



Universidade Federal  
de Campina Grande

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE**  
**CENTRO DE HUMANIDADES**  
**UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEd**  
**MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**KELYANA DA SILVA LUSTOSA**

**QUANDO A EDUCAÇÃO É TOMADA COMO “ATO SUBVERSIVO”: A  
CAMPANHA DE EDUCAÇÃO POPULAR – CEPLAR E AS LIGAS CAMPONESAS  
NA PARAÍBA**

**CAMPINA GRANDE - PB**

**2018**

**KELYANA DA SILVA LUSTOSA**

**QUANDO A EDUCAÇÃO É TOMADA COMO “ATO SUBVERSIVO”: a  
Campanha de Educação Popular– CEPLAR e as Ligas Camponesas na  
Paraíba**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Linha de pesquisa:** 1- História, política e gestão educacionais.

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria do Socorro Silva

**Campina Grande**

**2018**

L972q      Lustosa, Kelyana da Silva.  
Quando a educação é tomada como “Ato Subversivo”: a Campanha de Educação Popular– CEPLAR e as ligas camponesas na Paraíba / Kelyana da Silva Lustosa. – Campina Grande, 2018.  
154 f : il. color.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2018.  
"Orientação: Profa. Dra. Maria do Socorro Silva".  
Referências.

1. Campanha de Educação Popular. 2. CEPLAR. 3. Ligas Camponesas. 4. Educação Popular. I. Silva, Maria do Socorro. Título.

CDU 37.014.2(043)

KELYANA DA SILVA LUSTOSA

**QUANDO A EDUCAÇÃO É TOMADA COMO “ATO SUBVERSIVO”: a  
Campanha de Educação Popular – CEPLAR e as Ligas Camponesas na  
Paraíba**

Dissertação aprovada em 23/04/2018

BANCA EXAMINADORA

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria do Socorro Silva – UFCG/ PPGEd  
Orientadora

---

Prof. Dr. Severino Bezerra Silva – UFPB/PPGE  
Examinador externo

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Melânia Mendonça Rodrigues – UFCG/PPGE  
Examinadora interna

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria do Socorro Xavier Batista - UFPB  
Suplente externo

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Niédja Maria Ferreira de Lima – UFCG/PPGE  
Suplente interno

## AGRADECIMENTOS

Apesar de a construção de uma dissertação ser um caminho trilhado muito individualmente, resultante direto do pensar, do sentir e esculpir da pesquisadora, acredito que toda construção de conhecimento é um processo coletivo, e neste sentido, é também consequência da contribuição de cada um e cada uma que se dispôs a me ajudar no contexto da pesquisa.

Por isso, inicio a apresentação do produto final da pesquisa tentando expressar, nas breves linhas que seguem – mesmo sabendo que não são suficientes – a minha gratidão àqueles que considero terem sido fundamentais nesse processo.

Agradeço à orientadora, Maria do Socorro Silva, pela paciência e compreensão ao longo de cada passo trilhado nesse árduo e gratificante caminho de pesquisa. Suas orientações foram fundamentais, não só para a realização deste trabalho, mas também para meu crescimento acadêmico.

Agradeço à professora Melânia Mendonça Rodrigues, por ter acreditado na minha capacidade e me incentivado a realizar esta pesquisa e por todo apoio ao longo do processo, sempre disponível e solícita em ajudar no que pôde. Sua presença instigante é, para mim, exemplo de amorosidade e referência profissional onde busco inspirações para me tornar melhor em tudo o que faço e farei daqui por diante.

Agradeço a todos os professores do PPGEd/UFCG que contribuíram com minha formação nas aulas ministradas, nas indicações de leituras, nas críticas e sugestões nos momentos de socialização do andamento da pesquisa.

Agradeço os colegas da turma pioneira do PPGEd, pelo compartilhamento de ideias, experiências e angústias que contribuíram com meu amadurecimento pessoal e como pesquisadora. Dentre estes, cito especialmente Pâmella Tamires, companheira nos estudos de História da Educação, com quem partilhei tantas angústias e descobertas ao longo da pesquisa.

Aos sujeitos da pesquisa, por aceitarem contribuir compartilhando suas memórias.

Ao professor Luciano Mendonça, do PPGH/UFCG, que ainda na gestação do projeto de pesquisa que resultaria nesta dissertação, me incentivou e me disponibilizou material de sua pesquisa.

Agradeço ao Programa de Educação Tutorial (PET-PEDAGOGIA) da UFCG, na pessoa da tutora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Niédja Maria Ferreira de Lima, por disponibilizar o acesso à materiais de seu arquivo para constituírem fontes desta pesquisa.

Ao professor Severino Bezerra Silva, pelas contribuições na banca de qualificação e pela disponibilidade em ajudar sempre que solicitado com o desenvolvimento da pesquisa.

À Capes pela bolsa que financiou a pesquisa.

Ao Grupo de Estudos Paulo Freire (GESPAUF), cujo ambiente me proporcionou o mergulho no mar das ideias do mestre Paulo Freire, cujas águas eu até então só admirava da praia sem molhar os pés. Desse grupo, guardo a presença marcante de cada um de seus membros, em especial, os professores Cícero Agostinho e José Luiz Ferreira, e suas contribuições no aprendizado da atitude de dialogar.

Agradeço, – por último, mas não por ser de menor importância, e sim pela relutância em falar dele sem que ocorram as lágrimas – a Guilherme, por vivenciar comigo todos os passos desta pesquisa e por partilhar a vida comigo. Obrigada pelo auxílio sempre disponível, pelo abraço acolhedor, pela escuta sensível, pela paciência amorosa, pelas palavras de encorajamento quando nada parecia dar certo, palavras que me nutriram a esperança de que era possível quando eu não acreditei que seria. Por tudo isso, posso dizer seguramente: essa conquista não é minha, é nossa, companheiro!

Gratidão a todos e todas!

## RESUMO

O objetivo desta dissertação foi compreender como a Campanha de Educação Popular (Ceplar) se constituiu e desenvolveu sua prática político-educativa na Paraíba, no período de 1961 a 1964, e, nesta atuação, que diálogos estabeleceu com as Ligas Camponesas da Paraíba. Visando atender a este objetivo maior, definimos os seguintes objetivos específicos: 1- Contextualizar a Educação Popular no Brasil, no cenário político-social e educacional na década de 1960, e a influência do pensamento freireano nos movimentos educativos populares do período, dentre estes a Ceplar; 2- Situar e analisar a emergência dos movimentos camponeses e movimentos educativos populares na década de 1960, e quais as articulações e fundamentos político-pedagógicos que os influenciaram; 3- Analisar a vinculação estabelecida entre a Ceplar e as Ligas Camponesas da Paraíba, e refletir sobre o porquê da prática educativa da Ceplar ter sido considerada como uma atividade de caráter subversivo. Do ponto de vista teórico, nos referenciamos na abordagem dialética, numa perspectiva do materialismo histórico para tecer nossas análises e reflexões. As categorias analíticas *Estado Ampliado*, *Intelectual Orgânico* de Antônio Gramsci e *Conscientização* de Paulo Freire, orientaram o esforço de apropriação e entendimento do objeto de estudo. Do ponto de vista metodológico, o processo investigativo que resultou nesta dissertação esteve ancorado em um tripé formado por três grandes procedimentos de pesquisa: o *estudo exploratório*, a *análise documental* e os *relatos orais de memória*. Ao longo do trabalho foi possível compreender o momento histórico e teórico que provocaram e orientaram as formulações da Ceplar, que foram: a reorientação do capitalismo na perspectiva desenvolvimentista, a efervescência política e social dos anos 1960 na Paraíba, e em todo o Brasil, o surgimento de organizações sociais camponesas, e de uma nova concepção de Educação Popular, principalmente a partir do pensamento de Paulo Freire. A prática educativo-cultural da Ceplar, embora curta e abortada pelo golpe militar, foi uma experiência muito rica ao acenar ao horizonte de possibilidade. A sua contribuição para a organização camponesa na Paraíba apontou a possibilidade de que os sujeitos camponeses, considerados invisíveis assumissem um protagonismo social. A existência de pensamentos e práticas que contribuíam para suscitar essa ideia emancipatória assustou o latifúndio e as propostas conservadoras, fazendo com que sua prática educativa fosse considerada “subversiva”.

**Palavras-chave:** Ceplar. Ligas Camponesas. Educação Popular.

## ABSTRACT

The objective of this dissertation was to understand how the Popular Education Campaign (Ceplar) was constituted and developed its political-educational practice in Paraíba, from 1961 to 1964, and in this work, which dialogues established with the Peasant League of Paraíba. In order to meet this larger objective, we defined the following specific objectives: 1 - To contextualize Popular Education in Brazil, in the politico-social and educational scenario in the 1960s, and the influence of Freirean thought in the popular educational movements of the period, among these to Ceplar; 2- Situate and analyze the emergence of peasant movements and popular educational movements in the 1960s, and what articulations and political-pedagogical foundations that influenced them; 3- Analyze the established link between Ceplar and the Peasant League of Paraíba, and reflect on why Ceplar's educational practice has been considered as an activity of subversive character. From the theoretical point of view, we refer in the dialectical approach, in a perspective of historical materialism to weave our analyzes and reflections. The analytical categories Extended State, Intellectual Organic of Antônio Gramsci and Awareness of Paulo Freire, guided the effort of appropriation and understanding of the object of study. From the methodological point of view, the investigative process that resulted in this dissertation was anchored in a tripod formed by three great research procedures: the exploratory study, the documentary analysis and the oral reports of memory. Throughout the work it was possible to understand the historical and theoretical moment that provoked and guided the formulations of Ceplar, which were: the reorientation of capitalism in the development perspective, the political and social effervescence of the 1960s in Paraíba, and throughout Brazil, the emergence of peasant social organizations, and of a new conception of Popular Education, mainly from the thought of Paulo Freire. The educational-cultural practice of Ceplar, though short and aborted by the military coup, was a very rich experience in waving to the horizon of possibility. His contribution to the peasant organization in Paraíba pointed to the possibility that peasant subjects, considered invisible, would assume a social role. The existence of thoughts and practices that contributed to this emancipatory idea frightened the latifundio and conservative proposals, making its educational practice considered "subversive".

**Key words:** Ceplar. Peasant Leagues. Popular Education.



## LISTA DE GRÁFICOS, TABELAS E FIGURAS

<b>Gráfico 1</b>	Temáticas relacionadas à Educação Popular nas produções do Programa de Pós-Graduação em Educação – UFPB (1977-2016)	<b>31</b>
<b>Gráfico 2</b>	Mapeamento das instituições em que se originam os trabalhos da ANPED sobre o tema	<b>35</b>
<b>Quadro 1</b>	Grupos de Trabalho da ANPED analisados	<b>33</b>
<b>Quadro 2</b>	Número de professores selecionados pela CEPLAR, por município (1963/1964)	<b>125</b>
<b>Tabela 1</b>	Mapeamento da Produção dos Grupos Temáticos da ANPED (2006-2015)	<b>34</b>
<b>Figura 1</b>	Fotografia atividade educativa da Ceplar, s/d	<b>108</b>
<b>Figura 2</b>	Encontro da UNE-Volante com o governador Pedro Gondim (1961)	<b>109</b>
<b>Figura 3</b>	Palavras geradoras para o círculo de operários	<b>111</b>
<b>Figura 1</b>	Quadro sobre as atividades e confrontos das Ligas Camponesas na Paraíba	<b>119</b>

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

<b>ANPED</b>	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
<b>AP</b>	Ação Popular
<b>API</b>	Associação Paraibana de Imprensa
<b>CEAA</b>	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
<b>CEPLAR</b>	Campanha de Educação Popular
<b>CED</b>	Conselho Estadual de Desenvolvimento
<b>CNBB</b>	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
<b>CNEA</b>	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
<b>CNER</b>	Campanha Nacional de Educação Rural
<b>CONTAG</b>	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
<b>CPC</b>	Centro Popular de Cultura
<b>CRUZADA ABC</b>	Cruzada de Ação Básica Cristã
<b>GT</b>	Grupo Temático
<b>IPM</b>	Inquérito Policial Militar
<b>JAC</b>	Juventude Agrária Católica
<b>JEC</b>	Juventude Estudantil Católica
<b>JOC</b>	Juventude Operária Católica
<b>JUC</b>	Juventude Universitária Católica
<b>MASTER</b>	Movimento dos Agricultores Sem Terra
<b>MCP</b>	Movimento de Cultura Popular
<b>MEB</b>	Movimento de Educação de Base
<b>MOBRAL</b>	Movimento Brasileiro de Alfabetização
<b>PCB</b>	Partido Comunista Brasileiro
<b>PCdoB</b>	Partido Comunista do Brasil
<b>PPGE</b>	Programa de Pós-Graduação em Educação
<b>SAR</b>	Serviço de Assistência Rural
<b>SEC-UR</b>	Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife
<b>SePPEC</b>	Seminário Percursos do Pensamento Educacional

	Contemporâneo
<b>SIREPA</b>	Sistema Rádio Educativo da Paraíba
<b>SORPE</b>	Serviço de Orientação Rural de Pernambuco
<b>SUDENE</b>	Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste
<b>TPI</b>	Termo de Perguntas ao Indiciado
<b>UCDB</b>	Universidade Católica Dom Bosco
<b>UERJ</b>	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
<b>UFF</b>	Universidade Federal Fluminense
<b>UFCG</b>	Universidade Federal de Campina Grande
<b>UFPB</b>	Universidade Federal da Paraíba
<b>UFPE</b>	Universidade Federal de Pernambuco
<b>UEPG</b>	Universidade Estadual de Ponta Grossa
<b>UFMG</b>	Universidade Federal de Minas Gerais
<b>UFPeI</b>	Universidade Federal de Pelotas
<b>ULTAB</b>	União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil
<b>UNE</b>	União Nacional dos Estudantes
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
<b>UNISAL</b>	Centro Universitário Salesiano de São Paulo
<b>UNISINOS</b>	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

## SUMÁRIO

<b>1. CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO E ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....</b>	<b>11</b>
<b>1.1 Primeiros passos: da escolha do tema aos objetivos da pesquisa...11</b>	
<b>1.2 Contextualizando o objeto de estudo.....14</b>	
<b>1.3 Referenciais teórico-metodológicos da pesquisa.....15</b>	
1.3.1 Categorias Analíticas de conteúdo.....20	
<b>1.4 As trilhas da investigação: procedimentos e instrumentos.....28</b>	
1.4.1 O Estudo exploratório: a produção acadêmica na temática.....29	
1.4.2 A análise documental: aproximação com a história da prática educativa.....36	
1.4.3 Relatos Oraís de memória: a narrativa do vivido.....36	
<b>1.5 Tratamento das informações: análise de conteúdo.....38</b>	
<b>1.6 A organização do trabalho.....39</b>	
<b>2. A EDUCAÇÃO POPULAR COMO UM NOVO PARADIGMA NA AMÉRICA LATINA: FUNDAMENTOS E DESAFIOS HISTÓRICOS.....</b>	<b>41</b>
<b>2.1. A construção conceitual da Educação Popular na América Latina...41</b>	
<b>2.2. A Educação Popular no Brasil: diferentes conceituações.....46</b>	
2.2.1. Educação Popular como extensão da escolarização pública.....48	
2.2.2. Educação Popular como Educação de Adultos: Campanhas e Programas dos anos 1940-1950.....51	
2.2.3. Educação Popular como Educação dos Oprimidos.....55	
<b>2.3. Fundamentos da Educação Popular a partir de Paulo Freire.....61</b>	
<b>3. EMERGÊNCIA DOS MOVIMENTOS CAMPEVINOS E DOS MOVIMENTOS EDUCATIVOS POPULARES: AS LIGAS CAMPONESAS E A CEPLAR.....</b>	<b>67</b>
<b>3.1 Os movimentos campesinos: o aprendizado da classe e da liberdade.....68</b>	
<b>3.2 As influências do Partido Comunista e da Igreja Católica nas lutas camponesas na região Nordeste e na Paraíba.....77</b>	
3.2.1 O Partido Comunista Brasileiro.....77	
3.2.2 A Igreja Católica: o embate entre conservadores e progressistas na relação com o campesinato.....85	
<b>3.3 Os movimentos educativos populares na década de 1960.....89</b>	

<b>4. QUANDO ALFABETIZAR CAMPONESES SE TORNA SUBVERSÃO: a atuação da Ceplar junto as Ligas Camponesas na Paraíba.....</b>	<b>94</b>
<b>4.1 A Campanha de Educação Popular (Ceplar): origem e itinerário .....</b>	<b>94</b>
4.1.1 Primeiras atividades .....	99
4.1.2 A relação com Paulo Freire .....	102
4.1.3 O trabalho com o teatro.....	105
<b>4.2 O trabalho com a educação de adultos.....</b>	<b>110</b>
<b>4.3 A Liga Camponesa da Paraíba e sua relação com a Ceplar .....</b>	<b>118</b>
<b>4.4 Conflitos internos.....</b>	<b>129</b>
<b>4.5 Conflitos externos: A ação educativa da Ceplar como ato subversivo .....</b>	<b>135</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS: Contribuições da Ceplar para a Educação Popular, desafios e contradições .....</b>	<b>143</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>147</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>154</b>
<b>ANEXO.....</b>	<b>156</b>

## 1. CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO E ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A presente investigação tem como objeto a Campanha de Educação Popular da Paraíba – Ceplar, que desenvolveu um conjunto de ações no campo da Educação Popular destinado aos jovens e adultos da classe trabalhadora no início da década de 1960, no Estado da Paraíba. Nosso objetivo é compreender como a Ceplar se constituiu e desenvolveu sua prática político-educativa na Paraíba, no período de 1961 a 1964, e, nesta atuação, que diálogos estabeleceram com as Ligas Camponesas da Paraíba. Neste capítulo introdutório, buscamos problematizar nosso objeto do estudo, os objetivos e os caminhos teóricos e metodológicos que construímos para nos acercarmos do mesmo, visando responder as questões e os objetivos delineados para a investigação, questões que trataremos a seguir.

