

**Alfabetização de adultos e os movimentos de educação
e cultura popular nos anos 1960: terreno fértil
para a construção do pensamento freireano**

**Adult literacy and the education and popular culture
movements in the '60s: breeding ground
for the construction of the Freire's thought**

**Alfabetización de adultos y los movimientos
de educación y cultura en la década de 60: terreno fértil
para la construcción del pensamiento freireano**

Renato Pontes Costa

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro/RJ - Brasil

Resumo

O presente artigo tem como objetivo apresentar algumas reflexões construídas no contexto de produção da educação popular no Brasil, nos anos 1960. Elas representam base fundante para a elaboração de conceitos e práticas nesse campo, incluindo a parte mais densa do pensamento freireano, expressa na Pedagogia do Oprimido. Para tanto, o artigo se concentra na contribuição dos movimentos de juventude católica, um grupo bastante representativo desse contexto, e nas práticas engendradas por eles no enfrentamento do grave e histórico problema do analfabetismo adulto no país. São apresentadas, ao final, três ideias-chave consideradas síntese das principais contribuições desse grupo, no período dos anos 1960, e que encontram eco na obra de Paulo Freire.

Palavras-chave: Alfabetização de jovens e adultos, Educação popular, Movimentos de educação e cultura popular, Paulo Freire; Pedagogia do oprimido

Abstract

This paper aims to present some reflections built on the context of the Popular Education production in Brazil during the sixties. These reflections represent the basis for the development of the concepts and practices in this area, including the thought of Paulo Freire, expressed in *Pedagogy of the oppressed*. In order to achieve this goal, the work focuses on the contribution of the catholic youth movements which is are very representative groups in this context and of the practices which face that serious and historical problem of adult illiteracy in Brazil. At the end, the paper brings three key ideas considered the synthesis of the main contributions of this social movement in the period of the sixties and aligned with Freire's work.

Keywords: Young and adults literacy, Popular education, Education and popular culture movements, Paulo Freire, Pedagogy of the oppressed

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo presentar algunas reflexiones construidas en el contexto de producción de la educación popular en Brasil, en los años 60. Estas reflexiones se constituyeron en los cimientos para la elaboración de conceptos y prácticas en el campo de la educación popular, incluso la parte más densa del pensamiento freiriano (expresada en la “Pedagogía del Oprimido”. El artículo se enfoca en la contribución de los movimientos de la juventud católica, por ser un grupo bastante representativo de ese contexto, y en las prácticas desarrolladas por ellos al enfrentarse con el grave e histórico problema del analfabetismo adulto en el país. Al final, a modo de síntesis, son presentadas tres ideas clave, que consideramos las principales contribuciones de ese grupo en el periodo referido y que encuentran eco en la obra de Paulo Freire.

Palabras clave: Alfabetización de jóvenes y adultos, Educación popular, Movimientos de educación y cultura popular, Paulo Freire, Pedagogía del oprimido

1. Introdução

Paulo Freire é o teórico brasileiro da educação mais conhecido e reconhecido internacionalmente. Seu pensamento possui tamanha originalidade, que atravessa décadas sendo referência para pensar questões contemporâneas e inspirar maneiras insurgentes de se fazer a educação, ainda nos dias atuais. Em 2018, sua obra mais célebre – *Pedagogia do oprimido* – completa 50 anos. São 65 edições no Brasil e tradução para mais 30 línguas.

O livro, escrito durante o tempo do exílio do autor, provocou, desde quando foi publicado pela primeira vez em 1970, muitas interpretações e estabelece interlocução com diferentes áreas de conhecimento. Porém, o que há de especial nessa obra que a faz tão estudada e por tanto tempo? Ouso dizer que a *Pedagogia do oprimido* talvez seja o livro que melhor sintetiza o pensamento de toda uma geração de educadores militantes no Brasil, na qual Paulo Freire se insere e da qual foi capaz de fazer a leitura necessária de ser feita.

O livro representa, assim, uma concepção de educação que se colocava na contramão do sentido hegemônico que o conceito tinha em sua época. Ele expressa, de forma direta e fundamentada, os anseios e as reflexões de muitos educadores, que se encontravam mergulhados no ofício de fazer e

experimentar novas formas de educação. Paulo Freire, imerso nessa conjuntura, conseguiu sistematizar teoricamente suas reflexões e práticas no campo da educação de adultos¹ e apontou, a partir delas, uma direção possível naquele momento.

A base do que comumente chamamos de “pensamento freireano” se refere a uma teoria da ação dialógica, marcada pela relação que ocorre entre dois polos no interior de uma prática educativa: opressor e oprimido. Esse pensamento se encontra desenvolvido nos dois primeiros livros do autor (FREIRE, 1967; 1970), mas parece óbvio afirmar que a originalidade e a densidade das ideias ali colocadas não se construíram de uma hora para outra. A complexidade do pensamento expresso nesses livros e, em especial, na *Pedagogia do oprimido*, foi se constituindo no bojo de toda uma conjuntura em curso no Brasil, entre meados dos anos 1950 e início dos anos 1960, e que tinha como pano de fundo o histórico problema do analfabetismo no país.

Alfabetização de adultos era uma temática urgente, que mobilizava tanto as ações governamentais quanto as experiências de educação de adultos que estavam presentes em diversas partes do país, sobretudo no nordeste brasileiro². O desafio de proporcionar aprendizagem de leitura e escrita a um

¹ É importante considerar o envolvimento de Paulo Freire com as questões de alfabetização de adultos como um *continuum*. As experiências de alfabetização de adultos implementadas por ele no MCP – Movimento de Cultura Popular de Recife e em Angicos acontecem no início da década de 1960, mas, desde o final dos anos 1950, ele já estava envolvido com essa temática. Só no final da década de 1960, ele publica o livro *Educação como prática de liberdade* (FREIRE, 1967).

² Segundo BEZERRA e RIOS (1995, p. 6-7, *nota de rodapé*), no primeiro trimestre de 1964, havia, nos estados nordestinos, os seguintes movimentos ou campanhas de educação de adultos, com algum trabalho mais significativo:

- | | |
|----------------------------|---|
| Maranhão | • Movimento de Educação de Base |
| Piauí | • Movimento de Educação de Base |
| Ceará | • Movimento de Educação de Base |
| Rio Grande do Norte | • Campanha de Alfabetização da Secretaria de Educação do Estado “De pé no chão também se aprende a ler” |
| | • Campanha de Alfabetização da Prefeitura de Natal |
| Paraíba | • Campanha de Educação Popular (Ceplar) |
| | • Sistema Rádio Educativo da Paraíba (Sirepa) |
| Pernambuco | • Movimento de Educação de Base |
| | • Movimento de Cultura Popular (MCP) |
| | • Serviço de Extensão Cultural (SEC) da Universidade Federal |
| Alagoas | • Movimento de Educação de Base |

imenso contingente de adultos analfabetos apontava para a conjuntura política brasileira e era, ao mesmo tempo, reflexo dessa conjuntura, o que gerava múltiplos entendimentos da temática. Apesar de serem muitas e acontecerem em espaços institucionais diferenciados, praticamente todas as experiências de alfabetização de adultos partiam de uma base comum - o entendimento da cultura como ponto central de todo o processo de educação e socialização dos sujeitos envolvidos numa situação de aprendizagem, como apontam Fávero e Siqueira (2014, p.92):

No início dos anos 1960, quando foram criados os movimentos e aos quais se subordinavam a Educação Popular, todos partiam praticamente do mesmo conceito de cultura. Com expressões mais ou menos elaboradas, todos entendiam a cultura como a transformação dialética do mundo natural, previamente dado, em um mundo, historicamente construído.

