

Nota do organizador do CD: texto reproduzido de FÁVERO, Osmar & JUNIOR, Everaldo Ferreira Soares. CEPLAR – Campanha de Educação Popular (Paraíba, 1962- 1964). In: Educação e Realidade. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. v.17, nº 2, jul/ dez, 1992.

CEPLAR – Campanha de Educação Popular (Paraíba, 1962- 1964)

**OSMAR FÁVERO
EVERALDO FERREIRA SOARES JÚNIOR**

1. Antecedentes

No início dos anos 60, no auge do populismo brasileiro e simultaneamente no bojo de uma crise de hegemonia política e de aceleração do desenvolvimento econômico, de que todos sabemos as conseqüências, nasceram alguns dos movimentos mais expressivos de educação e cultura popular do Brasil.

É interessante registrar sua cronologia:

Maio 1960 MCP - Movimento de Cultura Popular, criado inicialmente no Recife, depois estendido a várias outras cidades do interior de Pernambuco, quando Arraes era respectivamente prefeito da Capital depois governador do Estado.

Fev. 1961 - Campanha "De pé no chão também se aprende a ler", criada em Natal, na gestão de Djalma Maranhão na Prefeitura Municipal.

Mar. 1961 MEB - Movimento de Educação de Base, criado pela CNBB - Conferência Nacional de Bispos do Brasil, com o apoio da Presidência da República.

Mar. 1961 CPC - Centro Popular de Cultura, criado por Carlos Estevam Martins, Oduvaldo Viana Filho e Leon Hirzman, na UNE - União Nacional dos Estudantes - e difundido por todo o Brasil pelas UNE Volantes de 1962 a 1963.

Jan. 1962 - Primeiras experiências de alfabetização e conscientização de adultos, feitas por Paulo Freire no MCP (Centro Dona Olegarinha); logo depois, início de sua sistematização no Serviço de Extensão Cultural da então Universidade do Recife.

Jan. 1962 CEPLAR - Campanha de Educação Popular da Paraíba, criada por profissionais recém-reformados, oriundos da JUC - Juventude Universitária Católica e por estudantes.

Set. 1962 - Campanha de Alfabetização da UNE, a partir de experiência iniciada no então Estado da Guanabara, em out. 1961; depois Movimento Popular de Alfabetização.

Esses movimentos operaram um salto qualitativo em relação às campanhas e mobilizações governamentais contra o analfabetismo de jovens e adultos ou de educação de base, promovidas na década de 50. Foram propostas qualitativamente diferentes das ações anteriores. E o que as fez radicalmente diferentes foi o compromisso explicitamente assumido em favor das classes populares, urbanas e rurais, e o fato de terem orientado sua ação educativa para uma ação política renovadora. Significaram ainda um capítulo especial da história da educação brasileira, na qual a "luta contra o analfabetismo" da população adulta foi liderada por amplos setores da sociedade civil (igrejas, estudantes, profissionais liberais), que passaram a promover ações educativas bastante originais. Pra tanto, buscaram e conseguiram o apoio do Estado, sem se valer, todavia, das desgastadas perspectivas pedagógicas do MEC. Marcaram também o momento em que, par-a-par com certas iniciativas e às vezes por elas respaldadas, alguns governos municipais de oposição (Recife e Natal, particularmente, no caso do Nordeste) assumiram, frente ao eleitorado mais necessitado, o compromisso de expansão da escola primária e da alfabetização de adultos, numa linha política diferente das anteriores. Esse esforço encontrou apoio nos Ministros da Educação dos governos populistas (Darcy Ribeiro, Paulo de Tarso e Júlio Sambaqui) que, aproveitando as novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 4.024/61), em particular a necessidade de elaborar o Plano Nacional de Educação (1962), abriram novas fontes de financiamento às experiências educativas e culturais com as camadas populares, não só através daqueles movimentos e campanhas mas também por intermédio dos sindicatos e associações de classe.

Esses movimentos de alfabetização de adultos de educação e cultura popular e de expansão das redes escolares precisam ser vistos dentro de horizontes bastante amplos. No caso brasileiro, as raízes

desta expansão e das diversificações ocorridas encontram-se nas mudanças político-econômicas que vão tendo lugar a partir dos anos 30. Define-se um novo cenário político, no longo período do governo getulista e implanta-se progressivamente a industrialização, no processo designado como “substituição de importações”, que está na base do crescimento econômico do país e da conseqüente urbanização dos estados do Centro-Sul. Além de ter gerado uma gama de novos empregos, no setor secundário, provocou também o crescimento dos serviços e a modernização da máquina administrativa do Estado.

Em decorrência, ampliou-se, de um lado, sobretudo a partir de 1945, quando ocorreu a “redemocratização do país”, a necessidade de mais escolas e maiores oportunidades de treinamento para atender às empresas. De outro lado, é forte a reivindicação das camadas médias da população urbana que crescem e conquistam progressivamente o acesso à escola primária, ao antigo ginásio e às diferentes modalidades do 2º grau, até chegarem à universidade. Por sua vez, as camadas populares lutam pela escola elementar, que não raro lhes é oferecida através de “classes de emergência”, com um currículo facilitado do ensino primário, ao que se procura associar a iniciação ao trabalho. Para as populações rurais, estendia-se a educação de base, em geral restrita à alfabetização daqueles que não tiveram acesso à escola regular na faixa etária convencional.

Dessa forma, tanto a expansão da rede escolar, quanto a gestão de novas modalidades de ensino - quer sob a forma de treinamento, quer sob o rótulo de “supletivo” estão intimamente ligadas à expansão do capitalismo, no modelo industrial e dependente. Estão ligadas também à permanente luta pela hegemonia, desenvolvida no interior da sociedade, para que a classe dominante consiga manter a direção dessa sociedade (nos termos de Gramsci). Tendo em vista as mudanças ocorridas no próprio interior da classe dominante - na passagem de um predomínio quase exclusivamente agrário, para a supremacia das frações de classe urbano-industriais - os governos do período desenvolveram o que se convencionou chamar de “política de massas”, incorporando inicialmente o proletariado urbano, depois o proletariado rural, como fontes de legitimação do poder político.

Embora possibilitando aos operários a oportunidade de se reunirem em sindicatos e mesmo em associações mais amplas; embora estendendo a eles a proteção relativa das leis trabalhistas; embora amparando-o com programas de saúde e assistência previdenciária, em grandes termos, a aludida participação das camadas populares restringia-se à manipulação política das mesmas, através de estratégias montadas pelo próprio Estado.

Ao fim dos anos 50 e começo dos 60, principalmente durante o Governo de Juscelino Kubitschek (1956-60), não apenas se consolidou o modelo de industrialização, como começou a ocorrer com maior intensidade a expansão do capitalismo no meio rural. Conseqüentemente, a “política de massas” avançou também para o campo, com a extensão de alguns benefícios aos trabalhadores rurais, em especial através do Estatuto do Trabalhador Rural mas sobretudo pela criação das ligas camponesas e dos sindicatos rurais.

A aceleração e o planejamento do crescimento econômico, durante o período do Governo Kubitschek, colocaram em destaque o papel da educação no desenvolvimento, principalmente em termos da formação de recursos humanos. Esse não era, na realidade um problema que apareceu apenas no Brasil; sua discussão ocorria em plano mundial, coincidindo com as primeiras idéias de planejamento educacional, lançadas ao final da década de 50 na América Latina pela UNESCO e pela OEA. Justificadas a princípio pelos direitos de todos à educação e pela necessidade de maior eficácia dos sistemas de ensino, logo essas idéias passaram a ser vistas pela ótica da teoria do capital humano, dando margem ao crescente interesse do Estado pela reformulação dos sistemas de ensino, em geral, e pela reorientação das campanhas de alfabetização e educação de adultos, em particular.

