



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

STEFANI TAMIRES ALVES RIBEIRO HOLANDA

O MOVIMENTO DE CULTURA POPULAR DO RECIFE (1962-1964):
memórias sobre o projeto de educação de pessoas adultas

Caruaru

2021

STEFANI TAMIRES ALVES RIBEIRO HOLANDA

**O MOVIMENTO DE CULTURA POPULAR DO RECIFE (1962-1964):
memórias sobre o projeto de educação de pessoas adultas**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação Contemporânea.

Área de concentração: Educação.

Orientador: Prof. Dr. Mário Faria de Carvalho.

Caruaru

2021

Catálogo na fonte:
Bibliotecária – Paula Silva - CRB/4 - 1223

H722m Holanda, Stefani Tamires Alves Ribeiro.
O movimento de cultura popular do Recife (1962-1964): memórias sobre o projeto de educação de pessoas adultas. / Stefani Tamires Alves Ribeiro Holanda. – 2021.
190 f.; il.: 30 cm.

Orientador: Mário de Faria Carvalho.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2021.
Inclui Referências.

1. Cultura popular – Recife (PE). 2. Educação de adultos – Recife (PE). 3. Alfabetização – Recife (PE). 4. Memória coletiva – Recife (PE). I. Carvalho, Mário de Faria (Orientador). II. Título.

CDD 370 (23. ed.)

UFPE (CAA 2021-245)

STEFANI TAMIRES ALVES RIBEIRO HOLANDA

**O MOVIMENTO DE CULTURA POPULAR DO RECIFE (1962-1964):
memórias sobre o projeto de educação de pessoas adultas**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação Contemporânea.

Área de concentração: Educação.

Aprovada em: 23/04/2021.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Mário Faria de Carvalho (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Dr^a. Allene Carvalho Lage (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Fernando da Silva Cardoso (Examinador Externo)
Universidade de Pernambuco

Dedico esta pesquisa à memória daquelas que me antecederam e não tiveram seu direito ao estudo garantido e respeitado.

AGRADECIMENTOS

Talvez escrever os agradecimentos tenha sido uma das etapas mais “difíceis” para mim. Foi uma escrita que demorei para conseguir expressar em palavras o que estava transbordando em meu coração e, por tantas vezes, transbordando os meus olhos.

Eu sou filha de uma mulher guerreira que não teve oportunidade de estudar como tanto queria, mas que batalhou para que suas sucessoras não tivessem o mesmo destino. Minha mãe que tanto semeou em mim o desejo de estudar, sempre me dizia que a Universidade Federal estava chegando e isso mudaria a minha vida, e mudou.

A interiorização da Universidade Federal trouxe para minha família e para tantas outras a oportunidade de ter uma pessoa formada na família. Na mesma instituição na qual comecei meu caminho acadêmico, pude criar a “ousadia”, a “coragem”, e assim cheguei ao PPGEduc. Trouxe comigo, na “bagagem”, a história e a força daquelas que me antecederam. Igualmente, veio comigo dores de quem precisou se refazer tantas vezes ao longo do caminho para que eu pudesse fortalecer aquela que veio depois de mim, minha Ester.

Faço essa pequena reconstrução para poder agradecer especialmente à minha mãe que, mesmo sem saber o que realmente a Universidade e a pesquisa acadêmica representavam, acreditou, apoiou, incentivou e acalentou meu coração inquieto. Minha mãe Edna e meu pai André, foram meu porto seguro em toda jornada acadêmica; acreditaram em mim quando eu não conseguia, fortaleciam-me quando eu me sentia fraca, acompanharam-me nas idas para Recife ou na apresentação de trabalhos.

À minha filha preciosa, Ester Vitória, que é a tradução do que é o amor e felicidade em minha vida. Que esse agradecimento também registre o meu pedido de desculpas por tantas vezes que fiquei ausente nos momentos do brincar ou de embalar o seu sono. Gratidão por me amar e viver a pesquisa comigo, você será sempre minha parceira de pesquisa.

Ao meu orientador, professor Mário, gratidão por tanto e por tudo! Palavras não conseguiriam expressar minha gratidão por sua vida, acolhimento, carinho e orientação. Só foi possível caminhar até aqui porque pude sentir sua mão segurando a minha. Obrigada por não desistir de mim.

Ao professor Fernando que tantas vezes orientou, ouviu, aconselhou e me mostrou que não estava sozinha. Minha eterna gratidão por trazer tanta paz e serenidade, gratidão por tudo!

Às(aos) professores(as) do PPGEduc por serem acolhedoras(es) e somar nessa construção. Aproveito para agradecer especialmente à professora Conceição e a Rodrigo, por tanto apoio e atenção.

À professora Allene por sua imensa contribuição para a construção dessa pesquisa e na construção da pessoa que estou me tornando. É sobre mulheres que inspiram e fortalecem outras mulheres, gratidão!

Às minhas amigas Aline, Letícia, Lorena, Mylena, Eloyse e Ana Paula por continuarem me amando, apoiando, torcendo e sendo amigas entendendo minha ausência.

À minha amiga Clécia que, com suas palavras, carinho e atenção me mostrou que posso superar e ser forte. Me ensinou a valorizar o meu trajeto e não duvidar do que sou capaz.

A Erika, Júnior, Maria Helena e Hidelbrando por serem tão parceiros e partilharem essa linda e louca jornada na pesquisa, vocês me fortalecem.

Ao meu amigo Danilo, que mesmo na distância se fez presente em minha vida e trajetória.

Ao grupo de estudos, que prefiro chamar de família, O Imaginário, por abraçarem com tanto carinho nossa pesquisa e por tanta partilha.

À turma de Design, onde realizei o estágio docência, que acolheram a mim e a minha pesquisa.

À Priscila e Ivan pelo acolhimento e amizade.

Aos arquivistas do Arquivo Público do Estado de Pernambuco, por serem sempre solícitos e entusiasmados com a pesquisa.

Às minhas irmãs Khristianne e Geórgia, por torcerem por mim e sempre me apoiarem. Não esquecerei as palavras de carinho e incentivo que me disseram com tanto amor.

Agradeço também à CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pelo fundamental apoio financeiro e concessão da bolsa de estudos.

Muitas pessoas não sabem o quanto caminhei para chegar até aqui, mas uma coisa é fato, não vim sozinha, trouxe comigo cada afeto, oportunidade e apoio de cada um(a) de vocês.

“Ninguém nasce feito, é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos.”
(FREIRE, 1997, p. 77-89).

RESUMO

O presente estudo dimensiona as memórias sobre o processo de alfabetização de pessoas adultas, na cidade do Recife, no período de 1960-1964, a partir da atuação do Movimento de Cultura Popular (MCP). São ressaltadas, assim, as contribuições do Movimento para mobilizar a população em torno da educação e para a transformação social. Neste sentido, a pesquisa articula os movimentos epistêmicos, teóricos e políticos de resgate-reflexão propostos pelo MCP. A seguinte problemática sustentou a pesquisa: Quais os principais sentidos sobre a alfabetização de pessoas adultas mobilizados pelo Movimento de Cultura Popular do Recife, entre os anos de 1962 e 1964? A partir da questão proposta, o objetivo geral da pesquisa consistiu em compreender quais os principais sentidos sobre a alfabetização de pessoas adultas mobilizados pelo Movimento de Cultura do Recife, entre os anos de 1962 e 1964. A abordagem eleita à pesquisa se inscreve em uma perspectiva histórica e qualitativa, buscando a compreensão e interpretações dos fatos e experiências que foram mapeadas. A pesquisa desenvolvida, de cunho documental, articula a compreensão e a interpretação dos documentos, procurando resgatar parte significativa das memórias do Movimento. Os resultados apontam que as ações do Movimento mobilizaram sentidos sobre a alfabetização numa proposta ampla, que rompeu a perspectiva de atos vazios, maquinais, de mera decodificação silábica, no ato de ler e escrever. Tais sentidos envolveram um contexto de lutas sociais, de experiências, sensibilidades e reconhecimento político. Em suma, o sentido sobre a alfabetização, para o Movimento, transcendeu e ressignificou a noção de projeto educativo, consolidando possibilidades outras sobre o fazer pedagógico que podem existir na perspectiva da palavra educ(ação).

Palavras-chave: Movimento de Cultura Popular; educação de pessoas adultas; Recife; memória.

ABSTRACT

This paper discusses the relationship between the Popular Culture Movement (MCP) and the literacy of adult people in Recife in the 1960-1964 period. Emphasizing, thus, the contributions of the Movement in search of a mobilization of the population for a social transformation. It presents a universe of proposals that highlights the relationship between art-education-popular culture. In this sense, the research makes an epistemic rescue-reflection movement. The following problem supports the research: What are the main meanings about the literacy of adult people mobilized by the Movement of Popular Culture in Recife, between the years 1962 and 1964? From the proposed question, the general objective of this research is to understand which are the main meanings about the literacy of adult people mobilized by the Movement of Popular Culture in Recife, between the years 1962 and 1964. The approach of this research is inscribed in a qualitative perspective seeking understanding and interpretations of facts and experiences. Still in this panorama, we consider the research developed as documentary, since it, through the understanding and interpretation of documents, rescues and important part of the story. In this sense, we understand that the work proposes to consider and interpret some attributions and meanings that were built in the documents related to the MCP and its relationship with Adult Education. The results show that the Movement's actions mobilized meanings about literacy in a broad proposal, which broke the perspective of empty, mechanical acts, of mere syllabic decoding, in the act of reading and writing. Such meanings involved a context of social struggles, experiences, sensitivities and political recognition. In short, the meaning of literacy, for the Movement, has transcended and re-signified the notion of an educational project, consolidating other possibilities about pedagogical practice that may exist in the perspective of the word educ (action).

Keywords: Popular Culture Movement; adult education; Recife; memory.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Estatuto do Movimento de Cultura Popular –MCP.....	121
Figura 2 –	Trecho extraído do Estatuto do MCP que contempla o art.14º e o art.15º	122
Figura 3 –	Trecho extraído do Estatuto do MCP que contempla o art.23.....	123
Figura 4 –	Proposta para criação de projeto.....	126
Figura 5 –	Justificativa da proposta para criação de projeto.....	127
Figura 6 –	Considerações finais sobre a proposta para criação de projeto.....	128
Figura 7 –	A importância do projeto.....	129
Figura 8 –	A importância do projeto e a escolha dos meios mobilizadores.....	129
Figura 9 –	Trecho do discurso de Miguel Arraes presente no documento do Plano de ação para 1963.....	131
Figura 10 –	Trecho presente no documento do Plano de ação para 1963.....	132
Figura 11 –	Trecho presente no documento do Plano de ação para 1963.....	133
Figura 12 –	Trecho presente no documento do Plano de ação para 1963.....	134
Figura 13 –	Trecho presente no documento do Plano de ação para 1963.....	135
Figura 14 –	Trecho presente no documento do Plano de ação para 1963.....	136
Figura 15 –	Trecho presente no documento do Plano de ação para 1963.....	137
Figura 16 –	Lição extraída do Livro de Leitura para Adultos do MCP.....	156
Figura 17 –	Lição extraída do Livro de Leitura para Adultos do MCP.....	157
Figura 18 –	Lição extraída do Livro de Leitura para Adultos do MCP.....	158

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 –	Roteiro do procedimento técnico para orientação referente às fichas de leitura.....	141
Fotografia 2 –	Roteiro do procedimento técnico para orientação referente à ficha de leitura.....	144
Fotografia 3 –	Roteiro do procedimento técnico para orientação referente à ficha de leitura.....	145
Fotografia 4 –	Fichas de leitura do MCP.....	147
Fotografia 5 –	Fichas de leitura do MCP.....	148
Fotografia 6 –	Fichas de leitura do MCP.....	149
Fotografia 7 –	Fichas de leitura do MCP.....	149
Fotografia 8 –	Lição das 8 atividades criadas pelo MCP.....	151
Fotografia 9 –	Lição 25 das atividades criadas pelo MCP.....	152
Fotografia 10 –	Exercício 23 criado para as atividades do MCP.....	154
Fotografia 11 –	Relatório de acompanhamento e avaliação.....	159
Fotografia 12 –	Ficha de frequência e aproveitamento do MCP.....	160
Fotografia 13 –	Ficha de frequência e aproveitamento do MCP.....	160
Fotografia 14 –	Encarte da comemoração de São João do MCP.....	162
Fotografia 15 –	Encarte de Natal do MCP.....	163
Fotografia 16 –	Encarte da exposição da Divisão de Artes Plásticas e Artesanato do MCP.....	164
Fotografia 17 –	Folheto de divulgação/convite ao clube de leitura do MCP.....	165
Fotografia 18 –	Encarte de apresentação do teatro do MCP.....	166
Fotografia 19 –	Palavras de Luiz Mendonça presentes no encarte do teatro.....	167
Fotografia 20 –	Recorte de jornal.....	169
Fotografia 21 –	Recorte de jornal.....	170
Fotografia 22 –	Recorte de jornal.....	171
Fotografia 23 –	Recorte de jornal.....	172
Fotografia 24 –	Recorte de jornal.....	173

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Número de teses e dissertações distribuídas pelos estados brasileiros sobre Movimento de Cultura Popular e Educação de Jovens e Adultos hospedadas na BDTD.....	37
Gráfico2 –	Número de teses e dissertações distribuídas pelas Instituições de Ensino Superior sobre Movimento de Cultura Popular e Educação de Jovens e Adultos hospedadas na BDTD	38
Gráfico 3 –	Número de teses, dissertações e trabalhos de conclusão de curso distribuídos pelos estados brasileiros sobre Movimento de Cultura Popular e Educação de Jovens e Adultos hospedadas no <i>Google Scholar</i>	47
Gráfico 4 –	Número de teses, dissertações e trabalhos de conclusão de curso distribuídos pelas Instituições de Ensino Superior sobre Movimento de Cultura Popular e Educação de Jovens e Adultos hospedadas no <i>Google Scholar</i>	49

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Descrição das teses e dissertações sobre Movimento de Cultura Popular e Educação de Jovens e Adultos por ano, programa de pós-graduação, natureza, título, autor(a) e metodologia hospedadas na BDTD.....	40
Quadro 2 –	Descrição das teses, dissertações e trabalhos de conclusão de curso sobre Movimento de Cultura Popular e Educação de Jovens e Adultos por ano, instituição de ensino superior, natureza, título, autor(a) e metodologia hospedadas no <i>Google Scholar</i>	50
Quadro 3 –	Descrição das teses e dissertações sobre Movimento de Cultura Popular e Educação de Jovens e Adultos por ano, programa de pós-graduação, natureza, título, autor(a) e metodologia hospedadas no ATTENA.....	56

LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAA	Campanha de Educação de Adolescente e Adultos
CEPLAR	Campanha de Educação Popular
CNA	Cruzada Nacional de Alfabetización de Nicaragua
CPC	Centro Popular de Cultura
DDC	Departamento Difusão da Cultura
DDI	Departamento Documentação e Informação
DFC	Departamento de Formação da Cultura
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FPS	Fundação da Promoção Social
FUNDAJ	Fundação Joaquim Nabuco
GEPECQ	Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação do Campo e Quilombola
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IBRA	Instituto Brasileiro de Reforma Agrária
ISEB	Instituto Superior de Estudos Brasileiros
JK	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação de Base
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOVA	Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos
PIB	Produto Interno Bruto
PPGEduC	Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco
S.A.I.	Serviços de Assistência Itinerante
SEC	Serviço de Extensão Cultura
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SIB	Sistema Integrado de Bibliotecas
SIRENA	Sistema de Rádio Educativo
UC	Universidade Coimbra
UFAL	Universidade Federal de Alagoas

UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFSE	Universidade Federal de Sergipe
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNE	União dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

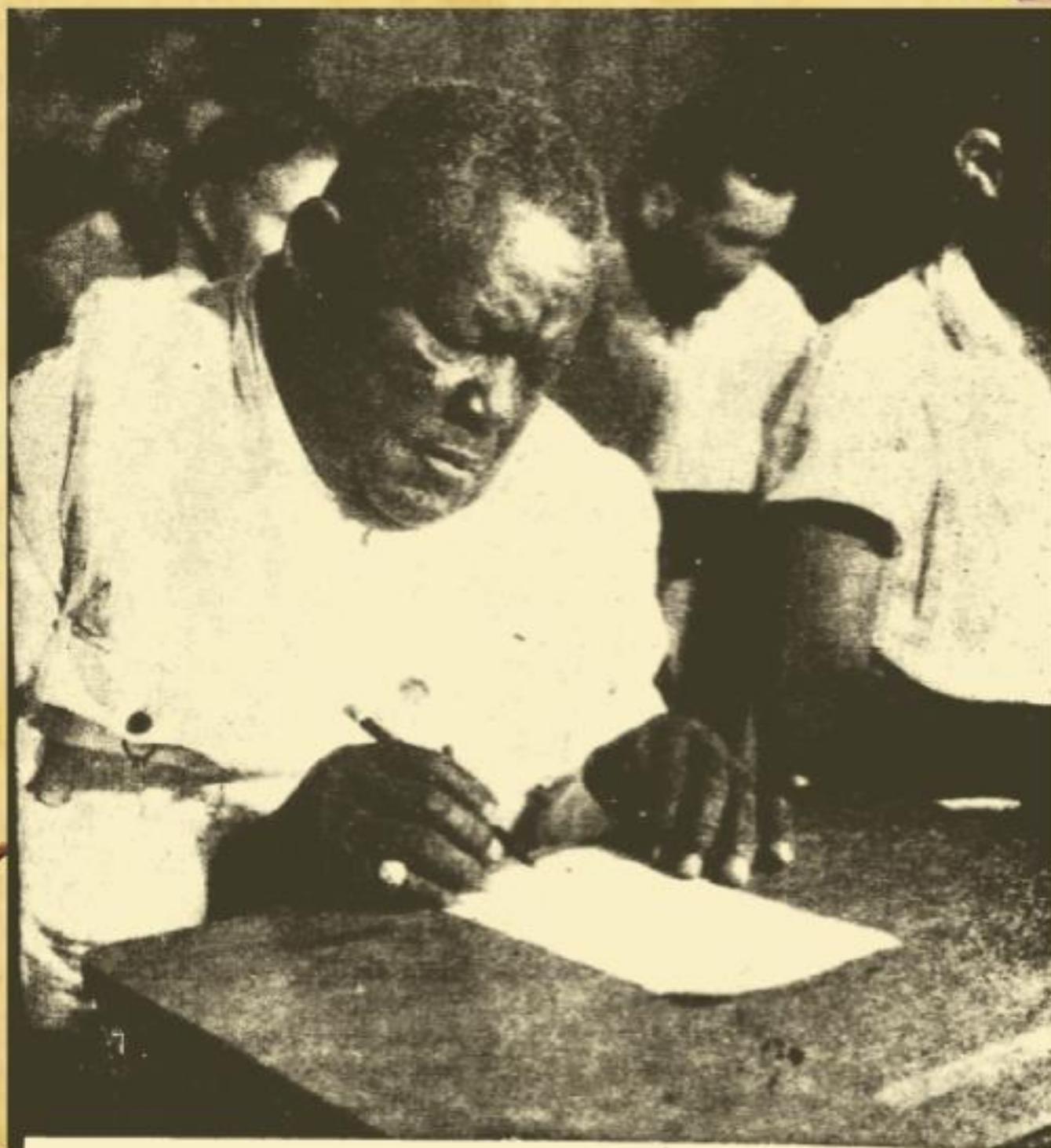
SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	19
1.1	Justificativa.....	28
1.2	Construindo o estado da arte: Movimento de Cultura Popular, Educação Popular e Educação de pessoas jovens e adultas.....	33
1.2.1	Movimento de Cultura Popular e Educação de Jovens e Adultos: análises de teses e dissertações a partir do acervo da BDTD.....	35
1.2.2	Movimento de Cultura Popular e Educação de Jovens e Adultos: análises de teses e dissertações a partir do acervo do <i>Google Scholar</i>	46
1.2.3	Movimento de Cultura Popular e Educação de Jovens e Adultos: análises de teses e dissertações a partir do acervo do ATTENA – Repositório Institucional da UFPE.....	55
1.2.4	Análise de outros diálogos acerca das produções do estado da arte.....	61
2	FUNDAMENTAÇÃO HISTÓRICO-CONCEITUAL.....	68
2.1	Trajetos e contornos da Educação de pessoas jovens e adultas no Brasil nas décadas de 1950 e 1960.....	69
2.2	A política educacional nos governos Juscelino Kubitschek e João Goulart: qual o espaço reservado à Educação de pessoas Jovens e Adultas?.....	77
2.3	O cenário da Educação de pessoas Jovens e Adultas em Pernambuco no início da década de 1960.....	82
2.4	O Movimento de Cultura Popular da cidade do Recife: intersecções com o contexto social e político do Brasil e de Pernambuco.....	87

2.4.1	As influências e contribuições de outros movimentos culturais para o MCP.....	92
2.5	A emergência do projeto educacional de Paulo Freire: reverberações e importância para a agenda da Educação de pessoas jovens e adultas.....	95
2.6	Paulo Freire: princípios político-pedagógicos para uma pedagogia da revolução e para a superação das desigualdades.....	98
2.7	O golpe militar e os sentidos da alfabetização de pessoas jovens e adultas no Brasil.....	101
3	NOSSO PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	105
3.1	O método histórico nos estudos sobre Educação.....	106
3.2	A opção pela abordagem qualitativa.....	107
3.3	Os tipos de pesquisa eleitos e a importância dos documentos.....	108
3.4	Acervo e parâmetros utilizados na delimitação do universo da pesquisa.....	113
3.5	A técnica e as categorias de análise.....	115
4	ANÁLISES.....	118
4.1	O MCP: analisando as dimensionalidades do Movimento.....	119
4.1.1	A Pedagogia do MCP: sobre alguns aspectos político-pedagógicos.....	138
4.2	Construções didático-pedagógicas: as tessituras e tensões de uma pedagogia libertadora à luz do pensamento de Paulo Freire.....	150
4.3	O MCP no processo avaliativo do acompanhar: fazer se refazendo.....	159
4.4	Reconstruindo algumas narrativas sobre a dimensão artístico-cultural do MCP.....	161
4.4.1	Uma perspectiva outra sobre a cultura popular.....	161
4.4.2	O teatro e o Povo em uma construção conscientizadora.....	166

4.5	Olhares outros: entre o apoio popular e a perseguição política sofrida pelo MCP.....	168
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DO MCP PARA UMA PEDAGOGIA LIBERTADORA.....	175
	REFERÊNCIAS.....	180

1 INTRODUÇÃO



MOVIMENTO DE CULTURA POPULAR

Fonte: Fórum EJA

Compreendemos a importância do comunicar-se com o mundo e com as pessoas. Recorremos, assim, às diversas maneiras de materializar a comunicação, seja por meio das palavras, das expressões artístico-culturais, de maneira verbal ou não-verbal, escrita, oral, do gesto, ou da postura corporal. Aqui, nossas primeiras palavras e a materialização do comunicar-se representam o desejo de refletir sobre a educação que foi mobilizada/destinada às pessoas adultas ao longo da história, com um olhar mais atento para cidade do Recife no início da década de 1960, que congregou processos que foram permeados por tensões e disputas, e que reverberaram diretamente na educação.

Assim, no texto que se segue buscamos rememorar alguns dos processos e mobilizações que envolveram a alfabetização de pessoas adultas¹, compreendendo, ao longo da história, os diversos movimentos, práticas e finalidades que lhes perpassaram.

Refletir historicamente sobre a educação, mais precisamente a educação direcionada às pessoas adultas, possibilita-nos reconstruir os trajetos percorridos e as perspectivas que foram assumidas de acordo com o contexto vivido. A construção do referido processo educacional no Brasil evidencia, historicamente, possibilidades de analisar aspectos que foram perpetuados ao longo do tempo, assim como as tensões e os interesses sociopolíticos e econômicos que prevaleceram.

Os processos educacionais no Brasil passaram por modificações ao longo dos anos. Logo, um aspecto que se sobressai são as ações de subalternização que estiveram presentes nessas mudanças. Podemos situar tais aspectos excludentes desde os primórdios da educação, por exemplo, quando a prática de ensino caracterizada pelo seu caráter religioso, desenvolvia o “adestramento” das pessoas. Desde então, os contornos da educação passaram a evidenciar como as disputas econômicas, políticas e sociais influenciariam seja a própria educação ou o que ela representava em cada contexto.

O fato é que a história da educação no Brasil, marcada por desigualdades, foi construída e permeada por uma cultura política que se desenvolveu a partir dos privilégios de dada classe dominante, resultando no fortalecimento dos processos de subalternização das camadas populares. A educação, neste contexto, necessitou assumir dimensões outras – sejam elas de lutas, formativa, emancipatória ou como representação (simbólica) – visando o enfrentamento ao pensamento hegemônico.

¹ Aqui, não estamos nos referindo à modalidade Educação de Jovens e Adultos, mas à educação que foi destinada ao público adulto de modo geral.

Nesse sentido, o território da Educação de pessoas Jovens e Adultas² pode ser compreendido como um espaço de disputas permanentes ao longo de sua construção histórica, a partir do qual as pessoas careceram persistir pelo direito ao conhecimento negado, aos saberes ausentes e o direito ao saber de si. Lutaram por uma educação emancipatória, pela valorização das suas experiências e cultura. Igualmente, para que os seus itinerários por uma vida justa não fossem desconsiderados.

De tal modo, a história da educação destinada às pessoas adultas ocupou um lugar marginalizado, subalternizado. Assim, propomos uma reflexão sobre as pessoas a quem se destina a modalidade da educação que atualmente é nomeada de EJA³, compreendendo que as questões a serem discutidas envolvem, intrinsecamente, as nuances econômicas, políticas, sociais e culturais deste campo. São pessoas e vidas, culturas e saberes que foram invisibilizados ao longo dos anos. Olhar para/com tais sujeitos, reconhecendo-os como protagonistas da sua história e agentes transformadoras(es), é percebê-las(os) com base em uma lente que valorize as memórias políticas mobilizadas.

O presente estudo não pretende descrever, exaustivamente, a trajetória histórica da Educação de pessoas Jovens e Adultas, ou fatores históricos ligados à modalidade. Nosso ponto de partida acompanha a reconstrução memorialista acerca da educação que foi destinada às pessoas adultas no início dos anos 1960, sendo direcionado para dada perspectiva sobre a formação dessas(es) adultas(os) na cidade do Recife, no período mencionado, a partir da atuação do Movimento de Cultura Popular. Considerando a relação entre os sentidos de alfabetização direcionados para as pessoas adultas e as ações político-culturais mobilizadas pelo MCP, o estudo volta-se para a dimensão narrativa dos registros históricos sobre o referido momento.

Em uma perspectiva de abordagem histórica, procuramos tecer algumas reflexões acerca da modalidade de Educação Jovens e Adultos (EJA), as ações do Movimento de Cultura Popular (MCP) e suas implicações no âmbito educacional e cultural do Recife nos anos de 1962 a 1964. A discussão proposta considera as intersecções entre a educação e a cultura popular enquanto elementos fundantes da história e do processo de alfabetização de adultas(os) neste contexto e época.

² Neste trabalho, o termo Educação de pessoas Jovens e Adultas é utilizado para se referir ao que se convencionou chamar de Educação de Jovens e Adultos (EJA) de modo geral. Porém, quando tratamos da modalidade EJA especificamente usaremos a abreviação EJA. Justificamos a escolha de abordar o termo em outra perspectiva por defender um cuidado para a não utilização de termos que expressem um cunho sexista e/ou classificação binária dos gêneros.

³ A princípio, a modalidade chamava-se 'Educação de Adultos' e começou a ser denominada Educação de Jovens e Adultos após 1945, com a redemocratização do Estado. Para maior compreensão sobre os aspectos da transição da nomenclatura e intencionalidade do termo, sugerimos a leitura da obra de Letícia Rameh Barbosa (2010), intitulada *Movimento de Cultura Popular: impactos na sociedade pernambucana*.

Iniciamos, assim, fazendo uma breve reflexão sobre os trajetos que a educação no Brasil percorreu, comentando inicialmente sobre o período colonial, onde a educação possuía um caráter religioso⁴, com função básica de catequização a partir do alfabetizar na língua portuguesa, desenhando os primeiros modelos de educação. O Período Colonial evidenciou a criação de relações entre a educação e a religião, da formação voltada para atender os interesses religiosos. A segunda função da educação proposta era relacionada com a imposição do idioma da língua portuguesa, assim como de crenças e costumes referentes aos colonizadores portugueses e a igreja. As relações criadas e estabelecidas já materializavam a desigualdade, as violências e os processos de subalternização.

A educação, neste período, não se constituía como prioridade, uma vez que a economia colonial se baseava na agricultura e no engenho de açúcar, atividades que não exigiam formação. Desse modo, a educação compôs um papel colonizador, vinculado a orientações religiosas. Os jesuítas⁵, por meio de suas práticas, buscaram o controle da moral e da fé, de modo que a educação desenvolvida teve como base a leitura, a escrita e o contar (ARANHA, 2006). O Período Colonial ampliou a separação e a hierarquização entre a parcela das pessoas letradas e a população analfabeta⁶.

Mais adiante, em 1834, a educação de pessoas jovens e adultas destacou-se pelo traço da caridade, que ficava a cargo de missionários, sinalizando a formação educacional não como um direito, mas como um ato de bondade. O ato da caridade apresentava, igualmente, a relação com a religião, fortalecendo, cada vez mais, a imposição religiosa. É a ideia do ato de bondade e salvação que inviabilizava o questionamento de educação como garantia social.

No período da República, por volta de 1889, a ideia de incapacidade associada a pessoas não alfabetizadas foi sendo materializada. Nesta época, a formação destinada às elites e às camadas sociais marginalizadas eram distintas, respondiam as questões de interesse das classes dominantes. Desse modo, a Constituição republicana excluía as pessoas adultas em condição de analfabetismo da sua participação social por meio do voto. Tal determinação, repleta de preconceito e exclusão, reflete como tal experiência reverberou na sociedade, pois estes aspectos perpetuaram-se ao longo dos anos, deixando um legado de dor, sentimentos de incapacidade e exclusão.

⁴ Em 1759, com a saída dos jesuítas do Brasil, a promoção da educação ficou a cargo do Império. Nesse contexto, a educação de pessoas adultas foi marcada pelo elitismo (STRELHOW, 2010).

⁵ Convém considerar os reflexos das ações dos jesuítas sobre o processo de desvalorização e aculturação da população indígena. Tais ações educativas desenvolvidas – acompanhadas de controle moral e da fé – promoveram, simbolicamente, a imposição de um sistema educacional que silenciou a cultura e fé locais.

⁶ É preciso ressaltar que a educação formal, constituída por instruções de matemática, leitura e escrita, destinava-se apenas aos meninos, enquanto para as meninas restava apenas o aprendizado das prendas domésticas, com exceção daquelas que eram enviadas ao convento.

Por outro lado, ao avançarmos para o século XX, observamos que foi durante este período que se iniciou uma importante mobilização para a erradicação do analfabetismo⁷. O mesmo já era visto como um grave problema social. Com isso foram fortalecidos os discursos de que a culpa da situação do subdesenvolvimento do Brasil estava associada às pessoas analfabetas que, dessa forma, não contribuíam para o crescimento do país (STRELHOW, 2010).

Os problemas educacionais enfrentados pelas populações carentes foram considerados sob uma perspectiva de culpabilização, por estarem em situação de vulnerabilidade, quando, na verdade, eram vítimas. As questões socioeconômicas enfrentadas por elas não eram colocadas em pauta, sobretudo em relação aos aspectos que condicionaram o contexto de precariedade em que se encontravam.

No Nordeste, por volta de 1920, já era observada a situação precária e de desvalorização dos seus produtos de exportação, afinal a região concentrava um grande fornecimento de mão de obra barata para os grandes polos produtores. O período indica o início dos processos de migração da população da zona rural para a vida urbana, seja na cidade do Recife ou para outros estados, em busca de sobrevivência. Esse movimento desencadeou o crescimento significativo das periferias, mocambos e moradias improvisadas sobre os alagados (SILVA, 2010). As metrópoles não estavam preparadas para o êxodo rural, fenômeno que materializou intensas alterações e impactos na qualidade de vida da população migrante. Assim, a mudança no âmbito da educação ocorreu no ritmo das transformações econômicas que aconteceram no decorrer do século XX⁸.

Ao considerar o momento histórico em que a EJA começou a ganhar mais força e notoriedade, a década de 1940 pode ser considerada como o início de mobilização para futuras lutas em relação às políticas de formação para a referida faixa etária. A ação oferecida pelo Estado brasileiro, visando ampliar as oportunidades educacionais, foi uma resposta à pressão das massas populares e, igualmente, para atender as intencionalidades de qualificação da força de trabalho. Segundo Haddad e Pierro (2000), neste contexto a educação de pessoas adultas passou a ser entendida como condição necessária para que o Brasil se realizasse como nação desenvolvida. Conforme Silva (2010), a era populista se estendeu de 1945 a 1964, alcançando os governos de Juscelino Kubistchek, Jânio Quadros e João Goulart a partir de características diferenciadas. Houve, igualmente, neste período, a ascensão de vários líderes populistas que comungavam de um ponto de vista comum: a conquista do voto popular.

⁷ Segundo Paulo Freire (2015), em seu livro *Ação Cultural para a liberdade e outros escritos*, o analfabetismo era visto como uma questão social delicada.

⁸ Foi neste contexto que se desenhou os primeiros caminhos para o surgimento das ideias da Escola Nova e da pedagogia propostas por Paulo Freire em diálogo com os movimentos sociais.

Mais adiante, na década de 1950, a Educação de pessoas Jovens e Adultas obteve mais força e apoio dos movimentos sociais para que, então, fosse de fato compreendida como necessidade e prioridade no país para a população. O analfabetismo, que antes era ressaltado como causa da pobreza passou a ser interpretado como efeito.

Ao final da década de 1950, o Brasil passou por um processo acelerado de industrialização. O analfabetismo atingia 50% da população (HADDAD; PIERRO, 2000), o que significa dizer que tais pessoas foram excluídas do seu direito de participação política por meio do voto, já que não eram alfabetizadas e, desta forma, eram impedidas de votar. A crescente taxa de analfabetismo evidenciou a necessidade de mudanças. Diante de tais circunstâncias foi surgindo a compreensão da importância do processo educativo para a modificação da estrutura social.

Em 1958, as pessoas adultas não-escolarizadas eram vistas como ignorantes, o que revelava – para além das relações desiguais – a necessidade de compreensão da educação como mecanismo vazio de crescimento. O modelo desenvolvimentista colocava em seu plano de ação o desenvolvimento acelerado e, com isso, a educação de pessoas adultas ganhou espaço a partir dos modos de exploração do trabalho (HADDAD; PIERRO, 2000).

Vale ressaltar que o cenário dos anos 1960 pode ser compreendido tanto pelo seu contexto político tenso, quanto pelos diversos conflitos sociais no Brasil. No Nordeste, especificamente, o alto índice de analfabetismo, desemprego, falta de moradia, saneamento básico, entre outros problemas, expressava a miséria causada pela falta de assistência, que provocou tensões políticas e clamor da população. Neste período, por exemplo, a multiplicação dos mocambos e moradias improvisadas, conforme Silva (2010), representava cerca de 70% das construções civis. Foi neste cenário que intervenções político-ideológicas foram gestadas.

Entre 1959 e 1964 vários acontecimentos, campanhas e movimentos compuseram o campo da educação de pessoas adultas, propondo ações em apoio à democratização do ensino, compreendendo a educação em seu aspecto formativo e, principalmente, enquanto papel político. A educação de pessoas adultas passou a ser reconhecida em suas práticas próprias, em sua missão de resgate e de valorização do saber popular, especialmente como ação política (HADDAD; PIERRO, 2000).

A preocupação em relação à alfabetização de pessoas adultas no início de 1960 passou a compor as estratégias para o movimento de ampliação e fortalecimento das bases eleitorais. As efervescências políticas e apelos da população fomentaram um cenário propício para se pensar práticas de alfabetização socioculturais (UNESCO, 2008). Podemos considerar, igualmente, que

foi no início do mesmo período que o pensamento freireano se consolidou. Os princípios que suleavam⁹ a proposta de Paulo Freire se perpetuaram com o que entendemos por Educação Popular.

Kreutz (1979) afirma que o próprio termo Educação Popular implica em afirmar que a sociedade é dividida por classes sociais. Afinal, o período foi propício para a construção de uma educação alternativa que superasse os modelos hegemônicos impostos à população. A educação começou a ser pensada a partir da realidade existencial das(os) educandas(os), desenvolvendo uma proposta educacional não só pensada para o povo, mas com o povo, envolvendo o contexto social, cultural, político e econômico da população recifense e brasileira.

Durante a década citada, a Educação de pessoas Jovens e Adultas foi influenciada por diversos movimentos sociais que possuíam o foco na educação e na valorização da Cultura Popular. Entre os movimentos sociais da época destacaram-se: o Movimento de Educação de Base (MEB)¹⁰; o Movimento de Cultura Popular (MCP); o Centro Popular de Cultura (CPC)¹¹ e a Campanha de Educação Popular (CEPLAR-BRASIL). Segundo Fávero (2006, p. 51): “esses movimentos, nascidos todos no mesmo período, operam um salto qualitativo em relação às campanhas e mobilizações governamentais contra o analfabetismo de jovens e adultos”¹². A Educação Popular não representava apenas o povo, mas apresentava a intencionalidade social e política, mobilizando oportunidades de conscientização na busca pela transformação social. Inscritas nesta perspectiva, as propostas de lutas educativas enfatizaram a importância do processo dialógico na construção do conhecimento.

Consideramos que o início da década de 1960 representou, simbolicamente, um momento de despertar da população e de luta dos movimentos sociais. Neste mesmo decurso, foi criado, na cidade do Recife, o Movimento de Cultura Popular (MCP), imerso na perspectiva da Educação

⁹ O livro *Pedagogia da Esperança*, de Paulo Freire, apresenta a utilização do termo como um posicionamento que adquire uma direção contra-hegemônica. O termo reflete a proposição do físico Márcio D’Olme Campos, expressa em *A Arte de sulear-se*.

¹⁰ Acerca da criação e mobilização do MEB ressaltamos que foi a partir de iniciativa da Igreja Católica e da rede emissora religiosa, que a alfabetização de adultas(os) foi desenvolvida. Dessa maneira, seu desenvolvimento teve, diretamente, o apoio religioso no aprimoramento do projeto. A área de atuação do MEB constituía, basicamente, o interior das regiões Norte, Nordeste e Centro Oeste. O MEB passou por modificações e foi enfraquecido e desestruturado no período do golpe militar, em 1964. A extinção do MEB foi efetivada em decorrência da grande pressão por parte de grupos sociais e da própria igreja. Os materiais foram confiscados e classificados como fontes comunistas.

¹¹ O Centro de Cultura Popular (CPC) foi fundado pela União dos Estudantes (UNE). Composto, igualmente, por artistas e intelectuais da época, o CPC tinha como objetivo o acesso à cultura pelas classes mais desfavorecidas da sociedade, sobretudo a partir do teatro. Assim como outros movimentos, foi interrompido em decorrência do golpe militar. As atividades do CPC terminaram em 1964, devido a um incêndio nas instalações da UNE (BRASIL, 2005).

¹² Ressaltamos que a década de 1960 foi de grande relevância tanto para a Educação Popular quanto para a Educação de pessoas Jovens e Adultas, pois, neste momento, ambas prosperaram juntas formando um potente movimento de participação no Brasil (CASEIRA; PEREIRA, 2015).

Popular, e que tinha como proposta elevar o índice da alfabetização de pessoas jovens e adultas. A origem do MCP decorreu do apoio da Prefeitura e do incentivo e esforço do então prefeito Miguel Arraes (1916 – 2005). Para o desenvolvimento do projeto e efetivação das ações, o MCP contou com a colaboração de intelectuais, universitários e da própria população recifense.

O MCP contou com a liderança e compromisso de Germano Coelho, Paulo Freire, Norma Borba, entre outras(os). Tinha como objetivo a alfabetização de adultas(os) por meios de métodos de ensino/aprendizagem que partissem da realidade das(os) educandas(os). As ações do MCP foram apresentadas enquanto possibilidade transformadora, que possibilitassem a reflexão de que a educação não é algo acabado, mas um processo de mudança e desconstrução. O MCP foi um dos movimentos mais expressivos relacionados à educação e à cultura popular no Brasil. O Movimento de Cultura Popular materializou-se em meio a um cenário de altos índices de analfabetismo e possuía não só a intencionalidade de elevar os índices referentes à formação da população, como também o acesso e valorização da cultura.

Uniu em um mesmo propósito, o povo, estudantes, artistas e intelectuais para o seu fortalecimento. Foi com o MCP que a sociedade brasileira começou a conhecer um movimento de politização da cultura e da educação, no qual a população era protagonista das pautas (TEIXEIRA, 2008). Na perspectiva e contexto mencionados foram desenvolvidos métodos com sentido e significado para as pessoas, materializando a criação do próprio material didático, de maneira que pudessem criar vínculos com o processo de aprendizagem.

A proposta educativa freireana suleou o processo educativo do Movimento. A construção dos Círculos de Cultura, por exemplo, foi um dos métodos de ensino/aprendizagem inscritos nesta perspectiva. Destacou-se, também, a criação da cartilha de leitura, o teatro, entre outras atividades voltadas a tais princípios pedagógicos. O conhecimento que foi construído dentro do movimento pautava-se em uma relação dialógica, da troca de saberes e da valorização cultural.

A conscientização da população nasceu e desenvolveu-se com a proposta de formação educativa coletiva (COSTA, 2016). Esse princípio reafirma o olhar de Paulo Freire sobre a importância da população para a elaboração do próprio projeto educacional, por perceber a centralidade revolucionária da formação humana.

Segundo Rui Beisiegel (2013)¹³ os círculos de cultura reuniam os operários e os homens do povo de Recife para debater temas como o socialismo, a liga camponesa, entre outros assuntos.

¹³ No que se referia à alfabetização e ao uso das palavras geradoras, o método de Paulo Freire consistia em utilizar palavras comuns do cotidiano dos(as) educandos(as), usando-as para confrontar questões econômicas, por exemplo.

Foi desenvolvido, assim, o exercício do ouvir e do dizer a palavra¹⁴, onde as(os) educandas(os) se reconheceram como produtoras(es) do conhecimento e da sua cultura.

O MCP consistiu em um movimento de educação e cultura para todas/os, com a preocupação de prepará-las(os) para a vida, para o processo conscientizador, libertador e para o trabalho, o que representou uma ameaça para as pessoas que almejavam a ascensão da Ditadura Militar. A extinção do MCP ocorreu durante o golpe militar pelo fato do mesmo ser considerado uma ameaça aos objetivos militares que se instalavam naquele momento. A época do golpe foi marcada por perseguição a membros de grupos e movimentos sociais. A perda da democracia representou a interrupção de um projeto de educação e cultura que mobilizava a emancipação e conscientização das camadas populares, o que conduz a alguns questionamentos: Quais os conflitos foram suscitados por meio das ações do MCP? O quê, de fato, estava envolvido nas grandes tensões que interromperam o processo de transformação, alfabetização e conscientização? Quais os perigos que os Movimentos ofereciam para o cenário político-social?

Desta forma, o MCP compreendeu que a Educação Popular se situa no centro das relações de poder, na luta para a construção e na garantia de condições necessárias para o desenvolvimento da humanidade e do ser humano (SOUZA, 2007). Ao considerar os aspectos já mencionados sobre a Educação Popular, percebemos que os elementos referentes ao povo, a valorização cultural, o respeito pelo trajeto antropológico¹⁵ da população, assim como os seus anseios e necessidades, possibilitaram a construção de bases para que a luta fosse consolidada pelo Movimento. Foi perceptível, em 1963, que a cultura popular não foi além da democratização da cultura e representava um movimento que visava a transformação da realidade e libertação das classes oprimidas. Neste sentido, o MCP do Recife foi o que melhor representou tal movimento de transformação (FÁVERO, 2006).

Assim, entendemos que o referido contexto tem especificidades e tensões e, por isso, constrói significados múltiplos quanto à consolidação da trajetória de vida e aprendizado. Investigar o modo pelo qual o MCP buscou uma educação não só pensada para, mas também junto às pessoas, significa reconstruir os marcos e o pioneirismo do Movimento quanto às intersecções entre cultura e educação, enquanto caminhos para emancipação e formação de pessoas adultas.

Pretendendo problematizar a importância das ações do Movimento de Cultura Popular – MCP, como um importante marco para a Educação de Pessoas Jovens e Adultas, na cidade do

¹⁴ Para Freire (1989), dizer a palavra compreende-se como o comportamento humano envolvendo ação e reflexão, significando o direito de expressar-se e expressar o mundo.

¹⁵ Em seu livro *O Imaginário*, Durand (2014) dimensiona sobre a participação do símbolo no trajeto antropológico das pessoas, ou seja, como o símbolo emerge a partir da troca contínua, a nível do imaginário, entre o sujeito e o meio cósmico e social.

Recife e no Brasil, e como o resgate histórico se faz urgente, em tempos marcados por retrocessos. Dessa forma, a construção do objeto de pesquisa ocorre a partir da compreensão da importância de serem refletidas tais ações que consideravam, na educação e na cultura, elementos de transformação potencial na vida da população. Resgatar a memória e o trajeto percorrido pelo MCP oportuniza não só refletir sobre os sentidos, atores e ações envolvidas no referido contexto e período, mas também pensar sobre o projeto político-cultural-educacional que visava a alfabetização de adultas(os) naquele momento da nossa história. Assim, resgatar e ler tais espectros de história possibilita desvelar o que significou a proposta de alfabetizar pessoas adultas de camadas populares.

No movimento epistêmico de resgate-reflexão partimos da seguinte problemática que norteou a pesquisa: Quais os principais sentidos sobre a alfabetização de pessoas adultas mobilizados pelo Movimento de Cultura Popular do Recife, entre os anos de 1962 e 1964? A partir da questão levantada, o objetivo geral dessa pesquisa consiste em compreender quais os principais sentidos sobre a alfabetização de pessoas adultas, mobilizados pelo Movimento de Cultura do Recife entre os anos de 1962 e 1964.

As propostas aqui lançadas direcionaram os objetivos específicos da nossa pesquisa, que são: i) analisar as ações de alfabetização para adultas(os) desenvolvidas pelo MCP; ii) situar os principais sentidos sobre a cultura popular no processo de alfabetização de adultas(os) desenvolvido pelo MCP; iii) sistematizar os aportes teórico-políticos presentes nas estratégias de alfabetização de adultos mobilizadas pelo MCP.

1.1 Justificativa

Durante o meu percurso antropológico percebi que estamos inseridos em uma sociedade letrada e que exclui as pessoas que ‘não dominam’ as letras. São pessoas que, por alguma razão, foram excluídas do ‘mundo das letras’ que a escola representa, mas que, no entanto, adquiriram outros conhecimentos e saberes no caminhar, na experiência tecida do viver. No itinerário ao direito educacional, algumas dessas vidas cruzam com a nossa e nos possibilitam perceber tantos outros saberes que não foram sistematizados em livros.

Eu me refiro sobre pessoas que tiveram seu direito educacional negado por alguma razão, que viveram suas vidas enredadas em processos de subalternização e opressão e que, ainda assim, optaram por enfrentar o desafio de lutar contra as dificuldades que o retorno à escola pode apresentar. Pessoas que estão dispostas a lutar contra o preconceito, por sua educação e pela possibilidade de existir plenamente.

Assim, desde a infância me incomodam os comentários negativos em relação às pessoas que ousam voltar para a escola. Da infância até a universidade percebi como tais marcas se fizeram e ainda se fazem presentes cotidianamente. Foi a percepção do preconceito que impulsionou a minha aproximação com a Educação de pessoas Jovens e Adultas.

O discurso de que para ser alguém bem-sucedido é necessário ter formação escolar ecoou em meus ouvidos ao longo da vida, levou-me a refletir e questionar sobre o que significava ser alguém em uma sociedade letrada. A imposição do ‘ser’ está condicionada ao domínio da escolarização me deixava profundamente incomodada, por expressar claramente dada hierarquização do conhecimento e do saber. Tal incômodo foi reforçado à medida que me deparava com discursos de julgamentos sobre pessoas ‘fora de faixa’ buscarem seu direito à educação. Eu observava, igualmente, que essas pessoas não são ouvidas em seus saberes e que, muitas vezes, são negados seus saberes construídos e não reconhecidos.

Em meu contexto familiar pude vivenciar, de perto, as marcas que são deixadas quando se é uma pessoa inserida em uma sociedade letrada e não ter o ‘domínio desejado’ de tais códigos. Foi assistindo a inúmeras tentativas de retorno ao sistema escolar, somando-se com as frustrações e as dificuldades de enfrentar o preconceito e o bloqueio emocional, que minha relação com a EJA e as pessoas que ali estão inseridas foi sendo tecida.

Pelo fato de ser neta de agricultora e filha de uma dona de casa e, sobretudo, pelo fato de que ambas não tiveram oportunidades de acesso à escola, meu crescimento foi permeado por ensinamentos sobre a necessidade de estudar ‘para ser alguém’, para não repetir a trajetória das minhas familiares.

Outro aspecto relevante, que precisa ser mencionado, refere-se às estratégias usadas por pessoas consideradas analfabetas ou semianalfabetas para driblar as dificuldades encontradas no cotidiano. Pequenas alternativas para ensinar as tarefas às crianças em casa ou conseguir pegar um ônibus, que estão repletas de sentidos, vivências e ensinamentos, destacam-se. Guardei essas observações e ensinamentos silenciosamente junto às minhas inquietações e apenas ao acessar a universidade tive a oportunidade de compreendê-las de outra maneira.

A entrada na universidade marcou o início de uma nova etapa da minha vida. Foi a partir desse momento que comecei a me perceber como uma possível pesquisadora. O curso de Pedagogia é habitualmente frequentado por pessoas que já possuíam relações com a sala de aula, o magistério ou o desejo de lecionar. Também é um curso associado à Educação Infantil ou ao Ensino Fundamental, mas que também apresenta uma infinidade de possibilidades.

Nas vivências curriculares do curso fui aprofundado discussões agenciadas em sala de aula que abordavam a Educação de pessoas Jovens e Adultas. Observava que a modalidade

quase não fazia parte do desejo de atuação ou investigação das(os) companheiras(os) de formação. Passei, então, a refletir sobre a nossa preparação enquanto futuras(os) pedagogas(os) e buscava, sempre que possível, direcionar as minhas propostas de trabalho para o público da EJA.

Ao cursar a disciplina de Educação Popular comecei a construir os meus arcabouços teóricos e pensar em caminhos para pesquisas que pudessem problematizar sobre o público da Educação de pessoas Jovens e Adultas. Dentro dessas possibilidades, as temáticas relacionadas à Educação de pessoas Jovens e Adultas permaneciam como meu objeto de desejo e identificação. As relações com a área foram fortalecidas a cada momento e conseguia perceber que, partindo delas, eu poderia trabalhar uma infinidade de questões.

Mais adiante ingressei no Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação do Campo e Quilombola (GEPECQ), a convite da Prof.^a Maria Fernanda dos Santos Alencar. Dentro do grupo de pesquisa construímos diálogos sobre educação popular, sobre os povos camponeses, povos quilombolas e sobre a Educação de pessoas Jovens e Adultas. Foi sob a orientação da professora Fernanda Alencar que alcancei um dos meus maiores anseios desde a minha entrada na universidade: realizar a minha pesquisa de conclusão de curso sobre a EJA.

Outras percepções se fizeram possíveis a partir da vivência do estágio não obrigatório, na coordenação da EJA, em uma instituição da cidade de Caruaru, enquanto docente em formação. Foi o experienciar desta vivência que me possibilitou o contato com o público da modalidade e me oportunizou conhecer trajetórias, desafios, diferentes superações e, assim, perceber as diversas maneiras como o contexto se apresentava como possibilidade para aquelas pessoas.

A pesquisa demonstrou as vozes das(os) educandas(os) da EJA, da 3ª fase do período noturno, de uma escola pública do Município de Caruaru. Pude apresentar as suas percepções sobre o seu protagonismo, inserindo na pesquisa os caminhos que motivaram os distanciamentos da escola e os que mobilizaram o retorno. No desenvolvimento da pesquisa pude ouvir as histórias e pensar sobre as especificidades das pessoas envolvidas. Ouvi-las foi uma experiência significativa em minha trajetória enquanto pedagoga em formação, pois, naquele contexto, eu podia vê-las e ouvi-las articulando suas próprias narrativas. A experiência me aproximou, igualmente, das propostas de Paulo Freire.

Paralelamente ao desenvolvimento do trabalho de conclusão de curso, cursei uma disciplina obrigatória intitulada Educação de Jovens e Adultos, na graduação de Pedagogia, que oportunizou intensificar a vivência em uma sala da 3ª fase da EJA, no período noturno. Ao ouvir as pessoas revivia as memórias construídas na infância e, principalmente, alimentava o

desejo de que mais pessoas precisavam conhecer suas trajetórias e de respeitar os saberes daquelas que por muito tempo foram silenciadas.

Ao concluir o trabalho e apresentá-lo, senti que tinha conseguido alcançar algumas pessoas e que as trajetórias de vida e superação das(os) educandas(os) tinham alcançado outras pessoas, permitindo a reflexão sobre as possibilidades de enfrentamento às desigualdades neste campo do saber. Ainda assim, sentia que precisava ampliar a pesquisa sobre o que vinha me propondo a investigar e foi a partir de tal reflexão que decidi seguir para o mestrado no PPGEduc.

Durante a minha pesquisa para a construção do trabalho final de curso e para a conclusão da graduação, estive diariamente com as(os) educandas(os) da EJA, participando dos seus respectivos cotidianos, ouvindo as suas estórias. E algo que eu realmente gostaria de ressaltar na pesquisa era um pouco daquelas pessoas, histórias que acabavam se entrelaçando com a década de 1960 e, curiosamente, aquilo me inquietava.

Ao construir novas compreensões sobre os percursos da Educação de pessoas Jovens e Adultas, a década de 1960 sinalizou a importância sobre o projeto de alfabetização desse público, não só em seu sentido formativo, como também de luta política. A minha pesquisa, que antes era sobre o protagonismo das(os) educandas(os) da EJA, que articulou o percurso de distanciamento e aproximação, agora se direcionava para um período que tem grande importância para a área e modalidade referidas. Emergiu assim a possibilidade de estudar sobre o Movimento de Cultura Popular, que representa um importante marco no processo educativo de pessoas adultas.

No espaço-tempo entre aprofundar os estudos sobre a educação para pessoas adultas e ingressar e entender o universo da pesquisa em nível de pós-graduação, o meu caminho e minhas curiosidades epistêmicas cruzaram com o caminho de reflexões, sensibilidades e experiência do meu professor-orientador. Conversamos sobre o universo histórico da educação, sobre momentos históricos vividos no Brasil e, mais precisamente, a respeito da história que foi se desenvolvendo na cidade de Recife no início de 1960. As relações entre a educação, arte e cultura, que foram sinônimos de luta, impulsionavam-nos quanto ao resgate das memórias deste universo.

Fomos imersos em reflexões, analisando a importância de olhar para o nosso passado, para os nossos trajetos, para o legado que nos foi deixado e qual legado deixaremos. Fomos, assim, analisando a importância da memória, de aprender com ela, de como os processos de subalternização podem impactar nas gerações futuras.

Portanto, ao estudar sobre a trajetória da Educação de pessoas Jovens e Adultas, a década de 1960 foi o período considerado mais relevante por sua efervescência, tensões sociais, políticas e econômicas, e pelo cenário que suscitou novos rumos para a educação por meio dos movimentos de cultura popular para a mobilização da alfabetização de adultas(os). A partir dessa trajetória, deparei-me com o Movimento de Cultura Popular no Recife e, assim, pude conhecer sua importância e comprometimento em reverter não só o índice de analfabetismo, mas de propor uma educação que possibilitasse reais transformações por meio da cultura popular. Logo comecei a refletir sobre a importância da relação entre cultura, arte e educação, seja pelos elementos formativos, emancipatórios e políticos, como também pelos processos de libertação e de leitura do mundo.

Percebia que, academicamente, o foco das pesquisas tendia para os mais diversos caminhos da educação, mas que ainda era preciso percorrer pela trajetória do que representou os movimentos sociais para a Educação de pessoas Jovens e Adultas. Com isso o meu desejo principal se pautava no MCP e o seu fazer para a Educação de pessoas adultas no início dos anos 1960. Busco contribuir, assim, para a melhor compreensão da trajetória da formação de jovens e adultas(os) e as ações culturais mobilizadas pelo MCP.

A partir da perspectiva de atuação do MCP e a relação entre suas ações culturais para a promoção da educação de pessoas jovens e adultas, a abordagem histórica é uma oportunidade, não só de reconstruir as memórias sobre o Movimento, mas também para considerar, igualmente, a sua relevância para a construção do saber, em pessoas subalternizadas na década de 1960. A proposta aqui apresentada apresenta dada percepção histórica da atuação do MCP, suas ações culturais para a promoção da EJA e as contribuições das ações do MCP para a mobilização de uma pedagogia emancipatória. Entendemos, assim, a importância da interdisciplinaridade eleita na pesquisa, uma vez que os assuntos que permeiam seu universo se articulam com áreas e subáreas relevantes para o campo do conhecimento em questão, possibilitando o diálogo entre a história da educação e seus fenômenos.

Pesquisar sobre a Educação de pessoas Adultas permite a aproximação com uma classe esquecida, com os movimentos sociais e populares. É tratar de assuntos-temas que estão relacionados com a exclusão social e, conseqüentemente, discorrer sobre resistência e luta. Dessa maneira, consideramos importante falar sobre o Movimento de Cultura Popular e a sua contribuição para a conscientização em prol da educação emancipadora.

Compreendemos que a proposta do estudo sobre o percurso da Educação de pessoas Jovens e Adultas e a sua relação com os movimentos culturais e sociais, especificamente com o MCP, possibilita a compreensão de como a modalidade foi elaborada ao longo dos anos e

passou por modificações devido às influências políticas, religiosas, sociais e econômicas. Para termos um olhar mais sensível sobre a Educação atual ou futura e a pluralidade identitária¹⁶ que a constitui, faz-se necessário estudar cuidadosamente o passado para que, então, possamos compreender o percurso atual e refletir sobre caminhos alternativos para o futuro.

O trajeto histórico nos possibilita o embasamento teórico para a reflexão da situação atual da educação, compreendendo a herança que foi deixada na educação e as suas devidas implicações, refletindo assim sobre os sentidos que são atribuídos à alfabetização de jovens e adultos(os). Revisitar os projetos e os planos dos movimentos que foram gestados ao longo dos anos para a ‘erradicação’ da alfabetização possibilita pensar as aproximações e distanciamentos dos contextos das(os) educandas(os) diante das propostas.

Consideramos a relevância do estudo por consistir em uma proposta de reconstrução histórica de um período bastante significativo para o Brasil como um todo e, principalmente, para a alfabetização de adultos(os). Para tanto, consideramos os primeiros anos da década de 1960 de grande importância e impacto para a alfabetização desse grupo, interrompida pelo golpe militar de 1964.