As primeiras formulações foram feitas, do lado do grupo marxista, por Carlos Estevam, um dos criadores e o primeiro presidente do Centro Popular de Cultura (CPC) da União Nacional dos Estudantes (UNE), no livro *A questão da Cultura Popular*, de 1963. Do lado do grupo católico, elas tiveram origem nos seminários realizados, no período, pelo padre jesuíta Henrique de Lima Vaz, para os militantes da Juventude Universitária Católica (JUC) e assumidos pela Ação Popular (AP), criada em 1962, após a crise da JUC com a hierarquia eclesiástica.

Nesse sentido, o artigo aqui apresentado se ocupa de situar o contexto histórico dos movimentos de educação e cultura popular dos anos 1960, concentrando-se nas experiências implementadas pelos “católicos radicais”³, expressão usada por Kadt (2007), para se referir aos integrantes de movimentos de juventude católica desse período. As diferentes experiências de educação de adultos em curso no Brasil, nos anos 1960, foram responsáveis

Sergipe

- Movimento de Educação de Base
- Centro Popular de Cultura da UEE
- Campanha de Alfabetização da Secretaria de Educação

Bahia

- Movimento de Educação de Base
- Centro Popular de Cultura

Fonte: DOCUMENTO Básico do Seminário de Educação e Desenvolvimento – Educação de Adultos. Recife: Sudene, Mecor, Divisão de Documentação, janeiro de 1967.

³ O contexto do início dos anos 1960 e da constituição dos movimentos educação e cultura popular no Brasil é amplo e abre muitas vertentes de análise. O artigo se concentra numa dessas vertentes representadas pelos grupos de juventude católica. Esses grupos, oriundos da Ação Católica, e, mais tarde, presentes nas universidades brasileiras, foram bastante importantes para a construção das reflexões que se forjaram nesse período, formando quadros que ainda hoje compõem o campo da educação popular no Brasil. Eles não são o único grupo existente nessa conjuntura, mas representam uma parte significativa da juventude que atuava em experiências educativas junto aos grupos populares.

pela constituição de um dos campos de conhecimento mais originais no pensamento pedagógico brasileiro – a educação popular. Eles se constituíram em verdadeiros laboratórios de experimentação e reflexão sobre experiências de educação e ousavam construir caminhos contra-hegemônicos, sobretudo no campo da alfabetização de adultos.

O esforço aqui implementado será de explicitar quais eram as grandes questões acerca da alfabetização de adultos colocadas pela conjuntura política dos anos 1960 e amplamente enfrentada pelos movimentos de educação e cultura popular⁴. A ideia é fazer emergir no histórico desses movimentos o aprendizado obtido por eles e perceber como as diferentes experiências em curso ousaram enfrentar essas questões engendrando práticas originais no campo da alfabetização de adultos e, a partir delas, estruturando um pensamento próprio sobre a educação. O artigo, nesse sentido, não pretende apresentar a obra de Freire, mas lançar um olhar para os elementos presentes nesse contexto que possibilitam tais reflexões e a produção de um pensamento tão original conforme expresso na obra desse reconhecido autor.

2. Alfabetização de adultos no Brasil - puxando o fio da meada...

Alguns autores, como Freire (1989), Beisiegel (1974) e Paiva (1973), desenvolveram importantes estudos que remontam a história da educação de adultos no Brasil desde os tempos coloniais. Considerando essa amplitude histórica da educação de adultos e ampliando o olhar para a educação em geral, não é difícil perceber o quanto o processo de escolarização da população brasileira foi longo, excludente e, desde o seu nascedouro, tratado como privilégio. É na raiz de um problema mais amplo – a democratização do ensino no Brasil –, que podemos perceber a origem do analfabetismo como fenômeno que conhecemos e enfrentamos até os dias atuais. Um exemplo disso é o fato de que, “ao findar o Império, para uma população de 14 milhões de habitantes, estavam matriculados em todas as escolas do país menos de 250 mil alunos” (BEISIEGEL, 1974, p. 65).

⁴ É importante ressaltar que as experiências de alfabetização de adultos implementadas por Paulo Freire estavam entre essas experiências e deram margem a toda a formulação feita por ele na construção do Sistema Paulo Freire.

Embora a história alfabetização de adultos no Brasil seja longa e complexa, há certo consenso de que as iniciativas mais sistemáticas de enfrentamento dessa questão só aconteceram a partir do início do século XX. As campanhas de alfabetização de adultos desse eram marcadas por uma compreensão de que era necessário reduzir os índices de analfabetismo para aumentar o desenvolvimento do país, e isso significava salvar os analfabetos das “trevas da ignorância”. Essas campanhas eram responsáveis pela disseminação de um conteúdo ideológico, que moldava toda uma visão e um discurso sobre a inferioridade dos analfabetos, identificando o analfabetismo como uma doença, como um mal que precisava ser “tratado”, “erradicado”, discurso esse que acompanhou a história posterior (quicá até os dias de hoje).

Haddad e Di Pierro (2000, p. 109) afirmam que, ao final do Império “82% da população com idade superior a cinco anos era analfabeta”. No Censo de 1920, esse número caiu para “72 % da população acima de cinco anos de idade”, e se chegou à década de 1940, com 56,2% da população brasileira com mais de 15 anos de idade ainda sem o domínio do código escrito. Cumpre destacar que, nesse período, era negado aos analfabetos o direito ao voto, portanto, na década de 1940, mais de 50% dos adultos brasileiros não eram eleitores.

Até a década de 1930, o ensino de adolescentes e adultos não era obrigatório e, até o final dela, não havia uma ação nacional, realizada pelo Governo Federal, para a alfabetização de jovens e adultos. Isso só aconteceria em 1947, com a criação da CEAA - Campanha Nacional de Adolescentes e Adultos⁵. Essa foi a primeira iniciativa massiva, de abrangência nacional, implementada pelo Ministério da Educação e Saúde, para o enfrentamento do analfabetismo no Brasil.

⁵ Segundo Beisiegel (2010, p. 22 – 23), a CEA – Campanha de Educação de Adultos [ou **CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos**, como chamam os outros autores] foi concebida e coordenada por Manoel Bergström Lourenço Filho. Propunha-se a estender o ensino primário a todos os adolescentes e adultos que não o haviam frequentado em idade própria. No primeiro ano de funcionamento, programou-se a instalação de 10.000 classes noturnas de ensino de adultos. Nos anos seguintes, esse total de classes seria ampliado para 14.110, em 1948; 15.204, em 1949; e 16.500, em 1950. O principal imperativo da campanha seria estender às massas iletradas o domínio das técnicas elementares de cultura: a leitura, a escrita e os rudimentos do cálculo, além de noções básicas de higiene, saúde e conhecimentos gerais, isto é, a educação de base, então entendida pelo educador como correspondente aos conteúdos do ensino primário comum. Em artigo de 1945, Lourenço Filho alertava também para a necessidade de respeitar as características do aluno analfabeto, especialmente “o desuso da capacidade de aprender” e a “falta de treino para aprender”.

