

Entre as cartas e o rádio

Alfabetização de adultos e cultura
popular nas escolas radiofônicas
do Movimento de Educação de Base



EDUFBA

Kelly Ludkiewicz Alves



O livro aborda a história das escolas radiofônicas do Movimento de Educação de Base (MEB) no estado de Pernambuco entre os anos de 1961 e 1966, por meio da participação dos monitores e dos alunos, de modo a narrar as práticas culturais que transformaram essas escolas em espaços de aprendizagem, formação, produção e circulação de cultura.

Narrar a experiência das escolas radiofônicas do MEB, por meio da combinação de ambas as tecnologias — a carta e o rádio —, possibilitou demonstrar, por um lado, a ampliação do acesso à educação e à informação por parte da população camponesa e, por outro, o intercâmbio dessas informações, já que o hábito de escrever uma carta a um parente, a um amigo ou a um amor que vive distante faz parte da cultura dos camponeses, e mesmo as pessoas não alfabetizadas costumavam pedir a outras que escrevessem ou lessem uma carta em seu lugar, práticas estas que se intensificaram junto com os fluxos migratórios para os centros urbanos.

Em diálogo com a história cultural e a história da cultura escrita, o livro apresenta as práticas culturais que, combinadas ao acesso da população camponesa ao rádio e à alfabetização, evidenciam e expressam a cultura, a oralidade e a memória dessa comunidade de escreventes, por meio das músicas, dos motes e dos poemas, além de serem vozes de denúncia sobre suas condições de acesso à terra, ao trabalho, à saúde e à educação, direitos que são historicamente negados a boa parte do povo brasileiro.

Entre as cartas e o rádio

Alfabetização de adultos e cultura popular
nas escolas radiofônicas
do Movimento de Educação de Base

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Reitor

Paulo Cesar Miguez de Oliveira

Vice-reitor

Penildon Silva Filho



EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Diretora

Susane Santos Barros

Conselho Editorial

Alberto Brum Novaes

Angelo Szaniecki Perret Serpa

Caiuby Alves da Costa

Charbel Niño El-Hani

Cleise Furtado Mendes

Evelina de Carvalho Sá Hoisel

Maria do Carmo Soares de Freitas

Maria Vidal de Negreiros Camargo



Kelly Ludkiewicz Alves

Entre as cartas e o rádio

Alfabetização de adultos e cultura popular
nas escolas radiofônicas
do Movimento de Educação de Base

Salvador
Edufba
2022

2022, Kelly Ludkiewicz Alves.
Todo o conteúdo deste trabalho é publicado sob
uma licença Creative Commons Atribuição 4.0.



Direitos dessa edição cedidos à Edufba.
Feito o Depósito Legal

*Grafia atualizada conforme o Acordo Ortográfico da
Língua Portuguesa de 1990, em vigor no Brasil desde 2009.*

Analista Editorial Mariana Rios	Capa, Projeto gráfico e Editoração Larissa Vieira de Oliveira Ribeiro
Coordenação gráfica Edson Sales	Revisão e normalização Eduardo Ross e Sandra Batista
Coordenação de produção Gabriela Nascimento	Imagem, Vetores e texturas de Capa A autora e efe_madrid via Freepik

Sistema de Bibliotecas – UFBA

- A474 Alves, Kelly Ludkiewicz.
Entre as cartas e o rádio : alfabetização de adultos e cultura popular nas escolas radiofônicas do Movimento de Educação de Base / Kelly Ludkiewicz Alves. – Salvador : EDUFBA, 2022.
226 p. : il.
ISBN: 978-65-5630-382-6
1. Educação – Brasil - História. 2. Movimento de Educação de Base - História. 3. Rádio na educação de adultos. 4. Rádio no desenvolvimento da comunidade. 5. Cartas - Brasil - História. 6. Cultura popular – Brasil - História. I. Título.
CDU: 374.7(81)

Elaborada por Geovana Soares Lira CRB-5: BA-001975/O

Editora afiliada à



**Associação Brasileira
das Editoras Universitárias**

Editora da UFBA
Rua Barão de Jeremoabo, s/n — Campus de Ondina
40170-115 — Salvador, Bahia
Tel.: +55 71 3283-6164 • www.edufba.ufba.br • edufba@ufba.br

Mas este cara tem a língua solta
A minha carta ele musicou
Tava em casa, a vitamina pronta
Ouvi no rádio a minha carta, sim, senhor
Dizendo: 'eu caso contente
Papel passado e presente desembrulhado
Vestido, eu volto logo, me espera
Não brigue nunca comigo, eu quero ver nossos filhos
O professor me ensinou a fazer uma carta de amor'.
(ECT, Cássia Eller, 1994)

À minha mãe *Clicéia* e ao meu pai *Francisco*
(em memória)

Às pessoas que cotidianamente
lutaram e lutam pela educação

Aos camponeses que em seus escritos
registraram suas vozes

Sumário

Prefácio	11
Kazumi Munakata	
Apresentação	15
Introdução	23
CAPÍTULO 1	
Cartas, histórias de cada um e de todos	41
Cartas dos monitores e dos alunos: um modo de se comunicar pela escrita	49
"Escrevemos para dar notícias": a formação de uma comunidade de escreventes	53
CAPÍTULO 2	
Conscientização e ação pedagógica	57
As equipes locais e os sistemas do MEB em Pernambuco	70
Treinamento dos monitores: ocasiões de encontro	82
CADERNO DE IMAGENS	
Cartas de monitores e de alunos	89
CAPÍTULO 3	
Educação pelo rádio e cultura popular	119
Aprender no cotidiano das escolas radiofônicas	129
Formação e prática docente nas escolas radiofônicas	137
Cultura popular pelas ondas do rádio	145

CAPÍTULO 4

Escolas radiofônicas e alfabetização dos adultos	159
Monitoras e monitores: quem queremos nas escolas radiofônicas?	173
Animação e entusiasmo em ensinar e em aprender	184
O fim de uma experiência de alfabetização dos adultos	197
Referências	213

Prefácio

Kazumi Munakata

“Por que tantas cartas produzidas e tão poucos trabalhos com leituras de tais cartas?” — perguntam Walnice Nogueira Galvão e Nádia Battella Gotlib na “Apresentação” de *Prezado senhor, prezada senhora: Estudo sobre cartas*. Esta obra, contendo dezenas de textos e outros tantos autores, por si só, já desmente a pergunta que as organizadoras lançam. Cabe, então, alterar a perspectiva e perguntar: por que tanta gente lê cartas (dos outros, para outros)?

Claro, há uma certa dose de voyeurismo. Por que não devassar as intimidades mais inconfessáveis das celebridades, surpreendê-las nas suas alegrias e tristezas, depressões e euforias, desesperos e esperanças, confianças e incertezas? Foi mais ou menos isso que fez Peter Gay, buscando reconstituir a construção da sensibilidade vitoriana da classe média, mediante a leitura de cartas, entre outras tantas fontes, em *A Educação dos Sentidos*. Por sinal, Freud, um dos grandes inspiradores de Gay, constituiu a sua teoria, segundo vários intérpretes, em meio à correspondência mantida com o amigo Wilhelm Fliess — mas esse caso não vale, por não se tratar de cartas de terceiros... Natalie Davis, em *Histórias de perdão*, reconstituiu histórias do cotidiano popular da França do século XVI, baseando-se nas “cartas de remissão” pelas quais os condenados à morte suplicavam a clemência ao rei.

Kelly Ludkiewicz Alves, autora do presente livro que o leitor tem nas mãos, também leu cartas, muitas cartas: 649 catalogadas num banco de dados. Com isso, ela reconstituiu a história do MEB, o Movimento de Educação de Base, um amplo programa de alfabetização de adultos nos meios rurais do Brasil, criado em 1961, sob os auspícios da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Suas atividades, efetivadas basicamente por meio de rádio,

associavam a alfabetização com o que à época se chamava “conscientização”, isto é, a compreensão de que a transformação da sociedade pelas camadas populares era possível e desejável. O MEB, mesmo com muitos reveses, resistiu durante todo o período da ditadura civil-militar, persistindo até os dias atuais, embora com características distintas das que haviam sido idealizadas no início.

Essa história já foi contada várias vezes, seja por pesquisadores, seja pelos próprios ativistas do movimento, muitos dos quais se tornaram também pesquisadores. Mas o que Kelly conta é uma história vista de perspectiva diferente. As cartas, que ela leu, endereçadas aos supervisores do MEB, foram escritas por alunos e monitores, esses abnegados voluntários, na maioria mulheres, que se dispunham a cuidar da “escola radiofônica”, onde a recepção das aulas via rádio era realizada — muitas vezes sua própria casa. Quase nunca havia luz elétrica, o que explica a menção ao lampião Aladim, que aparece na primeira carta mencionada por Kelly no livro. Era um lampião a querosene, que era muito utilizado nos rincões do Brasil. Se não havia luz, o rádio tinha de ser a pilha, que geralmente eram portáteis e de baixa qualidade sonora. A carta acima mencionada fala também da falta de antena, inviabilizando a recepção das aulas radiofônicas.

O que este livro revela são, então, as condições concretas das aulas radiofônicas, com todas as precariedades envolvidas. Havia escolas sem cadeiras. Muitas vezes faltavam componentes do lampião. Os materiais, como cadernos, lápis e giz, eram escassos e demoravam para chegar. Era comum que os alunos não tivessem dinheiro para pagar esses materiais e os monitores acabavam arcando com a despesa. Festas e rifas foram alguns dos expedientes utilizados pelos monitores para cobrir esses gastos.

Os monitores — ou melhor, as monitoras, na sua maioria — não eram considerados(as) professores(as). Sua tarefa era dar suporte às aulas ministradas nos programas radiofônicos, esses, sim, com professores (ou teriam sido com atores e locutores?). Um ex-dirigente do MEB e hoje pesquisador comenta sobre as competências necessárias de um monitor, num trecho citado por Kelly: “Como se supunha que a intervenção do monitor seria muito mais no plano do manejo de classe do que no conhecimento das matérias do ensino, bastava que fosse alfabetizado, ou seja, que soubesse ler, escrever e contar”. Se do ponto de vista acadêmico eles não precisavam demonstrar quase nenhuma competência, ao mesmo tempo, no entanto, exigia-se qualificativos de supermilitante, como comenta Kelly:

[...] a expectativa em relação ao engajamento dos monitores nas tarefas da escola radiofônica ultrapassava, de fato, suas funções escolares diárias e incumbia-lhe de uma atuação política que se concretizava na sua tarefa de animador popular. É ele que anima os alunos e todos os que moram nas redondezas. Para o MEB, o monitor seria a liderança capaz de mobilizar a comunidade no processo de estruturação por meio dessa ‘posição progressivamente assumida por seus próprios membros’.

A “animação popular”, prossegue Kelly, “[...] era parte da conscientização, promovia a organização e o contato direto com a comunidade e propiciava a descoberta da potencialidade dos seus membros enquanto sujeitos capazes de realizar mudanças nas condições de existência sob uma perspectiva comunitária”.

Ao atento leitor talvez não tenha passado despercebida uma discrepância entre a utopia das prescrições e idealizações da direção do movimento e a dura realidade do cotidiano das escolas radiofônicas, que se entrevê nas cartas. As determinações e os princípios que norteiam o MEB vislumbram um ativismo puro efetuado por vontades impávidas e determinadas de intrépidos monitores, ainda que com qualificação mínima. O mundo ideal e idealizado pela direção não reconhece vacilações e incertezas, não admite falhas. Mas estas estão lá, descritas nas cartas, repletas de dúvidas e desilusões. Escreve uma monitora:

[...] os alunos não estão muito interessados o interesse aqui só é o meu e por isto acho que não é interessante pra mim ficar com esse cargo com tanto sacrifício pois na hora certa tenho que deixar tudo que possa que não possa e ir para a sala, muitas vezes vem só fazer barulho e nada prestam atenção depois acham que eu devo ficar horas e horas ensinando conta etc. E nem se quer querem cooperar com a compra das pilhas para o rádio que já o outro material eu não falo que deixo por minha conta como seja: gaz, giz e dou também a sala onde eles estudam, para ver se assim tomam gosto e a escola pudesse continuar mais no entanto, não foi possível. Quando se fala para um diz é quando eu enricar eu dou, outro diz é quando eu puder, e assim vai se passando e nada dão. E a vida e mangarem dos alunos mais atrasados, e eles se

desgostam não querem vir mais, e assim são estas confusões todas por isso devo desistir.

O que essas cartas revelam é, em suma, as clássicas dicotomia e desigualdade entre a concepção e a execução: uns pensam, outros executam — e quem concebe tem também a competência de mandar. Mas como os estudos curriculares mostram, há uma distância entre a prescrição e a execução, entre o currículo prescrito e o currículo real, em ação. Muitos monitores acabam assumindo o papel de professores, embora impedidos de exercê-lo; improvisações e “jeitinhos” são recursos necessários para a longevidade do movimento, apesar de toda a repressão da ditadura e, também, da postura dos líderes, que acabavam inviabilizando a ação dos que realmente pisam o chão da escola radiofônica.

Ao dar a voz a esses educadores anônimos, este livro de Kelly abandona a narrativa triunfante dos “capas-pretas”, como se diz no jargão militante, que desdenhavam dos “peões” do movimento (“bastava que fosse alfabetizado, ou seja, que soubesse ler, escrever e contar”), para assumir a perspectiva da história vista de baixo, trazendo à luz o protagonismo, real, concreto (isto é, com dificuldades, falhas, vacilações), dos monitores que construíram efetivamente o MEB.

A esses abnegados educadores e a Kelly que os revelou, minhas saudações e solidariedade!

Apresentação

No dia em que comecei a escrever as linhas finais deste trabalho de pesquisa, um jornal paulistano publicou em sua edição dominical a seguinte notícia: “Governo Temer suspende programa nacional de combate ao analfabetismo”. (PINHO, 2016) Posso dizer que existem coincidências na vida, que em seus contextos não podem ser consideradas boas, mas que para uma historiadora servem para deixar um registro sobre o presente. A tese, da qual esse livro é fruto direto, foi defendida em um momento da história brasileira em que mais uma vez os direitos fundamentais do povo lhe eram negados. Naquele ano de 2016 a suspensão de um programa nacional de alfabetização, em um país no qual 8,3% da população acima dos 15 anos não sabia decifrar um bilhete, era só mais um dos tristes episódios que a frágil democracia brasileira viveu e ainda vive. (PINHO, 2016) Como essa história será contada pelas próximas gerações é o que menos importa para os brasileiros que mais uma vez estão sendo espoliados em seus direitos e que vivem a lastimável experiência de ver o Brasil reafirmar novamente sua herança de desigualdade e exclusão.

Foi desse modo que procurei contar a história do MEB, como um movimento que nasceu e viveu por um Brasil que tem negado historicamente a boa parte de sua população o direito à educação, à terra, à saúde e ao trabalho. Quando do golpe civil-militar de 1964, o Brasil vivia uma conjuntura em que os segmentos das classes populares estavam engajados num programa reformista revolucionário, sintetizado nas reformas de base, que se fosse vitorioso possibilitaria a distribuição da riqueza e do poder em níveis nunca antes vistos na história brasileira. Com o golpe, o estancamento desse processo relegou ao Brasil não só a manutenção de suas velhas estruturas de dominação como nos trouxe outros tristes legados, dentre eles o aprofundamento da desigualdade social e o fato de que em nenhuma outra época de nossa história recente as disparidades entre as regiões brasileiras se mostraram tão acentuadas e evidentes.

No que se refere à superação do analfabetismo entre a população brasileira, as discrepâncias seguem presentes, ainda que os índices gerais tenham diminuído. Em estudo de 2004, Ferrado e Kreidlow apontaram que as taxas de analfabetismo entre as regiões do país se acentuaram ao longo do século XX. Os autores mostraram que, entre os anos de 1870 e 1920, houve grande disparidade entre as regiões Sudeste, Centro-Oeste, Sul, Norte e Nordeste, mas que esta se acentua, sobretudo, entre os anos 1960 e 2000, na medida em que avançam a industrialização e a urbanização, principalmente, no Sul e no Sudeste. Na análise é mostrado que tal agravamento se dá, sobretudo, em prejuízo da região Nordeste, associando-se a manutenção do latifúndio e a acentuação das desigualdades sociais com o acesso da população brasileira à alfabetização.

Desde as primeiras décadas do século XX, ao invés de se chamar a atenção para o papel fundamental que o latifúndio ocupou no subdesenvolvimento brasileiro, o projeto modernizador das elites políticas e econômicas colocou o analfabetismo e o analfabeto como entraves ao desenvolvimento nacional, ao mesmo tempo em que alguns setores da sociedade, sobretudo as camadas médias urbanas, tomavam sua erradicação como a grande esperança para a superação da desigualdade social. É nesse contexto que se deu o trabalho de educação de base realizado pelo MEB em Pernambuco, entre os anos de 1961 e 1966.

A falta de escolas para a população rural, a alta demanda por escolarização e a identificação do acesso à alfabetização com o desenvolvimento foram decisivos para que a experiência do MEB fosse exitosa, tendo em conta as condições materiais que as escolas radiofônicas dispunham para que funcionassem, assim como a possibilidade dos alunos as frequentarem. Esse sentido que os camponeses conferiram à alfabetização, aliado aos usos que fizeram dessa experiência, tornou possível transformar a vida cotidiana nas escolas radiofônicas a partir de seu próprio modo de expressão escrita em suas cartas, poemas, dedicatórias de música, atividades e registros nos cadernos.

Nessa experiência de organização comunitária, os camponeses utilizaram o rádio como veículo educativo, estabelecendo uma dinâmica particular de alfabetização e aprendizado, na qual puderam transitar entre o oral e o escrito, ainda que dentro de uma escala desigual de valores presente na sociedade moderna em que a língua escrita possui cada vez mais *status*. Assim, a alfabetização dos adultos promovida pelo MEB aconteceu em meio a proces-

sos contraditórios e descontínuos, mas que deram ao movimento uma função educativa e de organização política nas comunidades.

Os indícios do cotidiano das escolas radiofônicas registrados pelos camponeses em seus escritos mostram como estes construíram experiências que transformaram essas escolas em espaços de aprendizagem, produção e circulação da cultura popular. Além do espaço, os escritos relatam as especificidades que marcaram a organização do tempo nessas escolas, cujo calendário das aulas foi marcado pelo cotidiano e pela sazonalidade do trabalho rural. Por meio da escrita, os camponeses deram visibilidade às suas expectativas em relação a seu acesso à alfabetização, mas também aos momentos em que sua condição material e de trabalho se impôs, dando à sua educação uma dinâmica própria.

Como escreveu Paulo Freire, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Interferir no mundo implica tanto a sua reprodução quanto o seu desmascaramento. (FREIRE, 2000) No caso dessa experiência de alfabetização dos adultos nos meios rurais em Pernambuco, essa intervenção não foi revolucionária, mas teve uma dimensão transformadora e criativa na medida em que incorporou aspectos da cultura dos camponeses e na forma como combinou os elementos da linguagem oral e escrita através das cartas e do rádio.

O registro epistolar, neste caso, se configurou como fonte fértil para se compreender a alfabetização para além das vantagens políticas e econômicas às quais ela foi historicamente associada. A partir das cartas, pude compreender aquela experiência histórica, tendo em vista os usos e os significados que os camponeses atribuíram à prática da escrita e da leitura em suas relações cotidianas. Aqueles que eram alfabetizados usaram a escrita como forma de registro de sua religiosidade e de sua cultura, e como forma de denúncia de sua condição de vida e das relações de trabalho às quais estavam submetidos. Dessa experiência existem ainda muitas outras histórias a serem contadas sobre o que foi escrito, lido, ouvido e falado. Espero continuar contando-as e dando, desse modo, voz ao povo, às suas denúncias, à sua cultura e à sua memória.

Na “Introdução”, apresento o contexto de criação do MEB, assim como, os grupos que se engajaram na formação do MEB e suas motivações.

O capítulo 1 é dedicado a uma apresentação das cartas com um breve histórico sobre as origens desse meio de comunicação, suas características formais e materiais essenciais, bem como trata do uso que os monitores e os

alunos fizeram do intercâmbio epistolar no contexto das escolas radiofônicas. Em diálogo com a história da cultura escrita, identifiquei nas narrativas contidas nas cartas aspectos da vida nas comunidades e seus modos de falar e se expressar característicos. Sob a ótica histórica da escrita epistolar, analisei as cartas dos camponeses com o objetivo de identificar aspectos da materialidade do escrito e do acesso dos escreventes à cultura escrita em uma sociedade com fortes traços de oralidade (SIERRA BLAS, 2003), colocando em diálogo os discursos, as práticas e as representações que delimitam a apropriação e elaboração dos códigos escritos naquela comunidade formada por alfabetizados e analfabetos, na qual a escrita transgrediu a ideia de um sistema somente gráfico e revela significados, funções e práticas outras. (CASTILLO GÓMEZ, 2003; CERTEAU, 1999; PETRUCCI, 2003)

No segundo capítulo abordo os pressupostos da ação pedagógica do MEB contidos em alguns documentos de orientação e nos relatórios de treinamentos e de encontros de coordenadores produzidos nas diversas instâncias do movimento, entre os anos de 1961 e 1966. O objetivo foi o de identificar e contextualizar a proposta educativa do MEB voltada para a promoção da educação de base, da cultura popular e da conscientização, assim como a estrutura das equipes locais de Pernambuco, suas funções junto às escolas radiofônicas e as condições de infraestrutura de que dispunham para o desempenho das suas atividades junto às comunidades.

O capítulo 3 está dedicado ao rádio, outro meio de comunicação utilizado pelo MEB, tratando de seu uso como veículo educativo, de suas potencialidades formativas e de seu desempenho pedagógico. As aulas radiofônicas formam parte do currículo do MEB e, por meio delas, identifiquei algumas das características do seu modelo de educação, tendo em vista o contexto de atuação do movimento, marcado pela constante expansão de projetos educativos via rádio no Brasil e em outros países. No que se refere à dimensão ativa do currículo, também se observam as especificidades que marcaram a organização do tempo e do calendário nessas escolas, muitas vezes marcadas pela infraestrutura para as emissões radiofônicas, mas também pelas condições de vida e de trabalho das comunidades. Por meio das cartas foi possível identificar também como a programação radiofônica voltada para a educação de base criou espaços para circulação da cultura popular, ao mesmo tempo que possibilitou o intercâmbio de informações e a circulação das cartas entre os

camponeses, que atuaram de distintas formas na apropriação e transformação do currículo veiculado pelo MEB.

No capítulo 4 adentro o espaço da escola radiofônica reconstruindo aspectos de sua estrutura material e de suas condições de funcionamento nas comunidades, evidenciando como, e em que condições, as escolas radiofônicas se constituíram em espaços de formação e de mobilização de práticas da cultura popular. Para isso é traçado um perfil de quem foram as monitoras e os monitores que atuaram nesses espaços, sua função no MEB e nas comunidades, além de trazer elementos do cotidiano de funcionamento dessas escolas, atentando-se para as práticas cotidianas dos monitores que possibilitaram seu funcionamento diante das condições para realização da alfabetização dos adultos camponeses. Estes reconheciam, por sua vez, no acesso à alfabetização a obtenção de seus direitos de cidadania e de participação democrática, reivindicando de múltiplas formas a existência da escola radiofônica, em face da carência de oferta de educação, sobretudo nas regiões mais interioranas do Brasil. Por meio de sua escrita puderam dar voz à demanda dos camponeses pelo acesso à educação, assim como a revelaram por meio de seu engajamento nas atividades das escolas e da comunidade, fortemente marcadas por sua condição econômica e social.

O livro, assim como a experiência do MEB em Pernambuco, se encerra tratando das consequências do golpe civil-militar de 1964 e seus desdobramentos para a continuidade das atividades do Movimento nas comunidades. Aborda-se como as disputas internas da Igreja Católica e sua relação com o Estado autoritário que se constituía naquele momento levaram a processos de acomodação que acarretaram na reestruturação do MEB e em mudanças nos conteúdos pedagógicos. Quanto aos demais impactos do golpe, aponta-se também as dificuldades financeiras enfrentadas após 1964, o encerramento de atividades do MEB em alguns estados da região Nordeste, incluindo Pernambuco, assim como o fechamento abrupto das escolas radiofônicas em 1966, que resultou na interrupção desse projeto de educação e alfabetização dos adultos camponeses.

Acredito nas diversas possibilidades de intersecção dessa pesquisa com outros campos do conhecimento, pois as ideias aqui apresentadas abrem várias possibilidades de pesquisas, entre outros estudos que poderão contribuir, sobretudo no campo da História da Educação, com pesquisas relacionadas à educação de adultos, aos movimentos sociais, à alfabetização, à cultura po-

pular, à cultura escolar, à cultura escrita, ao cotidiano, à educação radiofônica e à comunicação, entre outros. Afinal, todavia, restam perguntas a respeito do MEB da perspectiva dos camponeses e por isso o banco de dados de cartas, que foi elaborado para organizar as fontes, fornece ainda profícuos caminhos para pesquisas que coloquem em evidência os intercâmbios e as maneiras de expressar sua cultura entre aqueles que participaram do MEB. Há também de se levantar novos elementos para a compreensão da relação entre a oralidade e a escrita no processo de alfabetização, por meio de estudos que abordem o papel dessas linguagens no aprendizado dos adultos e que contribuam para diminuir a visão hierárquica, alimentada em grande medida pela escola moderna, que valoriza a comunicação escrita em detrimento da linguagem oral.

Sobre a educação por meio do rádio, ainda restam problemáticas que resultem no aprofundamento de nosso conhecimento sobre o sentido que os camponeses atribuíram à educação via rádio, assim como de que modo a compreendiam enquanto possibilidade de acesso à modernidade, uma vez que nas cartas deixavam revelar seu sentimento de que era por meio da programação educativa do MEB que o camponês, que vivia isolado do mundo, era informado. Em outro sentido, também importa compreender como, nas escolas radiofônicas, os costumes e a cultura popular foram mobilizados pelos camponeses como prática de resistência cotidiana aos valores e ao tempo imposto pela sociedade moderna, visto que a vida rural pressupõe outra relação das pessoas com o espaço e com o tempo.

Para terminar esta apresentação, e não menos importante, é preciso registrar o agradecimento à CAPES pelos primeiros seis meses de bolsa concedida no início do doutorado e à bolsa do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE-CAPES), que me propiciou realizar um estágio de pesquisa de nove meses na Espanha, com o grupo Lectura, Escritura y Alfabetización (LEA), na Universidade de Alcalá. Também agradeço ao CNPq pelo fomento de minha bolsa de mestrado, entre os anos de 2010 e 2012, e também pela bolsa concedida para a realização do doutorado, que me permitiram dedicação exclusiva à pesquisa. Eram de fato tempos profícuos para o fomento à pesquisa no Brasil, assim como para o investimento na formação ampla de uma geração de professores e pesquisadores em todas as áreas do conhecimento.

Agradeço também às pessoas que, cada uma à sua maneira, me inspiraram e contribuíram para a realização da pesquisa de doutorado, especialmente Simone Silva Fernandes e a equipe do Centro de Documentação e Informa-

ção Científica (CEDIC/PUC-SP), a professora Verónica Sierra Blas, os docentes e colegas discentes do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade (EHPS/PUC-SP), e Elisabete Adania, nossa querida Betinha. Agradeço também aos professores que participaram das bancas de qualificação e de defesa, as professoras Maria Helena Rolim Capelato, Circe Maria Fernandes Bittencourt, Maria do Carmo Martins, Katya Mitsuko Zuquim Braghini, e o professor Célio Juvenal Costa. Agradeço ao Grupo de Pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologias (GEC), da FACED/UFBA, pelo acolhimento, e, em especial, ao professor Nelson De Luca Pretto, pelo afeto e ajuda na viabilização da publicação do livro. Aos que me orientaram na realização desta pesquisa, os professores Kazumi Munakata e Antonio Castillo Gómez, amigos e meus eternos mestres, agradeço pela inspiração e pela orientação sábia e generosa. Por fim, agradeço às minhas alunas e alunos, amigas e amigos, por me inspirarem sempre.

Introdução

Nos idos da década 1960, a carta de uma monitora de escola radiofônica em Pernambuco contava o seguinte:

Sítio Araruna, 1º de maio de 1964.

Prezadas supervisoras Dinalva, dona Zélia, etc.

Hoje 1º de maio dia comemorado as classes operárias, (o trabalhador), que Deus ilumine os nossos trabalhos de monitores, concedendo-nos um bom êxito. Depois de muito pensar, resolvi fazer-lhes esta a fim de esclarecer-lhes o que desejo. Apesar de que ainda não me foi possível êste ano, atender aos nossos alunos as aulas do mês de abril, pois prezadas supervisoras é o seguinte: 1º Não consegui arranjar querozene, nem reunindo os alunos, pois os mesmos agora não têm dinheiro. 2º O mês de abril foi quase todo de chuvas pela a noitinha, mutivo êste, justo para a não vinda dos alunos, além das chuvas, passagem por forte riacho. Eu tinha dó deles e tenho lamento muito terem perdido um mês de aula, mas farei o possível para retransmitir as mesmas para eles, como os tenho falado. Parece incrível, que foi tudo dessa maneira. Apareceu uma gripe tão forte deixando as pessoas semanas de cama, eu fui uma das vítimas e que mais fiquei abatida, não aguentando dar aulas. Assim — em lugar de remeter a folha de frequência do referido mês, remeto-lhe esta, certa de que não irá agradar-lhes. Mas se Deus quiser logo irei reuni-los novamente ver se consigo o querozene e o dinheiro do material que trouxe pelo treinamento, pois tem que sêr tentativa sobre tentativa. Agora estamos melhores de saúde e as chuvas estão menos, vamos começar se Deus quiser... Gostaria que me arranjassem mais uma antena, pois a que mandaram emprestei para uma amiga pelas férias e ela ainda não devolveu-me e o rádio só funciona bem com uma boa antena. Como também tenho idéia de dividir as turmas para duas classes, como seja: na salinha que é demais pequena e no alpendre.

Arranjo uma auxiliar e peço-lhes para arranjam-me mais um quadro-negro e um *aladim*, visto que, um só não clareia no alpendre. Pois pelo menos nesta parte precisamos de um certo conforto, não é verdade? Tenho acompanhado as aulas desde o dia 1º isto é, (30 de março). Certa que serei atendida e aguardando uma boa resposta, antecipo os meus sinceros agradecimentos. Recebam um abraço amigo da monitora

Adélia Aires da Cruz e não Cunha

P.S. Sempre fui cumpridora dos meus deveres quero continuar se Deus quizer

A monitora Adélia escreveu, no Dia do Trabalhador do ano de 1964, este relato que conta um pouco de como era a vida da população rural nos idos da década de 1960. A carta é o testemunho de uma das mais de 7000 monitoras e monitores que trabalharam nas escolas radiofônicas, criadas pelo Movimento de Educação de Base (MEB), e que se utilizaram das cartas como meio de comunicação com as equipes de supervisores do MEB.¹ O relato de Adélia possibilita a reconstrução de elementos da paisagem das comunidades rurais de Pernambuco, com suas ruas de terra e casas com alpendre, onde viviam mulheres e homens que percorriam longas distâncias enfrentando as intempéries da natureza para chegar à escola. Adélia fala das pessoas, dos amigos, dos problemas de saúde, da falta de dinheiro, das condições materiais de sua comunidade, mas, sobretudo, ela chama a atenção para a realidade da vida e como esta se impõe, fazendo com que os acontecimentos tenham dinâmicas próprias que, na maioria das vezes, não correspondiam diretamente à expectativa do MEB. Na carta, a monitora dá voz aos anseios que nutre em relação à escola radiofônica e exprime suas estratégias, ou jeitos de fazer, que lhe possibilitariam trabalhar melhor com os alunos. Ela também relata às supervisoras do MEB as vicissitudes que se impunham para que a escola radiofônica começasse a funcionar e apresenta as alternativas buscadas para que os alunos pudessem, finalmente, ter a oportunidade de frequentar a escola e ouvir as transmissões pelo rádio. Escritos produzidos por monitores e alunos, como este, revelam a experiência cotidiana das escolas radiofônicas no âmbito do

1 Na transcrição das cartas, optamos por manter a grafia original e as características anteriores à Reforma Ortográfica de 1971. Também utilizamos os termos “monitores” e “alunos” no substantivo masculino para designar a função e não o gênero, por questões de fluidez de leitura.

MEB, através da visibilidade que eles dão às suas expectativas e demandas em relação à alfabetização e aos limites para sua realização. A partir de tais cartas, pretende-se demonstrar que foi através de práticas culturais (WILLIAMS, 1992) mobilizadas por esses sujeitos que as escolas radiofônicas se transformaram em espaços de aprendizagem, formação política, produção e circulação da cultura popular.

A escola radiofônica de Adélia foi uma das muitas escolas abertas pelo MEB, que tinha como objetivo promover a alfabetização de adultos nos meios rurais por meio de uma programação radiofônica educativa veiculada diariamente via emissoras de rádio. Criado oficialmente em 1961, o MEB teve uma atuação inicial voltada para os estados da região Nordeste do Brasil e Norte de Minas Gerais. Em Pernambuco, o Movimento iniciou suas atividades em 1961 e começou seu processo de esvaziamento a partir do início de 1966, por questões relacionadas à falta de verbas e à instauração do regime autoritário que sucedeu o golpe civil-militar de 1964. (ALVES, K., 2014; FÁVERO, 2006; TEIXEIRA, 2008) Apesar do encerramento das atividades em Pernambuco no final de 1966, o MEB prosseguiu com a educação de base em outros estados brasileiros. Atualmente segue vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), em programas da linha da educação popular. Por meio de convênios estabelecidos com o governo federal e/ou governos estaduais, desenvolve projetos de formação de alfabetizadores, de educação de jovens e adultos e de promoção da inclusão no mundo do trabalho e na sociedade da informação.

A criação do MEB se formalizou por meio de um convênio feito entre a Igreja Católica, representada pela CNBB, e o governo federal, que se aliava à Igreja para fortalecer o projeto de educação de adultos, iniciado na década anterior, porém duramente criticado no final dos anos 1950, sobretudo no II Congresso Nacional de Educação de Adultos realizado em 1958. Na ocasião, foram feitas críticas ao modelo de educação de base desenvolvido nos anos anteriores pelo governo federal, acusando-se a falência de suas campanhas, principalmente aquelas desenvolvidas no âmbito do Departamento Nacional de Educação (DNE). Segundo Vanilda Paiva (1983), sinalizou-se, como modelo adequado para um trabalho de educação de base, a promoção de experiências desenvolvidas com a inserção das comunidades locais.

Além disso, a parceria entre o governo e a CNBB também ampliava as experiências anteriores de alfabetização de adultos desenvolvidas pela Igreja

Católica em parceria com o Estado nas arquidioceses de Natal e Aracaju, que, desde 1958, já adotavam o modelo de educação de adultos por meio de uma programação radiofônica educativa. Entre as experiências mais próximas estão o Sistema Radioeducativo Nacional (SIRENA), criado pelo MEC em 1958, que às vésperas da criação do MEB, em 1960, possuía 47 emissoras transmitindo programas educativos; o Serviço de Assistência Rural (SAR), que funcionava na arquidiocese de Natal desde 1958; e o Sistema Radioeducativo de Sergipe (SIRESE), que funcionava em convênio com o SIRENA. Por fim, destaca-se o papel da Representação Nacional das Emissoras Católicas (RENEC), que foi responsável pela organização do 1º Encontro de Educação de Base, ocorrido em Aracaju, onde se discutiu a possibilidade de ampliar o trabalho com educação de base para outras dioceses. Esse entendimento deu início à articulação entre Dom José Távora, arcebispo de Aracaju que representava a CNBB, e Jânio Quadros, recém-eleito presidente. (FÁVERO, 2006; WANDERLEY, 1984)

Na ocasião, o então presidente da República Jânio Quadros, que ocupou a presidência entre os meses de fevereiro e agosto de 1961, ofereceu incentivos ao projeto, entre os quais o envio de recursos financeiros do governo federal para a produção dos programas radiofônicos e a formação de pessoal, além do compromisso, assumido pelo Ministério da Viação e Obras Públicas, de melhorar a precária infraestrutura da radiodifusão no país. Com o início do mandato do presidente João Goulart (1961-1964), o ideal da alfabetização do maior contingente possível de brasileiros começou a se materializar a partir de significativa mobilização política por parte da sociedade.

As Reformas de Base,² propostas por Goulart em mensagem ao Congresso Nacional de 1964, são em grande medida uma resposta governamental

2 Em 1958, durante o governo de Juscelino Kubitschek (1956-1960), começaram a ser discutidas propostas de alteração nas estruturas econômicas, sociais e políticas que propiciassem a superação do subdesenvolvimento e a diminuição das desigualdades sociais no Brasil. Entretanto, foi somente com a chegada de João Goulart à Presidência da República que as chamadas “Reformas de Base” transformaram-se em bandeiras do governo, ganhando, com isso, maior consistência. As reformas contemplavam iniciativas em torno da promoção das reformas bancária, fiscal, urbana, administrativa, agrária e universitária. Também visava à ampliação do acesso ao voto aos analfabetos e aos membros das patentes subalternas das Forças Armadas. Ademais, propunham medidas nacionalistas que previam maior intervenção do Estado na vida econômica e maior controle dos investimentos estrangeiros no país. A reforma agrária foi, sem dúvida, o carro-chefe das reformas, que previa o acesso à propriedade da terra por parte de milhões de trabalhadores rurais, o que levou a uma série de reações contrárias dos setores mais conservadores da sociedade. (FERREIRA, Marieta, c2020)

para a concretização desse projeto de crescimento do país, que começou a se configurar nos últimos anos da década de 1950.³ Para garantir sua efetivação era necessário ampliar o apoio ao governo por meio do voto popular, em um país cuja Constituição impedia aos analfabetos o direito à participação política. Assim, no que se refere às políticas educacionais, tem-se o estabelecimento de uma estreita relação entre as ações políticas e as ações educativas promovidas pelo Estado na tentativa de ampliar suas bases democráticas. (SCOCUGLIA, 2000)

Projetos de expansão dos programas de educação de base, como o do MEB, consistiam, por um lado, numa estratégia populista do governo que visava fortalecer e aumentar a sua base eleitoral e, ao mesmo tempo, enfraquecer o poder político das oligarquias rurais e diminuir os encargos do Estado com a educação. Por outro lado, a iniciativa também procurava situar o Estado brasileiro numa posição condizente com as preocupações do período em relação à educação, a fim de enfrentar melhor os debates e pressões políticas internas e também os apelos da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) pela realização de campanhas de alfabetização em massa. (WANDERLEY, 1984)

No que se refere às pressões internas que operaram para garantir o apoio governamental ao MEB, vale destacar o fator da mobilização camponesa, em torno das Ligas Camponesas e da atuação de líderes populares, como Francisco Julião, ou de figuras políticas ascendentes, como Miguel Arraes, em Pernambuco. Para Emanuel de Kadt (2007, p. 72), “[...] o despertar do campo, até ali simplesmente ignorado na cena política brasileira, ameaçava desestabilizar o equilíbrio do qual dependia o bom funcionamento dos sistemas”, colocando o governo populista sob uma nova configuração em que o Estado, para garan-

3 Como parte integrante de seu projeto de desenvolvimento nacional por meio das Reformas de Base, o presidente João Goulart implementou o Plano Nacional de Educação (PNE), tendo como base a LDB nº 4024, de 1961, que previa um investimento na educação de, no mínimo, 12% dos impostos arrecadados. O PNE pretendia basicamente dar acesso à educação a todos os que estivessem em idade escolar, diminuir de forma considerável o número de analfabetos no Brasil e expandir o ensino superior. Assim, temos um aumento considerável nos investimentos públicos em educação entre 1961 e 1964: 593% no âmbito federal; 331% na esfera estadual; e 355% no plano municipal. (SCOCUGLIA, 2000) O texto integral da mensagem remetida por João Goulart à abertura da Sessão Legislativa de 1964 está disponível em: http://www.institutojoaogoulart.org.br/upload/conteudos/120128180216_joao_goulart_mensagem_ao_co.pdf.

tir sua manutenção, passa a ver no campo e nas suas populações a existência de forças políticas que não podiam mais ser desprezadas. Além dos interesses de Estado que motivaram o envolvimento presidencial na concretização do MEB, a formulação de uma proposta de um modelo de educação de base voltado para a alfabetização de adultos se deveu também à influência de intelectuais e estudantes. Em sua maioria oriundos de camadas médias urbanas, estes grupos defendiam um modelo de educação ampla para a população brasileira; no entanto, seu discurso se pautava pelos interesses modernizados do Estado brasileiro e corroboravam o discurso educacional que conferia à desigualdade social a falta de acesso do povo à educação, o que mistificava as reais contradições de classe existentes na sociedade brasileira. Assim, os intelectuais que participaram da formulação da proposta pedagógica do MEB, influenciados pelo populismo e pelo catolicismo, construíram a ideia de que havia entre o povo uma pureza de sentimentos e virtudes que o impeliriam à transformação da realidade e cuja ação seria conduzida pelos intelectuais engajados.

Nesse aspecto, a escola passa a ser vista como espaço de relações sociais perpetuadoras das desigualdades e, ao mesmo tempo, instituição necessária para o projeto de desenvolvimento nacional, na medida em que promoveria o acesso à educação ao imenso contingente da população não alfabetizada do país. No começo da década de 1960, a educação assume, a partir das formulações defendidas por esses grupos, um papel transformador das estruturas sociais no Brasil e, nesse processo, a alfabetização de adultos também se afirma como uma estratégia necessária para a consolidação da democracia e para o desenvolvimento econômico e social brasileiro.

A década de 1960 foi definida por historiadores do período como um momento de amplo movimento didático conscientizador no país, do qual fizeram parte os movimentos dedicados à promoção da educação e cultura popular. (HOLLANDA; GONÇALVES, 1985; PAIVA, 1983) Esses movimentos são considerados, em parte, desdobramentos dos discursos propagados pelo Estado brasileiro nas duas décadas anteriores. Celso de Rui Beisiegel (2004, p. 103) nos mostra como a questão da educação popular adentra os discursos relativos às políticas educacionais, desdobrando-se na primeira metade do século XX para o que chamou de “um esforço de extensão das oportunidades educacionais à massa iletrada” como forma de proporcionar a cada indivíduo os instrumentos culturais indispensáveis.

Nesse contexto, a promoção da consciência entre o povo brasileiro era defendida como forma de ação política, de organização das classes populares e como estratégia para o crescimento do país e a superação das desigualdades. Fomentar “a consciência do povo” foi uma das propostas que fundamentou a ação dos membros dos movimentos dedicados à alfabetização de adultos, dentre os quais o MEB, considerado o mais abrangente e duradouro deles. Desde o início, os documentos oficiais do movimento apresentam a promoção da educação de base e a consciência como estratégias cujo propósito era levar à população rural o conhecimento sobre sua realidade e a possibilidade da mudança de sua condição de vida.

Um dos elementos centrais para a compreensão dos princípios pedagógicos que motivaram a atuação dos grupos engajados no MEB é o debate em torno da promoção da consciência, que se deveu em grande parte aos trabalhos escritos pelos intelectuais que integraram o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), criado em 1955. O ISEB tinha como estratégia de ação produzir pesquisas que orientassem o debate sobre o desenvolvimento econômico do país de modo a criar um discurso ideológico que conferisse legitimidade ao projeto nacional-desenvolvimentista do Estado, o que teria forte aderência entre os grupos de militantes e educadores. Apesar de haver diferenças internas entre os membros do ISEB, no que se refere às concepções políticas sobre como deveria ser conduzido o processo de desenvolvimento econômico brasileiro, podemos dizer que sua produção estava alinhada ao momento político e econômico do país. (MARTINI, 2009)

Os ideólogos do ISEB, como gostavam de ser denominados, legitimaram o discurso desenvolvimentista do Estado brasileiro ao se autorrepresentarem como classe salvadora que produzia o conhecimento necessário para se conduzir o país nas vias do crescimento. Essa ideologia reafirma a noção de uma tendência natural da sociedade ao progresso e atribui o atraso do desenvolvimento brasileiro às pressões de uma sociedade agrária e conservadora que não possibilitava ao Estado promover as transformações necessárias, especificamente no tocante ao sistema educacional. (HORTA, 1982) Se, de certo modo, a produção do ISEB e seu discurso revelam contradições de interesses no seio das classes dominantes, ao mesmo tempo apontam para a conciliação das elites através do projeto que propunham para a modernização do país, que era ainda conservador por escamotear as reais contradições de classe que

acentuavam as desigualdades profundas da sociedade brasileira. (FRANCO; CHAUÍ, 1978; TOLEDO, 1977)

Um dos ideólogos principais desse discurso foi Álvaro Vieira Pinto, cujos trabalhos influenciaram o debate político do período e, conseqüentemente, as concepções e práticas políticas dos movimentos sociais voltados para a educação, entre os quais se achava o MEB. Em seu livro *Educação e Consciência Nacional*, publicado pelo ISEB em 1960, Vieira Pinto defendia a formação de uma consciência nacional que orientasse a vontade do povo e consistia numa espécie de plano coletivo de transformação que deveria vir acompanhado de um projeto de educação em massa da população brasileira, a fim de prepará-la para os processos de modernização da sociedade. Seu texto constrói uma visão idealizada da consciência sob um viés autoritário que não estabelece correspondência alguma com a realidade objetiva e cujo ideal de sociedade considera a perspectiva intelectual a única realmente consciente e capaz de pensar o mundo e, por isso, responsável por conduzir o povo à perfeição.

O debate político educacional no início da década de 1960 reforçaria essa visão idealizada da sociedade, o que influenciaria a concepção pedagógica dos movimentos educacionais imbuídos do princípio modernizador via educação. Neste aspecto, importa compreender de que modo tais ideias aparecem no contexto educativo das escolas radiofônicas criadas pelo MEB, uma vez que essa visão idílica mostrará seus limites quando postas no campo de forças da realidade material das populações rurais do Brasil, cujo potencial transformador se revelaria, por sua vez, através do trabalho desenvolvido pelos sujeitos diretamente implicados na tarefa da alfabetização popular.

Outro aspecto a assinalar é que o MEB possuía a particularidade de ser um movimento organizado e gestado por militantes da Igreja Católica sob a autoridade institucional da CNBB. A Igreja estava preocupada, antes de tudo, em estreitar sua aliança e influência sobre o Estado, o que também reforçaria o alinhamento do MEB ao projeto de modernização governamental, que seguia a linha conservadora daqueles idealizadores. Entretanto, a instituição religiosa também possuía seu próprio projeto de expansão e de influência sobre a sociedade e via nas classes populares o setor privilegiado para concretizá-lo. (CABRAL, 2014)

Além disso, é necessário compreender a Igreja Católica como instituição que aglutinava grupos de interesses distintos em relação ao papel do MEB junto às comunidades. Por um lado, havia os interesses da diocese, que pretendia

ampliar seu poder sobre as comunidades rurais mais distantes dos centros urbanos e, nesse aspecto, a parceria com o Estado significava a liberação de um volume significativo de recursos às concessões de novas emissoras de rádio, viabilizando uma maior inserção da Igreja no campo.

Apesar da Igreja já dispor da infraestrutura radiofônica das experiências anteriores com a alfabetização dos adultos, a formalização do convênio para a criação do MEB lhe possibilitou incrementar e ampliar tal estrutura com a abertura de novas emissoras e a diversificação de programas católicos já existentes e voltados para a evangelização. Com efeito, havia em alguns sistemas, como o de Pernambuco, uma programação especial de domingo que, em certas ocasiões, transmitia aulas de instrução religiosa. (MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE, [196-]b) Outros sistemas passaram também a transmitir missas dominicais, cumprindo naquele momento a importante função de marcar a presença da Igreja em algumas comunidades que não dispunham de um sacerdote para a celebração das missas.

Por outro lado, havia o interesse dos bispos em apoiar o desenvolvimento da alfabetização de adultos numa ação que detivesse, indiretamente, o avanço do comunismo e a atuação das Ligas Camponesas,⁴ movimento este que se iniciara no engenho Galiléia, em Vitória de Santo Antão, entre o sertão e a zona da mata no estado de Pernambuco, além de outros movimentos de luta pela reforma agrária que atuavam na região Nordeste. Esse desejo da cúpula da Igreja Católica, representada pelos bispos, era alimentado, sobretudo, pelo

4 As Ligas Camponesas foram associações de trabalhadores rurais que exerceram intensa atividade no campo de 1955 até a queda de João Goulart, em 1964. A propriedade que foi foco inicial da Liga tinha quinhentos hectares de terra pertencentes a um engenho que estava de “fogo morto”. Formou-se em 1955 a Sociedade Agrícola e Pecuária de Plantadores de Pernambuco (SAPPP), integrada por 140 famílias, e foi rapidamente batizada pela imprensa de “liga”, em referência a outros movimentos de natureza parecida ocorridos em outros estados brasileiros e que precederam a criação da SAPPP. De forma geral, o objetivo de grupo era gerar recursos comuns para a assistência educacional, de saúde e a compra de adubos para melhorar a produção. Porém, uma contenda com o filho do proprietário do engenho levou a uma ação judicial em favor da Liga, movida pelo advogado Francisco Julião Arruda de Paula (1915-1999), conhecido por sua atuação em defesa dos trabalhadores rurais. Em 1959, foi aprovada a proposta de desapropriação do engenho, dando notoriedade aos camponeses do engenho Galiléia e transformando-o num símbolo da luta pela terra. No início de 1961 foram formados 25 núcleos em Pernambuco. Dentre eles, destacaram-se os de Pau d’Alho, São Lourenço da Mata, Escada, Goiania e Vitória de Santo Antão, nas regiões da zona da mata e agreste. O movimento das ligas também se expandiu para os estados da Paraíba, Rio de Janeiro e Paraná. (MEMORIAL DAS LIGAS CAMPONESAS, [2013?])

temor de que tais grupos desenvolvessem táticas de guerrilha inspiradas nos exemplos cubano e chinês, conforme se noticiava no documento *A Igreja e a situação no meio rural brasileiro*, produzido pela CNBB em 1961, considerando que eles não pretendiam integrar o camponês à vida nacional e sim promover a desordem no campo. (FÁVERO, 2006; WANDERLEY, 1984)

Ainda assim, apesar dos setores mais conservadores da Igreja Católica possuírem uma orientação política que se aproximava do conservadorismo do Estado brasileiro e das elites intelectuais, ao longo de sua história a Igreja também necessitou de estratégias próprias para reafirmar seu poder político e espiritual perante a sociedade. No campo da educação, a Igreja precisou combater o fortalecimento do liberalismo no discurso educativo ao longo das décadas de 1920 e 1930, reafirmando a importância da atuação política de seus pares na educação num país de maioria católica e sustentando uma ferrenha crítica ao modelo educacional republicano, visto como incapaz de formar pessoas nos deveres morais e religiosos. (CUNHA, 1981)

O antiliberalismo e o anticomunismo defendidos pela Igreja Católica a impeliram não somente à resistência no campo político normativo, por meio da tentativa de influenciar os debates acerca das diretrizes norteadoras da política educativa no Brasil, mas também à formação de suas próprias vanguardas intelectuais com discurso político próprio. Segundo Roberto Romano (1979), esses grupos desenvolveram práticas sociais novas, às vezes contraditórias às políticas do Estado e nem sempre alinhadas com as normativas impostas pelos setores mais conservados da Igreja, revelando uma distância entre os interesses da ordem eclesiástica e os grupos mais diretamente relacionados aos setores populares.

É a partir da compreensão da Igreja Católica como espaço de disputa de diferentes grupos e projetos de ação católica na sociedade que se deve compreender as origens e as motivações dos católicos leigos envolvidos com a criação do MEB. Embora estivessem bastante influenciados pelo discurso desenvolvimentista de caráter fortemente idealizador, esses grupos denunciavam o lado desumano e anticristão do desenvolvimento capitalista, defendiam a necessidade de se conhecer a população real no seu modo de vida essencial e se projetavam no sentido de uma organização social que expressasse a originalidade cultural dessas populações.

Desde o final da década de 1950, esse grupo de educadores católicos leigos vinha tecendo severas críticas ao modelo de educação dos adultos co-

mumente praticado pelo Estado. Em 1958, Paulo Freire, que integrava o grupo de Pernambuco, produziu um relatório no qual enfatizava que o problema do povo nordestino não era o analfabetismo, e sim a miséria. A partir de então, ainda que o tema da educação dos adultos seguisse atrelado ao projeto desenvolvimentista do Estado brasileiro, sua dimensão de ação ampliou-se para a defesa de ações direcionadas à formação da consciência do povo. (FREITAS; BICCAS, 2009) O MEB foi um ator-chave para essa mudança de perspectiva, sendo seu modelo de educação dos adultos, denominado de educação de base, diretamente influenciado pela pedagogia freireana, no que se refere à descentralização, à regionalização do ensino e à necessidade de adaptar a educação dos adultos à cultura local, pensando a comunidade e a escola de maneira integrada.

