

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS  
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO  
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

ANDRESSA MAYRA NUNES MARTINS

**EDUCAÇÃO ALÉM DAS FRONTEIRAS: PRÁTICAS DO MOVIMENTO  
DE EDUCAÇÃO DE BASE EM TEFÉ/AM (1983-1986)**

MANAUS  
2024

ANDRESSA MAYRA NUNES MARTINS

**EDUCAÇÃO ALÉM DAS FRONTEIRAS: PRÁTICAS DO MOVIMENTO  
DE EDUCAÇÃO DE BASE EM TEFÉ/AM (1983-1986)**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas, na Escola Normal Superior, para a obtenção do grau de licenciada em Pedagogia. Elaborada sob orientação da profa. Dra. Leni Rodrigues Coelho.

MANAUS  
2024

## Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).  
**Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade do Estado do Amazonas.**

M386ee Martins, Andressa Mayra Nunes  
Educação além das fronteiras: : Práticas do Movimento  
de Educação de Base em Tefé/AM (1983-1986) / Andressa  
Mayra Nunes Martins. Manaus : [s.n], 2024.  
45 f.: color.; 29 cm.

TCC - Graduação em Pedagogia - Licenciatura -  
Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2024.  
Inclui bibliografia  
Orientador: Leni Rodrigues Coelho

1. Movimento de Educação de Base. 2.  
Amazonas/Tefé. 3. Educação de adultos. I. Leni  
Rodrigues Coelho (Orient.). II. Universidade do Estado do  
Amazonas. III. Educação além das fronteiras:

ANDRESSA MAYRA NUNES MARTINS

## EDUCAÇÃO ALÉM DAS FRONTEIRAS: PRÁTICAS DO MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE EM TEFÉ/AM (1983-1986)

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado a Universidade do Estado do Amazonas, como parte das exigências para a obtenção do título de licenciado em Pedagogia.

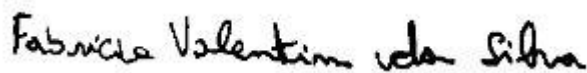
Manaus, 23 de Julho de 2024.

BANCA EXAMINADORA




---

Profa. Dra. Leni Rodrigues Coelho  
Universidade do Estado do Amazonas



---

Prof. Dr. Fabrício Valentim da Silva  
Universidade Federal do Amazonas



Prof. Dr. Marcos André Ferreira Estácio  
UEA Escola Normal Superior  
Matricula n° 198168-4B

---

Prof. Dr. Marcos André Ferreira Estácio  
Universidade do Estado do Amazonas

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a mim. Pois, durante minha jornada acadêmica, muitas vezes duvidei da minha capacidade. Este trabalho simboliza o encerramento de uma pequena parte da minha vida e o possível início de algo muito maior.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus e aos meus pais, Nivaldo e Marina Ribeiro, que sempre me incentivaram a continuar e acreditar que tudo é possível. Ao meu irmão, Jefferson, que diariamente testava meus conhecimentos como professora e minha paciência.

Aos amigos que fiz ao longo do caminho: Carlos Gabriel, Maura Lopes, Karine Costa, Cira Fernandes e Érica Antunes. Muitas vezes, seus risos e brincadeiras foram um alívio em momentos de tensão.

À Profa. Dra. Leni Coelho, pela paciência e orientação. Com ela, entendi a importância da história e a relevância de contar nossas histórias amazonenses sobre a educação.

Ao meu namorado, que me apoiou e esteve ao meu lado durante este processo de escrita, ajudando-me a ser uma pessoa mais paciente e tranquila.

Aos meus amigos que, mesmo de longe, sempre enviaram energias positivas: Madu, Will, Melissa, Mikaela e Kadu.

Ao Núcleo de Estudo e Pesquisa em História como Prática Social (NuPPS). As discussões que realizamos me permitiram compreender e ter novos olhares para a pesquisa, além de trazer colegas de pesquisa incríveis, como Sandra Lohayne, Thalita Caliri e a Bruna Gabriela.

Agradeço à Universidade do Estado do Amazonas e à Escola Normal Superior, especialmente ao curso de Pedagogia, e aos professores que ministraram as disciplinas ao longo do meu percurso acadêmico. Estendo também minha gratidão aos professores que irão compor a minha banca.

Muito obrigada a todos.

## RESUMO

O presente trabalho versa sobre o Movimento de Educação de Base no município de Tefé, no período de 1983 a 1986. Tendo como objetivo geral: explorar as fronteiras das práticas educativas no Movimento de Educação de Base (MEB) no município de Tefé/AM no período de transição entre a gestão de Dom Joaquim de Lange e Dom Mário Clemente Neto na presidência do MEB. Para tanto, delineamos os seguintes objetivos específicos: traçar a trajetória da educação de adultos nas décadas de 1940 a 1980; avaliar se o Movimento de Educação de Base conseguiu reestruturar suas práticas em direção a uma educação emancipadora e identificar os sinais de mudança evidenciados nas práticas do MEB em Tefé no período de transição do regime militar para o período da redemocratização. A pesquisa está fundamentada teórico e metodologicamente nos escritos de Coelho (2022), Kadt (2007), Wanderley (1984), Fávero (2006), Paiva (1987), Barros (2020), Pinsky (2008) e Minayo (2007). O Movimento de Educação de Base surgiu em 1961 através da colaboração entre a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil e o Governo Federal e tinha a intenção de alfabetizar e conscientizar as populações das áreas subdesenvolvidas do país, incluindo o Nordeste, Norte e Centro-Oeste. No município de Tefé o Movimento foi instituído em 1963, tendo como presidente, Dom Joaquim de Lange (1963-1982). O Movimento foi assumido posteriormente por Dom Mário Clemente Neto (1982-2000), que deu continuidade às práticas do Movimento, embora tenha repensado algumas questões envolvendo a Prelazia e conseqüentemente o MEB. Em Tefé, o MEB realizou práticas educativas relacionadas à educação e saúde e foi se adaptando a partir das diferentes realidades e contextos históricos.

Palavras-chave: Movimento de Educação de Base; Amazonas/Tefé; Educação de adultos.

## **ABSTRACT**

This study focuses on the Basic Education Movement in the municipality of Tefé during the period from 1983 to 1986. Its general objective is to explore the boundaries of educational practices in the Basic Education Movement (MEB) in the municipality of Tefé/AM during the transition period between the leadership of Dom Joaquim de Lange and Dom Mário Clemente Neto as presidents of the MEB. To this end, we outline the following specific objectives: to trace the trajectory of adult education from the 1940s to the 1980s; to evaluate whether the Basic Education Movement was able to restructure its practices towards emancipatory education; and to identify signs of change evidenced in the practices of the MEB in Tefé during the transition from the military regime to the period of redemocratization. The research is theoretically and methodologically grounded in the writings of Coelho (2022), Kadt (2007), Wanderley (1984), Fávero (2006), Paiva (1987), Barros (2020), Pinsky (2008), and Minayo (2007). The Basic Education Movement emerged in 1961 through the collaboration between the National Conference of Bishops of Brazil and the Federal Government, with the aim of educating and raising awareness among the populations in the underdeveloped areas of the country, including the Northeast, North, and Midwest regions. In the municipality of Tefé, the Movement was established in 1963, with Dom Joaquim de Lange serving as president from 1963 to 1982. The Movement was later taken over by Dom Mário Clemente Neto (1982-2000), who continued its practices while rethinking some issues involving the Prelature and consequently the MEB. In Tefé, the MEB carried out educational practices related to education and health, adapting to different realities and historical contexts.

Keywords: Basis Education Movement; Amazonas/Tefé; Adult education.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>9</b>
<b>1 REVISITANDO AS TRILHAS DA EDUCAÇÃO PARA ADULTOS NO BRASIL (1940-1980)</b>	<b>13</b>
1.1 Iniciativas de alfabetização de adultos (1940–1950)	13
1.2 Movimentos populares e a educação de adultos nos anos 1960	16
1.3 O MOBREAL e o ensino supletivo	22
<b>2 O MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE EM TEFÉ: CONSTRUINDO CAMINHOS (1983-1986)</b>	<b>25</b>
2.1 De vila a cidade: de Ega a Tefé (1685-1960)	25
2.2 O MEB na gestão de Dom Joaquim de Lange (1963-1982)	29
2.3 Práticas na gestão de Dom Mário Clemente (1983-1984)	34
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>40</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>40</b>

## INTRODUÇÃO

Durante a travessia acadêmica no curso de Pedagogia tive diversos atravessamentos e um que me marcou foram os Projetos de Iniciação Científica que participei sobre história da educação. Fazendo com que surgisse em minha mente questões como: Quem falará sobre a história da educação? Quem falará sobre a história da educação manauara? Gostamos de falar muitas vezes da contemporaneidade, do agora. Mas o antes? O que nos levou a ser quem somos, o que nos faz pensar em educação.

Na história da educação, é crucial olhar para trás e compreender os alicerces que compõem nossa identidade e pensamento educacional. Nos meus estudos pude notar que infelizmente, muitos registros se perdem com o tempo, como corpos que se desgastam, e é urgente preservar esses documentos essenciais para entender como a educação foi sendo estabelecida.

Esta pesquisa busca compreender as nuances e os desafios enfrentados pelo Movimento de Educação de Base (MEB) no município de Tefé/AM no recorte temporal de 1993 a 1996, período em que o MEB em Tefé passava por um momento de transição. O município de Tefé, localizado na Amazônia, apresenta características únicas que influenciaram diretamente as dinâmicas educativas do Movimento de Educação de Base. A compreensão dessas influências se torna crucial não apenas para a análise histórica, mas também para mostrar esta Amazônia microscópica que ainda precisa ser vista por muitos, que a nossa Amazônia tem a floresta, os rios, porém temos histórias que ainda não foram contadas.

Além disso, a pesquisa contribui para preencher uma lacuna no conhecimento acadêmico, uma vez que há poucos estudos específicos sobre as experiências do MEB em contextos amazônicos durante o período mencionado<sup>1</sup>. Portanto, esta investigação não apenas discorre sobre a história local, mas também suscita reflexões sobre as práticas educativas contemporâneas e os seus desafios,

---

<sup>1</sup> A tese de Fabrício Valentim da Silva, intitulada “Un análisis de contenido de libros de texto para la alfabetización emancipadora de adultos en el contexto educativo poscolonial. El caso de la Amazonia brasileña en los años 1980”. A pesquisa foi defendida em 2019, no Departamento de Didáctica da Facultad de Ciencias de la Educación, na Universidade de Montréal e revalidada na Universidade Federal de Minas Gerais e a tese de Leni Coelho Rodrigues, intitulada “Educação de adultos no cenário amazônico: Movimento de Educação de Base em Tefé/AM (1963-1982)”. A pesquisa foi defendida em 2022, no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Instituições, Práticas Educativas e História.

principalmente, em contextos regionais

O Movimento de Educação de Base surgiu em 1961 com o intuito de estabelecer um programa de educação de base. Entretanto, o golpe de 1964 teve um impacto significativo no trabalho em andamento do Movimento de Educação de Base (MEB), forçando uma adaptação em sua abordagem que era de caráter popular.

Diante do contexto do regime militar, o MEB viu-se obrigado a redefinir suas metodologias e materiais didáticos, resultando na perda de seu caráter mobilizador. Escolas radiofônicas foram fechadas, recursos foram cortados. Entretanto, na região norte o número de escolas aumentou, apesar da situação que o programa se encontrava. Nesse contexto desafiador, todos os sistemas enfrentaram obstáculos, mas foi possível perceber que o Sistema de Tefé, no Amazonas, se destacou pela implementação de ações estratégicas para manter sua continuidade. Diante deste cenário, surgiu a seguinte questão de pesquisa: quais as práticas educativas desenvolvidas pelo Movimento de Educação de Base no município de Tefé/AM no período de transição de gestão entre dom Joaquim de Lange e Dom Mário Clemente Neto?