Ainda durante a década de 1950, duas outras campanhas subsidiadas pelo Governo Federal foram criadas: em 1952, a Campanha Nacional de Educação Rural – CNER, e, em 1958, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo – CNEA. Além dessas, destaca-se também a criação, em 1958, do Sistema Radioeducativo Nacional – Sirena⁶, que desenvolvia programas de alfabetização de adultos através do sistema de rádio, tendo como base uma experiência piloto feita em Leopoldina/MG.

A mudança gradativa de uma visão de analfabetismo forjada nas campanhas de alfabetização do início do século XX aconteceria na segunda metade da década de 1950, época que Haddad e Di Pierro (2000, p. 111) chegam a chamar de “o período de luzes para a Educação de Jovens e Adultos (1959 a 1964)”. Essa mudança ocorreu tanto do ponto de vista governamental, quanto pelos movimentos decorrentes da sociedade civil. Dois destaques apontam para o início dessa mudança de concepção. O primeiro deles é a posição que começava a ser assumida pelos técnicos do Instituto Superior de Estudos Brasileiros – Iseb, frente ao debate em torno da relação entre educação e desenvolvimento. No final da década de 1950, o processo de industrialização do país, iniciado nos anos 1930, já estava consolidado. Além disso, o modelo de crescimento econômico, pautado numa ideia desenvolvimentista, associado às iniciativas implementadas pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – Unesco e Organização dos Estados Americanos – OEA na América Latina, reacenderam uma antiga crença sobre o papel da educação no desenvolvimento econômico.

Essa crença levou o governo a pensar uma forma de reestruturação dos sistemas de ensino e das campanhas de alfabetização de adultos, sempre com a intenção de propiciar maior desenvolvimento econômico do país. O tema era polêmico e influenciava o debate em diversas instâncias, levando à busca, não só de novos métodos e de reestruturação do sistema, mas também de uma teoria própria de educação que sustentasse as exigências do crescimento

⁶ De acordo com Baumworcel (2008), o Sirena foi criado em 1958 e durou até 1963, quando foi incorporado pela Rádio Educadora de Brasília. Muitas emissoras católicas tinham convênio com o Sirena e, a partir desse sistema, criavam escolas radiofônicas, distribuindo aparelhos receptores pelos párcos. Algumas dessas escolas, num primeiro momento, foram incorporadas pelo MEB, que mudou radicalmente a forma de produção e emissão de aulas e programas radiofônicos, que passaram a ser descentralizadas das escolas, com treinamento de monitores, a recepção organizada das aulas e apoio da supervisão.

econômico. No campo específico da Educação de Adultos, esse debate impulsionou, como apontam Paiva (1973) e Fávero (2000), a realização do 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos, em 1958.

No bojo desse debate sobre educação e desenvolvimento, os técnicos do Iseb, sobretudo Álvaro Vieira Pinto, defendiam a ideia de que a questão era muito mais ampla e exigia uma mudança de foco, deslocando o olhar sobre o reordenamento técnico dos sistemas de ensino e aproximando a discussão dos sujeitos de aprendizagem e sua compreensão do mundo. Essa afirmação pode ser percebida na fala de Vieira Pinto (1956 *apud* FÁVERO, 2000, p. 168):

(...) torna-se indispensável criar um novo conceito de educação como parte essencial daquele projeto e condição do seu completo êxito. Não estamos ainda preparados para dizer qual o plano educacional a realizar, porque se trata justamente de abordá-lo desde os fundamentos. O que nos parece necessário, no entanto, é imprimir novo rumo à nossa educação, a fim de orientá-la, sem compromisso com qualquer credo político, no sentido da ideologia do desenvolvimento econômico social. Uma teoria da educação deverá surgir, cuja tarefa inicial será a de definir que tipo de homem se deseja formar para promover o desenvolvimento do país.

Essa nova teoria de educação, com especial atenção no sujeito, já apontava para uma perspectiva da educação imbricada na realidade social e direcionada a um ideário de transformação da realidade. Nesse sentido, o desenvolvimento era algo que não estava somente na técnica e no sistema, mas no sujeito e na sua consciência, como mais uma vez aponta Vieira Pinto (1956 *apud* FÁVERO, 2000, p. 169):

Educar para o desenvolvimento não é tanto transmitir conteúdos particulares de conhecimento, reduzir o ensino a determinadas matérias, nem restringir o saber exclusivamente a assuntos de natureza técnica; é muito mais do que isto, despertar no educando novo modo de pensar e de sentir a existência, em face das condições nacionais com que se defronta; é dar-lhe a consciência de sua constante relação a um país que precisa de seu trabalho pessoal para modificar o estado de atraso; fazê-lo perceber tudo quanto lhe é ensinado por um novo ângulo de percepção, o de que todo o seu saber deve contribuir para o empenho coletivo de transformação da realidade.

De acordo com Fávero (2000, p. 169-170), essas ideias ajudaram a reorientar a maneira de se pensar o analfabetismo no país desde então e estariam presentes nos debates realizados no 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos, sobretudo no trabalho apresentado por Paulo Freire como relator do Seminário Preparatório Regional de Pernambuco. Essa concepção influenciaria as práticas e posturas dos diversos movimentos de

educação e cultura popular engendrados no início dos anos 1960, dentre as quais se incluem as experiências de Paulo Freire, em Recife e Angicos, e que, em seguida, vão ganhar projeção nacional.

Da mesma forma, no final dessa década, em 1958, uma nova postura sobre alfabetização já pode ser percebida na própria Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, quando afirma que “o analfabetismo como fenômeno social, teria causas sociais e econômicas que deveriam ser conhecidas, controladas e dominadas” (BEISIEGEL, 2010, p. 26). Todos esses indícios mostram que uma visão bem diferente da que se tinha nas campanhas de alfabetização de adultos do início do século XX estava sendo gestada no interior desses movimentos e também em algumas iniciativas governamentais.

Diversos Autores, entre eles Beisiegel (2010), Góes (1991) e Soares (2009) concordam que dois textos importantes de Paulo Freire mostram o avanço dessa concepção de alfabetização de adultos, durante os anos de 1950. É importante notar, contudo, que as reflexões encontradas nesses textos caminham ao encontro dos posicionamentos colocados por Vieira Pinto. O primeiro deles, como já citado acima, foi o trabalho apresentado por Paulo Freire no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado no Rio de Janeiro, em 1958. O documento, intitulado “A educação de adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos”⁷, traz uma nova maneira de se enxergar o analfabetismo, identificando suas causas sociais e colocando sua origem na desigualdade social.

O segundo foi a tese de concurso para a Cadeira de História e Filosofia na Escola de Belas-Artes de Pernambuco, apresentada como requisito para sua contratação na Universidade de Recife, em 1961, intitulada “Educação e atualidade brasileira”⁸. De acordo com Beisiegel (2010, p.17), nesses dois trabalhos, Paulo Freire “focaliza o analfabetismo como uma expressão da

⁷ O relatório final completo do Seminário Regional de Educação de Adultos (Recife, 1958), dentre os quais se encontra este texto de Paulo Freire como relator da Terceira Comissão de Estudo, está publicado na revista **Em Aberto**, Brasília, v. 26, nº 90, jul-dez, 2013. – “sobre as 40 horas de Angicos, 50 anos depois”.