### 1.1 Primeiros passos: da escolha do tema aos objetivos da pesquisa

A motivação por este objeto de estudo remonta da participação de um evento acadêmico denominado: III Seminário Percursos do Pensamento Educacional Contemporâneo (SePPEC)<sup>1</sup>, realizado na UFCG, em dezembro de 2014, que teve como temática, *Memórias da Cultura e Educação dos anos de 1960*. Ao focar a mobilização social nos campos da Cultura e da Educação Popular, ocorrida nos primeiros anos da década de 1960, conferiu-se especial relevo à Campanha de Educação Popular da Paraíba – Ceplar, por meio de debates e relatos de memórias de pessoas que participaram da referida Campanha.

Esse foi nosso primeiro encontro com o debate da Educação Popular, e, conseqüentemente, com a Campanha de Educação Popular da Paraíba – Ceplar, o que aguçou nossa curiosidade em conhecer e compreender a atuação política e pedagógica desta Campanha junto à classe trabalhadora do campo e da cidade do

---

<sup>1</sup> O referido evento foi organizado pelo PET-Pedagogia da UFCG e contou, em sua programação com falas de militantes da Ceplar, como Isa Guerra, e estudiosos da Educação Popular, como o professor Osmar Fávero.

Estado da Paraíba, num contexto marcante da história brasileira como foram os primeiros anos da década de 1960 até o golpe e implantação da ditadura militar, que acarretou no desmantelamento das organizações sociais populares e dos movimentos educativos que atuavam em nosso País.

A esse interesse pessoal, somou-se a intenção de realizar uma pós-graduação, e o aceno à possibilidade de concretização deste desejo surgiu com a criação de um Mestrado em Educação, na UFCG. O ingresso no Programa de Pós-Graduação materializava o desejo de investigar sobre a Ceplar e buscar respostas para as questões que nos acompanhavam, tais como: como se constituiu e se desenvolveu a prática educativa da Ceplar no Estado da Paraíba? Que sujeitos influenciaram a prática da Ceplar? Como se deu a relação da Ceplar com as Ligas Camponesas? Por que a ação da Ceplar foi considerada como subversiva pelo Estado Militar?

O direcionamento do olhar investigativo para a área de História da Educação, a partir dos estudos da Educação Popular, se apresentou como uma novidade teórica e prática para o itinerário acadêmico e profissional que tínhamos até então, similarmente, o interesse e a curiosidade despertada pela temática também nos aproximaram de leituras que contribuíram para o conhecimento do objeto. Dentre estas, destacamos:

- a leitura de Porto e Lage (1995), duas dirigentes da Campanha de Educação Popular que registram, a partir de suas memórias de militantes deste movimento educativo, num diálogo com outras fontes como jornais da época, a origem da Campanha, sua atuação, relações com diferentes instituições e organizações e sua extinção com o golpe militar em 1964.

- a leitura de Scocuglia (2001) abre uma senda nova de investigação sobre Educação Popular ao realizar uma análise documental dos inquéritos policiais militares, realizados com militantes e educadores/as dos movimentos educativos, identificando os dispositivos discursivos contidos nestes documentos, que colocavam a prática educativa destes movimentos, dentre os quais a Ceplar, como “atividade subversiva”.

Estas leituras, como um procedimento inicial, nos possibilitaram encarar uma primeira dificuldade, de natureza conceitual, sobre a problemática, e nos ajudou a fazer escolhas sobre os caminhos metodológicos construídos na pesquisa. Assim, definimos a problemática da pesquisa formulada na seguinte questão: Que diálogos a Ceplar estabeleceu com as Ligas Camponesas na Paraíba e em que medida essa

interação influenciou para que a prática educativa da Campanha fosse considerada como atividade subversiva?

Com a intencionalidade de responder a esta problemática, tivemos como objetivo geral: Compreender a prática educativa da Ceplar na Paraíba na década de 1960, e sua vinculação com as Ligas Camponesas. Nesta direção, definimos os seguintes objetivos específicos para guiar o processo investigativo que buscou responder a questão colocada acima:

- 1- Contextualizar a Educação Popular no Brasil, no cenário político-social e educacional na década de 1960, e a influência do pensamento freireano nos movimentos educativos populares do período, dentre estes a Ceplar;
- 2- Situar e analisar a emergência dos movimentos camponeses e movimentos educativos populares na década de 1960, e quais as articulações e fundamentos político-pedagógicos que os influenciaram;
- 3- Analisar a vinculação estabelecida entre a Ceplar e as Ligas Camponesas da Paraíba, e refletir sobre o porquê da prática educativa da Ceplar ter sido considerada como uma atividade de caráter subversivo.

O recorte temporal escolhido para problematizar a atuação da Ceplar é o período de 1961 e 1964, tendo em vista que se trata, respectivamente, do ano de fundação da Campanha e do ano em que suas ações são interrompidas pela eclosão do golpe militar no Brasil.

A Educação Popular me inquietou, pois, ao longo do curso de História, as disciplinas que tratavam da educação partiam sempre da educação escolar formal e, mesmo quando estudávamos o período pré-ditadura militar no Brasil, nunca foram mencionados os movimentos de Educação Popular, mesmo tendo existido aqui mesmo no Estado da Paraíba um movimento desta natureza. Como se diz, popularmente, aquilo que está encoberto desperta mais curiosidade, e talvez tenha sido isso mesmo que inquietou com relação à Ceplar.

Já os estudos sobre as lutas camponesas e sobre a própria história das Ligas Camponesas são mais descortinados no campo acadêmico, destarte não me cabe, nem interessa aqui recontar essas histórias, o que proponho é buscar, nas encruzilhadas desses caminhos, os encontros, parcerias e as faíscas que surgiram



entre as “agitações” camponesas e a “subversão” educativa dentro do “terreno minado” do Nordeste Brasileiro dos anos 1950/1960.

## 1.2 Contextualizando o objeto de estudo

A Ceplar surgiu e atuou em um cenário político tensionado por projetos hegemônicos distintos e esteve mergulhada no contexto de intensa mobilização social que marcou as décadas de 1950 e 1960 da História do Brasil.

Como parte dessa mobilização, ocorreu a organização de vários movimentos educativos populares, dentre os quais: Movimento de Cultura Popular (MCP), em Pernambuco, a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, no Rio Grande do Norte, e a Campanha de Educação Popular (Ceplar), na Paraíba, objeto de nosso estudo. Todas as práticas protagonizadas por tais movimentos e organizações traduziram possibilidades, seja para aqueles que buscavam transformar as estruturas sociais brasileiras, seja para os que buscavam formar eleitores estabelecendo uma estreita relação entre as ações políticas e as ações educativas (Scocuglia, 2001).

Naqueles anos, especialmente o Nordeste brasileiro foi, também, palco do surgimento de organizações sociais no campo, destacando-se as Ligas Camponesas. Conforme Fávero (1983),

Os anos 1960-64 foram particularmente críticos e criativos em quase tudo. Questionaram-se todos os modos de ser brasileiro, de viver um momento da história desse país, de participar de sua cultura. Pretendeu-se um projeto político que possibilitasse superar a dominação do capital sobre o trabalho e, em decorrência, reformular tudo o que dessa dominação decorre. Tudo isso – e muito mais – foi repensado discutido em círculos cada vez mais amplos, das ligas camponesas às universidades. (FÁVERO, 1983, p. 8-9)

É nesse contexto que se organiza a Campanha de Educação Popular da Paraíba – Ceplar, como resultado de um movimento, presente na sociedade brasileira, de contraposição às condições de vida e expropriação causada pelo modelo hegemônico. Sua origem, no início de 1960, decorre do esforço de engajamento social e do questionamento da realidade social brasileira empreendido por um grupo de estudantes das faculdades de Filosofia, Ciências Sociais e Letras da Universidade Federal da Paraíba ligados à Juventude Universitária Católica

(JUC), que encontraram no governo do Estado da Paraíba as condições materiais necessárias para o desenvolvimento de seu projeto, que pretendia “contribuir para a formação de adultos conscientes que participassem do processo de mudança do país” (PORTO; LAGE, 1995, p.39).

A atuação da Ceplar, junto aos jovens e adultos da classe trabalhadora, foi desenvolvida, inicialmente, em bairros da capital paraibana e junto a camponeses dos municípios de Sapé, Mari, Miriri, onde era forte a organização das Ligas Camponesas, e Rio Tinto, onde funcionava uma fábrica de tecidos e predominava a organização sindical. Essa diversidade de atuação e de parcerias foi modificando a ação da instituição e ampliando sua ação no Estado da Paraíba, destacando-se, assim,

a vivência e a prática coletivas dessa entidade que começou em João Pessoa, capital do Estado da Paraíba, com um grupo reduzido de estudantes universitários e que terminou com centenas de pessoas de classes, níveis e extratos sociais os mais diversos, atuando em nove cidades do Estado. (PORTO; LAGE, 1995, p. 5).

Em 1964, a Ceplar foi atingida pela repressão que se seguiu ao golpe militar, tendo suas ações interrompidas, assim como as organizações camponesas e outros movimentos sociais.

### **1.3 Referenciais teórico-metodológicos da pesquisa**

A necessidade de uma apropriação analítica e reflexiva do objeto pesquisado nos levou a refletir sobre sua materialização no contexto do Estado desenvolvimentista popular da década de 1960, a partir das características econômicas, sociais, políticas e educacionais que colocavam uma prática educativa popular, como a da Ceplar, numa relação contraditória de parceria com o Estado, com a Igreja, com o Partido Comunista e com as organizações sindicais e as Ligas Camponesas. Assim, nos aproximamos da abordagem dialética, numa perspectiva do materialismo histórico, para empreender uma reflexão que nos possibilitasse compreender tal relação contraditória, que, ao mesmo tempo colocava, por um lado, a necessidade de integração da maioria da população analfabeta rumo ao desenvolvimento do país, através da educação e da cultura, e por outro, ao efetivar

sua atuação junto à classe trabalhadora do campo e da cidade com o objetivo de contribuir para a formação de adultos conscientes, tensionada pela necessidade de mudanças sociais e políticas no contexto em que estavam inseridos.

Como lembra Minayo (2002), a abordagem dialética considera que o fenômeno social tem de ser entendido nas suas determinações históricas e sociais e nas transformações, nos sujeitos e seu contexto, requerendo que se trabalhe com a complexidade e especificidade que as questões sociais apresentam nos contextos históricos em que se materializam, e quais as relações que se constroem entre os diferentes sujeitos e instituições.

Tratando-se de movimentos educativos, portanto, tal entendimento é crucial, pois, como destaca Paiva (1973), os sistemas educacionais e os movimentos educativos, em geral, refletem as condições sociais, econômicas e políticas da sociedade sobre a qual influem e servem: “Toda educação provém de uma situação social determinada e as metas educacionais, a política da educação e a orientação do ensino mostram de forma clara o seu caráter histórico” (PAIVA, 1973, p.19).

Ao propormos uma análise de um movimento educativo popular cujas práticas educativas se voltaram, num determinado momento histórico, ao questionamento da estrutura estabelecida e à luta pela construção de uma hegemonia popular, entendemos que, para analisar tal movimento, devemos contextualizá-lo em sua historicidade e em sua relação com a totalidade social em que esteve inserida, considerando os determinantes sociais, políticos e econômicos que infligiram sobre ele.

Nesse sentido, as categorias metodológicas – *contradição/totalidade/historicidade* – fundamentaram o processo investigativo na busca de uma postura crítica ao longo do processo de coleta e análise das informações. As relações entre os fenômenos foram vistas dentro de um processo de conflitos da formação social capitalista e de uma sociedade marcada por um Estado desenvolvimentista, pois,

O regime populista que se instalou nesse período, ao procurar o apoio das massas, no campo e na cidade, levantou importantes bandeiras de luta: dar direitos e formas legais de defesa às massas trabalhadoras, elevar o seu nível cultural, favorecer a sua organização. Em muitas ocasiões o movimento das massas em busca da construção de um país moderno, com um sistema econômico e social mais justo foi além das propostas do populismo gerando, com isso, a exacerbação dos conflitos com as forças de

oposição e, às vezes, com o próprio regime populista (PORTO; LAGE, 1995, p.20).

Compreender e analisar o objeto dentro desse contexto foi de fundamental importância para o entendimento de sua atuação e dos limites postos pela materialidade histórica, que produziram transformações em sua proposta, pois como nos coloca Frigotto (2000), a metodologia do materialismo histórico não pode constituir-se numa “doutrina” ou numa “camisa de força” fundada sob categorias gerais não-historicizadas. Afirma o autor que:

Para ser materialista e histórica, tem de dar conta da totalidade, do específico, do singular e do particular. Isso implica dizer que as categorias totalidade, contradição, mediação, alienação não são apriorísticas, mas construídas historicamente (FRIGOTTO, 2000, p. 73).

A esse respeito, também se destaca a afirmação de Thompson (1981), de que as categorias adequadas à investigação da história são categorias históricas. Para esse autor, o materialismo histórico distingue-se de outros sistemas interpretativos pela sua “obstinação teimosa” em elaborar tais categorias, articulando-as numa totalidade conceitual. Enfatiza Thompson que:

Essa totalidade não é uma ‘verdade’ teórica acabada (ou Teoria); mas também não é um “modelo” fictício, é um *conhecimento* em desenvolvimento, muito embora provisório e aproximado, com muitos silêncios e impurezas. O desenvolvimento desse conhecimento se dá tanto na teoria quanto *na* prática: surge de um diálogo e seu discurso de demonstração é conduzido nos termos da lógica histórica. (THOMPSON, 1981, p. 61) (destaques originais do autor).

Nesse sentido, nos referenciamos no aporte teórico do materialismo histórico-dialético, não como uma doutrina a ser seguida, muito menos com a pretensão ingênua de que este referencial nos leve à verdade dos fatos, mas como um arcabouço consistente que nos ajude a compreender o fenômeno histórico que é objeto de nossa investigação.

A necessidade de subsidiar a nossa argumentação sobre a prática educativa da Ceplar e sua relação com a organização social camponesa nos remeteu, necessariamente, a aprofundar o entendimento da concepção de Educação Popular, visto que, essa concepção influenciou o surgimento de diferentes movimentos educativos, durante a década de 1960, que se efetivaram como prática de resistência ao modelo hegemônico de cultura e educação do período.

Essa perspectiva metodológica suscitou um conceito fundamental para a investigação – a Educação Popular, que neste trabalho foi adotada como “uma concepção educativa que vincula explicitamente a educação e a política, na busca de contribuir para a construção de processos de resistência e para a emancipação humana, o que requer uma ordem societária que não seja a regida pelo capital”. (PALUDO, 2015, p.220).

Essa formulação, que emerge na América Latina principalmente a partir da década de 1960, ressignifica a Educação Popular como uma teoria e prática educativa, e desempenha na sociedade um papel de resistência e emancipação ao questionar o conceito hegemônico<sup>2</sup> de educação.

Assim, a América Latina se insurge contra a acumulação do capital numa síntese social, que gera assimetrias e subalternidades, na intencionalidade de contribuir na construção da resistência e de outro projeto societário. Portanto, numa perspectiva de descolonização da sociedade e das relações sociais. Constituem-se exemplos deste movimento:

José Martín (Cuba, 1853-1895), que se dedicou à independência e defendia uma educação científica e técnica junto com a formação ética e política do povo; José Carlos Mariátegui (Peru, 1894-1930), que defendia o socialismo, as universidades populares e a escola única para os peruanos; Franz Fanon (Ilha Martinica/Caribe, 1925-1961), que propunha uma pedagogia voltada para a luta concreta e conjunta dos condenados da terra; Ernesto Che Guevara de La Serna (Argentina/Cuba, 1929-1976), em cujas fileiras ninguém poderia continuar sem saber ler e escrever; subcomandante insurgente Marcos (México/Chiapas), defendendo a ideia de uma educação rebelde e autônoma; Paulo Freire (Brasil, 1921-1997), que propunha a educação como prática da liberdade. (PALUDO, 2015, p. 225)

A demanda por esse tipo de educação provém de setores "oprimidos" dentro de uma estrutura e dinâmica social organizadas pela forma capitalista de produção, o que, historicamente, sempre gerou uma contradição entre estes diferentes interesses e perspectivas. Isto é, “a relação entre a centralidade da intencionalidade da Educação Popular, o movimento ou direcionalidade do projeto hegemônico e a

---

<sup>2</sup> Gramsci (1978) define a hegemonia – e pode-se dizer que no seu âmbito também a resistência – como a capacidade de um grupo social unificar-se em torno de sua proposta política, um bloco mais amplo, não homogêneo, marcado por contradições de classe. A hegemonia seria a direção moral e intelectual de uma sociedade, onde a dominação “física” e corpórea é auxiliada pela instauração do consenso. O poder de coesão, conectado ao consenso, constituiria o predomínio de uma visão social de mundo e de convívio social.

direcionalidade do movimento do popular, suas lutas e intencionalidades políticas”. (PALUDO, 2001, p. 55).