A partir dessa questão, traçamos o seguinte objetivo geral: explorar as fronteiras das práticas educativas no Movimento de Educação de Base (MEB) no município de Tefé/AM no período de transição entre a gestão de Dom Joaquim de Lange e Dom Mário Clemente Neto na presidência do MEB. Para tanto, delineamos os seguintes objetivos específicos: traçar a trajetória da educação de adultos nas décadas de 1940 a 1980; avaliar se o Movimento de Educação de Base conseguiu reestruturar suas práticas em direção a uma educação emancipadora e identificar os sinais de mudança evidenciados nas práticas do MEB em Tefé no período de transição do regime militar para o período da redemocratização.

Para aprofundarmos a compreensão sobre as iniciativas do Movimento de Educação de Base, como um projeto nacional, exploramos as ideias e perspectivas de autores como Coelho (2022), Kadt (2007), Wanderley (1984), Fávero (2006), Paiva (1987), entre outros. Esses estudiosos abordam o MEB sob diferentes prismas, alguns adotando uma abordagem mais abrangente sobre este Movimento, indicando a sua trajetória como parte da educação de adultos no Brasil, enquanto outros direcionam para o MEB em Tefé.

Para examinar as fontes que fundamentam esta investigação, será utilizado o

paradigma indiciário de Ginzburg (2006 e 1989) que apresenta uma abordagem centrada no detalhe, ou seja, na minúcia, nos resíduos considerados pistas, indícios, sinais, vestígios ou sintomas. De acordo com Ginzburg (1989, p. 150), as “[...] pistas talvez infinitesimais permitem captar uma realidade mais profunda, de outra forma inatingível”.

As fontes analisadas ao longo da pesquisa foram os relatórios mensais, trienais, semestrais e anuais do Movimento de Educação de Base em Tefé, nos anos de 1983 a 1986. Estas fontes impressas encontram-se arquivadas no prédio da Rádio Educação Rural, sob a guarda da Prelazia de Tefé. O acesso aos documentos no formato digital, devido ao trabalho realizado por meio de Projetos de Iniciação Científica, desenvolvidos por bolsistas dos cursos de Pedagogia e de História, do Centro de Estudos Superiores de Tefé, sob a orientação da professora Leni Coelho. Para melhor compreensão sobre fontes e seu tratamento, apoiamos em Barros (2020) e Pinsky (2008). Assim, Barros (2020, p. 4), contribui com reflexões sobre as fontes históricas, sua definição, função e variedades:

Para olhar para o passado e apreendê-lo de alguma forma – mas, sobretudo, para compreendê-lo por dentro, permitindo-nos fazer interpretações adequadas sobre as relações humanas e sociais – precisamos analisar atentamente os vestígios e tudo o mais que este passado nos deixou.

No pensamento de Barros (2020, p. 5), o historiador direciona seu olhar ao passado, para realizar a análise das fontes:

‘Fonte Histórica’ é tudo aquilo que, por ter sido produzido pelos seres humanos ou por trazer vestígios de suas ações e interferência, pode nos proporcionar um acesso significativo à compreensão do passado humano e de seus desdobramentos no presente. As fontes históricas são as marcas da história. Quando um indivíduo escreve um texto, ou retorce um galho de árvore de modo a que este sirva de sinalização aos caminhantes certa trilha; quando um povo constrói seus instrumentos e utensílios, mas também nos momentos em que modifica a paisagem e o meio ambiente à sua volta – em todos estes momentos, e em muitos outros, os homens e mulheres deixam vestígios, resíduos ou registros de suas ações no mundo social e natural.

No intuito de compreender a natureza e o tratamento das fontes históricas, dialogamos com Pinsky (2008). Este estudo se baseia na abordagem qualitativa, uma vez que ela “[...] responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados” (Minayo, 2007, p. 21). A autora, explora o universo de significados mais profundos, exigindo que o pesquisador se dedique

minuciosamente à análise para compreender seu trabalho.

Ao estruturar a pesquisa, optamos por dois capítulos. No primeiro, foi traçada a trajetória da educação de adultos no período de 1940 a 1980. Destacamos as iniciativas governamentais, as campanhas, os movimentos populares da década de 1960, que foram fundamentais para o desenvolvimento da educação voltada ao público adulto, culminando no período cívico-militar com o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).

No segundo capítulo, apresentamos o contexto do município de Tefé, descrevendo as principais iniciativas promovidas pelo primeiro presidente do MEB, Dom Joaquim de Lange. Em seguida, analisamos as ações realizadas durante o período de transição dos presidentes do MEB em Tefé, bem como, os desafios enfrentados e as práticas implementadas nesse período de mudança administrativa e de contexto histórico.

## **1 REVISITANDO AS TRILHAS DA EDUCAÇÃO PARA ADULTOS NO BRASIL (1940-1980)**

Neste capítulo, apresentamos a trajetória de educação de adultos no Brasil ao longo das décadas de 1940 a 1980. Sendo a partir dos anos de 1940 que o governo começou a reconhecer o problema do analfabetismo e a importância de enfrentar essa questão. Foi nesse contexto, que surgiram as primeiras campanhas de alfabetização. As campanhas dessa época foram fundamentais para colocar a questão da alfabetização de adultos na agenda pública e iniciar um processo de mudança social. No entanto, essa mudança foi motivada mais por uma pressão internacional relacionada aos direitos humanos do que por um verdadeiro esforço de inclusão dos adultos no processo educacional.

No que se refere a década de 1960, observamos como a educação popular se consolidou como uma força significativa. Este foi um momento de efervescência política e social, no qual a educação de adultos foi promovida como um meio de empoderamento e transformação social. As campanhas de educação de adultos se intensificaram, impulsionadas por movimentos sociais e educadores comprometidos com a causa da alfabetização e da inclusão.

Já nas décadas de 1970 e 1980, a educação de adultos sofreu alterações significativas, trazendo para esse cenário, as ideologias do regime militar. Durante esse período, o governo implementou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e o Ensino Supletivo. Esta trajetória nos permitirá compreender não apenas os avanços, mas também as limitações e os pontos de inflexões que marcaram a história da alfabetização de adultos no país.

### **1.1 Iniciativas de alfabetização de adultos (1940–1950)**

A educação de adultos no Brasil começou a ganhar destaque a partir da década de 1940, quando o problema do analfabetismo se tornou mais evidente. Naquele período, o censo demográfico revelou uma realidade alarmante: aproximadamente 61,20% da população brasileira com 5 anos ou mais não sabia ler nem escrever. Conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) esses números representavam, em termos absolutos, cerca de 21.295.490 pessoas de um total de 34.796.665.

Essa descoberta ressaltava a urgente necessidade de políticas públicas voltadas para a alfabetização de adultos, dando início a diversos programas e iniciativas governamentais para enfrentar o desafio do analfabetismo. No ano de 1937 foi criado o Instituto Nacional de Pedagogia (INEP) cujo intuito era realizar pesquisas sobre os problemas do ensino, nos seus diferentes aspectos.

A partir dos estudos realizados em 1942, criou-se o Fundo Nacional do Ensino Primário, regulamentado pelo Decreto-lei n.º 4.985, de 14 de novembro de 1942. Este fundo foi estabelecido para promover a ampliação e a melhoria dos sistemas escolares de ensino primário em todo o país. O primeiro artigo do decreto estabeleceu que os recursos do Fundo Nacional de Ensino Primário eram anualmente aplicados, sob a forma de auxílios federais, visando a ampliação e a melhoria dos sistemas escolares de ensino primário de todo o país.

Conforme Haddad e Di Pierro (2000, p.111):

Através dos seus recursos, o fundo deveria realizar um programa progressivo de ampliação da educação primária que incluísse o Ensino Supletivo para adolescentes e adultos. Em 1945 o fundo foi regulamentado, estabelecendo que 25% dos recursos de cada auxílio deveriam ser aplicados num plano geral de Ensino Supletivo destinado a adolescentes e adultos analfabetos.

Outra iniciativa a favor da educação de adultos foi a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) em 1947 por meio Serviço de Educação de Adultos (SEA) do Departamento Nacional de Educação. Paiva (1987, p.178) aponta que:

A CEAA nasceu da regulamentação do FNEP e seu lançamento se fez em meio ao desejo de atender os apelos da Unesco em favor da educação popular. No plano interno, ela acenava com a possibilidade de preparar mão-de-obra alfabetizada nas cidades, de penetrar no campo e de integrar os imigrantes e seus descendentes nos Estados do Sul, além de se constituir num instrumento para melhorar a situação do Brasil nas estatísticas mundiais de analfabetismo.

Esta Campanha era considerada “combate ao marginalismo” (Paiva, 1987, p.179) já que havia o desejo de que o país fosse mais coeso e progredisse, pois, capacitando a população analfabeta, seriam vistos como um país mais desenvolvido. Paiva (1987, p. 190) comenta que a “Campanha desenvolveu suas primeiras atividades com base num plano de ensino supletivo para adolescentes e adultos elaborado para 1947 e reformulado anualmente com a colaboração dos representantes das unidades federadas”. Esta, teve a duração de dezesseis anos,

tendo seu fim no ano de 1963, um dos problemas que contribuíram para sua ruína foi a falta de organização e o pagamentos de professores.

É importante destacar que, apesar do surgimento das campanhas, a visão do adulto não alfabetizado como um ser incapaz, rudimentar e desprovido de cultura prevaleceu por muito tempo. O preconceito contra pessoas analfabetas só começou a dar sinais de mudanças no fim da década de 1950, quando passaram a ser reconhecidas como capazes. Entretanto, ainda hoje, o preconceito em relação às pessoas não escolarizadas persiste.

Antes de iniciar a Campanha, foi realizado o 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos em 1947, promovido pelo governo federal e foi a partir deste Congresso que a CEAA tomou forma. Tiveram mais duas campanhas com o intuito de alfabetizar adultos: a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) criada em 1952, na qual Fávero (2006, p. 28), ressalta que:

Embora a Campanha se nomeasse de educação rural, justificando essa designação por ser mais compreensível para o homem do interior que educação de base, sua finalidade principal era levar a educação de base ao meio rural brasileiro [...] Essas expressões revelam a posição ideológica dualista de considerar o campo como tradicional e atrasado e a cidade como moderna e avançada, assim como a postura radical de substituir a cultura rural 'por outra mais adiantada' (como se isso fosse possível).

Fávero (2006), acrescenta que apesar desta visão do homem do campo a CNER adotou a definição de educação de base da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). O objetivo principal da CNER era alcançar e transformar áreas rurais específicas por meio de uma ação integrada com as populações locais, focando na educação de base. Durante seus anos mais ativos, a CNER se destacou como uma das instituições pioneiras no desenvolvimento comunitário nas áreas rurais do Brasil, encerrando no ano de 1963. A outra é a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), fundada em janeiro de 1958, sendo um programa experimental, voltado para a educação de adultos, esta campanha teve duração de apenas 5 anos, extinguindo-se no mesmo ano que a CNER.

No mesmo ano em que foi fundada a CNEA, realizou-se o 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos, cujo objetivo era estudar o problema da educação de adultos em seus diversos aspectos. Na visão de Paiva (1987, p. 208) "O Congresso ofereceu a oportunidade para manifestação de diversos grupos de educadores, preocupados em buscar novos métodos para a alfabetização e a

educação de adultos”. Podemos ver um início da transformação de pensamento e estímulo a novas ideias e métodos para a educação de adultos. Estes pensamentos ganharam destaque na década de 1960, como ressaltados por Di Pierro; Joia; Ribeiro (2001, p. 60):

A Campanha de 1947 deu também lugar à instauração no Brasil de um campo de reflexão pedagógica em torno do analfabetismo e suas consequências psicossociais; entretanto, ela não chegou a produzir nenhuma proposta metodológica específica para a alfabetização de adultos, nem um paradigma pedagógico próprio para essa modalidade de ensino. Isso só viria a ocorrer no início dos anos 60, quando o trabalho de Paulo Freire passou a direcionar diversas experiências de educação de adultos organizadas por distintos atores, com graus variados de ligação com o aparato governamental. Foi o caso dos programas do Movimento de Educação de Base (MEB), do Movimento de Cultura Popular do Recife, ambos iniciados em 1961, dos Centros Populares de Cultura da União Nacional dos Estudantes, entre outras iniciativas de caráter regional ou local.

Com essa nova concepção, surgiu a importância da educação popular, que tinha como objetivo não apenas alfabetizar, mas também promover a conscientização crítica e incentivar a participação ativa dos indivíduos na transformação de sua realidade social.