⁸ Em 2001, José Eustáquio Romão, com a ajuda do Instituto Paulo Freire, organizou um livro onde publica a tese – Educação e Atualidade Brasileira, de Paulo Freire, juntando a ela dois depoimentos que apresentavam o contexto de sua produção: um de Paulo Rosas e outro de Cristina Heiniger Freire. A referência desse material é: FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

situação global da existência do homem analfabeto,” e identifica que “o adulto analfabeto, suas condições de vida e suas experiências existenciais deveriam determinar as orientações e as características dessa prática educativa”.

Além disso, em 1963, a *Revista de Estudos Universitários*, da Universidade do Recife, em um número totalmente dedicado à questão da alfabetização de adultos, Paulo Freire publicou o texto -“Conscientização e Alfabetização – uma nova visão do processo” (FREIRE, 1963). Nesse texto, já se pode perceber uma primeira sistematização dessas ideias, em que esse autor discutia com mais propriedade o tema da conscientização, presente em diversas ações de alfabetização de adultos e cultura popular.

3. Movimentos de Educação e Cultura Popular

O contexto político do final dos anos 1950 e início dos anos 1960 foi marcado pelo nacional-desenvolvimentismo, característica fundamental do governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961). A ideia de um Brasil grande, em vias de desenvolvimento econômico e no caminho de se tornar uma potência mundial era difundida através do lema “50 anos em cinco”. Esse pensamento, segundo Wanderley (1984, p.41), favorecia entre outras coisas, “a expansão capitalista no país, a penetração do capital estrangeiro (sobretudo norte-americano) e a aceleração da acumulação, concentrando-se no eixo centro sul”. Criava-se, com isso, certa euforia nacionalista, que maquiava as reais dificuldades e problemas sociais que afligiam população.

Na contramão desse cenário gerado pelo desenvolvimentismo, havia toda uma mobilização de base e o fortalecimento de diversas instâncias de luta da sociedade civil, que reagiram fortemente a uma política com características populistas e à dominação imperialista norte-americana. Nesse contexto de efervescência de lutas populares, colocava-se em pauta a participação da população no processo de desenvolvimento do país, e a alfabetização assumia um papel fundamental como um instrumento para potencializar a participação política e a perspectiva de mudança. Como afirma Wanderley (1984, p. 41):

O Populismo dos setores dominantes gerava seu antídoto, isto é, o fortalecimento progressivo de setores populares com intensa mobilização política de vários segmentos da sociedade civil. Os setores populares reivindicavam maior participação política, econômica e salarial, na luta pelas reformas de base. O campo foi sacudido pela ação das Ligas Camponesas e dos Sindicatos Rurais, os sindicatos urbanos organizavam greves constantes, o

movimento estudantil se politizava na discussão dos temas nacionais e se organizavam com ressonâncias amplas no cenário político, a campanha antimperialista encontrava respaldo numa política externa independente.

Para Bezerra e Rios (1995, p. 3), três âmbitos institucionais se destacam nesse momento, na atuação junto aos grupos populares: o movimento estudantil (tanto nas universidades quanto no nível secundário), os partidos políticos de orientação socialista e as Igrejas (sobretudo a Igreja Católica).

Dentre as questões mais mobilizadoras do debate no interior do movimento estudantil estavam, por um lado, o conturbado momento em que se encontrava o governo brasileiro, mergulhado numa política populista, e, por outro lado, o enfrentamento ao imperialismo norte-americano, que estava presente em questões de ordem econômica, mas também de ordem cultural. Emergia, nesse contexto, com muita força, o tema da cultura, sobretudo buscando um espaço mais representativo para a cultura popular. Nas palavras de Bezerra e Rios (1995, p. 4), “era preciso dar mais solidez à cultura nacional para que ela resistisse e se impusesse à invasão cultural imperialista”. Os movimentos cultural e estudantil, nas suas mais diferentes expressões, têm presença marcante nessa discussão, promovendo experiências de arte engajada, teatro popular e outros.

No cenário internacional, alguns acontecimentos ganhavam força e impulsionavam ações políticas de esquerda. A Revolução Cubana era uma inspiração aos grupos que trabalhavam na mobilização e organização das classes populares, na perspectiva utópica e revolucionária. No Brasil, havia uma movimentação sindical no meio urbano, mas o país tinha ainda uma forte concentração de trabalhadores rurais, e a organização dessa população era tanto um desafio quanto uma exigência da militância. As tendências ou filiações políticas engendraram disputas e acirravam confrontos entre os grupos que atuavam nesses setores (BEZERRA; RIOS, 1995, p. 4).

É nesse conturbado cenário político, marcado pelo populismo e pela aceleração do crescimento econômico, diante de muitos desafios e perspectivas colocadas no plano internacional e eclesial, que se desenvolveram no Brasil diversos movimentos de educação e cultura popular. Esses movimentos se constituíram como um campo fértil de discussão sobre o sentido da educação como um todo e a identificação de um campo específico

de atuação – a alfabetização de adultos, dada a sua urgência e potencialidade⁹. É nesse contexto também, que aconteceram as primeiras incursões de Paulo Freire nesse campo, que seriam a base para sua produção posterior, em que ele discute a construção de um sistema de educação pautado na emancipação e na libertação dos sujeitos de aprendizagem.

Boa parte das lideranças presentes nesses movimentos de educação e cultura popular era constituída por uma geração mais jovem de intelectuais e estudantes da época, dos quais parcela significativa vinha dos movimentos de juventude católica – muito especificamente da Juventude Universitária Católica, JUC, e da Juventude Estudantil Católica, JEC. O espaço institucional da Igreja Católica foi responsável não só para formação desses quadros, mas também por proporcionar formas de encontro e de articulação (nem sempre tranquilas) da utopia anunciada por esses movimentos.

⁹ Fávero (2000, p. 159-160), faz uma listagem bastante completa dos movimentos em curso no Brasil, registrando cronologicamente a sua criação:

- Maio, 1960: Movimento de Cultura Popular (MCP), criado inicialmente no Recife, depois estendido a várias outras cidades do interior de Pernambuco, quando Miguel Arraes era respectivamente prefeito da capital e depois governador do estado;
- Fevereiro, 1961: Campanha “De pé no chão também se aprende a ler”, criada em Natal, na região de Djalma Maranhão, na Prefeitura Municipal e Moacyr de Góes, na Secretaria de Educação;
- Março, 1961: Movimento de Educação de Base (MEB), criado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), com apoio da Presidência da República;
- Março, 1961: Centro de Cultura Popular (CPC), criado por Carlos Estevam Martins, Oduvaldo Viana Filho e Leon Hirzman, na União Nacional dos Estudantes (UNE) e difundido por todo Brasil pela UNE-Volante, em 1962 e 1963.
- Janeiro, 1962: primeira experiência de alfabetização e conscientização de adultos, feita por Paulo Freire no MCP, no Centro Dona Olegarinha; logo depois, no início de sua sistematização no Serviço de Extensão Cultural da então Universidade do Recife;
- Janeiro, 1962: Campanha de Educação Popular da Paraíba (Ceplar), criada por profissionais recém-formados, oriundos da Juventude Universitária Católica (JUC), e por estudantes universitários;
- Setembro, 1962: Campanha de Alfabetização da UNE, a partir de experiência iniciada no então estado da Guanabara, em outubro de 1961; depois do Movimento Popular de Alfabetização.
- Janeiro, 1963: Experiência de Alfabetização de Adultos pelo Sistema Paulo Freire, em Angicos, no Rio Grande do Norte.
- Julho, 1963: Experiência de Brasília, ponto de partida para a adoção do Sistema Paulo Freire em vários estados, no bojo das ações de Alfabetização e Cultura Popular, patrocinadas pelo Ministério da Educação e Cultura;
- Janeiro, 1964: Criação do Plano Nacional de Alfabetização, com implementação iniciada na Baixada Fluminense, pertencente ao estado do Rio de Janeiro.