Streck (2013) conceitua a Educação Popular como movimento pedagógico que representa resistência a um processo de dominação, seja de classe, gênero, etnia ou outros modos de subalternização. Essa perspectiva é reafirmada em Silva (2009), quando enfatiza o posicionamento político dessa concepção educativa, visto que, a denominação popular constitui-se como resultante dos processos socioculturais e políticos das lutas das organizações populares, como expressão da resistência às estruturas de dominação e, principalmente, das diferentes práticas educativas desenvolvidas em diferentes espaços, tempos e sujeitos no continente latino-americano.

Segundo Silva (2009), a discussão sobre o popular e sua vinculação com a educação leva também a uma reflexão sobre as classes populares<sup>3</sup>, os movimentos sociais e a constituição do Campo Popular, que é constituído por estas forças contra hegemônicas.

Para Paludo (2006), o Campo popular são forças políticas e culturais contra hegemônicas que se articulam, conformando campos sociais que guardam relação com a esfera da economia, da cultura, com visões sociais de mundo, orientam sua teorização sobre a realidade e suas ações numa perspectiva de transformação social. Dessa maneira,

O Campo Popular, embora nem sempre de forma explícita nos textos, decorre de um pressuposto de análise da realidade que compreende a sua dinâmica como sendo posta em movimento pela inter-relação entre uma quantidade significativa de forças que são políticas e culturais e se articulam conformando campos sociais, que sempre guardam relação com a esfera da economia. Estes campos possuem ‘visões sociais de mundo’ que orientam tanto as teorizações da realidade, quanto as ações. (PALUDO, 2006, p.45)

A historicidade se constitui a partir de forças econômicas, política e culturais. Assim, no processo de organização das classes populares, não podemos superestimar o papel da educação, mas também não podemos deixar de perceber o papel que ela pode desempenhar no processo de emancipação humana. Paulo Freire (1995), numa visão sempre dialética acerca do alcance e dos limites de uma prática educativa na construção da cidadania, ressalta que:

---

<sup>3</sup> Na conceituação de Wanderley (1987), Classes populares, no plural, compreendendo o operariado industrial, a classe trabalhadora em geral, os desempregados e subempregados, o campesinato, os indígenas, os funcionários públicos, os profissionais e alguns setores da pequena burguesia.

Não dá para dizer que a educação crie a cidadania de quem quer que seja. Mas, sem a educação, é difícil construir a cidadania. A cidadania se cria com uma presença ativa, crítica, decidida, de todos nós com relação à coisa pública. Isso é difícilíssimo, mas é possível. A educação não é a chave para a transformação, mas é indispensável. A educação sozinha não faz, mas sem ela também não é feita a cidadania. (FREIRE, 1995, p. 74)

Aqui, a historicidade sempre presente nas formulações de Freire nos ajuda a compreender tal desafio de construção de uma prática educativa contra hegemônica num cenário permanente de curtas vivências democráticas e longos períodos de repressão, o que exige, portanto,

O aprendizado de outra virtude se impõe: a perseverança, tenacidade com que devemos lutar por nosso sonho. Não podemos desistir nos primeiros embates, mas a partir deles aprender como errar menos. Na existência de uma pessoa, cinco, dez, vinte anos representam alguma coisa, às vezes muito. Mas não na história de uma nação. (FREIRE, 1995, p.47)

Essa reflexão contribuiu para buscar entender as lutas e organizações camponesas, em especial, a Liga Camponesa de Sapé, num embate permanente contra a opressão e exploração dos sujeitos do campo, e como num curto período de tempo, de 1955 a 1964, conseguiram travar tantas frentes de lutas e parcerias, inclusive, no entendimento da contribuição que a Educação Popular poderia trazer para a organização da classe e da transformação da realidade tendo como ponto de partida o lugar do oprimido.

### 1.3.1 Categorias Analíticas de conteúdo

Minayo (1996) esclarece que os conceitos mais importantes dentro de uma teoria são as categorias. As categorias que servem de critério de seleção e organização da teoria e dos fatos a serem investigados, a partir da finalidade da pesquisa, fornecendo-lhe o princípio de sistematização que vai lhe conferir sentido, cientificidade, rigor, importância. Assim, para esta autora, as *categorias analíticas* são aquelas que retêm as relações sociais fundamentais e podem ser consideradas balizas para o conhecimento do objeto nos seus aspectos gerais.

As categorias analíticas *Estado Ampliado, Intelectual Orgânico* de Antônio Gramsci e *Conscientização* de Paulo Freire, orientaram o esforço de apropriação e

entendimento do nosso objeto de estudo. Consideramos pertinente dizer, brevemente, o que entendemos e o porquê elegemos essas categorias de análise.

### **a) Concepção de Estado Ampliado**

Para os clássicos, como Marx e Lênin, o Estado é entendido com um aparelho de dominação de classe que usa a repressão e a força para exercer essa dominação sobre outra classe. Gramsci não nega o conceito de Estado de Marx: amplia esse conceito acrescentando que além do uso da coerção, tem-se a busca do consentimento. Ou seja, é preciso ganhar a adesão dos dominados através da construção de um projeto ideológico e cultural, manifestado em forma de senso comum, que justifique e legitime o poder do dominador, sem o qual, para Gramsci, não seria possível a manutenção de sua função hegemônica na sociedade. Para ele, o Estado é um composto entre a sociedade política — arena das instituições políticas e do controle legal constitucional que compreende os aparelhos de coerção sob o controle das burocracias executivas e policial-militar — e a sociedade civil, constituída como uma esfera 'privada' ou 'não estatal', ou seja, o conjunto de instituições/organizações responsáveis pela elaboração e/ou difusão de ideologias, por meio do sistema escolar, das igrejas, dos partidos políticos, dos sindicatos, dos meios de comunicação, entre outros.

Desse modo, o conceito de Estado, para Gramsci, refere-se à relação dialética entre *sociedade política* e *sociedade civil*, a concepção de Estado para esse autor é ampliada, pois ele não considera Estado como restrito apenas ao governo.

Para Coutinho (1992), a teoria ampliada do Estado em Gramsci apoia-se, justamente, na identificação dos “aparelhos privados de hegemonia”, responsáveis pela elaboração ou difusão das ideologias. Esses “aparelhos privados” compreenderiam as escolas, igrejas, sindicatos, partidos políticos, revistas, jornais e outros meios de comunicação de massa formando a sociedade civil. Mas a esfera da sociedade civil, por si só, não corresponde ao Estado gramsciano, pois há também a sociedade política, correspondente aos mecanismos pelos quais a classe dominante detém e exerce a repressão e a violência, como o governo, a burocracia, o sistema judiciário e as forças armadas.

O entendimento do conceito de Estado ampliado em Gramsci passa, necessariamente, pela sua concepção de ser humano como um ser de processo,



imerso na relação com outros seres humanos e com o contexto em que vive. Também é relevante a análise por ele desenvolvida das relações de forças dentro da formação histórica capitalista, relativa à disputa das classes em busca da direção sobre as outras classes.

Para exercer seu domínio sobre as demais classes, a classe dominante impõe seus interesses e concepções de mundo como se fossem universais e pertencentes às demais classes, ou seja,

Esta relação existe em toda a sociedade no seu conjunto e em todo indivíduo com relação aos outros indivíduos, entre camadas intelectuais e não intelectuais, entre governantes e governados, entre elites e seguidores, entre dirigentes e dirigidos, entre vanguardas e corpos de exército. Toda relação de 'hegemonia' é necessariamente uma relação pedagógica, que se verifica não apenas no interior de uma nação, entre as diversas forças que a compõem, mas em todo o campo internacional e mundial, entre conjuntos de civilizações nacionais e continentais (GRAMSCI, 1999, p. 399).

A afirmação de Gramsci de que "toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica" nos permite pensar a educação numa dupla conceituação: como instrumento de dominação e reprodução das relações de produção capitalistas que serve à manutenção da burguesia no domínio da sociedade e como instrumento emancipatório, quando uma pedagogia é formulada a partir do lugar do oprimido, pode assumir força política que sirva à consolidação de uma contra hegemonia.

Esse referencial torna-se importante para nosso entendimento de como no início da década de 1960, o Estado nacional-populista passa a patrocinar algumas iniciativas de Educação Popular, ou mesmo propor algumas ações com a finalidade de erradicar o analfabetismo no país.

Esta ânsia de mudança crescia e se ampliava. Durante o governo do presidente João Goulart (1961 a 1964) o tema da participação das massas populares no processo de mudança social tornou-se central. A participação dessas massas era a garantia de que a mudança da sociedade brasileira se daria no sentido da justiça social, da criação de uma sociedade socialista, igualitária. A quem interessava a mudança? Às massas desfavorecidas e marginalizadas politicamente. Onde buscar os aliados para a luta transformadora? Nesta massa. Algumas palavras de ordem importantes da luta da época se transformaram em metas governamentais: 'Extensão do voto para o analfabeto'. ou 'Distribuição de terras para os camponeses'. João Goulart estimulou a organização do campesinato como força política, promovendo a sindicalização rural. Escolheu também a erradicação do analfabetismo como uma das metas de seu governo. Mobilização e organização popular foram às respostas dos que se consideravam forças progressistas, trabalhando no

sentido da História e com a 'Força da História', às chamadas forças reacionárias. Porque estas existiam, claro, mas seriam vencidas. O futuro estava conosco. Os Movimentos de Cultura Popular espalharam-se rapidamente por todo o país. As Ligas Camponesas, seguindo o exemplo de Pernambuco, alastraram-se, sobretudo, pelo Nordeste. (PORTO; LAGE, 1995, p. 25). (destaques originais)

Esse registro, a partir das memórias de militantes da Ceplar, nos mostra claramente a política de aliança que se estabeleceu na contradição desenvolvimentista populista, entre os movimentos populares e o governo de Jango, e na Paraíba de Pedro Gondim, que se efetiva a partir de uma tensão permanente de jogos de poder, de ambiguidades de interesses e estratégias conforme podemos verificar na fala das autoras:

Todo esse esforço, é claro, não se dava num clima de harmonia, num clima idílico; se havia ajuda, diálogo, havia também desconfiança mútua, luta pelo poder. [...] Visto com a ótica de agora, dir-se-ia que os brasileiros de então foram atacados pelo 'vírus' da ingenuidade. Como não ter consciência da fragilidade de sua organização para enfrentar bases de poder seculares? Não se deve esquecer, entretanto, que nos anos 60 o bloco socialista parecia uma experiência solidificada. Cuba, bem próxima, era outra prova de que mudanças eram possíveis. Era o socialismo implantando-se na América Latina. A pergunta não era se ocorreria a mudança das estruturas sociais injustas da sociedade brasileira. A pergunta era como esta se efetuaria. Pela via pacífica ou revolucionária? Entre aqueles que participaram da luta pela transformação do Brasil havia muita divergência política e ideológica, mas estavam unidos por alguns pontos 'inquestionáveis': as estruturas injustas tinham que ser modificadas; (PORTO; LAGE, 1995, p. 25-26)

As ambiguidades postas pelo governo desenvolvimentista popular, o aumento da tensão rural e urbana, a incorporação pelo governo federal do debate das Reformas de Base, levou o acirramento dos conflitos de classe, com a burguesia nacional, o latifúndio e o capital internacional culminou no golpe militar de 1964, com a formação de um novo bloco no poder<sup>4</sup>.

## **b) Intelectual Orgânico**

O entendimento sobre o conceito de Estado e do processo de formação da hegemonia passa, necessariamente, pela reflexão Gramsciana de Intelectual Orgânico. Conceito desenvolvido pelo autor, principalmente nos Cadernos dos

---

<sup>4</sup>. Usamos bloco no poder aqui, de acordo com a conceituação de Poulantzas (1977), enquanto unidade contraditória de uma classe, ou de frações de classe, politicamente dominante na sua relação com uma forma particular de Estado capitalista.

Cárceres, cuja reflexão sobre a necessidade da formação de uma consciência crítica, por parte dos grupos subalternos, leva o autor a discutir o papel educativo-cultural a ser desempenhado pelos intelectuais na contribuição para conservar ou mudar o projeto hegemônico, pois,

Uma das características mais marcantes de todo grupo que se desenvolve no sentido do domínio é sua luta pela assimilação e pela conquista 'ideológica' dos intelectuais tradicionais, assimilação e conquista que são tão mais rápidas e eficazes quanto mais o grupo em questão for capaz de elaborar simultaneamente seus próprios intelectuais orgânicos (GRAMSCI, 2001, p. 19) (destaques originais do autor).

Mas quem são os intelectuais? O termo "intelectual", amplamente utilizado no ambiente acadêmico-científico, suscita significados variados e é utilizado para identificar diversos indivíduos ou grupos sociais. Contudo, Gramsci (2001) define o intelectual, não pela erudição pessoal, mas pela função social, explicitando a percepção do caráter mediador dos intelectuais entre as classes sociais e o Estado.

Para Gramsci (2001, p.21), os intelectuais são os "prepostos do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político". O autor diferencia os intelectuais orgânicos dos intelectuais tradicionais, logo, os intelectuais orgânicos são aqueles criados pela própria classe para organizar e manter sua hegemonia; já os intelectuais tradicionais seriam aqueles que, tendo sido no passado intelectuais orgânicos de dada classe, mantêm, depois, certa independência e autonomia, ajustando-se no interior do bloco dominante.

Gramsci reflete em seus escritos a necessidade da formação de uma consciência crítica e de uma nova concepção de mundo dos grupos subalternos. Pois se a dominação das consciências, através do exercício da hegemonia, é um momento indispensável para que a classe dominante estabilize uma relação de dominação na sociedade, a estratégia política da classe oprimida deve ser também o controle da sociedade civil. Neste sentido, as classes populares precisam formar os seus intelectuais orgânicos para a formação de uma hegemonia contrária aos interesses do capital.

Aos intelectuais caberia a função de operar para a 'organicidade de pensamento' dos grupos sociais subalternos, ou seja, contribuir para uma relação coerente entre teoria (concepção de mundo) e ação. A possibilidade da construção coerente dessa relação estaria em um atuar 'orgânico' dos intelectuais nesses grupos, ou seja, de elaborarem e tornarem coerentes os princípios e os problemas que

os 'simples' colocam com a sua atividade prática. É dessa relação orgânica entre os intelectuais e os 'simples' que nasce a elaboração de uma concepção de vida superior ao senso comum, uma elaboração superior dos grupos subalternos da própria concepção do real. (DURIGUETO, 2014, p. 276) (destaques originais da autora).

Esse conceito nos ajudou a compreender como um grupo de estudantes, intelectuais e militantes políticos se comprometeram com uma proposta educativa e cultural de conscientização das classes populares, fazendo parte da Campanha de Educação Popular da Paraíba, inclusive com vinculação aos partidos políticos de esquerda, buscando exercer um papel diretivo, organizativo e educativo junto a estas populações.

### **c) Conscientização**

A categoria conscientização<sup>5</sup>, para Paulo Freire, evidencia o processo de construção de uma consciência crítica<sup>6</sup> em superação a uma consciência ingênua. A consciência estabelece o agir e o estar no mundo dos sujeitos. O fundamental nesta relação é o jogo dialético das relações homem-mundo.

O processo de conscientização requer que os homens<sup>7</sup> reconheçam-se enquanto seres que estão no mundo – e com o mundo – que assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo, portanto, sujeitos de transformação. A conscientização não está baseada sobre a consciência de um lado, e o mundo, de outro. Ao contrário, está baseada na relação consciência-mundo.

Freire (1983) denominava três fases no desenvolvimento da consciência dos indivíduos<sup>8</sup>: intransitiva, transitivo-ingênua e transitivo-crítica, afirmando que a última só se daria pela educação libertadora.

---

<sup>5</sup> Paulo Freire esclarece que não é ele o autor do vocábulo conscientização. Foi no Instituto Superior de Estudos do Brasil – ISEB, que ele ouviu pela primeira vez este vocábulo e seu significado. A difusão internacional da expressão, diz Paulo Freire, se deve ao trabalho de Dom Hélder Câmara que a tornou conhecida, sobretudo, nos Estados Unidos da América e na Europa (FREIRE, 2001, p. 29).

<sup>6</sup> A criticidade, para Freire (1983, p.61), implica na “apropriação crescente pelo homem de sua posição no contexto. Implica na sua inserção, na sua integração, na representação objetiva da realidade”.

<sup>7</sup> O termo homem foi usado para manter a originalidade da obra citada no texto, todavia, o próprio Paulo Freire, reconheceu posteriormente, que se referia a homens e mulheres, e, portanto, utilizar apenas o termo masculino refletia uma visão sexista da linguagem. Posto isto, sempre faremos referência ao masculino e feminino no texto.

<sup>8</sup> Esta posição será reestruturada nas suas obras posteriores, reconhecendo que não existe conscientização sem práxis transformadora da realidade.

Na “consciência intransitiva”, o ser humano enxerga o mundo de forma espontânea. Esse estado da consciência é marcado pela centralização dos interesses do homem na sua existência biológica e pela incapacidade de apreensão dos problemas situados além de sua esfera biologicamente vital (FREIRE, 1983). Todavia, isso não significa uma impossibilidade de mudança, pois,

[...] o conceito de ‘intransitividade’ não corresponde a um fechamento do homem dentro dele mesmo, esmagado, se assim o fosse, por um tempo e um espaço todo poderosos. O homem, qualquer que seja o seu estado, é um ser aberto. O que pretendemos significar com a consciência ‘intransitiva’ é a limitação de sua esfera de apreensão. É a sua impermeabilidade a desafios situados fora da órbita vegetativa. Neste sentido e só neste sentido, é que a intransitividade representa um quase descompromisso do homem com a existência (FREIRE, 1983, p. 60) (destaques originais do autor).