A articulação em torno da criação do MEB foi promovida por alguns bispos e profissionais que já trabalhavam com a população rural nos projetos de educação de base desenvolvidos nas décadas anteriores, como professores, agentes comunitários e de saúde, incluindo forte presença de católicos leigos ligados à Ação Católica Brasileira (ACB),⁵ organização que teve importante influência na elaboração das propostas pedagógicas originais do MEB e cuja intenção, desde o final dos anos 1950, era converter a Igreja numa instituição “mais atualizada em sua ação pastoral e mais atuante no social” através da aproximação da militância católica com as camadas populares em novos espaços de atuação. (FÁVERO, 2006, p. 43)

A partir de 1962, o MEB sofreu, segundo Emanuel de Kadt (2007), um impulso progressista por parte do grupo mais radical da Ação Católica Brasileira, ligado principalmente a setores da Juventude Universitária Católica (JUC), que ganhava força no interior do movimento.⁶ Esse engajamento dos “jucis-

5 A Ação Católica Brasileira (ACB) foi criada oficialmente em 1935, durante o pontificado de Pio XI (1922-1938), que incentivou a criação de apostolados leigos na Itália, futuramente expandidos para o Brasil. O objetivo principal da ACB era a formação de leigos que colaborassem com a missão evangelizadora da Igreja. Sua ação baseava-se no princípio da formação na e pela ação com o método “VER, JULGAR, AGIR”, desenvolvido pelo sacerdote belga Joseph Cardijn. Inicialmente, a ACB estruturava-se em quatro ramos principais, seguindo o modelo italiano: Homens da Ação Católica; Liga Feminina de Ação Católica; Juventude Católica Brasileira (masculina); e Juventude Feminina Católica, que posteriormente se desdobraram em outras formas de organização. (GAVIÃO, 2007)

6 A organização nacional da JUC aconteceu em 1950 dentro da ACB. A princípio, sua atuação ficou mais restrita aos meios católicos, por meio de encontros e discussões teóricas que

tas” derivava da militância de seus membros nas atividades políticas estudantis num momento crucial da vida política da universidade, em que os estudantes assumem uma “posição revolucionária mais generalizada”, fazendo “a ponte entre a universidade e a sociedade”. (KADT, 2007, p. 93) Este engajamento da JUC nas questões sociais resultou em conflitos constantes com a hierarquia do clero que, como a maioria dos bispos, se opunha ao desenvolvimento do apostolado leigo. Além disso, de acordo com José Nagamine (1996) havia entre alguns bispos um sentimento de descontentamento em relação às posições públicas assumidas pela JUC, sobretudo devido a sua forte aproximação com a União Nacional dos Estudantes (UNE), onde seus membros tinham uma atuação política importante.

Apesar de haver entre os bispos um grupo favorável à proposta de atuação e aos caminhos trilhados pela JUC naquele momento, boa parte dos bispos tinha uma postura conservadora contrária ao movimento que, segundo eles, já estava incutido das ideias marxistas e comunistas. Como consequência, Nagamine (1996, p. 45) acrescenta que a JUC era “pressionada a abster-se da ação política” evidenciando-se “a necessidade de se encontrarem modelos alternativos de soluções que melhor respondessem às aspirações, às inquietações e às insatisfações dessas e de outras lideranças e militantes dos movimentos de esquerda”.

Tal situação colocava os estudantes da JUC pertencentes à UNE ou aos outros movimentos e entidades políticas, em conflito de posições diante do caráter eminentemente espiritual da JUC, do qual fazia parte o respeito à ortodoxia e à hierarquia da Igreja, o que inviabilizava uma ação política mais autônoma. Nesse momento, por influência dos escritos de padre Almeri Bezerra de Melo (1927-) e do jesuíta Henrique de Lima Vaz (1921-2002),⁷ a partir de 1959

tinham pouca penetração em outras instâncias da vida concreta; a “causa da ineficácia da JUC foi encontrada na ‘falta de vida’ do movimento, em suas discussões e orientações teóricas excessivamente abstratas, na falta de engajamento na realidade concreta”. (KADT, 2007, p. 85) No final da década de 1950, a JUC de Pernambuco começara a adotar uma atitude mais crítica e socialmente engajada, concentrando-se em temas “como universidade e sociedade, fatores sociais de saúde, de endemias e o problema da fome”. (KADT, 2007, p. 86) Tal engajamento foi um fator de impacto sobre as demais regiões que, entretanto, temiam as consequências de uma militância fortemente engajada. A proposta para resolver o conflito e criar uma estabilidade dentro das JUCs era a sistematização das ideias do movimento, que lhe “forneceria as linhas básicas para orientar suas ações”. (KADT, 2007, p. 86)

7 O padre Almeri e o padre Vaz integravam uma geração de lideranças leigas e religiosas formada a partir de um intercâmbio com teólogos e padres europeus que influenciara as con-

começam a ser formulados os fundamentos teóricos que dariam origem à Ação Popular (AP), em junho de 1962, sem vínculos institucionais com a Igreja Católica e que aglutinava membros da JUC e da UNE, e se aproximava dos movimentos de esquerda, incluindo o Partido Comunista Brasileiro (PCB). O engajamento da JUC junto a outros movimentos não diretamente relacionados à Igreja é que criou a necessidade de se constituir um grupo autônomo, uma vez que a juventude fora denunciada como organização comunista de fachada católica e, por conseguinte, os bispos proibiram seus membros de ocuparem cargos nas organizações estudantis universitárias.

Assim, a AP se constitui como espaço de ação política independente, nascido de um grupo já politicamente engajado que tinha a possibilidade de atuar sem se submeter à hierarquia eclesiástica. Entre os que atuavam no MEB, essa reformulação da forma de militância da JUC junto ao povo também se fez presente e determinou a redefinição de algumas estratégias de ação de motivação mais ampla, que envolviam a correlação de forças no interior da Igreja Católica e a atuação dos grupos católicos leigos em outros espaços. A partir dessa nova orientação da militância da juventude católica junto ao MEB, a consciência e a prática com vistas à transformação do homem foram incluídas na proposta de alfabetização e aparecem como pressupostos básicos de seu modelo de educação de base, preocupado em preparar o povo para a vida política.

Os militantes envolvidos na criação do MEB e nos primeiros anos de atuação do movimento eram compostos, portanto, por eclesiásticos e católicos leigos que, em maior ou menor grau, estavam ligados a outros movimentos não diretamente relacionados à Igreja Católica e que possuíam uma relação não necessariamente harmoniosa com a hierarquia eclesiástica, cujo clero se

cepções originais da Ação Popular (AP). Padre Almeri cursou teologia em Roma e teve contato com movimentos operários na Bélgica, na Alemanha e na França. De volta ao Brasil, em 1951, começou a lecionar Filosofia e Teologia em Recife, ocasião em que começou a trabalhar com estudantes católicos membros da JUC da cidade. Devido à sua experiência com os movimentos sociais católicos na Europa, principalmente na Bélgica e na França, padre Almeri propunha que a ação dos leigos e a definição da prática política do cristão fosse mais autônoma com relação à estrutura hierárquica eclesiástica. (CORTEZ, 2005) O jesuíta Henrique de Lima Vaz também estudou teologia em Roma em 1945 e, de volta ao Brasil, foi professor do ensino superior no Rio de Janeiro e em Minas Gerais na década de 1950. Nos anos 1960 integrou o grupo que deu origem à JUC e à Ação Popular e seus textos tiveram impacto sobre essa geração, fazendo frente aos setores mais conversadores da Igreja no que tange à orientação do apostolado cristão.

dividia entre aqueles que não viam com bons olhos a militância católica em espaços tidos como politicamente radicais e uma parcela que apoiava sua atuação. Isso reforça o pressuposto de que a Igreja Católica não constituía um todo orgânico, uma vez que em seu interior se correlacionavam uma série de forças e interesses distintos em relação ao trabalho com as camadas populares.

Fica evidente, por um lado, que não existiu naquele momento uma simples relação direta entre os interesses do Estado e a ação da Igreja. Ainda que a alta hierarquia eclesiástica pretendesse se aproximar do Estado para aumentar seu poder e influência ou que parte dos sacerdotes sustentasse a ideia da realização de uma missão redentora de cura para os males do país, a atuação da Igreja no campo político sofreria por sua própria dinâmica interna e pelo jogo de forças que ali se dava.

Uma vez que há uma perspectiva e um discurso teológico que orientam as ações da Igreja, seu discurso político não pode ser facilmente reduzido aos interesses de classe e do Estado, pois está dotado de uma visão particular dos fatos. Para Roberto Romano (1979), há uma espécie de lógica da fé que orienta a ação dos católicos para além de interesses sociais ou afinidades políticas. Essa lógica é motivada pelo princípio soteriológico da crença na salvação do homem por Jesus Cristo e por obra da fé, que deve orientar a atitude de bispos, padres e leigos, desde suas práticas individuais até as decisões coletivas e institucionais. Assim, dentro das distintas motivações políticas e sociais que impulsionavam os diferentes setores da Igreja e que motivaram a ação dos engajados no MEB, é necessário considerar que houve também um *ethos* cristão que dava sentido à atuação dos grupos envolvidos no campo educativo e convertia a atuação política num apostolado.

Por outro lado, o MEB atuou naquele contexto como um movimento que correspondia aos anseios mais amplos de uma parcela da sociedade brasileira, tendo em vista os interesses do Estado e dos intelectuais na alfabetização dos adultos, vista como pressuposto para o desenvolvimento brasileiro dentro do discurso ideológico de modernização conservadora, que não deixava de encobrir os reais problemas que afetavam as populações rurais, relacionados, sobretudo, ao não atendimento de seus direitos básicos fundamentais.

Há um significativo conjunto de pesquisas sobre o MEB, realizadas nas décadas que sucederam sua criação e produzidas por pessoas engajadas no movimento, que permitem identificar de forma mais precisa como se deu essa proximidade ideológica entre a proposta pedagógica do movimento e o ideá-

rio político de sua criação. Por meio destes trabalhos podemos conhecer, ademais, os aspectos relativos à estrutura do MEB em sua relação com o Estado, investigados no âmbito de uma história das políticas educacionais institucionais mais do que da perspectiva da experiência do homem comum. (COSTA; BRANDÃO, 1958; FÁVERO, 2006; KADT, 2007; PAIVA, 1986; WANDERLEY, 1984) Nos últimos anos, o MEB foi objeto, sobretudo, de pesquisas em duas vertentes: a história social e a história da educação. Nesta última, preocupou-se em identificar as especificidades do movimento no que se refere à cultura, educação e transformação social, debatendo-se sobre a sua diferenciação política e marcas resultantes da sua gestação no interior de Igreja e vinculação com aquela orientação católica que, como se pode observar, foi muito específica do contexto dos anos 1960. (GONZALEZ, 2011; SOUZA, C., 2006)

Desta produção mais recente, a tese de Cláudia Moraes de Souza (2006) conta a história do MEB a partir de uma perspectiva distinta, que recupera a experiência da população camponesa para demarcar sua ação e seu engajamento político, tratando a escola radiofônica como espaço de relações. A pesquisa, apesar de se situar no campo da história social e não estar diretamente preocupada com os aspectos educativos do MEB, estabelece um diálogo bastante próximo às questões aqui levantadas, pois se preocupa com as pessoas que participaram do movimento, tendo em vista sua realidade de trabalhador rural.

A historiadora também parte da ideia de que os movimentos sociais do período, dentre eles o MEB, são parte do processo de modernização conservadora vivido no Brasil a partir de meados da década de 1950. Nesse processo, o camponês foi o portador de uma noção própria de modernização, a qual pôde ser colocada em prática nas escolas radiofônicas, que se configuraram como espaços de produção de relações e representações políticas singulares relativas à escola, ao sindicato, ao trabalho, ao direito à terra e ao uso do próprio rádio como veículo de comunicação, informação e lazer. Cláudia Moraes de Souza (2006, p. 27) trata da inserção do rádio nas escolas radiofônicas e da comunicação pelas cartas como elementos dessa modernidade que foram rapidamente incorporados à vida da comunidade como “mecanismos ágeis de comunicação social a serviço da comunidade”. Desse modo, as escolas radiofônicas se constituíram como espaços de inserção das populações rurais no universo da cultura escrita, de modo a integrá-las ao projeto de modernização

da sociedade brasileira defendido pelos intelectuais e militantes políticos do período.

Uma das problemáticas fundamentais para investigar a atuação do MEB na história da educação de adultos, entre os anos de 1961 a 1966, é compreender como seus integrantes mobilizaram a participação dos monitores e dos alunos nas escolas radiofônicas. E, por conseguinte, como estes deram àquela experiência um sentido próprio, que nem sempre atendeu aos interesses e expectativas daqueles que idealizaram seu papel como movimento promotor da alfabetização das populações camponesas.

Como foi evidenciado, o MEB aglutinou interesses distintos em torno do projeto de erradicação do analfabetismo no Brasil, representados pelo governo federal, pela Igreja Católica e pelos intelectuais que propunham um modelo educativo preocupado em atender às demandas do povo brasileiro. Nesse processo criaram-se formas de apropriação da cultura do camponês para fins políticos, sendo que os escritos produzidos pelos monitores e alunos evidenciam que os camponeses construíram experiências capazes de transformar a escola radiofônica em um espaço de aprendizagem, formação política, produção e circulação da cultura popular de dinâmica própria, conforme revelam seus relatos, cujo sentido foi o de dar visibilidade às suas expectativas em relação à alfabetização e denunciar os limites impostos para sua realização.

Partindo, principalmente, das cartas escritas por monitores e pelos alunos das escolas radiofônicas dos sistemas de Pernambuco entre os anos de 1961 e 1966, foi possível identificar, na experiência e na construção cotidiana, como foi implementado, ali, o projeto de educação de base realizado pelo MEB. O recorte temporal deve-se ao fato de que foi esse o período de atuação do movimento no estado de Pernambuco, enquanto o geográfico, restrito a Pernambuco, se deve ao fato de a maioria das cartas utilizadas na pesquisa serem procedentes dos sistemas daquele estado; além disso, a curta duração do projeto na região permitiu abranger o seu período de atividade na íntegra. Por fim, e não menos importante, a escolha de Pernambuco também foi motivada pelas características do contexto político do estado, que naquele momento vivenciava um processo de mobilização dos camponeses pelo acesso à terra do qual as Ligas Camponesas constituem-se como um exemplo emblemático.

A história do MEB e daqueles que se engajaram no movimento é problematizada a partir da experiência das mulheres e homens que dele participaram nas comunidades em que foram criadas escolas radiofônicas, tendo em vista

que estas fazem parte de um todo onde estão em interação os interesses do Estado, da Igreja e daqueles que se engajaram no movimento, em seus distintos espaços. Para isso, se estabelece um diálogo com a história cultural (BURKE, P., 2005), a fim de compreender o MEB a partir das práticas culturais que compõem a experiência nas escolas radiofônicas e, de forma mais específica, a história da cultura escolar (CARVALHO, M., 1998) para identificar como os valores, princípios e objetivos do movimento se transformaram em práticas cotidianas nessas escolas. O questionamento sobre as interações entre normas e práticas tornou possível a construção de uma “abordagem integradora”, que compreende o MEB a partir das ligações entre as ideias, a teoria e as práticas desenvolvidas por seus agentes.

Essa interação tornou possível a formulação de representações e de práticas em torno da experiência de educação de base promovida pelo MEB. Para que ideias sejam aceitas, é preciso que venham acompanhadas de um conjunto de práticas que as transformem num sistema pedagógico. Assim, a cultura que se estabelece em torno do MEB é fruto desse intercâmbio de valores e jeitos de fazer relativos à cultura escolar que se formou naquela experiência em torno das escolas radiofônicas, que corresponde àquilo que Raymond Williams (1992) considerou como práticas residuais e emergentes de âmbito social e cultural.

Capítulo 1

Cartas, histórias de cada um e de todos

Vou pegar no meu lapis para lhe mostra as minhas letras e o que eu já a prendi na escola radiofônica que eu não sabia de nada e hoje em dia graças a deus eu já sei escrever um bilhete e qualquer nome e descupe os erros e borrões pela primeira vês. (João Felisberto da Silva, 1 dez. 1964)

Os historiadores que se dedicaram às escritas epistolares no continente europeu nos contam que escrever cartas é uma prática tão antiga quanto a da própria escrita. Definida por Cícero como a comunicação entre ausentes, a forma tradicional de escrita epistolar começa a se estabelecer já na Grécia Clássica e segue seu desenvolvimento ao longo da Roma Antiga. Naquele período começam a aparecer nas cartas os temas mais cotidianos da vida, ainda que a produção das missivas estivesse restrita aos meios eclesiásticos e à nobreza, grupos aos quais se restringia o acesso à escrita naquele momento. (CASTILLO GÓMEZ; SIERRA BLAS, 2014)

No século XI, com a emergente alfabetização que começa a se processar no final da Idade Média, as trocas de cartas passam a ser mais frequentes e intensas, dando início a uma “civilização epistolar”, que se consolidou entre os séculos XVI e XVIII. No século XX, entre 60% e 90% da população europeia já detinha o conhecimento da leitura e da escrita, de modo que o aumento significativo da troca de correspondência nesse período é considerado pelos pesquisadores como um dos indicadores do ingresso maciço dos europeus nos universos da escrita e da leitura.¹

Segundo Armando Petrucci (2003), a carta expressa, sobretudo, a necessidade de comunicação entre pessoas ausentes e o fim do silêncio entre as

1 Segundo Antonio Castillo Gómez e Verónica Sierra Blas (2014), os fatores que contribuíram para o aumento das trocas epistolares a partir do século XVI foram: o crescimento do número de alfabetizados, ainda que restrito a uma pequena parcela da população; a implantação da escrita nas estâncias de governo e particulares; a organização de sistemas de correio; os movimentos de locomoção motivados por guerras ou imigrações, especialmente para o continente americano; e, por fim, a produção de manuais e tratados epistolares em língua vulgar que estabeleciam as normas da escrita epistolar.

mesmas, apesar da distância geográfica que possa existir entre elas. Sendo assim, seus conteúdos possuem distintas motivações e formas. Escrever uma carta serve para comunicar ao outro um sentimento, que pode ser de alegria, de gratidão, de inquietude ou de lamento. Por meio de uma carta pode-se dar uma recomendação, pedir um conselho, solicitar um favor ou contar uma boa nova.

Pode-se sintetizar em seis perguntas básicas o motivo e contexto de produção de uma carta: De quem? Para quem? Por quê? Sobre o quê? De que forma? Quando? No caso do conjunto de cartas analisadas na pesquisa, seus autores foram as monitoras, os monitores, as alunas e os alunos que participaram das escolas radiofônicas, sendo que os destinatários eram as equipes de supervisão do MEB formadas por professores-locutores e supervisores que, em conjunto, realizavam o treinamento dos monitores, a radicação das novas escolas radiofônicas, as visitas de supervisão e a elaboração dos roteiros das aulas radiofônicas.

A motivação principal das cartas naquele contexto foi noticiar para as equipes de supervisão sobre o andamento das aulas nas escolas radiofônicas. Dessa motivação central derivavam os distintos assuntos tratados nas missivas, entre eles a solicitação de materiais e cartilhas para as aulas, o envio de remessas de dinheiro para a compra desses equipamentos, notícias sobre a matrícula e a frequência dos alunos, sobre o funcionamento do aparelho de transmissão, horário das emissões radiofônicas e pedidos de músicas dedicadas aos amigos e aos familiares.

Alguns pesquisadores, que trabalharam com a análise de fontes epistolares em outro contexto, identificaram uma maior recorrência de temas ligados a aspectos cotidianos da vida do escrevente, como, por exemplo, notícias sobre familiares ou acontecimentos extraordinários, tais como casamentos, nascimentos, mudanças de cidade e doenças, conforme o grau de proximidade entre o escritor e seu leitor. (GARCÍA ENCABO; JUBERÍAS HERNÁNDEZ; MANRIQUE ROMERO, 1996) Apesar da impossibilidade de delimitar com precisão o grau de proximidade que se estabeleceu entre as comunidades e os membros das equipes do MEB, muitas cartas relatam notícias da vida pessoal dos monitores e dos alunos. Em algumas ocasiões, tratava-se de comunicar às equipes alguma mudança repentina que levaria o remetente a deixar de frequentar as aulas. Há ocasiões, entretanto, em que se expressa uma relação de amizade entre monitores e supervisores em missivas, nas quais o autor dá notícias sobre sua vida, de seus familiares e da comunidade. As condições de trabalho a que

estavam submetidos os trabalhadores rurais também aparecem nas cartas, muitas vezes em forma de denúncia.

Sobre a materialidade das cartas, eram escritas, na maior parte das vezes, em folhas de caderno com pauta de diversos tamanhos e muitas delas manuscritas a lápis ou à caneta esferográfica azul, com letra cursiva. Em algumas raras ocasiões também aparecem datilografadas. Quanto ao tamanho das missivas, variava bastante, tendo em média de uma a duas folhas, sendo mais breves as dos alunos do que aquelas escritas pelos monitores, contando em poucas linhas algo de sua experiência como aluno da escola radiofônica. Para chegar aos seus destinatários, as cartas eram levadas, como é relatado com frequência, por um portador informal, geralmente um conhecido, que as fazia serem entregues em seu destino final. Pelos poucos envelopes conservados é difícil estipular com que frequência, ao certo, as cartas eram enviadas por agentes do Departamento de Correios e Telégrafos.

O certo é que as cartas foram utilizadas como o principal meio de comunicação entre as escolas radiofônicas e as equipes de supervisão durante todo o funcionamento do MEB, sendo que muitas delas eram respondidas pelos professores-locutores durante a programação radiofônica. Na pesquisa foram utilizadas somente aquelas produzidas entre os anos de 1961 e 1966 nas escolas radiofônicas abarcadas pelos sistemas do estado de Pernambuco, especificamente as que estão contidas nas oito caixas do fundo documental do MEB, descritas como “Cartas de Monitor e de Aluno”. As correspondências que compõem a pesquisa estão sob a guarda do Centro de Documentação e Informação Científica Professor Casemiro dos Reis Filho (CEDIC-PUC-SP). A documentação que integra o Fundo MEB foi acumulada ao longo do exercício das atividades do Movimento e foi adquirida por doações do Prof. Luiz Eduardo Wanderley, da PUC-SP, em 1991, e do Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI), em 1992. O Fundo MEB também contém relatórios de treinamentos de monitores, boletins de atividades, textos de formação, roteiros de aulas radiofônicas, cartilhas, entre outros tipos de documentos que também foram fontes para a pesquisa.

Ao longo da pesquisa, as cartas foram ordenadas num banco de dados com o objetivo de organizar as fontes, de modo a ter uma visão geral de seu conjunto que permitisse identificá-las por localidade, autoria, destinatário e data, além de elencá-las por escola radiofônica ou sob um determinado recorte de tempo. Também foi feita a descrição das fontes por meio de pala-

avras-chaves que permitiram identificar na amostra os temas mais recorrentes nas correspondências, além de classificá-las a partir da natureza dos assuntos tratados. Foram definidas 62 palavras-chaves utilizadas para classificação das cartas, que foram divididas em quatro blocos temáticos, tendo em vista os objetivos da pesquisa. São eles:

1. ensino, aprendizagem e cotidiano das escolas radiofônicas;
2. organização e manutenção das escolas radiofônicas;
3. conteúdos políticos e pedagógicos do MEB;
4. assuntos da comunidade, condições de vida e de trabalho.

Devido à variedade de assuntos que aparecem nas correspondências e, conseqüentemente, para que não tivéssemos um número interminável de palavras-chaves, optamos por inserir alguns termos entre colchetes com o objetivo de deixar mais específico o conteúdo dos assuntos tratados. Pode-se citar como exemplo a palavra-chave “escola radiofônica”, que pode aparecer seguida de termos em colchete, tais como “radicação”, “fechamento”, “manutenção”, “horário” ou “local”. Outro exemplo é “monitor”, acompanhado dos termos “formação” e “trabalho”, que se referem, respectivamente, a assuntos relativos ao processo formativo do monitor e às condições de vida e laborais relacionadas ao exercício de suas atividades na escola radiofônica ou junto à comunidade.

Apesar da diversidade de temas que aparecem nas cartas, é possível identificar nas missivas a existência de um estilo epistolar de escritura cuja característica principal seria a oscilação entre a expressão livre dos sentimentos e das vivências do escritor, ou da sua individualidade, e as convenções literárias da escrita características dos textos dotados de intencionalidade narrativa, como, por exemplo, os trabalhos literários. Na escritura epistolar, tais convenções se expressam por meio de certos protocolos de civilidade que devem estar presentes na estrutura da carta:

[...] Trata-se de um sistema básico, funcional e simples, constituído de cabeçalho, saudação do remetente ao destinatário, um breve preâmbulo, eventualmente uma exposição de notícias e/ou pedidos, um encerramento com cortêsias, saudações, bons votos e, por último, a assinatura do remetente, que só falta nos casos em que já tenha sido incluído de algum modo no início ou quando, por um motivo qualquer, se prefira

não inclui-la.² (CASTILLO GÓMEZ; SIERRA BLAS, 2014, p. 93, tradução nossa)

A definição das regras epistolares básicas pela estipulação das partes que compõem a carta — cabeçalho, preâmbulo, notícia, saudações e despedida —, difundida ao longo dos três primeiros séculos da chamada Era Moderna, foi incentivada e aprendida por imitação, visto que a pessoa que recebe a carta procura respondê-la numa estrutura correspondente à daquela que lhe foi enviada. (CASTILLO GÓMEZ; SIERRA BLAS, 2014) A escola também desenvolveu a aprendizagem da escrita epistolar por imitação, ensinando a escrita da carta a amigos e familiares, e promovendo experiências pontuais de intercâmbio escrito entre estudantes de distintas regiões e países.³ Outro fator fundamental para a fixação das regras da escritura epistolar foi a publicação de manuais de escrita epistolar em diversos países europeus, a partir do século XVII, que tinham como objetivo principal fixar a estrutura básica e os elementos que deveriam compor uma carta.

No Brasil, tais manuais começaram a circular a partir do século XVIII, embora a primeira obra do gênero em português, *Corte na Aldeia*, de Francisco Rodrigues Lobo, tenha sido publicada em Lisboa já em 1619. A obra, de cunho prescritivo, no caráter típico dos livros de civilidade e dos manuais epistolares da época, fora editada no contexto da dominação espanhola e pretendia levar aos aldeões os modos da corte, divulgando-se para além das fronteiras do reino os princípios da etiqueta, ou o “comportamento político agradável” que deveria ser expresso por todos os membros sob seu jugo. Quanto ao uso da língua portuguesa, o livro se detém em reger duas práticas fundamentais: a conversação vulgar, que modula o diálogo entre dois personagens, e a escrita dos indivíduos em sociedade, cuja norma se regeria pela civilidade em oposição à individualidade. (BARBOSA, Socorro, 2011)

2 “[...] Se trata de un sistema básico funcional y simple constituído por el encabezado y el saludo del remitente al destinatário, eventualmente un breve preámbulo, una exposición de noticias y/o pedidos, um cierre de cortesías, saludos, buenos deseos y por último la suscripción del remitente, que falta solamente en los casos que ya se hubiera incluido de algún modo en la parte inicial o cuando, por algún motivo cualquiera, se prefira no incluirla”.

3 Sobre outras experiências de intercâmbio epistolar com finalidades educativas, consultar: Sierra Blas (2004) e Aleixo e Alves (2014).

Essas publicações tiveram importância fundamental na perpetuação do modelo epistolar que conhecemos hoje e que seguimos praticando ainda que em novos suportes. De um lado, a cortesia e o trato adequado que devemos ter para com aqueles a quem nos dirigimos, que se manifesta nas saudações formais que costumam iniciar a missiva, bem como nos votos de bem-estar que costumam introduzir os assuntos. Em seguida, declarar ao destinatário a intenção da correspondência que, no caso da escola radiofônica, consistia em dar notícias do desenvolvimento dos alunos e da escola ou trocar informações dentro da comunidade.

De outro lado, emerge a intimidade que o relato das coisas costuma despertar. Ao contar um acontecimento, algo da intimidade se deixa manifestar sobre o papel, dando ao leitor alguns vestígios das ideias e vivências do autor. Através das cartas que monitores e alunos escreveram para dar notícias de suas experiências nas escolas radiofônicas é possível acessar as ideias, as experiências e encontrar traços da história pessoal e familiar de seus escreventes. As cartas também revelam traços da dimensão coletiva dos momentos em que foram escritas e, desse modo, permitem estabelecer relações entre a cultura escrita e a sociedade que a produziu:

Hoje ninguém questiona que as cartas sejam fontes imprescindíveis para escrever as biografias, se aprofundar nas mentalidades e formas de vida de uma dada sociedade, reconstruir redes interpessoais do tipo político, social, econômico ou cultural, ou recuperar o peso das emoções no curso da história.⁴ (CASTILLO GÓMEZ; SIERRA BLAS, 2014, p. 19, tradução nossa)

As cartas mostram, ao longo do tempo, um modelo estrutural da escrita epistolar que se reproduziu e se difundiu, modulando, em alguma medida, o que seriam as dimensões fundamentais que entram em jogo no momento em que o autor da carta começa a escrever suas primeiras palavras. Estas se referem tanto a uma espécie de etiqueta que envolve a escrita de uma carta

4 “Hoy nadie se cuestiona que las cartas son fuentes imprescindibles para escribir biografias, profundizar en las mentalidades y formas de vida de una sociedad determinada, reconstruir redes interpersonales de tipo político, social, económico o cultural, o recuperar el peso de las emociones en curso de la historia”.

quanto a um sentimento pelo qual o autor é tomado no instante em que dedica um momento de seu tempo para comunicar-se com alguém que está distante. A carta tem o poder de estabelecer laços de tempo entre aqueles que se aventuram na tarefa de exprimir-se utilizando a tinta e uma folha de papel. A carta torna real o ausente.

Cartas dos monitores e dos alunos: um modo de se comunicar pela escrita

As cartas dos monitores e alunos do MEB reproduzem, em sua maioria, a estrutura convencional epistolar, embora muitos deles talvez nunca tenham tido contato com um manual do gênero. É certo que aquelas que mais se aproximam da estrutura epistolar convencional, no que se refere à organização e à riqueza das narrativas, são, em geral, as escritas pelos monitores. Entretanto, os alunos também reproduziam a distribuição básica das seções de saudação, desenvolvimento e despedida para construir seus relatos.

Ao iniciar seus escritos com saudações às supervisoras ou às professoras do MEB — “Desejo que esta cartinha encontre todas gosando saude e felicidade” (ROMÃO, 1964) —, manifestavam também o contentamento em relação ao próprio fato de escreverem contando suas notícias, pois, para a maioria dos alunos, aquela era a primeira vez que tomavam um lápis para escrever uma carta a alguém: “Esta primeira vez que pego no meu amavel lapis somente para dar os meu sincero agradecimentos”. (SILVA, José, 1963)

Seu ingresso no universo da escrita por meio da alfabetização provocava a aproximação de alguém distante ou da comunidade com quem podiam compartilhar sobre seu cotidiano na escola, o que se traduzia num sentimento positivo que contagiava e caracterizava, de modo geral, o preâmbulo: “minha saudavel supervisões e neste momento feliz que pego no meu pobre lapis para dizes o que sinto escrito por mim mesmo”. (SANTOS, F., 1964)

Essas cartas de monitores e de alunos são produtos da escrita cotidiana, a escrita das classes populares, compreendida enquanto atividades culturais, fruto da necessidade de dar vazão à “[...] voz e ao testemunho das muitas pessoas que, frequentemente, estão marginalizadas na sociedade”.⁵ (CASTILLO

5 “[...] voz y el testimonio de muchas personas que, a menudo, se situan en los umbrales de la sociedad”.

GÓMEZ, 2002, p. 24-25, tradução nossa) Ao mesmo tempo, sua confecção rompia com as normas rígidas da escrita, movendo-se entre o oral e o escrito, sem, contudo, caracterizar-se como uma simples transposição de um sobre o outro. Ademais, de acordo com Castillo Gómez (2002), como transitam entre o oral e o escrito, as cartas possuem conteúdos e estilos variados e não se regulam pelas normas cultas da língua escrita. Segundo Petrucci (2003), por essas características, os escritos das classes populares possuem um caráter subversivo em relação aos cânones da língua.

Para trazer a riqueza da prosódia desses escritos, foram mantidas nas transcrições a grafia original das cartas, respeitando a integridade de sua composição. Compreende-se que os escritos produzidos pelas pessoas comuns, ou escritos cotidianos, se definem, sobretudo, pela condição social de seus autores, escreventes antes que escritores. Essas cartas são produzidas por pessoas para as quais os escritos representam uma atividade e não uma função, dada por razões pessoais e não profissionais, como seria o caso, por exemplo, de um escritor, um jurista ou um acadêmico.

É preciso considerar também que os escritos cotidianos implicam a defesa da identidade ou, em alguns casos, o refúgio diante de uma situação hostil e, nesse aspecto, consistem numa “escritura necessária” que contribui para deixar o registro da memória daquelas pessoas que não costumam aparecer nos registros oficiais. (PETRUCCI, 2003, p. 37) Dessa perspectiva, as cartas escritas pelos alunos expressavam também essa necessidade de registro da sua voz por meio do acesso à cultura escrita e ao conhecimento adquirido na alfabetização, instrumentos que lhes possibilitavam expressar sentimentos de frustração, dor ou desabafo diante das experiências e condições de vida, e, ao mesmo tempo, interagir na comunidade e se sentir parte integrante do desenvolvimento do Brasil.

Nas cartas os alunos tentavam expressar, sobretudo, seu contentamento pelo fato de frequentarem a escola radiofônica e alfabetizarem-se, associando essa satisfação a fatores diversos, como o trabalho dos monitores, as aulas radiofônicas e a atuação do MEB em sua comunidade. Também expressavam a crença de que somente por seu esforço pessoal e com a ajuda de Deus conseguiriam aprender os conteúdos das aulas.

Outro aspecto que vale destacar sobre as cartas escritas pelos alunos, que costumavam ser mais breves, é a riqueza dos detalhes narrados. Além de concisão, materiais e grafias revelam o relativo distanciamento e diferentes níveis

de apropriação dos alunos com relação à escrita, pois a “disciplina do gesto” inerente à produção escrita revelam o desenvolvimento da habilidade e da familiaridade com a mesma. De modo geral, certa imperícia ou descontinuidade se revelam no desenhado das letras, na distribuição irregular do texto na folha ou desacerto dos parágrafos, no uso de abreviações e da linguagem coloquial, na separação desacertada das sílabas, no emprego inseguro da maiúscula e dos sinais de pontuação.

Quanto às cartas escritas pelos monitores, apresentam uma expressiva diversidade em seu conjunto, tanto no que se refere à materialidade quanto aos distintos níveis de apropriação da linguagem escrita, que se revelam na estruturação dos tópicos da carta, na apresentação do conteúdo e na habilidade do manejo da caneta ou lápis para desempenho da grafia. Havia uma visível heterogeneidade do grupo em relação ao acesso e aos usos da escrita, porém é possível identificar nas cartas uma estrutura recorrente a partir de certas características.

A primeira delas se refere à forma de iniciar a missiva, com uma saudação afetuosa ou respeitosa. Ao se dirigirem a seus destinatários os monitores geralmente utilizavam termos que denotavam respeito ao seu interlocutor, tais como “prezada”, “cara”, “querida” e “amiga” e, em alguns casos, aplicavam expressões polidas e gentis, como “meu cordial bom dia”. A maioria se dirigia às supervisoras ou professoras pelo nome, após a saudação, visto que os monitores, em geral, conheciam todos da equipe local através dos encontros de treinamento e das visitas de supervisão feitas às escolas radiofônicas. Há algumas cartas em que os monitores utilizam uma saudação mais genérica, se dirigindo à equipe do MEB, entretanto, é um tipo de introdução mais raro entre as cartas dos monitores que, de forma geral, conheciam os representantes do movimento em sua comunidade e dirigiam a eles diretamente suas notícias e demandas.

Após as saudações iniciais no preâmbulo da carta, costumavam manifestar sentimentos ou desejos positivos ao seu destinatário. Poderia tratar-se de votos de saúde ou de bem-estar dirigidos às supervisoras ou à equipe de um modo geral, desejando-lhes “mil felicidade para todas equipe do mebi [...]” (FREITAS, 1964), ou lhes mandando mensagens de otimismo: “Faço votos a Deus para que estas duas linhas chegue ao seu alcance encontrando-a disposta a enfrentar a missão que o mesmo Deus confiou”. (CRUZ, D., 1964) Após as saudações iniciais, também ocorria de manifestarem sentimentos positivos e de felicidade em relação à própria carta ou ao momento de sua escrita: “E com muita

alegria que eu lhe escrevo” (SILVA, Maria, 1964); “Ao fazer esta ficamos em paz!” (EVANGELISTA, 1964d); “Aqui ate este momento estamos todos em pas” (GOMES, P., 1964); “Aqui todos em paz graças ao Pai Onipotente e bem de aulas” (ROCHA, Maria, 1964b); “É com uma imensa saudade”. (JESUS, 1964) Em outros casos, o monitor introduzia a carta com um agradecimento: “Aqui vou primeiramente agradecer muito” (MOURA, 1963); ou com o motivo geral da correspondência, por meio das expressões: “Venho por meio dessa lhe dar minhas notícias” ou “escrevo-lhe para dar minhas notícias”.

No desenvolvimento da carta costumavam relatar as notícias ou fazer solicitações relacionadas ao envio de materiais, folhas de matrícula e de frequência. Era comum que reproduzissem também os termos aprendidos em aulas ou nos treinamentos e descrevessem os seus alunos como “animados”, “desanimados” e “entusiasmados”, e a “boa-vontade” com o trabalho na escola radiofônica. Também mencionavam elementos do conteúdo transmitido pela programação radiofônica e narravam, ainda que muitas vezes de forma indireta, os aspectos da vida camponesa, fosse referente ao acesso à leitura e à escrita ou à condição de trabalho, fosse relacionada à organização da comunidade em outros espaços ou eventos e aspectos ligados à cultura e à religiosidade. Nesses casos, a narrativa refletia os períodos cíclicos das festas e das colheitas que determinavam a vida cotidiana dos alunos e, em muitos casos, a dinâmica de funcionamento das escolas radiofônicas.

Na seção de despedida, eram comuns os pedidos de desculpas por eventuais erros e faltas, geralmente seguidos de votos de felicidade e anseios de um futuro encontro ou reencontro: “[...] talvez ainda var air no MEB, neste corente para nos converça”. (PAZ, 1963) Expressava-se também o desejo de estar pessoalmente com as supervisoras ou com alguém da equipe do MEB numa visita à escola radiofônica ou num possível treinamento.

Essa correspondência entre monitores e supervisores revela o uso de uma estrutura epistolar típica dos manuais históricos, dividida em cabeçalho, introdução, desenvolvimento e saudações finais, cujos usos e significados específicos atribuídos por aquela comunidade pautavam boa parte das relações cotidianas que nela se estabeleciam por meio das cartas.

“Escrevemos para dar notícias”: a formação de uma comunidade de escreventes

Os monitores e os alunos revelaram nas cartas suas habilidades com relação à escrita, assim como os usos contextuais que fizeram dela para comunicar aos outros sobre sua vida, seu trabalho e seu aprendizado na escola radiofônica. Além de narrarem suas experiências como monitores ou como alunos a partir de seus distintos níveis de apropriação e de uso da escrita, deram à comunicação epistolar um caráter educativo e cotidiano no sentido de que “[...] o uso da correspondência escrita dentro das sociedades alfabetizadas cria e mantém não somente relações interpessoais, mas também autênticos e variados circuitos sociais de intercâmbio informativo e cultural”.⁶ (PETRUCCI, 2003, p. 98, tradução nossa)

Por meio da troca e da circulação das cartas se formou o que o paleógrafo italiano Armando Petrucci (2003) chamou de “comunidades de escreventes”, as quais, pequenas ou grandes, possibilitavam o estabelecimento de laços de amizade e o fortalecimento de ideais políticos ou religiosos entre seus membros. Apesar do intercâmbio de cartas promovido pelo MEB se restringir a um número limitado de ouvintes ligados a cada sistema, as emissoras constituíram um canal de comunicação de tipo aberto, que promovia a circulação de informações entre a comunidade mais ampla de pessoas diversas, vinculadas a grupos políticos e religiosos adjacentes ou que compartilhavam condições de vida e de trabalho muito semelhantes.

Através do outro meio de comunicação que pautava o cotidiano da escola radiofônica, o rádio, essa pequena comunidade de escreventes podia trocar informações e experiências de forma mais abrangente, visto que muitas cartas escritas por monitores e alunos eram lidas e respondidas durante a programação. Narrativas de experiências positivas ou negativas vividas na escola e na comunidade também foram escritas com a intenção de serem compartilhadas com os ouvintes da programação radiofônica, que difundia ainda a leitura de poemas e pedidos de gravações de músicas dedicadas aos familiares e amigos.

6 “el uso de la correspondência escrita dentro de las sociedades alfabetizadas crea y mantiene no solo relaciones interpersonales sino autênticos y variados circuitos sociales de intercambio informativo y cultural”.

Em um relatório das atividades do MEB em Pernambuco, no ano de 1964, considera-se que:

É bastante significativo o número de cartas de monitores e alunos que as equipes recebem. Observa-se que eles sentem prazer em escrever, representando isso no processo educativo não somente mais um meio de comunicação como também numa oportunidade para desenvolvimento da escrita. (MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE, 1964c)

Ao longo de 1964, os sistemas do MEB em Pernambuco receberam o total de “258 cartas de alunos e 1471 cartas de monitores, sendo a maioria delas respondida através do rádio, especialmente no programa de sábado”. (MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE, 1964c) No ano seguinte, o intercâmbio foi maior: foram recebidas 2187 cartas de monitores e líderes e 662 de alunos. Para o MEB, as cartas tinham uma função importante na comunicação e na prática da escrita e foram também utilizadas em alguns treinamentos de formação de monitores. As correspondências ajudavam, entre outras coisas: “no conhecimento do nível de aprendizagem de monitores e alunos; na descoberta da situação das escolas e das localidades; na atuação de alunos e monitores em assuntos das escolas e das comunidades; na adaptação dos programas”. (MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE/PERNAMBUCO, [1965])

A motivação central para a escrita das cartas pelos monitores era dar notícias às equipes de supervisão sobre o andamento das aulas e das escolas radiofônicas. Como seu cotidiano envolvia uma série de tarefas práticas a desempenhar durante as aulas e era permeado pela interação entre monitores e alunos, da qual resultavam práticas e expectativas de aprendizagem diversas, os assuntos das cartas são, como já referido, muito variados em termos de temas e conteúdos, indo desde as questões práticas de organização e manutenção das escolas até o aprendizado e a frequência dos alunos, as atividades dos monitores nas escolas, as demandas com relação ao MEB e as equipes e o conteúdo das aulas, entre outros.

Diante da diversidade de temas tratados nas missivas, estas foram classificadas por meio de palavras-chaves, com o objetivo de construir uma ordenação geral de temas recorrentes, através dos quais as fontes foram organizadas por blocos de assuntos. Tal ordenamento possibilitou o mapeamento das informações que circulavam entre as escolas radiofônicas por meio das cartas

enviadas às equipes locais, que eram respondidas durante a programação. Abordando de um modo geral os aspectos da vida cotidiana, os relatos têm duas dimensões distintas: de um lado, a dimensão do ensino e da aprendizagem propriamente dita e, do outro, a dimensão organizacional e material da manutenção das escolas. Quanto a esta última, os monitores solicitavam materiais e comunicavam o envio de remessas de dinheiro para pagamento desses equipamentos, remetiam folhas de matrícula e frequência, tiravam dúvidas sobre os procedimentos de matrícula dos alunos, a radicação de novas escolas, o fechamento de outras e a dinâmica das aulas. Mencionavam, sobretudo, dificuldades relativas à infraestrutura, falta dos recursos financeiros e de materiais necessários e, por fim, relatavam os problemas técnicos com relação aos aparelhos e às transmissões radiofônicas, bem como sobre os horários impeditivos em que a aulas eram transmitidas.

Com relação a sua atuação, os monitores narravam suas estratégias e práticas particulares por meio das quais promoviam as atividades de leitura e escrita e os exercícios aritméticos desenvolvidos com os alunos, além de mencionarem os temas do currículo transmitido via rádio e tirarem dúvidas sobre o conteúdo das aulas. Também expressavam suas frustrações quanto à baixa frequência dos alunos e às desistências, atribuídas, no mais, à condição do trabalho rural que dificultava o ritmo diário das aulas. O *ethos* religioso que dava sentido missionário à sua atividade como monitor também aparecia na descrição do sentido do trabalho de base nas escolas radiofônicas do MEB, sobretudo nas ocasiões em que relatavam as dificuldades cotidianas enfrentadas para dar prosseguimento a esse trabalho.

Quanto à dimensão da aprendizagem, abordavam o aproveitamento da turma e os conteúdos de maior interesse e afinidade, avaliando o desempenho, a dedicação e a frequência dos alunos. Os monitores muitas vezes atribuíam um valor político ao seu engajamento e revelavam a expectativa de desenvolverem a alfabetização e a educação de base como atividades indispensáveis para a melhoria das condições de vida dos alunos e da comunidade, de modo a contribuir, em sentido amplo, com o desenvolvimento do Brasil. Nesse aspecto, associavam seu trabalho à tarefa de conscientizar o povo, de promover a cooperação e a luta por um Brasil mais desenvolvido. As suas atividades na animação popular, na promoção da educação de base e na atuação no Clube de Vendas eram consideradas parte dessa prática política baseada nos conteúdos políticos e pedagógicos do MEB.

Por fim, a vida da comunidade, suas expressões culturais e festas religiosas, suas condições de vida e de trabalho e as relações do movimento com outros espaços de organização social e política são assuntos que também aparecem nas cartas, incluindo o golpe civil-militar de 1964, que afetou diretamente algumas escolas e suas comunidades.

Por suas características de produção, as cartas que compõem o Fundo MEB permitem aclarar o ser e o sentir daqueles grupos e, por isso, sua guarda, conservação, organização e divulgação em meio digital a partir de plataformas abertas têm um papel fundamental. São fontes que possibilitam a realização de pesquisas ligadas à história da educação em torno dos aspectos relativos à experiência pedagógica do MEB e também à história de forma mais ampla, pois nos revelam questões da vida dos camponeses, de sua realidade material, religiosa e cultural e de seus sentimentos e dinâmicas com relação ao acesso à educação e à cultura escrita.

Assim como os autores das cartas, que costumavam finalizar suas missivas enviando ao leitor votos de saúde e desejos de boas novas, a apresentação das cartas também termina com o anseio de que esses escritos possam render bons frutos aos leitores, assim como incentivar trabalhos de pesquisa em distintas áreas do conhecimento. Apesar do potencial promissor dos escritos cotidianos como fontes para pesquisas, como, por exemplo, no campo da história, a carência de arquivos físicos e digitais tem sido determinante para que a oferta de fontes no âmbito da escrita popular seja tão reduzida, dificultando que os pesquisadores interessados na temática estabeleçam suas investigações.

Capítulo 2

Conscientização
e ação
pedagógica

Senhoras professoras nós os monitores do Condado estamos unidos para a realização do nosso objetivo que é alfabetisar os adultos das nossas comunidades. Dando-lhes assim uma vida mais vida fazendo que chegue a êles as voses amigas das professoras através dos rádios-escolas. Também as palestras especiais da equipe aqui de Nazaré o que nos alegra muito ver em nosso meio de simples camponeses ilustres professoras ricas que deixam de lado o gôzo e a comidade de seus lares para está sempre com os camponeses em seus umildes lares procurando meios eficaz para melhorar as nossas precarias situações. Nós te agradecemos nobres senhoritas tudo o que estão fazendo por toda gente pobre do nordeste do Brasil. Agradecemos aqui a reunião feita em nosso meio onde o nosso companheiro José Francisco mostrou para nós seu esforço para nosso bem. (Antonio Jorge da Silva, 6 nov. 1965)

O MEB é fruto de uma aglutinação de interesses que respondem, em parte, à política do Estado brasileiro no campo educativo, que desde finais da década de 1940 promovia ações voltadas para a alfabetização dos adultos, tendo em vista a tão proclamada necessidade de promover a formação do povo brasileiro, por meio de seu acesso às letras, visando sua integração à nação. (BEISIEGEL, 2004; FREITAS; BICCAS, 2009) Destaca-se a Campanha de Educação de Adultos, primeiro projeto em âmbito nacional voltado para a educação dos adultos, que tinha como objetivo promover uma “educação de base” a todos os brasileiros que viviam na zona urbana ou rural que não soubessem ler e escrever. A Campanha foi amplamente divulgada nos municípios por meio da imprensa e do rádio, conclamando o povo a participar, fosse como aluno, professor ou colaborador, o que contribuiu para sua visibilidade. (FREITAS; BICCAS, 2009) A projeção nacional da experiência nos meios de comunicação foi um dos fatores que contribuíram para propagar entre a sociedade brasileira a valorização do acesso à alfabetização, vista como necessária ao desenvolvimento brasileiro.

Tendo em vista este contexto de modernização conservadora, a proposta pedagógica do MEB estava direcionada às populações rurais das “áreas sub-desenvolvidas”. (MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE, 1964e) Suas concepções de cultura popular, de conscientização e de educação de base, para

além da alfabetização, eram compreendidas como elementos que integravam o processo de organização das comunidades rurais em torno da resolução de seus problemas.

A criação do MEB também correspondeu às distintas motivações oriundas da Igreja Católica, que institucionalmente desejava conter o avanço dos movimentos populares de luta pela terra, identificados com o comunismo, assim como promover uma ação evangelizadora por meio do trabalho de base que a aproximasse das populações camponesas e contribuísse para sua expansão no meio rural. Paralela às motivações institucionais que contribuíram para a criação do MEB havia a ação de grupos de católicos leigos, formados em grande parte por jovens universitários que atuavam em outros espaços políticos e que viam no Movimento a possibilidade de atuar como militantes engajados na luta pela educação e organização dos trabalhadores rurais. (KADT, 2007; PAIVA, 1983)

A palavra “cultura” possui usos e significados bastante distintos ao longo do tempo, de modo que um breve percurso sobre a história do termo nos possibilita compreender melhor como a cultura popular, enquanto elemento de ação política, foi mobilizada pela esquerda católica brasileira no início dos anos de 1960. De seu sentido primeiro, relacionado à ideia de processo ou cuidado com algo, como na cultura ou cultivo do milho, por exemplo — nesse caso, bastante relacionado à prática ou a uma ação concreta —, o termo “cultura” foi transformando-se paulatinamente. Em seu uso moderno, a partir do século XVI, foi ganhando um sentido metafórico, que passou a incluir o processo de desenvolvimento humano, aproximando cultura, cada vez mais, de um uso voltado para distinguir aquele que é dotado de algo, ou seja, o espírito culto. (WILLIAMS, 2007)

A concepção de cultura para além da referência física, aquele que cultiva ou que é culto/cultivado, aparece inicialmente no século XVIII, de modo que seu uso passa a ser expandido para englobar aspectos referentes à vida da sociedade. Nesse caso, amplia-se para uma concepção ligada à existência de várias culturas, introduzida de forma definitiva por Johann Gottfried von Herder (1744-1803), que atacava o pressuposto da existência de uma cultura universal como um processo histórico autolinear de desenvolvimento da sociedade. O autor argumentava sobre a necessidade de se falar em “culturas” no plural, ou seja, “[...] culturas específicas e variáveis de diferentes nações e períodos, mas também culturas específicas e variáveis dos grupos sociais e econômicos

no interior de uma nação”. (WILLIAMS, 2007, p. 89) O pressuposto inovador acerca da cultura se desenvolveu como alternativa ao termo “civilização”, dotado de uma visão ortodoxa e dominante, trazendo à luz as noções de culturas nacionais e tradicionais, incluindo também o novo conceito de cultura popular.

