José da Silva. A escola tinha aluno demais, ele lecionava sozinho pra noventa e seis alunos, misturado, misto, do pré ao quarto ano... Era um galpão muito grande, com carteira de dois lugares e aí nós ficamos lá e começou a ficar muito pesado pra ele e ele não estava dando conta de atender a demanda sozinho... Aí ele pediu à Secretaria para mandar um auxiliar pra ele. Arranharam um tio meu. Também Jovino. Jovino Moreira Coelho. O tio Jovino era muito atrasado. Mas, foi auxiliar...; tomando conta daqueles alunos mais fraco; e foi assim... Depois os dois professores arranjaram uma amizade tão grande que já estava estroando eles ensinar a gente... (...) De repente, brigaram os dois e aí tiraram o Jovino Silva e ficou o tio Jovino, muito atrasado, com noventa e seis alunos. Então nós, que era quatro alunos mais adiantado, ficamos auxiliando... Eu, mais dois filhos dele, e uma prima. Assim terminei meu quarto ano. Nas ocasiões que hoje falam de prova, naquela ocasião, era chamado exame. Aí como a escola era na roça, vinha os examinadores da Secretaria. A Secretaria de Educação mandava os examinadores: quatro pessoas (...) para [examinar] (...) os alunos. Então, eles pegavam classe por classe e fazia aqueles exames, dava aquelas provas, feito na hora, ali... Tudo improvisado; e a gente fazia aquelas provas; passava ou não passava. Era aquele jeito. Então foi assim que cheguei no quarto ano.

A trajetória escolar dos irmãos de José Moreira Coelho foi menor ainda. Quando perguntado a ele até a que ano cada um deles tinha estudado, a pesquisadora obteve a seguinte resposta:

(...) sou o mais velho... Parcival é mais novo do que eu sete anos. Oscavú, nove... Eu estudei e consegui fazer esse quarto ano. Tinha duas irmãs mais velhas que eles dois; fez o quarto ano. Mesmo grau que o meu. Eles ficaram sem escola. Aí a gente mudou (...) e foi aí que nós chegamos no município de Itauçu... E nessas alturas já era outro estágio nosso lá na fazenda. Ainda não tinha escola... No caso tinha que ir para cidade, e não tinha como mandar ninguém para a cidade porque os pais não tinham condições. Precisava dos filhos para trabalhar; precisava da mão-de-obra do filho. Não podia tirar ele de casa e não tinha como também mantê-lo fora de casa... Ou ficar sem escola, ou pagar um professor. Então, ajustou um professor pago por mês para dar escola para essa turma, e o professor foi lá pra dentro da nossa casa. E aí a vizinhança ali juntou uns quinze a dezesseis alunos e ele foi dando escola. Essa escola durou sessenta dias. Foi a escola que meus irmãos teve. Sessenta dias! Parcival tem livros editados e ele é metido a intelectual e ele estudava muito. Nunca parou de estudar. Ele..., inclusive..., (...) eu recebi este convite, fui lá pra ele me ajudar. Ele tem muita condição de ajudar a gente. Ele [era] (...) muito estudioso. Ele [conhecia] muito de política. (...) Política nacional e internacional através desses (...) políticos lá de cima... Esses políticos revolucionários. Ele [contava] muita coisa daquele lá de Cuba. Ele [interessava] muito por essas coisas. [Lia] demais. Depois mais tarde ele fez o supletivo e entrou no ginásio. Com (...) [aqueles] sessenta dias de aula você (...) [via] o tanto que ele se esforçava. Já o outro, o Oscavú não. Ele era mais da luta braçal, de trabalhar, de ferrar, dar assistência pro povo... Ele era carreiro. O negócio dele era mais de trabalhar mesmo, e muito revolucionário, muito interessado. Agora, isso aí (...) surgiu da consciência adquirida no MEB. Essas lutas nossas. Então o grau de estudo dos meus irmãos foi assim: sessenta dias de aulas estudando em casa. E o professor morava com a gente nesse tempo. [Havia mais] dezesseis alunos que (...) era vizinho ali. Só lá em casa tinha uns três ou quatro; e ele dava escola pra eles.

Mesmo tendo deixando a escola aos 14 anos, José Moreira Coelho considera que sua trajetória escolar contribuiu, de algum modo, para seu ingresso no MEB GOIÁS.

Eu parei de estudar com 14 anos. Ai a gente não mexeu mais com escola. Mas a gente tinha alguma noçãozinha de como trabalhar em sala de aula, [porque] (...) a gente (...) auxiliava nosso professor, que ele era meio pacato... Não deixa de ajudar; muito pouco, porque a gente não tinha condição de lembrar essas coisas passadas. (...) Você vê, (...) quando a escola começou eu já estava com quarenta e tantos anos. Já tinha passado muito tempo. Mas a gente lembrava alguma coisa... Além de passar as aulas que vinha do rádio, a gente acrescentava a experiência da gente. É com matemática; com leitura; cópia. Ajudava... A gente fazia alguma coisa [do] que aprendeu. (Idem, 30 de junho, 2012)

Ele expôs, também, outras experiências que, segundo ele, contribuíram para o seu ingresso no MEB GOIÁS.

Fui Presidente, fui liderança; essa FETAEG aqui [indicando o prédio em Goiânia], que está na esquina, a gente ajudou a criar... Sei quem trabalhou e tudo. O movimento da Igreja era essas associações: Liga Católica; Sagrado Coração de Maria... Essas associações religiosas. Não tinha trabalho social da Igreja... Encontro de casais, essas coisas assim.

Seu papel nessas associações era “sempre (...) na animação”. Mas, o que o levou a se tornar um intelectual-monitor, foi o contato com um colega que não quis ir ao treinamento para a Escola Radiofônica do MEB GOIÁS, como fica evidenciado na fala seguinte:

Perdemos nosso pai na Colônia Agrícola Nacional<sup>52</sup>, lá no município de Ceres. Vale do São Patrício. Então lá a gente morou por uns tempo... [por quatro anos]... Eu já tinha dado muitas voltas; mudado pro norte pra caçar um pedaço de chão. A gente ia nas missa, ali... De vez em quando, nalgumas festas de padroeiras, mas não frequentava Igreja. E de lá a gente veio... Voltamos para nossa terra quase de origem que era Itauçu. Ai quando voltei lá de Ceres, (...) fui morar perto de Itauçu. Fui trabalhar de carpinteiro lá (...) com um primo meu; [fui] aprender a fazer madeiramento de casa, assentar porta, açoalho, forro, essas coisas que era tudo feito de madeira. (...) Eu já era carpinteiro, mas vivia tocando roça. Lá em Itauçu comecei a frequentar a Igreja... [Depois], (...) eu mudei pra fazenda. Fui formar lavoura de café pra um tio meu. Mas indo sempre na Igreja. E lá tinha um tal Josias (hoje, chama de embaixador de folia) que (...) era tirador de folia de reis. Ele era muito religioso... E (...), então, o MEB mandou um convite pra Igreja mandar alguém pra vir [ir] fazer o curso pra escola radiofônica. Ele não quis ou não podia não sei... A gente era muito amigo...; (...) como a escola era de mão dada com a Igreja, e eu era participante da Igreja..., ele me convidou: o senhor não quer ir fazer o curso pra escola radiofônica? (Ele não falava MEB não, era escola radiofônica). Eu não posso ir, o senhor não quer ir, no meu lugar? (...) Passou meu nome pro padre. Eu aceitei. Então, eu falei: depende de uma coisa. Eu tava gerenciando uma fazenda... Depende de eu falar com o patrão lá, pra ver se ele aceita mexer com essa escola lá na fazenda... Essa gente morava tudo aqui em Goiânia, família toda rica, desse povo de Caiado. O nome dele era Roberto Guedes Coelho... Eles gostavam muito de mim, graças a Deus. Então eu falei pra ele: Dr. Roberto, eu fui convidado por um movimento pra abrir, aqui, uma escola radiofônica... Depende do senhor dizer se eu posso ir ou não. Tenho que ficar uns dias pra lá. Eu posso ficar fora daqui uma semana? O senhor aceita fazer... [a escola]? Ele falou: “Zé Eugênio” (ele me chamava Zé Eugênio), “aqui, em benefício de educar o povo, ocê tá com tudo na mão. Ocê tem fazenda, ocê tem trator, ocê

<sup>52</sup> Em 1945, o governo federal criou em Ceres, município goiano, a Colônia Agrícola Nacional de Goiás (GANG) como parte de uma política de "ocupação e interiorização do país", objetivando a fixação do homem a partir do Centro-Oeste a "Marcha para o Oeste". Essa foi a primeira experiência de colonização planejada em Goiás, constituindo-se em pólo de atração para migrantes e favorecendo o aumento da força de trabalho disponível para a agricultura. Em 1946, contava com 900 habitantes; em 1950, esse número atingia 29 522; em 1960 quando o município já era um dos líderes da produção agrícola goiana, a população atingira a cifra de 42 802 habitantes. (DAYRELL, 1973, p. 24 apud COSTA, 1996, p.3)

tem carro de boi”. Eu era tratorista lá na fazenda. “Oê pode fazer o que precisar. (...) Está em benefício de vocês. Pode fazer à vontade. O que precisar da gente é só falar”. Então, teve essa facilidade. Eu fui, fiz o curso; levei o Oscavú. E nesse trajeto de vai e vem, mexendo com a escola lá no rádio, o povo achando aquilo muito bom (eu tinha uma sala cheia de aluno, acho que uns trinta e tantos) motivou a fundar mais algumas escolas lá. O Oscavú criou [outra escola] na casa dele, que era na mesma fazenda, divisa só de um córrego. E só essa fazenda tinha 31 agregados, era muita gente. Então, lá nessa fazenda, a gente lecionava todos os dias..., [na] hora certa.

O ingresso dos dois irmãos como intelectuais-monitores no MEB GOIÁS não foi mera coincidência. José Moreira conta que isso se deu por meio da escola,

(...) da participação comigo, eles se interessar a participar também. Foi o que incentivou, deu para eles essa vontade de participar... E, também, de ouvir as aulas e ver o tema que ela tava explicando; que nós não sabia nada de política. Nós era pacato. Eu costumo falar que Dom Fernando foi quem pois nós nesse buracão, nessa fundura. Foi aí que nós viu a fundura do buraco.

Quando José Moreira afirmou: “eu costumo falar que Dom Fernando foi quem pois nós nesse buracão, nessa fundura. Foi aí que nós viu a fundura do buraco”, ele se referia ao estado de alienação em que eles e seus companheiros se encontravam quando ingressaram no MEB GOIÁS. Referia-se, também, ao trabalho de conscientização realizado pelo Movimento. Sua fala evidencia o fato.

(...) a gente vivia naquele comodismo. Naquele intreguismo. Não conhecia nada. Não sabia que a gente tinha essa situação tão difícil, porque era. A vida custosa, mas, não sabia por quê. Então, através da escola do MEB a gente aprendeu que a gente não podia aceitar aquelas coisas. Aí foi que a gente foi lá pro fundo do buraco. Então a gente não conhecia essa realidade como uma coisa tão séria. Aí através desses temas a gente passou a conhecer que a gente tava no buraco. E muito fundo. E aí, através da escola vamos procurar sair...

Como já foi dito, nem todos da Igreja eram progressistas e se envolveram com o MEB. José Moreira Coelho apenas disse que “a escola era de mão dada com a igreja, lá”. Perguntado por que era assim, ele respondeu que:

(...) a Igreja simplesmente encaminhou a gente pro MEB... Convidou pra fazer o curso de monitor. Encaminhou a gente e soltou a gente. Agora, no sentido de Diocese, a Igreja foi ferrenha com nós. Agora como paróquia a gente não teve apoio nenhum... (...) o Arcebispo (...) dava muita orientação pra gente. Inclusive ele entrevistava a gente na saída dos cursos. Ele gostava de uma entrevista. Orientava muito a gente no que diz se relacionar com os patrões. Então, a Igreja estava sempre unida com a gente no sentido de Arquidiocese. Através da escola, (...) dava muito apoio pra gente.

O que levou José Moreira Coelho a ingressar no MEB GOIÁS não foi a necessidade de conhecer sua realidade. Esse conhecimento foi consequência do trabalho desenvolvido. De fato, o que o motivou a se tornar um intelectual-monitor desse Movimento, foi:

Primeiramente, o convite da Igreja. Eu acreditava na Igreja e acredito; até certo ponto... E depois o incentivo do patrão. Ele concordou e me incentivou. Falou: vai Zé Eugênio, pode fazer. Nós precisamos. O povo lá na fazenda, quase todo, era analfabeto. Alguma pessoa



assinava o nome. A maioria deles não tinha nem título de eleitor... Ele ainda falava: vamos ver se a gente faz mais eleitor aqui na fazenda. O interesse deles é o povo votar.

O Movimento em Itauçu contou com a participação de outros monitores. O entrevistado afirmou que “(...) a gente vinha [ia] na Difusora e cantava, e (...) [aquele] povo foi ficando entusiasmado com a escola... E, aqueles alunos, mais desenvolvidos, que cantava com a gente foi ficando entusiasmados; apareceu mais algum monitor... Tinha um cunhado meu que ajudou, também, a gente na escola; na fazenda onde a gente morava.”

Do que foi discutido nesse capítulo, pode-se inferir que o contexto histórico-social de Itauçu foi favorável à instalação da experiência vivida pelo MEB GOIÁS, permitindo que as estratégias adotadas pelo Movimento vingassem. Tanto que, por meio do trabalho realizado conseguiu congregiar todos aqueles, sem os quais esse trabalho político-educativo, tão importante para a História da Educação, não teria sido possível.

### IRMÃOS MOREIRA COELHO



Da esquerda para a direita: Oscavú José Moreira; Parcival Moreira Coelho; José Moreira Coelho. Ao fundo, quadro com foto de Dom Fernando Gomes dos Santos. (Foto de 1998, tirada durante evento do Programa MEB – Alfabetizando em Parceria (da PUC Goiás) por Alda Maria Borges Cunha. Foi cedida por José Moreira Coelho em 24 de outubro de 2012. Goiânia-GO).

## **Capítulo IV**

### **OS INTELLECTUAIS MONITORES DO MEB GOIÁS: PAPEL E CONTRIBUIÇÕES PARA A EJA**

Este capítulo visa expor o papel político-educativo desempenhado pelos intelectuais-monitores que participaram do Movimento de Educação de Base de Goiás (MEB GOIÁS). Visa ainda expor as contribuições que a experiência por eles vivida poderá fornecer aos debates sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), que vem ocorrendo hoje em várias partes do Brasil e, principalmente, em Goiás. Parte expressiva dos resultados da pesquisa aqui expostos foi obtida por meio de entrevistas realizadas com os intelectuais-monitores do Movimento pela pesquisadora deste trabalho e, também, por outros pesquisadores. Outra parte originou-se de contribuições bibliográficas existentes. Buscou-se o alcance dos objetivos delineados na fala dos próprios intelectuais-monitores investigados e em outras fontes que tratam do MEB GOIÁS.

#### **1 A formação do intelectual-monitor do MEB GOIÁS**

O treinamento<sup>53</sup> dos seis primeiros intelectuais-monitores da comunidade da *Fazenda Serrinha* aconteceu em fevereiro de 1963. Ele resultou da necessidade que a Equipe Central (EC) do MEB sentiu de conhecer mais de perto a realidade dessa comunidade. As técnicas utilizadas nesse evento foram palestras e discussões em assembleia. O conteúdo voltou-se para noções de português, aritmética e conhecimentos gerais, “dentro da mística: a família das Escolas Radiofônicas (EE.RR) unida, procurando através do trabalho realizado com amor, conseguir a elevação das condições dos mais humildes para, todos juntos, transformar a situação”. (Relatório do MEB GOIÁS, 1966, p. 3)

As técnicas de discussão em grupo (círculos, painéis, debates, assembleias) e as fichas e testes de informação e nível de instrução dos monitores, passam a ser aplicados com o objetivo de um melhor rendimento e da concretização de diálogo... O conteúdo é enriquecido com o levantamento da realidade local, regional e nacional. A tônica: um trabalho consciente e responsável, com a intenção de transformar a realidade injusta, que impede o estabelecimento de uma ordem humana. (Idem, p. 3)

Segundo José Moreira Coelho, os treinamentos ajudaram “na conscientização; na politização da gente”. Passando do que aprendiam para o que faziam com o que aprendiam, afirmou ele:

A gente foi interessando, e a cada dia a gente via mais a necessidade e a vantagem daquilo que a gente tava passando pros alunos; inclusive aprendeu mais que os alunos. A gente

---

<sup>53</sup> Treinamento era o termo utilizado pela EC do MEB para denominar as atividades de formação realizadas para e com seus intelectuais-monitores.

interessou e fazia com que aquilo fosse pra frente. Então foi o próprio MEB que me interessou a me desenvolver nessa luta como monitor.

Ao fazer essa afirmação, além de deixar clara a importância do treinamento para o desempenho do papel docente desenvolvido pelo intelectual-monitor, o que ele disse exatamente quando afirmou que o treinamento “ajudou na conscientização; na politização da gente”, foi esclarecido por seu irmão Parcival Moreira Coelho em entrevista concedida à pesquisadora. Na ocasião, esse outro sujeito da pesquisa afirmou: “Em termos de conscientização política nós abrimos nossos olhos... A gente (...) pisou no chão brasileiro porque a gente vinha flutuando, flutuando... Mas, a conscientização política, a transformação social, veio [principalmente] depois da AP”, referindo-se aqui, à influência da organização política Ação Popular no âmbito do MEB. E José Moreira Coelho complementa.

A gente não conhecia nada. Então quando a gente começou a receber as instruções, a gente começou a raciocinar que realmente a gente tava sendo prejudicado e sem saber por que. Sem saber a razão. E aí a gente interessou em avançar. Conhecer cada vez mais. A planta quando nasce, vai criando raiz e vai criando caule e assim foi nosso caso com... Nessa história aí.

José Moreira Coelho informou ter levado consigo seu irmão Oscan José Moreira para fazer o primeiro treinamento para trabalhar no MEB GOIÁS. Em sua fala, pode-se perceber que os treinamentos visavam fazer com que os intelectuais-monitores aprendessem a ler o mundo em que viviam. A partir dessa leitura, eles deveriam desenvolver ações que mudassem a situação vigente. Sobre o objetivo do treinamento ele se expressou assim:

O que mais ensinava era os direitos da pessoa, do trabalhador. Direito de terra, ter moradia, ter casa. Ter todo direito que o pessoal tinha... Inclusive, [batia] bastante no rumo da reforma agrária. A gente ter assim um pedaço de chão da gente. Falava muito desses direitos que o trabalhador tinha. Saúde, falava muito da verminose que naquele tempo era coisa séria. Problema de falta de higiene. A gente não tinha condições de fazer as coisas como devia de ser para o bem da saúde. Então a escola orientava muito a gente nesse sentido aí. Alimentação, moradia. (...) [Falta de] condições.

Em sua obra “Pedagogia do Oprimido”, Paulo Freire (1987) alerta para a necessidade de conhecer o educando. Na ocasião dos treinamentos dos intelectuais-monitores, o MEB GOIÁS buscou conhecer o “jeito de ser” dos sujeitos que formava; sua cultura, suas palavras, seus costumes... Essa postura ficou evidenciada no depoimento de José Moreira Coelho.

Eu sei que a gente chegava, mostravam os quartos, aqui e ali. Começava numa tarde o curso... Aí a gente jantava, depois fazia uma roda (...) na sala, ia fazer um passatempo... Inclusive eu lembro de uma tarde (...) que a Galdência (...) passou o dia lá... Depois da recepção, todo mundo dormiu e levantou cedo, já curioso. Foi lá pra sala e passou o dia com aquelas introdução, distribuindo tarefa e marcando encontros entre grupos, questionamentos de grupo... (...) lá no CTE... só tinha uma sala (era o refeitório) e uma sala de reunião. Depois cresceu... Mas, então, a Galdência falou: hoje, senta todo mundo aqui. Nós sentamos. Era uns quarenta participantes. Ai fez aquela rodona (...) na beira da sala e ela no meio. E ela arranhou um gravador portátil. Eu nunca tinha visto aquilo. Aí ela (...) falou: hoje eu quero gravar... As outras meninas já tinham ido embora... Mas sempre ficava

uma com a gente. (...) Nesse dia foi o dia da Galdência. Ela falou: hoje eu quero fazer uma tarde diferente. Por que a gente sempre fazia uma brincadeira de roda pra entrosar a turma. Brincadeira de rodas, de comunidade... (...) Era umas brincadeiras que a gente passava apertado... Nesse dia ela falou: em vez de brincadeira eu vou gravar a voz de vocês. Eu já fui ficando sem graça. Gravar? Eu nunca tinha visto nem gravador. E ela pegou e começou de lá pra cá e eu estava longe, eu e o Oscavú, sentados um perto do outro. E ela vem vindo. Faz uma pergunta. Faz uma pergunta. Não importa o quê você vai responder. Eu quero é gravar sua voz para ficar aqui de lembrança para nós. Aí quando chegou em mim (...) eu não tenho nada pra gravar não. Ela falou: o senhor não é mudo. O senhor vai falar alguma coisa. Aí eu falei: não liga agora não. Ela falou: já ta gravando. Aí eu falei, então vamos fazer o seguinte. Vai pra frente e deixa eu pensar um pouco. Eu vou pensar um pouco o quê que eu vou fazer. Aí eu tinha uma letra, a primeira letra que eu escrevi...; rimado de música que a gente canta até hoje. Tem um amigo meu que gosta demais dela, chama “Herdeiro do Céu”. O negócio que eu estava te falando, participava de Igreja fiquei muito entusiasmado e aí me levou a escrever essa letra. Ela foi escrita em 1958. Eu estava no meio de uma lavoura de café, apanhando café pra minha família. E lá a gente pousava debaixo das bananeiras... E lá, nas barracas, de noite, com a luzinha da lamparina, eu escrevi essa letra. Eu tinha essa letra escrita, mas eu não cantava ela ainda não. Ela passou pra frente. “Zé Moreira, posso voltar?” Não! dá mais um tempinho. E eu fui recordar e escrever. Tava com um papel de anotações e escrevi ela todinha. Eu falei: agora pode voltar aqui. Ela voltou e eu declamei. Era declamada. Bateram palmas. Quem não tinha nada pra falar, é um artista! Aí aquilo me elevou e eu fiquei invocado, era um artista. E eu caí na besteira de falar: tem uma música um coruzinho, até bonitinho, mas como a gente não tem violão, e eu não canto sem violão, mas numa oportunidade a gente vai cantar ela. Aí ela achou aquilo muito bom. Ficou gravadinha lá e falou: “pois amanhã vai ter um violão aqui pro senhor cantar...”. Aí vieram aqui em Goiânia (...) e já comprou e levou pro Movimento. Aí a Maria Alice chegou pra mim e disse: “seu Zé Moreira acabou a desculpa (...) o violão está aí”. Então eu falei: então, nós canta. E no espaço do almoço, depois que almoçamos eu falei: então vamos gravar. Aí eu gravei, cantando... Aí eu fui passar a gravação para os colegas ver. “Aí! quem não tinha nada pra falar, olha o quê que ele gravou aqui. Ele gravou a música”. E a turma achou bom demais... Aí eu falei: olha (...) enquanto tava cantando a música, eu cantando uma voz (...) se tivesse outro gravador, eu gravava com esse fazendo outra voz. Eu com esse aí eu gravava. A Maria Alice, ou uma (...) [delas] falou: “pois vai ter.” No outro dia (...) levaram o gravador da rádio. Levaram o técnico da rádio. Era um tal Dezinho. (...) Um gravador grande, a energia. O que elas tinha lá era a pilha. Aí me chamaram lá dentro. “Vem cá, vamos organizar aqui”. Fui lá e o técnico pegou e fez. Eu fiz uns testes..., me colocou na posição certinha... o troço começou a rodar lá e o técnico falou: agora o senhor canta junto aí. Eu cantei. Fiz a outra voz. Mas ficou uma maravilha, parecendo uma dupla mesmo... Pra aqueles tempos! Foi um sucesso danado... Aí terminou o curso e nós foi embora. Quando foi a hora de abrir a escola, [a música] entrou no ar. Não; foi no outro programa, a Comunidade se Reúne: “hoje nos vamos fazer um programa com um artista. Um monitor artista.” Eu pensei: quem será esse doido? Eu pensei é a Telma...; ou a irmã dela, a Aparecida. Telma não, Pérola... Todo mundo atento. Falei: quem será esse doido? De repente solta a musiquinha: “O herdeiro do céu.” Aí eu fiquei entusiasmado... Eu fazendo, abrindo o Programa com uma gravação minha. E a Turma veio, bateu palma (...) e me abraçou. E eu fiquei entusiasmado com aquilo. De repente, ó eu vindo gravar a música da Maria Alice. Foi por aí que surgiu aquela descoberta.

Na opinião do intelectual-monitor citado, com a gravação da voz de cada participante, a coordenação do curso de treinamento queria “acho (...), dar oportunidade, desinibir o pessoal... Para (...) quebrar aquele tabu; como eu estava lá...; eu não queria falar nada... Eu não sei falar, não sei escrever, não sei gravar... Acho que (...) [era] justamente pra quebrar esse tabu. Pra

botar a pessoa mais desinibida”. O primeiro treinamento dos intelectuais-monitores do MEB GOIÁS deu oportunidade, como expressa a fala anterior, o despertar de poetas como José Moreira Coelho, além de fazer crescer a autoestima dos participantes. Essa fala leva também a Gramsci, quando ele afirma que

(...) todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um ‘filósofo’, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção de mundo, isto é, para promover novas maneira de pensar. (GRAMSCI, 1981, p. 11)

Solicitado a declamar uma de suas poesias, José Moreira Coelho apresentou: “O Herdeiro do Céu”, escrita antes do ingresso no Movimento. Mas, foi lá que ele teve chance de mostrá-la.