Segundo Freire (1983), na fase da “consciência transitivo-ingênua”, o ser humano alarga as esferas de seus interesses e preocupações, aumentando o seu poder de dialogar, não só com os outros homens, mas com o seu mundo. Contudo, essa fase refere-se a um desenvolvimento ingênuo, caracterizando-se pela simplicidade na interpretação dos problemas, pelas explicações mágicas. Essa fase, segundo Freire (1983),

É a consciência do quase homem massa, em que a dialogação mais amplamente iniciada do que na fase anterior se deturpa e se distorce. É exatamente esta distorção da transitividade ingênua – no caso de não promovida à transitividade crítica, que levará o homem ao tipo de consciência que Marcel chama de ‘fanatizada’ (FREIRE, 1983, p.61). (destaques originais do autor)

Na “consciência transitivo-crítica”, o ser humano possui uma relação de profundidade com o mundo e desenvolve uma reflexão prática com relação aos problemas que identifica no seu contexto. E sua intervenção sobre os mesmos se dá na perspectiva de modificá-los. Nesse sentido, portanto,

[...] a criticidade para nós implica na apropriação crescente de sua posição no contexto. Implica na sua inserção, na sua integração, na representação objetiva da realidade. Daí a conscientização ser o desenvolvimento da tomada de consciência. Não será por isso mesmo, algo apenas resultante das modificações econômicas, por grandes e importantes que sejam. A criticidade, como entendemos, há de resultar de um trabalho pedagógico crítico, apoiando em condições históricas propícias (FREIRE, 2001, p. 61).

Ou seja, a passagem da consciência ingênua para a consciência crítica, para Freire (2001), não se daria automaticamente, mas por meio de um trabalho

educativo. No entanto, não é qualquer educação que promove a conscientização, apenas uma educação crítica e dialogal, que tem como ponto de partida o lugar do oprimido e orientada no sentido de sua libertação desse lugar, ou seja, uma Educação Popular. Pois, para Freire,

A finalidade da educação será libertar-se da realidade opressiva. A educação visa à libertação, à transformação radical da realidade, para melhorá-la, para torná-la mais humana, para permitir que os homens e as mulheres sejam reconhecidos como sujeitos da sua história e não como objetos (GADOTTI, 1999, p. 9).

Portanto, para Paulo Freire, a conscientização não significa um ato mecânico e/ou instantâneo de tomada de consciência da realidade. Segundo Freire (2001) a tomada de consciência sobre a realidade na qual está inserido se dá numa posição ingênua, portanto, ainda não é conscientização. A conscientização implica que “ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica” (FREIRE, 2001, p.30).

Assim, estamos compreendendo a conscientização enquanto processo de desenvolvimento crítico da tomada de consciência dos indivíduos acerca de seu papel no mundo, sua posição de classe, e entendendo a educação como o meio pelo qual ocorre a conscientização.

Nesse sentido, Paulo Freire pensou na importância de um processo educativo que levasse os sujeitos a uma posição de tomada de consciência, em especial numa alfabetização que os levasse do estado da ingenuidade à criticidade. Pois,

é preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história. (FREIRE, 2001, p. 45)

Daí sua influência direta e indireta na constituição dos vários movimentos educativos a partir da década de 1960 no Brasil, e em outros países da América Latina e África, onde viveu durante seu exílio. A importância desta categoria analítica também apareceu na proposta da Campanha de Educação Popular da Paraíba, por nós analisada conforme expresso em documentos e nas falas dos sujeitos investigados, inclusive porque um dos documentos importantes para o trabalho da Campanha, e muito investigado pelos os inquiridos militares, denominava-se as “Dezoito lições de conscientização”, que eram usadas no trabalho realizado no eixo

João Pessoa - Sapé. Além disso, na organização do trabalho da Campanha, identificamos que os núcleos de debate organizados pela Ceplar colocavam como finalidade “formar, informar, **conscientizar através da análise dos problemas sociais locais e nacionais**” (LAGE; PORTO, 1995, p.27, grifo nosso).

#### **1.4 As trilhas da investigação: procedimentos e instrumentos**

Muitos foram os obstáculos que enfrentamos ao longo desta pesquisa, tais como medos, limitações, ausência de fontes (documentais e vivas) que, ao mesmo em que se constituíam barreiras, compunham também as motivações para realizá-la.

A abordagem dialética orientou o processo investigativo para três procedimentos de coleta e produção de dados: o **estudo exploratório**, a **análise documental** e os **relatos orais de memória**.

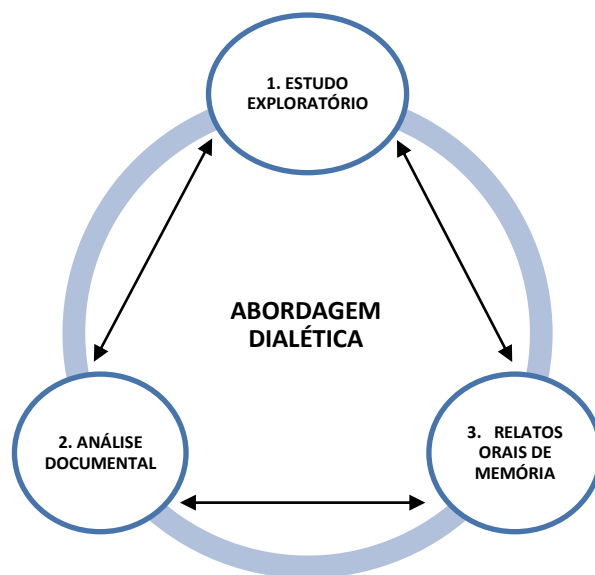
A “triangulação metodológica” foi adotada como um procedimento para obtenção das informações na pesquisa. Flick (2009) afirma que o termo triangulação designa a combinação de diferentes métodos, grupos de estudo, ambientes, períodos de tempo e perspectivas teóricas para lidar com um fenômeno. Para o autor ela tanto pode ser utilizada por meio da aplicação de múltiplos métodos qualitativos, quanto constituir uma mistura destes com procedimentos quantitativos.

Em relação à triangulação metodológica, podem-se usar duas estratégias diferentes, a triangulação de métodos em que se usam escalas diferentes ou formas distintas de obter dados e a entre métodos, em que se usa a combinação de formas de coleta distintas (Flick, 2009). A triangulação presente em nossa pesquisa trata-se do segundo caso referido, na medida em que usamos o estudo exploratório, a análise documental e os relatos orais combinadas para obter informações a respeito de nosso objeto de pesquisa.

Não utilizamos a triangulação como forma de validar ou corroborar os resultados obtidos por diferentes fontes e estratégias, uma vez que a noção de “verdade” não é colocada em questão aqui. Tendo em vista que a realidade é multifacetada, complexa e contraditória, não é possível se atingir uma verdade “única” e “acabada”, como bem observa Walter Benjamin: “Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo ‘como ele de fato foi’. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo” (BENJAMIN,

1994, p. 224). Assim, tomamos cada estratégia metodológica a que recorremos como diferentes formas de olhar a realidade, que se complementam possibilitando uma aproximação com o objeto de estudo por diferentes vias.

Como demonstra o esquema abaixo, os três procedimentos adotados constituem o tripé que sustenta e orienta nossa pesquisa.



#### 1.4.1. O Estudo exploratório: a produção acadêmica na temática

A necessidade de aproximação com a temática da Educação Popular, da Ceplar e das Ligas Camponesas, levou-nos a realizar um estudo exploratório sobre a produção acadêmica tratando desta temática. O estudo teve como objetivo central produzir dados primários que oferecessem informações, quantitativas e qualitativas, relevantes para uma compreensão de qual produção acadêmica se tem sobre a temática da pesquisa.

O mapeamento foi realizado em dois contextos de produção acadêmica: o primeiro, de teses e dissertações produzidas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB (PPGE/UFPB); o segundo, dos trabalhos apresentados nas reuniões anuais da ANPED<sup>9</sup>.

<sup>9</sup> Sigla da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Trata-se de uma sociedade civil, sem fins lucrativos, fundada em 1976 pela iniciativa de alguns programas de pós-graduação da área da educação. A partir de 1979, passou a admitir sócios institucionais e sócios individuais (professores, pesquisadores e estudantes de pós-graduação em educação). O objetivo da Anped é a busca do desenvolvimento e da consolidação do ensino de pós-graduação e da pesquisa



A escolha por estes contextos de produção acadêmica se deu pela adoção dos seguintes critérios básicos:

a) o primeiro, por representar a produção acadêmica de pesquisas educacionais em âmbito local – Estado da Paraíba – lócus geográfico da nossa pesquisa. Também por ser um programa de pós-graduação que, desde sua criação, realiza estudos na área da Educação Popular;

b) o segundo, por representar a produção acadêmica de pesquisas educacionais em âmbito nacional, portanto, os dois contextos são lócus epistêmicos privilegiados de produção de conhecimentos sobre Educação, em especial, Educação Popular.

No primeiro caso, das teses e dissertações do PPGE- UFPB, utilizamos duas fontes de acesso ao material: o sítio do PPGE/UFPB e a biblioteca digital da UFPB, no qual realizamos o levantamento da última década – 1977 a 2016<sup>10</sup>; e consulta *in loco*, de produção bibliográfica que registra a produção discente e docente da criação do Programa em 1977 a 2007 – que retrata os 30 anos de pesquisa do Programa de Pós-Graduação.

Como critério para aproximação do material, utilizamos indicadores vinculados aos conceitos centrais do nosso objeto de estudo: Educação Popular, Movimentos Educativos Populares, Ceplar e Ligas Camponesas, e passamos a organizar o material coletado em quadros. A partir desses indicadores, procuramos organizar e analisar os dados coletados, referenciadas na análise do conteúdo, com ênfase na análise temática Bardin (2016, p. 42), que pode ser definida como:

Um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo as mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens.

No levantamento das teses e dissertações do PPGE/UFPB, pudemos identificar 52 (cinquenta e dois) trabalhos sobre a Educação Popular. Como não nos

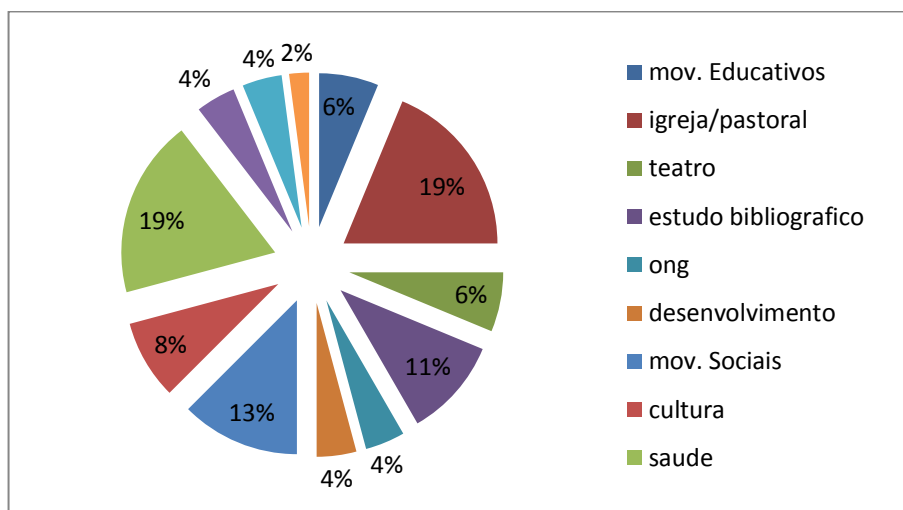
---

na área da educação no país. Atua como fórum de debates das questões científicas e políticas da área, tornando-se referência para acompanhamento da produção brasileira no campo da educação.

<sup>10</sup> Inicialmente, o recorte temporal levado em consideração para esse levantamento foi o período de uma década anterior ao início desta pesquisa, ou seja, 2006 a 2016. No entanto, em virtude dos poucos trabalhos encontrados neste período, sentimos a necessidade de ampliar o recorte temporal, e nos debruçamos sobre toda a produção de textos acadêmicos do gênero dissertação, produzidos no âmbito do Pós-Graduação em Educação da UFPB de 1977 (criação do programa) até 2016 (início da pesquisa).

propomos a analisar cada trabalho, mas apenas inventariar a produção acadêmica referente às temáticas selecionadas, assim, identificamos a seguinte produção:

**Gráfico 1: Temáticas relacionadas à Educação Popular nas produções do Programa de Pós-Graduação em Educação – UFPB (1977-2016)**



Fonte: Banco de teses e dissertações do PPGE-UFPB (Organizado pela autora).

Conforme o gráfico, identificamos o maior número de produção que abordam as experiências educativas vinculadas à Igreja e às pastorais sociais com 19% dos trabalhos, e na mesma porcentagem, os trabalhos que tratam sobre experiências educativas relacionadas à saúde popular; em seguida, temos 13% dos trabalhos vinculados às práticas dos movimentos sociais; 11% de trabalhos com uma perspectiva mais teórica e bibliográfica sobre a Educação Popular.

No que se refere às temáticas relacionadas ao nosso objeto de pesquisa, a Campanha de Educação Popular e a Liga Camponesa de Sapé-PB, destacamos dois estudos, ambas as dissertações. Tratam-se da dissertação de Wilson Félix Xavier, intitulada *As práticas Educativas da Liga Camponesa de Sapé: Memórias de uma Luta no Interior da Paraíba (1958-1964)* e a dissertação de Sabrina Carla Mateus Façanha, intitulada *Alfabetização de Jovens e Adultos no estado da Paraíba: uma análise político-pedagógica das experiências da Campanha de Educação Popular – Ceplar*.

A dissertação de Xavier (2010) aborda a Liga Camponesa de Sapé como um lugar de educação buscando compreender como a Liga, fundada com a finalidade

de prestar assistência social ao homem do campo, assumiu a tarefa de preparar, instruir e organizar o campesinato contra a exploração dos latifundiários e a favor da reforma agrária. A abordagem teórica se insere na perspectiva da História Social Inglesa, com destaque para a categoria de “experiência” de Thompson. A metodologia empregada consistiu no trabalho com entrevistas temáticas com ex-membros da Liga Camponesa.

O trabalho de Xavier (2010) é, especialmente, interessante na medida em que dialoga com um tema não muito abordado quando o assunto são as Ligas Camponesas, que é a educação. Ele toma como objeto de estudo, especificamente, a Liga Camponesa de Sapé-PB, indicando que as iniciativas e discussões sobre a educação foram aspectos relevantes do ponto de vista da aglutinação de pessoas em torno de demandas, da organização do movimento e da definição de estratégias coletivas. Em seu texto, faz menção à Ceplar por esta ter se feito presente na educação dos camponeses da Liga de Sapé.

Já a dissertação de Façanha (2013), aborda a alfabetização de adultos na Paraíba dos anos 1960, empreendendo uma comparação entre duas campanhas que aturam no Estado naquele momento histórico: a Ceplar e a Cruzada ABC. Com relação à metodologia, trata-se de pesquisa documental, tendo como principal fonte os “Inquéritos Policiais Militares”, e estudo bibliográfico sobre a história da alfabetização de adultos no Brasil e na Paraíba, focando a década de 1960. Suas referências teóricas são, principalmente: Fávero (1983), Beisegel (2008), Paiva (1973), Scocuglia (2001). Em seu estudo, Façanha (2013), mostra que as duas Campanhas Paraibanas (Ceplar e a Cruzada ABC) procuravam atrair seus “clientes analfabetos”, além de envolver e conquistar a sociedade ou a comunidade local através de programas especiais, seja recorrendo a atividades culturais, ou mesmo, distribuição de alimentos. A ideia da mudança da realidade mediante o instrumento do voto, assim como a da ascensão social por intermédio da educação, são apontadas como questões intrínsecas que permeavam as duas campanhas analisadas.

A sistematização nos possibilitou conhecer quais os referenciais teóricos presentes na área temática da nossa investigação. A leitura dos resumos nem sempre deixava evidenciado quais as categoriais analíticas e o referencial metodológico dos trabalhos, todavia, predomina a abordagem qualitativa da pesquisa, com o método dialético, e em alguns estudos a etnografia. Como

procedimentos destacaram-se: a análise documental, as observações de campo e as entrevistas semiestruturadas.

Para o levantamento das produções publicadas no âmbito da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-ANPED, o instrumento de buscas utilizado foi o próprio site da Associação. Para esse levantamento, consideramos o período de uma década anterior ao início da presente pesquisa (2006 a 2016), mas, como no ano de 2016 não houve reunião nacional<sup>11</sup> da ANPED, tivemos de considerar como data limite para o recorte o ano de 2015, em que foi realizada a última reunião anual. Assim, mapeamos os seguintes grupos temáticos:

**Quadro 1 – Grupos de Trabalho da Anped analisados**

<b>GT 02</b>	<b>História da Educação</b>
<b>GT 03</b>	<b>Movimentos Sociais e Educação (a partir de 2010 passou a se denominar Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos);</b>
<b>GT 06</b>	<b>Educação Popular</b>
<b>GT 18</b>	<b>Educação de Pessoas Jovens e Adultas.</b>

**Fonte:** pesquisa de campo

Para seleção dos trabalhos, consideramos os indicadores: Educação Popular, Movimentos Educativos Populares da década de 1960, Ceplar e Ligas Camponesas. Assim, construímos a tabela abaixo:

<sup>11</sup> A partir de 2013 as reuniões nacionais da ANPED passam a ter periodicidade bianual, por isso no ano de 2014 também não houve reunião.