Por meio do estudo que Raymond Williams (2007) nos apresenta sobre os usos do termo ao longo da história, vemos, então, que no decorrer do século XVIII operou-se um lento processo de separação da cultura em seu âmbito “material”, além de seu aspecto físico, para o despertar do “desenvolvimento humano”. Decorrido este processo, o termo “cultura” passou a ser usado como substantivo abstrato, a partir de três dimensões centrais. A primeira delas descreve o processo de desenvolvimento intelectual, espiritual e estético do homem e da humanidade. A segunda, como forma de indicar o modo particular de um povo, período ou grupo, e, por fim, como designação das obras e das práticas da atividade intelectual e, notadamente, artística. (WILLIAMS, 2007)

O percurso de formação histórica da sociedade brasileira, cuja marca é a diferença entre as camadas sociais, cindiu a cultura, no que toca a acepção moderna de “desenvolvimento” do espírito humano, ainda que as práticas culturais nos revelem incontáveis expressões artísticas e ritualísticas em que as marcas do povo e da elite estão inevitavelmente imbricadas. A cultura enquanto um modo particular de viver, ou como as práticas artísticas e atividades intelectuais, foi posta tendo em vista a contraposição entre a cultura do povo, ou popular, e a cultura erudita, própria dos setores mais abastados da sociedade brasileira e, geralmente, de forte influência europeia e estadunidense.

No Brasil, o uso do termo “cultura popular” como um modo específico de expressar-se de um povo, ou do povo de um modo geral, adquire maior espaço ao longo da primeira metade do século XX, influenciado, muito fortemente, pelo debate e pela atuação política promovida por setores oriundos das camadas médias urbanas que passam a ter acesso à universidade. Como discutimos anteriormente, estas se engajaram nas questões sociais por meio de sua atuação no movimento estudantil e em outros movimentos sociais, como foi o caso da JUC e, posteriormente, da AP, cujos membros possuíam também forte inserção na Igreja Católica, que nesse momento utilizava o ensino confessional como campo de disputa ideológica para manutenção de seu espaço de poder na sociedade.

Engajadas nessas ações, as forças políticas laicas, de orientação à direita ou à esquerda, percebiam o poder da Igreja em influenciar processos de transfor-

mação social, assumindo posições vistas como estratégicas para a promoção da cultura popular, por meio de atividades de educação de base. (GAVIÃO, 2007)

A inserção na universidade de estudantes membros da AP possibilitou a esses jovens um espaço de formação e o contato com teorias e doutrinas que foram postas em campo em seus espaços de atuação política. Essas doutrinas, por um lado, estavam relacionadas à noção de ideal histórico que permeou a formação dos membros da JUC, aproximando-os das formulações de Jacques Maritain.¹ A juventude católica assimilou a ideia de que a fé dos cristãos se concretizava numa forma de estar no mundo e que era preciso, além do conhecimento e da reflexão, o engajamento ativo na realidade a ser vivida pessoalmente. Por outro lado, a vivência na universidade também possibilitou aos militantes da AP o contato com o pensamento marxista, que motivava boa parte da juventude brasileira e a orientava sua ação política, tendo em vista a promoção de uma radical transformação social do país por meio de uma revolução socialista. (BRAGHINI, 2015)

O texto “AP/Cultura Popular”, elaborado em 1963, que define a concepção de cultura popular defendida pelos integrantes da AP, demonstra a presença da influência da concepção marxista estruturalista entre os militantes. Estes compreendiam a cultura a partir da dialética entre a subjetividade — desenvolvimento do sujeito — e a objetividade — ação do sujeito. Assim, a cultura autêntica seria aquela que, por ser universal, possibilitaria a comunicação das consciências entre os homens, seus valores e significações, e sua interação no mundo: “É como intencionalmente universal que a cultura deve ser dita *popular*” (FÁVERO, 1983, p. 18, grifo do autor), “[...] isto é, uma cultura que permita a abertura das consciências num grau de universalidade crescente”. (FÁVERO, 1983, p. 23) Para isso deveria comunicar-se com o povo, de modo que “suas significações, valores, ideais, obras, são destinadas efetivamente ao povo e respondem às suas exigências de realização humana em determinada época [...]”. Também concebem como “[...] popular a cultura que leva o homem a

1 Jacques Maritain (1882-1973) foi um filósofo francês de orientação católica, considerado como um dos pilares da renovação do pensamento tomista no século XX. Suas obras influenciaram o conceito de democracia cristã e inspiraram movimentos sociais na América Latina, sobretudo os de origem católica, influenciando também o debate sobre os Direitos Humanos. Das obras que influenciaram de forma direta as proposições da esquerda católica brasileira, destaca-se o livro *Humanisme Integrale*, publicado originalmente em 1936.

assumir a sua posição de sujeito da própria criação cultural e de operário consciente do processo histórico em que se acha inserido”. (FÁVERO, 1983, p. 23)

A cultura era compreendida, desse modo, como um processo histórico, possível por meio da ação do homem sujeito da história e, por isso, criador da cultura. Entretanto, para que pudesse ser a expressão autêntica da consciência histórica dos homens, grupos, nações ou épocas, a cultura deveria encarnar alguns valores essenciais constitutivos do ser homem para não se tornar desumanizante e alienante. Assim, o documento produzido pelos militantes da AP destaca que a cultura também pode reproduzir-se de uma forma não autêntica, quando a estrutura da sociedade utiliza-se dos meios de comunicação, da escola e das propagandas para reproduzir uma cultura alienante que coloca o homem em um lugar de dominação, sendo “[...] cabível a apresentação da sociedade brasileira como composta por grupos culturalmente dominados e grupos culturalmente dominantes, que impõe uma cultura de reflexo e não de reflexão”. (FÁVERO, 1983, p. 22)

Tendo como cerne uma concepção estruturalista da cultura, o povo, incluindo trabalhadores urbanos massificados e camponeses espalhados e isolados, estava na concepção desses militantes, submetido a um processo de polarização ideológica da cultura contemporânea. Tal dominação se dava a partir da influência dos meios de comunicação alienantes e do sistema educacional excludente que colocavam o povo em uma relação de subordinação e, diante disso, impunha-se aos movimentos sociais o desafio de fazer com que “[...] a cultura passe de arma ideológica a instrumento de promoção do homem [...] em que os homens se comuniquem em termos de reconhecimento”. (FÁVERO, 1983, p. 23)

De acordo com a concepção de cultura defendida pela AP, o povo deveria ser mobilizado pela contradição para que se conscientizasse do desafio que lhe era imposto e assim alcançar as transformações objetivas em sua condição de vida. Os trabalhadores rurais foram colocados como objeto prioritário da ação da AP, do MEB, assim como de outros movimentos de cultura popular que atuavam orientando sua militância para a promoção da libertação do homem, transformando-o de receptor para criador de expressões culturais autênticas, ao “[...] promover a elaboração da cultura com o povo, fazendo-o participante da comunidade cultural, e não criar uma cultura para o povo”. (FÁVERO, 1983, p. 24)

A proposta de promoção da cultura popular defendida pela AP estava aliçada na promoção da educação de base, entendida como um conjunto de ações cujo propósito era levar à população rural o conhecimento sobre sua realidade e a possibilidade da mudança de sua condição de vida. Estas se davam por meio de diversos instrumentos, como os Núcleos Populares, as Praças de Cultura, o teatro, a arte, principalmente música e cinema, as festas populares, os festivais de cultura popular, as publicações e as campanhas de alfabetização dos adultos, que além de serem um dos focos principais de atuação dos movimentos sociais, também apareciam como uma agenda fundamental dos governos populistas, desde o final dos anos de 1940. (BEISIEGEL, 2004)

Sobre a educação de base que era promovida por meio da atuação do MEB, Emanuel de Kadt (2007, p. 162), ao se referir aos integrantes do movimento, conta que:

[...] os quadros do MEB, com exceção dos escalões mais altos, eram constituídos em sua maioria por estudantes secundaristas e universitários, que já percebiam a possibilidade de empregar a 'educação de base' como um meio para se aproximar das classes populares, utilizando-a como um mecanismo de mobilização sócio-cultural e política.

Assim, a ação política e educativa do MEB se fundamentava em um espírito formador, capaz de fazer com que todo homem pudesse intervir no mundo e produzir cultura, o que não garantia que esta se desse em um nível igualitário, compreendendo a cultura tradicional do povo, sob a ótica da submissão aos valores e da dependência em relação aos poderes políticos e econômicos locais. Compreendiam que:

Embora a cultura moderna tenha destinação universal, uma vez que as obras culturais se criam numa perspectiva antropológica, ela, enquanto polarizada ideologicamente, serve, de fato, aos interesses de uma classe, de uma determinada posição social. A esse tipo de cultura, imediatamente se opõe uma reivindicação de cultura popular. (FÁVERO, 1983, p. 23)

Entre os militantes que atuavam no MEB, a reformulação da forma de militância da JUC junto ao povo, após a criação da AP, também se fez sentir, levando à redefinição de algumas estratégias de ação de motivação mais ampla

que estavam relacionadas à correlação de forças no interior da Igreja Católica e à atuação dos grupos católicos leigos em outros espaços. A nova orientação da militância da juventude católica junto ao MEB tomou como ponto central de sua ação política a promoção da consciência e da prática com vistas à transformação do homem, que foram incluídas em sua proposta de alfabetização e aparecem como pressupostos básicos de seu modelo de educação de base, preocupado em preparar o povo para a vida política. O MEB, por ter sido

[...] o campo de atuação de grupos políticos da esquerda cristã, os quais, a partir de 1962, imprimiram ao movimento uma orientação ideológica própria quanto à 'conscientização', se tornou o 'leitmotiv' para orientar a práxis educativa dos programas de desenvolvimento comunitário e de sindicalização rural. (MANFREDI, 1981, p. 38)

No que se refere à sua estratégia de ação para a conscientização, pode-se destacar aspectos apresentados em um documento produzido por volta de 1964, cerca de três anos após o início das atividades do MEB em Pernambuco, o que pressupõe que nele esteja contido um acúmulo de informações e experiências relativas às atividades desenvolvidas pelo movimento ao longo de seus primeiros anos de atuação. Nele sintetizava seus objetivos para o ano seguinte em relação às escolas radiofônicas, uma espécie de texto-guia que deveria dar subsídios para a elaboração das atividades pelas equipes locais. No tópico referente aos métodos empregados pelo MEB, consta que suas ações deveriam se orientar para “o trabalho e estudo, daquilo que está, realmente, ao alcance do lavrador brasileiro”, “dentro de sua estrutura motivacional e de pensamentos característicos”, no sentido de “uma tentativa, cada vez mais realizada, de fazer do lavrador, em sua situação real, o centro e o sujeito de uma educação para a comunicação e para a produção em comunidade”. (MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE, [196-]b, p. 1)

Outro ponto do documento destaca o sujeito como foco da atuação e da comunicação com e na comunidade, partindo da ideia de que o homem, a partir da sua experiência, pode perceber-se enquanto agente do processo histórico e, por meio da participação ativa, promover mudanças em sua condição de vida. Essa perspectiva do potencial transformador do homem corresponde à conscientização como princípio básico da ação, que, como vimos, está em pauta desde as origens do MEB e que se manteria ainda nos primeiros anos de

sua atuação. No documento, a conscientização é apresentada como “a tomada de consciência, pelo educando, de seus valores, da significação vivencial de seu trabalho de Homem no Mundo”, vista como algo intrínseco “à própria educação, pois ela significa ajudar alguém a tomar consciência do que ele é (consciência de si), do que são os outros (comunicação dos dois sujeitos) e do que é o mundo (coisa intencionada), que são os três polos de toda educação integral”. (MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE, [196-]b, p. 4)

No documento, a conscientização, apresentada como Instrumentação, se desdobra em três pontos:

Quadro 1 – Instrumentação

Instrumentos de análise	<ul style="list-style-type: none"> – Ler, escrever e interpretar textos com situações e vocabulários próprios de lavradores. – Distinguir e identificar as principais relações que existem entre as instituições e estruturas sociais, econômicas, políticas e religiosas mais importantes e suas principais tendências.
Instrumentos de produção	<ul style="list-style-type: none"> – Saber utilizar os procedimentos básicos de higiene e saúde. – Saber utilizar as operações matemáticas necessárias às suas relações de produção e consumo. – Saber utilizar a legislação e costumes referentes a suas relações de produção e consumo. – Saber utilizar as potencialidades econômicas da comunidade em que vive.
Instrumentos de organização	<ul style="list-style-type: none"> – Conhecer as técnicas do trabalho em grupo. – Conhecer a legislação básica sobre associações: clubes, cooperativas, sindicatos e organizações políticas. – Saber fundar e dinamizar clubes, sindicatos e cooperativas.

Fonte: adaptado do Movimento de Educação de Base ([196-]b).

As propostas nas quais se desdobram os três pontos da Instrumentação estão permeadas pelos três objetivos da conscientização: o conhecimento de si, do outro e do mundo, que se dá a partir de um movimento do indivíduo em direção ao grupo e à realidade que o cerca. Nesse modelo, a ação pedagógica coloca consciência e realidade como dimensões intrínsecas à educação. Nos “Instrumentos de análise” estão contidos os conteúdos da alfabetização relativos à aquisição da leitura, escrita e interpretação a partir do vocabulário próprio do camponês, organizados no conteúdo de “Linguagem”. Os conteúdos de Conhecimentos Gerais apareciam nos “Instrumentos de análise como

“Higiene-Saúde-Alimentação”, “Técnicas e Relações de Trabalho Agrícola”. Segundo o documento, esses conteúdos tinham o objetivo de possibilitar aos monitores e alunos identificarem e diferenciarem as instituições, estruturas sociais, econômicas, políticas e religiosas mais importantes e suas principais tendências. (MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE, [196-]b)

Nos “Instrumentos de produção”, o conhecimento é estruturado a partir do trabalho e das relações de produção e consumo que se praticavam na localidade, pelas quais monitores e alunos aprendiam as operações matemáticas, chamadas de “Aritmética” nas aulas. O mesmo ocorre com os conteúdos referentes à legislação, higiene, saúde e às potencialidades produtivas que os monitores e alunos deveriam “saber utilizar” para interagir com a realidade. Por fim, os “Instrumentos de organização” também se centram em torno do trabalho, como a relação com o outro e suas formas de organização. Os “Instrumentos de organização” deviam possibilitar os conhecimentos técnicos destinados à construção de experiências de interação em espaços de associativismo e formas de atuação política que se davam em clubes, sindicatos e cooperativas.

Os três pontos, conscientização, motivação e instrumentação, ‘têm seu ponto de partida no trabalho, têm nele seu fim e nele encontram unidade’, além disso, ‘a estrutura motivacional e de pensamento característico do homem do campo dão as bases para a confecção do currículo, dos livros textos e cartilhas, das aulas e dos roteiros para os debates e trabalhos dos diversos grupos organizados na comunidade’. (MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE, [196-]b, p. 5)

Tais princípios estavam influenciados pelos vetores ideológicos da conscientização para fins políticos, visto que os objetivos das atividades nas escolas radiofônicas eram, respectivamente, “conscientização, mudança de atitudes e instrumentação das comunidades”. (MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE, [196-]b, p. 3) Estes objetivos estavam relacionados com a noção de ideal histórico que permeou a formação dos membros da JUC que se engajaram no MEB, identificados com o projeto histórico existencialista de Álvaro Vieira Pinto e dos isebianos, assim como com as formulações de Jacques Maritain a respeito do *ideal histórico*. Ademais, por meio da influência dos escritos de padre Almeri Bezerra, os jucistas assimilaram a ideia de que a fé dos cristãos se concretizava

numa forma de estar no mundo e que era preciso, além do conhecimento e da reflexão, o engajamento ativo na realidade a ser vivida pessoalmente.

A formulação do conceito de “consciência histórica” pelo padre Henrique de Lima Vaz também influenciou, por sua vez, a noção de consciência que fundamentava a proposta do MEB. Segundo o padre jesuíta, a consciência histórica, “revela a original historicidade da consciência ou sua abertura para o ser-no-tempo”, visto que permite “a projeção de um sentido histórico ou de uma inteligibilidade histórica na experiência temporal do ser”, que instaura a sua dimensão histórica. (VAZ, 1968, p. 203) Para Henrique de Lima Vaz (1968, p. 204), a consciência seria, portanto, fundamento da existência do homem e a tomada de consciência consiste no conhecimento de si, do outro e do meio ao longo de um tempo vivido, sendo intrínseca à experiência humana: “consciência que pensa a História porque existe historicamente”.

Nesse aspecto, segundo Roberto Romano (1979), os parâmetros do MEB correspondiam à visão católica de que, assim como Deus se comprometeu a salvar toda a humanidade, cada homem deveria comprometer-se individualmente com seu semelhante, sobretudo estando este numa condição inferior, de fraco ou oprimido social. A crença no pleno potencial da atuação pessoal sobre a realidade, com a finalidade básica de melhorá-la, dá sentido à ação daqueles que se viam possuidores de conhecimentos mais genuínos sobre a realidade e que, desse modo, tinham o dever de ajudar seu semelhante. O trabalho das equipes do MEB junto às comunidades tinha então esse sentido transformador e os monitores, por sua vez, deveriam ser despertados e estimulados por eles para suas potencialidades de atuação a partir do conhecimento e da sensibilização para os problemas que afetavam a comunidade.

O texto ainda destaca a ideia de que a atuação do MEB na comunidade seria mais decisiva na medida em que suas ações e o trabalho dos monitores extrapolassem as atividades de alfabetização. Para eles, o papel das escolas radiofônicas não deveria se esgotar nos objetivos da educação voltada para “aquêles que podem ser atingidos numa escola”. Diferenciando-se de uma escola convencional por ser incompatível com sua concepção de educação de base, a escola radiofônica deveria “ser entendida dentro do conjunto maior das atividades e da vida de tôda a comunidade camponesa”. (MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE, [196-]b, p. 1)

Ao propor que a ação do MEB integrasse da alfabetização à organização da comunidade a partir de outros espaços, tais como sindicatos, “clubes de mães,

clubes agrícolas, associações de moradores, clubes de jovens, cooperativas, etc”, se construía um discurso próprio sobre o modelo de educação de base que não estaria restrito à noção escolar, mas abarcaria a resolução dos problemas das regiões subdesenvolvidas, a organização das mesmas e a criação de espaços de produção de cultura popular. Era preciso, portanto, conhecer os problemas das comunidades e da sua realidade, “extrair seu conteúdo da realidade concreta e voltar para ela suas soluções”, além de promover outras formas de organização e mobilização política que estavam além da transmissão do conhecimento. (MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE, [196-]b, p. 1)

Destaca-se na análise que o MEB atribuía à sua ação nas comunidades um sentido social e não econômico, no que se refere à promoção das transformações mais profundas da estrutura produtiva, nesse caso, do acesso à terra no âmbito do capitalismo vigente. Tal visão está relacionada aos valores católicos e à forma como a Igreja orientou sua política em relação à questão agrária a partir de meados da década de 1945. Em seu discurso oficial os bispos procuraram orientar a ação dos seus membros no sentido da promoção da justiça e da igualdade, valores capazes de estabelecer um equilíbrio social nas relações entre trabalho e produção, postas acima das questões relacionadas à estrutura econômica propriamente dita. (COSTA; BRANDÃO, 1985) A ação pedagógica do MEB também se baseava no reajustamento da sociedade por meio de uma lei natural que buscava soluções para a convivência entre irmãos, sem a necessidade do emprego de meios mais radicais e subversivos da ordem.

Ao direcionar o trabalho junto às comunidades para a promoção da conscientização como intrínseca “à própria Educação, pois ela significa ajudar alguém a tomar consciência”, o documento dota suas concepções pedagógicas de um caráter hierárquico com relação ao conhecimento e ao papel de seus militantes nas comunidades. (MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE, [196-]b, p. 4) Isso porque atribui à consciência um caráter objetivo e à ação política a missão de “despertar” a compreensão da realidade no indivíduo, o que se daria a partir do conhecimento científico combinado com uma compreensão genuína do evangelho, que era partilhada somente por alguns membros da Igreja. (ROMANO, 1979) Essa concepção reafirma a educação a partir da relação entre desiguais, pois vislumbrava a conformação da ação individual a uma verdade universal que se sobrepõe à experiência do sujeito, ignorando o fato que este, por existir e interagir no mundo, já possui consciência de si, do outro e das relações sociais e de trabalho que o rodeia.

É certo que os camponeses já possuíam uma consciência do mundo por sua própria experiência e, a partir dela, construíram suas representações a respeito da sua condição. Essa consciência não pode ser valorada pelo potencial crítico acerca da realidade, conforme pretendiam os intelectuais, mas nasce da experiência direta dos camponeses e das condições que dificultavam sua vida: pobreza, carência de recursos e instrumentos de trabalho, falta de água e acesso à terra e à educação, entre outros. Como sugere Edward Palmer Thompson (2002a, p. 93) ao falar da formação da consciência entre os trabalhadores ingleses, eles “aprenderam a contemplar suas próprias vidas”. Essa consciência que nasce da experiência circula por meio de práticas culturais como, por exemplo, poemas, literatura de cordel ou outros escritos populares e das cartas, sendo a cultura camponesa mobilizada como instrumento de formação política, inclusive através de elementos e recursos da oralidade, dado o número de analfabetos existentes entre a população rural. Nesse aspecto, o papel do leitor que recitava ou lia para o povo as notícias e os cordéis nos espaços públicos ou privados possui, como já indicam as pesquisas no campo da cultura escrita, um papel de extrema importância na relação desses camponeses com as práticas de leitura, escrita e para seu acesso aos textos escritos.

O MEB buscou estabelecer as bases de sua pedagogia tendo em vista a relação entre o intelectual e o povo que, segundo Vanilda Paiva (1986), foi um elemento central nos movimentos de educação popular na década de 1960. Com vistas a cumprir seus objetivos, organizou sua ação de modo a dar unidade a processos sociais heterogêneos que, como vimos, caracterizaram o MEB desde sua criação, formulando sua proposta pedagógica e uma imagem de si e do movimento que atribuíram significados à sua ação. (MELUCCI, 2001) Entretanto, na interação com a realidade dos camponeses, sua proposta produziu resultados que nem sempre respondiam aos anseios do MEB em relação à sua atuação nas comunidades.

As equipes locais e os sistemas do MEB em Pernambuco

O MEB teve forte penetração no meio rural, precisamente nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste e no estado de Minas Gerais. O movimento estava presente em 14 estados brasileiros no início de 1964: Amazonas, Pará, Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Bahia, Minas Gerais, Goiás, Mato Grosso e Rondônia. Em 1961 con-

tava com 11 sistemas, ampliados para 59 em 1963 e reduzidos para 55 em 1964, e para 51 no ano seguinte. Essa redução no número de sistemas a partir de 1963 está relacionada aos problemas financeiros vividos pelo movimento devido ao corte de verbas. Em 1963 estava previsto no Orçamento Geral da União o envio de Cr\$ 600.000,00, entretanto, foi recebida uma verba de Cr\$ 318.000,00, pouco mais de 50% do valor solicitado pelo MEB em seu plano de aplicação. Após 1964, com a instauração do governo ditatorial, continuaram havendo cortes para o orçamento anual, que sofreu redução de 70% com relação ao valor da verba solicitada. (WANDERLEY, 1984)

Em 1963, o MEB atingiu, em nível nacional, o número máximo de escolas radiofônicas: 7.353. Porém, já no final deste mesmo ano o número de escolas se reduzia para 5.573, devido, em grande parte, ao programa *A Voz do Brasil*, cuja duração aumentara de 30 minutos para uma hora. O número de escolas volta a subir no ano seguinte para 6.218, com a abertura de novas escolas radiofônicas. Em dezembro de 1964 ocorre uma nova redução para 4.554 escolas, devido à instauração do governo ditatorial, o que gerou uma série de consequências para o funcionamento do MEB. Entre 1961 e 1965, o número de alunos concluintes foi de aproximadamente 380 mil. (WANDERLEY, 1984)

Em março de 1964, trabalhavam no movimento 542 pessoas, entre técnicos, administradores e supervisores. Ao longo de toda sua existência, o movimento capacitou 13.770 pessoas, entre professores, supervisores, animadores populares e monitores, dos quais, em 1963, 7.500 eram voluntários. Ao longo dos cinco primeiros anos de atuação, o total de alunos concluintes foi de 65.574. (MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE, [196-]d) A população total de Pernambuco em 1965 era de aproximadamente 4.500.000 de habitantes, o que significa que durante sua atuação o sistema atendeu cerca de 1,5% da população do estado. (DEMOGRAFIA..., [2020]) De modo geral, o movimento contava, em nível nacional, com um Conselho Diretor Nacional (CDN), formado por nove bispos e arcebispos, mais dois leigos, sendo que um deles representava o presidente da República; nos estados havia um Conselho Diretor Estadual (CDE), que reunia os bispos das áreas em que o MEB atuava naquela unidade da Federação. Os leigos estavam agrupados na Comissão Executiva Nacional (CEN) que, subordinada ao CDN, tinha como função orientar e coordenar as atividades das equipes estaduais, às quais se subordinavam as equipes locais. (MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE, [196-]d)

Segundo Luis Eduardo Wanderley (1984), a equipe local era constituída de uma emissora, geralmente de propriedade da Igreja Católica e sob a responsabilidade de um bispo diocesano. Ao longo de sua atuação em Pernambuco, a programação do MEB foi veiculada por 25 emissoras. A região de abrangência da equipe local coincidia com a área da diocese. Além disso, era formada por uma coordenação, por funcionários administrativos e pelas supervisoras que se responsabilizavam pela escolha e treinamento dos monitores e funcionamento das escolas radiofônicas que deveriam visitar em algumas ocasiões. (FÁVERO, 2006, p. 56) As professoras-locutoras estavam encarregadas da elaboração do conteúdo e da locução das aulas durante a emissão da programação radiofônica. De acordo com organograma, as chamadas “equipes locais de execução” estavam sob a presidência do bispo diocesano e eram divididas em: produção e transmissão de emissões; supervisão; secretaria e arquivos; material escolar; e contabilidade. (MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE, [196-Je)

A atuação das equipes locais do MEB era sintetizada em cinco verbos de ação: orientar, coordenar, planejar, treinar e avaliar. Seu lugar na estrutura hierárquica do MEB ocupava a posição intermediária entre as escolas, os monitores e a equipe estadual, ou seja, entre as escolas e o grupo ligado à organização central do MEB, naquele momento com sede no Rio de Janeiro. Como grupo mediador, suas responsabilidades se concentravam, primariamente, em torno das atividades de orientação dos monitores nas visitas de supervisão ou por meio das correspondências. Também deveria exercer a coordenação dos recursos financeiros, prezando pela unidade e continuidade do trabalho das escolas do sistema através do contato com a equipe estadual, com as demais instâncias do MEB e com instituições que pudessem atuar junto com o movimento em parcerias que contribuíssem para a manutenção das escolas, como, por exemplo, as prefeituras dos municípios, sindicatos, associações de moradores, casas paroquiais, entre outros. No Quadro 2 são citadas algumas instituições com as quais cada sistema do estado de Pernambuco mantinha algum tipo de parceria.

As correspondências também documentam a existência de parcerias com as prefeituras dos municípios ou de contatos com vistas à obtenção de recursos. Uma delas é uma carta enviada pelo prefeito do município de Santa Maria da Boa Vista, em novembro de 1962, à coordenadora das Escolas Radiofônicas de Petrolina, cumprimentando-a pela inauguração da emissora A Voz do São Fran-

cisco, o que possibilitou a “inclusão do município no número dos atingidos pelas escolas”. Na carta o prefeito manifesta que, “[...] atendendo ao apelo dirigido a esta Prefeitura, tomo com entusiasmo o compromisso de dar a cooperação que me permita às possibilidades econômicas da Comuna, para a manutenção das escolas citadas”. (MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE, 1962b) Além disso, há menção na documentação de ocasiões em que as equipes locais se engajavam em campanhas de vacinação promovidas pelas Secretárias de Saúde dos municípios, o que demonstra o envolvimento das equipes locais em atividades que ultrapassavam o objetivo da alfabetização, aproximando o MEB da execução de um trabalho direcionado à educação de base.

As atividades de planejamento envolviam desde a expansão dos sistemas até a elaboração das atividades da equipe e das escolas radiofônicas, observando as solicitações dos monitores e as condições da área. Acreditamos que nessa tarefa estavam compreendidas a elaboração dos roteiros de aulas e de atividades e o trabalho de animação popular junto às comunidades. O contato com os monitores e o treinamento dos mesmos também eram responsabilidades da equipe local, que deveria promovê-los por meio de encontros e reuniões realizadas sempre que possível.

Por fim, se procedia à avaliação com a realização de reuniões mensais do pessoal com o bispo diocesano e a produção de relatórios ou outros tipos de materiais que deveriam ser enviados à equipe estadual. As visitas de supervisão às escolas radiofônicas também deveriam servir como instrumentos de avaliação, assim como os dados das folhas de frequência enviadas com as correspondências, compondo, todos esses registros, os textos produzidos pelos membros das equipes locais.

As equipes locais, tendo em vista sua posição estratégica entre as instâncias mais centrais do MEB e as pessoas engajadas diretamente no trabalho com as comunidades, possuíam uma série de atribuições e tarefas a desempenhar. A partir dos dados relativos aos sistemas abertos nos anos de 1963 e início de 1964, sistematizados nos Quadros 2 e 3, pode-se ver como eram compostas as equipes locais, assim como a quantidade de pessoas disponíveis para desempenhar as tarefas necessárias à manutenção das atividades nas escolas e comunidades e à ampliação dos sistemas. Com base nesses dados, se destacam os aspectos relativos às condições materiais de trabalho da equipe local, que impactaram sua relação com as comunidades e o atendimento às diretrizes do MEB. Embora, devido à falta de informações uniformes para todas

as categorias, não se possa estabelecer uma comparação entre os dois períodos a respeito do crescimento dos sistemas, considerando número de alunos e de municípios atingidos pelas escolas radiofônicas.

Em relação ao crescimento dos sistemas, havia a expectativa de aumento do número de escolas radiofônicas de 1.298, em dezembro de 1963, para 1.420 escolas no ano seguinte, previstas para o 2º semestre. Em relação ao aumento do número de pessoas nas equipes locais, com o objetivo de atender à demanda de crescimento, observa-se que entre dezembro de 1963 e março de 1964 foram contratadas seis novas pessoas, inclusive para os sistemas de Palmares e Juazeiro, locais onde se mostra a maior expectativa de expansão do número de escolas. Em 1963, o contingente total das equipes locais, distribuídas nos onze sistemas do estado de Pernambuco, era de 81 pessoas. No ano seguinte, essa quantidade aumentou para 87 membros, refletindo um acréscimo nos quadros que acontecia, porém, somente em alguns sistemas específicos, como os de Palmares, Petrolina, Juazeiro, Caruaru, Garanhuns e Pesqueira.²

Os sistemas de Recife, Nazaré da Mata e Afogados da Ingazeira, por sua vez, tiveram seu número de pessoal reduzido: em Recife, de dezesseis para treze pessoas; em Nazaré da Mata, de nove para sete; e em Afogados, de treze pessoas para nove, o que deve ter ocasionado mudanças na dinâmica de trabalho desses sistemas. No caso de Recife, certos fatores podem ter interferido na redução do número de membros da equipe: a previsão de fechamento de 27 das 147 escolas radiofônicas de Recife, que, contando com 2.216 alunos matriculados em dezembro de 1963, previa diminuir essa quantidade para 120, em abril de 1964. Em Nazaré da Mata também ocorre o fechamento, desta vez de 50 escolas, no intervalo entre os meses de dezembro e abril. O sistema tinha um total de 3.300 alunos, segundo maior do estado, e compreendia 15 municípios, coordenado por uma equipe de nove pessoas, que passariam a sete em 1964.

Após os dois primeiros anos de atividade do MEB em Pernambuco, observa-se um aumento no número geral de pessoas engajadas nas equipes locais, crescimento que, entretanto, não atingiu todos os sistemas do estado, havendo diminuição do número de pessoas em sistemas de maior porte que, juntos, correspondiam a mais de 50% do total de escolas radiofônicas abertas em

2 O sistema de Cajazeiras, que aumentou sua equipe de três para cinco membros, pelo que consta no quadro, estava ligado à equipe de supervisão da Paraíba, e, por isso, não consideramos em nossa contagem.

Pernambuco. Tendo em vista a posição estratégica da equipe local na mediação entre o MEB e a comunidade e na tarefa de abertura de novas escolas, a diminuição da quantidade de pessoas atuando nas equipes locais de Recife e Nazaré da Mata pode ter tido consequências diretas e indiretas no fechamento de antigas escolas e radicação de novas unidades nessas mesmas localidades.

Como indicado anteriormente, as tarefas da equipe local estavam divididas em quatro partes — produção e transmissão de emissões; supervisão; secretaria e arquivos; e material escolar e contabilidade — o que coloca uma significativa quantidade de demandas divididas entre equipes pouco numerosas que deveriam atender a três grandes sistemas do estado. No sistema de Afogados da Ingazeira, a redução de treze para nove pessoas possivelmente repercutiu nas condições de trabalho das equipes, já que o sistema contava com o maior número de escolas radiofônicas de todo do estado — trezentas, segundo a fonte — e abrangia 11 municípios.

Apesar do aumento na quantidade total de membros das equipes locais, houve, entre os anos de 1963 e 1964, diminuição no pessoal encarregado de desenvolver os trabalhos nos maiores sistemas do estado. Em contrapartida, há o aumento do número de pessoal nos sistemas de menor tamanho. Ademais, os maiores sistemas não tinham uma equipe de pessoal muito maior que os sistemas de médio ou menor porte, o que demonstra que a escolha da quantidade da equipe não atendia de forma direta ao tamanho e estrutura do sistema no que se refere à quantidade de alunos e escolas radiofônicas. O sistema de Afogados da Ingazeira que era o maior, com mais de nove mil alunos matriculados e onze municípios atendidos, contava, em março de 1963, com nove pessoas engajadas no trabalho, menos que o sistema de Caruaru, que contava, no mesmo período, com quatorze pessoas e tinha cem escolas a menos.

Quadro 2 – Distribuição das equipes locais e dos sistemas – MEB/PE (1963)

Sistema	Nº pessoal	Transporte	Emissora	Nº Escolas em dezembro	Nº Alunos	Municípios atingidos	Treinamentos/ Participantes	Grupos
Recife	16	Rural Willys	Rádio Olinda	147	2.216	16	05/192	Colaboração c/ Sindicatos
Nazaré da Mata	09	Rural Willys	Rádio Planalto*	200	3.300	15	06/145	Clube de Mães
Palmares (ES)	02	Picape Willys	Rádio Olinda	17	330	05	02/37	Colaboração c/ Sindicatos
Caruaru	11	Rural Willys	Rádio Cultura do Nordeste*	227	2.723	16	10/265	Colaboração c/ Sindicatos Associações de Bairros Casa do Trabalhador
Garanhuns	05	Rural Willys	Difusora Jornal do Commercio*	112	2.203	13	03/121	Colaboração c/ Sindicatos
Pesqueira (ES)	04	Picape	Rádio Olinda	61	656	06	03/92	Colaboração c/ Sindicatos
Afogados da Ingazeira	13	Rural e Picape Willys	Rádio Fajéu de Educação Popular	301	9.450	11	06/204	Sindicatos Clube de Mães

Sistema	Nº pessoal	Transporte	Emissora	NºEscolas em dezembro	NºAlunos	Municípios atingidos	Treinamentos/ Participantes	Grupos
Itacuruba (convênio c/ a C.V.S.F.)	06	Rural	Emissora Rádio Educativa de Itacuruba	50	344	03	-/-	Clube de mães Clube de Jovens Bandeirantes Escoteiros
Petrolina	08	Picape	Emissora A Voz do São Francisco	163	2.365	13	03/188	Colaboração c/ Sindicatos
Juazeiro (ES)	04	-	Emissora A Voz do São Francisco	20	407	02	02/46	-
Cajazeiras (ES – Paraíba)	03	-	-	-	-	-	01/41	-
Total	101			1298	24.494	100	41/1331	

ES: Equipe de Supervisão
* horário contratado

Fonte: Movimento de Educação de Base (1964a).

Quadro 3 – Distribuição das equipes locais dos sistemas – MEB/PE (1º tri. 1964)

Sistema	Pessoal	Emissora	Transporte	Treinamentos / Participantes	Escolas Nº Previsto
Recife	13	Rádio Olinda	Rural Willys	03/83	120
Palmares (ES)	03	Rádio Olinda	–	01/18	50*
Nazaré (ES)	07	Rádio Olinda	Rural Willys	05/139	150
Petrolina	12	Emissora A Voz do São Francisco	Picape	04/102	170
Juazeiro/BA (ES)	06	Emissora A Voz do São Francisco	Rural Willys	02/35	120*
Floresta (ES)	05	Emissora A Voz do São Francisco	Rural Willys	02 / 42	50
Cajazeiras (ES Paraíba)	05	Emissora A Voz do São Francisco	–	01 / 47	50
Caruaru	14	Difusora Jornal Comércio de Caruaru**	Rural Willys	08/194	200
Garanhuns	07	Difusora Jornal Comércio de Garanhuns**	Rural Willys	–/–	110
Pesqueira	06	Difusora Jornal Comércio de Pescaieira**	Picape	01/37	100
Afogados da Ingazeira	09	Rádio Pajeu de Educação Rural	Rural Willys Pick-up	07/214	300
Centro de Aprendizagem Profissional	07	–	–	–	–
Equipe Estadual	16	–	Kombi	–	–
Equipe de Pesquisa	02	–	–	–	–
Total	112	06	11	34/911	1.420

ES: Equipe de Supervisão

ER: Escola Radiofônica

*ambas com 18 ERs em funcionamento cada

** horário contratado

Fonte: Movimento de Educação de Base (1964b).

Apesar do lugar estratégico que as equipes locais ocupavam como mediadoras entre as escolas radiofônicas e as equipes estaduais do MEB, a quantidade de pessoas engajadas em cada sistema não correspondia diretamente ao seu tamanho, bem como à demanda de trabalho desses sistemas, tendo em vista a diversidade de funções que deveriam desempenhar, funções estas relativas à ampliação dos sistemas, elaboração de roteiros de aulas, treinamento dos monitores, tarefas de apoio, gestão, manutenção e as visitas de supervisão. A diversidade de tarefas delegadas a equipes enxutas evidencia também as condições materiais disponíveis para o desempenho das tarefas, visto que a quantidade de pessoal engajado nem sempre era proporcional ao sistema. Isso sem contar a diminuição nas verbas previstas para as despesas do MEB, entre os anos de 1963 e 1964, que influenciou de forma direta o trabalho das equipes locais.

Há, por exemplo, um *Programa do Monitor*, transmitido em setembro de 1963 pelo Sistema Radioeducativo de Olinda e Recife, em que a professora-locutora anuncia, na abertura do programa, a realização de um “Dia de Estudo” para o monitor, com a presença de supervisores nos municípios próximos às escolas. O objetivo desses encontros seria debater sobre os problemas das escolas radiofônicas que geravam dificuldades para o monitor, capazes de desmotivá-lo a continuar sua atuação. (MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE, 1963c) Assim, o “Dia de Estudo” foi pensado para estimular o encontro dos monitores para que pudessem discutir seus problemas em comum e pensar em soluções conjuntas. Entretanto, pouco mais de um mês depois da ideia ser anunciada no *Programa do Monitor*, a professora-locutora comunicou a suspensão da data por falta de verbas para realização do projeto em todos os municípios. (MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE, 1963d)

Quanto à infraestrutura necessária para a execução das visitas de supervisão às escolas radiofônicas, que, em tese, deveria ocorrer regularmente, se destaca como obstáculo a distância das localidades e a dificuldade de acesso às mesmas, devido às péssimas condições das estradas e do clima, conforme aparece nas cartas: “[...] agora é impossível devido não chegar transporte até aqui. Espero pois que a equipe do M.E.B. façam uma visita aqui quando houver possibilidade nas estradas [...]”. (ESPÍRITO SANTO, M., 1964b) No que se refere ao meio de transporte para deslocamento das supervisoras, todos os sistemas, exceto os de Palmares e Juazeiro, possuíam ao menos um veículo motor, e o maior sistema, o de Afogados, contava com uma Rural Willys e uma picape. A pouca quantidade de veículos

disponíveis restringia o trabalho dos grupos de supervisoras, impossibilitando-as muitas vezes de realizar visitas periódicas às escolas radiofônicas.

Pelas cartas percebe-se, entretanto, que as visitas das supervisoras adquiriram sentidos e funções diversas e importantes na dinâmica de funcionamento das escolas radiofônicas. Primeiramente, atendiam à expectativa dos monitores em conhecer as supervisoras ou professoras que ouviam durante a programação: “[...] amiga euuvia as suas vozes, mas não via as feição no dia 4 de outubro eu tive satisfação da senhora esta presente alegre meu coração [...]” (SILVA, Josefa I, 1963), sentimento também partilhado pelos “[...] alunos [que] estão gostando imensamente e simpatisando muito a professôra, desejosos de a conhecê-la [...]”. (ROCHA, Maria, 1964b) Assim, ao visitarem às escolas as supervisoras davam o que se poderia chamar de uma “feição” à programação educativa transmitida pelo rádio. Sua chegada às escolas radiofônicas repunha uma espécie de ausência, que se refletia na motivação dos monitores e em sentimentos de alegria e de agradecimento pelas visitas: “Apois da suprevizão, a nossa escola melho mais, a frequencia, os alunos mais em tusiasmados para aprender as lições [...]”. (SOUZA, J., 1964b)

As supervisoras representavam o MEB perante as comunidades e era por meio das ocasiões de visita às escolas radiofônicas que estreitavam o elo dos monitores e dos alunos com o movimento. Quando essas ocasiões de encontro eram finalmente concretizadas, são relatadas nas cartas como momentos de grande satisfação que, segundo os monitores, contribuíam de forma positiva para seu trabalho e para o andamento da escola, estimulando, em alguns casos, a participação dos alunos e fomentando seu aprendizado: “[...] os alunos antes eu dava poesia para decorarem achavam difícil só eram no trabalho da cebola, agora não! Eles mesmo é quem trazem as poesias para eu ver se servem para decorarem, foi ótima a visita das senhoras! Pena era ter poucos alunos [...]”. (EVANGELISTA, 1964b) Já outra carta dizia: “[...] Os alunos estão entereçados ainda mais pela escola ficaram satisfeitos em conhecer as Supervisoras acharam ótimas [...]”. (DANTAS, 1964b)

A tentativa de mobilizar os alunos por meio da visita da supervisora às escolas é um tema muito frequente nas cartas. É interessante destacar como essas ocasiões eram importantes, não somente para estimular os alunos, mas também os monitores: “Eu estou um pouco animada para continual as aulas, eu achava bom que a Sra tase um dia anti do comeso das aulas a senhora fose em minha casa eu reunia os alunos todos e a S. fazia uma convessa com eles [...]”, diz a monitora. E sugere que a supervisora avise sobre a visita pelo rádio,

a fim de que seja possível reunir alunos e monitoras de outras comunidades também: “[...] eu reunia as monitora de Palmeira, com os alunos e a S. fazia uma conversa com todos alunos e monitores repetido das aulas, não eram bom assim ia a Equipe do MEB essas professôra e professôres ia um dia de Domingo [...]”. (MONITORA, 1964) Também pode-se perceber que a monitora requisita a presença da equipe do MEB, dos professores e das professoras, e não somente da supervisora a quem dirige seu pedido.

A presença das equipes nas escolas radiofônicas contribuiu, em muitos casos, para a organização dos alunos com vistas a promover seu maior engajamento na escola e nas atividades do MEB: “[...] os alunos da minha escola ficaram satisfeitos é mais animados com a visita aqui na escola. Foi muito bom deu mais vida e mais coragem para estudarem. Já temos o representante do clube de venda foi eleito 15 votos contra 3 e aluno novo mais já entende o trabalho do caixa. Estou satisfeito”. (MAGALHÃES, 1966) Nesse caso, a organização do clube de vendas possibilitou aos alunos a escolha de um representante por meio de um processo de votação. O aluno escolhido, por sua vez, poderia utilizar os conhecimentos sobre contas para contribuir com as lições matemáticas.

A visita das equipes de supervisão às escolas radiofônicas era vista também como um momento em que a “modernidade” e as notícias chegavam à comunidade: “[...] aviso a todos da Equipe que fiquei bastante satisfeita com a supervisão, muito obrigado das novidades nova, todos da comunidade estão gostando do jornal do monitor [...]”. (ALBUQUERQUE, J., 1965a) Em muitas ocasiões em que havia algum tipo de festa ou comemoração, era comum que os monitores pedissem que as equipes levassem gravadores ou máquinas fotográficas para registrar aquele momento especial e entusiasmar os alunos.

As supervisoras ocupavam também um lugar de mediadoras, quando os monitores as acionavam no intuito de resolver diversos problemas escolares e intermediar conflitos entre alunos e monitores: “[...] Olha a maior confusão na escola dela até o rádio já quiseram quebra na cabeça da professôra. Só vendo a confusão de lá então peço-lhe mais uma vez que a senhõra venha resolver urgente”. (OLIVEIRA, R., 1964) Também atuavam na tentativa de resolver os problemas relacionados à baixa frequência dos alunos, que muitos monitores não se viam em condição de resolver sem a presença “institucional” do movimento: “[...] Gostaria de que fôsse feita uma reunião com êles isso talvez desse grande resultado [...]” para que fosse possível conversar “[...] pessoalmente e debater os problemas que lhes fazem afastar da aula [...]”. (ESPÍRITO SANTO,

M., 1964b) Até casos mais sérios, em que a monitora espera a vinda da supervisora para decidir se segue com a escola radiofônica mesmo com a pouca quantidade de alunos: “[...] que vô tentar até o dia 15 e os alunos convidasi os outtro para que a nossa escola não si fêxi. mais vô agardar a supervisão [...]”. (SOUZA, J., 1964c)

As visitas atendiam, sobretudo, ao objetivo do MEB de mediar o trabalho nas comunidades. Apesar de haver poucos membros disponíveis para atender a diversidade de funções e demandas que lhes eram atribuídas e das questões materiais relacionadas a verbas e condições de locomoção, os encontros promovidos constituíam uma dinâmica importante das escolas radiofônicas, tanto por marcar a presença do MEB nas comunidades quanto para simbolizar o acesso à modernidade e também por contribuir na organização da ação pedagógica do MEB junto à população rural. Por fim, é por meio da solicitação da presença das supervisoras, expressa de forma constante nas cartas, que os monitores manifestaram suas dificuldades e os limites para sua atuação diante das condições que dispunham para realizar o trabalho nas escolas radiofônicas.

Treinamento dos monitores: ocasiões de encontro

O treinamento anual era uma importante tarefa das equipes locais, pois os monitores eram preparados para o trabalho nas escolas radiofônicas, sendo “os objetivos do treinamento de monitores duas grandes linhas: a *conscientização* e a *capacitação* dos treinandos para suas funções no MEB”. De forma geral, essas duas direções citadas na apostila de apoio para os treinamentos consistiam em: conscientizar o monitor de seu papel na escola e na comunidade por meio de atividades e dinâmicas que partissem da sua realidade e que lhes possibilitassem “agir para modificar as estruturas injustas e inumanas”. (MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE, [196-]c, p. 5) O segundo aspecto era apresentar aos monitores os objetivos das aulas, os recursos de que dispunham e as técnicas de avaliação. (MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE, [196-]c)

No relatório do I Encontro Nacional de Coordenadores, realizado em Recife em dezembro de 1962, que discorre sobre a atuação do MEB nas comunidades durante seus primeiros anos de atividade, são apontadas críticas em relação à globalização da aprendizagem, falta de preparo do quadro técnico e de unidade na linha de trabalho, sendo considerados problemas a serem superados e para os quais se deveriam buscar soluções nos anos seguintes. Che-

gou-se à conclusão de que “O emprego somente de ER não é suficiente”, além de que as atividades deveriam ser orientadas para “despertar a comunidade para que exijam e assumam as reformas necessárias à mudança de estrutura”, sob a recomendação de se dar “ênfase aos clubes de vendas, como primeiro passo para as cooperativas”. (MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE, [1964]a)

Essas deliberações, sintetizam a reordenação de princípios de atuação do MEB nas comunidades, com a finalidade de promover um engajamento que ultrapassasse a dinâmica das escolas radiofônicas. O objetivo dessa mudança de enfoque se deveu à nova proposta de incentivar o desenvolvimento de associações profissionais que propiciassem ao trabalhador a conquista de direitos que, na ótica da Igreja Católica, eram fundamentais.³ Tratava-se de um passo do movimento na direção do “[...] processo de autoconscientização das massas, para uma valorização plena do homem e uma consciência crítica da realidade [...]”, que deveria, sobretudo, “[...] partir das necessidades dos meios populares de libertação, integrados em uma autêntica cultura popular, que leve à ação transformadora [...]”, e, por fim, propiciar, “[...] concomitantemente, todos os elementos necessários para capacitar cada homem a participar do desenvolvimento integral de suas comunidades e de todo o povo brasileiro”. (MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE, 1962a)

Apesar da promoção da consciência como estratégia política estar presente nas concepções originais do MEB, a priorização da organização das comunidades ganha força a partir de 1963, quando o início das atividades das escolas radiofônicas e a radicação dos sistemas deixam de ser questões emergenciais. Nos sistemas de Pernambuco em especial, que atingiram um número de nove sistemas em 1963, chegaria a oito nos anos seguintes, número que se estabiliza até 1966, configurando um momento em que a expansão dos sistemas deixava de ser, de fato, uma prioridade para as equipes locais.

3 Em documentos oficiais da diretoria nacional do MEB, Cláudia Mores de Souza identificou conflitos entre as orientações da diretoria nacional, que propunha uma educação sindicalista, e as práticas de padres e militantes leigos. Essa educação sindicalista era vista como prática concernente ao processo educativo, tendo como objetivo formar líderes comunitários por meio de debates, da sindicalização e da criação de novos sindicatos rurais. O que a pesquisadora observa é que, na prática, as atuações, orgânicas e ativas, nem sempre seguiam o que estava prescrito nos documentos normativos oficiais. (SOUZA, C., 2006) Nesse aspecto, observa-se uma cisão entre os níveis mais altos da hierarquia da Igreja, que orbitavam em torno das figuras de D. Eugênio Sales e D. Hélder Câmara, e os grupos mais radicais formados pelos católicos leigos. (WANDERLEY, 1984)

(MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE, [196-]d) As equipes locais começam, então, a dedicar parte de sua energia à formação política dos camponeses: “[...] além de EERR, o MEB deve contar com outros meios de ação como: caravanas, comitês de ação popular; conselhos de comunidade; clubes; artesanatos; cooperativas; sindicatos; comitês de ER; comitês de ação política; etc.”. (MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE, [1964]a)

Nota-se que essa mudança de enfoque alterou o cotidiano das equipes locais e se refletiu também nas orientações e nos objetivos propostos para o treinamento dos monitores e em relação às comunidades e às atividades pedagógicas do MEB. Nos relatórios de treinamentos produzidos pelas equipes dos sistemas de Caruaru e Recife, nos anos de 1964 e 1965, esses objetivos atendiam ainda, em grande medida, à proposta de rever e avaliar os trabalhos realizados, assim como de propor novas estratégias de continuidade: “o programa básico visava uma revisão geral do trabalho realizado com uma avaliação de aproveitamento e atualização de métodos e técnicas”. (MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE, 1964c, p. 1)

A proposta de avaliação mostra um momento de transição pela intenção de rever os trabalhos desenvolvidos até aquele momento e o planejamento para o período seguinte. Em relação à radicação, passa-se a pensá-la em alinhamento com a organização das comunidades em torno de associações e sindicatos, de modo a garantir a luta camponesa além das escolas radiofônicas.