Desta maneira, consideramos a pertinência da pesquisa por possibilitar a reflexão sobre os sentidos que foram atribuídos à alfabetização de adultos(os) nesse contexto e o que representou a ascensão do golpe militar para a formação e para os programas educacionais destinados ao público adulto. Como também, refletir sobre as possíveis contribuições para as pesquisas que visam documentar sobre os percursos educacionais direcionados às pessoas adultas ao longo da história no Brasil.

1.2 Construindo o estado da arte: Movimento de Cultura Popular, Educação Popular e Educação de pessoas jovens e adultas

Para a apresentação do estado da arte da pesquisa foi utilizada uma revisão sistemática da literatura (LIMA; MIOTO, 2007), na qual os principais modelos bibliográficos adotados, inicialmente, foram as teses e dissertações disponíveis em bases de dados brasileiras de acesso aberto. Assim, diante de tantas possibilidades para a formulação de um *corpus* representativo,

¹⁶ Aproveitamos para situar que partimos da compreensão da pluralidade identitária. Por essa razão, buscando ser coerentes com o que acreditamos, estudamos e defendemos, utilizamos o ‘x’ como um identificador não binário de identidade. Como tudo que fazemos é político, nossa escrita também precisa ser coerente com nossas concepções.

aquelas se apresentaram como as mais completas e densas pesquisas do cotidiano científico brasileiro.

Logo, foram escolhidas duas plataformas: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o ATTENA - Repositório Institucional da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). A opção por tais plataformas ocorreu devido aos aspectos geográficos, isto é, aquilo que está sendo produzido a nível nacional e estadual. Já a decisão relacionada ao ATTENA foi pela inexistência de outros repositórios institucionais em Pernambuco que hospedassem teses e dissertações com pertinência temática com a presente investigação.

Mesmo com a descrição completa destes estágios, alguns problemas precisam ser relatados. A princípio, a BDTD deveria ter um processo de interoperabilidade maior com os metadados hospedados nos repositórios institucionais da pesquisa brasileira, no entanto, ela não tem uma funcionalidade de indexação de metadados tão rápida. Portanto, alguns dados existentes na realidade virtual da ciência brasileira não aparecem. Mesmo que as teses e dissertações já estejam nos repositórios. O segundo problema perpassou o baixo número de teses e dissertações que foram auferidas.

Dessa forma, a solução foi recorrer ao *Google Scholar* para uma busca que coletasse outras teses e dissertações que não estavam indexadas na BDTD. De forma distinta às bases anteriores, até por indexar rapidamente os dados, houve uma mudança na aplicação dos descritores em relação à BDTD. Porém, para não haver uma digressão desnecessária, descrevemos o processo na seção própria sobre o *Google Scholar*.

No intuito de dimensionar o que vem sendo elaborado em Pernambuco sobre o Movimento de Cultura Popular e Educação de Jovens e Adultos, realizamos o levantamento da temática no repositório institucional da UFPE. O ATTENA, banco de dados da UFPE, não tem manual de buscas avançadas, o que impediu, de imediato, uma estratégia adequada. Assim, a solução foi criar uma conexão de palavras-chave intermediadas pelos operadores booleanos do modo universal.

Por isso, é preciso relevar que os descritores utilizados na aplicação do primeiro e terceiro bancos de dados se perfizeram apenas pelo eixo temático. Isto é, em vez de uma filtragem temática pelas aplicações, língua, anos, regiões ou estados brasileiros como estruturantes do estudo, decidiu-se que tais categorias fossem os resultados da busca. Assim, os recortes ocorreram somente pelas variações das palavras entre o genérico e o específico. No entanto, ainda não foi suficiente. Depois dos resultados apresentados, houve a coleta manual dos textos que se fez por leituras do(a): título, assunto, resumo, introdução e conclusão.

A primeira estratégia articulada pelos operadores booleanos foi fundada em cinco palavras genéricas mais as suas respectivas siglas: ‘Movimento de Cultura Popular’, ‘MCP’, ‘Movimento de Educação e Cultura’, ‘Movimento de Educação de Base’, ‘MEB’, ‘Campanha de Educação Popular’ e ‘Centro de Cultura Popular’. Contudo, apenas essa classe de termos não alcançaria a finalidade de uma pesquisa específica e conexa com os objetivos do estudo. Então, o segundo grupo de descritores teve outro recorte temático: ‘Educação de Jovens e Adultos’, ‘EJA’, ‘Educação de Jovens e Adultos’, ‘Educação de pessoas adultas’, ‘Educação de adultos’, ‘Alfabetização de pessoas adultas’ e ‘Alfabetização de adultos’.

De modo contínuo, foram criadas mais duas classes de palavras-chave relacionadas com o principal expoente teórico dos termos anteriores e com o contexto histórico em que estava inserido. Nesse aspecto, o primeiro grupo foi articulado a partir do nome de Paulo Freire e suas variações: ‘Paulo Freire’, ‘P. Freire’, ‘P Freire’, ‘Freire, Paulo’, ‘Freire, P.’ e ‘Freire, P’. O segundo grupo, o indicador do contexto histórico foi constituído de três descritores básicos: ‘Ditadura Militar’, ‘Ditadura’ e ‘1960-1964’.

Tendo em vista o universo de pesquisa gerado pelas teses e dissertações a nível nacional, na BDTD, resolveu-se ampliar o horizonte do estado da arte com os estudos no *Google Scholar*, já que os materiais com acesso gratuito em bases de dados brasileiras, a busca não foi satisfatória. Ademais, o buscador *Google* consegue indexar, de maneira interconectada, a Biblioteca *SciELO*, o Portal de Periódicos da CAPES e o OASIS.br – Portal Brasileiro de Publicações Científicas em Acesso Aberto, os três principais consórcios científicos brasileiros. Buscando analisar as produções que apresentassem algumas aproximações relevantes para a construção do estado da arte, utilizamos como critérios de aproximação das pesquisas que discutissem sobre: Movimentos de Educação e Cultura Popular; Educação de pessoas Jovens e Adultas no contexto de 1960-1964 em Pernambuco, ou estudos sobre algum(a) integrante do MCP.

A construção do estado da arte possibilitou maior compreensão sobre as pesquisas desenvolvidas sobre um dado campo ou assunto, assim como as lacunas ou questões a serem aprofundadas. O objetivo do estado da arte, aqui, decorre da possibilidade de mapear pesquisas desenvolvidas sobre a educação de pessoas jovens e adultas(os), as aproximações de tais discussões e o MCP enquanto movimento que mobilizou ações singulares a partir da arte e da cultura para a alfabetização deste grupo, nos anos 1960.

1.2.1 Movimento de Cultura Popular e Educação de Jovens e Adultos: análises de teses e dissertações a partir do acervo da BDTD

A BDTD (IBICT, 2020) é uma biblioteca digital fundada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) que fornece serviços de informação a partir dos dados das instituições de ensino e pesquisa. A busca avançada realizada nessa plataforma foi acionada pelos três primeiros grupos de descritores mencionados anteriormente: (Movimento de Cultura Popular ou MCP, ou Movimento de Educação e Cultura, ou Movimento de Educação de Base, ou MEB ou Campanha de Educação Popular, ou Centro de Cultura Popular); (Educação de Jovens e Adultos ou EJA, ou Educação de Jovens e Adultos, ou Educação de pessoas adultas, ou Educação de adultos, ou Alfabetização de pessoas adultas ou Alfabetização de adultos) e (Paulo Freire ou P. Freire, ou P Freire ou Freire, Paulo ou Freire, P. ou Freire, P).

É importante relatar que os agrupamentos anteriores foram filtrados em todos os campos possíveis da biblioteca. Além disso, não foi adicionado os termos: ‘Ditadura Militar’, ‘Ditadura’ e ‘1960-1964’; porque sua introdução possibilitou um retorno de 5 produções em todo o acervo, o que não seria viável, inicialmente, para os objetivos da nossa busca. Por outro lado, a retirada dessa quarta classe de palavras-chave gerou um número de 80 produções e, com a adição do filtro de língua portuguesa, o resultado findou em 76 teses e dissertações.

Uma barreira importante a toda pesquisa aplicada é o alto número de produções e sua posterior coleta manual. Embora o retorno tenha sido de 76 teses e dissertações, apenas 10 foram analisadas de modo qualitativo. O motivo da retirada do alto número é que a maioria não guardava pertinência temática com o estudo aqui empreendido. Outro ponto fundamental é que entre essas 10 produções, uma era da UFPE e nesse caso, ela permaneceu para os fins da análise quantitativa, mas foi retirada quando se analisou qualitativamente os dados.

Indicamos a visualização do Gráfico 1, que segue abaixo, para compreender como as produções estão distribuídas em todo território brasileiro com base na estratégia adotada com os termos para a pesquisa.

Gráfico 1 – Número de teses e dissertações distribuídas pelos estados brasileiros sobre Movimento de Cultura Popular e Educação de Jovens e Adultos hospedadas na BDTD



Fonte: A Autora (2021)

Nota: Dados produzidos a partir da BDTD do IBICT (2002).

O mapa apresenta a distribuição das produções em sua localização geográfica. Portanto, buscamos compreender os dados do mapa interpretando a dimensão qualitativa. Acreditamos que os dados expressam para além da distribuição das produções a representação da expansão das universidades públicas e as iniciativas de interiorização das universidades promovidas pelo governo do então Presidente Luís Inácio Lula da Silva, iniciado em 2003. Tal fator viabilizou, significativamente, as possibilidades de discussões sobre temas que tocam contextos silenciados no Brasil.

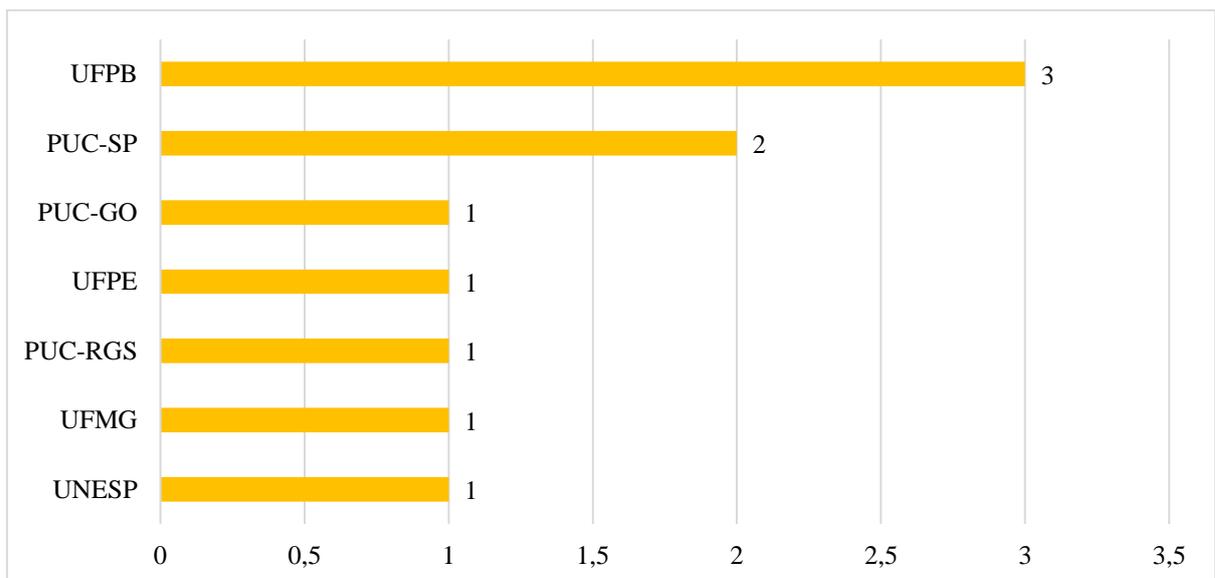
Inicialmente, apontamos as produções desenvolvidas no Nordeste, nos estados de Pernambuco e Paraíba. Em Pernambuco, a produção encontrada refere-se a Recife, sendo ela: uma tese desenvolvida em 2015, na área da Educação, com abordagem qualitativa. Por outro lado, temos os estudos construídos na Paraíba, em João Pessoa, que são: 2013, 2014 e 2018, dissertações no campo da Educação, todas de caráter documental. Já na região Norte, temos a produção desenvolvida na cidade de Belém do Pará, em 2019. Trata-se de uma tese na esfera da Educação, Cultura e Sociedade, a partir da Nova História Cultural.

Na região Sudeste encontramos trabalhos desenvolvidos nas cidades de São Paulo e Belo Horizonte. Em São Paulo temos uma dissertação desenvolvida em 2005, no território da Psicologia da Educação, a partir da teoria das representações sociais e uma abordagem

psicossociológica; outra, em 2007, na área da educação escolar, com abordagem metodológica focada nos estudos avaliativos dos conteúdos dos documentos. Em 2018, a dissertação, na área da História, Política e Sociedade. Posteriormente, temos uma tese desenvolvida em 2006, no âmbito da educação em Belo Horizonte, por meio da história oral.

Na região Sul, a pesquisa mapeada foi realizada na cidade de Porto Alegre, no ano de 2009, desenvolvida, igualmente, na área de Educação, sobre estudos comparados. Em relação ao Centro-Oeste, a produção encontrada é uma dissertação centrada no campo da Educação e foi apresentada no ano de 2012, na cidade de Goiás. O estudo de abordagem de investigação qualitativa se concentra no campo da Educação. Abaixo podemos visualizar a distribuição acerca das produções e às Instituições de Ensino Superior.

Gráfico 2 – Número de teses e dissertações distribuídas pelas Instituições de Ensino Superior sobre Movimento de Cultura Popular e Educação de Jovens e Adultos hospedadas na BDTD



Fonte: A Autora (2021)

Nota: dados produzidos pela autora a partir da BDTD do IBICT (2002).

O gráfico 2 indica-nos as instituições onde se concentram as Teses e Dissertações, o que alude a algumas possíveis interpretações. Entre as possibilidades, atentamos para o que se refere ao aspecto de abertura das linhas de pesquisa que as instituições abrangem.

Das produções localizadas, três delas estão concentradas na UFPB, que desenvolve suas atividades em quatro *campis*. Ressaltamos que os estudos que compõem nosso estado da arte se referem ao Centro de Educação, em João Pessoa. Por outro lado, acreditamos que está

relacionada à abertura das linhas de pesquisas que abrangem aspectos interdisciplinares. Localizamos que a instituição dispõe das seguintes linhas de pesquisas em nível de doutorado e mestrado: Estudos Culturais da Educação; Políticas Educacionais; História da Educação; Processos de ensino-aprendizagem; Educação Popular. Compreendemos que as linhas de pesquisa favorecem as diversas dimensões que envolvem as propostas desenvolvidas.

Do mesmo modo, ocorre com a abertura de pesquisa para Mestrado e Doutorado da PUC-SP, uma vez que dispõe de uma linha específica que trata sobre Educação, História, Política e Sociedade. O programa desdobra suas articulações em quatro linhas que dimensionam temas afins ao da nossa investigação.

De maneira semelhante, a PUC-Goiás possui, dentre suas áreas, uma subárea de investigação sobre Educação e Sociedade, que se desdobra em: Estado, Políticas e Instituições Educacionais; Educação, Sociedade e Cultura; Teoria da Educação e Processos Pedagógicos. Enquanto o programa de pesquisa oferecido pela PUC-RS, em relação à educação, envolve as seguintes dimensões: Formação, Políticas e Práticas em Educação; Pessoa e Educação; Teorias e Culturas em Educação. Como já mencionado, são linhas que possibilitam perspectivas de pesquisa e diálogo sobre temas afins ao da presente investigação.

Quanto à UFPE, destacamos que apenas os *campi* de Recife e Caruaru possuem linhas de pesquisa específicas sobre as áreas em estudo. A pesquisa aqui mencionada foi desenvolvida no *campus* Recife que conta com as algumas linhas de pesquisa afins: Teoria e História da Educação; Subjetividades Coletivas, Movimentos Sociais e Educação Popular. Por outro lado, a UFMG oferta entre as linhas de pesquisa, uma proposta direcionada à História da Educação e outra mais singular, Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas.

Após a compreensão da distribuição das produções em seu aspecto geográfico, indicamos, logo abaixo, a organização das produções em seu caráter cronológico, para melhor compreensão da natureza de cada estudo elencado. Em seguida, apresentamos os dados que consideramos de maior relevância para a composição deste estado da arte.

Quadro 1 – Descrição das teses e dissertações sobre Movimento de Cultura Popular e Educação de Jovens e Adultos por ano, programa de pós-graduação, natureza, título, autor(a) e metodologia hospedadas na BDTD

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO	NATUREZA	TÍTULO	AUTOR(A)	METODOLOGIA
Programa de Pós-graduação em Educação pela PUC de São Paulo	Dissertação	Representação Social do Analfabeto por Alfabetizadores de Adultos	Yara Garcia Paoletti Cunha	Teoria das representações sociais Abordagem psicossociológica Questionário Análise de dados
Programa de Pós-graduação em Educação pela UFMG	Tese	Memória, História e Experiência: trajetórias de educadores de jovens e adultos no Brasil	Maria Clarisse Vieira	História Oral
Programa de Pós-graduação em Ciências e Letras pela UNESP	Tese	Um olhar avaliativo sobre o MOVA-Regional do ABCD paulista - Dos movimentos populares dos anos 60 à perspectiva neoliberal	Edna Cristina do Prado	Estudo avaliativo Análise de Conteúdo dos documentos Análise de dados Entrevista semi-estruturada
Programa de Pós-graduação em Educação pela PUC do Rio Grande do Sul	Tese	A Alfabetização de Jovens e Adultos como movimento: um recorte na genealogia do MOVA	Liana da Silva Borges	Estudos Comparados Análise e descrição qualitativa
Programa de Pós-graduação em Educação pela PUC de Goiás	Dissertação	O Movimento de Educação de Base em Goiás e o papel dos intelectuais-monitores (1961-1966)	Ione Gomes Adriano	Investigação qualitativa Entrevista
Programa de Pós-graduação em Educação pela UFPB	Dissertação	Alfabetização de Jovens e Adultos no estado da Paraíba: registros político-pedagógica de experiências na década de 1960	Sabrina Carla Mateus Façanha	Pesquisa documental
Programa de Pós-graduação em Educação pela UFPB	Tese	Angicos e a gnosiologia freireana do advento histórico e político na educação popular no Brasil	Silvânia Lúcia de Araújo Silva	Qualitativa Análise das 40 horas de Angicos

Programa de Pós-graduação em Educação pela PUC de São Paulo	Dissertação	Alfabetização de mulheres: a experiência da CNA-Nicarágua (1980) e do MOVA-SP (1989-1992)	Maria Júlia Alves Garcia Montero	Nova História Cultural Pesquisa documental Análise pelos elementos indissociáveis
Programa de Pós-graduação em Educação pela UFPB	Dissertação	Vozes de uma história interdita: a Educação Popular e os Direitos Humanos na práxis da CEPLAR 1960-1964	David Glasiel Azevedo Marinho	Historiografia Abordagem crítica-dialética

Fonte: A Autora (2021)

Nota: Dados produzidos a partir da BDTD do IBICT (2002).

Em primeiro plano, observamos que as produções mapeadas versam tanto sobre a dimensão do analfabetismo. Como sobre os movimentos que contribuíram de alguma maneira para a tentativa de superação da condição que reflete a exclusão e desigualdade social. No entanto, no exercício de refletir as aproximações e os distanciamentos, percebemos o ineditismo da nossa proposta teórica-metodológica no campo da Educação Contemporânea.

O primeiro grupo de trabalhos analisados apresenta as concepções do analfabetismo priorizando a perspectiva das(os) educadoras(es) e abrange os estudos de Yara Garcia Paoletti (2005), em *Representação Social do Analfabeto por Alfabetizadores de Adultos* e Maria Clarice Vieira (2006), em *Memória, História e Experiência: trajetórias de educadores de jovens e adultos no Brasil*. As autoras sinalizam a trajetória, as experiências e memórias como fios condutores que subsidiaram os dados analisados. Trata-se de estudos que versam sobre o analfabetismo, enquanto problematizam o percurso histórico da Educação de pessoas Jovens e Adultas e estabelecem um diálogo relevante sobre o período que antecedeu o golpe militar. Observamos que o grupo mencionado apresenta aproximações entre si e no que tange à nossa pesquisa no sentido do marco teórico e temporal.

Em *Representação Social do Analfabeto por Alfabetizadores de Adultos*, Yara Garcia Paoletti Cunha problematiza sobre o analfabetismo no Brasil como reflexo da exclusão social. Apresenta na história da Educação de pessoas Jovens e Adultas, elementos que enfatizam a representação do que seria o analfabetismo e seus conceitos, concepções e atribuições, articulando tais representações na perspectiva das/os alfabetizadoras(es), considerando, sensivelmente, os aspectos culturais e a importância da relação dialógica entre alfabetizadoras(es) e alfabetizadas(os).

Problematizações semelhantes ocorrem em *Memória, História e Experiência: trajetórias de educadores de jovens e adultos no Brasil*, de Maria Clarice Vieira, Embora a pesquisa aponte as contribuições do legado da Educação Popular na área da Educação de Pessoas Jovens e Adultas no Brasil, faz, ao mesmo tempo, uma análise sobre o contexto político e educacional entre 1940 a 1964. Reflete sobre os reflexos do analfabetismo a partir da análise das narrativas das(os) educadoras(es). Desenvolve considerações sobre o MEB e a perspectiva de Paulo Freire. Partindo dessa premissa, a autora direciona para as modificações da história da Educação de pessoas Jovens e Adultas na perspectiva das(os) docentes no início dos anos 1960.

Ressaltamos as aproximações em relação ao marco temporal, anos 1960, às contribuições do legado da Educação Popular e sua relação na construção de práticas para a Educação de pessoas Jovens e Adultas, de relevância central em nossa pesquisa, como também reflexões sobre a pedagogia freireana. Um dos aspectos que divergem de nossa proposta é o quesito metodológico, a partir da história oral das(os) docentes. Consideramos que as produções indicadas se aproximam com o nosso universo de pesquisa, principalmente na dimensão do marco teórico e temporal, sobretudo por envolver aspectos relacionados à construção histórica da Educação de pessoas Jovens e Adultas, ao analfabetismo, aos processos de subalternizações e suas feridas, as campanhas e programas que buscaram acabar com o analfabetismo, bem como a proposta educativa de Paulo Freire.

No que se refere aos distanciamentos, situamos além dos objetos pesquisados, as abordagens metodológicas, tendo em vista que uma segue na perspectiva de história oral e a outra a teoria das representações sociais com abordagem psicossociológica. Enquanto em nossa pesquisa adotamos um caráter histórico, instrumentada pela análise de conteúdo dos documentos que subsidiam nossa reconstrução.

O segundo grupo de trabalhos analisados ressalta a perspectiva do MOVA, tendo Edna Cristina do Prado (2007) em *Um olhar avaliativo sobre o MOVA-Regional do ABC paulista – Dos movimentos populares dos anos 60 à perspectiva neoliberal*, e Liana da Silva Borges desenvolvida em 2009. As pesquisas se aproximam em seu universo pesquisado, bem como possuem marco temporal similar, uma vez que ambas abarcam o período dos anos de 1960. As autoras investigaram a proposta educativa do MOVA e o que os influenciou.

Edna Cristina do Prado, em *Um olhar avaliativo sobre o MOVA-Regional do ABCD paulista - Dos movimentos populares dos anos 60 à perspectiva neoliberal*, aduz um estudo avaliativo sobre o Movimento de alfabetização em São Paulo com o MOVA, sobre seus limites e possibilidades, destacando o distanciamento entre o proclamado e o efetivado. Contextualiza,

no sentido histórico e social, os principais movimentos populares voltados para a alfabetização de pessoas jovens e adultas no Brasil, sobretudo que influenciaram o MOVA. A pesquisa foi orientada metodologicamente com o suporte epistemológico da teoria crítica, no qual a autora, com a análise documental e entrevistas semiestruturadas, faz reflexões sobre a alfabetização de pessoas adultas no cenário brasileiro.

Por outro lado, Liana da Silva Borges desenvolve, com base nos estudos comparados, em *A Alfabetização de Jovens e Adultos como movimento: um recorte na genealogia do MOVA*, o que repercutiu no percurso da alfabetização de pessoas jovens e adultas a partir de 1950 a 2002. Reflete sobre a complexidade do que seria a alfabetização enquanto campo político-pedagógico, ressaltando a problemática do analfabetismo como um reflexo da dívida social produzida pelo ‘descobrimento’.

As pesquisas mencionadas acima têm em suas análises e descrições, perspectivas qualitativas sobre os processos e práticas de alfabetização, assim como práticas com caráter libertador. Para tanto, as autoras resgatam dada problematização sobre as razões e as consequências das interrupções de tais práticas que foram propostas pelo MOVA, assim como outros Movimentos, no sentido de superação do analfabetismo e libertação do povo.

Compreendemos que os estudos mencionados contribuem de maneira relevante para estabelecermos aproximações com o campo estudado. Percebendo nas reconstruções sobre o trajeto educacional da Educação de pessoas Jovens e Adultas, os reflexos dos processos de subalternização, exclusão e inferiorização em consequência do analfabetismo. Sendo esses traços, o ponto que propomos referir em relação à nossa pesquisa.

O terceiro grupo de análises aborda, de certo modo, aspectos semelhantes aos analisados anteriormente, no que se refere às questões que envolvem o analfabetismo e o contexto. Aqui procuramos analisar produções que envolvem outros movimentos, campanhas e iniciativas que foram significativos para a superação do analfabetismo como, por exemplo, o MEB, MOVA, CEPLAR, a experiência de Angicos, entre outras. Nesse sentido, as produções deste bloco de análise abrangem os trabalhos de Ione Gomes Adriano (2012) em *O Movimento de Educação de Base em Goiás e o papel dos intelectuais-monitores (1961-1966)* e *Alfabetização de Jovens e Adultos no estado da Paraíba: registros político-pedagógica de experiências na década de 1960*, de Sabrina Carla Mateus Façanha (2013).

Ione Gomes Adriano, em *O Movimento de Educação de Base em Goiás e o papel dos intelectuais-monitores (1961-1966)* dialoga sobre o papel político-educacional dos intelectuais-monitores do MEB entre 1961-1966. A autora pondera sobre as políticas educacionais para pessoas adultas no Brasil, seu contexto político e social, perpassando pelas ações da igreja e

dos Movimentos Sociais. Enquanto em *Alfabetização de Jovens e Adultos no estado da Paraíba: registros político-pedagógica de experiências na década de 1960*, Sabrina Carla Mateus Façanha centrou-se em compreender e registrar as práticas pedagógicas da CEPLAR entre 1961-1964. Abordou o campo da Educação Popular, promovendo um resgate das práticas pedagógicas de alfabetização de pessoas adultas no âmbito nacional, regional e estadual. As autoras possuem uma proximidade metodológica e temporal, ao mesmo tempo que apontam para distanciamentos quanto ao aspecto investigado.

A dissertação de Alessandra Maria dos Santos (2014) intitulada *Interiorização da Educação Popular em Pernambuco (1956 a 1964): Nazaré da Mata (Mata Norte), Palmares (Mata Sul) e Caruaru (Agreste)* problematiza, sob a óptica da Educação Popular, os processos de interiorização em Pernambuco e os elementos apontados pela autora no que se refere ao contexto de transformação que foi mobilizado na época pelos Movimentos de Educação e Cultura em Pernambuco. A produção analisada possui um diálogo próximo ao nosso universo de estudo, uma vez que envolve a dimensão da alfabetização de pessoas adultas e cultura popular, inscritas numa perspectiva política e de transformação social.

Quanto às propostas que versam sobre a Educação Popular, temos a dissertação de David Glasiel Azevedo Marinho (2008), com o título *Vozes de uma história interdita: A Educação Popular e os Direitos Humanos na práxis da CEPLAR 1960 – 1964*, que traz um recorte entre 1960-1964, principalmente sobre as contribuições epistemológicas de Paulo Freire e a CEPLAR. Aborda igualmente como a práxis desenvolvida tornou-se um Movimento de Educação Popular atuante para a defesa dos direitos humanos. O autor reflete sobre a incorporação da epistemologia freireana na luta pela garantia de direitos, perspectiva semelhante adotada pelo MCP que se configura como o nosso universo pesquisado.

As produções acima repercutem o contexto socioeconômico e político do período que antecede e sucede o golpe, interessando-nos principalmente o que se refere ao período de 1960 a 1964. As pesquisas corroboram com nossa compreensão sobre a importância de estudos que envolvam a história sobre a alfabetização de pessoas adultas. As(os) autoras(es), discorrem sobre o analfabetismo enquanto fenômeno complexo, bem como constroem aproximações significativas com nosso universo de pesquisa ao fazer análises numa dimensão político-pedagógica das experiências de alfabetização.

Já em *Angicos e a gnosiologia freireana no advento histórico e político da educação popular no Brasil*, Silvânia Lúcia de Araújo Silva (2015) traz a proposta de alfabetização de pessoas adultas relacionada à Educação Popular e a influência da cultura para a construção de uma educação significativa. Semelhante aos estudos já mencionados, a autora apresenta um

resgate do percurso histórico-político da Educação Popular no Brasil e propõe reflexões acerca da epistemologia de Paulo Freire e a gnosiologia nos anos de 1960. A discussão está ancorada nas análises e definições que conduzem para um momento histórico e político vivenciado pela alfabetização de jovens e adultos na década.

Consideramos que a experiência e o resgate da memória são elementos que estão presentes nas produções, assim como em *Alfabetização de mulheres: a experiência da CNA-Nicarágua (1980)* e *do MOVA-SP (1989-1992)*, de Júlia Alves Garcia Montero (2018). A obra apresenta a reconstrução da história da radiodifusão e a relação estabelecida com os sistemas educativos radiofônicos no Brasil. Por meio da abordagem da Nova História Cultural, instrumentando sua pesquisa documental, a autora discute sobre as práticas e a história da radiodifusão educativa relacionando com o sistema educativo radiofônico no Brasil. Considerou a representação de alfabetização no MEB e no MOBREAL e reflete sobre a experiência cultural, comunicacional e educativas de práticas de subversão. Neste sentido, a autora traçou um percurso temporal e suas variáveis de 1960 a 1970, no qual, entre 1961-1962 predominava o caráter religioso dessas práticas e a partir de 1963 a 1964 passa por mudanças, assumindo uma postura de educação emancipadora, com valorização da cultura popular.

Os estudos trazem contribuições para o fortalecimento da Educação Popular e a Educação de pessoas Jovens e Adultas, seja em seu aspecto de amplo território, seja em localidade específica. A presença de pesquisas sobre outros movimentos como por exemplo o MEB, MOVA, entre outros, tornaram-se recorrentes nas Teses e/ou Dissertações analisadas. No entanto, ao fazer o exercício de estabelecer aproximações e distanciamentos dos trabalhos com o nosso, percebemos que o marco temporal e, de certa maneira, o marco teórico, é o que impulsiona uma rede de aproximações das pesquisas mencionadas com a nossa proposta.

A primeira etapa da análise das produções revelou que as investigações seguem a partir de questões relacionadas ao analfabetismo, envolvendo a Educação de pessoas Jovens e Adultas, bem como aspectos da Educação Popular, movimentos outros e campanhas desenvolvidas com o foco em erradicar o analfabetismo, como é o caso do MEB, CEPLAR, MOVA e MOBREAL, refletindo sobre os contextos que foram desenvolvidos, os programas e campanhas, sobretudo as intencionalidades e métodos desenvolvidos.

Ainda assim, buscamos refletir: em que medida nossa pesquisa constrói uma abordagem epistemológica ou metodológica diferente, com um possível ineditismo? Começando pela perspectiva epistemológica, a nossa proposta de reconstrução/diálogo parte de um posicionamento contra-hegemônico, em busca da superação do silenciamento e apagamento da história em contexto permeado de tensões, conscientizações, repressões e perseguições. Assim,

consideramos que a nossa abordagem epistemológica e metodológica articula e se entrelaça em seu processo, por considerar as dimensões do sensível, do saber popular e das leituras das marcas presentes nos documentos que preservam essas histórias.

1.2.2 Movimento de Cultura Popular e Educação de Jovens e Adultos: análises de teses e dissertações a partir do acervo do *Google Scholar*

Empreendemos a segunda etapa do estado da arte a partir do *Google Scholar* (GOOGLE, 2004).

O número de descritores foi reduzido aos eixos temáticos de Movimento de Cultura Popular e Educação de Jovens e Adultos. Além disso, houve a integração das datas importantes para o nosso problema de pesquisa e objetivos específicos. Em síntese, as classes de palavras foram as seguintes: ("Movimento de Cultura Popular" OR MCP); ("Educação de Jovens e Adultos" OR EJA); ("Ditadura Militar" Ditadura); (Recife OR Pernambuco) e (1962 1963 1964). O retorno gerado pelos resultados alcançou um número de 406 produções. Entre elas, livros, periódicos, trabalhos em anais de eventos e trabalhos hospedados nos repositórios institucionais. Ao realizar a filtragem manual, então, constatamos que as dissertações e as teses eram preponderantes e se relacionavam adequadamente ao tema da pesquisa. Logo, foi feito o recorte e eleitas apenas 14 produções, sendo uma delas da Universidade de Coimbra e a outra, da UFSCAR, que se mostrou indisponível.

Abaixo, apresentamos a representação geográfica da distribuição das produções. Ressaltamos que a produção da Universidade de Coimbra só é indicada em nossa etapa de análises qualitativas.

Gráfico 3 – Número de teses, dissertações e trabalhos de conclusão de curso distribuídos pelos estados brasileiros sobre Movimento de Cultura Popular e Educação de Jovens e Adultos hospedadas no *Google Scholar*



Fonte: A autora (2021)

Nota: dados produzidos pela autora a partir do *Google Scholar* (2004). Tudo o que foi encontrado na BDTD foi excluído para a apresentação dos dados acima.

O gráfico acima apresenta a distribuição das produções em sua localização geográfica. A título de organização, optamos por indicar a interpretação dos dados regionalmente. Acreditamos que os resultados encontrados sejam reflexos da expansão dos programas de Pós-Graduação em nível *Stricto Sensu* no país e a efetivação de investimento nas pesquisas. Tal ampliação pode ser compreendida como fruto do novo período vivido na história política do Brasil que se iniciou em 2003, com o governo Lula, e se estendeu até o governo Dilma Rousseff.

Iniciamos com as produções desenvolvidas no Nordeste, nos estados da Paraíba, Alagoas, Sergipe e Bahia. Na Paraíba, as produções encontradas se concentram na cidade de João Pessoa, sendo elas: os trabalhos de conclusão de curso desenvolvidos em 2014 e 2015, no curso de Pedagogia; uma dissertação na linha de Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas e uma dissertação no campo da educação desenvolvida na linha de Educação Popular, no ano de 2018.

Na região alagoana, a dissertação mapeada foi desenvolvida em 2013, na cidade de Maceió, na área da Educação Brasileira, na linha de pesquisa História e Política da Educação. Na Bahia, em Salvador, foi desenvolvido um trabalho de conclusão de curso para o curso de

Pedagogia. Por outro lado, temos o trabalho de conclusão de curso para o curso de História, construído na cidade de São Cristóvão, em Sergipe.

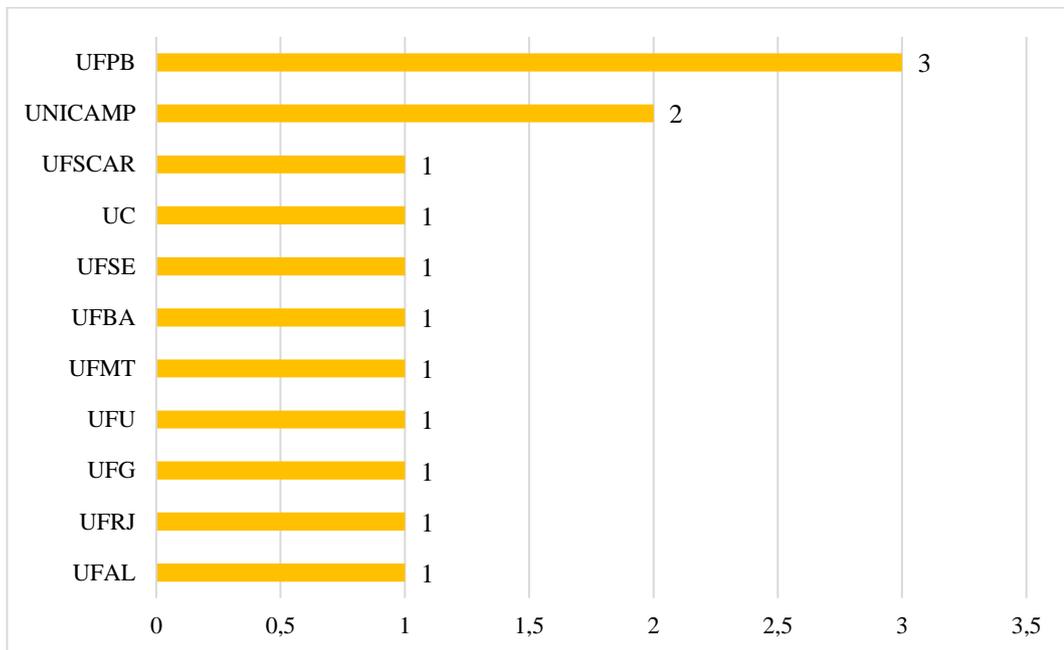
Na região Sudeste encontramos trabalhos desenvolvidos nas cidades de São Paulo e Rio de Janeiro. No estado de São Paulo, na cidade de Campinas, temos uma tese desenvolvida em 2005, na área da Educação e, em 2013, uma tese, também no campo da Educação, com concentração em políticas, administração e sistemas educacionais. Já no Rio de Janeiro, encontramos uma tese na área da História Comparada, defendida em 2014.

Acreditamos, especialmente por se tratar da região Nordeste e Sudeste, que as regiões guardam um fator que pode ser determinante para impulsionar o interesse nas pesquisas com temáticas relacionadas ao analfabetismo e à Educação de pessoas Jovens e Adultas, uma vez que ambas possuem dada concentração de pessoas analfabetas. O Nordeste, pela demanda rural, lidera em quantitativo de população rural em condição de analfabetismo e o Sudeste, pela questão urbana, lidera os índices de pessoas que vivem nas cidades em condição de analfabetismo.

Já na região Centro-Oeste, encontramos pesquisas em Mato Grosso e Goiás. A tese encontrada em Goiás foi desenvolvida na cidade de Goiânia, no âmbito da Educação, na linha de pesquisa Educação, Trabalho e Movimentos Sociais. Em Mato Grosso, as produções se localizam na cidade de Cuiabá. A dissertação desenvolvida em 2012, na cidade de Cuiabá, segue o campo da Educação na área de concentração de Educação, Cultura e Sociedade, com a linha de pesquisa: Cultura, Memória e Teorias da Educação.

Logo abaixo organizamos as informações sobre a distribuição das produções no que se refere às Instituições de Ensino Superior em que foram desenvolvidas. Seguida de uma tabela com a organização das informações que consideramos relevantes para a composição da nossa pesquisa e do estado da arte.

Gráfico 4 – Número de teses, dissertações e trabalhos de conclusão de curso distribuídos pelas Instituições de Ensino Superior sobre Movimento de Cultura Popular e Educação de Jovens e Adultos hospedadas no *Google Scholar*



Fonte: A Autora (2021)

Nota: dados produzidos pela autora a partir do *Google Scholar* (2004). Tudo o que foi encontrado na BDTD foi excluído para a apresentação desses dados.

O gráfico 4 apresenta a concentração das produções científicas em suas respectivas instituições. Novamente observamos os dados, compreendendo-os como o reflexo tanto de abertura das linhas de pesquisa das instituições de ensino como também a expansão da universidade no território brasileiro.

A UFPB, novamente, apresenta-nos três produções que reforçam o nosso entendimento sobre a abertura da área de concentração na instituição. Como já mencionamos, a universidade possui linhas de pesquisa que favorecem o debate sobre questões que envolvam educação e cultura. Enquanto a UNICAMP apresenta apenas um desdobramento de uma linha de pesquisa que está explicitamente direcionada à relação dessas áreas.

No que se refere ao programa oferecido pela UFG, a universidade oferta cinco linhas de pesquisas, sendo apenas três que sinalizam direcionamentos para elementos da cultura, sendo: Trabalho, Educação e Movimentos Sociais; Estado, Políticas e História da Educação e Cultura e Processos Educacionais. De maneira semelhante, temos a UFAL com suas as linhas de maior aproximação temática: História e Política da Educação e Educação, Culturas e Currículos.

Em termos de graduação encontramos trabalhos que foram desenvolvidos na área da Pedagogia e História que correspondem aos Centros de Educação e as universidades UFSE, UFBA e UFRJ.

Após a compreensão da distribuição das produções em seu aspecto territorial, indicamos, logo abaixo, a organização das produções em seu aspecto cronológico para maior compreensão da natureza de cada trabalho elencado. Em seguida, apresentamos os dados que consideramos de maior relevância para a composição desse estado da arte.

Quadro 2 – Descrição das teses, dissertações e trabalhos de conclusão de curso sobre Movimento de Cultura Popular e Educação de Jovens e Adultos por ano, instituição de ensino superior, natureza, título, autor(a) e metodologia hospedadas no *Google Scholar*

INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR	NATUREZA	TÍTULO	AUTOR(A)	METODOLOGIA
Programa de Pós-graduação em Educação pela UNICAMP	Tese	A gestão da Educação de Jovens e Adultos no Brasil	Rosemary Aparecida Santiago	Teórico-analítico Análise dados
Programa de Pós-graduação em Educação pela UFG	Tese	“Enraizamento de esperança”: as bases teóricas do Movimento de Educação de Base de Goiás	Maria Emilia de Castro Rodrigues	Abordagem qualitativa Entrevistas Análise documental Técnicas etnográficas História
Programa de Pós-graduação em Educação pela UFMT	Dissertação	Movimento de Educação de Base: ação e repercussão em Mato Grosso na década de 1960	Débora Roberta Borges	Nova História Cultural Pesquisa documental História Oral
Programa de Pós-graduação em Educação pela UFAL	Dissertação	O MOBRAL no Sertão alagoano: das histórias e memórias às sínteses possíveis após quatro décadas	Jailson Costa da Silva	Abordagem qualitativa História oral Entrevista Análise de dados
Programa de Pós-graduação em Educação pela UNICAMP	Tese	“O direito à educação básica para jovens e adultos da modalidade EJA no Brasil: resgate histórico e legal”	Sandra Fernandes Leite	Pesquisa história Documental e bibliográfica
Centro de Educação do curso de Pedagogia	Trabalho de Conclusão de Curso	Viver é lutar: a proposta didático-pedagógica no Movimento de Educação de Base (1961/1966)	Lidiane Nayara Nascimento dos Santos	Investigação bibliográfica
Programa de Pós-graduação em História pela UFRJ	Tese	Dos Comitês Populares Democráticos (1945-1947) aos	Marcos Cesar de Oliveira Pinheiro	Estudo histórico Levantamento de dados Documentos

		Movimentos de Educação e Cultura Popular (1958-1964): uma história comparada		Exame da conjuntura política
Centro de Educação do curso de Pedagogia	Trabalho de Conclusão de Curso	História e Memórias do MOBREAL: entre o documento básico do MOBREAL e os relatos dos ex-participantes (1967-1985)	Auristela Rodrigues dos Santos	Pesquisa qualitativa Fonte documental e bibliográfica
Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas pela UFPA	Dissertação	Direito Humano à Memória da Educação de Adultos no Brasil Autoritário: documentos legais e narrativas de ex-participantes do MOBREAL (1967-1985)	Luciana Martins Teixeira dos Santos	Pesquisa bibliográfica Análise do discurso
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da UC	Dissertação	Círculos de cultura e histórias de vida: um projeto de Educação Popular no Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos Hebert de Souza	Maria Fernanda Rodrigues Pintos	História de vida Círculos de Cultura
Programa de Pós-graduação em Educação pela UFU	Dissertação	Educação de jovens e adultos: um estudo acerca dos princípios políticos e pedagógicos que conduziram a proposta educacional do Movimento Brasileiro de Educação – MOBREAL (1967-1985)	Mariana Lemos do Prado	Pesquisa bibliográfica e documental
Curso de História da UFSE	Trabalho de Conclusão de Curso	A Educação de Jovens e Adultos e o golpe de 1964. As iniciativas dos movimentos de Educação Popular dissolvidas pelo Regime Militar	Waldeise Santos Batista	Historiografia Bibliográfica
Faculdade Educação da UFBA	Trabalho de Conclusão de Curso	O MOBREAL e a Educação de Jovens e Adultos: uma representação ideológica da Ditadura Militar	Angela Cristina Souza Arruda	Nova História Historiografia Abordagem crítica-dialética

Fonte: A Autora (2021)

Nota: Dados produzidos pela autora a partir do *Google Scholar* (2004). Tudo o que foi encontrado na BDTD foi excluído para a apresentação desses dados.

Ao pensar as análises dos trabalhos de maneira agrupada, destacamos o primeiro grupo que articula a perspectiva, ações e contexto do Movimento de Educação de Base, que corresponde aos trabalhos: *Enraizamento de esperança: as bases teóricas do Movimento de Educação de Base de Goiás*, de Maria Emilia de Castro Rodrigues (2008); *Movimento de Educação de Base: ação e repercussão em Mato Grosso na década de 1960*, de Débora Roberta Borges; *Viver é lutar: a proposta didático-pedagógica no Movimento de Educação de Base (1961/1966)*, de Lidiane Nayara Nascimento dos Santos.

Em *Enraizamento de esperança: as bases teóricas do Movimento de Educação de Base de Goiás*, Maria Emilia de Castro Rodrigues faz considerações sobre a ação popular, a criação do MEB, a luta do povo do campo e a virada pós-golpe. A autora reflete sobre a importância da memória e pondera sobre a memória sucateada e sobre a existência da memória individual e a coletiva, assim como a memória subterrânea ou marginal, que representa uma memória dominada. Da mesma forma, problematiza sobre o contexto político e social do seu desenvolvimento, bem como os reflexos do contexto de 1960 nos números de pessoas analfabetas.

Por outro lado, Débora Roberta Borges, em *'Movimento de Educação de Base: ação e repercussão em Mato Grosso na década de 1960'*, repercute sobre as influências do MEB na década de 1960. A autora cogita sobre as principais campanhas que antecederam o MEB, a propagação do rádio, bem como o papel do Estado na educação de pessoas jovens e adultas. Versa, inclusive, sobre as correntes, pensamentos e questionamentos que existiram sobre a sociedade brasileira, as injustiças e as desigualdades que resultaram na maior participação do povo e visibilidade da cultura popular.

Viver é lutar: a proposta didático-pedagógica no Movimento de Educação de Base (1961/1966), de autoria de Lidiane Nayara Nascimento dos Santos, estabelece um diálogo sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo MEB entre 1961 e 1966. Investigou por meio de levantamento bibliográfico, o contexto dos anos de 1960 e analisou, ainda, o que acontecia na Educação de pessoas Jovens e Adultas com ênfase entre 1958 e 1964. Destacou, igualmente, a atuação e as influências de Paulo Freire para a educação e para a criação das escolas radiofônicas do MEB.

Os trabalhos que compõem o segundo grupo de pesquisas, que versam sobre o MOBREAL, suas ações, contribuições e memórias são: *O MOBREAL no Sertão alagoano: das histórias e memórias às sínteses possíveis após quatro décadas*, de Jailson Costa da Silva

(2013) e *História e Memórias do MOBREAL: entre o documento básico do MOBREAL e os relatos dos ex-participantes (1967-1985)*, da autora Auristela Rodrigues dos Santos (2015).

Jailson Costa da Silva reflete sobre as ações do MOBREAL no período de 1970-1980 e os impactos e as contribuições do MOBREAL. Para isso, o autor aborda o contexto histórico, político e educacional mais detidamente entre o período de 1964 a 1985. Por outro lado, atenta para a história do MOBREAL, problematizando os aspectos referentes à educação negada. Assim, o autor ressalta a necessidade de recuperar a memória na tentativa de preencher as lacunas da história da educação com ênfase na educação alagoana. Para apresentar a relação apontada, faz uma análise sobre o contexto do Regime Militar, sobretudo no significado das mobilizações feitas pelo povo.

Em seu trabalho de conclusão de curso, *História e Memórias do MOBREAL: entre o documento básico do MOBREAL e os relatos dos ex-participantes (1967-1985)*, Auristela Rodrigues dos Santos aborda a dimensão das histórias e memórias do MOBREAL entre 1967-1985. O trabalho concerne à experiência educacional da proposta que foi desenvolvida no contexto Ditadura (1964-1985). A autora faz um percurso pelo histórico da Educação de pessoas Jovens e Adultas no Brasil, os Movimentos de Cultura Popular que circundaram nos anos de 1960 e ressalta a pedagogia de Paulo Freire. De maneira semelhante aos trabalhos anteriormente analisados, a autora reflete sobre os aspectos do golpe no cenário político e os reflexos das lacunas deixadas pelo apagamento da história.

Sob o mesmo ponto de vista, Luciana Martins Teixeira dos Santos, em *Direito Humano à Memória da Educação de Adultos no Brasil Autoritário: documentos legais e narrativas de ex-participantes do MOBREAL (1967-1985)* propõe um diálogo sobre o período de privação e silenciamento de 1964. Ressalta assim, o direito humano e a memória, apresentando como o regime negou as(os) educandas(os) adultas(os) o direito a uma educação crítica e questionadora, restando apenas elementos de uma educação incompleta.

Tais apontamentos se relacionam diretamente com a pesquisa *O MOBREAL e a Educação de Jovens e Adultos: uma representação ideológica da Ditadura Militar*, de Angela Cristina Souza Arruda, que reflete sobre objetivos ideológicos do MOBREAL e sua contribuição para a alfabetização de pessoas Jovens e Adultas na ditadura, sobretudo, compreender o contexto e seus impactos na alfabetização. Observa que o seu possível não sucesso foi resultado das imposições. Dessa maneira, a autora discute sobre as histórias das campanhas de alfabetização, bem como a contribuição freireana para o sucesso dela.

Mariana Lemos do Prado em *Educação de jovens e adultos: um estudo acerca dos princípios políticos e pedagógicos que conduziram a proposta educacional do Movimento*

Brasileiro de Educação – MOBREAL (1967-1985) analisou os princípios políticos, pedagógicos e metodologias que conduziram os programas do MOBREAL, discutindo sobre as representações presentes no mesmo e sua contribuição para reforçar o preconceito. Logo, a pesquisadora apontou o percurso histórico das iniciativas educacionais destinadas a jovens e adultas(os) até a institucionalização do Movimento. Por outro lado, a autora problematiza sobre o percurso da educação de jovens e adultas(os) até 1964.

O terceiro grupo de produções apresenta diálogos relacionados às outras dimensões da Educação de Jovens e pessoas Adultas e não uma perspectiva específica de um determinado Movimento, apesar de algumas elencarem aspectos relevantes sobre os Movimentos. Os trabalhos analisados são: *A gestão da Educação de Jovens e Adultos no Brasil*, de Rosemary Aparecida Santiago (2005); *O direito a educação básica para jovens e adultos da modalidade EJA no Brasil: resgate histórico e legal*, de Sandra Fernandes Leite (2013); *Dos Comitês Populares Democráticos (1945-1947) aos Movimentos de Educação e Cultura Popular (1958-1964): uma história comparada*, de Marcos Cesar de Oliveira Pinheiro (2014); *Círculos de cultura e histórias de vida: um projeto de Educação Popular no Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos Hebert de Souza*, de Maria Fernanda Rodrigues Pintos (2017) e *A Educação de Jovens e Adultos e o Golpe de 64. As iniciativas dos movimentos de Educação Popular dissolvidas pelo Regime Militar*, de Waldeise Santos Batista (2017)

A gestão da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, de Rosemary Aparecida Santiago, 2005 discute sobre as políticas públicas da Educação de pessoas Jovens e Adultas. A autora analisou as relações entre o Estado e a Sociedade no que se refere ao atendimento às demandas essenciais. Explicita ainda, os elementos que provocaram mudanças no enfoque dos debates acerca dos processos de alfabetização de pessoas adultas. A produção tem como objeto, o Programa Alfabetização Solidária 1996-2002, no qual a autora analisa as políticas públicas para realizar os apontamentos necessários sobre a história da Educação de pessoas Jovens e Adultas no Brasil.

Em uma outra perspectiva, Sandra Fernandes Leite em *O direito a educação básica para jovens e adultos da modalidade EJA no Brasil: resgate histórico e legal* faz um percurso histórico sobre o direito ao acesso e terminalidade da educação básica nas políticas públicas da Educação de pessoas Jovens e Adultas e buscou compreender sobre as raízes do analfabetismo. Desse modo, a produção levanta questões sobre as reformas e legislações ao longo da história da modalidade. Logo, a autora faz apontamentos sobre a oferta educacional no Brasil na história da Educação de pessoas Jovens e Adultas.

Aproxima-se do diálogo proposto em *Dos Comitês Populares Democráticos (1945-1947) aos Movimentos de Educação e Cultura Popular (1958-1964): uma história comparada*, de Marcos Cesar de Oliveira Pinheiro, que faz uma análise sobre as experiências da educação popular no Brasil no período de 1945 a 1964. O autor considerou em sua construção, os contextos em que essas experiências foram vividas e destaca dois momentos, o primeiro, que foi o mais eufórico e democrático e, posteriormente, o segundo, que se relaciona à vivência de um período mais denso no histórico da Educação Popular.

Da mesma forma, encontramos em *Círculos de cultura e histórias de vida: um projeto de Educação Popular no Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos Hebert de Souza*, de Maria Fernanda Rodrigues Pintos, apontamentos sobre a Educação Popular e o seu conceito, bem como o seu contexto histórico no Brasil e importância. Abre articulação com os círculos de cultura e o seu contexto, incluindo a experiência de Angicos. Indica seus fundamentos e princípios e a proposta de uma educação transformadora, a pedagogia freireana.

Enquanto Waldeise Santos Batista em *A Educação de Jovens e Adultos e o Golpe de 64: As iniciativas dos movimentos de Educação Popular dissolvidas pelo Regime Militar* aborda, mais precisamente, elementos sobre os impactos da dissolução imposta pela Ditadura das iniciativas de movimentos educativos com raízes na Educação Popular. A autora analisa as ações políticas que no decorrer da história tentaram desenvolver a Educação de pessoas Jovens e Adultas. Surgem, assim, vários programas e metodologias com intenção de acabar com o analfabetismo, emergindo questionamentos sobre os motivos da sua extinção e posteriormente substituição pelo MOBRAL. Indica, sobretudo, a história da Educação de pessoas Jovens e Adultas no Brasil, os Movimentos de Cultura Popular e o método Paulo Freire.

Contudo, percebemos semelhanças entre os trabalhos encontrados nos dois bancos de dados até aqui analisados, uma vez que ambos concentram temáticas que buscam contribuir com a agenda de pesquisas referentes à Educação de pessoas Adultas e a presença significativa de produções sobre o MEB, MOBRAL e outros aspectos relevantes para o nosso universo de pesquisa. No entanto, contamos no banco de dados do *Google Scholar* com pesquisas não apenas em nível *Stricto Sensu*, mas também com trabalhos de graduação. Percebemos, também, que o marco teórico e temporal é o fator que impulsiona uma rede de aproximações das pesquisas mencionadas com a nossa proposta.

1.2.3 Movimento de Cultura Popular e Educação de Jovens e Adultos: análises de teses e dissertações a partir do acervo do ATTENA – Repositório Institucional da UFPE

O ATTENA – Repositório Institucional da UFPE (UFPE, 2014) é um modelo de gestão de documentos *online*, membro do Sistema Integrado de Bibliotecas (SIB). Seu objetivo é gerenciar as produções intelectuais dos departamentos acadêmicos da UFPE, tendo em vista o processo de interoperabilidade do conhecimento em uma única plataforma. Por isso, a relevância dessa base de dados para a investigação, pois concentra teses e dissertações.

Por uma unidade da pesquisa, o planejamento utilizado na BDTD foi reproduzido e aplicado no ATTENA. Logo, as mesmas classes de descritores usadas no acervo anterior e a integração dos termos que indicavam o contexto histórico do Movimento de Cultura popular construíram o seguinte perfil de busca: (“Movimento de Cultura Popular” OR MCP OR “Movimento de Educação e Cultura” OR “Movimento de Educação de Base” OR MEB OR “Campanha de Educação Popular” OR “Centro de Cultura Popular”) AND (“Educação de Jovens e Adultos” OR EJA OR “Educação de Jovens e Adultos” OR “Educação de pessoas adultas” OR “Educação de adultos” OR “Alfabetização de pessoas adultas” OR “Alfabetização de adultos”) AND (“Paulo Freire” OR “P. Freire” OR “P Freire” OR “Freire, Paulo” OR “Freire, P.” OR “Freire, P”) AND (“Ditadura Militar” OR Ditadura) AND “1960-1964”.

Os resultados gerados pelo ATTENA foram, de imediato, 758 produções científicas, no entanto, o número caiu para 31 quando foi aplicado o filtro ‘assunto’ com o descritor ‘Educação’. Mesmo assim, nem todos os dados apresentados se interseccionaram à problemática e aos objetivos específicos da investigação. Logo, com a seleção manual dos textos, o número foi reduzido para 8 teses e dissertações.

No Quadro 3, abaixo, consta a distribuição e descrição das produções a nível de Mestrado e Doutorado que foram filtradas a partir das estratégias de buscas estabelecidas e consideradas relevantes para a composição do estado da arte da nossa pesquisa.

Quadro 3 – Descrição das teses e dissertações sobre Movimento de Cultura Popular e Educação de Jovens e Adultos por ano, programa de pós-graduação, natureza, título, autor(a) e metodologia hospedadas no ATTENA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO	NATUREZA	TÍTULO	AUTOR(A)	METODOLOGIA
Programa de Pós-graduação em Educação	Dissertação	O papel social do Ginásio Manuel Borba em Goiana – PE: alternativa local de ensino secundário para prazeres (1947/1961)	Solange Guimarães Valadares de Sousa	Historiografia História da Educação História oral Entrevista semi-estruturada Documental

Programa de Pós-graduação em Educação	Dissertação	O Centro Educativo Operário em Recife durante o Estado Novo (1937/1945): educação e religião no controle dos trabalhadores	Lilian Renata de Mélo Filho	Nova História Análise do Discurso Documentos
Programa de Pós-graduação em Educação	Dissertação	A Educação em Jaboatão nas mãos de um comunista (1947-1951)	Cely Bezerra Aquino	Nova História Bibliografia Documentos
Programa de Pós-graduação em História	Dissertação	Sociabilidades letradas no Recife: a Revista Estudos Universitários (1962-1964)	Dimas Brasileiro Veras	Cartografia
Programa de Pós-graduação em Educação	Dissertação	Educação, tempo livre e lazer nas associações docentes de Pernambuco na segunda metade do século XX	Edson Tenório	Bibliográfica História Oral
Programa de Pós-graduação em Serviço Social	Dissertação	Movimentos sociais: ação sócio-política na região de Picos a partir da ação sócio-educativa do Movimento de Educação de Base – MEB, no período 1985-1995	Maria Oneide Fialho Rocha	Qualitativa Analítica-dialética Entrevistas
Programa de Pós-graduação em Educação	Dissertação	Memórias da educação pelo cordel em Recife na década de 70: um estudo de caso em Educação	Adélia Alves da Silva	Estudo de caso Entrevista Pesquisa documental
Programa de Pós-graduação em Educação	Tese	Educação e região. Práticas anisianas e freyreanas fazem a Educação do Recife/PE (1957-1964)	Kelma Fabíola Beltrão de Souza	Documental
Programa de Pós-graduação em História	Tese	Alfabetização e legitimidade: a trajetória do MOBREAL entre os anos 1970-1980	Bianca Nogueira da Silva Souza	Historiografia Documentos
Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos	Dissertação	O Movimento de Educação de Base no período 1961-1964: qual a perspectiva de direitos humanos?	João Paulo Dias de Meneses	Qualitativa Análise de conteúdo

Fonte: A Autora (2021)

Nota: dados produzidos pela autora a partir do ATTENA – Repositório Institucional da UFPE (2014).