**Tabela 1 – Mapeamento da Produção dos Grupos Temáticos da ANPED (2006-2015)**

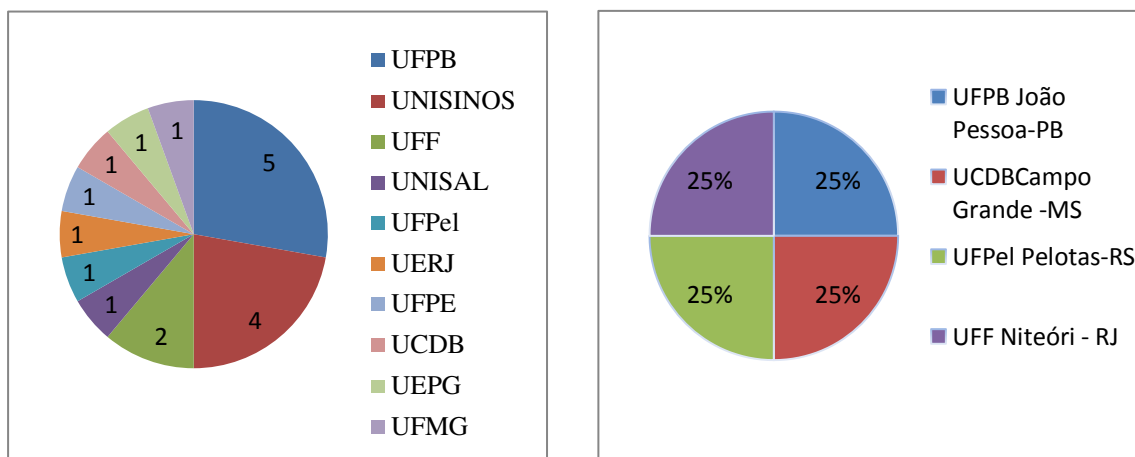
Ano /Reunião	GT-2 História da Educação		GT-3 Movimentos Sociais e Educação		GT-6 Educação Popular		GT-18 Educação de Pessoas Jovens e Adultas	
	Nº de trabalhos	Trabalhos que tratam da temática	Nº de trabalhos	Trabalhos que tratam da temática	Nº de trabalhos	Trabalhos que tratam da temática	Nº de trabalhos	Trabalhos que tratam da temática
2015/37 <sup>a</sup>	18	0	21	0	18	0	23	0
2013/36 <sup>a</sup>	15	0	8	1	12	0	12	1
2012/35 <sup>a</sup>	11	0	15	0	13	1	16	0
2011/34 <sup>a</sup>	15	0	17	0	10	1	16	0
2010/33 <sup>a</sup>	10	0	12	0	10	1	13	0
2009/32 <sup>a</sup>	13	0	7	0	13	2	15	0
2008/31 <sup>a</sup>	12	0	12	0	9	1	15	0
2007/30 <sup>a</sup>	17	0	9	0	19	4	11	1
2006/29 <sup>a</sup>	11	0	11	1	16	1	14	2
<b>Total</b>	<b>122</b>	<b>0</b>	<b>112</b>	<b>2</b>	<b>120</b>	<b>11</b>	<b>135</b>	<b>4</b>

Fonte: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br) (organizado pela autora)

Observando a tabela, vemos que a maior parte dos trabalhos sobre a temática se concentrou no GT de Educação Popular (GT-06) com onze artigos publicados no período considerado. Quatro trabalhos foram identificados no GT Educação de Pessoas Jovens e Adultas (GT-18); dois no GT Movimentos Sociais e Educação (GT-03); e no GT de História da Educação (GT-02) nenhum trabalho identificado nos indicadores selecionados.

O mapeamento possibilitou também identificar os centros de produção de pesquisa mais presentes, as metodologias mais utilizadas para os estudos e as ênfases mais presentes nos lócus epistemológicos escolhidos para o estudo exploratório.

**Gráfico 2 - Mapeamento das instituições em que se originam os trabalhos da ANPED sobre o tema.**



Fonte: autora (2017)

Observamos no primeiro gráfico que a UFPB se destaca com o maior número de artigos publicados sobre a temática pesquisada nos GTs considerados, como pode ser observado no primeiro gráfico. Em termos regionais, a UFPB e a UFPE são os únicos dois programas que despontam no cenário nacional sobre a temática pesquisada.

No segundo, visualizamos as instituições a que pertencem os pesquisadores dos quatro artigos selecionados, no qual, no que diz respeito aos trabalhos sobre a influência de Paulo Freire na Educação Popular, um é vem da UFPeI (Pelotas-RS) e o outro da UCDB (Campo Grande- MS). Os dois trabalhos sobre e a relação entre movimentos sociais e Educação Popular são de pesquisadores provenientes da UFPB (João Pessoa-PB) e da UFF (Niterói- RJ).

Esses dados nos confirmaram a importância da produção acadêmica da UFPB na Educação Popular. Podemos comprovar também a existência de poucos trabalhos na temática da nossa pesquisa, mas também foi possível, com esse movimento de mapear a produção existente, identificar algumas bibliografias pertinentes ao nosso estudo. Bem como, pudemos identificar as instituições que têm se destacado na produção acadêmica referente à temática estudada. Isso nos ajudou na abordagem de nosso objeto, tendo em vista que se trata de um objeto histórico que já foi refletido por alguns estudiosos, permitindo que conheçamos o que já foi produzido sobre o tema e de que forma ele foi e tem sido abordado.

### **1.4.2 A análise documental: aproximação com a história da prática educativa**

Neste trabalho, a análise documental foi entendida conforme Oliveira (2007, p. 69), como “busca de informações em documentos que não receberam tratamento científico, como relatórios, reportagens, revistas, cartas, fotografias, entre outros materiais de divulgação”.

A análise documental, como um procedimento da pesquisa, nos possibilitou uma aproximação com as fontes documentais relativas à Ceplar, dentre estes destacamos, materiais internos: os Estatutos da Ceplar, materiais didáticos utilizados na preparação dos cursos<sup>12</sup>; e materiais externos: jornais da época e os inquéritos policiais militares (IPMs)<sup>13</sup> relativos à atuação de pessoas na Ceplar e nas Ligas Camponesas na Paraíba.

A análise documental possibilitou a ampliação de informações, e, aliada a outras técnicas e instrumentos, subsidiou a compreensão e reflexão do tema estudado.

### **1.4.3 Relatos Oraís de memória: a narrativa do vivido**

Os relatos orais de memória foram entendidos, de acordo com a perspectiva apontada por Alberti (2004), não só como fonte, mas como fonte criada – elaborada e reelaborada – pois, o trabalho com a fonte oral constitui, desde o início, uma produção intencional de documentos históricos. Contudo, esse resgate da memória pela oralidade dialogou o tempo inteiro com a pesquisa documental, porque possibilitou ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural.

Para a construção das fontes orais, utilizamos a entrevista temática. De acordo com Alberti (2004), as entrevistas temáticas são aquelas que versam, prioritariamente, sobre a participação do sujeito entrevistado no tema pesquisado, ou

---

<sup>12</sup> Tivemos acesso a esse material em formato digitalizado através da colaboração de um historiador pesquisador do período histórico em que a campanha esteve ativa.

<sup>13</sup> O acesso aos inquéritos se dá em arquivo localizado na Universidade Federal da Paraíba.

seja, neste procedimento, existe um foco central que justifica o ato da entrevista, recorta e conduz os relatos. Nesse sentido, elaboramos um roteiro aberto (ver anexo), que possibilitou aos sujeitos falarem sobre sua participação na Campanha. O uso do roteiro não limita as falas dos colaboradores, mas serve de orientação através de uma sequência de perguntas que levem ao esclarecimento do tema.

Como lembram Meihy e Holanda (2013, p.38), a história oral temática é por natureza “sempre de caráter social e nela as entrevistas não se sustentam sozinhas ou em versões únicas”. Assim, procuramos confrontar os relatos dos entrevistados e cruzá-los com outras fontes, especialmente escritas.

Como documentos ‘fabricados a dois’, em mútua colaboração, as entrevistas feitas para fins específicos não fazem jus ao mesmo tratamento dos dados mantidos em cartórios, arquivos, museus ou bibliotecas. Ainda que possam compor produtos guardados em arquivos, desde que respeitado o tipo de texto, entrevistas demandam tratamento diferenciado. E as entrevistas ganham força em conjunto como *corpus* documental. (MEIHY; HOLANDA 2013, p.44)

Destarte, no que diz respeito ao tratamento dos dados construídos pela oralidade dos sujeitos entrevistados, entendemos que o trabalho com a fonte oral possui uma forma de tratamento singular, uma metodologia própria, assim, é preciso produzir, sistematizar, analisar e interpretar, criticando o processo de produção dos depoimentos e situando-os historicamente. Pois, conforme nos coloca Alberti (2004), a principal característica do documento oral não está no ineditismo de duas informações, nem tampouco no preenchimento de lacunas existentes nos documentos escritos. Sua peculiaridade decorre de uma postura com relação à história que privilegia a recuperação do vivido conforme concebido por quem viveu.

Assim, tivemos como narradores desta memória dois militantes da Campanha de Educação Popular da Paraíba-Ceplar (Everaldo Soares Júnior e Severina Zezita Sousa de Matos) e uma militante da Liga Camponesa de Sapé (Elizabeth Altina Teixeira).

Everaldo Soares Júnior tinha 16 anos quando entrou para a Ceplar, em março de 1962. Era estudante secundarista do Liceu e professor de curso noturno. Atou, principalmente, na parte do teatro. Hoje, é aposentado do serviço público federal, e médico psicanalista. Foi responsável por iniciar a pesquisa sobre a Ceplar que resultou no livro “CEPLAR: história de um sonho coletivo”.



Severina Zezita Sousa de Matos integrou a Ceplar como professora. Antes de entrar para os quadros da Campanha, no final de 1962, fazia parte da Juventude Comunista. Hoje é atriz.

Elizabeth Altina Teixeira é líder camponesa paraibana, viúva do fundador da Liga Camponesa de Sapé-PB, João Pedro Teixeira, assassinado em 1962. Assumiu a liderança das Ligas na Paraíba após a morte do marido, motivo pelo qual sofreu perseguições, sendo levada a viver por anos na clandestinidade após o golpe militar de 1964.

### **1.5 Tratamento das informações: análise de conteúdo**

Após a coleta das informações nas fontes escritas, passamos para a fase de análise e interpretação. Na análise, buscamos organizar e resumir as informações com base na análise de conteúdo numa perspectiva da análise temática, que, segundo Moraes (1999),

a análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda a classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum. (MORAES, 1999, p.2)

No processo de análise do conteúdo dos materiais, adotamos as etapas fundamentais, conforme apontada por Bardin (2016): (1) a pré-análise, (2) a exploração do material e (3) o tratamento dos resultados e a interpretação.

Na pré-análise, organizamos os documentos que apresentavam relevância para serem submetidos à análise, formulando os objetivos e as categorias que fundamentariam a interpretação final.

Nessa fase inicial, realizamos uma leitura “flutuante” dos documentos a serem analisados, na perspectiva de “estabelecer contato com os documentos a analisar e conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações”. (BARDIN, 2016, p. 126). Esse procedimento permitiu, por um lado, aferir a pertinência e validade das respostas em análise e, por outro, começar a delinear as categorias de análise, de acordo com a teoria que nos orienta no trabalho.

Em seguida, veio a fase da preparação do material e tratamento das informações que se faz pela “edição das entrevistas transcritas, dos artigos recortados, das questões anotadas em fichas” (CÂMARA, 2013, p. 184).

Na interpretação, buscamos os sentidos das informações, trabalhando com o tema enquanto unidade de análise, não definindo, à priori, categorias temáticas, mas buscando integrá-los aos fundamentos teóricos da pesquisa com as respectivas categorias de análise, no sentido de buscar relação entre estes, pois, como nos lembra Câmara (2013), “a relação entre os dados obtidos e a fundamentação teórica é que dará sentido à interpretação” (p.189). Portanto, são categorias que “vão sendo criadas à medida que surgem nas respostas, para depois serem interpretadas à luz das teorias explicativas” (FRANCO, 2012, p.66).

Ao identificarmos as categorias temáticas, criamos um código para a leitura dos demais documentos, baseado em cores, para indicar a ocorrência de determinada unidade temática ao longo do texto. Em seguida, organizamos e agrupamos esses dados em quadros que permitam identificar como cada tema ou categoria é tratado por cada documento, ou por cada entrevistado.

## 1.6 A organização do trabalho

Para atender aos objetivos da pesquisa, este trabalho traz, como primeiro elemento do texto, um capítulo introdutório, no qual tratamos da construção do objeto de estudo, procurando apresentar, de maneira geral, o propósito de nosso estudo e dando especial relevo aos aspectos teórico-metodológicos da pesquisa.

No segundo capítulo: “**A Educação Popular como um novo paradigma Na América Latina: fundamentos e desafios históricos**” fazemos uma reflexão sobre o conceito de Educação Popular, tomando como base autores de referência neste campo de estudos. Neste sentido, analisamos o itinerário da Educação Popular no Brasil, identificando como ela surge historicamente ligada à luta pela construção da escola neste país, e só por volta da década de 1960, vai adquirir uma forte conotação de classe. Por fim, tomamos o paradigma freireano como síntese teórico-prática da Educação Popular surgida nos anos 1960, para refletir como a pedagogia de Paulo Freire constitui os fundamentos da Educação Popular no Brasil.

No terceiro capítulo, intitulado **Emergência dos movimentos camponeses e dos movimentos educativos populares: as Ligas Camponesas e a Ceplar**, empreendemos uma breve discussão sobre a emergência, nos anos 1960, das lutas camponesas que trouxeram, pela primeira vez, o recorte de classe no campesinato brasileiro, coincidindo com a emergência dos movimentos educativos populares que traziam como orientação teórico-prática a Educação Popular formulada a partir do paradigma freireano, dentre os quais figurava a Ceplar.

No quarto capítulo: **Quando alfabetizar camponeses se torna subversão: a atuação da Ceplar junto as Ligas Camponesas na Paraíba**, buscamos dialogar com as conexões estabelecidas entre a Ceplar e a Liga Camponesa de Sapé-PB, principalmente, a partir da análise dos relatos orais de memória e das fontes documentais internas e externas à Campanha.

Por fim, tecemos considerações sobre o estudo realizado.

## **2. A EDUCAÇÃO POPULAR COMO UM NOVO PARADIGMA NA AMÉRICA LATINA: FUNDAMENTOS E DESAFIOS HISTÓRICOS**

O objetivo deste capítulo é contextualizar a Educação Popular enquanto uma teoria e uma prática da educação, tecida na América Latina, a partir de uma trama de relacionamentos e organizações que se confrontam nos contextos das desigualdades, implantadas pelo processo de colonização neste continente, que traz a opressão e as desigualdades sociais como características centrais das relações entre as classes dominantes e as trabalhadoras, de época para época.

O termo Educação Popular carrega significados diferentes e até mesmo antagônicos, não possuindo, portanto, um lugar ou conceito estático. Diante disso, propomos discutir, brevemente, sobre a Educação Popular, como um paradigma na América Latina, entendendo sua origem e desenvolvimento.

Inicialmente, tomamos como base autores de referência no campo da Educação Popular para refletir sobre o seu significado. Em seguida, analisamos as diferentes concepções pelas quais passa a Educação Popular ao longo da história do Brasil, a saber: a Educação Popular como extensão da escolarização pública; a Educação Popular como educação de adultos; e a Educação Popular como a Educação dos oprimidos. O que nos levou a identificar a sua polissemia teórica e prática, suas diferentes itinerâncias na educação escolar, não escolar e seu diálogo permanente com o mundo da cultura.

Por fim, tomamos o paradigma freireano como uma síntese teórico-prática da Educação Popular, surgida nos anos 1960, para refletir como a pedagogia de Paulo Freire constitui os fundamentos da Educação Popular no Brasil.

### **2.1. A construção conceitual da Educação Popular na América Latina**

Conceituar a Educação Popular na América Latina é um desafio, por ser um conceito amplo e pleno de abordagens e estudos das mais diversas áreas de conhecimento, de modo que o risco da simplificação também se evidenciou de forma clara, no sentido de não se apresentar apenas várias definições conceituais, mas

sim, explicitar os movimentos coletivos, as lutas populares que gestaram uma superação teórica de suas conceituações iniciais, na perspectiva de resgatar a contribuição da classe trabalhadora e seus processos organizativos e educativos em sua formulação.

Este foi um caminho difícil de ser trilhado, todavia, necessário para a compreensão do objeto de estudo desta dissertação, que emerge no seio deste debate como uma Campanha de Educação Popular, uma vez que, ao propormos analisá-lo à luz da abordagem dialética, essa abordagem requer que o consideremos em sua historicidade, e em sua relação com a totalidade social em que esteve inserida.