Observa-se, assim, nos relatórios de treinamento, um predomínio de aspectos políticos pela proposição de diferentes dinâmicas de mobilização e organização dos monitores, que passariam então a atuar como “animadores” da comunidade, em detrimento de seu papel pedagógico. Reitera-se também que a educação de base é o “princípio vital da comunidade, não restrita à alfabetização. O homem todo”. (MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE, 1964c, p. 5)

No caso do sistema de Recife, se admitia claramente os limites da ação rádio-educativa e a necessidade de se promover “reuniões de comunidade”, uma vez que “o compromisso assumido pela comunidade durante a radicação é transferido totalmente para o monitor e os alunos”, e, por isso, o movimento deveria “integrar a escola na comunidade”. (MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE, [196-]f) Essa constatação aparece num relatório de avaliação sobre um período de quatro meses, em que se notou a queda no número de escolas durante a entressafra, quando “escolas de bons monitores começaram a cair. Em diversos casos, a queda de frequência foi de tal ordem que tornou a esco-

la sem nenhuma representatividade no meio camponês. Os alunos melhores saíam. A frequência se limitava a um grupo de adolescentes” Houve ainda um agravamento da crise no campo que colocara o sindicato em descrédito diante dos trabalhadores rurais, o que “seguiu-se de um afastamento da luta camponesa”. (MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE, 1965d, p. 1)

O afastamento imediato dos alunos num momento de crise, que para as equipes deveria ser justamente o momento de maior organização junto à comunidade, demonstrava que o compromisso assumido pelos alunos se restringia à escola, evidenciando a fraca mobilização em torno de um compromisso com a “classe rural”. Diante desse quadro de desmobilização, o MEB busca enfatizar a necessidade política de organizar os camponeses. Assim é que, entre agosto e setembro de 1965, há em Recife, a tentativa de envolver mais pessoas da comunidade num trabalho que ia além do âmbito radiofônico e visava “[...] abrir o treino para formar outras pessoas que pudessem, com o monitor, lastrear nas comunidades um trabalho que não se firme numa ligação afetiva com a equipe ou no compromisso com a escola”. (MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE-MEB/PERNAMBUCO, 1965d, p. 1)

Diante do quadro de desmobilização da classe rural, a orientação recai na ênfase sobre os aspectos da realidade brasileira, de modo que os monitores deveriam buscar conscientizar alunos e outros membros da comunidade para os problemas do campo e para a responsabilidade e papel do homem na transformação da sua realidade. Os programas então deveriam apresentar uma “visão geral da realidade brasileira”, situando o homem nela de modo a chamar a atenção para seu papel realizador da integração na comunidade e do bem comum, reafirmando a visão religiosa de uma ordem coletiva a ser restabelecida a partir da ação do sujeito.

Os monitores também eram incentivados a se voltarem “para uma realidade atual”, desenvolver seu próprio potencial mobilizador e de liderança, como se verifica nos conteúdos dos treinamentos realizados em Caruaru em 1964, que se propunham a apresentar aos treinandos “[...] o papel do monitor na Escola e no MEB. As qualidades fundamentais. Liderança. O trabalho do monitor na comunidade”. (MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE, 1964c, p. 5) Em Petrolina, por sua vez, um roteiro de treinamento com duração de três dias, elaborado em agosto de 1965, distribuía o conteúdo da formação da seguinte forma: apresentar, no primeiro dia “a situação do povo no Brasil”, para que os monitores pudessem se inteirar das necessidades do povo, de sua “partici-

pação nas decisões do país”, e, por fim, compreender que “o povo pode ser agente da história”. No segundo dia, abordava-se “como mudar essa situação”, tornando evidente “a necessidade de mudança” por meio da descoberta da “responsabilidade do povo” e de sua capacidade de “modificar a situação”. Na segunda parte das atividades, se destacava a “importância da organização” para mudar a realidade de “abandono e acomodação” do povo com a finalidade de que a “voz do lavrador [fosse] respeitada”, apresentando-se o sindicato como forma de união e organização, e, no último dia do encontro, os meios de se organizar o povo através de “Escola; Reunião; Noticiário; cantadores”. (MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE, 1965c, p. 4)

Nota-se que os treinamentos, em seu conteúdo, procuravam abordar a realidade a partir do viés ideológico religioso da “conscientização” a ser construída a partir de um ordenamento natural da sociedade que deveria ser conhecido pelo povo. Ademais, atribuía somente à ação pessoal do indivíduo a responsabilidade pelas mudanças em sua condição de vida, mascarando, desse modo, os fatores gerais e estruturais que eram determinantes para sua condição, principalmente aqueles relativos à falta de acesso à terra, às relações desiguais e injustas de trabalho, às péssimas condições de saúde, de moradia e de infraestrutura, bem como os fatores relativos à falta de meios de transporte e de acesso à educação e à informação. O sentido dado à reforma social pelo MEB acabava por reiterar ao invés de possibilitar a transformação das estruturas oligárquicas que configuravam a realidade rural naquele momento.

As propostas de solução que orientavam a atividade dos monitores nas comunidades visavam canalizar a ação do povo no jogo de forças que se estabelecia por meio das mobilizações existentes no campo, que, no início da década de 1960, eram de natureza muito variada: “[...] é necessária na globalização de todas as matérias e atividades do MEB, a presença de uma mensagem forte, visando à conscientização, mas também buscando perspectivas de soluções, sem o que teremos *revolta*, e não *revolução autêntica*, como entendemos”. (MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE, [1964]a, grifo nosso) As estratégias mais adotadas foram as aplicações de testes para a elaboração de sociogramas e a promoção de debates com a proposição de perguntas para que os monitores falassem sobre suas condições de vida, com a intenção de se obter informações objetivas, um conhecimento “puro” da sua realidade para, a partir daí, planificar as ações do movimento. Desse modo, “a equipe recorreu ao emprego de ‘testes’ que funcionam mais praticamente, eliminadas as questões

de cunho subjetivo e desnecessárias”. Para tal, “foram observados os grupos de debates durante as reuniões, colhendo-se PP por código as intervenções de cada elemento”. (MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE, 1964c, p. 6) Nisso consistia a dimensão pragmática do trabalho das equipes locais: avaliação, coleta de informações e planejamento de ações estratégicas.

O treinamento dos monitores realizado em Santa Maria da Boa Vista, realizado entre os meses de outubro e novembro de 1965, com base nos objetivos elaborados pela equipe de Petrolina no relatório de agosto, é um exemplo nítido desse procedimento. O tema da realidade brasileira foi apresentado aos 14 monitores e 8 membros de sindicatos presentes no grupo, que, após realizarem exercícios individuais e coletivos de redação e gramática, foram divididos em círculos de estudos para discutir a seguinte questão: “Vocês estão satisfeitos com a vida que levam? Por quê?”.

As respostas e conclusões dos grupos exprimiam a insatisfação de todos com relação às suas vidas e revelavam as muitas mazelas que atingiam a população camponesa, tais como a alta mortalidade, a falta de assistência médica, de transporte e de água: “porque as pessoas morrem antes do tempo”; “porque nos lugares falta água. Precisa ir buscar muito longe”; “porque quando a pessoa adoce, morre por falta de remédio”. Havia também insatisfação em relação à educação: “é difícil porque falta conhecimento”; “ninguém teve instrução”; “porque o analfabetismo ainda cresce”; “porque falta instrução e união”; e em relação ao trabalho, pela “falta de assistência técnica, financiamento, ajuda do governo, terra e instrução” (MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE, 1965e, p. 3) Estas respostas foram discutidas em assembleia e sintetizadas em três blocos, que se referiam basicamente ao não acesso do povo aos direitos básicos relativos à saúde, à educação e ao trabalho. Segundo essas mesmas respostas, os problemas do povo deveriam ser resolvidos pelo “governo sozinho”, “o governo e o povo” ou “o povo unido, porque ele sabe o que sente”, ou “que escolheria o governo cuja administração atenderia às suas aspirações”. No dia seguinte, a assembleia seguiu discutindo as relações de produção em suas comunidades e a falta de desenvolvimento quanto à infraestrutura necessária para a produção, o armazenamento e a colheita. Propunha-se a questão: “Você acha que a situação do povo pode mudar? Por quê?”. As respostas apresentavam como estratégia de mudança “a união de todos e o trabalho [...] Mais instrução para trabalharmos unidos [...] uns com os outros, todos se interessando pelos problemas da comunidade e do Brasil, porque todos desejam paz e progresso”.

(MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE, 1965f, p. 4) A escola aparecia como espaço de luta “contra a ignorância”, onde se poderia “aprender a ler e melhorar a situação do povo rural”. Por fim, por meio da assembleia, “os treinandos viram que com a união do povo a situação será resolvida, porque povo unido tem poder. E para o povo se unir, se faz necessário mais esclarecimento”. (MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE, 1965e, p. 5)

A assembleia também propôs a discussão a respeito do sindicato: qual sua serventia para a organização do povo, quais ações deveriam ser empregadas para organizá-lo, quais critérios seguir para compor seus quadros, como promover ações de mobilização da comunidade, como reuniões, debates, festas para arrecadação de fundos, entre outros aspectos.

No último dia do encontro, dedicado à avaliação dos trabalhos do MEB nas comunidades, os monitores apontaram os pontos positivos das escolas radiofônicas por ensinarem a ler, escrever e contar, além de outras coisas que nem pensavam que existia. Para eles, a escola radiofônica contribuía com a melhoria da vida da comunidade por propiciar às pessoas o acesso à alfabetização e “às contas”. Porém, o aproveitamento dos alunos não se dava de forma a atender suas expectativas, pois havia “pouca frequência, desinteresse, aulas difíceis para os alunos, pouca inteligência”.

Em face dos problemas apontados pelos monitores com relação ao mau aproveitamento e dificuldades de aprendizado dos alunos, os supervisores do MEB incitavam os monitores a “animar os alunos e ajudá-los para que haja um melhor aproveitamento”, mobilizar a comunidade por meio da promoção de festas, reuniões e debates e se utilizar da cultura popular para incentivar a identificação dos alunos com a escola radiofônica, por meio de interações com a poesia, a música e o teatro.

Apesar das disputas de poder no interior da Igreja, os treinamentos refletem que a orientação educativa do MEB se manteve no limiar ideológico e religioso do conservadorismo. Pois, apesar de fomentarem que o desenvolvimento do conhecimento deveria partir da realidade objetiva na qual atuavam e de priorizar a organização das comunidades para além da escola radiofônica, com a finalidade básica de promover a mobilização dos camponeses, esses treinamentos reafirmaram o princípio católico da reforma social a partir da ação individual, onde mulheres e homens, que retiravam o sustento de cada dia do que a terra lhes oferecia, enfrentando as mais diversas adversidades, eram os únicos responsabilizados pela precária condição de existência em que viviam.

Caderno de imagens

Cartas de monitores e de alunos

Figura 1 - Carta de aluna, São Gonçalo, PE, 22 nov. 1963

j

São Gonçalo, 22-11-1963

Prezadas Professoras;

Tenho o grande prazer em lhes escrever esta cartinha, que vai lhes fazer eu saber quanto estou gostando dos estudos.

Tenho acertado sempre os probleminhas porque estudo com interesse e muita vontade de aprender, pra vencer esta grande ignorância que me estado.

É também quero agradecer-lhes e com a delicadeza com que tem nos tratado, só Deus pode mais lhes pagar. Pois tem quero saber o que significa: estas palavras que diz assim, Tolerância, e Promocão

Eu nem não sei o que é como quem não ven, por isso é que devo aprender, ficando para não aborrecer-lhes.

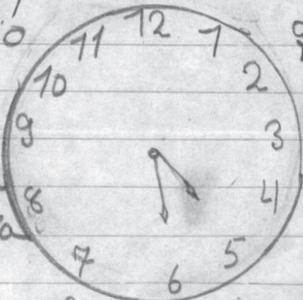
A mesma

Maria da Paz Romão

Figura 2 – Carta de aluna, São Gonçalo, PE, 22 nov. 1963

São Gonçalo, 22-11-1963

Queridas Professoras
Professoras estão muito contente
em já saber escrever esta cartinha
para senhoras. Professoras graças
a Deus que já aprendiz contar as
horas deste relógio que
não sabia contar.
Felicidade para todas.
da sua aluna
Melina Maria da Silva



5 horas e 30 minutos

Fonte: Fundo MEB. Acervo CEDIC/ PUC-SP, cx_03(1).

Figura 3 – Carta de aluno, Várzea do Ramo, PE, 4 out. 1963

Várzea do Ramo 4 de Outubro de 63

Elma Supervisora

Há 5 meses que nesta localidade a pareceu uma Escola parece ter vindo enviada pelo criador. pois tenho muita vontade de aprender. Mais o tempo não concordava para que chegasse este momento e hoje trabalho e chego depressa para ir a Escola que pra ser sinto. Quando não posso ir um dia já fico comovido pois sinto Saudades das palestras do Sr. Sebastião que tanto conserca para nos levirmos e aprender.

Eu não sabia o que era desena e nem sentena não sabia o que era decompor algarismos e já hoje conheço. foi esta Escola que me ensinou e mais outras causas que já aprendi.

Estou esperando aprender ainda mais si Deus quiser. Aqui fico entusiasmado para aprender ainda mais. Recomendo-me a todas Supervisora que conheço só pela falta agora e não posso desculpa dos meus barrões e não terminar com o nome do aluno que é este

Francisco Agostinho dos Santos

Figura 4 – Carta de aluna, Fundo MEB

minha querida. mantouva
já sei ler e escrever.
primeira carta é para
Senhora Sou muito feliz porque
já posso dizer o que sinto,
escrevendo por mim mesmo.
Tenha saudades
Logo estarei aí muitos
abraços da aluna
Márcia das Dores dos Santos

Figura 5 – Verso de aluno, Fundo MEB

Um verso do aluno.
Manoel Francisco Nogueira.

● Enquanto caminhava tipo eixo.
É Farinha de preço.
Estou com a Escola Radiônica.
É não deixo.

Ele diston o verso e eu escrevi:
Porque ele ainda não sabe.

Fonte: acervo CEDIC/ PUC-SP, cx_03(1).

Figura 6 – Carta de monitora, Fundo MEB

● ~~X~~ Monitora
Stelina Alves. Pergunta

Quem foi o culpado do
Analfabetismo.
escola Santa Joana Darc:
Tabira

Fonte: acervo CEDIC/ PUC-SP, cx_03(1).

Figura 7 - Carta de aluno, Engenho Cipó Branco, PE, 16 nov. 1965

Engenho cipó branco 16 de Novembro de 1965
D.ome. Lome. Supervisora.

Umho por mei desta, primeira cartinha a fim de enviá-lhe com satisfação o meu primeiro livro.

A organização é uma, das normas todas a comunidade. Ser culpe os erros.

Estimbrando esta, quero a graduar as horas e laborações. todos.

Lembranças de todos para S.M. do grande aluno. gozi Sérgio de Silva

Recomendações.

Mrs. O montor.

Sergio

Figura 8 – Verso de aluno, Utinga de Baixo, PE, 8 nov. 1965

Respondido
por Utinga de Baixo 8-11-1965
esse são os amigos do aluno
Chamael pessoa.

A vida do companheiro
é uma vida amargurada
passa a semana toda
aguardando a chegada
Quando chega o fim do mês
ele tem que arranjado na vida.
fim

Figura 9 - Carta de monitora, São Domingos, PE, 20 nov. 1962

1ª
São Domingos 20 de Novembro de 1962
Prezada Dimalva

Venho por meio desta carta para dizer-te que o povo de S. Domingos estão todos entusiasmado pela escola, ja matriculei 62 alunos, mais eu queria que o povo viesse estudar em minha casa, por que eu tenho que atravessar o açuder e andar um pouco de pés. no escuro, e por isso eu gostaria se fosse em minha casa. Pais dá francamente 2 kilometros de distancia, e outro assunto venho lutando com dificuldade porque o povo é como índios. Portanto veja o que pode resolver neste sentido. Pai é quem pedi que facilite isso dividindo a dificuldade de ir para escola, por que nem todos momentos ele não pode ir com amigo por que as vezes está viajando ou então

esta ocupada. E os alunos são
muitos e são rapazes que tem
suas irmãs e eles pode vir
com elas, e também casais
que pode vir também. E também
tem alunos que mora perto de
minha casa que acha bom
vir em minha casa. E peço
que a senhora resolva isto.
É mais lembrança para a
senhora e para as professoras
das escolas radiofônicas. Sim eu
tenho 19 anos, mais em 28 de 12 de 42
Nada mais da Memória

Francisca Lavareti David de Barros.

Figura 10 – Carta de monitora, Boa Vista, PE, 28 out. 1963

4

Boa Vista 28 de Outubro de 1963

Queridíssima Professora Zéze

Meu cordial abraço

Imediatamente escrevi-lhe esta cartinha, datada deste, dando-lhe boas informações sobre a Escola Radiofônica, e trabalhando para um Brasil melhor.

Gracias à Deus, a Escola Radiofônica tirou muitos

- pessoas do analfabetismo, em minha localidade.
- Os alunos não acham dificuldade na aprendizagem todos me respeitam, e me tratam com delicadeza. Eles dizem, que antes eram analfabetos, e agora estão aprendendo para servir a pátria, e ensinar os que estão de olhos tapados.

Eles todos ouvem o programa Catequese e estão aproveitando muitas coisas. Estou ensinando o Catecismo e preparando os alunos para realizarem a primeira comunhão. Os programas são bem

- ouvidos pelos alunos, e pelas pessoas da comunidade.

Estamos realizando uma festinha para o dia 15 de Novembro, em que completarei ano, nesta tão magna data.

Espero, me responda, se uma Monitora pode receber alunos de outra escola Radiofônica. Se não for de acordo me responda. Eu mesmo sei que não pode. Um grande abraço da Monitora e aluna.

Mária Dadinha Gomes

Figura 11 - Carta de monitora, Grossos, PE, 18 abr. 1964

Grossos, 18 de abril de 1964

Caras supervisoras

Abraços:

A dias que era para escrever - Pbes
mas não havia portador certo.

Aproveitando a ida de padre
Domingos pra ir, resolvi escrever esta
carta, a fim de explicar o que está
se passando por aqui. Com estas
noticias de comunismo, surgiu uns
boatos que estas escolas radiofônicas
vão ter algumas complicações por
causa dos livros, eu recebi ordem
do prefeito para recolher os livros
e mandar para a prefeitura, eu
recolhi mais não mandei, pois
recebi de suas mãos e só entrego
a vocês, ao contrario com ordens de
vocês, estou certa ou não?

Os alunos estão assombrados, uns até já deixaram de frequentar as aulas. Também já surgiram muitos boatos, eu estou muito preocupada com tudo isso que está acontecendo. Por favor avize-me o mais breve possível, a fim de tranquilizar a situação. Os alunos recomendam a vocês todas.

Aqui termino com muitas saudades.

Da monitora
Louzinete Bordeiro de
Oliveira

Figura 12 – Carta de monitor, 1 set. 1963

em 1ª de 7 de 63

Cordiais Bom dia

minhas queridas professoras!
de pegar da pena e papéis
dar os noticios de minha
aula

Elas professoras as alunas
estão muito desanimadas porque
todas estão dizendo que
a escola édo comunista

Por conta daquela conversa
que a professora disse que
a escola não era da igreja
nem era do governo era do país
ai deu a pioraraca em tudo
dizendo que não era do
governo e nem da igreja
e do comunista e eu tenho
dito como é mais eles não
a creditam portanto eu não
passo isto com a escola

Continui

parque de 22 tenha
depois organizei mais 5 fus 9
e a igreja vai tudo e em
Vou em trazer os objetos
e terminar a escola
as Senhoritas falem pelo
radio e explique a eles

Como é
fim por fim nada
mais
de José Carlos Silva
Segue

encontros da escola
~~para~~ primeira igrej
e estão nas conversas
na reunião de sábado ~~o~~ fim

Figura 13 - Carta de monitor, Sítio Coxos, PE, 30 maio 1965

MEB-EMISSORA RURAL A VOZ DO S.
FRANCISCO | PETROLINA - PERNAMBUCO
15025 2730

Prezados ouvintes e com estas linhas que
vou expressar os minhas desculpas de não
ter dado as minhas notícias! Não vou culpar o
tempo culpa a mim mesmo por que descuidei-
me. Que o tempo dar para tudo.
Abraços aos Supervizores e amigos Colaborado-
res e colegas monitores!

• Eu quero me explicar que tenho satisfação em
ligar e radiar todos os dias neste tempo detemi-
nado para as nossas programações.
Eu tenho achado muito bonito as músicas
mas desculpa-me a minha curiosidade em
perguntar porque não tem a vozinha dos
cantor de viola e que o papelão tão importan-
te? Escapa um tempinho para os cantador que
nós tanto falamos!

• Agora vou falar nos lutos da nossa vida
por que é bem interessante e importante para
a comunidade e sabem que sou amuitor
de 30 alunos em minha casa são 12
pessoas eu e minha esposa e 10 filhos.
O seguinte e que tem dias que a minha
responsabilidade e por 42 Como esta eu vendo
não?

• E tenho mais a meliza que os filhos
não são todos saúdes filhos homens são 3
o mais velho a 10 meses que estar doente
e tenho sempre com ele gastado e até ago-
ra não tive resultado.

cont

Mais eu sou conformado sempre sou
satisfeito tem dias que eu imagino que os
problemas são difíceis mais depois que conformo e
penso que a nossa vida é assim mesmo quem
mais mais para lutar de lutar tem o dever
combater pela verdade pelo justo combater não
é?

É por isso que eu conformo e mais
importante e as preocupações que para mim
as fez e um conforto as vez trazer o produto que
cabe o sacrifício como agora estamos em tem
po de colheitas ou que satisfação colher o milho
o arroz e o feijão é para confortar bem o indivíduo
e neste vai a tristeza e vem a satisfação.

Agora vou terminar pedindo desculpas
dos erros de por que o indivíduo que é para mim
aprender

Nada mais

Valdeuino Barinista da Silva

Silva Boxos-30-5-65
Distrito Engenheiro Góes
Município de Cajazeiras

Figura 14 - Carta de ex-monitora, Engenho Arandú de Cima, PE, 6 ago. 1965

Engenho Arandú de Cima
6 de Agosto de 1965

Querida gente

Boas saudades
Que tarde brilhante e saudosa,
quando me acuso a estas curvas
linhas para escrever esta demorada
resposta dando a todos da ir minha
boas notícias. Sim aqui nos vamos
passar do bem junto com todos! graças
a Deus. Olhe como vão vocês aí?
Espero que estes bons são os
meus votos. Veja que são poucos
os meus assunto para meditar
em carta para o M.E.B. Somente
por ^{nao} ter o nome de monitora.

Exclarcendo por exmonitora.
Mais sobre esta dificuldade
por deixar de ensinar. Ainda
não dixo de exclarcer a todos
Chamo as minhas comunidades

Nire

para assistirem os programas
bons do rádio como a da domín-
go e do sábado está sendo
aproveitado por todos.

Eu não deixo de assistir as
aulas, todos os dias vivo no
per do rádio assistindo os prog.
me sinto triste por não estar no
lugar de monitora servindo a todos.
Por fiquem sabendo que minha
vontade é grande em ensinar.
mas aqui no meu local ainda
estar tudo sem jeito, quer dizer
sobre a situação de vida.

Porque ninguém vai correr sem
prejudicar ninguém. não é?

Sorr. Paulo quando quiser vim
aqui está as ordens. Sempre vivo
para ti espera você e todos da ir.
Dlhe o rádio está funcionando
bem. Eu tenho muito cuidado
com todas materias do MEB.

fique ciente que comigo estar guar-
dados.

Figura 15 – Carta de monitora, Engenho Jundiá Mirim, PE, 8 dez. 1965. Fundo MEB

Engenho Jundiá Mirim 8. 12-65

Saudação
Prezada Senhora Dona Roldete
ao fazer esta peticar tuda é para
ajudar a senhora que não pôs
se também porque não foi possível
ver com que a senhora arrigou
que era para se todos se montem
e ajudante assim eu vou a
ajudante da escola de Elyza
Sebastiana mais estou doente
e não pude ir também, mais
a monitora Elyza Sebastiana
vai se a senhora tinha algum
negocio para resolver comigo
mande dizer eu resolvo por
Elyza que será amanha
Causa por que se eu não
tivesse doente eu ia também
mais não é possível. Sem
quero da auxiliar Maria da
Conceição Monteiros

12

A escola radiofonica
foi parar ao campo
porque se se instalou
Para comparecer com a lei
Deus postaja nossa escola
que amunte viz a viz

Esta poesia foi feita pela
a auxiliar da escola de Elyza
Sebastiana, Maria da Conceição
Monteiros

esta poesia é para
depois Ruth amenciar Domingo
na da mais Boa festa e phi
ano novo para todos do mel
e todo os alunos das escolas
radiofonica e felicidade a
mamã e a todos

Maria da Conceição Monteiros

283

Figura 16 - Carta de monitora, Almas, PE, 4 set. 1965

Almas. 4-9-65- J

Cardeais Saudações

Truza d'essima Maria Helena Dias Ferreira

Escrevo lhi esta Carta com o fim lhi
dizer que antes de eu ir fazer tratamento
alguem concordou que vinha, i todos mostrava
lha vontade mais quando fui receber o
passaport achou que não. Pois dizem eles
que em ser obrigado a estudar sem aprender
é pra melhor. Eu muito impaciente fiquei
mais não lutei mais. Meios dizem também
que não ~~tem~~ iam trabalhar o dia pra noite
lir i não aprender nada, pois eu mesmo não
sabia i explique bastante mais lutei mais i assim
não lutei nada a fazer. E assim o meu melhor
é ser devolvido pois se fazer não pode ser ~~lhi~~
esta parte. i também esta escola não pode estar
parada pois nem voç lutei i nem eu pedi obrigação a dar
contar. Sem que pensei uma coisa i foi outra.
Mais posso uma Grande desculpa i por fim
desta reciba lembrança da menor.

Juliana Nunes Rodrigues. Assim vai
os matreais pois lutei muito mais não foi possível
pelo uma última bondade voç reciba pois lhi ~~lhi~~ com
sem não quer e muito ruim,

Figura 17 – Carta de monitora, Tanques, PE, 20 mar. 1966. Fundo MEB.

Tanques 20 de Março de 1966
D. Gilvaneta.

• Querido Sr. este pequeno bilhete para dizer-lhe que estas cartas que segue, são de meus alunos.

• Eu estou bem satisfeita com meus alunos, eles prestam bem atenção o que o radio diz e o que digo também, são poucas alunos mais estão satisfeita.

Estou aguardando aviso para o treinamento.
Muitas recomendações para toda equipe.

Serena Beatriz de Lima

Figura 18 – Carta de monitora, Esquecido, PE, 30 set. 1965

Esquecido 30-9-1965

Caríssimas Supervisoras

Saudades

Desijo-lhe paz e saúde
junto Com todas que pertence,
junto aos meus ficamos na
Santa paz graças a deus, desijo saber
como foram de pequeniquel em
minha comunidade tem?
crio que todos gastaram, peço-lhe
que desculpe alguma coisa que
faltou, Sim todos da nossa
comunidade / que estava presente
ficaram satisfeitos com a nossa
Princadeira e bastante satisfeitos
Com as presencias do equipe de
Nazari, todos de nossa comunidade
recorda o dia 19- do corrente
Todos envia lembrança e recordação

A turma da Comunidade manda
dizer quando recorda o dia 19
transformas em Saudade.

Sim aviso a todos equipe no
dia que resolver fazer uma
reunião em nossa comunidade
pode avisar - me que preparo
o local e faço o comite, a todos
da comunidade e os amigos
de outras comunidade,

Sim eu minhas amigas da
comunidade estamos preparando
a festinha de Santa Teresinha
que se realizara no dia 5-
de outubro, todos do equipe faça
uma forcinha e venha assistir
amissa das crianças da 1ª
Comunhão, as 7 horas do dia 5-
e amissa das crianças, e as 9
horas e amissa dos adultos
as 5 horas da tarde aprocieço
com a imagem Santa Teresinha
O ensai enebramento com

as lencas do Santissimo sacramento
renovação do batismo, e o leilão,
se caíso as Senhorita pudé vir
seria ótimo, todos da comunidade
estão perguntando se o equipe
vum participar da festa de Santa
Terezinha.

Seu Memeu como pai o Sr. M.
Lem? Todas envia lembrança
e q recordação.

D. Mariete fique pensando
que as Senhoritas viajaram
com muito sacrificio porque
as meninas queria ir de todo
geito, chegaram tarde?

Sobre frequencia, faça ciente
a todos equipe que este pácio que
o equipe de Nazaré fez em nosso
Esquecido foi ótimo, os alunos
se animaram, eles não perde
aula como perdia a frequencia
esta fôa depois da brincadeira
entre na escola mais q alunos
novos e adultos a frequencia e

de 17 alunos, sim quanto termina
a panha do café eles chegam
já na aula de matemática
a aula de linguagem eu tomo
em nota no quadro tudo direitinho
quando a turma chega eu faço a
mesma aula que D. Rute deu, sim
as aulas estão ótimas, sim estes alunos
novos não pode acompanhar o rádio
eu estou ensinando as primeiras letras
todas estão satisfeitas com D. Senerina e
Seu João os alunos conversam bastante
sobre o estatuto do trabalhador rural
eles dizem a sim Deus a jude que chegue
aqui em nossa zona, porque aqui
ninguém conhece salário e nem tem
salário, um dia de trabalho em nossa
zona custa Cr\$ 700 a diária, eles
dizem a sim irei estudar com muita
atenção para eu aprender e compreender
sim sobre o estoque quando as
Senhoritas vier fazer supervisão, por favor
tragam cadernos que estão faltando.
Sim sim de todos da escola e de
nossa casa nossa

Figura 19 – Carta de monitor, Fazenda Serraria, PE, 17 nov. 1965

Fazenda Serraria, 17, 11, 1965.

Prezados Profis, Boa noite

É Com Alegria que escrevo
esta carta para o M.E.B.

Prof: A Escola aqui nos
vai muito animada vai
indo com uma frequência
muito pouca.

Nós aqui recebemos os
livros novos, gostamos muito
das histórias são interessantes.

Prof: aqui vai um versinho
para sair no jornal do
monitor.

Eu digo a quem não estuda
Que estudando não se engana
Não é como muitas gentes,
Que só sabem limpar cana
Ainda sendo um monitor
Aumentar mas sua fama.

Figura 20 – Carta de monitor, Engenho Jundiá Assú, PE, 7 nov. 1965. Fundo MEB

Engenho Jundiá Assú 7 de Novembro de 1965.

Pazada professora,

Escrevo-lhe estas linhas para citar alguns nomes, feitos por mim e por alguns dos meus alunos, que foram os seguintes: Helene Lourenço, José Bernime, e José Francisco Bezerra. Seu José Bernime, gostei para este nome sair no programa de hoje. O resto é o seguinte.

Embora de forma idada, posso dizer com prazer, já sou homem de verdade, pois posso ler e escrever.

na escola radigônica já soude me... escrever. E nos dias mais recentemente estudar para aprender.

Aqui vai um nome feito pelo aluno Helene Lourenço de Lima. Que é o seguinte:

245

O estãtu de trabalhador um dia tem que rogar. Que é para o companheiro uma vida melhorari.

MA escola radigônica. Agente tem que aprender Que a professora ensina Com gosto e muito prazer.

Aqui vai um nome feito pelo aluno José Orlando que é o seguinte: Criaram a escola radigônica. Que trata grande sucesso. Como temas que lutar pela cultura e O progresso.

Aqui vai uma forma feita por mim Ou, melhor um nome que é o seguinte: Têdo José Gonçalves, tem O direito de ser gente Os classes não são iguais, Mas ninguém é diferente.

Aténa Manuel Francisco dos Santos.

Escrevete pelo PUC-SP para enviar.

Figura 21 – Carta de monitor, Sítio Deodato, PE, 28 abr. 1966

7.5.66
Sítio Deodato 28 de Abril
de 1966

Exmo. Sr. professor
Rei Lira. Venho avisar que
o rádio que eu dei aqui
era desmantelado que nada-
pegou. estou indo com os alunos
pegar a aula na casa de um
vizinho com um pouco de
sacrifício por falta de portador
para mandar trocar o rádio.
e assim espero a Equipe
do MEB enviar-me outro
para nós aproveitarmos me-
lhor as aulas. O inverno
vai com muita chuva tem
noite que ninguém pode
sair de casa.

aguardo Resposta,
agui um Cr.

Miguel Dudic

Capítulo 3

Educação pelo rádio e cultura popular

Saudação para as supervisôra du Mebio u asunto desta carta e so para dar as satifação das nossas aulas eu cintime em não tar na freguisa nu dia que as supervizôra vei vizitar nossa escola porque estava fazeno uma baragem no Rio para junta agua para cebola alho aroze mais estou aproveitano as aulas. prefecoura mais não aproveitamos por vivemos morando pelos matos cem nunca ouvir um radio sem nunca sideverti mais uma pecoa que saba emtenda da trabalho a gente se dizenvouver mais ja respondes algumas pergunta dos jogo so não êsse negoso di pudeses dos governos a gente ainda não entendeu mais estamos trabalhado para a prender desculpe os êros que tem nesta escrita que eu poca prati.

*acina Luiz Leite da Silva aluno da êscola de Terezinha Neto,
Petrolina, 8 jun. 1964.*

“De todos os aspectos revolucionários do rádio, o mais inovador é, ou deveria ser, aquele que guarda relação com aquilo que entendemos por popularidade”.¹ (BENJAMIN, 2015, p. 381, tradução nossa) A frase escrita por Walter Benjamin entre os anos de 1931 e 1932 trata do uso educativo do rádio como um dos fenômenos mais notáveis de veiculação da informação por ter revolucionado a comunicação graças à possibilidade técnica de atingir as pessoas de forma ilimitada e simultânea. O rádio inaugura a era da comunicação em massa. Ao viabilizar tal realidade, o rádio passa rapidamente a ser incorporado para fins pedagógicos. Na Alemanha — para citar o país de Benjamin — houve emissões educativas já no final da década de 1920, com uma programação variada destinada a públicos distintos, como crianças, população urbana e rural, universitários, entre outros. (ROLDÁN VERA, 2009)

A ideia do rádio como veículo de comunicação, que tornava acessível às pessoas uma variedade de bens culturais, contribuiu, primeiramente, para que suas possibilidades de uso fossem bastante exploradas. Benjamin trata, por exemplo, do teatro e da comédia radiofônica como conteúdos educativos a

¹ “De todos los aspectos revolucionarios de la radio, el más innovador es, o debería ser, el que guarda relación con lo que entendemos por popularidad”.

serem veiculados pelo rádio, chamando a atenção para a necessidade de se elaborar programas que atendessem às necessidades dos ouvintes ou, pelo menos, atraíssem sua atenção. Ao superar distâncias, o rádio também contribuiu para fomentar aspirações utópicas de mudança social via educação.

Por isso, na década de 1960, a rádio-educação possuía um papel tão importante na promoção da alfabetização de adultos. Em especial no caso do MEB, importa-nos inserir seu modelo de educação radiofônica nesse contexto mais amplo, em que os sistemas rádio educativos foram utilizados como modelo para instrução de adultos de forma extensa em projetos de diferentes países. (BURKE, R., 1976; WANIEWICZ, 1972) No caso brasileiro, cabe destacar também a adoção do modelo radiofônico para a alfabetização dentro da política de modernização conservadora do Estado e sua proposta educativa voltada ao desenvolvimento, sobretudo a partir da década de 1950, quando o rádio se torna também um veículo de ampla divulgação da importância da alfabetização do povo para o desenvolvimento social do país.² (FREITAS; BICCAS, 2009)

Algumas características do rádio alçaram-no a veículo de comunicação privilegiado no que se referia à promoção da educação de adultos: ser capaz de reduzir distâncias, como já foi dito, e romper, assim, o isolamento geográfico e cultural da população camponesa, atendendo às regiões mais distantes dos centros urbanos; além de ter um baixo custo, que era calculado através divisão do custo total unitário do sistema pelo número de pessoas que podiam ser alcançadas por ele. (BURKE, R., 1976)

No que se refere à participação dos ouvintes, também podemos apontar alguns motivos que contribuíram para que a rádio-educação de adultos fosse incentivada como modelo. Primeiramente, temos o fato de que possibilitava ao

2 A proposta do uso da programação radiofônica no campo educacional no Brasil teve início em 1926, quando o empresário Roquete Pinto apresentou os primeiros planos para a utilização do rádio como instrumento de difusão de programas educativos. Em 1933, Roquete passa a coordenar a Comissão Radioeducativa, criada no âmbito da Confederação Brasileira de Radiodifusão, com o objetivo de fomentar a radiodifusão escolar nacional. Ao longo da década de 1930, motivada pela nova configuração política do país, foi desenvolvida uma série de normatizações para a utilização do rádio na promoção da educação e da cultura entre a população brasileira. Sobre a história da utilização do rádio em programas educativos, consultar Patrícia Coelho (2016), Cláudia Moraes de Souza (2006) e Reynaldo Tavares (2004). Segundo Roseane Andrelo (2012), no início da década de 1960 já se acumulavam algumas experiências educacionais, como, por exemplo, o SIRENA, criado em 1957, que utilizava o sistema de ensino radiofônico para a transmissão de programas educacionais com vistas a expandir a educação e erradicar o analfabetismo.

adulto que ainda não dominava os códigos da leitura e da escrita ser submetido a um processo educativo sem uma preparação prévia, o que poderia inclusive diminuir o tempo necessário para sua alfabetização. Falava-se em uma predisposição auditiva que poderia ser aproveitada em favor de sua formação, uma vez que os analfabetos estavam acostumados a receber as informações de forma oral. Fala-se, ademais, no potencial imaginativo do rádio, por não apresentar a informação visual explícita, como é o caso, por exemplo, das dramatizações, que tinham o potencial de criar um teatro mental na audiência, e no caso didático, veiculando também conteúdos pedagógicos. (BURKE, R., 1976)

Finalmente, o rádio é um meio de comunicação imediato que possibilita que uma notícia ou informação chegue rapidamente ao ouvinte sem a necessidade de sua publicação em algum periódico, livro ou outro meio impresso de divulgação. Walter Benjamin (2015), ao comparar a circulação da informação por meio dos livros e do rádio, sugere que a seleção e o agrupamento das informações em uma transmissão radiofônica devem se fazer a partir da perspectiva da *popularity*. O autor chamava a atenção de seus leitores e ouvintes para o papel formativo do rádio, pois seu uso não se restringia a disseminar informações passageiras, mas poderia, sobretudo, ser utilizado para outros fins, mais consistentes, desde que os ouvintes reconhecessem naquele veículo uma função formativa e conscientizadora.

Desse modo, o uso do rádio como meio de promover a educação de adultos se baseava tanto em suas vantagens técnicas quanto revolucionárias, no que diz respeito às possibilidades de acesso à informação, provocando mudanças no modo de se relacionar com o conhecimento. Despertar sentimentos e instigar a imaginação dos ouvintes, aliados à sua capacidade de facilitar a informação e o desenvolvimento de experiências de aprendizagem estruturadas, formaram a combinação perfeita que fez do rádio um veículo de uso pedagógico amplamente empregado.

As propostas em torno da utilização pedagógica do rádio também chamavam a atenção para o melhor aproveitamento e uso desse veículo: despertar no ouvinte a consciência de que o rádio poderia ser utilizado para outros fins que não somente diversão e circulação de informação, criando uma estrutura adequada de colaboração entre professores, monitores e animadores a fim de comprometer os ouvintes. (BURKE, R., 1976) Nesse sentido, o MEB elaborou sua estratégia de rádio educativa com o objetivo de contribuir diretamente com a alfabetização do povo brasileiro, ao mesmo tempo em que a realização

desse propósito criou espaços de comunicação, formação e circulação de informação e da cultura popular a partir dos usos que os monitores e os alunos fizeram do rádio como veículo educativo.

A elaboração das aulas rádio-educativas era de responsabilidade da equipe local e atendia à orientação dada pelo MEB de se elaborar os conteúdos de acordo com a realidade de cada região e de suas necessidades locais. (MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE, [196-]b) As professoras-locutoras eram as responsáveis pela produção e emissão das aulas e demais programas educativos de responsabilidade do MEB. Elas participavam dos treinamentos dados aos monitores e em algumas ocasiões das viagens de supervisão. De acordo com Osmar Fávero (2006, p. 148), os supervisores, por sua vez, também “colaboravam na produção das aulas e faziam sistematicamente a crítica das mesmas, a partir do que observavam e recolhiam junto às escolas”.

Essa dinâmica de elaboração das aulas atendia a uma orientação do MEB, que esperava uma relação mais colaborativa para a definição dos conteúdos que seriam transmitidos diretamente aos alunos e aos monitores. Desse modo, havia por parte das professoras-locutoras a preocupação de atender, durante a programação, às demandas e necessidades das escolas com as quais tiveram contato, fosse por meio dos treinamentos, dos relatos dos monitores, das visitas de supervisão ou das cartas que lhes chegavam às mãos para que fossem lidas e respondidas durante a emissão da programação especial.

As aulas e os programas educativos eram transmitidos diariamente por emissoras católicas, localizadas nas cidades mais próximas da diocese à qual pertencia a escola radiofônica. Sobre as emissoras que atendiam aos sistemas de Pernambuco, os Quadros 2 e 3 apresentam a relação das emissoras existentes em 1963 e no primeiro trimestre de 1964. Em 1963, o sistema era composto por sete emissoras, sendo que duas delas tinham o horário contratado, ou seja, não pertenciam à diocese na qual se localizava o sistema. No ano seguinte, o sistema era composto por seis emissoras, três delas de horário contratado.

Nos dois primeiros anos de funcionamento do MEB, as aulas ocorriam das 18h30 às 19h30 e eram retomadas após a *Hora do Brasil*, às 20h, para o 2º ciclo. Com a instituição do Código Brasileiro de Telecomunicações, em agosto de 1962, o programa nacional obrigatório teve seu nome mudado para *A Voz do Brasil* e passou a ter duração de uma hora, no período das 19h às 20h. (BRASIL, 1962) Essa alteração teve impacto direto sobre as escolas, pois a transmissão das aulas teve de ser adiantada para às 18h, impossibilitando

muitos alunos trabalhadores de chegarem em tempo de ouvir a transmissão. Queixas em relação a essa questão aparecem de forma recorrente nas cartas e constituíram, segundo os monitores, um dos fatores que contribuiu para a evasão dos alunos e o fechamento de muitas escolas naquele momento.

Na aula inaugural do Sistema Radioeducativo de Caruaru, a professora comunica aos novos alunos a alteração no horário:

Avisamos aos alunos e monitores que o horário das aulas foi alterado. De 2ª. feira em diante as aulas começarão às 6hs. da noite. Essa mudança não dependeu da nossa vontade, e sim do governo federal, que irá apresentar o seu programa A VOZ DO BRASIL das 7 hs. da noite às 8 hs. da noite. Se continuássemos iríamos perder. A solução é começar as aulas às 6 hs. da noite. Sabemos que o horário é horrível para vocês, mas pedimos que não deixem de vir às aulas. (MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE, 1963a, p. 3)

Segundo a professora-locutora, a opção pela alteração do início das aulas se deu para que os alunos não fossem prejudicados devido ao tempo menor de permanência na escola. Mesmo conhecendo a rotina dos alunos e as dificuldades que teriam para chegar no horário da primeira transmissão, optou-se por fazer a alteração e é fato que esta nova organização do tempo resultou em mudanças na rotina das escolas radiofônicas. Por começarem trinta minutos mais cedo do que o horário inicialmente previsto, muitos alunos chegavam com a transmissão das aulas já iniciada.

Essa alteração na programação educativa teve como consequência a evasão de muitos alunos e o fechamento de escolas radiofônicas em boa parte dos estados. Em Pernambuco, passaram de 1.670 escolas, em setembro de 1963, para 1.298, em dezembro do mesmo ano. Sobre os impactos na quantidade de alunos, segundo o mesmo relatório, cerca de 24% de um total aproximado de 146.310 estudantes se evadiram das escolas em 1963. De acordo com o documento:

Em 1963, o fator predominante, e comprovado, foi a alteração de horário de transmissão de A Voz do Brasil, que impossibilitou milhares de pessoas de acompanharem os cursos do MEB. Apesar de todas as solicitações oficiais, não se permitiu o uso do horário de 19 horas para as transmissões educativas

do MEB. Esse fator incidiu ainda no início de 1964 como elemento desmotivante para o homem do campo. (MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE, 1966b)

Em alguns documentos produzidos pelas equipes de coordenadores e pelas equipes estaduais se observa um esforço contínuo do MEB para alterar a grade horária da emissão d'*A Voz do Brasil* das rádios que faziam parte dos seus sistemas, esforço este que nunca foi atendido pelo governo. No boletim das atividades do movimento realizadas em setembro de 1963, em Pernambuco, está registrado um apelo feito a instâncias do governo federal, incluindo o presidente da República, solicitando uma resolução para a questão da transmissão d'*A Voz do Brasil*: “Foi feito um apêlo a Presidência da República, à Câmara e ao Senado para que as emissoras ligadas ao MEB sejam liberadas da transmissão da “A Voz do Brasil” ou gravem emissão para transmitirem em outro horário. É possível que este apêlo seja atendido. As promessas foram feitas e nós aguardamos”. (MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE, [1963])

As transmissões das aulas às 20h, após *A Voz do Brasil*, também causavam dificuldades em determinadas escolas, por ser considerado um horário muito avançado: “[...] Não estamos gostando do horario das aulas a de 8 horas nem um aluno assiste porque é muito tarde [...]”. (SILVA, José, 1964) Havia monitores que também pediam a alteração no horário para que as aulas “[...] sejam dadas das 6 as 7 será melhor para tôdos lá do Condado visto que os trabalhadores rurais precisam dormir mais cêdo e para esperar que passe a hora do Brasil é bem pezado há muitos cochilos [...]”. (SILVA, Antonio, 1964b)

O monitor Venâncio apresenta no relato abaixo suas queixas com relação às dificuldades de seus alunos para permanecerem na escola até 8h da noite. Ele chama a atenção para a condição dos trabalhadores rurais e para o fato de que aqueles que moravam mais distantes da escola, sobretudo as mulheres, haviam deixado de frequentar as aulas. Ele também menciona o quanto a mudança de horário foi prejudicial em sua rotina e diz que pretende deixar a escola radiofônica caso a condição não melhore:

Faço ciênte as supervisora do MEB que a escola não está si achando em pleno funcionamento sobre o comparecimento dos alunos, por motivo do horário de 8 horas ser tarde. No princípio, os alunos compareceram com gosto e entusiasmo para aprenderem. Mas devido o trabalho do dia, a noite êles

se acham enfadado e cansado. De 8 horas, já é para estarem deitado descansando; disseram que êsse horário é pra quem mora na cidade, e os serviços que fazem são breves [...] tem noite que vai um aluno e noite de quatro os que moram mais perto, e os mais distante nenhum [...] Tem muitos alunos que só vem a Escola de noite com companhia como a classe feminina [...] Todo motivo só está no horário. \ Até eu monitor estou achando ruim. Tem noite que chego em casa quando é de chuva as 10 horas [...] Si assim continuar, sei que vou deixar. Si houver modificação haverá vantagem e grande [...]. (LUIZ, 1964)

A alteração do horário de transmissão das aulas mostra, por um lado, a importância da colaboração e do comprometimento do Estado para o êxito dos projetos de educação via rádio, sobretudo nos moldes fixados na parceria, em que se previa a execução de uma programação diária para um público predominantemente adulto. O apoio financeiro do governo viabilizou, por um lado, a ampliação dos sistemas e a aglutinação das experiências desenvolvidas anteriormente em um único movimento organizado. Por outro lado, esse episódio denota a ausência de um apoio institucional mais consistente, sobretudo por parte do Ministério da Educação, que resolvesse os entraves que inviabilizavam que o MEB tivesse melhores condições para a execução do projeto.

Por fim, anteriormente, havia trinta minutos de intervalo nas transmissões das aulas, durante a execução da *Hora do Brasil*. Segundo Osmar Fávero (2006), esse tempo era dividido em quinze ou vinte minutos para a alfabetização e o restante para operações matemáticas. Contudo, com o novo tempo de duração do programa nacional, agora de uma hora, os monitores puderam ter mais tempo durante a transmissão para trabalhar com os alunos os conteúdos pedagógicos das aulas. Assim, poderiam dispor de mais espaço nas aulas para alfabetizar, “montar” contas no quadro, ou debater temas de aulas, ou o que surgisse a partir das demandas da comunidade, sem que estivessem ouvindo a programação educativa.

No que se refere às orientações da equipe estadual quanto ao tempo de planejamento das aulas, recomendava-se que fossem previstas e elaboradas com antecedência de uma semana. Suas atividades deveriam encaminhar “[...] para a ação, aproveitando os recursos existentes ou em potencial nas comunidades [...]”. (MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE, [1964]a) Desse modo, os objetivos da programação radiofônica deveriam estar de acordo com

as necessidades da área e os resultados que se buscava atingir em determinado período de tempo. As aulas estavam orientadas para a valorização do homem e da comunidade, sua cultura e seu papel diante da realidade brasileira. (MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE, 1962a)

Segundo as orientações da equipe estadual, o currículo das aulas deveria ser planejado de modo globalizado, tendo em vista as metas de conscientização, sendo composto por cursos de: alfabetização, cálculo, estudo de realidades e outras matérias de educação de base. As disciplinas que abordavam esses conteúdos eram denominadas: Linguagem; Aritmética; e Conhecimentos Gerais. Além das aulas semanais, havia orientação para que fossem feitos, “na medida do possível, programas especiais para a comunidade e o monitor, incluindo uma síntese da mensagem das aulas da semana”. (MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE, 1962a) Assim, nos finais de semana era transmitida uma programação especial destinada aos monitores e à comunidade. Dessa programação também faziam parte as aulas de conteúdo religioso, como, por exemplo, o catecismo e as missas dominicais: “Embora o MEB não seja confessional (porque se destina a todos), isso não implica que não sejam emitidas aulas de religião”. (MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE, 1962a)

Nas cartas há muitas menções de monitores e alunos à transmissão das missas no horário da programação radiofônica do MEB. Considerando que muitas comunidades não contavam com um pároco em suas igrejas, a programação religiosa certamente mobilizava muita gente em torno do rádio. A aluna Hermínia contou em sua carta endereçada à supervisora, em 1963, que a escola radiofônica: “Muito me trouxe alegria em assistir a missa que a qui não se via [...]”. (CONCEIÇÃO, 1963) E José Albuquerque se queixa de não ouvir bem a missa por problemas na transmissão: “[...] Tenho a censurar uma pequena falta da radio, é a transmissão da missa, já 3 vezes só ouvimos parte, o evangelho é difícil ouvirmos. Por bondade procurem saber o que esta faltando [...]”. (PIMENTEL, [196-])

Diversas técnicas foram utilizadas pela equipe estadual com o objetivo de motivar os alunos e os monitores, despertando seu interesse pela programação radiofônica. Elas variavam de dramatizações, diálogos e novelas até a feitura de gravações em fita e disco das aulas. Outra orientação era para que procurassem “conseguir a participação dos alunos na feitura dos programas”. Vê-se também a constante preocupação das coordenações das equipes locais em avaliar o conteúdo e a dinâmica das aulas no sentido de melhor adequá-las às condições das comunidades atendidas pelas escolas, como, por exemplo,

em um relatório elaborado em 1962, no qual se afirmava que as aulas elaboradas pelos sistemas de Pernambuco não vinham cumprindo seus objetivos de conscientização e politização pelo fato de que costumavam ser “estanques e mal planejadas”. (MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE, 1962a)

A preocupação em mobilizar o interesse e a participação dos monitores e dos alunos nas aulas foi importante para a elaboração dos conteúdos veiculados e criou espaços de interação e circulação da cultura popular na programação radiofônica. A leitura das cartas durante a programação também foi um modo de incentivar a participação de alunos e monitores, estimulando-os como ouvintes e como escritores das cartas e dos poemas enviados para compor a programação especial.

Aprender no cotidiano das escolas radiofônicas

As “Aulas para alunos” transmitidas durante a semana estavam divididas da seguinte forma: uma parte inicial, que tinha a estrutura de um diálogo introdutório em que a professora-locutora se apresentava e falava sobre o tema da aula. Em seguida, abordavam-se os conteúdos das três disciplinas, Linguagem, Aritmética e Conhecimentos Gerais, apresentados nessa sequência, ou, em outros casos, abordados de forma interdisciplinar ou com aulas específicas para cada conteúdo, o que ocorria especialmente em Conhecimentos Gerais, com aulas temáticas.

A proposta de educação realizada pelo MEB estava alicerçada na promoção da educação de base, entendida para além da alfabetização dos adultos como um conjunto de ações cujo propósito era levar à população rural o conhecimento sobre sua realidade e a possibilidade da mudança de sua condição de vida. Segundo Emanuel de Kadt (2007), os militantes do MEB percebiam a educação de base como um meio para se aproximar das classes populares, utilizando-a como um mecanismo de mobilização sociocultural e política. Desse modo, os conteúdos mobilizados nas aulas radiofônicas deveriam partir da realidade dos alunos e refletir sua cultura, para que fossem significativos e pudessem contribuir para o conhecimento mais profundo a respeito das condições de vida e de trabalho das comunidades.

Os roteiros das aulas para alunos permitem observar na estrutura das aulas e nos conteúdos abordados como o MEB mobilizava os pressupostos de sua proposta de educação de base entre os alunos. As aulas de Linguagem

geralmente estavam organizadas em tona da prática da formação de palavras a partir de famílias de palavras geradoras. Enquanto as palavras eram apresentadas, seguidas das famílias, o monitor deveria registrá-las no quadro enquanto os alunos as anotavam no caderno. O conteúdo de Aritmética também era introduzido pelo uso de palavras geradoras, geralmente correspondentes àquelas que foram trabalhadas nas aulas de Linguagem, tais como “medida”; “vazio”; “reza” e “reizado”. (MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE, 1965a, p. 1) A partir delas se desenvolvia uma situação-problema envolvendo as operações matemáticas básicas, como a soma e a subtração. Na solução do problema era estabelecida uma relação ou “gancho” com o tema relativo ao conteúdo de Conhecimentos Gerais, geralmente indicado junto aos demais, no início do roteiro.