O papel social do Ginásio Manuel Borba em Goiana – PE: alternativa local de ensino secundário para prazeres (1947/1961), de Solange Guimarães Valadares de Sousa (2005), propõe uma análise sobre o papel social do Ginásio Manoel Borba, instituição particular de ensino secundário situado na cidade de Goiana, Pernambuco, no período de 1947 a 1974, única alternativa para os jovens de sexo masculino. Para isso, foram abordados as bases legais e o desempenho da educação secundária nos anos entre 1940 e 1950. Destaca o conflito existente entre o público e o privado e o importante papel da imprensa para o aumento da demanda e da oferta da educação no interior do estado.

Lilian Renata de Mélo Filho (2006), em *O Centro Educativo Operário em Recife durante o Estado Novo (1937/1945): educação e religião no controle dos trabalhadores*, propõe uma análise sobre a atuação do Centro Educativo Operário em Recife entre 1937 e 1945, como uma forma de doutrinação e controle dos trabalhadores. O centro deveria amenizar a luta de classes, promover o convívio social e o fortalecimento da família operária por meio de ações assistencialistas e educativas, firmadas em valores cívicos patrióticos e religiosos. Destacou assim, a força representada pela igreja.

A princípio, procuramos destacar os aspectos que nos aproximam com o estudo proposto por Lilian Renata. Nesse sentido, um dos aspectos que nos chamou a atenção foi a atuação do Centro Educativo Operário em Recife no período de 1937-1945, período que ainda não existia o MCP. A palavra educativo e operário, na mesma frase, levou-nos a refletir o sentido educativo direcionado à família operária para que pudéssemos compreender a educação no Recife no período que antecedeu o MCP e que culminou em clamor da população por ações que possibilitassem uma transformação social.

A Educação em Jaboatão nas mãos de um comunista (1947-1951), de Cely Bezerra Aquino (2008), apresenta uma análise da perspectiva educacional no governo Manoel Rodrigues Calheiros, no período que se estende entre 1947 e 1951, em Jaboatão dos Guararapes. Destacou que se tratava de uma sociedade ruralista e conservadora tendo como representante um comunista. A autora apresenta a história da educação na região, enxergando-a como um reflexo da construção de um amplo contexto sócio-político-econômico. A pesquisa apresenta elementos significativos para nossa temática, inicialmente, o marco geográfico e temporal, que apesar do período não se referir ao proposto especificamente em nossa pesquisa, faz-se necessário construir um percurso temporal e histórico.

Sociabilidades letradas no Recife: a Revista Estudos Universitários (1962-1964), de Dimas Brasileiro Veras (2010), apresenta a renovação cultural em Recife nos anos 60. Aborda o espaço dos estudos universitários e produtores do Serviço de Extensão Cultural no campo

intelectual do Recife e as contribuições para a cultura política da época. Assim, o autor discorre sobre os limites entre 1945 e 1964 e apresenta as contribuições de Paulo Freire e suas práticas enquanto gestor do SEC/UR, a militância de Freire e a postura crítica. Perpassa pela atuação política e cultural universitária e as atividades culturais que foram desenvolvidas. Aborda a formação do campo intelectual brasileiro, em particular do Recife. Direciona a atenção para os anos de 1962 a 1964, que sucedem as perseguições políticas, as prisões e exílio de suas principais lideranças. Destaca, igualmente, o MCP como uma espécie de primeira secretaria de educação e cultura. A pesquisa apresenta aspectos que consideramos interessantes e que se aproximam do nosso trabalho em relação aos aspectos culturais em Recife, a abordagem freireana nos anos de 1960, incluindo a discussão sobre o período de 1962 a 1964 - que sinalizam o nosso marco temporal - e o olhar sobre as perseguições políticas, prisões e exílio das principais lideranças da época.

Em *Educação, tempo livre e lazer nas associações docentes de Pernambuco na segunda metade do século XX*, Edson Tenório (2011) versa sobre a educação, tempo livre e lazer nas associações docentes de Pernambuco no ano de 1951, que corresponde ao início da organização dos professores pernambucanos e a fundação do SINTEPE (Sindicato dos trabalhadores em Educação de Pernambuco), em 1990. Apresenta as entidades que organizavam, através do cooperativismo, espaços recreativos e culturais, com atividades recreativas e culturais que contribuíram para que os professores pernambucanos tivessem uma participação social ativa na luta pelos direitos.

Movimentos sociais: ação sócio-política na região de Picos a partir da ação sócio-educativa do Movimento de Educação de Base – MEB, no período 1985-1995, de Maria Oneide Fialho Rocha (2011), mantém o foco da pesquisa na ação socioeducativa do Movimento de Educação de Base – MEB e a ação sociopolítica dos movimentos sociais na região de Picos, Piauí, durante o período de 1985 a 1995. Dessa maneira, a autora propôs como objetivo compreender o campo político educativo produzido pela pedagogia do MEB e aos movimentos sociais em Picos. Conclui que o MEB realizou uma ação socioeducativa que despertou e orientou a ação sociopolítica dos movimentos sociais, que emergiram como sujeitos da sua própria história, numa perspectiva de transformação social.

Adélia Alves da Silva (2013) autora de *Memórias da educação pelo cordel em Recife na década de 70: um estudo de caso em Educação* desenvolveu, a partir de um estudo de caso em sua dissertação, uma reflexão sobre a contribuição da literatura de cordel para a educação escolar inspirada pela experiência de uma docente que atuou no Movimento de Cultura Popular

na década 1960. Para tanto, a autora faz um estudo sobre a história da Cultura Popular na educação brasileira, bem como as práticas educativas mobilizadas pelos movimentos populares.

Educação e região. Práticas anisianas e freyreanas fazem a Educação do Recife/PE (1957-1964), de autoria de Kelma Fabíola Beltrão de Souza (2013) propõe uma possibilidade de abordar a história da educação do Recife durante os anos de 1957 a 1964. A autora inicia seu estudo ressaltando a quase inexistência de Anísio Teixeira nos estudos que contam a história educacional do Recife, como se existisse uma tentativa de esquecê-lo. Destaca, ainda, que a existência dos materiais que falam sobre o Anísio Teixeira possui uma possível indução ao leitor à sua desaprovação. A pesquisadora considera que independente de qualquer situação, seja de discordâncias ou concordâncias, o fato é que as práticas anisianas estavam presentes no Recife no contexto educacional nos anos de 1957 a 1964 e que as excluir ou tentar apagá-las da história seria irreparável. Nesse sentido, a autora anuncia as tensões que envolvem a historiografia da produção historiográfica da educação ocorrida em Recife entre 1957 e 1964 e indicou em sua percepção a ideia de práticas que instituem uma ordem discursiva elaboradas sobre a história da educação. Para tal construção, a autora perpassa pelos fatos históricos que aconteceram em Recife na época mencionada, o que inclui a origem do MCP, entre outros fatos.

A dissertação de João Paulo Dias de Meneses, defendida em 2017, no Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, intitulada *O movimento de educação de base no período 1961-1964: qual a perspectiva de direitos humanos?* Apresenta as propostas educacionais humanizadoras e comprometidas com a cidadania, consolidando assim uma cultura dos direitos humanos, resgata as memórias do MEB que contribuíram para essa consolidação e faz reflexões acerca da Educação Popular como mobilizadora de uma educação em que o foco seria o reconhecimento de seus aprendentes como pessoas de direitos. A pesquisa desperta nosso interesse por abordar a importância de práticas humanizadoras, partindo de uma análise sobre o MEB que desenvolveu práticas nesse sentido. Possui algumas aproximações com a nossa pesquisa no que se refere à problematização de práticas educacionais humanizadoras, por considerarmos que o MCP se inscreve na perspectiva dessas práticas que mobilizaram uma luta pelo direito de vida digna para a população.

Em suma, algumas produções referidas se distanciam, em menor ou maior medida, da nossa pesquisa em relação ao aspecto temático ou temporal. Por outro lado, tem aproximações em relação ao arcabouço teórico e/ou metodológico como é o caso, por exemplo das produções intituladas *O papel social do Ginásio Manuel Borba em Goiana – PE: alternativa local de ensino secundário para prazeres (1947/1961)*, que apesar de ser divergente em relação ao tema, se aproxima no que diz respeito aos aspectos temporais e locais, bem como sua proposta na

construção da história da educação em Pernambuco. *O Centro Educativo Operário em Recife durante o Estado Novo (1937/1945): educação e religião no controle dos trabalhadores*, que mesmo apresentando caminhos temporais e temáticos diferentes do que abordamos em nossa pesquisa, traz para discussão aspectos que consideramos relevantes no que se relaciona a formação da classe de operários no Recife e sua representação para as questões do convívio social.

No entanto, outras pesquisas que compõem nosso quadro se aproximam igualmente por interseccionar com outros movimentos e campanhas de alfabetização que tiveram influência no contexto educacional para pessoas adultas. Movimentos e campanhas que entrecruzam o seu caminho com o MCP, em sua perspectiva política, social, cultural ou educacional, incluindo uma abordagem metodológica semelhante e sua relevância e ainda, a relação entre os processos de alfabetização e emancipação que estavam presentes nas pesquisas que compõem nosso estado da arte, no que se refere à eleição do marco temporal e o universo das pesquisas que assumem proximidades com a nossa proposta.

Vê-se que as pesquisas não possuem relação direta com a nossa, mas acreditamos que são pesquisas relevantes para o percurso do nosso estudo por terem aspectos de aproximação, com o objeto ou com o contexto da nossa pesquisa, localidade, perspectivas teóricas ou marco temporal. As pesquisas aqui ressaltadas envolvem um amplo contexto relacionado à nossa proposta e possuem contextos políticos e práticas desenvolvidas pelos Movimentos daquela época.

1.2.4 Análise de outros diálogos acerca das produções do estado da arte

Com o levantamento do estado da arte emergiram algumas questões a serem refletidas, como no caso de pesquisas que envolvam a educação de pessoas adultas no Recife na década de 1960. Observamos que as pesquisas que perpassam as questões sobre alfabetização de pessoas adultas não abordam, como foco do estudo, a problematização das causas dos altos índices de analfabetismo e suas implicações para a população.

Algumas pesquisas, apesar de abordarem elementos sobre a alfabetização desse público, analisam as dimensões de programas, campanhas ou projetos que direcionavam suas ações à alfabetização de pessoas adultas. Outro aspecto foi a ausência de pesquisas que resgatassem a problematização política em sentido nacional e regional com seus impactos e suas implicações, em termos de política educacional para pessoas adultas.

Embora as pesquisas analisadas apresentem aspectos de uma pesquisa de resgate histórico, reconstruindo memórias de um povo silenciado pela violência do golpe, notamos que a nossa proposta aponta uma dimensão nova para a pesquisa histórica na educação por partir de uma dimensão sensível, compreendendo os documentos que guardam essas tensões enquanto documentos sensíveis¹⁷, instituindo relações para além de descrições dos fatos.

Observamos no decorrer da construção e levantamento do estado da arte da nossa pesquisa, a existência de uma quantidade significativa de produções acerca da Educação de pessoas Jovens e Adultas e de movimentos que contribuíram para a consolidação da modalidade. Por outro lado, notamos a ausência de trabalhos que apresentassem aproximação direta com o nosso objeto de pesquisa, colocando-nos em movimento de aproximações e distanciamentos com os outros do campo de estudo pesquisado. Compreendemos a ausência de produções que tratem diretamente da relação do MCP com a Educação de pessoas Jovens e Adultas, que demonstra um indicativo da originalidade da nossa pesquisa.

Também não foi possível encontrar produções que tivessem em sua centralidade o MCP, nem tão pouco sua relação com a alfabetização de pessoas adultas. As pesquisas encontradas perpassam apenas por questões pontuais do MCP ou de alguma ação específica desenvolvida pelo Movimento, porém sem aprofundamentos na perspectiva que propomos pesquisar.

Sobre a ausência de produções relacionadas ao nosso objeto de pesquisa, implica-nos duas perspectivas: uma delas é que a falta desses trabalhos confirma o ineditismo proposto em nossa pesquisa e, por outro lado, aponta algumas dificuldades para a construção do estado da arte, nos levando a refletir sobre a importância de se fazer o resgate histórico do contexto proposto no nosso estudo.

A proposta do resgate histórico na construção desta pesquisa nos possibilita pensar/refletir sobre os anos de 1960 e seu impacto na sociedade e educação. Resgatar a história é uma possibilidade que as dores e temores enfrentados na época não sejam esquecidos e que possamos construir significados sobre a importância da valorização cultural como uma forma de resistência ou (re)existência.

As produções demonstraram indicativos que possibilitaram refletir sobre as construções do conhecimento por meio de subcategorias, que nomeamos de: a) Educação Popular: A cultura como mobilizadora da Educação; b) A preocupação curricular na EJA; c) 1960 o período para

¹⁷ São considerados sensíveis porque produzem argumentos que podem revelar fatos ou experiências comprometedoras das personalidades da vida pública e privada envolvendo tensões. Ver Thiesen (2019), em *Reflexões sobre documentos sensíveis, informação e memória no contexto do regime de exceção no Brasil (1964-1985)*.

não ser esquecido: Educação e Ditadura e d) A Educação de Pessoas Jovens e Adultas enquanto locus de construção política da educação.

a) Educação Popular e a influência da cultura para a educação

As produções encontradas nas bases de dados escolhidas representam um quantitativo significativo sobre os diálogos relacionados à Educação Popular. Permearam entre elas os diálogos acerca da cultura popular para a mobilização da educação. Estão, também, no eixo central das discussões, assuntos relacionados às práticas desenvolvidas, os discursos curriculares, os processos de subalternização e as lutas do povo. As pesquisas mostram outros movimentos importantes para a educação de pessoas adultas, como o MEB, o MOVA, por exemplo, que seguiam as perspectivas da Educação Popular e que compõem uma parte significativa no contexto educacional.

Um dos aspectos semelhantes entre as pesquisas analisadas foram as abordagens que seguem uma perspectiva do diálogo proposto por Paulo Freire. Como, igualmente, a abordagem histórica, ressaltando a importância do resgate da memória e de como produções historiográficas são relevantes para que os movimentos, campanhas, ações e pessoas que estavam na linha de frente do combate para reverter as desigualdades sociais não sejam apagadas(os) da história.

As pesquisas encontradas ressaltam as tensões que envolveram os períodos de desenvolvimento dos movimentos que tinham como proposta a Educação Popular, isso enquanto base para pensar em ações que fortaleciam a relação entre educação e cultura.

Consideramos que as práticas educativas e culturais indicadas nas produções representam, significativamente, a identidade da Educação Popular em sua dimensão indissociável entre formação educativa, consciência crítica, emancipação e luta política, uma vez que esses aspectos estão presentes, explícita ou implicitamente, nos contextos desenrolados ao longo das pesquisas encontradas.

As pesquisas encontradas propõem diálogos que envolvem dimensões entre educação e cultura, e como os movimentos partiram dessa perspectiva para alcançar a mobilização do povo por uma organização social. O universo das pesquisas apresenta experiências sobre o MEB, MOVA, sobre o método freireano e o sucesso em Angicos, assim como a experiência das escolas radiofônicas para a ampliação do acesso à educação e alfabetização inscrita numa perspectiva da Educação Popular. Encontramos nas pesquisas movimentos que fizeram outro caminho como o MOBREAL, por exemplo. As produções apontam as controvérsias do

MOBRAL e o que o envolveram em sua consolidação e ainda como suas ações influenciaram a Educação de pessoas Jovens e Adultas.

O que podemos notar ao analisar as produções que se inserem nesse diálogo? As pesquisas narram a história da Educação de pessoas Jovens e Adultas na medida em que a modalidade progride, permitindo perceber, assim, que a Educação Popular também se move. Em um determinado ponto da história percebemos que ambas estão imbricadas no processo, constituição e efetivação uma da outra, a ponto de não ser possível dizer onde uma começa e outra termina. A razão talvez seja que ambas possuem a mesma intencionalidade e o seu entrecruzamento é o resultado dessa relação indissociável.

Um dos fios que compõem a relação dos movimentos com a Educação Popular é a proposta da valorização da cultura do povo, o que chamamos de Cultura Popular. O ponto chave da discussão sobre a Cultura Popular centra-se na tentativa de superação de supervalorização da cultura da elite e desvalorização da cultura produzida pelo povo, com seus traços, saberes, experiências, sabores e dissabores da vida. Uma cultura criada e vivida no solo de um povo que viveu processos de subalternização ao longo da vida e que buscou por meio dela (re)existir e se (re)significar.

Em suma, consideramos pertinente refletir sobre o analfabetismo como uma dívida social produzida desde o que chamam por “descobrimento” para que possamos pensar sobre as razões e as consequências da interrupção das ações que visavam não só a superação do analfabetismo como também a transformação social.

b) A preocupação curricular na EJA

Observamos que o currículo da Educação de pessoas Jovens e Adultas representa um campo de disputas que diversifica de acordo com o seu contexto político e econômico. Os assuntos giram em torno das especificidades da Educação de pessoas Jovens e Adultas no discurso curricular; das perspectivas dialógicas nas propostas curriculares e da alfabetização para a libertação ou controle.

Surgem, igualmente, nas pesquisas, elementos sobre as práticas docentes. Assuntos relacionados à política educacional tem representatividade nas pesquisas encontradas. Percebemos a presença significativa de pesquisas que possuíam Pernambuco e o período anterior à Ditadura e pós-golpe, como o contexto dos estudos desenvolvidos. Em relação aos eixos mencionados, consideramos a importância de mencionar que os assuntos que permearam

as pesquisas trazem de certa maneira para o centro do diálogo, o universo da Educação de pessoas Jovens e Adultas, valorização da Cultura Popular e Educação Popular.

O resgate dos trabalhos possibilitou maior aproximação com outros processos significativos para a educação que partiam da relação arte, cultura popular e educação, no processo de alfabetização de pessoas adultas. Criou, assim, outras maneiras de pensar e construir o currículo da Educação de pessoas Jovens e Adultas, compreendendo que o público referido possui especificidades, experiências e saberes. Demonstrou que ler uma palavra sem refletir sobre ela e seu significado perderia o sentido do poder transformador da educação na vida da população.

c) 1960 o período para não ser esquecido: Educação e Ditadura

A década de 1960 foi um dos períodos mais representativos para a educação no Brasil. Concordamos com a afirmação de Kreutz (1979) de que a educação em si não se trata de algo isolado e livre de inferências, intencionalidades ou interesses ideológicos. Logo, as nuances que envolvem a educação e os aspectos políticos não estão fora das pesquisas, principalmente as que se propõem a fazer reconstruções históricas que envolvem a educação do nosso país. Ao mesmo tempo que as pesquisas abordam o período como um marco significativo onde emergiram várias práticas pedagógicas, humanizadoras, movimentos de Educação e Cultura, e a luta do povo por transformações sociais, trata-se de um período repleto de tensões e disputas, sejam elas políticas, ideológicas, sociais ou econômicas.

As ações que envolvem a educação, arte, cultura e luta do povo tiveram maior efervescência, de fato, no início dos anos de 1960 e abrangeram a diversidade como um todo, nos aspectos cultural, regional e de identidades, ao longo do país. Os movimentos emergiram em resposta ao grande apelo da população, nasceu pelo e para o povo e assim desenvolveu suas ações.

Ressaltamos um ponto de convergência existente nas pesquisas no que se refere à educação e à ditadura. As mudanças da educação são apresentadas nas pesquisas, assim como sua intencionalidade e seu poder de transformação. Inicialmente, a educação seguiu o caráter religioso e de conversão aos costumes dos colonizadores, sendo nesse movimento, o poder transformador da educação, já compreendido. Com o passar do tempo, a educação, que em um momento foi usada pela hegemonia para uso de controle e adestramento, começou a representar, para o povo subalternizado, a sua libertação, um caminho para fazer as suas vozes ecoarem e que, por sua vez, ecoaram. O Movimento representou uma ameaça para os planos a serem

desenvolvidos pela Ditadura Militar. Assim, as produções buscaram, de certa forma, problematizar algumas questões referentes à década de 1960, partindo do aspecto que envolve a Ditadura e Educação, bem como a extinção dos movimentos e programas como forma de silenciamento e controle da população.

O movimento educativo-cultural não representava apenas a dimensão formativa para atender as demandas da sociedade letrada. O despertar da consciência crítica da população foi plantada e germinada e a participação social da população, sua tomada de decisão e reivindicações sinalizavam para a hegemonia que o povo estava fazendo as estruturas sociais, políticas e econômicas se abalarem. Fazendo um novo plano e modelo de educação ser desenvolvido e efetivado, um modelo que atendesse aos interesses dos dominantes e colocasse novos processos de subalternização em prática. A extinção dos movimentos e programas não foi a única ação de silenciamento, a destruição de documentos e a perseguição deram continuidade ao plano do Estado.

d) A Educação de pessoas Jovens e Adultas enquanto lócus de construção de política educacional

Observamos que as pesquisas abordam perspectivas em relação à educação de pessoas adultas como elemento questionador e propulsor de políticas educacionais. Entendemos que esse campo educacional fez emergir práticas inovadoras em diálogo com a necessidade, experiências e vivências do povo. Por outro lado, o caminho percorrido até chegar na década de 1960 sinalizou atribuições diversas em relação a educação, inscrita em um cunho religioso, de controle e de adequação às necessidades da classe dominante. Consideramos que essas relações foram construídas na verticalidade da história até chegar a um ponto de transição onde as relações pensadas e construídas buscavam superar a ideia de hierarquização.

Observamos que os desdobramentos entre a relação da educação destinada a pessoas adultas e as políticas educacionais foram seguindo os ritmos político-econômicos do país, e passam a ser espaço de diálogo quando compreendidas em sua importância para o crescimento do país.

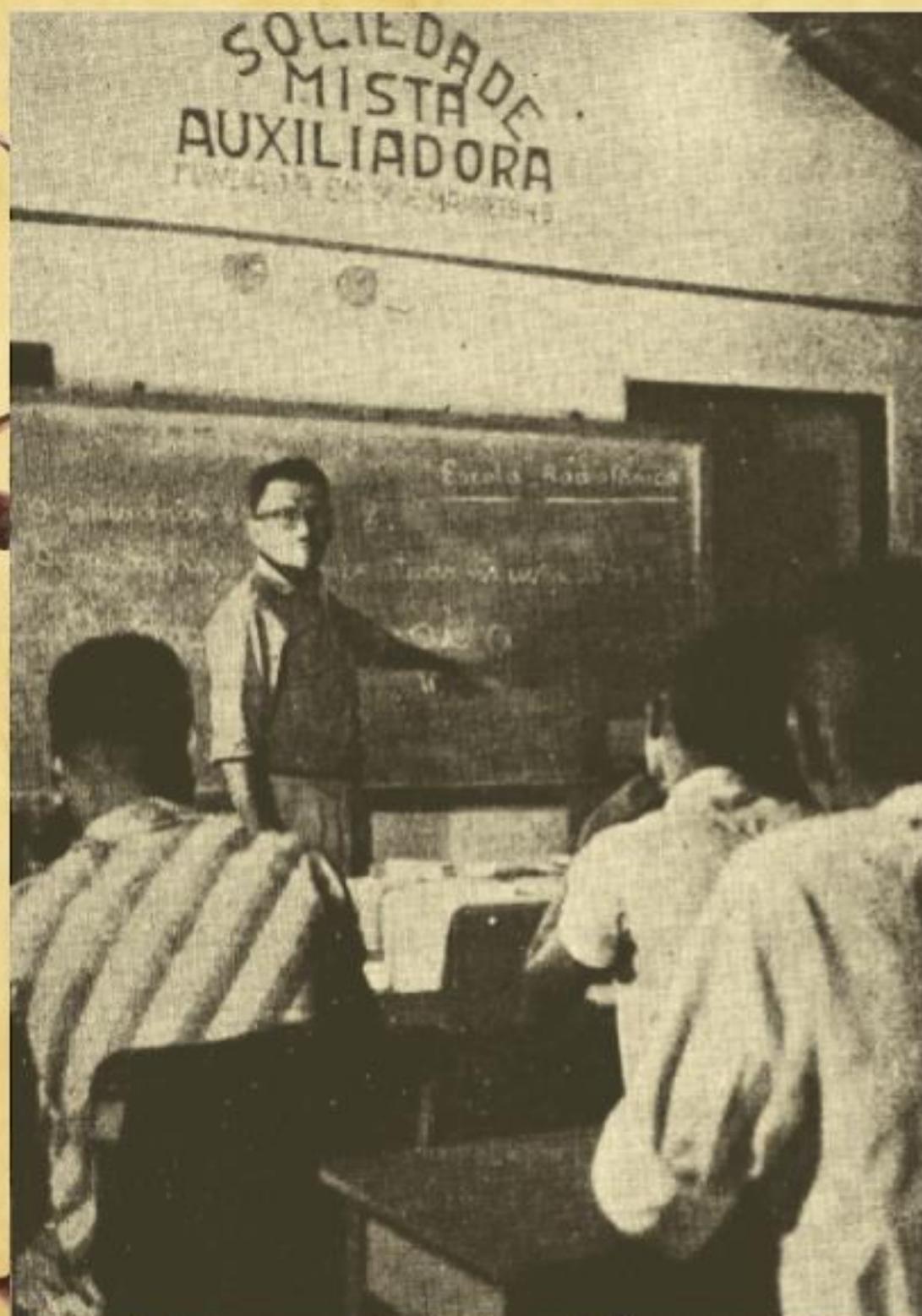
Por outro lado, as pesquisas sinalizam a importância de refletir sobre o contexto de políticas educacionais para a educação de pessoas adultas. Seus estudos historiográficos nos auxiliam a fazer as análises e interpretações necessárias para que possamos compreender as direções que foram percorridas até chegar ao que compreendemos e vivenciamos na atualidade. Os estudos evidenciam as diversas mobilizações que foram efetivadas na tentativa não só de reparar os danos às pessoas da Educação de pessoas Jovens e Adultas, mas pensar, igualmente,

em medidas equalizadoras e qualificadoras. Ações que foram pensadas para além do acesso, pensadas para a promoção de uma educação permanente. O contexto de uma promoção de uma educação de qualidade e permanente ainda é um desafio para o público da Educação de pessoas Adultas.

Em conclusão, consideramos que as pesquisas desenvolveram análises que compreendemos ser significativas em uma dimensão política-pedagógica das experiências educacionais na história da educação para pessoas adultas, potencializando contribuições para o debate na área da Educação de pessoas Jovens e Adultas e Políticas Educacionais.

2

FUNDAMENTAÇÃO HISTÓRICO-CONCEITUAL



Fonte: Fórum EJA

O objetivo geral da pesquisa consiste em compreender quais os principais sentidos sobre a alfabetização de pessoas adultas, mobilizados pelo Movimento de Cultura do Recife entre os anos de 1962 e 1964. Partindo desse objetivo, algumas questões tiveram sua abordagem necessária por estarem de certa medida entrelaçadas ao nosso universo de pesquisa. Assim, apresentamos ao longo desta seção os aspectos históricos e epistemológicos que se entrelaçam com o universo da nossa proposta.

2.1 Trajeto e contornos da Educação de pessoas jovens e adultas no Brasil nas décadas de 1950 e 1960

Quando ressaltamos a Educação de pessoas Jovens e Adultas, percebemos a relação imediata com o analfabetismo/alfabetização ou algum outro rótulo-preconceito. A utilização do termo analfabeta(o) possui uma carga política que impõe um lugar de subalternização, enquanto o uso de não alfabetizada(o) minimiza tais imposições. Para compreendermos o trajeto histórico da Educação de pessoas Jovens e Adultas no Brasil até os anos 1960, iniciamos pela compreensão de alfabetização. Compreendemos a educação, inscrita numa perspectiva de processo inacabado que ocorre por toda vida, o que nos possibilita refletir sobre os seus objetivos e possibilidades de transformações do ser.

Compreendida como chave para a conquista e garantia de outros direitos, a educação ao longo da vida tem por objetivos desenvolver a autonomia e o sentido de responsabilidade das pessoas e comunidades para enfrentar as rápidas transformações socioeconômicas e culturais por que passam o mundo atual, estimulando o convívio tolerante e participação criativa e consciente dos cidadãos na construção e manutenção de sociedades democráticas e pacíficas (PIERRO, 2008, p. 396)

Neste sentido, uma educação ao longo da vida refere-se a uma concepção de uma educação que não se esgota na escolarização formal, mas que compreende os diversos processos de aprendizagem que o ser humano constrói em suas experiências vividas. Essas diversas práticas sociais e educativas acontecem naturalmente, em diversos espaços e vivências.

Ressaltamos Schwartz (2013) quando a autora menciona que, de modo simplificado, as(os) alfabetizandas(os) da educação de pessoas adultas são vistos como pessoas que não se desenvolveram culturalmente. Partindo dessa compreensão, percebemos um menosprezo pelos conhecimentos prévios das(os) alfabetizandas/os rotuladas/os de “analfabetas(os)”. Sendo assim, também é desconsiderado o reconhecimento dos “saberes adquiridos através de sua história de vida, e ignora que o desenvolvimento e a aprendizagem acontecem na interação

social, que não cessa pelo fato de o indivíduo permanecer analfabeto” (SCHWARTZ, 2013, p. 63).

Compreendemos que o conceito de alfabetização se modificou ao longo do tempo e, nesse sentido, podemos dizer que o conceito de alfabetizada(o) permite várias interpretações. Geralmente o termo é associado à habilidade de ler e escrever, de dominar os códigos. Enquanto Paulo Freire visualizava o processo como algo mais amplo e significativo, acreditando que estava ligado à leitura do mundo, do ler e dizer a palavra. Partindo da vertente freireana, entendemos que o domínio dos códigos não seja suficiente para abordar a imensidão das experiências, saberes culturais e valores que nos perpassam. Ao discorrer sobre o analfabetismo é preciso considerar alguns aspectos que são importantes para a compreensão sobre o quê, de fato, ele representa. Nesta vertente, precisamos considerar que o analfabetismo é o resultado de outros processos de exclusão social.

Pensando a alfabetização para além de um processo mecanizado de leitura e escrita, conseguiremos percebê-la numa dimensão que envolve os saberes, as experiências e as sensibilidades. A educação, em tal perspectiva, envolve um processo reflexivo, de problematização, de conscientização, de experiências e de trocas, tal como Larrosa (2005) nos sugere pensar sobre educação que envolve a construção de uma determinada consciência pessoal e profissional que servirá de princípio para a prática, de critério para a crítica e a transformação da prática.

A Educação de pessoas Jovens e Adultas vai além do processo de alfabetização e um contexto de treinamento de leitura e escrita, pois trata-se de uma modalidade de ensino que envolve várias dimensões, desde culturais, etárias e emocionais para outros aspectos. Segundo Almeida e Corso (2015, p. 1284), a EJA tem uma trajetória histórica de ações descontínuas e vários programas que muitas vezes não atendem à necessidade das(os) alfabetizadas(os). Sobre o contexto de política educacional voltada para a Educação de pessoas Jovens e Adultas, as palavras de Almeida e Corso (2015) afirmam que a modalidade tem algumas heranças de propostas de aligeiramento do ensino e influências de ensino profissionalizante.

Observaremos como foi desenvolvida a Educação de pessoas Jovens e Adultas no Brasil e os percursos que foram percorridos ao longo do tempo. Nas palavras de Ribeiro (1992, p. 20) a organização escolar no período do Brasil Colônia estava estreitamente vinculada à política colonizadora dos portugueses. Diante da questão apontada, ressaltamos que a referida natureza colonizadora tinha como objetivo o alto lucro das camadas dominantes. Desse modo, a instrução e a educação escolarizada teriam que atender aos interesses da pequena nobreza, visando à efetivação das atividades coloniais.

A economia colonial expandiu-se em torno do engenho de açúcar, recorrendo ao trabalho escravo, inicialmente dos índios e, depois, dos negros africanos. Latifúndio, escravatura, monocultura, eis as características da estrutura econômica colonial que explicam o caráter patriarcal da sociedade, centrada no poder do senhor de engenho. (ARANHA, 2006, p. 139)

Assim, a educação não representava prioridade a ser tratada, pelo fato de as funções agricultoras não exigirem formação especial dos trabalhadores. Ainda assim, missionários foram enviados com intencionalidades pedagógicas e religiosas. O primeiro plano educacional no contexto Brasil possuía um caráter religioso, a Companhia Missionária de Jesus tinha como função básica a catequização e alfabetização na língua portuguesa.

Segundo Aranha (2006, p. 140) o início do processo de criação de escolas elementares, secundárias, seminários e missões se iniciaram apenas quinze dias após a chegada dos missionários em Salvador, criando a escola de “ler e escrever”, até serem expulsos pelo marquês de Pombal, no ano de 1759. Inicialmente, a educação elementar proposta pela Companhia de Jesus era direcionada aos indígenas, para torná-los dóceis, submissos e adeptos do catolicismo, posteriormente se estendeu aos filhos dos colonos.

No mesmo ano da expulsão dos jesuítas, a educação de pessoas adultos(as) ficou sob responsabilidade do Império, o que elaborou uma educação voltada somente para a elite (STRELHOW, 2010). A educação antes estava a serviço da ordem religiosa e agora passaria a responder aos interesses do ‘país’.

Do ponto de vista educacional, a orientação adotada foi a de formar o perfeito nobre, agora negociante; simplificar e abreviar os estudos fazendo com que um maior número se interessasse pelos cursos superiores; propiciar o aprimoramento da língua portuguesa; diversificar o conteúdo, incluindo o de natureza científica; torná-los os mais práticos possíveis. (RIBEIRO, 1992, p. 34)

O ensino, que anteriormente era financiado pelo Estado e voltado para os interesses da igreja, passou a ser financiado para atender aos interesses do próprio Estado. Assim, compreendemos que a expulsão dos jesuítas se deu a partir de disputas de poder. O período joanino estabeleceu algumas transformações culturais e criação de cursos superiores logo em 1808, ano da chegada da família real portuguesa ao Brasil. As escolas de nível superior foram criadas para atender as necessidades do momento, que seria a formação de oficiais do Exército e da Marinha, médicos e engenheiros, ou seja, para atender as demandas da monarquia (ARANHA, 1996).

No aspecto dos direitos legais destacamos a primeira Constituição Brasileira, de 1824 que firmou a garantia de uma “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos”, apesar de ter ficado mais no aspecto da intencionalidade, indicando o distanciamento entre o proposto e o vivido, que se estende a outros fatores até os dias atuais. Ressaltamos, também, o Ato

Constitucional de 1834, que designou às províncias a responsabilidade pela instrução primária e secundária de todas as pessoas em especial para jovens e adultas(os). Enquanto de 1879 a 1882 as pessoas que não tiveram acesso à educação eram tidas como analfabetas e incapazes, já instalando um processo de exclusão e do preconceito (STRELHOW, 2010).

No que se refere à dimensão da educação como direito, Paiva (2009) nos indica que emerge em um conjunto de oposições presentes nas práticas sociais que configura quem são as(os) privilegiadas(os) e quem tem o direito negado. Logo, quem tem acesso ao bem cultural simbólico configura seu direito garantido e o seu oposto, quem não teria o acesso ao bem cultural, tem o seu direito negado.

Segundo Haddad e Pierro (2000) em 1890 o sistema educacional atendia apenas 250 mil crianças, em uma população estimada em 14 milhões. No final do Império, a maioria da população acima de cinco anos era analfabeta. Ainda, segundo as(os) autoras(es), a Constituição de 1891 garantiu a formação da elite em detrimento das camadas marginalizadas, estabelecendo ainda a exclusão das pessoas adultas analfabetas da participação pelo voto, sendo que a maioria da população não cumpria o requisito para votar.

De acordo com Ribeiro (1993), os primeiros anos da República podem ser caracterizados por várias propostas e reformas educacionais que visavam inovação do ensino. Por outro lado, a educação tradicional se manteve e indica que houve certa ampliação na oferta do ensino secundário do ensino particular, enquanto ocorreu a diminuição nas matrículas do ensino público. O quadro de diminuição de matrículas no ensino público não despertou interesse do governo, uma vez que a economia não exigia nível médio de formação. Essas ações acabaram, de certa maneira, influenciando outros aspectos da sociedade. A elite possuía capital para investir na formação de seus filhos, enviando-os para instituições privadas, objetivando o acesso ao nível superior de ensino, reforçando a manutenção da hierarquização das estruturas sociais.

Segundo a UNESCO (2008), foi no início do período republicano que a alfabetização e a instrução elementar ganharam destaque nos discursos de políticos e dos intelectuais por qualificarem o analfabetismo como uma vergonha nacional, creditando à alfabetização o poder de transformação social.

No entanto, a partir de 1920, a educação das camadas populares começou a despertar a preocupação das(os) educadoras(es) e da população. Assim, “os renovadores da educação passaram a exigir que o Estado se responsabilizasse definitivamente pela oferta desses serviços” (HADDAD; PIERRO, 2000, p. 110). Os debates acerca da educação empreenderam planos de reformas para recuperar o ‘atraso’ brasileiro.

Por outro lado, a Revolução de 1930 passou a ser um marco nas reformulações do papel do Estado no Brasil. Neste mesmo ano, o governo provisório de Getúlio Vargas criou o Ministério da Educação e Saúde, que ficou sob responsabilidade de Francisco Campos. Vejamos:

A situação política confusa neste início de década, a insatisfação das massas, o descontentamento de setores políticos, levam o governo federal a não tomar medidas imediatas que visassem uma organização de plano de governo. E a demorada de tomada de medidas no campo educacional leva o descontentamento àqueles educadores que participaram das reformas na década de 20, os quais assinam, em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. (RIBEIRO, 1993, p. 21)

A plataforma política educacional do governo de Getúlio Vargas entendia a Educação de pessoas Jovens e Adultas como peça fundamental para a elevação dos níveis de escolarização da população. Desta forma, escolas foram organizadas em locais diversos e contaram com um currículo básico, restrito à alfabetização, visando igualmente a expansão agrícola (FRIENDRICH, et al., 2010).

No século XX temos outros aspectos relevantes para a Educação de Adultas(os), uma vez que houve uma mobilização para a erradicação do analfabetismo. O processo de industrialização acelerada demonstrou a necessidade de pessoas com formações adequadas para o trabalho. A população se preocupava com os dados do subdesenvolvimento, direcionando a culpa para as pessoas analfabetas, por entenderem que as mesmas eram improdutivas para o desenvolvimento do país. O fim do Estado Novo, em 1945 e a intensificação industrial foram marcados pelo aumento da preparação de mão de obra qualificada para o trabalho e a educação para o aumento do contingente eleitoral (ALMEIDA; CORSO, 2015).

Na retrospectiva sobre os aspectos em relação à educação de adultos(as), Pierro, Joia e Ribeiro (2001) mencionam que só a partir dos anos de 1940 que a modalidade se constituiu como um tema de política educacional. Apesar de mencionada em documentos anteriores, as décadas seguintes foram significativas para as iniciativas em relação à educação de pessoas adultas. As(os) autoras(es) ainda ressaltam que as preocupações sobre o oferecimento de benefícios da escolarização às camadas excluídas foram expressas nos anos de 1940 e 1950.

O Estado brasileiro, a partir de 1940, aumentou suas atribuições e responsabilidades em relação à educação de adolescentes e adultos. [...] Tal ação do Estado pode ser entendida no quadro de expansão dos direitos sociais de cidadania, em resposta à presença de amplas massas populares que se urbanizavam e pressionavam por mais e melhores condições de vida. (HADDAD; PIERRO, 2000, p. 111)

O que anteriormente se configurava apenas como reivindicações por direitos, começou a se concretizar como políticas públicas. Neste contexto, o Estado Novo se estabilizava, mantendo sua atenção no que se refere à educação para o primário e para o secundário.

Posteriormente, em 1945, Getúlio Vargas foi retirado do poder e, por meio das eleições livres, o general Eurico Gaspar Dutra é eleito presidente da República. Neste período, o ensino primário sofreu reestruturação através do decreto chamado Lei Orgânica do Ensino Primário, enquanto o Ensino Normal, que até então não era competência dos estados, foi centralizado através da Lei Orgânica do Ensino Normal e o ensino profissional ganhava o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC (RIBEIRO, 1993). O governo de Dutra foi marcado pela inflação que enriquecia, cada vez mais, um pequeno grupo e representou uma oportunidade para as(os) novas(os) ricas(os).

Foi durante o seu segundo governo que Getúlio Vargas decidiu reiniciar uma política de aproximação com as massas. Contudo, os três anos e meio de seu governo representaram muita agitação constitucional brasileira. Por outro lado, um significativo avanço foi constatado por meio das medidas que visaram à efetivação de uma política educacional.

São exemplos de ações e programas, o Serviço de Educação de Adultos e a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, ocorridos em 1947, que exprimiram a educação de pessoas adultas como peça fundamental para a elevação dos níveis educacionais da população (PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001). Apesar da educação ser compreendida como caminho para a elevação cultural, ela foi pensada e assumida numa perspectiva de supletivo que cumpria uma função emergencial.

Durante a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos iniciam os questionamentos e problematizações das ideias preconceituosas sobre as pessoas adultas que eram consideradas analfabetas. A problematização ressaltou pontos sobre os saberes e capacidades, mobilizando a população a percebê-las(os) enquanto pessoas produtivas e capazes. Segundo Xavier (2019), a abordagem teórica da CEAA defendia que a pessoa adulta analfabeta era incapaz comparada à pessoa adulta alfabetizada e a superação dessa condição estava condicionada restritivamente à alfabetização e à instrução de técnicas profissionais.

Assim, no contraste entre as realizações da CEAA e as ocorridas nos anos iniciais da década de 1960, a historiografia da EJA converge para a identificação de duas concepções opostas de educação de adultos. Uma de base ‘funcional’, comprometida com o projeto de desenvolvimento nacional dependente, e outra de base ‘conscientizadora’, empenhada na crítica à ordem capitalista e na exigência de mudanças estruturais. (XAVIER, 2019, p. 6)

Ao analisar as origens da EJA no Brasil, Streck e Santos (2011) orientam que para fazer tal análise precisamos retomar desde o seu nascedouro, enquanto Educação de pessoas Adultas, nos movimentos sociais e educacionais na década de 1950 e 1960. Ressaltam assim, o Movimento de Cultura Popular (MCP) e o Movimento de Educação de Base (MEB). Nesse período, as influências do pensamento freireano começaram a surgir no contexto social e

político. Conforme Barbosa (2010), o período de 1950 foi propício para a mobilização da população em direção aos seus anseios, reflexões e desejos por mudanças sociais e políticas. Logo, Paulo Freire conseguiu traduzir em seu pensamento e método as necessidades emergenciais da população, que nelas se engajaram.

Mais adiante, em 1952, foi iniciada a Campanha de Educação Rural e, posteriormente, em 1958, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001). Conforme Fávero e Freitas (2011), a Campanha Nacional de Educação Rural partiu do conceito de educação de base e se designou como educação rural, começando como ação de iniciativas institucionalizadas no Brasil.

Refletimos, igualmente, sobre o amadurecimento dos movimentos ocorridos durante a época, que além de construírem práticas educativas inovadoras e valorização da cultura popular, propiciaram o amadurecimento da compreensão política da população, permitindo a ampliação do processo democrático. Superando a ideia da relação entre aquisição da educação e voto de maneira mecânica.

Os movimentos destacados referem-se a movimentos de cultura¹⁸ e educação que buscaram desenvolver em suas ações práticas um carácter para além do atendimento compensatório, uma possibilidade de formação para uma cidadania com um horizonte libertador. De tal maneira, as experiências no contexto da EJA confirmaram a necessidade da elaboração de instrumentos mais amplos que superavam a ideia da educação formal. Isso implicou em considerar a trajetória e contexto do povo, assim como um movimento de defesa e garantia de direitos e participação social. Desenvolveu análises partindo da realidade para que, assim, pudessem estabelecer relações significativas entre o saber escolar e a vida das(os) aprendentes (STRECK; SANTOS, 2011).

Em 1955, sob o incentivo de Anísio Teixeira, foi criado o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), que surgiu reunindo intelectuais para tratar sobre os problemas da época. No período de transição dos anos 1950 para os anos 1960 observou-se uma maior compreensão dos rumos políticos e sociais do país, resultando em insatisfação da população, denúncias e dilemas educacionais.

Segundo Ribeiro (1992), os anos de 1956 a 1961 constituíram o período áureo do desenvolvimento econômico, o que, por sua vez, aumentava a oferta de emprego, ou seja:

¹⁸ O conceito de cultura popular atribuído aos movimentos deriva do conceito de educação popular. Parte de uma visão de tomar a cultura do povo como expressão de visão de mundo, possibilitando alternativas de conscientização e libertação. Para maior aprofundamento ver: Fávero e Freitas em *A educação de jovens e adultos* (2011).

durante o período houve uma diversificação das atividades econômicas. O governo Juscelino tentou, assim, conciliar o modelo político nacional-desenvolvimentista com o modelo econômico.

Foi no início dos anos de 1960 que o trabalho de Paulo Freire se expandiu e, com isso, os pensamentos freireanos serviram para orientar diversas experiências pedagógicas na Educação de pessoas Adultas. Sobre o momento histórico mencionado, consideramos que ele foi “um período histórico em que a ação social impulsionou o reconhecimento dos adultos à educação que transcorreu no início da década de 1960 e correspondeu à eclosão dos movimentos de educação e cultura popular” (PIERRO, 2008, p. 397). Foi o caso do MCP, no Recife, do MEB, dos Centros Populares de Cultura da União Nacional dos Estudantes, entre outras ações. As iniciativas ecoaram a necessidade da realização de uma educação de adultos(as) crítica, reflexiva e libertadora voltada para a transformação social (PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001).

A mudança de compreensão de paradigma da educação possibilitou o alargamento do modo que se concebia a educação como um todo, traçando outros sentidos da função social e política da educação na história e cultura do seu povo. Os processos pedagógicos assumem a dimensão de pensar alternativas pedagógicas de saber/fazer/sentir/estar no mundo e em constante formação. O novo ponto de partida representou mais do que a expressão do cotidiano e dificuldades vividas pela população, ele iniciou de fato um movimento de resistência do povo.

Conceber a EJA desde a Educação Popular significa alicerçar-se numa concepção de educação em que a transformação histórica e cultural faz parte de sua substância. Assim, desde essa ótica, a EJA, inspirada na Educação Popular ocupa um lugar de posicionamento político de mudança e libertação, explicitamente assumido. (STRECK; SANTOS, 2011, p. 30)

A história da Educação de pessoas Jovens e Adultas no Brasil reflete um cenário de disputas e interesses conflitantes ao longo dos anos e, em consequência, uma sucessão de práticas pedagógicas que foram descontinuadas. A modalidade foi concebida entre práticas pedagógicas com os princípios da Educação Popular, que buscou romper os contextos discriminatórios para o atendimento da população, pela EJA¹⁹, com suas especificidades, diversidades, em seus diversos níveis de escolarização. As especificidades somaram-se aos desafios da Educação de pessoas Jovens e Adultas.

O processo de escolarização de pessoas jovens e adultas inscrito nos fundamentos da Educação Popular consistiu diretamente em uma relação dialógica com o universo cultural

¹⁹ Segundo Streck e Santos (2011) a expressão de Educação de Jovens e Adultos é usada para designar um campo de conhecimento e prática social que se relaciona às pessoas desfavorecidas econômica e socialmente.

das(os) educandas(os), tecendo diálogo entre os conhecimentos científicos e os saberes e as práticas cotidianas. Sobre a educação, Burbules (2000) aponta que essa parece ser um esforço de espírito, onde as atividades do processo de ensino aprendizagem expressam uma crença no progresso e melhoramento.

Sabemos que a relação de ensino/aprendizagem implica em certos julgamentos de priorização do que seria mais importante. Consideramos que a Educação Popular conseguiu e consegue colocar em diálogo os saberes científicos com os saberes experienciados, porque, como o próprio nome revela, trata-se de uma educação para atender aos interesses e necessidades do povo.

Para Streck e Santos (2011), a Educação de pessoas Jovens e Adultas forma um conjunto múltiplo e diverso de processos e práticas formais e não formais com intencionalidade da aquisição e ampliação dos conhecimentos, de habilidades socioculturais, competências técnicas, compreensão e garantia dos direitos sociais do povo. Uma modalidade de educação caracterizada por contextos e configurações diversas, onde as(os) aprendentes são pessoas reais com trajetórias e experiências de vida reais e precisam ser reconhecidas(os) nesta perspectiva.

Pode ser compreendida como um campo que transbordou seus limites e considerou processos formativos diversos, pensando na diversidade a quem se destinou. Compreendemos que foi assumido o compromisso com a educação em uma dimensão que Burbules (2000) aponta como um compromisso entre pessoas e entre os assuntos a serem explorados, envolveram propósitos e possíveis direcionamentos, caracterizando-se como parte importante da história da educação no Brasil, por ter possibilitado diálogos e construções de possibilidades de democratização do acesso ao conhecimento.

2.2 A política educacional nos governos Juscelino Kubitschek e João Goulart: qual o espaço reservado à Educação de pessoas Jovens e Adultas?

Sabemos que o período das décadas de 1950 e 1960 foi significativo no contexto educacional e principalmente no que se refere às políticas educacionais reservadas à Educação de pessoas Jovens e Adultas. Para melhor compreensão sobre a política educacional nos governos de Juscelino Kubitschek e João Goulart é preciso refletir sobre as nuances políticas em que foram desenvolvidas tais políticas educacionais, entendendo sobre os aspectos do governo JK até a renúncia de Jânio Quadros, seguindo para a turbulenta gestão de João Goulart e a interrupção do golpe militar.

Em 1956, Juscelino Kubitschek foi eleito como presidente do Brasil com o lema do desenvolvimento do país de “50 anos em 5”. Teve como objetivo político completar o processo de industrialização do país (SAVIANI, 2008). Buscou assim desenvolver um equilíbrio entre a ideologia política nacionalista e o processo de industrialização do país que dava sequência a um processo de desnacionalização da economia do país.

Inicialmente, o período mencionado representou um momento propício para o diálogo sobre a educação, a transformação social e a cultura. Possibilitou “diferentes propostas e ações, nas áreas: econômica, política e sociocultural, com o objetivo de superar o ‘atraso e o subdesenvolvimento da região” (WEBER, 1984, p. 01). Existia um consenso sobre a necessidade de iniciativas que conseguisse, de fato, reverter a situação de pobreza e miséria em que a população se encontrava.

Caracterizou-se, também, como um período sobre as crenças em relação ao desenvolvimento capitalista, influenciando diversas classes sociais.

Gradualmente, disseminou-se a ideia de que o planejamento econômico e o pacto social para a estabilidade da ordem existente garantiriam os investimentos nacionais e estrangeiros, permitindo a arrancada do país da situação de subdesenvolvimento em que se encontrava rumo ao progresso da nação. (BARBOSA, 2006, p. 27)

A autora aponta que o ideário nacional-desenvolvimentista elaborado no governo JK e de João Goulart, consolidou-se por meio de uma diversificada produção teórica do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB). Nesse sentido, para os isebianos o conhecimento partia da concepção instrumental do saber.

Conforme Weber (1984), no governo de Juscelino Kubitschek e João Goulart, o projeto desenvolvimentista atuou como elemento aglutinador das forças sociais, visando como discussão principal o desenvolvimento de caminhos necessários para a superação das condições precárias da maioria da população brasileira.

Ao assumir a presidência, JK colocou em prática o seu projeto desenvolvimentista, estabelecendo como meta a recuperação do ‘atraso’ ao qual o Brasil estava submetido, defendendo que crescimento econômico permitiria a conquista da prosperidade²⁰ a fim de superar o subdesenvolvimento (BARBOSA, 2006). Assim, evidenciou-se que as ações em combate à pobreza e a busca pela superação do subdesenvolvimento relacionavam-se principalmente com o domínio econômico.

É fato que o governo de JK esteve focado no processo acelerado de industrialização, apostando na ideia de que o crescimento capitalista resultaria em transformação da população.

²⁰ A prosperidade, nesta concepção, era definida como projeto social (BARBOSA, 2006).

Como consequência, tivemos o fortalecimento do conceito de escola voltada para o tecnicismo, buscando o fortalecimento de mão de obra voltada para o trabalho.

Buscou-se abraçar uma política para as massas, mas também o progresso industrial com apoio do capital externo. Recursos estrangeiros, por meio de empréstimos, adentram no solo brasileiro para auxiliar o progresso da nação [...]. No entanto toda pretensão de desenvolvimento da nação esbarrava nos diversos problemas sociais, dentre eles a Educação. Com elevados níveis de analfabetismo e necessidade de mão-de-obra para os novos campos de trabalho, o governo de JK retoma discussões sobre campanhas de combate ao analfabetismo. (SANTOS, 2011, p. 1)

A população do Brasil em meados de 1950 viveu uma expectativa em relação à transformação social e o governo de Juscelino Kubitschek tornou-se a possibilidade transformadora para o país. O então presidente JK defendia a ideal de um processo acelerado de progresso, propondo o avanço de “50 anos em 5”.

No plano discursivo, educação e desenvolvimento eram apresentados, durante o governo de JK, de forma interdependente. O processo de industrialização do Brasil deveria ser simultâneo às reformas educacionais que melhor atendessem aos interesses do país naquele momento (BARBOSA, 2006, p. 34)

Nesse sentido, observou-se um movimento no qual a escola estaria a serviço do processo de industrialização, em que o foco era a elevação da qualificação de mão de obra para atender as expectativas do mercado e assim proporcionar o crescimento do capital. O que envolve uma reflexão sobre controle da população e mercado com o uso da educação para a manutenção de hierarquias sociais. Representou, ainda, uma política educacional seletiva, em que a demanda de mercado seria um dos reguladores da oferta de educação.

Segundo Fávero (2019?), quando Juscelino Kubitschek assumiu a presidência da República, em 1956 desativou as campanhas de educação de adultas(os) existentes. Sobre as metas educacionais no governo JK, Barbosa (2006) destaca que a meta inicial referente à educação no governo Kubitschek era a intensificação da formação de pessoal técnico para orientar uma educação voltada para o desenvolvimento. Ou seja, postulava que o desenvolvimento industrial ditaria o ritmo para o desenvolvimento educacional, para isso foi preciso a adoção de medidas que possibilitassem a melhoria na escolarização elementar, ensino médio e superior.

Na medida em que se impunham as necessidades do desenvolvimento econômico, diga-se, da industrialização, relacionada à expansão técnica, entre outras, as providências para supri-las iam sendo paulatinamente tomadas, muitas vezes, com a participação da iniciativa privada. (BARBOSA, 2006, p. 47)

Em suma, percebemos que existiu uma interdependência entre a política educacional e a política econômica, uma vez que o avanço da educação só ocorria no ritmo e necessidade do setor industrial. À medida que o setor industrial expressava suas necessidades, ocorria a expansão ou investimento na área da educação como resposta à demanda solicitada. Em termos

de Educação de pessoas Jovens e Adultas, considera-se que durante o governo de JK a ação de convocar grupos de diversos estados foi bastante significativo. O Congresso de Educação de Jovens e Adultos serviu de campo de diálogo e de oportunidade de socialização de experiência, possibilitando pensar alternativas (FONTELLA; MACHADO, 2016).

Liderando o grupo de Pernambuco, Paulo Freire questionou e defendeu que o analfabetismo no Nordeste era resultado da miséria, da fome, da pobreza da população, evidenciando que o problema era de cunho social e não educacional. Assim, precisavam ser colocadas em questão ações que combatessem o problema social que afetava a população.

Em linhas gerais, o governo de Juscelino representou uma época de relativa liberdade e euforia nacionalista, na qual a educação passou por momentos de tentativas de estabilização social com a ideia de garantia do ensino técnico e profissionalizante, que na realidade não chegou a galgar sucesso (CHRISTOFOLETTI, 1997). Por outro lado, JK deixou um legado com vários problemas referentes à agricultura e à educação para o seu sucessor por falta de investimento em sua gestão, uma vez que sua prioridade era no setor industrial e na transformação da nova capital.

A eleição de Jânio Quadros, que era antigetulista e conservador, mostrou outra face do eleitorado. Jânio construiu sua imagem política com a promessa de varrer a corrupção e percebeu que se utilizou do ensino como elemento poderoso para os novos rumos da política. Na eleição para Presidente da República, o eleitorado se mostrou desobediente e a difusão do ensino surgiu então como um poderoso aliado contra os currais eleitorais. Percebendo o movimento social que vinha acontecendo, Jânio usou desse fator para a criação de grupos voltados para a educação de pessoas adultas.

A perspectiva de crescimento e diminuição das desigualdades no governo de Jânio Quadros, ocorrido entre 31 de janeiro e 25 de agosto de 1961, não se concretizou, pois foi um governo curto e turbulento. A mesma eleição que o elegeu como presidente fez João Goulart seu vice-presidente, dois representantes de chapa distintas, prática que era estabelecida pelo código político da época. Consideramos que sua gestão ganhou notoriedade pelo aspecto moralista e pelo incentivo à política econômica externa, ocasionando um descontentamento de alguns políticos e representando um período confuso.

Barbosa (2006) comenta que a diminuição das desigualdades só seria possível de ser alcançada por meio da formação do espírito de coletividade no povo, para que superasse o interesse particularista de classe e estivesse envolto no sentimento de pertencimento à comunidade. Em relação à educação, Jânio acreditava que havia um hiato entre as sociedades

do ensino no Brasil e o sistema educacional existente. Assim, pretendia combater o analfabetismo, que era considerado um dos principais sintomas do subdesenvolvimento.

Em agosto de 1961, Jânio Quadros renunciou o seu cargo, assim o seu vice, João Goulart, tomou posse da presidência em um contexto de disputas políticas, tensões e crise econômica. Durante o governo de Jânio, o Produto Interno Bruto (PIB) do país apresentou uma queda, o que implicava em um atraso do crescimento do país (BARBOSA, 2006).

João Goulart, ao assumir a presidência após a renúncia de Jânio Quadros, patrocinou a viagem de estudantes da UNE com destino a Cuba, para que pudessem conhecer a proposta de alfabetização desenvolvida no país. Os estudantes retornaram com uma cartilha de alfabetização que fazia parte da proposta de alfabetização cubana. (BARBOSA, 2006). Nesta mesma época, Paulo Freire, que estava à frente do MCP, tecia críticas em relação ao uso de cartilhas fabricadas, partindo de um conhecimento que não o universo vocabular e problematizado pelas(os) aprendentes.