## **1.2 Movimentos Populares e a educação de adultos nos anos 1960**

Antes de falarmos sobre os movimentos que surgiram nesta década, é importante abordar a educação popular e seu papel fundamental como alicerce para esses movimentos. Diferenciando-se dos métodos tradicionais, a educação popular valorizava a construção coletiva do conhecimento e a experiência dos educandos.

De acordo com Brandão (2014), a educação popular é composta por cinco momentos distintos. O primeiro corresponde às iniciativas de grupos religiosos, que buscavam proporcionar uma educação voltada para as pessoas comuns, tanto das áreas urbanas quanto rurais. O segundo momento ocorreu após a Independência (1822), coincidindo com o processo de industrialização e a vinda significativa de imigrantes de países como Itália e Espanha. O terceiro surgiu a partir da década de 1920, quando diversos movimentos voltados para a democratização do ensino e da cultura ganharam destaque. Já o último aconteceu nos anos 1960, com o surgimento da experiência que denominamos de cultura popular, sendo Paulo Freire, um dos precursores desse movimento. Ele instigou a percepção de que existem outros saberes além dos tradicionalmente considerados superiores. Brandão (2014, p. 116), salienta ainda que:

Acostumamos a pensar, por um lado, tal como um saber de elite erudita, universitária, legítima, oficial; e, por outro, como um saber popular ou um saber desqualificado. De repente começamos a inverter esse olhar que diferencia os nossos vários saberes, o que diferencia o saber de um médico, de uma faxineira, de uma cozinheira, ou de um estudante, não é um saber legítimo, e sim, que há diferenças nos modos de conhecimento.

Podemos observar que a educação popular está intimamente ligada à construção do conhecimento em uma sociedade. Portanto, ao abordarmos a educação de adultos, é impossível separar seu conhecimento para privilegiar outro como superior. É necessário questionar os saberes impostos e refletir sobre a educação que desejamos, uma vez que esta, não ocorre em um espaço neutro. Com o quinto momento da educação popular podemos perceber que esta ação, se dá pelos movimentos de cunho progressistas, nos quais as pessoas se encontram, trocam ideias e discutem problemas relacionados a questões sociais. Promovem uma educação através da prática social crítica. Para Gadotti (2013, p. 24):

Um dos princípios originários da educação popular tem sido a criação de uma nova epistemologia baseada no profundo respeito pelo senso comum que trazem os setores populares em sua prática cotidiana, problematizando-o, tratando de descobrir a teoria presente na prática popular, teoria ainda não conhecida pelo povo, problematizando-a, incorporando-lhe um raciocínio mais rigoroso, científico e unitário.

Portanto, a educação popular vai além da alfabetização, ela instiga uma postura crítica que leva ao reconhecimento como cidadãos detentores de direitos e deveres, capacitando-os a analisar de forma crítica o ambiente em que estão inseridos, agindo de maneira racional ao fazerem suas escolhas. Brandão (2014), destaca que a educação popular é um ensinar aprendendo e aprender ensinando que todos estão compartilhando conhecimentos e trocando saberes.

É importante lembrar que, seja qual for o nível, passam a experiência de saberes. Não se ensina a quem não sabe, mas troca-se o saber de quem sabe com o saber de outra pessoa que sabe. Todos nós educamos de forma a aprender uns com os outros, alunos e professores. Ensinam enquanto aprendem e aprendem enquanto ensinam. Essa é a verdadeira matriz da Educação Popular (Brandão, 2014, p. 118).

Com a educação popular, surgiram, a partir da década de 1960, os movimentos de educação e cultura popular. Esses movimentos passaram a abordar a educação de adultos sob uma nova perspectiva, reconhecendo que as pessoas não alfabetizadas não são marginalizadas nem desprovidas de cultura.

Como primeira iniciativa, podemos citar o Movimento de Cultura Popular (MCP), criado em Recife, em 1960, como iniciativa da prefeitura de Recife/PE, tendo como gestor Miguel Arraes, durante seu mandato como governador do estado. Seu

objetivo era promover a alfabetização de adultos e garantir o acesso à cultura para todos. A proposta era desenvolver uma prática educativa baseada na cultura e nos costumes locais. As atividades visavam conscientizar a população por meio da alfabetização e da educação básica, buscando formar uma consciência política que preparasse os cidadãos para a participação social. De acordo com Coelho (2022, p. 40):

O MCP desenvolveu, de 1961 a 1963, programas semanais via rádio com a intenção de alfabetizar adultos e, aos finais de semana, eram transmitidos conteúdos musicais e teatrais. As programações buscavam o desenvolvimento intelectual, cultural e político da população, tendo em vista uma perspectiva de justiça e igualdade social, por isso não havia um foco em determinado nível de ensino ou faixa etária, ou seja, o Movimento desenvolvia ações educativas direcionadas ao público infantil, aos adolescentes e aos adultos.

Em 1961, foi fundado o Centro Popular de Cultura (CPC), vinculado à União Nacional dos Estudantes (UNE). Formado por jovens intelectuais e artistas do Teatro Arena, o CPC era um movimento que buscava disseminar a política por meio do teatro, funcionando como uma espécie de “teatro jornal”. Eles se empenharam em relatar acontecimentos atuais, tornando a informação acessível e estimulando a reflexão crítica entre a população. O CPC “[...] promoveu cursos variados (de teatro, cinema, artes plásticas, filosofia)” (Paiva, 1987, p. 233), e realizavam estas atividades em todo o país, finalizando suas ações em 1964.

É relevante destacar que, nesta década, Paulo Freire, em Angicos demonstrou que vincular o aprendizado da alfabetização a contextos da vida cotidiana contribuiria para o processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Coelho (2022, p. 41), este educador “[...] preconizava uma educação conscientizadora, capaz de levar os indivíduos a refletirem acerca de suas próprias histórias, a transformarem suas realidades e de reconhecerem a importância de uma sociedade livre da opressão [...]”. Freire foi importante para os movimentos de educação de adultos e uma das suas influências se deu na elaboração do Plano Nacional de Alfabetização (PNA) em 1964:

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso das atribuições constante do artigo 87, inciso I, da Constituição Federal, e, CONSIDERANDO a necessidade de um esforço nacional concentrado para eliminação do analfabetismo; CONSIDERANDO que os esforços até agora realizados não têm correspondido à necessidade de alfabetização em massa da população nacional; CONSIDERANDO que urge conclamar e unir todas as classes do povo brasileiro no sentido de levar o alfabeto àquelas camadas mais desfavorecidas que ainda o desconhecem; CONSIDERANDO que o

Ministério da Educação e Cultura vem provando, através da Comissão de Cultura Popular, com vantagem o Sistema Paulo Freire para alfabetização em tempo rápido (Brasil, 1964, p.1).

Com o advento do período militar, o PNA foi extinto e todos os Movimentos voltados para a educação popular foram interrompidos. Aqueles que estivessem envolvidos com eles teriam seus direitos cassados ou até mesmo exilados, como foi o caso de Paulo Freire.

Nesta mesma época, surgiu o Movimento de Educação de Base (MEB), que foi pensado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e oficializado pelo Decreto 50.370, datado de 21 de março de 1961. Por meio desse decreto, o Governo Federal se comprometeu a disponibilizar recursos para a implementação de programas radiofônicos.

O Movimento, utilizou a infraestrutura de emissoras católicas e atuou nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país. Nesse contexto, o Governo Federal assumiu o compromisso de conceder canais radiofônicos aos bispos para fins de educação de base, além de autorizar a requisição de funcionários federais e autárquicos para prestar serviços ao Movimento (Wanderley, 1984).

O objetivo do MEB era oferecer uma educação de base em que o indivíduo se desenvolvesse amplamente. Segundo Kadt (2007, p.175) a “[...] educação de base deveria tratar o camponês como ‘homem integral’ e iria ajudá-lo a desenvolver-se plenamente”. Para melhor compreensão do que seria a educação de base, Fávero (2006, p. 18) ressalta que:

Naquela época, a educação de base era entendida como o mínimo fundamental de conhecimentos teórico-práticos, imprescindíveis às populações pobres das regiões atrasadas para que as mesmas pudessem caminhar em direção ao desenvolvimento. Esses conhecimentos eram definidos em termos de necessidades individuais, mas equacionados como problemas da coletividade, encaminhando o que se convencionou chamar de ‘desenvolvimento e organização de comunidades’.

Ainda sobre a concepção de educação desenvolvida pelo MEB, Paiva (1987, p. 242), destaca que:

[...] seria aquela que ‘deixa de ser meramente integrativa, para ser criadora’, situando o educando ‘na plenitude de seu papel de sujeito da cultura’, uma educação, portanto, que visa a ação e que prepara para a interferência. O trabalho educativo deveria, por isso, visar a conscientização, a mudança de atitudes e a instrumentação das comunidades; a educação de base precisava transcender a mera escola radiofônica e atuar mais profundamente sobre as comunidades rurais.

Portanto, pelo menos na maior parte do tempo, o MEB pretendia desenvolver

suas ações a partir da perspectiva da “animação popular”. Coelho (2022, p. 152), denomina animação popular como a “[...] promoção humana que se dava por meio do desenvolvimento de ações coletivas em que o cotidiano da população seria transformado, especialmente nos aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais”. Assim, essa metodologia visava o desenvolvimento das comunidades por meio de treinamentos, capacitando lideranças dentro dessas comunidades. Esses líderes locais eram treinados para desempenhar papéis importantes no desenvolvimento e na organização comunitária (Paiva, 1987).

De acordo com Wanderley (1984, p. 52), o MEB era estruturado da seguinte forma:

[...] Em nível nacional, havia um Conselho Diretor Nacional (CDN), composto de 9 bispos e arcebispos, e dois leigos, sendo um representante do Presidente da República. Em cada Estado, havia um Conselho Diretor Estadual (CDE), congregando os bispos das áreas onde funcionava o MEB em âmbito estadual. Para cada Sistema Local, a responsabilidade da orientação cabia ao bispo diocesano. Os leigos contavam com a Comissão Executiva Nacional (CEN), dependente do CDN, que orientava e coordenava as atividades das Equipes Estaduais (EE), das quais dependiam as Equipes Locais (EL).

A equipe local tinha como propósito “[...] planejar, executar e coordenar o programa local de educação de base” (Wanderley, 1984, p. 52). Esta equipe local era composta por coordenadores, supervisores, locutores, monitores e animadores de setores. Para a realização do programa, em cada região e comunidade o Movimento realizava uma pesquisa para compreender a realidade do local que ia se inserir:

[...] efetuava-se um levantamento da situação local e regional de uma dada área geográfica (estudo da área), em sua multidimensionalidade, ao mesmo tempo em que se buscava motivar as comunidades e descobrir as lideranças impulsionadoras das futuras atividades. Esse conhecimento concreto da situação, dos valores, recursos, problemas, quando bem realizado, servia de base para a integração orgânica das Equipes com as populações das comunidades, o que favorecia sobremaneira o rendimento do trabalho. Esse ponto de partida, junto com os demais elementos educativos, foi básico no estreitamento da relação dos intelectuais com as comunidades (Wanderley, 1984, p. 53-54).

Kadt (2007) destaca como alguns membros da Igreja Católica percebiam o Movimento como uma ferramenta para a catequese, originando conflitos com os leigos devido à falta de alinhamento de visões. Apesar das discordâncias entre os membros da Igreja Católica e os leigos, o MEB, em certa medida, conseguiu dar continuidade as suas ações, o que não aconteceu com outros movimentos. Sobre esta questão, Kadt (2007, p. 219) comenta que:

O levante político de abril de 1964 causou a paralisação completa das atividades do MEB em quase todos os *sistemas*, variando de uma semana a mais de três meses. Os militares invadiram ou fecharam escritórios, patrões fecharam escolas, material foi destruído ou confiscado, membros de quase uma dúzia de equipes locais foram presos por breves períodos ou chamados a depor na Polícia Militar. Monitores foram ameaçados, presos ou demitidos de seus cargos em meia dúzia de estados, o quadro de professores estaduais foi reincorporado pelas escolas estaduais e grande número de supervisores renunciou devido a acusações que caíram sobre eles por autoridades civis e militares.