Embora o Plano de Metas não tivesse dado muita ênfase ao problema educacional (a Meta 30 restringiu-se apenas à preparação de técnicos), o tema “educação e desenvolvimento” popularizou as discussões na segunda metade do Governo Kubitschek (1955-60), não só em termos de uma revisão das prioridades, estrutura e métodos dos sistemas de ensino, mas sobretudo quanto à formulação de uma nova teoria da educação, frente às exigências do crescimento econômico incrementado pela industrialização.

Ao final dos anos 50, é amplíssima e radical a discussão a respeito dos projetos da lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional, polarizada em torno da escola pública vs. escola privada. Em especial, a ineficácia das campanhas anteriores, principalmente da Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes que se havia restringido à mera alfabetização, as críticas que a elas eram feitas e a necessidade de “encontrar novas diretrizes para a educação de adultos no país, de modo a torná-la funcional à sociedade brasileira em transformação”¹ provocaram a convocação do 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado no Rio de Janeiro em julho de 1958, após intensa preparação nos diversos estados, através de seminários regionais. Na abertura desse congresso, o Presidente da República deixou muito claro o que considerava “importante papel da educação dos adultos na solução dos problemas criados pelo desenvolvimento econômico”:

... preparo Intensivo, imediato e prático aos que, ao iniciarem na vida, se encontram desamados dos Instrumentos fundamentais que a sociedade moderna exige para completa integração nos seus quadros: a capacidade de ler e escrever, a Iniciação profissional técnica, bem como a compreensão dos valores espirituais, políticos e morais da cultura brasileira. Vivemos um momento de profundas transformações econômicas e sociais na vida do país. A fisionomia das áreas geográficas transforma-se contínua e rapidamente, com o aparecimento de novas condições de trabalho que

*exigem, cada vez mais, da mão-de-obra qualificada e semiquallificada. O elemento humano convenientemente preparado, que necessita nossa expansão comercial e agrícola, tem sido e continua a ser um dos pontos fracos da mobilização de força e recursos para o desenvolvimento. Essa expansão vem sendo tão rápida e a conseqüente demanda de pessoal tecnicamente habilitado, tão intensa, que não podemos esperar a sua formação regular de ensino; é preciso uma ação rápida, Intensiva, ampla e de resultados práticos e Imediatos, a fim de atendermos às necessidades de nosso crescimento*² .

No próprio MEC era questionada a concepção básica à toda ação governamental, da qual derivavam as novas funções esperadas para a educação: o desenvolvimento econômico, determinando mudanças sociais, criaria condições melhores e mais favoráveis à realização do homem como pessoa. Técnicos e especialistas do MEC (entre os quais, Jayme Abreu e Roberto Moreira) não aceitavam essa teoria, “porque significava a predominância causal ou determinante do econômico sobre o social e o cultural”³ . Partiam de outra premissa: o desenvolvimento econômico e a mudança social dependiam principalmente da formação do homem; e, dessa ótica, propunham mesmo a reformulação da teoria do desenvolvimento brasileiro.

Mas a comissão de educadores chamados a participar da elaboração do plano governamental empenhou-se em tarefas mais modestas: a partir da análise dos esforços financeiros federais na educação, detalharam as metas e os recursos necessários para a formação de técnicos, conforme os setores da economia e os níveis de ensino. Ao lado disso, sugeriram que, “acompanhando o programa de metas do Governo, dentro dos planos especiais que visavam ao desenvolvimento educacional relacionado com o econômico, fosse organizado o projeto de escolarização primária da população brasileira, quer em idade conveniente, quer já ultrapassada essa idade” .

Tratava-se de regularizar o ingresso das crianças na escola, com a solução dos problemas que impediam o fluxo normal dos alunos, e promover a criação de “classes ou escolas de emergência” que possibilitassem a alfabetização e a iniciação profissional dos adolescentes e adultos analfabetos. A criação dessas “classes ou escolas de emergência”, consideradas como o principal meio para a erradicação do analfabetismo, comprometeria, no entanto, um volume de recursos não disponíveis. Mesmo se apoiado por uma “mobilização geral contra o analfabetismo”, em termos de cobertura e colaboração espontânea e gratuita, inclusive do voluntariado docente, temia-se o fracasso de mais uma campanha. Por outro lado, reconhecendo “as diferenças e as desigualdades econômicas e sócio-culturais das diversas áreas” optaram aqueles técnicos pela realização de um projeto-piloto que desse condições de estudar e experimentar as possibilidades e os limites da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo - CNEA, a partir da ampliação e progressiva melhoria da escola primária e visando a elevação do nível cultural da população. Com esses objetivos, iniciou-se, em 1958, a experiência de Leopoldina (MG), parcialmente estendida, nos anos seguintes, Timbaúba (PE), Benjamin Constant (MG) , Santarém (PA) , Júlio de Castilhos (RS) e, em escala ainda menor, a outras localidades.

Independentemente da análise das contradições do 2º Congresso e da avaliação da CNEA, é importante considerar que ambos anunciavam “uma nova fase em nossa história educativa: a da tecnificação do campo da educação, não apenas no plano propriamente pedagógico, mas também no sentido mais geral, de estudo dos problemas educativos em sua ligação com a sociedade e de planejamento educacional”. Com efeito, é nova a postura dos técnicos e especialistas de educação do INEP, na busca das raízes econômico-sociais do analfabetismo, na crítica à crença de que a educação teria força para sustar ou reorientar as mudanças estruturais que ocorriam e ocorreriam na sociedade brasileira, como se deduzia dos pressupostos e da ação das campanhas educativas anteriores. Da mesma forma, é inovadora a formulação de projetos de integração das atividades de ensino, a nível municipal, a partir de um programa de pesquisas sócio-educativas promovido pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, assim como a tentativa de “secar as fontes do analfabetismo”.

Essa perspectiva de racionalidade e a busca de novas funções da educação no desenvolvimento brasileiro estão presentes também nas discussões realizadas no Congresso Nacional sobre os projetos da Lei de Diretrizes e Bases de Educação - por exemplo, nas intervenções realizadas por Santiago Dantas sobre a necessidade de um plano nacional de educação, distinto de uma lei de diretrizes e bases. Estão aí as primeiras investidas no debate sobre o planejamento educacional, que vai ocorrer no início dos anos 60, em toda América Latina. Essas investidas coexistem, no entanto, com as vagas definições da “educação para o desenvolvimento vista como um novo humanismo pedagógico”, fruto da ideologia liberal que impregnava o pensamento dos educadores e que sobrepujou as outras perspectivas, tanto na Lei n. 4.024/61, quanto no Plano Nacional de Educação de 1962 que dela veio a decorrer.

Do 2º Congresso de Educação de Adultos deve-se destacar ainda a importante contribuição de Paulo Freire, como representante de Pernambuco, chamando a atenção para as causas sociais do analfabetismo e vinculando sua eliminação ao desenvolvimento econômico-social. Mas, certamente, as formulações mais provocadoras, das quais inclusive Paulo Freire se valeu, foram feitas no Instituto Superior de Estudos Brasileiros. Propondo a elaboração de uma ideologia do desenvolvimento, os intelectuais do ISEB logo perceberam o papel que deveria ser desempenhado pela educação na difusão dessa ideologia. Lemos em Vieira Pinto⁵ :

... como se poderá promover o progresso da Ideologia na consciência nacional, de que modo se difunde, por que meios é possível favorecer essa difusão? Enunciar essa questão é simplesmente formular o problema da educação das massas (...). Neste momento em que a comunidade brasileira atinge o limiar de consciência nacional caracterizada por inédita representação de sua realidade, e se dispõe a projetar e empreender o desenvolvimento dos recursos materiais, que a deve conduzir a outro estágio de existência, torna-se Indispensável criar novo conceito de educação como parte essencial daquele projeto, e condição do seu completo ato. Não estamos ainda preparados para dizer qual o plano educacional a realizar, porque se trata justamente de elaborá-lo desde os fundamentos. O que nos parece necessário, no entanto, é Imprimir novo rumo à nossa educação, a fim de orientá-la, sem compromisso com qualquer credo político, no sentido de Ideologia do desenvolvimento econômico e social. Uma teoria da educação deverá surgir, cuja tarefa Inicial será a de definir que tipo de homem se deseja formar para promover o desenvolvimento do País.