Sobre os governos do período, em especial os de JK e Jango, Nascimento (2012, p. 02,) aponta que ambos “tentaram conciliar o modelo político nacional desenvolvimentista com o modelo econômico da substituição das importações em sua segunda fase, com a participação do capital estrangeiro”. Completa, apontando que inscrita nesta percepção, a educação escolar estaria caminhando no sentido da expansão do capitalismo, com isso suas técnicas e valores estariam a serviço de uma mente pré-capitalista.

No âmbito educacional, o então presidente apresentou, como proposta de campanha para erradicação do analfabetismo, a elevação dos investimentos públicos, a ampliação da rede física, o aperfeiçoamento do magistério e o aumento do quantitativo de matrículas, assim como a abertura de escolas para o ingresso de adolescentes. (BARBOSA, 2006). Goulart incorporou no seu discurso a relação dos problemas educacionais com as reformas de base. O aperfeiçoamento das(os) professoras(es) atenderia às novas demandas sociais-educacionais.

Houve, neste período, um conflito de interesses políticos de diversos grupos sociais e o acirramento suscitou novas necessidades de sustentação dos governantes, que resultou na organização de um amplo movimento de cultura e educação numa perspectiva conscientizadora (BARBOSA, 2006). Paulo Freire se destacou entre os educadores que aderiram às novas perspectivas. A semente pedagógica de uma proposta partindo da conscientização, libertação, compreensão dos seus direitos e diálogo entre classes agradou. Nesse sentido, houve um grande engajamento dos grupos de intelectuais, organizações das esquerdas, igreja, trabalhadores e estudantes rumo a uma maior participação política.

Segundo Barbosa (2010), os anseios da população foram crescendo, ao mesmo tempo crescia também o sucesso do método Paulo Freire, despertando a atenção do então presidente João Goulart. Diante da confiança na capacidade do alcance do método de ensino para a aprendizagem de pessoas adultas, o presidente tentou, em 1963, expandi-lo por todo o território nacional.

Para Scocuglia (1999), o processo de desenvolvimento nacionalista exigia um controle dos aparelhos estatais, e para que fosse possível era fundamental a mobilização social. O controle estaria ligado às eleições, então, direta ou indiretamente, as pessoas não alfabetizadas representavam um número significativo para que isso fosse alcançado. Desse modo, as propostas educativas, com foco na alfabetização de pessoas adultas, de modo acelerado, simbolizaram, implicitamente ou explicitamente, além do barateamento do processo educativo e aligeiramento formativo, uma possibilidade de aumento significativo de pessoas votantes.

Com efeito, durante o governo João Goulart, a ampliação “das bases populares de sustentação política eram indispensáveis para a sobrevivência no poder da Aliança Nacional Populista” (MAFREDI, 1978, p. 152). Assim, o método Paulo Freire, que prometia uma rápida alfabetização e a integração do povo com o seu processo educativo e sua relação com a sociedade foi adotado oficialmente pelo Programa Nacional de Alfabetização (PNA), instituído em 1964.

Para Fávero (2011) 1963 foi o momento mais forte em relação às reformas de base e as experiências de alfabetização viraram notícia. Nesse período, Goulart foi a Angicos (Rio Grande de Norte) para a entrega dos diplomas das(os) formandas(os). Em decorrência do sucesso de Angicos, o método foi solicitado a ser pensado numa escala maior.

As primeiras experiências mostravam a alfabetização-conscientização com, aproximadamente, 40 horas de trabalho nos chamados “círculos de cultura”. A presença do Presidente Goulart no encerramento dos trabalhos em Angicos (RN) foi um atestado deste tipo (sem dúvida, populista) de intencionalidade política. (SCOCUGLIA, 1999, p. 35)

Certamente a proposta de Angicos representou uma metodologia inovadora, por outro lado, um fator impulsionador para os movimentos era a perspectiva de trabalhar a cultura do povo no seu processo educativo como ponto de partida. Com a inovação pedagógica os materiais didáticos acompanharam o ritmo e as concepções trabalhadas.

2.3 O cenário da Educação de pessoas Jovens e Adultas em Pernambuco no início da década de 1960

O período entre 1958-1964, especialmente em Pernambuco, foi um período propício para a construção de propostas e ações alternativas para a superação do subdesenvolvimento da região. A compreensão da necessidade de combater a miséria que assolava a população ficou mais nítida com o projeto do governo de Juscelino Kubitschek e posteriormente no de João Goulart. A discussão referente às propostas na área econômica, política e sociocultural no Recife começou a seguir essa perspectiva nas campanhas eleitorais de 1958 e de 1962 (WEBER, 1984). Nesse período foram colocados em pauta os interesses populares, o que fomentou em Pernambuco a expansão e implantação de programas educacionais e ascensão da pedagogia freireana.

Segundo Weber (1984), a discussão intensa sobre a problemática educacional e cultural no Recife, liderada por Arraes, conduziu o governo do estado a redefinir o seu programa educacional. Assim, a educação popular consolidou-se como uma das formas de luta do povo e organização social.

A autora ainda ressalta que até 1960 o panorama educacional do Recife não tinha passado por mudanças substanciais, embora os problemas no âmbito educacional tenham sido tratados de diversas maneiras pela Secretaria de Educação do Estado e pelo Ministério da Educação e Cultura. O que nos leva a refletir que as aspirações do povo foram discutidas quando a expansão da cana de açúcar e dos setores industriais começaram a solicitar mão de obra qualificada.

O quantitativo de pessoas não escolarizadas foi um alerta durante a campanha de Miguel Arraes e se tornou ponto de partida no seu governo. Os resultados apontavam que um dos indicativos para a não escolarização era a falta de unidades escolares. Considerando a situação, Arraes começou a elaboração e mobilização para superação do analfabetismo e da falta de escolarização. Logo conseguiu mobilizar a comunidade, intelectuais, universitários e comerciantes para conseguir uma “solução” para o problema educacional (WEBER, 1984).

De toda forma, a iniciativa e ampliação da ação educativa não conseguiram suprir a necessidade da população. Então, a Prefeitura começou a desenvolver outra vertente de trabalho rumo à educação e cultura por meio da criação do Movimento de Cultura Popular (MCP). Conforme Pinho (2019), a cultura popular nos anos 1960 poderia se tornar instrumento de luta política, revolucionária e de superação. O objetivo em larga escala era a participação ativa da população adulta na vida política, na sua tomada de decisão e autonomia para o seu processo de transformação.

Em 1961, seguindo a perspectiva mencionada, vários Centros Populares de Cultura foram criados e possuíam ligação com a União Nacional dos Estudantes – UNE.

Posteriormente, foram surgindo outros movimentos educativos, como o MCP e o MEB. Ao caracterizar os três movimentos, Ribeiro (1992) destaca o otimismo pedagógico que ambos possuíam. Os movimentos, por desenvolverem atividades mais amplas, englobaram a dimensão da alfabetização ligada às outras esferas da vida, nas quais “foram marcadas pela presença e interesses dos intelectuais, políticos e estudantes que favoreceram o engajamento do povo no processo de participação política e na tomada de consciência dos problemas vividos pelo Brasil no final da década de 1950” (PIANA, 2009, p. 66).

Em 1962, a Educação de pessoas adultas no Recife começou a construir outros caminhos com o MCP, que abriu espaços para possibilidades históricas inovadoras que envolviam as práticas populares (GONÇALVES, 2012). O analfabetismo estava presente nos alagados, nos mangues e córregos, ou seja, presente onde as classes populares tentavam sobreviver e construir uma vida em melhores condições. A educação, que antes era vista apenas para privilegiados, começou a ser pensada não apenas para as crianças e jovens das camadas populares, mas também para e com o povo que habitava nos espaços desassistidos.

Em fevereiro de 1962, as escolas do MCP cobriram vastas áreas, à beira dos mangues e alagados, e nos altos quase inacessíveis do Recife. O programa de educação para adultos exigia um método de ensinar a ler, enraizado nas coisas do Nordeste, e nos interesses de homens e mulheres discriminados pela sociedade e tangidos para a periferia. (GODOY *apud* COELHO, 2012, p. 29)

As propostas educativas que emergiam estavam associadas com a perspectiva de transformação e conscientização, juntamente com a proposta de Paulo Freire, que ideologicamente percebia a pedagogia e a educação como formas de práxis revolucionária comprometida com os oprimidos. Freire destacou uma perspectiva de pedagogia como ação cultural dialógica-política que partia do paradigma da alfabetização conscientizadora como premissa para uma educação para a libertação (VILLALOBOS, 2000).

A construção de uma educação pensada a partir da necessidade do povo e com o povo requer atenção para as especificidades a quem se destinava. Segundo Coelho, “a demanda da educação para adultos cresceu espontaneamente dia após dia. Isso nos obrigou a pensar num sistema de educação à distância. E, nasceu, assim, a Escola Radiofônica” (COELHO, 2012, p. 37), fato esse que o autor complementa ressaltando-a como um dos maiores instrumentos da expansão do MCP. Ao final de 1962, a Escola Radiofônica já atendia a região metropolitana do Recife e contava com cerca de 30 mil aprendentes.

A Educação de pessoas adultas apresentou o desafio da alfabetização para o MCP possibilitar a relação da população com a palavra, com comunicar-se e expressar-se a partir da leitura e da escrita, da arte e da cultura, das diversas maneiras de manifestar o saber do saber. Sobre a importância da compreensão do que é projetar a palavra, Coelho (2012) segue a

perspectiva de Freire de que ler a palavra é ler o mundo e assim poder avaliar os possíveis significados “e desvelar a realidade, que se esconde na palavra. E de descobrir onde está o seu poder de transformar o mundo” (COELHO, 2012, p. 39). Por outro lado, com as diversas maneiras de ler o mundo e de se compreender como atuante, principalmente, que os movimentos, unindo intelectuais, estudantes e população, causaram um temor para a consolidação da proposta elaborada pelo regime autoritário.

A partir de 1964, com início na ditadura militar, o debate popular arrefece, entretanto, o Estado amplia o sistema de ensino, inclusive superior. Criam-se agências de apoio à pesquisa e à pós-graduação. Amplia o ensino obrigatório de quatro para oito anos. São promulgadas várias leis que introduzem reformas importantes nos diferentes níveis de ensino. (PIANA, 2009, p. 66)

A época também simbolizou a importância imprescindível de Paulo Freire para a educação. Principalmente no que se refere ao seu método de alfabetização que visava juntamente à educação o processo de conscientização e a participação política por meio da relação aprendente entre a leitura e a escrita.

Como sabemos, al proyecto de alfabetización que se llevó a cabo em Brasil fue muy exitoso-los adultos aprendían a ler y escribir em cuestión de semanas- porque los participantes realmente experimentaban su potencial para crear y transformar. Freire y sus compañeros, quienes comenzaron a alimentar la esperanza de que podrían ‘decir su palabra’ de uma maneira activa, frente a los grandes temas sociales, económicos y políticos de la realidade brasileña. (VILLALOBOS, 2000, p. 23)

Consideramos que a pedagogia de Freire exerceu importante influência tanto para os profissionais da educação quanto pelo caráter inovador de práticas pedagógicas, o que favoreceu “a educabilidade humana, cultivada pela investigação criativa e pelo diálogo com o educando foi uma das iniciativas das mais inspiradoras em nosso país” (GONÇALVES, 2012, p. 226).

Percebemos que em todo o percurso histórico a disputa de interesse esteve a influenciar e impactar os rumos da educação e, com isso, afetando a vida da população que ficou à margem da disputa política, ideológica, econômica, educacional, cultural, social, etc. Pensando a dimensão da disputa e a representação da educação como ameaça ou controle, que a história foi construindo aos poucos, o plano que se efetivou com o golpe militar em 1964.

A repressão foi a resposta do Estado autoritário à atuação daqueles programas de educação de adultos cujas ações de natureza política contrariavam os interesses impostos pelo golpe militar. A ruptura ocorrida com o movimento de 64 tentou acabar com as práticas educativas que auxiliavam na explicitação dos interesses populares. (HADDAD; PIERRO, 2000, p. 113)

O período de transição para o autoritarismo evidenciou o fortalecimento da tendência pedagógica que defendia um projeto hegemônico como a privatização e o ensino de terceiro

grau. Compreendemos que “o significado do golpe militar de 1964 tem que ser buscado não no que era afirmado em palavras, isto é, nos discursos justificadores de tal movimento, e sim nos resultados das medidas implantadas concretamente pelos governos que se seguiram a ele” (RIBEIRO, 1992, p. 156). O Brasil iniciou em 1964 uma história de dor, perseguição, tortura, confrontos, silenciamentos, entre outros tipos de violências. Ao mesmo tempo, iniciou um período de luta, resistência e enfrentamento dos movimentos que não se deixaram intimidar pelo governo opressor. Enquanto o Estado usava os Atos Institucionais para calar, oprimir, regular e intimidar, os movimentos e a sociedade civil encontraram na arte-cultura-educação meios de ecoar sua indignação.

A força da Igreja se fez presente durante todo regime e conseqüentemente foi fundamental na queda do mesmo e Pernambuco teve um papel primordial visto que nesse período era um Estado de significante expressão, a Igreja, por sua vez era um dos maiores seguimentos da sociedade civil. De modo geral, podem-se destacar alguns movimentos importantes no combate ao regime militar, e que por sua vez tiveram grande parcela de contribuição, assim o movimento estudantil teve um êxito muito significativo. O movimento dos intelectuais, sobretudo o movimento artístico. (SILVA FILHO, 2010, p. 4)

O golpe militar aproveitou do capital estrangeiro para o seu fortalecimento, acabando com a proposta do nacionalismo desenvolvimentista. Saviani (2008) aponta que a articulação entre os empresários e os militares conduziu o golpe; em consequência aconteceu não só uma ruptura política como também socioeconômica. Logo, a educação não passou, muitas vezes, do segundo plano das prioridades estabelecidas pelos dirigentes. Assim, os brasileiros perderam seu poder de participação e começaram a sofrer as conseqüências do governo autoritário que se valia da premissa de “segurança nacional” para começar sua caçada a todas/os que eram consideradas(os) subversivas(os), comunistas, entre outros. Segundo Correia (2017), especialmente em Pernambuco, a caçada não se concentrou apenas nas áreas urbanas, que apresentava maior incidência de comunistas, mas também na zona rural.

No que se refere ao contexto educacional, Piana indica que

A educação nos anos da ditadura militar sofreu o estrangulamento interno da economia com taxas altas inflacionárias, com o endividamento externo, com queda na qualidade de ensino motivada por baixos salários e investimentos públicos, com grande índice de evasão escolar e conseqüente crescimento da escola privada e com preferência ao ensino profissionalizante em detrimento do ensino médio. (2009, p. 68)

Em síntese, cada esfera da educação passou a cumprir um papel para atender aos interesses hegemônicos. Contudo, a escola primária passou a cumprir papel de capacitadora para determinadas atividades práticas, enquanto o ensino médio tinha o objetivo de preparação dos profissionais, o que representava uma preparação de mão de obra qualificada para o

desenvolvimento econômico do país. Então, o ensino superior ficou destinado à função de formar os aspectos de especialização e preparação dos futuros dirigentes. Fica explícita, para nós, a visão pedagógica que foi adotada pelo regime militar: uma educação que favorecia a conquista de seus interesses e que não possibilitasse uma formação educativa emancipadora.

Em relação ao setor da educação destinado à Educação de pessoas Adultas, Haddad e Pierro (2000) comentam que não houve um abandono por parte do Estado, por representarem um canal de comunicação e mediação com a população adulta da sociedade. Como uma forma de responder às necessidades e o direito à cidade do povo, o Estado passou a elaborar outros mecanismos educativos dentro dos modelos estabelecidos surgindo assim o MOBRAL e o Ensino Supletivo.

O golpe desmobilizou todos os movimentos de cultura e educação popular destinados à população adulta. O fato é que a tensão e a disputa ideológica que envolvia os movimentos e o governo autoritário culminaram na extinção de movimentos e programas, juntamente com perseguição a quem era oposição do Estado. Dentre os movimentos, apenas o MEB conseguiu se ‘manter’, uma relativa permanência, pois foi enfraquecendo sua linguagem para conseguir conservar sua atuação. No mesmo período, o MEB/Recife, em conexão com o Instituto Brasileiro de Reforma Agrária – IBRA – assumiu a alfabetização dos trabalhadores. O MEB/Recife contou, inicialmente, como metodologia o Sistema Paulo Freire até ter sua interrupção por determinações (FÁVERO, MOTTA, 2016).

2.4 O Movimento de Cultura Popular da cidade do Recife: intersecções com o contexto social e político do Brasil e de Pernambuco

Sobre a ideia de um movimento de cultura popular, Fávero (1983) nos indica que se trata de um movimento para a libertação das pessoas e só tem sentido na medida em que o ser humano não é entendido apenas como receptor, mas compreendido como principal criador de expressões culturais. A cultura popular seria, então, comunicação e criação do povo, ecoando significações, valores, crenças e identidades.

Entre as décadas de 1950 e 1980 ocorreu uma maturação da educação popular ampliando seu escopo inicial. Sujeitos coletivos dos movimentos sociais, dos partidos políticos e da Igreja Católica passaram a problematizar a educação escolar, ressaltando seu caráter ideopolítico e excludente. Em outras palavras, começou-se a entender que as classes populares tinham direito a educação e que ela deveria ser contextualizada de forma a valorizar seus saberes. (OLIVEIRA, 2018, p. 4)

A criação do MCP, de certa forma, foi resultado do contexto político e social que foi elaborado no país e reforçou o embate nas questões de disputas de luta do povo por uma vida

digna. O Nordeste enfrentava problemas com a seca que devastava a região. A cidade do Recife, de 1960 a 1964 estava em pleno desenvolvimento e o crescimento atraía cada vez mais pessoas da zona rural para tentar a vida na grande metrópole pernambucana. A migração desenfreada acentuou a precariedade das condições sociais e habitacionais que a população recifense estava exposta. Como ressalta Barbosa (2010), o problema ocorria porque a cidade não possuía estrutura para tanta demanda e, como reflexo, o número de excluídos da sociedade aumentou e logo ocuparam barracos nos subúrbios, morros e alagados.

No início dos anos 1960 ocorreu uma virada epistêmica, no sentido de que a educação começou a ser compreendida como uma atividade concreta, mobilizada por diversos grupos sociais para transformação social, conscientização do povo e enfrentamento à hegemonia dominante. Nesse período, são organizados os movimentos que representaram a virada epistêmica em Pernambuco: o Movimento de Cultura Popular (MCP), criado durante a gestão de Miguel Arraes; a Fundação da Promoção Social (FPS), criada durante o governo de Cid Sampaio, e o Serviço de Extensão Cultural (SEC), sob a coordenação de Paulo Freire, entre outros. Os movimentos educativos mencionados desenvolveram suas atuações na mesma região com o mesmo compromisso com as classes populares (SOUZA, 1987).

Segundo Brandão e Fagundes (2016, p. 96), “as propostas de cultura popular dos anos de 1960 propõem uma radical inversão, em termos do que se pensava sendo o processo da cultura”, pois isso representava uma ruptura social da desigualdade sobre a hierarquização da noção de cultura. Inscritos nesta perspectiva de uma virada epistêmica, os movimentos educativos que surgiram na época concordavam com tal proposta educativa como um processo de valorização da cultura popular.

Ao assumir a prefeitura do Recife, Arraes logo colocou a educação como ponto de partida. Devido ao crescimento acelerado da cidade, a população aumentou significativamente, por outro lado, o mesmo não acontecia com a oferta da educação e a criação de novas escolas. Assim, a educação começou a ser prioridade da gestão de Arraes. Com isso, a prefeitura investiu. Porém, a educação destinada às pessoas adultas ainda era um problema a ser resolvido. Nesse contexto, nasceu na cidade do Recife, um dos movimentos mais expressivos de valorização da Cultura Popular, com muita representatividade no que hoje conhecemos por Educação Popular, “naquele período, o movimento de educação popular avançou na criação de um espaço contra-hegemônico, com colorações políticas de esquerda, que questionava as relações de dominação/opressão reproduzidas socialmente” (OLIVEIRA, 2018, p. 3). O Movimento de Cultura Popular – MCP integrou em sua proposta educativa fortemente os aspectos da Cultura Popular.

O Movimento de Cultura Popular nasceu da miséria do povo do Recife. De suas paisagens mutiladas. De seus mangues cobertos de mocambos. Da lama, dos morros e alagados, onde crescem o analfabetismo, o desemprego, a doença e a fome. Suas raízes mergulham nas feridas da cidade degradada. Fincam-se nas terras áridas do Nordeste. Refletem o seu drama, como síntese dramatizada da estrutura social inteira. (COELHO, 1986, p. 10).

O MCP constituiu-se em um contexto alarmante em que o analfabetismo – que era considerado uma “erva daninha”²¹ – impedia o crescimento da região e atingia cerca de 50% da população recifense. A criação do movimento tinha a intenção de elevar os índices de alfabetização com a participação de estudantes universitários, intelectuais, artistas, entre outros.

No momento em que foi organizado o MCP, a sociedade vivia no período de Guerras Frias, marcadas por uma divisão em blocos: capitalista e comunista. O interesse de alguns grupos se atrela ao capitalismo, justificado tanto pelas ações capitalistas como pela dependência econômica dos Estados Unidos, principal país e articulador do bloco capitalista. Já outros grupos vinculam seus ideais ao do Comunismo e ao do Socialismo. Portanto, é para conter o avanço do bloco socialista que pressões acontecem pelo Brasil. Essas pressões caem em Pernambuco, sobre as lideranças políticas com propostas de caráter popular, bem como sobre a população que comunga com essas propostas, como por exemplo, aqueles que estão envolvidos diretamente com a política educacional proposta pelo MCP. (SOUZA, 2017, p. 7)

Percebemos que o MCP agregava diferentes atores sociais e que, por essa razão, buscou inserir no contexto educacional uma proposta que incentivasse a conscientização e libertação das camadas populares. Para Souza (1987), os momentos de crise são momentos cruciais para uma redefinição social, pois acentuam a potencialidade da educação para uma transformação/organização social. O autor afirma que “isso revela como a sociedade produz e reproduz sua existência como resultante da luta entre diversas forças sociais constituídas pelo movimento de produção e reprodução de suas condições materiais” (SOUZA, 1987, p. 23). Nesse sentido, as pedagogias seriam a reflexão da educação e, assim, das possibilidades de conscientização. A crise que ocorreu no Brasil, mais precisamente em Pernambuco, naquele período, evidenciou as consequências que o capitalismo infligiu nas classes populares.

Diante do contexto mencionado, emergem o MCP e outros movimentos educacionais, propondo uma pedagogia que buscasse a superação da condição social enquanto uma proposta reflexiva que englobasse o político, social, econômico, educacional e cultural. Assumindo não só um papel de não neutralidade, mas de mediação, problematização e alternativa de transformação. A atividade educacional em Recife tornou-se um eixo de luta política entre prefeitura (tendência popular) e o governo (projeto modernizante) (SOUZA, 1987).

²¹ O uso do termo “erva daninha” relaciona-se com a forma como o analfabetismo era compreendido. Nessa perspectiva, o conhecimento é entendido como algo a ser comido, as pessoas em alfabetização necessitam se alimentar das palavras para erradicar o analfabetismo (FREIRE, 2015).

A proposta educativa do movimento traz uma concepção de uma educação crítica e reflexiva, considerando a valorização da cultura e da arte como possibilidades para alcançar verdadeiras transformações sociais, uma vez que “a transformação social é percebida como processo histórico em que subjetividade e objetividade se prendem dialeticamente”. (FREIRE, 2008, p. 30).

O movimento mobilizou, enquanto proposta, refletir sobre educação para e com a população a fim de construir um saber emancipatório; o que possibilitou, assim, uma educação transformadora. O MCP traçou caminhos alternativos para atender as especificidades da população recifense daquela época. Baseada em uma pedagogia freireana, a educação dialógica substituiu o modelo de educação autoritária.

Se antes a alfabetização de adultos era tratada e realizada de forma autoritária, centrada na compreensão mágica da palavra, palavra doada pelo educador aos analfabetos; se antes os textos geralmente oferecidos como leitura aos alunos escondiam muitos mais do que desvelam a realidade, agora, pelo contrário, a alfabetização como ato de conhecimento, como ato criador e como ato político é um esforço de leitura do mundo e da palavra. (FREIRE, 2008, p. 30)

O MCP tem seu início durante uma movimentação ideológica, política e educacional. A gestão de Miguel Arraes sinalizava o seu compromisso com as classes populares e para que suas ações se efetivassem era necessária a busca por pedagogias que fossem produzidas não mais para atender as classes sociais favorecidas, mas a construção de pedagogias para/com o povo, uma pedagogia da revolução (SOUZA, 1987).

Segundo Souza, a atuação do governo municipal de Miguel Arraes teve importância significativa para as questões sociais. Destacamos a educação como fator decisivo para essa compreensão, no sentido que, durante sua gestão, a educação foi tida como elemento do processo de organização da classe trabalhadora. Era uma batalha para a época, pois a educação escolar ainda era destinada a poucos.

A estrutura escolar, na medida em que exclui um enorme contingente de seus quadros, deixando-o analfabeto ou com um nível mínimo de escolarização, reduz sua capacidade de pensar e discernir, além de privá-lo do ensino subsequente, que pode criar condições para um esclarecimento político maior, contribuindo, assim, para a dinamização do processo de transformação social. (SOUZA, 1987, p. 40)

Ciente sobre o papel da educação enquanto caminho para a cidadania, Miguel Arraes ouviu as aspirações das camadas populares e considerou-as importantes para o desenvolvimento do estado. O prefeito do Recife construiu alianças com alguns intelectuais para a operacionalização de um programa que pudesse atender a demanda da população do Recife (SOUZA, 1987).

Para a consolidação do movimento educativo foi preciso o incentivo financeiro de indústrias, comércios, prefeitura e o engajamento de intelectuais, estudantes e voluntários, evidenciando um movimento de adesão da população para a efetivação do processo de transformação.

O movimento visava desde a melhoria das condições de vida até a elevação cultural e educacional da população. Souza aponta que “o MCP se constitui como sociedade civil com o apoio e a supervisão da municipalidade, estruturando-se segundo o seu estatuto, em três departamentos – Formação da Cultura (DFC), Documentação e Informação (DDI) e Difusão da Cultura (DDC)” (SOUZA, 1987, p. 48). O MCP surgiu com o apoio da classe trabalhadora. Outro aspecto importante que é ressaltado pelo autor é o fato de o MCP ser uma entidade mista, organizada como sociedade civil e financiada pelos cofres públicos (SOUZA, 1987).

Compreendendo a educação para além de muros escolares, o MCP organizou suas ações a partir de praças de culturas, incentivando a aproximação da população em bibliotecas, cineclubes, teatros, cinemas, entre outros. A relação entre arte e educação se intensificou para além do físico, na vivência da população recifense, possibilitando o despertar da consciência política, econômica e social. Desse modo, “o MCP se firma de tal maneira que se transforma em uma das bandeiras da candidatura Miguel Arraes ao governo de Pernambuco” (SOUZA, 1987, p. 51).

Ao refletir sobre a proposta pedagógica no governo Miguel Arraes percebemos que foi expressiva a necessidade da atuação da população em somar forças para a efetivação da proposta do MCP para que educação passasse a ser entendida como sinônimo de luta. Nesse sentido, “alfabetizar é lutar contra o sistema de privilégios e discriminações; é, também, ampliar as possibilidades de trabalho do homem e instrumentá-lo para melhor pensar e aprender mais” (SOUZA, 1987, p. 64). No contexto em que a população recifense estava vivendo, a luta era emergencial, não só pela sobrevivência, mas para uma libertação.

A face da liberdade é compreendida e vivida pela humanidade quando as pessoas conseguem se libertar de tudo que lhe foi/é imposto. Desse modo, as pessoas alcançam a liberdade quando alcançam a autoconsciência e autodeterminação, tornando-se seguras/os de si. Pensar nos processos mobilizadores de conscientização para a libertação do povo é compreender o acesso ao mecanismo da leitura e escrita não como garantia para o ‘sucesso’, mas percebê-los como potencializadores para os trabalhadores, ao compreenderem os processos de subalternizações que sofreram ao longo da vida. Desse modo, “a educação, portanto, ao mesmo tempo que possibilita o domínio dos mecanismos da leitura, da escrita e do cálculo, contribui para a compreensão da realidade histórica da classe trabalhadora, permitindo-lhe o

crescimento da consciência de classe e de sua humanização” (SOUZA, 1987, p. 65). A educação e a cultura seriam instrumentos de politização e conscientização para emancipação do povo.

O MCP e a EJA construíram seus sentidos educativos baseados nos fundamentos da Educação Popular que, por sua vez, prioriza pelos princípios da valorização da Cultura Popular e estabelece uma relação com os múltiplos saberes e experiências.

Os movimentos de cultura popular partem do princípio de que o trabalho de transformar e significar o mundo é o mesmo que transforma e significa o homem e a mulher. Como uma prática sempre coletiva e socialmente significativa, o ser humano se realiza através de ações culturalmente tidas como necessárias e motivadas. Assim, a própria sociedade, em que o homem e a mulher se convertem em um ser humano, é parte da/s cultura/s, no sentido mais amplo que se possa atribuir a esta palavra. (BRANDÃO; FAGUNDES, 2016, p. 95)

Podemos considerar que a Educação e a Cultura estão imbricadas no processo da formação humana. Nesse sentido, Paulo Freire desenvolveu uma proposta educativa por meio da valorização cultural em 1960, “como possibilidade de articular e fundamentar sua proposta e/ou sistema de educação, contemplando da alfabetização à universidade” (BRANDÃO; FAGUNDES, 2016, p. 89). Compreendendo que o povo, quando consciente, reconhece e consegue lutar pelos seus direitos, reconhecendo seu pertencimento à sociedade e suas necessidades de mudança.

2.4.1 As influências e contribuições de outros movimentos culturais para o MCP

A criação do MCP foi um palco de ações inovadoras que conseguiu fomentar novos ideais acerca da formação humana e emancipação do povo, por meio de ações que entrecruzavam práticas educativas, arte e cultura. Sobre a criação do MCP, Fávero (2019?) cita sobre as influências que inspiraram a construção do projeto do que veio a ser o Movimento de Cultura Popular. A experiência de pesquisa se iniciou com a ida de Germano Coelho e sua esposa Norma à França, onde puderam se aproximar da filosofia de Louis-Joseph Lebret (1897 - 1966). Igualmente conheceram, em especial, o *Peuple et Culture*, um movimento francês direcionado ao povo e à cultura. A viagem do casal pesquisador seguiu para Israel, nos Kibutz.

Ao voltarem, no início dos anos de 1960 começaram a desenvolver a perspectiva do MCP, que consistia em um movimento com uma nova concepção de ação educativa. A proposta educacional do movimento articulava para além de uma educação para a sala de aula, mas consistiu em uma articulação do ensino integrando outras dimensões importantes para o desenvolvimento humano, como, por exemplo, diversas práticas artísticas-culturais e sociais.

A proposta consistiu em alfabetizar e valorizar a cultura popular por meio de projetos que envolviam leituras, pesquisas e atividades práticas. Contemplava as artes plásticas e mobilizava diversos educadores(as), artistas, políticos, entre outros. Destaca-se nesse cenário, a participação de Paulo Freire, dedicado em fomentar a educação voltada para a formação da consciência política. (OLIVEIRA; CARVALHO, 2020, p. 3)

A elaboração da proposta do MCP contava com um ideal, entusiasmo e forte compromisso com a educação e a cultura, inspirada em *Peuple et Culture*, oficialmente, *Mouvement de Culture Populaire*, do qual o MCP herdou o nome e influências (COELHO, 2012). A vontade de criar um movimento que possibilitasse à população uma consciência crítica, onde pudessem ser livres e atuantes. A pedagogia de Freinet²² serviu de inspiração para o movimento, a partir da concepção de que a escola não estaria mais centrada em matérias e programas, mas que precisaria centrar-se na pessoa aprendente compreendendo-a como parte da comunidade escolar.

Outro nome que Coelho (2012, p. 10) destaca como vital para o futuro do MCP foi Lebret²³, o mesmo criou um movimento “que se expandiu e se tornou mundial – *Économie et Humanisme*”. “O objetivo: salvar e elevar o homem. Todo o homem e toda a humanidade”. O autor ainda destaca que as obras e sensibilidade de Lebret exerceram importante influência sobre o MCP. O Padre Lebret assumiu em suas ações o desejo de ser agente de transformação, desse modo ressaltou a importância da formação humana para a mudança social, acreditava e defendia uma economia que superasse os interesses exclusivos do capitalismo e se voltasse para atender as necessidades humanas (OLIVEIRA; CARVALHO, 2020).

As experiências vividas abriram alternativas para o desenvolvimento de uma proposta para o MCP enquanto um movimento de educação-arte-cultura que se destinou não apenas às crianças e adolescentes, mas também às pessoas adultas. Todo o movimento e tudo que o consistia era bastante significativo/representativo, desde seu nome, sua localização, suas ações. Compreendendo que tudo o que fazemos é político, o MCP expressou seu compromisso com o povo possibilitando por meio de suas ações, meios de conscientização. Destacamos que um dos grandes aliados na empreitada do MCP e do povo recifense em busca por uma transformação social foi o teatro. As palavras de Campos, Panúncio-Pinto e Saeki (2014, p. 553) nos indicam que “o drama é real e estético, teatral e cotidiano, com características próprias que visam facilitar o diálogo com a plateia”. O Teatro do Oprimido foi a abordagem de teatro adotada pelo

²² Sugerimos para uma maior compreensão sobre a pedagogia de Freinet a tese de Eduardo Antonio Gurgel Cavalcanti (2006) intitulada *Pedagogia Freinet: Mediação para o Social, o Político e a Formação de Professores*.

²³ Indicamos: *O humanismo de Lebret e a Experiência do Movimento Comunitário de base comunitário de Ijuí – RS*, de Dejalma Cremonese (2016) para aprofundar o debate sobre a pedagogia de Lebret.

MCP, um método teatral criado por Augusto Boal, onde a alienação é afastada, as situações de opressões são debatidas no palco sob as luzes da reflexão e o público é convidado a fazer suas interferências.

Essa forma de teatro surgiu como método de intervenção num momento de democratização do conhecimento e das decisões públicas, de descolonização dos saberes, da política e da cultura, num movimento contra-hegemônico de globalização. Cada vez mais aceito em áreas acadêmicas e profissionais como educação, a psicologia, a economia e a comunicação. (CAMPOS; PANÚNCIO-PINTO; SAEKI, 2014, p. 553)

Acreditamos na perspectiva de educação que possibilita movimentos emancipatórios, que aborda uma ecologia de saberes, “a educação para a libertação é um ato de conhecimento e um método de ação transformadora que os seres humanos devem exercer sobre a realidade” (FREIRE, 2015. p.147). Logo, compreendemos que as pessoas assumem o seu papel de seres cognoscentes, superando a posição de mera recepção uma vez que “o ato de conhecer envolve um movimento dialético que vai da ação à reflexão sobre ela e desta a uma nova ação” (FREIRE, 2015. p.80). Do mesmo modo, o teatro envolve a dimensão do conhecer, da reflexão-ação, do diálogo.

Segundo Oliveira e Carvalho (2020), os integrantes do movimento conheciam as composições desiguais da sociedade, assim, o MCP foi capaz de colocar em pauta as questões fundamentais, que envolviam diretamente o confronto entre os interesses da elite e do povo. Entendemos que a arte, tanto quanto a educação e a cultura, efetivam-se enquanto elementos formativos, ainda mais quando compreendemos que os aspectos mencionados estão imbricados em um processo político. Ao falar sobre o teatro e a perspectiva de ato político, Boal esclarece que “políticas são todas as atividades do homem” (BOAL, 1991 p.13). Ao refletir sobre a trajetória do teatro, Augusto Boal ressalta que por muito tempo ele foi usado como arma coercitiva. Acreditamos que o MCP buscou fazer o movimento reverso, não mais de coerção e sim de conscientização/libertação.

A perspectiva do método do Teatro do Oprimido proposto por Boal, adotado pelo MCP, trazia como proposta, o teatro como arma de libertação, de transformação, “as propostas de Paulo Freire e de Augusto Boal andaram sempre muito próximas; nos anos 60, técnicas eram utilizadas por grupos de educação popular para politização das populações com as quais trabalhavam” (NUNES, 2004, p. 37). A proposta didática do movimento não contava com um material didático fabricado previamente, pois partiram de outras concepções, de questionamentos acerca da realidade social vivida pelo povo. O alcance de tal perspectiva se intensificou na medida em que o MCP visualizou a potência na arte/educar para um movimento do transformar.

Segundo Boal, “as artes e as ciências não existem isoladamente, sem que nada as relacione, mas, ao contrário, estão todas inter-relacionadas segundo a atividade própria de cada uma” (1996, p.28), e que cada uma delas tem sua virtude, sua finalidade. Assim como na vida, na educação, na arte e cultura, o teatro é força e potência que está em movimento possibilitando mudanças/transformações e não se refere apenas a uma “simples apresentação do que existe. É tornar-se e não ser” (BOAL, 1996, p. 27). Partindo de tal compreensão que o Teatro do Oprimido utilizava como técnica, o chamado à inquietação dos espectadores para que transcendessem e pudessem se tornar espectadores, assumindo um protagonismo reflexivo. Ao assumir o protagonismo, uma vez colocados em cena situações de opressão as(os) protagonistas são convidadas(os) a refletir, intervir, são chamadas(os) à ação.

Compreendemos assim, que “a poética do oprimido é essencialmente uma Poética da Liberação: o espectador já não delega poderes aos personagens nem para que pensem nem para que atuem em seu lugar. O espectador se libera: pensa e age por si mesmo! Teatro é ação!” (BOAL, 1991, p. 144). O MCP buscou construir projetos que fossem agentes possibilitadores de libertação e encontrou na proposta do Teatro do Oprimido caminhos para a materialização do chamado da população ao protagonismo, à conscientização/libertação, à transformação pessoal, social e política.

Destacamos que os aspectos relacionados às ações desenvolvidas pelo MCP, que envolviam arte-educação-cultura, indicam um movimento de desobediência epistêmica, luta e resistência. Por outro lado, consideramos que o MCP e a extensão de suas ações se inserem na agenda revolucionária da década de 1960, principalmente no que se refere ao estado de Pernambuco. Posteriormente surgiram no Brasil outros movimentos relacionados à arte-educação-cultura, como por exemplo, o Teatro de Arena de Gianfrancesco Guarnieri, o Teatro Oficina do José Celso Martinez Corrêa e a Tropicália.

2.5 A emergência do projeto educacional de Paulo Freire: reverberações e importância para a agenda da Educação de pessoas jovens e adultas

Comentar sobre a alfabetização de pessoas adultas ou de Educação Popular é ressaltar Paulo Freire e a sua filosofia, pedagogias e metodologias alternativas. Para Gómez (2015), uma filosofia de educação está relacionada à concepção de mundo e da vida, o que implica em sua

forma concreta de vivê-la. Freire percebeu o mundo como está acontecendo, em processo de inacabamento, assim como a capacidade humana de se (re)fazer.

Segundo Fontella e Machado (2016), a história da educação de pessoas adultas está intimamente ligada a Paulo Freire e ao seu Sistema de Ensino. O trabalho de Freire considera a educação como uma forma de luta por justiça social. Para Villegas (2015), o percurso de Freire se desdobrou em três momentos: o primeiro seria perto do golpe de 1964, onde suas práticas de alfabetização ganharam grande visibilidade; o segundo, depois do golpe, com sua ida ao exílio onde aprofundou seu trabalho; e o terceiro, que ocorreu após a sua volta ao Brasil. No Brasil, não se acreditava no método de alfabetização no prazo de 40 dias que foi proposto antes. Sabe-se que o interesse de parte das pessoas adultas a procurarem a alfabetização era devido ao interesse do voto. Pois, na época, quem não era alfabetizada(o) não poderia votar (BARBOSA, 2010). O fato é que a experiência exitosa realizada em Angicos conseguiu notoriedade, permitindo a prática por outros grupos.

A procura pelo sistema Paulo Freire possibilitou que as pessoas alcançassem o voto, ao mesmo tempo que apresentavam outras alternativas de construir o seu processo de formação. Entre as principais categorias da educação freireana, Barbosa (2010) pontua a conscientização, diálogo, participação e libertação. Concordamos que essas categorias são a base do projeto educacional freireano.

A educação está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, que jamais permanece tal qual é, porém se renova continuamente através do nascimento, da vinda de novos seres humanos. Esses recém-chegados, além disso, não se acham acabados, mas em um estado de vir a ser. (ARENDRT, 2000, p. 234)

A educação, tanto na perspectiva filosófica de Arendt quanto no pensamento freireano, aponta que os conceitos referentes à prática educativa precisam ser críticos e libertadores, para que assim possam estimular a conscientização de seus e suas aprendentes. Considerando o diálogo como essência para se alcançar as categorias já mencionadas para a contínua formação humana. Outro aspecto importante a ser destacado é que o sistema do projeto educacional freireano não se limita às questões técnicas da aprendizagem, uma vez que o processo educativo,

[...] no sólo debe consolidar un espacio de aprendizaje cognocitivo, sino que debe propiciar una experiencia cultural, política, ideológica, estética y ética, etc., em la los sujetos puedan percibir, problematizar, ressignificar y transformar criticamente su realidade social. (LORENZO, 2008, p. 39)

As dimensões que são abrangidas e problematizadas por Freire promovem uma (inter)ação das pessoas com o seu universo. Assim, as pessoas começam a se perceber como partes fundamentais do processo e isso reforça a concepção do “ser mais”, elaborada por Lebet.

Se a humanização é um processo pedagógico inacabado, no qual se desenvolvem as relações que homens e mulheres constituem no mundo e com o mundo, preenchendo-o de significado, Freire traz para dialogar com sua concepção de humanismo libertário uma conceituação da consciência que permite pensar sua formação a partir das relações que, como sujeitos, as pessoas desenvolvem. (COSTA, 2016, p. 101)

Freire buscou a condição de pessoa livre-reflexiva, crítica, “buscava uma resposta pedagógica ao problema da transição social brasileira” (BARBOSA, 2010, p. 177). Nesse processo inacabado que é o aprender, Freire buscou semear uma relação entre o saber adquirido na vida e o saber sistematizado, numa proposta tão livre e libertadora que rompeu os muros da escola. Villegas (2015) ressalta que Freire considerava que o ensino e a aprendizagem eram passos da criação do conhecimento, onde a(o) educadora(or) se converte em aprendiz e vice-versa por meio de uma relação dialógica. Em termos de diálogo, observamos que o mesmo se tornou peça fundamental para a efetivação da metodologia freireana.

O engajamento de Paulo Freire, nos anos 1960, resultou em uma leitura da realidade brasileira e latino-americana que possibilitou a criação de uma pedagogia abrangente, de diversas abordagens filosóficas, desenvolvidas em suas respectivas práticas educativas, nos diversos contextos (FONTELLA; MACHADO, 2016). Representou, naquele momento, a imprescindível necessidade de um engajamento para o despertar da consciência da população, para que pudesse construir alternativas.

A emergência de uma outra proposta educativa encontrou consolidação para sua materialização principalmente com Paulo Freire. A educação para cumprir seu papel de transformação precisa ser parte substancial da alteração das estruturas.

Freire defende a necessidade de pensar o sistema educacional inserido nessa realidade, “buscando diretrizes e métodos que respondessem a problemática nacional”. Para ele, um dos graves problemas, assim como para os isebianos, era o da não participação política dos brasileiros, o que seria explicado pela tradição do povo com passado e presente ligados à dominação externa, marcado pelas estruturas históricas da dependência. (SCOCUGLIA, 1999, p. 34)

Com isso, a contribuição política-pedagógica de Freire fez emergir historicamente múltiplas alternativas de uma proposta prática e teórica que não separou o ato educativo do ato político e do processo de transformação da população (SCOCUGLIA, 1999). As camadas populares encontraram caminhos para a ascensão intelectual. Suas propostas foram pensadas numa perspectiva de movimento e coletividade, partindo do cotidiano, das experiências e valores, do imaginário e das necessidades do povo, sua proposta política-pedagógica abriu precedentes para a descoberta do novo.

As ligações de Freire com o populismo “progressista”, no governo de Pernambuco (Arraes) e no governo Goulart, levam suas propostas pedagógicas e a aplicabilidade das mesmas a fazerem parte da tentativa de ultrapassagem da ação política tradicional-conservadora, embora a característica de manutenção do controle e direcionamento

das ações populares (inclusive, via “alfabetização-conscientização”) não possa ser ignorada como parte deste mesmo processo. Suas propostas defendiam a tentativa de incorporação definitiva da democracia e do progresso pelo caminho nacional-desenvolvimentista [...] (SCOCUGLIA, 1999, p. 33)

Observamos que existe um entrelaçamento entre a proposta de uma educação para a liberdade, para o alcance democrático, e o processo de conhecimento e conscientização da população. Evidenciando uma percepção de Freire em relação à realidade da sociedade que se encontrava em trânsito, propondo assim, práticas que se renovavam nesse movimento.

Como es posible reconocer, la filosofía de la educación de Freire repenso el modelo educativo vigente en la sociedad brasileña y su práctica pedagógica buscó vincular expressamente brasileño, no se quedó allí; tampoco em América Latina. La crítica que hizo Freire a la escuela tradicional es una crítica vigente hoy día, una crítica que además es mundial. (GÓSMEZ, 2015, p. 61)

O método freireano apareceu como uma novidade para a área da educação. Um dos fatores que chamou a atenção foi o ponto de partida de sua metodologia ter sido ouvir o povo e não apenas interpretá-lo. Analisando o universo filosófico-educativo freireano percebemos como a humanização foi suleando os caminhos a serem percorridos, possibilitando às pessoas de se perceberem como o que Barbosa (2005) nomeia de fazedores de cultura, no sentido antropológico do ser-mais, no ato do poder dizer que não estão apenas vivenciando um processo de alfabetização, mas alfabetizando-se politicamente.

2.6 Paulo Freire: princípios político-pedagógicos para uma pedagogia da revolução e para a superação das desigualdades

A educação, partindo de uma perspectiva freireana, tem possibilidades para analisar alguns princípios que permitem uma compreensão no sentido geral e os sentidos que envolviam a proposta para alcançar a finalidade de promover a transformação social da população por meio da conscientização. Sobre o ponto de partida, Freire (1963) ressalta que partiam “de que a educação trava uma relação dialética com a cultura. Desta forma, a nossa experiência educativa não poderia sobrepor-se à realidade contextual nossa” (FREIRE, 1963, p. 8).

A necessidade que se evidenciava era a de uma proposta pedagógica emancipadora, que permitisse a construção de um processo de compreensão política, econômica, social e educativa. Com isso, a criação de uma proposta que trouxesse medidas que possibilitassem a população a questionar os processos de subalternidades que lhes foram impostos.

Dessa forma, uma Pedagogia da Revolução emerge como um processo de conhecimento/transformação da realidade das camadas da classe trabalhadora, pela formação do homem apto à direção desse processo. É assim, uma práxis revolucionária: gnose/política/didática, sem nenhum reducionismo. (SOUZA, 1987, p. 126)

Para isso, a educação é parte fundamental tanto no processo de desenvolvimento intelectual da população quanto da conscientização, resistência e luta política dos populares pela garantia dos seus direitos para uma vida digna. Sobre essa perspectiva, Freire demonstra sua percepção sobre como a educação é necessária e como cumpre sua função real para/com o povo.

Sentimos que seria urgente uma educação que fosse capaz de contribuir para aquela inserção [...] apanhando o povo na emersão que ele mesmo fez com a rachadura da sociedade, fosse capaz de promover-lhe a transitividade ingênua em criticidade, somente como evitamos sua massificação. (FREIRE, 1963, p. 8)

A pedagogia apresentada é um novo caminho para pensar a educação e a potencialidade das relações para o desenvolvimento de práticas de liberdade. Segundo Souza (1987), a pedagogia que surgiu entre 1958-1964 fez um diagnóstico da situação econômica e política de Pernambuco naquela época, com ênfase no crescimento da pobreza e as situações de vulnerabilidade em que a população se encontrava. Confirmando a necessidade de uma pedagogia da revolução, “ou seja, implementar uma pedagogia que se funde na urgência da destruição das atuais relações sociais capitalistas para organizar relações de produção em outras bases, descentralizar o poder e universalizar a escola” (SOUZA, 1987, p. 123).

Diante os aspectos expostos, pensar uma pedagogia da revolução se traduziu em pensar em um projeto pedagógico coletivo de emancipação e conscientização. Para tanto, Paulo Freire pautou o seu trabalho em desenvolver uma educação partindo da voz do povo, da realidade imediata, numa construção coletiva, seja do material didático, seja das propostas de ação.

Precisamente esta concepción de Freire acerca de la biografía del sujeto y de su lugar constituye una propuesta pedagógica que incorpora al sujeto, su historia personal, sus tradiciones culturales y populares em función de um aprendizaje apropiado desde la vivencia de los sujetos participantes em los procesos educacionales. Se convirete así el sujeto em protagonista de su educación. (LORENZO, 2008, p. 35)

A proposta consistiu em um movimento dialógico, de autonomia e construção, que partia sempre da confiança, afirmando “sempre confiamos no povo. Sempre rejeitamos fórmulas dadas. Sempre acreditamos que tínhamos algo a permutar com ele, nunca exclusivamente a oferecer-lhe” (FREIRE, 1963, p. 7). O autor ressalta que somente o método dialogal, ativo e participante é que pode gerar a criticidade e para que isso aconteça implica uma relação de ambas as partes para que o objetivo seja alcançado.

Sobre a prática educacional freireana, as palavras de Costa (2016) destacam que a proposta une conteúdo e propósitos políticos e pedagógicos. Compartilhavam que a experiência consegue se diferenciar das outras experiências de alfabetização com sua dinâmica de organização democrática. O autor reflete que

Freire entende a pedagogia e a política como essencialmente indissociáveis, e, para que, de fato, se tornem instrumento de mudança, ambas precisam estar a serviço de um projeto libertador dos homens, em que suas próprias dimensões criativas sejam exercitadas e forneçam os subsídios para interpretar e atuar sobre o mundo. (COSTA, 2016, p. 99)

Historicamente, as ações de Freire no MCP conseguiram se consolidar como uma pedagogia da revolução, promovendo uma educação numa perspectiva de humanização. Lorenzo (2008, p. 35) indica que Freire compreendia o processo como algo *“complejo y dinámico de formación identitária y cultural depende de la posibilidad de ese sujeto de pertenecer y de ser, em la medida em que se relaciona com los outros creando nuevos sentidos pertinência y de referencia”*. As ações pensadas pelo MCP eram suleadas pela premissa freirenana, logo, o movimento desenvolveu ações que buscavam problematizar a realidade das(os) aprendentes, convidando-as(os) a participarem ativamente. O MCP possibilitou o amadurecimento da proposta pedagógica, abrindo caminhos para que novas alternativas educativas fossem construídas.

A perspectiva adotada por Freire abriu caminho para repensar, em âmbito nacional, os objetivos que erigiam em torno da cultura e da educação como meio de difusão cultural de posições políticas e visões de mundo, possibilitando que graças a elas fossem identificados os conflitos de interesses entre as elites e os setores populares e impasses em que tais conflitos se manifestavam, como sintomas de uma sociabilidade incompatível com a participação igualitária de todos os cidadãos. (COSTA, 2016, p. 103)

De tal maneira, a educação contribuiu sócio, político e culturalmente para a inserção do povo, demonstrando que são capazes de compreender os processos de subalternização aos quais foram submetidos, promovendo-lhes uma transição para a criticidade. Freire conseguiu, assim, unir os aspectos do humanismo e do socialismo. Para Freire, a educação e o seu processo são um processo antropológico, que acontece ao longo da vida, em um processo infinito. A educação não poderia ser pensada como uma fórmula de memorização estática. Pois a mesma faz parte de uma construção que se faz na troca com a(o) outra(o) e o mundo, no dinamismo que reside no trajeto antropológico que transita incessantemente no que pulsa de dentro para fora e vice-versa (DURAND, 2014).

Sobre as influências teóricas da proposta freireana, Barbosa (2010) sinaliza que o pensamento freireano tem influências de Lebert, por se voltar para o “ser mais” do sujeito em detrimento do “ter mais”. Assim, as classes sociais menos privilegiadas ao tomar consciência

da própria realidade, terão possibilidades de alcançar as autênticas condições de transformação social. Portanto, a categoria fundamental do sistema Paulo Freire de educação é a categoria sociológica e antropológica de comunicação (MACIEL, 1963, p. 25-59).

A Pedagogia da Revolução parte da ênfase de hegemonia popular, incremento/aumento/intensificação de um conhecimento unificado, da cultura popular no sentido de uma pedagogia emergente, sendo que é uma tarefa a ser alcançada coletivamente. Sobre os princípios educativos da pedagogia da revolução Souza explica que

A exigência fundamental que emerge desse princípio educativo é a universalização da educação escolar para as crianças das camadas da classe popular e também para os adultos a quem o atual sistema produtivo tem impedido o domínio do mecanismo da leitura, da escrita e do cálculo, incluindo-se aí as atividades de profissionalização dos adultos, como instrumento de qualificação e integração do trabalhador no processo produtivo, como negador da produção capitalista e construtor de outro sistema produtivo. (SOUZA, 1987, p. 125)

A construção do saber, nessa perspectiva ideológica-pedagógica, problematiza para além do aprender a ler e escrever, constrói-se na análise do conteúdo e do seu processo. Segundo Arendt (2000), uma educação sem aprendizagem é vazia e se degenera com facilidade, enquanto o processo de aprendizado demanda uma relação, uma troca para sua construção. Assim, a Pedagogia da Revolução conseguiu emergir, quando o processo de conhecimento/transformação da realidade da população alcançou uma dimensão de gnose-política-didática, onde o fundamento dessa dimensão educativa está imbricado na espontaneidade do processo de reação do povo, às suas condições atuais de vida e trabalho (SOUZA, 1987).

2.7 O golpe militar e os sentidos da alfabetização de pessoas jovens e adultas no Brasil

Segundo Mello (2014), o Brasil, no início da década de 1960 tinha 80 milhões de habitantes, onde apenas 12 milhões participavam das eleições. O IBGE registrou um índice de 40% da população como analfabeta. Os dados eram alarmantes, diante do contexto exposto, a alfabetização e o direito ao voto passaram a ser importantes na transformação do país.

No mesmo período, Paulo Freire sistematizou seu método de alfabetização que ficou conhecido em todo país. Segundo o autor, a proposta consistia em superar a forma tradicional de alfabetizar, sendo desenvolvida com agilidade e incorporando a cultura e a história de vida da população no processo.

A proposta freireana, a Alfabetização de Pessoas Jovens e Adultas, como foi pensada no início de 1960, inscrita numa perspectiva conscientizadora, crítica e libertadora representou

uma ameaça para a estabilidade do regime militar e para sua proposta de preservação da ordem capitalista (FÁVERO; FREITAS, 2011). A população começou a participar ativamente do seu processo de transformação social por meio da relação entre educação e cultura, a questionar a si mesma e aos processos de subalternização que vivia, partindo de uma perspectiva que o conhecimento liberta e o conhecimento é poder, o que se tornou ameaçador para o regime militar.

No início dos anos 1960, novas perspectivas para a educação básica, a educação de adultos e a atuação do poder público, foram formuladas no bojo dos debates gerados pelo II Congresso de Educação de Adultos, realizados em 1958, e das discussões sobre a elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN. (MELLO, 2014, p. 5)

Os sentidos ideológicos e educativos semeados ao longo dos anos foram alvos de denúncias e vigilância. As propostas de alfabetização foram consideradas comunistas e seu material era considerado subversivo. As pessoas envolvidas com os movimentos de educação e cultura foram perseguidas. Com suas atividades consideradas como agitação, os movimentos que desenvolviam a alfabetização de pessoas adultas sofreram acirrada repressão.

Segundo Mello (2014), nesse período surgiram vários movimentos voltados para a participação da população vinda das mais diversas vertentes. Lançaram-se assim, no campo da educação de pessoas adultas, refletindo também um momento de tensões políticas e didáticas. Sendo assim, a educação de pessoas adultas representou a atuação e a descentralização do Estado e a mobilização da sociedade.

O contexto foi profícuo para a produção de materiais didáticos diversos que forneceram suporte à população nas mais diversas necessidades e especificidades, entre as quais destacamos os programas radiofônicos. Sobre o alcance do método devido as transmissões pelo rádio, Souza (2007) indica a importância de salientar que para o ensino de pessoas adultas houve duas tendências, uma organizada pela proposta freireana e outra das escolas de rádio que faziam parte do Projeto educação pelo rádio.

Em relação ao conteúdo a ser transmitido através do rádio, Germano Coelho, na época, presidente do Movimento de Cultura Popular, assinou um convênio com o Sistema de Rádio Educativo – SIRENA, que tinha discos e cartilhas, mas, segundo ele, os conteúdos disponíveis não estavam adequados à realidade da população local. (SOUZA, 2007, p. 4)

As transmissões radiofônicas indicaram alternativas outras para o pensar da proposta de alfabetização de pessoas adultas, repercutindo igualmente uma ampliação dos livros de leitura, cordéis, cartilhas de alfabetização, teatro. A peça fundamental consistia na articulação do pensamento freireano e a concepção de alfabetização numa perspectiva de busca por nova

sociedade, por meio da transformação, mobilizada pela cultura do povo, conscientização e educação.

O Golpe dado pelos militares, em 1964, e apoiado por vários setores da sociedade civil, estabelece uma ruptura entre o grupo político e militar que assume o controle do estado e os amplos segmentos da sociedade dedicados a Educação de Adultos, passando a ocorrer paulatinamente um processo de repressão, desmobilização e reorganização de vários movimentos de educação e cultura popular. As últimas iniciativas desses movimentos seriam, por fim, sufocadas com a imposição do Ato Institucional 5, o AI-5, em 1968. Mesmo assim, algumas iniciativas como a do MEB, mesmo reprimidas, permanecem até o início dos anos 1970, quando novos sujeitos rearticulam os movimentos sociais e populares e iniciam a produção de materiais no âmbito de novas atuações. (MELLO, 2014, p. 17)

Em 1964, o Ministério da Educação organizou o último programa nacional do ciclo, o Programa Nacional de Alfabetização de Adultos, cujo planejamento incorporou largamente as orientações de Paulo Freire. Essa e outras experiências foram desestruturadas pela violenta repressão dos governos do ciclo militar iniciado naquele mesmo ano (PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001 p. 60). As interrupções se estenderam às diversas iniciativas que foram julgadas como subversivas.

O MCP, a Campanha Pé no Chão e os CPCs também foram eliminados logo após o golpe. O MEB sobreviveu, mas sob forte intervenção, e asfixia de recursos. As iniciativas oficiais para a alfabetização de adultos ganhavam outro rumo e outros parceiros. (MELLO, 2014, p. 5)

A partir do Golpe Militar, as interrupções de propostas educativo-culturais, repressão, perseguição, extinção e destruição de materiais e documentos aguça a reflexão dos caminhos que esses projetos poderiam ter trilhado. As práticas exitosas subsidiariam novas possibilidades de pensar a educação de pessoas jovens e adultas e sua interrupção traz um significado importante para nossa história.