A partir desse cenário, o MEB realizou mudanças para se adaptar à nova realidade, passando a priorizar a evangelização. Ademais sofreu com problemas financeiros, o que acarretou o fechamento de muitos sistemas. Segundo Kadt (2007, p. 229), “A maioria dos documentos do Movimento publicados depois do golpe de abril mostra enorme resistência em discutir conflitos e injustiça, tanto quanto métodos de superá-los, a não ser em termos abstratos gerais”. Para Haddad e Di Pierro (2000, p. 113):

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 política ocorrida com o movimento de 64 tentou acabar com as práticas educativas que auxiliavam na explicitação dos interesses populares. O Estado exercia sua função de coerção, com fins de garantir a ‘normalização’ das relações sociais.

Diante dessa realidade, apenas programas de caráter mais conservador foram “autorizados”, como por exemplo, a Ação Básica Cristã (ABC), fundada em Recife com apoio do governo militar. Segundo Coelho (2022, p. 45), “Este grupo que representava o protestantismo, reagiu contra as ações pedagógicas da educação de adultos que tinham como base as concepções do educador Paulo Freire [...]”. A ABC, acabou sendo extinta devido a críticas como atrasos nos pagamentos dos professores ou falha na comprovação de gastos (Paiva, 1987). No auge do regime militar, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e o Ensino Supletivo, em 1967 e 1971, respectivamente.

### **1.3 O MOBRAL e o ensino supletivo**

Em 1971, pela Lei n.º 5.379, o governo criou o Movimento Brasileiro de Educação (MOBRAL) que veio com a finalidade de erradicar o analfabetismo. O MOBRAL tinha como objetivo facilitar a aquisição de conhecimentos básicos, para aqueles que não tiveram acesso ao sistema regular de ensino. Também visava disponibilizar materiais didáticos que favorecessem o desenvolvimento de

habilidades necessárias para uma educação profissional, ou seja, para atender o mercado de trabalho. Teve como presidente Mário Henrique Simonsen<sup>2</sup> que:

[...] juntamente com o ministro da educação, coronel Jarbas Passarinho, buscavam expandir o MOBRAL por todo o país; para isso, o discurso era de que iriam livrar o país do analfabetismo, o que convenceria os empresários a apoiá-los, já que estes seriam favorecidos, uma vez que contariam com mão de obra qualificada (Coelho, 2007, p. 47).

A educação estava seguindo uma abordagem cada vez mais tecnicista, abandonando os princípios educacionais que surgiram no início da década de 1960. De acordo com Paiva (1987, p. 295):

Os movimentos anteriores a 1964, entretanto, teriam distorcido os propósitos de conscientização, levando à politização prematura e mal orientada dos alunos e colocando em risco a formação cristã e democrática do nosso povo. Por isso, o movimento fazia restrições ao método Paulo Freire [...] e dispunha-se a elaborar novo material didático e aplicar novos métodos.

Dessa forma, observamos que a educação de adultos durante o regime militar dava ênfase na alfabetização e na formação de mão de obra barata. O MOBRAL, pretendia erradicar o analfabetismo em até 10 anos, entretanto, “não foi atingido, uma vez que ainda havia aproximadamente 25,8% de analfabetos no Brasil” (Coelho, 2022, p. 57). De acordo com Haddad e Di Pierro (2000), o MOBRAL teve três características básicas, sendo elas:

[...] o paralelismo em relação aos demais programas de educação. Seus recursos financeiros também dependiam de verbas orçamentárias. A segunda característica foi a organização operacional descentralizada, através de Comissões Municipais espalhadas por quase todos os municípios brasileiros, e que se encarregaram de executar a campanha nas comunidades, promovendo-as, recrutando analfabetos, providenciando salas de aula, professores e monitores [...]. A terceira característica era a centralização de direção do processo educativo, através da Gerência Pedagógica do MOBRAL Central, encarregada da organização da programação, da execução e da avaliação do processo educativo, como (Haddad e Di Pierro, 2000, p. 115).

O MOBRAL estava dividido em dois programas: O Programa de Alfabetização Funcional (PAF) em 1970 e o Programa de Educação Integrada (PEI) em 1971. Coelho (2007), explica que o PAF tinha como objetivo proporcionar às pessoas técnicas de leitura, escrita e cálculo e o PEI oportunizava os alunos a ingressarem na 5ª série do ensino regular.

---

<sup>2</sup> Foi o primeiro presidente do MOBRAL, banqueiro, ministro da fazenda, engenheiro civil, professor de economia da FGV e ministro do planejamento. Faleceu em 1997. Para mais informações sobre a sua trajetória, conferir o livro Mário (2017).

Haddad e Di Pierro (2000), apontam que o MOBRAL estabeleceu convênios com a Secretaria de Educação, Comissões Municipais, instituições privadas e órgãos governamentais, como o Departamento de Educação Básica de Adultos, o MEB, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAI), o Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação e Cultura, Centro Brasileiro de TV Educativa e a Fundação Padre Anchieta.

As iniciativas e programas do MOBRAL, não envolviam a participação da população, nem discussões com educadores para garantir o envolvimento comunitário nas decisões. No decorrer dos anos de 1970, o MOBRAL mudou sua atuação para se manter ativo, por não conseguir alcançar suas propostas, foi extinto em 1985 (Di Pierro; Joia; Ribeiro, 2001).

Além do MOBRAL, o governo militar regulamentou o ensino supletivo por meio da Lei nº 5.692 de 1971, que integrou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Os detalhes específicos desta regulamentação estão descritos no Parecer do Conselho Federal de Educação 699/1972 e no documento “Política para o Ensino Supletivo”. O ensino supletivo foi concebido na tentativa de recuperar a economia nacional, formando trabalhadores para contribuir com o mercado de trabalho (Haddad e Di Pierro, 2000). Para atingir estes objetivos o Supletivo se dividiu em 4 funções: a suplência, suprimento, aprendizagem e qualificação. De acordo com Haddad e Di Pierro (2000, p. 117):

A Suplência tinha como objetivo: ‘suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria’ através de cursos e exames [...]. O Suprimento tinha por finalidade ‘proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte’. A Aprendizagem correspondia à formação metódica no trabalho, e ficou a cargo basicamente do SENAI e do SENAC. A Qualificação foi a função encarregada da profissionalização que, sem ocupar-se com a educação geral, atenderia ao objetivo prioritário de formação de recursos humanos para o trabalho.

Portanto, o ensino supletivo priorizava aspectos relacionados ao tecnicismo e a formação para trabalhadores, visando capacitá-los para o mercado de trabalho. Desse modo, a educação de adultos no Brasil passou por diversas transformações ao longo das décadas. Cada período trouxe diferentes concepções, filosofias e abordagens e influenciaram os contextos políticos, sociais e econômicos. Essas mudanças refletem a complexidade, a evolução e o retrocesso das políticas educacionais no país, ressaltando a importância de se pensar uma educação que

leve em consideração às necessidades e realidades dos indivíduos. É evidente que a educação de adultos no Brasil é um campo dinâmico. No próximo capítulo, abordaremos o Movimento de Educação de Base no município de Tefé e suas práticas durante a transição da gestão de Dom Joaquim de Lange e de Dom Mário Clemente Neto, em um recorte temporal de quatro anos (1983-1986).

## **2 O MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE EM TEFÉ: CONSTRUINDO CAMINHOS (1983-1986)**

Neste capítulo, apresentaremos um breve contexto da história do município de Tefé, destacando os principais eventos que estavam de forma direta ou indiretamente ligadas a educação e a cultura da população Tefeense. Daremos ênfase também ao Movimento de Educação de Base, principalmente no contexto de transição da gestão de Dom Joaquim de Lange e de Dom Mário Clemente Neto. Assim, procuramos ressaltar as continuidades e mudanças introduzidas por Dom Mário, ressaltando suas contribuições para a educação em Tefé.

### **2.1 De vila a cidade: de Ega a Tefé (1685-1960)**

O município de Tefé hoje abrange um território de 23.692,223km, localizado na região amazônica. A cidade está à margem do grande lago de mesmo nome, não muito afastado do canal que faz a ligação do lago com o rio Solimões. O nome "Tefé" vem do povo indígena extinto, os Tupebas ou Tapibas, que habitavam a área. Tefé é uma cidade histórica, tendo seu início com um missionário em 1685 (Queiroz, 2014).

A expedição realizada por Pedro Teixeira, militar e navegador português realizada em 1637, coletou informações sobre o rio Amazonas que permitiu a organização de aldeias missionárias, entre os missionários que vieram para o vale do Amazonas um se destacou, sendo Samuel Fritz<sup>3</sup>.

[...] destes destacados religiosos jesuítas espanhóis, Samuel Fritz transcendeu o trabalho de evangelização contribuindo para uma obra libertadora e construtora de uma sociedade amazônica, ultrapassando os interesses políticos e econômicos da Espanha para com a construção de uma organização missionária que atendia índios fugitivos não apenas de outros índios<sup>4</sup> em guerras travadas entre si, mas dos próprios portugueses em operação de missões de resgate (Queiroz, 2014, p. 43).

---

<sup>3</sup>Fritz foi um dos maiores propugnadores dos interesses territoriais da Espanha no Amazonas, e neste sentido criou vários estabelecimentos para a catequese dos índios. Escreveu alguns trabalhos e deixou um mapa da região (Sousa, 1983, p. 10).

<sup>4</sup> O termo "índio" é considerado ultrapassado e preconceituoso, e seu uso vem sendo gradualmente substituído por "indígena". Esta mudança reflete uma evolução no entendimento e respeito pelos povos originários do Brasil. A palavra "índio" remete a uma visão estereotipada e colonialista, originada no século XVI, quando Cristóvão Colombo, acreditando ter chegado às Índias, chamou os habitantes locais de "índios". Esse termo carrega conotações negativas e pejorativas, associadas a noções de atraso e selvageria. Disponível em: <https://revistacenarium.com.br/a-diferenca-entre-indio-e-indigena-porque-um-e-pejorativo-e-o-outro-na-o-entenda/>. Acesso em: 10 jul. 2024.

Fritz foi responsável pela criação de várias povoados, sendo Tefé um deles. Em 1769, Marquês de Pombal deu ordem para expulsar os jesuítas<sup>5</sup> dos domínios portugueses, ficando os carmelitas<sup>6</sup>. De acordo com Sousa (1983, p. 10):

[...] Os carmelitas, Frei André da Costa e Frei Baltazar da Madre de Deus, foram colocados em Parauari. É bom lembrar que Padre Sana fundou a missão de Talassutuba (bando de porco), que fica abaixo de Fonte Boa, e de Saiassutuba (Ilha dos veados), em frente ao Paraná do Machado, hoje ilha do Mari-Mari. A missão da ilha dos veados deve ter sido fundada entre 1706 e 1707. Nos fins de 1709, Frei André da Costa começou a reunir índios das diversas aldeias que foram devastadas e formou uma só, porém pelo problema de sempre alagar-se nas enchentes, no ano de 1712 mudou-se com todos os índios para a antiga missão dos Axiuaris da Boca do Rio Tefé (fundada por Fritz em 1688 e dispersada em 1691) [...]

Assim, em 1718, com Frei André fazendo a mudança de local, se alocou na área a qual é a cidade de Tefé, sendo considerado o seu fundador. Durante o governo de Joaquim de Mello e Póvoas, que se estendeu até 1760, seguindo as instruções reais de Mendonça Furtado, várias povoações do Amazonas foram elevadas à categoria de vila e receberam nomes portugueses: Santa Tereza de Tefé foi renomeada para vila de Ega, São Pedro e São Paulo passou a se chamar São Paulo de Olivença, Itacoatiara recebeu o nome de Serpa, e Santana do Sacará foi renomeada para Silves (Queiroz, 2014).

Em 1855, foi criada a Comarca de Tefé, também conhecida como Comarca do Solimões, em resposta às reclamações sobre a distância e os perigos enfrentados pelos servidores e conselheiros que viajavam de Ega até a província do Amazonas. Esta comarca foi uma das primeiras no estado do Amazonas e possuía uma vasta extensão territorial. Neste mesmo ano, após o presidente da Província, Conselheiro Herculano Ferreira Penna chegar em Tefé e observar a movimentação comercial da vila e a importância que recebia até mesmo da marinha brasileira, julgava que a vila poderia se tornar uma cidade. Sendo assim, no dia 15 de junho de 1855 Tefé foi elevada a cidade.