4. A presença da Igreja e os movimentos de juventude católica

Como dito anteriormente, a Igreja teve um peso importante na constituição dos movimentos de educação e cultura popular no Brasil. Alguns acontecimentos no cenário eclesial, em nível nacional e internacional, repercutiram diretamente na construção de um *corpus* estruturado de atuação da Igreja Católica nos meios populares. A criação da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB, em 1952, foi um marco na organização da Igreja no Brasil. No final dos anos de 1950, a Conferência adotou um modelo de organização por regionais, que tinha como linhas de atuação as pastorais. Isso mudou diretamente a relação que a CNBB desenvolvia com o Estado brasileiro e abriu espaço para a explicitação das diferentes tendências de pensamentos presentes na Igreja do Brasil (Bezerra; Rios, 1995, p. 5).

Em 1961, a publicação da encíclica *Mater et Magistra*¹⁰ convocou a Igreja a pensar sua presença no mundo e sua atuação frente às questões que afligiam o campo social. Essa encíclica preparou o terreno para o Concílio Vaticano II, que aconteceu durante o período 1962-1965. Nessa mesma direção, destaca-se a publicação da encíclica *Pacem in Terris*¹¹, em 1963, também uma referência para os movimentos progressistas da Igreja, que, nesse momento, ganhavam força em várias partes do mundo.

Todos esses acontecimentos impulsionavam os católicos, como diz Rosas (2003, p. LXIV), a uma “certa desinibição em sua ação social e política”. A presença forte da Ação Católica, somada a notícias que vinham de outras partes do mundo, como a dos padres operários na França¹² e do próprio

¹⁰ *Mater et Magistra* (15 de maio de 1961). Publicada pelo Papa João XXIII, essa encíclica atualiza orientações de encíclicas anteriores como a *Rerum Novarum* de Leão XIII (por exemplo), sobre a presença da Igreja frente aos desafios sociais de cada época. Por esse motivo, ela é marco importante no desenvolvimento da Doutrina Social da Igreja e referência para documentos posteriores produzidos pela Igreja, nessa mesma linha de reflexão sobre o seu papel social, como as encíclicas *Pacem in Terris* (1963), *Populorum Progressio* (1967) e *Humanae Vitae* (1968).

¹¹ *Pacem in Terris* (11 de abril de 1963), encíclica publicada também no pontificado de João XXIII, em pleno contexto da Guerra Fria e da construção do muro de Berlim, convoca a humanidade a trabalhar pela construção da paz e da justiça social. Muitas de suas ideias são base para afirmações e orientações adotadas no Concílio Vaticano II.

¹² *Padres Operários*. Em 1941, o dominicano Jacques Loew foi enviado para trabalhar nas docas de Marselha, para estudar a condição das classes trabalhadoras. Em 12 de setembro de 1943, foi publicado o livro: *France, pays de mission?*, no qual os abades Henri Godin e Yves Daniel que, quando jovens, foram lideranças da Juventude Operária Católica – JOC, abordaram o problema do afastamento dos trabalhadores franceses do cristianismo. Naquele ano, o cardeal Emmanuel Celestin Suhard, arcebispo de Paris, criou a "*Mission de Paris*", que tinha como meta a formação de sacerdotes para evangelizar a classe operária parisiense.

Concílio Vaticano II, afirmando a necessidade de a Igreja se abrir a uma “opção preferencial pelos pobres”, entusiasmavam toda uma geração.

No Brasil, a Ação Católica¹³ foi organizada pelo cardeal Leme, no final dos anos 1920, e, até a década de 1950, foi se estruturando e ganhando força, principalmente, com a criação de diversos movimentos de juventude católica. Esses movimentos são responsáveis pela formação de quadros que estariam na linha de frente das ações de educação e cultura popular, desenvolvidas entre o final da década de 1950 e início da década de 1960, inclusive na criação do MEB. Kadt (2007) descreve detalhadamente como foram se constituindo esses movimentos de juventude católica no Brasil. Reproduzo abaixo, ainda que brevemente, alguns trechos de sua descrição:

(...) em 1923, a Confederação Católica foi de fato chamada de Ação Católica. Em 1929, [o cardeal Leme] tinha formado um grupo de universitários em sua diocese, Ação Universitária Católica, e três anos mais tarde, um movimento operário, a Confederação Operária Católica. Quando o estabelecimento dos rumos da Ação Católica foi formalmente encorajado por todas as dioceses do Brasil, seguiam-se os padrões italianos, com os quais D. Leme estava pessoalmente familiarizado. Em 1950, o ramo dos estudantes universitários, no Rio, foi nomeado de Juventude Universitária Católica (JUC) e dos jovens da classe trabalhadora passou a se chamar JOC: Juventude Operária Católica. Um ramo para os estudantes das escolas secundárias, Juventude Estudantil Católica (JEC), já havia sido organizado em 1948.

(...) o início da mudança veio por volta do final daquela década [1940], quando movimentos especializados nos padrões franceses e belga – particularmente entre jovens – receberam maior proeminência. Os primeiros a ser oficialmente reconhecidos pela hierarquia em escala nacional foram a JEC e a JOC. Depois,

Nesse contexto, foi fundado em Liseux (França), um seminário para a formação de padres operários.

A partir da morte do Cardeal Emmanuel Suhard, em 30 de maio de 1949, ganhou força uma contestação contra a existência dos padres operários. Aqueles que contestavam a experiência entendiam que o sacerdote seria um homem sagrado, que devia viver separado dos leigos, enquanto os padres operários iam até aos pobres, inclusive participavam de sua vida, de seu trabalho, nas mais distintas profissões: cozinheiros, motoristas, operadores de máquinas, enfermeiros, operários da construção civil etc.

Em 1º de março de 1954, existia uma centena de padres operários em atividade, a maior parte deles trabalhando em fábricas, quando o Papa Pio XII, temendo a sua "contaminação" pelo Partido Comunista Francês, decidiu encerrar a experiência, ordenando que os padres pedissem demissão das fábricas e passassem a exercer outras atividades. Em 23 de outubro de 1965, o papa Paulo VI reabilitou a experiência, e 52 sacerdotes voltaram à condição de padres operários. Pesquisado em https://pt.wikipedia.org/wiki/Padres_operários, em 02 mai. 2017. Sobre essa experiência, ver também: Gibellini (1998) e Libânio (2005).