O discurso político sobre a educação faz parte de um campo discursivo mais amplo, sobre a sociedade e a política. É por meio do discurso e da ação que o agente se revela. Ao recorreremos aos princípios discursivos da alteridade, da influência e da regulação, observamos o predomínio do princípio da influência. As ditaduras têm horror ao outro, ao oponente, enfim, à pluralidade que configura a política. Pretendem que o outro pense, diga ou aja conforme as suas intenções. (GERMANO, 2008, p. 320)

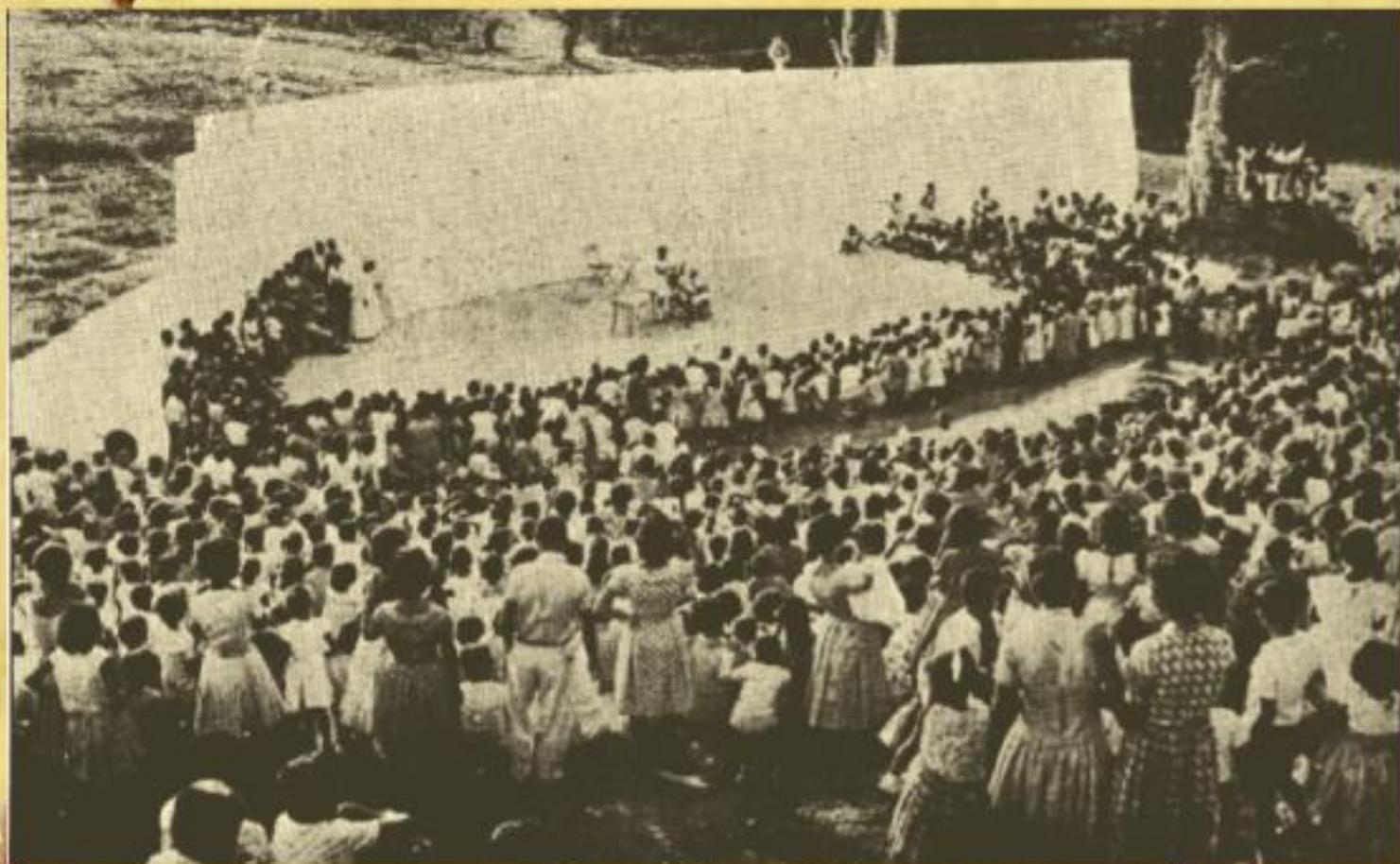
As palavras de Germano reafirmam a nossa reflexão no que diz respeito à intencionalidade que envolveu o projeto de interrupção e perseguição que se iniciou com o golpe militar. A imposição ditatorial se empenhou em calar as vozes dos oponentes, em destruir a capacidade humana de se afirmar politicamente, que excluiu direitos e (re)existências.

Nessa perspectiva, uma das primeiras medidas adotadas pelo regime militar foi impor o silêncio, cassar a palavra dos perdedores: movimentos sociais, sindicatos de trabalhadores urbanos e rurais, ligas camponesas, movimento estudantil, ex-integrantes do governo deposto, parlamentares e forças políticas reformistas ou de

esquerda, intelectuais antigolpistas, amplos setores vinculados ao campo da educação, como professores, estudantes e dirigentes de escola. (GERMANO, 2008, p. 320)

Portanto, a população foi cercada por um projeto de estado que se fortalecia pela repressão e exterminava projetos alternativos. O discurso de salvação das forças armadas possibilitou uma caçada, tortura e eliminação da voz do povo e da pluralidade de ideias. Acreditamos que os elementos indicados tenham motivado a perseguição da concepção defendida por Freire, uma vez que se tratava de uma concepção que “*acepta y legitima la diferencia, la transformación del ser humano, su papel en la construcción y la crítica permanente de la realidad social y cultural más inmediata en la que se inscribe*” (LORENZO, 2009, p. 34). A dimensão defendida por Freire representou não só oposição ao regime militar, como também instrumento de luta e resistência que conseguiu transcender o período em que se desenvolveu.

3 NOSSO PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO



Fonte: Fórum EJA

Buscamos ao longo desta seção, para além de detalhar seu processo metodológico, refletir sobre as etapas da construção e desenvolvimento metodológico da nossa pesquisa. Assim, num movimento de reflexão/construção, os diálogos propostos expressam a vivência de experimentar a pesquisa. De tal maneira, compreendemos que estamos lidando com um movimento que influenciou e foi influenciado por pessoas, culturas, artes, sensibilidades e subjetividades.

Consideramos que a pesquisa envolve uma poética das relações entre pessoas, histórias, experiências, resistência, luta, sentimentos silenciados, transcendendo o tempo *cronos*²⁴. Para isso, faz-se necessária a construção de um caminho metodológico de acordo com a dimensão sensível aqui proposta. O que nos leva a pensar a construção metodológica para além de uma sistematização de métodos, mas pensar como podemos construir caminhos metodológicos que dialoguem com a nossa perspectiva de pesquisa.

3.1 O método histórico nos estudos sobre Educação

Segundo Ayala e Zevallos (2003), a função da pesquisa histórica consiste em estudar os fatos sociais considerados significativos para a humanidade e a cultura universal. Pressupomos descobertas e interpretações dos elementos que preservam essa história. A proposta de uma pesquisa histórica, nos estudos sobre a Educação, possibilita a compreensão da relevância desse tipo de pesquisa, assim como a procura por fontes e recuperação de informações mais diversas. A construção dessa proposta investigativa nos propulsiona num movimento de compreensão das imbricações teórico-metodológicas do fazer pesquisa e se construir pesquisadora(or). Conforme as palavras de Boyce (2015), em diálogo com a perspectiva de Hexter:

O desafio do historiador não é aplicar, ou testar teorias sociais, mas determinar que séries de intenções interligadas, decisões, e ações... em conexão com que séries de situações e acidentes podem explicar o comportamento de seu sujeito, ou o fenômeno em questão. (BOYCE, 2015, p. 450)

Para isso, faz-se necessária uma percepção sensível dos desdobramentos da pesquisa/pesquisadora(or). O tipo de pesquisa que propomos nos coloca diante de possibilidades, abordagens e fenômenos, tecendo caminhos entre a história e a compreensão dos acontecimentos e suas implicações. Buscamos superar um detalhamento meramente cronológico e descritivo das realizações do movimento em sua época. O tema da pesquisa se

²⁴ Os estudos que se referem à mitologia apresentam a dimensão do tempo relacionado a *Cronos* (o tempo medido pelo relógio) e *Kairós* (tempo no sentido qualitativo). Para maior compreensão indicamos *Tempo da Informação, Tempo do conhecimento: Velocidade, Contemplação e Reflexão*, de Maria Silvia Oberg (2008).

encontra em uma relação de tempo, lugar, interações e implicações, talvez por essa razão apenas descrições não sejam suficientes para dimensionar a importância do trabalho. Compreendemos a pesquisa histórica como uma representação da busca pelos significados e assim contribuir para os significados da vida vivida.

O percurso nos coloca em um movimento de reflexão da relação existente entre a pesquisa histórica e a memória. Mas o que seria de fato a memória ou o seu resgate em abordagens históricas? Ao refletir sobre, acreditamos que a memória exista para além do registro da história e do tempo, e o que ressalta a sua importância seria o resgate da experiência vivida, seja ela ressignificada por dores, afetividades ou aprendizagem. Barbosa (2007) afirma que a memória exerce uma função primordial na evolução das relações humanas, que se trata de uma base sobre a qual a sociedade pode se afirmar, se redefinir e transformar valores em ação. Os aspectos apontados por Barbosa repercutem para nós a sensibilidade de compreender as memórias em seu universo mais puro, no sentido de não o modificar, e perceber sua riqueza tantas vezes silenciada, negada e/ou apagada.

É preciso combater o processo de alienação e desconhecimento do passado. E a educação, inclusive a extracurricular e extraescolar, também consiste em um instrumento eficaz que, com a ajuda dos agentes-educadores, eruditos e não eruditos, possibilita aos setores populares descobrirem novas formas de luta e de resistência. [...] A restauração da memória das violências praticadas na ditadura militar é transcendente no tempo e no espaço: a repressão ainda vigora e continua a incidir, atualmente, sobre os integrantes das classes sociais menos favorecidas. (BARBOSA, 2007, p. 163-164)

Consideramos que as pesquisas históricas que resgatam as memórias, principalmente relacionadas às atrocidades que aconteceram na época da Ditadura Militar, representam um alerta e resistência. Manter a memória viva seria uma forma de resistência e de mostrar, a partir do conhecimento, os perigos que residem nas opressões. Acreditamos que os elementos já mencionados direcionam a abordagem que adotamos em nossa pesquisa, inscrita numa perspectiva para além de uma descrição ou quantificação dos documentos, compreendendo que podem ter múltiplos significados, interpretações ou memórias.

3.2 A opção pela abordagem qualitativa

A pesquisa possui uma abordagem qualitativa por se tratar de um estudo de interpretações de fatos e acontecimentos relacionados às realidades sociais vividas nos anos de 1960 na cidade do Recife (BAUER; GASKELL, 2015, p. 23). O estudo possui um caráter histórico-documental, uma vez que, por meio da compreensão e interpretação dos documentos, resgata uma parte importante da nossa história. Procuramos assim, considerar e interpretar algumas atribuições e significados que

foram construídos nos documentos relacionados ao MCP e a sua relação com a Educação de Adultos.

A abordagem qualitativa é adequada para analisar os acontecimentos, por necessitar de um pluralismo metodológico para que possa atender à demanda do corpo de pesquisa que é, igualmente, plural. Segundo Cardoso (2019, p. 48): “a dimensão qualitativa da pesquisa é mediada, justamente, pela potencialidade do fenômeno eleito em apresentar novos e plurais significados, expandindo os próprios cânones teóricos a partir dos quais é analisado”. Procuramos, então, construir um conhecimento científico que envolva o resgate dos fatos históricos assumindo uma postura sensível, compreendendo as diversas possibilidades de interpretação, descrição ou leitura das memórias contidas nos documentos.

Situamos que a geração de dados ocorreu por meio de uma coleta de documentos, na qual a análise de dados parte de uma análise de conteúdo. Compreendendo assim, a pesquisa apoiada em dados que são resultados de uma construção comunicativa de acontecimentos (BAUER; GASKELL; ALLUM, 2015). O universo de informações, que é preservado na pesquisa mobiliza reflexões sobre o que os documentos ou fotografias explicitam e o que não explicitam.

O percurso teórico-metodológico considera a relação entre as ações do Movimento de Cultura Popular do Recife, no período de 1962 e 1964 e a Educação de Jovens e Adultos em diálogo com a Cultura Popular. Por se tratar de um estudo de natureza documental, instrumentalizamos o estudo a partir da análise dos documentos que foram preservados e que estão ligados ao MCP. Adotamos como elemento suleador a compreensão de tais documentos em sua dimensão sensível e sua potencialidade de transcender o tempo e o apagamento, revelando o aspecto de reconstrução de elemento histórico, que evidencia um universo de subjetividades contidas na história contada ou não, por trás dos documentos.

Desde já, indicamos que os dados obtidos fazem parte de instituições que preservam arquivos históricos do estado de Pernambuco e de pessoas que contribuíram para a história da nossa região, documentos considerados importantes e sensíveis por guardar registros de um período de tensão e perseguição, durante a Ditadura Militar.

3.3 Os tipos de pesquisa eleitos e a importância dos documentos

Estamos lidando com documentos sensíveis numa perspectiva de Thiesen (2012), que considera que são considerados sensíveis uma vez que conservam e custodiam partes importantes da história, que são caracterizadas por tensões entre a história vivida e a história contada. Uma vez

que os documentos estudados expõem a história de um período importante, não só para a região, como para o país. Estão contidas nestes documentos muitas histórias que foram silenciadas ou apagadas pela Ditadura Militar; por isso, compreendemos estes documentos como sensíveis.

O tesouro dos arquivos somente terá sentido na medida em que revele essa memória ainda desconhecida de grande parte da sociedade, uma memória quase subterrânea, como assinalado por Michael Pollak, inscrevendo-a na memória coletiva, na história e, sobretudo, no ensino de história. (THIESEN, 2012, p. 11)

Comentamos sobre a preservação de histórias de pessoas que viveram e sentiram o momento de exceção. Para isso, buscamos olhar com sensibilidade para a preservação de histórias, de vidas e experiências para a garantia e o resgate da memória. Thiesen (2019) comenta sobre os arquivos e suas memórias ali contidas que são construções sociais; envolvem, também, outras relações sociais entre sua produção, conservação, arquivamento e uso. A autora ainda ressalta que os arquivos da Ditadura envolvem o universo da política, das relações de poder, das mídias e dos movimentos sociais, que ao analisá-los não podemos descartar esses aspectos.

A natureza dos documentos, além de sua dimensão sensível, representa uma contribuição para a preservação da memória, “a história deve proporcionar o conhecimento, mas a memória dá o significado” (NORA, 2009, p. 9). Os documentos representam um processo de reconstrução da memória social de resistência ao silenciamento e apagamento imposto pelo Golpe Militar.

Os arquivos públicos, em sua maioria, foram criados com uma única função, armazenar a documentação produzida pelo Estado para uma possível reutilização. Esta perspectiva mudou nas últimas décadas quando as fontes arquivísticas tornaram-se subsídios para a produção de pesquisas científicas e construção de conhecimento histórico. (VASCONCELLOS; MENEZES, 2013, p. 58)

Por essa razão, faz-se necessário reconhecer a importância da preservação dos documentos guardados nos arquivos. As autoras ressaltam que são essas instituições as responsáveis por guardar os documentos que podem auxiliar na construção de uma cidadania e resgate da memória.

Trabalhar com fontes arquivísticas que retomam a história da ditadura civil-militar brasileira é uma tarefa que exige cautela, já que, estas trazem informações delicadas sobre aqueles aos quais os documentos versam. Devemos levar em consideração a veracidade das informações contidas nestes documentos oficiais [...]. (VASCONCELOS; MENEZES, 2013, p. 59)

São construções de memórias sociais, de verdades, que foram silenciadas ao longo do tempo e que ainda assim “as sementes da memória aguardam o tempo propício para aflorar do silêncio” (THIESEN, 2019, p. 20). Com tal proposta, buscamos realizar a nossa pesquisa.

A coleta dos documentos é indispensável para a reconstrução histórica do trajeto do movimento e suas significações para a educação de pessoas adultas. Ao mesmo tempo, percebemos que para a recuperação de informações, principalmente de documentos sensíveis (como é o caso da

nossa pesquisa), percorrer o caminho de resgate representa um desafio. Durante o percurso, preocupações de como mapear os lugares para levantamento dos documentos são comuns, mas não são os únicos desafios do trabalho. Os documentos com a trajetória do MCP possuem textos sobre as tensões políticas e muitos deles, assim como materiais didáticos, foram destruídos durante a Ditadura. Então, não esperar muitos dados talvez seja a melhor maneira para aproveitar os sabores ou (de)sabores das descobertas da pesquisa. Iniciamos a busca partindo de bases de dados que nos ofereceram documentos secundários, que consideramos relevantes para nossa pesquisa, tais documentos foram subsidiados pelo Fórum da EJA e pelo acervo público.

Os dados encontrados proporcionaram uma direção para a pesquisa, possibilitando a aproximação inicial com os fatos envolvendo o MCP suas ações e o contexto histórico. A necessidade de procurar instituições que custodiam os documentos não era mais de aproximação inicial ou só para compreensão, mas de uma tentativa de construção de relação entre a informação e a memória ali guardada. Fizemos o primeiro contato para saber dos possíveis lugares que custodiavam os documentos. Com isso, fez-se necessária a ida a Recife para ter acesso aos documentos de uma história silenciada, porém vivida naquela cidade.

O mapeamento dos documentos para esse estudo iniciou-se pela Fundação Joaquim Nabuco – FUNDAJ e pelo Arquivo Público Estadual de Pernambuco para o levantamento dos documentos, que possivelmente existissem relacionados ao MCP e/ou a integrantes do movimento, como: Germano Coelho, Abelardo da Hora, Silke Weber, Paulo Freire, Norma Borba, entre outros.

Optou-se pelas referidas bases de dados pelo fato de as mesmas conservarem documentos com acontecimentos significativos para a história do estado de Pernambuco. Ter conteúdo referente ao MCP, como por exemplo, a digitalização das versões originais dos documentos do MCP em sua amplitude e alguns dos materiais usados pelo Movimento em seus programas. Outra justificativa pela escolha foi a necessidade de reunir os documentos existentes disponíveis relacionados ao MCP, considerando que muitos foram destruídos pelas forças opressoras enquanto tentativa de apagamento da história.

No decorrer do trabalho, alguns fatos foram importantes para refletir não só sobre a pesquisa, mas, também, da necessidade do resgate e preservação dos documentos. Igualmente, a relevância das instituições arquivísticas e das pessoas que fazem o trabalho para a preservação das histórias por meio da socialização das pesquisas. O trajeto do estudo tornou-se um movimento de reflexão, conhecimento, descobertas e trocas.

No primeiro dia, em busca dos documentos, foi possível perceber que a recuperação dos documentos não seria fácil, pois como já mencionado, lidamos com documentos delicados e representam momentos de tensão. Chegar à instituição não significa necessariamente êxito no

levantamento, pois, como foi um movimento ocorrido na década de 1960, existia a possibilidade do/da arquivista não saber do que se tratava. Mas devido a sua relevância e seu contexto político, cultural e social na cidade, conduzíamos o diálogo ressaltando características importantes para tentar lograr êxito com nossa busca.

Entre chegar no setor e na pessoa que possivelmente ajudaria com a busca foi preciso fazer a contextualização da pesquisa e sobre a possível existência dos documentos, assim como o que eles representam. Ao comentar sobre o Movimento de Cultura Popular, não logrando muito êxito em questões de levantamento de documentos referentes ao mesmo, solicitamos algumas buscas alternativas como tentativa de ampliar o conjunto de documentos. Assim, começamos por buscas referentes ao então prefeito da época, Miguel Arraes, seguido por Germano Coelho, Paulo Freire, Anita Paes Barreto, Norma Borba e Silke Weber.

Alguns comentários tornaram-se curiosos, embora a receptividade e acolhimento para a pesquisa tenha sido notadamente satisfatória. Um dos comentários relevantes aconteceu no momento em que foram encontradas algumas fotos relacionadas a Miguel Arraes e ao Movimento de Cultura Popular e a pessoa responsável mencionou “como você pode ver não tem nada de cultura”. O comentário possibilitou a reflexão sobre a tensão que envolvia o assunto e os documentos, assim como o posicionamento de quem está trabalhando com histórias preservadas, evidenciando uma não abertura ao diálogo.

Sem conseguir grandes avanços no espaço em relação aos documentos, foi questionado se existia algum outro setor que pudesse conter informações da época para análise, se possuía alguma relação com pesquisa, até sermos direcionados para a biblioteca, que apesar de não custodiar documentos ou iconografias, guarda escritos que possuem importantes contribuições para a nossa pesquisa.

O segundo momento da pesquisa foi a ampliação das fontes para conseguir os documentos. Buscamos em outro setor, por jornais da época para obter algumas reportagens relacionadas ao movimento, fomos instruídos a procurar pela hemeroteca ou por versões já disponíveis em versões digitalizadas do Diário de Pernambuco. A organização dos rolos de filme que contém as imagens das publicações do jornal foi feita de maneira cronológica, mas seria quase impossível analisar cronologicamente os jornais disponíveis à procura de alguma informação sobre o MCP ou o seu grupo atuante. De toda forma, foi realizada a tentativa, iniciando por volta de janeiro de 1960 até meados do mês de abril, do mesmo período. Foi então que optamos por buscar por jornais já digitalizados como sugerido pelo responsável do setor.

O terceiro momento da pesquisa foi a procura pelo Acervo Público, que foi permeado de uma riqueza sentimental e poética relacionada à pesquisa. No trajeto até o acervo, a troca de

conhecimento aconteceu de maneira natural, questionados pelo motorista do Uber sobre o motivo que levavam ao acervo, mencionamos que realizamos uma pesquisa sobre um movimento que aconteceu naquela cidade, na década de 1960. O motorista demonstrou interesse e compartilhou suas lembranças do período, mencionando o MCP no governo de Arraes e as pessoas envolvidas com o Movimento, como Paulo Freire.

O trajeto já fazia parte do universo da pesquisa e, ali no caminho, foram ouvidas as memórias veladas de quem viveu aquele contexto. O motorista foi narrando cuidadosamente o acontecimento e trazendo as suas percepções. A migração do povo da zona rural para a cidade que não possuía estrutura para acolher o povo e oferecer condições dignas de vida; lembrou sobre a miséria, as dificuldades enfrentadas, o desemprego e o analfabetismo. Assim, compartilhando suas memórias, como quem guardou o dito e o não dito por tanto tempo, silenciou a experiência vivida por medo de perseguição.

Ele expressou com pesar sobre como o Golpe Militar interrompeu um grande projeto (nas palavras dele). Falou de como Miguel Arraes inovou na sua gestão olhando para “o sujeito pobre” e que aquele foi um governo de verdade para “o pobre ter vez e voz” e que, por isso, “incomodou os grandões”. Relata como as pessoas foram perseguidas e acusadas de serem comunistas por comungarem daqueles ideais. Ele gentilmente questionou: “o que acha que teria acontecido se aquele projeto não tivesse sido interrompido?” Aproveita e compartilha que aquela era a primeira vez que ele via alguém interessada(o) no assunto guardado a tanto tempo. Chegando ao acervo, a pessoa gentil se despede desejando sucesso na pesquisa e que o estudo possa chegar até várias pessoas para que possam lembrar da força da união do povo.

Já no acervo, somos informados da necessidade de fazer um cadastro, durante a etapa o responsável foi conversando para saber sobre quais documentos ou assuntos estávamos procurando e é citado o Movimento de Cultura Popular (MCP), fato que o fez demonstrar-se surpreendido e maravilhado. Começou então a falar da riqueza desse tipo de pesquisa e o que ela representava, apontando a relevância para que as pessoas saibam o que foi o MCP, o que representou para aquele contexto e o motivo de ter sido extinto.

Aproveitamos para saber se o Acervo Municipal possuía algum documento referente ao MCP ou a gestão do Miguel Arraes e a informação recebida é que o Acervo Municipal, situado na Prefeitura do Recife, encontra-se desativado para visitação por questões de insalubridade. Existe, há muito tempo, um planejamento de reorganização da documentação para um local adequado. Os funcionários, ao relatarem sobre a situação, demonstraram grande tristeza e preocupação, expressando o sentimento e comprometimento que envolvem o arquivista e os arquivos, uma relação entre memória, história, sentimento e responsabilidade com a profissão.

Percebemos, aos poucos, a relação e compromisso das pessoas que trabalham no acervo com as histórias ali guardadas. Questionados por quais caminhos pensávamos percorrer para obter os documentos, explicamos sobre a intenção de procurar por documentos referentes ao MCP, seguindo para Miguel Arraes, Paulo Freire, Germano Coelho, Abelardo da Hora, Silke Weber e outras possíveis pessoas envolvidas com o movimento. Tendo o percurso traçado, inicia-se a procura por documentos referentes ao período de 1960 a 1964.

Ao receber as caixas com os documentos ali preservados, vestidos de luvas e máscara, pode-se tocar cada um dos documentos. Cada embalagem amarrada ou envelopada guardava uma parte significativa da história. Os registros presentes resistiram ao tempo, à tensão e à destruição provocadas pelo golpe militar (alguns documentos apresentavam marcas de fogo, água ou rasgos). Ter a oportunidade de tocar cada um dos documentos, seus rasgos, suas marcas de confidencialidade, faz pensar nas histórias, memórias e vidas relacionadas aos documentos preservados nos arquivos. São documentos que conservam experiências, memórias e histórias significativas de mobilização, resistência e perseguição. Histórias silenciadas, mas que a violência do golpe não conseguiu apagar. Ao concluir a pesquisa no local, com o sentimento de aprendizado e gratidão, agradecemos por toda a ajuda e recebemos, igualmente, agradecimentos pelo interesse em pesquisar o assunto, convidados a voltar quantas vezes fosse preciso.

Em suma, conseguimos reunir materiais que envolvem recortes de jornais, tanto relacionados ao MCP e suas ações, quanto em termos de perseguições ou tentativas de descredibilização do movimento ou das(os) envolvidas(os). Bem como materiais pedagógicos e históricos das(os) aprendentes e registros dos projetos e ofícios referentes ao MCP. Por outro lado, encontramos documentos que apresentam maiores indicativos das ações de vigilância e perseguição dos militares aos nomes ligados diretamente ao MCP, como foi o caso do então prefeito Miguel Arraes, de Germano Coelho e Abelardo da Hora. Curiosamente, não logramos êxito nas instituições arquivísticas no que se refere aos documentos relacionados a Paulo Freire em termos gerais, muito menos especificamente em relação ao MCP.

3.4 Acervo e parâmetros utilizados na delimitação do universo da pesquisa

A coleta dos documentos é indispensável para a reconstrução histórica do trajeto do Movimento e suas significações para a Educação de Pessoas Adultas. Ao mesmo tempo, percebemos que para a recuperação de informações, principalmente de documentos sensíveis (como é o caso da nossa pesquisa), percorrer o caminho de resgate representa um desafio. Durante o trajeto, preocupações de como mapear os lugares para levantamento dos documentos são comuns,

mas não são os únicos desafios do trabalho. Os documentos com a trajetória do MCP possuem textos sobre as tensões políticas e muitos deles, assim como material didático, foram destruídos durante a Ditadura.

Ao buscar reunir documentos secundários, a estratégia usada foi tentar recuperar documentos produzido pelo próprio MCP; seguindo para documentos que possuíssem relação com o movimento ou suas ações, acompanhado de buscas por iconografias e jornais da época. Posteriormente, a procura foi por documentos relacionados às pessoas envolvidas e suas respectivas participações no MCP, como Miguel Arraes, Paulo Freire, Abelardo da Hora e Germano Coelho.

Já em campo, a procura na FUNDAJ seguiu as etapas de procura por documentos e iconografias referentes ao Movimento de Cultura Popular (MCP). Em seguida, de uma procura por documentos referentes a Miguel Arraes e, posteriormente, por Germano Coelho, Paulo Freire, Silke Weber, Norma Borba e Anita Paes Barreto.

A etapa seguinte foi a procura no sistema da FUNDAJ por manuscritos, publicações, pesquisas, revistas ou livros que abordassem os assuntos relacionados ao MCP e suas ações com a educação de pessoas adultas no Recife, no período de 1960 a 1964.

Posteriormente, seguindo para o arquivo de jornais, delimitando o período de 1960-1964, a análise dos jornais era em busca de publicações sobre o movimento ou alguma nota sobre as pessoas que o lideravam. O elevado número de jornais e sua forma de organização, uma vez que são catalogados nos rolos de filme por data, apresentou-se inviável pelas publicações diárias, sendo possível, assim, acompanhar somente as publicações de janeiro a abril de 1960.

A análise dos documentos do Acervo Público aconteceu de maneira sequencial. Iniciando por uma busca no sistema do acervo sobre os termos para verificar sua catalogação. O Movimento de Cultura Popular (MCP) foi o ponto de partida, seguido de Miguel Arraes, que possui documentação organizada em duas sessões com documentos de 1948 a 1983. Para seguir com o foco na pesquisa delimitamos o período de 1960-1964, seguindo para Germano Coelho, Paulo Freire e Silke Weber.

No que se refere à indexação dos documentos acerca do MCP, a categoria referida engloba: informes; campanhas de alfabetização/ficha; projeto; ordem de serviço; relatório pedagógico; nota de material; recorte de jornais; lojas paulistas/doação de material; panfleto; fotos; José Wilker (ator); foto/casa palha; foto do Congresso dos Trabalhadores do Norte e Nordeste; contrato de locação; texto de despertar dos Mocambos; Paulo Freire; Ariano Suassuna; exercício para alfabetizar; Câmara Municipal do Recife; Serviços de Assistência Itinerante (S.A.I); Miguel Arraes; exercícios mimeografados; Germano Coelho e certificado escolar.

Para o levantamento dos documentos precisávamos formular alguns objetivos que servissem de indicadores para a fundamentação dos dados. Desse modo, nosso objetivo consistia em reunir documentos ligados ao MCP e sobre suas ações em função da alfabetização de pessoas adultas no Recife; documentos relacionados ao prefeito da época Miguel Arraes, assim como documentos sobre as pessoas que lideraram o movimento.

Posterior às etapas mencionadas, fizemos uma leitura dos documentos para construir a relação inicial com o corpo documental da pesquisa, para que, em seguida, pudéssemos refletir sobre algumas possibilidades de técnicas. Em linhas gerais, contamos com quatro blocos de documentos que são referentes a: 1) Miguel Arraes; 2) Germano Coelho; 3) MCP; 4) Abelardo da Hora.

Os documentos que compõem o bloco do MCP são constituídos por fotos de documentos oficiais, recorte de jornais, lições pedagógicas, projetos em desenvolvimento e/ou a serem desenvolvidos, documentos ligados à arte, ofícios, registro pedagógico das(os) aprendentes. No que concerne a Miguel Arraes, Germano Coelho e Abelardo da Hora, os documentos são semelhantes, pois são compostos por antecedentes criminais, documentos expedidos pela delegacia ou secretaria de segurança, mensagens, documentos com registro de confidencialidade, recortes de jornais e fotografias.

Como parâmetro, estabelecemos critérios para filtrar os documentos a serem analisados na pesquisa. Os critérios que compõem o filtro são: documentos que abordam o universo pedagógico do MCP; que possuem indícios das tensões que culminaram na interrupção do projeto que estava sendo desenvolvido; documentos que apresentam as ações exitosas para a transformação social da população; a dimensão política que esteve por trás de tantos conflitos e perseguições.

3.5 A técnica e as categorias de análise

O tratamento dos dados dos documentos selecionados se desenvolveu por meio da análise de conteúdo apresentada por Bardin (2016), que a categoriza como “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens” (p. 33). A escolha pela análise de conteúdo relaciona-se com nossa proposta para a organização das mensagens contidas nos documentos, uma vez que a análise sistematiza o conteúdo neles contidos (BARDIN, 2016, p. 52).

Conforme assinalado por Bauer (2015, p. 192), a análise de conteúdo nos permite uma reconstrução de valores, opiniões, cosmovisões, comparando-as e evidenciando a possibilidade de uma leitura diversificada. Com isso, alguns caminhos são construídos para que as análises sejam

desenvolvidas da maneira mais coerente possível. Compreendemos que analisar tanto os documentos, quanto as fotografias, faz emergir os lugares, as interações, as relações e experiências, por serem fatos que transcendem o tempo. Sobre a análise das imagens, Weller e Bassalo (2011) alertam que a análise não representa uma tarefa simples, pois ultrapassa o nível imanente de interpretação ou senso comum; para isso é necessário aprofundamento teórico para a leitura, além das primeiras percepções.

A análise de conteúdo, na perspectiva de Bardin (2016), delimita a organização dos dados e se concentra em três pontos, que correspondem à pré-análise; à exploração do material e ao tratamento dos dados, inferência e à interpretação. Durante a etapa inicial, começamos pelos documentos secundários, que consistiam em documentos já digitalizados e hospedados em banco de dados. Posteriormente, seguimos para o levantamento em campo dos documentos custodiados por instituições arquivísticas.

Os documentos custodiados na FUNDAJ apresentavam-se igualmente digitalizados, embora representem uma pequena quantidade. Por outro lado, temos os documentos do Arquivo Público ainda em condição de aspecto original, não sendo possível encontrar uma versão digitalizada. Desta forma, foi preciso que cada item fosse fotografado, resultando um total de 606 fotografias que envolvem o MCP, Miguel Arraes, Germano Coelho e Abelardo da Hora.

Após reunir as fotografias do banco de dados e das instituições arquivísticas, iniciamos as etapas de organização e análises dos conteúdos. Seguindo a análise a partir de Bardin, indicamos as etapas iniciais da nossa organização:

- 1- Pré-análise: constituiu-se na fase da organização dos documentos e a exploração inicial. Em síntese, correspondeu desde a escolha do material e, posteriormente, a catalogação por tipo de documento;
- 2- A exploração do material: os dados analisados anteriormente foram sistematizados por blocos de composição a quem se remetiam;
- 3- Tratamento dos resultados: a etapa que aqui se apresenta compõe os achados obtidos nos documentos em sua dimensão política, pedagógica e artística-cultural.

A organização aqui empreendida e as análises mencionadas configuram uma tentativa de reconstrução de significados e significantes que permeiam os documentos. Coloca-nos em processo de reflexão/compreensão das memórias contidas, o que está expresso e o que foi apagado, questionamentos, violências, injustiças e resistências. Como já mencionamos anteriormente, buscamos construir as análises seguindo as orientações referentes às análises de conteúdo. Por outro lado, compreendemos igualmente que existe uma relação de construção/compreensão/reflexão que

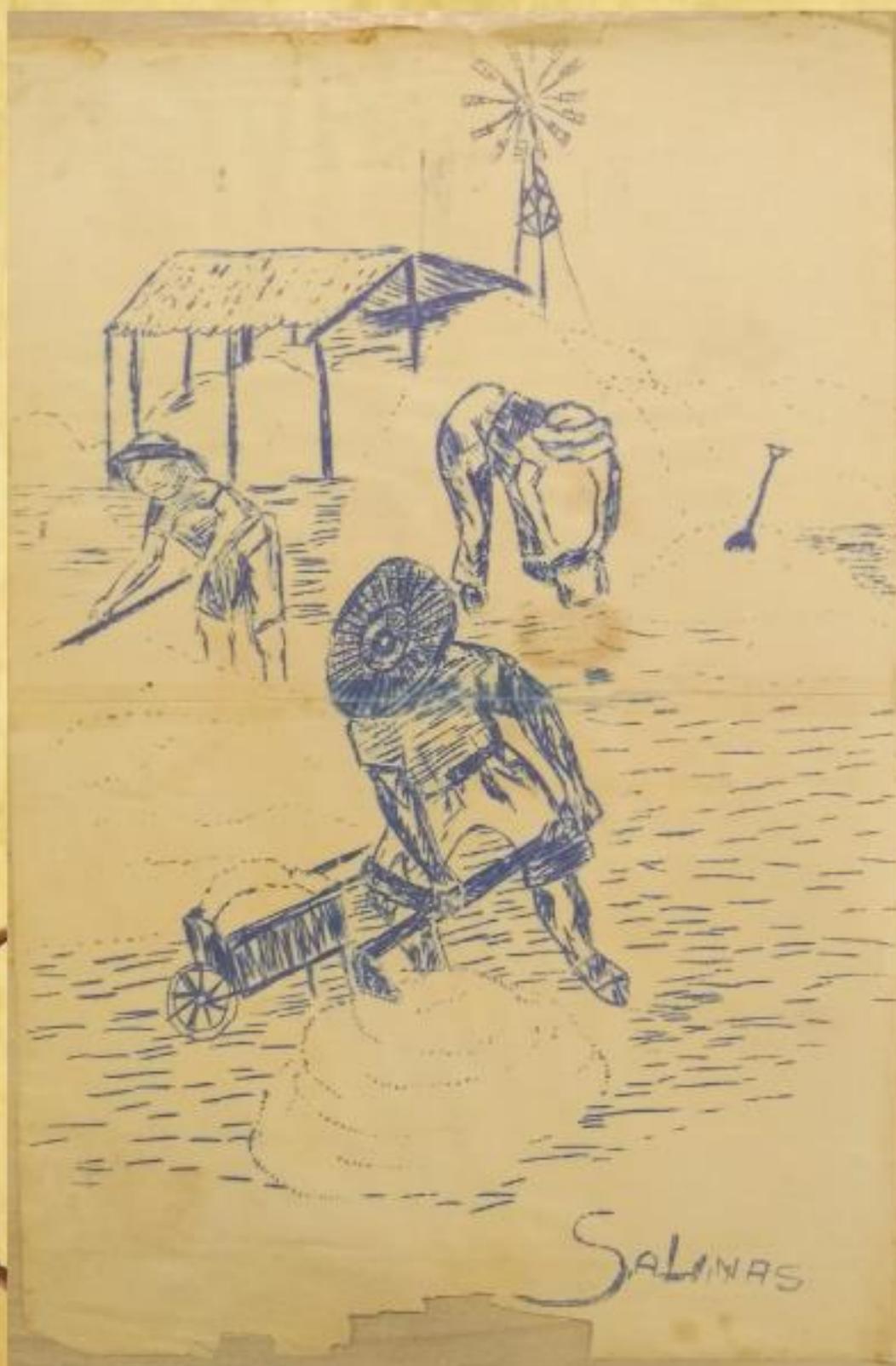
parte de nossa subjetividade e se entrelaça com as orientações teóricas, pois entendemos e sentimos que a nossa escrita é movimento e está no processo de expandir; assim, aos poucos ela torna-se uma “produção existencial e coletiva” (LINHARES, 2016, p. 7). Importa ressaltar que é na possibilidade de permitir se expandir, viver os percursos não retilíneos da pesquisa, que vamos nos fazendo pesquisadoras(es) e encontrando nossa voz na pesquisa.

Assim, seguimos em direção dos questionamentos que fomos levantando durante todo o percurso. Como o MCP concebeu arte e cultura em seu projeto educativo emancipatório? O que estava por trás das grandes tensões que envolviam o MCP e seus idealizadores? Quais os conflitos foram suscitados por meio das ações do MCP? Quais os perigos que as práticas educativas do MCP ofereciam naquele contexto?

O aspecto metodológico sensível – que procuramos desenvolver em nossas análises – representa nosso percurso por uma recuperação da memória e tentativa de compreensão das violências impostas por uma questão de disputa de poder. Enquanto nossa abordagem teórico-metodológica corresponde a uma construção de rede de fortalecimento epistemológico que busca a superação da disputa de uma cultura e epistemologia elitizada.

4

ANÁLISES



Fonte: Fotografia autoral de documentos preservados pelo Arquivo Público do Estado de Pernambuco

Nesta seção apresentamos as análises dos documentos que guardam a memória e a história do Movimento de Cultura Popular – MCP. Partimos da compreensão de que estamos lidando com documentos sensíveis. Logo, precisamos ter a responsabilidade e a sensibilidade para que nossas inferências não desconsiderem as múltiplas dimensões do que está contido nos registros. Por outro lado, consideramos o processo de (re)memoração em uma dimensão benjaminiana, entendendo que “articular historicamente o passado não significa conhecê-lo “como ele de fato foi”, significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja” (BENJAMIN, 1986, p. 244).

Tomamos como reflexão sobre os documentos, igualmente, as palavras de Germano Coelho (1986) sobre: quais os perigos que a constituição do MCP trazia para a sociedade para ter se tornado alvo da repressão? Para ressaltar o caráter das análises propostas mencionamos a fala do próprio Coelho (1986, p. 9) que: “Os documentos do tempo, mais do que os depoimentos posteriores, revelam a força e o espírito verdadeiro da instituição”. Acreditamos que as palavras de um dos idealizadores do Movimento nos instigam a recordar os registros de um dos Movimentos mais potentes que existiram no início da década de 1960, em uma perspectiva comprometida com a narrativa e as experiências.

4.1 O MCP: analisando as dimensionalidades do Movimento

Ao iniciarmos as análises dos documentos que preservam a memória do projeto educativo do Movimento de Cultura Popular (MCP), propomos que o ponto de partida seja a criação do Estatuto do MCP. O documento nos traz tanto os nomes das pessoas que fundaram o MCP, quanto descreve os compromissos propostos em sua idealização.

O primeiro capítulo inicia com a origem do nome: “[...] a denominação de Movimento de Cultura Popular fica fundada e constituída uma sociedade civil, brasileira, de finalidade educativa cultural [...]” (ESTATUTO, 1961, p. 1). As seções do Estatuto apontam para o compromisso com o desenvolvimento humano e a elevação cultural como parte essencial do referido processo, colaborando, igualmente, para a melhoria do nível material do povo por meio da educação especializada. Segundo Coelho (1986, p. 12), esta foi uma opção pela estrutura de “movimento”, pois pressupõe ritmo e exprime a ação dinâmica e em marcha. A união de pessoas sinaliza, conforme as fontes analisadas, uma nova etapa e compreensão de Educação e Alfabetização. Assim:

Estava implícita, no discurso e na prática do MCP, uma nova proposta de educação. Marcada, sobretudo, pela amplitude. Mas, também, pela sua finalidade expressa. Víamos o processo educativo como o de desenvolvimento do homem todo e de todos

os homens para a realização da pessoa e a promoção do bem comum (COELHO, 1986, p. 12)

As contribuições mencionadas pelo autor indicam o pioneirismo do MCP e como sua atuação compôs uma parte importante da história da educação de pessoas jovens e adultas no Brasil. Sobretudo em Pernambuco,

O mesmo cenário do surgimento de uma proposta de alfabetização inovadora, no início dos anos de 1960, é o mesmo Nordeste onde periodicamente as secas continuam pondo descoberto a tragédia da fome de um povo massacrado e exaurido nem tanto pela natureza quanto pela exploração do homem. (STRECK *et al.*, 2014, p. 7)

Desse modo, se faz imprescindível que iniciemos as análises a partir da criação e do registro do Estatuto do Movimento de Cultura Popular, documento que orienta e detalha as dimensões aqui já mencionadas. Abaixo, tem-se a imagem de uma cópia do Registro em Cartório do Estatuto. A intenção de legalizar o Movimento foi uma das estratégias para garantir as relações de financiamento estatal e, posteriormente, para fugir às investidas violentas do regime ditatorial.

Propor uma análise sobre o Estatuto do MCP, numa perspectiva de relato, detalhado e preciso, situa o diálogo em um caminho de reconstrução narrativa por meio da descrição. De outra parte, colocamo-nos em um trajeto outro, a partir do qual interessa aventurar-se pela experiência preservada nos documentos, o que nos situa em uma perspectiva reflexiva entre a memória, a experiência e a sensibilidade. Dessa maneira, buscamos perceber os significados presentes explícita e implicitamente quanto à importância da preservação das informações que estão em cada documento.

Logo, percebemos no próprio estatuto algumas indicações que nos levam a cogitar sobre a potência da criação do MCP, as sensibilidades, a ética, a coletividade e o compromisso forjados pela iniciativa em questão. Conforme consta no Estatuto (1961), o Movimento de Cultura Popular teve sua sede no Arraial do Bom Jesus, na cidade do Recife, onde a proposta da aquisição do patrimônio se constituiu a partir de contribuições coletivas. Notamos que o próprio estatuto ressaltou o aspecto comunitário, conjunto, sempre evidenciando a tomada de decisões no coletivo. Assim, estaria dentre os deveres dos(as) integrantes zelar pelo prestígio do MCP, respeitando não apenas o estatuto, mas atuando em prol dele. É possível analisar que o estatuto aponta para a presença repetida do termo ‘sócios’, em clara alusão ao caráter partilhado do Movimento. Entendemos que tal escolha e uso se deram numa perspectiva política, democrática, de enfatizar e fortalecer o princípio da coletividade que suleava os projetos e ideais do grupo.

Figura 1 – Estatuto do Movimento de Cultura Popular - MCP

REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL

COMARCA DO RECIFE

ESTADO DE PERNAMBUCO

REGISTRO ESPECIAL DE TÍTULOS E DOCUMENTOS

— CARTÓRIO DO 2.º OFÍCIO —

RUA SIQUEIRA CAMPOS, 160 - SALA 109 - 1.º - EDIFÍCIO S. FRANCISCO - TELEFONE, 7415

Bel. Emílio Tavares Rodrigues dos Anjos
(SERVENTUÁRIO VITALÍCIO)

CERTIFICO,

por me haver sido pedido verbalmente, constar no L^o "A" - 8 - do REGISTRO DE PESSOAS JURÍDICAS, deste Cartório, sob o número de ordem 800 (oitocentas), às fls. 249 a 254 v^o, o registro do teor seguinte: Protocolo nº 22.012 - 19 de setembro de 1961. Apresentante: Germano de Vasconcellos Coelho. Estatuto do MOVIMENTO DE CULTURA POPULAR. Capítulo I - Denominação, Fins e Sede. Art. 1^o Sob a denominação de Movimento de Cultura Popular fica fundada e constituída uma sociedade civil, brasileira, de finalidade educativa e cultural, número ilimitado de sócios, duração indeterminada, cujos objetivos são os seguintes: 1 - Promover e incentivar, com a ajuda de particulares e dos poderes públicos, a educação de crianças e adultos; 2 - Atender ao objetivo fundamental da educação que é o de desenvolver plenamente tôdas as virtualidades do ser humano, através de educação integral de base comunitária, que assegure, também, de acôrdo com a Constituição, o ensino religioso facultativo; 3 - Proporcionar a elevação do nível cultural do povo preparando-o para a vida e para o trabalho; 4 - Colaborar para a melhoria do nível material do povo através de educação especializada; 5 - Formar quadros destinados a interpretar, sistematizar e transmitir os múltiplos aspectos da cultura popular. Art. 2^o - O Movimento de Cultura Popular tem sua sede no Arraial do Bom Jesus, cidade do Recife, Estado de Pernambuco, com fôro nesta cidade. Capítulo II DO PATRIMÔNIO Art. 3^o O Patrimônio do MCP será constituído pelas contribuições de seus sócios, subvenções dos Poderes Públicos, doações de outras enti-

As certidões de registro integral de títulos terão o mesmo valor probante dos originaes, nos termos do art. 138, do Código Civil (Do art. 168, de Dec. 4857, de 21/1/1939)

CARTÓRIO EMÍLIO DOS ANJOS

Fonte: A Autora (2021)

Nota: Trecho extraído do Documento do Fórum EJA

Ainda sobre os termos mencionados, estes surgem, também, de maneira diversa, de acordo com as definições de ‘sócio fundadores’, ‘sócios patrocinadores’, ‘sócios colaboradores’, ‘sócios dirigentes’, ‘sócios estudantes’, ‘sócios educadores’ e ‘sócios militantes’. Vale ressaltar que, em relação aos sócios patrocinadores, existiu a abertura para todas as entidades, sendo elas públicas ou não, nacionais ou internacionais, federais, estaduais ou municipais, desde que pudessem contribuir para a expansão e alcance do Movimento.

As menções nos ajudam a compreender como foram construídas as perspectivas referentes ao significado político de cada uma das unidades mencionadas e suas incumbências. Apesar da ideia de a coletividade ser bastante presente na representação do que seriam os ‘sócios’, tal aspecto apresentou-se como uma forma de resguardar os(as) integrantes em suas funções. O estatuto menciona, inclusive, que os membros não responderiam por situações de maneira individual, apesar de o mesmo documento apontar que, em situações judiciais, o(a) dirigente do MCP seria a representação de respostas.

No que se refere ao aspecto administrativo ou de caráter organizativo, o estatuto descreve que “os órgãos do MCP são os seguintes: 1º - Conselho de Direção (CD) 2º Diretoria (D) 3º Conselho Consultivo (CC) 4º Serviço de administração (SA) 5º Departamento de Formação da Cultura (DFC) 6º - Departamento de Documentação e Informação (DDI) 7º Departamento de Difusão da Cultura (DDC)” (ESTATUTO, p. 3, 1961). São atribuídos a cada órgão seus desdobramentos necessários para o desenvolvimento das atividades.

Para além dos compromissos firmados pelo Movimento, o Estatuto aponta alguns aspectos importantes no Artigo 15º, que traz indícios da atuação do Departamento de Formação de Cultura que: “será constituído de tantas divisões quantas forem necessárias à consecução de seus objetivos, a critério do conselho de Direção” (ESTATUTO, 1961, p. 4). Notamos que tal prerrogativa envolve tanto o objetivo de interpretar, desenvolver, sistematizar e criar meios para a difusão da Educação Popular, como também a preocupação com a formação de pessoas para que pudessem mediar essas ações.

Figura 2 – Trecho extraído do Estatuto do MCP que contempla o art.14º e o art.15º

tar da data da posse. Art. 14º - O Serviço de Administração, -
 órgão administrativo auxiliar da Diretoria, tem por objetivo pre-
 tar todos os serviços de natureza administrativa necessários à
 execução dos trabalhos do Movimento. § Único - O Serviço de Adm-
 nistração compreenderá: 1 - Secretaria 2 - Seção de Contabilida-
 de 3 - Seção de Pessoal 4 - Seção de Material. Art. 15º - O -
 Departamento de Formação da Cultura, órgão técnico do MCP, tem
 por objetivos: 1 - Interpretar, desenvolver e sistematizar a cul-
 tura popular; 2 - Criar e difundir novos métodos e técnicas de
 educação popular; 3 - Formar pessoal habilitado a transmitir a
 cultura ao povo. § 1º - O Departamento de Formação da Cultura -
 será constituído de tantas divisões quantas forem necessárias à
 consecução de seus objetivos, a critério do Conselho de Direção

Fonte: A Autora (2021)

Nota: Trecho extraído do Documento do Fórum EJA

Outro ponto que merece ser destacado diz respeito às eleições de integrantes ou cargos a serem ocupados, onde as escolhas ocorreriam entre si, seguidas de algumas etapas internas, sejam elas para o ingresso no Movimento, para progressão de funções ou escolha de monitores(as). Gostaríamos de pontuar sobre as etapas para o ingresso no MCP como sócio dirigente estagiário que elencava como etapas: “1- Títulos; 2- Exposição dos motivos de seu ingresso no Movimento; 3- Entrevista com o presidente do Movimento e com o Diretor da Divisão do DFC de interesse do candidato; 4- Idoneidade moral; 5- Aptidão para estágio” (ESTATUTO, 1961, p. 9). O segundo e o quarto critérios nos chamaram atenção. No sentido de perceber o compromisso, responsabilidade e ética, como foram conduzidos para a construção do coletivo, os aspectos destacam e dimensionam a função social do MCP para as pessoas atendidas. Vejamos:

Figura 3 – Trecho extraído do Estatuto do MCP que contempla o art.23

Art. 23º - O Departamento de Formação da Cultura compreenderá, inicialmente, as seguintes Divisões: 1 - Divisão de Pesquisa da Cultura Popular 2 - Divisão de Ensino 3 - Divisão de Artes Plásticas e Artesanato 4 - Divisão de Música, Dança e Canto 5 - Divisão de Cinema, Rádio, Televisão e Imprensa 6 - Divisão de Teatro 7 - Divisão de Cultura Brasileira 8 - Divisão de Bem Estar Coletivo 9 - Divisão de Saúde 10 - Divisão de Esportes. Art. 24º

Fonte: A Autora (2021)

Nota: Trecho extraído do documento disponível no Fórum EJA

O Artigo 23, acima exposto, articula como foram dispostas as divisões das seções de cada departamento. A partir dessas “divisões” (e trago entre aspas por perceber que as divisões aconteciam mais por uma questão técnico-orçamentária, uma vez que constamos em outras fontes analisadas a integralização dos trabalhos), traçavam os eixos de planejamento e objetivos a serem alcançados a partir das ações desenvolvidas.

Miguel Arraes (1964), um dos principais idealizadores-apoiadores do MCP e então prefeito da cidade do Recife, relatava que, desde a criação dos primeiros núcleos de atividades, o Movimento desenvolveu ações no campo da arte popular e da educação e inspirou a criação de outros núcleos com objetivos semelhantes. Neste sentido, compreendemos que a avaliação sobre a amplitude e o alcance das ações do MCP refere-se não apenas ao núcleo central do Movimento, uma vez que o MCP teve suas atividades extintas pela repressão da Ditadura

Militar, mas as suas ideias permaneceram presentes em projetos e ações que, para o regime ditatorial, não expressavam, naquele momento, riscos à ordem vigente.

Assim, tomamos emprestadas as palavras de Scocuglia (2003, p. 20) como forma de ressaltar que: “é importante reconstruir a história e as memórias de práticas de educação popular”. Podemos, inclusive, citar várias justificativas se nos referirmos à dimensão desses conhecimentos e a necessidade de pensá-los por seu lugar ocupado na história da educação. Por outro lado, destacamos o relato de Arraes na intenção de construir tessituras que entrecruzam os fios da história do MCP:

As atividades do MCP, aliadas à atmosfera política da época, inspiraram o CPC no sul do país, mas os programas que animaram um e outro provinham de diferentes concepções sobre cultura popular e politização das classes trabalhadoras. O MCP definia-se como órgão técnico, rigorosamente apolítico. Sua concepção de educação, no entanto, incluía consoante com a aplicação do método Paulo Freire a ‘capacidade aquisitiva de ideias sociais e políticas’. Segundo seus estatutos, a educação deveria ser programada para ampliar a politização das massas, despertando-as para a luta social’. Surgia, na época, a noção distintiva entre ‘politização’ e ‘conscientização’, introduzida pelas implicações sociais do método Paulo Freire; este afirmava que a finalidade da alfabetização era dar ao povo consciência social, e que esta, por sua vez, abriria o leque das opções políticas. Grande importância também era atribuída à profissionalização, que permitiria uma inserção mais consciente dos setores mais carentes na realidade brasileira. (ARRAES, 1964, p. 01)

As contribuições que buscamos rememorar constroem, assim, narrativas de um movimento de valorização da educação-arte-cultura para todas(os). São narrativas não só de um Movimento, como também de pessoas em luta e em marcha para uma transformação social. A bandeira que foi construída e defendida por tantas mãos buscou cogitar a cultura de arte-educar-conscientizar o povo com o povo. Pois, como nos indica Goussault (1970, p. 9): “fenômeno social e político inteiramente novo no Brasil: a maturação de um movimento popular, sem nada perder de suas tradições nem de suas espontaneidades, as escalas sucessivas do poder e menos os privilégios da classe dominante”.

Existe, nos elementos analisados, a complexidade entre o vivido-experenciado e o aprendido nos ‘livros’ e círculos de cultura: a luta e o desejo de transformação; o que, no nosso entendimento, apontava para o caráter de experiência inovadora (talvez, por esse motivo, ameaçadora?). Conjecturamos que as educ(a)ções estiveram presentes no processo de construção das crenças, experiências, relações e simbologias que permeavam o cotidiano da época. Afinal, segundo Brandão (2013, p. 67): “a educação existe no imaginário das pessoas e na ideologia dos grupos sociais e, ali, sempre se espera, de dentro, ou sempre se diz para fora, que a sua missão é transformar sujeitos e mundos em alguma coisa melhor, de acordo com as imagens que se tem de uns e de outros”. A educação, na perspectiva do MCP, estava relacionada

com a superação de um único modelo de formação, pois compreendia a pluralidade a que se referia o Movimento.

Com as construções aqui mencionadas e lançadas em uma inacabada reflexão, seguimos para pensar/compreender as ações do MCP, seus sentidos e objetivos, a partir dos projetos e planos de ação que foram criados. Tal aspecto nos situa em um trajeto reflexivo sobre o que chamamos de educação e as configurações em que a formação humana era entendida e pensada no início da década de 1960. Diante o cenário vivido, mencionado anteriormente, é possível que compreendamos como os processos de exclusão e subalternização conseguiram se fortalecer diante da falta de possibilidades de acesso à educação formal ou escolar naquele momento.

Assim, refletimos a partir das análises feitas sobre o universo pluri e inacabado do que representava a educação para o MCP. Isto porque entendemos, como Brandão (2013), que “não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante” (BRANDÃO, 2013, p. 4). Ressaltar e perceber a forma pluri e inacabada da educação no Movimento é pertinente para que possamos traçar aproximações com os sentidos construídos e defendidos no interior das ações desenvolvidas à época.

O documento apresentado abaixo demarca a solicitação feita por Paulo Rosas a Germano Coelho, dimensionando a proposta do projeto Meios Informais da Educação (PME). A narrativa de Paulo Rosas alude às propostas do MCP que compreendiam as diversas formas de pensar e mobilizar o aprendizado, superando uma noção única da educação baseada em repetição e reprodução. Podemos afirmar que o MCP representou o seu próprio laboratório teórico-metodológico, elemento que tornou tal ação possível e viável a partir do exercício da escuta e da troca com as(os) aprendentes.

Figura 4 – Proposta para criação de projeto

Recife, 2 de fevereiro de 1961.

De: Paulo da Silveira Rosas
 Ao: Dr. Germano de Vasconcelos Coelho, Diretor do Movimento de Cultura Popular
 Assunto: Proposta para criação de projeto

Senhor Diretor:

Submeto à consideração de V. Sa. e encaminhamento a que fôr de direito a seguinte proposta:

I-Sob a designação de "Meios Informais de Educação" seja efetuado pelo Movimento de Cultura Popular projeto de educação informal, tendo por objetivos:

- a) imediatos - desenvolver no povo do Recife disposição para apreciar, crítica e adequadamente, a leitura, o cinema, o rádio, a televisão, e os demais meios de comunicação com a massa;
- b) mediatos - melhorar qualitativa e / quantitativamente o material disponível, sobretudo:
 - b.a.-criando e executando conveniente programação;
 - b.b.-interferindo, conscientemente, no processo de mudança da programação rotineira.

Fonte: A Autora (2021)

Nota: Trecho do documento extraído do Fórum EJA

O documento acima alude a pensar sobre aspectos que representavam a criação do projeto denominado de “meios informais”. Igualmente aponta alguns elementos em relação aos termos usados para a construção da proposta. Compreendemos que a iniciativa representava as reverberações imediatas da materialização da educação, como também os eixos que, indiretamente, seriam instrumentalizados. Tal aspecto demonstrou a materialização da educação como um processo que ocorre ao longo da vida e de diversas maneiras, bem como a maneira que tais ações poderiam contribuir efetivamente para a população em longo prazo. Assim, o PME visava o bom emprego das áreas de comunicação e os conteúdos recreativos para explorar outras possibilidades educativas (Projeto Meios Informais de Educação, 1961).