---

<sup>5</sup> Os jesuítas são membros da Companhia de Jesus, uma ordem religiosa católica fundada por Inácio de Loyola em 1534. Inácio de Loyola, nascido em 1491, na Espanha, era de uma família da nobreza rural e começou sua vida como um nobre e militar. No entanto, após um ferimento grave em batalha e durante sua convalescença, teve uma profunda experiência de conversão espiritual, influenciada pela leitura de textos religiosos. Disponível em: <https://jesuitasbrasil.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 10 jul. 2024.

<sup>6</sup> Um carmelita descalço é um membro da Ordem dos Carmelitas Descalços, uma comunidade religiosa católica que surgiu como uma reforma da antiga Ordem do Carmo, iniciada por Santa Teresa de Ávila no século XVI. Esta ordem religiosa tem uma rica história e se espalhou por todo o mundo, adaptando-se a diversas culturas e contextos históricos. Disponível em: <https://carmelitasdescalcos.com.br/quem-somos/frades/>. Acesso em: 10 jul. 2024.

Em 1861, o poeta Gonçalves Dias recebeu a missão de "[...] inspecionar as escolas públicas primárias do Solimões" (Sousa, 1983, p. 16), nesta missão chamou Tefé de "princesinha do Solimões". Além de Tefé, Dias passou por Coari, Fonte Boa, São Paulo de Olivença e Tabatinga. Ver os resultados desta missão é importante para tentarmos compreender o cenário da educação na região de Tefé.

Em Coari, observou que a escola estava deserta, sem professores nem alunos. O professor relatou que estava há nove meses sem receber seu salário e que estava doente. Outro motivo para a escola estar vazia era a transferência da sede, o que causava confusão entre as pessoas. Para obter apoio financeiro da província, a escola precisava ter pelo menos 12 alunos, mas a de Coari tinha apenas 10. Em seu relatório, Dias sugeriu que a escola fosse fechada (Menezes, 2020). Segundo Menezes (2020, p. 4), a cidade de Tefé:

[...] havia pelo menos três escolas: uma pública para meninos, tendo como professor o reverendo, uma particular para meninos, tendo como professor um juiz e uma pública para meninas, tendo uma professora, mas não se sabe se havia alguma habilitação para aquela função. A escola visitada por G. Dias foi a pública para meninos, da qual conversou com o reverendo, que lhe contou que lecionava para 13 até 80 alunos.

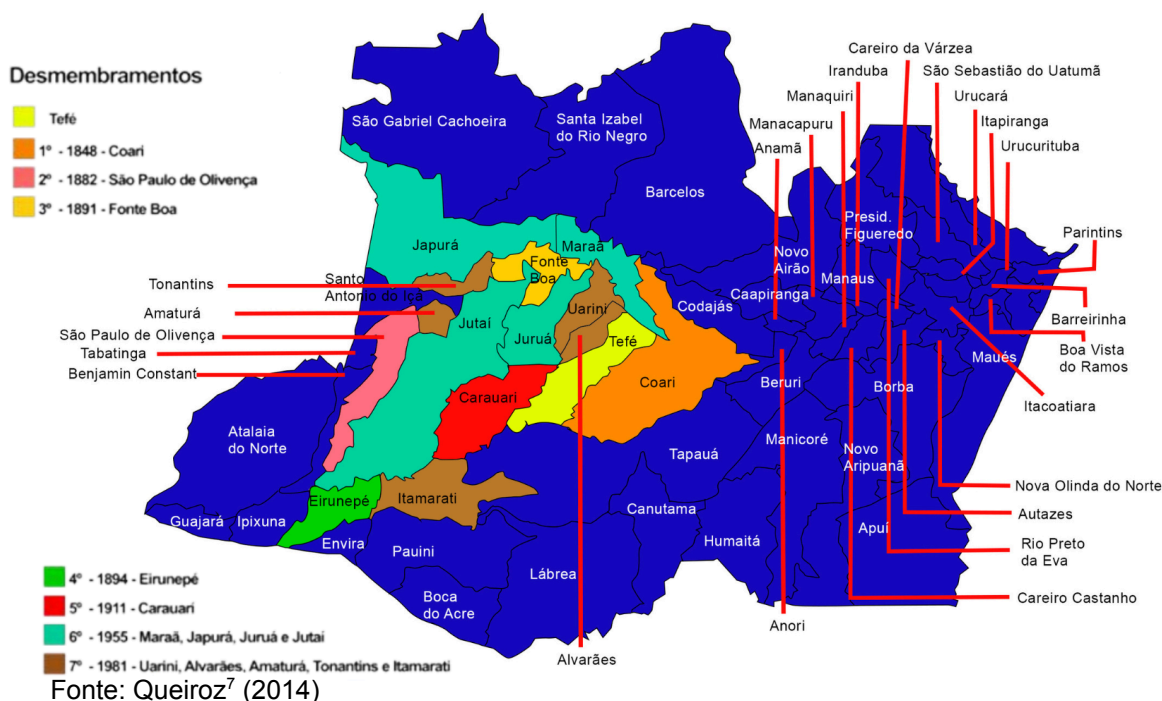
Foi constatado que em São Paulo de Olivença e Fonte Boa tinham escolas com cerca de 19 estudantes. No entanto, foi observado que a infraestrutura destes espaços eram precárias, uma vez que, não tinham bancos ou mesas e na época de pesca muitos meninos deixaram de frequentar para irem acompanhar seus pais. Na última cidade em Tabatinga, não foi encontrada nenhuma escola. Segundo Menezes (2020, p. 6), o poeta Gonçalves Dias, concluiu seu relatório a respeito das cidades dizendo que:

[...] havia certas dificuldades que tornam a educação no Amazonas 'quase impossível'. Isso porque há um modelo de inspeção escolar que não atende às necessidades da escola, da verificação da falta de materiais ou problemas estruturais. Por exemplo, ele foi incumbido de realizar tal inspeção, mas o que ocorreu foi uma visita rápida nestes locais. Ele asseverou que deveria haver inspetores morando ao lado das escolas para que ela funcionasse.

A partir destes relatos foi possível compreender um pouco como era a educação nesses municípios. Outro ponto importante para a compreensão se refere a dimensão geográfica, histórica e administrativa de Tefé e os desmembramentos de sua área territorial. Iniciou como vila, passando a comarca e sendo desmembrada

até o ano de 1981. Desses desmembramentos surgiram outros municípios. Como podemos ver na figura abaixo:

Mapa 1: Desmembramento Tefé



É importante mencionar que na história de Tefé, a fundação da prefeitura apostólica<sup>8</sup> em 1910 “[...] representou uma das principais alavancas para o desenvolvimento do município” (Queiroz, 2014, p. 79), realizando feitos na cidade, como a construção de estaleiro, de fábrica de cerâmicas, de serraria, de fábrica de açúcar e de chocolate. Entre 1920 e 1940, a cidade passou por significativas mudanças: foi criado o correio marítimo, iniciado as obras de saneamento, o hospital que foi entregue às Irmãs Franciscanas de Maria, que eram responsáveis também por escolas para meninas. Além disso, várias instituições importantes foram fundadas, como:

[...] a coletoria de Renda Federal e Estadual, a delegacia, a cadeia pública, o necrotério, a usina de iluminação movida a vapor, e os consulados colombiano e peruano. As tradicionais unidades legislativas, como a Câmara dos Vereadores e a antiga Intendência, também foram mantidas (Queiroz, 2014, p. 77).

<sup>7</sup> Este mapa foi criado por Queiroz (2014), entretanto, realizamos uma remasterização da imagem para melhorar a visualização.

<sup>8</sup> De acordo com Código de Direito Canônico (1983, p. 67) o “vicariato apostólico ou a prefeitura apostólica é uma porção do povo de Deus que, em virtude de circunstâncias peculiares, não foi ainda constituída em diocese, e que para ser apascentada se confia a um Vigário apostólico ou Prefeito apostólico”.

Em 1950, a prefeitura apostólica foi promovida a Prelazia Nullius, com Dom Joaquim de Lange<sup>9</sup> como bispo titular e bispo prelado de Tefé, uma personalidade respeitada da cidade. Segundo Queiroz (2014, p. 79), Dom Joaquim:

Organizou junto a Prelazia de Tefé a criação da Comissão Indígena Missionária (CIMI); a Coordenação Pastoral da Terra (CPT); Colônia dos Pescadores Z4 de Tefé, Cooperativa Agrícola Mista de Tefé; Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Tefé; Serraria; Coordenação de Pastoral e a Escola São José.

A seguir focaremos na trajetória do Movimento de Educação de Base (MEB) em Tefé, criado por Dom Joaquim de Lange e continuada por Dom Mário Clemente Neto. Nosso objetivo é apresentar as ações desenvolvidas pelo MEB durante o período de transição entre os dois bispos citados anteriormente.

## 2.2 O MEB NA GESTÃO DE DOM JOAQUIM DE LANGE (1963-1982)

O MEB em Tefé atuou por aproximadamente 40 anos (1963-2003), tendo como seu primeiro presidente, Dom Joaquim de Lange, que desempenhou um papel importante para a educação no município. Sua atuação foi de 1963 a 1982, após o término de sua gestão, Dom Mário Clemente Neto<sup>10</sup> esteve à frente do Movimento, entre os anos de 1982 e 2000, assumindo posteriormente, Dom Sérgio Castriani<sup>11</sup>, cabendo a este, a decisão do encerramento do movimento em 2003 (Coelho, 2022). A criação do MEB e da Rádio Educação Rural de Tefé, são apenas alguns dos feitos de Dom Joaquim de Lange. De acordo com Lucena e Coelho (2022, p. 10):

Para que as distâncias fossem minimizadas, e o trabalho do MEB tivesse êxito, foi necessário a instalação de uma emissora de rádio, pois somente assim a ação educativa do projeto poderia alcançar as pessoas

<sup>9</sup>Dom Joaquim de Lange, um holandês que se tornou bispo da Prelazia de Tefé, assumiu a responsabilidade de promover a educação como um instrumento de emancipação social e política. Seu compromisso com a educação de base foi uma resposta às necessidades locais e uma tentativa de integração da população ribeirinha no processo educacional (Coelho, 2022).

<sup>10</sup>Dom Mário Clemente Neto, natural da cidade de Itaúna-MG, ingressou na Congregação do Espírito Santo, onde professou a 2 de fevereiro de 1963. Realizou seus estudos fundamental e médio em Itaúna em Minas Gerais. Estudou filosofia em Mariana e fez faculdade de Filosofia e Letras em Minas Gerais. Fez seus estudos teológicos na Pontifícia Universidade Gregoriana, em Roma. No dia 15 de dezembro de 1982 tomou posse como bispo prelado, sucedendo a Dom Joaquim de Lange. No dia 19 de outubro de 2000, o Papa aceitou seu pedido de renúncia por motivo de idade. Disponível em: <https://diocesedivinopolis.org.br/clero/dom-mario-clemente-neto/>. Acesso em: 10 jul. 2024.

<sup>11</sup> Dom Sérgio nasceu em Regente Feijó. Foi formado na Congregação do Espírito Santo, tendo seus primeiros votos religiosos ocorridos no dia 2 de fevereiro de 1975 e ordenado padre em 9 de dezembro de 1978, na cidade de São Paulo. Assumiu o ofício de bispo da Prelazia de Tefé em 19 de outubro de 2000, na qual permaneceu até a sua nomeação a arcebispo da Arquidiocese de Manaus em 23 de fevereiro de 2013. Faleceu em Manaus no dia 03 de março de 2021. Disponível em: <https://arquidiocesedemanaus.org.br/?s=dom+s%C3%A9rgio+castriani>. Acesso em: 10 jul. 2024.

que viviam nos lugares mais distantes e sem a assistência do governo. Portanto, a criação da Rádio Educação Rural de Tefé, foi de igual maneira, um dos empreendimentos mais importantes de Dom Joaquim [...].