¹³ De acordo com Kadt (2007, p. 82): a Ação Católica, forma de “apostolado leigo” que foi estimulada por vários papas, desde o começo do século XX, e formalizada por Pio XI, em meados dos anos 1920. No início da década de 1930, o Movimento já estava bem estabelecido na Europa: com ênfase, na Itália, em um movimento generalizado das massas, com ramos específicos para homens e mulheres, adultos e jovens, enquanto na França e na Bélgica deu-se, desde o começo, maior atenção a um “apostolado leigo especializado” como resultado do êxito da organização da juventude operária *Jeunesse Ouvrière Catholique* (JOC).

em julho de 1950, os outros ramos foram lançados nacionalmente: a JAC (Juventude Agrária Católica), para a juventude agrária; a JUC, que já existira por vários períodos em muitas das dioceses mais importantes; e uma espécie de baú para a categoria residual dos “independentes”, a JIC (Juventude Independente Católica). (p. 83-84)

Apesar da existência no Brasil de todos esses grupos representativos da juventude católica engajada, Kadt (2007, p.84) afirma que o grupo de maior peso e que permaneceu forte no conjunto dos movimentos católicos progressistas, mesmo depois da década de 1950, foi a JUC:

(...) o movimento realmente crucial foi o dos universitários, a JUC. O catolicismo progressista no Brasil teve muitas fontes e, sem dúvida, já vinha fermentando por algum tempo, quando surgiu como um corpo *coerente* de ideias e atividades. Mas isso aconteceu dentro de uma geração específica de estudantes ativistas da JUC. Por isso, uma análise da evolução da ideologia da JUC é condição *sine qua non* para a compreensão do fenômeno como um todo. (KADT, 2007, p.84)

A Ação Católica, e mais especificamente a JUC, no final dos anos 1950, passou por grandes mudanças, sobretudo influenciada por pensadores católicos humanistas como Luis-Joseph Lebret, Emmanuel Mounier, Theillard de Chardin, Jacques Maritain, entre outros. Essas mudanças atingiram também os movimentos juvenis, que passavam por momentos de forte revisão de sua atuação em todas as esferas. Um exemplo foi a crise vivida na JUC, no final dessa década, que pode ser datada na reunião de seu 8º Conselho Nacional, em 1958, embora já houvesse, desde 1956, um movimento de insatisfação quanto à caminhada desse grupo.

As ações desenvolvidas pela JUC eram avaliadas como atividades mornas e sem maior aprofundamento nas questões que pretendiam discutir e enfrentar na sociedade. O movimento parecia falar para si e não alcançavam uma presença mais efetiva nas universidades, como pretendiam desde os primeiros anos. Isso levou a reunião do Conselho a iniciar um forte processo de autocrítica, levado a cabo nos anos seguintes. Segundo Kadt (2007, p. 85) “a causa da ineficácia da JUC foi encontrada na falta de vida do movimento, em suas discussões e orientações teóricas excessivamente abstratas, na falta de engajamento na realidade concreta”.

A contribuição teórica para esse momento de autoavaliação foi postulada, inicialmente, através da noção de **ideal histórico** de pe. Almeri

(assessor da JUC nesse período). Para ele, era necessário que o movimento discutisse um “corpo coerente de ideias que fornecesse linhas básicas para orientar suas ações” (apud KADT, 2007, p. 85). Para tanto, utilizava a noção de ideal histórico, sustentando que o engajamento precisava basear-se em cuidadosa reflexão sobre a realidade histórica. Além disso, uma série de artigos escritos pelo frade dominicano Thomas Cardonnell, em junho de 1960, apontavam também para a necessidade de um maior engajamento dos movimentos de juventude católica nas lutas sociais. Em 1961, participando de um seminário da JUC em Santos, pe. Vaz criticava os artigos de Cardonnell e apresentava o conceito de “consciência crítica”, como um desdobramento da noção de ideal histórico. Esse conceito foi fortemente assumido pelos diversos grupos de movimento católicos nesse período e aprofundado em seguida, em busca de novas orientações (KADT, 2007, p. 89). O termo “conscientização”, por exemplo, foi assumido posteriormente e amplamente discutido por esses movimentos, sendo um dos alicerces de todos os movimentos de educação e cultura popular desse período. É também um dos conceitos principais, presente na obra de Paulo Freire.

Desse momento em diante, foi cada vez mais crescente o envolvimento de membros da JUC nas discussões políticas do país de uma forma geral, até que, em 1961, ocorreu um primeiro e mais sério conflito da JUC com a hierarquia da Igreja. A crise estava então instaurada. Uma tensão forte entre a mística do engajamento social e político, frente ao poder instituído da hierarquia da Igreja, da qual a JUC deveria sentir-se subordinada e a quem deveria obediência. Porém, na essência desse movimento, estava a sua atuação no mundo e o desejo de ser uma presença renovadora na vida universitária em todo o país.

A questão que se colocava para o movimento era então se a JUC aceitava o seu lugar no corpo da Igreja e, com isso, a pressão para que sua atuação se restringisse aos lugares e ações indicados pela hierarquia; ou se assumia como um movimento de atuação política independente, que buscaria, na sua prática, a fundamentação para o trabalho que almejava na sociedade. A tensão era grande e havia obviamente filiações de ambos os lados. Dessa tensão, surgiu um “racha” e, com ele, um novo movimento, já se declarando

independente da hierarquia e da Igreja como um todo – a Ação Popular – AP, formado em grande parte por dissidentes da JUC.

A Ação Popular se constituiu então como um movimento político (não um partido). Iniciou suas atividades de maneira informal, em 1961, e foi lançada oficialmente em 1º de junho de 1962. Apesar de a maior parte de seus fundadores serem ex-militantes da JUC, havia também pessoas de fora dos movimentos de juventude católica. Por conta da crise da JUC com a hierarquia da Igreja, a AP se criou de maneira totalmente independente e não reconhecia nenhum tipo de relação formal com a Igreja, nem se colocava como movimento de cristãos (KADT, 2007, p.109).

Em princípio, a Igreja não demonstrava grandes preocupações em relação à AP, mas, a partir de 1963, a atitude mudou completamente e levou a CNBB a escrever uma carta, recomendando cautela em relação a esse movimento e, em seguida, proibindo mesmo qualquer envolvimento dos grupos católicos com a AP. A atitude inicialmente de descaso, passou a ser de desconfiança e de afastamento total.

Outro aspecto importante a destacar em relação à crise e busca de sentido para as ações da JUC, é que o MEB, por exemplo, apareceu como uma alternativa de trabalho que ia ao encontro das aspirações do movimento, como ressalta Fávero (1985, p. 16):

A crise da JUC, no início dos anos 60, gerou uma perspectiva diferente na Ação Católica, a JEC masculina imediatamente e um pouco os outros movimentos passaram a viver períodos de maior compromisso com o social e o político; em decorrência, assumiram uma postura mais agressiva e houve um pouco mais de crise. Até o final dos anos 50, houve uma grande dedicação de todos da Ação Católica com o trabalho apostólico; dizia-se que os movimentos se voltavam agora dentro deles mesmos. Mas era grande o desejo de um trabalho social mais profundo. O MEB foi uma oportunidade desse trabalho social e muitos leigos assumiram-no de “corpo inteiro”.

O MEB representou, nesse sentido, um caminho entre a teorização excessiva presente no movimento e a possibilidade de construção de um engajamento político concreto, capaz de gerar uma ação significativa na sociedade.