Quando a gente tava morando lá pro interior, (...) lá pro lado do São Patrício, retirado..., dentro dos matos, não tinha Igreja pra gente. Então, a gente não tinha uma maneira (...) de demonstrar alguma fé, a cultura nossa; era [só] nas festinhas de São João, Folias de Reis, reza de um terço. Era o jeito que a gente tinha. Depois eu mudei pra Itauçu e (...) fiquei mais perto da Igreja. Embora nós não (...) [fosse] muito assíduo à frequência de padre. Aí eu comecei a participar dos movimentos religiosos e fui ficando empolgado. Não tinha ainda o MEB naquela ocasião... Aí, eu empolgado com a Igreja escrevi assim:

Eu fui nascido e criado,  
por meus pais fui educado.  
no recanto do sertão.  
Nesse sertão de Goiás,  
a terra que eu gosto mais.  
É meu berço de criação.  
Pouco a pouco fui crescendo,  
até hoje estou vivendo, alegre,  
sempre cantando,  
pra disfarçar a tristeza  
e realçar a beleza,  
desse meu sertão goiano.  
eu nasci no mês de julho,  
sou caboclo sem orgulho,  
sou católico romano,  
só penso na salvação  
uma porção de vez por ano,  
faço minha confissão.  
Se eu pudesse eu não pecava,  
as leis de Deus eu guardava,  
conforme Cristo ordenou.  
Mas a fraqueza da matéria,  
é que nos traz a miséria,  
para o pobre pecador.  
Mesmo sendo pecador,  
eu peço a Deus Nosso Senhor,  
que tenha pena de mim.  
Esse mundo é passageiro,  
mas eu quero ser herdeiro,  
daquele que não tem fim.  
Deste mundo eu nada quero,

a não ser o cemitério,  
depois que eu perecer.  
Da morte não me defendo.  
Mas do inferno, tremendo,  
peço a Deus me defender.

Uma vez desinibida a turma, a coordenação do treinamento criou condições para que todos ficassem à vontade em relação ao trabalho que fariam. A fala seguinte mostra que o treinamento motivou os intelectuais-monitores de tal forma, que acabou colaborando para a abertura da comunidade e o diálogo entre os subalternos, por meio da arte e da cultura.

Eu sei que a gente botava em prática aquelas coisas; e os alunos, às vezes, perguntava alguma coisa; e ficava todo mundo com vontade de vir, também... Tinha dia que a gente trazia alguns deles no Programa na rádio. Eu tinha dois alunos que cantava comigo. Um dia eu trazia um irmão, outro dia trazia um companheiro, um aluno... Outra hora, eles vinham sem a gente na rádio. Participava já com viola. Tinha dois alunos meus que gostava de estar cantando lá na comunidade; eles vinham lá na rádio, fazia programa. Tudo isto era descoberto lá...

Ao final do treinamento, cujas orientações continuavam via rádio, os intelectuais-monitores recebiam o material que utilizariam em sala, como afirma Alda Maria Borges Cunha. Essa afirmação foi dada em interlocução com José Moreira Coelho, no momento em que ele concedia sua entrevista à pesquisadora. Dirigindo-se ao intelectual-monitor, ela disse:

Daí porque tinha todo o material de vocês. Vocês nunca tinham sido professores, monitores do rádio. Então ia ter um momento que a orientação era dada pelo rádio, mas vocês iam desenvolver a leitura, a escrita, as contas. Tinha que usar o quadro lá, pra fazer isso com seus alunos. E no final do encontro, vocês vão receber o radinho, vão receber as fichas pra marcar o nome dos alunos. Ou seja, uma parte administrativa do trabalho. Quer dizer, o rádio, o apagador, o giz; lista para anotar o nome dos seus alunos. Mas o que de orientação era dada pra vocês ensinarem a ler e a escrever e fazer conta, durante essas aulas? Quando a gente orientava vocês pelo rádio, o quê que vocês deveriam fazer lá com seus alunos? A gente fazia o seguinte: pegava a orientação..., fazia algumas perguntas, marcava uma tarefa..., pelo rádio, e cessava o rádio. Passava uma musicazinha e (...) punha os alunos pra trabalhar aquela pergunta, (...) [aquele fato] que apareceu lá. Então, a gente ficava intermediando (...) o trabalho sobre aquela coisa que saiu... Aquela (...) tarefa (...) dada... Quando era o monitor: monitor você faz isso e isso, e pergunte a um de seus alunos... Então a gente fazia pergunta à vontade, (...) [a qualquer] aluno... Aí outra hora, ela [referindo-se à locutora] mandava que o monitor mandasse um aluno, à vontade, ao quadro e a gente ficava ali com eles... na mão. Mas, sem a gente, eles não faziam nada. É (...), a gente ficava sempre acompanhando lá na sala a transmissão da escola... Da aula... (Alda M. B. Cunha, 07 de maio de 2012)

Pode-se extrair da fala de uma das professoras-locutoras do MEB GOIÁS, além de dados sobre o como o intelectual-monitor desenvolvia seu trabalho, a seguinte observação: “sem a gente eles não faziam nada”. A partir de tal afirmação, pode-se presumir que o adulto, principalmente o analfabeto, tinha dificuldades de aprender pela: sua própria condição de adulto, que nunca tinha estudado; inibição que as condições opressoras criam e impõem; falta de motivação e outros problemas. É necessário que aquele que está responsável pelo

desenvolvimento do processo de ensino adote estratégias que eliminem estas dificuldades, a exemplo das estratégias adotadas no treinamento dos intelectuais-monitores. Os procedimentos usados nos treinamentos desses sujeitos eram ricos em estratégias didáticas voltadas para a formação dos intelectuais-monitores, isto é, para a conscientização e politização; para tirá-los do estado de alienação em que se encontravam, conforme expressa outro trecho da fala de José Moreira Coelho.

A gente terminava o encontro, não lembro se de quatro dias, cinco, uma semana... Ele era assim: eles distribuíam umas apostilazinhas sobre a realidade brasileira pra gente ler. E eles explicando. Os temas do curso, era sempre sobre realidade brasileira. Aí, a gente ficava matutando sobre aquilo na nossa linguagem. Aí entrava nossos problemas da zona rural; problemas do trabalhador. E a gente sempre recebendo aquelas instruções sobre como a gente vencer aquela situação e como trabalhar aquelas coisas com os alunos. Como a gente ia por isso na cabeça dos alunos, o interesse do MEB...

A equipe responsável pelo treinamento explicava como os futuros intelectuais-monitores deveriam agir diante dos problemas discutidos. Inclusive, considerando a necessidade de não melindrar seus patrões, como informa José Moreira Coelho, em seu segundo momento como entrevistado. Referindo-se à equipe de treinadores, ele informou que ela: “explicava (...) aquela saída principal pra não cair muito em contradição. A gente ficava pensando como que eu vou fazer com essa situação, com isso que eu aprendi lá? Tinha que trabalhar os alunos de maneira que não (...) [entrasse] em atrito com o dono da fazenda. Mas, a gente [ia] criando a nossa independência”. Nos intervalos das atividades desenvolvidas nos treinamentos, a equipe orientava sobre os procedimentos que os intelectuais-monitores deveriam adotar para trabalhar com os alunos, nas salas de aulas. Esse processo foi relatado assim: “nos intervalos (tinha umas paradazinhas), [o monitor] comentava sobre aqueles problemas que aprendeu lá (...), porque, durante a aula [não dava]. A aula vinha montada. Depois, a gente tirava das nossas cabeças, da nossa interpretação, sobre o que a gente viu lá no curso, pra desenvolver ...”.

Essa fala do entrevistado reforça o que vários pesquisadores já disseram, ou seja, que o adulto se motiva, aprende, quando percebe o significado do aprendizado. Nos treinamentos, o intelectual-monitor discutia com o grupo o conhecimento que tinha da realidade em que estava inserido. Esse conhecimento que lhe interessava, por tratar de sua vida, da vida de sua família, de seus companheiros, de sua comunidade, atuando como um estímulo próximo, palpável, evidente... Isso estava diretamente relacionado com a busca contínua do MEBGOIÁS por melhores estratégias de ensino. Essa busca do Movimento se evidencia quando ele se decide pela supervisão, ou melhor, quando esclarece o seu papel. Em seu relatório, explica que o objetivo da supervisão, era imprimir

(...) um caráter mais dinâmico [ao trabalho], utilizando-se [de] um questionário para levantamento de área, preenchido com [a participação do] monitores e alunos, aproveitando a oportunidade para fazer debates sobre pessoa, trabalho, e cultura, debates que eram motivados com a apresentação de trabalhos de artesanato. Para que este trabalho não se limitasse ao período de supervisão, a E.C. [Equipe Central] passou a fornecer aos monitores algum material de orientação didática e fundamentação [Guia do Monitor contendo: identificação do município, localidade e monitor; descrição das qualidades do monitor; o que o monitor nunca deve fazer; sugestões para o monitor; guia do monitor para aula de linguagem ( exercícios usados para o 1º ciclo; exercícios usados para o 2º ciclo); guia do monitor para a aula de aritmética. Exercícios usados para o 1º ciclo; (...) o 2º ciclo); guia do monitor para aulas intermediárias (serviam para ajudar o homem na sua vida em casa, no trabalho e com os outros homens; desenvolver a linguagem falada dos alunos. Mencionavam o que o monitor deveria fazer para [obter] maior rendimento das aulas: ouvir com atenção a aula toda, para saber se seus alunos respondem certo às perguntas; fazer com que todos os alunos [discutissem, conversassem] sobre o assunto do dia; despertar o interesse dos alunos para que ponham em prática aquilo que aprenderam e continha exercícios usados nas aulas intermediárias: a locutora faz perguntas sobre o assunto do dia e os alunos devem responder a essas perguntas para treinarem a conversação); questionário para levantamento [de] dados do município: dados geográficos; econômicos; regime de exploração da terra; propriedades agrícolas; nível técnico da agricultura e pecuária; educação; aspectos sanitários; religião; núcleos populacionais]. (RELATÓRIO MEB GOIÁS, 1966, p. 4, anexos 4-5)

Fez parte também do trabalho de supervisão, a utilização, como suporte, de um texto para debates com os intelectuais-monitores, com o seguinte título: *O homem e a história*. Esse texto dividia-se nos seguintes temas: O homem e a história; como o homem constrói a história? O que é o homem? O que faz o homem no mundo; Qual é a relação do homem com os outros homens; O que é país desenvolvido? O que é país subdesenvolvido? (Idem, anexo 6) Além disso, visando aumentar sua participação na comunidade, “a supervisão passou a ser feita com a reunião de várias escolas num mesmo local. Esse tipo de supervisão-encontro tinha como objetivos imediatos: complementação do trabalho radiofônico; contato direto com as comunidades; revisão e planejamento conjunto; motivação e abertura para a comunidade” (Idem, p. 4) Dessa iniciativa, “surgiu uma nova experiência, talvez a mais original vivida pela equipe de Goiás, no Movimento de Educação de Base: ‘O ENCONTRO’”. (Idem, p. 4-5) De fato, esse Encontro era uma aula, bem apoiada por técnicas de ensino.

O 1º intencional, (...) assim denominado e realizado com conteúdo próprio, se diferenciando da supervisão normal, deu-se em Itauçu, com a reunião das escolas de Serrinha. Numa segunda etapa, Serrinha realiza novo encontro, desta vez, com características bem marcantes de Animação Popular, quando toda a comunidade é sacudida pelo trabalho dos monitores. É o encontro assumido de parte à parte, comunidade e equipe central. A preparação é feita em conjunto, motivação através do trabalho radiofônico pela Equipe Central, e pelos monitores e amigos diretamente na comunidade. O 3º encontro realizado em Serrinha (...), a marca da conscientização num nível mais crítico e o fato da comunidade assumir inteiramente o Encontro: sua preparação, realização e avaliação. A característica principal dessa fase de encontros e a abertura da comunidade, a tomada de consciência de seus problemas e a localização de sua liderança. (Idem, p. 5)



O “Encontro” abrangia um município, era realizado aos domingos, em local indicado pelos intelectuais-monitores, com a participação da EC. Contava com alunos e outras pessoas da comunidade da escola radiofônica. Começava geralmente com a fala de uma supervisora, abordando pontos já vistos para iniciar o debate. Essa fala era feita com o apoio de material didático levado pela EC. Nos primeiros encontros, o debate partia da percepção e crítica da realidade. Nos últimos, a partir de algumas revisões feitas pela equipe, o debate era centrado na visão do existir humano e suas exigências. Depois do debate em grupos compostos pelos intelectuais-monitores e alunos, uma supervisora fazia a revisão do trabalho, fundamentação, motivação, planejamento. Ao fim disso, novamente com a turma reunida, era realizado um show. Ele contava de números musicais, poesias, danças e outras atividades lúdicas, geralmente, apresentadas pela turma do lugar. (Relatório MEB-GO, 1966, anexo 7)

Outra estratégia adotada pelo Movimento para formar seus intelectuais-monitores foi o Programa Encontro com o Monitor, conforme foi exposto em capítulo anterior e, também, o depoimento de Oscan José Moreira, dado à pesquisadora Maria de Castro Rodrigues, em 09 de outubro de 2002. Segundo ele, “No sábado, (...) [eles tinham] em vez de (...) aula, (...) um encontro chamado Encontro do Monitor (...) [que] reunia toda a família do aluno e fazia uma espécie de confraternização. E aí era onde a gente tentava organizar um pouco a comunidade”. Esse testemunho foi registrado no Relatório de 1966 do MEB GOIÁS, assim:

Outra experiência que evoluiu à partir da exigência das comunidades, foi o “Programa de Sábado”, (...) transmitido no princípio para orientação do monitor: “Encontro com o Monitor” (20 a 15 minutos). Numa 2ª fase, o programa... “Encontro com a comunidade”, passa a contar com seções para o monitor e outras para toda a comunidade. Posteriormente, a E.C. viu a necessidade de separar os dois pontos de interesse, criando um programa específico para o monitor, e entregando o de sábado à comunidade. É quando apareceu, com a duração de 60 minutos, o programa “A comunidade se reúne”. (p. 5)

O programa: “Encontro com o Monitor” foi importante para a integração da comunidade, conforme pode ser inferido da fala de José Moreira Coelho. Disse ele:

Foi o contato com os colegas que incentivava (...) a gente. Ficar uma semana discutindo os mesmos problemas; atendendo as mesmas coisas era bom demais. E foi cada vez [mais] incentivando uns com os outros e inclusive a gente escrevia cartas fazendo perguntas. Esse encontro de monitores... Eu sei que a gente encontrava e tinha muito papo, muita troca de ideias. As coordenadoras sempre ajudava muito (...) a gente foi desenvolvendo... Eles faziam um aviso pelo rádio, que tal dia assim... ia ter o encontro e a gente comparecia, todo mundo. Tinha o Centro de Treinamento nosso, era lá perto da Vila Pedrosa, do outro lado do rio. E para ir pra lá, o MEB tinha uma Kombi. Então transportava a gente, passava lá por Caiçara, por esse mundo a fora aí. Aí a gente reunia na sede da escola que ficava perto da Catedral. Ali a gente reunia, vindo lá das regiões. Nunca ia direto pra lá porque quase todo mundo tinha que vir pro Centro. Aí (...) eles distribuía a gente... Levava todos pra lá. Esses encontro não era tão longo como os treinamentos... Às vezes, durava dois dias... Não tinha dia certo. Acho que surgia da necessidade. Achava conveniente, convocava os monitores para fazer o encontro, pra fazer algum plano. Participava muito de plano de

escola. Discutia com a gente. O plano nascia deles lá mesmos, mas a gente dava muitas dicas.

E da fala de Parcival Moreira Coelho, quando afirmou:

O encontro com o monitor (...) era um trabalho técnico. Aí se saía para o grupo; ia resolver as questões que vinham da direção pra gente responder, fazendo grupinhos (...) o tanto de monitores que tivesse em grupo pra resolver as questões. Exatamente [fazia-se perguntas]. Se dava tudo, porque (...) a coordenação queria sentir o clima (...) ideológico da classe, a cultura. Esse momento era espetacular porque vinha perguntas de vários gêneros: (...) sobre agricultura, (...) nosso meio, convívio com a comunidade; a nossa responsabilidade frente a [ela]... Aí, a gente avançou... Responda sobre o arrendamento da terra: o quê que você acha? Como deveria ser? Tá barato ou tá caro? O quê se planta? Como se planta? Como você vê, era um negócio mais técnico.

Da resposta do entrevistado consta que nos referidos Encontros, “foi o contato com os colegas que incentivava a gente. Ficar uma semana discutindo os mesmos problemas; atendendo as mesmas coisas; era bom demais...” Ele afirmou que os problemas discutidos

(...) eram sempre os mesmos... A situação de morar; (...) de falta de assistência higiênica. A gente não (...) sabia... quando começou a desenvolver muito, fazia privada. Aí aparecem lá aquele Departamento de Endemia Rural, o DENERU, que via nosso esforço..., e interessava e ficava com a gente..., dando instrução, oferecendo ajuda, fazendo combate à verminose. Dava as lajes pra gente fazer o piso das fossas, já com o furo. A gente fazia... Então, a gente discutia como aceitar essas coisas; essas ajuda e buscar mais através do nosso meio, que era a escola. A gente fazia muita pergunta. Quando adoecia uma pessoa, a gente procurava a direção (...) pra ajudar a gente. A gente discutia problema de saúde, educação mesmo, analfabetismo. As pessoas que não participavam, a gente falava: vamos procurar introduzir esse povo no Movimento... Nós fizemos. Uma vez um teatrinho, e a gente discutia como organizar os encontros, as festinhas... Essas coisas...

Perguntados sobre a participação, o papel dos intelectuais-monitores nos treinamentos de novos intelectuais-monitores, Parcival Moreira Coelho afirmou que eles participavam, mas “não, especificamente, como treinador. (...) Naquelas reuniões tinha uns que avançava mais. Então, a gente percebia (...) a dificuldade (...) e auxiliava. Era uma troca...; [uma] ajuda mútua.

Em alguns de seus escritos, Paulo Freire propõe a educação problematizadora e da comunicação, algo que parece ter sido vivenciado pelos envolvidos com o MEB GOIÁS. Tanto que ao ser interrogado sobre as contribuições das cartas trocadas com a equipe técnica para o trabalho que realizavam, José Moreira Coelho afirmou que essa correspondência,

(...) contribuía [com] muita coisa. A gente tinha (...) vontade de estar em contato com os companheiros; com a equipe. Aquilo incentivava (...) a gente porque lê aquelas cartas (...) no programa; (...) na escola; no fim de semana, lá na rádio, aquilo contribuía muito porque incentivava (...) os próprios alunos a escrever. Fornecia matéria pra gente escrever. A gente baseava muito naquele incentivo aos alunos.

E Parcival Moreira Coelho ponderou.

Nóis escrevia muito mais para a equipe de coordenadores do que elas pra nós, porque elas tinham o rádio. Mandava pra nois através do rádio. Mas foi válido também, porque aí a gente sentia (...) que tava caminhando para um lado que (...) nunca tinha caminhado; que (...) [tava] fazendo descobertas espetaculares... Aí (...) [dava] passos largos.

Completando suas informações sobre o assunto, José Moreira Coelho, afirmou que as cartas eram “um tipo de consideração”, isto é, serviam para “pra mostrar a saudade que a gente tinha; contar alguma coisa do trabalho da gente. Perguntar pra eles como é que eles estavam sentindo. O que é que eles estavam achando. Pedindo resposta... Tipo assim, um diálogo. Contribuía muito com o trabalho como monitor”. O alcance da comunicação ia além da comunidade dos entrevistados, o que evidencia a abrangência do trabalho do MEB GOIÁS.

A troca de experiência alargava as possibilidades de formação social e política dos intelectuais-monitores. Ao ser indagado em quê que a troca de cartas entre comunidades contribuíram para o trabalho que realizavam, a resposta de José Moreira Coelho foi:

(...) a gente quando escrevia (...) pedia resposta. Então, na mesma hora que eu escrevia chegava outra carta, mas não era pelo correio. Tudo pela Rádio Difusora. Então, era (...) respostas pras perguntas que foram e, às vezes, surgia mais [perguntas], mas mais ou menos tudo dentro do problema da comunidade; alguma novidade, alguma coisa.

A educação problematizadora pôde ser, também, detectada na troca de correspondência, já que, na voz de Parcival Moreira Coelho, ela “serviu pra que a gente quebrasse a distância entre uma comunidade e outra; entre um monitor e outro. Qual é a sua dificuldade? Nois aqui tamo tendo essa dificuldade (...), e aí? Como é que você tá resolvendo? Nós tamo resolvendo assim, assim... A comunidade vai se reunir vai tratar dessas questões”.

Na opinião de José Moreira Coelho, os principais problemas da comunidade “era a (...) de (...) [entrosamento]. Surgia da ocupação. Todo mundo trabalhava o dia todo. Era um dos problemas que a gente encontrava: a dificuldade de tá encontrando pra discutir (...) problemas”. E quando foi questionado quanto ao meio utilizado para fazer com que as cartas chegassem até à EC, em Goiânia, o entrevistado respondeu: “Muitas vezes a gente mesmo levava cartas dos colegas. Não me lembro de nenhuma carta ter ido pelo correio... Mas, a gente tinha sempre um portador, (...) [que] nunca vinha em Goiânia, sem ir na Sede da escola. A gente conduzia essas cartas... E era lida no Programa Comunidade se Reúne”.

## **2 Intelectuais-monitores, docência e trabalho político-pedagógico**

A fala de José Moreira Coelho explica como os trabalhos dos intelectuais-monitores aconteciam no dia-a-dia da sala de aula. Ele afirma,

(...) a gente primeiramente verificava a sala (...): [chegava], [organizava] as coisas, botava querosene no lampião... Não tinha energia. Então, (...) limpava os bancos, ajeitava tudo,

organizava a sala pra receber (...) a aula; [quando] entrasse no ar, tava ajeitadinho. Aí os alunos iam chegando, ia sentando. A gente ia coversando, até tocar a musiquinha da entrada.

Essas informações são complementadas pelas de Parcival José Moreira, que fala das dificuldades enfrentadas por eles e, ainda, do procedimento das aulas.

Na sala [da casa] estava a sala de aula...; (...) casinha de chão batido que a gente furou, botou umas estaquinhas, pregou uns pauzinhos por cima, botou outros aqui pro aluno sentar; o radinho na frente. Ali tinha 15, 16 ou até mais. O aluno chegava da roça molhado. O radinho pê, pê, pê. O radinho tava chamando. 18 horas. O aluno, o monitor tinha que tá ali, já com o material. O monitor tinha que tá ali, preparado pra fazer a ponte. Às vezes a gente chegava da roça molhado, com fome, com os calçados sujos de barro. Dava uma batida na enxadinha e perguntava: ô pessoal como é que tá? Daí ia pegar o material, porque o rádio tava tocando. Isso era todo dia. Como é que tá monitor? Já pegou o material? Material da página tal. No livro tal, na página tal. Converse com os alunos (...) agora isso assim... [O livro] era específico para a escola. Preparado lá... Todos os alunos tinha aquele livretinho... Não chegava nem a ser encadernado... Era uma encadernação diferente que não estou dando conta de te explicar... O monitor ia ouvir o que o rádio falava. A orientação (...) pra ele orientar o aluno: Fala pro seus alunos pegar a página tal do livro tal. E citava o título da leitura. O título do texto. E a gente ia e a musiquinha passava...

Já recebia a aula pelo rádio. A locutora falava: monitor vá ao quadro, escreva isso (...): falava uma frase. Aí a gente escrevia. Agora, você pede um de seus alunos pra falar sobre isso. Então era assim o decorrer da aula. E os alunos gostavam... Achava bom quando eu chamava ele... Nem ia ao quadro, falava lá do banco. Só ia ao quadro quando elas [professoras locutoras] falava: pede um aluno para ir ao quadro. Aí ela ia dar a tarefa direto pra ele lá. Servia pra todo mundo. As aulas vinham montadas, mas José Moreira Coelho lembra que recebia material didático em papel. Acrescentou que “Tinha o roteiro. A gente seguia a aula... e, às vezes, conferia com o que estava na apostila. Elas traziam exemplos: historinhas. Inventavam um personagem, contava assim sobre aquela aula que teve dramatizada...”. As falas expostas e a seguinte evidenciam um dos papéis dos intelectuais-monitores no Movimento: “Ela [professora-locutora] colocava a escola no ar, cumprimentava todo mundo e começava a falar das matérias, do que ia se tratar. Mandava a gente ir ao quadro... Depois ficava lá escutando o que era pra fazer. Quando era o monitor, ela falava: monitor faça isso... Agora fala pra um dos alunos pra fazer isso... Então, a gente fazia isso logo na chegada”. As dificuldades enfrentadas por eles deviam-se, em parte, à logística do Movimento e, também, à própria condição de vida dos intelectuais-monitores, como revela a fala abaixo, de José Moreira Coelho:

A gente sofria muito (...) com a fraqueza da rádio difusora... Tinha dia que a gente tava com os alunos na sala e ela fugia do ar. Aí não tinha nem como as professoras... avisar porque sumia, [porque] a escola acabava. Aí a gente ficava ali, conversava um pouco, brincava um pouco até vencer o horário e ia embora pras casas. [Então] uma das dificuldades que a gente tinha era a própria rádio. Ela..., às vezes, deixava a gente na mão. As meninas [referindo-se às locutoras] colocava a aula no ar e a rádio saía do ar... nós...

ficava preocupado, com medo da rádio sair do ar e a gente não dar conta de transmitir a aula. Acontecia isso muito frequente. Aí tinha uma rádio Londrina, que tinha mais potência... Ela tomava a Difusora, e era um problema pra nós. Tinha que preencher essa aula com uns papos, (...), passava algumas tarefinhas da gente mesmo pra eles lá.