Para realização desse projeto, o bispo de Tefé buscou doações e parcerias para adquirir os terrenos necessários para a construção do edifício e a instalação das antenas. Diversas instituições contribuíram, incluindo a Organização dos Bispos Católicos Alemães para a Cooperação e Desenvolvimento (MISEREOR), a Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia (SPVEA) e o episcopado holandês (Coelho, 2022).

A Rádio Educação Rural de Tefé foi um marco importante para o desenvolvimento do MEB, pois “[...] contribuiu para que a população tivesse acesso à educação e à informação, desenvolvendo atividades radiofônicas e utilizando o rádio cativo como o principal instrumento pedagógico [...]” (Coelho, 2022, p. 133). Por meio da Rádio Rural era possível chegar aos locais mais longínquos e sua programação abordava temáticas diversificadas sobre educação, saúde, saneamento básico, religião e entretenimento.

Outra prioridade de Dom Joaquim de Lange era formação dos monitores locais, implementou programas de capacitação que os prepararam para ensinar em contextos culturais e linguísticos específicos da Amazônia. Sob sua liderança, a Prelazia de Tefé estabeleceu parcerias com organizações nacionais e internacionais, obtendo recursos e apoio técnico para o desenvolvimento dos programas.

Dom Joaquim também acompanhou e fez parceria com o Projeto Rondon, desenvolvido pelo Campus Avançado da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), iniciado no ano de 1969 em Tefé. O projeto contou com a participação de acadêmicos das áreas de saúde, educação, serviço social, enfermagem, odontologia, direito, educação física e técnicos administrativos, sob a coordenação dos professores pesquisadores da Universidade (Coelho, 2022, p. 77).

De acordo com um dos coordenadores do MEB de Tefé Protásio Lopes,<sup>12</sup> o objetivo do MEB era fazer com que as comunidades fossem além da alfabetização:

[...] era mais para mentalizar, para que eles mudassem de vida. Então, a gente ia lá fazer todo levantamento de área, quem era o líder, quem gostava de tratar as pessoas (seriam os agente de saúde), quem soubesse ler mais

---

<sup>12</sup>Protásio Lopes Pessoa estudou no Externato São José, uma escola particular, pertencente aos padres da congregação do Divino Espírito Santo [...] Em 1954, retornou a Tefé e começou a lecionar no Seminário São José, instituição onde havia estudado. Assumiu a coordenação local do Movimento de Educação de Base de 1963 a 1976 e atuou também como professor da educação básica (Coelho, 2022, p. 94). Protásio faleceu em dezembro de 2019. A entrevista na qual é usado a citação foi realizada em 02/06/2009, por bolsistas de iniciação científica e encontra-se na Tese de Leni Coelho (2022).

(seria o monitor), quem gostava de esportes (seria o técnico de esportes), quem era a mãe que sabia mais de artesanato (seria a líder de artesanato ou do clube de mães), o agente de saúde seria aquele que gostava mais de tratar das pessoas. Então, essas pessoas foram tiradas de lá, levadas para o centro de treinamento, cada um para sua afinidade, quem gostava de esportes assistia a orientação para esporte, quem gostava de saúde, a irmã Adonai, diretora do hospital, foi lá treinar esse pessoal, quem gostava de ensinar artesanato mostrava artesanato para outros irem lá treinar. Bom, nesse levantamento de área também se escolhia uma casa, a casa maior que houvesse para servir de escola. E já na segunda etapa, começava a transmissão, ficaram lá recebendo, montava, terminava o treinamento, voltava os técnicos aqueles que eu falei o Jaminauá e o Cabrolié, iam montar a escola e o quadro de giz (Entrevista de Protásio Lopes, 02/06/2009).

Com base na fala do coordenador Protásio, o Movimento de Educação de Base (MEB) em Tefé estava comprometido em transformar as vidas das comunidades que apoiava. O objetivo era estimular a população dessas comunidades a desenvolverem posicionamentos críticos em relação às suas condições de vida, promovendo a organização comunitária. Dessa forma, as comunidades poderiam ter representantes para expressar suas dificuldades e reivindicar seus direitos.

Um dos maiores desafios de Dom Joaquim de Lange, foi o enfrentamento em relação ao isolamento das comunidades. A logística para levar materiais e educadores às áreas remotas eram complexa e dispendiosa, uma vez que dependiam de barcos e condições climáticas favoráveis. Dom Joaquim realizou um trabalho em que envolveu todos do MEB, conforme ressalta Coelho (2022, p. 100):

Em Tefé, foi possível perceber que o MEB procurou trabalhar de forma integrada. Mesmo que os membros tivessem atribuições específicas, o planejamento de suas ações era elaborado coletivamente, pois havia frequentes reuniões com a finalidade de refletir sobre a realidade de cada comunidade. Assim, criavam, juntos, estratégias para atender às necessidades das populações ribeirinhas [...].

Como a região do Amazonas tinha/tem suas particularidades, o papel do supervisor era fundamental, pois eram eles que iam às comunidades e traziam as informações sobre o andamento das atividades, os monitores também eram peças importantes, uma vez que tinham mais contato com as pessoas, já que residiam nas comunidades. Por fim, todos, desde o barqueiro ao locutor, eram cruciais para o desenvolvimento de todas as atividades do movimento. Desse modo, o envolvimento de todos nas diferentes ações do MEB era de suma importância, já que os seus papéis iam além das suas respectivas funções no Movimento.

Com o surgimento do regime militar, o Movimento em Tefé sofreu impacto, assim como nas demais regiões brasileiras. O impacto foi sentido principalmente no que diz respeito às questões financeiras, o que forçou o MEB realizar parcerias com diferentes instituições, sejam elas públicas ou particulares, para a oferta de cursos profissionalizantes. Dentre as instituições podemos citar, a Associação de Crédito e Assistência Rural do Amazonas (ACAR), a Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Estado do Amazonas (EMATER), o Hospital São Miguel e o Campus da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) (Coelho, 2022). Estas parcerias foram proveitosas, uma vez que incentivaram os agricultores na criação de cooperativas agrícolas. O trabalho realizado pelo Hospital em Tefé também se fez necessário, já que proporcionou à população carente o acesso a serviços médicos, tanto para a prevenção quanto para o tratamento de doenças.

Nesta dinâmica de parceria, o MEB firmou convênio também com o MOBREAL, para dar continuidade aos programas radiofônicos, especialmente, o de alfabetização e de ensino supletivo. Conforme Fávero, Silva e Coelho (2012, p. 13) “[...] verificou-se que as atividades desenvolvidas por ele em Tefé já vinham todas pré-definidas pelo Mobral Central, cabendo aos supervisores apenas treinar e vigiar os monitores para executá-las, sem modificações”. Diferentemente do MEB que:

[...] apesar do controle dos supervisores, tinha uma postura democrática, já que as atividades pedagógicas eram pensadas e desenvolvidas com base nas experiências adquiridas nos encontros realizados com os monitores, supervisores e coordenadores do programa. Neste momento, os professores podiam criticar o que não estava dando certo, sugerir melhorias e expor suas ideias. Sendo assim, o método adotado pelo MEB, com base nos princípios de Paulo Freire, foi um método dialógico; o professor, o aluno e a comunidade trabalhavam juntos, com respeito, humildade e paciência, acreditando que ambos eram capazes de problematizar a realidade de maneira crítica, buscando soluções para a melhoria de todos os homens e mulheres (Fávero; Silva; Coelho, 2012, p. 14).

O MOBREAL “[...] não possuía infraestrutura para fazer supervisão nas comunidades, contava com o apoio do MEB [...]” (Fávero; Silva; Coelho, 2012, p. 14), que colaborou cedendo embarcações e até mesmo funcionários. O MEB ficou responsável pela “alfabetização funcional” nas comunidades rurais do município de Tefé, enquanto o MOBREAL se comprometia com a distribuição dos materiais didáticos e do pagamento dos monitores.

Pode parecer que o MEB não era supervisionado neste período civil-militar, porém de acordo com Dom Mário Clemente Neto<sup>13</sup> em entrevista, acentua que “[...] a prelazia continuou, embora com certos cuidados. Evitando certas expressões nos programas, o MEB pôde continuar na mesma linha. Assim, se conseguiu passar por esse período” (29/07/2019). Portanto, havia supervisão, contudo, ela não era tão rigorosa quanto em outras regiões onde o MEB atuava. De acordo com Fávero (2006, p. 126) comenta que:

Em muitos sistemas, no entanto, principalmente naqueles da Amazônia, não se pode falar de ‘recoo ideológico’. Muitas equipes continuaram a desenvolver sua ação educativa como sempre a tinham desenvolvido, provavelmente até de modo adequado às necessidades de suas respectivas áreas de atuação e ao nível do conflito social existente nessas áreas.

Podemos observar esses conflitos quando Dom Mário Clemente (29/07/2019) ressaltou que os mais sérios ocorriam “[...] por ocasião das reações e denúncias contra as invasões de lagos ou de terras indígenas, injustiças contra trabalhadores, etc [...]”. Em concordância com Wanderley (1984, p. 436) estas perseguições se davam quando a população exigia seus direitos:

No particular, o temor surgira do sentido dado aos programas radiofônicos e das práticas variadas dos monitores e animadores das comunidades, que se conflitavam com a visão da realidade e as atitudes e comportamentos normais dos proprietários. [...] Quaisquer iniciativas ou campanhas organizadas em prol da reforma agrária, da propriedade social, do voto dos analfabetos, das reformas de base, de sindicalização rural etc., qualquer processo educativo que questionasse o sistema vigente, as causas da miséria, que estimulasse a defesa dos interesses dos trabalhadores e a sua organização, tudo era motivo de temos, de desconfiança, de resistência.

A Prelazia de Tefé nestas situações apoiava os comunitários e tentava por outros meios fazer com que estes direitos fossem alcançados. Porém, é interessante pensar a respeito do Movimento na ditadura militar, pois em outros estados com a ditadura o MEB foi extinto e na região norte, e em determinados momentos, o MEB aumentou o número de sistemas. Kadt (2007, p. 235) comenta que:

No final de 1965, o Norte contribuía com 23% de todas as escolas radiofônicas, 20% dos alunos e 16% do pessoal local (sem contar aqueles que trabalhavam no Nacional, no Rio). Dois anos mais tarde, após o encolhimento do Movimento para 21 *sistemas*, as escolas radiofônicas do Norte passaram a constituir 75% do total, os alunos de lá representavam 53%, e os 80 funcionários da área eram 44% do pessoal trabalhando fora do Rio de Janeiro.

No MEB em Tefé foi solicitada a criação de mais subsistemas para atender as comunidades, estes foram criados devido à grande extensão do território e as ações

---

<sup>13</sup> Dom Mário concedeu entrevista a Leni Rodrigues Coelho, para a Elaboração da tese de doutorado, defendida em 2022.

destes subsistemas “se desenvolviam de forma integrada com o sistema de Tefé e cabe ressaltar que os subsistemas foram criados para facilitar o trabalho de coordenação e de apoio pedagógico nas comunidades” (Coelho, 2022, p. 119). Em 1980, Dom Joaquim pediu sua substituição por conta da idade e em seguida, Dom Mário Clemente Neto, assumiu a função de presidente do MEB e a Prelazia de Tefé (Queiroz, 2014).