A justificativa abaixo repercute de maneira bastante diversa a depender da leitura e até suscita questionamentos sobre a abordagem usada. Por outro lado, para nós, as expressões utilizadas tecem aproximações com a linguagem do povo. Consideramos que a não utilização de formalidades nos termos apresentados proporcionou uma melhor visualização da proposta em relação às experiências mobilizadas. O projeto guardava dada importância para as pessoas pois o mesmo em si já significava a sua própria justificativa, como visto a seguir:

Figura 5 – Justificativa da proposta para criação de projeto

j u s t i f i c a ç ã o :

Desde logo, confesso que me sinto um tanto sem jeito para justificar o projeto cuja realização proponho. Pois esta é a minha "cachaça". E a "cachaça" de um homem há-de parecer-lhe a coisa mais evidente dêste mundo. É valiosa.

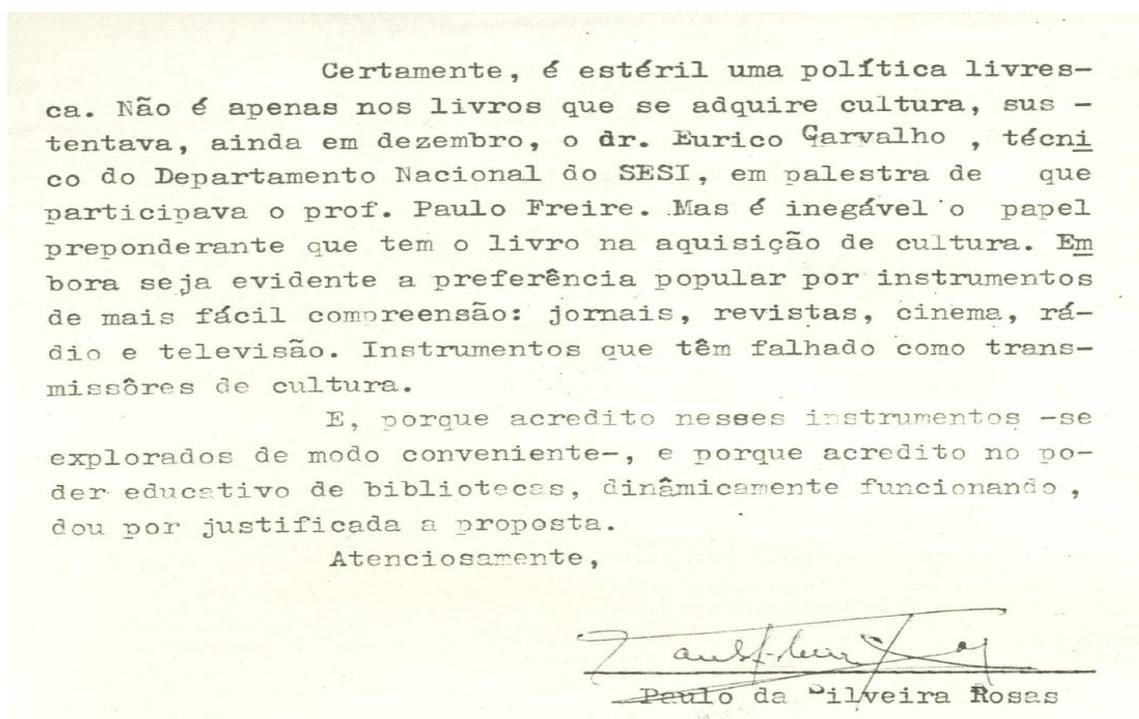
Fonte: A Autora (2021)

Nota: Trecho extraído do documento do Fórum EJA

Algumas outras narrativas usadas nos chamaram a atenção, seja em relação aos aspectos imediatos ou em relação às considerações sobre o aspecto implícito da leitura. Gostaríamos de referir, aqui, especificamente a menção “desenvolver no povo do Recife disposição para apreciar, crítica e adequadamente, a leitura, o cinema [...]”. Compreendemos a intenção do MCP em mobilizar uma educação questionadora. Por outro lado, as ações do Movimento demonstravam a disposição de uma construção junto ao povo, e não apenas para o povo.

O corpo do documento ainda expressa a preocupação pelo incentivo da leitura. Também tece críticas aos formatos que serviam de convite para a leitura, como visto no trecho: “refiro-me ao insignificante papel que o livro está desempenhando na vida de crianças e adolescentes e suas nefastas consequências tanto para formação intelectual, moral e estética da personalidade como para o destino do Brasil” (PME, 1961, p. 02). A crítica referida construiu parte da narrativa de justificativa da necessidade pela mobilização de outras alternativas educativas, convidativas para o universo da leitura e de apreciações estéticas.

Figura 6 – Considerações finais sobre a proposta para criação de projeto



Fonte: A Autora (2021)

Nota: Trecho extraído do Documento do Fórum EJA

Do mesmo modo, a imagem cotidiana da população recifense trouxe ao Movimento possibilidades outras de interpretar as desigualdades vividas e assim buscar ressignificar a vida da população a partir da arte, da educação e da cultura. Vê-se que a mobilização proposta buscou constituir um processo emancipatório por meio da cultura popular. Assim, entendemos que os aspectos mencionados se tornaram essenciais para o planejamento do enfrentamento dos processos de exclusão e marginalização da população, como constatado no excerto a seguir:

Figura 7 – A importância do projeto

Importância do Projeto

Sua importância decorre:

1. Da necessidade de um trabalho de conscientização e politização, num país cuja urgência das mudanças radicais da estrutura, é inadiável.
2. Da necessidade de favorecer recreação sadia e educativa a uma população escravizada por uma sociedade exploradora de homem, que impede a plena realização do ser humano.

3. Da necessidade de congregar o povo, através de um trabalho educativo para reivindicação dos seus direitos, na construção de uma sociedade verdadeiramente humana.

Fonte: A Autora (2021)

Nota: Trecho extraído do Documento do Fórum EJA

O ofício enviado sobre a criação do projeto, como visto, alude à sua justificativa. Ainda assim, a importância da ação e do projeto é evidenciada e enfatizada de modo que tal dimensão da importância – e os meios que foram mobilizados para que fossem alcançados seus objetivos – são pontuados de maneira detalhada e lógica. Vale ressaltar que, para além de criar estratégias para o aproveitamento de outros meios coletivos de comunicação e recreação como alternativas educacionais, a diretriz do planejamento envolveu como objetivo não só a elevação cultural e educacional, como também estipulou como objetivo o favorecimento da integração e participação da comunidade para a solução dos problemas enfrentados. Para isso, foi cogitado o conhecimento real da situação da população, de forma local, regional, nacional e internacional. Foram mobilizados como elementos fundamentais os parques, as praças, os núcleos de cultura e o coreto (Projeto de meios informais, 1961).

O recorte abaixo demonstra a relação entre a situação enfrentada pela população, a importância do projeto e a escolha dos meios que foram mediados entre a ação, o povo e os objetivos:

Figura 8 – A importância do projeto e a escolha dos meios mobilizadores

2. Sua importância é facilmente constatada numa cidade marcadamente pobre como Recife, na qual a maior percentagem de sua população não tem direito a distrações em que o número limitado de instituições culturais, atinge apenas a uma pequena classe privilegiada.

Fonte: A Autora (2021)

Nota: Trecho extraído do Documento do Fórum EJA

As narrativas agenciadas no documento demonstram o teor político das ações. Convidam a pensar sobre os processos de subalternização que a população recifense estava inserida. E, a partir do contexto da luta político-educativa, teceu justificativas que fortaleceram a defesa da formulação

e efetivação das ações. O documento ressalta, ainda, o compromisso em enriquecer os aspectos educacionais e culturais da população, bem como para despertar no povo a consciência sobre a sua participação na sociedade.

Não bastava convidar o povo para refletir sobre suas feridas e apontar caminhos para tentar superá-las. Era preciso percebê-las como um todo, em comunidade, seres individuais (mesmo em coletivo). E isso incluía possibilitar o acesso à cultura e ao lazer. Compreendemos que tais garantias são, igualmente, espaços de encontros, resistências, conscientização e emancipação. Neste sentido, os espaços de cultura e lazer fortaleceram a construção e o compartilhamento de saberes.

Assim, o projeto estabeleceu meios e elaborou estratégias para desenvolver em seu público elementos que favoreceram a conscientização, o espírito crítico e a politização por meio do tele-clube, cine-clube, círculo de leitura, teatro, clube de pais, escola de pais, etc. Isto nos faz perceber dimensões específicas da potência política e emancipatória de ações voltadas à arte e à cultura na educação de pessoas adultas. Notamos, também, a importância e a relevância das vivências e encontros focados no coletivo, em experiências comunitárias emancipatórias.

Para compor os documentos analisados, referimo-nos ao plano de ação para 1963. Consideramos relevante a análise do referido documento porque envolve tanto a dimensão do nascimento do MCP quanto o seu planejamento de ações e intencionalidades. Compreender essa perspectiva nos coloca em aproximação não só com a visão do MCP, mas possibilita aproximações e percepções sobre a troca de saberes e valorização dos mais diversos saberes populares ou científicos que compuseram uma pedagogia outra, uma pedagogia de tantas(os) que representou a didática do MCP.

A narrativa de Miguel Arraes problematiza sobre os sofrimentos e histórias de inferiorização que o povo do Recife foi submetido ao longo da vida. Coloca-nos em diálogo com as reflexões de Miguel Arroyo sobre coletivos populares e pedagogias, na medida em que “os coletivos populares trazem longas histórias de inferiorização, opressão, com que o padrão de poder/saber de dominação pretendeu produzi-los como subalternos” (ARROYO, 2020, p.12). Tais provocações da narrativa abaixo exposta, de Arraes, em consonância com a reflexão de Arroyo (2020), instigam-nos a pensar sobre pedagogias, e a quem estas servem, se à emancipação ou à opressão das pessoas.

Figura 9 – Trecho do discurso de Miguel Arraes presente no documento do Plano de ação para 1963

"Como prefeito de Recife, tive oportunidade de, juntamente com homens de todas as tendências religiosas e políticas, iniciar um movimento que iria levar ao povo uma nova atitude, que não era aquela dos intelectuais encastelados e dos estudantes que estudam para fora do Brasil e não para dentro de nossa realidade, nem dos que se consideram donos do povo, mas daqueles que aprendem com o povo o que os doutores não sabem: a ciência do sofrimento da vida".

GOVERNADOR MIGUEL ARRAES DE ALENCAR

(Trecho do discurso pronunciado na sessão solene de instalação do Iº Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular)

Fonte: A Autora (2021)

Nota: Trecho extraído do Documento do Fórum EJA

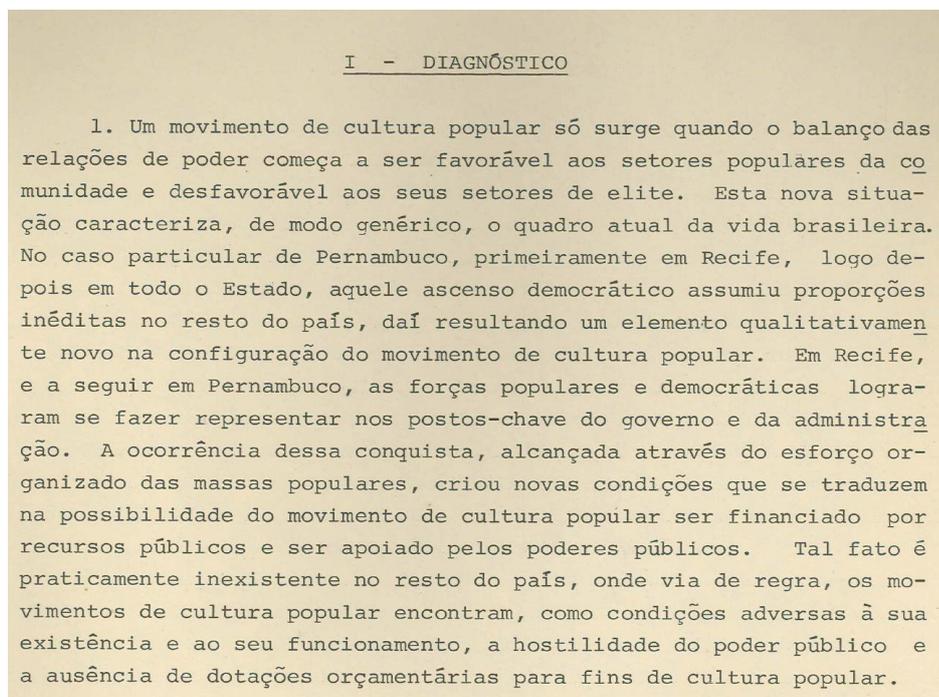
As falas presentes nos documentos que guardam a história do MCP revelam, assim, o possível diálogo e as tensões presentes entre educação, processos de subalternização e a luta para designar um Movimento que representasse não só a resistência, como também a criação de um projeto de conscientização para a transformação social. Propostas como a do MCP e outros movimentos populares semelhantes representaram, segundo Brandão (2017), a “única vez que alguma educação no Brasil foi criativa e sonhou que poderia servir para libertar o homem, mais do que, apenas, para ensiná-lo, torná-lo “doméstico” (BRANDÃO, 2017, p. 12).

Segundo o documento: “com o tempo, foi o MCP diversificando seu campo de ação e novos tipos de contato com a massa se foram forjando: teatro, núcleos de cultura popular, meios informais de educação, canto, música e dança popular, artes plásticas e artesanato, etc. Nestes três anos, uma rica soma de experiências e ensinamentos foi acumulada” (PLANO DE AÇÃO, 1961). Isso significa dizer que o engajamento dos(as) integrantes do MCP foi seguido pelo sistemático pensar e repensar de suas ações, atividades, núcleos, propostas e metodologias. Percebiam nas falhas e ausências a possibilidade de organização dos planejamentos e, por outro lado, encontraram caminhos para refazer a educação como um ato de refazer-se.

Frente às diversas formas de violências que eram vividas pela população, o ato de pensar a educação com e para a libertação do povo colocou em curso uma proposta significativa para a história. Afinal, a história nos mostra que são nos momentos de crise – no estremecer das relações de poder – que surgem elementos para a construção de condições necessárias para que

o povo tenha seus direitos e vozes garantidos. No contexto do MCP tais aspectos foram gestados a partir das movimentações populares. Para compreender tal perspectiva se faz necessária a leitura do diagnóstico presente no documento abaixo:

Figura 10 – Trecho presente no documento do Plano de ação para 1963



Fonte: A Autora (2021)

Nota: Trecho extraído do Documento do Fórum EJA

O plano de ação para 1963 buscou construir subsídios para dar condições ao MCP de conseguir êxito em suas ações, “corrigindo as distorções que entravavam sua expansão ordenada” (PLANO DE AÇÃO, 1961, p. 3). Ao mesmo tempo, procurou servir de “instrumento básico e indispensável para que o MCP inicie uma fase superior de sua ação pela cultura popular” (PLANO DE AÇÃO, 1961, p. 3).

O plano de ações, assim, não representou apenas o balanço ou relatório do Movimento, mas expressou o desejo e/ou previsão de desenvolvimento tanto na capital quanto no interior do Estado, pois acreditava-se que “o Plano de Ação para 1963, embora ajustando-se às condições específicas de Pernambuco, pode servir de valioso subsídio às organizações de cultura popular presente neste Encontro, que tem como um dos principais objetivos a troca de experiências” (PLANO DE AÇÃO, 1961, p.3). Logo, conhecer seus ‘entraves’ possibilitou aos(às) integrantes do Movimento compreender e superar as barreiras e construir perspectivas de prosseguimento do processo iniciado.

Figura 11 – Trecho presente no documento do Plano de ação para 1963

3. O movimento popular não gera um movimento cultural qualquer. Gera, precisamente, um movimento de cultura popular. Os interesses culturais do movimento popular têm, portanto, um caráter específico: exprimem a necessidade de uma produção cultural, a um só tempo, voltada para as massas e destinada a elevar o nível de consciência social das forças que integram, ou podem vir a integrar, o movimento popular.

Fonte: A Autora (2021)

Nota: Trecho extraído do Documento do Fórum EJA

A partir deste trecho do plano de ação do MCP, podemos compreender que as ações do movimento de cultura popular estiveram orientadas para o coletivo, objetivando a construção de processos de emancipação e desalienação, principal e diretamente para as classes econômicas desfavorecidas, tornando-se também um instrumento didático (FÁVERO, 1983). Compreender os movimentos de cultura popular, em seus aspectos emancipatórios e didáticos, permite inferir que “reconhecer ou ignorar essas pedagogias de libertação e emancipação passa a ser uma questão político-epistemológica para as teorias pedagógicas” (ARROYO, 2020 p. 15). Consideramos que é imprescindível a compreensão da dimensão política presente na ação de educar, pois “educar/ensinar é um ato político” (SILVA, 2011, p. 52). Tal essência também orientou a práxis, a postura, as escolhas do que foi ensinado, assim como as escolhas das ações e diretrizes que suleavam o projeto do MCP.

O MCP se propôs, a nosso ver, a alcançar a população silenciada e subalternizada, ao passo que traçou como caminho o alcance “por uma consciência popular adequada ao real e possuída pelo projeto de transformá-lo” por acreditar que apenas o povo conhecia e sentia na pele seus problemas. Desta forma, para que houvesse transformação seria necessária a consciência e luta política orientada (PLANO DE AÇÃO, 1961, p. 5). Vejamos:

A partir dessa perspectiva, o movimento de cultura popular desempenha papel de poderoso auxiliar na solução de problemas culturais com que se defrontam as massas em luta por obter o atendimento de suas aspirações culturais e extra culturais. Assim situado, o movimento de cultura popular encontra-se em posição de discernir as

diretrizes parciais, desejáveis a partir de sua linha diretora, e com ela compatíveis tanto por seu conteúdo, quanto por sua hierarquia. (PLANO DE AÇÃO, 1961, p. 6)

Figura 12 – Trecho presente no documento do Plano de ação para 1963

2. O presente plano estabelece como prioritárias as seguintes diretrizes:
- a) Fornecimento dos meios absolutamente indispensáveis à formação e ao exercício da consciência social capaz de compreensão adequada das condições de vida a que se encontram submetidas as massas populares;
 - b) Desenvolvimento da consciência popular no sentido de aprofundar sua compreensão teórica da realidade social e da necessidade prática de sua transformação;
 - c) Desenvolvimento da vida cultural das organizações populares no sentido de incrementar suas atividades culturais internas e suas manifestações culturais voltadas para a comunidade;
 - d) Elevação do sentido social das manifestações culturais comunitárias de caráter tradicional;
 - e) Transformação, de negativa em positiva, da relação entre meios indiretos e meios diretos, adotados pelo presente plano para a concretização de suas diretrizes.

Fonte: A Autora (2021)

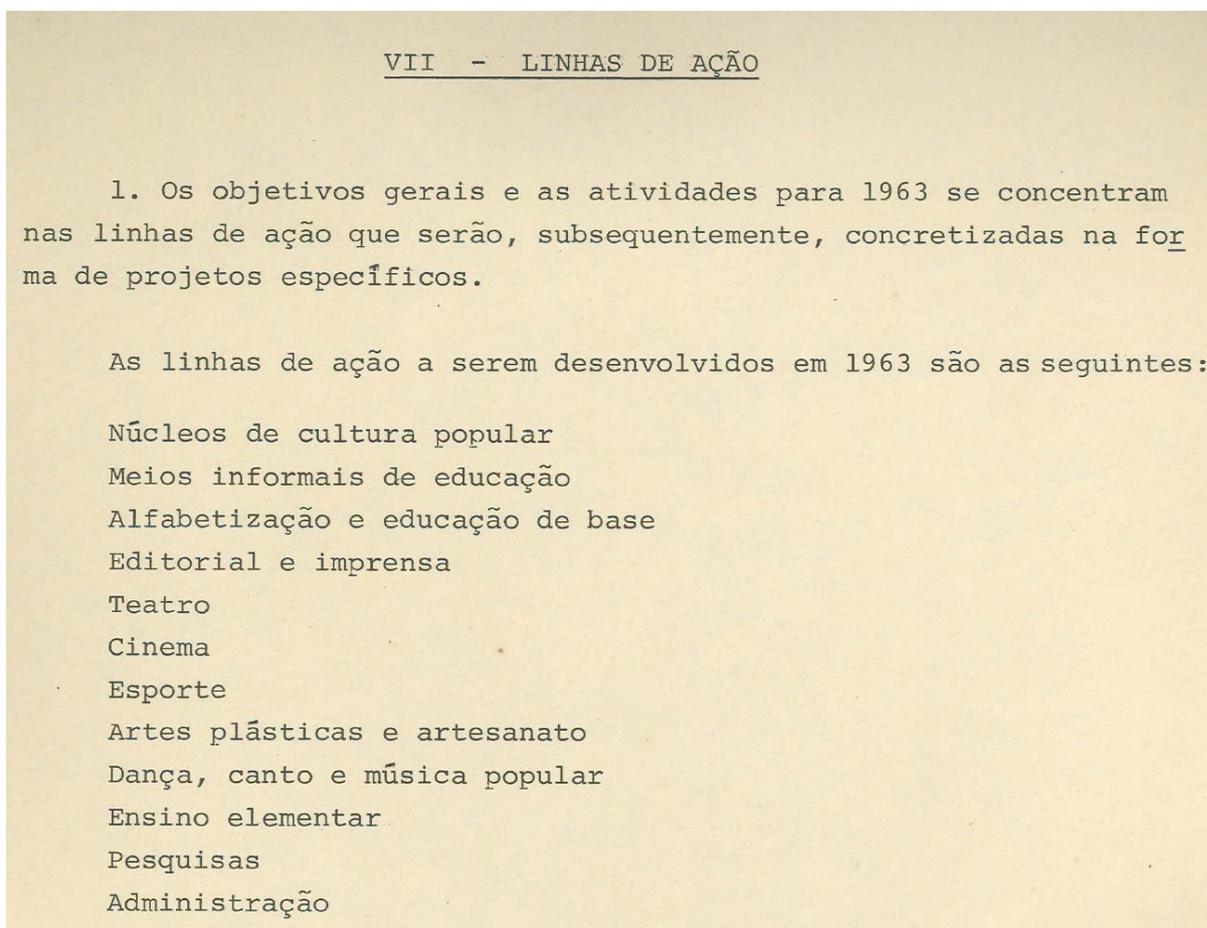
Nota: Trecho extraído do Documento do Fórum EJA

Ressaltamos que as linhas que compõem cada seção do plano esboçam os ideais do MCP, seu compromisso e ética, validando não só a importância das diretrizes estabelecidas para o êxito na concretização das ações, como também para alcançar objetivos internos, entre os(as) integrantes. Isso resultou no desenvolvimento de atividades formativas, de aperfeiçoamento cultural e profissional para a equipe. Indispensavelmente, as atividades também contaram com o incentivo de pontos como autonomia, decisão, divisão, responsabilidade e representação popular.

Assim, para que as diretrizes fossem alcançadas, o MCP buscou por meio do desenvolvimento do que foi nomeado “Meios diretos” a realização de atividades formativas que contemplaram diversos níveis da experiência humana, tais como: intelectual, profissional, político, artístico, social, recreativo, esportivo e organizativo. Buscaram, então, a organização de atividade e informativos que despertassem o interesse da comunidade na participação das ações. Isso resultou na criação das linhas de ação do Movimento, com objetivos gerais,

procedimentos, planejamento orçamentário, entre outros. Sobre as linhas de ação, seus objetivos e meios, tem-se que:

Figura 13 – Trecho presente no documento do Plano de ação para 1963



Fonte: A Autora (2021)

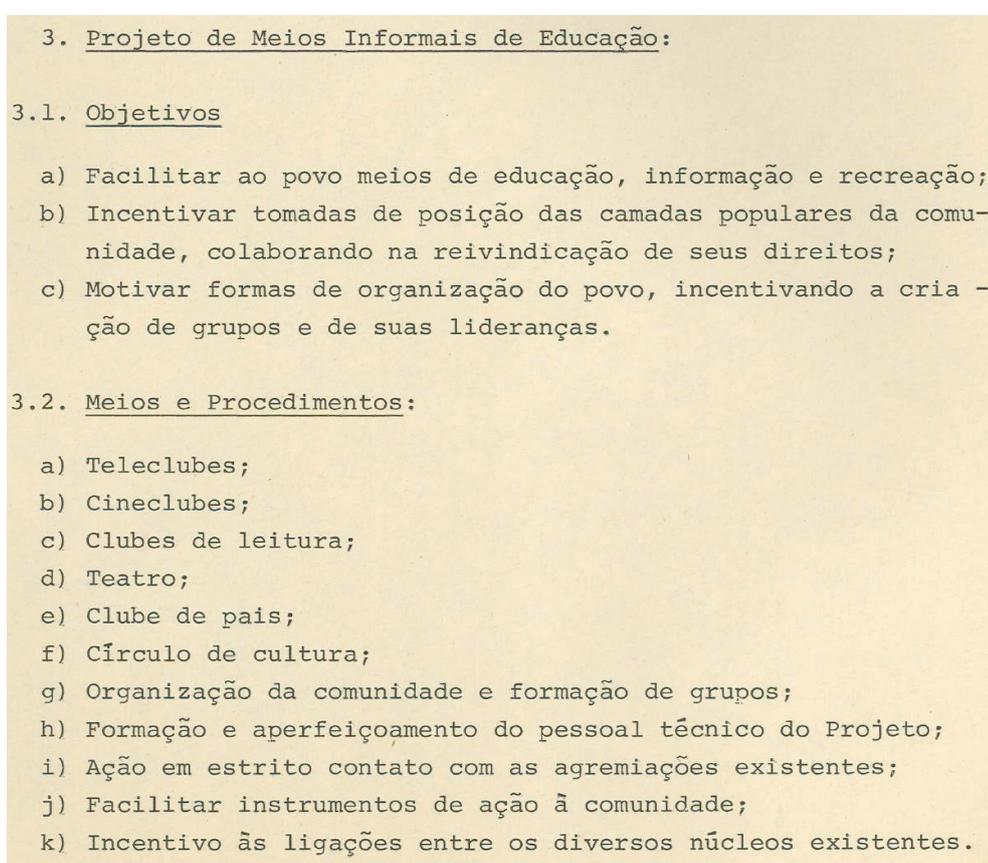
Nota: Trecho extraído do Documento do Fórum EJA

Destacamos, aqui, as seguintes linhas de ação: meios informais de educação e alfabetização e educação de base. Ambas as frentes destinaram, diretamente, a formação educacional. Apesar de destacarem um elemento em comum, o Círculo de cultura, as linhas traçaram caminhos educativos singulares. Os Meios informais de educação mobilizaram um universo plural no tecer educativo, enquanto a linha da Alfabetização e educação de base se desdobrou a partir de uma abordagem didática ‘escolar’.

As ações voltadas aos meios informais de educação aludem a indicativos e estratégias de aproximação com a população do mesmo modo que buscou tecer aproximações entre universos antes não acessados pelas pessoas atendidas. Assim, ressaltamos a reflexão de

Brandão de que: “toda a estrutura da sociedade está fundada sobre códigos sociais de inter-relação entre os seus membros e entre eles e os de outras sociedades. São costumes, princípios, regras de modos de ser, às vezes fixados em leis escritas ou não” (BRANDÃO, 2013, p. 612). Por outro lado, percebemos que as atividades propostas pelos meios informais, para além de dispor a compreensão de que a educação está presente em todos os lugares e por toda a vida, destacou o reforço político relativo aos processos de aprendizagem e as inter-relações forjadas a partir deles.

Figura 14 – Trecho presente no documento do Plano de ação para 1963



Fonte: A Autora (2021)

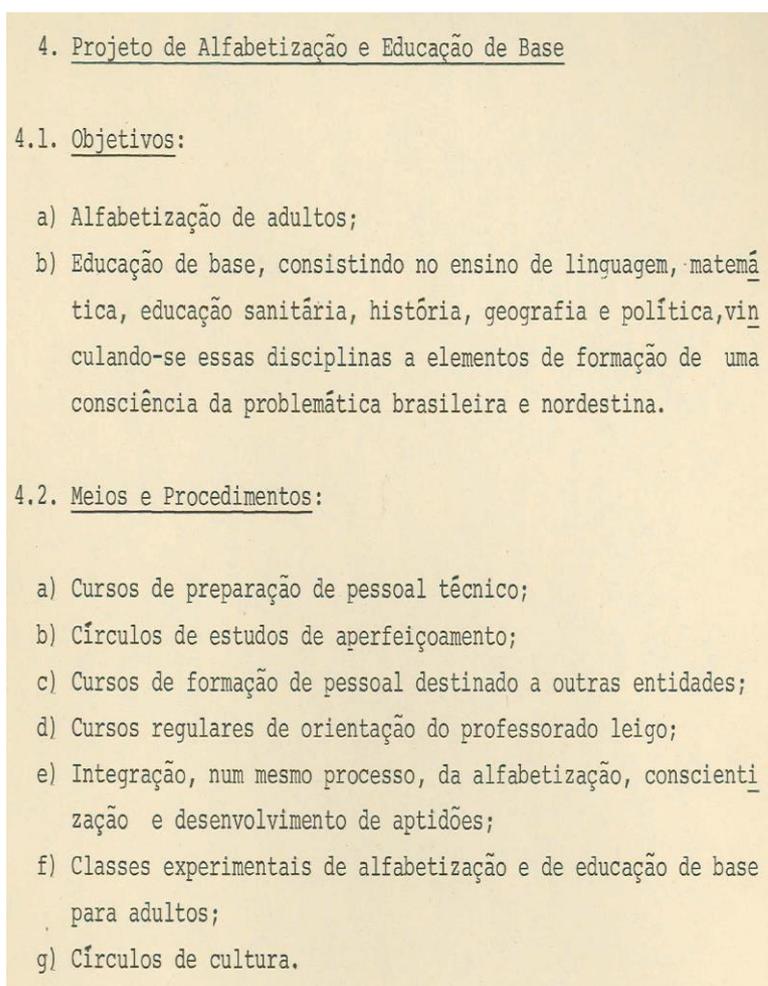
Nota: Trecho extraído do Documento do Fórum EJA

O formato dos meios que foram utilizados – assim como em outras atividades do MCP – deu-se a partir do diálogo arte-educação-cultura, no processo de ensino, aprendizagem, conscientização e emancipação. Tal perspectiva “indica formas de conhecimento, habilidades e relações sociais que promovam as condições para a emancipação social e, portanto, também para autoemancipação” (STRECK *et al.*, 2014, p. 15). Notamos, assim, que o MCP buscou

aprofundar o caráter popular das iniciativas, criando condições de abertura em relação à comunidade.

O MCP se propôs a utilizar como espaços de ação praças, centros e parques de cultura, escolas e grupos escolares do Governo Estadual. Também: templos, centros esportivos e associações recreativas (PLANO DE AÇÃO, 1961, p.19). Assim, traçou como orientação a dinamização entre as praças de cultura, visando o trabalho coletivo com outras instituições, como as anteriormente mencionadas. O MCP inaugurou mais duas praças de cultura, após reivindicação junto à prefeitura do Recife, e de mais dois parques de recreação infantil e estrutura básica. Por outro lado, estabeleceu em suas diretrizes o desenvolvimento, no sítio da Trindade (sede do MCP), de atividades que visaram transformá-lo num Parque Cultural com atividades voltadas para o teatro, debates públicos, espetáculos musicais, entre outras atividades (PLANO DE AÇÃO, 1961, p. 19).

Figura 15 – Trecho presente no documento do Plano de ação para 1963



Fonte: A Autora (2021)

Nota: Trecho extraído do Documento do Fórum EJA

De tal modo, a proposta do plano de ação para 1963 reforça o que já mencionamos anteriormente sobre a proposta humanizante articulada, para além da dimensão educativa, em seu sentido mais amplo. Tratava-se de uma dinâmica destinada às pessoas que foram negligenciadas por persistentes pedagogias que reforçavam processos de inferiorização. Pedagogias que pretenderam desconsiderar saberes, valores, memórias, culturas e identidades coletivas e individuais (ARROYO, 2020, p. 13). As ações aconteceram em um movimento outro, visando a compreensão de uma educação dialógica que fizesse senti(r)do para o povo. Para Brandão (2011, p. 16) “a ideia de uma ação dialogal entre educadores e educandos deve começar com uma prática de ação comum entre as pessoas do programa de alfabetização e as da comunidade”. Não mais uma educação ‘encastelada’, como mencionou Miguel Arraes, educação não como divisão, segregação, mas uma formação feita por muitas(os) e para todas(os).

O MCP pôs em prática a busca pela construção de uma nova pedagogia. Compreender esse novo fazer pedagógico exigiu uma postura política e ética, com responsabilidade social. A proposta de um novo fazer na educação, naquela época, reafirmou a necessidade de reanalisar as experiências formativas repassadas para que pudessem “avaliar esses princípios com base nas necessidades da realidade social” (SILVA, 2011, p. 35) e, a partir disto, construir novos caminhos. O ato de reanalisar as experiências transmitidas proporcionou ao Movimento novas definições, rumos que foram muito significativos para o projeto empreendido.

O fazer educativo em questão contou com a abordagem dos Círculos de Cultura que representaram, e ainda representam uma ruptura didática frente à mera reprodutibilidade. O Círculo de Cultura sinalizou que é no processo da troca, do compartilhamento, que a educação se faz, se materializa e se perpetua. Segundo Brandão, os lavradores do Nordeste foram os primeiros homens a viverem a experiência nova do “círculo de cultura”. Foram os primeiros a serem alfabetizados de dentro para fora, através de seu próprio trabalho (2011, p. 12). Falar sobre o Círculo de Cultura, sua dimensão, potência, alcance e possibilidades, a partir dos documentos analisados, é referir-se à política, à democratização do ensino, ao direito a ter voz, o direito a uma vida digna e valorizada em seu saber.

4.1.1 A Pedagogia do MCP: sobre alguns aspectos político-pedagógicos

Nesta categoria analisamos o universo pedagógico, os materiais didáticos, o ‘relatório de observação’ e as orientações metodológicas que foram mobilizados pelo projeto educativo

do MCP. Para que pudéssemos compreender os sentidos pedagógicos do Movimento, realizamos uma seleção de materiais “didáticos” que apresentavam como foi orientado o planejamento do projeto educativo desenvolvido. Dessa forma, analisamos neste subitem: livro de leitura para adultos; procedimento técnico do ensino; frequência; roteiro de atividades e ficha de leitura. Em nossa percepção, os materiais selecionados são fundamentais para compreender e sistematizar os sentidos mobilizados no interior da pedagogia do MCP.

Os textos e o material construído pelo MCP sistematizam o que existia de mais revolucionário para o pensar/fazer pedagógico inscrito em uma perspectiva de consciência do povo sobre a agenda política, educativa, social, artística e cultural. Pensar a partir de coletivos – que podem ser entendidos na perspectiva de Arroyo (2020) como Outros Sujeitos – significa pressionar “as concepções pedagógicas a repensar-se nos processos de sua produção teórica, epistemológica. A reconhecer que essa produção foi e continua inseparável, atrelada às formas de pensar e de alocar os Outros nos padrões de poder/saber” (ARROYO, 2020, p. 11). O Movimento realçou o seu surgimento e a luta lado a lado com a população. Logo, a criação das novas formas de pensar/educar representou ações de pertencimento popular. Por isso, é preciso compreender os princípios metodológicos que orientaram a prática do MCP; vejamos:

A metodologia implica o cumprimento das conhecidas etapas que dessem ser executadas na seguinte ordem: levantamento do universo vocabular do grupo que se vai alfabetizar; seleção neste universo dos vocábulos geradores, sob um duplo critério: o da riqueza fonêmica e o da pluralidade de engajamento na realidade local, regional e nacional; criação de situações existenciais típicas do grupo que se vai alfabetizar; criação de fichas-roteiros, que auxiliam os coordenadores de debates no trabalho; feitura de fichas com a decomposição das famílias fonêmicas correspondentes aos vocábulos geradores. (GOÊS, 1985, p. 27).

As perspectivas mencionadas acima nos fornecem elementos para melhor compreender os sentidos presentes nos documentos que se seguem. É interessante ressaltar que o material sistematizado representou, para o início da década de 1960, um instrumento de trabalho coletivo, de construção e de valorização de saberes e da cultura popular. Outro ponto que merece ser ressaltado é sobre o pensamento de Paulo Freire, que esteve diretamente ligado com as construções pedagógicas do MCP.

O documento a seguir, por exemplo, foi apresentado como sequência de procedimentos referentes às orientações para a formação de educadoras(es) de alfabetização de pessoas adultas. Destinou-se a organizar as técnicas e a mobilização de atividades desenvolvidas pelo MCP. As instruções trazem sinalizações importantes para compreendermos os sentidos que foram articulados na ação educativa do MCP.

A escolha dos objetivos e caminhos teórico-metodológicos, assim como os conteúdos e material, revela um posicionamento político (SILVA, 2011). Desta forma, é essencial

analisarmos as dimensões envolvidas nas orientações teórico-metodológicas e no material construído e utilizado pelo Movimento, para que possamos compreender os principais aspectos didáticos mobilizados pelo MCP.

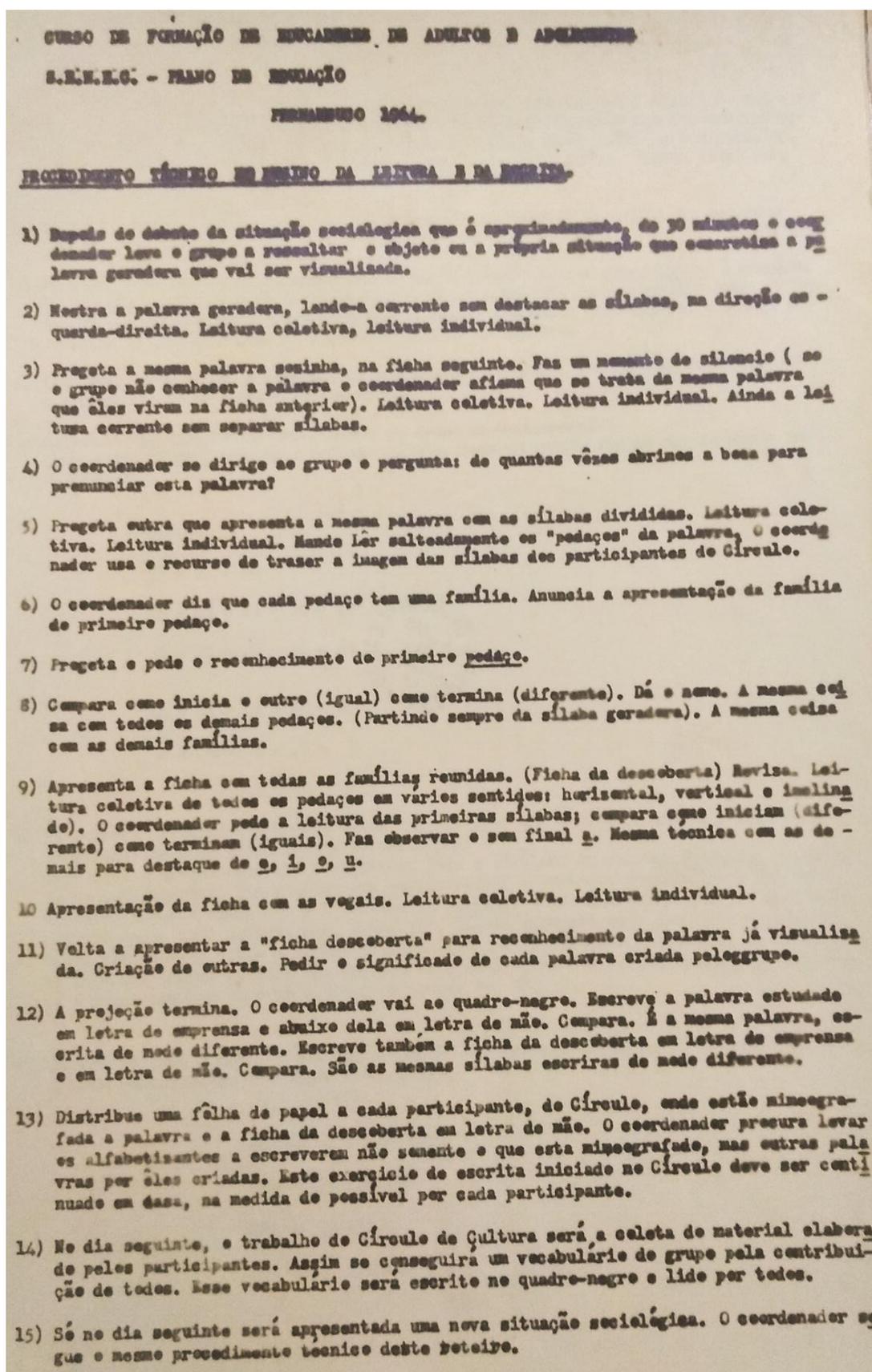
Percebemos que, entre os dez primeiros itens e os cinco últimos presentes no documento abaixo, é presente um movimento singular de progressão pedagógica. Inicialmente, as orientações se referem ao processo de aquisição da leitura e da escrita. Posteriormente, os indicativos aludem a uma transição progressiva em que leitura e escrita deixam de assumir a centralidade das orientações. Inicia-se, então, o diálogo entre as dimensões educativa, política e cultural, assim como aponta para as aberturas à autonomia das(os) “alfabetizantes”. Acreditamos que as “etapas” da orientação mencionada e analisada a seguir respeitou não apenas o ritmo e o tempo de aprendizado do povo, como também foram sensíveis em criar estratégias gradativas para mobilizar e alcançar a discussão conscientizadora na formação educativa de pessoas adultas.

O documento transita entre o cuidado e a importância da abordagem idiomática quanto à finalidade de cada etapa de ação. Para além do caráter suleador, é possível perceber alguns fios condutores da pedagogia construída. Analisamos que as orientações revelam uma experiência entre as várias dimensões da conscientização, em que a formação fonológica e a prática alfabetizadora aconteciam de maneira articulada à realidade e ao universo vocabular da população.

Na medida em que outros educandos chegam com outras experiências sociais, outras culturas, outros valores, mostrando-se Outros Sujeitos nas relações políticas, econômicas, culturais, Outras Pedagogias são inventadas, outras formas de pensá-los e de pensar a educação, o conhecimento, a docência são reinventadas (ARROYO, 2014, p. 11)

Um dos elementos que acreditamos ter sido essencial para tal articulação partiu da abordagem por meio de palavras geradoras e dos círculos de cultura, que se referem a abordagens propostas por Paulo Freire. Sobre a construção do saber, na perspectiva freireana, vê-se que a proposta de ação educativa se deu em um momento de profundas mudanças, paradoxos e contradições (STRECK, 2014, p. 9). Para além do que já mencionamos sobre o documento, o que mais ele nos demonstra? O que as entrelinhas nos revelam?

Fotografia 1 – Roteiro do procedimento técnico para orientação referente à leitura e escrita



Fonte: A Autora (2021)

Nota: Fotos autorais dos documentos preservados pelo Arquivo Público do Estado de Pernambuco.

No percurso entre apreender e compreender surgem os desdobramentos possíveis e imagináveis que a análise nos proporciona. É inscrita no movimento de desdobrar-se. E é assim que refletimos sobre as possibilidades de pensar sobre o que representa a importância e/ou significado do roteiro, efetivamente.

Percebemos que existiu uma intensa disposição de enfrentamento de uma educação bancária, por meio de repetição/reprodução. Então, não estaria o roteiro a propor o mesmo sentido educativo mecânico quando foi estabelecido? Se a autonomia esteve presente na proposta do projeto educativo mobilizado pelo MCP, o referido roteiro inviabilizou a construção da autonomia? Estes e outros questionamentos que surgiram nos ajudaram a construir o olhar cuidadoso e sensível para perceber alguns entrecruzamentos presentes nos arquivos e que, ao mesmo tempo, perpassam nossos questionamentos pessoais e nos possibilitam refletir sobre dado contexto mais amplo.

Analizamos que se trata de um diálogo que transita entre o MCP, o currículo e sobre a compreensão da Educação Popular transversalmente e que se tornou, cada vez mais, uma indagação relevante para pensarmos se esses encontros garantiram às educandas e os educandos o direito a saber-se e entender-se na dinâmica dos processos de inferiorização aos quais foram submetidas(os) (ARROYO, 2014).

A proposta pedagógica do MCP, também considerada/conhecida como pedagogia freireana, compreendia, a nosso ver, que a educação precisava fazer sentido/sentir, sobretudo partindo de uma construção dialógica entre os saberes, culturas, experiências e identidade do povo. Reconheceu que “o conhecimento que de fato conta para a transformação social não nasce nos gabinetes e na academia: nasce da ação comprometida com a transformação” (STRECK, 2014, p. 13). Resultando em uma pedagogia que, notadamente, possuía vertentes da Educação Popular, as diretrizes colocam como cerne do diálogo a pluralidade de saberes construídos pelas pessoas e com os saberes que trouxessem significados para a vida e a transformação da população.

Por muito tempo o currículo vem sendo um campo de disputas, o que significa dizer que a forma como o MCP pensou o seu projeto curricular sinalizou a tentativa de superação de uma proposta educativa excludente e hierarquizada. Assim, a pedagogia do MCP compreendia as pessoas como seres de direitos, incluindo o “direito a saber-se vítimas de históricos processos de segregação. Direito a entender as relações sociais, políticas, econômicas e culturais de dominação de que são vítimas históricas” (ARROYO, 2014, p. 15).

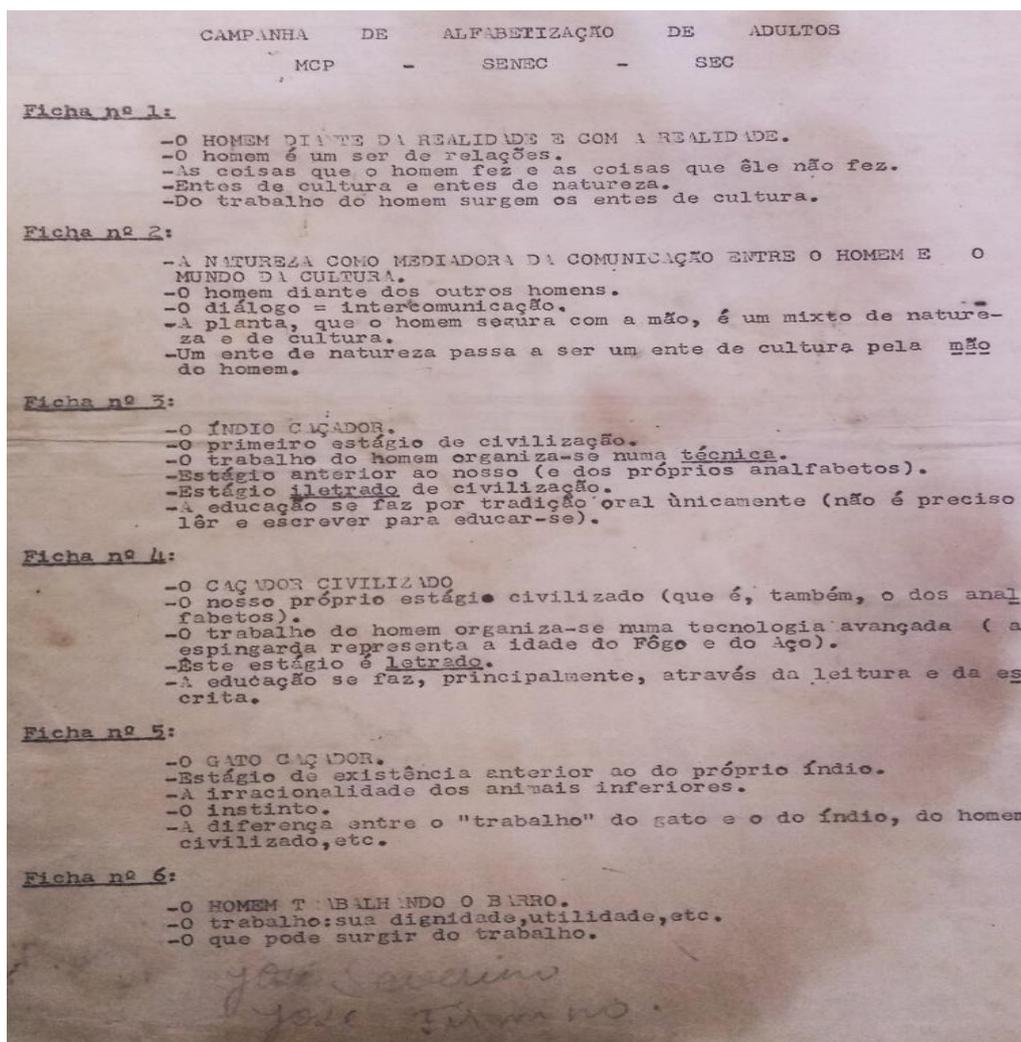
Entendemos que o ponto de partida para a construção do material que corporificou a proposta política-pedagógica do Movimento foi o diálogo entre o povo, a cultura, experiências,

crenças, lutas e resistências. Segundo Santos (2019, p.237) “o conhecimento não é possível sem experiência, e a experiência é inconcebível sem os sentidos e os sentimentos que acordam em nós”. É nessa relação de sentidos/sentir e vivências que o MCP buscou despertar a consciência popular e, com ela, o protagonismo que produz significado para o conhecimento suscitado. A partir do referido diálogo, o encontro de perceber-se/reconhecer-se enquanto protagonista do saber, é que a autonomia do Movimento foi fortalecida.

O documento abaixo aponta, igualmente, algumas abordagens temáticas presentes nas fichas, feitas para que houvesse a mobilização pedagógica pretendida pelo roteiro de atividades. As fichas giravam em torno de aspectos culturais, sociais e políticos e traziam o vocabulário do povo para a ação educativo-conscientizadora. A abordagem eleita pelo MCP simbolizou um verdadeiro convite à população mais vulnerável para que pudesse construir alternativas e pedagogias outras, uma construção para todos(as). Compreendemos que as escolhas das abordagens temáticas que foram utilizadas para a criação das fichas de leitura não se deram de maneira aleatória, mas guardavam traços que possibilitaram o reconhecimento identitário, para que, a partir da ação de reconhecer-se, pudessem se sentir participantes do processo formativo em questão.

Consideramos que a elaboração das fichas, na perspectiva mencionada, tornou-se significativa e relevante para o processo de transformação social, educacional, artística e cultural com base no qual o MCP se propôs desde a sua criação. Ao analisar as direções das fichas de leitura, refletimos sobre o que envolvia a proposta dos itens das fichas. Apesar das mesmas serem organizadas de maneira enumerada, por uma espécie de organização sequencial, vê-se que não existiu um recorte em relação às temáticas estudadas. O trabalho do MCP estava em diálogo, independente do setor, e as fichas mantiveram o diálogo entre si. Todas as temáticas que sulcaram os estudos das fichas iniciavam e encerravam em assuntos ligados à vida, cultura, luta e resistência da população. O universo vocabular dimensionado estava intrinsecamente ligado a quem se destinava o projeto, não para atender uma demanda imposta, mas por surgir da necessidade e do anseio de quem necessitava. Vejamos:

Fotografia 2 – Roteiro do procedimento técnico para orientação referente às fichas de leitura



Fonte: A Autora (2021)

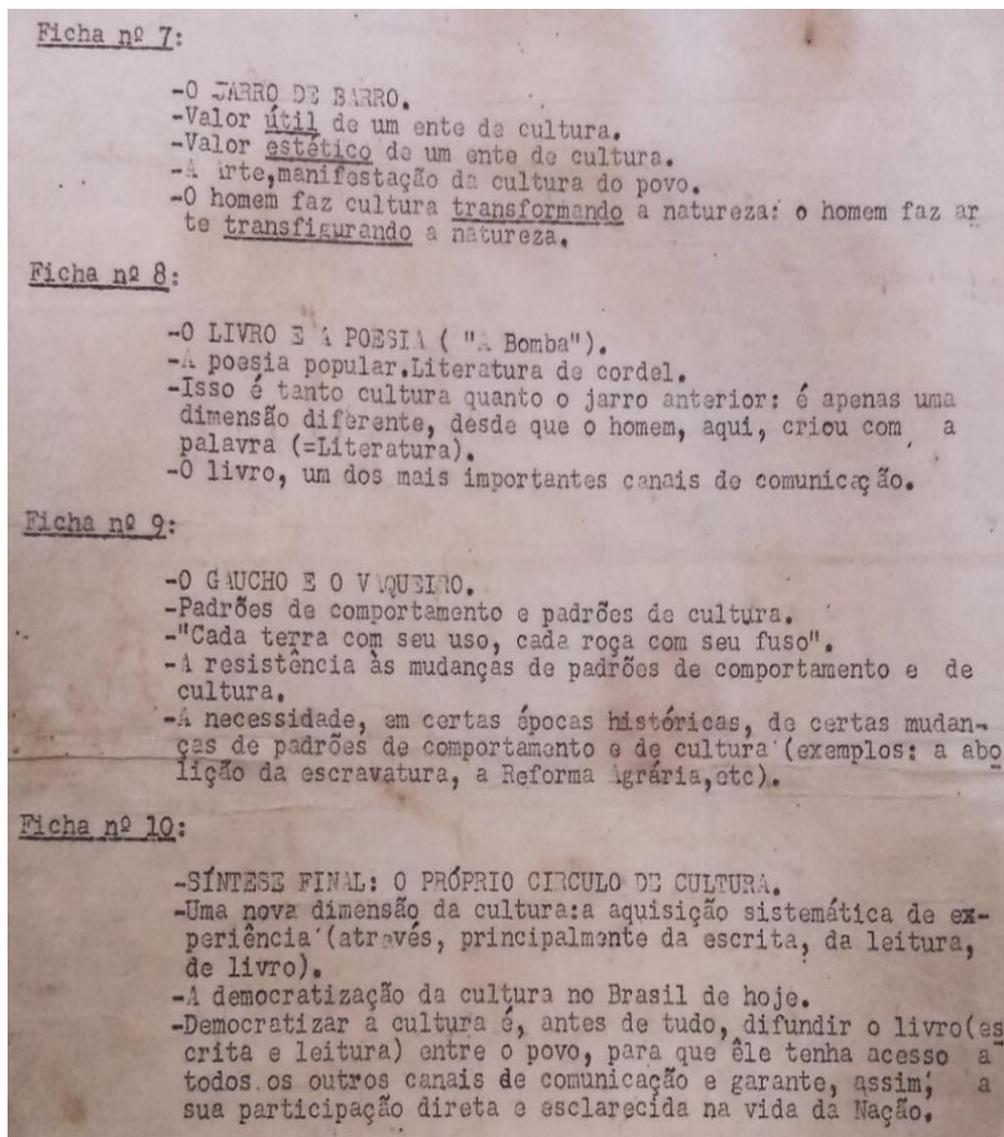
Nota: Fotografia autoral dos documentos preservados pelo Arquivo Público do Estado de Pernambuco.

A aparição de algumas palavras, de maneira sublinhada, nas frases de composição para as fichas – técnica, iletrado e letrado – em nossa concepção, são termos que foram um convite para possíveis diálogos, para pensar sobre os elementos que envolviam o diálogo que relacionava as três palavras. A educação de viés libertador é o elemento de ligação entre elas. É a partir da educação libertadora que entendemos como os processos de precarização da educação e da vida acabaram por reproduzir funções profissionais que impossibilitavam as trabalhadoras e os trabalhadores de refletir sobre as condições de trabalho, saúde e vida.

Por outro lado, a maioria das trabalhadoras e dos trabalhadores receberam os rótulos de iletradas(os), termo associado ao fato de não serem civilizadas(os) o bastante. Nesta concepção, letrada(o) seria associado apenas a pessoas civilizadas. A proposta das fichas, por outro lado,

rompeu com tal lógica de educação por repetição e materializou uma pedagogia do questionamento, da problematização, da conscientização.

Fotografia 3 – Roteiro do procedimento técnico para orientações referente à ficha de leitura



Fonte: A Autora (2021)

Nota: Fotografia autoral dos documentos preservados pelo Arquivo Público do Estado de Pernambuco.

Podemos observar que os indicativos para as fichas 1 e 2 são suleados tanto a partir da realidade do homem (o termo homem é nomeado pelo documento, em referência às pessoas), suas relações sociais e a percepção enquanto ser social, o que inclui a relação com a cultura e a natureza, quanto sobre o lugar das pessoas nos processos de trabalho. As fichas 3, 4 e 5 expressavam orientações para as problematizações que envolviam os processos civilizatórios,

incluindo suas consequências, e a relação das pessoas iletradas inscritas dentro desse processo e a educação. A proposta das demais fichas desenvolveu-se na perspectiva da cultura popular, culminando no círculo de cultura.

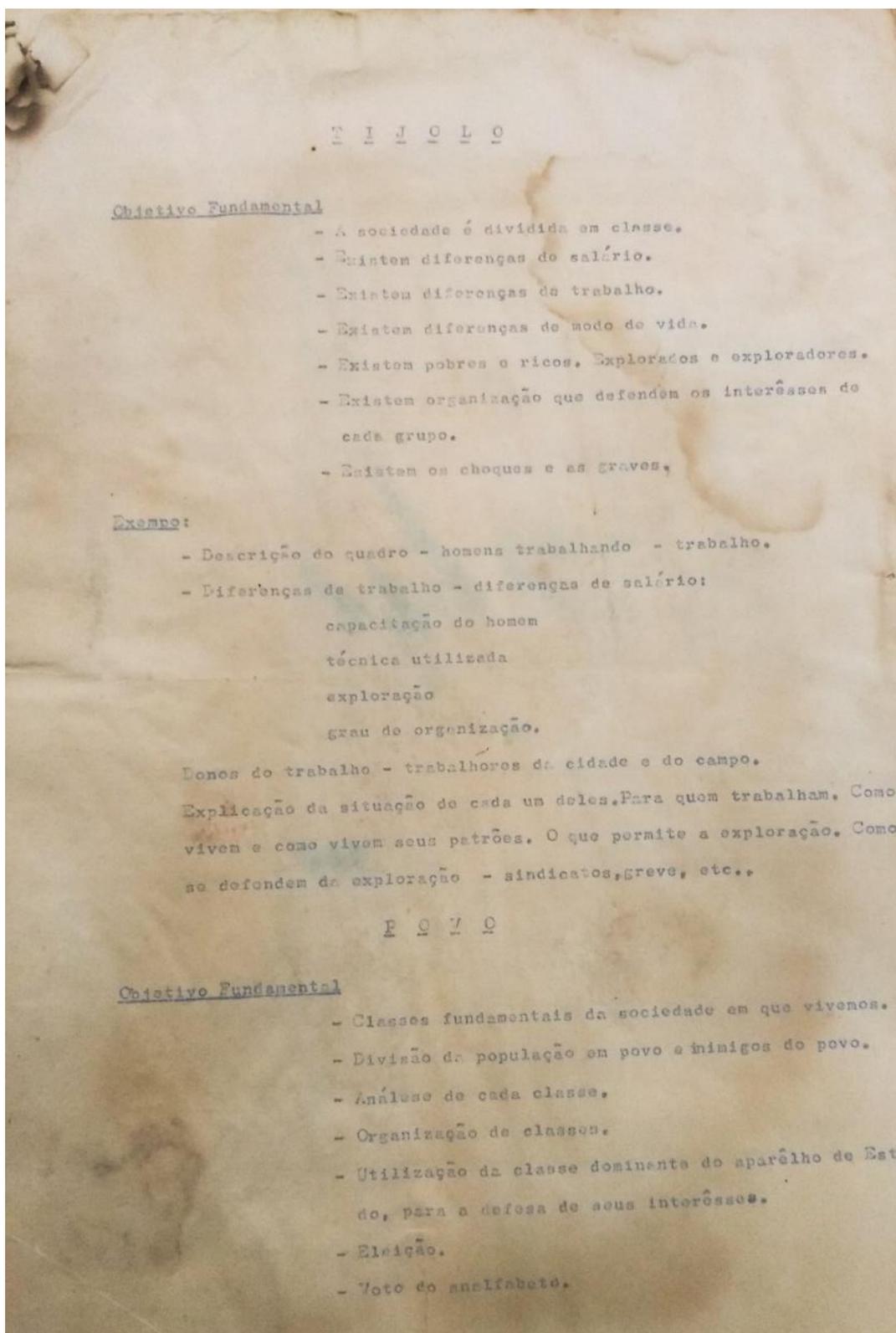
Outra maneira de entendermos como funcionou efetivamente as orientações apresentadas e as temáticas apontadas pelas fichas é sopesando algumas observações e orientações de como o trabalho, por meio das palavras geradoras, possibilitaram tais diálogos. As palavras geradoras representaram, singularmente, a superação da alfabetização por repetição do b com a sendo ‘ba’ ou da formação de frases como ‘Eva viu a uva’. Concordamos com Santos (2019, p.238) sobre como o mundo é pensado e é significado pelo chamado intelecto, por este representar provas concretas, então o que não pode ser visto ou ouvido não é considerado relevante. Notamos que o MCP rompeu com a lógica denunciada por Santos (2019), já que se propôs a uma epistemologia outra, que partiu da valorização de saberes, experiências e sentidos. Trata-se de uma epistemologia construída na reciprocidade, que além de um convite à ação semeou a inquietação e cultivou a conscientização e a problematização político-social por meio da alfabetização.