Por isso, ao pensarmos a Educação Popular, procuramos entendê-la enraizada no processo de acumulação capitalista e nos processos de luta e resistências dos povos latino-americanos. E como se estruturou como um campo de conhecimento, desde o sul do planeta, caracterizando um paradigma pedagógico latino-americano marcado pela identidade, pela história e luta no continente (Mejía, 2013).

É nesse sentido que Mota Neto (2016) destaca, citando Jara (1994), que elaborar uma teoria da Educação Popular no interior da história latino-americana supõe um esforço que vai muito além de realizar uma mera definição de conceitos e de encontrar uma formulação que seja aceita entre a maioria.

Ainda nessa direção de pensamento, Streck (2009) chama atenção para o fato de que “quer definamos a Educação Popular a partir dos objetivos, do método, do conteúdo, do contexto ou dos sujeitos, sempre haverá dúvidas sobre o que ela é de fato” (STRECK, 2009, p. 2). Na concepção desse autor, é justamente nisso que reside uma de suas virtudes.

Na introdução do livro *Perspectivas e Dilemas da Educação Popular*, Paiva (1986) afirma que a ampliação do interesse pela Educação Popular, que ocorreu dos anos 1960 à metade dos anos 1980, foi acompanhada de um proporcional obscurecimento daquilo que se entende por Educação Popular, de modo que esse conceito foi sofrendo, simultaneamente, um estreitamento e uma desmedida ampliação.

A controvérsia de que tem sido objeto o conceito de ‘educação popular’ entre nós nos últimos anos – já que há 15-20 anos ninguém teria dúvida em utilizá-lo para referir-se à universalização do ensino elementar ou aos programas de educação de adultos, fossem eles estatais ou não – mostra o seu caráter histórico. O que aí se inclui ou daí se exclui tem variado no tempo e, como mostra o caso brasileiro,

se modificando também ao sabor da conjuntura política. (PAIVA, 1986, p.17-18)

Assim como Thompson (2011), em seu famoso estudo sobre a classe operária inglesa, fala do “fazer-se” da classe operária, ressaltando o movimento de “auto fazer-se” das classes sociais ao longo da história, também a Educação Popular, tal como a entendemos, deve ser compreendida em seu constante processo de (re)fazer-se na ação, na prática, ao longo da história. Por compreendermos a Educação Popular como uma educação que se faz na ação, não é possível a encontrar pronta, pois a mudança é permanente. Ela acompanha o movimento da sociedade buscando sempre novos espaços para a sua realização, por isso, entendemos que se faz primordial nesse esforço de pensar teoricamente a Educação Popular, conhecer as experiências práticas dos sujeitos coletivos que realizaram experiências educativas caracterizadas como populares em diferentes contextos e momentos históricos.

Vários estudiosos tentaram sistematizar uma periodização da história da Educação Popular. Em seu estudo, Mota Neto (2016) nos mostra que, enquanto alguns entendem que só é possível falar em Educação Popular, propriamente dita, a partir dos anos 60, do século XX, outros enxergam a sua origem ou nas lutas de independência dos países latino-americanos contra a metrópole europeia ou na expansão da educação por meio da instrução pública no final do século XIX, ou ainda nas lutas do proletariado industrial do início do século XX.

Para Mejía (2013), é possível perceber a Educação Popular em dois períodos. O primeiro remonta às lutas pela independência na América Latina indo até a primeira metade do século XX, onde Simón Rodríguez e José Martí podem ser identificados como constituintes do primeiro tronco de pensadores que procuraram dar respostas às crises de contextos específicos pela Educação Popular.

De acordo com Mejía (2013), temos, como marco de uma educação que se denomina como popular nesse primeiro momento, a busca de uma educação própria, motivada pela ideia de que somos americanos e não europeus, materializada nas tentativas de construção de universidades populares ao longo do século XX, na América Latina, e nas experiências latino-americanas de construir uma escola própria ligada à sabedoria dos grupos indígenas.

O segundo período, começaria em meados do século XX, seguindo na atualidade, que corresponde, para o autor, ao período de desenvolvimento do pensamento pedagógico de Paulo Freire.

Lembra Mejía (2013) que esse período, caracterizado como auge da Educação Popular, coincide com um momento específico em que se dão uma série de construções conceituais e práticas de crítica à *colonialidade* na América Latina, dentre as quais estariam a teoria da dependência, a teologia da libertação, a investigação-ação participante etc.

Así, la educación popular llega al siglo XXI con un acumulado construido en sus luchas por transformar la sociedad y hacer posible la emancipación de todas las formas de dominio que le permiten proponerle al mundo de la educación en sus diferentes vertientes una concepción con sus correspondientes teorías, propuestas pedagógicas y metodológicas para ser implementada en los múltiples espacios y ámbitos en los cuales se hace educación en esta sociedad. (MEJÍA, 2013, p.372)

Como alerta Paludo (2015), os processos de independência vivenciados na América Latina possibilitaram a formação de países que continuaram dependentes e servis.

A formação dos estados nacionais não foi acompanhada de menor exploração do trabalho, valorização da cultura dos povos nativos e de seus descendentes, dos escravos libertos e nem de um desenvolvimento voltado para as necessidades internas. A industrialização foi forjada no ideário do crescimento econômico e não no de desenvolvimento humano e, portanto, social; nunca deixou de estar ligada aos interesses internacionais, importando tecnologia e fornecendo produtos aos mercados; as mudanças foram realizadas com o suprimento externo de capital e o controle financeiro. Isso impediu o desenvolvimento em bases autônomas e não permite a superação do colonialismo. (PALUDO, 2015, p.221-222).

A colonialidade refere-se ao padrão de poder político, econômico e cultural que permaneceu na América Latina, mesmo após o fim da situação colonial, verificando-se através do racismo, da desigualdade de classes, do patriarcado, da intolerância contra religiões minoritárias e outras formas de opressão impregnadas na sociedade. A invasão, exploração e colonização da América Latina que se iniciou com os espanhóis e portugueses, foi seguida pelos ingleses, holandeses e, depois, estadunidenses.

O conjunto de práticas que busca a superação dessas *colonialidade*, não apenas por meio da libertação política, mas através do questionamento e busca por libertação de todas as relações de poder implicadas na organização

socioeconômica, na cultura, no conhecimento, na educação e nas mentalidades, é chamado de *decolonialidade*. De acordo com Mota Neto (2016), o conceito de *decolonialidade*

designa o questionamento radical e a busca de superação das mais distintas formas de opressão perpetradas contra as classes e grupos subalternos pelo conjunto de agentes, relações e mecanismos de controle, discriminação e negação da modernidade/colonialidade. (MOTA NETO, 2016, p.17)

Mota Neto (2016) destaca, ainda, que a *decolonialidade*, diferente das teorias tradicionais, não é pensada exclusivamente por intelectuais, mas é forjada, também no interior das lutas e dos movimentos de resistência, entre os quais figuram o Movimento Sem-Terra brasileiro, os zapatistas em Chiapas, os movimentos indígenas e afros na Bolívia, no Equador e na Colômbia, bem como a Educação Popular, pensada como movimento.

Sendo assim, a Educação Popular, enquanto conjunto de práticas de resistência à educação formal e de crítica à sociedade instituída (Mota Neto, 2016), dialoga com o pensamento descolonial e decolonial presente nos estudos latino-americanos atuais.

A partir do que é colocado pelos autores acima referenciados, entendemos que na Educação Popular é uma educação tomada como instrumento político a serviço da transformação das relações sociais através da construção de um novo saber. Nesse sentido, acentuamos a natureza transformadora da Educação Popular: o seu fim último é a transformação da ordem social vigente com a mediação da educação.

Como bem colocou Brandão (1984), “a possibilidade concreta de produção de uma nova hegemonia popular no interior da sociedade classista é o horizonte da educação popular” (BRANDÃO, 1984, p.70), cuja concepção e prática vão, ao longo da história, se reformulando. A década de 1990 foi um tempo de revisões para a educação popular (EP) na América Latina. Revisão de teorias, conceitos, metodologias, estratégias de ação, perfil de atuação dos educadores, material utilizado, etc.

É neste sentido que concordamos também com Santos e Souza (2011) que entendem a Educação Popular como “um campo de construção de hegemonia, por meio do qual a aquisição de um conjunto de conhecimentos, valores e ideias acumuladas historicamente e desejáveis culturalmente é apropriado” (SANTOS; SOUZA, 2011, p.2013).



Em se tratando de Brasil, no entanto, a Educação Popular nem sempre esteve carregada deste sentido transformador e do pensamento questionador decolonial. O tópico seguinte aborda os caminhos da Educação Popular no Brasil.

## **2.2. A Educação Popular no Brasil: diferentes conceituações**

No contexto brasileiro, a Educação Popular foi identificada com diferentes conceitos e orientada por concepções distintas ao longo de nossa história. Antes de inserir-se em espaços institucionais, consolidou-se como uma ferramenta forjada no campo da organização e das lutas populares no Brasil.

Paiva (1973), em *Educação Popular e Educação de Adultos*<sup>14</sup>, parte de pressupostos sócio-políticos na tentativa de explicar a história da educação dos estratos populares no Brasil, em conexão com as motivações e consequências políticas dos programas educativos. Assim, ela descreve e discute os caminhos da Educação Popular no Brasil numa retomada histórica em que aborda a Educação Popular passando por três sentidos/concepções distintas ao longo de nossa história. Inicialmente, enquanto extensão da escolarização às camadas populares, em seguida, como a alfabetização de adultos e por fim, como uma educação de classe.

Ribeiro (2013) identifica três concepções/práticas de Educação Popular no Brasil, que, por sua vez, correspondem a três momentos históricos. O primeiro momento apontado pela autora corresponde aos anos de 1950 até o golpe de 1964, no qual se localiza a Educação Popular vinculada às campanhas de alfabetização e aos trabalhos de cultura popular e de educação de base.

Ribeiro (2013) alerta para o fato de que não podemos afirmar que a Educação Popular daquele momento histórico se caracterize pela autonomia, “porque não é obra dos sujeitos alfabetizando, embora dela participem” (RIBEIRO, 2013, p.65). A iniciativa dessa Educação Popular não era dos sujeitos coletivos – camponeses e/ou trabalhadores urbanos não alfabetizados – que começavam a se organizar, mas de sujeitos letrados. Tal Educação popular inseria-se no contexto do chamado

---

<sup>14</sup> Seu estudo vai até o método Paulo Freire e o MOBREAL, sendo uma das primeiras obras a fazer referência à Ceplar.

populismo<sup>15</sup> devendo ser entendido como parte do projeto de desenvolvimento pensado para o Estado nacional pelos seus dirigentes, para o qual era imprescindível a participação popular para o apoio às reformas de base propostas pelo presidente João Goulart.

O segundo momento histórico da Educação Popular no Brasil, apontado por Ribeiro (2013), corresponde ao período que emerge

nos processos organizativos de resistência à ditadura militar, no final dos anos 1970, coincidindo com a retomada das lutas operárias e camponesas que dariam origem às centrais sindicais, à emergência de partidos de esquerda, alguns na clandestinidade, e ao MST (RIBEIRO, 2013 p.67).

O terceiro momento da Educação Popular no Brasil indicado é o período iniciado nos anos de 1990, quando começam a se manifestar os efeitos da adoção do modelo flexível de acumulação em substituição ao modelo taylorismo-fordismo (ex. desemprego, enfraquecimento dos sindicatos etc.). Nesse período é formulada a reivindicação por uma educação do campo e, segundo Ribeiro (2013, p.70), “a educação popular projetada pelos movimentos sociais populares rurais/do campo começa a assumir uma identidade própria, refletindo um avanço na caminhada pela liberdade, autonomia e emancipação social”.

Brandão (1984), em *Educação Popular*, propõe explorar o próprio sentido da educação à medida que percorre os diferentes modos de seu ser como Educação Popular. Logo, o autor explora quatro sentidos da educação popular: 1) como a educação da comunidade primitiva anterior à divisão social do saber; 2) como a educação do ensino público, o trabalho político de luta pela democratização do ensino escolar através da escola laica e pública; 3) como a educação das classes populares; 4) como a educação da sociedade igualitária. Em seguida, apresenta aquilo que ele defende como “um modo de ser da educação popular”, deixando claro que não pretende discutir maneiras de colocá-la em prática, porque “isto tem de ser a descoberta de cada pessoa, ou cada grupo de educadores populares” (BRANDÃO, 1984, p. 13).

A concepção de Educação Popular que primeiro identificamos na história da educação brasileira através da literatura consultada corresponde ao segundo sentido

---

<sup>15</sup> O termo populismo é utilizado para se referir a um estilo de governo ou política de massas que, de acordo com Weffort (1978) apud Batistella (2012, p. 471), se assenta na conjugação entre repressão estatal com a manipulação política das massas e a satisfação dos trabalhadores ao verem algumas de suas demandas atendidas. Tal fenômeno político está ligado à figura de algum líder carismático capaz de mobilizar as massas.

apresentado por Brandão (1984), a saber: como a educação do ensino público, o trabalho político de luta pela democratização do ensino escolar através da escola laica e pública.

### 2.2.1. Educação Popular como extensão da escolarização pública

É no contexto nos anos 1920, que o termo “Educação Popular” passa a ser utilizado no Brasil com o sentido de democratização do ensino público identificando-se, portanto, com a educação elementar que se pretendia estender ao “povo”, através da expansão escolar. Por que surge a necessidade de se reivindicar uma educação que fosse “popular”? Porque a educação institucionalizada existente no Brasil nunca foi direcionada “para o povo”, mas se tratava, desde as suas origens, com o ensino jesuítico, de uma educação elitista e restrita a uma determinada parcela da população. E essa ênfase elitista e marcadamente excludente continuou sendo a tônica da educação brasileira, passando pelo período imperial e da chamada Primeira República.

Contudo, no início do século XX, o Brasil como um todo vivia um momento de transição. O regime político havia mudado, passando do monárquico para o republicano. E a proclamação da República colocou na ordem do dia a questão do funcionamento da democracia liberal com base no voto e essa questão se ligava à instrução da população devido à Lei Saraiva<sup>16</sup> que colocava a alfabetização como critério para votar.

A mudança de regime político e o ideal republicano, democrático e participativo, apregoado por aqueles que implantaram o novo regime, trouxeram anseios de participação popular na vida política. Àquela altura, a sociedade brasileira já não era simplesmente definida pelo antagonismo dos proprietários x escravizados. Havia vários estratos sociais emergentes que passaram a pressionar o sistema escolar para que se expandisse. Mas não foi a pressão popular que motivou a mobilização pela expansão escolar nas primeiras décadas do século XX,

---

<sup>16</sup> Lei Ordinária 3.029, de 9 de janeiro de 1881 que reformou a legislação eleitoral brasileira. Através desta lei, que ficou conhecido como Lei Saraiva por ter sido elaborada pelo comendador José Antônio Saraiva, introduz-se o voto direto no Brasil, mas ao mesmo tempo em que se exclui o voto censitário, baseado na renda, impõe a exigência de saber ler e escrever como critério para exercer o direito de voto.

e sim, os interesses e pressões dos setores industriais. Pois, assim como o regime político e a sociedade passavam por mudanças, a economia brasileira também enfrentava um momento de reordenamento do capital. Com a crise do modelo agrário-exportador que passaria a ser substituído pelo modelo nacional-desenvolvimentista, com base na industrialização, num processo marcado pelo fortalecimento do grupo industrial-urbano e pela ampliação dos setores médios e do proletariado urbano.

Lembremos que a república fora proclamada em meio ao enfraquecimento dos grupos agrários diante das crises do fim do Império, da Abolição, e que os ideais liberais republicanos vão levar os primeiros governos a favorecer a industrialização, como alerta Romanelli (2001), também o modelo econômico em emergência, passou a fazer solicitações à escola.

Para as classes dirigentes, era preciso ampliar o atendimento escolar para atender à demanda de mão de obra, assim, a leitura e a escrita vão se tornando necessárias à integração naquele contexto.

O deslocamento do capital da agricultura para a indústria, da varanda das grandes fazendas para as janelas dos edifícios pioneiros; o surgimento de um empresariado progressista, se comparado com os senhores do café e da cana; a organização de grupos e partidos políticos de tendências liberais colocaram a questão da democratização da educação e da construção, através também de seus efeitos, de uma sociedade democrática, entre os principais temas do período. Uma 'luta pela educação' é então dirigida ao 'combate ao analfabetismo' e à expansão imediata da rede escolar – centralizada agora pelo governo republicano federal – a todos, em todos os lugares (BRANDÃO, 1984, p. 31-32).

Assim é que emerge no início do período republicano brasileiro uma mobilização em torno da questão da expansão das escolas primárias e, ao mesmo tempo em que são travados os combates pela escola pública no nível nacional, surgem, em alguns pontos do país, iniciativas voltadas à “erradicação do analfabetismo” cujos altos índices passam a ser considerados como uma vergonha nacional.