### **2.3 PRÁTICAS NA GESTÃO DE DOM MÁRIO CLEMENTE (1983-1986)**

Dom Mário Clemente Neto assumiu a prelazia mantendo os princípios do Concílio Vaticano II<sup>14</sup>. Conforme Dom Mário Clemente, as mudanças implementadas visavam reduzir a dependência da prelazia em relação a recursos financeiros externos. Para isso, foi realizada uma assembleia para elaborar estratégias que permitissem à prelazia alcançar a autossuficiência. Assim pensaram em quatro pilares:

Primeiro pensar em uma Igreja de Comunidade. Este era o primeiro pilar. Por que pensamos nisso? Porque a comunidade dá mais oportunidade para as pessoas participarem, o que significava oportunidade de mais gente daqui ter um lugar na Igreja. O segundo pilar era ter Conselhos em todos os níveis. Na Prelazia, tínhamos os padres todos de fora, inclusive, eu vim de fora. O Conselho de Pastoral foi criado para que as decisões fossem tomadas com a participação dos Leigos e, portanto, das pessoas daqui o amazonense. Com isso também as decisões eram mais sábias, mais justas e adaptadas ao nível da realidade. E o terceiro pilar era multiplicar os Ministérios, quer dizer, os serviços, ter mais pessoas encarregadas das coisas. Com isso a responsabilidade se espalha, não fica dependendo de poucas pessoas ou vindas de fora. A partir daí é possível multiplicar, simplificar e dividir os cargos, e assim, dar lugar na estrutura até a pessoas analfabetas. Por exemplo, era significativo chamar uma pessoa para ser encarregada de acender as velas para a celebração, ela já se sentia participante. Como consequência, devíamos trabalhar muito a formação das lideranças assim diversificadas. E o quarto pilar era cuidar da autossustentação, através do dízimo, da contribuição regular das pessoas, tentar depender menos dos recursos vindos de fora. Para isso, era conveniente simplificar as estruturas, evitar estruturas caras, por exemplo: usar barcos menores e menos sofisticados, ao construir um local de reunião

---

<sup>14</sup> O Concílio Vaticano II (1962-1965) foi um marco na história da Igreja Católica, refletido em documentos como a Constituição Dogmática *Lumen Gentium*, a Constituição Litúrgica *Sacrosanctum Concilium*, e a Declaração sobre a Liberdade Religiosa *Dignitatis Humanae*. Alguns dos principais princípios do Concílio incluem: adaptação ao mundo moderno, buscando relevância e compreensão, Reafirmação da Sagrada Escritura como fonte de fé e moral, Ênfase na Eucaristia como sacramento central e fonte de graça, incentivo ao diálogo com outras religiões, promovendo compreensão mútua e respeito, reconhecimento da responsabilidade da Igreja em promover paz e justiça. Disponível em: <https://www.cnbb.org.br/do-concilio-vaticano-ii-as-nossas-diretrizes-atuais/>. Acesso em: 13 jul. 2024.

ou uma igreja, se não era possível comprar zinco, cobria-se de palha (Clemente Neto, 29/07/2019).

A partir desses pilares, Dom Mário guiou sua gestão como presidente do MEB e responsável pela prelazia de Tefé. Suas ações não diferiam significativamente das implementadas por Dom Joaquim de Lange. Dom Mário, considerava a realidade das comunidades, reconhecendo as dificuldades enfrentadas e buscando desempenhar um trabalho eficaz.

Ao ouvir as reclamações de que as cartilhas fornecidas pelo MEB não condiziam com a realidade dos ribeirinhos, “[...] o MEB Tefé procurou então desenvolver sua própria cartilha, a partir de uma pesquisa vocabular que registrou aproximadamente 3 mil palavras de toda região” (Fávero, Silva e Coelho, p. 10). Entre os dias 9 e 20 de janeiro de 1984, realizou-se um encontro para avaliar a cartilha de alfabetização. Durante o evento, foram apresentados os tópicos abordados na cartilha, discutidas as possíveis abordagens para as temáticas e compartilhadas as impressões dos participantes.

[...] depois que cada um avaliou o conteúdo, concluiu-se que a expectativa da maioria era que a cartilha já vinha pronta, faltando apenas uma orientação de como trabalhar com a mesma. No entanto, estava para ser corrigida e adaptada na realidade de cada departamento (MEB Tefé, 1984, p. 8).

Após o momento de discussão, em julho de 1984, a cartilha “O Ribeirinho<sup>15</sup>” foi lançada, contendo uma edição para português e outra para matemática. Em sua carta de apresentação, lia-se:

O RIBEIRINHO, material didático de alfabetização e primeiras contas, foi elaborado pelo MEB MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE e pelo CEDI CENTRO ECUMENICO DE DOCUMENTAÇÃO E INFORMAÇÃO. É uma resposta aos anseios da população que vive ao longo do Rio Solimões. Após três anos de estudo, pesquisa e levantamento do universo vocabular realizado pelas equipes de educação de base do MEB, fizemos experiências de elaboração e aplicação de cartilhas de alfabetização adequadas à realidade. Ao evidenciar-se a necessidade do aprimoramento deste material, o MEB buscou assessoria do CEDI na elaboração da cartilha O RIBEIRINHO. Essa colaboração do CEDI iniciou-se em março de 1983. Sua equipe tomou conhecimento do material produzido até aquele momento e visitou os departamentos para contato com a realidade local. Durante o segundo semestre de 1983, CEDI elaborou o primeiro rascunho do material, que passou por um amplo processo de revisão e adaptação durante o mês de janeiro de 1984, em Tefé. Deste trabalho participaram junto ao CEDI, coordenadores, supervisores, monitores dos Departamentos locais e assessores do MEB Nacional. No primeiro semestre de 1984, o material ganhou forma. Foram feitas a revisão dos seus conteúdos, a produção da

<sup>15</sup>Para uma compreensão mais abrangente da cartilha "O Ribeirinho", recomenda-se a leitura da tese de Silva (2019), que realiza uma análise detalhada do conteúdo e da abordagem pedagógica presente neste material.

arte final e a impressão. É uma alegria ver este material nas mãos dos Departamentos do MEB/Solimões, na certeza de que ele venha a contribuir não só na diminuição do analfabetismo da região, como também na transformação socioeconômica e na valorização cultural do povo ribeirão (Cartilha o ribeirão, 1984, p. 3).

A cartilha era dividida em três partes: a primeira, “A relação do homem com a natureza”; a segunda, “A vida do homem na comunidade”; e a última, “A relação da sociedade com o resto da sociedade” (O Ribeirão, 1984, p. 6). A cartilha incluía instruções para o monitor utilizá-la, além de fichas de cultura, que eram imagens de situações cotidianas do ribeirão, usadas como ponto de partida para as discussões. De acordo com Silva (2019, p. 120-121):

No campo conceitual, o livro didático tinha como objetivo ensinar a ler e escrever sempre a partir de uma palavra geradora. Primeiramente, deveriam discutir a palavra, baseada em sua representação visual. Em seguida, o monitor deveria ensinar a palavra geradora em questão, suas sílabas e as famílias de cada sílaba. Por exemplo, "mata" tem a sílaba "ma" e a família de sílabas "me, mi, mo, mu", assim como "ta" origina a família "ta, te, ti, to, tu" (Ribeirão, 1984). Ao aprender as famílias de sílabas, os educandos gradualmente juntavam as sílabas de forma autônoma, descobrindo assim como era possível formar novas palavras. Posteriormente, os educandos realizavam exercícios para fixar o que aprenderam (Ribeirão, 1984). É importante destacar que os técnicos do CEDI que participaram junto ao MEB na organização do material didático O Ribeirão denominaram de "passos" cada etapa do processo de alfabetização baseado no método de Paulo Freire (MEB, 1987). Na prática, havia uma sequência no trabalho em sala de aula que era a mesma para todas as palavras geradoras e seguia os seguintes passos: primeiro, discussão do tema gerador; segundo, leitura da palavra; terceiro, criação de novas palavras; quarto, escrita; e quinto, exercícios de fixação (Ribeirão, 1984). Durante o primeiro passo, na fase de "discussão", destacava-se o papel do monitor, pois durante o diálogo ele deveria assumir a função de facilitador, mediando a conversa, fazendo perguntas, questionando e tentando envolver o educando que não estava participando da discussão sobre o tema gerador do dia (Tradução nossa).

1 figura: Cartilha O ribeirão e instruções para o monitor.



Fonte: O ribeirinho (1984)

Seguindo a análise de Silva (2019), a cartilha O Ribeirinho apresentava instruções voltadas para a alfabetização emancipadora, visando formar um cidadão com pensamento crítico orientado para a justiça. Este enfoque reflete atenção com o desenvolvimento cognitivo dos alunos, mas também com a sua capacidade de questionar e agir de maneira informada e consciente em um contexto social e político específico. Como mostra o quadro realizado por Silva (2019, p. 168) abaixo:

Quadro 1: Porcentagem de tipos de cidadão

<b><i>O Ribeirinho</i></b> <b>(1984)</b>	<b>Tipos de ciudadano</b>	<b>Porcentaje (%)</b>
	Ciudadano Responsable	13,20%
	Ciudadano Participativo	37,73%
	Ciudadano Orientado para la justicia	49,05%

Fonte: Silva (2019)

Durante a gestão de Dom Mário, foram realizados treinamentos de monitores para capacitar “[...] os monitores nos círculos de culturas, como podemos viver a experiência dos companheiros e escutá-los para assim despertar neles uma consciência crítica através de um processo de reflexão/ação” (MEB Tefé, 1984). Além dos treinamentos de monitores, eram realizados encontros de animadores para que todos os envolvidos com a alfabetização pudessem desenvolver e compreender como usar a cartilha em suas respectivas comunidades e sanar dúvidas sobre a explicação de palavras da cartilha e questões de matemática.

Os relatórios mostram que as atividades do MEB iam além da alfabetização. Parece que o MEB estabeleceu com os comunitários uma relação de confiança e suas ações eram bem-vistas pela população. No relatório de 1984 do MEB Tefé, podemos ver um exemplo dessa relação que foi criada:

“Todavia, como respaldo, contamos com esta enorme boa vontade desse povo humilde que sonha e quer crescer. Daí porque o MEB para eles é uma jóia de grande valor. A gente percebe o temor que sentem principalmente neste momento que começam a tirar o cisco do olho e enxergar, à distância, a luz da liberdade de serem abandonados. Apesar de não ser o MEB a primeira entidade que tem trabalhado na linha de escolarização, é somente agora que o povo começa a descobrir e a valorizar o saber, porquê confia. Porque está descobrindo que o MEB não visa interesses particulares e nem quer dominá-los. Disso eles estão fartos! Somente após 10 anos de convivência onde compartilhamos juntos das alegrias e tristezas; que sabemos entender e não nos decepcionamos com as quedas, estando sempre ali, lado a lado, ajudando-os a se erguerem novamente; quando

procuramos valorizar cada pequena vitória, transformando-a num hino de louvor e liberdade é que o povo nos chama 'amigo' e demonstra que tem fé e coragem para prosseguir ( MEB Tefé, 1984).

Neste contexto, a rádio ainda era a melhor forma de conexão com os ribeirinhos. Seu uso se destinava à “[...] orientação comunitária, divulgação dos trabalhos do MEB, reflexão espiritual baseada nos problemas da comunidade, divulgação de festas religiosas e sociais das comunidades, divulgação de experiências” (MEB Tefé, 1983). Dessa forma, o Movimento conseguiu alcançar as comunidades mais longínquas.

Sobre os cursos para o desenvolvimento de comunidades oferecido pelo MEB e seus parceiros, podemos ressaltar, os de liderança, técnicas administrativas e agropecuária. Todos os cursos eram realizados nas comunidades e alguns surgiam a partir da necessidade salientada pelos comunitários, uma vez que o objetivo era “[...] provocar qualquer mudança no quadro que tínhamos presente, mediante a tomada de consciência por parte dos participantes” (MEB Tefé, 1985). Para realizar estes cursos utilizavam:

[...] cartazes, exposições orais, trabalhos em grupo, debates, as próprias situações da comunidade, etc. Como sempre, os cartazes surtiram bastante efeito. Os trabalhos em grupo, foram formas de motivar os participantes para a vida em grupo. A análise crítica da realidade ajudou-os no aprofundamento de suas reflexões e contribuiu para tomadas de decisão (MEB Tefé, 1985).

Outro foco do Movimento foram as campanhas e atividades que mobilizavam toda a comunidade, como, por exemplo, as campanhas de vacinação, de preservação da saúde, da construção de roças, dos ajuris para limpeza de roçados, das hortas comunitárias e das construções de campos de futebol. Essas atividades priorizavam a união e a troca de experiências. Cabe destacar também as ações realizadas pelos clubes<sup>16</sup> que nas comunidades eram considerados como lideranças e organizações. Os encontros realizados entre os grupos faziam com que estes “[...] descobrissem que são os pilares de segurança e apoio a toda organização comunitária [...]” (MEB Tefé, 1985).