Os intelectuais do ISEB iam muito além dos técnicos e especialistas do MEC; efetivamente não era apenas uma questão de reequacionar a educação para o desenvolvimento, em termos de educação técnica, nem apenas de testar novas alternativas, por mais importantes que fossem elas. Novamente nas palavras de Vieira Pinto ⁶ :

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

Essa foi a perspectiva assumida pela geração mais jovem. principalmente intelectuais e estudantes fortemente motivados pela efervescência que havia ocorrido no campo da arte e da cultura e fortemente influenciados não só pelas discussões sobre cultura popular e cultura de elite travadas em diversos países europeus, quanto pelas novas perspectivas abertas pela Revolução Cubana.

O cadinho no qual fermentaram essas formulações, que fertilizaram praticamente todas as experiências, foi o movimento estudantil, universitário e secundarista. Uma parcela significativa deste movimento, - talvez o que mais tenha se dedicado às atividades de educação popular -, era constituída por estudantes católicos provindos da JUC - Juventude Universitária Católica, um movimento de natureza educativoapostólica, e reunidos em torno da Ação Popular - uma espécie de partido "ideológico", na concepção gramsciana -, a partir de 1962 ⁷. Mas o fogo que fez fermentar aquelas formulações foi o movimento social popular - em particular as ligas camponesas e os sindicatos rurais, no caso nordestino. Por serem duas componentes decisivamente importantes no caso da CEPLAR, é necessário situá-las, mesmo brevemente, inclusive porque nos permitem entender a feição peculiar que o populismo assumiu no Nordeste brasileiro, principalmente nas áreas de cana-de-açúcar ⁸.

No início da década de 50, alguns fatores concederam importância crucial a determinadas regiões agrícolas do país e ao problema agrário em geral. Foi exatamente este o caso da zona de exploração da cana-de-açúcar, no Nordeste brasileiro. A urbanização e o maior poder aquisitivo das populações urbanas, decorrentes da industrialização e do aumento da renda, e as condições favoráveis do mercado Internacional de açúcar, fizeram aumentar consideravelmente as áreas plantadas de cana. Esse aumento, no entanto, ocorreu pela incorporação de novas terras, normalmente menos férteis que as anteriormente cultivadas e nas quais "os moradores" mantinham a lavoura de subsistência. Se por um lado a produtividade menor destas terras acarretou a elevação dos custos médios da produção de cana e, em consequência, o rebaixamento dos salários, por outro, a redução do plantio de alimentos e a necessidade de comprá-los no mercado, agudamente inflacionado à época, aumentou mais ainda a pressão sobre os salários dos trabalhadores do campo.

Acompanhando esse processo acelerado de proletarianização do trabalhador rural, talvez pela primeira vez na história do Nordeste, o Governo do Estado de Pernambuco retirou da polícia a função tradicional de garantir os privilégios seculares da classe patronal. Os trabalhadores, cujo processo de organização era antes sufocado pelo poder público e desarticulado pelos senhores de engenho, encontrou condições para aparecer no cenário político nacional. Nessas circunstâncias, o Estatuto do Trabalhador Rural - que Ianni indica ser a extensão, para as áreas rurais do país e do Nordeste, em particular, da política de massas criada pelo getulismo - teve consequências muito mais imediatas e radicais que se poderiam esperar. Em pouco mais de um ano, não somente se elevaram os salários reais, mas também modificaram-se na base relações de trabalho seculares. Por estes motivos, Ianni considera que o Estatuto do Trabalhador Rural, naquelas condições do Nordeste brasileiro, veio a significar, no início dos anos 60, uma reforma revolucionária, pois atingindo um ponto nodal do sistema de produção, atingiu também o núcleo fundamental do poder político. Evidentemente essa politização dos trabalhadores criou reações bastante fortes, principalmente da parte dos senhores de engenho e dos

usineiros, que foram obrigados a se defrontar com os trabalhadores reunidos nas ligas camponesas e nos sindicatos rurais.

Em síntese, "a política de massas" oportunizou a emergência das camadas populares, isto é, possibilitou que elas avançassem em suas reivindicações e em sua organização como classe. O nível crescente dessas reivindicações e a impossibilidade de seu atendimento pelo sistema produtivo e pelos poderes públicos deixavam cada vez mais claros os limites do populismo. Em conseqüência, de um lado, as pressões populares caminhavam no sentido de questionar a própria estrutura da sociedade (passando a exigir, por exemplo, a Reforma Agrária) e o papel do Estado (por isto a importância do voto, no período). Por outro lado, a classe dominante, cada vez mais apoiada pelas camadas médias da população, amedrontadas pelo espectro do comunismo (aliás, habilmente manipuladas, neste sentido, por instituições do tipo IPES e IBADES e pelos segmentos conservadores das Igrejas), preparava o golpe.

A Igreja católica desempenhou papel importante e contraditório neste jogo de forças. Durante o Governo Kubitschek, era estreita sua colaboração com o Estado. No Nordeste, considerada região-problema e onde, em algumas áreas, a presença da Igreja se fazia de forma progressista e inovadora, esta colaboração ocorria tanto no sentido de atenuar a extrema miséria da população, como visando diminuir as conseqüências provocadas pela industrialização do Centro-Sul. Insistiam os bispos que o desenvolvimento econômico levasse em conta os aspectos humanos e as implicações sociais. Os temas de educação, saúde, nutrição, migrações, assim como agricultura, colonização e reforma agrária, estão presentes em todas as declarações oficiais da CNBB e nos relatórios das reuniões episcopais, no final dos anos 50 e no início dos anos 60. Também era significativa a presença e o apoio da Igreja a um bom número de projetos relativos à infra-estrutura, postos de saúde etc. É preciso lembrar, no entanto, que embora avançando em muitos aspectos, a Igreja sempre conservou o temor às mudanças radicais e alimentou a esperança de colaboração entre as classes sociais. Além disto, sempre foi manifesto seu objetivo de se antepor à penetração do comunismo no campo, visualizada pela ação das ligas camponesas, no período.

De toda forma, mesmo nessas perspectivas, o deslocamento de parte da Igreja, no sentido de uma, aproximação ao movimento das classes dominadas (trabalhadores, subproletários) e das forças sociais que se batiam socialmente em prol de transformações das estruturas sociais significou uma ruptura com os papéis tradicionalmente desempenhados pelos setores Católicos, que passaram da defesa do "status quo" à sua crítica. E isto teria ocorrido sobretudo pelo envolvimento cada vez maior de setores da Igreja nos conflitos sociais do período.

Para Souza Lima⁹, uma primeira componente desse deslocamento é o grupo progressista de Episcopado, que começou a elaborar sua ideologia em meados dos anos 50, em face das graves "injustiças" existentes como reflexo das condições estruturais da sociedade. Esse grupo orientava-se na direção de um comportamento novo: agir para, transformar. Por sua hegemonia na CNBB, conseguia o apoio da Igreja para um programa de reformas em colaboração com o Governo e em aliança com os setores mais progressistas das classes dominantes, com o objetivo de propor soluções para algumas injustiças sociais consideradas "graves". Por sua própria ideologia, no entanto, "não conseguiu superar a perspectiva de reformas sociais ao nível do interesse dos setores mais progressistas do populismo", permanecendo nos limites de seu projeto de desenvolvimento.