Assim como a fala de Parcival Moreira Coelho.

Eram tantas [as dificuldades]. Mas a gente acabava aprendendo a conviver com elas. Essa de chegar na hora, molhado, sujo. Essa era inconciliável. Depois vinha outra: você acompanhar os alunos com fome. Tinha que dar aula. Às vezes pedia lá dentro: ô! Me dá uma coisinha pra (...) mastigar. Mas nem sempre tinha. Tinha (...) de polvilho; uma xicrinha de leite.

José Moreira Coelho informa que se usava nas aulas “só mesmo a fala delas... [professora-locutora]. O texto vinha mais era nos encontros, nos treinamentos. Às vezes a gente já trazia [dos treinamentos] alguma apostila, com algumas coisas que ia ser tratado lá nas aulas”. (Idem, 10 de maio, 2012) O entrevistado está se referindo, aqui, ao “Guia do Monitor”. (Relatório MEB- GO, 1966, anexo 4) E avalia:

Na escola, (...) [esse] material didático já trazia alguma forma de orientação do trabalhador; como (...) devia proceder, o quê que a (...) devia de fazer, com união sempre; falava assim sempre de união... Já oferecia aquela orientação básica para a gente iniciar. Muitas vezes, deixava interrogações... E a gente nos estudos, através do relacionamento com a equipe e com os trabalhadores, (...) ia também bolando alguma forma de proposta, escrevendo cartas pr’as outras escolas, e fazendo um entrosamento, um intercâmbio, (...) trocando idéia...”. (Idem, 14 de junho, 2005)

De modo estratégico, os problemas da comunidade eram discutidos na sala de aula. Sobre esse aspecto da questão, afirma José Moreira Coelho:

A gente sempre tinha esse cuidado de estar (...) por dentro dos problemas da comunidade. Conversava com os alunos sobre o que nós (...) [podamos] fazer, inclusive um trabalhador que tava com dificuldade de limpar a roça, por doença ou fraqueza mesmo: vamos ajudar fulano a fazer isso ou aquilo, ajudar ele a resolver esse problema... O problema das fossas, ajudava nas fossas, colocar as Lages... A gente fazia isso em conjunto.

Esclarecendo os limites que encontravam para debater os problemas da comunidade na sala de aulas, Parcival Moreira Coelho ponderou que eles eram discutidos

(...) em menor incidência, porque o prazo da aula era pequeno. E a gente tinha poucos momentos (...) [depois da aula para discutir] (...) isso, exatamente. Eram os problemas da comunidade, os problemas dos alunos, o inerente ao material. O que ele ouviu; o que ele tá aprendendo aqui; se ele tá tendo dificuldade; se aprendeu bem. E (...) [ajudava] nesse momento. Basicamente era isso.

Quando indagados se o material didático recebido da EC, e utilizado nos treinamentos e aulas, tinha dimensão política, a resposta de José Moreira Coelho foi: “Explícita não, porque esse trabalho da alfabetização em si, ele já tem nuance política, porque é claro que o cidadão vai

aprender a ler... E ele vai estourar com alguma canga que tem por aí. Era estritamente alfabetizante e conscientizante”. Afirmou que isso acontecia,

(...) mais nas aulas... Nos cursos também falava muito dessa questão política. Abria muito a memória do povo. Tocava muito nela... É quando criticava a exploração de um homem para outro. Ela combatia muito essa exploração... Até mesmo no direito do voto. A gente tocava muito nessa área. Nas ocasiões de eleições preocupava com os eleitores, com aqueles poucos que tinha na minha escola... Então, nessa questão do sindicato... Falava muito do sindicato, embora nós não pudesse... Foi uma das coisas que assustou muito o patrão (...) foi falar de sindicato. Não podia muito falar (...) dessas coisas... Mas ele [referindo-se ao material didático] orientava muito.

Os alunos que frequentavam as aulas eram de “quatro fazendas. De cada fazenda, quando não tinha muitos, pelo menos dois tinha”, afirma José Moreira Coelho. Quando indagado sobre a atitude dos alunos em relação aos conteúdos apresentados, ele diz que “eles ficavam atentos. Às vezes, um começava, por que ela [a professora-locutora] dava tempo a resposta ao que era perguntado. Muitas vezes [o aluno fazia] comentário, dava uma resposta daquilo que aconteceu. Os outros ficavam atentos, escutando...; às vezes, escrevendo, anotando alguma coisinha... Eles tinham material pra anotação”. A título de complemento, pode ser citada aqui a opinião de Parcival Moreira Coelho: “A gente nunca levava igual tava lá [conteúdo proposto]. Vamos discutir, vamos descobrir o quê que é que tá doendo mais. Isso saia do próprio aluno. Da própria comunidade. O que há a fazer, como fazer... Os problemas, o aluno levava. Conscientização da vida diária”. Se houvesse dúvida, os alunos perguntavam “pra gente”. Caso não soubéssemos responder, “a gente ficava devendo. A gente perguntava para a equipe e era respondido no ar... Acho que elas pegavam aquilo, colocavam na mesa, e discutiam. Quem falava a resposta na rádio (...) era a professora”. (José Moreira Coelho)

Quando perguntados sobre a participação dos intelectuais-monitores no planejamento das aulas do MEB GOIÁS, José Moreira Coelho respondeu que diretamente, fora de sua comunidade “não tinha condições de participar (...) por motivo até de transporte; (...) a gente morava retirado da cidade, (...) não tinha condução pra tá levando a gente. Quando era uma coisa assim, mais urgente, um movimento maior, eles buscavam a gente... Mas nessa hora, desse planejamento, a gente não participava não”. No entanto, eles participavam indireta e continuamente do planejamento das atividades do MEB GOIÁS pelo retorno que davam à EC e, mesmo, por meio das cartas e encontros.

Segundo José Moreira Coelho, na condição de intelectuais-monitores, eles não participaram das atividades de supervisão, salvo uma exceção, isto é, “por acaso, tinha uma monitora que era irmã do Carlos Silveira, a Maria Joana. Essa morava mais perto. Ela tinha mais condição de tá junto com eles. Às vezes ela participava. Me lembro dela”. O entrevistado

afirma, também, não ter participado da elaboração do material didático usado para as aulas. “A gente já pegava [pronto]. Às vezes elas [as professoras-locutores] podia pegar alguma coisa que saia dos alunos, um questionamento... Mas a gente não participava...”. E complementando, Parcival Moreira Coelho afirmou: “A gente fornecia esses subsídios pra lá, através de relatório, cartas; dessas coisas (...) a direção tomava pé. Essas aulas eram elaboradas com esse material”. Também neste caso, assim como na elaboração das aulas, eles indiretamente participavam da supervisão que era pensada, também, a partir das informações prestadas por eles.

O Conjunto Didático “Benedito e Jovelina”, considerado pelos pesquisadores, como “o material mais original elaborado pelo MEB GOIÁS”, não chegou a fazer parte do dia a dia dos intelectuais-monitores investigados, isso porque esse material ficou pronto em dezembro de 1965. Nessa data, José Moreira Coelho deixou Itauçu. Além disso, segundo as pesquisas estudadas, o MEB GOIÁS não teve tempo de usá-lo. Ao ser indagado sobre o uso daquele Conjunto Didático, José Moreira Coelho respondeu: “Não, (...) eu não me lembro desse personagem”. Sobre o Conjunto Didático “Benedito e Jovelina”, o Relatório do MEB GOIÁS, de 1966, registrou que a

(...) atividade mais produtiva desse conturbado período [1964] foi a “bolação” e o início de elaboração do Nôvo Processo de Alfabetização, criado dentro dos critérios de uma alfabetização mais rápida e mais eficiente, extraída do ambiente natural, traduzindo a vivência do dia a dia do campo. Visava-se com isto, conseguir que os adultos do meio rural obtivessem um mínimo de conhecimentos necessários, em tempo mais reduzido, de acordo com a pequena disponibilidade que o trabalho do campo oferece. (...) Além do aprofundamento teórico do Nôvo Processo, a equipe elaborava ao mesmo tempo um 1º modelo de material que seria testado junto aos monitores, antes de qualquer elaboração definitiva. Êstes testes se destinava mais ao manejo do material, já que o conteúdo do processo, enquanto fases de trabalho, universo vocabular e as próprias figuras dos cartazes, foi feito, desde o início, com a participação dos monitores. O modelo do material foi então fornecido ao MEB Nacional ficando o MEB-Go na expectativa da confecção, até dezembro de 65. (p.10-11)

Sobre o apoio da EC aos intelectuais-monitores, na escola, José Moreira Coelho se posicionou assim: “quando necessário, ela estava sempre lá..., participava de algum evento da gente. Às vezes, a gente fazia uma festinha em casa e convidava. Um que participava sempre com a gente era o Carlos Brandão<sup>54</sup>. Ele ia lá fazer pesquisa”.

Geralmente, os trabalhos dos intelectuais-monitores eram realizados na comunidade, tanto que ao falar a respeito, José Moreira Coelho afirmou, quando foi entrevistado, que não participava de reuniões nacionais e estaduais do movimento. “A gente participava de reuniões com o MEB na nossa comunidade, quando eles eram convidados a ir lá. Às vezes tinha uma

---

<sup>54</sup> José Moreira Coelho se refere aqui a Carlos Rodrigues Brandão. Sobre o autor referido, cf. a nota de rodapé nº 21, p. 40, desta dissertação.

festinha, a gente convidava e eles iam. Mas, convocados pra isso, a gente nunca foi não”. E Parcival Moreira Coelho reforça o ponto de vista do irmão, de modo monossilábico: “Não”. Os intelectuais-monitores entrevistados afirmaram que também não participavam da avaliação dos trabalhos do MEB GOIAS. Nesse caso, assim como nos outros indicados, eles participavam indiretamente quando davam retorno à EC dos resultados dos trabalhos, levando-a a repensar o que estava sendo realizado. Como exemplo, pode ser citado um trecho do relatório do MEB GOIÁS que afirma: “reunidos em um encontro, os monitores (86) (...) [e] a Equipe Central fizeram uma revisão de trabalho. Após..., planejou-se o ano seguinte, destacando-se como novo instrumento de motivação uma “Campanha de Alfabetização” que seria desencadeada”. (Relatório MEB-GO, 1966, p. 3)

José Moreira Coelho afirma a não existência de um monitor auxiliar em sala de aula, e completa: “Esporadicamente, a gente não podia estar presente na aula... Eu tinha um irmão caçula, o Miguel... Você já deve ter ouvido falar nele... Ele era adolescente, mas ajudava”. E seu irmão Parcival Moreira Coelho, complementando, argumenta: “O Zé me socorria. O Zé tinha a escola dele. E eu e o Oscavú, tínhamos escola na nossa casa”. As atividades do MEB GOIÁS empolgaram tanto os irmãos Moreira Coelho, que até mesmo um adolescente de “no máximo (...) onze anos” se envolveu na condição de monitor auxiliar, chegando, com um pouco mais de idade a assumir uma escola.

Em que pesassem as dificuldades mencionadas, o trabalho de alfabetização na Fazenda Serrinha não foi interrompido. Segundo esse entrevistado, “Ele foi, às vezes, é..., alterado, mas interrompido não. A não ser com a deságua do Golpe... Aí, não teve mais como. Mas, durante o decorrer da escola, não”. Complementando, disse Parcival Moreira Coelho: “às vezes teve aulas, não posso dizer onde porque me esqueci, que até fecharam. Evidentemente, por causa das dificuldades: os alunos moram longe ou mesmo o interesse pela aula, o que é pior. Teve (...) escolas que fecharam... Serrinha, não! Fechou quando acabou o MEB”. (Idem, 30 de junho, 2012)

A “Filosofia da Práxis é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” diz Freire (1987, p. 20) É a filosofia adotada pelo MEB GOIÁS na formação dos intelectuais-monitores, tanto que, além de acompanhar o aluno em sala, eles desempenhavam outros papéis. A fala de José Moreira Coelho, dita de vários modos, leva a esta reflexão.

A gente fazia (...) visita nalguma casa, a alguns alunos, porque era falado muita coisa (...) sobre política, (...) a saúde, (...) direito da pessoa, e foram surgindo algumas perguntas sobre moradia, situação precária que o povo vivia, o quê que a gente tinha que fazer pra melhorar aquilo. Que através da união, do nosso contato é que a gente ia chegar lá... Pra melhorar nossa situação de vida. Até mesmo sobre alimentação, aqueles tabu que a gente



tinha: não pode comer isso, não pode comer aquilo. A gente não podia comer quase nada, tudo fazia mal. Aí a gente discutia essas coisas com a comunidade.

A sala de aula também era *lócus* de debates sobre a situação de vida em que se encontravam o intelectual-monitor e seus alunos; de conscientização, politização. Lá se

Falava sim [sobre política, saúde, direito das pessoas]. No tempinho que (...) que elas davam, a gente tocava nesses assuntos: o quê que vocês acham da (...) tinha algumas coisas que incomodava o patrão. O desejo nosso, da gente era seguir aquilo que eles estavam ensinando: o que é que devo fazer pra ter moradia, pra ajudar os outros a ter a moradia deles... Levar essa consciência pra frente, esse direito, essa cidadania prá fora [de] lá nós não sabia. Pra dizer a verdade, naquela ocasião nós não sabia, não usava nem falar aquela palavra “camponês”, quê que é camponês? Inclusive fizeram essa pergunta pros meus irmãos, fizeram. O povo da ditadura: quem que ensinou vocês a falar camponês? De primeiro vocês falavam (...) lavrador, roceiro, agora vocês tão falando camponês? A gente não sabia nem disso; e aí que fomos aprendendo essas coisas. Pra nós monitores, e para aqueles alunos mais esforçados, o MEB foi uma luz (...) na vida da gente. Em tudo...; na saúde, na moradia, no direito a ter a terra, trabalhar, produzir, como produzir, como valorizar nosso trabalho, nossa produção, como trabalhar junto à natureza. Lá tinha (...) “O homem transforma a natureza.” Na mesma hora que estou fazendo alguma coisa, estou usando a natureza pra fazer outra coisa. Derrubar uma árvore pra quê? Pra fazer outra coisa dela. Estou transformando a natureza em outras coisas que a natureza não deu. Essas coisas tudo era conversado lá...

No MEB GOIÁS, o intelectual-monitor desempenhou também o papel de líder comunitário.

A gente, além desse trabalho, (...) criava alguma coisa mental pra eles fazerem... Você vai me trazer isso (...) dentro disso que vocês aprenderam aqui. Bola alguma coisa pra (...) trazer pra próxima aula. A gente não tinha retorno. Era só de cá pra lá. De lá pra cá, não tinha como... Aqueles que (...) guardou, porque tinha aqueles que não compreendia e, às vezes, (...) até perguntava pra gente: mas o quê que eu vou fazer? Aí a gente explicava... Às vezes até passava num papel. Aí ele trazia aquele exercício escrito pra gente, sobre aquilo que ouviu, que aprendeu. (...) Entregava pra a gente lá. Se era pergunta dirigida pra gente, a gente respondia, se era pra equipe, a gente encaminhava, fazia uma pergunta, trazia manual cá pra escola.

Quando foi perguntado a Parcival Moreira Coelho qual era, na opinião dele, o papel do intelectual-monitor, ele respondeu assim:

O nosso papel (...) como monitor era bastante restrito; (...) porque (...) era pegar o que já vinha feito. As aulas que a equipe técnica elaborava e trazia pro rádio. Como monitor propriamente dito, a gente interligava o rádio com o aluno. Acompanhava, vendo as suas dificuldades, perguntando. Fazia uns questionários e passava umas musiczinhas, enquanto relacionava um pouco com os alunos, perguntando as dificuldades dele. (...) agora, como elemento inserido na comunidade, aí a coisa avançava. Tinha bem disto. Era o monitor dentro da aula. Mas lá fora ele já não tinha aquela atividade de monitor. Aí nós já íamos para o debate das questões da comunidade, para que a comunidade envolvesse na solução dos seus problemas.

Quando foi perguntado a José Moreira Coelho se havia diferença entre o papel da professora-locutora e o papel do intelectual-monitor, ele respondeu que sim e que tinha de haver diferença, pois o trabalho dela era

(...) um trabalho técnico. Elas elaboravam; o MEB elaborava a aula e trazia para o rádio... Alda Borges, esse pessoal aí, Carlos Brandão, eram professores extraordinários, com uma

visão! Eles já tinham consciência política. E a metodologia sabe de quem? De Paulo Freire... [A professora-locutora] (...) pegava a matéria preparada e passava pra gente, pra transferir pro aluno, pra transmitir. Então, na mesma hora que eu estou recebendo, tô transmitindo. Na mesma hora que eu era um receptor, eu era um transmissor. Então a diferença que a gente tinha era que, a gente passava na hora de dirigir a tarefa dos alunos, eu estava fazendo o papel da professora. Ela me entregava a tarefa e eu passava pra frente. Isso quer dizer que na mesma hora que a gente era um receptor, porque estava todo mundo escutando, porque não era dirigido só pro monitor, (...) [mas] pra todos. Mas aí eu ficava com a incumbência de aperfeiçoar, de questionar aquilo que foi falado por elas. Por isto que a diferença era muito grande, e ao mesmo tempo não era tanto. Só que elas tinha a teoria que a gente (...) não tinha. Mas na hora de por na prática a gente tinha de assumir.

Pode-se inferir do exposto pelo entrevistado, que ele tinha clareza da diferença existente entre o papel docente desempenhado pelas professoras-locutoras e o papel docente desempenhado pelos intelectuais-monitores: estes eram receptores e transmissores, enquanto elas eram elaboradoras, detinham o conhecimento do que era trabalhado por todos. Em que pese o fato de o entrevistado ter realçado o processo, simultâneo, do elaborador e do transmissor do conhecimento, fica nas entrelinhas a separação entre os que pensam e os que executam as tarefas docentes, mesmo em se tratando do trabalho realizado pelo MEB GOIÁS, na perspectiva desejada: a freireana. Dizer isso, não significa afirmar que o interesse do Movimento fosse uma coisa e o propósito outra. Significa apenas identificar, que ações concretas dos homens realizadas de modo coletivo ou individual são complexas e permeadas pelas contradições.

A experiência vivida pelos intelectuais-monitores entrevistados influenciou o modo como eles educaram seus filhos. Veja como José Moreira Coelho esclareceu esse ponto.

Contribuiu... (...) Inclusive quando eu disse no tabu: não podia tomar banho assim que chegasse da roça, tava com o corpo quente. Não podia tomar banho na água fria (...) que fazia mal. Comeu ovo hoje? Não pode comer manga, tomar leite... Essas coisas, *esses tabu, tudo quebrado com a consciência que a gente recebeu lá na escola*. E na maneira também de tratar uns aos outros. Respeitar um com os outros. A gente tinha lá o sistema da gente, seja certo ou errado, é o sistema que a gente aprendeu com os pais... Mas quando a gente leva o negócio (...) mais pra sério, pra valer mesmo, é diferente; a gente já (...) [faz] a coisa um pouco mais perfeita, com mais consciência. Grifos meus.

E veja como seu irmão, Parcival Moreira Coelho o fez.

É evidente que contribuiu. A gente pode até não ter percebido que era contribuição do MEB. Da monitorança. Por exemplo, quando os meus filhos foram para a escola, e chegava em casa, (...) no campo, não tinha rádio, não tinha energia elétrica... Era uma lamparinazinha ali; a gente se reunia em cima da cama (...) e ia brincar com os meninos. O casazinho de filho; o quê que se brincava? (...) Eu já vinha da experiência; se brincava, por exemplo: vamos rimá. Meu filho avançava bem, a Sisse era meio... Nesse momento, a gente aproximava do filho, se criava aquele clima familiar, que hoje é bem difícil. [Emociona-se, pela filha já ter falecido] Até usufruindo, disso aqui... [mostrando a casa]... Isso aqui é obra que eles pensaram atrás de mim. No tempo que a gente saiu da cadeia e o

mercado de trabalho fechou as portas... Eles sofreram. Isso aqui é uma conquista nossa. Não é minha, é nossa. E hoje eu estou usufruindo sozinho.

Quando perguntados sobre as lições tiradas da experiência vivida como intelectuais-monitores do MEB GOIÁS para a própria vida, José Moreira Coelho respondeu assim:

Essa pergunta é muito acentuada comigo. Pra mim, nós comentamos, eu mais meus irmãos: se o movimento não fecha, a gente tinha virado esse mundo de perna pro ar, porque a gente aprendeu muita coisa. Aprendi a ser gente, aprendi a questão política que a gente tem na cabeça, hoje... Foi totalmente mudada, foi (...) [aprendida] na escola, como monitor. É, a gente, por exemplo, [aprendeu] votar. A gente votava por que tinha que votar. Não sabia nada, o valor do voto. Votava por que era dia de eleição, tem que ir lá votar. Votava lá num candidato. Não sabia escolher candidato. Até hoje não sabe, ninguém acerta não. Mas, naquele tempo, era mais pacato. Não sabia nada de política. Agora, os direitos do cidadão a gente... Inclusive tem uma outra música, foi feita naquele tempo também; a terceira música que escrevi, chama-se: “Pobre também é gente”. Aquela ideia nasceu como monitor... Quanto tem na música da Maria Alice? Cinquenta por cento é da minha cabeça. Mas o resto é da Maria Alice. Você não conhece ela não? Ela era locutora, e era da produção também.

O velho Pedro.

A Maria, o Vicente.

A mulher do seu Clemente.

A Teresa e o Valdemar.

Na caminhada não existe distinção.

De cor nem religião.

Nem no jeito de trajar.

Esclarecendo a parceria musical com a professora-locutora, Maria Alice Martins Brandão, o entrevistado afirmou:

Nos trabalhos delas lá, ela começou escrever essa letra... Então, ela sentiu dificuldade de terminar. Como ela já tinha descobrido na gente esse talento de poeta, ela me pediu pra completar essa letra pra ela. E ele [apontando para o irmão Parcival] me ajudou a colocar a música. Então o tema foi ela que criou... A Maria Alice começou a fazer a letra (...) e eu terminei. Ela falou pra mim: “O senhor termina a letra e põe a música”. E ele me ajudou muito na música. [apontando novamente para o irmão Parcival].

E Parcival Moreira Coelho, assim:

Foram tantas que vou ver se consigo enumerar alguma aqui. Como monitor, uma experiência amarga que tive: a de ser Parcival Moreira; e como pai de família..., aliás, com muita dificuldade financeira (...) [pra] fazer sobreviver essa família. [E], como monitor, a gente criou um certo conhecimento, um certo prestígio dentro da comunidade. Era uma liderança: o (...) seu Zé Coelho falou, tá falado. O Parcival falou... Ah! ele é compositor, ele vai pro rádio, ele canta no rádio. Este tipo de coisa que rendeu. Que é uma experiência que vem daí. E eu já começava a compor. Cantar, a gente sempre cantou. Mas eu me estendi pra essa área da composição, da produção da arte e, o MEB foi uma porta aberta. Foi (...) uma porta (...) que abriu bastante espaço e eu pude avançar. Inclusive na minha gramática, no meu dialeto. Na minha pronúncia, na minha palavra. Eu fui obrigado a procurar o dicionário, conferir alguma coisa.

Essa fala de Parcival Moreira Coelho expressa a conquista da liderança dos intelectuais-monitores junto à comunidade. Também tanto a letra de seu poema, como sua fala abaixo, remete ao panorama político cultural de Goiás na época, quando a arte era uma das armas utilizadas para criticar o sistema vigente. A arte era também utilizada como técnica de ensino de valores como, por exemplo, a não discriminação. Ainda completando, suas informações, sobre o papel da arte no Movimento,

(...) a minha experiência do MEB foi essa que me colocou de pé em cima (...) de uma realidade que estava obscura, que até então a gente não enxergava como um modelo que era passivo de mudança. E aí, as coisas abriu (...) começou a florir nas estrofes, nos versos, na própria viola (...) essa nova visão. Eu tenho um poema no meu livro que chama “Nova visão...”