Quando se tratava de abordar situações envolvendo o mundo do trabalho, por exemplo, a palavra geradora era utilizada para introduzir a questão. Em uma aula sobre “jornada de trabalho”, a palavra “vazio” introduz a história de seu Amaro e suas “ó crianças que agora mesmo estão com o estômago vazio”. Entretanto, Amaro e sua família estavam naquela situação difícil “Não porque êle tivesse deixado de trabalhar mas pelo contrato êle está trabalhando muito mais”; na sequência, são introduzidas a operações da soma e da multiplicação, para saber quanto a mais Amaro estava trabalhando a partir daquele momento. (MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE, 1965a, p. 1)

Em outra aula veiculada em 1965, cujo tema era “medidas de trabalho”, o problema apresenta uma operação de soma e multiplicação da quantidade de horas e de braças limpas por seu José para calcular o valor recebido por ele pelas horas trabalhadas. A professora-locutora conclui que José, por ter aprendido a fazer as contas, poderia saber quanto de seu trabalho não fora pago e, por isso, não seria enganado. (MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE, 1965a, p. 1) Fala-se também da longa jornada de trabalho de José e quantas horas ele trabalha a mais do que deveria e que é inversamente proporcional ao baixo salário que ele recebia, “que não dá para o sustento de sua família e, por isso, as coisas precisam mudar”. (MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE, 1965a, p. 1)

A professora-locutora segue contando sobre as dificuldades de José para sustentar sua família diante do baixo salário que recebia, o qual totalizava Cr\$ 9.000 por semana, com os quais “não dá nem para comer. Roupas e sapatos para os meninos agora no inverno, isso nem se fala...”. (MOVIMENTO DE EDU-

CAÇÃO DE BASE, 1965a, p. 1) Nas compras de alimento que fez no barracão, José gastou Cr\$ 8.720, que, subtraídos de seu salário semanal, lhe deixaram um saldo de apenas 280 cruzeiros. Na sequência, mais uma operação de subtração, agora apresentando o valor que José gastou na semana seguinte, quando foi fazer as mesmas compras na cidade. Lá, o total gasto por José foi de Cr\$ 6.380, de modo que ele economizou Cr\$ 2.340. Por fim, a professora-locutora conclui que, ao fazerem compras no barracão, os trabalhadores estavam sendo explorados. Ela diz: “O barracão está explorando toda semana”. (MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE, 1965a, p. 2)

O currículo das aulas radiofônicas destinadas aos alunos busca cumprir sua missão de promover a educação de base, de modo que o processo de alfabetização seja permeado por conteúdos relativos à condição de vida dos camponeses. Também cumpria seu papel de reiterar a importância da educação como instrumento de conhecimento e de luta por direitos e por condições dignas de vida e de trabalho. Nos relatos de ambos, monitores e alunos, fica clara a consciência de que o acesso à cultura escrita, por meio da alfabetização, e às operações matemáticas básicas estava diretamente associado à possibilidade de mudança da sua condição de vida e acesso à cidadania:

Esta primeira ve que pego no meu amavel lapis somente para dar os meu sincero agradecimentos porque estou muito satisfeito com as aulas creio que mais tarde serei um cidadão brasileiro i como tamben a dizer que estou gostando bastante da aula de cruzeiros e centavos [...]. (SILVA, José, 1963)

Assim como no relato anterior, os alunos costumavam relatar nas cartas a experiência na escola radiofônica de forma positiva, exaltando com frequência sua participação ou a dedicação da monitora e das professoras como elementos fundamentais em seu processo educativo. Como relata um aluno do 4º ano, da escola radiofônica Nossa Sra. de Fátima, que escreveu à professora para manifestar seu entusiasmo e dedicação com as aulas pelo rádio e seu agradecimento às monitoras e professoras. Chama a atenção na escrita do aluno o reconhecimento do rádio como veículo ajustado às necessidades do ensino e do progresso, assim como o lugar de isolamento, escuridão e ignorância que atribui às pessoas não alfabetizadas, com relação à vida do país:

Estou entusiasmado com as aulas de matemática, gosto bastante. Estou compreendendo bem as aulas, estudo com bem atenção. Gosto muito das explicações da minha professora. Estou unido as professoras e monitoras das escolas radiofônicas para ver se construiremos um Brasil mais justo, mais livre e mais cristã. A Emissora de Educação Rural através das professoras e monitoras estão procurando educar o homem do campo com as aulas de alfabetização e programas educativos. Com as aulas radiofônicas, foi iniciado o programa de educação fundamental pelo rádio. As escolas radiofônicas e a justada a didática desse novo progresso do ensino para o homem. O homem precisa aprender a ler. O homem analfabeto não conhece a vida de um país. O homem analfabeto vive isolado, vive nas trevas da ignorância. O homem precisa conhecer os vultos do nosso Brasil. (SILVA, O., 1963)

O fato de o aluno ter frequentado a escola radiofônica desde o início da sua implementação talvez justifique as características de seu texto, que exprime uma boa comunicação escrita e a familiaridade com os conteúdos políticos do MEB, o que demonstraria, inclusive, a eficiência e o peso formativo daquelas aulas. Além disso, o aluno não dissocia os conteúdos didáticos dos políticos, contando que está unido às professoras e monitoras da escola na construção de uma identidade comunitária, que alia a escola ao MEB no propósito de “construir um Brasil mais justo, mais livre e mais cristão” por meio da atuação das emissoras, monitoras e professoras que procuram “[...] educar o homem do campo com as aulas de alfabetização e programas educativos [...]”. (SILVA, Maria, 1963)

Nos escritos dos alunos se revela a importância que atribuíam à alfabetização como forma de tirá-los das trevas da ignorância, ao considerar que o analfabetismo faz com que o camponês viva isolado e não conheça a vida do país. Ao manifestarem essa opinião, por um lado, revelavam os estereótipos de inaptidão e atraso, comumente atribuídos às pessoas analfabetas. Estereótipos esses que, naquele contexto, os impossibilitavam de votar e de participar da vida política por meio das eleições. Ademais, por se saberem parte desses mesmos estereótipos, assumiam muitas vezes a necessidade de se apropriarem dos conteúdos e de conhecerem mais sobre sua realidade, para saírem do que costumavam chamar de “escuridão da ignorância”.

Desse modo, à medida que frequentavam as escolas radiofônicas, tomavam conhecimento dos conteúdos transmitidos e dos pressupostos educativos do MEB de valorização da união, da cooperação e da organização. Esses eram mobilizados tendo em vista o acesso à escrita e à leitura como possibilidades de melhoria na vida da comunidade, e para o conhecimento sobre a sua realidade e a do país como um todo. Toda essa experiência contribuiu para o engajamento de alunos e monitores. Entretanto, as dificuldades também se faziam presentes no cotidiano das aulas radiofônicas.

Esses obstáculos estavam relacionados, por um lado, ao aproveitamento das aulas em função dos choques de horário com a rotina, dinâmica e ciclos de trabalho próprios da produção na lavoura, como, por exemplo, as questões que envolviam os horários de início e de término da transmissão da programação, ou aquelas relacionadas aos ciclos de plantio e colheita, que impossibilitavam a frequência às aulas por determinados períodos. Por outro lado, havia também as dificuldades tecnológicas, relativas a problemas com os aparelhos de rádio e a qualidade das emissões que, cheias de defeitos, limitações e ruídos, dificultavam ou impossibilitavam ouvir as aulas com clareza.

Esses problemas com o aparelho de rádio ou com as interferências de outras emissoras são relatados em inúmeras correspondências, revelando que eram frequentes no cotidiano das escolas radiofônicas. O rádio fornecido pelo MEB às escolas radiofônicas funcionava por meio de um transistor movido à pilha, o que permitia sua utilização em locais onde não havia energia elétrica. Além disso, era um aparelho de recepção cativa, que transmitia apenas a programação educativa em horários determinados e deveria ser devolvido à Equipe Local caso a escola radiofônica fosse fechada:

[...] O rádio está ruim dias não houso e nem as aulas e não é defeito na emissora porque no dia que escuita [?] melhor agente ver é raro agente ouvir as aulas dias da aula até a hora do Brasil e depois da hora do Brasil não dá mais nada. Eu já avisei não providenciario penço não terem ligado a folha do mês de junho não teve frequência todo mundo [?] até eu está em uma dísmanxa de mandioca aqui e tambem se tivesse tido tempo o rádio não tinha dado [...]. (ALBUQUERQUE, A., 1964)

Na carta seguinte, a monitora relata a impossibilidade de ouvir o programa do sábado e saber das notícias vindas de Petrolina. Ela continua contando que

o rádio nunca funcionou bem, por emitir um chiado que atrapalha os alunos e dificulta que alguns entendam. Assim, solicita duas vezes a troca do aparelho:

[...] Sobre o rádio não estar bom, sabado ouve o prochama, por que o rádio não pegou nada, por isso não estou bem satisfeita não tenho notisçia não sei qual são as novas Petrolina; peço que se não for possivel envi outro radio para mim que quando o outro chegar eu mando êste na primeira portunidade, peço que mande um rádio novo que êste que tenho aqui nunca foi bom sempre tem um chiado que atrapalha bastante as aulas, alguns alunos não compreende bem as aulas por causa do rádio que chia muito; por isto peço que envi outro. Meus alunos estão anciosos que comece as aulas [...]. (ARAÚJO, M., 1964)

Os problemas relacionados a interferências de outras emissoras na transmissão das aulas também eram frequentes:

[...] Avizo também que nos 15 dias de férias eu vou mandar o rádio para consertar pois esta ruim sempre pega outra estação e principalmente na hora da aula e com isto atrapalha muito tem dias que não da para ouvir a última aula, e depois da hora do Brasil não pega nada nunca pegou dia nenhum [...]. (DANTAS, 1964c)

Além das queixas quanto à qualidade das transmissões e à falta do rádio, as cartas também revelam que, diante das dificuldades enfrentadas cotidianamente, era necessário criar estratégias para garantir o funcionamento da escola e a continuidade das aulas. A monitora Maria Isabel, por exemplo, recorreu ao seu vizinho, com quem deveria ter uma convivência bastante próxima, para evitar a frustração e a queda na frequência, como já vinha acontecendo também em outras escolas, por conta dos problemas envolvendo a transmissão das aulas:

[...] com os meus alunos vou mais o menos. Esta semana é que tem sido interrompida por que o radio parou desde segunda feira inda perdi 1 dia de aula. Mais perto tinha um visinho que tinha radio eu estou indo com os alunos ouvir as aulas: tanto pesso que si tiver um radio bom mande e se não tiver vejam o que pode faser os alunos passaram a semana

triste sahiu uns 3. vão desgostando vem a pé com meia legua e chega não houve aula voltam triste e eu também fico triste por não poder atendelos por tanto vejam o que é que fazem [...]. (SILVA, Maria, 1963)

Os pedidos frequentes dos monitores para que fossem enviados novos aparelhos ou consertados os receptores antigos chama a atenção para a falta de equipamentos num contexto estruturado em torno do modelo rádio-educativo, mostrando os limites do projeto no que se refere à infraestrutura mínima para garantir o êxito de seu modelo educacional. Sobre a distribuição e conserto dos aparelhos de rádio, uma publicação da UNESCO que tinha como objetivo instrumentalizar os profissionais que atuavam na alfabetização de adultos por rádio recomendava fazer previsões de venda, distribuição, reparação e reposição de peças, pois:

Todas essas medidas sobre reparação e reposição dos receptores de rádio — sobre o que poderíamos qualificar, em poucas palavras, de ‘serviço aos ouvintes’ — exigem muito trabalho e um planejamento atento: é preciso definir um procedimento de entrega dos materiais que funcione de forma satisfatória; devem ser estabelecidos depósitos de peças de reposição para os receptores com defeito. Tudo isso é essencial para o êxito do projeto.³ (BURKE, R., 1976, p. 92, tradução nossa)

Apesar de se tratar de uma publicação espanhola, pode-se utilizá-la como parâmetro para avaliar as condições de funcionamento das escolas radiofônicas por ter sido elaborada a partir de experiências anteriores de educação radiofônica em países da América, dentre elas, o MEB.

Em alguns casos, os monitores encontravam alternativas para amenizar o problema; porém, havia outros casos em que era preciso aguardar ou eram forçados a ficar sem aulas por alguns períodos, pois o rádio era o instrumento que estruturava a dinâmica distintiva daquelas classes:

3 “Todas estas medidas sobre reparación y reposición de los receptores de radio — en pocas palabras, sobre lo que podríamos calificar de ‘servicio a los radioyentes’ — exigen mucho trabajo y una atenta planificación: hay que hallar un procedimiento de entrega de los materiales que funcione a entera satisfacción; deben establecerse depósitos de piezas de recambio para los receptores averiados. Todo esto es esencial para el éxito del proyecto”.

[...] Faço-lhes siente, que estou muito satisfeito com a nossa escola, já tenho 8 alunos que não conhecia nada e pelo fichario já escreveram o nome deles até muito bem, e na aula de aritimética quando eu armo a conta no quadro negro eles já dão resultado. Somente o que estar contrariando-me é o Radio, ao dia é ótimo mais a noite estar interrompendo muito a fim de não se entender quase nada, e sim com muito sacrificio. Espero se for possível um jeito sob isto [...]. (ROCHA, Manoel, [196-])

[...] As aulas foram trapalhadas por causa do radio porque é pescimo as pilhas que comprei já está ruim mais eu não vou comprar outros porque assim é remar conta a maré com este radio as aulas está paradas pesso que a bem dos alunos, os encarregados do MEB ajam com este assunto lembre-se que com radio ruim não se escuta nada. Os alunos são intereçados é pena perder o interesse dos alunos [...]. [P.S] enquanto vem outro radio vou lutando com as aulas. (SILVA, Afonso, 1964)

Por outro lado, a ausência do rádio também imprimiu, em alguns casos, uma organicidade própria àquela experiência escolar, pois abria a possibilidade aos envolvidos de distanciarem-se do que estava prescrito pelo MEB:

[...] Quando não tem aulas pelo radio eu dou aulas porque eles não gostam de perder suas viagens vir de tão longe as veses no escuro e não ser atendidos e estou obrigada a atendelos com lições escritas e matematica. Eles dizem que as aulas não está bem organizada, também não sei porque meu radio gosta de suviar só a noite, e parece que tem um chiado uma suada diferente não sei porque. (AGUIAR, 1964)

Para os monitores, que já possuíam experiência com alfabetização em outro contexto, desenvolver tarefas mesmo sem ouvir a transmissão das aulas não era um trabalho tão difícil. Entretanto, não há dúvida de que as novas soluções didáticas e pedagógicas improvisadas na falta do programa norteador tiveram impacto relevante sobre a relação pedagógica aluno/MEB. Os vários relatos de monitores sobre todas as dificuldades de horários e os empecilhos de ordem técnica demonstram os limites do modelo da educação radiofônica implementada pelo MEB e é provável que essas mesmas limitações tenham

contribuído para a expansão de seu campo de ação, por meio do estreitamento de seu contato com a comunidade, com foco na atuação dos monitores.

Essa aproximação foi viabilizada por meio das visitas de supervisão, dos treinamentos e das ações de animação popular na comunidade. Porém, devido às questões relacionadas às dificuldades de deslocamento das equipes locais para visitas mais frequentes às escolas e os entraves que impossibilitavam a participação maciça dos monitores nos treinamentos, a programação radiofônica seguiu sendo o principal veículo de transmissão de conteúdos e de formação do MEB, que ao longo de sua atuação em Pernambuco investiu na produção de programas especiais para os monitores e a comunidade.

Formação e prática docente nas escolas radiofônicas

A partir de 1963, o MEB passou a investir mais tempo na formação dos monitores por meio radiofônico. Alguns fatores contribuíram para esse investimento, como o aumento na duração d'*A Voz do Brasil* de trinta para sessenta minutos, as muitas dificuldades relatadas pelos monitores nas cartas em relação à condução das aulas e ao incentivo de seus alunos, assim como as dificuldades materiais que impossibilitavam a participação de muitos monitores nos treinamentos. Segundo Osmar Fávero (2006, p. 150), nesse momento houve “um salto qualitativo no modo de produção das aulas”, que tem como um de seus desdobramentos a produção de aulas específicas para monitores que eram transmitidas aos sábados no horário das 18h às 19h, ou durante a semana, às 20h, após a transmissão d'*A Voz do Brasil*, ocasiões em que eram veiculadas aulas sobre uma temática específica:

É com muita alegria que, hoje, iniciamos este nosso programa do sábado, dedicado ao *monitor*: é para você, monitor, que pensamos este programa. E cabe, neste começo de conversa, falarmos do que vocês representam nesta luta por uma mudança de ensino no Brasil. (MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE, 1963e, p. 1)

No *Programa do Monitor*, que foi ao ar em março de 1963, vê-se expressa a intenção de transmitir uma programação que fosse dedicada ao monitor. Além disso, a professora-locutora começa a aula chamando atenção para o papel do monitor enquanto representante da luta pela mudança do ensino no país,

reforçando sua função no bom desempenho dos alunos e de suas escolas. Na semana seguinte, durante a abertura do programa, sublinhou-se a importância da programação aos sábados, momento de interação entre os professores-locutores, que elaboravam as aulas, e os monitores, que realizavam o trabalho nas escolas, “[...] muito necessário para que nós, a professora e o monitor nos entendamos, caminhemos juntos, querendo a mesma coisa que é o desenvolvimento do aluno”. (MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE, 1963f, p. 1)

Em sua estrutura geral, os programas do monitor continham uma apresentação motivadora sobre o trabalho desses profissionais, um resumo e esclarecimento dos aspectos do treinamento e, por fim, uma sensibilização para o tema da aula. O monitor recebia, dessa forma, o conteúdo programático que, para além de transmitir tarefas, reforçava seu compromisso com a escola radiofônica. Após a parte motivacional eram transmitidos os conteúdos do currículo, em geral na sequência: Linguagem, Aritmética e Conhecimentos Gerais. Ao final das aulas, as correspondências eram respondidas e, às vezes, transmitidas algumas notícias. Os programas estavam estruturados em três partes, que chamamos, assim como consta nos roteiros, de abertura, conteúdo e parte final.

Numa abertura de programa inaugural, encontramos um estímulo à luta do monitor pela mudança no ensino e uma reflexão sobre a importância do homem do campo, pois, “2/3 dos nossos homens estão no campo, é do campo que vêm os alimentos necessários à nossa vida”, mas, continua a professora-locutora, “vamos encontrar estes homens cheios de problemas, de falta de escolas, trabalho, salário de fome, saúde fraca, isolados, sem contato com os grandes centros”. Diante da difícil realidade do homem rural, surge uma escola radiofônica pensada para atender às necessidades do camponês, em que o monitor é visto como sendo elemento-chave do processo: “É, portanto, dentro de uma salinha com um rádio, com um Monitor, um grupo de alunos, que se faz esta mudança por melhores dias, para este grupo que podemos chamar a força viva do país”. (MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE, 1963e, p. 1)

Durante a abertura do programa transmitido no dia 23 de março, a professora-locutora recordou a importância e a responsabilidade do monitor para o andamento da escola radiofônica, pois “[...] o monitor é quem representa a professora ou o professor na classe [...]”, explicando aos alunos aquilo que é transmitido nas aulas, já que “[...] o rádio transmite as aulas, mas não pode responder às perguntas e às explicações que o aluno precisa saber”. Assim, o

monitor “[...] vai fazendo com que os alunos perguntem o que não entenderam e vai explicando”. (MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE, 1963g, p. 1) Mais uma vez, ressalta-se a importância do monitor e o fato de que sua presença na escola radiofônica representa a presença do MEB, ou seja, serve para personificar o movimento e garantir que o conteúdo transmitido pelo rádio chegue aos alunos. Espera-se que o monitor responda às perguntas, dê explicações e estimule os alunos a perguntarem sobre o conteúdo das aulas, evidenciando a expectativa de que o monitor problematize os conteúdos com os alunos.

Depois de listar algumas práticas almeçadas pelo MEB em relação às tarefas do monitor, tais como escrever “no quadro negro quando a professora dita uma palavra”, verificar “se os alunos estão com as cartilhas abertas na página certa”, ensinar a “usarem o material escolar”, ajudar “os alunos nas suas cópias, [...] nos seus deveres escolares”, a professora diz que a “presença [dos monitores] para os alunos, então, é indispensável”. Para o MEB, as funções burocráticas esperadas do monitor também eram tidas como indispensáveis, já que era “preciso matricular os alunos”, preencher e enviar as folhas de frequência, “colocar os elementos no rádio, mandar buscar os cadernos e lápis para o clube de vendas [...] e, finalmente, ligar o rádio, botar êle para funcionar”. A professora-locutora procura mostrar, afinal, que sem a presença dos monitores não se fazia possível a existência de uma escola radiofônica. (MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE, 1963g, p. 1)

Na abertura do *Programa do Monitor*, transmitido em 28 de setembro de 1963, algumas destas tarefas são enumeradas. (MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE, 1963h, p. 1) Segundo o trecho, o monitor trabalha:

1. Quando escreve no quadro;
2. Quando lê com os alunos ou sozinho;
3. Quando confere os cadernos dos alunos;
4. Quando ensina os alunos a conferirem seus deveres;
5. Quando procura ajudar os alunos em qualquer dificuldade.

As falas das professoras-locutoras com relação às tarefas e responsabilidades do monitor nos mostram a diversidade de afazeres e funções que lhes eram atribuídos. O monitor deveria trabalhar com os alunos o conteúdo transmitido nas aulas esclarecendo as dúvidas, explicando e problematizando os temas. Também deveria acompanhar os alunos em suas tarefas e auxiliá-los na utilização dos materiais, o que nos sugere a prescrição de um rol de com-

portamentos escolares esperados por parte dos alunos a ser reforçado constantemente pelos monitores por meio de práticas. Além disso, se esperava que os monitores dedicassem uma parte de seu tempo às tarefas de organização e manutenção necessárias para o funcionamento das escolas radiofônicas.

A programação destinada aos monitores revela, em muitos de seus conteúdos, o caráter prescritivo da programação, que tinha como objetivo instruir os monitores no desempenho de suas tarefas cotidianas. Nas aberturas dos programas que se sucederam nos meses de setembro e outubro de 1963, seguiram-se as mensagens de entusiasmo em relação à importância do trabalho do monitor na escola radiofônica e as recomendações de comportamento no caso das visitas de supervisão ou, em outra ocasião, de procedimentos a adotar caso o aparelho de rádio apresentasse problemas.

Na segunda parte da programação do monitor, que se refere aos conteúdos de Linguagem, Aritmética e Conhecimentos Gerais, o treinamento se dava de modo que os temas das aulas também fossem tratados de forma prescritiva pelas professoras-locutoras. Em diversos momentos os monitores eram orientados a conduzir as aulas semanais, elencando alguns procedimentos a serem adotados a fim de que seu aluno pudesse “saber ler”, o que significava não somente juntar letras, “mas compreender o que está lendo, saber se o que está escrito está certo ou errado [...] procurar tirar da leitura ensinamentos para a vida de todo dia”. Para isso, o monitor era instruído com a ideia de que, “para que o aluno aprenda, é preciso que ele esteja interessado”, por isso, ele precisava “ajudar muito o aluno, pois [...] se o aluno sentir que está aprendendo, ele ficará interessado na Escola”. (MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE, 1963c, p. 4)

Sistematizamos alguns das práticas que a professora-locutora apresentava aos monitores nas aulas de linguagem para que seus alunos se alfabetizassem: despertar a atenção do aluno, repetir os conteúdos passados, animar o aluno, elogiar sempre o seu esforço, uma vez que para a professora-locutora era “muito necessário que os alunos [aprendessem] a assinar seus nomes”. (MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE, 1963c, p. 4) Os monitores também eram orientados a estimular entre os alunos o gosto pela leitura e a fazer-lhes perguntas sobre o que foi transmitido nas aulas de conhecimentos gerais. No que tocava as dificuldades com aritmética, era esperado que o monitor ajudasse “[...] depois das aulas aqueles que não sabem ou que ainda são muito vagarosos [...]”, além de incentivar a cooperação entre os alunos mais adiantados e os

que possuíam mais dificuldade para acompanhar as aulas. (MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE, 1963e, p. 2)

Nos programas veiculados em setembro e outubro, as professoras-locutoras fizeram algumas mudanças na tentativa de estimular a audiência e a participação dos monitores no programa, enviando perguntas e sugestões de temas a serem abordados em aula. Com as mudanças, as aulas de Linguagem e Aritmética passam a se chamar *Você e as aulas de Linguagem* e *Momentos de Aritmética*, títulos que sugerem uma aproximação do monitor com as aulas, a fim de incentivar maior identificação com o conteúdo dos programas radiofônicos, que eram considerados pelas equipes do MEB um momento fundamental de contato com o monitor em seu trabalho na comunidade. (WANDERLEY, 1984)

Conforme temos visto, o conteúdo do *Programa do Monitor* tinha, por um lado, a função de reforçar os princípios ideológicos do MEB com o objetivo de estimular seu desempenho, valorizar o espírito de união e colaboração da comunidade e, conseqüentemente, instigar o engajamento de todos na escola radiofônica. Por outro lado, a programação destinada aos monitores também tinha um caráter formativo ao transmitir uma série de práticas esperadas do monitor com relação aos alunos que, por sua vez, estavam imbuídas de um elemento motivacional que perpassa toda a estrutura das aulas. Existia a expectativa de que se problematizasse o conteúdo das aulas com os alunos, entretanto, pelas suas cartas, os monitores exprimiam dificuldade em debater os temas sugeridos, o que se devia, em grande parte, à insipiente formação de muitos deles:

[...] E quanto as aulas que estão sendo dadas estou gostando bastante, pois todos os dias na hora certo estou ao pé do rádio com lápis e caderno para ouvir com atenção e escrever tudo quanto nos transmitem [...]. (ESPÍRITO SANTO, M., 1964a)

[...] prezadas eu mesmo estou sendo monitora e aluna porque estou aprendendo também, emcinando os alunos, escrevo no quadro negro, e eles copeia no seus cadernos mais eu mesmo não sei ainda quais nada quero aprender se Deus quiser, o valor do saber é muito bom faço esforço pra os alunos compreender mais omenos o valor de cada frase [...]. (LIMA, J., 1964)

A carta a seguir, escrita pela monitora da comunidade de Água Doce para a supervisora Zélia, relata sua satisfação com o andamento da escola e a motivação pelo trabalho, já que seus alunos estavam “ficando animado[s]” com a experiência e gostando dos aprendizados, considerando a escrita o mais importante de todos. No final, reafirma seu espírito colaborativo, seu anseio de lutar pelo fim do analfabetismo de seu povo. Nota-se que, para ela, o conteúdo do *Programa do Monitor* era um importante instrumento formativo, revelando um dos pontos importantes para a discussão sobre a apropriação dos conteúdos transmitidos pelo MEB por parte dos monitores. Apesar de defendermos que os monitores possuíam práticas e “jeitos” próprios de conduzir as aulas — ela mesma diz na carta que fica com os alunos “desenvolvendo” após as classes de Conhecimentos Gerais —, muitos viam em sua atuação no MEB e na programação transmitida a oportunidade de ter contato com conteúdos que ainda não conheciam e que contribuíam para sua formação e sua prática como educadores:

Zélia até a data os alunos cada dia que se passa estão ficando é animado assim que está bom não é? [...] Estamos desenvolvendo um pouco depois dessas aulas de conhecimento gerais. Sim eles mandam dizer que o exercício mais importantes para eles fazerem é escrever, Zélia eles estão gostando muito das contas que a professora [...] está dando. Como também as aulas de linguagem estão muito interessantes. Olhe o programa do monitor está ótimo o mais importante é as contas que nos manda a profesôra [...] Zélia o que estou gostando muito é das musicas do programa da comunidade. Pesso que me avise qual é o programa que as cartas da gente é correspondida, porque outro dia na correspondência das cartas, avisaram que os monitores que pertencem a Nazaré da Mata iam ser correspondida em outro programa. [...] recebam um beijo e um forte abraço da monitora que está lutando um pouco pelo analfabetismo do povo deste sitio. Lembrança a seu Pedro, as aulas da semana estão ótimas. (MEDEIROZ, 1963)

A observação dos usos dos sinais de pontuação e da ortografia de algumas das cartas também fornece indícios sobre a pouca familiaridade dos monitores com as normas da língua escrita, o que reforça a importância que atribuíam às aulas para sua formação e atuação nas escolas. Sobre as aulas

de Linguagem e de Aritmética, alguns monitores relatam seus aprendizados e também suas dificuldades com alguns conteúdos:

Diga a Rozário que estou alegre com as contas de multiplicar e dividir estou gostando bastante até a esta altura não achei nada difícil, porque ela ensina tudo direitinho; você não é preciso falar, sobre as aulas dos substantivos e verbos [...]. (OLIVEIRA, V., 1964)

Sim estou gostando bastante das suas aulas para mim estão ótimas eu estou gozando uma grande felicidade. [...] estou aprendendo umas pontuações que eu não sabia mais estou apruvelando muntas coisa boa para mim para todos que querem aprender [...]. (ESPÍRITO SANTO, J., 1964)

Escrevo esta carta para toda Equipe do Mebe de Caruaru que eu estou agradecendo bastante esta aula de linguagem e de aritimetica e eu dezoço aprender mas si Deus consitir e os alunos estão animado para aprender a ler eu quero conseguir com muito boa vontade esta Escola Radiofônica. (NASCIMENTO, 1964)

O radio o dia 5 o dia 6 sem negia eu vou aprendendo bem a leitura mais a conta de multiplicar eu mi atrapalho muito [...]. (ASSIS, 1964)

Já sobre as aulas de Conhecimentos Gerais a monitora conta:

Queridas, não imaginem como estou gostando das aulas! Cada dia se passa mais gosto de todas, principalmente a de Conhecimentos Gerais porque é em que sou mais atrasada e tenho aprendido tantas coisinhas, que cinto-me feliz. (ROCHA, Maria, 1964a)

Para os monitores, tanto as aulas destinadas à sua formação quanto a programação destinada aos alunos eram ocasiões importantes de aprendizado. Como se pode ver em seus escritos, citam conteúdos específicos de Linguagem e Aritmética, como pontuação e algarismos que, segundo eles, aprenderam durante as aulas, além de se demonstrarem motivados pela experiência de aprender e ao mesmo tempo ensinar aos alunos

De muito bom humor ouvimos o ótimo programa de sábado. Gostei muito de o professor J. do Barro não consentir Maria, bater na pobre burra que tanto lhe servia para carregar suas louças. O! Maria isso não se faz! Estão me pondo em dificuldade, após a escola me pedem com a maior insistência para passar contas; de somar diminuir e até de multiplicar e dividir. Ah! passo de monitor a professor, o que fazer? Atender não é assim? Graças a Deus eles vivem comigo, pençam comigo e me respeitam muito. [...] Conforme ouvimos, o voto é um direito sagrado que, só aplicamos em favor de nossas melhores escolhas para grandeza de nossa Pátria, não é assim? (PIMENTEL, [196-])

Nas cartas também eram comuns os pedidos dos monitores para que fosse reforçado algum conteúdo que eles ou seus alunos sentiam necessidade:

Mando dizer que gosto muito do programa dos monitores. Mando pedir a divisão mais adiantada de 3, a 4 algarismos. [...] pesso desculpa dos meus singelos assuntos que nunca fui monitor, nem nunca fiz treinamento nem nunca escrevi para suprevizora nenhuma. peso desculpa dos borrões das letras que também não sei escrever [...]. (SOUZA, A., 1964)

Aqui todos em paz graças ao Pai Onipotente e bem de aulas também, todos: eu e os alunos gostando muitíssimo das mesmas; as aulas de Aritmética estão ótimas, os alunos estão gostando imensamente e simpatizando muito a professora [...] Eles estão achando pouca é as aulas de Linguagem [...]. (ROCHA, Maria, 1964b)

Tais escritos são indícios da participação dos monitores na seleção dos conteúdos veiculados, ainda que esta ocorresse de forma indireta, uma vez que a intenção era basicamente dirimir suas dúvidas ou atender às necessidades de seus alunos. Essa participação era fundamental para o que se poderia chamar de uma dimensão ativa do conteúdo programático das aulas, o qual era fruto das demandas diretas da comunidade e não somente do conteúdo prescrito pelo movimento.

Cultura popular pelas ondas do rádio

A criação do MEB, em 1961, ocorreu em um período de efervescência cultural e política e de questionamento da cultura brasileira, em que os intelectuais e militantes de esquerda discutiam e diferenciavam categorias, como arte do povo e arte popular, cultura alienada, cultura desalienada e cultura popular. (BERLINCK, 1984) Nesse contexto, os movimentos sociais ligados à cultura popular se colocavam como os representantes de um projeto político de superação das desigualdades e da exploração do trabalho por meio da cultura. Para esses grupos a cultura tinha um papel determinante para a transformação da sociedade brasileira, pois possibilitaria às classes populares tomar consciência das ações que deveriam praticar para conquistar seus direitos perante a sociedade. Tal processo somente seria possível com ações que dialogassem com os interesses do povo e lhe permitisse adquirir uma cultura capaz de elevar sua compreensão da realidade, rompendo com a dominação ideológica da cultura da elite. No documento intitulado “MEB/cultura popular: notas para estudo”, presente no livro *Cultura popular e educação popular: memória dos anos 60*, afirma-se que, na sociedade brasileira, “[...] o desnível cultural proporciona um tipo radical de marginalização que impede a própria comunicação entre os diversos grupos sociais”. (FÁVERO, 1983, p. 77)

No mesmo documento, o MEB define a cultura popular como “tudo que o homem acrescenta à natureza; tudo o que não está inscrito no determinismo da natureza e que aí é incluído pela ação humana”. Assim, os seus produtos mais evidentes seriam os “instrumentos, linguagem, ciência, a vida em sociedade; e os modos de agir e de pensar comuns a uma determinada sociedade, que tornam possíveis a essa sociedade a criação da cultura”. (FÁVERO, 1983, p. 78) Essa concepção se aproximava do que Raymond Williams (1992) chamou de um espírito formador da vida de um modo global que se manifestava nas atividades especificamente culturais, como a linguagem, estilos de arte e os tipos de trabalho intelectual.

Entretanto, na concepção do MEB, o espírito formador da cultura, capaz de fazer com que todo homem pudesse intervir no mundo e produzir cultura, não garantia que tal produção se desse em um nível igualitário, ou seja, como diz o documento, as produções culturais humanas acontecem em desníveis. Para o MEB, era possível observar tais desníveis nos instrumentos, na linguagem ou na ciência, mas particularmente nos “[...] modos de agir e pensar de uma

sociedade [que] inscrevem distinções de classes sociais; o desnível econômico, o conflito entre grupos diversos”. (FÁVERO, 1983, p. 78) Para eles, o que punha fim a essa distinção era o estabelecimento da comunicação entre os grupos desnivelados. A cultura popular enquanto movimento deveria, então, contribuir para que o povo se tornasse consciente do desnível, “[...] obrigando-os a optar por uma ação transformadora dos padrões culturais, políticos, econômicos e sociais que o determinam”. (FÁVERO, 1983, p. 79)

Como foi apontado pela historiadora Cláudia Moraes de Souza (2006, p. 80), “a maneira como o MEB interpretou a problemática Alienação/Cultura alimentou uma visão dicotômica entre a cultura das elites x cultura popular”. O movimento compreendia a cultura tradicional do povo, pela ótica da dominação, “como submissa aos valores e critérios da dependência e da hierarquia do poder local”, e, por isso, “o propósito da ação cultural do MEB deveria ser o de fazer emergir uma outra cultura, liberta dos limites da dominação e da massificação cultural”. (SOUZA, C., 2006, p. 79) No que se refere a essa visão dicotômica, em relação à cultura popular, foi determinante a influência dos populistas russos na formulação da proposta pedagógica do MEB, que contribuiu para uma noção romântica sobre a cultura original do povo, cuja manifestação genuína poderia ser resgatada pela ação dos movimentos sociais. (KADT, 2007) Nesse aspecto, Edward Palmer Thompson (2002b) fala em uma distância entre a experiência do intelectual e do povo que pode levar à romantização da realidade acerca da cultura popular.

Para encurtar a distância entre as diretrizes do MEB e a forma como os monitores e alunos mobilizaram os elementos da cultura em prol de sua educação, faz-se necessário compreender a cultura popular a partir do contexto específico de sua produção, de modo a identificar os elementos da cultura não somente como um sistema de atitudes, valores e significados compartilhados por um determinado grupo ou sociedade, mas entendendo-a, sobretudo, “[...] como um conjunto de diferentes recursos, em que há sempre troca entre o escrito e o oral, o dominante e o subordinado, a aldeia e a metrópole [...]”. (THOMPSON, 2011, p. 17) Assim, para além de uma visão dicotômica — cultura erudita x popular; dominados e dominantes —, a participação dos camponeses no cotidiano das escolas radiofônicas se deu a partir das práticas e dos múltiplos processos de criação, assimilação e resistência possíveis em seu cotidiano. Tais indícios possibilitam compreender como a cultura dos camponeses foi um instrumento de mobilização e organização política naquele contexto.

Partindo da proposta de fomentar no homem rural a valorização da própria cultura e a partir dela criar espaços para a conscientização, as rádios educativas do MEB concentrariam sua comunicação na difusão da cultura popular com finalidades políticas. Para isso, estabeleceu estratégias de participação dos monitores e dos alunos na programação radiofônica, que transformaram as escolas radiofônicas em espaços de produção e de circulação da cultura popular. A programação especial transmitida pelo MEB, principalmente na parte destinada às músicas e aos cantores e poetas populares, mostra a forma como os membros das equipes locais, que elaboravam os programas, tentaram criar estratégias para integrar ao conteúdo das aulas elementos da cultura popular que aproximassem os alunos e os monitores do conteúdo das aulas e, desse modo, estimulasse sua participação.

Nas aulas para alunos veiculadas pelos sistemas de Olinda e Recife, em setembro de 1963, por exemplo, foram feitas mudanças na programação semanal com a finalidade de deixar as aulas de Conhecimentos Gerais mais diversificadas. Nas segundas e quartas-feiras era transmitida a programação habitual, mas às terças e quintas-feiras passou-se a transmitir o programa de música com o cantador popular “seu” Pedro, que era uma “[...] nova maneira de apresentar as aulas de Conhecimentos Gerais”. (MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE, 1963d, p. 2)

A programação com o seu Pedro foi pensada não somente para tornar o conteúdo de Conhecimentos Gerais mais atrativo para os alunos, mas tinha também o intuito de “incentivar a cultura popular através de programas radiofônicos”. (MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE, 1963b) Cantador de improviso, as aulas de seu Pedro eram compostas de glosas — poema formado com estrofes de mais de dez versos, bastante utilizado pelos poetas nordestinos — feitas a partir de motes — desafio expresso em forma de poema composto por dois versos — enviados pelos alunos e monitores e que, de alguma forma, estivessem relacionados ao tema abordado. Segundo a professora-locutora, os versos improvisados pelo contador falavam sobre a história do povo e a vida do sertanejo conforme ele mesmo sentia e via, levando a sua cultura popular para dentro das aulas. (MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE, 1963c, p. 1)

A prática de fazer versos sobre um tema, ou seja, glosar um mote, é uma estratégia intimamente ligada à cultura musical e poética do Nordeste, nomeadamente das cantorias e dos cordéis, muito difundida no interior do estado de Pernambuco. A receptividade dos alunos com relação às aulas foi relatada em

algumas cartas: “[...] tem 10 alunos na escola estão animados com os programa da comunidade estou gostando de seu Pedro cantando os seus motes os aluno estão gostando das aulas de language e aremetica estão ottima”. (SILVA, J., 1964c) A monitora da comunidade de Varjão comenta que “[...] o Programa está cendo ótimo meus alunos gosta mais de ôvir seu Pedro com a viola cantando. E o programa da comunidade é uma maravilha. Estamos gostando muito”. (SILVA, E., 1964)

Ambas as monitoras falam de forma positiva das aulas de seu Pedro na recepção dos alunos, não necessariamente pelo conteúdo transmitido, mas pela forma, ou seja, pelo uso das rimas e da música como estratégia para a apresentação: “seu Pedro cantando os seus motes” e “seu Pedro com a viola cantando”. Em outra carta, os alunos da monitora de Água Doce também mandam dizer que “estão gostando muito de seu Pedro porque todo assunto que êle glosa nos motes é muito importante para os camponeses”. (MEDEIROZ, 1963)

As transmissões radiofônicas de forma geral também atendiam aos inúmeros pedidos de músicas para serem tocadas no programa da comunidade: “[...] Zélia o que estou gostando muito é das musicas do programa da comunidade [...]”. (MEDEIROZ, 1963) Ou como nesta outra carta em que a monitora conta: “[...] Gostei muito das historias de Manoel poeta e Zé da Rima e das gravações [...]”. (JESUS, 1964)

Nessas ocasiões, monitores e alunos também aproveitavam a programação do MEB para dedicar as gravações, como costumavam chamar, às pessoas queridas, prestar homenagens ou enviar saudações e cumprimentos por alguma ocasião especial:

No dia 11 eu completo 16 anos e mamãe manda pedir que saia a gravação tu es o maior amor da minha vida para mim com grande amor e carinho. [...] Ofereço a Justina que encina em Encruzilhada de Bezerros, a gravação tu es a criatura mas linda. E a mesma a toda Ecipe do MEB. Que oferresse Margarida Mauricia da Silva. (SILVA, Margarida, 1963)

[...] Esta gravação é para Ângela com muitos votos de felisidade e para-bens que a monitora Josefa e seus alunos a quem lhe oferece com todo amor e carinho é meu beija-flor. (VICÊNCIA, 1963)

Nos programas do monitor, entre uma parte e outra da programação, era sempre tocado um tema musical e, no início de todos os programas que consultamos, executava-se o tema do filme *A Ponte do Rio Kwai*. Sobre música popular, há um programa no qual a professora-locutora apresentou, no intervalo entre as aulas de linguagem e aritmética, uma parte musical com a biografia e canções do músico pernambucano Gilvan Chaves:

Quem é Gilvan Chaves? É pernambucano, nascido em Olinda; começou sua vida de cantor aqui mesmo, no Recife, na rádio Clube de Pernambuco. [...] mudou-se para o Rio de Janeiro, onde continuou sua carreira de cantor com o mesmo sucesso, agradando sempre aos ouvintes. Nós vamos ver, nesse disco, 'Gilvan Chaves compositor', quer dizer, fazendo as músicas e letras. (MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE, 1963h, p. 3)

Além das glosas e das músicas, outro elemento da cultura popular que compunha a programação especial eram os inúmeros poemas enviados por monitores e alunos para serem lidos sobretudo nas ocasiões dos concursos que eram promovidos pelo MEB. As produções eram escritas pelos próprios alunos e monitores, que nelas retratavam diversos assuntos relacionados, por exemplo, ao seu aprendizado, à programação, ao conteúdo das aulas e ao papel das professoras em sua alfabetização, como nos poemas a seguir:

- (1) Aqui é a ultima Linha
Desta terra Brasileira
eu acho muito engraçado
dos programa da Maria Louceira

José Severino da Silva
e Manuel Severino da Silva
dois aluno competente
Graça a Deus ate hoje
com a aula estou muito contente.
(SILVA; SILVA, [196-])

- (2) A Escola radiofonica
me deicha grande
paser, que eu era anafabeta
já istou a prendendo a ler
estava de olho fechado para
mim já clarior não quero

da macada nem mesmo
a meu monitor as 5
horas da tarde pego
a minha cartilha i vou
espera que chegue a
aula junto com meu monitor.
(SILVA, C., [196-])

- (3) O velho pai de papai
a quem eu chamo de vovô
Buto meu pai na escola
a profesora ensinô
Hoje eu já seio lêr
Foi o meu pai que mi ensinô
- nunca tive em hotra escola
nem a pena para folha
foi na escola radiofonica
quê aprendir ler i contar
mêu pai não estando em caza
eu vivo de alsiliar
- mêu pai não estando em caza
a aula não vai parar
porque eu tomo a frente
faço o quê a professôra madar
êu somo e diminuo
depois vou mutripicar.
(MANOEL, 1965)

As condições de trabalho também eram um tema que circulava na programação por meio dos poemas, cujo conteúdo relatava o cotidiano de trabalho do camponês, além de denunciar o baixo valor recebido pelas diárias e a dureza do trabalho com a terra:

- (1) Terminado de colher
nova luta então começa
a safra vai si perder
se não si vender depressa!!!
assim pensou seu José
com grande preocupação.
(FLORINTINO, [196-])

(2) A vida do camponês
E uma vida amargurada
passa a semana tôda
agarrado na enxada
Quando chega o fim do mês
Não tem arranjado nada.
(PESSOA, Manoel, 1965)

(1) Quando eu nassi gritei
grasa a Deus vou viver
na escola radiofonica
foi que eu apredir a ler.

Chegou o fiscal e disse
um dia cesta feira
feixe pequeno na cana
não fala por brincadeira
o cortador le respondi
e como é que eu fasso feira
o fiscal le repondeu
se não der pra fazer uma
fassa meio tonelada a Cr\$ 800
este pobre ganha nada?
(FERREIRA; BARROS, 1965)

A circulação da cultura popular e das informações via programação rádio-educativa foi uma importante contribuição educativa e política do MEB na medida em que possibilitou o estabelecimento de uma comunidade de escritores, leitores e ouvintes em torno daquela experiência, conforme aponta Armando Petrucci (2003) ao falar da comunicação que se estabelece em torno do intercâmbio epistolar. Por meio da troca de cartas, o MEB, promoveu a circulação da cultura popular por meio de suas transmissões radiofônicas, que se tornaram espaços de circulação da informação entre as comunidades atendidas pelos sistemas.

A leitura das cartas durante a programação especial dos finais de semana fazia com que, em torno do intercâmbio epistolar, se formasse uma comunidade de pessoas que aguardavam ansiosas por respostas às suas cartas e por notícias das escolas vizinhas. A última parte do *Programa do Monitor* era composta basicamente por avisos e pela leitura da correspondência que, segundo a professora-locutora, era o veículo de conversação do MEB com as escolas na falta das visitas de supervisão. A maior parte dos monitores tinha

suas cartas respondidas na programação, o que se constata em acervo, pelo fato de muitas delas trazerem anotada a letra “R” e a data em que foi respondida, embora muitos outros monitores cobrassem respostas às suas missivas.

Como já mencionado, as cartas também eram enviadas para tirar dúvidas sobre o conteúdo, sugerir temas a serem abordados nas aulas, assim como maiores explicações sobre determinado tema ensinado, o que possibilitava maior interação e a participação dos aprendizes na elaboração do currículo transmitido nas aulas. Na carta a seguir, a monitora interroga a professora-locutora sobre o significado de três palavras, pois havia sido indagada por uma pessoa e estava em dúvida se havia respondido de forma correta:

Caras Supervisoras vou fazer umas perguntinhas: uma pessoa me perguntou as aulas vão ser demitidas admitidas submetidas não estou lembrada direito qual foi a palavra foi uma destes. Eu não entendi o que significava e respondi estão suspensas. Não sei se respondi certo ou uma das mesmas significavam o mesmo [...]. (EVANGELISTA, 1964a)

Ou como na carta abaixo, na qual a monitora faz elogios à dinâmica das aulas, relacionando-a à melhoria no aprendizado de seus alunos. Ela faz uma série de perguntas sobre conteúdos diversos e também relata o problema que seus alunos vinham enfrentando em Aritmética:

[...] Todos esperam o seu nome pelo o rádio, ficam contentes! As aulas tem sido ótimas. Gostam muitos dos jogos, é muito divertida até nas aulas de conhecimentos gerais estão com outra atenção. Os problemas de aritmética é que não dá tempo escreverem todo só o final. Vai os 50,00 da gravação se saiu não vi. [...] Qual é o outro nome do coletivo de esquadilha é navios ou aviões, não escrevi por esquecimento. Um aluno manda perguntar: Raimundo Nonato é pequeno de que é que faz o vidro? E como os índios pescam se não tem anzol? (EVANGELISTA, 1964c)

Na carta abaixo, a monitora faz perguntas mais específicas relacionadas ao conteúdo de Conhecimentos Gerais. Ela questiona a professora-locutora sobre o sindicato, sua relação com o Estado e sobre outra organização chamada

“ibd”. No final da carta ela sugere temas que gostaria que fossem abordados nas aulas todos os assuntos relacionados à atividade produtiva:

Queria que explicassem a quem pertence a ibd e o sindicato rural aqui tem tanta gente que assinam o sindicato e não quer mas porque eles não sabem nem o que é [...] e também quero saber se o sindicato rural tem alguma coisa com o govêrno [...] eles já estão escrevendo o nome (NEVES, [19--?])

[...] votos de saude e felicidades para todos do movimentos deste grande bem que as escolas radiôfonica faz a qui no sertão. Eu e todos os meus alunos estamos satisfeitos com as boas lições que recebemos através da radio Olinda. Estou escrevendo para saber noticia dos livros que estamos esperando a bem das escolas e do futuro de todos os alunos de nossas escolas. Estamos satisfeitos com as lições sôbre o algodão nós do sertão desejamos lições sobre algodão mamonã feijão de corda e milho. Queremos lições de educação sanitária educação doméstica e lições sobre agricultura! (SILVA, Ana, 1965)

As equipes locais, por sua vez, reconheciam a importância da participação dos monitores e dos alunos por meio das cartas, para que pudessem avaliar a receptividade das aulas a partir dos relatos. Assim, a prática da escrita das cartas era incentivada durante a programação radiofônica: “[...] quando nós pedimos que nos escrevam, é porque para as aulas é importantíssima a opinião do monitor. É através dêle que as professoras sabem o que os alunos pensam, e podem mudar aulas e fazer novas aulas, atendendo um pouco ao que vem de todos”. (MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE, 1963e, p. 5)

Desse modo, a utilização do rádio como veículo educativo e o intercâmbio epistolar tornaram possíveis às equipes locais atuarem na formação dos monitores quando estes tiravam suas dúvidas sobre o conteúdo das aulas, ou apresentavam suas demandas com relação à organização, como, por exemplo, o preenchimento das listas de frequência e de matrícula, ou a manutenção das escolas radiofônicas. Neste aspecto, as cartas lidas e respondidas no rádio faziam circular as questões e as demandas dos monitores pelas demais escolas do sistema:

Em nossas respostas não nos dirigimos apenas aos monitores que nos escreveram, mas sim a todos vocês, assim saberão notícias das Escolas mais distantes, ficando mais perto de todos os monitores e escolas que fazem parte da grande família do MEB. (MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE, 1963f, p. 5)

A leitura das cartas escritas pelos alunos durante a programação — que estavam se alfabetizando e já escreviam algumas linhas próprias, copiadas ou ditadas pelo monitor — também era importante por estimular seu engajamento e os demais alunos a também mandarem suas cartas e poemas, além de motivar as pessoas que ainda não haviam se matriculado na escola radiofônica a fazê-lo.