Em linhas gerais, apresentou-se até aqui o contexto político e eclesial dos anos 1950 e 1960. A seguir, destaco três grandes ideias representativas desse período, pelo fato de serem expressão convergente de todo um

pensamento historicamente construído, em diferentes movimentos de alfabetização de adultos e educação popular, no Brasil, no final dos anos 1950 e início dos anos 1960. Apesar de estarem historicamente enraizadas num determinado período e serem objeto de discussão de praticamente todos os movimentos, elas aparecem muito fortemente sistematizadas por Paulo Freire, a partir das experiências desenvolvidas por ele na alfabetização de adultos. Elas apontam uma perspectiva de futuro, passando a influenciar o pensamento brasileiro sobre educação, até os dias de hoje.

5. Ideias-força na trajetória dos movimentos de educação e cultura popular

5.1 Alfabetização de Adultos - espaço para expressão e intervenção do outro

A primeira ideia diz respeito à aposta com radicalidade no outro, seja no analfabeto como sujeito de conhecimento, enxergando-o como coprodutor do conhecimento, seja nos educadores como parceiros da construção desse processo. Essa aposta se concretiza na reflexão a respeito das relações de poder presentes nas experiências educativas. Uma discussão que apareceu nos anos 1960, mas plenamente colocada nos anos 1970/1980 no campo da educação popular¹⁴.

Os movimentos de educação e cultura popular desse período compreendiam a educação como uma experiência aberta, na qual se colocavam em relação diferentes teorias, diferentes formas de ver o mundo, diferentes saberes e destacavam, que, somente nesse contexto, de **aposta no outro**, era possível que esses saberes entrassem em relação, em negociação. Do ponto de vista da alfabetização, isso significava entender o analfabeto como sujeito de conhecimento e criador de cultura. Algo que ia na direção oposta à visão instituída, desde o início do século XX, que colocava o analfabeto como um cego, um incapaz, um inútil.

Nos dias de hoje, afirmar que uma pessoa sem o domínio do código escrito produz conhecimento parece óbvio, pois, de certa forma, o discurso sobre a inferioridade dos analfabetos já é algo superado no campo da

¹⁴ Sobre essa questão, ver Rocha (1980) e Garcia (s/d.).

educação de jovens e adultos (ou pelo menos já deveria estar). No entanto, fazer essa afirmação no final dos anos 1950 representava uma verdadeira insurgência. Paulo Freire fez isso no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, em 1958, e os movimentos de educação e cultura popular buscaram vivenciar essa ideia na sua inserção junto aos grupos populares.

5.2 O reconhecimento da cultura popular como conteúdo pedagógico

A redescoberta da cultura popular como contraponto a uma noção de cultura erudita colocava em jogo uma discussão, presente até os dias de hoje, que é ampla e encontra muitas nuances e divergências: a relação entre o erudito e o popular, entre o conhecimento acadêmico/científico e o saber popular e, sobretudo, pensar como é possível colocar em relação esses dois polos.

Essa era uma questão que mobilizava todos os movimentos de educação e cultura popular, nesse período, e assumia, cada vez mais, uma postura que não era apenas pedagógica, mas também política, como aponta Rosas (2003, p. LII):

A novidade, se existia, estava em ter sabido ela própria, ou uma parte expressiva dos que a constituíam, contestar a manutenção do *status quo* – isto é, a relação de poder das **elites sábias** sobre a **massa ignorante** – e chegar a uma importante proposta de participação popular, no processo de reconstrução da cultura. Tudo isto conduzia a um novo conceito de saber e a um projeto – quase diria, intermediário – de preparação das camadas populares para compreenderem a se utilizarem dos instrumentos próprios do modelo de comunicação vigente entre as elites, a **começar pela alfabetização**. (grifos do autor)

A ideia central era criar espaço para que a “cultura popular”, de que tanto se falava, pudesse, de fato, aparecer como expressão do pensamento das pessoas e como característica própria das comunidades, o que significava reconhecer, não a forma como eu imagino o que o outro pensa, mas a forma como ele mesmo pensa. Jaccoud (2000, p.67), por exemplo, fala sobre as atividades propostas pelo MEB e de como as equipes lidavam com essa questão:

Havia encontros mais ampliados, na própria comunidade que eram coisas bonitas, e reuniões mais centrais para as quais vinham monitores representantes de várias localidades ou municípios. Então se fazia uma avaliação: o que vai, o que não vai, se está satisfazendo, o que propunham... olha, o pessoal dava conta do recado e fazia uma demonstração do que chamo

cultura popular. Para nós, o que valia era a convicção de que o que fazíamos mesmo era ajudar a cultura popular a emergir. Ajudar as pessoas a redescobrirem que pensavam, que era possível pensar, agir e obter alguma coisa a partir de sua intervenção.

Interessava aos movimentos de educação e cultura popular o que pensavam essas pessoas e a sua maneira de criar uma intervenção no mundo e na sua comunidade. Nesse sentido, a alfabetização mudava de lugar, deixando de ser o foco principal – entendida apenas como uma forma de acesso à “cultura” erudita, letrada – para ser entendida como uma parte do processo de pensamento dos sujeitos, uma parte importante, mas uma parte; algo que instrumentalizava e potencializava esse pensamento que o analfabeto já tinha e que era a expressão da sua cultura.

Para Paulo Freire, o conceito de cultura é central e está na base de sua compreensão sobre alfabetização. O processo de aprendizagem da escrita só era iniciado depois de uma negociação com os educandos a respeito do conceito antropológico de cultura, expresso através de imagens - as “fichas de cultura”. Isso significava que o adulto que retomava seu processo de alfabetização precisava, antes de tudo, estar consciente de que a sua palavra, a sua cultura, os seus saberes deveriam fazer parte desse processo como conteúdo de aprendizagem.

5.3 A dimensão política do processo educativo e, conseqüentemente, do processo de alfabetização.

A ideia de “movimento”, presente nas experiências de educação e cultura popular nos anos 1960, já declarava que as opções dos diferentes grupos não eram apenas alfabetizar no sentido *strictu* do termo, mas se comprometer com a realidade do país e ajudar a promover o cidadão brasileiro. Isso encerrava uma postura educativa que estava para além da mera escolarização ou alfabetização. Aos poucos, foi-se amadurecendo outra ideia forte presente nos movimentos de educação e cultura popular, nos anos 1960, o papel político da educação. Isso contribuiu para que, aos poucos, esses movimentos fossem reelaborando a sua prática em torno da noção de conscientização.

Nesse sentido, a alfabetização também era entendida como um processo, não só de aprendizagem da leitura das letras, mas um processo de transformação pessoal e comunitário, tendo em vista uma aposta mais ampla, como diz Rosas (2003, p. LXXII):

No MCP, como, de resto, nos demais movimentos dos anos 60 (MEB, Campanha De Pé no Chão também se Aprende a Ler, CTC...), alfabetização queria dizer **conscientização**. **Conscientização**, palavra-chave no discurso de Paulo Freire. Perguntava-se: alfabetizar, alfabetizar-se, para quê? Deveria haver um motivo importante para justificar o esforço a despender. E este motivo era alfabetizar-se para ler e entender. Pensar e compreender seus problemas, os problemas da camada socioeconômica da qual cada um fazia parte, no contexto da realidade social, econômica e política historicamente vigente. Buscar soluções. Descobrir os obstáculos à consecução das soluções. Identificar os caminhos para romper as amarras que impediam a construção de uma sociedade justa. Assumir um novo papel, **seu** papel na sociedade, como pessoa e como representante de uma camada social, historicamente **oprimida**. Para "**ler o mundo**". (grifos do autor)

Os monitores/educadores tinham um papel fundamental e complexo nesse processo, que era colocar-se no seu lugar de educador, intervindo no processo a partir desse lugar, mas, ao mesmo tempo, ser um elemento motivador da cultura popular e da expressão dos sujeitos naquela experiência de alfabetização.