“Mudei de ideia,  
também os meus rumos,  
por outros caminhos agora me vou.  
Não mais interessa as suas teorias,  
agora aprendi a saber quem eu sou.  
Não giro meus passos em torno dos seus,  
nem sigo os ditames que outrora traçou.  
Agora prefiro viver como gente,  
livrar minha mente da sua opção”. (Parcival, 14 de julho, 2005)

Após deixar o MEB GOIÁS em Itauçu, José Moreira Coelho continuou o trabalho político, junto ao sindicato, em Nova Veneza-GO. Indagado sobre as influências do trabalho do MEB GOIÁS sobre sua atuação junto ao sindicato, ele afirmou que o primeiro “deu algumas ideias. Às vezes ia gente do MEB lá, passeava lá, visitava alguma reunião nossa; [em] eleição... Mas não teve influência..., na direção do sindicato. Na função do sindicato”. Complementando, disse que Parcival Moreira Coelho “foi liderança não só no partido. Ele foi liberado para a AP, fazendo um trabalho lá no Norte de Goiás... Ele foi forte no movimento, e depois que passou, que foi preso, o MEB encerrou (...) [foi] essa turma de trabalhador lá pra prisão”. Oscavú José Moreira continuou escrevendo. Editou dois livros: *Recordar é bom más dói* e *As Histórias que a História não Conta*. Ele foi membro fundador do Partido dos Trabalhadores (PT) de Itauçu; fez parte da direção do Sindicato do Servidor Público do Estado de Goiás; foi representante do Sindicato junto à Associação dos Aposentados e fez parte da Pastoral da Terra.

### **3 A arte e o MEB GOIÁS**

Hugo Zorzetti (2005), analisando o lugar das artes cênicas em Goiânia, na década de 1960, afirma:

A militância da esquerda em Goiânia, formada por estudantes, professores, intelectuais e artistas, fustigava com severidade o sistema. Raro era um evento artístico, fosse ele um sarau ou uma peça de teatro, que não fosse eivado de cores ideológicas. Se não era o seu

conteúdo, sempre se conseguia provocar um debate político caloroso depois da apresentação anunciada. (...) quaisquer produtores culturais que se recusassem a se engajar nesse processo político sofriam severo julgamento crítico, quando não caíam em desgraça, no conceito abalizado da “*intelligentsia*” goiana. (ZORZETTI, 2005, p. 188)

O Centro Popular de Cultura (CPC) goiano também era muito atuante e voltado para os problemas que afligiam os subalternos. O *Jornal 4º Poder* traz uma matéria sobre uma visita da Diretora do Setor de Teatro do CPC goiano, Eurípedes Dias, ao CPC carioca. Ela fez críticas ao trabalho desenvolvido nesse CPC, evidenciando seu compromisso com os subalternos. Esse periódico reproduziu essa crítica.

(...) o CPC do Rio deteve-se apenas na divulgação de ideologia, “preocupado mais com política exterior que com as reais finalidades do CPC”. A preocupação atual de Eurípedes é impedir que isto ocorra aqui em Goiás, e nesse sentido ela aponta a encenação da peça “O Boi e o Burro a Caminho de Belém”<sup>55</sup>, em Vila Operária, como a maior realização do CPC goiano, porque todos os 22 atores são operários. (JORNAL 4º PODER, 1963)

De acordo com José Moreira Coelho, a influência do MEB GOIÁS na elaboração das poesias dos intelectuais-monitores ocorreu “em todo o desenrolar do trabalho. A gente tinha nos cursos, nas aulas... A inspiração da gente vinha através do MEB. A gente pegava muito (...) os acontecimentos... E a gente aprofundava mais o conhecimento da realidade brasileira”. Nas aulas, a arte era também utilizada para retratar a realidade oprimida, seguindo a tendência da época. As poesias “eram utilizadas não (...) diretamente, mas (...) de vez em quando. Dependendo do tema das aulas, saía as músicas do Zé Moreira...” Também nos encontros com a comunidade, “nos momentos de recreio”, suas músicas “eram lembradas...”.

O contexto político e cultural de Goiás, à época, contribuiu para que o teatro fosse um recurso didático usado pelo MEB GOIÁS, junto às comunidades, visando contribuir para que elas mais bem refletissem sobre o que se estava ensinando. A fala de José Moreira Coelho evidencia esse objetivo.

Não na sala de aula não usava o teatro. Usava no encontro da comunidade, alguma festinha... A gente fez um teatro lá, uma vez; uma peçazinha que foi apresentada no encontro que a equipe fez em uma comunidade, pra lá de onde eu morava, chamada Roselândia. Até Dom Antônio tava, naquela época... Então, nós fizemos lá um teatro. Arrumamos (...) um aluno analfabeto, com um punhado (...) de milho na mesa, fazendo uma conta... Tinha os alunos, simbolizando os alunos... E ele foi fazer a conta; quanto que ele tinha que pagar pro patrão. Então ele fez a conta: aqui tem tantos sacos de arroz, eu tenho que tirar tantas pro patrão, pra ver quanto sobra pra mim. E foi tirando o do patrão pra lá. Tirava 30% (e tirava três pra lá) e dez pra cá, fazendo aquela conta... Eu como fiquei como professor, cheguei e falei: Ei, por que você tá fazendo isso aí? Isso aqui é porque tenho que saber como é que tenho que acertar com o patrão. Eu falei: rapaz nós tem uma escola aí que ensina essas coisas, não precisa você fazer essas contas de grão de milho. Largue isso pra lá. Vamos pra escola. Lá você vai aprender a fazer na caneta, não se falava de calculadora... É muito mais fácil do que você ficar contando esse punhado de milho.

<sup>55</sup> A autoria da peça: O Boi e o Burro a Caminho de Belém é de Maria Clara Machado. (4º PODER, 1963)

Toda a condição de arrendatário ele tinha que fazer contando os grãos de milho: ora pra lá, ora pra cá... pra ver o que sobrava pra ele...

Do elenco dessa peça teatral faziam parte além dos intelectuais-monitores, os próprios alunos. José Moreira Coelho esclareceu isso assim: “nós tinha uns alunos. Um, era irmão meu; alunos que já participavam da escola... (...) A maioria era ator. Parcival era o que tava contando”. A peça foi escrita pelos próprios sujeitos desta pesquisa. José Moreira Coelho afirmou: “Foi nós dois [ele e o irmão Parcival] que fizemos...”. A exibição dessa peça teatral resultou de ações desencadeadas na “Campanha de Alfabetização” (dezembro de 1962). Em um Relatório de 1966 o MEB GOIÁS escreveu:

(...) reunidos em um encontro, os monitores (86) (...) [e] a Equipe Central fizeram uma revisão de trabalho. Após..., planejou-se o ano seguinte, destacando-se como novo instrumento de motivação uma “Campanha de Alfabetização” que seria desencadeada (...) após o treinamento de novos monitores, previsto para o início do ano. [Ela] (...) tinha como objetivos: despertar para a necessidade de aprendizado da leitura e escrita; dar conhecimento da possibilidade de instalação de escolas para adultos; mudar o sistema de matrícula, que consistia na procura dos alunos pelo monitor, para uma busca da escola pelos interessados. Uma primeira fase, anterior à Campanha de Alfabetização..., era a organização de comitês nos diversos municípios, que se responsabilizaria pela escolha e apresentação dos candidatos a monitor. (1966, p. 3)

A Fazenda Serrinha atuou como comitê. Esse fato fica evidenciado pelo comunicado de um intelectual-monitor à EC. “Comunico-vos que nosso comitê está formado. Combinamos em atingir na (...) Serrinha, as seguintes fazendas... Estamos muito animados, todos os que enformamos da escola estão ansiosos a saber o dia inicial das aulas, parece que vai haver concorrência muito boa. 21/2/63. J. Moreira”. (MEB-GOIÁS, 1966, p. 3) E quase um mês depois, a EC recebe outro comunicado de que “certo de que nossos candidatos compareçam todos, temos o prazer de entregar em vossas mãos os seguintes candidatos [a monitor]. 17/3/63. José Moreira”. (Idem, 1966, p.3) Pelo trabalho dos comitês, durante a “Campanha de Alfabetização”, o Movimento conseguiu elevar o número de matrículas e o entusiasmo pelo trabalho dos intelectuais-monitores. Outros tipos de atividades artísticas, além das produzidas pelos participantes da comunidade Serrinha, foram utilizadas nos trabalhos do MEB GOIÁS. Segundo um trecho da fala de Parcival Moreira Coelho, outras atividades artísticas, de outros companheiros, foram utilizadas pelo MEB GOIÁS.

Inclusive (...) [nos] encontros (...) de treinamento de monitores, vinha gente de muitos lados e todos (...) tinham sua culturazinha. Apresentavam suas canções ou cantavam [as] de outros... Dentro da nossa comunidade a coisa era diferente. Serrinha era um celeiro de artista. Só nós lá em casa, se é que posso considerarmos... artistas, nós era cinco lá em casa, e três violões. Na comunidade tinha outra rapaziada... Eu era a liderança daquele povo... Ia lá pra casa, eu ia pra casa deles... Outro dia eu tava aqui desafiando um caderno; veio aí um rapaz, amigo meu..., hoje tá de cabelinhos brancos... (...) [Ele] tinha uma namorada, vizinha nossa (...) e ele pediu: “faz pra mim uma música porque os pais da moça num tá querendo

que eu namore com ela”. Eu (...) [fiz] a música pra ele... Quer dizer, era muita gente que militava (...) lá no campo. Você vê o tamanho do talento que tem. A riqueza, a fartura de cultura, de possibilidade que tem o brasileiro mesmo jogado lá, debaixo das patas do latifundiário. Gente capacitada, escrevendo poesia, escrevendo música. Quer dizer, são talentos que estão jogados fora. Abafados por uma pata enorme. Massacrado (...) sem poder. E se esse povo tivesse sido chamado por uma prefeitura, chamado por um Estado, com toda estrutura que tem, para fazer crescer esse potencial cultural, esse país se projetava no maior país do mundo. Então, o MEB, pra mim, foi (...) fundamental, porque eu já tava começando a tocar meu violãozinho, compondo as minhas músicas. O MEB abriu as portas, levando a gente pra rádio Difusora pra tocar e cantar, levando pra televisão... Eu gravei naquela oportunidade. Gravaram uma canção minha que hoje está na sétima edição. E quem deu o chute inicial e fez ela ficar quatro meses na parada de sucesso foi a escola radiofônica. Um arranco enorme nessa área de cultura.

#### 4 O apoio da Igreja ao Movimento

A forma de influência que a Igreja exerceu sobre o trabalho do intelectual-monitor da comunidade Serrinha pode ser inferida da fala de José Moreira Coelho. Afirmou ele:

A minha paróquia (...) não influenciava em nada... Simplesmente, (...) quando vinha alguma correspondência pra paróquia..., do MEB, ela passava pra gente... Agora, a Arquidiocese ajudava... Dom Fernando, (...), no dia de encerramento de curso, sempre estava presente. Ele sentava lá numa porta e falava... Como um contador de gado, ele (...) [falava]: vai passando aqui que quero conversar com vocês... Aí, a gente ia passando, e ele ia fazendo pergunta pra gente: “o quê que você achou do curso?” Fazia uma avaliação pra ele. “Você ainda vai embora com medo do patrão ou vai deixar esse medo aqui?” O tema dele era acabar com o medo do trabalhador. Então, ele estava sempre ali fazendo essas perguntas e a secretária lá anotando. Então a Igreja [local] não auxiliava a gente em nada. Mas, também não atrapalhava. [Agora], a Arquidiocese, essa ajudou demais... [Com] a presença do Bispo, ela oferecia a Kombi pra gente (...) vinha da roça. Preocupava com os monitores, porque nossa sede era bem na frente da (...) Catedral. Então, a Igreja dava (...) apoio pra gente. Colocava carro à disposição... Porque, no caso, era um convênio da Igreja com o Estado. Então, ela tinha a direção e a contra partida do Estado... Ela nunca falhou na parte dela.

A fala de Parcival Moreira Coelho é claro em relação ao assunto quando diz que o “MEB era captaneado pela Igreja. Evidentemente, com seus cuidados... Posteriormente, depois que (...) abriu seu leque, também democratizou mais a evangelização. Aí a coisa mudou. Aí eu tive pena que tá fora da época do MEB; mas eu tive um trabalho espetacular dentro da cultura”. Os dois intelectuais-monitores entrevistados argumentaram que o material didático utilizado nos treinamentos de monitores e nas aulas tinha dimensão religiosa, e que havia, inclusive, anualmente, “uma missa em comemoração ao dia do monitor...”. José Moreira Coelho não soube dizer quando ela era rezada “todo domingo” ou “todo mês”. Todavia, soube informar que “a missa era radiada”, que “os alunos tavam todos em casa ouvindo a missa e, às vezes, trazia até alguma explicação de alguma coisa que foi falado (...) a respeito do monitor... Cê tirava muito...”. Completando, Parcival Moreira Coelho afirma:

É... Tinha dimensão religiosa... No material didático [dos treinamentos]. Tinha aulas religiosas... Inclusive no programinha da comunidade, às vezes se falava disso, da justiça, do Evangelho... Tentando fazer a gente perceber a ligação do nosso trabalho com a fonte que era a justiça, que era o Evangelho. Aí, depois que a Igreja abriu..., modesta à parte, eu avancei... A própria vinda do MEB (...) já (...) [era] a insinuação de uma abertura, porque aquele bispo era porreta. Dom Fernando Gomes dos Santos era um crânio... O homem fazia parte de uma estrutura que era [o] Estado, mas era um cidadão lúcido, consciente, altamente politizado e sabia. Conhecia (...) o meio que ele vivia... Sabia como lidar com (...) essa voz, com essa abertura dentro de uma estrutura fechada.

Indagado sobre o conteúdo que a comunidade tirava das missas, José Moreira Coelho respondeu: “de acordo com as explicações dadas na... Falava-se muito dos direitos do trabalhador, das obrigações, (...) religiosas é claro. Mas falava muito. A gente tinha obrigação não só de aprender, mas passar pra frente, levar adiante aquilo que tava aprendendo...”. Indagado também sobre o que pensa, hoje, o intelectual-monitor da comunidade Serrinha, sobre a participação da Igreja na época, ele disse: “tudo de bom, porque, no caso, a Diocese (...) fez coisas muito boas pros trabalhadores: a escola radiofônica. E no sentido de apoio, de favorecer: a frequência da gente [à escola]; a vida da gente; o transporte de... Sempre a Igreja (...) nesse apoio”. Até as poesias dos intelectuais-monitores entrevistados, de natureza político-ideológica, tratam da questão religiosa. Em 1972, José Moreira Coelho escreveu:

**O carola**<sup>56</sup>

Eu dizia ser cristão,  
de muita fé.  
Até cantava salmo de meditação.  
Tempo de sobra eu tinha,  
pra ir à Igreja,  
bater no peito  
num ato de contrição.  
Eu me dizia ser feliz eternamente,  
levando a vida simplesmente  
em oração.  
Os problemas  
que afetavam a sociedade,  
eu disfarçava  
com uma capa de cristão.  
Mas como posso ser feliz,  
eternamente,  
se no egoísmo me fechei,  
sempre pensei  
em resolver os meus problemas.  
Com meu irmão  
eu jamais preocupei.  
Os mandamentos  
que Jesus nos ensinara,  
amar o próximo,  
eu nunca me lembrei.

<sup>56</sup> O entrevistado, esclarecendo, o sentido do termo utilizado como título de sua poesia afirmou que se refere à “aquela pessoa que é mais de língua de religião do que de prática”



Mesmo sabendo  
 que a fome o mataria.  
 Ajudar o semelhante,  
 eu recusei.  
 Eu ouço a voz da consciência,  
 a balar e o remorso,  
 a chamar minha atenção.  
 Pedindo contas  
 dos meus atos praticados.  
 Que foi que fiz  
 em minha vida de cristão?  
 Sinto vergonha,  
 e reconheço o meu pecado.  
 E sem resposta,  
 cala meu coração.  
 Meus olhos choram.  
 E me arrependo amargamente.  
 Não vi o Cristo,  
 na pessoa do irmão.

## 5 MEB GOIÁS e mobilização popular

A partir de 1963, o MEB GOIÁS passou a adotar em suas estratégias de ação educativa a Animação Popular (APO), denominada por *Encontros*. Um deles – Encontro com o Monitor – já foi aqui discutido. O outro tipo de Encontro, realizado na forma do Programa A comunidade se reúne, desempenhava “um papel de assessoria pelo rádio, apresentando quadros sobre problemas comuns às comunidades rurais, divulgando as experiências e solicitando sugestões e debates”. (RELATÓRIO MEB-GO, 1966, p. 14)

Essa fala leva ao pensamento de Paulo Freire. Para ele, “Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo *pronunciar*. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (1987. p. 42), tanto que ao afirmar: “Às vezes, lá na minha região, tinha um costume, uma coisa boa pra fazer. Mas, já nas outras comunidades não tinha”, José Moreira Coelho quis dizer que na comunidade Serrinha

(...) era o costume (...) o trabalho coletivo. O povo não tinha esse costume de passar a coisa pro outro. Ficar isolado, fazendo as coisas cada um de um jeito. Então, com esses programas, a gente procurava coletivizar os problemas. Misturar uns com os outros. Porque os problemas dele era o mesmo meu. Então, nós (...) [perguntava]: Porque não a gente somar força. Quando a gente reunia, era numa festinha de São João; Folia de Reis, uma coisa assim. Mas não era com sentido de comunidade, farra, não tinha um trabalho; a sequência dum trabalho junto. Partindo daí, a gente aprendeu a trabalhar em comunidade. Inclusive a gente nem sabia o quê que era comunidade. Comunidade pra nós lá era estranho. Essa palavra comunidade a gente pensava de uma maneira diferente. Então, quando falava comunidade, no começo a gente, principalmente o burguês lá, pensava que era comunismo. Que vinha do comunismo.

Parcival Moreira Coelho, tratando do mesmo aspecto da questão, explicou que o MEB Goiás incluiu no seu projeto o programa *A Comunidade se Reúne*, visando levar a comunidade a aprender a

(...) discutir e resolver seus problemas entre si...; eu acho que (...) nós ensinamos e que (...) a comunidade foi beneficiada, porque ela se juntou, (...) reuniu, (...) discutia os problema, resolvia o problema da escola que tava ruim... Por quê? Uma mão-de-obra (...) porque [teve] que edificar esse grupo escolar... Trocamos uma professora...; fomos na prefeitura (...) ver a (...) documentação dela..., ela já tava com sessenta e quatro anos e sem aposentar... Trocamos a professora e aposentamos a mulher.

Completando seu relato, Parcival Moreira Coelho diz que a intenção do programa era

(...) a direção fazer o (...) relato da semana. E outra, a de reunir a comunidade pra ouvir o programa, ouvir essas declarações que viriam de cima. O programa era (...) curto; uma hora de prazo. Quando terminava, o programa se recolhia e a comunidade permanecia. [Era] (...) a hora da comunidade ir tratar dos seus problemas... Agora vem o desenvolvimento do trabalho que foi começado. Por exemplo, vamos fazer fossa, no combate a verminose. Mas para fazer fossa precisa de gente pra furar o buraco, fazer o adobe... Precisa de cimento, (...) de tijolo, (...) de telha... Quer dizer, a comunidade vai resolver esse problema. Dali saia as equipes (...) pra cuidar dessas questões. Quem que quer participar do dia de fazer o adobe? Eu vou... Aonde que vai ser? Vai ser assim... Tudo planejado. E a comunidade que planejava. Por isso que não pôde ir além. Nós os ajudamos mais. Modesta à parte, a Serrinha. Eu tenho uma saudade...

Estas falas dos entrevistados levam novamente ao modo de pensar de Paulo Freire, expresso, assim: “na teoria dialógica a liderança se obriga ao esforço incansável da união dos oprimidos entre si, e deles com ela, para a libertação”. (1987, p. 99) Uma das características fundamentais do MEB GOIÁS foi a avaliação contínua de seu trabalho e a busca de estratégias que o qualificasse. Essas características evidenciam-se quando ocorre a limitação de seu intercâmbio com as comunidades. Em julho de 1964, o MEB realizou o I Encontro de Animação Popular do MEB GOIÁS. Nessa ocasião, ficaram definidos como

(...) objetivos do II Encontro, a revisão do trabalho feito entre julho e dezembro de 1964 e o novo planejamento para 1965. Em fevereiro de 65, após a realização do I Seminário Nacional de Animação Popular, modificamos os objetivos pretendidos para o II Encontro em Goiânia: escolha de uma comunidade para realização de um Estudo de Área, base para colocações em torno do problema de Pesquisa do MEB para Animação Popular; Animação Popular e as decisões do (...) e do II Encontro Nacional de Coordenadores; Estudo sobre as várias fase do processo de Animação popular; Elaboração de um planejamento para 1965. As condições em que a equipe central se encontrava pouco antes de começar o II Encontro, aliadas às descobertas feitas e aos problemas surgidos, motivaram uma nova modificação de objetivos. (...) apareceram como mais importantes: Uma reflexão sobre o sentido mesmo do trabalho do MEB, em Goiás e agora. Uma revisão global de todo o trabalho vivido em cada uma das fases do MEB/Goiás, procurando, sobretudo, encontrar respostas a estes dois problemas: 1) A exigência do meio rural, mais as exigências de cada comunidade atingida – de que forma conhecer, compreender e equacionar como apelo a ser respondido, válida e eficientemente? 2) Como responder a estas exigências saídas diretamente de líderes e povo das comunidades atingidas pelo MEB? Análise e crítica dos problemas abordados a partir de depoimentos de pessoal da equipe, e de líderes representativos. Uma síntese de

problemas e respostas, base de um planejamento experimental. Realização deste planejamento experimental, com uma nova estruturação da equipe e novas linhas progressivas de ação. Estes pontos de reflexão estruturaram-se aos poucos como objetivo do II Encontro e terminaram por ser o seu roteiro. (Relatório MEB-GO, 1966, anexo 14)

Apesar do peso dessas dificuldades, para melhorar o desenvolvimento da ANPO, o MEB GOIÁS apoiado pelo MEB Nacional realiza o treinamento de líderes, considerando a

(...) perspectiva colocada pelo segundo Encontro (...) [realizado] “em setembro e outubro; [realiza] dois treinamentos de líderes para Animação da Comunidade com os objetivos gerais de: a) compreensão do sentido da Educação de Base como processo de integração crítica da pessoa na cultura; b) preparação de equipes de líderes para implantar, desenvolver e assessorar este trabalho; c) planejamento do trabalho em cada comunidade representada. Participando dos Treinamentos, a Equipe de Líderes de Serrinha também elaborou seu plano de trabalho. As poucas condições de pessoal e de material pesando nos resultados do trabalho. A impossibilidade de contato mais constante com as comunidades empobrecem a tarefa de assessoria da Equipe. Mesmo assim, os líderes mantinham a Equipe informada das ideias e necessidades que iam surgindo. (Relatório MEB-GO, 1966, p. 14-16)

Na opinião de José Moreira Coelho, após cada uma das reuniões do programa *A Comunidade se Reúne*, “surgia comentários, perguntas. Às vezes o sujeito ouvia certas coisas e [o que] não entendia, perguntava. A gente (...), eles tinham aquela reação de querer saber, entender...”. Complementando, Parcival Moreira Coelho acrescenta: “após a reunião cada equipe levava a sua tarefa... Desfacelava durante a semana. Quando (...) [chegava] o outro programa, o outro “A Comunidade se Reúne”, vinha trazer: óh!, tivemos essa dificuldade; ou não tivemos; caminhou bem; ou caminhou mal...”. Indagados sobre a escolha dos temas para cada uma das referidas reuniões, José Moreira Coelho disse que os temas a serem discutidos

(...) ficavam (...) a critério da equipe da escola. Ela (...) já punha o programa no ar e o tema [referindo-se às aulas]. A gente já apreciava o que foi escolhido lá na rádio. Às vezes tinha alguma coisinha lá da comunidade: um aniversário, uma reza de um terço (...) antes ou depois do Programa, porque o Programa era curtinho... Era justamente aproveitando a carona de não ter a Voz do Brasil no sábado...

Na direção do que foi dito pelo irmão, está a afirmação de Parcival Moreira Coelho.

Quem escolhia o tema era (...) [o Programa *A Comunidade se Reúne*] Assim como a comunidade definia a tarefa a ser desenvolvida naquela semana, definia isso aí, [as aulas]. Já vinha pronta, mas baseada no conhecimento que vinha de nós. Tanto que as aulas implacavam na concepção do trabalho. Era um trabalho intenso, muito bem elaborado, porque as moças (...) eram muito eficientes. Maria Alice era uma educadora, a Alda era outra, tanto é que foi presa pela ditadura, e quando soltaram ela, se mandou pro Chile mais o marido dela.

Segundo José Moreira Coelho, a participação da comunidade nas reuniões do Programa *A comunidade se reúne* era grande. “Muitas pessoas traziam leilão... A gente fazia um leilãozinho (...) pra algum objetivo lá da comunidade. Então, trazia algum leilão, fazia alguma

brincadeira, cultura lá da roça... Esse leilãozinho era muito bom. A gente brincava muito lá... Mas era pra brincadeira mesmo.” Continuando sua colocação, o entrevistado acrescenta a função de liderança exercida pelos intelectuais-monitores, exercitando o potencial de persuasão:

Às vezes a gente insistia. Eles não era como a gente, que tinha mais responsabilidade. Eles assimilavam menos... (...) evidentemente (...) eles tinham menor disposição também. A gente tinha que tá (...) auxiliando (...) ajudando a dar uns passinhos a mais... É aquele negócio que eu disse..., que era um terreno que tava lá, precisando se cultivar. Que chegou o cultivo e jogou a semente e o solo frutificou.