Mas a educação, naquele período, foi também palco dos embates entre as correntes pedagógicas ligadas ao escolanovismo e ao conservadorismo católico. Saviani (2013) aponta o governo estabelecido em 1930 como um “Estado de compromisso” que se pôs como agente governamental da hegemonia da burguesia industrial e apresenta o conflito entre renovadores e tradicionais no campo educativo

como reflexo dessa emergência da burguesia industrial influenciando as políticas governamentais no período e despertando a reação da Igreja. Os renovadores defendiam a laicidade, a obrigatoriedade do Estado de assumir o controle da educação, no sentido de institucionalizar a escola pública e expandi-la, e a coeducação (a igualdade de direitos dos dois sexos à educação). Diante disso, a Igreja Católica, que até então tinha quase que o monopólio do ensino secundário no país, se via ameaçada de perder espaço. Contudo, como lembra Romanelli (2001), aquela luta ideológica não se dava apenas no caráter religioso, mas também mesclava aspectos políticos e econômicos:

De um dos lados estavam os partidários das teses católicas, logo identificados pelos reformadores como partidários da escola tradicional e, portanto, partidários também da velha ordem. O perigo representado pela escola pública e gratuita consistia não apenas no risco de esvaziamento das escolas privadas, mas, consistia, sobretudo, no risco de extensão de educação escolarizada a todas as camadas, com evidente ameaça para os privilégios até então assegurados às elites. Insurgindo-se contra as reivindicações do movimento renovador, a Igreja Católica tomou partido da velha ordem e, com isso, da educação tradicional. As lutas que se desenrolavam no seio das Conferências Nacionais de Educação, promovidas pela Associação Brasileira de Educação, refletiam, assim, no setor educacional, as lutas ideológicas que a sociedade brasileira enfrentava e teria de enfrentar, no início do novo regime. (ROMANELLI, 2001, p. 144)

No Estado Novo (1937-1945), verifica-se uma estratégia educacional com ênfase na educação rural e na qualificação profissional nas cidades, entendida dentro da estratégia governamental de “solução da questão social”. Paiva (1973) nos aponta que a educação rural é aliada naquele momento à solução dos problemas sanitários anunciando-se para muitos como um possível caminho de contenção das correntes migratórias do campo para as cidades. A educação destinada às populações do campo que era preconizada pela Escola Nova, naquele momento, deveria ser uma educação especificamente voltada para o meio rural, cujos programas e currículos fossem adaptados ao meio físico e à cultura rural. Era o chamado “ruralismo pedagógico”, apresentado por Paiva (1973) como “tentativa de fazer o homem do campo compreender o ‘sentido rural da civilização brasileira’ e de reforçar os seus valores a fim de prendê-lo a terra” (PAIVA, 1973, p. 127).

Já nos centros urbanos, com a implantação da industrialização, a expansão da rede escolar esteve atrelada à expansão do capitalismo, daí a atenção dedicada às

políticas públicas para a educação profissional, com vistas à formação de mão de obra útil ao projeto de desenvolvimento econômico.

Desse modo, pudemos identificar, através da literatura consultada, que a primeira concepção de Educação Popular<sup>17</sup> no Brasil surge intimamente ligada com a educação escolar, na verdade, confundida com a escolarização pública que se pretendia estender às camadas populares que a ela não tinham acesso. Expressava-se na ideia de extensão dos direitos de cidadania por meio da difusão da educação oficial a todos. Lembremos, contudo, que esse discurso ficou muito restrito à retórica dos políticos e dos planos educacionais, não chegando a cumprir a promessa de educação para todos<sup>18</sup>.

#### 2.2.2. Educação Popular como Educação de Adultos: Campanhas e Programas dos anos 1940-1950

No plano internacional, especialmente nos países europeus, o período após a Segunda Guerra Mundial foi marcado por um processo de reordenamento do capital que refletiu nas formas de Estado, bem como nas relações internacionais. Tratava-se de uma reestruturação que pretendia impedir um retorno às condições catastróficas que ameaçaram o poder capitalista na crise iniciada em 1929, assim como também impedir o ressurgimento das rivalidades geopolíticas que levaram à guerra.

As crises econômicas mundiais presenciadas nas primeiras décadas do século XX mostraram que a economia capitalista, livre de qualquer controle ou regulamentação estatal, gerava profundas desigualdades sociais e essas desigualdades provocavam tensões e conflitos, capazes de ameaçar a estabilidade política. “Foi preciso assegurar a paz e a tranquilidade domésticas e firmar alguma espécie de acordo entre capitalistas e trabalhadores.” (HARVEY 2014, p. 20). E o caminho encontrado, de acordo com Harvey (2014), foi uma combinação entre

---

<sup>17</sup> Não é essa, contudo, a concepção de Educação Popular que adotamos neste trabalho como originária e orientadora dos movimentos educativos populares dos quais fez parte a Ceplar.

<sup>18</sup> Os índices de atendimento escolar na Primeira República mantiveram-se mais ou menos no mesmo nível do Império, sendo este um forte motivo para a mobilização que se verificará na segunda década do século XX.

Estado, mercado e instituições democráticas para garantir a paz, a inclusão, o bem-estar e a estabilidade que constituiu os chamados Estados de Bem-Estar Social.

Esses Estados de Bem-Estar Social, vivenciados por vários países da Europa, principalmente durante a década de 1950, intervieram ativamente na política industrial e passaram a garantir padrões mínimos de qualidade de vida da população, como cuidados de saúde, instrução, habitação, seguridade social etc. De acordo com Harvey (2014), estava na base desses Estados a ideia de que o Estado deveria concentrar-se no pleno emprego, no crescimento econômico e no bem-estar de seus cidadãos, e de que o poder do Estado deveria ser distribuído ao lado dos processos de mercado, e, se necessário, intervindo ou mesmo substituindo tais processos, para alcançar esses fins. Essa forma de organização político-econômica é chamada por Harvey (2014) de “liberalismo embutido”, uma forma de organização político-econômica em que os processos de mercado e as atividades empreendedoras e corporativas estavam cercados por uma rede de restrições sociais e políticas e um ambiente regulatório.

Esse “liberalismo embutido” produziu elevadas taxas de crescimento econômico nos países capitalistas avançados durante os anos 1950 e 1960 com a política redistributiva, os controles sobre a livre mobilidade do capital, as intervenções ativas do Estado na economia e a ampliação dos gastos públicos. O ciclo de negócios foi controlado pelas políticas fiscais e monetárias keynesianas. Os direitos sociais surgem, por sua vez, para assegurar que as desigualdades de classe social não comprometessem o exercício pleno dos direitos civis e políticos.

No Brasil, contudo, assim como nos demais países da América Latina, o capitalismo não se desenvolveu ao mesmo tempo nem da mesma forma que na Europa. Aqui, não vivemos o Estado de Bem-Estar Social. Durante o período pós-Segunda Guerra, o que se conseguiu estruturar em nosso país foi o chamado Estado nacional-desenvolvimentista. Essa forma de Estado se assentava no ativo papel do Estado na promoção do crescimento por meio da industrialização e da urbanização.

O Estado nacional-desenvolvimentista adquiriu suas características básicas sob o governo de Getúlio Vargas, desde 1930, quando o Estado brasileiro passa a cumprir o papel de núcleo organizador da sociedade, e se empenha em promover a construção de um capitalismo industrial, nacionalmente integrado, mas dependente do capital externo, por meio da estratégia de substituição das importações. Ou seja,

por mais que tenha ficado conhecido como nacionalista, tratava-se, na prática, de uma política econômica, como explica Fausto (2008) *apud* Germano (2011), que tratava de combinar o Estado, a política privada nacional e o capital estrangeiro para promover o desenvolvimento, com ênfase na industrialização.

Na década de 1950, o processo de industrialização pautado sob o capital estrangeiro intensifica-se, mais precisamente sob o governo Juscelino Kubitschek. E esse desenvolvimento, em que se acentuam a urbanização e a industrialização no Brasil, se dá numa paralela acentuação da miséria e da exploração no campo brasileiro.

Naquele cenário, temos uma Sociedade Civil começando a se organizar no Brasil, através de movimentos sociais de trabalhadores do campo e na cidade – que serão abordados em capítulo posterior – e de movimentos de educadores que defendiam a escola pública como capaz de solucionar os problemas sociais, inclusive de desenvolver o país. Ao defender, contudo, a escola como salvadora da pátria, esses educadores não iam ao cerne da questão, qual seja, de mostrar a estrutura capitalista como responsável pelas desigualdades.

Diante disso, dos anos 1940 até o início da década de 1960, crescia no Brasil a demanda por educação e de movimentos reivindicando-a. Naquele contexto, “a ideia força do desenvolvimento nacional aliada à política populista, incitava à mobilização das massas, de cujo apoio os dirigentes políticos dependiam para obter êxito no processo eleitoral” (SAVIANI, 2013, p.316), e como o direito do voto estava atrelado à alfabetização, esta passou a figurar como estratégia para aumentar o eleitorado.

À medida que a questão do analfabetismo ia tomando relevo na sociedade como entrave ao desenvolvimento nacional, a educação dos adultos se destacava como problema distinto daquele relativo à difusão do ensino para a população em idade escolar, e, assim, o termo Educação Popular ia sendo atrelado menos à escolarização infantil e mais à alfabetização de adultos.

O Estado, por sua vez, ao invés de assumir e estruturar uma política educacional nesse sentido, prefere tratar o assunto de forma emergencial e paliativa, através da organização de campanhas para atender à demanda por educação. Assim, inaugura a estratégia que vira quase uma tradição em nosso país de tratar a escolarização das camadas populares – camponeses, jovens e adultos – por meio de programas e campanhas.



Nesse sentido, as décadas de 1940-1950 foram marcadas pela organização de programas governamentais de massa destinados à alfabetização de adultos, momento em que podemos citar como principais iniciativas oficiais de âmbito nacional: a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), que funcionou entre 1947 e 1963; a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) atuante entre 1952 e 1963; a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) que atuou de 1958 a 1963.

A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) foi o primeiro grande movimento oficial de alfabetização de massa do Brasil, sendo também a primeira grande campanha dirigida ao meio rural que, de acordo com Paiva (1973), refletia a reorientação dos organismos internacionais em relação à educação dos adultos analfabetos. Seus objetivos eram: preparar mão de obra alfabetizada nas cidades, penetrar no campo e melhorar a situação do Brasil nas estatísticas mundiais de analfabetismo. Segundo Paiva (1973), do ponto de vista social, a CEAA se justificava pela ideia de “integração” e “ajustamento” sociais através do combate ao marginalismo. Do ponto de vista econômico, a justificativa era a ideia de que a “insuficiência cultural” do país estava travando a produção.

Vê-se, portanto, nessa campanha, a ideia do analfabeto como marginal e incapaz que poderia, por meio da alfabetização, tornar-se mais útil e produtivo para a coletividade. A partir de 1954, a CEAA entrou em declínio, sendo substituída pela Campanha Nacional de Educação Rural (CNER)<sup>19</sup>, que surgiu em 1952, como um desdobramento da CEAA. Baseava-se na metodologia do desenvolvimento comunitário, atuando por meio de missões rurais instaladas em pequenas comunidades do interior do país, motivada pela ideia de que “os problemas do meio rural podem ser solucionados através da educação, da difusão da ideia e do valor da autoajuda” (PAIVA, 1973, p.197).

Já a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo surgiu após o II Congresso Nacional de Educação de Adultos (1958), e pretendia ser um programa experimental destinado a buscar caminhos mais racionais para a difusão da “Educação Popular” e Educação Rural. Essa Campanha tinha uma forte preocupação com os métodos educativos e uma preocupação com a eficiência e êxito das experiências.

---

<sup>19</sup> Essa campanha teve mais influência no Nordeste com as missões rurais e as escolas normais regionais.

Durante a existência da CNEA (até 1953), algumas experiências interessantes foram testadas, como por exemplo, as experiências realizadas em colaboração com a SIRENA (Sistema Rádio Educativo Nacional), utilizando a rádio educação estiveram na base dos futuros programas de Educação Popular através do rádio e deram origem a vários programas entre os quais, o SIREPA (Sistema Rádio Educativo da Paraíba)<sup>20</sup>.

Situadas no contexto do nacionalismo projetado no Brasil da primeira metade do século XX, sustentado num ideário desenvolvimentista, estas campanhas combinavam os interesses do capitalismo nacional e estrangeiro que viam a alfabetização como necessária ao desenvolvimento, contando, inclusive, com o apoio e assessoria de agências internacionais, como por exemplo, a UNESCO.

Orientadas por uma concepção compensatória, tais iniciativas partiam da noção do analfabetismo como o mal a ser combatido para o progresso da nação e, nesse sentido, o analfabeto era visto como desprovido de cultura que precisava “ser salvo” através da alfabetização para poder ser inserido no processo de desenvolvimento nacional.

De acordo com o contexto acima citado, a Educação Popular desse período era identificada com a educação destinada aos adultos e tinha uma orientação nacional-populista, tendo como horizonte a conciliação de classes e a consolidação do capitalismo interno. É a partir da segunda metade do século XX que temos uma significativa mudança nos fundamentos da Educação Popular, em que, ao invés do discurso da conciliação de classes, surge um discurso de luta de classes.

### 2.2.3. Educação Popular como Educação dos Oprimidos

No final da década de 1950, especialmente após 1958, quando ocorreu II Congresso de Educação de Adultos realizado no Rio de Janeiro, começa a se operar uma mudança no conceito de analfabetismo bem como da própria concepção de alfabetização que vai redirecionar as iniciativas voltadas à educação dos adultos a partir de então.

Paiva (1973) aponta o ano de 1958 como marco do início de uma nova fase da educação de adultos devido à realização do II Congresso Nacional de Educação de

---

<sup>20</sup> Como mostramos adiante, no texto, esse programa também dialogou com a Liga Camponesa de Sapé-PB, atuando na alfabetização de camponeses vinculados à Liga através do rádio.

Adultos. Segundo a autora, o Congresso é um acontecimento que nos oferece a oportunidade de observar o início da transformação do pensamento pedagógico brasileiro, com a reintrodução da reflexão sobre o social na elaboração das ideias pedagógicas, além de ter servido como estímulo para o desenvolvimento de ideias e novos métodos educativos para adultos. Para Góes (1980, p.46), “1958 foi o pórtico por onde passaram os movimentos de educação popular dos anos 60”.

De fato, os últimos anos da década de 1950 e os primeiros da década de 1960 da história brasileira foram marcados por uma efervescência política e social, por ameaças e tentativas de golpe, crise política e econômica e pela crescente organização da Sociedade Civil.

De acordo com Germano (2011), a crise econômica se manifestou pela redução do índice de investimentos, diminuição da entrada de capital externo, queda da taxa de lucro e agravamento da inflação. Esgotara-se a industrialização via substituição das importações e o “Estado populista não correspondia às necessidades requeridas pelo novo patamar de acumulação de capital” (GERMANO, 2011, p.49).

Já a crise política, estreitamente vinculada à crise econômica, manifestava-se na medida em que os aparelhos de Estado não podiam mais garantir nem a “seletividade específica de classe”, necessária à estabilidade do processo político, nem a reprodução da dominação política da burguesia. Esse quadro de crise é demonstrado desde o suicídio de Getúlio Vargas (1954) à renúncia do presidente Jânio Quadros, em agosto de 1961, e às dificuldades de João Goulart assumir o poder.

Ao chegar à presidência, João Goulart anunciava a possibilidade de superar os impasses e as dificuldades então enfrentados pela sociedade como um todo. Tendo chegado à presidência em setembro de 1961, a rigor, seu governo se inicia em janeiro de 1963, após a derrota do parlamentarismo.

Ao propor as chamadas Reformas de Base, João Goulart gerou desconforto na elite brasileira. Apresentadas como um conjunto de propostas consideradas necessárias para a renovação das instituições socioeconômicas e político jurídicas brasileiras, as reformas consideradas prioritárias eram a agrária, a administrativa, a constitucional, a eleitoral, a bancária, a tributária (ou fiscal) e a universitária (ou educacional). Tais Reformas de Base iam em direção de um Bem-Estar Social que, timidamente, se delinea no Brasil desde 1930.

Abreu e Lima (2005) destaca que, em termos de classe, a democracia populista significou a tentativa da burguesia industrial de se consolidar no poder, e já não poderia mais ignorar as demandas populares, de modo que, justamente nesse período, a classe trabalhadora, particularmente a urbana, passou a participar mais ativamente do jogo político. Também importantes organizações camponesas<sup>21</sup>, como a ULTAB, a Master, as Ligas Camponesas, surgem naquele momento, desvelando, pela primeira vez, o recorte de classe para o campesinato brasileiro.

A crescente organização e participação das classes trabalhadoras nos embates políticos era um fato novo na história brasileira, o que assustava as elites, especialmente, a elite agrária, pela mobilização social a favor da reforma agrária, pois, por mais que não colocasse em xeque a ordem capitalista, a mobilização em curso apontava para reformas sociais antilatifundiárias. Tal foi o cenário que proporcionou o surgimento dos movimentos sociais camponeses – que serão abordados em capítulo posterior.

E tudo isso repercutia no campo da educação e da cultura. Campanhas e movimentos de educação e cultura popular nasciam com propostas de conscientização política e social do povo em várias partes do Brasil, notadamente no Nordeste. Segundo Osmar Fávero (1983),

Os anos 1960-64 foram particularmente críticos e criativos em quase tudo. Questionaram-se todos os modos de ser brasileiro, de viver um momento da história desse país, de participar de sua cultura. Pretendeu-se um projeto político que possibilitasse superar a dominação do capital sobre o trabalho e, em decorrência, reformular tudo o que dessa dominação decorre. Tudo isso – e muito mais – foi repensado, discutido em círculos cada vez mais amplos, das ligas camponesas às universidades (FÁVERO, 1983, p. 8-9).

Como já apontamos, a realização do II Congresso de Educação de Adultos representou um marco nas mudanças de atitudes no campo da educação dos adultos no país. Começa-se a questionar o tipo de educação oferecido aos adultos como uma pura transposição dos conteúdos transmitidos às crianças e jovens.