As cartas que eram lidas e respondidas na programação faziam circular, pelas demais escolas da região, os elementos da cultura popular, por meio da música e da poesia, as questões cotidianas relacionadas à vida e ao trabalho, assim como as demandas dos monitores com relação ao currículo veiculado e à organização e manutenção das escolas radiofônicas. Por fim, era por meio da programação que se difundiam as notícias sobre as festas organizadas pelas escolas radiofônicas realizadas com a comunidade, com o objetivo de convidar os alunos e monitores das redondezas a participarem dos festejos:

Sobre a festa que vamos organizar aqui em nossa escola pesso que se for pocível dar uns avisos pelo rádio em meu nome quero convidar todos os monitores do municipio de Sta Cruz do Capibaribe e todos que pertence a equipe do MEB de Caruaru e o povo em geral [...]. (LIMA, I., 1964)

Este bilhete e para toda equipe de Mebe [...] para lhe avosar que o radio continua sempre baixo e para dar o nome do jornal e o jornal do campones e au mesmo tempo para lhe avisar que nos vamos comemora o dia 7 de setembro assintindo o progama do radio e depois e resando um terço em honra de Nossa Senhora para ela abençoar nossa pátria e depois faremos diversos brinquedos e para nos encerrar cantaremos o hino Nacional [...]. (SANTOS, A., 1963)

As atividades de organização das festas e de arrecadação de fundos aproximavam as experiências ocorridas em torno das escolas radiofônicas dos objetivos educacionais do MEB, pois envolviam o engajamento e a cooperação de todos os envolvidos diretamente nas escolas e da comunidade, pressupon-

do que esta deveria envolver-se na sua manutenção e garantir o seu funcionamento. Isso envolvia processos de tomadas de decisão e de intervenção em âmbito comunitário e o aproveitamento das tradições culturais, como ocorria, por exemplo, nos festejos populares e dias dedicados aos santos:

Venho por meio desta contar a vocês como passamos o s. João e s. Pêdro. Eu e a monitora Ma. Solidade fizemos duas reuniões nessas época. Dansamos quadrilha jogamos animados bingos, e tudo correu bem graças a Deus [...]. (ALVES, B., 1964)

[...] agora no dia 29 vai ser reunião de todos os meus alunos para fazer pascoa os que não fizeram. Ainda dia 29 dia de São Pedro a festa do nosso padruêro estamos trabalhando para São Pedro todos os alunos dando esmola, dia de alegria para nós [...]. (FERREIRA, O., 1964)

[...] Houve um drama dedicado a festa de São João no dia 21. Todos os alunos compareceram e ficaram muito satisfeito. Houve depois do Drama um lanche para todos o pessoal da comunida que compareceram o total de 100 pessoa [...]. (LIMA, L., 1964)

Muitas dessas ocasiões de integração e lazer eram organizadas com a finalidade de arrecadar fundos para contribuir com a compra dos materiais didáticos e demais materiais necessários para a manutenção da escola, como, por exemplo, as pilhas para o rádio e o querosene para iluminação das escolas. Assim, os festejos religiosos do mês de junho, por exemplo, tão presentes na cultura popular da região Nordeste do Brasil, eram utilizados como estratégia para mobilizar a comunidade em prol do funcionamento das escolas:

[...] O S. João passamos mais ou menos divertindo-nos, fizemos um leilão afim de arranjar dinheiro para as despesas da Escola; esteve bonzinho, pouca gente porém rendeu sempre qualquer dinheiro, depois do leilão ainda dançaram umas partes. (ROCHA, Maria, 1964a)

A monitora da comunidade de Sangue-Suga fez também uma festinha para comemorar o Dia das Mães, na qual preparou “um drama e depois os alunos dançaram até 10 e 30”. Ela conta que aproveitou a ocasião para correr

“[...] uma rifa, na qual fisemos dinheiro que deu para as despesas da escola [...]”. (CALLON, 1964)

As festas eram momentos de reunião, de lazer e diversão, e também de atividades em prol de melhorias nas escolas, sendo ocasiões de engajamento entre a comunidade e o MEB, que possibilitaram que as escolas radiofônicas atendessem aos objetivos de promoção da educação de base. O êxito de iniciativas como a de venda de rifas, ou os leilões, talvez se deva ao fato de serem práticas das populações rurais que foram mobilizadas em favor do funcionamento das escolas. Assim, por meio da utilização que os camponeses fizeram de suas tradições e costumes, foi possível que muitas escolas radiofônicas não fossem fechadas, em função da falta de recursos por parte do MEB, e em alternativa à omissão do Estado em atender à necessidade da alfabetização da população rural.

As escolas radiofônicas conseguiram, desse modo, alcançar seus objetivos, embora ainda encontrassem muitos obstáculos ao seu funcionamento no que dizia respeito à adequação dos horários ao calendário rural. Além das condições climáticas, trabalhistas e habitacionais, que muitas vezes levavam à evasão escolar, havia a questão das temporadas, dos períodos do plantio, cultivo e colheita específicos de cada região. Em função dos ciclos agrários, muitos alunos ficavam impossibilitados de ir à escola diariamente por meses: “[...] porque estamos na época das farinhadas; e esta vai durar; os alunos todos se afastaram, e não sei quando voltaram [...]”. (LOPES, 1964) A monitora da comunidade de Matias enviou uma carta junto com a folha de frequência do mês de abril, justificando: “[...] quanto à frequência, está sendo pouco os alunos que estão frequentando, pois muitos ainda estão ocupados na colheita”.

Em Ponta da Serra as aulas tardavam a começar, pois o monitor estava ocupado com o trabalho na roça e, por isso, demorou em matricular os alunos, já “[...] que não foi possível ter encontrado logo com os alunos todos”. (SOUZA, J., 1964a) Na carta, José Pereira conta como estava o seu cotidiano naquela época e as dificuldades enfrentadas por ele e pelos alunos para chegar no horário da transmissão às 18h.

O cansaço e a distância impediam muitos alunos de chegarem para o início da transmissão e os impossibilitavam até mesmo de frequentar a escola por alguns períodos. Em alguns casos, reservavam o final de semana para ouvir ao menos a programação especial ou a missa. Essas histórias evidenciam que a organização do tempo nas escolas radiofônicas se dava não somente em fun-

ção das transmissões radiofônicas, mas também da cultura das comunidades, das condições de trabalho, locomoção e moradia dos camponeses que as frequentavam.

A combinação do uso do rádio com o intercâmbio epistolar que o MEB fez para fins educativos, enquanto tecnologias disponíveis à circulação de informação, educação e cultura mobilizadas pelo MEB, permitia, por um lado, acessar regiões mais distantes e, por outro, intercambiar informações e estabelecer “diálogos” entre ausentes, ao modo mais antigo que se tem notícia na história da humanidade. O hábito de escrever carta a um parente distante sempre fez parte da cultura do camponês, mesmo das pessoas não alfabetizadas que costumavam pedir a outros que escrevessem em seu lugar e, afinal, era graças às cartas que as questões da comunidade chegavam a circular nas ondas do rádio.

Capítulo 4

Escolas radiofônicas e alfabetização dos adultos

*Formo esta poesia so para saudar
pois, Escola Radiofonica
e mesmo de admirar.
E na escola radiofônica!
Que aprendem todas gentes!
Seja grande ou pequeno!
Tem que entrar na mente:
seja velho ou criança.
Na escola radiofônica temos
Que estudar; pois com os poderes de Deus:
Havemos de melhorar
Pois aprendendo ler,
havemos de enxegar
Distintas supervisoras
amim querem desculpar, pois
esta poezia, é chamada popular
(Generosa Ferreira da Silva, 1 maio 1964)*

A monitora Generosa escreveu o poema acima para saudar a escola radiofônica como lugar em que “todas gentes” tinham a oportunidade de aprender a ler para melhorar suas vidas. Em sua “poesia popular” a monitora fala da esperança de pessoas que foram alunas e de monitores que, assim como ela, viram naquela escola a possibilidade de melhorar sua condição de vida e a da comunidade, por meio da alfabetização e, segundo ela, com trabalho e a ajuda de Deus. Em seu poema, Generosa evidencia que sua experiência na escola radiofônica era o elemento crucial em sua educação, sendo o espaço em que a educação de base se realizava.

Nos relatos contidos nas cartas é possível identificar essa preocupação do MEB em tornar a escola radiofônica um espaço acessível ao trabalhador do campo e de interação com a comunidade. Ademais, nos materiais pedagógicos produzidos pelo movimento há a preocupação em definir seu papel e a importância comunitária, no sentido de abarcar e impulsionar também outras associações, como sindicatos, cooperativas e associações de moradores. (MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE, 1963b) Partindo dos pressupostos da

educação de base, o objetivo fundamental da escola radiofônica era promover “[...] a integração cultural e econômica desta comunidade na comunidade maior, através da transmissão sistemática de instrumentos de comunicação e produção, e a motivação de atitudes”. (MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE, [196-]b, p. 1)

De acordo com o MEB, a escola radiofônica deveria “chegar massiva e eficazmente à família rural”, por isso sua concepção e organização visava a “funcionalidade escolar, a desburocratização e a democratização do acesso à escola”. Assim, para criar uma escola “acessível aos trabalhadores”, era necessário dar conta do “[...] processo de matrículas, o sistema de controle de frequências, o horário de funcionamento, calendário escolar, [que] procuravam respeitar as particularidades da população que frequentava a escola”. (SOUZA, C., 2006, p. 153)

Não havia um local específico para a instalação das escolas, podiam ser abertas em diversas localidades, uma vez identificada a existência de demanda por meio do “estudo de área”, que fornecia dados sobre a vida da comunidade, seus recursos e necessidades mais latentes. Entretanto, o critério de escolha final respondia muito mais à estrutura do MEB e sua capacidade de pessoal e de proceder a tais levantamentos, além das condições de acesso das comunidades. Em realidade, em termos de demanda, havia sempre muitas pessoas analfabetas na maior parte das comunidades visitadas pelas equipes do MEB. De acordo com dados do Censo Demográfico do IBGE em 1960, 39,7% da população com mais de 15 anos era analfabeta. (INEP, [200-])

Muitas dessas comunidades não contavam sequer com escolas municipais ou particulares, o que poderia explicar, em parte, a presença de alunos na faixa etária da infância e adolescência frequentando as escolas radiofônicas. Por exemplo, uma aluna de nove anos de idade da escola da localidade de Tamburil Salgueiro escreve uma carta às supervisoras “D. Raimunda e D. Maria Helena” para manifestar seu entusiasmo com as aulas:

[...] que eu estou bastante entusiasmada, com meus estudos, nas escola radiofônica: estou gravando tudo nas aulas de aritmética e de linguagem: ainda não estou bem pratica nas aulas de conhecimentos gerais; mais ainda me resta uma esperança porque ainda sou muito criança; estou contando apenas 9 anos de idade [...]. (ANJOS, 1964)

Na carta ela também agradece ao bispo da diocese pela abertura da escola: “[...] muito agradeço ao snr Bispo desta diocese; que fundou esta escola tão abençoada e tão nobre” e também a “todo trabalho e finesa das professoras do MEB também a ajuda da nossa munitora que se acha de boa vontade de nos ajudar”. Agradece ainda ao movimento: “[...] por meio desta cartinha demonstrar que sou uma aluna muito inteligente e esforsada pelos estudos na escola radiofônica”. (ANJOS, 1964) Entretanto, exprime suas dificuldades no aprendizado dos conteúdos de Conhecimentos Gerais, visto ser a programação destinada a adultos e, portanto, não adaptada à sua idade. Os temas das aulas de Conhecimentos Gerais provavelmente não interessavam à menina de nove anos que escrevia aquela carta à supervisora; contudo, talvez aquela fosse a única escola da comunidade que lhe possibilitava algum aprendizado.

Além da identificação da demanda por meio de estudos da condição socioeconômica da região e a constatação da carência de escolas convencionais, outros elementos deveriam contribuir para a instalação de uma escola radiofônica, como a mobilização das comunidades e a existência de pessoas dispostas a assumirem a função de monitores e cuidarem da escola, e que manifestassem seu interesse junto às equipes locais do MEB:

Estou a fazer esta carta, pedindo-lhe que facilite, a Escola Radiofônica aqui em, Caraibas, para mi. Apesar que sou, uma pobre mulher. Mas tenho o prazer de encinar. Sôbre o encino, mi responsabilizo. Tenho prazer, de encarregar-me, desta, Escola. Se ver que mereço avize-me. (DANTES, 1964)

Nesses ultimos dias estive pensando que deveria tomar conta de uma Escola Radiofônica. Então eu estudo e ensino. Aqui tem tantas mocinhas precisando de aprender e não sabem de nada. Antes aqui uma môça tomava conta, mais agora ela não ensinou mais. Quero saber se dá certo. Se Deus quiser, irei ai logo que poder, me responda alguma coisa pelo rádio. (OLIVEIRA, R., 1964)

Em segundo lugar, poderia resultar da própria atuação dos militantes do MEB nas comunidades, que promoviam reuniões para que a escola fosse aberta. Em cartas escritas em 1966 — último ano de funcionamento do MEB em Pernambuco — há relatos de duas reuniões ocorridas nas regiões de Macaparana e Lagoa Grande, pertencentes ao sistema de Nazaré da Mata, em que se discutia com os habitantes locais de que modo a escola radiofônica po-

deria contribuir com o desenvolvimento da região. Esses relatos deixam claro a carência de escolas para todas as faixas etárias e revelam que a comunidade sempre desejara a instalação de escolas ali:

Se conta quem sabe lêr aqui, esta comunidade todas pessoas que moram aqui só compreende o cabo da enxada, e ser inguinorante em todos os pontos da vida. [...] [esperamos] escola para os adultos, escola para as crianças pobrezinhas que não pode frequentar as escolas estaduais e nem as escola municipais por falta dos pais não pudê ajudar os filho, porque não tem salário e não onde êles trabalhe que possa educar os filhos, os filhos só é gente porque é batisado [...]. (RELATÓRIO..., 1966a)

[...] Falta de Escola para os adultos e falta escola paras crianças bem probrezinhas que não tem roupa propria para frequenta outras escolas. Falta de estrada, de posto medico, adubo para as lavouras, cooperativa, terra para trabalhar, ambulancia pra quando a duece um pobre camponês [...] maquina para cultivar [...]. (RELATÓRIO..., 1966b)

Aquelas comunidades careciam de todas as condições básicas de saúde e infraestrutura e viam, no acesso às letras e às “contas”, uma possibilidade de melhorarem suas condições de vida, de trabalho, de acesso à informação e aos direitos básicos que lhes eram negados pelo Estado. Desse modo, dirigiam ao MEB não somente sua demanda por escolas, mas por todos os direitos básicos que lhes faltava e, muitas vezes, organizavam-se mobilizando seus próprios recursos para a abertura da escola radiofônica na comunidade:

[...] Aprender a ler aos poco vai melhorando e mudando de vida. [...] todos do campo fica com outro geito mais face para resolver seus problemas, porque os camponeses estão com os olhos feixados, sem compreender nada. [...] vivemos dentro de uma grande inquinorança e orgulho, tem agricultor franco se tiver de a viver 60 anos ou mais corforme a natureza, so vive 40 ou 45, ou 50 mas, por não compreender nada, aqui nesta comunidade tem gente so compreende o caminho do roçado e nada mais, na escola nós vamos aprender compreender todos direitos, para mais tarde so ser um bom brasileiros. (RELATÓRIO..., 1966a)

Aqui perde muitas coisas por não saber lê, trabalha vende-se baratos porque não sabe levar pra vender fora porque não sabe lê e nem contar. [...] a escola é uma estrela que vem brilhar, pra cada um de nós transforma-se em outra vida melhor [...] [a escola] é própria para todos brasileiros porque [...] é grande novidades; porque nos passamos o dia trabalhando no campo e a noite estamos na serto de receber orientação das professôras da Capital é uma maravilha, [...] estudando ajudando o governo no voto, trabalha todos unidos fazer um bom prefeito que conheça uma nececidade, e ser bem fiel a patria, pença e discutir os nossos problema da vida do campo. (RELATÓRIO..., 1966b)

Aprender a ler e a escrever, assim como entender as noções básicas da aritmética e de ciências, vida social, civismo e higiene eram reconhecidos como conteúdos fundamentais para a educação dos adultos e das crianças, e indispensáveis para a melhoria das condições de vida da população camponesa e para o desenvolvimento nacional. Além de uma demanda objetiva pelo desenvolvimento social das regiões rurais, a valorização do acesso à educação por parte dos camponeses corresponde também à campanha dos intelectuais e do Estado brasileiro com relação à promoção da educação dos adultos desde pelo menos a década de 1930. Nesse aspecto, Otáiza Romanelli (2014) constata que houve diminuição dos índices de analfabetismo no Brasil a partir de 1930, com acentuada queda a partir dos anos de 1950 e 1960, o que denota a preocupação em promover a alfabetização de um número cada vez maior de pessoas. As propostas de educação de base que fundamentavam as ações dos militantes engajados nas atividades do MEB junto às comunidades incorporaram, em grande parte, essa preocupação com relação à educação de adultos.

Finalmente, quando uma escola radiofônica era aberta em uma localidade, os monitores recebiam do MEB um kit básico com o material necessário para dar início às atividades de sua escola:

O MEB tem fornecido sempre o receptor cativo, com as primeiras quatro pilhas, os livros de leitura, as folhas de matrícula e de frequência. Atualmente, fornece também [...] o fio e as castanhas para a antena. Em alguns Sistemas já pode assegurar a presença de um técnico para proceder à instalação do receptor. (MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE, [196-]c, p. 5)

Os espaços destinados ao funcionamento da escola eram, geralmente, muito simples e precários, variando entre uma sala ou construção cedida pelo proprietário de alguma fazenda, salões paroquiais, centros comunitários, barracões construídos para esse fim, escolas isoladas ou grupos escolares e, muito frequentemente, a casa dos próprios monitores, como nos lembra Adélia, que pretendia transformar um cômodo e o alpendre de sua casa numa escola radiofônica, tão logo pudesse começar com as aulas. A monitora Isabel, escrevendo à supervisora para se desculpar por erros didáticos cometidos por distração sua na ocasião de uma visita de supervisão, argumenta: “[...] não sei se foi na ocasião que você estava na cosinha conversando com os de casa”. (ISABEL, [196-]) Em outros relatos também é mencionado o uso da residência: “Eu estou dando aula em casa” (EDWIEGENS, 1964) ou “[...] vou encinar aqui em casa com 10 ou 12 alunos porque os outros não querem estudar mais”. (LOURDITE, 1964) Ou, como explicava o monitor Antonio: “Por motivo superior a escola Santa Terezinha não está funcionando mais no povoado da Cruz do Borges e sim na minha casa [...]”. (SILVA, Antonio, 1964b)

Na carta a seguir o monitor sugere que a escola seja aberta em sua casa, uma vez que o pessoal de sua comunidade estava animado com a possibilidade, mas até aquele momento não havia um local adequado para a instalação da escola:

[...] e para a serrar o salão da escola [...] o pessoal está muito animado mais não tem salão não tem assento e não pode escrever em pé porque em pé não se faz nem a refeição o meu patrão não se interessa a nada, mais eu sei que para o salão ele me arruma a madeira, e a telha. Isto eu sei que ele me arruma já fica mais maneiro para a escola. Eu tenho um quarto pegado com a casa é só mente almentar se enteresa aumentar é só avizar não precisa de carpina eu mesmo trabalho nisso. (SILVA, A., 1966)

Em geral, os espaços de aula funcionavam “com instalações pobres, nada mais que mesa e bancos de madeira rústica, arranjados no local ou feitos pelos próprios monitores e alunos”. (FÁVERO, 2006, p. 57) A iluminação era feita pelo lampião a querosene, o Aladim, que muitas vezes ficava “sem carregamento”, sendo comuns os casos de iluminação insuficiente para as aulas iniciadas à noite. O monitor Clarindo escreve para falar sobre a falta de camisa para o aparelho:

“[...] Estou no prego de luz, por falta da camisa do Aladim – Petromatica que não veio, e aqui não encontramos somente se encontra para Coliman”. Os lâmpadas Aladim, da marca alemã Petromax, produzidos no final da década de 1940, já não eram mais comercializados na década de 1960, embora fossem usados com bastante frequência naquele contexto, uma vez que sua luz forte podia iluminar ambientes maiores.¹ Clarindo conclui sua carta dizendo: “Aguardo as vossas orientação pelo rádio do que neste escrevo [...]”. (MATOS, 1964)

A monitora Irmã Alzira também escreve à supervisora Mundica para contar sobre as condições de sua escola radiofônica:

[...] Agora mesmo estamos sem rádio e sem luz. Se for possível mande-me por este portador, com urgência uma lâmpada e uma camisa de aladim, mas espero na sua bondade. A frequência dos alunos não está muito boa espero melhorar quando tivermos um lugarzinho onde possamos estudar tranquilos e comodamente [...]. (LIMA, I., 1964)

A monitora Irmã Alzira, da escola radiofônica da localidade de Patronato, mantém o funcionamento de sua escola apesar de não contar com o rádio e nem com iluminação para as aulas. Pois, além de sua dedicação à tarefa de monitora, que vemos em outras cartas enviadas por ela, a frequência dos alunos está muito boa, o que a incentiva a continuar, apesar das condições insatisfatórias. A monitora demonstra a expectativa de que a frequência melhore quando as instalações estiverem mais apropriadas para que possam ter “um lugarzinho onde estudar tranquilos e comodamente”.

Além de mesas, banquetas, do querosene e das pilhas para o rádio, os materiais necessários para o funcionamento da escola radiofônica não iam muito além de um quadro-negro, giz, cadernos, lápis e borracha. A manutenção das escolas e o envio de materiais e de remessas de dinheiro para pagamento desses equipamentos eram problemas abordados cotidianamente nas cartas. Conseguir resolvê-los, todos, requeria esforço extra do monitor, que também relatava suas

1 Os Aladims possuíam um depósito de querosene na base e uma bomba manual que, ao ser pressionada, introduzia ar no reservatório e impulsionava o querosene via um pequeno orifício até a camisa, que deveria estar previamente acesa com fogo. A camisa ficava incandescente, produzindo uma luz clara e intensa. Por ser feita de um material delicado, era necessário manuseá-la com cuidado para não rasgar, tornando necessária a sua substituição.

necessidades nas solicitações: “[...] Quando houver oportunidade mande-me mais 12 cadernos, 25 lápis, 1 caixa de giz, outro carregó. Meu rádio está com um grande defeito só dura 1 mês com um carregó [...]”. (PESSOA, Maria, 1964a) Depois, havia a espera pela chegada dos materiais às escolas, que poderia se estender para além das expectativas do monitor, devido às difíceis condições de acesso às localidades e à falta de infraestrutura das equipes locais para realizar a entrega: “Há dias escrevi para vocês pedindo material; já estava preocupada porque vocês não tinham recebido; esta semana foi que ouvi o aviso que a mesma tinha chegado em suas mãos [...]”. (CARVALHO, A., 1964)

A demora também resultava da demanda contínua por materiais, visto que as solicitações não atendidas redundavam em novos pedidos de remessa em curto prazo. A monitora que escrevera às supervisoras preocupada com o atraso no recebimento do material finaliza sua carta com uma nova lista: “[...] Estou precisando dos seguintes materiais: 10 livros, 30 cadernos, 1 carrêgo ou de 2 pilhas, 1 lampeão. Espero que envie o mais breve possível, pois a escola não podem funcionar bem faltando êstes materiais [...]” (CARVALHO, A., 1964), ressaltando que os equipamentos sejam entregues o mais rápido possível, pois uma escola carente de materiais não pode funcionar bem.

Após a entrega dos materiais, os monitores eram os responsáveis pela arrecadação do dinheiro a ser enviado ao MEB para pagamento. Esperava-se que os alunos pagassem pelos livros, cadernos e lápis e, além disso, pudessem dividir entre os companheiros as despesas com giz, querosene, camisa para o Aladim, pilhas para o rádio e demais materiais de uso comum. Entretanto, a situação financeira do trabalhador rural fazia com que muitos demorassem a pagar ou nem tivessem condições de colaborar com as compras:

Eu não faço cota para tirar dinheiro porque é com muita dificuldade uns dão e outros não e fica queixa e no meio destes tem alguns que não pode mesmo. Para constar o meu heroísmo é feixar os olhos e meter os peito, gasto muito para quem não ganha é um poco duro porem é assim mesmo quem já é esclarecido é quem deve interessar pelo desenvolvimento da comunidade. (LIMA, Marçal, 1964)

Na carta o monitor chama a responsabilidade daqueles que deveriam se interessar em contribuir para o desenvolvimento da comunidade. Não se pode dizer ao certo se tal cobrança do monitor estava direcionada ao poder públi-

co ou ao MEB. De todo modo, diante da ausência de recursos enviados às escolas para a manutenção de seu funcionamento, o MEB estabeleceu estratégias, de certo modo paliativas, para garantir que os insumos chegassem às escolas. Uma delas foi o incentivo à criação, em 1963, do Clube de Vendas, para se facilitar o acesso a materiais, garantindo o fornecimento de cadernos, livros, lápis, giz, etc., às escolas que se situavam em regiões de difícil acesso, supostamente com preços mais acessíveis do que os praticados na região, de modo a facilitar “[...] a aquisição do material escolar pelos alunos, o controle da distribuição desse material em âmbito estadual e iniciando uma educação cooperativista”. (MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE, 1963b, p. 17)

De acordo com Osmar Fávero (2006), a organização destes clubes junto às escolas também deveria servir para despertar a responsabilidade comunitária na gestão de seus recursos. Em alguns relatórios, o incentivo ao Clube de Vendas aparece como um dos objetivos dos encontros com os monitores, pois era visto como um primeiro passo na organização da comunidade. Na prática, o clube possibilitava que o pagamento das remessas enviadas às escolas fosse feito em uma data posterior à da entrega. Os materiais podiam ser utilizados antes do pagamento, dispondo-se de tempo para arrecadar o dinheiro por meio de campanhas ou na disponibilização de recursos próprios.

O Clube de Vendas enfrentou dificuldades nos seus primeiros anos de funcionamento. Em um relatório de treinamento de monitores, realizado em abril 1965, em Garanhuns, ele foi ponto de discussão da assembleia, cujo coordenador afirma: “somente no primeiro treinamento que se conversou sobre o clube de vendas”, de modo que “nenhum monitor sabia o que significava CLUBE DE VENDAS” e que todos pensavam que o clube fosse “um KIOSQUE onde se adquiria o material para a escola, fiado”. (MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE, 1965b, p. 3) Diante da dificuldade em que se encontrava o clube e “tendo em vista o bem que ele pode fazer aos alunos, os monitores sentiram necessidade de fazerem reuniões depois do treinamento, onde se trataria do assunto”. Em tais reuniões, se deveria levar em conta que “o Clube de Vendas é uma das molas da Escola” e discutir (MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE, 1965b, p. 4):

1. quem deveria enfrentar o Clube de Vendas;
2. se há possibilidade do Clube de Vendas fornecer material para as comunidades;

3. como ele deve funcionar para educar o povo num espírito de cooperação;
4. quais as maneiras de acabar com o prejuízo que o Clube tem agora.

As questões levantadas pelo coordenador reforçam, primeiramente, a importância que o movimento atribuía ao clube no processo de educação de base da comunidade. Não se tratava somente de distribuir os materiais às comunidades garantindo o bom funcionamento das escolas, mas do engajamento dos alunos no espírito de cooperação. Além disso, chamava a atenção para o fato de que, naquele momento, era necessário que alguém da equipe se incumbisse de gerir o Clube de Vendas, que, além das questões referentes à gestão e à logística, requeria também uma atenção pedagógica para que funcionasse como instrumento de cooperação comunitária. Em cartas de alguns monitores, com efeito, estes se queixavam da falta de engajamento dos alunos com o clube:

[...] eu tenho material do clube de venda, e eles dizem que vão comprar fora porque compram um caderno pequeno mas que é mais barato, eu dou toda explicação mas o povo em geral, parece que quer fugir da verdade em muitos pontos, mas temos que lutar sempre [...]. (BARBOSA, Severino, 1963)

Para o MEB, essa situação sinaliza uma falta de conhecimento do aluno em relação à importância da atitude cooperativa e do sentido do engajamento na escola radiofônica, pois, nas palavras do monitor, os alunos “parece[m] que quer[em] fugir da verdade em muitos pontos”. Possivelmente a diferença de preços entre os cadernos do clube e do comércio local era significativa para que o trabalhador rural preferisse adquirir este último, de modo que o “espírito de cooperação” dos alunos estava neste caso sujeito à condição econômica. Desse modo, o Clube de Vendas era igualmente atingido por dificuldades financeiras, o que fazia o coordenador do treinamento realizado em 1965 concluir seu discurso reiterando a necessidade de se pensar estratégias para diminuir o prejuízo do clube.

Na medida em que as cartas tratam de questões referentes aos recursos materiais, se evidencia a condição de pobreza vivida pela população camponesa e como esta se impôs ao cotidiano e funcionamento das escolas:

Sim senhorita Anette estão pedindo o dinheiro do material. Mais hoje não segue porque ainda falta bastante para receber mais vou providenciar a menos para o fim de julho aguardem? Sei que tem contas a prestar mais aqui está uma falta de dinheiro que os alunos já saíram quase todo por não poder pagar o querosene e bateria. parece que vai resultar eu pagar só não envio logo porque não estou podendo pois desde março que não recebo dinheiro da Prefeitura [...]. (GENEROSA, 1964)

A falta de dinheiro foi o motivo de evasão de quase todos os alunos da escola e a monitora, conformada, assume as custas, o que foi uma das soluções recorrentes para que as escolas continuassem funcionando. O dinheiro da prefeitura a que se refere a monitora poderia ser seu próprio salário ou oriundo de algum tipo de convênio com o MEB, não é possível precisar, pois esse tipo de parceria também aparece mencionada na documentação, tendo sido praticada em certos municípios.

O fato é que a opção dos monitores de assumir os custos materiais das escolas aparece com muita frequência nas cartas e tal decisão deveria impactar relativamente suas despesas, visto que eles viviam sob as mesmas condições econômicas de seus alunos ou muito semelhantes. A diferença fundamental entre ambos talvez fosse a da responsabilidade assumida perante o MEB e a comunidade, sob o compromisso de fazer o possível para que a escola radiofônica não deixasse de funcionar por falta de recursos materiais:

[...] Quanto a importância do material só enviarei no mês de agosto. Ainda estou devendo a lâmpada. Fiz sacrifício para comprar o querosene hoje estou liza, tudo quanto recadei neste mês só deu para as despesas mais atrasadas. Faço plano [...] fazer uma festinha no dia 15 de agosto, para melhorar minha situação. Meus alunos são um pouco covarde tudo está saindo da minha parte sirvo de monitora e de espoleta. [...] Quanto a situação do rádio é sempre ruim 1 carregado só dá para um mês fica logo pessimo, falhando muito, quase não entendo as aulas [...]. (PESSOA, Maria, 1964a)

No trecho acima, a monitora revela seu incômodo com a situação e com os alunos covardes, declarando que além de monitora serve, também, de espoleta, expressão idiomática que alude ao artefato que impulsiona um projétil. A monitora talvez se referisse, com o uso dessa expressão, à sua própria

função impulsionadora enquanto agente engajada que, de forma individual ou solitária, punha em funcionamento a escola em meio a uma batalha diária contra condições adversas. O que revelava a realidade de muitas comunidades, como reiteram os relatórios das equipes de Recife e Caruaru, nas quais a responsabilidade pelas escolas radiofônicas acabava por recair somente nas mãos dos monitores.

O termo “espoleta”, que designa na expressão popular um indivíduo muito ativo, aquele que “leva e traz”, tem ainda um segundo uso coloquial, que denota uma pessoa considerada insignificante, um “zé ninguém”, um intermediário que não tem poder. (ESPOLETA, [200-]) Sem saber com exatidão qual o sentido empregado pela monitora ao termo, podemos supor que talvez exprimisse ambos, como reflexo de um sentimento ambíguo: por um lado, a responsabilidade e o engajamento impulsionador; por outro, a negligência e a falta de reconhecimento dos alunos e, quem sabe, até mesmo do MEB. A intenção de organizar uma festinha para melhorar a situação demonstra, de certa forma, que a monitora vislumbra possibilidades de continuidade e de melhoria, e, ao conseguir realizá-la, ela noticia sua surpresa com a participação solidária do povo:

Fiz a festinha no dia 15 foi ótima! O leilão rendeu Cr\$19700,00 (ou 1970,00). Paguei as despesas novas e atrasadas. Cr\$ 12.700,00. Pois meus alunos são irresponsáveis não compreendem que eu não tenho direito de trabalhar sozinha. Fiquei satisfeita, o povo do lugar cooperavam como não esperava, todos compareceram me ajudaram em tudo. O restante do dinheiro comprei 2 latas de querosene e estou enviando-lhe Cr\$ 2.380,00 do material recebido que foram 1.380,00 de cadernos, giz, carrego, do rádio e 1.000,00 de lâmpadas. (PESSOA, Maria, 1964a)

A expectativa do MEB e dos monitores era a de que os alunos também tivessem um engajamento correspondente, no entanto, isso era impossibilitado em muitas comunidades, devido às más condições de trabalho, à distância, ao clima, aos horários e qualidade das transmissões e às próprias dificuldades de aprendizado. O MEB não fornecia de forma gratuita o material e insumos para as escolas, que funcionavam em espaços muitas vezes improvisados e, geralmente, em condições precárias de infraestrutura. Além disso, o trabalho

dos monitores era de natureza voluntária, o que os levavam a enfrentar muitas dificuldades financeiras e, em função delas, desistir de manter suas escolas abertas. Aqueles que permaneciam o faziam pela relevância que atribuíam ao seu trabalho nas escolas, movidos por seus ideais políticos, pelo compromisso assumido por alguns monitores e pelas motivações religiosas de cristãos dedicados à tarefa de contribuir com a melhoria das condições de vida de suas comunidades e com o desenvolvimento do país.

Monitoras e monitores: quem queremos nas escolas radiofônicas?

Os monitores realizavam a mediação entre os alunos e as equipes locais de supervisão do MEB. Desse modo, sua função era fundamental, por estabelecer o contato direto com os alunos e a comunidade, da qual dependia em grande medida o sucesso da escola radiofônica. Assim, realizavam o trabalho de base junto à comunidade com o objetivo de mobilizar ou animar as pessoas que se mostrassem interessadas em frequentar a escola, instruir-se e organizar-se. Esse trabalho fazia parte da radicação das escolas radiofônicas, que começava com a identificação das áreas mais necessitadas por meio de um estudo de área, seguido da escolha de uma pessoa da comunidade para atuar como monitor e do treinamento com a finalidade de instruí-lo para o trabalho. No processo de radicação, os monitores eram os responsáveis por conversar com a comunidade sobre o MEB e divulgar a instalação da escola radiofônica. Posteriormente, também eram eles os responsáveis por fazer a matrícula dos alunos que desejassem frequentar as aulas:

Monitores — elementos vivos de ligação entre os receptores e os alunos constituem o pivô da recepção organizada. Receberão treinamento especializado e devem ser pessoas inteligentes e hábeis, de qualquer nível cultural, com o requisito mínimo de saberem ler e escrever, para executar as ordens recebidas do professor locutor. Os monitores fazem a matrícula dos alunos e anotam a frequência e apresentam relatórios mensais sobre o andamento de sua Escola. (MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE, [196-]a, p. 27)

Após a abertura da escola radiofônica, os monitores deveriam atentar-se para as tarefas cotidianas de organização, horário de transmissão dos programas e registro de presença na folha de frequência, que deveria ser enviada mensalmente às equipes locais juntamente com os relatórios mencionados na apostila. As cartas escritas pelos monitores com o objetivo de “dar as nossas notícias”, como costumavam introduzir seus relatos, geralmente acompanhavam as folhas de matrícula e de frequência. Assim, sua ampla lista de atribuições começava pela instalação da escola, às vezes na sua própria residência, seguida da gestão, dos cuidados com higiene e arrumação, e a comunicação com as equipes locais.

Quanto ao cotidiano das aulas, era esperado que os monitores fossem assíduos em orientar os alunos de acordo com as instruções dadas pelos professores-locutores. Deveriam, ademais, estar atentos ao aprendizado dos alunos, estimulá-los e atender a cada um ajudando-os em suas necessidades, além de dispensar atenção especial àqueles que apresentassem mais dificuldades de aprendizado e fomentar a colaboração dos alunos mais adiantados. Por fim, era esperado que os monitores promovessem debates com os alunos, incentivando-os a relacionar os temas abordados nas aulas com a situação da comunidade. (MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE, [196-]c, p. 2)

Supunha-se, inicialmente, que a atuação dos monitores se concentraria mais nessas tarefas de organização e gestão das escolas radiofônicas do que na parte didática: “a intervenção do monitor seria muito mais no plano do manejo da classe do que no do conhecimento das matérias de ensino”. Desse modo, “[...] bastava que fosse alfabetizado, ou seja, que soubesse ler, escrever e contar”. (FÁVERO, 2006, p. 136) Porém, à medida que o trabalho do MEB nas comunidades se desenvolvia, e que a importância da atuação dos monitores se revelava, os treinamentos, ocasiões de estudo e as aulas radiofônicas passaram a ser usados para completar a formação dos próprios monitores:

O monitor é a chave do êxito da Escola Radiofônica. É ele que anima os alunos e todos os que moram nas redondezas para as tarefas de aprender, de se reunir para conversar sobre seus problemas, para fazer uma campanha. O monitor, neste trabalho, melhora a cada dia, pois há assim uma verdadeira troca, ele leva aos alunos o que ele sabe, e aprende muita coisa do aluno que tem muitas riquezas a informar. (MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE, 1963e, p. 1)

Essa necessidade de receber treinamento adequado, em face das dificuldades em trabalhar com os alunos os conteúdos e temas das aulas, foi manifestada em muitas de suas cartas:

Eu acho que o treinamento é uma grande ajuda para nós, porque se não houvesse este treinamento nos não tinha tanto conhecimento da vida dos camponeses como estamos vendo como devemos procurar [...] devemos ajudar a nossa comunidade trabalhando um a bem do outro para vivermos uma vida que não custe tão caro e voltamos mesmo bem esclarecido tanto em escrever como da nossa vida. (SEBASTIANA, [196-])

Por meio destas linhas eu quero apresentar a minha satisfação e agradecimento a tôdas as professoras do mebe [...] e especialmente as que prepararam o treinamento em Carpina, no qual nós os monitores do Condado tomamos parte ativa. [...] Falando nos monitores novos quero apresentar que eles estão animados para ingreçar na familia do mebe [...]. (SILVA, Antonio, 1964a)

As cartas revelam como os monitores que tinham a possibilidade de participar do treinamento ficavam satisfeitos e sentiam-se mais instruídos em relação à sua própria realidade, assim como em relação ao trabalho que deveriam realizar nas escolas radiofônicas. Porém, nem todos os monitores que atuaram nas escolas radiofônicas tiveram a possibilidade de participar dos treinamentos antes de iniciar o trabalho com os alunos:

[...] pesso desculpa dos meus singelos assuntos que nunca fui monitor, nem nunca fiz treinamento [...]. (SOUZA, A., 1964)

Eu sendo monitora nesta localidade, porem incompetente, por não ter feito o curso de monitora. Mesmo assim vou agindo pelo melhoramento de nosso país. Desde que essa escola ficou a meu cargo que venho combatendo os lamentos dos alunos: o radio transmite a aula de matemática eu dou a de linguagem sempre trocando entende, e no fim das aulas eu costumo tomar as lições de livros e taboadas, apenas as lições eu só tomo quando é dada pelo rádio. Estará de acordo? [...]. (SANTOS, M., 1963)

Nesse caso, ambos se sentem despreparados pela falta de treinamento. Por meio das cartas, eles tiravam dúvidas sobre o modo de encaminhar as aulas e demonstravam as suas próprias estratégias criadas cotidianamente para lidar com o conteúdo transmitido via programação radiofônica. Além das cartas, o *Programa do Monitor* foi utilizado ao longo da atuação do MEB como veículo para transmitir aos monitores os conteúdos da educação de base, além de reforçar os pontos ideológicos de sua atuação junto à comunidade. O trecho do *Programa do Monitor* citado acima, que foi ao ar em março de 1963, destaca a importância desse agente em despertar o interesse da comunidade pelas “tarefas de aprender e de se reunir para conversar sobre seus problemas”, e em promover a integração e reflexão em torno dos problemas cotidianos, baseadas na troca de conhecimentos e experiências.

Essa expectativa em relação ao engajamento dos monitores nas tarefas da escola radiofônica ultrapassava, de fato, suas funções escolares diárias e lhes incumbia de uma atuação política voltada para a promoção da educação de base que se concretizava na tarefa de animadores populares: “É ele que anima os alunos e todos os que moram nas redondezas”. Para o MEB, os monitores eram as lideranças capazes de mobilizar a comunidade por meio dessa “[...] posição progressivamente assumida por seus próprios membros”. (FÁVERO, 1983, p. 205) E acrescenta-se:

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 abrir-se para a comunidade em uma liderança efetiva. (FÁVERO, 1983, p. 205)

O MEB definia a chamada “animação popular” como uma tarefa da comunidade que “faz-se através da transformação de um conjunto de indivíduos, que vivem juntos, em uma integração de pessoas que pensam, planejam e agem em comum, buscando atender a todos como membros da comunidade”. (MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE, [196-]c, p. 2) Para tanto, a animação popular era parte da conscientização, promovia a organização e o contato

direto com a comunidade e propiciava a descoberta da potencialidade dos seus membros enquanto sujeitos capazes de realizar mudanças nas condições de existência sob uma perspectiva comunitária.

Nos documentos oficiais do MEB, o perfil dos monitores adequados é reforçado por traços e princípios católicos e pelo engajamento verdadeiro. Porém, se por um lado a conscientização reforçava o potencial transformador do sujeito, por outro demandava a seleção de pessoas que apresentassem as qualidades necessárias para atender às necessidades concretas de realização do projeto:

O mínimo indispensável é que o monitor seja *alfabetizado* (saiba ler, escrever, contar), *conscientemente interessado*, para trabalhar voluntariamente [...] seja uma pessoa da comunidade [...] uma pessoa *representativa*, poderá exercer uma *liderança* autêntica e democrática [...] a *competência* é sua qualidade essencial; é indispensável que o monitor saiba o que fazer, onde, quando e como [...] toda a atividade do monitor é um *serviço*; sua atuação não pode centrar-se nêles mesmo [...] mas (n)a de sua comunidade. [...] um sentido autêntico de *responsabilidade*. (MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE, [196-]c, p. 3, grifo do autor)

No documento, as características pessoais que deveriam orientar a escolha dos monitores eram de duas naturezas: objetivamente, os monitores deveriam ter capacitação técnica mínima para conduzir a escola, isto é, serem alfabetizados. Social e intersubjetivamente, consideravam-se as suas relações e sua capacidade de inserção na comunidade e seus traços de personalidade, tais como liderança, competência e responsabilidade. Além disso, se reforçava a dimensão soteriológica do seu envolvimento, no sentido de que os monitores deveriam atuar sob a perspectiva da doação para a comunidade.

Além desta dimensão soteriológica em torno das práticas dos monitores, evidencia-se a intenção de engajar pessoas com determinadas características, “a fim de que o MEB conte com pessoas ajustadas, cuja ação seja, de fato, eficiente”. (MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE, [196-]c, p. 3) A eficiência, entendida como “o melhor rendimento possível em uma atividade”, consistia também, segundo documentos diretivos do MEB, na capacidade de se conformar com a realidade enfrentada e suas necessidades. (MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE, MONITOR, [196-]c, p. 3) A busca desse tipo eficiente

certamente se relaciona ao interesse de engajar pessoas que pudessem aumentar o poderio da Igreja Católica nas comunidades, que foi um os fatores decisivos da participação da instituição no projeto.

A necessidade de engajar pessoas compatíveis com os objetivos da Igreja advém também das experiências anteriores em projetos de educação de base desenvolvidos, por exemplo, no âmbito do SIRESE. No Primeiro Seminário de Educação de Base, que aconteceu na cidade de Aracaju, em 1960, foi elaborado um documento intitulado *Seleção e supervisão dos monitores*, que trata da importância do monitor para a escola radiofônica e os critérios que deviam orientar sua seleção. Na ocasião do seminário, o MEB ainda não existia como movimento organizado, porém muitas das ideias nele contidas nortearam a escolha dos primeiros monitores que atuaram no Movimento.

No documento já se tem uma ideia clara do papel dos monitores na interlocução e intermediação entre a programação veiculada pelo rádio e os alunos. De certo modo, o critério de escolha por uma pessoa ajustada aos princípios do MEB é gestado a partir dessa compreensão. O texto usa termos técnicos da radiodifusão para se referir ao lugar que os monitores ocupavam na educação de base: “O monitor é como um elo a unir a cadeia radiofônica. Vê-se logo a importância do papel a ser exercido por ele dependendo do seu perfeito ajustamento a sintonização entre emissor e receptor [...]”. (SIRESE, 1960, p. 1)

O documento aborda também a inclinação missionária dos monitores, que deveriam “ser portador[es] de um autêntico espírito vocacional para a tarefa”, dada a natureza desinteressada e voluntária do trabalho de educação de base. Assim, segundo o MEB, os monitores deveriam ser escolhidos entre as mulheres e homens da localidade que pudessem exercer o trabalho com boa vontade. Porém, apesar da perspectiva missionária que o movimento atribuía ao trabalho dos monitores, tanto neste documento que estabelece os parâmetros iniciais para a escolha dos mesmos quanto naquela apostila, escrita por membros do MEB, que apresenta de forma mais desenvolvida os critérios de escolha, vemos que a ideia de eficiência era um elemento importante em ambos os documentos.

Num relatório elaborado pelo Centro Radiofônico de Nazaré da Mata com o objetivo de apresentar dados de entrevistas feitas com monitores durante o treinamento, escrito entre os dias 27 e 31 de julho de 1961, e poucos meses depois de estabelecido o convênio que oficializou a criação do MEB, apresentam-se outros elementos identificadores do perfil ideal dos monitores, neste

momento inicial em que se definem os primeiros grupos que iriam atuar nas escolas radiofônicas em Pernambuco.

Participaram do treinamento 42 monitores de três municípios: Carpina, com sete monitores; Orobó, com vinte monitores; e Nazaré da Mata, com quinze. Do grupo, 35 eram mulheres e sete eram homens; 35 eram solteiros, seis casados e um era viúvo. Não há dados para a relação sexo/estado civil, entretanto, talvez haja uma correlação entre o número de solteiros e o fato de as mulheres serem maioria no grupo. (MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE, 1961, p. 1) Luis Eduardo Wanderley traz dados em sua pesquisa sobre a distribuição por sexo e estado civil dos monitores, a partir daqueles já compilados por Alceu Ferrari (1968). Com relação à distribuição entre os sexos, ele identifica uma proporção de 80% de monitoras no grupo que fez parte da amostra. Com relação ao estado civil, a maioria das mulheres que exerceram o trabalho nas escolas radiofônicas era solteira (73,7% do grupo pesquisado). As casadas somavam 25% e havia as que viviam em “situação irregular” (1,9%). Entre os homens, 60%, da parcela de 20% dos monitores, eram casados. (WANDERLEY, 1984, p. 412)

Quanto à idade, a maior parte do grupo — 28 monitores — era formada por jovens que tinham entre 15 e 25 anos de idade. Na faixa etária entre 26 e 35 anos havia oito monitores e seis que tinham entre 36 e 47 anos de idade. (MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE, 1961, p. 1)

Quanto ao grau de instrução, o relatório apontava que um era alfabetizado, 33 tinham cursado o primário; destes, a maioria, 25 monitores, havia estado na escola até o 4^o e 5^o anos. Cinco cursaram até os dois primeiros anos do ensino ginasial e outro cursou o “pedagógico”, referindo-se talvez ao curso normal. Os relatores verificaram que “a maioria não ultrapassa o nível do curso primário”, mas “levando em conta que o curso primário tenha sido realmente aproveitado, e o tipo de trabalho a realizar, julgamos o nível de instrução razoável. Tanto isto é verdade, que estes elementos — na sua maioria já se dedicam ao magistério”. (MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE, 1961, p. 2)

Deste grupo, 35 eram professoras da rede municipal, duas da rede estadual, uma atuava como auxiliar de escola, duas eram bordadeiras, uma era costureira e quatro eram domésticas. Entre os homens, três eram agricultores, um era pedreiro, um operário e dois estudantes. Destaca-se o fato do grupo contar com um número significativo de monitoras que trabalhavam em outras escolas, o que foi evidenciado em cartas de monitores e também foi caracte-

rístico dos sistemas de alfabetização em outros estados em que o MEB atuou, como no Rio Grande do Norte. (FERRARI, 1968)² Para o movimento, o engajamento de monitoras que já se dedicavam à docência era positivo sob dois aspectos: experiência com alfabetização e o seu reconhecimento na comunidade: “importante salientar, o que representa para as Escolas Radiofônicas, o fato de contar com monitores que já se dedicam ao magistério, não só pela prática do ensino, como pela influência que podem ter na comunidade onde trabalham”. (MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE, 1961, p. 2)

O perfil do grupo atendia às expectativas de seleção no que se refere à formação, considerada razoável, e às potencialidades de ação. A significativa quantidade de professoras poderia contribuir no trabalho de animação popular e de radicação de novas escolas, já que eram conhecidas em suas comunidades por seu trabalho docente e o fato de contar com três agricultores “[...] representa um valor, positivo para o nosso trabalho, como transmissor de experiência”. (MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE, 1961, p. 2)

Destaca-se que a maioria do grupo era formado por mulheres, quase todas professoras. Alguns fatores teriam sido determinantes para que as mulheres fossem maioria e, ao mesmo tempo, a quantidade de agricultores fosse pequena nas escolas radiofônicas instaladas na região canavieira conhecida como Zona da Mata. Primeiro, as próprias condições de trabalho da região, uma vez que “as mulheres não ocupavam postos de trabalho formais nas relações de produção”, e, por isso, as mulheres da família não estavam diretamente ligadas ao trabalho de corte da cana. (SOUZA, C., 2006, p. 120)

Como a jornada de trabalho na lavoura era, geralmente, de um dia inteiro e as atividades nas escolas radiofônicas demandavam uma média de três horas

2 Alceu Ferraro, antes Ferrari (1968), em sua tese sobre o movimento de Natal (RN), traz dados sobre a quantidade de monitores que em 1965 ensinavam também em outras escolas, antes ou depois de assumirem a função de monitores. De um grupo formado por 248 monitores, 132 lecionavam em outras escolas, divididos em 30 nas estaduais, 48 nas municipais e 54 nas particulares. De acordo com os dados coletados por Alceu Ferraro, quase metade dos monitores que atuavam nas escolas radiofônicas no ano de 1965 exerciam atividade docente em outras escolas. Outro dado interessante é que, do grupo de 248 monitores naquele ano, 137 foram alunos de escolas radiofônicas, 50 deles por um ano, 36, 30 e 21 por dois, três e quatro anos ou mais, respectivamente, mostrando que a frequência à escola radiofônica também possibilitava que alguns alunos passassem a exercer a função de monitor, formando quadros para o movimento.

diárias de trabalho voluntário, tornava-se difícil a um lavrador dedicar-se às tarefas escolares:

Vou apreciando bastante as aulas apesar de ter começado atrasado e que a senhora está adivinhando a nossa luta da roça a qual não é brincadeira a gente sair às 6 da manhã e trabalhar até as 17 e as 18 esta no pé do rádio: só quem precisa [...] é que pode fazer isto? E bem certo dizer quem caça o sapato e que sabe onde aperta. (SOUZA, J., 1964a)

Outra explicação “advém da representação da figura feminina no ambiente escolar” e do fato de que “a figura da professora predominava na cultura do homem rural e a associação entre a monitora e a docência foi um fato significativo a se considerar”. (SOUZA, C., 2006, p. 120) Considerando as cartas, o grupo treinado em Nazaré da Mata e os dados apresentados na pesquisa de Alceu Ferrari (1968), uma parcela significativa das monitoras lecionava também em outras escolas e a predominância de mulheres não parecia dever-se somente à representação da figura feminina na escola, mas à experiência docente daquelas mulheres e à possibilidade de se engajarem num trabalho de caráter voluntário. Além do fato de que seria mais fácil para as monitoras que já atuavam como professoras reunir alunos suficientes para abrir uma escola radiofônica por meio de “visitas, reuniões e propaganda”. (FERRARI, 1968)

No que se refere ao engajamento feminino, temos apontado que as tarefas nas escolas radiofônicas eram numerosas e diversas, demandando uma parte significativa de tempo diário a ser dividido com as tarefas domésticas e outras atividades profissionais: “meus alunos estão frequentando as aulas muito pouca porque estão tudo trabalhando em desmancha e até eu com minha família ainda estamos nesta luta”. (SANTOS, R., 1964) Ademais, boa parte das monitoras era jovem e solteira, não sendo raro que se desvinculassem das escolas radiofônicas por motivo de casamento, como se anuncia nesta carta:

[...] [Venho] lhe avizar que eu não vou mais ensinar a ER não. Proque! Eu vou mim cazar agora em dezembro pro isso é que eu não vou mais continuá a em sinar, já fêz 3 anos dentro dos 4 que encinavam, não vou mais ensinar esse fim de ano, deicho com muitas saudades [...]. (RODRIGUES, Maria, 1964)

É certo que houve outros fatores relativos à condição da mulher no meio rural na década de 1960 decisivos para o abandono de espaços sociais, entretanto, certamente os casamentos disputavam o tempo com o trabalho e o engajamento na escola radiofônica, que exigiam um tempo de dedicação diária significativa.