Outra componente que interage intensamente com a primeira é o grupo de leigos da Ação Católica. Ao final dos anos 50, insatisfeitos com o trabalho profissional nas instituições existentes e conscientes da necessidade de criar novos espaços, membros dos movimentos de Ação Católica procuram continuar um trabalho na Igreja, como instituição. Querem-na, todavia, mais atualizada em sua ação pastoral e mais atuante no social. Por outro lado, têm uma idéia precisa sobre o papel da educação quanto ao respeito à pessoa, à aprendizagem com métodos ativos, na prática, a partir de revisão contínua - elementos fortes na pedagogia da Ação Católica.

De início, uma primeira geração, da qual alguns inclusive trabalhavam profissionalmente na CNBB, assumem postura equivalente àquela dos bispos progressistas - nos limites da sua "consciência possível". Mas após 1960, um segundo grupo, provindo dos setores mais agressivos da Ação Católica, sobretudo da JEC - Juventude Estudantil Católica e da JUC Juventude Universitária Católica, mescla-se ao primeiro, com uma nova postura. Principalmente a partir de 1962, após a criação da Ação Popular, esse segundo grupo, já ampliado, assume uma perspectiva revolucionária e define um projeto político "em favor de transformações radicais da estrutura social que deveriam realizar-se com a ascensão das massas ao controle do poder político, para suprimir as causas estruturais das injustiças"¹⁰. Grande número desses estudantes procuram realizar esta perspectiva político-ideológica, nos movimentos e campanhas de educação e cultura popular, ao lado de outros grupos com outras orientações. No caso da Paraíba, é o grupo originário da JUC que promove a criação da CEPLAR, como instância de compromisso político e oportunidade nova de trabalho profissional, como veremos a seguir.

2. A campanha de educação popular da Paraíba

2.1. Origens e primeiras ações

No início da década de 60, um grupo de estudantes universitários de João Pessoa, ligados à JUC, preocupados em conhecer mais de perto a realidade das classes populares, realizou uma pesquisa em alguns bairros periféricos daquela capital, notadamente Ilha do Bispo, Roger e Varadouro. Esta pesquisa

revelou as precárias condições de habitação e saúde, o alto índice de desemprego e o analfabetismo generalizado da população. Como resultado imediato, foi desencadeada pelos estudantes da Faculdade de Filosofia, Ciências Humanas e Letras, uma ação educativa junto à comunidade da Ilha do Bispo. A partir da discussão dos problemas da realidade, algumas iniciativas concretas foram tomadas, em conjunto com a comunidade: a construção de fossas sanitárias e a reivindicação para a colocação de um filtro da fábrica de cimento, de modo a impedir a propagação da poeira que atingia a população dentro de suas próprias casas. O estudo também revelou a situação de quase abandono do Grupo Escolar Raul Machado e fez com que, fosse elaborado um projeto visando sua reativação, na perspectiva de que alunos, pais e professores diretamente envolvidos fossem os responsáveis pelo planejamento e funcionamento dessa escola.

A reflexão sobre essas primeiras ações, levou o grupo de universitários a se preocupar com a formação de uma entidade que tivesse seus objetivos voltados para a educação popular e desse oportunidade aos próprios beneficiários para que participassem ativamente na realização das experiências. Para a efetivação dessa proposta procuraram o apoio do que denominaram de "forças vivas" da cidade, ou seja: o Governo do Estado, a Prefeitura Municipal, a Arquidiocese, a Associação Paraibana de Imprensa, associações de bairro da Ilha do Bispo, sociedades beneficentes, clubes de mães e associações profissionais e desportivas.

O Governo do Estado foi o primeiro a aceitar a idéia, decidindo-se então pela criação da Campanha de Educação Popular - CEPLAR. Como contribuição inicial, o Governo colocou à disposição da CEPLAR dois dos estudantes universitários do grupo inicial que eram funcionários do Estado e dez professoras primárias para atuarem no Grupo Escolar Raul Machado. Forneceu ainda bolsas de estudo para que duas pessoas da Campanha fossem conhecer de perto as experiências do Movimento de Cultura Popular - MCP, no Recife, que influenciava significativamente as outras iniciativas na época.

O primeiro estatuto da CEPLAR, publicado no Diário Oficial da Paraíba em 13.1.62, quando era Secretário Geral José Rodrigues Lustosa, definiu-a como uma sociedade civil, sem fins lucrativos, com sede em João Pessoa, número ilimitado de sócios e duração indeterminada. Sua finalidade seria educativa e cultural, a ser alcançada através dos seguintes objetivos:

1º promover e Incentivar, com a ajuda de particulares e dos poderes públicos, a educação de crianças e adultos;

2º atender ao objetivo fundamental da educação que é o de desenvolver plenamente todas as virtualidades do ser humano, através de educação Integral de base comunitária, que assegure, também, de acordo com a Constituição e as leis vigentes, o ensino religioso facultativo;

3º proporcionar a elevação do nível cultural do povo, preparando-o para a vida e para o trabalho;

4º colaborar para a melhoria do nível material do povo através de educação especializada;

5º formar quadros destinados a Interpretar, sistematizar e transmitir os múltiplos aspectos da cultura popular.

Além da Diretoria (onde a figura central era o Secretário Geral) e do Serviço de Administração (Secretaria, Contabilidade, Pessoal e Material), sua estrutura organizacional estabelecia:

a) um Conselho Deliberativo, composto pelo Secretário Geral e representantes das 14 entidades colaboradoras da Campanha (Estado, Prefeitura, Universidade, União Estadual de Estudantes, União Pessoaense de Estudantes Secundários, Associação Paraibana de Imprensa, Federação dos Trabalhadores na Indústria, Ação Católica, Arquidiocese, Federação Espírita, Maçonaria, Protestantes, Federação das Sociedades Benéficas, Legião Brasileira de Assistência) e mais um representante das oito categorias de sócios previstas (fundadores, patrocinadores, colaboradores, dirigentes, estudantes, educadores, militantes e beneméritos);

b) três Departamentos: Formação da Cultura, Difusão da Cultura, e Documentação e Informação, entre os quais sobressaía o primeiro - por seus objetivos; pelo grande número de suas divisões, voltadas para as atividades-fim da Campanha (Pesquisa; Ensino; Artes Plásticas e Artesanato; Cinema; e Saúde) e pelo fato de que o Secretário Geral dele provinha, por eleição no Conselho Deliberativo.

O estatuto previa, ainda, a criação de associações e núcleos de cultura popular - as primeiras, entidades básicas; as segundas, aglutinadoras destas, a nível zonal. Tudo indica, no entanto, que a CEPLAR teve uma estrutura e um funcionamento bem mais simples. A própria designação dos Departamentos, conforme apurado nos depoimentos, era diferente da constante do estatuto.

Tão logo estruturada, a CEPLAR passou a realizar um trabalho no Grupo Escolar Raul Machado a cargo da Divisão de Educação Fundamental. Como resultado imediato, registrou-se grande aumento de matrículas. As professoras colocadas à disposição da Campanha foram orientadas e supervisionadas em seus trabalhos para que a metodologia e o conteúdo das disciplinas ensinadas se aproximassem o máximo possível da realidade vivida pelos alunos. Frequentemente eram realizadas assembléias com pais e professores, reforçando o trabalho da comunidade junto à escola. Paralelamente, encenavam-se pequenas peças teatrais que retratavam cenas do cotidiano dos trabalhadores da Ilha do Bispo. Após a encenação desses "esquetes", os espectadores reuniam-se em grupos e discutiam os temas abordados, entre si e com os coordenadores da Campanha.