Os resultados das reuniões contribuíam para o avanço do MEB GOIÁS, por motivar o engajamento dos subalternos em suas ações educativas. “A gente (...) mandava através das cartas ou por uma pessoa que vinha..., o resultado do Programa... Incentivava (...) o povo (...) [para] o que o MEB fazia...”. Contribuíam, também, para a reflexão que os subalternos faziam sobre os seus problemas e sobre os caminhos que os levariam às soluções. Além disso, as reuniões atuavam como uma forma de controle do trabalho pelo Movimento, tanto que, segundo Parcival Moreira Coelho, por meio delas

O MEB sabia de tudo que tava [se] passando aqui... O objetivo (...) era reunir a comunidade, pra (...) [ela] aprendesse a discutir e elaborar a solução dos seus problemas. É que o trabalhador (...) viveu sempre jogado, nunca teve estímulo, (...) foi chamado a sentar pra resolver seus problemas. Porque o sistema estabelecido no país (...) tinha essa finalidade (...) de manter o povo separado, ignorante, sem saber da importância de sua unidade. Então veio o MEB e se instalou (...) em conflito com a proposta do sistema...

As atividades desenvolvidas em cada reunião do Programa *A Comunidade se Reune* não eram registrados em atas, mas em relatórios. “As lideranças os redigiam”, durante o acontecimento, e os enviava à equipe, por cartas que tinham a “função de relatório”. A EC “lançava no relatório geral”. Indagado se o relatório geral retornava à comunidade, José Moreira Coelho respondeu: “Na maioria das vezes não. Mas, na minoria, elas (...) [falavam]: vamos ler o relatório que foi enviado pela comunidade tal. Passava no rádio, quer dizer, era, como se chama isso, intercâmbio; interação entre as comunidades”. Indagados sobre as estratégias utilizadas na mobilização da comunidade para as reuniões, José Moreira Coelho informou:

(...) no fim da semana, a gente já ia avisando: olha a Comunidade se Reúne... As reuniões não eram só na sala de aula. Reunia também na casa de algum companheiro. Marcava... Nem todo mundo tinha rádio. A gente levava o radinho. Instalava lá. Vamos ouvir o Programa junto, na casa do fulano... Avisava todo mundo... Vai ser muito bom. Tinha mais ou menos um tema. Avisava na escola mesmo. Cada um levava pras casas deles, pros vizinhos, porque tinha muitos que não participava da escola. Essa fazenda que eu trabalhava..., que tinha 31 agregado, tinha só uns dez ou doze que participavam da escola. Inclusive, tinha um velho de setenta e cinco anos. Ele aprendeu a ler...

Confirmando o já dito pelo irmão, Parcival Moreira Coelho diz que as reuniões

(...) [ocorriam] na casa do monitor fulano de tal ou em outro local... O interesse era levar o maior número possível [de informações] pra aquelas assembleias, porque elas iam render (...) buscar soluções para os problemas que (...) afligia a comunidade... Depois das assembleias, (...) saía as equipes para cuidar.

José Moreira Coelho informa que eles, como intelectuais-monitores, faziam

(...) umas festinhas; às vezes inventava a reza de um terço, uma coisa assim, pra provocar uma reunião, pro povo reunir... E os alunos iam. (...) falava sobre o Movimento, sobre as coisas que [...] podia falar com todo mundo, porque ali tinha filho de fazendeiro... Eles iam também participar das (...) festinhas. Lá tinha umas irmãs solteiras e os rapazes gostavam de estar sempre encontrando... Era o que movimentava.

Como já se anunciou, *A comunidade se Reúne* visava levar o subalterno a encontrar soluções para seus problemas. A farmácia popular foi uma iniciativa que evidencia o fato. José Moreira Coelho informa que “a ideia de fazer uma farmácia” está ligada a ideia de

(...) ter um medicamento de pronto socorro pra ofendido de cobra, negócio assim... consciência; mais era consciência, porque cobra, lá, era mais a benção. Então, a gente combatia...; não vamos ficar acreditando em benção. Não. E esses medicamentos, assim, pra estômago, febre... É, a ideia era ter uma farmácia popular... com medicamentos pra todo mundo. Mas, então, a gente mandou as mulheres. Nem todas (...) foram... Mas, a minha, foi. Muitas (...) fizeram o curso... E lá, nesse curso..., sugeriram cada uma pessoa ter uma farmacinha em casa. Então, a gente fizemos uma caixinha, com prateleirinha, e ali escreveu: farmácia. E colocava ali os medicamentos pra febre: melhora... Medicamentos básico pra cortar estômago zangado... Não sei como é que chama aquilo, hoje... Aí tinha a farmácia...; cada um tinha sua caixinha. Não era uma farmácia comunitária.

Indagado sobre a manutenção da Farmácia, o entrevistado respondeu que ela era mantida pelos próprios usuários. Alguns medicamentos, eles “pegava lá, com (...) a equipe da (DENERu). Era contra o barbeiro, (...) a malária, a barata. Contra os insetos, todo tipo de inseto. Essa campanha, a gente pedia pra eles [funcionários], e eles arrumava pra gente. Outras coisas, a gente comprava. Era baratinho...; e colocava lá, na farmacinha”. Além da farmácia e da escola para crianças, outras ações resultaram do Programa, também voltado para a área da saúde. Sobre isso, afirmou o entrevistado:

Nós tivemos (...) uma campanha, porque lá tinha o DENERu. Punha um (...) assistente social lá..., na fazenda, (...) instalado na casa de alguma pessoa (...) pra fazer visita nas casas, ver a situação do barbeiro, tratamento de água (que não tinha). Então, surgia (...) aquele problema da verminose... Então, eles sugeria a construção de uma fossa nos quintais... (...) [Foi] uma das conscientização que a gente criou... É... O negócio era (...) na moita de bananeira, não tinha um lugar próprio... Aí começou (...) esses caras da DENERu. Eles fornecia, junto com a gente..., fazer as lages no chão, pra fazer as paredes, com o forro da fossa, com aquele lugar de passar as coisas... Eles davam o cimento, (...) a instrução como fazer. Uma pessoa pratica naquilo pra ajudar, e a gente juntava... Inclusive lá como gerente da fazenda..., tinha trinta e uma casa na fazenda que eu morava. Casa em péssima condição de moradia. Aí eu procurei, um dia, o patrão (...) [e] falei: doutor, eu trabalhava na fazenda toda, eu trabalhava com trator, eu fazia a colheita pra todo mundo..., levava as coisas nos paiós, nas casas... Aí eu via (...) o fogão, muitas vezes, umas trempe lá no chão,

mal arrumada. (...) e, eu falei: eu tô pensando, vê aí as casas desses colonos (...) tá muito ruim. A gente não podia dar uma mão pra eles fazer umas casas melhor, uma coisa assim? Aí ele falou pra mim: “olha, cê olha aí onde tá as prioridades... Eu falei: é só ocês entrar com a mão de obra. A fazenda dá o material que precisar (...) a gente põe na porta pra vocês. A fazenda paga o profissional (...) pra fazer aquelas casas de adobe. Falei: ocês faz os adobes e a fazenda paga o construtor. Vocês entra com a mão de obra de vocês para ajudar fazer... Eu fiz uma porção de casa pras pessoas (...) que tava ruim demais da conta... Aí a gente pôs também a fazenda... Convidava a fazenda pra ajudar assumir aquilo que era moradia de lá, morador dentro da fazenda, trabalhador de lá, dava renda...

Nesse contexto, o que poderia parecer uma mera brincadeira era, de fato, um modo de agir político-educativo dos participantes do MEB GOIÁS. Tanto que,

(...) preparado especificamente para coordenadores de debate, o Treinamento de setembro concluiu pela validade do programa “Nosso Mutirão”, e pela necessidade de que a E.C. elaborasse um roteiro dos programas que seriam distribuídos aos coordenadores. Êstes procurariam organizar nas suas comunidades pequenos núcleos de “Nosso Mutirão” (5 a 6 pessoas)... (Relatório do MEB-GO, 1966, p. 21-22)

A operacionalização da ideia do mutirão foi esclarecida pelo entrevistado, assim:

(...) muitas vezes, pra fazer uma brincadeira misturada com serviço, a gente juntava, dava uma surpresa na pessoa, chamava traição... Aí reunia lá de madrugada, chegava, levava a ferramenta que era necessária: enxada, foice...; chegava cantando, soltando foguete, fazia aquela farra...; nas cantorias, que a gente fazia lá na chegada, a gente cantava o quê que queria fazer, pra quê que foi lá... O cara levantava, às vezes, (...) meio assustado... Às vezes, ali surgia também um convite: “Óh, fulano tá!” Às vezes, um trabalhador, um amigo vê o outro: “Óh, vamos ajudar fulano na roça dele...” E (...) todo mundo já tava mais ou menos preparado pra fazer esse tipo de coisa. A conscientização foi do MEB. A vantagem do mutirão, da união do povo, surgiu do MEB. Então, a gente começou a incrementar... Futebol... Uma vez o Carlos Brandão..., esposo da Maria Alice..., foi lá pra casa... Não tinha energia... Ele levou pra lá uma perua rural, levou gerador dentro, adaptado na perua... A gente tinha lá uma escola (...) [que] usava pra esses eventos. O fazendeiro emprestava pra gente a casa e a gente ia pra lá. Lá era na base do lampião, quando não era lamparina. Ele [Carlos Brandão] levou essa perua com (...) gerador e nós instalamos energia... Juntava as fiandeiras... Nós fizemos lá uma chegada simbólica de uma traição. As mulheres com as roda de fiá na cacunda, escaroçador, balaio de algodão... Uns jogador de bola, e fizemos (...) um foguetório em cima da casa; simbólico porque não morava ninguém lá... E aí, cantando e fazendo aquela farra. Ele filmando... Naquele tempo não tinha esses filmes instantâneo que tem hoje. Tinha que levar para o México pra ser aperfeiçoado... O Carlos estudou lá. Ele (...) fez esse trabalho; ficou três dias... A gente fazendo esse tipo de festa: futebol, mutirão e essa farra... Filmou aquilo tudo, as nossas esposas fiando, cantando lá em volta daquela roda de algodão... (...) Foi um festão. Você precisava de ver...

Pode-se inferir dessa fala, que mais que brincadeira, solidariedade, tomada de consciência dos problemas que eles e sua comunidade enfrentavam, os intelectuais-monitores contribuíram para a solução desses problemas. Além da luta por moradia digna, veja o relato de José Moreira Coelho sobre a luta pela escola municipal. Essa luta contou com o envolvimento de órgãos governamentais e políticos.

Teve um trabalho (...) que surgiu da consciência do MEB. Nós tinha na escola uma professora na idade de aposentá... Ela tinha duas moças. Ela era (...) titular da escola (...) municipal. Mas, lá não tinha... [escola]. Tomaram uma casinha emprestada na fazenda [e] a

Prefeitura (...) instalou essa escola lá. Mas, a professora era ruim... E tinha só (...) acho (...) 18 alunos... Então, o pessoal largou de levar os meninos pra escola, por que a escola era muito ruim... (...) Então, vamos pedir a Prefeitura pra melhorar isso... Pra aumentar os professores, porque tinha muito aluno [75] precisando estudar... A Prefeitura (...) [negou o pedido alegando] que não podia colocar mais professor porque já tinha uma... Então, entrou as férias (...) [de julho] e [ela] fechou a escola, é claro. Aí, nós reunimos e [decidimos]: não vamos mandar nenhum filho pra escola [na] hora que abrir... Nós [já] tinha feito uma reunião, os mutirão, fizemos leilões... Adquirimos dinheiro, compramos material, (...) telha, (...) tijolo... Fizemos adobe... Eu era carpinteiro, o Oscavú também era, e nós falamos: vamos fazer um grupo aqui. O dono (...) [de uma] (...) fazenda (...) [não o da fazenda] que eu tomava conta, [falou]: “Olha eu dou pra vocês (...) um terreno [que ficava] na porta da outra escola... Vou dar (...) até a escritura se precisar, pra vocês fazer um grupo... Vocês junta aí e faz um grupo lá...”. Ele ofereceu esse terreno depois de uma reunião que (...) tivemos com a secretária...; e combinamo de ninguém por filho na escola. Aí nós fizemo mais reunião; (...) uma festa e tiramo uns recurso... e fomo construir esse grupo. Quando [ele] tava coberto..., (...) a metade já do galpão; um galpãozão...; (...) tudo de teia e adobe..., mas, muito bem feito... [Foi aí] (...) que surgiu (...) [a] oferta (...) [do] DENERu: “vamos lá pra Goiânia. Ocês vai fazer um negócio [com] esses políticos e, aí, vai arrumar isso”. E nós veio aqui em Goiânia, no Secretário (...) [que era] o professor José Luiz Bitencurt... Veio uma comissão de cinco trabaiador, lá da fazenda, e contamos a situação [de] lá. (...) Ficamos três dias lá... [Depois de muita demora, o assessor do Gabinete do Secretário] veio e sentou com nós [e falou]: “vamos sentar ali.” Sentamos numa sombra... E esse cara (...) falou: “olha, ocês traz pra mim a foto da escola que vocês tão fazendo... lá... A medida que o trabalho (...) for aumentando, vai mandando foto... E, aqui, nós adquire professor...; as carteiras...; quadro negro; uma placa pra por lá na frente, na fachada da escola... Tudo que a escola precisar para funcionar... E ocês termina e vai mandando foto... Quando tiver prontinha, vocês falando, nós vamo lá inaugurar... E nós veio. Terminamos o prédio da escola... Fizemos assim a metade; três cômodos... (...) se fosse uma professora casada, tinha como morar lá dentro, com uma área grande no meio, para separar a escola da residência. E mandamos (...) [as] fotos... Aí nós convidamos o povo: tal dia (...) vai ter uma missa (...) lá no grupo... Vai chegar (...) o caminhão de móveis que a Secretaria vai mandar pra nós. Aí eles ficaram gozando: aonde que a Secretaria vai mandar móveis (...) pra esse povo? (...) E nós convidamo o padre (...) pra celebrar... Na hora (...) da missa o caminhão chega..., lotadinho... Botou a placa... Aí falou: “e a professora? Vocês vão (...) à Secretaria pra ver quem que [vem] pra cá... Uma ou duas, quantas precisar”. He! Mais foi uma lição que nós demo lá. Aí funcionou a escola (...) com todos os alunos que tavam sem escola.

O entrevistado completa sua informação dizendo:

No mês que a escola foi (...) [inaugurada] eu mudei de lá, porque (...) já tava perigoso... Eu comprei uma chácara... Entreguei a fazenda. Eles ficaram com o problema. Mas (...) [a escola] funcionou. Depois (...) da prisão dos trabalhadores..., mandaram todo mundo embora, os agregados... Nessa fazenda que eu tava, não ficou nenhum... Mandou tudo embora por causa das trabalhadeira revolucionária que nós fez lá.

Essas falas mostram os intelectuais-monitores buscando a interligação das estruturas de poder, para a solução dos problemas da comunidade. José Moreira Coelho falou que

Nesses movimentos, a gente descobriu que através dos esclarecimento a gente viu que aquela escola que funcionava (...) era muito deficiente. A professora já tava com mais de 70 anos e não tinha conseguido aposentá; (...) com isso, ela ficava (...) sentida (...) e desorganizava um pouco a escola...; mas quando os pai começou a perceber isso começou a exigir. E foi ai que (...) agente resolveu a fundar outra escola. A gente conseguiu o direito de criar na fazenda Serrinha uma escola municipal... Cumo não tinha verba e nem interesse

político do município, a gente organizou (...) com os pais... Reunimo e fizemo mutirão, construimo a escola por nossa conta. Os pai serrava a madeira, (...) fazia os adobo... Levantamo o prédio (...) todo na base do mutirão...

O rádio ocupou lugar importante nas ações dos intelectuais-monitores no Programa a Comunidade se Reúne. Segundo José Moreira coelho, os membros da comunidade

(...) achavam bom quando era falado o nome deles no rádio... A gente sempre comemorava o aniversário, mandava uma mensagem pro aniversariante. Às vezes, não era no programa a “Comunidade se Reúne”. A gente sempre tinha essa comunicação. A gente falava do companheiro, do aluno. Eles ficavam satisfeitos. Tinha dois alunos meus que cantavam comigo lá na rádio, porque na rádio Difusora a gente era de casa. Hoje eu vejo essa burocracia, uma Emissora que nasceu quase nos nossos braços... Mas lá, quando a gente chegava, não precisava inscrever não; a gente vinha, chegava lá: tô aqui, quero participar do Programa, que tempo eu tenho? Você tem o tempo que (...) quiser. Tinha liberdade, era de casa. E nessas horas, a gente conversava, mandava mensagem, trazia recado deles pros companheiros pra gente falar lá no microfone.

O poder de convencimento dos intelectuais-monitores como líderes da comunidade fica evidenciado na fala de Parcival Moreira Coelho: Ele afirma:

(...) naquele Programa da comunidade, lá no rádio, e a comunidade ficava (...) acesa, porque o Parcival mais o pessoal, o irmão dele, o Oscavú, e seu José vai lá, no Programa. Ele vai lá no Programa falar pra nós. Aquilo era um calor que se passava. Então passava essas mensagens de otimismo: a nossa escola tá assim, tá assado...

## **6 O MEB GOIÁS e a Ação Popular**

O resultado do trabalho que o MEB GOIÁS desenvolvia começou a incomodar os donos das fazendas. Segundo José Moreira Coelho: “tinha algumas coisas que incomodava o patrão”.

O que os incomodava era:

(...) saber que o trabalhador tava abrindo a memória. Como diz (...) a canção do Carrero. O Carrero tomando consciência essa canga pode quebrar. Então, eles tinha medo dessa canga quebrar e prejudicar eles. Por que, tô amarrado numa corda que eles tá puxando. Se (...) eu viro a cabeça, não quero mais acompanhar; eles ficavam preocupados, porque (...) percebiam que a gente tava abrindo estrada. Outras estradas que não era do interesse deles.

Os sujeitos envolvidos com o MEB GOIÁS entendiam ser necessário revolucionar as condições de existência em que estavam inseridos. Para isto,

(...) entendia por revolução uma mudança de sistema (...) político. Era o que o povo envolvido no MEB pensava. Chegar num ponto onde todos era a mesma coisa. Não tinha comunismo, porque tinham medo de comunismo. Mas era uma coisa pra todos. Tipo assim, de uma revolução, mas revolucionando pra melhorar.

A ação educativa do MEB GOIÁS era pensada na direção de mostrar a realidade em que o subalterno estava inserido. Embora essa ação não mostrasse os caminhos de superação das dificuldades, promovia uma reflexão que visava encontrá-los. A questão política apareceu, com mais força, a partir do envolvimento dos intelectuais-monitores na organização política AP,



pois a EC já contava com vários componentes da AP. Parcival Moreira Coelho fala a respeito, assim:

Falava de revolução, mas (...) no tempo do MEB não. E não me lembro... . O MEB mostrava a realidade brasileira. De alienação, de injustiça, de escravidão, de exploração. Ele mostrava, mas não mostrava a saída. (...) A saída é política. Depois que houve a penetração da AP, Ação Popular, encostando, (...) pegando os elementos mais linguarudos, as lideranças (...) aí pintou. Mas não era um trabalho específico do MEB não.

O que os envolvidos com o MEB queriam exatamente era “que o povo conhecesse os seus direitos, que era escondido. Os patrões não gostavam que soubesse nada; e o sistema opressor [era] um cativo. Então, a gente queria libertar isso aí. Fazer uma coisa de igual. Era nossa intenção...”. Segundo José Moreira Coelho, autor desta fala, os

(...) grandões (...) ficavam apoiados na simplicidade do povo. Manobrando, porque o povo era simples, não sabia, não tinha conhecimento de nada. Tudo que ia fazer dependia de uma ordem... Até pra vir fazer o curso eu (...) [fui] perguntar pro patrão se podia. Estava fechado dentro de um sistema escravizado. E a gente podia mudar isso pra que todos tivesse liberdade, pra que todos tivesse vida digna. A vida não era pra um, mas pra dois. As coisas era pra todos.

Os sujeitos envolvidos com o MEB GOIÁS já entendiam a necessidade de que

(...) todos tivesse consciência dos direitos que tinha. Tinha direito a casa, remédio, educação, segurança. Lá não preocupava muito com segurança, porque naquelas épocas, na zona rural, não tinha violência...; (...) quando a gente começou a trabalhar com o MEB, a gente era assim, pacato, não entendia nada, vivia por viver... Não sabia [dos] (...) direitos; não sabia o quê que podia fazer, o quê que não podia, e o quê que devia... Então, a gente foi conscientizando, que acabando com certos tabus, (...), superstição..., foi acabando com esse tipo de coisas que não trazia vantagem nenhuma, inclusive ofendia. Tinha que tomar consciência do ser humano, ser gente. (Idem)

Quando José Moreira Coelho afirmou: “a gente foi conscientizando, que acabando com certos tabus, (...), superstição..., foi acabando com esse tipo de coisas que não trazia vantagem nenhuma, inclusive ofendia”, quis dizer o que disse Parcival Moreira Coelho em sua entrevista:

(...) quando [se] acredita em coisa que não existe, a gente começa a ficar preocupado, às vezes até desorienta. Como por exemplo, o fim do mundo. Quando a gente foi aperfeiçoando mais a ideia, a memória da gente ficava desocupada pra coisas mais reais. Mais necessária. Então..., em tempo que eu estou preocupado com uma coisa que vai me servir, que vai servir pra minha sociedade, eu tô preocupado com besteira, coisa que não existe.

Foi o trabalho desenvolvido pelo MEB GOIÁS que levou os participantes a entender o que era conscientização. Antes, “[nós] não conhecia... Nós fomos lidando com a conscientização, e aprendendo o que é conscientização”, diz o entrevistado. Conscientização, politização, completa seu irmão José Moreira Coelho. Explicando a diferença entre uma coisa e outra, o primeiro afirma:

Tomar consciência é uma coisa e politizar-se, essa consciência, é outra. Então a gente (...) tava aquém desse momento. A consciência você toma consciência de uma realidade. Eu sou pobre, não posso ficar assim; como é que eu vou fazer? O segundo momento é a politização. Como é que eu vou sair dessa situação? Tem um universo aí de coisas que eu primo. Que a gente toma consciência... Sou escravo e não posso fazer nada. Agora, chegou o momento da politização. A politização é a quebra do jogo. E aí eu vou politizar (...) as ações... Às vezes, até já (...) [tivéssemos] uma consciência crítica, um debate crítico, (...) [uma] pedagogia do MEB nesse aspecto.

Parece que o Movimento conseguiu conscientizar os sujeitos com ele envolvidos por meio do equacionamento de vários de seus problemas, da descoberta compartilhada de estratégias para a solução de alguns, e, ainda, contribuindo para a superação do medo que imobiliza. É o que leva a concluir o depoimento de Oscavú José Moreira à Rodrigues em 07 de julho de 2004:

(...) o primeiro chute (...) na conscientização do lavrador foi o MEB, (...) até então, ninguém tinha a menor noção... Esse doutor Rob (...), ele (...) falou pra alguns dos trabaiaador: “Eu tô vendo que de fato tem casa aí muito ruim (...) vou fazer casa pra aqueles que tiver mesmo necessidade”. Aí lá tinha um senhor [de] uns oitenta ano – era (...) aluno, tava na escola (...) ele foi na casa dele e a casa barreada, dava aqueles trincado (...) arrancou aquele torrão, tinha quarenta e oito barbeiro debaixo daquele torrão! Agora, você avalia: dentro d’uma casa (...) tudo rachado desse jeito, quantos barbeiros não tinha nessa casa chupando o sangue dessa família, né? Aí (...) como ele já tava (...) assim um pouco esclarecido, ele (...) pegou aquele torrão, pois numa capanguinha, catou os barbeiro (...), pois numa caixinha e botou dentro da capanga e foi bater lá no fazendeiro. E falou: “Isso aqui é a prova, (...) o senhor vê se eu tô precisando de uma casa ou não tô? (...) antes ele não era capaz de abrir a boca. E (...) foi aparecendo o trabaiaador já exigindo. (RODRIGUES, 2008, p. 252)

Oscavú José Moreira continua informando sobre o processo de conscientização propiciado pela participação no MEB GOIÁS.

(...) mostrando a outra realidade que nós estávamos (...) inserido (...) [trabalhador rural explorado] (...) que o fazendeiro de hoje é o senhor (...) de escravos daquela época. Hoje, com camisas diferentes (...), é o dono da terra. E quem é dono da terra é dono de genta. E eu aprendi isso dentro do MEB... Então acho que valeu a pena (...) da gente podê ideologicamente arrancar esses mitos e apurar um pouco nosso cristianismo (...) e ver que o evangelho ele tem que ser colocado em prática. Porque o evangelho é libertador e a libertação só acontece quando a gente muda de visão, descobre as amarras..., e põe-se pra caminhar livremente. (Idem)

Indagados sobre as supostas mudanças ocorridas na realidade das comunidades pela atuação do MEB GOIÁS, Parcival Moreira Coelho e José Moreira Coelho, respondendo, simultaneamente, afirmaram que, na opinião deles, a atuação do Movimento: “provocou a mudança, mas a gente não teve força; não teve instrumento pra tocar na realidade que a gente queria. Ela provocou na cabeça do povo; nas nossas cabeças ela provocou mudança. Mas a gente não teve como trazer pra realidade”. Completando a resposta, o segundo entrevistado coloca:

É (...) houve mudança. Mudança nos cuidados com a família, na maneira de educar, (...) de cuidar da saúde, na maneira de, às vezes, até mesmo (...) tocar uma lavoura... Já tinha condições de exigir do patrão alguma coisa, que não era costume de fazer. (...) tava ali o patrão; levava o que (...) queria, e o povo não tinha esse conhecimento de exigir nada... Eles então falavam: ó, minha casa tá muito ruim; tô morando de mal jeito; tá muito afetado de barbeiro. E eles pediam que a gente fizesse uma assistência melhor. A nível de comunidade a gente não entendia nada. Depois é que a coisa foi fluindo... Com as suas reservas evidentemente. Foi o momento que a gente tomou consciência de quem era o cidadão... Mas como é que eu vou fazer pra chegar à minha cidadania? Ser cidadão é uma coisa e cidadania é outra. Muitas vezes, nós somos os cidadãos e não usufruímos da nossa cidadania. Antes não, a gente era completamente inconsciente disso aí.