A composição silábica ou composição de frases foi composta por questionamentos que levavam a população para além de uma educação para as letras, ou seja, uma formação para a vida, para o questionamento e a ação. Ao passo que ensinou a junção de ‘po’ com ‘vo’ levantou o diálogo sobre o povo e sobre o que é a coletividade, o seu poder, os direitos e os deveres, já que, mesmo nessas vivências de opressão e subalternização, aprenderam-se sujeitos humanos (ARROYO, 2014, p. 13).

Isto significa perceber que existiu uma inclinação para a superação dos lugares de subalternização do conhecimento. Sobre tais lugares, Santos (2019, p.241) menciona que “sentir de uma forma subalterna significa sentir-se obrigado a transcrever o que sente na linguagem e nos termos do opressor”. Por outro lado, observamos que, junto à valorização cultural e da linguagem, a pedagogia do MCP se tornou um espaço de fala, de luta dos povos, de pertencimento e reconhecimento, onde “à conscientização soma-se a preocupação com a democratização, esta não apenas na teoria, mas na busca de se encontrar a sua prática efetiva” (GOÉS, 1985, p. 26).

Os documentos a seguir expressam, por si só, como se deu este espaço de resistência e construções de saberes e experiências.

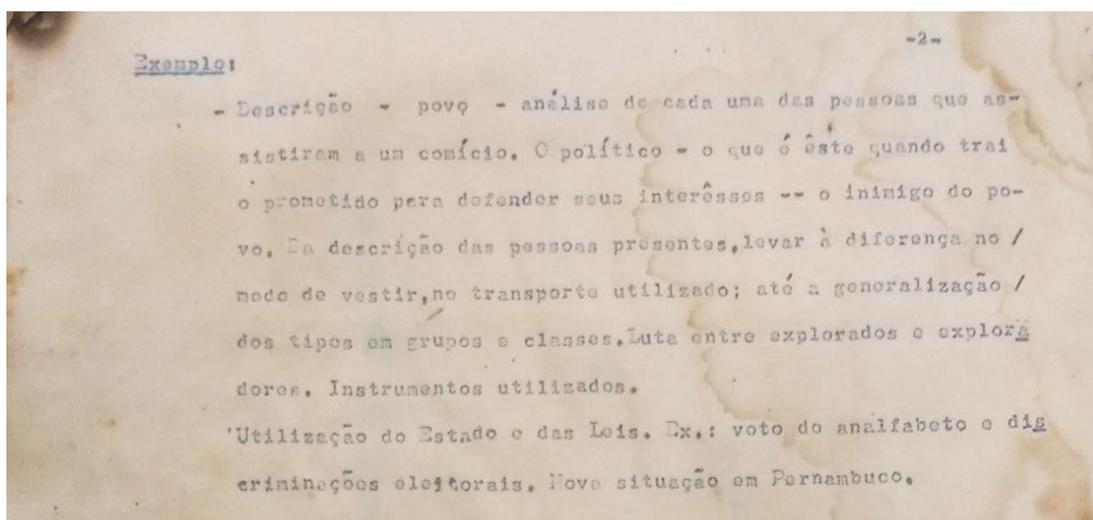
Fotografia 4 – Fichas de leitura do MCP



Fonte: A Autora (2021)

Nota: Fotografia autoral dos documentos preservados pelo Arquivo Público do Estado de Pernambuco.

Fotografia 5 – Fichas de leitura do MCP



Fonte: A Autora (2021)

Nota: Fotografia autoral dos documentos preservados pelo Arquivo Público do Estado de Pernambuco.

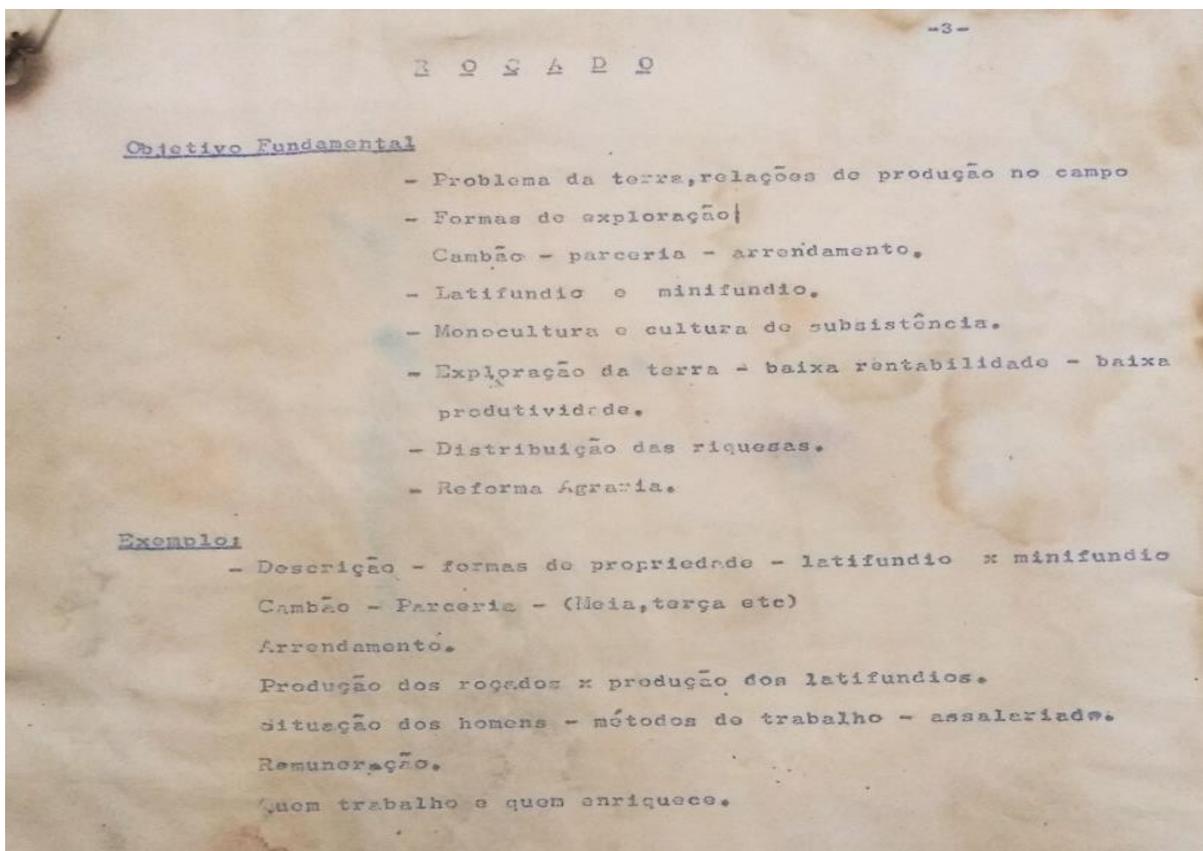
A partir destes documentos dimensionamos o rompimento de paradigmas epistemológicos e metodológicos promovido pelo MCP. É possível perceber nuances sobre a problematização social a partir das palavras tijolo e/ou povo, bem como as infinitas possibilidades de diálogos que foram construídas a partir do olhar da população. Para que a construção de tal saber fosse materializada, foi necessário trabalhar a partir de uma dimensão sensível para que, então, entenda-se que, por meio das palavras povo e tijolo, era possível dialogar sobre as divisões de classe presentes na sociedade e quanto à realidade vivida. Mais do que mostrar ou falar sobre as situações de desigualdades, o objetivo foi construir um espaço onde quem sentiu as dores das desigualdades falasse sobre isso e construísse seus saberes em ação e resistência.

Assim, “se o ponto de partida para o desenvolvimento era o “poder do voto”, e só os alfabetizados (minoridade) votavam, uma prioridade” (SCOCUGLIA, 2003, p. 25) vivida por poucos, o projeto de alfabetização desempenhou uma educação questionadora. Isso para que a população entendesse o que o voto representava de fato e, com isso, se compreendessem como agentes fundamentais para as transformações. É importante, também, registrar que toda a mobilização em torno do projeto educativo foi possível pelo interesse das(os) aprendentes que, mesmo após um dia exaustivo de trabalho, frequentavam as aulas noturnas e dedicavam-se com atenção às aulas via rádio.

As próximas imagens expressam como as palavras geradoras se tornaram fundamentais para o processo de alfabetização das pessoas adultas. As partes silábicas construíram sentidos

sobe as vivências de quem buscou alcançar dado saber resistente, autônomo, criador e emancipador.

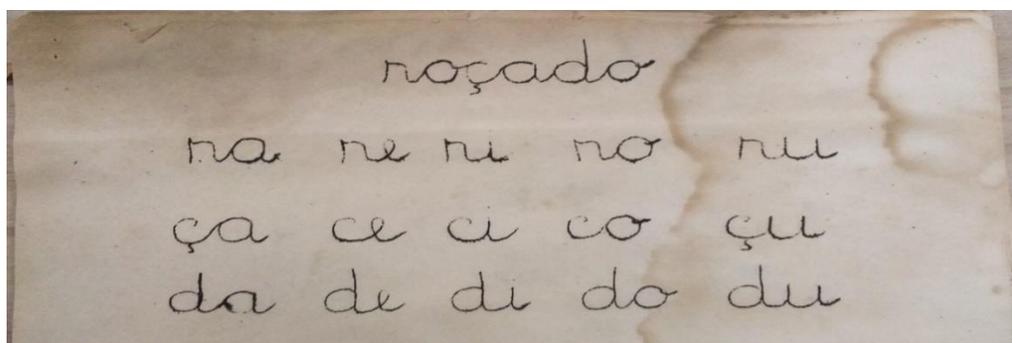
Fotografia 6 – Fichas de leitura do MCP



Fonte: A Autora (2021)

Nota: Fotografia autoral dos documentos preservados pelo Arquivo Público do Estado de Pernambuco.

Fotografia 7 – Ficha de leitura do MCP



Fonte: A Autora (2021)

Nota: Fotografia autoral dos documentos preservados pelo Arquivo Público do Estado de Pernambuco.

Alguns dos documentos analisados podem não expressar explicitamente os sentidos mobilizados nas narrativas do MCP. Ainda assim, conseguem expressar as conotações políticas e do cotidiano da população. As palavras na imagem acima são um exemplo dessa perspectiva. As palavras geradoras mobilizadas para o processo de alfabetização evidenciam que o aprendizado não foi pensado de maneira isolada e distanciada da realidade das(os) aprendentes. Para que a ação educativa se tornasse efetiva, qualitativamente, foi preciso que se tornasse conhecimento vivido. Para que isso fosse possível e convidativo careceu fazer sentido para as pessoas, agregando valor a quem estava no percurso de alfabetização, no sentido amplo do que se entendia como alfabetização.

4.2 Construções didático-pedagógicas: as tessituras e tensões de uma pedagogia libertadora à luz do pensamento de Paulo Freire

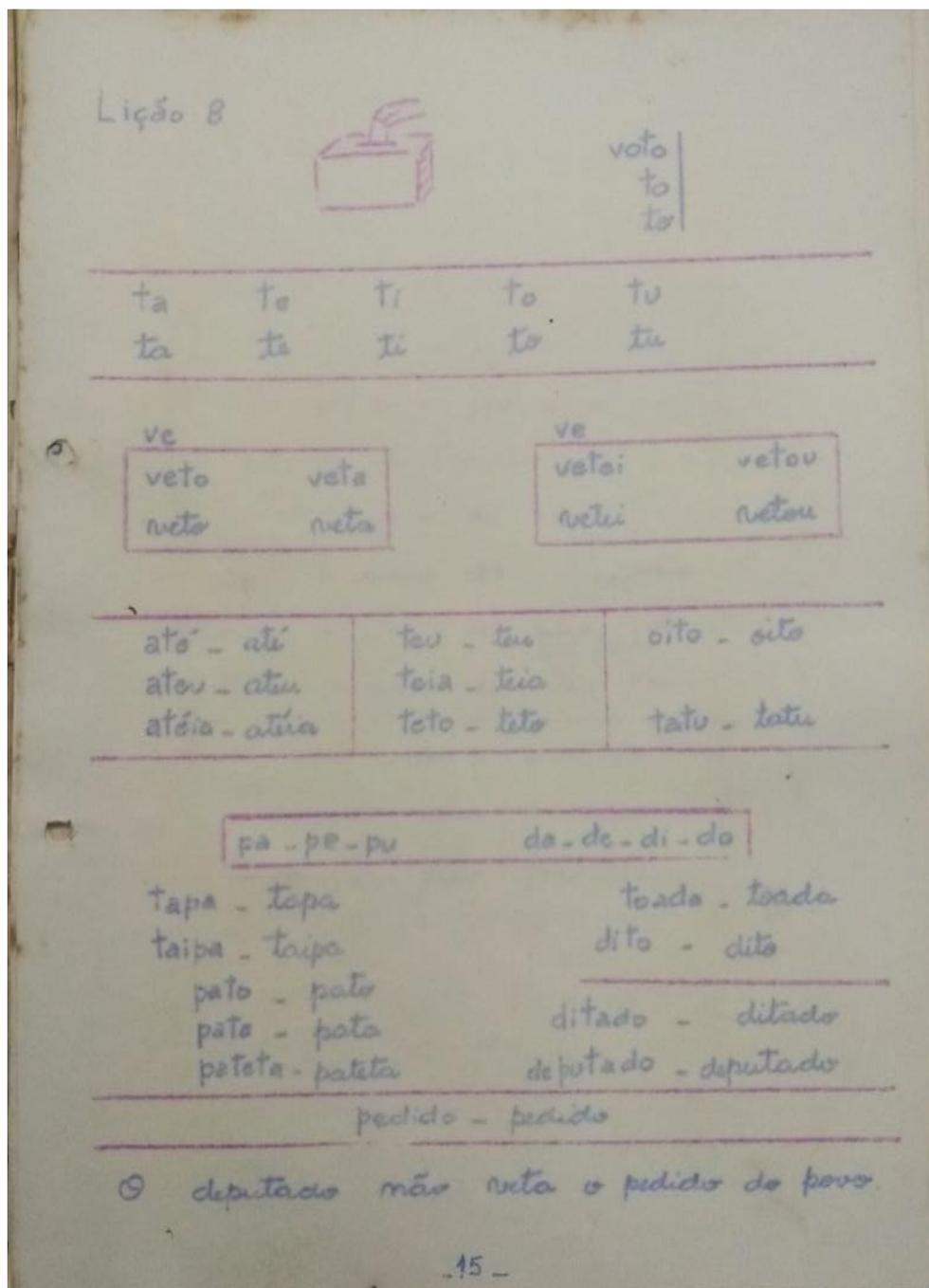
A proposta pedagógica do MCP é freireana, uma vez que Paulo Freire esteve à frente do projeto educativo do Movimento. Igualmente, não teria como fazer as análises sem mencionar as tensões envolvidas na criação do material, que foi considerado subversivo. Uma pedagogia libertadora, pensada com o oprimido e fortalecida na resistência. Analisando o material didático pedagógico apresentado a seguir, compreendemos que é uma pedagogia da revolução que está presente implicitamente, ou até mesmo explicitamente.

Consideramos que a abordagem foi uma pedagogia de provocação e enfrentamento, por expor e lidar com palavras de luta, de vida e resistência, ligadas ao cotidiano das(os) aprendentes. Pensar na alfabetização é considerar a possibilidade de diminuição do analfabetismo. Igualmente pensar no aumento da quantidade de pessoas votantes e nas possibilidades de transformações sociais.

Para que as mudanças acontecessem de fato era necessária a conscientização. Para isso, não bastava apenas aprender a ler e escrever, ou apenas garantir o direito ao voto. Era necessário que o povo compreendesse o que representava o voto e como isso interferia na vida de cada votante. Do mesmo modo, era preciso que cada aprendente pudesse refletir sobre as causas, consequências e possíveis caminhos de mudanças das condições de opressão e subalternização. A inscrição de tais aspectos podem ser percebida na mobilização de sentidos presentes nos materiais usados para alfabetizar as pessoas adultas. Um material repleto de sentido cotidiano, de concretude e contextualização com suas realidades sociais, que fez o povo viver-sentir a materialização do aprendizado, da palavra e do mundo em uma abordagem pedagógica sensível e conscientizadora.

Com a análise identificamos que quase todas as atividades almejavam a superação da alienação – fator que foi nomeado como subversivo – colocando em prática um projeto de emancipação sociocultural como podemos ver logo a seguir:

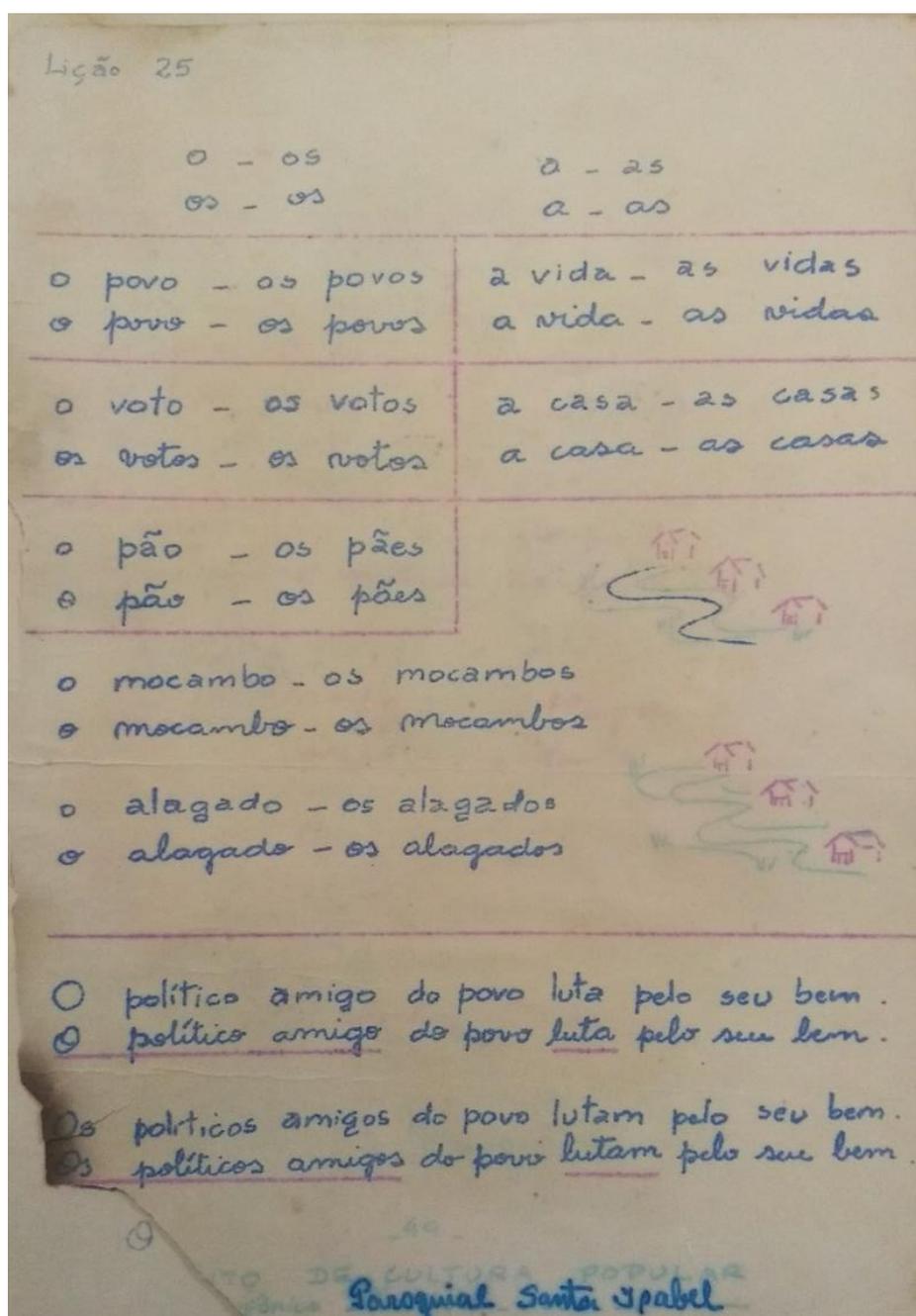
Fotografia 8 – Lição 8 das atividades criadas pelo MCP



Fonte: A Autora (2021)

Nota: Fotografia autoral dos documentos preservados pelo Arquivo Público do Estado de Pernambuco

Fotografia 9 – Lição 25 das atividades criadas pelo MCP



Fonte: A Autora (2021)

Nota: Fotografia autoral dos documentos preservados pelo Arquivo Público do Estado de Pernambuco.

Ressaltamos a forma como foram trabalhados os padrões silábicos, a composição e decomposição das palavras. Igualmente para a potência das palavras utilizadas e, principalmente, para as frases que finalizavam as atividades. As frases revelam um tom provocativo (convidativo para pensar, analisar e debater) inserida num contexto de conscientização político-social. Consideramos que as atividades expressaram e trouxeram suas

preocupações na proposta metodológica da alfabetização de pessoas adultas para formular as primeiras matrizes de uma “pedagogia da resistência” aos processos de opressão (SCOCUGLIA, 2014, p.37).

O teor das atividades propostas aponta uma construção metodológica outra, que viabiliza a problematização de assuntos do “micro ao macro”. Dessa maneira, tratou “a educação não somente como uma questão pedagógica, mas, principalmente, como uma questão política – e política a serviço do movimento popular” (GOÉS, 1985, p. 28) – o que é significativo para pensarmos em termos de educação o material que possibilitou tais encontros.

Enquanto esses se apropriam dos elementos da cultura popular e telúrica como recurso para politização do “povo”, aqueles estavam preocupados em como estabelecer uma relação crítica entre intelectuais e “povo” que não resultasse em dominação ou folclorização. Essa é uma questão fundamental para entender a substituição das cartilhas de alfabetização pelo universo vocabular proposta pelo Sistema Paulo Freire de Educação. (VERAS, 2010, p. 140 e 141)

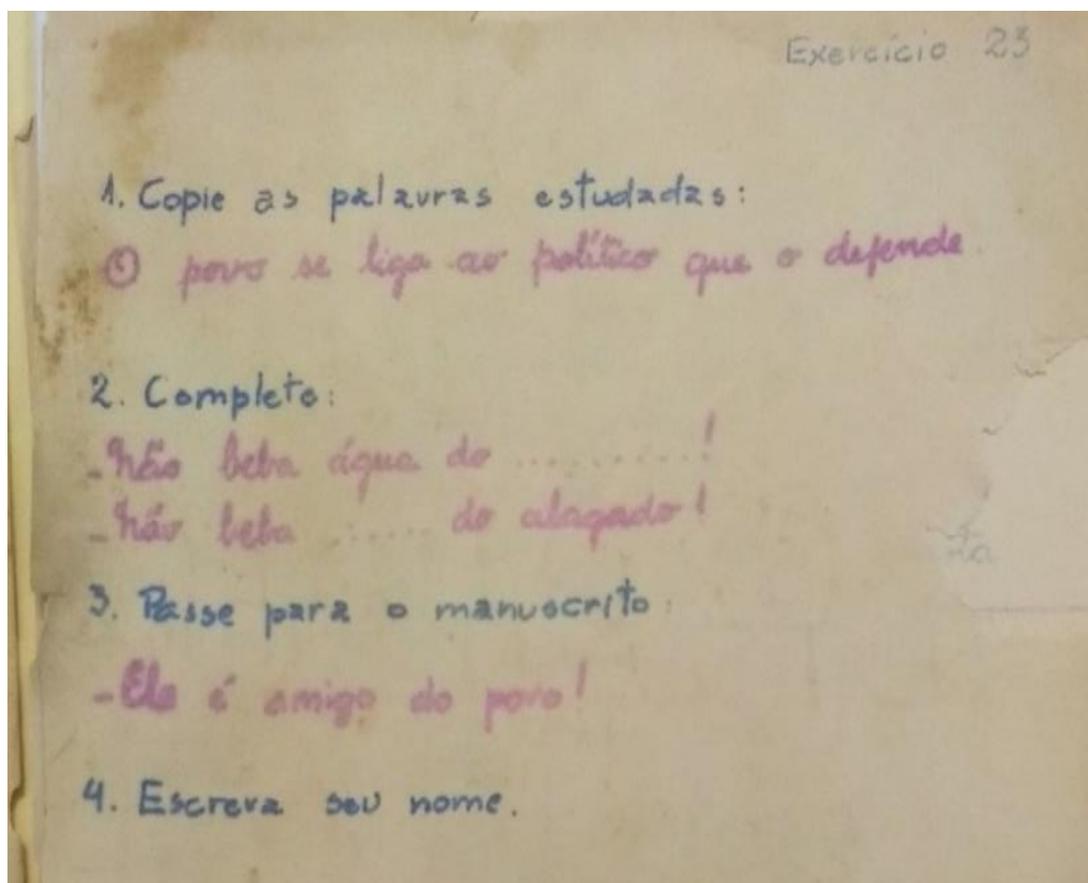
A educação, antes compreendida como um privilégio para poucos, transformou-se, com o MCP, em espaço de cultura e saberes onde se fortaleceu a pedagogia freireana, a pedagogia do oprimido, percebendo a educação como uma ação para a libertação. Os conteúdos das atividades acima são um exemplo de como a materialização das lições conseguiram construir relações entre o universo do aprendente e a alfabetização. A proposta se estendeu à criação do chamado Livro de Leitura de Adultos.

Porque a obsessão do MCP é educar para a liberdade. Para a autonomia. Para a maioria. Educar não só a criança. Mas o adolescente. E também o adulto. Educar através de escolas comuns. Educar, recorrendo a processos informais, nas praças públicas e em plena rua. Educar pelo rádio. Pelo cinema. Pela televisão. Pela imprensa. Educar, explorando novos métodos e técnicas de educação. Experimentando. Adaptando. Criando. Criando, recriando. Educar, informando. É assim a escola do MCP. A escola desburocratizada. Gratuita. Tecnicamente orientada. Descomercializada, porque não transfere, sob quaisquer pretextos, recursos que são para a educação. Desalienada. Regionalizada. Popular, porque voltada para a emancipação do povo. Alfabetizando. Educando. Transmitindo a cultura. Profissionalizando. (ARRAES, 1964, p. 3)

O ato de educar para a liberdade, autonomia e conscientização requer um comprometimento ético. Necessita, além do reconhecimento dos povos como produtores de saberes, a sensibilidade de compreender e mobilizar uma educação de resistência e ressignificação. A atividade abaixo nos mobiliza a refletir sobre um dos sentidos que a alfabetização representou para o contexto da época, ressignificado pelo MCP. Alfabetizar para votar. A ideia da educação para aumentar o quantitativo de pessoas votantes foi uma realidade por muito tempo presente na história. Por outro lado, o Movimento compreendia que para além do acesso ao voto era preciso consciência sobre o que representava votar. Percebemos nas

atividades as estratégias mobilizadas para que o projeto educativo desenvolvido não se tornasse apenas uma máquina de aumento no quantitativo de votantes.

Fotografia 10 – Exercício 23 criado para as atividades do MCP



Fonte: A Autora (2021)

Nota: Fotografia autoral dos documentos preservados pelo Arquivo Público do Estado de Pernambuco.

A imagem acima nos traz características que consideramos relevantes. O exercício, para além de conseguir mobilizar diversas palavras que foram estudadas a partir do universo vocabular da população, tem provocações políticas a serem debatidas. Possibilitou, assim, um exercício não só direcionado ao processo de leitura e escrita, mas um exercício de leitura de mundo. As atividades expressam a riqueza vocabular construída no coletivo, na vivência, nos diversos saberes e dores, construindo alternativas de expressar os sentidos de uma pedagogia da revolução. Ao mesmo tempo, as atividades evidenciam o teor político dentro de seu próprio contexto, tecem críticas entrelaçadas com um convite à reflexão. Qual o sentido de estudar as palavras de maneira isolada se em nada traria significado para o povo que estava sofrendo no cenário de miséria do Recife no início dos anos de 1960? Para Ferraro (2009) o analfabetismo

não se reduz à ausência de alfabetização em relação ao desconhecimento da técnica de ler e escrever. O mesmo ocorre com a alfabetização que não deve ser limitada ao domínio da técnica.

As atividades possibilitaram que os nordestinos fossem construindo sua rede de saberes a partir da sua própria vivência, dificuldades e cultura. Logo, “uma educação de resistência, que não aceita a exploração continuada dos subalternos ou outros pretextos escusos” (SCOCUGLIA, 2014, p. 51). Entendemos que em todas as esferas da vida existe saberes, mas reconhecer-se dentro desses saberes ainda é um desafio. Para cultivar na comunidade a paixão pelo saber, o MCP tudo mobilizou (COELHO, 1986, p. 10).

Miguel Arraes (1964) menciona sobre como o MCP concebeu a educação e a cultura como um processo ininterrupto de aquisição do conhecimento. Por isso o Movimento buscou que tal processo fosse essencialmente dinâmico e que se estendesse em várias esferas de produção do saber. Assim, notamos que a complexidade do caráter e experiência do MCP foi como uma universidade popular no Nordeste.

O projeto de educação do Movimento assumiu aspectos formativos, artístico-culturais, políticos e sociais. Contudo, o material pedagógico foi feito e refeito levando em consideração a necessidade de metodologias que dialogassem com as comunidades. O chamado Livro de Leitura para Adultos foi um exemplo da materialização de tal proposta.

O material foi chamado de “cartilha” por muitas pessoas, ideia que ia de encontro com a pedagogia freireana. Para Paulo Freire não faria nenhum sentido a criação de uma cartilha para que as pessoas adultas apenas reproduzissem tais palavras como se não tivessem a capacidade de pensar sobre elas. Pensar sob essa ótica é também entender o questionamento de: a quem essa educação serve? A quem se destina? Perceber o que envolve tais reflexões nos conduz a compreender o objetivo de Freire com sua proposta.

A criação de uma cartilha não faria sentido, não agregaria valor nem significado para a vida da população. Por outro lado, “o Livro de Leitura de Adultos, popularmente e erroneamente conhecido como a “Cartilha” do MCP, é de autoria de Josina Maria Lopes de Godoy e Norma Porto Carreiro Coelho e teve uma grande e polêmica repercussão. (GOÉS, 1985, p. 27 e 28)”. O livro, com atividades elaboradas a partir de estratégias didáticas freireanas, foi considerado tanto um material rico para alfabetização quanto um conteúdo subversivo.

Figura 16 – Lição extraída do Livro de Leitura para Adultos do MCP

Lição 11

casa
casa

mocambo
mocambo

O povo sem casa vive no mocambo.

O povo sem casa vive no mocambo.

Eu vi o povo do mocambo...

Eu vi o povo do mocambo...

Fonte: A Autora (2021)

Nota: Atividades extraídas do arquivo situado no site do Fórum EJA

Figura 17 – Lição extraída do Livro de Leitura para Adultos do MCP

Lição 17

Recife
Recife

alagado
alagado

Um alagado do Recife

- O Recife tem muito alagado?
- Sim, o Recife tem muito alagado!
- Como é a casa do povo do alagado?
- A casa do povo do alagado é o mocambo.

Fonte: A Autora (2021)

Nota: Atividades extraídas do arquivo situado no site do Fórum EJA

Figura 18 – Lição extraída do Livro de Leitura para Adultos do MCP

Lição 20

Recife
fe
fe

fa	fe	fi	fo	fu
<i>fa</i>	<i>fe</i>	<i>fi</i>	<i>fo</i>	<i>fu</i>
<u>f</u> ato	<u>f</u> é	<u>f</u> io	<u>f</u> oto	<u>f</u> umo
<u>f</u> aca	a <u>f</u> eto	paci <u>f</u> ico	<u>f</u> ome	<u>f</u> usão

O pão mata a fome do povo.

— Você já viu uma foto da cidade do Recife?

— Sim. Vi uma foto do rio no meio da cidade.

O rio do Recife é pacífico e bom.

Fonte: A Autora (2021)

Nota: Atividades extraídas do arquivo situado no site do Fórum EJA

As imagens das lições acima demonstram as estratégias utilizadas para que houvesse uma relação entre o ato de aprender e quem está na ocupação e ou posição de aprendente. O livro também tem imagens que fazem essa ligação por meio do aspecto visual, do reconhecer-se no que se está vendo e lendo. Dessa maneira, “o livro efetivamente ensina a ler como se iniciasse o analfabeto nordestino na sua própria vida. As palavras, as sentenças, as frases são as que fatalmente ocorreriam ao próprio analfabeto, se fosse ele próprio que escrevesse sua cartilha” (Teixeira, 1962, p. 158). As atividades presentes no livro são semelhantes às fichas de atividades, também já apresentadas aqui, com o diferencial de terem mais espaço, imagens e um alcance maior. Sobre uma das reverberações do livro, Goés (1985, p. 28) aponta que ele serviu de matriz para, pelo menos, duas outras “cartilhas” que foram editadas em 1963.

Notamos que o conteúdo das atividades explicita condições e concepções de moradia no contexto precário do Recife da década de 1960. Também expôs e fez refletir sobre a fome, bem como explicitou o que foi o alimento que salvou e aliviou a dor da fome. As atividades foram um reflexo do que a falta de estrutura fez com o Recife e a população. A grande transição de pessoas da zona rural (que procuravam uma condição de vida melhor) para a cidade, sem

estruturas para acolhimento, desenhou uma nova imagem da cidade para quem sofreu por falta de moradia, de comida, de uma vida digna.

4.3 O MCP no processo avaliativo do acompanhar: fazer se refazendo

Uma proposta educativa como a do MCP necessitava de uma avaliação que fosse condizente com sua metodologia. Os discursos presentes nos documentos, desde a criação do estatuto até seus materiais didáticos apontaram para a questão formativa e conscientizadora. A avaliação do MCP precisou estar alinhada com seus princípios, como veremos abaixo.

Fotografia 11 – Relatório de acompanhamento e avaliação

CAMPANHA DE ALFABETIZAÇÃO
MCP - SENEC - SEC

3.C.da:
DIÁRIO DO CÍRCULO DE CULTURA Mod. D
COORDINADOR: DATA:

1. Ficha apresentada:
2. Assuntos abordados:
3. Intervenções dos participantes:
4. Palavras e frases formadas pelos participantes:
5. Problemas surgidos de ordem teórica:
6. Problemas surgidos de ordem metodológica:
7. Informações sobre os participantes (afirmação de liderança; dificuldades nos debates, na leitura, na escrita; relacionamento com o coordenador e demais participantes, etc.):
8. Outras observações:

Fonte: A Autora (2021)

Nota: Fotografia autoral dos documentos preservados pelo Arquivo Público do Estado de Pernambuco.

Fotografia 12 – Ficha de frequência e aproveitamento do MCP

C. C. de:		2. Ruim O. Não sabe	
F	Frequência	4. Bom	inf. inf.
A	Alfabetização	6. Ótimo	
C	Conscientização		

FREQUÊNCIA E APROVEITAMENTO DOS PARTICIPANTES		C. C. de:												TOT L																		
CIDADE:	SETOR:	C. C. de:	Mod. C												TOT L																	
			11			12			13			16				17			18			19			20			30			31	
DIA	HORA	F	A	C	F	A	C	F	A	C	F	A	C	F	A	C	F	A	C	F	A	C	F	A	C	F	A	C	F	A	C	
Julietta Maria	7:30-21:30																															
Imaria Betícia	7:30-21:30	e			e																											
Olácia Maria	7:30-21:30	F			e																											
Manci Gomes	7:30-21:30	e			e																											
Maria José Pereira	7:30-21:30	F			e																											
Maria da Bonificação	7:30-21:30	e			e																											
Damião Paulo	7:30-21:30	e			e																											
José Firmiano	7:30-21:30	e			F																											
Carmelita Ferreira	7:30-21:30	e			e																											
José Severino	7:30-21:30	e			F																											
Maria José Batista	7:30-21:30	F			F																											
Alcina Maria	7:30-21:30	e			e																											
Albertina Pereira	7:30-21:30	e			e																											
Severino Gomes	7:30-21:30	F			e																											
TOTAL																																

Fonte: A Autora (2021)

Nota: Fotografia autoral dos documentos preservados pelo Arquivo Público do Estado de Pernambuco.

Fotografia 13 – Ficha de frequência e aproveitamento do MCP

C. C. de:		2. Ruim O. Não sabe	
F	Frequência	4. Bom	inf. inf.
A	Alfabetização	6. Ótimo	
C	Conscientização		

FREQUÊNCIA E APROVEITAMENTO DOS PARTICIPANTES		C. C. de:												TOT L																		
CIDADE:	SETOR:	C. C. de:	Mod. C												TOT L																	
			11			12			13			16																				
DIA	HORA	F	A	C	F	A	C	F	A	C	F	A	C	F	A	C	F	A	C	F	A	C	F	A	C	F	A	C	F	A	C	
Severino Ramos																																
Julietta Correia																																
Sebastiana d. Silva																																
Severina Damiana																																
João Damiano																																
TOTAL																																

Fonte: A Autora (2021)

Nota: Fotografia autoral dos documentos preservados pelo Arquivo Público do Estado de Pernambuco.

Podemos notar como os conceitos avaliativos foram elaborados para que o Movimento repensasse a sua prática e traçasse caminhos que fossem necessários, reconhecendo que “ensinar não é transferir conhecimentos, mas exige consciência de inacabamento” (STRECK, 2014, p. 16). Logo, a avaliação também precisa estar em diálogo com esse processo de inacabamento do ensinar. Observamos que o primeiro instrumento avaliativo é composto por perguntas sobre a vivência das atividades enquanto o segundo é uma ficha de frequência, instrumento avaliativo com três conceitos: Frequência; Alfabetização e Conscientização. Ambas as avaliações possuem características distintas, mas têm como elemento em comum ser o canal para um diálogo.

Assim, “trazendo suas preocupações e propostas metodológicas para a alfabetização de adultos e tentando formular as primeiras matrizes de uma “pedagogia da resistência” aos processos de opressão” (SCOCUGLIA, 2014, p.37), compreendemos que o MCP trouxe uma nova proposta de avaliação, que se constrói como instrumento de comunicação entre as partes e um todo. Os documentos acima, em diálogo com os materiais didáticos e pedagógicos do MCP, ajudam-nos a entender que “não basta saber quantos são os analfabetos. É preciso saber também quem são eles” (FERRARO, 2009, p. 28). Desta forma, percebemos que estes documentos foram aplicados para os aspectos de construção didática e avaliativa.

4.4 Reconstruindo algumas narrativas sobre a dimensão artístico-cultural do MCP

As análises dos materiais aqui realizadas são referentes às ações artísticas e culturais, são premissas da valorização da cultura popular, enquanto aprendizado, luta e emancipação. Os documentos propostos para compor as análises são: O Encarte da Festa de Natal da cidade do Recife, a partir das palavras de Miguel Arraes. Encarte da Festa de São João nas palavras provocativas de Rubem Braga. Encarte da Exposição de artes plásticas, por Abelardo da Hora. Cartaz convite para o clube de leitura e o Julgamento do Novo Sol (Teatro).

4.4.1 Uma perspectiva outra sobre a cultura popular

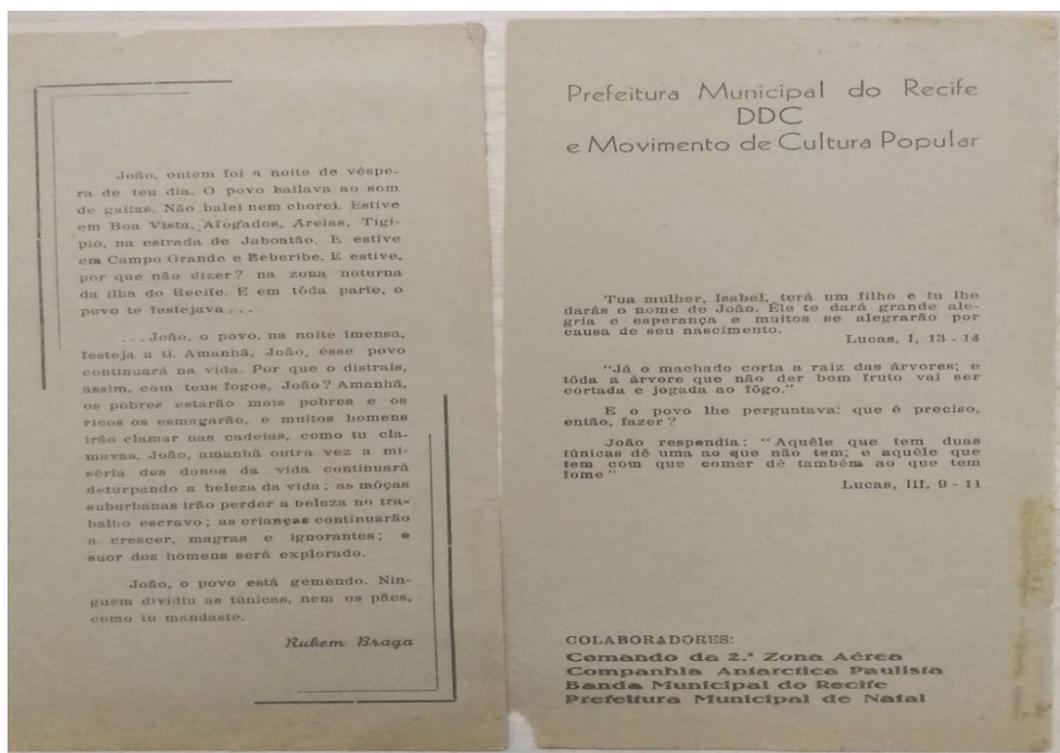
O MCP ampliou sua capacidade e alcance para a alfabetização de pessoas adultas, bem como desenvolveu em seu projeto linhas de ação que mobilizaram os aspectos educacionais de cunho artístico-culturais. Com isso, construiu paralelos para abordar e problematizar o cotidiano da população. A primeira imagem que analisamos é sobre as palavras escritas por

Rubem Braga, no encarte de divulgação/comemoração do São João. Observamos que o autor discorre sobre a dimensão festiva e problematiza, ao mesmo tempo, as desigualdades sociais e os processos de subalternização que faziam parte da vida da população.

Rubem Braga, poeticamente, aduz em palavras um pouco das histórias sobre as dores, a fome e a desigualdade econômico-social imbricadas com os processos de trabalho em condições de escravização aos quais as pessoas eram submetidas; vividos, até então, sem contestação. Tais achados ressaltam que: “o Nordeste é um palco cheio de histórias, mitos e crenças. A criatividade, neste cenário, emerge do conflito do homem diante das adversidades e do imaginário decorrente dos problemas da seca no dia a dia do sertanejo” (MOTA; CARVALHO, 2018, p. 209).

As palavras percorreram um itinerário de desigualdades e possibilitam-nos refletir sobre o significado de cada expressão sobre o festejo. Junto disso, ao nos instigar a pensar sobre os pesares do viver de pessoas em situações de vulnerabilidade, “a arte faz com que vida e forma permaneçam no homem a partir de uma relação de reciprocidade” (CAMINHA, 2008, p. 118). Sendo assim, a arte foi, no contexto de atuação do MCP, um caminho significativo de elo entre o povo e a vida, entre a construção do sentir/viver.

Fotografia 14 – Encarte da comemoração de São João do MCP



Fonte: A Autora (2021)

Nota: Fotografia autoral dos documentos preservados pelo Arquivo Público do Estado de Pernambuco.

Outra provocação semelhante decorre do encarte de divulgação/convite para as festividades de Natal. As palavras do encarte de Natal foram sugeridas por Miguel Arraes, que trouxe um elemento religioso para a reflexão e em confronto com a realidade da cidade. Miguel Arraes relaciona o nascimento do menino Jesus em um estábulo, cercado por animais, em paralelo com o cenário social da época no Recife. Qual seria a realidade se o menino Jesus tivesse nascido no Recife? A provocação está relacionada com os alagados, mocambos, casas de palafita, mangues. Mobiliza o tempo de renovação para a população que ainda se encontrava em condições de extrema pobreza e que se reunia para festejar o nascimento de Jesus.

Fotografia 15 – Encarte de Natal do MCP

PROGRAMA:
DIA 24 DE DEZEMBRO

NA AV. DANTE BARRETO

A partir das 22 horas

Corais Eclesiásticos, Israelitas e Católicos
Concertos de Banda
Auto de Natal

A 1 hora da madrugada

Missa do Galo

Celebrante — D. Carlos Coelho — Arcebispo
de Olinda e Recife
Preparação — Juventude Operária Católica,
Juventude Universitária Católica, Juventude
Independente Católica e Seminaristas
de Olinda

NO ARRABAL DO BOM JESUS

A partir das 20 horas

Mamulengo
Bumba-Meu-Boi
Poaçolo
Pastoril
Chegança

DIAS 25 30 31 DE DEZEMBRO, 5 e 6 DE JANEIRO

NO ARRABAL DO BOM JESUS

Diariamente a partir das 20 horas

Folclore Natalino
Reizados
Reireta,

No dia 31 de dezembro, às 10 horas da noite
Missa de Ano Novo

Celebrante — Padre João Melo
Da Paróquia do Cabo
Preparação — JOC, JUC, JIC e Semi-
naristas de Olinda

MIGUEL ARRAES

Em cada mil criações que nasceram no Recife, uma centena já nasce morta, e mais de duzentas iam que sobreviverem morreram com menos de um ano.

A ignorância, o desemprego, a doença e a fome, que degradam o Recife, são responsáveis imediatos pelo crime, mas a sua causa mais profunda finca as suas raízes na organização econômica e social injusta, em que vive todos.

O menino, cujo nascimento em Belém, há quase dois mil anos, o Recife todo festeja, não teve casa para nascer, nem mesmo mocambo. Nasceu numa coqueira, entre os animais, pobres entre os mais pobres.

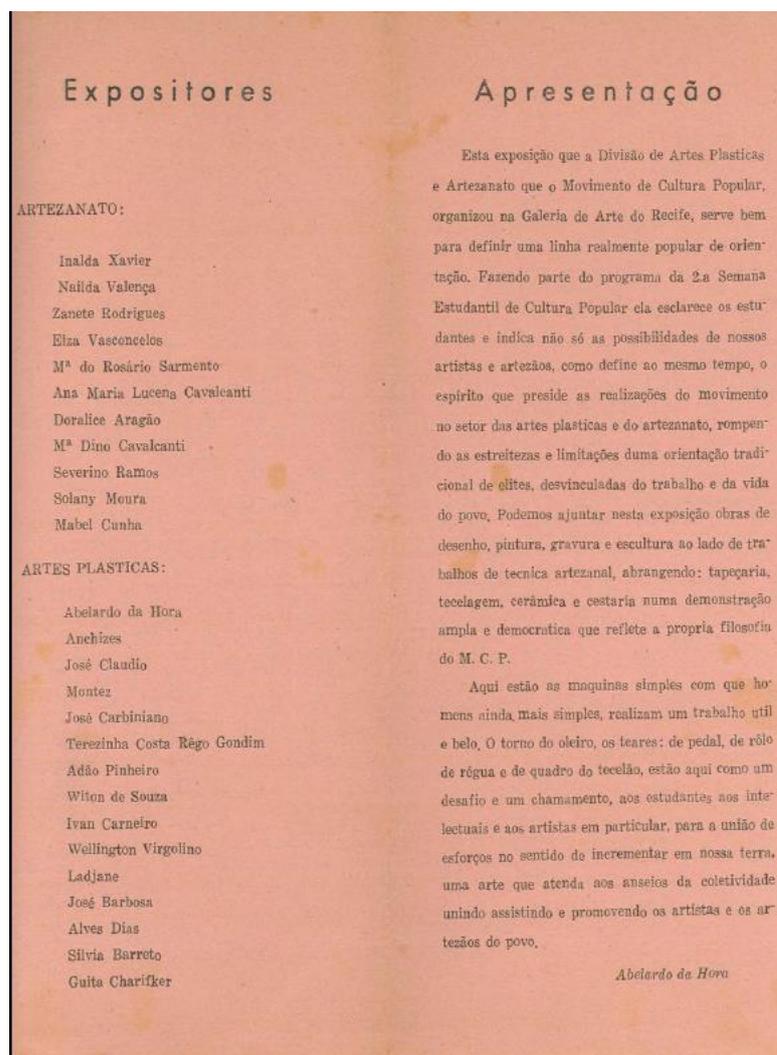
O seu grito de justiça ainda hoje ecoa, no Recife, e em torno de sua mensagem todos os homens de boa vontade se unem para a renovação da face da terra.

Fonte: A Autora (2021)

Nota: Fotografia autoral dos documentos preservados pelo Arquivo Público do Estado de Pernambuco.

Cada palavra escrita por pessoas que estiveram atuando no MCP consegue expressar as angústias e as esperanças da época, seja por meio da educação ou das expressões artístico-culturais. Uma coisa é fato: o Movimento construiu uma educação que se desenvolveu paralelamente às sensibilidades, através da manifestação da arte, entendendo que esses processos são constitutivos da formação das pessoas.

Fotografia 16 – Encarte da exposição da Divisão de Artes Plásticas e Artesanato do MCP



Fonte: A Autora (2021)

Nota: Fotografia autoral dos documentos preservados pelo Arquivo Público do Estado de Pernambuco.

As falas presentes nos encartes apresentaram uma articulação poética entre a dor sentida/vivida e a necessidade de falar sobre, de questionar. Concordamos com Mota e Carvalho (2018, p. 209), de que é importante ressaltar a importância da cultura através dos movimentos

históricos e culturais que retrataram a cultura popular. Neste sentido, percebemos que os encartes aqui apresentados sinalizam um material relevante para percebermos o imaginário e as expressões artísticas que buscaram poeticamente trazer uma representação simbólica dos problemas sociais daquele contexto. Abelardo da Hora, ao comentar a respeito de uma das exposições sobre Meninos do Recife, ressalta que a obra tratou de meninos, a vida dos mesmos em suas atividades e habitações em locais inóspitos. Eram esses lugares “onde o MCP instalava escolas para a alfabetização de crianças e adultos” (HORA, 1986, p. 18). Outro aspecto que gostaríamos de ressaltar é sobre a beleza que habita na sensibilidade do convite abaixo.

Fotografia 17 – Folheto de divulgação/convite ao clube de leitura do MCP



LEIA! DISCUTA O QUE LÊ!
 LEVE LIVROS PARA LER EM CASA
 DISCUTA PROBLEMAS DE SEU BAIRRO
 FAÇA AMIGOS NO SEU CLUBE DE LEITURA

NO SEU CLUBE DE LEITURA VOCÊ PODE FAZER TUDO ISSO E
 OUTRAS ATIVIDADES QUE VOCÊ E SEUS AMIGOS PODERÃO RE-
 ALIZAR COM A COLABORAÇÃO DO MOVIMENTO DE CULTURA PO-
 PULAR.

VOCÊ TERÁ UM CLUBE DE LEITURA NOS SEGUINTE ENDEREÇOS:

Escola Paroquial Glotilde Meira (Estrada do Arraial)
 Rua Domingos Sávio (de frente do nº229) - Escola Domingos Sávio
 Escola São Bartolomeu - Córrego do Tiro
 Escola Josefina Marinho - Córrego Zé Grande
 Escola Osilene Bezerra - Alto José do Pinho
 Paróquia de Santa Isabel - Casa Amarela
 Paróquia de Nova Descoberta
 Póço da Panela - Casa Forte

Janeiro, 62
 MOVIMENTO DE CULTURA POPULAR
 PROJETO DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS

Fonte: A Autora (2021)

Nota: Fotografia autoral dos documentos preservados pelo Arquivo Público do Estado de Pernambuco

O convite acima traz a imagem de pessoas que estão de frente uma para as outras, um coletivo sentado em construções compartilhadas, em processo de questionamento por meio das relações. Mais do que um convite para participar de um clube de leitura, é um chamado para participar de um diálogo coletivo. Scocuglia (2014) ressalta que é importante perceber que para educar as massas populares numa perspectiva freireana era preciso conquistá-las para o processo de desenvolvimento nacional. Consideramos que o chamado à ação, reflexão e conscientização colocou o povo nesse movimento de conquista e de perceber-se, fundamental para transformações e desenvolvimentos.

4.4.2 O teatro e o Povo em uma construção conscientizadora

Segundo Luís Mendonça (1964), o Teatro de Cultura Popular não nasceu por acaso, ele foi o resultado da cristalização de várias experiências anteriores. O MCP visou, antes de tudo, uma renovação, em todos os sentidos. Talvez a palavra renovação simbolize o percurso construído pelo MCP.

Fotografia 18 – Encarte de apresentação do Teatro do MCP

O MCP E O TEATRO

O Movimento de Cultura Popular não é apenas uma arma de combate contra o malfadado. Não é somente um meio de educação integral do homem, como pessoa e como membro da comunidade. Nem é só, tampouco, uma instituição destinada a promover a melhoria das condições materiais do povo, através da formação profissional e da educação cooperativista e sindical. É muito mais, e acima de tudo, instrumento de elevação do nível cultural do povo.

No domínio do teatro, para criar um público teatral mais amplo, o Movimento construiu o primeiro teatro ao ar livre do Recife — o Teatro do Arraial Velho — e o primeiro teatro ambulante: o Teatro do Povo. E promoveu, com a Prefeitura, o I Festival de Teatro do Recife, que reuniu no Santa Isabel, em vinte dias apenas, mais de quinze mil pessoas.

Sua ambição, porém, é maior ainda. Através de Seminário de Dramaturgia e de Laboratório de Interpretação, criar novos dramaturgos, formar diretores e atores, contribuir, enfim, para o desenvolvimento da dramaturgia nacional, com um teatro nascido do povo, de seus dramas, inquietudes, conflitos e esperanças. Teatro que retrate, artisticamente, a nossa realidade social, que afirme os valores genuinamente regionais e nacionais com a dimensão universal, que lhes confere a arte autêntica.

A presença de Nelson Xavier, Luís Mendonça e Ded Bourbonnais, no MCP justifica esta ambição.

O Teatro de Cultura Popular, que hoje aparece, com vitalidade e interesse do Movimento pelo teatro de nossa terra.

A aliança que no Movimento de Cultura Popular se constitui entre estudantes, intelectuais e as camadas populares torna inevitável a sua causa: teatro e cultura para a emancipação do povo.

Germano Coelho
Presidente do MCP

Teatro de Cultura Popular

1962

“JULGAMENTO EM NÔVO SOL”

DE NELSON XAVIER-AUGUSTO BOAL-HAMILTON TREVISAN-MODESTO CARONE
• BENEDITO ARAUJO

ELENCO

<p>REP. DO GOVERNO — Evandro Campêlo</p> <p>JUIZ — Edmilson Catunda</p> <p>ROFIRIO — Luiz Mendonça</p> <p>ROQUE — Dinildo Coutinho</p> <p>ANJO — Ivanildo Oliveira</p> <p>JABOTI — Genaro Vanderlei</p> <p>AURORA — Elayne Soares</p> <p>LIODORO — Mário Ferreira</p> <p>BAIANO — Fernando Soares</p> <p>QUINCAO — Leandro Filho</p> <p>MINERVINA — Ilva Niño</p> <p>DAMIÃO — Carlos Alberto</p> <p>HONÓRIO — Delmiro Lira</p> <p>DITO MARIA — Marco Porto Carreiro</p> <p>NELIN — Arduan Almeida</p> <p>MANÉCO — José Willker</p> <p>SOLAVANCO — Joacir Castro</p> <p>OSTILA — Auzany de Franca</p> <p>LOURENÇO — Delmiro Lira</p>	<p>CRUZ — Joacir Castro</p> <p>TALIANO — Marco Porto Carreiro</p> <p>CANDIDATO — José Willker</p> <p>PADRE — Olegário Lyra</p> <p>JOAO SOCEGO — Vladimir Miranda</p> <p>JOSAFÁ — Clélio Correia</p> <p>ZEFINHA — Maria Antônia</p> <p>MARIANO — Delmiro Lira</p> <p>DELEGADO — Marco Porto Carreiro</p>	<p>SOLDADOS</p> <p>Zacarias Filho — Eivaldo Rosa e Silva — Cláudio Cavalcanti — Arnobio Brito — (Jagüncão)</p> <p>LAVRADORES</p> <p>Zodja Pereira — Ivan Loureiro Filho — Silda Dantas — Ilma Niño — Suelly Niño — Nadja Pereira — Geraldo Vanderley — Diná Gomes — Severino Menezes — José Walter — Sulamita Lyra — Maria do Carmo — Evariza Loureiro — Lucilene Dantas — Belmira Lyra — Márcio Olivar</p>
---	---	---

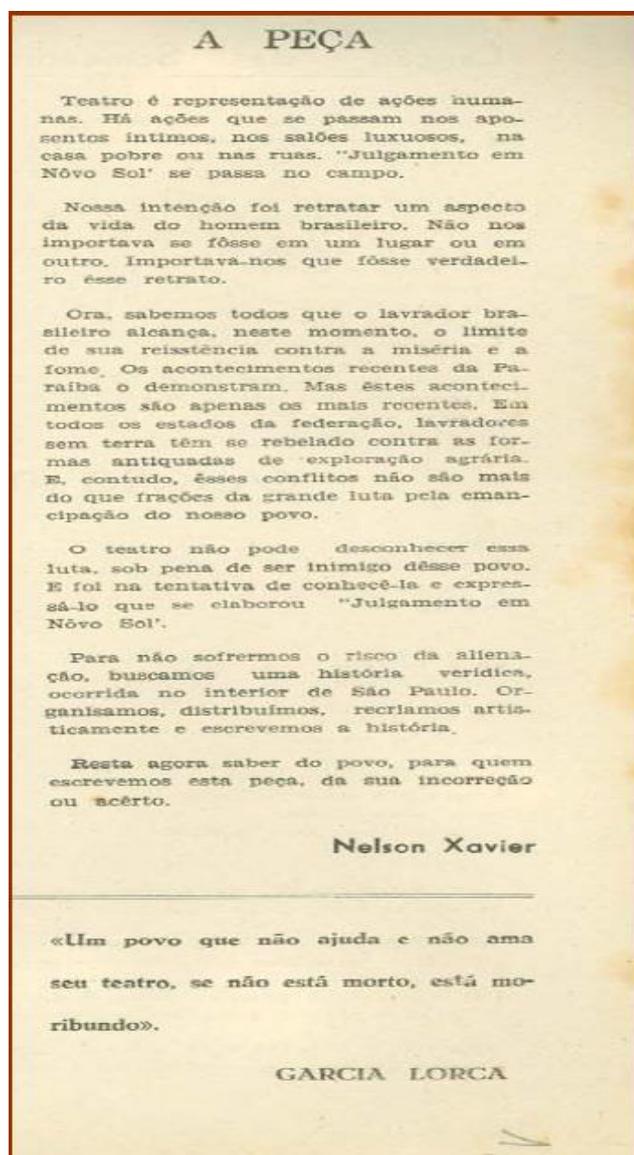
Direção	NELSON XAVIER
Direção musical	ELZA LOUREIRO
Assistente de direção	DELMIRO LIRA
Cenografia	GLAUCO CAMPÊLO
Figurinaista	DED BOURBONNAIS
Eletricistas	ANIBAL MOTA E LUCIANO RUCCELLI
Direção de cena	JOACIR CASTRO E MARCO PORTO CARREIRO

Fonte: A Autora (2021)

Nota: Fotografia autoral dos documentos preservados pelo Arquivo Público do Estado de Pernambuco.