No que diz respeito aos trabalhos com adultos, teve importância decisiva o contacto realizado com o Serviço de Extensão Cultural da então Universidade do Recife. Após assistir uma palestra no MCP do Recife, durante a qual foi abordada a experiência de Paulo Freire, membros da equipe da CEPLAR, visitaram esse professor, que lhes expôs longamente o novo método da alfabetização e conscientização de adultos que estava desenvolvendo. Como resultado dos entendimentos com Paulo Freire, aqueles membros se comprometeram a realizar, em João Pessoa, uma experiência de alfabetização de adultos pelo novo sistema. Preparando-se para isto, freqüentariam um curso sobre Realidade Brasileira e Metodologia de Alfabetização de Adultos, promovido pelo SEC, no Recife, nas tardes de sábado.

A experiência inicial com o sistema Paulo Freire, em João Pessoa, foi realizada com um grupo de domésticas. Através da Juventude Operária Católica - JOC, a equipe da CEPLAR entrou em contato com a Associação de Empregadas Domésticas e formou um grupo de 15 alfabetizandas, que passou a reunir-se diariamente na sede da Campanha.

De início, a equipe com as alfabetizandas, conversava livremente sobre o trabalho delas, como viviam, quais as suas preocupações e porque queriam aprender a ler e escrever. A partir dessa conversa, identificaram-se as situações sociológicas e as palavras geradoras. Posteriormente, confeccionariam-se os cartazes que seriam utilizados nas aulas, bem como as fichas-roteiro para a alfabetização e a conscientização. Um dos membros da equipe da CEPLAR passou a desempenhar a função de monitor do "círculo de cultura".

A avaliação sobre a aplicação do método era feita semanalmente e, em algumas ocasiões, o trabalho foi supervisionado diretamente por Paulo Freire ou por elementos do SEC. Dessa experiência, registrou-se aproveitamento satisfatório quanto à leitura e à escrita, bem como quanto à capacidade das domésticas discutirem os problemas comuns mais próximos. Nesse sentido, as alfabetizandas alcançaram maior entendimento da realidade de sua profissão e a participação política enquanto cidadãs brasileiras. Segundo depoimento, o curso durou as 40 horas previstas e serviu de estímulo para que a CEPLAR iniciasse outros trabalhos.

2.2. Primeiros núcleos em João Pessoa

A partir da experiência com as domésticas e seguindo a mesma orientação, a CEPLAR resolveu expandir a Campanha aos bairros em que ela já atuava: Ilha do Bispo e Varadouro. Através do contato com as associações desses bairros e contando com a colaboração dos moradores para a convocação dos alunos e obtenção das salas de aula e material didático, foram formadas cinco turmas de alfabetização, tendo, em média, 15 alunos por turma.

A expansão do trabalho e o amadurecimento progressivo da experiência exigiu a criação de um novo departamento que foi denominado departamento de Arte e Divulgação. Para coordená-lo, foi convidado Paulo Pontes - na época recém-formado em jornalismo e jovem teatrólogo -, que regressava do Rio de Janeiro, onde havia mantido contactos com a UNE no início de 1961. Este reorganizou imediatamente o grupo de teatro, que passou a produzir seus próprios textos e a montar de forma mais elaborada as peças que eram apresentadas em bairros de João Pessoa, nas comemorações de 1º de Maio, São João, etc., juntamente com sindicatos e associações (Círculo Operário de Jaguaribe, Sindicato de Cal e Gesso da Ilha do Bispo, entre outros).

Esse mesmo Departamento, em convênio com a Rádio Tabajara, passou também a produzir e a transmitir programas de e sobre cultura popular: música, teatro e cinema, além de irradiações onde eram debatidos temas políticos da realidade paraibana e brasileira. A CEPLAR realizava ainda nos bairros de João Pessoa, junto aos núcleos de alfabetização, exposições de artesanato, resultantes de trabalhos feitos com a comunidade: folhetos de cordel, coletâneas de textos de autores locais (Virgínius, Natanael Alves, Adalberto Barreto e outros), objetos de cerâmica etc.

2.3. A inclusão da CEPLAR no Plano de Emergência do MEC

Em novembro de 1962, a Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Paraíba procurava ser beneficiada pelo Plano de Emergência, elaborado quando Darcy Ribeiro era Ministro de Educação e Cultura. A equipe da CEPLAR foi convocada e participou de uma reunião em que estavam presentes o Governador do Estado, representantes da Secretaria de Educação, do Conselho Estadual de Desenvolvimento e um representante do Ministério da Educação. Nessa ocasião, os membros da CEPLAR fizeram uma exposição dos trabalhos que estavam realizando e apresentaram um projeto de expansão dos núcleos de alfabetização. A inclusão da Paraíba no Plano de Emergência foi assegurada de imediato e o Governo do Estado colocou à disposição da CEPLAR a verba de 1 milhão de cruzeiros, para a expansão dos núcleos. A fim de receber esta verba e ser incluída no referido Plano, consta que a CEPLAR foi obrigada a reformular com urgência seu estatuto, definindo-se agora como fundação¹¹.

Em dezembro do mesmo ano, visando preparar novos alfabetizadores, a CEPLAR convocou universitários, secundaristas e pessoas interessadas para um curso sobre o sistema Paulo Freire e a Realidade Brasileira. Este curso foi realizado na sede da Campanha em janeiro de 1963, com os seguintes temas e expositores:

- Visão crítica da realidade brasileira
Ronaldo Queiroz

- Realidade brasileira e analfabetismo
Paulo Freire
- Alfabetização num país subdesenvolvido
Wilson Marinho
- Um novo método e uma nova técnica de alfabetização e conscientização de adultos
Maria das Dores Oliveira
- Uma experiência prática
Lígia Marinho
- Alfabetização e educação
Isa Guerra

Com os novos alfabetizadores selecionados, foram implantados 14 novos núcleos nos bairros de Baradouro, Ilha do Bispo, Torre e Cruz das armas, todos postos em funcionamento a partir de abril de 1963.

A avaliação dos trabalhos desenvolvidos pela CEPLAR até então demonstrava que o método levava os alunos a ler e a escrever pequenos textos. No entanto, era necessário e urgente a elaboração de um livro que complementasse o processo de alfabetização e conscientização. Os membros da CEPLAR trabalharam nesse livro à partir de sua própria experiência com os alunos. As "lições" versavam sobre os trabalhos, sobre a vida cotidiana dos alunos e de sua participação política e social. Na confecção dos textos, foram incluídos escritos dos próprios alunos já alfabetizados pela Campanha, constituindo-se num avanço do próprio sistema Paulo Freire, como registra Jarbas Maciel¹²:

Por enquanto, basta-nos comentar que ajudados pela equipe da CEPLAR (Campanha de Educação Popular da Paraíba), aceitamos a sua excelente sugestão de que a etapa de educação primária deveria toda ela girar em torno de um livro, que seria uma antologia, uma espécie de Manual de Capacitação Cívica. O homem, depois de alfabetizado, está em condições de ler e escrever. Se a cartilha havia sido totalmente eliminada, tendo sido colocados em seu lugar bilhetes e cartas escritos pelos próprios adultos de outros círculos de cultura, além de um "jornal" - O Pau de Arara, em Angicos - redigido com material criado por eles mesmos, agora se fazia necessário a utilização de seu novo Instrumental intelectual através de um livro bem programado que mantivesse e garantisse a continuidade do processo (de educação integral. Significativamente, a equipe da CEPLAR escolheu para tema do primeiro Manual de Capacitação, o título sugestivo e profundamente bem Intuído (...) Força e Trabalho.

Em setembro de 1963, a CEPLAR participou do 1º Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, realizado em Recife, onde consta ter apresentado relatório de suas experiências em geral e, de modo particular, a proposta de pós-alfabetização, utilizando o livro Força e Trabalho¹³. Teria ainda exposto a tese de que os movimentos populares de educação e cultura deveriam trabalhar em conjunto com as associações e sindicatos de trabalhadores, entendendo assim que a conscientização, em seu aspecto explicitamente político, seria caracterizado pela luta conjunta dessas organizações.