O relatório também aporta algumas informações sobre as ocasiões de lazer e recreação dos monitores e traz elementos sobre atividades culturais às quais se dedicavam e que foi foco de atenção do MEB. A maioria dos monitores mencionou pelo menos um tipo de atividade recreativa; em geral, se dedicavam às atividades culturais nas comunidades, participavam de “festas”, “danças”, “música” e “representação” e gostavam de “cinema”. A leitura também era um hábito entre a maioria deles, “apenas dois dos participantes informaram que não leem”. Os gêneros mais lidos eram as revistas, com 38 menções, seguidas pelos livros de formação religiosa e os jornais, com 27 e 21 menções respectivamente. Os romances e os livros de poesia apareceram em quarto lugar e, em último lugar, os livros “instrutivos” e os “didáticos”, com quatro menções cada, e predominava o gosto pelas revistas, devido “à facilidade de leitura, pela sua periodicidade, pelo caráter, pelas novidades que sempre trazem, como também pelo preço de custo”. Por isso, no planejamento do movimento sugeria-se veicular “artigos e tópicos nelas contidas, para a programação” e, por fim, “os livros religiosos [que] são de grande aceitação, dando, portanto, margem à formação religiosa”. (MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE, 1961, p. 3)

As atividades de recreação mais constantes eram dança, cinema, bordados, canto e música, dentre as quais se indicava no relatório que “o canto, para os programas destinados aos monitores é uma fonte a explorar, bem como os outros menos destacados: a música e as dramatizações”. O bordado era uma atividade de recreação praticada por sete monitoras do grupo, sendo que duas delas mencionaram a atividade como ocupação profissional. Ainda assim, não se considerou abordá-las nas emissões, fosse como parte da cultura da região ou mesmo como atividade profissional. (MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE, 1961)

Enfim, a entrevista com os monitores tivera o intuito de observar “[...] aspectos do temperamento, modo de ser e aspectos da vida profissional dos monitores [...]” que pudessem ser explorados pelos supervisores na ocasião das visitas às comunidades. Nesse tópico foram selecionadas algumas frases ditas

pelo grupo que, segundo o documento, seriam reveladoras do temperamento dos monitores: “Disposta e alegre”; “Alegre, simples”; “Muito comunicativa, alegre”; “Inteligente, líder, demonstra iniciativa”; “Líder. É tudo no engenho”; “Tem uma vontade louca de aprender. É um sonho de toda vida”; “Goza de certa liderança no Engenho. É responsável”; “Muito embarçada. Sem iniciativa”; “Muito tímido”; “Tímida. Criança (pouco amadurecida)”. (MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE, 1961, p. 4)

Os trechos relativos ao “temperamento” dos monitores destacados no documento pelos relatores se referem às possibilidades de interação destes com a comunidade. Somente um dos monitores afirma que o trabalho com o aprendizado é o sonho de sua vida e em nenhum dos outros documentos há menção direta ao caráter pedagógico do trabalho e aos métodos de alfabetização ou à prática cotidiana nas aulas, tornando evidente que o critério de eficiência seria mais social do que técnico.

A primeira parte do relatório, relativa ao perfil dos monitores, se encerra com “observações para possíveis programas de desenvolvimento de comunidade”, que seriam transcritas numa ficha individual para servir de base aos trabalhos de supervisão com indicações sugestivas, tais como: “Promove festas para alunos e pais”, “Pertence à JAC”, “Goza de liderança no engenho” e “Colabora com a Paróquia” ou “Tem uma grande vontade de ajudar a comunidade”, enfatizando de que modo e quais campos de atuação correspondiam aos interesses do MEB.

Tendo em vista as funções e expectativas do MEB em relação aos monitores, se nota que havia um perfil de militante em potencial que interessava ao MEB, por indicar a predisposição ou possibilidade de envolvimento além da organização, da gestão escolar e da alfabetização dos adultos; previam, sobretudo, o engajamento na animação popular e na organização comunitária. Provavelmente, devido às experiências anteriores com educação de base, o MEB já reconhecia a importância dos monitores e de definir suas qualificações para o êxito do projeto.

Desse modo, desde o princípio, o movimento tinha estabelecido o perfil das pessoas com as quais gostaria de engrossar suas fileiras a fim de garantir a participação política na comunidade e o caráter missionário e voluntário do trabalho. Assim, os relatórios de treinamentos iniciais revelam de forma secundária os aspectos cotidianos relativos à prática pedagógica e ao conteúdo das emissões radiofônicas. Como as fontes têm evidenciado, a preocupação

pedagógica com a prática dos monitores na alfabetização dos adultos começa a aparecer de forma mais recorrente na medida em que a experiência do MEB avança, associada a uma preponderância dos princípios políticos na formação dos monitores e na programação radiofônica.

Animação e entusiasmo em ensinar e em aprender

As cartas enviadas pelos monitores às equipes locais trazem muitos elementos sobre suas expectativas de engajamento nas atividades do MEB e de concretização do projeto rádio-educativo. É possível identificar nesses escritos a correlação entre os temas e as orientações dadas pelas equipes locais, nos treinamentos e na programação radiofônica, acerca do papel dos monitores junto às escolas e à comunidade, principalmente como animadores populares.

Era comum o uso de expressões e termos específicos dos treinamentos, em muitos casos, com conotações políticas e religiosas. Nas cartas é expressiva a quantidade de vezes em que os termos “animados” e “cheios de entusiasmo”, “irmãos”, “trevas” do analfabetismo, “luz” da educação, são empregados pelos monitores. Estas são expressões de forte dimensão religiosa, que permeiam a tarefa dos monitores, compreendida por muitos deles como uma missão a ser desempenhada no âmbito de uma comunidade religiosa.

A monitora da escola da comunidade de Cachoeira do Roberto, em sua carta escrita em 1964, conta: “[...] Raimunda não queira saber como a escola esta animada, muita frequência os alunos estão animados mesmo. Maria Solomeia e Evangelista não perdem aula veja como são esforçadas: elas estão bastante adiantadas”. (ALVES, M., 1964) Há também a carta escrita no mesmo ano, em que a monitora Lourdinha fala sobre o êxito de sua escola e a animação dos alunos:

Neste momento pego na minha pena para dar-lhe notícias da minha referida escola a qual se encontra em grande êxito; todos realmente muito *animados*, eu por ser monitora sinto-me muito feliz com minha *missão* de alfabetizar os meus *irmãos* que se encontram nas trevas do analfabetismo creio que seremos felizes em dar para nossos irmãos o que já sabemos por isso trabalho sem cançar para ver se vejo uma mudança [ilegível] melhor na minha comunidade. [...]. (BEZERRA, L., 1964, grifo nosso)

Também chama a atenção no relato o caráter missionário que a monitora atribui à alfabetização, reconhecendo a importância de seu trabalho junto aos seus irmãos na construção de uma sociedade mais justa e, logo, mais feliz. A monitora se sente consciente de seu papel junto à comunidade de “dar para nossos irmãos aquilo que já sabemos” e, por isso, trabalha sem cansar.

Na carta seguinte, o rádio é mencionado como veículo por meio do qual o monitor toma conhecimento de que todos estão satisfeitos com o sagrado movimento. Por meio da programação radiofônica e da circulação das informações entre as escolas é possível ao MEB criar espaços que reforcem o sentimento de união entre os monitores engajados na tarefa de alfabetizar, assim como o reconhecimento do esforço de outros irmãos, que mesmo diante das dificuldades frequentam a escola:

É com maior praser na vida que envio estas linhas quando sei pelo radio que toudos vivem satisfeitos com alunos e monitores *deste sagrado movimento*. Eu com isto me esclareço que fico com a alma cheia de alegria em ver os meus *irmãos* do campo receberem instrução por tão dignas professoras [...]. Os alunos todos cheio *entusiasmo* não deixam de romperem as dificuldade a fim de receberem as instruções a noite chuvosa estrada coberta de lama mas com isto mesmo frequentão a escola. Já tem aluno que assina bem o nome que já adimira e assim espero que em pouco tempo teremos um brasil melhor com a promoção do homem do campo que vai desenvolvendo [...]. (OLIVEIRA, B., [196-], grifo nosso)

Num outro sentido, o monitor da comunidade de Condado escreve contando sobre os “acontecimentos passados” que levaram ao fechamento de sua escola; pela data da carta, julho de 1964, ele possivelmente estava se referindo ao período de fechamento das escolas, devido ao golpe-civil militar ocorrido em abril de 1964, em que as escolas ficaram oficialmente impedidas de funcionar por alguns meses. Após esse período, muitos alunos deixaram de frequentar as escolas, seja pelo longo tempo de espera, seja pelos boatos relacionados à aproximação do MEB com o comunismo. Tais suspeitas não ganharam adesão entre a maior parte dos monitores, muito por conta dessa identificação do movimento como obra da Igreja Católica:

[...] Uma parte dos alunos antigo desgostaram com os acontecimentos passados e deixaram a escola, de modo que substituir assim a lacuna deixada por alguns e assim estamos animados esperando que recomece as aulas. Certifico que estou bem entusiasmado acompanhando com muita atenção os capítulos da história de Tibiquera que nos esta sendo contado pelas professoras do Recife que bom [...] Aqui peço que a senhora tenha paciência com o fracasso que houve porque nós os monitores não temos culpa e sim os acontecimentos passados. Garantimos que vamos lutar com o máximo esforço possível afim de fazer progredir as escolas a nós confiadas para que em breve tenhamos muitos analfabetos alfabetizados. [...] Nós os monitores estamos prontos para ajudar aos alunos no que eles pressizarem em virtude do pouco tempo e deste modo podemos conquistar maior número de alunos (SILVA, Antonio, 1964b)

O relato na primeira pessoa do plural revela o sentimento de pertencimento do monitor a um grupo com o qual compartilha a tarefa de alfabetizar e ajudar os alunos no que for preciso. O seu entusiasmo é, como nas demais nas cartas, expressão de um sentimento comum em relação à escola radiofônica e às aulas, e nomeado por um vocábulo aprendido ou ressignificado no próprio processo de formação e de alfabetização dos adultos.³

A expressão “boa vontade” também aparece com frequência como forma de manifestar o engajamento dos monitores e dos alunos com a escola. O termo “boa vontade”, que designa uma disposição favorável, é bastante utilizado nos textos eclesiais para conotar a boa fé e a disposição para praticar boas ações. Para o cristão, a boa vontade pode se revelar na prática da caridade. A maioria dos monitores eram católicos leigos e outros pertenciam a ordens religiosas, sendo habitual o uso de tal expressão nas cartas para referir-se ao trabalho nas escolas, indicando um alinhamento de vieses religioso com o movimento, que não pode ser dissociado de seu envolvimento político.

No que se refere à “boa vontade”, vale ressaltar também a questão de que os monitores atuavam de forma voluntária, característica esta presente em outras experiências de alfabetização dos adultos e que, no caso do MEB, provavelmente estava fortemente relacionada à dimensão religiosa do movimento.

3 Entre as cartas que compõem a pesquisa, 649 ao todo, em 67 delas os monitores e os alunos fazem menção ao “entusiasmo”. Já a expressão “animados” aparece em 34 cartas.

Muitos monitores transferiram seus princípios religiosos para a ação política da alfabetização, pois a entendiam como uma missão necessária do cristão para contribuir com sua comunidade e com o país, visando ao restabelecimento da justiça social.

Nos treinamentos realizados pelo sistema de Caruaru no início de 1964, durante a exposição do programa, “sempre se incluiu uma apreciação espiritual, a cargo de um padre ou do vigário local, tendo ainda contado com a presença do Sr. Bispo Diocesano, como no caso de Gravatá” (MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE, 1964c, p. 5), revelando que era comum a presença de um pároco da região nos treinamentos, onde falaria sobre a boa vontade, a importância das obras e do voluntariado.

Na carta abaixo, escrita pela monitora Irmã Alzira, ela cobra a necessidade de aulas de catecismo para seus alunos:

[...] Chegamos ao início dos nossos trabalhos em benefício do nosso próximo, marchemos com coragem, ajudando nossos irmãos, neste campo de apostolado. Façamos o que o divino mestre disse: quem tiver duas tunicas dê uma a seu irmão. Que túnica será essa? Um pouco do nosso conhecimento, para que como nos sabemos eles saibam também. E, principalmente com relação a religião. Professora, noto que eles precisam de catecismo. Gostaria de saber se a aula de religião ainda continua [...]. (LIMA, Alzira, 1964a)

A programação radiofônica, afinal, tinha conteúdos de formação religiosa e aos finais de semana era comum que fossem transmitidas as missas, às vezes em comunidades em que as igrejas permaneciam fechadas por não possuírem um padre. Todos esses elementos reforçam o caráter de movimento religioso que o MEB assumiu nas comunidades:

[...] Quanto a páscoa dos alunos não sei o que faço, há tempos que não há missa por aqui, eles são católicos, mas são pobres, não podem ir confessar-se longe e aqui no Guarani não houve missa jamais, a nossa capelinha vive feixada o que nos fez muito falta. Como seria bom se o MEB realizasse este nosso desejo, pois a nossa situação é triste, tem alunos que há quase dois anos não se confessam. Tão bom se houvesse aumenos uma missa por aqui, mas sei não temos esperanças. Sempre todos os domingos quando ouço a missa

irradiada os meus olhos enchem-se de lagrimas tal a minha vontade de ouvir pessoalmente, não é por mim que posso assistir noutra lugar, mas pelos alunos que tanto desejam confessar-se. Quando eu li a carta para eles ouvir todos disseram: Melânia mande dizer as supervisoras que dêem um jeito [...]. (CALLON, 1964)

O monitor Venâncio (1964) conta das “[...] reuniões nos domingos, de um grande grupo: são várias famílias que assistem à missa com atenção e ordem [...]”, na comunidade de Poço Comprido, onde ficava a escola. A programação especial religiosa era também uma ocasião para os alunos frequentarem a escola radiofônica, quando impedidos na semana por questões de trabalho. Os alunos iam acompanhados de seus cônjuges e filhos, estendendo para aquele espaço as relações de parentesco, amizade e compadrio já existentes na comunidade. Nesse aspecto, a programação radiofônica do MEB criou espaço para a ampliação da influência da Igreja Católica nas comunidades, sobretudo onde não possuía representantes clericais, convertendo a escola radiofônica em um espaço de educação, mas também de formação religiosa.

A crença no trabalho de alfabetização visto como obra e no engajamento comunitário visto como missão foi certamente o elemento catalisador da militância junto ao MEB e motivou os monitores a enfrentarem as maiores dificuldades para fazer com que a escola radiofônica não parasse de funcionar. Fazia parte desta missão contribuir para o desenvolvimento dos alunos, auxiliá-los na apropriação do conteúdo rádio-educativo, amenizar suas dificuldades de aprendizado, se preciso tomando as lições, ensinando as letras, fazendo os exercícios:

Escrevo para dizer que estou muito satisfeito tanto com a senhora como com a monitora Silvy Cabral pois o ano passado quando entrei na escola não sabia de nada e hoje me acho bem adiantado [...] A monitora orienta nos de modo que entendemos com mais facilidade estamos muito satisfeitos com a monitora pois ela é a professora daqui todos gostam muito dela e é uma criatura de muito paciência [...]. (PEREIRA, 1963)

As cartas mencionam algumas das práticas que foram mobilizadas ao longo das aulas, com o objetivo de auxiliar os alunos em seu processo de aprendizagem:

[...] o radio transmite a aula de matemática eu dou a de linguagem sempre trocando entende, e no fim das aulas eu costumo tomar as lições de livros e taboadas, apenas as lições do eu só tomo quando é dada pelo rádio. Estará de acordo? [...]. (SANTOS, M., 1963)

Comunico vos então, que dei inicio a escola de Cacimbinha, no dia 1º deste, com uma frequência de 24 alunos, quase tudo analfabetos. Estou lutando com a maior dificuldade, dando o conhecimento das (23) lêtras do alfabeto no quadro [...]. (MATOS, 1964)

Gilvaneida estou munto contente, proque vai comessa aula pelo raído eu queria que a senhora vinhece [...] na caza do prado [?] para eu convesa can a senhora pro que a contesse que naquele tempo que o raído não tava funcionano aula eu tava encinano pro mim mesma e os menino ja leras a cartilha todas [...]. (SILVA, I., 1964)

[...] Os meus alunos são pocos mais são sempre animado, já lerem qualquer fraze escrevem todas frases o nome dêles sem ver outro, estão moitos bem satisfeito com as professôras com migo por que eu explico o que eles não compreendem direito [...]. (VICÊNCIA, 1963)

Como relatado nas cartas, os monitores realizavam o papel de professores ao mediar a programação do MEB, partindo de práticas comuns ao repertório docente, como o ato de “tomar” as lições e as contas, ensinar o alfabeto, realizar atividades de leitura e, até mesmo, adequando o conteúdo e o tempo das aulas para melhor atender às necessidades de seus alunos. Desse modo, auxiliavam diretamente seus alunos nas suas lições e aprendizados, além de desempenharem a função de animadores, que entusiasmava os alunos não somente a frequentar a aulas, mas a progredir nos estudos. Assim, aplicavam estratégias conhecidas com os alunos para dirimir suas dificuldades, que se relacionavam, por um lado, à impossibilidade da frequência e presença durante a transmissão e, por outro, à assimilação dos conteúdos:

[...] a hora de aula dada pelo rádio é pouca, mais meus alunos até o momento estão satisfeitos pois fico com os mesmos até 8 horas. No dia que vocês dão aula de Linguagem, eu dou de Matemática para que eles não reclame. (SILVA, T., 1963)

[...] eles desanimaram um pouco por causa das aulas que foi mudado mais eu faço todo esforço e quando só tem uma aula eu dou a outra foi com isto que ficaram mais animados [...]. (ALVES, D., 1963)

Os monitores atuavam, de fato, bastante imbuídos do ideal de que poderiam contribuir para a mudança das condições de vida de sua comunidade, por meio do seu trabalho na escola radiofônica e do incentivo a outras formas de organização dos camponeses: “Eles estão cada vez mais compreendendo o valor do saber. Domingo passado houve uma reunião aqui na Escola. Tratamos de uma porção de coisa. A sala estava cheia de gente uma bêlesa”. (MENEZES, 1964) A crença na possibilidade de promover mudanças os levavam a convencer os alunos sobre a importância da escola radiofônica, da organização da comunidade, das reuniões e debates para discutir os problemas que os afetavam. É interessante destacar nas cartas que essa importância social, atribuída ao seu trabalho, os motivava a criar estratégias para melhor desempenhar sua ação junto aos alunos e de modo não só a alfabetizá-los, mas a promover uma ação educativa mais ampla que contribuísse para a organização das comunidades:

Sim quanto chega-se a hora da coperação da esperança, todos nós trocamos ideias com todo da comunidade, sobre o jornal do monitor, eles cometaram muito e debetemos todas problemas da vida do homem do campo o senhor João Albino da Silva êle disse que o homem do campo é quem mais trabalham e menos se alimenta [...] Deus quizer melhora tudo, e fazer união que a união faz a força [...]. (ALBUQUERQUE, J., 1965b)

Aquela parada nas escolas deu um fracasso medonho nas escolas do Mebe. Mas comigo o causo e liderar não existe dezânimo comigo A VIDA É LUTA E VIVER É LUTAR. [...] eu ensino durante a Hora do Brasil para amenisar mais a dificuldade e assim conseguir vencer. desejando a todos aqui do Mebe muita saúde e felicidade e ainda conformidade. Visto

ser as melhores coizas que agente católico gosa neste mundo [...]. (SILVA, José, 1964)

Olhe eu já cindicalisei quase todos os meus vizinhos com acordo e chamando eles para ouvirem o programa da Federação dos trabalhadores rurais meus alunos estão bem satisfeitos com o ensino radiofônico. Já dei reunião com as famílias da minha comunidade aqui estava todo o povo dormindo [...] mas eu confiando em Deus e trabalhando unidos venceremos tudo não é assim mesmo? [...]. (ARAÚJO, J., 1964)

Eu estou muito satisfeita em estar desenvolvendo o povo da minha comunidade, os alunos estão bastante interessados, muito satisfeitos, não vêm às aulas diretamente porque não podem, uns trabalham longe, outros negociam [...] Aqui em minha comunidade tem muitos analfabetos, mas uns sofrem dos olhos e não podem estudar, outros não têm interesse, eu aconselho bastante mas eles me respondem que cavalo velho não aprende passado, tenho muito interesse de ver minha comunidade mais desenvolvida era todo meu prazer mas o povo não tem interesse são muitos ignorantes [...]. (ALMEIDA, 1963)

Imediatamente escrevo-lhe esta cartinha [...] dando-lhe boas informações sobre a Escola Radiofônica, e trabalhando para um Brasil melhor. Graças a Deus, a Escola Radiofônica, tirou muitas pessoas do analfabetismo. Em minha localidade os alunos não acham dificuldade na aprendizagem todos me respeitam e me tratam com delicadeza. Eles dizem que antes eram analfabetos, escravos da ignorância, mas agora estão aprendendo para servir a Pátria, e ensinar os que estão de olhos tapados. Eles todos ouvem o programa Catequese e estão aproveitando muitas coisas. Estou ensinando o catecismo e preparando os alunos para realizarem a primeira comunhão. Os programas são bem ouvidos pelos alunos, e pelas pessoas da comunidade [...]. (GOMES, M., 1963)

Nas cartas em que os monitores atribuem sentido à sua atuação, nota-se uma ordem ideal de valores que mobiliza os motivos teológicos de sua ação. Termos como: “se Deus quiser”, “confiando em Deus” e “Graças a Deus” foram utilizados pelos monitores para expressar a lógica soteriológica que embasa seu papel na escola radiofônica. (ROMANO, 1979) Compreendendo que Deus trabalharia em função da libertação da humanidade, tomavam para si essa tarefa e o compromisso com a vida da comunidade.

Por um lado, a importância que atribuíam ao seu trabalho na escola radiofônica como fator para o desenvolvimento da comunidade e aprendizado dos alunos contribuía para que lançassem mão de distintas práticas, na busca por superar as dificuldades relacionadas ao processo de aprendizagem nas escolas. Por outro lado, se em muitos momentos a atuação das monitoras e dos monitores se estabelecia por meio da adesão, também vemos nas cartas os movimentos de recusa como, por exemplo, quando remetem suas críticas em relação à qualidade das aulas, cobram das professoras-locutoras mais atividades e melhor aproveitamento do tempo:

[...] Tenho ouvido que só pode funcionar com 15 alunos, porem acho que se os 10 alunos tem vontade, e muita boa vontade de aprender, não pudera a Escola funcionar? Pois só continuo como monitora porque gosto muito dos meus alunos e vejo que eles tem muita boa vontade para aprender, portanto espero que seja compreendida. [...] Eles pedem para a professora de Portuguesis, passar a lição de leitura toda pois só 4 frases é muito pouco. Eu também acho pois eles tem muita pratica na leitura da cartilha, o que eles pressizam é de pratica na escrita [...]. O tempo para escrever é pouquissimo. Eles dizem que o tempo da aula é pouco e vocês ficam só com música e não explicam as coiza. Eu acho que estes poucos minutos devem serem bem aproveitados, para recompensa os esforços e sacrificios que eles fazem para virem as aulas [...]. Seria melhor que lecem a lição toda e explicasse tudo direito, como bem acento e pontuação, que os alunos estão interessados em aprender. [...] Vejo que os alunos não ficam satisfeitos em ficarem lendo só aquelas 4 frases repetindo 10 vezes até feixar a cartilha e fazerem caretas um para os outros, ouvindo aquela muziquinha ensôssa! [...] Aquele tempo toudo ela divia dar para eles escreverem, pois quando ela manda escrever que eles pegam no caderno que poem no juelho (pois não tem carteira) antes de fazerem a premeira palavra ela diz (já terminaram?) Sim o Aladim não nos serve para nada, está vazando querozene, aquilo é um abacaxi e afinal é o que tenho topado como monitora, é só abacaxi, já estou de sacco cheio, mas um dia êle vaza. (TEREZINHA NETO, 1964)

Terezinha termina sua carta em tom de desabafo e com a intenção de deixar a função. É fato que alguns monitores simplesmente desistiam diante das dificuldades de ordem material ou técnica. Manifestavam seus sentimentos de

frustração, tendo em conta as condições materiais adversas de que dispunham para realizar seu trabalho, para tornar possível e bem-sucedido o aprendizado de seus alunos. Os problemas de ordem material, a baixa frequência, o desinteresse dos alunos e questões de ordem pessoal, envolvendo problemas de saúde e familiares, foram motivos que levaram ao fechamento de algumas escolas:

Venho por meio desta dizer lhes que por motivo de força maior não é possível continuar com o meu cargo de monitora. Pois sinto muito ter que dizer-lhe mais sou forçada a dizer-lhe a verdade. A dias estive doente como vocês devem saber, pois a Supervisora passando por aqui eu estava sem ensinar, e o médico acha que devo ter o máximo de repouso se quiser ter saúde, e eu não posso continuar pois já ensino a tarde e tenho bastante luta em casa e sou sozinha em casa não tenho pra onde apelar. E mesmo assim, os alunos não estão muito interessados o interesse aqui só é o meu e por isto acho que não é interessante pra mim ficar com esse cargo com tanto sacrificio pois na hora certa tenho que deixar tudo que possa que não possa e ir para a sala, muitas vezes vem só fazer barulho e nada prestam atenção depois acham que eu devo ficar horas e horas ensinando conta etc. E nem se quer querem cooperar com a compra das pilhas para o rádio que já o outro material eu não falo que deixo por minha conta como seja: gaz, giz e dou também a sala a onde eles estudam, para ver se assim tomam gosto e a escola pudesse continuar mais no entanto, não foi possível. Quando se fala para um diz é quando eu enricar eu dou, outro diz é quando eu puder, e assim vai se passando e nada dão. E a vida e mangarem dos alunos mais atrasados, e eles se desgostam não querem vir mais, e assim são estas confusões todas por isso devo desistir [...]. (ALENCAR, 1964)

Outro fator que levava à desistência dos monitores eram as próprias demandas relacionadas aos conteúdos das aulas, que não conseguiam resolver devido à sua precária formação escolar. Pela ausência de pontuação e erros de ortografia e separação de sílabas que a monitora apresenta em sua carta, se notam as dificuldades que tinha com o manejo da língua e da escrita, o que torna mais compreensível sua dificuldade em ajudar os alunos durante as aulas:

Dona Edina eu vou dexa mais e pro isto parque ais aulas que a senhora e outra estão dando eu não quase não compriendo di nada que eu não [?] Arimitica não ço passi primeira serí eu estou muito pençativa parque não pasco comsiguir o pai tumar lição com a profescoura Maria dos Prazer ela falou qui eu não tive estudo para este trabâlho não ço para ela qui estudou 5 anos eu estude 2 ela é prodescoura municipal conhese tudo então respasti ci esta serto a sim eu entrego ais coiza todos o radio esta bom pode ficar para outra ate eu mesmo pasço entregar uma monitora que o dela não presta. (ANDRADE, 1964)

Mais uma questão relatada nas cartas era a dificuldade de conversar ou promover ocasiões de debates com os alunos após as aulas, sobre assuntos que, apesar de fazerem parte do conteúdo pedagógico do MEB, e de serem temas que procuravam dialogar com a realidade dos trabalhadores rurais, não eram fáceis de serem debatidos pelos monitores:

[...] É uma luta quase inútil a nossa, pois o pouvo [ilegível] ainda não entendeu, não querem entender, as coisa na realidade. Quanto as aulas de conhecimento gerais êles não ligam muita atenção; o papel do monitor é quase inútil neste ponto pois as vezes nossa capassidade é pouca, nosso saber também, para conversar, assuntos tão [ilegível] do comum para eles como seja: sindicato, reforma agrária, etc. (TEREZINHA NETO, 1963)

No relato acima, a monitora expressa de forma bastante clara a dificuldade junto aos seus alunos, em debater sobre “as coisa na realidade”, devido à sua própria deficiência em relação à abordagem dos assuntos apresentados nas aulas de Conhecimentos Gerais. Apesar dos treinamentos e da programação especial formativa, é certo que muitos monitores tinham dificuldade em promover o debate sobre alguns temas com os alunos, principalmente aqueles relacionados ao conteúdo de Conhecimentos Gerais, cujo currículo era mais abrangente e variado, com temas relacionados à participação política, organização do Estado, acesso à terra e condições de trabalho.

Em outros relatos, no entanto, revelam as dificuldades para mobilizar os alunos a frequentarem a escola radiofônica e o desejo de que esta pudesse funcionar de acordo com suas expectativas:

[...] Tenho convidado mais gente para a escola mas não tenho arranjado, o povo desta localidade só querem fazer carvão, jogar e beberem. Não procuram trabalhar pela independência da nossa terra [...]. (LIMA, Elzida, 1963)

[...] O jeito é fechar a escola porque só tem 3 senhores que querem vir os outros são sem interesse vontade tinha de instruir o pessoal de minha comunidade, eu já tenho ido a casa de muitos dou bastante conselhos mas eles diz que trabalham e estão esperando que anoiteçam para descansarem [...]. (LIMA, Maria, 1965)

Escrevo-lhe esta carta com o fim alhe disser que antes di eu ir fazer treinamento ambém concordou que vinha; todos mostrava boa vontade mais quando fui reunir o pessoal acho que não. Pois diziam eles que em ser obrigado a gasta sem aprender [...] Eu muito empaciente pelejava nais não ouve meio. Muitos diziam ambém que não iam trabalhar de dia pra noite vir i não aprender nada pois eu mesmo não sabia; expliquei bastante mais não ouve meio! [...] Assim o mio melhor é ser devolvido poes eu sozinha, não pode cer [...] Sem que pensei uma coiza i foi outra [...]. (RODRIGUES, D., 1965)

O motivo de escrever é comunicando que venha buscar o material da escola. Fico muito triste em não poder continuar mas, não há interesse do pessoal. Não me adianta continuar sem vêr boa vontade. No principio começou com muita gente. Acontece que uns casaram outros mostraram dificuldades para vir diariamente [...]. (LEITE, 1966)

[...] os aluno saiu todos da minha escola não queres estuda mais são uns inguiorante nois xama para a Escola e eles não qurem vir mais estudar porque dis que não aprende mais [...]. (SOUZA, M., 1966)

Para algumas monitoras e monitores, o fracasso de suas escolas radiofônicas estava relacionado à falta de interesse dos alunos em frequentar as aulas. Nesse aspecto, revelavam a ideia da existência de inércia, ignorância e desinteresse por parte dos alunos, o que impedia as pessoas de buscarem o conhecimento sobre a realidade. Por um lado, esses relatos reforçavam o estereótipo em torno das pessoas analfabetas como carentes de algo, deficientes ou, até mesmo, doentes, como já defendido em outros contextos. (FREITAS; BICCAS, 2009; ROCHA, H., 1995) Por outro lado, os relatos também subli-

nhavam que a falta de vontade dos alunos em frequentar a escola, em muitos casos, estava relacionada à sua condição de trabalhador rural, ao cansaço ou a dificuldades maiores, relativas aos ciclos do trabalho rural, que os impedia de frequentar diariamente a escola por alguns períodos do ano. Assim, por meio desses escritos, revelavam a apreensão do analfabetismo para além do sujeito analfabeto, compreendendo-o como um fenômeno mais amplo, fruto das condições de existência do povo camponês.

Sabe-se também que a valorização da necessidade do escrito é característica das sociedades em que a oralidade já não é mais a única forma de comunicação, sendo relegada a um segundo plano. (VIÑAO FRAGO, 1992) Essa valorização do escrito sobre o oral, a partir da qual se sustenta o modelo ocidental de escolarização moderna, hierarquizou as formas de comunicação e determinou quais linguagens estariam mais aptas a estabelecer uma experiência mais transformadora com a realidade. Desse modo, a valorização do escrito numa sociedade de analfabetos conferiu ao trabalho das monitoras e dos monitores uma relevância social, que foi reforçada pelo MEB tanto nos treinamentos como por meio da programação radiofônica:

Responsabilidade que você não pode passar pra ninguém. Foi você quem veio ao treinamento, foi você o escolhido e você aceitou. Então você aceitou todas as responsabilidades. Mesmo porque uma outra pessoa que não estudou, que não foi treinada para ser monitora, não pode ficar com essa responsabilidade. (MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE, 1963g, p. 2)

Havia a responsabilidade assumida pelos monitores diante do MEB e as expectativas em relação ao seu engajamento no movimento, constantemente reforçadas nas aulas e nos treinamentos, mas também as precárias condições de que dispunham para realizá-las.

As múltiplas experiências que configuraram as escolas radiofônicas de Pernambuco deixam claro que, por um lado, o MEB elaborou seu discurso sobre a vida dos camponeses e delineou os parâmetros pelos quais ela deveria ser transformada, tendo em vista sua concepção em torno da alfabetização dos adultos e da educação de base, a partir do diálogo com a comunidade e de sua mobilização. Por outro lado, as cartas de monitoras e monitores revelam as estratégias cotidianas para a condução da escola radiofônica, diante das

condições existentes, que ultrapassaram o que era prescrito e foram decisivas para que a experiência do MEB fosse significativa naquele contexto, no que se refere à promoção da alfabetização dos adultos camponeses e do acesso à educação de uma parcela da população brasileira.

Os escritos epistolares contêm indícios da vida cotidiana nas escolas radiofônicas e das pessoas que delas fizeram parte. Foi o trabalho das monitoras e dos monitores, na condição de membros da mesma comunidade, assim como o engajamento destas comunidades nas atividades das escolas, que conferiram dinâmicas próprias para a experiência proposta pelo MEB. Se, por um lado, essas experiências foram capazes de criar ou reforçar as representações relativas ao lugar dos analfabetos na sociedade brasileira e ao MEB em sua dimensão política de atuação, por outro, nos revelam os momentos em que a realidade material e a cultura dos camponeses deram significados próprios àquela experiência educacional.

O fim de uma experiência de alfabetização dos adultos

Durante o regime ditatorial, o MEB foi o único movimento de educação de base a continuar suas atividades, depois de um breve período de suspensão da sua programação radiofônica, que durou cerca de três meses, de abril de 1964 a meados de julho. Segundo Osmar Fávero (2006), essa permanência deveu-se exclusivamente ao fato de se tratar de um movimento conduzido pela Igreja Católica. Para Wagner Teixeira (2008), a continuidade da atuação do MEB ao longo do regime ditatorial se deu, mais especificamente, em virtude da interferência de bispos conservadores ligados à CNBB, que buscaram a reestruturação do movimento por meio de sua descentralização em torno das dioceses locais como uma das estratégias de manutenção das atividades do MEB junto ao Ministério da Educação. Com isso, o grupo pretendia também arrefecer os conflitos entre o MEB e setores mais conservadores da Igreja Católica, desde sua origem, de modo a tomar para si a direção do movimento e amenizar o conteúdo político considerado mais radical, que estava presente no MEB desde a fundação.

Em um texto de 1966, dirigido às equipes estaduais e diocesanas do MEB, o arcebispo Dom Avelar Brandão Vilela presta esclarecimentos sobre uma carta enviada por ele ao Ministro da Educação. Diante da tempestade que, segundo ele, havia desabado sobre o movimento, o arcebispo sugere aos dirigentes

leigos três caminhos que o MEB poderia tomar em face do momento político vivido pelo país:

[...] encerrar imediatamente as relações com o Ministério; entrar na faixa da polêmica direta; tomar o caminho do diálogo com a dignidade que convém ao movimento, mas disposto a ceder algo que não importasse em sacrifício da causa e de seus objetivos essenciais. (VILELA, 1966)

Perante a nova conjuntura política deflagrada com o golpe civil-militar de 1964, o bispo explicitava a impossibilidade de manutenção das propostas iniciais que motivaram a criação do MEB. Caso o movimento rompesse a parceria estabelecida com o Ministério da Educação, perderia sua principal fonte de recursos financeiros, o que, aliás, passou a ser tema recorrente após o golpe, devido às discrepâncias entre as verbas orçamentárias destinadas e disponíveis e as efetivamente liberadas. Se optasse pelo embate direto, o MEB certamente teria dificultado o direito de continuar exercendo suas atividades e provocaria a intensificação das perseguições por parte do regime a muitos de seus membros. Segundo Wagner Teixeira (2008), as perseguições poderiam recair diretamente sobre os supervisores e os monitores que atuavam no trabalho de base, resultando na prisão de integrantes e no fechamento de escolas.

Dois anos antes do arcebispo escrever sua carta, em junho de 1964, aconteceu no Rio de Janeiro uma reunião de coordenadores das equipes estaduais para se discutir um anteprojeto de diretrizes elaborado pelo Monsenhor Tapa-jós, membro do Conselho Diretivo Nacional (CDN), que já tratava do tema da reestruturação do MEB nos termos sugeridos pela CNBB, de reestruturação em torno das dioceses locais. Na reunião também foi debatido o caráter da ação educativa promovida pelo MEB, que por realizar transformações efetivas nas estruturas sociais do meio rural, era alvo de perseguição das classes dominantes e de parte do clero, não acostumado a ver os leigos assumindo uma tarefa de protagonismo nas atividades da Igreja:

O MEB é considerado subversivo, no Brasil atual, porque sua ação educativa, por si mesma, leva a uma mudança de mentalidades e de estruturas. O fato de atuar no meio rural, onde o problema social é mais agudo e as situações de desigualdade e miséria maiores, exigindo, por isso mesmo, uma mudança mais radical, é que teve como consequência uma reação:

das classes favorecidas; de parte do clero não habituada a ver os leigos assumindo, diretamente, um trabalho de Igreja, nem tampouco os valores do Evangelho encarnados, explicitamente, no campo social; da opinião pública, não preparada anteriormente para receber o tipo de trabalho desenvolvido pelo MEB; que levou a identificar a ação do MEB com a dos comunistas, pelo fato de terem eles desenvolvido um trabalho no meio rural, anteriormente ao Movimento de Educação de Base. [...] A maior ou menor intensidade das perseguições e pressões, havidas nos diferentes Estados, foi ocasionada por diferentes motivos, desde os já citados até questões de política local. (MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE, 1964d, p. 3)

Também se debateu na reunião sobre a possibilidade da continuidade do trabalho do MEB diante da situação política do momento e da suspensão temporária das atividades nas escolas radiofônicas:

Diante da situação existente, no momento, no país e dos problemas havidos com o trabalho do MEB, verifica-se que as estruturas continuam como antes, assim como continuam as mesmas a realidade que motivou e exigiu a criação do MEB de atender às necessidades de aspirações do povo. (MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE, 1964d, p. 5)

No documento, os coordenadores manifestam o desacordo que havia no interior do movimento entre o grupo de militantes leigos, contrários à descentralização do MEB nas dioceses, e os setores mais conservadores da Igreja. Os coordenadores se colocavam contra a descentralização e a favor da manutenção da unidade nacional do MEB como condição fundamental para que o movimento continuasse promovendo suas atividades de maneira unificada em torno de sua sede no Rio de Janeiro e das coordenações estaduais. Desse modo, reafirmavam sua intenção de permanecer à frente dos trabalhos do movimento. Os defensores da reestruturação do MEB, por sua vez, defendiam a descentralização como forma de afastar os dirigentes mais radicais, mas também de redimir qualquer relação que pudesse ser estabelecida entre o MEB e o comunismo.

No momento que precede o golpe civil-militar de 1964, em que a perseguição ao comunismo era a tônica, o MEB chegou a ser identificado por parte da opinião pública como um movimento comunista. Para os coordenadores,

essa associação se dava pela natureza do trabalho do MEB, voltado à promoção da mudança de mentalidades e estruturas e, também, pela falta de costume de alguns bispos, e da sociedade em geral, em assumir a ação de leigos como trabalho religioso, além de sua dificuldade em compreender a natureza das atividades da educação de base. Visão esta que revela os conflitos existentes entre os militantes e setores da Igreja Católica. O grupo de coordenadores, entretanto, reafirmava o caráter temporal do MEB, ao mesmo tempo em que negava qualquer relação que pudesse ser estabelecida entre o movimento e a atuação dos comunistas, declarando que as perseguições sofridas eram derivadas de questões indiretas.

Nas comunidades, os boatos que circulavam sobre a proximidade do MEB com o comunismo aparecem nos relatos de alguns monitores. É possível que essa associação se desse, em alguma medida, em função do fechamento das escolas radiofônicas entre os meses de abril e julho de 1964. Porém, o que se observa na fala dos monitores é o prevalecimento do caráter religioso atribuído ao movimento:

Com relação os buatos que o pôvo conversava nós aqui estávamos tranquilo confiando em Deus e na Equipe do MEB que tudo nós explica direitinho depois o Padre Mançoete sempre dando esclarecimento ficamos satisfeito. (RODRIGUES, Manoel, 1964)

Quanto aos buatos, saíram muitos. Saiu até que vinham me buscar prêsa mas quanto mais buatos, mais entusiasmo nosso. (COSTA, E., 1964)

Outro episódio importante que deu mais elementos para a associação do MEB com o comunismo foi o da apreensão, a mando do governador do Estado da Guanabara, Carlos Lacerda, das cartilhas “Viver é lutar” (1963), em uma gráfica do Rio de Janeiro, alguns meses antes do golpe. Esse acontecimento foi noticiado por alguns meios de comunicação e tornou as cartilhas famosas, pois foram apreendidas na capital federal como material subversivo. (FÁVERO, 2006) Em algumas cartas relata-se que, após o acontecido, foi dada ordem para que o material didático fosse recolhido em algumas escolas radiofônicas, pois ele já estava sendo utilizado por monitores e alunos nas escolas desde o início de 1964:

Eu tenho topada tantas barreiras e buato desta escola, sobre os comonistas, primeiro buato foi o nosso representante daqui de Bôa Vista, em deser-me que as cartilhas eram comonista. Minha escola está tendo pouca frequencia por causa destes buatos, mais eu sempre convensendo os alunos e também a comunidade. [...] Apareceu uma conversa que D. Antonio, tenha sido detido e o Padre Mansoete, também por causa da escola que era comonista e que estas cartilhas iam ser recolhida pelo o exército e os monitores iam ser preso. Nos monitores temos trabalhado há favor desta escola que so quem sabe somos nos, agora esta melhorando mais porque temos esplicado muito de onde nasce esta escola e quem são os dirigentes destes movimentos [...]. (MEDRADO, 1964)

[...] Estou anciosa que você apareça aqui, pois temos coisas sérias a tratar, uma moça veio entregar a Escola que está escola era comunista, são estes casos que precisamos conversar com ela e tem outras dizendo que muita gente estão dando conselho para elas deixarem porque este livro falo no camponez é comunista [...]. (RAMOS, 1964)

[...] Não estou dando aula desde do dia 18 deste devido aos buato e as cartilhas [...] ajudava a 21 alunos toda noite seguida mas o juiz de direito soube dito talvez pelos boateiros da rua que as cartilhas era comunista e ai fui proibida o radio, cartilhas tudo isso esta na casa paroquial recolhida para serem entregue, portando peço manda Joao buscar o radio com todo material e aqui as minha desculpa. (OLMEIDO, 1964)

Esta é para avizar que com ordem do Padre Domingo do Salgueiro as professoras pediu para recolher os livros que são comunista e aqui esta uma notícia que o bispo esta preso, eu estou quase louca tenho mêdo, mais tenho pena de deixar minha escola pois adoro, tenho o maior prazer, os alunos estão satisfeitos mais com esta noticia vão entristecer. Peço que quando receber avize o de devemos fazer pois vou parar até receber avizo, os livros do Salgueiro não foram distribuido pois as professoras e o padre não entregaram dizendo e eram comunista eu já estou como uma pessoa sem juizo pois o povo dizendo e eu não acredito vou parar, hoje mais espero noticias daí. Aqui fico a esperar noticias [...]. (DANTAS, 1964a)

Naquele contexto de medo e de instabilidade política, em que as atividades do MEB foram de alguma maneira impactadas pelo regime ditatorial que

se instalava no Brasil, a reestruturação proposta pelos conservadores católicos, que havia começado em agosto de 1964 com a aprovação das diretrizes de funcionamento propostas por Monsenhor Tapajós e que se encerrou em setembro de 1966, com uma segunda reestruturação (FÁVERO, 2006), se colocou como a alternativa possível para que o MEB pudesse continuar a desenvolver seu trabalho de educação de base. Essa reestruturação foi realizada por meio de acordos que resultariam em processos de acomodação à ditadura. Como tem sido apontado pela historiografia mais recente, a ditadura instaurada naquele momento estabeleceu diferentes níveis de relações com seus opositores, que “combinaram diferencialmente o uso da força e as tentativas de legitimação”. (RIDENTI, 2014, p. 30) Deve-se lembrar aqui que o regime ditatorial jamais se assumiu como antidemocrático, ao contrário, procurou legitimar-se junto a setores expressivos da sociedade como mantenedor da ordem ante a ameaça do comunismo, ainda que fosse em nome de uma “democracia relativa”. (RIDENTI, 2014)

Dentre os setores com os quais o regime estabeleceu espaços de colaboração e acomodação estava a Igreja Católica, cujo setor mais conservador vira nos acordos com o Estado ditatorial a possibilidade de rearranjos políticos na sociedade e também no interior da própria instituição, afinal, a bandeira anticomunista era comum a ambos. De todo modo, como bem se sabe, o Estado ditatorial e terrorista que se consolidava no poder a partir dessas alianças não abriu mão de perseguir os grupos de oposição com os quais não poderia estabelecer relações de colaboração. Para estes restava somente o uso da repressão e da força.

Desse modo, a crise que se desencadeia nas atividades do MEB em 1966, que levou ao encerramento de suas atividades em alguns estados da região Nordeste, já vinha se gestando desde o início de 1964. Após processos de negociação, em 1965, a CNBB assume a gestão do MEB após a aprovação, no ano anterior, do documento *Diretrizes do Monsenhor Tapajós*, promovendo a reestruturação do MEB em torno das dioceses locais e a alteração de alguns pressupostos metodológicos do movimento por meio de adequações em seu discurso pedagógico. Nesse momento, foram afastados os dirigentes leigos ligados às coordenações nacional e estadual e oriundos dos grupos mais radicais do catolicismo que haviam se engajado no movimento, trabalhando desde a origem na estruturação dos programas educativos. (TEIXEIRA, 2008)

Além disso, a reestruturação também levou ao afastamento de militantes que desenvolviam o trabalho de base junto à população, como era o caso dos muitos monitores que foram alvos da perseguição do regime militar por sua atuação nos movimentos de educação de base e de cultura popular, e por estarem engajados em outros espaços de ação política como, por exemplo, os sindicatos rurais, fenômeno este que ainda carece de mais atenção por parte da historiografia. Ao que tudo indica, nesse processo foram afastados militantes que estavam ligados ao trabalho de base e que eram responsáveis pela elaboração dos conteúdos e roteiros das aulas radiofônicas. Esse processo pode certamente ter influenciado o encerramento das atividades do MEB em Pernambuco, assim como o fechamento de outros sistemas da região Nordeste a partir de 1966, como o da Bahia, com a mudança de foco da ação para a região Norte do país. Nesse ponto, interessa destacar que a continuação do MEB, nos moldes em que fora concebido, começava, de qualquer modo, a se mostrar insustentável por esses fatores, e também pela questão orçamentária, o que levaria ao seu futuro desmantelamento em Pernambuco.

O motivo apontado pelo MEB para o fechamento do sistema de Pernambuco, que começou a diminuir suas atividades no início de 1966 e deixou de funcionar completamente em dezembro desse mesmo ano, foi de que faltavam verbas para garantir a sua continuidade: “O que caracterizou o trabalho do MEB em 1966, [...] foi a crise financeira do período. [...] como consequência, vários Sistemas foram obrigados a encerrar suas atividades, deixando de atender a várias áreas onde realizavam o trabalho educativo”. (MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE, 1966a, p. 1)

Assim, de acordo com o MEB, o processo de crise se deu pelos constantes problemas com as verbas que, no entanto, foram recorrentes desde 1962, um ano depois do início das atividades do movimento. (MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE, [196-]d) Nesse ano, a verba prevista no Orçamento Geral da União para ser destinada ao MEB era de Cr\$ 604.190.000 (seiscientos e quatro milhões, cento e noventa cruzeiros). Destes, Cr\$ 584.000.000 (quinhentos e oitenta e quatro milhões de cruzeiros) seriam destinados pelo Ministério da Educação. Esse valor sofreu um corte de 40%, reduzindo-se a Cr\$ 350.514.000 (trezentos e cinquenta milhões, quinhentos e quatorze mil cruzeiros), dos quais o MEB recebeu 75% em fins de novembro e dezembro, e o restante somente no ano seguinte. (MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE, 1966a) Em 1963, dos 509.925.000 (quinhentos e nove milhões, nove-

centos e vinte e cinco mil cruzeiros) foram recebidos naquele ano apenas Cr\$ 300.375.000 (trezentos milhões, trezentos e setenta e cinco mil cruzeiros), sendo o restante previsto para ser recebido no ano seguinte. Entretanto, em 1964, do saldo devedor o MEB recebeu efetivamente 51.000.000 (cinquenta e um milhões de cruzeiros). (MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE, 1966b)

No encontro de coordenadores ocorrido em junho de 1964 para se discutir sobre a reestruturação do MEB, além das questões envolvendo o contexto político, também se falou sobre o problema da liberação de verbas por parte do governo, que até aquele momento não havia repassado o total do orçamento previsto para 1963. Em outro documento em que se apresentam as cifras orçamentárias do MEB nos anos de 1961 a 1965 diz-se que:

Nota-se que de [sic] receita prevista de Cr\$ 1.002.550.000 (hum bilhão, dois milhões, quinhentos e cinquenta mil cruzeiros), o MEB recebeu no exercício de 1964 apenas Cr\$ 425.204.050 (42%), com as consequências previsíveis, considerando ainda que, de janeiro a julho de 1964 não se recebeu qualquer quantia. (MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE, 1966b)

Em 1965, dos CR\$ 1.000.000.000 (um bilhão de cruzeiros) previstos, a verba foi cortada para CR\$ 800.000.000 (oitocentos milhões de cruzeiros), cuja liberação se deu somente em julho após assinatura de convênio com o Ministério da Educação. O mesmo documento relata que:

A demora na assinatura do convênio ocasionou a paralização [sic] dos trabalhos durante três meses, com consequências sérias, pois a ação educativa exige continuidade. Embora a verba fornecida pelo exercício de 1964 possibilitasse o desenvolvimento de um plano de trabalho nos meses de maio de 64 a abril de 65, ainda foi possível, com o regime de contenção de despesas empregado, um regular atendimento no mês de maio. Em junho e julho, no entanto, já nada mais foi possível fazer senão aguardar as novas verbas. Estas irregularidades vêm comprometendo seguidamente as possibilidades de cumprimento normal de planejamento com as óbvias repercussões no trabalho. (MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE, 1966b)

O conteúdo do texto demonstra claramente os impactos que a crise orçamentária acarretou às atividades do MEB, já naquele ano de 1965, que levou inclusive à suspensão de sua atuação por um período. O documento segue relatando que diante do corte efetuado e da depreciação do valor da moeda foi necessário tomar medidas drásticas para a contenção das despesas, com o corte nos gastos com as equipes, não abertura ou reabertura de sistemas, assim como a redução de custos, a redistribuição de equipamentos, entre outras ações. Nesse cenário de crise, o MEB previa, para a manutenção das despesas regulares, um orçamento de Cr\$ 998.000.000 (novecentos e noventa e oito milhões de cruzeiros), mas contava apenas com Cr\$ 813.300.000 (oitocentos e treze milhões e trezentos mil cruzeiros).

Esperando que 1965 fosse um ano de crise transitória e, provavelmente, levando em conta a reestruturação e os acordos firmados com o governo, o MEB esperava receber em 1966 o montante de Cr\$ 4.059.067.142 (quatro bilhões, cinquenta e nove milhões, sessenta e sete mil, cento e quarenta e dois cruzeiros), o que daria para “colocar a casa em ordem” e retomar as atividades normais dos sistemas. Entretanto, foram previstos somente “Cr\$ 1.200 milhões na proposta orçamentária”, que foi cortada para Cr\$ 800 milhões de cruzeiros, de modo que, do orçamento previsto para 1966, foi recebido apenas 20% das verbas necessárias. Como se a situação já não se mostrasse dramática, houve um corte de 30% no valor previsto, o que transformou “[...] os 4 bilhões solicitados em cerca de 560 milhões, ou pouco mais de 10% da verba solicitada”. (MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE, 1966b)

As cifras evidenciam o processo de encolhimento dos recursos destinados por parte do Ministério da Educação, que se intensifica a partir de 1965, ao passo que o número de sistemas se expande significativamente de 1962 para 1963, período em que sobem de 31 para 59, mantendo-se nessa casa nos anos seguintes, sendo 55, em 1964, e 51, em 1965. Ou seja, o MEB tentou manter a estrutura de seus sistemas no cenário de crise, que envolvia gastos com as equipes locais de supervisores e professores-locutores, com a produção das aulas radiofônicas, com a realização dos treinamentos de monitores, compra de equipamentos, impressão de materiais e demais despesas de infraestrutura. Vale lembrar que as verbas eram destinadas às despesas com a manutenção dos sistemas, mas não previam os gastos com as escolas radiofônicas, cujos insumos eram de responsabilidade dos alunos e dos monitores, que realizavam seu trabalho de forma voluntária.