O Movimento Ação Popular foi explicado pelo intelectual-monitor José Moreira Coelho como “uma ação revolucionária que abrangia a população e que estava estendendo no país inteiro. Por isso foi a mais perseguida pela ditadura militar... Era um movimento (...) [com] tarefas determinadas. E qual era a determinação da AP? Era a (...) [troca] do sistema por um outro sistema”. Seu irmão, Oscavú José Moreira, o explicou assim:

(...) era um movimento de organização (...) do povo, a gente não tem assim o objetivo (...) porque a gente era clandestino, só participava de alguma coisa... Mas era um movimento de organização do trabalhador que (...) [deveria] (...) conseguir um direito de liberdade política ou qualquer coisa assim... O Movimento da Ação Popular era a nível nacional e tava também já organizado nos estados... E as comissão (...) do Estado de Goiás (...) eles não tomava nenhuma decisão que naquela época era falar sobre arrendo, sobre moradia, sobre educação, isso aí a gente se organizava dependendo da condição que a gente tinha. (09 de outubro, 2002)

Perguntado sobre o envolvimento entre AP e MEB GOIÁS, José Moreira coelho respondeu:

(...) Eu percebo que foi no momento da revolução. Eles aproveitavam (...) o pessoal reunido (...) e começava a aparecer (...), falando aquilo de mansinho..., rodiando por longe; não se falava (...) em curso, reuniões grandes. Falava (...) pra nós, no pé de ouvido: óh, tá surgindo um movimento assim...; a gente quer convidar você pra participar. Aí, a gente, muito velhaco, muito duvidoso (...) [ia] perguntar; me parece que eu perguntei a Alda, se a gente podia participar desse movimento. Ela foi e disse: não é proibido. Mas tem que tomar muito cuidado. Não como MEB... O MEB tem que ficar isento desse movimento... Você pode ir pra onde você quiser... Tem que ter cuidado é pra não (...) envolver o MEB nessa questão. Isso aí foi uma questão que eu nunca esqueci. Eu sabia que era perigoso. (...) a gente sabia o quê que podia e o quê que não podia fazer.

Sobre o material didático da AP, Parcival Moreira Coelho acha que seu irmão Oscavú José Moreira, enganou-se ao dizer que: “só restava (...) pegar o material da AP e jogar no barco do MEB, pois o material era o mesmo e ia para o mesmo lugar”, sob o argumento de que “o material da AP era direcionado para os elementos da AP, que eram poucos”. Enfatizando o suposto equívoco da afirmação do irmão, o intelectual-monitor entrevistado argumenta que

(...) o MEB (...) [extrapolaria] a sua função de educador. Aí [entraria] (...) na politização (...) [que] ficava por conta do cidadão... Não foi, porque não podia ser. Tinha alguns

elementos que era da AP e funcionava dentro do MEB... Que eram elementos da AP, que estavam dentro da direção Estadual do MEB.

Indagados sobre o seu ingresso na AP, esse intelectual-monitor afirmou que para decidir se participariam ou não da AP, o intelectual-monitor “foi consultar a direção do MEB; se podia, se devia ou não. Então disseram assim: como pessoa, como indivíduo (...) [tem] direito... Não pode é (...) envolver o MEB nessa questão... Deixava o livre arbítrio. Não é que deixava. Jogava a responsabilidade pra cima da gente”. E perguntados, então, sobre a decisão que tomaram, José Moreira Coelho, por meio da resposta que deu disse sim. E explicou: “nós participava, clandestinamente... Inclusive, com nomes frios pra (...) comunicação. Tinha os nomes, tinha os códigos. A gente participava dessa maneira...; cuidadosamente pra não envolver o MEB GOIÁS... Então, (...) era coisa de companheiro pra companheiro”. O que levou a tal decisão foi a proposta da AP, que exigia rapidez. “O MEB era questão de educação, de conhecimento. O negócio da AP era uma coisa que exigia solução rápida. Apesar de sigiloso, era pra acontecer logo, imediatamente”. Pelo que foi posto, infere-se que intelectuais-monitores do MEB GOIÁS atuaram nessa organização política e, ao mesmo tempo, na AP, porém percebendo a diferença existente entre uma coisa e outra, bem como suas imbricações. Em que pesem as diferenças anunciadas, a AP interviu de modo importante nas ações político-educativas dos sujeitos entrevistados. Esse fato ficou evidenciado na fala de José Moreira Coelho, assim:

Tivemos (...) uma valiosa colaboração do Movimento Ação Popular (AP) através de sua equipe Estadual... Através deles [equipe] coseguimos uma integração com o movimento estudantil da Universidade Federal de Goiás (UFG) e a Universidade Católica de Goiás (UCG) na área de medicina e de direito. Foi o caminho que encontramos para dar um pouco de assistência ao camponês, e assim participar também da luta de organização. (COELHO, 2006, p. 29-30)

Em entrevista concedida a Rodrigues, em 14 de julho de 2005, Parcival Moreira Coelho, expressou-se assim:

(...) o conteúdo de consciência entre nós trabalhadores já ficou (...) [da] (...) forma que nós discutíamos (...) naquelas outras reuniões... Quando entram alguns elementos da AP, dando certa orientação, (...) e a gente jogou mais pesado em cima da questão da reedição do sindicato dos trabalhadores, porque ele (...) [tinha sido] extinto... Um sindicato daquele, uma peça fundamental na organização dos trabalhadores e na proteção aos direitos dos trabalhadores não podia acabar! (...) e nós dentro da base (...) nós assumimos a liderança da reconstituição, da reedição do sindicato dos trabalhadores rurais... [que] (...) foi desse grupo... O Waldir [Braga], Anadir, os irmãos Coelho etc. que também são oriundos do MEB, são peixinhos que foram pescados no MEB (...) eles tocaram esse barco.

Na opinião de José Moreira Coelho, o efeito da influência da AP nos trabalhos do MEB GOIÁS “teve um lado negativo, porque de qualquer maneira, ou por aqui ou por ali, isso saiu

lá... Então alguma pessoa arranhou, feriu o MEB. Então nessas alturas ele piorou o MEB, porque não adianta nada você tirar a coivada duma estrada e jogar na outra. Então, eu acho, que aí não deixou de atrapalhar”. No entender dele, o MEB GOIÁS foi um movimento educativo e um movimento político, isto é, “foi as duas coisas. Tanto educava como politizava. Ele tinha os dois lados. E todos dois, muito importantes...”. Complementando, Parcival Moreira Coelho ainda reforçou, que “essa educação recebida gerou o restante. Ela era política porque se tomou consciência... Só que através da educação”. O envolvimento do MEB GOIÁS e do intelectual-monitor com a AP era tal, que, segundo o entrevistado, ele foi liberado pelo Movimento para atuar na AP por “uma porção de tempo”. Ele trabalhou, exclusivamente, na campanha da AP, na zona de conflito de terra, nas reuniões de Formoso e Trombas. O Movimento dava a ele uma importância em dinheiro para as viagens. Sobre as dificuldades que viveu, ele relatou que havia “muito pistoleiro, muito grileiro de terra”. Afirmou ter feito “muita reunião lá, mas (...) como sindicato, não como AP”, e ter visto “casas queimadas” e “cerca de arame, [amarrando] trator”, gado confinado nas “roças dos trabalhadores, dos posseiros”. Quando isso ocorreu, ele já não estava no MEB, mas apenas na AP. O MEB já tinha sido extinto. Ele ficou por lá uns três meses, fazendo roça, roçando mata, “trabalhando com o pessoal e fazendo reunião com eles, correndo (...) risco. lá...”.

O comunicado de fechamento da Escola Radiofônica de Serrinha chegou à EC via carta, comunicando que “Naquele dia que eu estive aí, vocês me perguntaram pelo problema de fechar a escola; eu disse que não era verdade; mais infelizmente me proibio de fonsionar a escola nesta fazenda, e eu sem saber o que fazia feixei a escola, e vou ficar aguardando a solução de vocês... Carlos Antônio Dias – 14/7/66”. (Relatório MEB-GOIÁS, 1966, p. 20) Ao procurar o remetente para esclarecer a situação, o MEB GOIÁS obteve a informação: “seu pai recebera um recado da esposa do prefeito Geraldo Afonso Vieira, dono daquela propriedade, para fechar a escola, alegando que não queria a escola, por ser trabalho de comunista”. (MEB-GO, 1966, p. 21) No entender da EC,

(...) o monitor diante da ameaça, sem verificar a fonte real do comunicado, fechou a escola, inclusive a contragosto dos poucos alunos que continuavam a frequentar as aulas. Todos eram de opinião (havia alunos presentes, dando seu depoimento) que o monitor não podia parar a escola, diante de uma ameaça, afinal de contas, sem fundamento, sem argumentação... A E.R. não foi reaberta em Serrinha.

Fechando a discussão realizada neste quarto capítulo, serão expostas as respostas que os intelectuais-monitores do MEB GOIÁS deram, quando foram indagados sobre as possíveis contribuições desse Movimento para a educação de jovens e adultos desenvolvida hoje. Embora José Moreira Coelho tenha admitido a possibilidade dessa contribuição, ele respondeu:

“Eu não sei...; antigamente era pelo rádio, lá na zona rural”. Todavia, afirmou ele, depois dessa ponderação: “acho que pode, porque tudo que se trata de conscientização, de conhecimento, o MEB fez. Então, isso ajuda muito na educação, hoje”.

Parcival Moreira Coelho compartilha da mesma ideia, expressando-se assim: "que pode, pode. Deveria... Mas não tem acesso. Inclusive levar o monitor lá, pra sala do EJA, por que o EJA não é um segmento do MEB? Camuflado, não resta dúvida. Eu conheço..." Ponderando, acrescenta que “hoje, devido a mudança das coisas, fica muito difícil pra gente ter uma ideia como é que pode funcionar”. E, avançando, acrescenta ainda, que “é na comunicação, união do povo, entre uns aos outros. Essa experiência da união foi muito boa. É quando a gente lutava muito, a união faz a força. Quando o povo reúne, une, interessa e tem interesse de fazer as coisas, faz. (...) essa união é uma das coisas importantes”. Além dessas colocações, os dois intelectuais-monitores entrevistados, na condição de educadores que foram e continuam sendo, apresentam suas ideias para melhorar a educação de jovens e adultos vivenciada, hoje. José Moreira Coelho disse:

(...) uma coisa devia melhorar. Precisava... Naquela época, precisava ter condução pra gente estar mais frequente, mais unido com a direção da escola, por que tudo era mais difícil quando a gente não tinha uma maneira de [ser transportado]. Então essa (...) [é] *uma dificuldade (...) que podia melhorar...; é (...) o transporte nas horas importantes da escola. Nós, monitores, não parava de trocar ideias. A gente conversava sobre a necessidade de aprender, de conscientizar, politizar, porque o pessoal não tinha conhecimento de política. Então, a gente levava aquilo que ia ser bom pra educar as pessoas. Inclusive, também, pra mostrar a necessidade de educar os filhos, porque tinha problemas na comunidade pra resolver que afetava todo mundo. A gente sempre falava sobre aquilo e a turma gostava de ouvir, porque quando começava a descobrir as coisas... Por exemplo: “o fogo, primeiro, dá muita fumaça... Depois vem a labareda e a fumaça desfaz”. Assim foi o que a gente sentia na cabeça do povo. O pessoal já ficava entusiasmado e já partia mesmo pra alguma prática. Eu acho que o monitor (...), pra hoje, ele precisa afinar no trabalho de conscientização do povo. Ele precisa conversar sobre essas doenças novas que aparecem: o câncer, a AIDS e quantas coisas outras que acontecem hoje, que está sendo muito falado, mas que não resolve. A Igreja, por exemplo, não está preocupada de resolver o problema social. É só pregar o evangelho! Dentro do evangelho, essas coisas ficam de fora... Como monitor eu acho que ele deveria entrar nessa matéria, ter esse trabalho. Eu tenho até um poema aqui: *A guerra contra a dengue. Acho que essas coisas deveriam ser bem faladas, bem explicadas nas escolas...* Fica por conta da saúde, a situação dá aquela assistenzinha dos agentes da saúde, mas não tem uma conscientização sobre o que o monitor podia fazer, dentro da sala de aula. Grifos meus.*

E Parcival Moreira Coelho, disse:

(...) se houvesse como, a linha pedagógica do MEB (...) [chegar] a EJA. Essa seria a primeira mudança que teria que fazer... A outra seria [por] a linha pedagógica do EJA, pra dentro de um processo mais conscientizante. Porque hoje é alienante, totalmente. Dou palestra pra esse pessoal aí, quase diariamente. *Coitadinha da nossa gente... Eu fico com dó. O que aprende, aprende mal. Os professores [são] totalmente indiferente, porque a remuneração é o tipo da coisa frustrante, desanimante...* Eu acho que a medida que vai desenvolvendo os trabalhos, vai aparecendo as prioridades. *Vamos supor que o MEB*

*[chegasse] hoje na sala do EJA, trazendo essas modificações: professor com consciência social; remuneração condizente com o trabalho dele, que também é um chefe de família. E no caso de adotar o sistema de monitoria, a remuneração do monitor, (...) [que também é] (...) chefe de família... Consciência social, porque por onde eu tenho andado tem umas pessoas completamente indiferentes ao problema social. Grifos meus.*

Quando os intelectuais-monitores apontam a necessidade de professores que tenham consciência social, e denunciam a ausência disso em muitos, chamam à lembrança o pensamento de Paulo Freire. Para esse autor,

A primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir... [Quando as] possibilidade de reflexão sobre si, sobre seu estar no mundo, associada indissolivelmente à sua ação sobre o mundo se reduz a um não poder transpor os limites que lhe são impostos pelo próprio mundo, (...) resulta que este ser não é capaz de compromisso. É um ser imerso no mundo, no seu estar, adaptado a ele e sem ter dele consciência. (1979, p. 16)

A exaltação ao trabalho realizado pelo intelectual-monitor do MEB GOIÁS é descrita por José Moreira Coelho, assim:

O trabalhador mesmo cansado, chegado da roça, tinha vontade de ir pra aula, e aí ele fazia esforço pra estar presente, assumia o seu lugar, estava lá na hora certa. Às vezes corria com o trabalho do campo pra estar na hora certa lá no local. Ele tinha muita responsabilidade (...) e ele assumia... Pelo conhecimento que eu tenho, [em] todas as escolas era assim. O monitor (...) tava sempre [lá] na hora certa.

Parcival Moreira Coelho exalta o trabalho do intelectual-monitor, realçando sua atuação fora da sala de aula. Nesse sentido, afirma:

(...) extrapolando um pouco o trabalho do monitor pra ele chegar até a comunidade, porque (...) dentro do momento de escola, não dá pra ir, porque o prazo é (...) pouco. Então, essas coisas (...) ficariam para após a aula. O MEB teve um trabalho; hoje é que a gente sente a grandiosidade de um homem consciente. De um homem esclarecido que partiu dali.

Além de exaltar, José Moreira Coelho criticou o trabalho do intelectual-monitor do MEB GOIÁS. Sua crítica veio desse modo:

A nossa participação no MEB (...) exigia muito da gente, porque (...) a gente trabalhava na roça, tinha os nossos compromissos com o fazendeiro, a nossa planta... Tinha que cuidar da nossa [planta] e cuidar da dele. E esses cursos (...) que se faziam demais, inclusive sobre a realidade brasileira, onde os horizontes se abriam um pouco mais, (...) era muito difícil... Dezoito horas, o rádio (...) começando..., eu tenho que chegar em casa, mas tava trabalhando (...) lá pra longe, (...), às vezes até [em] outra região que não fosse a Serrinha... A gente chegava com fome, molhado (...) e o cansaço, então tinha que marcar presença... Essa é uma crítica que eu sempre fiz, ninguém vem aqui ajudar a gente capinar a roça... Mas ir embora pra lá, eu ia... Ia achando bom, mas eu tinha essa observação a fazer (...); mais uma carga (...) de dificuldade pra cima do trabalhador rural... Deixar o trabalho e ir atender o chamado do MEB...; e para o serviço no auge duma carpe de roça, com a plantação gritando (...) para ser cuidada. A gente tinha que passar três, quatro dias, semana, quinze dias fora do serviço. Quer dizer (...) era muito difícil conciliar o trabalho pela sobrevivência e o trabalho político... Hoje podemos falar com consciência, que o trabalho do MEB era um trabalho político. (Idem, 04 de setembro, 2005)

E a crítica de Parcival Moreira Coelho ao trabalho voluntário ou trabalho não pago do intelectual-monitor, assim:

A gente fazia todo esse trabalho, voluntariamente. Quando precisava da gente ir pra Goiânia (...) tinha uma ajudinha de custo; vinha buscar de Kombi; lá tinha comida; tinha lugar de dormir. Tudo isso nós criticamos (...) quando encerrou o MEB... Houve a recolhida do material, dos rádios, desses materiais que tava distribuído. E cada elemento da coordenação (...) [teve] mil reais, naquele tempo. Não sobrou nada pra monitor nenhum. Tinha família, e além do mais, quantos dias ficava envolvido em treinamento, em estudo de escola. Isso não era ressarcido. Nunca foi. Tinha passagem, tinha comida... Mas, [tinha] a roça (...) lá gemendo no mato. Os trabalhadores, nós não tinha aquela consciência: vamos ajudá... Apesar de que se implantavam essa consciência, mas não tínhamos chegado (...) lá; os alunos numa aula: vamos ajudar o Zé (...) porque a rocinha dele tá gemendo no mato e ele gasta o tempo dele como monitor no MEB.

Pelo que foi exposto neste capítulo, pode-se inferir que o intelectual-monitor do MEB GOIÁS desempenhou, em síntese, dois papéis distintos, embora imbricados: o papel docente, de professor, e o papel de líder comunitário. No primeiro caso, serviu de mediador entre o trabalho da professora-locutora e o seu próprio papel de transmissor do conhecimento, elaborado pelas primeiras, em que pese o fato, desse trabalho ter sido realizado de modo compartilhado. Mas, a pesquisa evidencia que o papel de intelectual monitor não foi o de simplesmente repetir o que o a professora locutora falava. Mas de acompanhar, explicar, tirar dúvidas dos alunos quando estavam na escola. No segundo, reunir as pessoas para discutir, equacionar e buscar soluções para os problemas que os afligiam no dia-a-dia. Interagir com os alunos, com a comunidade e com a EC. Os intelectuais-monitores, líderes comunitários, contribuíram ainda com o processo desenvolvido pelo MEB GOIÁS, discutindo e participando do planejamento do processo educativo dos alunos das EERR e da comunidade, além de servir de elo entre a comunidade e a EC.

As experiências vividas pelos intelectuais-monitores, sujeitos desta pesquisa, poderão contribuir com os debates sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), que vem ocorrendo hoje em várias partes do Brasil e, principalmente, em Goiás, a partir da perspectiva de suas falas, quando explicitam como o MEB GOIÁS os formou e como eles desempenharam o papel de intelectual-monitor e líder comunitário, conforme será tratado nas considerações finais desta dissertação.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em 1958 uma equipe da Rede Nacional de Emissoras Católicas (RENEC), órgão do Secretariado de Ação Social da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), realizou uma viagem aos sistemas de Escolas Radiofônicas de Natal, para conhecer a experiência lá realizada pelos intelectuais-monitores e supervisores daquele sistema. O Movimento de Educação de Base (MEB) era um dos projetos da RENEK.

Os objetivos desta pesquisa foram, pois, identificar, destrinçar, compreender e interpretar o papel político-educativo dos intelectuais-monitores que atuaram no Movimento de Educação de Base em Goiás (MEB GOIÁS) instalado na Fazenda Serinha (Itauçu-GO) de 1961 a 1966; e colher subsídios que pudessem contribuir para o debate atual sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) que vem se dando em nossas escolas. Ela se assentou, especialmente, em dados colhidos de entrevistas concedidas por três dos principais intelectuais-monitores que participaram do Movimento: duas delas à autora dessa dissertação<sup>57</sup>, e outra concedida a outra pesquisadora que trabalha com a temática.

A pesquisa tomou como referencial teórico básico, alguns escritos de interpretes de Antônio Gramsci, e mesmo dele, bem como os de Paulo Freire, por entender que as categorias teóricas e de análise desenvolvidas por eles são fecundas para a interpretação do trabalho desenvolvido pelo MEB GOIÁS. Esse Movimento apostava no conhecimento que o homem comum (considerado, também, por Gramsci como “filósofo”) tem de sua realidade, e na possibilidade de aprofundamento deste conhecimento, por meio do diálogo, da conscientização, da politização e, conseqüentemente, na possibilidade da transformação social. Esta pesquisa foi estruturada, basicamente, em cinco partes. Na Introdução, fez-se esforço para expor os objetivos, o objeto de estudo, o referencial teórico e o de análise dos dados obtidos pela pesquisa, e também os procedimentos metodológicos e técnicos de produção do conhecimento a ser alcançado.

As experiências iniciais do MEB tinham como eixo norteador orientações internacionais, cujo conceito de desenvolvimento era o da evolução natural da sociedade, sendo o progresso das nações desenvolvidas um padrão que deveria ser alcançado. As ideias da época eram as de que a melhoria do nível de vida da população tinha estreita dependência do esforço de superação dos problemas locais. E o MEB GOIÁS como movimento no qual a proposta

---

<sup>57</sup> Trata-se dos irmãos José Moreira Coelho; Parcival Moreira Coelho e Oscavú José Moreira.

pedagógica entende a educação como processo onde aqueles que detinham o conhecimento deveriam doar aos incultos a erudição e a cultura universais.

O primeiro capítulo desta dissertação teve como objetivo expor o contexto político e social do Brasil e de Goiás nos primeiros seis anos da década de 1960. Ele foi dividido em duas partes. Na primeira, tratou-se do contexto político e social do Brasil, retrocedendo a 1958, a fim de compreender o envolvimento imbricado do Estado e da Igreja Católica com o desenvolvimento do país e com a educação dos subalternos. Na segunda, foram expostos os aspectos políticos e sociais de Goiás na época; a luta dos posseiros pelas terras em Goiás e o surgimento de grupos organizados, com o fim de atingir os objetivos dos segmentos das classes subalternas envolvidas. O capítulo buscou mostrar que em 1947, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) trouxe para o Brasil o debate sobre a Educação de Base (EB), e a relação do subdesenvolvimento com as dificuldades de organização familiar, as deficiências nos serviços comunitários e o analfabetismo. Nesse contexto, cabia à EB proporcionar os conhecimentos mínimos necessários à solução dos problemas comunitários mais urgentes. Todos esses fatos vão influenciar nas discussões sobre a educação de adultos.

Os quadros progressistas da Igreja Católica também propuseram um novo caminho para o crescimento econômico, fundado na industrialização. Esse caminho, de cunho ideológico, fundamentado na ideia de que o “atraso” do país em relação aos países desenvolvidos do capitalismo, e a miséria das classes subalternas, tinha origem na ênfase dada pela política econômica à exportação dos produtos primários, exigindo a integração mais dinâmica da economia regional ao capitalismo internacional. No plano do governo federal, o governo do Presidente Juscelino Kubitschek (1956-1961) foi marcado por relativa liberdade de ideias. Foi um tempo de euforia nacionalista caracterizado por um processo de industrialização que enfatizou uma política econômica interna forte. Nessa época, houve estímulo à participação dos intelectuais na teorização do nacionalismo desenvolvimentista, que, a partir do início de 1959, ultrapassou os limites das classes dirigentes, atingindo alguns dos espaços das classes subalternas. Neste contexto, levanta-se o problema do voto do analfabeto.

No período anterior às eleições de 1960, o governo federal convocou o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, que criticou os trabalhos até então desenvolvidos no sentido de tentar resolver os problemas associados à educação de adultos. Surgem nos meios oficiais, os defensores da tecnificação do campo educativo, dando origem à Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA). Ela tratou a educação de adultos de forma integrada,

procurando considerar os avanços da Sociologia e da Economia da Educação, e ainda promovendo programas educativos pelo rádio, que influenciaram os programas posteriores.

A educação passou a fazer o papel de difusora da ideologia do desenvolvimento nacional. Em que pesem divergências e contradições, a construção do futuro não poderia ser feita prescindindo da educação. Especialmente, da educação popular, da educação dos analfabetos, enfim, da educação das classes subalternas da sociedade brasileira.