Embora tenham desenvolvido a cartilha, realizados encontros e treinamentos durante esse período, o MEB enfrentava muitas dificuldades com recursos financeiros, abrangência das comunidades e atraso na entrega de materiais. Apesar

---

<sup>16</sup> Os clubes são: Clube de mães, clube esportivo, clube de jovens, clube de pais, amigos da comunidade (MEB Tefé, 1985).

dos esforços, ainda havia comunidades que o MEB estava tentando atingir. No relatório realizado pelo departamento de Tefé, em 1986, podemos constatar estas situações:

Apesar dos 'pesares' esta Prelazia e suas pastorais e a pequena 'equipe do MEB' desenvolvendo um trabalho, junto ao 'povo', na busca de alternativas e soluções para os problemas do dia-a-dia [...] constatou-se que a maioria das comunidades ainda necessitam de: escolas tanto para crianças como para adultos; grupo escolar ou casa comunitária; melhor organização comunitária; pessoas disponíveis para exercer as funções e apoio de Órgãos e autoridades governamentais.[...] Ouviu algumas reivindicações da equipe como: aumento salarial, contratação de mais um membro e mais atenção no envio de verbas ou materiais solicitados pelo departamento (MEB Tefé, 1986).

Em entrevista com Dom Mário Clemente, foi questionado a respeito da alfabetização e ele ressaltou que:

Com o passar do tempo começaram a faltar os recursos para manter seu funcionamento, caminhando para seu fechamento. Foram criadas outras formas, como por exemplo, os animadores de setor, que cuidam de apoiar e animar as comunidades fazendo visitas, encontros, cursos de formação, assembleias, que antes eram promovidos pelo MEB e pela coordenação de pastoral [...] (Clemente Neto, 29/07/2019).

Assim, apesar das dificuldades, o MEB em Tefé buscou meios para se manter e atender a população ribeirinha. Em 1986, a prelazia se dividiu em setores, realizando um trabalho integrado com órgãos que atuam na zona rural, como a EMATER e pastoral de saúde. Dessa forma, os custos seriam reduzidos e haveria uma tentativa de supervisionar as escolas de alfabetização.

Foi possível perceber que na gestão de Dom Mário continuou com o desenvolvimento de projetos relacionados à educação, procurando de certa forma, conscientizar os comunitários sobre as situações a que estavam submetidos. Constantemente, incentivava-se uma autorreflexão e a busca por caminhos que lhes permitissem entender melhor suas próprias condições e desafios. Portanto, buscava promover atividades não apenas de alfabetização, mas também outras que despertassem para uma consciência crítica e reflexiva. Assim, a gestão deste bispo, procurava criar espaços de diálogo e aprendizado, em que cada indivíduo pudesse se sentir parte ativa na construção de um futuro melhor para suas comunidades.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar a trajetória da educação de adultos, observamos que as iniciativas do governo tratavam frequentemente os analfabetos como uma vergonha. Assim, essas pessoas não eram vistas como dignas de atenção devido à necessidade de educação, mas sim devido à vontade pelo poder e pelo desejo de o governo se apresentar bem diante do mundo.

A partir da década de 1960, os movimentos culturais começaram a direcionar um olhar mais respeitoso para essa população marginalizada, reconhecendo que seus conhecimentos fazem parte de sua trajetória. Esses movimentos foram o ponto de virada para demonstrar que existe uma maneira de alfabetizar adultos. Esse período foi marcado por diversas iniciativas, como os Movimentos Populares que realizaram programas de alfabetização de adultos, tendo como base os princípios de Paulo Freire.

Os princípios da educação popular foram fundamentais, uma vez que acreditamos que não se pode separar o homem de sua essência e de suas experiências. Se buscamos uma educação libertadora, crítica e consciente, a melhor forma de alcançá-la é promovendo a autorreflexão, permitindo que as pessoas se reconheçam e se vejam nesse processo de construção de saberes.

É nessa construção que o Movimento de Educação de Base foi criando sua forma de ver as comunidades que atendia. O MEB foi um dos movimentos que surgiu na década de 1960 e que conseguiu sobreviver ao período cívico militar instaurado em 1964, embora tenha se reestruturado.

O MEB e os programas da Rádio Educação Rural de Tefé, idealizados por Dom Joaquim de Lange, conseguiram chegar em comunidades distantes ao longo dos rios Solimões e Amazonas. É notável observar como o Movimento conseguiu se sustentar e encontrar alternativas para continuar suas atividades. Ele estabeleceu associações com outras entidades que ofereciam cursos profissionalizantes na área da educação e da saúde. Um fato notável é que o MOBREAL e as inspeções militares não tiveram tanto espaço para atuarem em Tefé, pois o Movimento já atuava há quase uma década e tinha uma estrutura estabelecida a partir das realidades dos ribeirinhos.

O que podemos destacar deste momento é que em Tefé, o MEB procurou formas de sobrevivência e além das parcerias, procurava também não se envolver em assuntos ou questões de políticas partidárias. Outros entraves foram surgindo, como, por exemplo, a postura dos patrões que ficavam aborrecidos com o fato da população perceber que estavam sendo enganados e por isso, exigiam seus direitos. Dom Joaquim, já cansado pela idade, realizou a transição de gestão para Dom Mário Clemente Neto.

Quanto à transição de gestão, foi possível perceber que houve certa continuidade, principalmente no que se refere ao caráter mobilizador do Movimento e seu compromisso em atender a população ribeirinha. Os primeiros anos da gestão de Dom Mário Clemente na qual foi realizada a análise (1983-1986), foi marcada por iniciativas que buscavam instigar a população a se enxergarem nesses processos, trazendo as suas realidades para debate. Durante essas discussões, eram desenvolvidos olhares de questionamento, união e coletividade, destacando a necessidade de organização para exigir seus direitos e reconhecendo a educação como uma ferramenta essencial para esse progresso. Assim, o Movimento promovia cursos de liderança, ajuris, roças comunitárias e criação de grupos que representassem as mães, jovens ou pais.

Percebemos que as comunidades aumentaram e os recursos se tornaram cada vez mais escassos para financiar as viagens, resultando em atrasos na entrega de cartilhas e falta de pagamento para a equipe do MEB Tefé. Além disso, as dificuldades enfrentadas devido à seca, cheia e o acesso majoritariamente fluvial às comunidades agravaram a situação. Apesar dessas dificuldades, o MEB Tefé buscou estratégias e parcerias com organizações que compartilhassem os mesmos objetivos, visando continuar alcançando as comunidades, entretanto, nem todas tinham a mesma visão, como o MOBREAL, que possuía concepções de educação e objetivos diferentes.

O MEB em Tefé, sob a gestão de Dom Mário Clemente Neto, deu sinais de redemocratização e apesar das dificuldades, procurou contribuir para que a população lutasse por seus direitos. Sem o apoio dos comunitários, o MEB em Tefé não teria realizado suas ações. Foram eles que abraçaram o MEB e, mesmo diante das adversidades, buscaram alternativas para garantir a continuidade destas atividades.

A partir desta escrita, apresentamos aspectos da história da educação amazônica, dando destaque, principalmente, para a educação de base que reconhecia a realidade ribeirinha. Analisar os documentos do MEB em Tefé foi uma grande surpresa, pois a cada olhar, ia surgindo novas informações. Essa investigação, reforça a importância de nós, amazonenses, voltarmos a atenção para a nossa história e compreendermos os diferentes caminhos percorridos nos processos educacionais.

## REFERÊNCIAS

BARROS, José D'assunção. Fontes Históricas: uma introdução à sua definição, à sua função no trabalho do historiador, e à sua variedade de tipos. **Cadernos do Tempo Presente**, [S. l.], v. 11, n. 02, p. 03–26, 2020. DOI: 10.33662/ctp.v11i02.15006.

BRANDÃO, C. R. Educação Popular no Brasil. In: Gadotti, M. (org.). **Alfabetizar e conscientizar: Paulo Freire, 50 anos de Angicos**. São Paulo: Editora Instituto Paulo Freire, 2014.

BRASIL. **Decreto-lei n.º 4.985**, de 14 de novembro de 1942. Rio de Janeiro, RJ: Diário Oficial da União, 1942.

BRASIL. **Decreto nº 53.465**, de 21 de Janeiro de 1964. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1964.

BRASIL. **Lei nº 5.379**, de 15 de dezembro de 1967. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1967.

COELHO, Leni Rodrigues. Educação de adultos no cenário amazônico: **Movimento de Educação de Base em Tefé/AM** (1963-1982). 2022. 269 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

COELHO, Leni Rodrigues. **Educação de Jovens e Adultos: as ações do MOBREAL no Município de Patos de Minas/MG (1970-1980)**. 2007. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007.

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; SILVA, Fabrício Valentim da; COELHO, Leni Rodrigues. História e memória da educação popular em Tefé/AM. In: FÁVERO, Osmar; PINHEIRO, Maria das Graças (org.). **Diversidade na educação de jovens e adultos**. Manaus: Universidade do Estado do Amazonas, 2012. p. 169-209.

GADOTTI, Moacir. Educação de Adultos como Direito Humano. **EJA em Debate**, Florianópolis, v. 2, n. 2, jul. 2013.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

HADDAD, Sérgio; PIERRO, Maria Clara Di. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 14, p. 108-130, maio 2000.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA . **Censo demográfico de 1940**. Rio de Janeiro: IBGE, 1950.

KADT, Emanuel de. **Católicos Radicais no Brasil**. Brasília: Mec/Unesco, 2007.

LUCA, Tânia Regina. A história dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org). **Fontes Históricas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

LUCENA, Patrícia Soares; COELHO, Leni Rodrigues. Dom Joaquim de Lange: as contribuições de um religioso nos âmbitos educacionais, culturais e sociais no município de Tefé/AM (1970-1975). **Brazilian Journal Of Development**, v. 8, n. 10, 19 out. 2022.

MENEZES, Elieyd Sousa de. História da Antropologia no Brasil: contribuições de Gonçalves Dias para a etnografia na Amazônia. In: Reunião Brasileira de Antropologia, 36, 2020, Rio de Janeiro. **Anais**. Rio de Janeiro, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

O Ribeirinho. **Caderno do Monitor**. São Paulo: CEDI, 1984.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1987.

PIERRO, Maria Clara Di; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, [S.L.], v. 21, n. 55, p. 58-77, nov. 2001.

QUEIROZ, Kristian Oliveira de. **A formação histórica do território tefeense**. Curitiba: CRV, 2014.

SOUSA, Augusto Cabrolié Gonçalves de. **Síntese da história de Tefé**. Tefé: Oficinas de Imprensa Universitária UFJF, 1983.

SILVA, Fabrício Valentim da. **Un análisis de contenido de libros de texto para la alfabetización emancipadora de adultos en el contexto educativo poscolonial. El caso de la Amazonia brasileña en los años 1980**. 2019. 349 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educacion, Departamento de Didáctica, Université de Montréal, Canadá, 2019.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. **Educar Para Transformar: educação popular, Igreja Católica e política no Movimento de Educação de Base**. Petrópolis: Vozes, 1984.

## **Relatórios do MEB**

MEB. **Relatório dos passos da caminhada do trabalho do MEB-Tefé no triênio 81/83**. Tefé, 1983.

MEB. **Relatório de Encontro de Coordenadores do Solimões.** Tefé, 1983.

MEB. **Relatório de viagem das comunidades do Solimões de baixo.** Tefé, 1983.

MEB. **Relatório anual de 1983.** Brasília, 1983.

MEB. **Relatório do departamento de São Paulo de Olivença.** Tefé, 1984.

MEB. **Relatório descritivo do Encontro para avaliação da Cartilha de alfabetização o Ribeirinho e 1ª contos.** 1984, Tefé.

MEB. **Relatório trimestral de atividades.** Tefé, 1984.

MEB. **Relatório de treinamento de monitores na periferia de alfabetização.** Tefé, 1984.

MEB. **Relatório de 2º Encontro de Animadores do Solimões.** Tefé, 1985.

MEB. **Relatório Mensal.** Tefé, 1985.

MEB. **Relatório de treinamento de monitores em alfabetização.** Tefé, 1985.

MEB. **Relatório de desenvolvimento de atividades desenvolvidas.** Tefé, 1985.

MEB. **Relatório de estudo em preparação do encontro regional.** Tefé, 1986.

MEB. **Relatório descritivo avaliativo.** Tefé, 1986.