Para além da questão orçamentária, há outros fatores que provavelmente concorreram para que Pernambuco tenha sido um dos estados mais afetados nesse momento de profunda crise financeira ocasionada pela redução sistemática das verbas, que permanece mesmo após os acordos entre a Igreja e o governo terem sido firmados e a tão desejada reestruturação do MEB ter sido efetivada nos termos propostos pelos setores conservadores do clero. Em 1965, Pernambuco era o maior sistema do movimento, com 893 escolas radiofônicas que atendiam 13.678 alunos, seguido pelo Rio Grande do Norte, com 795 escolas e 10.039 alunos matriculados. (MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE, 1966b) Na ocasião, foram reduzidos os sistemas em outros estados, porém, Pernambuco e Bahia, que contava com 256 escolas radiofônicas, em 1966, e 4.174 alunos matriculados, foram os únicos que tiveram suas atividades encerradas. No caso da Bahia, Argôlo (2010) conta que em 1966 o movimento teve sua sede em Salvador, no bairro de Nazaré, invadida pela polícia. Na ocasião foram apreendidos e lavados para o Rio de Janeiro diversos documentos e materiais do movimento, incluindo máquinas de datilografar e aparelhos de rádio que seriam destinados às escolas radiofônicas.

O episódio ocorrido em Salvador evidencia a repressão do Estado ditatorial em relação às atividades do movimento. Outro elemento que também chama a atenção no caso baiano é a existência de aparelhos de rádio na sede do MEB para serem encaminhados às escolas, como indício de uma expectativa de continuidade das atividades por parte dos integrantes da equipe local, ainda que em um cenário de crise e sob os efeitos da nova organização, que, como visto, teve início já em 1964.

Nas comunidades é possível identificar um movimento de mobilização pela radicação de escolas radiofônicas em algumas regiões do estado de Pernambuco, a despeito da crise financeira que se abatia sobre o MEB. Em muitas cartas estava presente a expectativa dos monitores pela continuidade das escolas existentes, assim como a mobilização junto às comunidades no sentido de abrir escolas para atender à demanda por educação:

Sobre as escola nova vai tudo em paz todos os alunos muito animados e os monitores novos estão tudo animado para fazer mebe nas comunidade [...] sobre as novas escolas 5 escola está preparada, 3 monitora e 2 monitor, e vamos organizar outra em Calunhi [...] sexta feira nos estamos na comunidade de Macaparana preparando escola a bem do povo da comu-

nidade. As escola velha esta tudo em ordem a nossa tem 8 aluno da 2a. Sere e Rosinha tambem 9 a 10 alunos [...] sim Severina de Lourde vai encinar em casa, no Engenho êla não pode ir porque fica distante todos alunos combina que êla fique em casa mesmo [...] a escola de Estreito pediu radio para os alunos novo conhece como é escola radiofonica, eu falei o radio de Engracia emprestado e fui levar no Estreito estão tudo animado, e Engracia esta assistindo as aulas na casa de Rosinha porque fica perto êla ajuda Rosinha e Rosinha ajuda Engracia, sim sobre o horário da escola todos os alunos estão satisfeito porque da folga êles chegar do roçado tomar um cafésinho e vir pra aula. (ALBUQUERQUE, J., 1966)

As duas cartas seguintes tratam da abertura da escola Santa Teresinha logo após a semana santa:

[...] Aqui nós estamos pençando em promovê a Escola Sta Terêsinha, logo depoos da semana Santa, se Deus quiser! Enquanto os problemas continuam na luta, com ou sem problemas! (BEZERRA, O., 1966a)

Após a abertura da escola, o monitor conta:

[...] Desde do dia 19 de abril, a Escola Santa Terêsinha abrio suas portas, para reassumir suas responsabilidade de trabalho educativo. Temos 15 alunos matriculado. De problemas temos o seguinte: o meb Recife está dando 20 lições tão alta, que aquií na clace bem poicos acompanham. Da escola de Ivonete temos o seguinte: já saio alunos para cá [...]. (BEZERRA, O., 1966b)

Essa demanda pela educação, tendo em vista a carência de escolas nessas regiões, não partia somente da população adulta, mas também dos jovens e crianças que não tinham acesso à alfabetização, como apontado anteriormente, levando à mobilização de muitas comunidades no sentido de abrir escolas. Essa movimentação aparece, por exemplo, em um conjunto de cartas que relata algumas reuniões feitas em 1966, nas regiões de Macaparana e Lagoa Nova, para a radicação de novas escolas. Sem contar as muitas outras vezes que em seus escritos denunciaram a carência de escolas em Pernambuco e a negação do acesso à educação como direito básico.

Tentando contribuir para amenizar essa realidade e atenuar os efeitos que esse triste legado, de não acesso à educação pública como um direito de todos, traz para a sociedade brasileira, o MEB atuou por meio de um trabalho de base que possibilitou espaços de organização dos camponeses pela reivindicação de seus direitos básicos. Assim, o movimento incentivou o engajamento religioso e político de monitores e alunos, além de mobilizar sua cultura para fins políticos. Na carta escrita pelo monitor ao amigo Oseas, este manifesta sua indignação com a notícia sobre o encerramento do MEB, e sugere a mobilização dos monitores junto ao bispo e ao ministro da Educação para que o movimento continuasse atuando no estado. Ele também menciona a existência de monitores que, mesmo contrariados com o encerramento do MEB, estavam dispostos a continuar sozinhos a condução das escolas, o que evidencia a existência de um movimento de mobilização dos monitores junto às comunidades para promover a alfabetização da população camponesa, que se sobreponha atividades desenvolvidas pelo MEB:

Amigo Oseas é com o maior praser que eu pego na caneta para escrever para você com os meninos que fazem o nosso programa que é de toda comunidade. mas quando eu recordo que as aulas vai terminar é desgosto [...] porque vai terminar com a Educação do campo ai que disgosto para diverços alunos que não pode frequentar uma escola [...] muitos monitores tem desgosto que nem vai mas com tinuar sósinho porque o monitor sem vocês é como um corpo sem cabeça Olhe eu mesmo vou em sinar em minha casa porque divido o trabalho não deicha eu putar os meus filhos na escola sã si for a noite e aula a noite só emsestia a do meb [...] Oseas eu pesso que você reuna os monitores de boa vontade para nos siunir e todos a sinar uma bacha sinada para o ministro da euducação pedindo que estes homens do campo que trabalha de sol a sol com toda familia não pode ficar sem escola e estas só pode tere escola é pelo meb. Sim Oseaas o bispo tambem pode torser pelo homem do campo é muito bom os monitores falar com o bispo eu acho que ele é uma grande autoridade dentro deste movimento. (FERREIRA, Manoel, 1966)

Diante da mobilização das comunidades em torno das escolas radiofônicas que as cartas relatam, é possível que, no momento de crise e fechamento dos sistemas, o fato das escolas não dependerem do envio direto de recursos

financeiros por parte do MEB tenha possibilitado que algumas delas continuassem suas atividades.

Todavia, ainda restam elementos para que se possa compreender de forma mais consistente o fim das atividades do MEB em Pernambuco, assim como as implicações do contexto político de repressão aos movimentos sociais, que caracterizou o governo ditatorial desde o início de sua implementação, neste caso, como parte fundamental para a consolidação da memória da violência do Estado autoritário contra o povo brasileiro, que tentamos constituir a duras penas. Segundo Freitas e Biccás (2009, p. 247), os movimentos de educação e cultura popular “[...] foram desmantelados e reprimidos, suas lideranças perseguidas, as ideias de transformação social foram silenciadas. Estudantes e professores, todo o amplo espectro de católicos progressistas engajados nessas práticas também foram [sic] perseguidos, cassados e alguns exilados”. Uma vez esvaziados os movimentos sociais, seja pela repressão, seja pela exaustão orçamentária, a promoção da alfabetização dos adultos passou a ser utilizada pelos militares como fator de coesão social, no sentido de consolidar o processo de acomodação do regime, nos moldes apresentados por Marcelo Ridenti (2014). Na verdade, o que se verifica é a cooptação e a reformulação dessa pauta, fruto da luta histórica do povo brasileiro pelo direito à escola pública. Com vistas a promover o símbolo de uma sociedade “democrática” em um regime de exceção, a educação mistificada foi mais uma vez alçada e propagada como estratégia para a mobilidade social dos indivíduos, mas agora com “novos” conteúdos. O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e a experiência da Cruzada ABC (1964-1969) em Recife, que tinha o objetivo de promover uma consciência “democrática cristã”, são exemplos de como o governo militar projetou seus tentáculos pedagógicos sobre a questão da alfabetização dos adultos.

Não resta dúvida, entretanto, de que o encerramento das atividades do MEB em algumas regiões do país interferiu de forma dramática no processo de mobilização e alfabetização que estava em curso nas comunidades atendidas pelas escolas radiofônicas no Estado de Pernambuco. Esse processo envolvia tanto a expansão de escolas, quanto a expectativa de continuidade do projeto do MEB, assim como, a mobilização dos monitores junto as suas comunidades para que as escolas radiofônicas não parassem de funcionar. Afinal, a adesão religiosa e o engajamento político dos monitores contribuíram, entre outras coisas, para que o movimento sobrevivesse ao golpe civil-militar, pois muitos

defenderam seu caráter religioso contra os boatos de uma suspeita orientação comunista e mantiveram suas escolas funcionando mesmo durante o período de suspensão das atividades em 1964.

Desse modo, o estudo das cartas traz indícios que nos permitem refletir também sobre como as escolas radiofônicas converteram-se, em muitos casos, em espaços de produção e circulação da cultura, de religiosidade, de organização e de formação política para os camponeses, em diálogo com os saberes e territórios onde estavam localizadas. Além disso, os relatos também nos chamam a atenção em relação ao potencial da educação como ato político revolucionário, sobretudo no contexto do Estado autoritário que buscava reprimir e minar as experiências de educação popular.

O historiador Antonio Viñao Frago (1992) ressalta que um dos modos para se compreender a alfabetização e as mudanças que a escrita trouxe à sociedade moderna é entendendo os usos que os próprios alfabetizados fizeram ou fazem dela, tendo em vista as funções e significados que ela possui nos diferentes contextos e espaços. Os alunos que frequentaram as escolas radiofônicas, por sua vez, tiveram atendida sua demanda por alfabetização e acesso à educação; ainda que tenha acontecido por meio de processos contraditórios e ambivalentes, possibilitou àqueles alunos mudarem sua relação com o mundo por meio do acesso à escrita, assim como pelas distintas formas de criação e manifestação de sua cultura e religiosidade, que foram possíveis no espaço das escolas radiofônicas não só por meio da escrita, mas também pela oralidade, pela poesia e pela música:

É com a maior alegria que eu pego na minha caneta para escrever-lhe esta cartinha. A fim de mandar esta cartinha tratando da escola Radiofônica. A escola Radiofônica é muito boa por que eu não sabia di nada i já posso a gora escrever estas linha. [...] E e agora peço que as professoras corijam esta conta. Para verem que esta certa. (ROBERTO, 1966)

Como o aluno Severino José Roberto, que manifesta sua alegria ao pegar o lápis e poder escrever uma carta às professoras para pedir que lhe corrijam uma conta por meio da escrita, tantos outros camponeses puderam manifestar sua cultura, seus saberes, demandas por educação e por melhores condições de vida e de trabalho.

O encerramento das atividades do MEB em Pernambuco significou, para muitos camponeses, a interrupção de um processo de aprendizagem em curso que não atendia somente a alfabetização vista em sua correlação com o desenvolvimento ou o progresso do país, mas ia além, nas distintas apropriações e práticas que os alunos e os monitores fizeram a partir daquela experiência. Importa, sobretudo, o quanto esses usos, em intercâmbios e manifestações culturais, puderam transformar a vida cotidiana, por meio da comunicação e dos novos modos de se expressar pelo escrito, pelo lido e pelo ouvido. Esses camponeses colocaram em interação a escrita e a oralidade de sua cultura em registros, como as cartas e os poemas, cuja produção e circulação legaram uma voz e um testemunho de seus modos de vida, trabalho e religiosidade.

Referências

- AGUIAR, Anésia Inês. [*Correspondência*]. Destinatário: supervisoras. Monte Alegre, PE, 3 abr. 1964. 1 carta pessoal.
- ALBUQUERQUE, Amélia Cristina de. [*Correspondência*]. Destinatário: Raimunda Teixeira. Palácio, PE, 6 jul. 1964. 1 carta pessoal.
- ALBUQUERQUE, Josefa Ferreira de. [*Correspondência*]. Destinatário: supervisoras. Esquecido, PE, 1 ago. 1965a. 1 carta pessoal.
- ALBUQUERQUE, Josefa Ferreira de. [*Correspondência*]. Destinatário: supervisoras. Esquecido, PE, 7 set. 1965b. 1 carta pessoal.
- ALBUQUERQUE, Josefa Ferreira de. [*Correspondência*]. Destinatário: supervisoras. Esquecido, PE, 16 fev. 1966. 1 carta pessoal.
- ALENCAR, Albertina. [*Correspondência*]. Destinatário: supervisoras. Jardim, PE, 9 set. 1964. 1 carta pessoal.
- ALEIXO, Maria Isabel Pereira; ALVES, Maria do Céu. Epístolas infantis: fragmentos emergentes do cotidiano rural no tempo escolar (1955-1958). In: CASTILLO GÓMEZ, Antonio; SIERRA BLAS, Verónica (org.). *Mis primeros pasos: alfabetización escuela y usos cotidianos de la escritura* (siglos XIX y XX). Asturias: Trea, 2014. p. 455-476.
- ALMEIDA, Maria Carmelita. [*Correspondência*]. Destinatário: professora Neli. Catolé, PE, 8 set. 1963. 1 carta pessoal.
- ALVES, Boaventura. [*Correspondência*]. Destinatário: supervisoras. Pernambuco, 30 jun. 1964. 1 carta pessoal.
- ALVES, Dione Maria. [*Correspondência*]. Destinatário: supervisoras do MEB. Nossa Senhora do Carmo/Sítio Palmeira, PE, 7 out. 1963. 1 carta pessoal.
- ALVES, Kelly Ludkiewicz. O golpe civil militar de 1964 e os movimentos de educação de base e cultura popular. *Revista Espaço Ética: educação, gestão e consumo*, São Paulo, n. 1, p. 117-132, jan./abr. 2014.
- ALVES, Maria Elizabeth. [*Correspondência*]. Destinatário: professora Rosalita. Cachoeira do Roberto, PE, 24 ago. 1964. 1 carta pessoal.
- ANDRADE, Grimauro Gomes de. [*Correspondência*]. Destinatário: D. Edna. Sitio Serra/ Pannels, PE, 8 ago. 1964. 1 carta pessoal.

- ANDRELO, Roseane. O rádio a serviço da educação brasileira: uma história de nove décadas. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, v. 12, n. 47, p. 139-153, set. 2012.
- ANJOS, Maria de Fátima dos. [Correspondência]. Destinatário: Dona Raimunda e Dona Maria Helena. Tamburil Salgueiro, PE, 19 jun. 1964. 1 carta pessoal.
- ARAÚJO, Joana Sabino de. [Correspondência]. Destinatário: Luisinha Gonçalves. Solidade, PE, 5 mar. 1964. 1 carta pessoal.
- ARAÚJO, Maria Rodrigues. [Correspondência]. Destinatário: supervisora. Icaíçara, PE, 8 jun. 1964. 1 carta pessoal.
- ARGÔLO, Idália Maria Tibiriçá. *A educação de adultos à distância no estado da Bahia – 1961-1979*: MEB, SERTE e a criação do IRDEB. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2010.
- ASSIS, Francisca Maria de. [Correspondência]. Destinatário: professora Maria do Rosário. Sítio Esmera, PE, 7 ago. 1964. 1 carta pessoal.
- BARBOSA, Severino Alexandre [Correspondência]. Destinatário: professoras do MEB. Água Branca, PE, 1 set. 1963. 1 carta pessoal.
- BARBOSA, Socorro de Fátima Pacífico. Códigos, regras e ornamentos nos secretários, manuais e métodos de escrever cartas: a tradição luso-brasileira. *Veredas*, Santiago de Compostela, n. 15, p. 79-106, 2011.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. *Estado & Educação popular*. Brasília, DF: Liber Livro, 2004.
- BENJAMIN, Walter. *Radio Benjamin*. Madrid: Ediciones Akal, 2015.
- BERLINCK, Manoel T. *O centro popular de cultura da UNE*. Campinas: Papyrus, 1984.
- BEZERRA, Lourdinha. [Correspondência]. Destinatário: Maria José. Fazenda Pedra do Navio, Pernambuco, 20 jun. 1964. 1 carta pessoal.
- BEZERRA, Otacílio Gonçalves. [Correspondência]. Destinatário: Equipe. Vila Santa Luzia, PE, 3 abr. 1966a. 1 carta pessoal.
- BEZERRA, Otacílio Gonçalves. [Correspondência]. Destinatário: Equipe. Vila Santa Luzia, PE, 30 abr. 1966b. 1 carta pessoal.
- BRAGHINI, Katya Mitsuko Zuquim. *Juventude e pensamento conversador no Brasil*. São Paulo: EdUC: FAPESP, 2015.
- BRASIL. Lei nº 4.117, de 27 de agosto de 1962. Institui o Código Brasileiro de Telecomunicações. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 out. 1962. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4117Compilada.htm. Acesso em: 14 abr. 2015.
- BURKE, Peter. *O que é história cultural*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BURKE, Richard C. *El uso de la radio en la alfabetización de adultos*. Madrid: Editorial Magisterio Español, 1976.
- CABRAL, Bruna Marques. A Igreja Católica e os mecanismos de atuação no meio rural brasileiro (1955-1964). *Escritas*, Araguaína, TO, v. 6, n. 1, p. 165-184, 2014.

- CALLON, Melânia. [Correspondência]. Destinatário: supervisoras. Sangue-suga, PE, 11 maio 1964. 1 carta pessoal.
- CARVALHO, Antônia Nunes. [Correspondência]. Destinatário: supervisoras. Açude-Quebrado, PE, 6 mar. 1964. 1 carta pessoal.
- CARVALHO, Marta M. Chagas. Por uma história cultural dos saberes pedagógicos. In: SOUZA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Bárbara (org.). *Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente*. São Paulo: Escrituras, 1998. p. 31-39.
- CASTILLO GÓMEZ, Antonio. De la mano al archivo. A guisa de prólogo. In: CASTILLO GÓMEZ, Antonio (coord.). *La conquista del alfabeto: escritura y classes populares*. Gijón: Trea, 2002. p. 22-51.
- CASTILLO GÓMEZ, Antonio. 'El mejor retrato de cada uno': la materialidad de la escritura epistolar en la sociedad hispana de los siglos XVI y XVII. *Hispania*, Madrid, v. 65, n. 221, p. 847-876, 2005.
- CASTILLO GÓMEZ, Antonio. Historia de la cultura escrita: ideas para el debate. *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá, v. 3, n. 1 [5], p. 93-124, jan./jun. 2003.
- CASTILLO GÓMEZ, Antonio; SIERRA BLAS, Verónica (ed.). *Cinco siglos de cartas: história y prácticas epistolares en las épocas moderna y contemporânea*. Huelva: Universidad de Huelva, 2014.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- COELHO, Patrícia. *Educadores no rádio: programas para ouvir e aprender: 1935-1950*. Rio de Janeiro: Mauad X: Editora PUC-Rio, 2016.
- CONCEIÇÃO, Hermínia Maria da. [Correspondência]. Destinatário: supervisoras. Várzea do Ramo, 4 out. 1963. 1 carta pessoal.
- CORTEZ, Lucili Grangeiro. *O drama barroco dos exilados do Nordeste*. Fortaleza: Editora UFC: Ed. UFPE, 2005.
- COSTA, Expedita. [Correspondência]. Destinatário: supervisoras. Matias, PE, 1 maio 1964. 1 carta pessoal.
- COSTA, Maria Aída Bezerra; BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A questão política da educação popular*. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- CRUZ, Adélia Aires. [Correspondência]. Destinatário: supervisoras Dinalva, dona Zélia. Sítio Araruna, PE, 1964. 1 carta pessoal.
- CRUZ, Doralice Barros da. [Correspondência]. Destinatário: supervisora. Cabrobó, PE, 3 abr. 1964. 1 carta pessoal.
- CUNHA, Célio da. *Educação e autoritarismo no Estado Novo*. São Paulo: Cortez: Autores associados, 1981.
- DANTAS, Aliete. [Correspondência]. Destinatário: supervisora. Verdejante, PE, 13 abr. 1964a. 1 carta pessoal.

- DANTAS, Aliete. [*Correspondência*]. Destinatário: supervisora. Verdejante, PE, 2 jun. 1964b. 1 carta pessoal.
- DANTAS, Aliete. [*Correspondência*]. Destinatário: supervisora. Verdejante, PE, 6 jul. 1964c. 1 carta pessoal.
- DANTES, Levina Fernandes. [*Correspondência*]. Destinatário: D. Raimunda. Caraibas, PE, 2 ago. 1964. 1 carta pessoal.
- DEMOGRAFIA de Pernambuco. In: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. [S. l.], [2020]. Disponível em: [https://Pt.Wikipedia.Org/Wiki/Demografia_De_Pernambuco](https://pt.wikipedia.org/wiki/Demografia_De_Pernambuco). Acesso em: 11 maio 2020.
- ECT. Intérprete: Cássia Eller. Compositores: Carlinhos Brown, Marisa Monte e Nando Reis. In: CÁSSIA Eller. Intérprete: Cássia Eller. [S. l.]: PolyGram, 1994. 1 CD, faixa 3.
- EDWIEGENS. [*Correspondência*]. Destinatário: às supervisoras. Salgueiro, PE, 10 jul. 1964. 1 carta pessoal.
- ESPÍRITO SANTO, Josefa Maria do. [*Correspondência*]. Destinatário: senhoritas moças do MEB. Urtiga de Gravatá, PE, 25 ago. 1964. 1 carta pessoal.
- ESPÍRITO SANTO, Maria Julia do. [*Correspondência*]. Destinatário: Edna. Grotão, PE, 28 jul. 1964a. 1 carta pessoal.
- ESPÍRITO SANTO, Maria Julia do. [*Correspondência*]. Destinatário: Edna. Grotão, PE, 31 ago. 1964b. 1 carta pessoal.
- ESPOLETA. In: HOUAISS, Antônio. GRANDE Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. [S. l.: s. n.], [200-]. Disponível em: <http://houaiss.uol.com.br/busca?palavra=espoleta>. Acesso em: 7 maio 2016.
- EVANGELISTA, Cecília. [*Correspondência*]. Destinatário: Anete. Sítio Betânia, PE, 5 jul. 1964a. 1 carta pessoal.
- EVANGELISTA, Cecília. [*Correspondência*]. Destinatário: Anete e Maria Helena e demais. Sítio Betânia, PE, 2 out. 1964b. 1 carta pessoal.
- EVANGELISTA, Cecília. [*Correspondência*]. Destinatário: Dinalva e Helenita. Sítio Betânia, PE, 24 maio 1964c. 1 carta pessoal.
- EVANGELISTA, Cecília. [*Correspondência*]. Destinatário: supervisora Helenita. Sítio Betânia, PE, 9 ago. 1964d. 1 carta pessoal.
- FÁVERO, Osmar (org.). *Cultura popular e educação popular: memória dos anos 60*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- FÁVERO, Osmar. *Uma pedagogia da participação popular: análise da prática educativa do MEB – Movimento de Educação de Base (1961/1966)*. Campinas: Autores Associados, 2006.
- FERREIRA, Manoel. [*Correspondência*]. Destinatário: Oseas. Lagoa, PE, 8 out. 1966. 1 carta pessoal.

- FERREIRA, Maria José; BARROS, Arlindo Ferreira de. [Correspondência]. Engenho Onça, PE, 5 nov. 1965.
- FERREIRA, Marieta de Moraes. *Na presidência da República: as reformas de base*. Rio de Janeiro: CPDOC/FGV, c2020. Disponível em: https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/artigos/NaPresidenciaRepublica/As_reformas_de_base. Acesso em: 4 jan. 2022.
- FERREIRA, Otaviana. [Correspondência]. Destinatário: supervisora Dinalva. Barra de São Pedro, PE, 21 jun. 1964. 1 carta pessoal.
- FERRARI, Alceu. *Igreja e desenvolvimento: o movimento de Natal*. Natal: Fundação José Augusto, 1968.
- FERRARO, Alceu Ravello; KREIDLLOW, Daniel. Analfabetismo no Brasil: configuração e gênese das desigualdades regionais. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 2, n. 29, p. 179-200, jul./dez. 2004.
- FLORINTINO, Elpidio. [Correspondência]. Destinatário: MEB. Papagaio do Meio, PE, [196-]. 1 carta pessoal.
- FRANCO, Maria Sylvia de Carvalho; CHAUI, Marilena de Souza. *Ideologia e mobilização popular*. Rio de Janeiro: Paz e Terra: CEDEC, 1978.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros*. São Paulo: UNESP, 2000.
- FREITAS, Joventino Jorge de. [Correspondência]. Destinatário: à Equipe do MEB. Sítio Mondí, Pernambuco, 22 ago. 1964. 1 carta pessoal.
- FREITAS, Marcos Cezar de; BICCAS, Maurilane de Souza. *História social da educação no Brasil (1926-1996)*. São Paulo: Cortez, 2009.
- FREITAS, Marcos Cezar de. Economia e educação: a contribuição de Álvaro Vieira Pinto para o estudo histórico da tecnologia. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 80-95, jan./abr. 2006.
- GARCÍA ENCABO, Carmelo; JUBERÍAS HERNÁNDEZ, Reyes; MANRIQUE ROMERO, Alberto. *Cartas muertas: la vida rural en la posguerra*. Valladolid: Ámbito Ediciones, 1996.
- GAVIÃO, Fábio Pires. *A “esquerda católica” e a Ação Popular (AP) na luta pelas reformas sociais (1960-1965)*. 2007. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.
- GENEROSA. [Correspondência]. Destinatário: supervisora Anete. Fazenda Vitorino, Pernambuco, 12 jul. 1964. 1 carta pessoal.
- GOMES, Maria Dadinha. [Correspondência]. Destinatário: professora Zezé. Boa Vista, PE, 28 out. 1963. 1 carta pessoal.
- GOMES, Petronildo. [Correspondência]. Destinatário: Anete. Antonópolis, PE, 1 nov. 1964. 1 carta pessoal.

GONZALEZ, Jefferson Aníbal. *Cultura, educação popular e transformação social nas formulações do MEB e do CPC (1961-1964)*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

HOLLANDA, Heloísa B. de; GONÇALVES, Marcos A. *Cultura e participação nos anos 60*. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

HORTA, José Silvério Baia. *Liberalismo, tecnocracia e planejamento educacional no Brasil*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.

INEP. *Mapa do analfabetismo no Brasil*. Brasília, DF: MEC/INEP, [200-]. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/mapa_do_analfabetismo_do_brasil.pdf. Acesso em: 4 jan. 2022.

ISABEL. [*Correspondência*]. Destinatário: supervisora. [S. l.], [196-]. 1 carta pessoal.

JESUS, Maria Francisca de. [*Correspondência*]. Destinatário: D. Edna. Sítio Chambá Riacho, PE, 8 ago. 1964. 1 carta pessoal.

KADT, Emanuel de. *Católicos radicais no Brasil*. Brasília, DF: UNESCO, MEC, 2007. (Coleção Educação para todos, v. 17).

LEITE, Maria Formosina. [*Correspondência*]. Destinatário: Equipe do MEB. Gameleira, PE, 15 jan. 1966. 1 carta pessoal.

LIMA, Alzira Ferreira. [*Correspondência*]. Destinatário: Helenita. Patronato, PE, 31 mar. 1964a. 1 carta pessoal.

LIMA, Alzira Ferreira. [*Correspondência*]. Destinatário: Mundica. Patronato, PE, 29 jun. 1964b. 1 carta pessoal.

LIMA, Elzilda Ferreira. [*Correspondência*]. Destinatário: Maria José Peixoto. Lagoa do Lima, PE, 3 out. 1963. 1 carta pessoal.

LIMA, Ilda Quintino de. [*Correspondência*]. Destinatário: supervisoras. Moreira, PE, 21 nov. 1964b. 1 carta pessoal.

LIMA, Josefa Vieira. [*Correspondência*]. Destinatário: às supervisoras. Sítio Caximbinha, PE, 28 ago. 1964c. 1 carta pessoal.

LIMA, Lucia Alencar. [*Correspondência*]. Destinatário: Mundica. Angico, PE, 30 jun. 1964d. 1 carta pessoal.

LIMA, Marçal Pereira. [*Correspondência*]. Destinatário: supervisora Maria Helena. Várzea das Pedras, PE, 24 abr. 1964. 1 carta pessoal.

LIMA, Maria Cosme. [*Correspondência*]. Destinatário: supervisora. Catolé, PE, 29 mar. 1965. 1 carta pessoal.

LOPES, Venâncio. [*Correspondência*]. Destinatário: professoras. Poço Comprido, PE, 2 jul. 1964. 1 carta pessoal.

LOURDITE. [*Correspondência*]. Destinatário: supervisoras. Espírito Santo, PE, 3 jul. 1964. 1 carta pessoal.

- LUIZ, Venceslau Domingos. [Correspondência]. Destinatário: supervisoras. Água Branca, PE, 19 abr. 1964. 1 carta pessoal.
- MAGALHÃES, Hermes Nunes. [Correspondência]. Destinatário: Equipe do MEB e às supervisoras. Tipim, PE, 4 abr. 1966. 1 carta pessoal.
- MANFREDI, Sílvia Maria. *Política e educação popular*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1981.
- MANOEL, José. [Correspondência]. Destinatário: professoras do MEB de Nazaré da Mata e Recife. Sítio Ilheta, PE, 3 out. 1965.
- MARTINI, Renato Ramos. Os intelectuais do ISEB, cultura e educação nos anos cinquenta e sessenta. *Aurora*, Marília, ano 3, n. 5, p. 59-67, dez. 2009.
- MATOS, Clarindo Vieira. [Correspondência]. Destinatário: supervisoras de Petrolina. Cacimbinha/Pedra Branca, PE, 3 jul. 1964. 1 carta pessoal.
- MEDEIROZ, Maria das Graças do Rêgo. [Correspondência]. Destinatário: Zélia Alves. Água doce, PE, 5 out. 1963. 1 carta pessoal.
- MEDRADO, José. [Correspondência]. Destinatário: supervisoras. Cupira, PE, abr. 1964. 1 carta pessoal.
- MELUCCI, Alberto. *A invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MEMORIAL DAS LIGAS CAMPONESAS. *História das Ligas Camponesas*. Sapé, PB, [2013?]. Disponível em: http://www.ligascamponesas.org.br/?page_id=99. Acesso em: 20 jan. 2020.
- MENEZES, Leonidas Antonio de. [Correspondência]. Bodocó, PE, 8 set. 1964.
- MONITORA. [Correspondência]. Destinatário: professora Terezinha. Sítio Palmeira, PE, 30 ago. 1964.
- MOURA, Osória Gomes de Moura. [Correspondência]. Destinatário: supervisora. Jundiá, PE, 8 dez. 1963.
- MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE. *1º Encontro de Coordenadores: conclusões*. Recife, 1962a.
- MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE. *I Encontro de Coordenadores: conclusões II*. Rio de Janeiro, [1964]a.
- MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE. *Aula inaugural*. Caruaru, PE, 1963a.
- MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE. *Aula para alunos*. [S. l.], 21 jun. 1965a. Disponível em: http://www4.pucsp.br/cedic/meb/nas-ondas-do-radio/arquivos-pdf/C_Linguagem_0.pdf. Acesso em: 30 maio 2020.
- MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE. *Boletim*: setembro de 1963. Pernambuco, [1963].
- MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE. *Conclusões do encontro das equipes locais de Pernambuco*. Recife, 1963b.

MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE. *Correspondência*. [S. l.], 19 nov. 1962b.

MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE. *Documentos legais*. [S. l.], [196-]a. Apostila 1.

MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE. *Escolas radiofônicas do MEB: notas sobre seus objetivos, sua programação e sobre o desenvolvimento dos alunos*. Rio de Janeiro, [196-]b.

MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE. *O monitor*. [S. l.], [196-]c. Apostila 4.

MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE. *MEB em cinco anos 1961-1965: 2ª parte*. [196-]d.

MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE. *MEB/Pernambuco - 1963*. Recife, 1964a.

MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE. *MEB/Pernambuco - 1964 (até 31/3/1964)*. Recife, 1964b.

MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE. *Organograma/Estrutura da equipe local*. [196-]e.

MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE. *Relatório anual de 1965*. Pernambuco, [1965].

MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE. *Relatório de 1964*. Pernambuco, [1964]b.

MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE. *Relatório preliminar de 1966*. Rio de Janeiro, 1966a.

MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE. *Relatório sumário de atividades do MEB de 1961 a 1965*. Rio de Janeiro, 1966b.

MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE. *Relatório de treinamentos de monitores: 1º treinamento*. Garanhuns, 1965b.

MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE. *Relatório de treinamento de monitores do centro radiofônico de educação rural*. Nazaré da Mata, Pernambuco, 1961.

MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE. *Relatório de treinamentos: 1964*. Caruaru, 1964c.

MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE. *Relatório de treinamento de animadores populares*. Petrolina, 1965c.

MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE. *Relatório de treinamento de líderes*. Recife, 1965d.

MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE. *Relatório do treinamento de monitores, animadores e sindicalizados*. Santa Maria da Boa Vista, 1965e.

MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE. *Reunião de comunidade*. Recife, [196-]f.

MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE. *Reunião de coordenadores*. Rio de Janeiro, 1964d.

MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE. *Roteiro para o programa do monitor*. 1963c. Disponível em: http://www4.pucsp.br/cedic/meb/nas-ondas-do-radio/arquivos-pdf/B_Programa-Monitor_0.pdf. Acesso em: 30 maio 2020.

MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE. *Sistema Radioeducativo de Olinda e Recife. Programa do monitor*. [S. l.], 1963d. Disponível em: <http://www4.pucsp.br/cedic/meb/>

nas-ondas-do-radio/arquivos-pdf/B_Programa-Monitor_0.pdf. Acesso em: 30 maio 2020.

MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE. Sistema Radioeducativo de Olinda e Recife. *Programa do monitor*. [S. l.], 1963e. Disponível em: http://www4.pucsp.br/cedic/meb/nas-ondas-do-radio/arquivos-pdf/B_Programa-Monitor_0.pdf. Acesso em: 30 maio 2020.

MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE. Sistema Radioeducativo de Olinda e Recife. *Programa do monitor*. [S. l.], 1963f. Disponível em: http://www4.pucsp.br/cedic/meb/nas-ondas-do-radio/arquivos-pdf/B_Programa-Monitor_0.pdf. Acesso em: 30 maio 2020.

MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE. Sistema Radioeducativo de Olinda e Recife. *Programa do monitor*. [S. l.], 1963g. Disponível em: http://www4.pucsp.br/cedic/meb/nas-ondas-do-radio/arquivos-pdf/B_Programa-Monitor_0.pdf. Acesso em: 30 maio 2020.

MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE. Sistema Radioeducativo de Olinda e Recife. *Programa do monitor*. [S. l.], 1963h. Disponível em: http://www4.pucsp.br/cedic/meb/nas-ondas-do-radio/arquivos-pdf/B_Programa-Monitor_0.pdf. Acesso em: 30 maio 2020.

MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE. *Termo aditivo ao convênio celebrado aos 21 de março de 1961 entre o Ministério da Educação e Cultura e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, para que o MEB executasse o programa de educação de base nas áreas subdesenvolvidas, visando ao cumprimento do decreto n. 50370 de 17 de julho de 1963*. Belo Horizonte, 1964e.

NAGAMINE, José M. *Universidade e compromisso social: a experiência da reforma da PUC de São Paulo*. São Paulo: EdUC: Autores Associados, 1996.

NASCIMENTO, José Geronimo do. [Correspondência]. Destinatário: Equipe do MEB de Caruaru. Sítio Boqueirão Panelas, PE, 8 ago. 1964. 1 carta pessoal.

NEVES, Isaura. [Correspondência]. [S. l.], [19--?]. 1 carta pessoal.

NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *Historiografia da educação e fontes*. *Cadernos ANPED*, Porto Alegre, n. 5, p. 7-64, 1993.

OLIVEIRA, Benedito Medeiros de. [Correspondência]. Destinatário: professoras do MEB. [S. l.], [196-]. 1 carta pessoal.

OLIVEIRA, Rosa. [Correspondência]. Destinatário: Edna. Azevêu, PE, 28 ago. 1964. 1 carta pessoal.

OLIVEIRA, Vilma Lucia Rodrigues de. [Correspondência]. Destinatário: professora. Vera Cruz, PE, 9 ago. 1964a. 1 carta pessoal.

OLMEIDO, Laiva. [Correspondência]. Destinatário: Padre Monsueto. Serrita, PE, 20 abr. 1964. 1 carta pessoal.

PAIVA, Vanilda. *Educação popular e educação de adultos*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1983.

- OLIVEIRA, Luzinete Lucas de. [*Correspondência*]. Destinatário: professora Juvaneta, Orobó, PE, 26 abr. 1964. 1 carta pessoal.
- PAIVA, Vanilda. *Paulo Freire e o nacionalismo-desenvolvimentista*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- PAIVA, Vanilda (org.). *Perspectivas e dilemas da educação popular*. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986.
- PAZ, Maria. [*Correspondência*]. Destinatário: professora. Sítio, PE, 10 dez. 1963. 1 carta pessoal.
- PEREIRA, Amaro José. [*Correspondência*]. Destinatário: supervisora. Junco, PE, 4 out. 1963. 1 carta pessoal.
- PESSOA, Maria de Lourdes. [*Correspondência*]. Destinatário: Anete. Granito, PE, 15 jul. 1964a. 1 carta pessoal.
- PESSOA, Maria de Lourdes. [*Correspondência*]. Destinatário: supervisora Raimunda. Granito, PE, 30 ago. 1964b. 1 carta pessoal.
- PESSOA, Manoel. [*Correspondência*]. Utinga de Baixo, PE, 8 nov. 1965. 1 carta pessoal.
- PETRUCCI, Antonio. *La Ciencia de la escritura: primera lección de paleografía*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2003.
- PIMENTEL, José Albuquerque. [*Correspondência*]. Destinatário: supervisora. [S. l.], [196-]. 1 carta pessoal.
- PINHO, Angela. Governo Temer suspende programa nacional de combate ao analfabetismo. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, ago. 2016. Disponível em: <http://m.folha.uol.com.br/educacao/2016/08/1807683-governo-temer-suspende-programa-nacional-de-combate-ao-analfabetismo.shtml>. Acesso em: 28 ago. 2016.
- PINTO, Álvaro Vieira. *Consciência e realidade nacional*. 1º volume. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, Instituto Superior de Estudos Brasileiros, 1960.
- RAMOS, Francisca. [*Correspondência*]. Destinatário: Gilvaneta. Macaparana, PE, 14 abr. 1964. 1 carta pessoal.
- RAPOSO, Maria da Conceição Brenha. *Movimento de Educação de Base – MEB: discurso e prática (1961-1967)*. 1982. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1982.
- RELATÓRIO de reunião ocorrida na casa de Edson Figueiredo Filho para a abertura de uma escola radiofônica na comunidade. Macaparana, PE, 12 mar. 1966a.
- RELATÓRIO de reunião ocorrida na casa de Manoel Alves Marim para a abertura de uma escola radiofônica na comunidade. Lagoa Grande, PE, 13 mar. 1966b.
- RIDENTI, Marcelo. As oposições à ditadura: resistência e integração. In: REIS, Daniel Aarão; RIDENTI, Marcelo, MOTTA, Rodrigo Patto Sá (org.). *A ditadura que mudou o Brasil: 50 anos do golpe de 1964*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014. p. 30-47.

- ROBERTO, Severino José. [Correspondência]. Destinatário: professoras. Vitória de Santo Antão, PE, 4 abr. 1966. 1 carta pessoal.
- ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. Imagens do analfabetismo: a educação na perspectiva do olhar médico no Brasil dos anos 20. *Trajetos*, [s. l.], v. 2, n. 4/5, p. 17-30, ago. 1995.
- ROCHA, Maria Lira. [Correspondência]. Destinatário: supervisoras. Pau-Ferro, PE, 3 jul. 1964a. 1 carta pessoal.
- ROCHA, Maria Lira. [Correspondência]. Destinatário: supervisoras. Pau-Ferro, PE, 7 ago. 1964b. 1 carta pessoal.
- RODRIGUES, Dulcinea Nunes. [Correspondência]. Destinatário: Maria Helena. Almas, PE, 4 set. 1965. 1 carta pessoal.
- RODRIGUES, Maria do Carmo. [Correspondência]. Destinatário: supervisoras. Cazuzinha, PE, 6 ago. 1964. 1 carta pessoal.
- RODRIGUES, Manoel José. [Correspondência]. Destinatário: Helenita. Jangadinha, PE, 1 maio 1964. 1 carta pessoal.
- ROCHA, Manoel Ricardo. [Correspondência]. Destinatário: professoras e Equipe do Radioeducativo de Caruaru. Gravatá, PE, [196-]. 1 carta pessoal.
- ROLDÁN VERA, Eugenia. Los orígenes de la radio educativa en México y Alemania: 1924- 1935. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Ciudad de México, v. 14, n. 40, p. 13-41, ene/mar. 2009.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. 40. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- ROMANO, Roberto. *Brasil: Igreja contra Estado*. São Paulo: Kairós, 1979. (Coleção Primas, 1).
- ROMÃO, Maria Prosperina Dias. [Correspondência]. Destinatário: professoras do MEB. São Gonçalo, PE, 12 jun. 1964. 1 carta pessoal.
- SANTOS, Agostinho Manoel dos. [Correspondência]. Destinatário: equipe do MEB. Olho d'Água de Passos, PE, 3 set. 1963. 1 carta pessoal.
- SANTOS, Francisco Cardozo dos. [Correspondência]. Destinatário: supervisora. Ouricuri, PE, 29 maio 1964. 1 carta pessoal.
- SANTOS, Maria José dos. [Correspondência]. Destinatário: supervisoras e professoras do Centro Radiofônico. Carpina, PE, 2 out. 1963a. 1 carta pessoal.
- SANTOS, Raimunda Alves. [Correspondência]. Destinatário: supervisora Maria Helena. Arizona, PE, 23 jun. 1964a. 1 carta pessoal.
- SCOCUGLIA, Afonso Celso. *Educação popular: do sistema Paulo Freire aos IPMs da Ditadura*. João Pessoa: Ed. UFPB: São Paulo: Cortez, 2000.
- SEBASTIANA, Eliza. [Correspondência]. [s. l.], [196-]. 1 carta pessoal.
- SIERRA BLAS, Verónica. *Aprender a escribir cartas: los manuales epistolares en la España contemporánea (1927-1945)*. Gijón: Ediciones Trea, 2003.

SIERRA BLAS, Verónica. As cartas e a escola: los manuales epistolares para niños en la España del siglo XX. *História da Educação*, Pelotas, n. 16, p. 59-77, 2004.

SILVA, Afonso Alves. [*Correspondência*]. Destinatário: professora Dinalva. Várzea do Meio, PE, 3 maio 1964. 1 carta pessoal.

SILVA, Ana Rodrigues. [*Correspondência*]. Destinatário: supervisoras MEB/Recife. Fazenda Caldeirãozinho, PE, 7 out. 1965.

SILVA, Antonio Jorge da. [*Correspondência*]. Destinatário: Marliete. Condado, PE, 28 fev. 1964a. 1 carta pessoal.

SILVA, Antonio Jorge da. [*Correspondência*]. Destinatário: professora Marliete. Santa Terezinha/Condado, PE, 20 jul. 1964b. 1 carta pessoal.

SILVA, Antonio Tenório da. [*Correspondência*]. Destinatário: Equipe de Nazaré da Mata. Engenho Campina Verde, PE, 12 mar. 1966. 1 carta pessoal.

SILVA, Cícera Josefa. [*Correspondência*]. Boa Vista, PE, [196-]. 1 carta pessoal.

SILVA, Eva Maria da. [*Correspondência*]. Destinatário: Equipe do MEB. Varjão, 3 ago. 1964d. 1 carta pessoal.

SILVA, Generosa Ferreira da. [*Correspondência*]. Destinatário: Supervisora, Fazenda Vitorino, PE, 1 maio 1964. 1 carta pessoal.

SILVA, Irene Vieira da. [*Correspondência*]. Destinatário: equipe do MEB. Lagoa Nova, PE, 26 jul. 1964. 1 carta pessoal.

SILVA, João Felisberto da. [*Correspondência*]. Destinatário: Supervisoras. Sítio Pendência, PE, 1 dez. 1964. 1 carta pessoal.

SILVA, José Antonio Jorge da. [*Correspondência*]. Destinatário: professoras do MEB. Condado, PE, 20 set. 1964. 1 carta pessoal.

SILVA, Josefa Isabel Gomes da. [*Correspondência*]. Destinatário: professora D. Leda. Jussaral, PE, 3 dez. 1963. 1 carta pessoal.

SILVA, José Ferreira da. [*Correspondência*]. Destinatário: supervisoras. Fazenda Vitorino, PE, 1 set. 1963. 1 carta pessoal.

SILVA, José Severino da; SILVA, Manoel Severino da. [*Correspondência*]. Fazenda Veneza, PE, [196-]. 1 carta pessoal.

SILVA, Luiz Leite da. [*Correspondência*]. Destinatário: Supervisora, Petrolina, PE, 8 jun. 1964. 1 carta pessoal.

SILVA, Maria Isabel. [*Correspondência*]. Destinatário: supervisora Teresinha. Sítio Lagoa do Arroz, PE, 3 out. 1963. 1 carta pessoal.

SILVA, Maria Severina da. [*Correspondência*]. Destinatário: supervisora. Serra da Capoeira, PE, 6 ago. 1964. 1 carta pessoal.

SILVA, Margarida Maurícia. [*Correspondência*]. Destinatário: amável supervisora. Fazenda Serra dos Aires, PE, 2 set. 1963. 1 carta pessoal.

- SILVA, Orlando Moreira da. [*Correspondência*]. Lages, PE, 2 nov. 1963. 1 carta pessoal.
- SILVA, Teresinha Belermino da. [*Correspondência*]. Destinatário: supervisora. Upatininga, PE, 18 set. 1963. 1 carta pessoal.
- SIRESE. *Seleção e Supervisão de Monitores*. Aracaju, 1960.
- SOUZA, Antonio Francisco de. [*Correspondência*]. Destinatário: Juvaneta. Sítio Campestre, PE, 8 nov. 1964. 1 carta pessoal.
- SOUZA, Cláudia Moraes de. *Pelas ondas do rádio: cultura popular, camponeses e o Movimento de Educação de Base*. 2006. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- SOUZA, José Pereira de. [*Correspondência*]. Destinatário: Dinalva Sá. Ponta da Serra, PE, 14 mai. 1964a. 1 carta pessoal.
- SOUZA, José Pereira de. [*Correspondência*]. Destinatário: professora Helenita. Ponta da Serra, PE, 11 set. 1964b. 1 carta pessoal.
- SOUZA, José Pereira de. [*Correspondência*]. Destinatário: Raimunda Teixeira. Ponta da Serra, PE, 15 jun. 1964c. 1 carta pessoal.
- SOUZA, Maria Mendes de. [*Correspondência*]. Destinatário: amiga supervisora. Espera do Bom Jardim, PE, 12 jan. 1966. 1 carta pessoal.
- TAVARES, Reynaldo C. *Histórias que o rádio não contou: do galena ao digital, desvendando a radiodifusão no Brasil e no mundo*. São Paulo: Paulus, 2004.
- TEIXEIRA, Wagner da Silva. *Educação em tempos de luta: história dos movimentos de educação e cultura popular (1958-1964)*. 2008. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.
- TEREZINHA NETO. [*Correspondência*]. Destinatário: supervisoras. Pernambuco, 4 out. 1963. 1 carta pessoal.
- TEREZINHA NETO. [*Correspondência*]. Destinatário: Mundica. Várzea do Mulungu, PE, 4 maio 1964. 1 carta pessoal.
- THOMPSON, Edward Palmer. *Costumes em comum: estudos sobre cultura popular e tradicional*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- THOMPSON, Edward Palmer. La consciencia de clase: de la formación de la clase obrera en Inglaterra. In: THOMPSON, Dorothy (ed.). *Obra esencial*. Barcelona: Critica, 2002a. p. 92-215.
- THOMPSON, Edward Palmer. *Os românticos: a Inglaterra na era revolucionária*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002b.
- TOLEDO, Caio Navarro de. *ISEB: fábrica de ideologias*. São Paulo: Ática, 1977.
- VAZ, Henrique C. de Lima. *Ontologia e história*. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1968.
- VENÂNCIO. [*Correspondência*]. Destinatário: professoras. Poço Comprido, PE, 2 jul. 1964. 1 carta pessoal.

VICÊNCIA, Josefa Maria. [Correspondência]. Destinatário: Angela Belfor. Gravatá, PE, 6 set. 1963. 1 carta pessoal.

VILELA, Avelar Brandão. *Hipóteses a serem consideradas sobre a reestruturação do MEB*. Rio de Janeiro, 13 jun. 1966. Disponível em: http://www4.pucsp.br/cedic/meb/o-meb/arquivos-pdf/7_reestruturacao-do-meb.pdf. Acesso em: 26 ago. 2016.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Alfabetización y alfabetizaciones. In: ESCOLANO, Agustín (dir.). *Leer y escribir en España: doscientos años de alfabetización*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1992. p. 385-410.

WANDERLEY, Luís Eduardo. *Educar para transformar*. Petrópolis: Vozes, 1984.

WANIEWICZ, Ignacy. *La radiocomunicación al servicio de la educación de adultos: compendio de la experiencia mundial*. Paris: UNESCO, 1972. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001331/133142so.pdf>. Acesso: 18 ago. 2016.

WILLIAMS, Raymond. *Cultura*. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

WILLIAMS, Raymond. *Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade*. Tradução Sandra Guardini Vasconcelos. São Paulo: Boitempo, 2007.

Formato: 17 x 24 cm
Fontes: IBM Plex & Satoshi
Miolo: Papel Off-Set 75 g/m²
Capa: Cartão Supremo 300 g/m²
Impressão: Gráfica 3
Tiragem: 300 exemplares

Kelly Ludkiewicz Alves

é historiadora graduada pela Universidade de São Paulo (USP), mestra e doutora em Educação pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade (EHPS) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), ambos com bolsa concedida pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). No doutorado, desenvolveu estágio de pesquisa no grupo Lectura, Escritura y Alfabetización (LEA) da Universidade de Alcalá (Espanha), com financiamento do Programa de Doutorado Sandúiche no Exterior (PDSE), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Atuou como professora visitante na Universidade Nacional de Timor-Leste (UNTL) e na educação básica foi professora do ensino fundamental na Prefeitura de Santos (SP) e da educação de jovens e adultos na Prefeitura de Praia Grande (SP). Atualmente, é professora da Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Memória e História da Educação (Mehed) e integrante do Grupo de Pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologias (GEC), no qual coordena a pesquisa “História e memória da radioeducação baiana (1960-1989): o rádio como veículo de educação” e o projeto de extensão Cineclube Vesúvio. Pesquisa na área de história da educação brasileira temas relacionados à escola e à cultura, educação radiofônica, alfabetização de adultos, educação popular, educação e movimentos sociais, história da cultura escrita e escrita epistolar.

www.ludkalves.pro.br

A obra trata da história da alfabetização de adultos no Brasil, por meio da combinação do rádio com o intercâmbio epistolar enquanto tecnologias disponíveis para a educação, circulação da informação e da cultura na década de 1960 que possibilitaram aos camponeses dar visibilidade às suas demandas pelo acesso à educação e aos limites para sua realização, diante das condições de infraestrutura das escolas radiofônicas, de vida e de trabalho das comunidades. O livro é destinado a pesquisadores, professores, estudantes e interessados em aprofundar seus conhecimentos acerca de temáticas relacionadas à alfabetização de adultos, à educação popular, às experiências de educação radiofônica no Brasil e ao estudo das cartas como fontes para a história.

ISBN 978-65-5630-382-6



9 786556 303826