Governo e Igreja Católica fazem aliança em prol da defesa e da identificação com a “civilização e com a democracia ocidental cristã”. Foi a “ala da esquerda” da Igreja que buscou, inicialmente, vivenciar as Encíclicas com as recomendações de João XXIII devido à realidade do povo, levando, por isso, a acusação de comunista. Se a acusação procede ou não, isso não foi objeto de discussão nesta dissertação e nem o será aqui. Certo é que um dos fatos que levou a Igreja Católica a atuar no meio rural foi o temor da aproximação do Partido Comunista com o povo. O início dos anos de 1960 foi marcado também pela descoberta do marxismo pelos universitários. A União Nacional dos Estudantes (UNE) se envolveu nas lutas dos trabalhadores brasileiros. O Centro Popular de Cultura (CPC) favoreceu a conscientização do povo por meio da cultura popular. A Juventude Universitária Católica (JUC), que apesar de ser um grande movimento estudantil “não” tinha fins políticos, julgou ser necessária uma atuação política permanente, organizada e ágil. Foi assim que em 1961 nasceu a Ação Popular (AP).

No final do governo Kubitschek, a Igreja, pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e, principalmente, por intermédio dos bispos mais progressistas do Nordeste, critica o processo de desenvolvimento, propondo tornar o homem o motivo e o sujeito do desenvolvimento. O presidente Jânio Quadros, eleito em outubro de 1960, sem compromisso com as oligarquias tradicionais, favorece a criação de programas destinados à educação de adultos, o que levaria à multiplicação do número de eleitores, em curto prazo. Neste contexto, intensificou-se o interesse da hierarquia da Igreja Católica pelo problema da educação das massas e, ainda, a difusão da nova orientação do pensamento cristão, favorecendo a formação de grupos políticos católicos, interessados no problema da educação popular. O governo de Jânio se voltou para uma política educacional que superasse os benefícios exclusivos da cultura às classes dominantes, considerando a questão educacional elemento básico da reestruturação da sociedade. Transitando do governo Quadros para o governo parlamentarista de João Goulart (1961-1964), pode-se informar que a educação de adultos recebeu ênfase especial. O presidente Goulart reafirmou a necessidade das reformas de base que afrontavam os interesses das classes dominantes, que o derrubaram sob a acusação de ligações com os comunistas.

Em junho de 1962, Padre Lima Vaz realizou uma exposição em Belo Horizonte-MG, intitulada: “Uma reflexão sobre a ação e a ideologia”. Nessa ocasião, ocorreu a aprovação do Estatuto ideológico da AP. Em Salvador, no começo de 1963, aconteceu o I Congresso de Fundação da AP, quando foi aprovado o Documento Base, que definiu as concepções, anseios, conflitos e insatisfações da juventude que construiu a AP. Na introdução do documento houve o reforço da opção pela metodologia Ver, Julgar e Agir como formas de atuação consciente na história para a transformação da realidade. Foi aí que se tomou conhecimento da consciência histórica. Seu conceito foi elaborado por Pe. Vaz, a partir de dois elementos: consciência (elemento determinante) e realidade histórica (ser aparente, projetado pela consciência).

A existência do mundo foi afirmada objetivamente, concretamente, fora da consciência. Era um dado que se opunha à consciência e com a qual a consciência deveria lutar para compreender e transformar. Segundo Pe. Vaz, a dialética de comunicação das consciências exige duas consciências que se opõem, e o mundo como mediador. Esse mundo deveria ser conhecido e transformado, visando à realização plenamente humana do homem. Ele pensou a dialética histórica numa perspectiva cristã, que deveria ser assumida pelos que se envolvessem com a prática educativa e política da época. Para ele, a ideologia era uma forma concreta de cultura, mas não era toda a cultura. Embora reconhecesse a existência da dimensão ideológica da cultura, criticou o marxismo, afirmando seu valor humano e refutando a redução, pelo marxismo, da dimensão da consciência a uma expressão ideológica.

Transitando dessa discussão para outra, nos anos de 1960, a Arquidiocese de Goiânia-GO se encontrava sob a responsabilidade de Dom Fernando Gomes dos Santos. Mesmo sendo considerado como conservador, ele apoiou a linha assumida nos treinamentos dos intelectuais-monitores e líderes do MEB GOIÁS, defendendo, inclusive, que o Movimento ficasse nas mãos dos leigos. Nesse tempo, com a política de ocupação e interiorização do país por parte do governo federal, Goiás viu a ampliação de sua densidade demográfica; cresce a concorrência entre posseiros e proprietários ausentes pela posse de terras, resultando no agravamento dos conflitos sociais no campo. A Igreja Católica se envolve com a mobilização das classes subalternas do campo. O governo Mauro Borges cria, entre outros núcleos coloniais, a Colônia Agrícola Nacional de Goiás (CANG), sob a pressão dos subalternos. No início de 1964, assim como em outros estados, o movimento dos grupos dominados, em Goiás, se apagou motivado pelo contexto geral de crise do Estado. Mauro Borges teve seu mandato cassado, movimentos sociais e partidos políticos entraram para a clandestinidade.

O segundo capítulo buscou recuperar, em grandes linhas, a história do MEB Nacional e a do MEB GOIÁS. A primeira teve início como projeto da RENEK, concretizado pelo Decreto

50.370 de 21 de março de 1961. Para sua materialização foram consideradas as experiências de educação popular por meio de escolas radiofônicas (EERR), fazendo diferença as de Natal e de Aracaju. O MEB, previsto para durar por 5 anos, nasce assentado em uma proposta dos anos 1950. À CNBB cabia disponibilizar as Emissoras Católicas, a aplicação adequada dos recursos públicos concedidos, e a mobilização de voluntários para atuar como intelectuais-monitores junto às escolas e, como líderes, junto às comunidades. Sua proposta educativa inicial retomou o conceito tradicional de educação de base. Na primeira fase, desenvolveu suas ações por meio das EERR com postura equivalente à dos bispos progressistas, e metodologia tradicional. Sua estrutura organizacional era composta pelo Conselho Diretor Nacional (CDN), formado por oito membros designados pela CNBB, e um, indicado pela presidência da República; uma Diretoria Nacional; Equipe Central (EC) ou local; Equipe de Apoio Administrativo; EERR e os intelectuais-monitores.

Nos dois primeiros anos, o Movimento visou ministrar a educação de base (EB) – conjunto dos ensinamentos destinados a promover a valorização do homem e o desenvolvimento das comunidades – para as populações das áreas subdesenvolvidas do Norte, Nordeste e Centro-Oeste do País, por meio de programas radiofônicos especiais com recepção organizada. A seleção de intelectuais-monitores começava no próprio estudo de área, inicialmente realizado de forma simples, passando, posteriormente (final de 1964), a ser feito de modo sistematizado. Durante os treinamentos, a equipe de treinadores procurava conhecer os candidatos a intelectuais-monitores, ou seja, pessoas da comunidade, líderes ou com potencial de liderança, que soubessem ler e escrever e que estivessem dispostas a desenvolver um trabalho voluntário. Em dezembro de 1962 foi realizado o 1º Encontro Nacional de Coordenadores, que reuniu, entre outros, participantes da AP e da JUC. Nele foram discutidos textos de Pe. Vaz. O MEB se influenciou com os estudos realizados no referido evento, e assumiu a conscientização como processo metódico para o desenvolvimento da educação do adulto, entendida como tarefa revolucionária. Em fevereiro de 1964, quando se realizou o Seminário Nacional de Cultura Popular, o MEB se colocou ao lado da AP, como movimento político. O Golpe militar de 1964 eliminou essa perspectiva política e acionou o controle ideológico da hierarquia sobre o MEB, e outros meios de organização dos subalternos, gerando uma onda de denúncias e repressão por parte do governo e grupos da direita. O conceito de educação de base foi substituído pelo de animação popular; e as EERR foram deixando de ser o centro das atividades do MEB, passando a constituir, paulatinamente, um instrumento de animação popular, pelo contato direto com as bases, diálogo com o povo, atitude não diretiva, descoberta de líderes para as tarefas de organização, visando à autopromoção comunitária.

A instalação de EERR em Goiás começou após a experiência do Sistema Rádio-Educativo de Sergipe (SIRESE), antes, portanto, do Decreto de criação do MEB. O trabalho foi realizado nas áreas em que a exploração dos trabalhadores rurais era grande e com efeito social mais aberto, o que levou à abertura da perspectiva revolucionária. Dom Fernando Gomes dos Santos ao retornar do encontro dos bispos no Nordeste, onde conhecera as experiências de educação de base ali desenvolvidas, enviou Maria Helena de Souza e Maria Isabel Ramos Jubé para conhecerem o trabalho realizado em Aracaju. As duas, além de participarem do I Seminário de Educação de Base, promovido pela RENEK (1959), visitaram a Escola Radiofônica (ER), colhendo informações e materiais. Ao retornarem, dialogam com Dom Fernando Gomes dos Santos, que convidou a primeira para a coordenação geral das EERR de Goiás, e a segunda, para assumir a organização e o treinamento da equipe que trabalharia nas escolas.

A proposta pedagógica inicial da educação foi vista como processo onde aqueles que detinham o conhecimento, fruto da cultura universal, deveriam doá-lo aos incultos, aos que não tinham erudição. Essa primeira fase limitou-se a dar ao camponês, especialmente pela escola, um conjunto de conhecimentos mínimos (cálculo, linguagem, agricultura básica, puericultura). Os esforços dessa primeira fase foram concentrados na alfabetização. A equipe empenhou-se em recrutar e organizar pessoas que seriam os futuros intelectuais-monitores das escolas. O primeiro grupo foi escolhido por párocos.

A segunda fase resultou do processo de conscientização da EC do MEB GOIÁS, decorrente da participação no I Encontro de Coordenadores; da necessidade de aprofundamento do sentido da EB, que passou de uma perspectiva do “ter” conhecimentos básicos para o de viver uma vida de mais qualidade, para uma perspectiva do “ser” mais consciente do próprio valor, dos direitos, da dimensão humana, de ocupar um lugar no desenvolvimento do País; do sentido de cultura, da qual, como camponês, é criador e responsável; ser mais crítico da realidade em que se encontra, quase sempre limitada e limitante em todos os sentidos. A EC passa a entender que era necessário fornecer ao camponês, a partir de seus próprios valores e condições socioculturais, os elementos básicos da educação. Isso, para que ele, por si mesmo, fosse capaz de participar como sujeito, da história de seu País, e de construir sua própria história, cujo sentido seria promover, cada vez mais, todos os homens. A partir desse entendimento, o conteúdo das aulas foi organizado, tendo-se em vista o conhecimento mais largo e aprofundado da realidade local; uma nova perspectiva da EB; e o desenvolvimento de uma Pedagogia da Comunicação.

A partir de 1963, o Movimento contou com encontros para supervisão, atividade que reunia em um só local as escolas próximas. A EC visava a complementação do trabalho radiofônico; contato direto com as comunidades; revisão e planejamento conjunto; e a motivar a abertura para a comunidade. Outro tipo de ação do MEB GOIÁS foi a promoção de “Encontros com o Monitor”, destinados à orientação do intelectual-monitor, e o Programa “A Comunidade se Reúne”, realizado aos sábados, visando a valorização da cultura popular local. Esse programa promovia a discussão de temas de interesse da comunidade, bem como buscava a articulação necessária à solução dos problemas mais urgentes que apareciam. Cabia aos intelectuais-monitores e aos líderes a tarefa de reunir a comunidade, visando discutir a solução dos problemas surgidos.

O terceiro capítulo visou traçar, amplamente, o contexto histórico-geográfico, econômico, político e social do município goiano em que se instalou o MEB GOIÁS. Foi em Itauçu que se desdobrou a experiência político-educativa dos intelectuais-monitores, sujeitos desta pesquisa. Eles pertenciam à comunidade que vivia na Fazenda Serrinha, espaço onde ocorreu o Movimento. O capítulo apresenta, ainda, alguns aspectos da história de vida e da trajetória escolar desses sujeitos, bem como uma foto em que aparece os três intelectuais-monitores que se dispuseram a participar dessa pesquisa.

Itauçu faz divisa com Taquaral, Brasilândia, Itaberaí, Damolândia, Inhumas e Araçu. Com a chegada do Coronel Ernesto Baptista de Magalhães, inicia-se um novo modelo de ocupação na região, pois as lavouras existentes, até então, visavam apenas a subsistência. Ele derruba as matas virgens, substituindo-as por extensos cafezais, contribuindo para a chamada “frente pioneira do café”. A expansão do mercado capitalista forçou o trabalhador rural a multiplicar seu esforço físico. Chegaram migrantes, sobretudo, de Minas Gerais (80%), São Paulo e Bahia, atraídos pela propaganda de aquisição de terras baratas. A Fazenda Serrinha, local do Movimento, era formada pelas fazendas Grama, Cabeceira do Inhumas, Barreiro e Serrinha. Esta última, por ser o ponto natural de convergência da região, “emprestou” seu nome para denominar a comunidade que ali se desenvolveu. Parte dela vivia do arrendo, outra da meação e outra do trabalho assalariado ou como peões. Parte da produção vinha da lavoura (arroz, milho e feijão); outra parte, da pecuária. A Fazenda Serrinha ficava a 6 quilômetros de Itauçu, que fica a 60 quilômetros de Goiânia, capital do estado. Em 1962, o MEB GOIÁS iniciou suas atividades educativas com a “Comunidade de Serrinha” pelas EERR radicadas na sede do município. O trabalho ali realizado foi tão significativo, que o Movimento o tomou como base para a elaboração dos relatórios finais da experiência.

Os intelectuais-monitores, sujeitos desta pesquisa, são três dos doze filhos de Eugênio José Coelho e Calimélia Moreira de Andrade, naturais de Patos de Minas e Carmo do Parnaíba, municípios de Minas Gerais. Eles eram apenas alfabetizados. A mãe foi, inclusive, alfabetizada por meio das ações do MEB GOIÁS. São eles: José Moreira Coelho, que nasceu em Santo Antônio do Capoeirão-GO, no dia 7 de julho de 1924; Parcival Moreira Coelho, que nasceu próximo ao Córrego da Estiva, em Inhumas-GO, em 10 de outubro de 1931; e Oscavú José Moreira, que nasceu em Damolândia-GO, em 03 de junho de 1933. O primeiro foi identificado por vários nomes que se vinculavam às diferentes atividades sociais de que participava. *Zé Moreira*, por exemplo, era o nome que o identificava dentro do MEB GOIÁS. Quando ingressou no Movimento, como um de seus intelectuais-monitores, tinha o 4º ano do ensino fundamental e, seus dois irmãos, quando o fizeram, tinham apenas a experiência de receber sessenta dias de estudos, realizados em casa, com professor contratado e pago pelos pais.

José Moreira Coelho, na ocasião, desempenhava funções de carpinteiro, agricultor e gerente em uma das três fazendas de Serrinha. Já os dois irmãos eram trabalhador rurais, ou seja, trabalhavam nas fazendas em que residiam. Os três foram casados. Oscavú José Moreira faleceu em 04 de abril de 2005. Esses intelectuais-monitores tiveram uma trajetória escolar curta e difícil. Além das condições objetivas materiais que exigiram o trabalho precoce na roça, para ajudar a família, eles não tiveram escola no tempo regular, e tiveram professores pouco preparados. Isso, contudo, não os impediu de atuar como intelectuais-monitores, pela história de vida e a sensibilidade social que demonstraram ter, obtidas nas atividades docentes e de liderança da comunidade, conforme objetivava o Movimento. O trabalho que desenvolveram fez deles, conforme entendia Gramsci, intelectuais orgânicos.

O quarto capítulo teve por objetivo expor o papel político-educativo desempenhado pelos intelectuais-monitores do MEB GOIÁS e, ainda, colher as contribuições que a experiência por eles vivida pudesse dar aos debates que vem ocorrendo hoje sobre a EJA em Goiás e em outras regiões do Brasil. Parte expressiva dos resultados da pesquisa aqui exposta foi obtida por meio de duas entrevistas realizadas com os intelectuais-monitores do Movimento pela pesquisadora deste trabalho e, também, de uma entrevista feita por outra pesquisadora. Outra parte veio dos relatórios produzidos pelo próprio Movimento e da bibliografia existente sobre a temática.

A pesquisa trouxe uma exposição do processo formativo desenvolvido pelo MEB GOIÁS para aqueles alunos adultos que vivenciaram a experiência realizada. É sabido que o adulto tem experiência profissional e de vida, portanto, traz conhecimentos nascidos da prática, permeados pelas necessidades, interesses e objetivos dos sujeitos que os produziram. Vivenciados em



grupo, esses conhecimentos trazem, conforme mostrou a pesquisa, subsídios valiosos para o esboço de planos de trabalho educacional que motivem a aprendizagem.

Ao longo da pesquisa, verificou-se que o processo metodológico utilizado pelo MEB GOIÁS para a formação de seus intelectuais-monitores foi o diálogo permanente entre a EC e os intelectuais-monitores que trabalhavam, cotidianamente, com a comunidade. Esse diálogo, a conscientização e politização decorrente e almejada pelo MEB GOIÁS, foram buscadas por meio de várias atividades, tais como: aulas propiciadas pelo rádio; teatro; festas; rezas; reflexões teóricas sobre temas de interesse da comunidade; estudos de textos e outras. Isso ocorreu por meio de reuniões e encontros previamente organizados pela EC, com os subsídios e o apoio fornecidos pelos líderes da comunidade. O MEB GOIÁS, utilizando-se de um processo metodológico de ensino que tanto tencionava desinibir e propiciar a aquisição de conhecimentos elaborados, como politizar e valorizar a cultura de seus participantes contribuiu para aprimorar o potencial de trabalho de seus líderes junto à comunidade, conforme os entrevistados afirmaram.

A partir dos conhecimentos que conseguiu reunir, esta pesquisa mostrou que, o papel desempenhado pelo intelectual-monitor foi o de: a) acompanhar, explicar, tirar dúvidas dos alunos quando estavam na ER; b) reunir as pessoas e equacionar os problemas que elas viviam e que iam aparecendo no interior dos debates; c) buscar contribuir para resolver esses problemas, quando estavam em trabalhos comunitários; d) interagir com a comunidade e com a EC, discutindo e participando do planejamento do processo educativo dos alunos das EERR e da comunidade; e) e, ainda, mediar a relação entre a comunidade e a EC. Em termos sintéticos, o papel desempenhado pelos intelectuais-monitores foi além de apenas servir de transmissor do conhecimento elaborado pela EC, na pessoa da professora-locutora, aos alunos da ER. Em que pesem as informações de José Moreira Coelho, de que a EC passava os conteúdos para que os intelectuais-monitores os repassassem aos alunos; de que era a EC que detinha a teoria e eles não, na prática (como ele próprio reconheceu) as estratégias das atividades propostas (diálogo; discussões; reuniões e encontros) pelo Movimento, acabaram por garantir a real participação dos intelectuais-monitores e, de resto, dos demais participantes, na construção da experiência.

Deve-se, pois, acrescentar que o ponto alto do MEB GOIÁS residia, exatamente, no fato de o trabalho desenvolvido ter visado a qualificação do intelectual-monitor para: autoavaliar sua atuação; desenvolver suas habilidades de liderança e sua capacidade de trabalhar em equipe; de ter responsabilidade social e, ser responsável também pela sua própria aprendizagem. Outros aspectos positivos do MEB GOIÁS podem ser apontados. Um deles foi o uso de dados do contexto político, social, econômico e cultural da comunidade com a qual

trabalhou, no caso, a Comunidade Serrinha. Outro foi a participação dos intelectuais-monitores no planejamento e na responsabilidade das ações educativas, voltadas para sua aprendizagem e também para a aprendizagem do outro; e outro, ainda foi o fato de a EC avaliar constante e continuamente o trabalho realizado.

Os intelectuais-monitores do MEB GOIÁS nada recebiam pelo trabalho que realizavam. Embora essa condição tenha sido claramente posta para eles no início do trabalho, eles não deixaram de levantar e criticar esse aspecto da experiência e de, hoje, mais do que naquela época, refutar o trabalho voluntário.

Além das conclusões extraídas da pesquisa e expostas, deve-se salientar que este trabalho pretende ser, na compreensão de sua autora, um *trabalho aberto*. Assim pensando, acredita que o leitor interessado pela temática poderá, por si mesmo, colher outras contribuições não explicitadas e sintetizadas aqui, mas que se encontram nas linhas e entrelinhas da experiência político-educativa que os intelectuais-monitores do MEB GOIÁS vivenciaram. Como? Debruçando-se, e refletindo sobre os relatos que eles forneceram e que foram expostos nos dois capítulos finais da dissertação com toda a riqueza de informações que encerram. A pesquisadora, na condição ainda de educadora, leva consigo várias indagações que não conseguiu responder com a profundidade com que desejava ter feito. Contudo, declara-se serena. A pesquisa é uma tarefa coletiva. Acrescenta, aproveitando esse espaço final, para declarar que leva junto com inúmeras indagações não respondidas, a preocupação de a elas retornar, talvez, por meio de uma tese de doutorado.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- A CARTA do Paraná. Disponível em: [www.movimentosjuvenisbrasileiros7.seminario](http://www.movimentosjuvenisbrasileiros7.seminario) Acesso em: 14 de ago.; 2012.
- Ação Católica. Disponível em: [http://www.pucsp.br/cedic/fundos/acao\\_catolica\\_brasileira](http://www.pucsp.br/cedic/fundos/acao_catolica_brasileira) Acesso em 15 de out.; 2012.
- A INDÚSTRIA química do Estado de Goiás. Disponível em: [www.iquego.com.br](http://www.iquego.com.br) Acesso em: 14 de jul.; 2012.
- ALVES, Alda Judith. “O planejamento de pesquisas qualitativas”. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Cortez, (77): 53-51, mai., 1991.
- ARAÚJO, Jaqueline Veloso Portela. “História da Educação Rural em Goiás”. *Cadernos de História da Educação*. (2), v. 8, 2009. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/> acesso em 13 de nov.; 2010.
- BOFF, Frei Leonardo (2010). *Nossa História*. Disponível em: [www.idfg.com.br](http://www.idfg.com.br) Acesso em: 17 de jul.; 2012.
- BIOGRAFIA Helder Pessoa Câmara. Em: [www.espacoacademico.com.br/arquivo/aozai.htm](http://www.espacoacademico.com.br/arquivo/aozai.htm). Acesso em: 13 de nov.; 2010.
- BORGES, Elisabeth Maria de F. (2005). *ITAUCU: Sonhos, utopias e frustrações no Movimento Camponês*. 133 págs. Dissertação de Mestrado em História. UFG, Faculdade de Ciências Humanas e Filosofia. Goiânia.
- BRANCO, Rosângela G. Castelo. *O que é Solipsismo*. Disponível em: [www.filosofandocomrosangela.blogspot.com.br](http://www.filosofandocomrosangela.blogspot.com.br). Acesso em: 28 de jun.; 2012.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é método Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense, 2005. (Coleção primeiros passos; 38).
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Educação Profissional e Tecnológica: Legislação Básica – Rede Federal*. 7ed.; Brasília, 2008.
- BRETAS, Genesco F. *História da Instrução Pública em Goiás*. Goiânia: CEGRAF/UFG, 1991.
- CANEZIN, Maria Tereza G. *Introdução à Teoria e ao Método em Ciências Sociais e Educação*. Goiânia: Editora da UCG, 2006.
- \_\_\_\_\_. Maria Tereza. *Formas de Organização Camponesa em Goiás (1954/64)*. Goiânia: Centro Editorial e Gráfico da UFG. 1988. (Coleção Teses Universitárias)
- CARTA ENCÍCLICA MATER ET MAGISTRA DE JOÃO XXIII. Disponível em: [www.vatican.va/holyfather/johnxxiii/encyclicalsdocuments/hfj](http://www.vatican.va/holyfather/johnxxiii/encyclicalsdocuments/hfj) Acesso em: 14 de abr.; 2012.
- CHIAVENATO, Idalberto. *Teoria Geral da Administração*. São Paulo: Mcgraw-Hill, 1981.
- COSTA, Cléria Botelho. “Posses e Política - Goiás nos anos 60”. *Revista História*, (134), jun., 1996. Disponível em: [www.revistausp.sibi.br/scielo.php](http://www.revistausp.sibi.br/scielo.php). Acesso em: 28 de jul.; 2012.
- DECLARAÇÃO da Bahia. Disponível em: [www.movimentosjuvenisbrasileiros7.seminario](http://www.movimentosjuvenisbrasileiros7.seminario). Acesso em: 11 de jul., 2012.
- ECO, Umberto. *Como se faz uma tese*. 22ed.; São Paulo: Perspectiva, 1983.
- FÁVERO, Osmar. *Uma pedagogia da participação popular: análise da prática educativa do MEB - Movimento de Educação de Base (1961/1966)*. Campinas-SP: Autores Associados, 2006.
- \_\_\_\_\_. “MEB - Movimento de Educação de Base, primeiros tempos: 1961-1966”. Texto apresentado no V Encontro Luso-Brasileiro de História da Educação. Évora, Portugal, 5 a 8 de abril. 2004.
- FRANCO, Maria Laura B. P. *Análise do conteúdo*. Brasília: Plano Editora, 2003. (Série Pesquisa em Educação).
- FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. 31ed.; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