6. Considerações finais

As três dimensões acima apresentadas têm como pano de fundo a questão da cultura. Elas são elementos-chave presentes na maioria das experiências de alfabetização de adultos desse período. Representam também elementos que estiveram presentes na formulação de conceitos produzidos pelos diferentes movimentos de educação e cultura popular dos anos 1960. Quem consegue dar corpo teórico a esse conjunto de ações é, sem dúvida, Paulo Freire, como nos mostram mais uma vez Fávero e Siqueira (2014, p. 109):

No processo de divulgação e assimilação do conceito de cultura e cultura popular, no início dos anos 1960, muito contribuiu a sistematização proposta por Paulo Freire nas fichas de cultura. É o que estou chamando de Ovo de Colombo: assumíamos os mesmos conceitos e participávamos das mesmas aspirações, mas não sabíamos como aplicá-los e como realizá-las. Seguramente, as fichas de cultura foram responsáveis pela vulgarização daqueles elementos fundamentais, e o mérito cabe a Paulo Freire.

Essas ideias hoje já estão presentes no discurso teórico sobre educação e se convertem num legado que tem sua origem nos movimentos de educação e cultura popular dos anos 1960 e que estão, de alguma forma, sistematizadas na obra de Paulo Freire. A geração de educadores populares dos anos 1960 ousou enfrentar as concepções de educação instituídas em sua época e criar caminhos para a experimentação de métodos e práticas que geraram importantes formulações para se pensar o sentido da educação. Essas formulações estão, muitas vezes, presentes nas nossas práticas e concepções de educação nos dias de atuais, sem que tenhamos consciência disso.

O contexto que vivemos hoje, no Brasil, é igualmente desafiador ao contexto dos anos 1960, e o legado deixado por essa história nos convoca a pensar novamente quais são as novas nuances do poder instituído na relação opressor e oprimido nas experiências educativas. Que novos sentidos assumem no nosso tempo palavras como: “conscientização”, “política” e “participação social”? E, sobretudo, o que a educação tem a ver com tudo isso?

Referências Bibliográficas

BAUMWORCEL, Ana. As escolas radiofônicas do MEB. In. CONGRESSO DE HISTÓRIA DA MÍDIA, 6., Niterói. Trabalho apresentado Universidade Federal Fluminense, maio de 2008. Disponível em: <<http://bit.ly/2hoL1lj>>, Acesso em: 01 ago. 2017.

BEISIEGEL, Celso de Rui. *Paulo Freire*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

_____. *Política e educação popular: a teoria de Paulo Freire no Brasil*. 2ªed. São Paulo: Pioneira, 1974.

BEZERRA, Aída; RIOS, Rute. La negociación: una relación pedagógica posible. In: DAM, Anke van; MARTINIC, Sergio; PETTER, Gerhard (Orgs.). *Cultura y política en educación popular: principios, pragmatismo y negociación*. La Haya: Centro para el Estudio de la Educación Popular en países en vías de desarrollo (CESO), 1995 – (CESO – paperback: nº 22) – versão em português (mimeo).

FÁVERO, Osmar; SIQUEIRA, Elisa Motta de Souza. As fichas de cultura do Sistema de Alfabetização Paulo Freire: um “Ovo de Colombo”. In: GADOTTI, Moacir (Org.). *Alfabetizar e conscientizar: Paulo Freire, 50 anos de Angicos*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2014. p.91 – 112.

FÁVERO, Osmar. A prática educativa do MEB ontem. *Cadernos AEC – Associação de Educação Católica do Brasil*, n. 24, p.13-23, 1985

FÁVERO, Osmar. Paulo Freire: primeiros tempos. In: VENTORIM, Silvana; CARARO, Marlene de Fátima; OLIVEIRA, Edna Castro de. *Paulo Freire: a práxis político-pedagógica do educador*. Vitória: Edufes, 2000. p. 159-179.

FREIRE, Ana Maria Araújo. *Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever as Catarinas (Paraguaçu), Filipas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos*. São Paulo; Brasília: Cortez; Inep, 1989. (Biblioteca da educação. Série 1. Escola; v.4).

FREIRE, Paulo. 3ª Comissão. Tema: “A educação de adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos”. Relatório final do Seminário Regional de Educação de Adultos, preparatório ao II Congresso Nacional de Educação de Adultos – Pernambuco [1958]. *Em aberto*, v.26, p. 145-156, n. 90, jul-dez 2013.

_____. Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo. *Revista de Estudos Universitários – Revista da Universidade do Recife*, n.4, p. 5-24, abr-jun 1963.

_____. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. *Educação e atualidade brasileira*. Prefácio Fundadores do Instituto Paulo Freire; organização José Eustáquio Romão; Depoimentos de Paulo Rosas, Cristina Helniger Freire. 3ªed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

_____. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

GARCIA, Pedro Benjamin. Educação Popular: algumas reflexões em torno da questão do saber. *Cadernos CEDI*, n. 2, p. 3- 22, (s/d).

GÓES, Moacyr de. *De pé no chão também se aprende a ler (1961 – 1964): uma escola democrática*. 2ªed. São Paulo: Cortez, 1991. (Coleção Educação Contemporânea)

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, p. 108-194, mai-ago, 2000.

JACCOUD, Vera (entrevista). “Viver é lutar” – a construção do Movimento de Educação de Base – MEB (1955-64). *Alfabetização e Cidadania – Revista de Educação de Jovens e Adultos*, n. 6, p. 61-74, março de 2000.

JOÃO XX III. *Carta Encíclica Mater et Magistra*. Roma: A Santa Sé, 1961. Disponível em: <<http://bit.ly/2vjolss>>. Acesso em: 02 mai. 2017.

JOÃO XX III. *Carta Encíclica Pacem in Terris*. Roma: A Santa Sé, 1963. Disponível em: <<http://bit.ly/2uXdjlt>>. Acesso em: 02/05/2017.

KADT, Emanuel de. *Católicos radicais no Brasil*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade; UNESCO, 2007. (Coleção Educação para Todos n.17).

PAIVA, Vanilda. *Educação Popular e Educação de Adultos: contribuição à história da educação brasileira*. São Paulo: Loyola, 1973.

ROCHA, Regina. Educação Popular e poder. *Cadernos CEDI*, n. 6, p. 29-37, 1980.

ROSAS, Paulo. Depoimento I – Recife: cultura e participação (1950 – 64). In: FREIRE, Paulo. *Educação e atualidade brasileira*; prefácio Fundadores do Instituto Paulo Freire; organização José Eustáquio Romão; Depoimentos de Paulo Rosas, Cristina Helniger Freire. 3ªed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003. p. XLIX – LXXV.

SOARES, Leôncio. O I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular. In: SOARES, Leôncio; FÁVERO, Osmar. In. ENCONTRO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E CULTURA POPULAR, 1., 2009. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; UNESCO, 2009. (Coleção Educação para todos V.33). p. 15-32.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. *Educar para transformar*. educação popular, Igreja Católica, política no Movimento de Educação de Base. Petrópolis, RJ: Vozes, 1984.