A peça *Julgamento em Novo Sol* foi escrita por cinco autores, incluindo Boal e Nelson Xavier, o qual dirigiu o espetáculo. A peça foi um sucesso, conseguiu tocar seus espectadores que perceberam uma ligação entre peça e povo, “a peça era política e todo o Brasil vivia um momento político bem diferente de outros tempos” (MENDONÇA, 1964, p. 5). Foi uma experiência que exigiu maior comprometimento e entrega e, conseqüentemente, mais recursos. O Teatro de Cultura Popular foi um teatro acessível ao povo, promoveu uma superação do conceito de elitização ligado ao teatro e à arte de maneira geral. O teatro revelava a dimensão política e, ao mesmo tempo, trazia a festa, o entusiasmo e a arte.

Fotografia 19 – Palavras de Luiz Mendonça presentes no encarte do teatro



Fonte: A Autora (2021)

Nota: Fotografia autoral dos documentos preservados pelo Arquivo Público do Estado de Pernambuco.

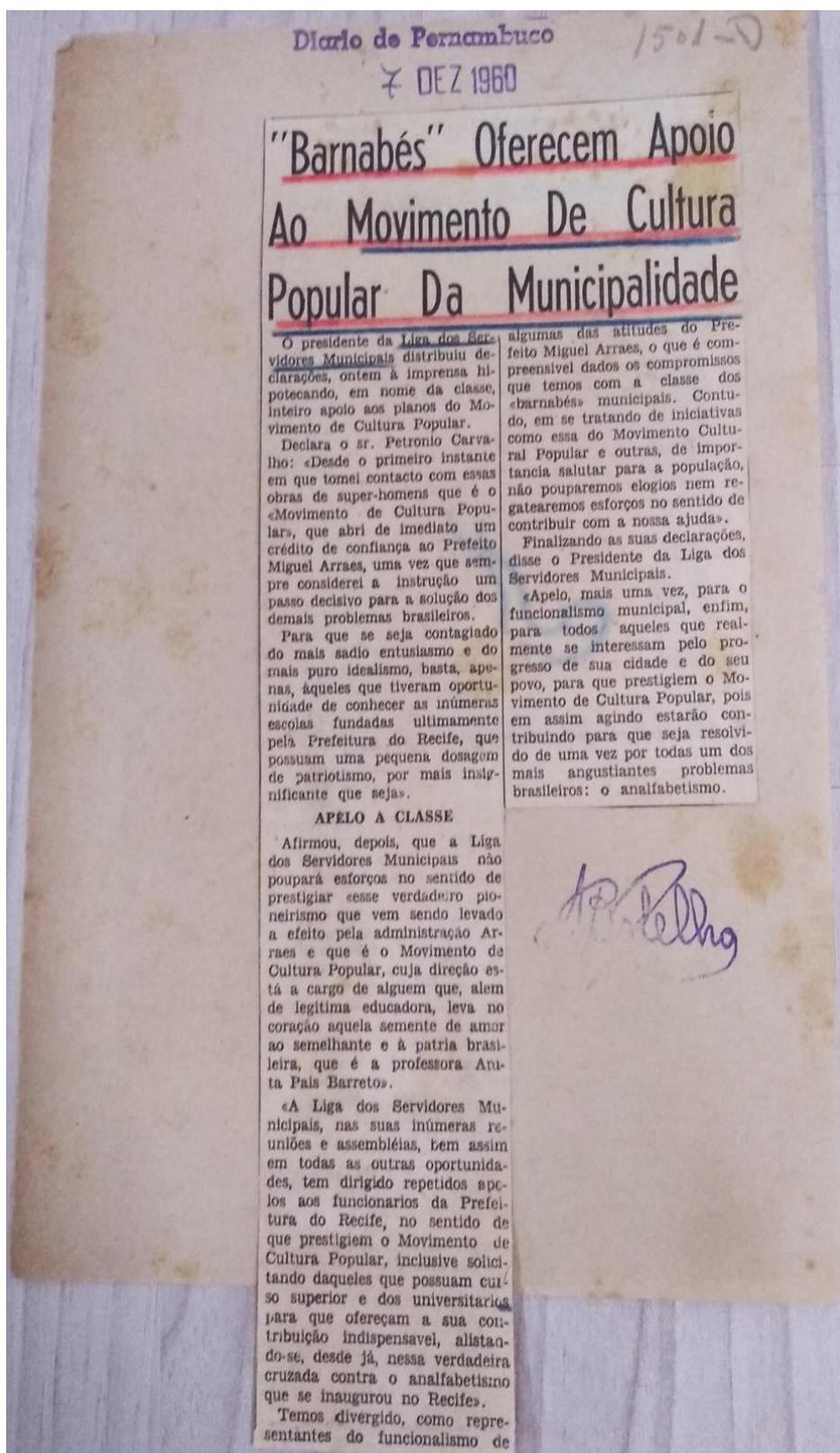
Consideramos significativa a fala de Mendonça (1964, p. 12) ao dizer que sua experiência o convence “cada vez mais, de que o teatro é uma forma de comunicação válida e importante; que o povo quer teatro; e que o próprio povo, se estimulado, poderá ajudar a popularizar realmente nosso teatro”. Compreender que a vida é feita pela constituição de nossas sensibilidades e por meio delas conseguimos dar significado à nossa existência. Nas relações humanas e sociais, a arte é fundamental para a constituição do ser enquanto pessoa sensível, pensante, atuante e cultural. O Julgamento em Novo Sol nos possibilita diálogos e reflexões sobre a ação do teatro na perspectiva do MCP. Isso enquanto uma proposta conscientizadora, que nos faz pensar na democratização da arte, na superação do pensamento e “determinações” elitistas ao falar sobre arte, uma vez que essa também é criação do povo: com e para o povo.

4.5 Olhares outros: entre o apoio popular e a perseguição política sofrida pelo MCP

A categoria aqui dialogada é sobre alguns traços da dualidade e tensões que existiram ao se tratar do MCP. Consideramos que os documentos revelam um trânsito entre o apoio e a perseguição referente ao MCP como um todo. O que nos levou a refletir sobre as motivações nesse trajeto. Talvez o elemento fundamental para entender tal dualidade esteja presente na dimensão política que o Movimento representou. Alguns recortes de jornais apontam indicativos de perseguições políticas, enquanto outros documentos sinalizam “observações-vigilâncias” sob a justificativa de subversividade.

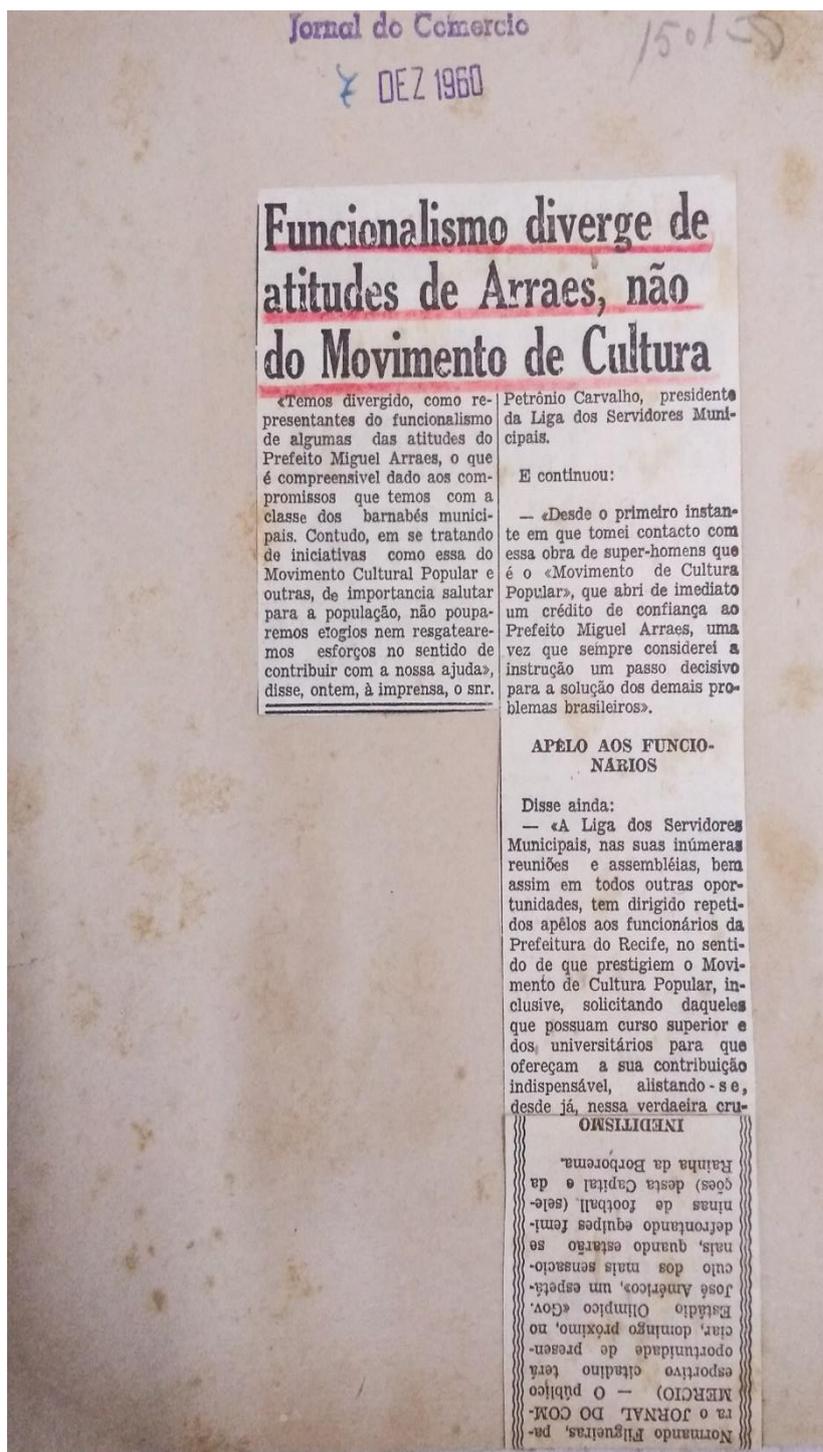
Os recortes de jornais da época guardam a história do MCP, seus avanços, do mesmo modo que expressam a dualidade que existiu em relação às ações ou aos seus integrantes. É possível observar várias matérias que expressam apoio ao MCP, convocando igualmente as pessoas a conhecerem e apoiarem a iniciativa empreendida. O recorte de jornal (figura 38), por exemplo, expressa não só o apoio ao MCP como também fala sobre o Movimento de Cultura Popular como possibilidade para o “progresso”, atuando assim como uma chave para solucionar o problema do analfabetismo. Enquanto os recortes, figuras 39 e 40, sinalizam, semelhantemente, o apoio e a expansão do plano de Educação. Embora a imagem do recorte 38 expresse o apoio por meio da matéria, não deixa de demonstrar a existência de divergências políticas. Contudo, estas não anulavam o que a iniciativa do MCP representava.

Fotografia 20 – Recorte de jornal



Fonte: Fotografia autoral dos documentos preservados pelo Arquivo Público do Estado de Pernambuco.

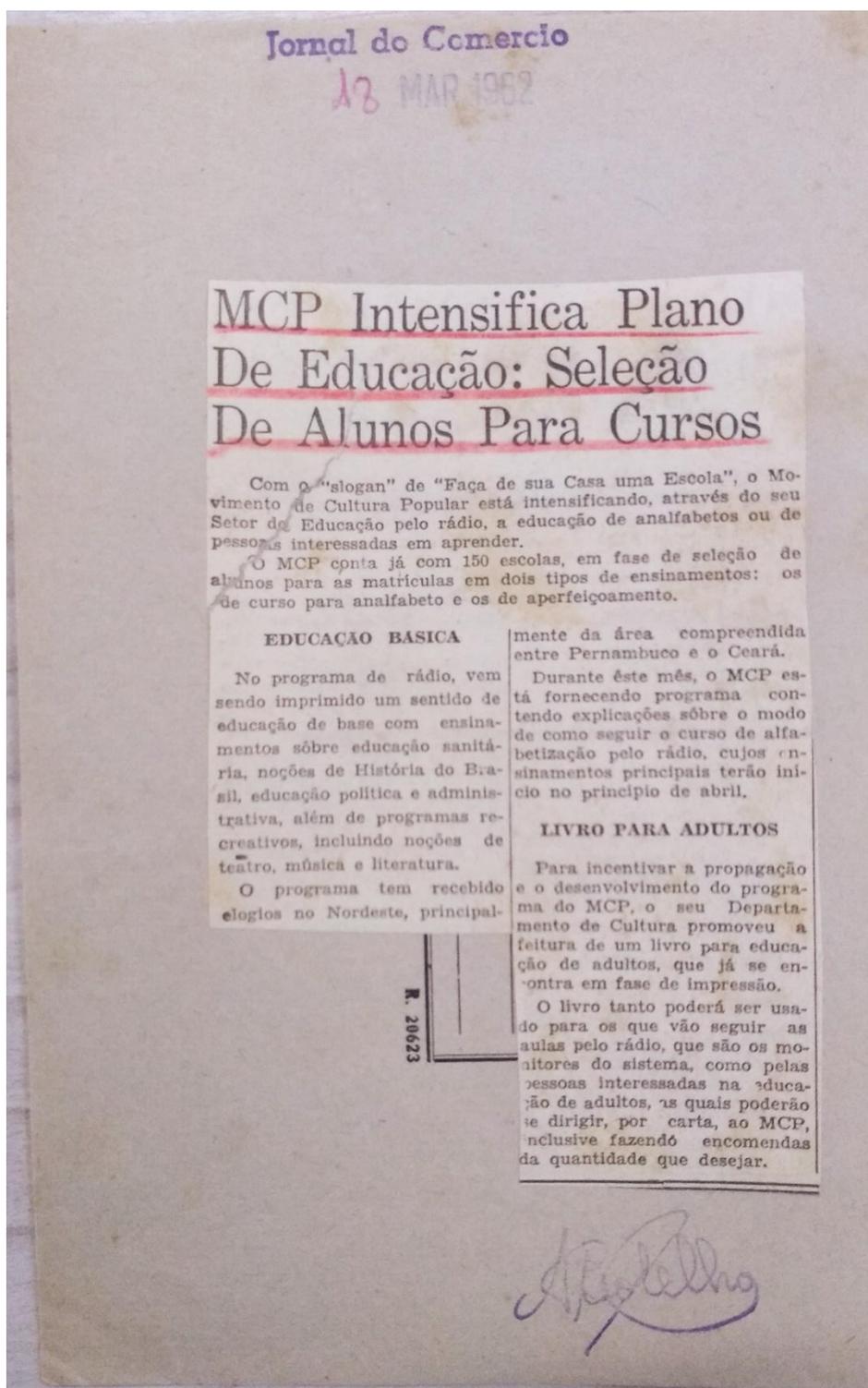
Fotografia 21 – Recorte de jornal



Fonte: A Autora (2021)

Nota: Fotografia autoral dos documentos preservados pelo Arquivo Público do Estado de Pernambuco.

Fotografia 22 – Recorte de jornal



Fonte: A Autora (2021)

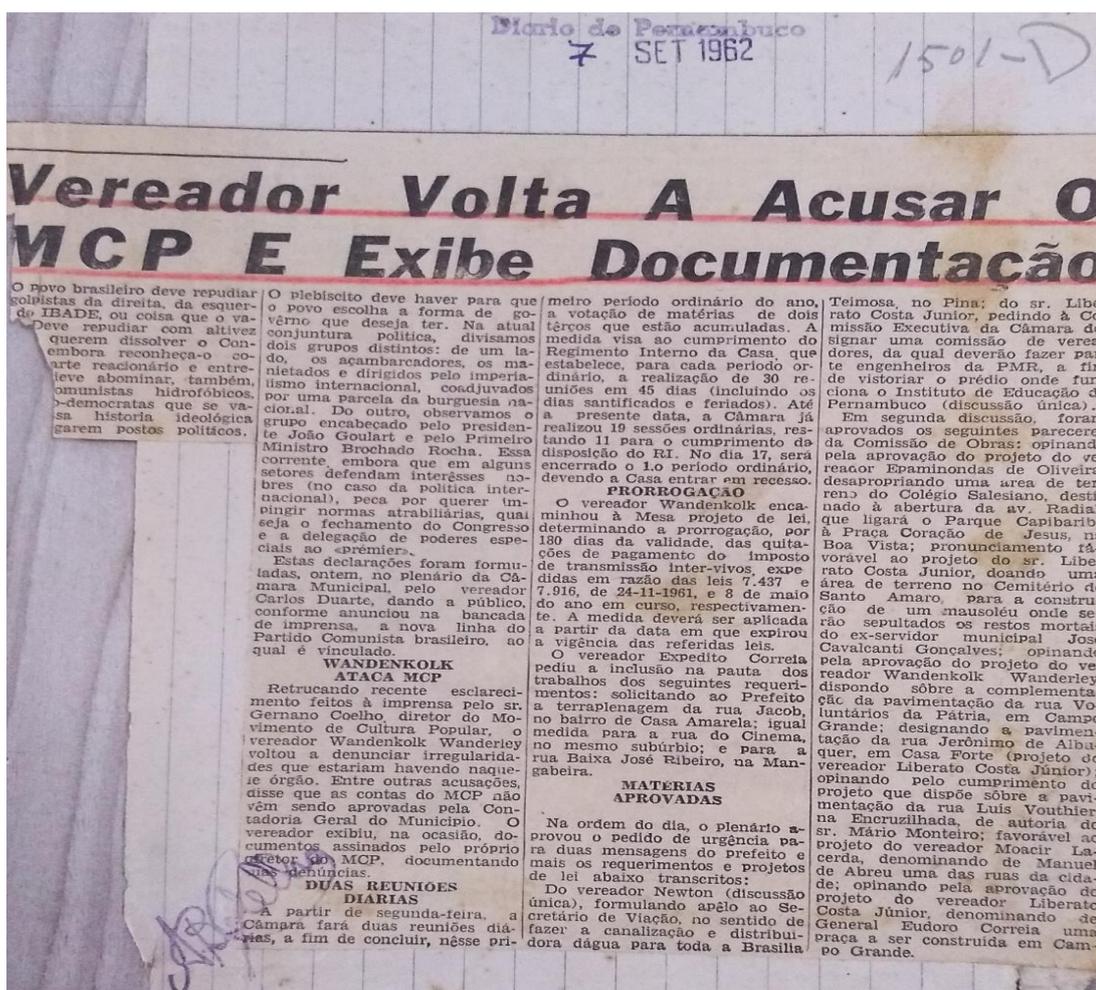
Nota: Fotografia autoral dos documentos preservados pelo Arquivo Público do Estado de Pernambuco.

Enquanto alguns jornais pontuavam as ações, solicitações ou recebimento de investimento, doações, eleições do MCP, cada passo que foi dado rumo à construção de um projeto educativo com o povo; o ‘outro lado da moeda’ foram os jornais que contavam com notícias consideradas falsas e acusações que possuíam outras motivações.

À parte tais pretextos, utilizados para efeito de confundir a opinião pública, inclusive muitos dos que participaram do golpe ou o apoiaram de boa-fé, a intervenção militar de 1º de abril não é um ato isolado. Trata-se de uma ação mais bem-sucedida depois de uma cadeia de golpes e contragolpes ocorridos desde 1945. Faz parte do processo vivido pelo País desde o fim da Segunda Guerra Mundial, quando os Estados Unidos conquistaram a hegemonia no mundo ocidental. (ARRAES, 2010, p. 53)

A fala de Arraes nos indica sobre o jogo de poder que foi utilizado para influenciar a opinião pública para que pudessem, pouco a pouco, construir uma rede de alcance e, com isso, colocar em prática a intervenção militar.

Fotografia 23 – Recorte de jornal



Fonte: A Autora (2021)

Nota: Fotografia autoral dos documentos preservados pelo Arquivo Público do Estado de Pernambuco.

Fotografia 24 – Recorte de jornal



Fonte: A Autora (2021)

Nota: Fotografia autoral dos documentos preservados pelo Arquivo Público do Estado de Pernambuco.

As chamadas das matérias com títulos tendenciosos apelaram para a justificativa de comportamento ou material subversivo, como comentavam, igualmente, sobre a maneira como era usado o dinheiro que era investido no MCP. Sobre as diversas alegações de subversão, Arraes fala que as "provas de "subversão" também não foram apresentadas". As condenações realizadas tinham caráter meramente político, sem base em fatos, muito menos em documentos,

nem sequer em depoimentos credíveis (ARRAES, 2010, p. 53). As acusações apontavam sempre para uma intencionalidade: a desmobilização e extinção do MCP, o que nos leva a refletir sobre as intencionalidades das tentativas.

O período que precede o golpe de 1964 caracteriza-se, sobretudo, pelo fato de o movimento popular ter avançado no sentido de uma real desvinculação com o poder. A consciência de significativas parcelas da população tinha crescido: influíram diretamente no processo político, livres do paternalismo e dos instrumentos de manipulação vigorantes até então e que permaneceram, no pós-golpe [...] Os objetivos do golpe não surgiram em 1964, mesmo porque ele é apenas uma intervenção mais bem-sucedida numa série que começa dezenove anos antes. As ideias fundamentais que dirigem as forças golpistas em todo esse período são as mesmas, embora mudem as formas e haja alterações nos próprios interesses que as ditaram. (ARRAES, 2010, p. 59).

Pensar na rede de tensões que foram tecidas e envolveram o fim do MCP é também compreender o que foi extinto junto com o Movimento. Significa compreender que a intenção não era parar as ações educativas, apenas, mas o que estas ações representavam. Representa uma interrupção na construção da consciência e emancipação de um povo com a finalidade de mantê-los em posição de desigualdade e obediência.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DO MCP PARA UMA PEDAGOGIA LIBERTADORA

Abordar sobre a educação nos situa frente a uma infinidade de possibilidades a serem exploradas, construídas, vividas, experienciadas e sentidas. Enquanto pessoa que se lança à pesquisa, a pensar, falar e viver um estudo que envolve narrativas históricas, especificamente de um período de grande tensão como foi o início dos anos de 1960, que por tanto tempo foram silenciadas, revelou-se a mim um desafio e um convite.

Propomo-nos, assim, a contribuir com o resgate de narrativas referentes às ações do Movimento de Cultura Popular como forma de preservar a memória de um projeto educativo que, em nossa compreensão, simboliza e organiza aspectos que consideramos enquanto uma pedagogia sensível e humana. Os mesmos caracterizam, significativamente, o que ressaltamos ser o princípio de uma educação para a libertação, uma prática pedagógica da resistência e revolução.

Assim, inicialmente, organizamos este estudo no intuito de compreender os sentidos sobre a alfabetização de pessoas adultas que foram mobilizados no âmbito do MCP. Os trajetos que percorremos ao longo da pesquisa nos colocaram em um movimento de construção e reconstrução, assim como a escrita desta pesquisa foi sendo refeita, permitindo me perder e me encontrar em meus trajetos, olhares e reflexões.

No decorrer da pesquisa percebi que, para além dos sentidos sobre alfabetização, os fios que foram se entrecruzando nos apresentaram as narrativas sobre o projeto educativo do MCP como um todo e para além do que buscávamos. Desta maneira, nos permitimos viver os prazeres das descobertas da investigação, viver a pesquisa na busca pela reconstrução das memórias não apenas sobre o Movimento, mas também pessoais. Percebemos as nuances do que foi dito e do que estava implícito, exercitando a prática não só do olhar sensível sobre os documentos e as narrativas, mas também buscando ressaltar tais dimensões em nossa escrita e reflexões, para que as memórias reconstruídas pudessem alcançar mais pessoas.

Gostaríamos de apresentar os resultados do presente estudo não apenas como dados, fechados e estanques, que respondem à pergunta orientadora, tão-somente, mas de modo que pudessemos entendê-los enquanto um percurso, um devir. E que, para além de respostas, nos suscitassem novas perguntas e curiosidades, afinal a educação é movimento, eterna ação de fluxos narrativos e afetivos. Assim, buscamos ressaltar os rememoramentos que indicam ‘respostas’ à pergunta eleita. Aproveitamos para retornar, aqui, a questão que orientou a pesquisa: quais os

principais sentidos sobre a alfabetização de pessoas adultas mobilizados no projeto educativo do Movimento de Cultura Popular do Recife, entre os anos de 1962 e 1964? A partir da questão levantada, buscamos compreender os sentidos sobre alfabetização de pessoas adultas que foram mobilizados e que nos guiou a pensar a partir da perspectiva enquanto projeto educativo.

As narrativas nos apontam que o MCP – para alcançar o que foi nomeado no seu estatuto como transformação social da população – buscou o desenvolvimento das ações de maneira integrada e holística. Logo, mobilizou a articulação entre os aspectos político, artístico, cultural e educacional em paralelo com a vivência cotidiana da população para que conseguisse, igualmente, diminuir o índice do analfabetismo, promover a valorização da cultura popular e possibilitar a elevação artístico-cultural da população, bem como a educação para a emancipação.

O Movimento desenvolveu, a partir de diferentes linhas, onde cada eixo possuía objetivos próprios, uma articulação abrangente e sensível. Assim, as diversas esferas de ação comungavam dos mesmos princípios e finalidades. O MCP construiu alternativas por meio da educação, projetos direcionados à arte e à valorização cultural; também dimensionando, com atividades profissionalizantes, uma extensão plural de agenciamentos, valorizando as mais diversas vivências da população. É importante ressaltar que foi construída uma relação potente entre as questões políticas, sociais e econômicas com ações de natureza educacional, artística, cultural e/ou profissionalizante. Do mesmo modo, é necessário ressaltar que o Movimento e seus membros relacionaram a dimensão política do fazer educativo em seu sentido crítico, superando a ideia de política partidária ou ‘politicagem’ na formação das pessoas alcançadas pelo MCP.

Consideramos que o MCP representou, e ainda representa, um marco significativo e relevante seja no que se refere à constituição de um movimento de cultura popular voltado à proposta de alfabetizar pessoas adultas. E, também, por evidenciar a preocupação de que as ações desenvolvidas representassem uma pedagogia da revolução, criando uma pedagogia própria, pensada e construída no coletivo. Evidenciou, assim, uma pedagogia sensível, resistente e forjada no e pelo encontro, nos âmbitos educacionais, artísticos, culturais, políticos e sociais. Suas ações foram representativas para os ecoares das vozes da população marginalizada, em situações de opressão e exclusão, oferecendo processos formativos que possibilitaram o caminho para conscientizar a população, bem como possibilidades para mudanças e enfrentamento das desigualdades.

As narrativas enaltecidas ao longo da pesquisa nos ajudaram a refletir sobre a importância da reconstrução e preservação das memórias educativas. Sobretudo se refletirmos sobre o que representa a tentativa de apagamento de tais narrativas históricas, e o que tal lacuna representou e ainda representa para a compreensão da história da educação no Brasil. Foi

possível destacar que se trata de um projeto educativo capaz de envolver e inserir o povo em seu próprio processo de conscientização e formação, fazendo do exercício da escuta e da construção coletiva argumentos para a ação formativa, que foi julgada, naquele momento, como uma ameaça subversiva.

Sobre as ações que pudemos analisar, é possível afirmar que os fios que conduziram as construções políticas e que uniram os propósitos do Movimento mantiveram relações com as perspectivas ligadas à realidade da população para, por meio do ato de conscientizar-se socialmente alcançar, politicamente, a ligação entre a educação e o contexto em que viviam. Defendiam que somente a partir da tomada de consciência sobre os problemas enfrentados é que a população poderia reivindicar e agir.

Ou seja, os métodos usuais do Movimento buscaram o confronto entre as ideias que circulavam no cotidiano da época e as condições de vida, de exclusão e os processos de subalternização da população. Com isso, as pessoas poderiam refletir sobre a dinâmica de opressão na qual estavam inseridos(as), mobilizando alternativas para a mudança social. Algumas das ações mobilizadoras que foram aqui analisadas como: os materiais didáticos e orientadores, o teatro, as ações artístico- culturais, entre outras, lançaram mão de situações cotidianas e do uso do vocabulário popular, o que possibilitou uma maior aproximação entre as questões sociais, políticas e os processos de formação.

Outra reflexão que dialoga com as premissas formuladas a partir da pergunta de pesquisa é que tais ações cultivaram a valorização cultural dos saberes vivos e pulsantes, das sensibilidades e das experiências. Esses princípios foram fundamentais para a criação da pedagogia operada pelo Movimento, bem como a metodologia sensível e humana que marca o projeto do MCP. Tal perspectiva contribuiu, direta e indiretamente, não apenas para a ressignificação de como a educação e as desigualdades, naquele contexto, eram pensadas, como também se estendeu para cogitar, com base em uma proposta de pedagogia outra, que o povo fosse sujeito fundamental na criação e no processo formativo. Isto, conseqüentemente, fez com que o MCP fosse capaz de inspirar ações educativas outras.

A aproximação com os documentos relacionados à história do MCP nos fez perceber que houve a intenção de contribuir para a diminuição do índice do analfabetismo, bem como com a elevação cultural da população. Por outro lado, os esboços iniciais do que veio, depois, a ser o Movimento de Cultura Popular tiveram importantes conexões com as influências políticas francesas. Esse fato não limitou ou diminuiu a formulação dos traços da identidade do projeto interligados à cultura local. Igualmente, consideramos que os(as) integrantes do MCP não conceberam, racionalmente, a potência criativa e a proporção que toda a construção do

projeto logo representaria. As narrativas presentes nos documentos acessados indicam o anseio pela valorização da ação coletiva. A disponibilidade para o aprendizado mútuo e o compromisso com os objetivos propostos, apontando para aspectos que possibilitassem a formação humana e holística das pessoas.

Consideramos que os documentos que instituem o Movimento foram uma janela para o que esteve por vir enquanto projeto e, sobretudo, ação política. O Estatuto do MCP simboliza a referida ‘janela das memórias’, da sua história, do que foi contado e, principalmente, do que foi silenciado e até mesmo apagado. É, em parte, uma construção de narrativas não apenas sobre o projeto em si, mas sobre as vivências do povo do Recife do início de 1960. Os documentos rompem a dimensão de mero retorno ao passado como uma noção do tempo linear e progressista e colocam em trânsito e eterno devir, o rememoração das experiências por meio do encontro com as narrativas.

Igualmente, os achados em torno dos materiais didático-pedagógicos do MCP conferem, para nós, uma das dimensões que melhor expressam, em termos metodológicos, o que foi de fato a pedagogia criada e desenvolvida pelo Movimento. Os materiais apontam a articulação entre os sentidos em torno da alfabetização articulada às problemáticas sociais, suscitando reflexões políticas, bem como a valorização dos aspectos culturais e do próprio conhecimento da população. Assim, a dimensão política esteve fortemente presente nos materiais do MCP nos diversos ‘setores’ do projeto. Acreditamos que esse indicador foi um dos aspectos que suscitaram as perseguições sofridas pelos(as) integrantes do Movimento.

Se, por um lado, reconhecemos a construção coletiva, dialogada e emancipatória forjada no Movimento, que recebeu apoio da população, de ‘intelectuais’, estudantes, artistas, políticos e simpatizantes com a proposta. Em contrapartida, refletimos que os mesmos elementos foram utilizados para a construção de um projeto de perseguição e extinção do MCP. As ações culturais como, por exemplo, o teatro, evidenciaram, por meio da arte, questões silenciadas na sociedade. São narrativas de injustiças que, ao serem expressas, representavam uma ameaça à manutenção do golpe militar.

De tal modo, os sentidos sobre a alfabetização presentes nas memórias do MCP apontam que as ações desenvolvidas abarcaram a noção de alfabetização como uma proposta ampla, que rompeu a perspectiva de atos vazios, maquinais, de mera decodificação silábica, no ato de ler e escrever. Tais sentidos envolveram um contexto de lutas sociais, de experiências, sensibilidades e reconhecimento político. Em suma, o sentido sobre a alfabetização, para o Movimento, transcendeu e ressignificou a noção de projeto educativo, consolidando possibilidades outras sobre o fazer pedagógico que podem existir na perspectiva da palavra educ(ação).

Os documentos nos convidam a refletir e deslocar o olhar sobre as experiências passadas, atuais e futuras em torno da história da educação e pensar sobre as ressonâncias das ações do MCP ainda hoje, caso não tivessem sido extintas. Estes documentos nos colocam, inclusive, diante da poetização da ação educativa sensível, emancipatória e humana enquanto uma proposta de alfabetizar para a vida e para o mundo.

Compreendemos que ainda existe um universo muito amplo a ser investigado, reconstruído e resgatado sobre as narrativas de tantos outros documentos que não puderam compor nossa análise. Acreditamos ainda que a quantidade de documentos preservados sobre o MCP, somados às poucas pesquisas com o teor de preservação das memórias por meio das narrativas, não serão capazes de dimensionar precisamente a importância e o alcance de tais ações, bem como não mediriam quais seriam os resultados em longo prazo dos projetos desenvolvidos.

Ainda assim, ressaltamos a importância da construção deste “dossiê” memorial para que possamos alcançar as diversas mobilizações em larga escala da construção de uma nova pedagogia de enfrentamento e libertação. O aprofundamento de pesquisas com essa temática poderá nos ajudar a compreender os outros sentidos de analfabetismo que permearam a história da educação do Brasil nos anos de 1960, para que possamos então refletir sobre o analfabetismo não mais pela perspectiva de índices, mas também pela ótica dos sentidos que foram atribuídos a esta palavra.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Adriana de; CORSO, Angela Maria. A educação de jovens e adultos: aspectos históricos e sociais. *In: Educere Congresso Nacional de Educação, 12.*, Curitiba, 2015. **Anais** [...]. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2015. p. 1283-1299. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22753_10167.pdf. Acesso em: 9 jul. 2020.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARENDR, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. B. de Almeida. 5. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000.
- ARRAES, Miguel. **O Jogo do poder no Brasil**. Rio de Janeiro: Língua Geral, 2010.
- ARRAES, Miguel. **O Brasil, o povo e o poder**. Rio de Janeiro: Língua Geral, 2008.
- ARRAES, Miguel. **Le Bresil Le Peuple et Le Pouvoir**. François Maspero. 1969.
- ARRAES, Miguel Newton. **Que foi o MCP?** Reproduzido de Arte em Revista n. ano 2 v. 3, 1964.
- ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- ARROYO, Miguel. **Outros Sujeitos, Outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- AYALA, Eduardo J. Z; ZEVALLOS, Martha A. As (i)limitações da pesquisa histórica em educação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 17, p. 63-74, jan./jun. 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5231/3194>. Acesso em: 8 jul. 2020.
- BARBOSA, Letícia Rameh. Método Paulo Freire: uma contribuição para a história da educação brasileira. *In: COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, 5.*, Recife, 2005. **Anais** [...]. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2005. p. 1-15. Disponível em: <https://docplayer.com.br/8241740-Metodo-paulo-freire-uma-contribuicao-para-a-historia-da-educacao-brasileira.html>. Acesso em: 8 jul. 2020.
- BARBOSA, Letícia Rameh. **Movimento de cultura popular: impactos na sociedade pernambucana**. Recife: Liceu, 2010.
- BARBOSA, Marco Antônio Rodrigues. Memória, verdade e educação em direitos humanos. *In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. (org.). Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.
- BARBOSA, Rita de Cássia. **Os planos de desenvolvimento e a educação: de Juscelino Kubitschek ao regime militar**. 2006. 254 fls. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

BARBOSA, Inês; FERREIRA, Fernando Ilídio. Monstros, máquinas e pipocas: teatro do oprimido e protesto de rua. **Comunicação e Sociedade**, v. 31, p. 81-105, 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BAUER, Martin. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. *In*: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George; ALLUM, Nicholas C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: Evitando confusões. *In*: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

BEISIEGEL, Celso Rui. **Estado e Educação Popular**. São Paulo: Pioneira, 1974.

BENJAMIN, Walter. **O anjo da história**. Organização e tradução de João Barrento. Local? Autêntica, 2012.

BESERRA, Valesca; BARRETO, Maribel Oliveira. Trajetória da educação de jovens e adultos: histórico no Brasil, perspectivas atuais e conscientização na alfabetização de adultos. **Cairu em Revista**, Salvador, a. 3, n. 4, p. 164-190, jul./ago. 2014. Disponível em: <https://docplayer.com.br/8772938-Trajectoria-da-educacao-de-jovens-e-adultos.html>. Acesso em: 8 jul. 2020.

BOAL, Augusto. **O arco-íris do desejo: método boal de teatro e terapia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

BORGES, Liana da Silva. **A alfabetização de jovens e adultos como movimento: um recorte da genealogia do mova**. 2009. 302 fls. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

BOYCE, Robert W. D. Falácias na interpretação de dados históricos e sociais. *In*: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

BRANDÃO, C. R.; FAGUNDES, M. C. V. Cultura popular e educação popular: expressões da proposta freireana para um sistema de educação. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 61, p. 89-106, jul./set. 2016. DOI 10.1590/0104-4060.47204. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n61/1984-0411-er-61-00089.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2020.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 2013.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é o método Paulo Freire? São Paulo: Brasiliense, 2011.

BRASIL, Cristiane Costa. **História da alfabetização de adultos**: de 1960 até os dias de hoje. 2005. 58 fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Matemática), Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2005.

BURBULES, Nicholas C. As dúvidas pós-modernas e a filosofia da educação. *In*: GHIRALDELLI JR, Paulo (org.). **O que é Filosofia da Educação?** 2. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2000.

CAMPOS, Fernanda Nogueira; PANÚNCIO-PINTO, Maria Paula; SAEKI, Toyoko. Teatro do oprimido: um teatro das emergências sociais e do conhecimento popular. **Psicologia & Sociedade**, vol. 26, n. 3, p.552-561, 2014. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822014000300004>.

CARDOSO, Fernando da Silva. **É isto uma mulher?** disputas narrativas sobre memória, testemunho e justiça a partir de experiências de mulheres-militantes contra a ditadura militar no Brasil. 2019. fls. ?? Tese (Doutorado em Direito), Departamento de Direito, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

CASEIRA, Veridiana. PEREIRA, Vilmar Alves. História da educação de jovens e adultos: encontros com a educação popular. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DIÁLOGOS COM PAULO FREIRE: UTOPIA, ESPERANÇA E HUMANIZAÇÃO, 9., Taquara, 2015. **Anais [...]**. Taquara: Faculdades Integradas de Taquara, 2016. [p. 1-8]. Disponível em: https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/caseira_pereira.pdf. Acesso em: 8 jul. 2020.

CAVALCANTI, Eduardo Antonio Gurgel. **Pedagogia Freinet**: mediação para o social, o político, a formação de professores. 2006. 289 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

CHRISTOFOLETTI, Elisabete. Educação popular e educação de adultos. **Revista de Educação, Cultura e Meio Ambiente**, Porto velho, v. 1, n. 9, p. 1-23, set. 1997. Disponível em: http://www.revistapresenca.unir.br/artigos_presenca/09elisabetechristofoletti_educacaoparaadultos.pdf. Acesso em: 8 jul. 2020.

COELHO, Germano. **MCP**: história do movimento de cultura popular. Recife: Edição do Autor, 2012.

COELHO, Germano. Paulo Freire e o movimento de cultura popular. *In*: ROSAS, P. (org.). **Educação e transformação social**. Local? Editora da UFPE, 2002. p. 31 –95.

CORDEIRO, E. M. Aproximando-se da EJA: avanços e retrocessos. *In*: autoria? **Travessias de Cecília**: a caminho da educação matemática no Ceeja Padre Moretti - Rondônia. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2005. p. 71-90

CORREIA, Raphael Henrique Roma. O golpe “civil militar” em Pernambuco: possíveis (re)abordagens. **Revista Latino-Americana de História**, São Leopoldo, v. 6, n. 17, p. 27-52, jan./jul. 2017. Disponível em: <http://projeto.unisinos.br/rla/index.php/rla/article/view/565/758>. Acesso em: 8 jul. 2020.

COSTA, Bruno Botelho. Paulo Freire: educador-pensador da libertação. **Pro-Posições**, Campinas, v. 27, n.1, p. 93-110, jan./abr. 2016. DOI 10.1590/0103-7307201607906. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pp/v27n1/1980-6248-pp-27-01-00093.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2020.

CREMOSENE, Dejalma. O humanismo de Lebrete e a experiência do movimento comunitário de base de Ijuí–RS. **Revista Opinião Filosófica**, Porto Alegre, v. 7, n. 01, fev. 2016. Disponível em: <http://periodico.abavaresco.com.br/index.php/opiniaofilosofica/article/view/641/586>. Acesso em: 8 jul. 2020.

DURAND, Gilbert. **O imaginário**: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem. 6. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2014.

FÁVERO, Osmar. **Cultura Popular**: memória dos anos 60. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

FÁVERO, Osmar. **Memória das Campanhas e movimentos de educação de jovens e adultos (1947 – 1966)**. Fóruns EJA Brasil, [2019?]. Disponível em: <http://forumeja.org.br/df/files/leiamais.apresenta.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2020.

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

FÁVERO, Osmar; FREITAS, Marina. A educação de jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 36, p. 365-392, jul./dez. 2011. DOI 10.5216/ia.v36i2.16712. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/16712/10703>. Acesso em: 8 jul. 2020.

FERRARO, Alceu Ravanello. **História inacabada do analfabetismo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009.

FÁVERO, Osmar; MOTTA, Elise. Educação Popular e educação de jovens e adultos: memórias e história. In: SEMINÁRIO NACIONAL DO CENTRO DE MEMÓRIA, 8., Campinas, 2016. **Anais** [...]. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2016. p. 1-15. Disponível em: <https://www.cmu.unicamp.br/viiiiseminario/wpcontent/uploads/2017/05/Educa%C3%A7%C3%A3o-popular-e-educa%C3%A7%C3%A3o-de-jovens-e-adultos-mem%C3%B3ria-e-hist%C3%B3ria-OSMAR-F%C3%81VERO-ELISA-MOTTA.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2020.

FONTELLA, C. R.; MACHADO, M. E. A trajetória da educação popular (ep) e da educação de jovens e adultos (eja) no Brasil. In: SEMINÁRIO NACIONAL DIÁLOGOS COM PAULO FREIRE: UTOPIA, ESPERANÇA E HUMANIZAÇÃO, 9., Taquara, 2015. **Anais** [...]. Taquara: Faculdades Integradas de Taquara, 2016. [p. 1-8]. Disponível em: https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/fontella_machado.pdf. Acesso em: 8 jul. 2020.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 15. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Conscientização e alfabetização**: uma nova visão do processo. Brasília: Comissão Nacional de Cultura Popular: Comissão Regional de Cultura Popular de Brasília, 1963.

FREIRE, Paulo. Educação de adultos: algumas reflexões. *In*: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (orgs.). **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e propostas. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. Ninguém nasce feito: é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos. *In*: **Política e Educação**. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

GALLO, Sílvio. Educação: entre a subjetivação e a singularidade. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 2, p. 229-243, maio/ago. 2010. DOI 10.5902/198464442073. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2073/1249>. Acesso em: 8 jul. 2020.

GALLO, Sílvio. Foucault e as “práticas de liberdade”: possibilidades para o campo educativo. *In*: MUCHAIL, Salma Tannus; FONSECA, Márcio Alves da; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). **O mesmo e o outro**: 50 anos de História da Loucura. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

GENÚ, Luiz Felipe Batista. **O teatro de cultura popular em três atos**: articulações entre o teatro e a política em Pernambuco (1960-1964). 2016. 164 fls. Dissertação (Mestrado em História) Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

GERMANO, José Willigton. O discurso político sobre educação no Brasil autoritário. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 313-332, 2008. DOI 10.1590/S0101-32622008000300003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a03v2876.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2020.

GOÉS, Moacyr. Antigos (novos) papéis revisitados – O MCP. **Cadernos da ADUFRJ**, Rio de Janeiro, ano 1 n. 1, out. p. 24-30, 1985.

GÓMEZ, Germán Iván Martínez. La Filosofía de la Educación de Paulo Freire. **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social**, Madri, v. 4, n. 1, p. 55-70, 2015. DOI 10.15366/riejs2015.4.1. Disponível em: <https://revistas.uam.es/riejs/login?source=%2Friejs%2Fissue%2Fview%2F131>. Acesso em: 8 jul. 2020.

GONÇALVES, Luiz Gonzaga. O movimento de cultura popular e o lugar de uma sensibilidade e inteligência identificada nas práticas populares. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 37, p. 219-226, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeba/article/viewFile/478/411>. Acesso em: 8 jul. 2020.

GOUSSALT, Yves. Avant-propos. *In*: ARRAES, Miguel. **Le Bresil Le Peuple et Le Pouvoir**. François Maspero. 1969.

HADDAD, S. **Juventude e escolarização**: uma análise da produção de conhecimentos. Brasília: MEC; INEP, 2002.

HADDAD, S. **O estado da arte das pesquisas em educação de jovens e adultos no Brasil: a produção discente da pós-graduação em educação no período 1986-1998**. São Paulo: Ação Educativa, 2000.

HADDAD, S; PIERRO, Maria Clara Di. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, maio/ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07>. Acesso em: 8 jul. 2020.

HORA, Abelardo da. **Reproduzido de Memorial do MCP**. Recife: Fundação de Cultura Cidade do Recife, 1986, p. 13-18.

INEP. **Mapa do analfabetismo no Brasil**. Inep, Brasília, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Mapa+do+analfabetismo+no+Brasil/a53ac9ee-c0c0-4727-b216-035c65c45e1b?version=1.3>. Acesso em: 20 jul. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico: 1940, 1950, 1960, 1970, 1980, 1991**.

INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA. **Biblioteca digital brasileira de teses e dissertações**. Brasília, 2002. Portal de busca dos textos completos das teses e dissertações defendidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/>. Acesso em: 20 jul. 2020.

KREUTZ, Lúcio. **Os movimentos de educação popular no Brasil, de 1961 – 64**. 1979. fls. Dissertação (Mestrado em Educação), Fundação Getúlio Vargas, Instituto de Estudos avançados em Educação, Rio de Janeiro.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de. MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 10, n. especial, p. 37-45 2007. DOI 10.1590/S1414-49802007000300004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802007000300004&lng=pt&tlng=pt. Acesso em 14 maio 2020.

LARROSA, Jorge. **Nietzsche & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LARROSA, Jorge. Tecnologia do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1999. p.35-86.

LORENZO, Zaylin Brito. **Educación popular, cultura e identidade desde la perspectiva de Paulo Freire**. Buenos Aires: [s.e.], 2008.

MACIEL, Jarbas. A fundamentação teórica do Sistema Paulo Freire. **Revista da Cultura da Universidade do Recife. Estudos Universitários**, n. 4, Abril-Junho, Recife, 1963, p. 25-59.

MANFREDI, Silvia Maria. **Política: Educação Popular**. São Paulo: Edições Símbolo, 1978.

MCP. **Estatuto**. Recife, MCP, mimeografado, 1961.

MCP. **Plano de Ação**. Recife, MCP, mimeografado, 1961.

MELLO, Paulo Eduardo Dias de. **O Golpe contra os Movimentos de Cultura e Educação Popular**, 2014.

MENDONÇA, Luiz. Reproduzido de Arte em revista, ano 2 n. 3, 1964.

NASCIMENTO, Manoel Nelito. Desenvolvimentismo no Brasil. **HISTEDBR2 – Navegando na História da Educação brasileira**, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, v. 24, 2012. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo_nacional_desenvolvimentista.html. Acesso em: 8 jul. 2020.

NORA, P. Memória: da liberdade à tirania. **Revista MUSAS**, n. 4, p. 6-10, 2009.

NUNES, João Arriscado. O resgate da epistemologia. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortez, 2010.

OBERG, Maria Silvia. Tempo da informação, tempo do conhecimento: velocidade, contemplação e reflexão. **A aventura de conhecer**. Salto para o futuro, Brasília, v. 28, n. 15, set. 2008. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/nucleos/colabori/documentos/PERROTTI_%20A%20aventura%20de%20conhecer.pdf#page=19. Acesso em: 8 jul. 2020.

OLIVEIRA, Ana Cláudia Tabosa Mendes de; CARVALHO, Mário de Faria. Louis-Joseph Lebret, Paulo Freire e a Constituição do Movimento de Cultura Popular: uma leitura sensível a partir de Michel Maffesoli. **Revista Valore**, Volta Redonda, n. 5, p. 50-17, 2020. DOI 10.22408/rev502020262e-5017. Disponível em: <https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/262/403>. Acesso em: 8 jul. 2020.

OLIVEIRA, Esdras Tavares. O movimento de educação popular e a práxis educativa. In: SEMINÁRIO EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA: DESAFIOS DO TEMPO PRESENTE, 6.; SIMPÓSIO EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO E TRABALHO, 1., Belo Horizonte, 2018. **Anais [...]**. Belo Horizonte: Universidade Estadual de Minas Gerais, 2018. [p. 1-14]. Disponível em: <http://www.pppeduc.uemg.br/wp-content/uploads/2018/11/O-movimento-de-educa%C3%A7%C3%A3o-popular-e-a-pr%C3%A1xis-educativa.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2020.

OLIVEIRA, Ana Cláudia Tabosa Mendes de; CARVALHO, Mário de Faria. Louis-Joseph Lebret, Paulo Freire e a Constituição do Movimento de Cultura Popular: Uma leitura sensível a partir de Michel Maffesoli. **Revista Valore**, Volta Redonda, v. 5, e-5017, 2020.

PIANA, Maria Cristina. **As políticas educacionais**: dos princípios de organização à proposta da democratização. São Paulo: Editora UNESP; Cultura Acadêmica, 2009. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/vwc8g/pdf/piana-9788579830389-03.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2020.

PIERRO, Maria Clara. Luta Social e reconhecimento jurídico do Direito Humano dos jovens e adultos à educação. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 33, n. 3, p. 395-410, set./dez. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1617/911>. Acesso em: 8 jul. 2020.

PIERRO, Maria Clara; JOIA, O; RIBEIRO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, Campinas, a. XXI, v. 21, n. 55, p. 58-77, nov. 2001. DOI 10.1590/S0101-32622001000300005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2020.

PINHO, Clarice Wilken de. Educação e cultura popular: significados atribuídos por educadores de jovens e adultos. *In: Seminário Educação E Formação Humana: Desafios Do Tempo Presente*, 7.; Simpósio Educação, Formação e Trabalho, 2., Belo Horizonte, 2019. **Anais [...]**. Belo Horizonte: Universidade Estadual de Minas Gerais, 2019.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paidéia**, Ribeirão Preto, n. 4, fev./jul. 1993. DOI 10.1590/S0103-863X1993000100003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/paideia/n4/03.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2020.

RUI BEISIEGEL, Celso. O pensamento de Paulo Freire: suas implicações na educação superior. Eduardo Santos e Manuel Tavares conversam com o Professor Celso Rui Beisiegel. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 24, p. 165-180, 2013. Disponível em: <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/4867/Celso%20Rui%20Beisiegel.pdf?sequence=1>. Acesso em: 9 jul. 2020.

SANTOS, Alessandra Maria. **A interiorização da educação população em Pernambuco (1956 a 1964)**: Nazaré da Mata (Mata Norte), Palmares (Mata Sul) e Caruaru (Agreste). 2014. 190 fls. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

SANTOS, Alessandra Maria. Paulo Freire, a UFPE e o movimento de cultura popular. *In: Congresso Brasileiro de História da Educação (CBHE)*, 6., Vitória, 2011. **Anais [...]**. Vitória: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2011. [p. 1-12]. Disponível em: http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/anais_vi_cbhe/conteudo/file/817.pdf. Acesso em: 8 jul. 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do regime militar. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008. DOI 10.1590/S0101-32622008000300002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a02v2876.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2020.

SCHWARTZ, Suzana. **Alfabetização de jovens e adultos: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2013.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A Educação de Jovens e Adultos: Histórias e memórias da década de 60**. Brasília: Plano Editora, 2003.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. A construção da história das ideias de Paulo Freire. *In*: STRECK, Danilo R. (org.) *et al.* **Paulo Freire: ética, utopia e educação**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. Origens e perspectivas do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 25-37, jul./dez. 1999. DOI 10.1590/S1517-97021999000200003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v25n2/v25n2a03.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2020.

SILVA, Silvânia Lúcia de Araújo. **Angicos e a gnosiologia freireana no advento histórico e político da educação popular no Brasil**. 2015. 302 fls. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

SILVA FILHO, Nivaldo Gerônimo da. O embate entre os movimentos sociais e o estado: a história de Pernambuco durante o regime militar (1964-1966). *In*: Encontro Nacional de História Oral, 10., Recife, 2010. **Anais** [...]. Recife: Associação Brasileira de História Oral, 2010.

SILVA, Ezequiel Theodoro da Silva. **O professor e o combate à alienação imposta**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SOUZA, Claudia Moares de. **Pelas ondas do rádio: cultura popular, camponeses e o MEB**. 2006. fls. ?? Tese (Doutorado em História Social), Universidade de São Paulo, São Paulo.

SOUZA, João Francisco de. **Atualidade de Paulo Freire: contribuição ao debate sobre educação na diversidade cultural**. São Paulo: Cortez, 2002.

SOUZA, João Francisco de. **Uma pedagogia da revolução**. São Paulo: Cortez, 1987.

SOUZA, Kelma Fabíola Beltrão de. **Educação e região. práticas anisianas e freyreanas fazem a educação do Recife/PE (1957-1964)**. 2013. Tese. 286 fls. (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

SOUZA, Kelma Fabíola Beltrão. O povo no movimento de cultura popular de Recife. *In*: Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 30., Santos, 2007. **Anais** [...]. Santos: Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. p. 1-10. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2007/resumos/R0945-1.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2020.

STRECK, Danilo R. (org.). **Paulo Freire: ética, utopia e educação**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

STRECK, Danilo; SANTOS, Karine. Educação de jovens e adultos: diálogos com a pedagogia social e educação popular. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, n. 25, p. 19-37, 2011. DOI 10.5585/eccos.n25.3215. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=eccos&page=article&op=view&path%5B%5D=3215&path%5B%5D=2146>. Acesso em: 9 jul. 2020.

STRELHOW, Thyeles Bocarte. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 10, n. 38, p. 49-59, jun. 2010. DOI 10.20396/rho.v10i38.8639689. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639689/7256>. Acesso em: 9 jul. 2020.

TEXEIRA, Wagner da Silva. **Educação em tempos de luta: história dos movimentos de educação e cultura popular (1958-1964)**. 2008. 155 fls. Dissertação (Mestrado em História), Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro.

TEIXEIRA, Anísio. Livro de leitura é introdução à liberdade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 38, n. 88, p. 158-159, out./dez, 1962.

THIESEN, Icléia. Documentos “sensíveis”, arquivos “sensíveis”: nem tesouros, nem miragens. *In: Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação (ENANCIB)*, 13., Rio de Janeiro, 2012. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2012. p. 1-15. Disponível em: <http://enancib.ibict.br/index.php/enancib/xiiienancib/paper/viewFile/3654/2778>. Acesso em: 8 jul. 2020.

THIESEN, Icléia. Reflexões sobre documentos sensíveis, informação e memória no contexto do regime de exceção no Brasil (1964-1985). **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 24, número especial, p. 6-22, jan./mar. 2019. DOI 10.1590/1981-5344/3890. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pci/v24nspe/1413-9936-pci-24-spe-6.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2020.

UNESCO. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática**. Brasília: UNESCO, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **ATTENA** – repositório institucional da UFPE. Recife, 2014. Modelo de gestão para documentos eletrônicos. Disponível em: <https://attena.ufpe.br/>. Acesso em: 8 jul. 2020.

VASCONCELLOS, Renata Pacheco de; MENEZES, Vanessa Tavares. A importância da elaboração de instrumentos de pesquisa para o resgate da memória: a experiência do Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Sul na confecção de um catálogo seletivo da documentação da Comissão Especial de Indenização. *In: STAMPA*, Inez Terezinha; SÁ NETTO, Rodrigo de (org.). **Arquivos da repressão e da resistência: comunicações do i seminário internacional documentar a ditadura**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional – Centro de Referência Memórias Reveladas, 2013.

VILLALOBOS, José. Educación y conscientización: legados del pensamiento y acción de Paulo Freire. **Educere**, Santiago, v. 4, n. 10, p. 17-24. jul./set. 2000. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35641003>. Acesso em: 9 jul. 2020.

VILLEGAS, Emilio Lucio. Paulo Freire. la Educación como Instrumento para la Justiça Social. **Revista Internacional de Educación para la Justiça Social**, Madri, v. 4, n. 1, 2015. DOI 10.15366/riejs2015.4.1. Disponível em: <https://revistas.uam.es/riejs/issue/view/132>. Acesso em: 9 jul. 2020.

VILLEGAS V., Bayardo. Rápida y pertinente búsqueda por internet mediante operadores booleanos. **Universitas Scientiarum**, v. 8, ed. especial, p. 51-54, jul./dez. 2003. Disponível em: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/scientarium/article/view/4856>. Acesso em: 17 maio 2020.

WEBER, Silke. Política e educação: o movimento de cultura popular no Recife. **Dados – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v.27, n. 2, p. 233 -262, maio/ago. 1984. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1xs-118MxEYRpyX4-f68262akaveHvhNt/>. Acesso em: 9 jul. 2020.

WELLER, Wivian; BASSALO, Lucélia de Moraes Braga. Imagens: documentos de visões de mundo. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 13, n. 28, p. 284-314, set./dez. 2011. DOI 10.1590/S1517-45222011000300010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/soc/v13n28/10.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2020.