- \_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. 23 Reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- \_\_\_\_\_. *40 olhares sobre os 40 anos da Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.
- GOLDENBERG, Mirian. *A arte de pesquisar – Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*, 8ed., Rio de Janeiro: Record, 2004.
- GOLFE, Luiz Osvaldo (1999). Antônio Gramsci: *Uma alternativa para o marxismo*. Artigo. Disponível em: [www.rubedo.psc](http://www.rubedo.psc). Acesso em: 10 de mar., 2012.
- GRAMSCI, Antonio. (Trad.) Carlos Nelson Coutinho (1981). *Os Intelectuais e a organização da cultura*. São Paulo: Circulo do Livro.
- HADDAD, Sérgio; PIERRO, Maria Clara Di. *Escolarização de jovens e adultos*. Revista Brasileira de Educação, (14): 111, mai./jun./jul./ago.; 2000.
- HELMUT, Wagner. *O significado do Bolchevismo*. (1934) Tese sobre o Bolchevismo. Disponível em: [www.marxists.org/portugues/wagner/1934/mes/teses.htm](http://www.marxists.org/portugues/wagner/1934/mes/teses.htm). Acesso em: 14 de ago., 2012.
- IANNI, Octávio. Estado e planejamento econômico no Brasil. 4ed.; Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1986.
- JORNAL 4º PODER. Goiânia: 13 de Janeiro, a 1, 1963.
- JOSAPHAT, Carlos. Disponível em <http://paulinas.org.br> Acesso em 14 de ago.; 2012.
- JUNIOR, Celso Ferrarezi. *Guia do trabalho científico: do projeto à redação final*. São Paulo: Contexto, 2011.
- LEBRET, Lois Joseph. (s/d.) Disponível em: [www.iscsp.utl.pt](http://www.iscsp.utl.pt). Acesso em: 13 de fev.; 2011.
- LUNA, Sergio Vasconcelos de. *Planejamento de pesquisa – uma introdução. Elementos para uma análise metodológica*. São Paulo: Ed. PUC São Paulo, 2000.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. “Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso”. In: *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*, São Paulo: E.P.U., 1986, p. 11-24.
- MARCHI, Euclides. “A Igreja do Brasil e o Plano de Emergência – 1952/1962”. *Revista de Ciências Humanas*. Florianópolis: EDUFSC, (30): 81-108, out.; 2001. Disponível em: [www.periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/view/25113](http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/view/25113). Acesso em: 14 de abr.; 2012.
- MARQUES, L. Oliveira. Secretaria Nacional da Pastoral da Cultura. *Yves Congar*. 2011. Disponível em: [www.snpcultura.org/idyvescongar.html](http://www.snpcultura.org/idyvescongar.html). Acesso em: 23 de jul.; 2012.
- MATOS, Maria Lucia Gomes de (s/d). “Diferenças do mundo moderno – Entrevista com Luiz Alberto Gómez de Souza”. Disponível em: [www.amaivos.com.br](http://www.amaivos.com.br). Acesso em 14 de ago., 2012.
- MEB GOIÁS. *Relatório – Documento de Estudo*. Ago., 1965.
- \_\_\_\_\_. “Uma experiência de educação de base”. *Relatório – Documento*, 1966.
- MENDES, Cândido de A. Disponível em: <http://www.academia.org.br>. Acesso em 14 de ago., 2012.
- MONIER, Emanuel (s/d) Disponível em: [www.iscsp.utl.pt](http://www.iscsp.utl.pt). Acesso em 13 de fev.; 2011.
- OLIVEIRA, Paulo de Salles “Caminhos da Construção da Pesquisa em Ciências Humanas”. In: OLIVEIRA, Paulo Salles (Org.) *Metodologia das Ciências Humanas*. São Paulo: HUCITEC – UNESP, 1998.
- MOREIRA, Oscavú José. *As Histórias que a História não conta*. Goiânia: Vieira, 2006.
- NOVO DICIONÁRIO AURÉLIO da língua portuguesa. 2ed.; 31ª Impressão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- OLIVI, Ricardo Mateus (2007). *Cardeal Dom Sebastião Leme*. Disponível em: [www.proerdpinhal.com.br](http://www.proerdpinhal.com.br). Acesso em: 26 de jun.; 2012.
- O RÁDIO e seu fundador. Disponível em: [www.fm.94.rj.gov.br](http://www.fm.94.rj.gov.br). Acesso em: 15 de jul.; 2012.
- PAIVA, Vanilda P. *Educação Popular e educação de adultos*. São Paulo: Loyola, 1987.

- PEIXOTO, FILHO, José P. *A travessia do popular na contra-dança da educação*. Goiânia: Editora da UCG, 2004.
- PILETTI, Nelson. *História do Brasil*. São Paulo: Ática, 1996.
- QUEIROZ, Maria Izaura de. *Relatos Orais: “Do indizível ao dizível”*. In.: SIMSON, Olga de M. Von (org.). *Experimentos com História de vida (Itália/Brasil)*, São Paulo: Vértice, 1988, p. 14-43.
- REVISTA DA ARQUIDIOCESE. Goiânia: jun.; e jul.; 1964. Ano VIII; MCML; XIV; VI – VII.
- REVOLUÇÃO Cubana. Disponível em: [www.historiamais.com.br](http://www.historiamais.com.br) Acesso em: 26 out.; 2011.
- RODRIGUES, Maria Emília de C. (2008). “*Enraizamento da Esperança. As bases teóricas do Movimento de Educação de Base em Goiás*”. 317 págs. Tese de Doutorado em Educação – Faculdade de Educação da UFG. Goiânia.
- ROUANET, Sergio Paulo. *Imaginário e dominação*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1978. (Coleção Diagrama 9).
- SALEM, Tânia. *Do Centro D. Vital à Universidade Católica*. Organizador: Universidades e Instituições Científicas no Rio de Janeiro. Brasília: CNPq, p. 97-134. Disponível em: [www.schwartzman.org.br](http://www.schwartzman.org.br). Acesso em: 14 de julho, 2012.
- SOUSA, Rainer. (s/d). *A Ação Integralista Brasileira*. Disponível em: [www.brasile scola.com](http://www.brasile scola.com). Acesso em: 28 de jun.; 2012.
- SOUZA, Maria Antônia de. *Movimentos Sociais e Sociedade Civil*. (2008) Curitiba: IESDE.
- TEMPESTAS, Orani João. *Comunicado ao Povo de Deus*. O GLOBO. Disponível em: [www.correaneto.com.br/site/noticias/27999](http://www.correaneto.com.br/site/noticias/27999). Acesso em: 23 de jul.; 2012.
- III INTERNACIONAL Comunista. *Dicionário político*. Disponível em: [www.marxists.org](http://www.marxists.org). Acesso em: 9 de ago.; 2012.
- ULHÔA, Joel Pimentel. “Apontamentos para reflexão sobre o conceito de problema e sua aplicação em trabalhos acadêmicos”. Digitado. Texto para discussão em sala de aula. Mai.; 1998.
- UNESCO. *Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática*. Brasília: UNESCO, 2008.
- VAZ, Padre Memorial. Biografia. 1976. Disponível em: [www.padrevaz.com.br](http://www.padrevaz.com.br). Acesso em 28 de jun.; 2012.
- VIEIRA, Gladys de França. Artigo. “O Papel da Professora – Locutora das Escolas Radiofônicas da Arquidiocese de Natal (1958-1960)”. Disponível em: Google Acadêmico. Acesso em: 4 de fev.; 2012.
- ZORZETTI, Hugo. *Memória do teatro goiano*. Goiânia: UCG, 2005.

**ANEXO**

**Anexo**  
**ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS INTELLECTUAIS-MONITORES DO MEB-  
 GOIÁS<sup>58</sup>**

**Entrevista nº** .....

**Data:** .....

**I Identificação**

Nome:  
 Nome fictício:  
 Naturalidade:  
 Data de nascimento:  
 Grau de Instrução na época do MEB:  
 Profissão:  
 Estado civil:  
 Nº de filhos:

**II Identificação da família original**

Naturalidade do pai:  
 Profissão do pai:  
 Naturalidade da mãe:  
 Nº de irmãos: .....

**III Trajetória escolar do entrevistado antes de sua atuação no MEB**

**01** Consta de meus dados, que o senhor tinha o 4º ano do ensino primário, quando atuou como monitor do MEB Goiás. O senhor pode me falar de sua trajetória escolar até o momento de ingresso no MEB?

**02** Essa trajetória escolar contribuiu de algum modo para seu ingresso no MEB? (Explorar a resposta dada seja ela positiva ou negativa.)

**03** Seu Zé, mas a experiência escolar que o senhor já tinha quando entrou no MEB não ajudou o senhor nem na sala de aulas? Ou em alguma outra atividade do Movimento?

**04** Como o senhor se tornou um monitor do MEB GOIÁS? O que o levou a ingressar no MEB como monitor?

**05** O senhor disse que “a escola era de mão dada com a igreja”, lá. Por que era assim?

**06** O senhor disse que gerenciava a fazenda em que trabalhava e que seu irmão Oscavú trabalhava em outra fazenda... O que essas fazendas produziam quando vocês trabalhavam lá?

**07** E quanto o senhor e seu irmão ganhavam, naquela época, para trabalhar naquelas fazendas?

**08** Mas, o que é que levou o senhor a aceitar a ser monitor?

**09** O que o senhor sabe da participação de outros monitores do MEB GOIÁS e que pode nos contar?

**10** O senhor falou que foi fazer o primeiro curso para trabalhar no MEB e que levou seu irmão Oscavú, também, para fazer o curso. O que foi ensinado nesse curso, o senhor se lembra? Pode me contar?

**IV Trajetória escolar dos irmãos de José Moreira**

**01** E seus irmãos, até que ano cada um deles estudou? O senhor pode me contar a história escolar de seus irmãos?

---

<sup>58</sup> INDAGAÇÃO PRÉVIA: os dados que o senhor me fornecer poderão ou não ser publicados em meu trabalho?

**02** Sabemos que dois de seus irmãos participaram também como monitores do MEB GOIÁS. É claro que essa participação não deve ter sido uma simples coincidência... O que o senhor pode nos contar dessa história de seus irmãos como monitores?

**03** O que o senhor quis mesmo me dizer quando afirmou: “eu costumo falar que Dom Fernando foi quem pois nós nesse buracão, nessa fundura. Foi aí que nós viu a fundura do buraco”. O senhor pode falar mais um pouco sobre essa história?

#### **V Trajetória de formação do entrevistado como Monitor do MEB GOIÁS**

**01** Em que os treinamentos recebidos do MEB ajudaram no desenvolvimento do seu trabalho como monitor. O que senhor pode me dizer sobre isso?

**02** Quando o senhor fala que os treinamentos do MEB, naquela época, “ajudou na conscientização; na politização da gente”, o que o senhor quis exatamente dizer?

**03** Em quê o Programa (Encontro com o Monitor), dirigido aos monitores, ajudou no desenvolvimento do seu trabalho de monitor?

**04** Nessa resposta, o senhor afirmou que nos encontros com os monitores: “Foi o contato com os colegas que incentivava demais... Ficar uma semana discutindo os mesmos problemas; atendendo as mesmas coisas” era muito bom. Então seu Zé, quais eram os principais problemas que vocês tinham naquela época e que vocês ficavam discutindo?

**05** E as cartas trocadas com a equipe técnica, em que elas contribuíram para o desenvolvimento do seu trabalho como monitor?

**06** Geralmente o conteúdo das cartas era qual, seu Zé?

**07** E as cartas trocadas com as outras comunidades, em que elas contribuíram no desenvolvimento do seu trabalho de monitor?

**08** E, na opinião do senhor, quais eram mesmo os principais problemas que vocês tinham lá, ma comunidade?

**09** Se não era pelo correio, como as cartas chegavam até à equipe?

**10** Nessas cartas iam também dúvidas dos alunos?

**11** Seu Zé, por que o senhor acha que ela queria gravar a voz de vocês ali?

**12** Quanto ao treinamento, como era desenvolvido?

**13** Mas, então, eles explicavam como vocês deveriam agir ou vocês discutiam juntos essa ação?

**14** Vocês eram orientados para não melindrar os fazendeiros. Por que?

**15** Então, nos treinamentos, eles explicavam como vocês tinham que trabalhar como os alunos?

**16** Quando vocês chegavam na sala de aula, como vocês faziam?

**17** O senhor disse que a aula vinha montada. O senhor recebia algum papel?

**18** Pelo que o senhor comentou, sobre A comunidade se reúne, o A comunidade se reúne começou junto com o treinamento de vocês?

**19** Quando foi apresentada a poesia, foi na aula?

**20** Ela desinibiu, deixou todo mundo a vontade. Além de desinibir, e aí? Em relação ao trabalho que vocês faziam, como é que foi? Qual foi a orientação? Nesse primeiro treinamento, vocês receberam orientação de como trabalhar? Como ser monitor?

**21** Em sua opinião, qual era dentro do MEB GOIÁS, o papel do monitor?

**22** Além de acompanhar o aluno em sala, o monitor tinha outros papéis. O que o senhor fazia além da sala de aula?

**23** Na sala de aula vocês falavam disso?

**24** O senhor falou que “tinha algumas coisas que incomodava o patrão”. O senhor se lembra de algumas coisas que os incomodavam? O senhor pode dizer?

**25** Como o senhor avalia a atuação dos monitores do MEB GOIÁS?

**26** Mas, isso foi logo no início?

**27** Na opinião do senhor, em quê o papel da professora-locutora era diferente do papel do monitor?

**28** Se houvesse dúvida em sala de aula os alunos perguntavam pra vocês ou para a equipe?

**29** E se vocês não soubessem?

**30** Era a professora-locutora quem respondia?

**31** Mas, quem falava a resposta na rádio era a professora?



**32** Quais foram as lições que o senhor tirou da experiência vivida como monitor do MEB GOIÁS para sua própria vida? O senhor pode falar sobre isso?

**33** Como a letra desta poesia foi passada para a professora Maria Alice?

**34** A experiência vivida como monitor do MEB GOIÁS contribuiu para o modo como o senhor educou seus filhos? Como?

## **VI Mobilização Popular**

**01** O senhor pode falar sobre as funções que desempenhou como monitor junto às comunidades?

**02** Qual era o objetivo do Programa “A comunidade se reúne”?

**03** O senhor afirmou: “Às vezes, lá na minha região, tinha um costume, uma coisa boa pra fazer. Mas, já nas outras comunidades não tinha”. O senhor pode me dar exemplos do que havia em sua comunidade e que não havia nas outras comunidades?

**04** O se lembra do que acontecia **após** cada uma das reuniões da “Comunidade se reúne”?

**05** Como eram escolhidos os temas de cada uma das reuniões que vocês realizavam?

**06** Como era a participação da comunidade nas reuniões realizadas?

**07** Quais eram os desdobramentos dessas reuniões depois que elas ocorriam, ou seja, os resultados delas serviam de que modo para fazer avançar o Movimento?

**08** As atividades desenvolvidas em cada reunião do Programa “A Comunidade se reúne” eram registradas por alguém?

**09** Como vocês faziam para mobilizar a comunidade para as reuniões?

**10** Havia alunos nos encontros com a comunidade?

**11** Como surgiu a idéia da farmácia popular?

**12** Como a farmácia era mantida?

**13** Além da farmácia e da escola para crianças, vocês construíram outras organizações? O que o senhor pode me contar sobre essa história?

**14** E o Mutirão? Como surgiu a ideia do mutirão, o senhor pode me explicar?

**15** E a Campanha de Alfabetização? Pelos meus dados, a Equipe do MEB GOIÁS idealizou os comitês para organização, instalação e reorganização das escolas e treinamento para novos monitores. O que o senhor tem a comentar sobre o trabalho dos Comitês e da Campanha?

**16** E o Sindicato? Qual era o papel do Sindicato dos Trabalhadores Rurais no trabalho do MEB GOIÁS?

**17** Por que?

**18** Isso desde início do MEB?

**19** Já tinha a proibição?

**20** Mesmo antes do MEB?

**21** Mas nesse seu trabalho, em Nova Veneza, junto ao sindicato, o MEB teve participação na sua atuação?

**22** Na entrevista anterior, o senhor falou de outros grupos. A que outros grupos o senhor se referia?

**23** Qual era o seu papel nessas associações?

## **VII Arte**

**01** Há influência do MEB GOIÁS na elaboração de suas poesias? O senhor pode me falar dessa influência?

**02** Então, nas aulas sua poesia sempre estava presente? Como?

**03** O senhor pode recitar uma poesia do senhor, escrita naquele tempo? Uma não. Quantas o senhor quiser.

**04** Mas como eram utilizadas suas poesias nas aulas?

**05** Suas poesias eram utilizadas nos encontros de conscientização do povo? Para que? Como? O senhor pode me contar essa história?

**06** Por que o senhor escreveu uma nova versão para sua poesia: “Pobre também é Gente? O que o senhor quis dizer que não disse da primeira vez?

- 07 Mas realmente o senhor a reescreveu?
- 08 E o teatro, ele foi importante para o desenvolvimento dos trabalhos do MEB GOIÁS? Como?
- 09 Quem fazia o papel de grupo de alunos?
- 10 Quem escreveu essa peça?
- 11 Vocês se utilizaram de outros tipos de atividades artísticas no desenvolvimento dos trabalhos do MEB GOIÁS? O que o senhor pode dizer sobre isso?
- 12 E a arte dos próprios alunos e da comunidade? Tinha?

### **VIII - A Igreja**

- 01 E a Igreja, ela influenciou no desenvolvimento do seu trabalho como monitor? Como isso se deu?
- 02 A Igreja facilitou o trabalho desenvolvido pelos monitores? O que o senhor pensava sobre isso na época?
- 03 E a Arquidiocese?
- 04 A Igreja dificultou o trabalho desenvolvido pelos monitores? O que o senhor pensava sobre isso na época?
- 05 E a Arquidiocese?
- 06 O material didático utilizado nos treinamentos de monitores e nas aulas tinha alguma dimensão religiosa? O senhor pode me explicar sua resposta?
- 07 O senhor afirmou que muita coisa era “tirada da missa” para o trabalho que a comunidade realizava. Fiquei curiosa... O que a comunidade tirava das missas? O senhor se lembra?
- 08 E hoje, o que o senhor pensa da participação da Igreja na época?
- 09 Como assim?
- 10 Todos os monitores do MEB GOIÁS eram Católicos? Ser ou não ser católico tinha alguma importância para o movimento?
- 11 O senhor acha que fazia alguma diferença ser católico ou não?
- 12 E os alunos, todos eram católicos? O senhor pode comentar?
- 13 Os seus alunos eram de variadas fazendas?

### **IX- Política**

- 01 Em sua opinião, o que os sujeitos envolvidos com o MEB GOIÁS entendiam por Revolução?
- 02 O que é que queriam mudar exatamente seu Zé Moreira?
- 03 Mas antes de 1964, eram anos de relativa democracia. Mesmo assim os patrões escondiam?
- 04 Em sua opinião, o que os sujeitos envolvidos com o MEB GOIÁS entendiam por conscientização?
- 05 Nessa sua resposta o senhor afirmou: “Então, a gente foi conscientizando que, acabando com certos tabus, com certas coisas..., superstição... Foi acabando com esse tipo de coisas que não trazia vantagem nenhuma, inclusive ofendia”. Ofendia, como? O senhor pode me dizer?
- 06 Em sua opinião, o MEB GOIÁS provocou alguma mudança na realidade das comunidades? O senhor pode me falar dessas mudanças?
- 07 O material didático recebido da equipe central e utilizado nos treinamentos de monitores e nas aulas tinha dimensão política? O Senhor pode explicar sua resposta?
- 08 Isso acontecia por meio de textos ou apenas da fala?
- 09 Em sua opinião, como os sujeitos envolvidos com o MEB GOIÁS entendiam o mundo em que viviam? Ou, em outras palavras, o que pretendiam alcançar as pessoas que se envolveram com esse movimento?
- 10 Em que momento o material da Ação Popular (AP) foi introduzido no MEB GOIÁS?
- 11 Mas aí, o que vocês decidiram? Vocês foram participar desse movimento ou só ficaram co o MEB?
- 12 Então, seu Zé, por quê que o senhor acha que vocês se envolveram com a AP se vocês já estavam fazendo um trabalho com o MEB GOIÁS?
- 13 Do seu ponto de vista, vocês trabalharam em dois movimentos ao mesmo tempo?

**14** Na opinião do senhor, qual foi o efeito da introdução do material da AP nos trabalhos do MEB GOIÁS?

**15** Na opinião do senhor, o MEB GOIÁS foi um movimento educativo ou um movimento político? O senhor pode comentar sua resposta?

**16** Na opinião do senhor, se o MEB GOIÁS era resultado de convênio entre o Estado e a Igreja, o que levou o Estado a efetuar prisões e a punir vários dos que se envolveram com o MEB GOIÁS?

**17** O senhor tinha conhecimento do perigo que o envolvimento com as questões políticas, naquele momento, poderia trazer para vocês?

**18** Mas, o senhor chegou a ser preso?

**19** Mas, o senhor tem conhecimento se eles foram maltratados?

**20** Há mais alguma coisa que o senhor gostaria de falar sobre a política?

**21** Como é que é? O senhor pode me explicar melhor?

**22** Foi liberado da AP ou do MEB?

**23** Aí nessa época ele já não estava com o MEB?

### **IX - Os trabalhos Pedagógicos**

**01** Como se dava o trabalho do senhor como monitor no dia-a-dia da sala de aula?

**02** Quais eram as dificuldades diárias que o senhor enfrentava para desenvolver esse trabalho de monitor na sala de aula?

**03** Eu queria voltar na primeira questão. Como se dava o trabalho do senhor, como monitor, no dia-a-dia. O senhor falou que chegava, organizava a sala e aí os alunos chegavam. Eu queria que o senhor contasse passo a passo como acontecia a aula. Tipo: a professora iniciava... O senhor pode comentar como acontecia?

**04** E utilizava material? Textos?

**05** O senhor levava os problemas da comunidade para discutir com os alunos? Como isso se dava? O senhor pode me falar disso?

**06** Como os alunos reagem aos conteúdos apresentados a eles? O senhor pode me falar disso?

**07** O Senhor participava do planejamento das aulas que eram dadas? Pode me contar como isso ocorria?

**08** O senhor alguma vez foi contratado para atuar, fazer parte da supervisão?

**09** O senhor se lembra de algum monitor que tenha participado?

**10** O senhor participava da elaboração do material didático usado para as aulas? O senhor pode explicar como a produção desse material se dava?

**11** Nunca vocês se sentaram para planejar uma participação?

**12** O quê o senhor tem para contar sobre “Benedito e Jovelina”?

**13** E outros materiais didáticos foram elaborados e utilizados para enriquecer o trabalho da sala de aula? O senhor pode falar sobre isso?

**14** Os monitores recebiam algum material didático pronto para ser utilizado nas aulas? O senhor pode falar sobre isso?

**15** O senhor participou de reuniões nacionais, estaduais e locais?

**16** E nesses momentos, que vocês estavam com eles, vocês participavam da avaliação dos trabalhos do MEB?

**17** Além de ser um dos monitores do MEB GOIÁS, o senhor participou também como treinador de outros monitores? De que modo?

**18** O senhor pode falar de como se dava o treinamento, a formação de novos monitores?

**19** O senhor contou com a ajuda de monitor auxiliar? O senhor sabe explicar qual era a função do monitor auxiliar?

**20** Adolescente com quantos anos?

**21** E aí ele já estava com quantos anos?

**22** O senhor chegou a passar mensagens pelo rádio à comunidade? Como foi essa experiência?

**23** Em algum momento também o MEB convocava vocês para ir até à emissora para fazer algum tipo de trabalho?

**24** Isso aconteceu em que ano? O senhor se lembra? O MEB ainda existia?

- 25 Eles vieram de onde?
- 26 O que eles comentaram da experiência de vocês?
- 27 Eles vieram fazer curso?
- 28 Em algum momento o trabalho de alfabetização foi interrompido por alguma razão? Se foi, por que isso ocorreu?
- 29 A repressão provocada pelo regime militar interferiu nas atividades desenvolvidas pelos monitores? Como foi isso?
- 30 Todas as pessoas que foram presas estavam envolvidas com a AP?

#### **X – Contribuições do MEB GOIÁS para a educação de jovens e adultos, hoje**

- 01 Na opinião do senhor, a experiência de educação do MEB GOIÁS pode contribuir para ajudar quem trabalha com a educação popular e a educação de adultos, hoje? Se o senhor achar que sim, por favor, me diga **como** isso poderia se dar?
- 02 Mas, o que eu quero que o senhor pense é da experiência mesmo do MEB daquela época. O que pode contribuir com a educação, hoje.
- 03 Mas aí, do ponto de vista do senhor, como poderia hoje ser trabalhada a educação de adultos? Se o senhor fosse trabalhar hoje, como o senhor trabalharia?
- 04 Das suas experiências daquela época, qual poderia ser aplicada hoje?
- 05 Se o senhor pudesse voltar no tempo, o que **exaltaria** do trabalho realizado pelo monitor do MEB GOIÁS?
- 06 Se o senhor pudesse voltar no tempo, o que **criticaria** do trabalho realizado pelo monitor do MEB GOIÁS?
- 07 E o que **proporia** para esse mesmo trabalho?
- 08 O senhor recebia também, lá na escola, apoio da equipe? Ela ia na escola?
- 09 Carlos Brandão ia na sala de aula?
- 10 Há mais algum aspecto do trabalho dos monitores que o senhor gostaria de acrescentar a esse relato, que tão gentilmente me concedeu? Por favor, fale do que desejar?
- 11 Sua participação nessa pesquisa pode ser identificada e tornada pública?
- 12 O senhor gostaria de ler este trabalho, depois de pronto? Gostaria de estar presente quando ele for apresentado na Universidade?

**MUITO GRATA PELA SUA IMPORTANTE E BELA ENTREVISTA.**