De fato, o trabalho desenvolvido pela CEPLAR não se restringia aos núcleos de alfabetização e conscientização; havia outras promoções às quais a comunidade comparecia em massa, conforme noticiam os jornais da época: o Departamento de Arte e Divulgação realizava, nos bairros e na cidade, reuniões de animação cultural, divulgando seus próprios trabalhos e abrindo espaços para a discussão de temas da atualidade brasileira; realizavam-se seminários, reuniões e debates mais amplos. Há notícias de debates promovidos pela CEPLAR em Campina Grande (por exemplo, na Escola Politécnica e na zona rural do Distrito de Maçaranduba), e da participação de seus membros em debates promovidos por outras escolas superiores ou associações estudantis e profissionais.

2.4. A CEPLAR e o Plano Nacional de Alfabetização

Entre abril e agosto de 1963, a CEPLAR desenvolveu os trabalhos de alfabetização e pós-alfabetização principalmente em João Pessoa e localidades relativamente próximas à esta capital. Durante o 2º semestre desse ano, no entanto, começou a ser articulado, no MEC, durante a gestão do Ministro Júlio Sambaqui, o Plano Nacional de Alfabetização, que previa a aplicação do sistema Paulo Freire em todo o país. Contactos foram mantidos entre a CEPLAR e a Assessoria do Ministro, visando a ampliação da Campanha em outros municípios da Paraíba. Esses entendimentos concretizaram-se com a assinatura de convênio no valor de 138 milhões de cruzeiros, com vistas à alfabetização de 6 mil adultos, a partir de 1964.

O lançamento do Plano Nacional de Alfabetização na Paraíba, ocorreu sucessivamente, em Campina Grande, no dia 22 de agosto, e em João Pessoa, no dia 24 de agosto de 1963, no Teatro Santa

Rosa, com o comparecimento de autoridades governamentais, membros da CEPLAR, líderes sindicais urbanos e rurais, entidades estudantis e do povo em geral. Para sua implantação, a CEPLAR manteve contatos com sindicatos rurais e ligas camponesas existentes nas cidades de Mari, Sapé e Rio Tinto. Os camponeses e trabalhadores rurais que se organizavam para lutar pelas reformas sociais, principalmente a reforma agrária, entenderam que a proposta de educação e cultura da CEPLAR contribuiria para sua melhor organização. Na zona rUral, eles próprios construiriam pavilhões que serviriam como salas de aula, com madeira e palha fornecidos pela Campanha.

Simultaneamente, a equipe da CEPLAR fazia a convocação de pessoas das próprias localidades para se habilitarem como monitores, exigindo apenas que os candidatos tivessem curso primário completo ou experiência em alfabetização. Após a construção de 10 pavilhões e a seleção e preparação de monitores, passou-se à convocação dos alfabetizandos, ainda com a participação de sindicalistas e membros das ligas camponesas, notadamente do líder Pedro Fazendeiro que organizava os trabalhadores na região. Em janeiro de 1964, 40 novos núcleos de alfabetização haviam sido implantados em Sapé, Mari, Mirirl e Rio Tanto e passaram a funcionar sob a supervisão semanal da equipe da Campanha.

2.5. A CEPLAR e as Forças Reacionárias

Enquanto a CEPLAR expandia seus trabalhos de educação e cultura popular e a participação efetiva das comunidades pobres era uma demonstração de receptividade e interesse a sua linha de atuação, segmentos sociais das classes dominantes apresentavam fortes reações contrárias à sua atuação.

No segundo semestre de 1963, em particular, foi desencadeada no Estado ampla ação difamatória contra a Campanha: panfletos eram distribuídos, acusando-a de comunista; muros da cidade de João Pessoa foram pixados com a frase: "A CEPLAR é de Moscou"; alunos e monitores eram ameaçados, numa clara demonstração de hostilidade. Na Assembléia Legislativa do Estado, o Deputado Joacil de Brito Pereira, da UDN, representante das oligarquias rurais, conseguiu aprovar uma emenda ao orçamento da Paraíba para 1964, retirando a verba de 1 milhão de cruzeiros, que seria destinada à CEPLAR, sob a acusação de que esta era comunista. No campo, a situação era tensa. Algumas escolas construídas pelos trabalhadores foram derrubadas por capangas dos latifundiários, os quais também tentavam impedir o acesso dos supervisores que tinham por função acompanhar os núcleos de alfabetização e os círculos de cultura

Apesar dessas reações contrárias, a Direção da Campanha, após discutir o momento político em que atravessava o Estado e o País, resolveu continuar os seus trabalhos, acreditando na superação dos impasses existentes de forma favorável aos movimentos populares e considerando que o apoio desses movimentos era suficiente para a continuação do esforço desenvolvido.

No início de 1964, além dos novos núcleos implantados em decorrência do Plano Nacional de Alfabetização, o Departamento de Arte e Divulgação montou um espetáculo público denominado Praça da Cultura que constava de: apresentação de uma peça de teatro sobre os conflitos sociais do campo, chamada "Os Condenados"; projeção de filmes de curta metragem do cinema paraibano como "Aruanda", "Cajueiro Nordestino" e "Romeiros da Guia"; e manifestações de bonecos populares "João Redondo" contando as últimas notícias da Paraíba e do Brasil. Internamente, a CEPLAR organizava seus arquivos, já contando com vasta documentação sobre educação e cultura popular. Os textos de Força e Trabalho estavam sendo preparados para serem impressos, como material de apoio à pós-alfabetização.

No plano nacional, o clima era de grande tensão política e de mobilização das massas populares reivindicando reformas sociais. Os estudantes faziam constantes manifestações de apoio aos movimentos populares. Os sindicatos rurais e as ligas camponesas organizavam grandes concentrações, onde a reforma agrária era a principal bandeira de luta. O Presidente João Goulart liderava a luta pelas reformas de base, assumindo posições extremamente radicais quando de sua participação no Comício da Central do Brasil, no Rio de Janeiro, em 13 de março de 1964. Parte das análises políticas da época previa a vitória das classes populares e esperava-se que o governo federal superasse os impasses que dificultavam a implantação das reformas almeçadas. Entretanto, naquele momento articulava-se o movimento militar desencadeado em 31 de março.

Deposto o governo populista, iniciou-se forte repressão às organizações populares e dos seus aliados. Na Paraíba, o Governo do Estado, que até então tinha mantido uma posição de ambivalência frente às forças sociais em conflito, aderiu ao movimento militar, logo nos primeiros dias. Em conseqüência, em João Pessoa, os sindicatos, as organizações estudantis, a Associação Paraibana de Imprensa, entre outras, foram obrigados a fechar suas portas e vários de seus dirigentes foram presos. No campo, a repressão manifestou-se de forma particularmente violenta: as sedes das ligas camponesas e dos sindicatos rurais foram destruídas; seus associados foram perseguidos e suas lideranças presas, entre elas, personalidades de vulto como Pedro Fazendeiro e Nego Fuba.

No próximo 31 de março quatro dirigentes da CEPLAR foram presos. A sede da Campanha foi invadida no dia seguinte. Todo seu patrimônio e acervo - arquivos de educação e cultura popular, materiais didáticos, projetores etc. - foram considerados subversivos e, conseqüentemente, apreendidos, sem se ter notícia até hoje de seu destino. Os núcleos de alfabetização e conscientização foram impedidos de funcionar, o que acarretou a dispersão dos alunos e monitores. Posteriormente foi aberto um IPM-; que procurou comprovar as acusações de que a CEPLAR era um órgão comunista a serviço de

Moscou e Havana, de quem supostamente recebia financiamento. A Auditoria Militar a que foi submetido esse inquérito arquivou o processo em 1965, por insuficiência de provas.

3. Contribuições

3.1. A CEPLAR exemplifica a aproximação do movimento estudantil e do movimento popular, em particular do movimento popular rural da Paraíba, no início dos anos 60. A universidade brasileira havia sofrido mudanças consideráveis em seus quadros, tanto de professores quanto de alunos, pela afluência das classes médias e pela valorização de outros cursos além daqueles ligados às carreiras tradicionais (Medicina, Direito, Engenharia, etc.). O estudo sistemático das ciências sociais e o debate sobre a função que a universidade deveria desempenhar frente ao projeto de desenvolvimento brasileiro ganharam dimensões novas. O amplo debate sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 4.024/61) e, dentro dele, as discussões sobre a Reforma Universitária, levaram as organizações estudantis a ultrapassarem, em termos de discurso e atuação, os limites institucionais da universidade.

Mas não foi, evidentemente, o movimento estudantil que criou o movimento popular¹⁴. O populismo inaugurado por Vargas e seguido por Juscelino Kubitschek, agora com a forte componente do desenvolvimentismo, favoreceu a organização dos operários, depois dos trabalhadores rurais. Num primeiro momento, esta organização foi tutelada pelo próprio Estado; na medida em que avançou o crescimento econômico evidenciaram-se as contradições e aumentaram não só a pressão reivindicatória das classes trabalhadoras, como o poder de barganha dos seus setores mais organizados. Em particular, a abertura para o capital estrangeiro gerou, no plano ideológico, "uma mobilização para a resistência ao tipo de transformação que se anunciava como uma perda maior da autonomia econômica e política do Brasil, onde o acordo de classes que mantinha o poder já não serviria como base de contrato social". É neste contexto, que "frações das camadas médias da sociedade, sobretudo profissionais liberais e estudantes (...) tentaram dar um conteúdo revolucionário às pressões do movimento popular, que não chegava a delinear, naquelas circunstâncias, uma proposta alternativa à crise". Este era, ao "mesmo tempo, palco e audiência daqueles setores que nele buscavam força e justificativa para suas respectivas propostas"¹⁵. Não se deve esquecer, no entanto, que o próprio governo populista de João Goulart (durante o qual ocorreu a experiência da CEPLAR) reforçava estas tendências, como forma de obter o apoio político necessário à luta contra a hegemonia da classe dirigente.

Não é acidental que a ação do movimento estudantil tenha sido mais forte na cultura e na educação. Uma das grandes contribuições de Gramsci foi mostrar que a função de hegemonia se exerce essencialmente ao nível da cultura ou da ideologia: "É a função pela qual uma classe obtém o consentimento, a adesão e o apoio das classes subalternas. É a função pela qual uma classe se coloca como vanguarda e dirigente da sociedade com o consentimento das demais classes. Para chegar a ser dirigente, uma classe deve convencer o conjunto das demais classes de que ela é a mais apta para assegurar o desenvolvimento da sociedade. Deve difundir sua concepção de vida, seus valores ... de tal maneira que o conjunto dos grupos sociais adira a ela"¹⁶.

Era bem este o clima ideológico que se vivia no começo dos anos 60. E as situações peculiares do Nordeste não só fizeram nascer as ligas camponesas e aceleraram a criação dos sindicatos rurais, como aproximaram seus líderes da liderança dos movimentos educativos que lhes transmitiam, em linguagem mais articulada, a resistência e a urgência de mudanças estruturais. Por sua vez, o deslocamento dos estudantes e dos profissionais liberais em direção aos grupos organizados ou com potencial de organização na Paraíba encontrou um campo fértil: os sindicatos rurais e as ligas camponesas, contatadas no começo de 1963, convidaram os elementos da CEPLAR a promover, entre seus associados, os círculos de cultura e deram a eles o "salvo conduto" imprescindível para entrar nos canaviais e nas fazendas, apesar da proibição dos patrões e do cerco dos capangas, mais tarde da polícia estadual e do Exército.

3.2 As pessoas entrevistadas foram unânimes em afirmar que a CEPLAR trabalhava respeitando a cultura do povo. Sabia partir dos problemas locais, para discutir a necessidade e os empecilhos para as mudanças estruturais. Sabia ouvir os trabalhadores, neste diálogo que partia do cotidiano, do concreto, para colocar informações, discutir posições, encaminhar opções. Isto coloca um segundo elemento de análise: o fato da liderança dos movimentos educativos ter sido assumida por novos atores sociais permitiu que se elaborasse uma nova proposta educativa que "continha a convocação de alinhamento dos grupos populares em um movimento de resistência ao imperialismo e ao esforço de pressão para mudança das condições sociais existentes; enquanto as propostas anteriores encaminhavam a integração dos indivíduos na realização do projeto social legitimado pelo poder gerente da sociedade, sem colocar em questão o estabelecido"¹⁷.

Nesta proposta, os setores da classe média se pretendiam, ao menos ao nível das intenções, aliados aos interesses das camadas populares. Esse compromisso dava características específicas ao populismo - de resto diferente, em muitos aspectos, no meio rural nordestino, em relação ao meio urbano do centro-sul. E demarcava a ação educativa - que se voltava para o exercício da cidadania e privilegiava a afirmação e o desempenho do papel que as camadas populares deveriam assumir no cenário sócio-político, determinando atitudes inovadoras:

a) assumia-se como perspectiva a atuação de massas, mas rejeitava-se toda espécie de massificação, em favor da conscientização entendida como a percepção e a crítica da realidade presente e a assunção dos indivíduos como sujeitos de sua própria história, num projeto social de mudanças;

b) embora se trabalhasse com grupos (partindo-se inclusive de experiências anteriores: mães, domésticas, operários...), visava-se atingir coletividades (comunidades, bairros, categorias profissionais amplas, através de entidades de classe...), num esforço de politização - entendida como a organização desses grupos e coletividades, com o objetivo de propor e pressionar as reformas de estrutura que se consideravam fundamentais.

3.3 É neste quadro que devem ser vistos os dois pólos de atuação da CEPLAR: a alfabetização e a cultura popular. Em particular, nas atividades de cultura popular - tal como era entendida na época: partir da cultura do povo, reelaborá-la e devolvê-la como mensagem expressamente política -, utilizava-se sobretudo dos meios de comunicação de massa e de expressão artística (rádio, alto-falantes, teatro, cinema, etc.) como formas de mobilização. Os próprios debates serviam para a disseminação da ideologia e para a elaboração do projeto social de transformação da sociedade brasileira.

Novamente nos termos gramscianos, operava-se no sentido de "... homogeneizar a concepção de mundo da classe a que estão vinculados, tentando fazer com que haja uma correspondência entre esta concepção e a função objetiva que esta classe desempenha em uma situação histórica, depurar tal concepção de mundo das influências da ideologia dominante e provocar o aparecimento, no seio da classe operária, de uma outra concepção de mundo homogênea e autônoma"¹⁸.

Tudo nos leva a crer que esses meios e formas atingiam mais as próprias classes médias que as camadas populares. Pelo menos, não se dispõe de nenhum elemento para se avaliar a aceitação ou contestação das mensagens transmitidas. O mesmo pode ter ocorrido com a alfabetização. Embora redefinida em termos teóricos e reequacionada como método - enormes conquistas dos anos 60 -, o pouco tempo das experiências, o pragmatismo das pessoas a elas sujeitas e a pressa de expandir as campanhas comprometiam as intenções. Muito se inovou, mas claro que "um alfabetizado não se transformava, por decorrência da apreensão dos mecanismos da escrita e da leitura, no construtor crítico da sua própria história, mesmo que essa apreensão se tivesse dado através da mediação de uma pedagogia bem fundamentada"¹⁹.

Há outros fatores a considerar, todavia. A alfabetização inscrevia-se como dupla necessidade: requisito às novas oportunidades de trabalho que surgiram com a modernização e exigência para a prática do voto. Este último fator estava presente em todas as campanhas de alfabetização desde os anos 50, quando foram recompostas as bases eleitorais, e tornou-se estratégico, nos anos 60, quando se percebeu a possibilidade de mudanças dos governos pela força das urnas. De toda forma, a alfabetização não era mais proposta como uma atividade isolada. O próprio método Paulo Freire a situava num contexto de discussão da realidade e lhe dava concretude, enquanto partia de elementos dessa realidade. Por sua vez, quando um sindicato rural ou uma liga camponesa solicitava um círculo de cultura ou uma escola de alfabetização, essas atividades vinham possibilitar a aquisição de um instrumental que faltava a seus associados na luta por seus direitos e pelas reformas de estrutura. Melhor ainda se esse instrumental lhes servisse para ampliar imediatamente a capacidade de crítica à realidade e de elaboração de uma proposta de mudança, contribuindo para sua organização como classe.

3.4 Deste ponto de vista, a CEPLAR adiantou-se aos movimentos que adotaram o método Paulo Freire, defendendo desde logo a necessidade de elaborar material didático específico para os neo-alfabetizados. A própria afirmação do método Paulo Freire rejeitava liminarmente as classes tradicionais e as cartilhas de alfabetização, colocando em seu lugar os círculos de cultura e recursos audiovisuais. Outros movimentos e campanhas, no início dos anos 60, elaboraram cartilhas e chegaram mesmo a preparar textos de pós-alfabetização. Como afirmamos, num contexto de pressa e disputa, experiências diversas eram desenvolvidas simultaneamente; o MCP e o MEB, por exemplo, preparavam livros de leitura para adultos bastante originais e enormemente questionados à época. O mérito da CEPLAR foi ter superado essa discussão no seio dos movimentos e campanhas que adotavam o método Paulo Freire, conseguindo o respaldo da equipe do SEC, que o sistematizava, e elaborando um "manual de pós-alfabetização" - mesmo que esse tenha se restringido à fixação da leitura e da escrita.

3.5 Finalmente, é importante, a nosso ver, o fato da CEPLAR ter conseguido uma autonomia, embora relativa, das instâncias que apoiaram sua criação, em especial o Governo do Estado e a Igreja Católica. A criação de um espaço simultaneamente de compromisso profissional e político ganha relevo na medida em que o grupo que o criou construiu com independência sua proposta de trabalho e teve liberdade de realizá-la. No caso em questão, consta que a Campanha instituiu-se em instância intermediária entre o próprio poder estadual e o poder federal, sendo-lhe solicitada pelo primeiro assumir a campanha de alfabetização de adultos, na Paraíba, apoiada financeiramente pelo MEC. É preciso considerar, nesta afirmação, que a Secretaria de Educação mantinha, à época, um sistema de educação de adultos (restrito praticamente à alfabetização e algumas informações sobre higiene e saúde, formação moral e cívica e práticas agrícolas), através do SIREP A - Sistema Radioeducativo da Paraíba, nos moldes da já então ultrapassada SIRENA - Sistema Radioeducativo Nacional.

Documentos da CEPLAR Recuperados

- Campanha de Alfabetização Popular. *Alfabetização de Adultos*. Paraíba. (Educação e Trabalho?), [1963] 14p. mimeo.
- _____. *Curso de preparação de pessoal para Campina Grande*. (24 a 28 abril, 1963). Programa, 3p. dat.
- _____. *Pesquisa Vocabular*. Bairros Ilha do Bispo, Varadouro e Torre. Grupo de domésticas. s.d., 7 p. dat.
- _____. Idem, ibidem. Grupo de operários. s.d., 7 p. dat.
- _____. Preparação de aulas. Círculo de operários (de São Paulo). s.d., 4 p.
- Estatutos da Campanha de Educação Popular (CEPLAR). *Diário Oficial* [da Paraíba], 11.04.62, p. 11-4.

Referências Bibliográficas

1. PAIVA, Vanilda. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo : Loyola, 1973, p. 208.
2. KUBITSCHECK de Oliveira, citado por PAIVA. 1973, p. 207-8.
3. MOREIRA, José Roberto. *Uma experiência em educação*. Rio de Janeiro : MEC, 1960, p. 8. As citações que seguem são das p. 112.
4. PAIVA, Vanilda, op. cit., p. 220.
5. VIEIRA PINTO, Álvaro. *Ideologia e desenvolvimento nacional*. Rio de Janeiro : MEC/ISEB, 1960, p. 41-2.
6. _____. *Consciência e realidade nacional*. Rio de Janeiro: ISEB, 1960, p. 121.
7. Sobre a natureza e o papel da JUC no Brasil e sobre a criação e o papel da AP, no período em estudo, ver Luiz Alberto Gómez de Souza. *A JUC: os estudantes católicos e a política* (Petrópolis : Vozes, 1984).
A participação dos militantes da JUC e AP na cultura e educação popular, em particular no MEB, é analisada em vários trabalhos, especialmente Luís Eduardo Wanderley. *Educar para transformar* (Petrópolis : Vozes, 1982) e Osmar Fávero. *Uma pedagogia da participação popular* (São Paulo: PUC/SP, 1984, tese de doutorado).
8. Seguiremos, nesta exposição, o caminho aberto por Octávio Ianni em *O colapso do populismo no Brasil* (Rio de Janeiro: civilização Brasileira, 1975), indo às fontes por ele indicadas no capítulo "Política de massas no campo" (p. 73-90).
9. SOUZA UMA, Luís Gonzaga. *Evolução política dos católicos e da Igreja no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1979, p. 32-5.
10. Idem. Op. cit., p. 35.
11. Essa nova versão do estatuto não foi localizada.
12. MACIEL, Jarbas. "A fundamentação teórica do método Paulo Freire". *Estudos universitários*. Revista de Cultura da Universidade de Recife, (4): 25-9, abr./jun. 1963. Supõe-se que o material didático referido tenha circulado apenas numa versão mimeografada, com pequenos textos de leitura, exercícios de gramática e cópia e problemas de Aritmética.
13. Este relatório não foi localizado na documentação referente ao Encontro, mesmo confrontando-se diversas coleções da mesma.
14. Seguiremos, nesta parte, os caminhos pela análise de Aída Bezerra, no texto "As atividades em educação Popular", publicado por Carlos R. Brandão no livro *A questão política da educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 1980, p. 16- 39.
15. BEZERRA, Aída. op. cit., p. 19-20.
16. PIOTTE, J. M. *O pensamento político de Gramsci*. Porto Alegre : Ed. Afrontamento, 1975 (Crítica e Sociedade, 3), p. 182.
17. BEZERRA, Aída. Op. cit., p. 26.
18. PIOTTE, J. M. Op. cit., p. 19
19. BEZERRA, Arda. Op. cit., p. 34.

20. FÁVERO, Osmar. "Referências sobre materiais didáticos para a educação popular". In: PAIVA, Vanilda. *Perspectivas e dilemas da educação popular*. Rio de Janeiro: Graal, 1983, p. 283- 304.

* * *

Pesquisa realizada com o apoio financeiro do CNPq, no programa "Memória da Educação Popular" da ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação no período 1984- 85. Na época, os autores eram, respectivamente, professor da FGV/IESAE e mestrando em educação da UFPb. Ambos agradecem a acessória de Vera Ester da Costa Ireland e Rosa Maria Godoy Silveira, da UFPb, no levantamento das informações sobre a história da CEPLAR. São gratos ainda e sobretudo aos ex-dirigentes da Campanha que deram seus depoimentos, vencendo inclusive profundas resistências inculcadas pelos duros tempos de perseguição e prisões.