O educador Paulo Freire se destacava ao propor uma pedagogia específica para a educação dos adultos, associando estudo, experiência vivida, trabalho, pedagogia e política. Paulo Freire, atento à categoria do saber que é aprendido, existencialmente, pelo conhecimento vivo de seus problemas e os de sua

---

<sup>21</sup> As organizações camponesas surgidas nesse período serão abordadas no capítulo seguinte.

comunidade local, já explicitava, no relatório apresentado ao II Congresso Nacional de Educação de Adultos (julho de 1958), o seu respeito ao conhecimento popular.

Nesse relatório, intitulado *A educação de adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos*, ele propunha que “a educação de adultos das Zonas dos Mocambos existentes no estado de Pernambuco teria de se fundamentar na consciência da realidade da cotidianidade vivida pelos alfabetizandos para jamais reduzir-se num simples conhecer de letras, palavras e frases” (GADOTTI, 1996, p.35).

Até aquele momento todas as ações desenvolvidas no campo da alfabetização de adultos, principalmente por meio de campanhas, tinham um olhar muito negativo sobre esses adultos. Com esse relatório, Paulo Freire desconstruía essa visão negativa dos adultos analfabetos, mostrando que eles, apesar de não saberem ler e escrever, são sujeitos detentores de conhecimentos, e a questão do fracasso no seu processo de escolarização decorre da inadequação das propostas pedagógicas dirigidas a eles.

Segundo Brandão (1984),

Já nos primeiros escritos de Paulo Freire, a educação popular, uma forma de ‘prática cultural para a liberdade’, deveria transformar todo o sistema e toda a lógica simbólica da educação tradicional. Trabalhos como os de alfabetização e pós-alfabetização seriam apenas um de seus momentos. Assim, um movimento revolucionário de educadores surgia contra a educação institucionalizada e constituída oficialmente, seja como sistema escolar seriado, seja como educação não-formal de adultos. Emergia como proposta de *re-escrever* a prática pedagógica do ato de ensinar-e-aprender, e surgia para repensar o sentido político do lugar da educação (BRANDÃO, 1984 p.48). (grifos originais do autor)

Ainda de acordo com esse autor, surgia uma nova concepção de Educação Popular, que já não era uma educação dirigida aos “excluídos”, e sim uma educação através da qual as classes populares se educam com a sua própria prática, assume, portanto, uma feição de “classe” vinculada à criação de um saber popular.

Sob a influência do pensamento de Paulo Freire, as práticas educativas empreendidas por sujeitos coletivos, organizados em movimentos sociais que se seguiram àquele momento (1958), imprimiram novo significado à concepção de Educação Popular que passa a assumir uma significação ligada à emergência de uma preocupação com a participação política das massas a partir da conscientização, passando a ser identificada como “uma educação do povo, pelo

povo e para o povo” (SAVIANI, 2013, p.317) que pretendia superar o sentido anterior criticado como sendo uma educação das elites para o povo.

Segundo Oscar Jara (2009), o termo “povo” é compreendido segundo duas perspectivas: de povo social, como os que sofrem na sociedade as assimetrias de qualquer tipo: opressão, discriminação, exclusão, inclusão perversa, exploração; e a de povo político, na dimensão de classe popular, no momento que se articulam, se organizam e se põem em movimento contra a interdição, a opressão e a segregação, porque sabem ser segregados e possuem, como diz Paulo Freire (2014), potencial de (re)fundação social.

Essa vinculação com as camadas populares torna-se fundamental para a prática dessa Educação Popular, que emerge dentro de um contexto permeado pela contradição e o conflito de interesses, pois, para Brandão (1984), o que tornou possível a emergência da Educação Popular como ela surge nos anos 1960, foi uma

conjunção entre períodos de governos populistas, a produção acelerada de uma intelectualidade estudantil, universitária, religiosa e partidariamente militante, e a conquista de espaços de novas formas de organização das classes populares (BRANDÃO, 1984, p.67).

A situação de intensa mobilização política desse período teve importância fundamental na consolidação do pensamento de Paulo Freire<sup>22</sup>.

Para Paiva (2000) e Saviani (2013), Paulo Freire deve ser apontado como uma importante síntese pedagógica do período, que forneceu a expressão mais acabada da orientação seguida pelos movimentos educativos populares emergentes, no início da década de 1960, no Brasil. Reconhecido mundialmente por sua práxis pedagógica, Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997) nasceu em Recife e conheceu desde cedo a pobreza do Nordeste do Brasil, por isso seu pensamento deve ser entendido no contexto em que surgiu: o Nordeste brasileiro.

A Educação Popular que emerge no Brasil, naquele momento, adquiria a conotação de uma educação de classe que tem, como ponto de partida, o lugar do

---

<sup>22</sup> Até sair do Brasil para o exílio em 1964, Paulo Freire engajou-se nos movimentos de Cultura Popular realizando vários trabalhos no campo da educação de adultos: foi um dos fundadores do Movimento de Cultura Popular (MCP) do Recife, criado pelo prefeito Miguel Arraes, em maio de 1960, onde assumiu a direção da Divisão de Pesquisas; assumiu a direção do recém-criado Serviço de Extensão Cultural (SÉC) da Universidade do Recife (fevereiro de 1962); influenciou a campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler (fevereiro de 1961) e dirigiu a campanha de alfabetização de Angicos (janeiro de 1963), ambas no Rio Grande do Norte. Inspirou, igualmente, a Campanha de Educação Popular da Paraíba - CEPLAR (1961); e coordenou o Programa Nacional de Alfabetização (oficializado em janeiro de 1964 e extinto pela Ditadura Militar em abril do mesmo ano) que tinha a intenção de alfabetizar 5 milhões de adultos pelo “Método Paulo Freire”.

oprimido, à medida que surge com Paulo Freire um paradigma pedagógico<sup>23</sup> específico para a educação de adultos.

Assim sendo, pensar a Educação Popular aponta para pensar o legado de Paulo Freire e sua insistência na construção de uma educação do povo e para o povo, que permita uma leitura da realidade na ótica do oprimido. Segundo Gadotti (1996), a sociedade brasileira e latino-americana da década de 1960 pode ser considerada como grande laboratório onde se forjou aquilo que ficou conhecido como “Método Paulo Freire”.

No método de alfabetização de adultos criado pelo educador Paulo Freire, e que leva seu nome, a prática educativa é comprometida com a formação de uma consciência crítica e democrática. A intenção é ajudar o ser humano a desenvolver sua consciência crítica através do debate de situações desafiadoras postas diante do grupo, situações existenciais para os grupos, identificadas no estudo dos modos de vida na localidade, então escolhida, para o desenvolvimento dos trabalhos, compreendendo o levantamento do “universo vocabular” para a posterior seleção das “palavras geradoras”, estas relacionadas a situações existenciais típicas do grupo que constituíam o ponto de partida da discussão. Os mecanismos da linguagem e escrita são estudados por meio do progressivo desdobramento das “palavras geradoras” em sílabas e, quando necessário, em vogais que, reunidas depois, pelos próprios educandos, em novas associações, possibilitavam a formação de novas palavras. Em *Educação como Prática da Liberdade* (1983), Paulo Freire expõe o método contextualizando historicamente a proposta e expondo seus pressupostos filosóficos e políticos.

É por isso que nos propomos a comentar, no tópico seguinte, os fundamentos da Educação Popular segundo Paulo Freire, pois além de ter contribuído significativamente para revolucionar a teoria e a prática da Educação Popular, ele foi o estudioso que inspirou e teve íntima ligação com a Campanha de Educação Popular – Ceplar, objeto da nossa investigação.

---

<sup>23</sup> Optamos chamá-la aqui de Educação dos Oprimidos, embora muitos sejam os nomes que a definem – Educação Libertadora, Educação Emancipadora etc.

### 2.3. Fundamentos da Educação Popular a partir de Paulo Freire

O paradigma da Educação Popular emergente na década de 1960, e predominante nas décadas seguintes constitui-se do conjunto de ideias formuladas e práticas empreendidas pelo educador Paulo Freire.

Desse modo, a pedagogia freireana pode ser considerada como uma síntese teórico prática da Educação Popular que direcionou diversas experiências de educação de adultos e orientou os movimentos educativos populares dos anos 1960. Essa pedagogia preconizava a centralidade no diálogo como princípio educativo e a tomada de consciência, por parte dos educandos, de seu papel de sujeitos produtores de cultura, de conhecimento e de transformação do mundo.

O período histórico em que a Ceplar se materializa coincide com a emergência do pensamento freireano, por isso, propomos a analisar a concepção de Educação Popular experienciada na Campanha a partir da análise de algumas categorias do pensamento de Paulo Freire. Destacamos assim: a **dialogicidade**, a **conscientização**, a **transformação** e a **centralidade na realidade dos sujeitos educandos**.

A **dialogicidade** freireana se fundamenta na premissa primordial de que a educação, para ser popular, não se dá numa relação verticalizada, como transmissão do saber daquele que sabe para aquele que não sabe, mas sim, através da construção compartilhada de conhecimento. Isso pressupõe uma relação horizontal em que haja “a superação da contradição educador-educandos, de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos” (FREIRE, 2014, p.82)

Os círculos de cultura são a grande expressão dessa dimensão dialógica da pedagogia freireana. O Círculo de Cultura visa promover o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita articulado ao debate sobre questões centrais do cotidiano, indo além da aprendizagem individual do ler e escrever. Em contraposição às aulas tradicionais, no círculo de cultura, a palavra circula entre todos. Não há um professor detentor do conhecimento único, acabado, e sim um professor que detém um conhecimento não partilhado por todos e que o compartilha com os educandos, exercendo o papel de mediador sem que haja hierarquia do conhecimento, agindo como animador das discussões, cuja ação,



identificando-se, desde logo, com a dos educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos. Do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber. Sua ação deve estar infundida da profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador. Isso tudo exige dele que seja um companheiro dos educandos, em suas relações com estes. (FREIRE, 2014, p.86)

Colocando-se ao lado dos educandos, o educador se reconhece como um ser que também aprende e o educando se reconhece como sujeito e não apenas objeto do ato educativo.

A **conscientização**, para Paulo Freire, evidencia o processo de construção de uma consciência crítica<sup>24</sup> em superação a uma consciência ingênua. Sendo a educação como prática da liberdade, para Freire (2001), uma aproximação crítica da realidade, o processo de conscientização requer que os homens reconheçam-se enquanto seres que estão no mundo e com o mundo e assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo.

No livro *Educação como prática da liberdade* – o seu primeiro publicado no Brasil –, Paulo Freire expõe as suas ideias sobre o papel da educação na sociedade brasileira da primeira metade do século XX, que, para o autor, se tratava de um período de transição. Freire (1983) entendia o Brasil da época como uma sociedade em trânsito, ou seja, que vivia a passagem de uma época para outra, de uma sociedade “fechada” para uma sociedade “aberta”, democrática. Nesse processo, o povo estava emergindo de uma situação de imersão<sup>25</sup>, querendo participar e decidir, ou seja, abandonando a condição de “objeto” e passando a ser sujeito.

Para Freire (1983), a contribuição a ser trazida pelo educador brasileiro à sua sociedade naquele momento de transição deveria ser com uma educação crítica e criticizadora, que promovesse a passagem da “transitividade ingênua” à “transitividade crítica”, ou seja, que promovesse a conscientização.

Tínhamos de nos convencer desta obviedade: uma sociedade que vinha e vem sofrendo alterações tão profundas e às vezes bruscas e em que as transformações tendiam a ativar cada vez mais o povo em

---

<sup>24</sup> A criticidade, para Freire (1983, p.61), implica a “apropriação crescente pelo homem de sua posição no contexto. Implica na sua inserção, na sua integração, na representação objetiva da realidade”.

<sup>25</sup> De acordo com Paulo Freire, a imersão refere-se a um estado em que os homens se acham submersos, engolidos, envoltos em uma determinada realidade social sem que se deem conta disso, por estarem tão adaptados e acomodados. Para Freire (2014), só na medida em que os homens se descobrem “em situação”, ou seja, enquanto seres que se “encontram enraizados em condições tempo-espaciais que os marcam e a que eles igualmente marcam”, é que esta situação deixa de parecer-lhes uma realidade espessa, nublada, que os envolve, e, então, pode haver o engajamento. Mas, para isso, é preciso enxergar essa situação “de fora”, ou seja, “emergir”, para depois, “inserir-se”, engajar-se naquela situação inicial visando transformá-la (FREIRE, 2014, p.141).

emersão, necessitava de uma reforma urgente e total no seu processo educativo. Reforma que atingisse a própria organização e o próprio trabalho educacional em outras instituições ultrapassando os limites esmos das estritamente pedagógicas. Precisamos de uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política (FREIRE, 1983, p.88).

Para o autor, a educação na fase de transição fazia-se uma tarefa altamente importante, pois seria necessária uma educação dialogal e ativa através da qual se chegaria à “transitividade crítica”, ou seja, o povo, antes imerso, mas que estava emergindo, poderia, através da educação, inserir-se criticamente na realidade através da ação reflexiva para transformá-la. Essa inserção crítica é, para Paulo Freire, a conscientização, um processo que, uma vez iniciado, não tem fim.

Nesse sentido, fazia-se necessária uma educação que fosse corajosa, propondo ao povo, “a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel no novo clima cultural da época em transição” (FREIRE, 1983, p.59). Uma educação que cumpra essa tarefa não pode surgir das camadas dominantes. Somente uma educação que seja, essencialmente, popular. Para tal, é preciso uma pedagogia própria,

que tem de ser forjada com ele (o oprimido) e não para ele, enquanto homens ou povos na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação em que essa pedagogia se fará e refará (FREIRE, 2014, p. 43).

Dando continuidade, **a centralidade na realidade dos sujeitos educandos** se destaca, também, como uma matriz da educação dos oprimidos proposta por Paulo Freire, pois, se para realizar a superação da dicotomia educador-educandos, a educação problematizadora se faz dialógica, este diálogo precisa partir da realidade dos sujeitos educandos, pois estes só aprendem se o conhecimento for significativo para eles.

Ao se constituir numa educação que visa a conscientização do oprimido, esta se faz “num esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como *estão sendo* no mundo *com que* e *em que* se acham” (FREIRE, 2014, p.100). Requer, portanto, o reconhecimento dos educandos como sujeitos, pois, enquanto sujeitos, os seres humanos se reconhecem como membro de uma classe, de uma etnia, de um gênero, possibilitando, assim, o seu engajamento numa causa com a qual se identifique.

Nenhuma pedagogia realmente libertadora pode ficar distante dos oprimidos, quer dizer, pode fazer deles seres desditados, objetos de um ‘tratamento’ humanista, para tentar, através de **exemplos retirados de entre os opressores**, modelos para a sua ‘promoção’. **Os oprimidos não de ser o exemplo para si mesmos, na luta por sua redenção** (FREIRE, 2014, p.56). (grifos nossos)

É preciso que a educação dos oprimidos conte a história do oprimido e não a história do opressor. Uma educação que se oriente pela exaltação dos heróis que as classes dominantes elegeram para propagar o exemplo de conduta, por eles considerado adequado, e a estrutura de sociedade que continue lhes beneficiando, somente está a serviço da dominação. Uma educação que seja popular não pode se pautar pelo “esquecimento” das lutas das classes dominadas ao longo de sua história. Daí que uma educação libertadora não pode ser elaborada nem praticada por quem domina e aprisiona.

Na medida em que serve à libertação, percebemos que o fim último dessa educação conscientizadora é a **transformação da realidade**. O oprimido tem a “função ontológica” de realizar a sua libertação, mas ao se libertar o oprimido não liberta só a si, liberta também ao opressor, pois a libertação do oprimido não se dá através da troca de lugar na contradição opressores-oprimidos, mas no fim desta relação, com “o desaparecimento dos primeiros enquanto classe que oprime”.

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia **deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens** em processo de permanente libertação. (FREIRE, 2014, p.57) (grifos nossos)

No esforço de compreender a Educação Popular a partir das formulações de Paulo Freire, encontramos em seus escritos a defesa de uma educação essencialmente popular, na medida em que é forjada nas/pelas classes populares, a partir do diálogo sobre a sua realidade e sendo orientada para promover a conscientização sobre seu lugar no mundo e com o mundo. Trata-se, pois, de uma concepção de educação que não se limita ao âmbito escolar nem se reduz à mera reprodução de conteúdos úteis à manutenção do capital. Tendo como fim a libertação do oprimido, uma educação que seja popular não objetiva a conformação social, mas sim a transformação da sociedade.

A partir de Paulo Freire, temos também o entendimento da Educação Popular enquanto processo, não sendo um fenômeno datado e situado, mas que se faz e se

recria no movimento da sociedade, interrogando, a cada momento histórico, o “lugar de onde faz a sua leitura de mundo e a sua intervenção” (STRECK, 2009, p.2). Por isso, a Pedagogia Freireana entende que a educação “para ser tem que estar sendo” (FREIRE, 2014, p. 102), pois, assim como os seres humanos, enquanto sujeitos históricos são inacabados, inconclusos, a realidade, sendo histórica, também é igualmente inacabada, “desta maneira, a educação se faz constantemente na práxis” (FREIRE, 2014, p. 102).

É nessa direção de pensamento que Paulo Freire inicia a sua *Pedagogia do Oprimido*, colocando que “mais uma vez os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmos como problema. Descobrem que pouco sabem de si, de seu ‘posto no cosmos’, e se inquietam por saber mais” (FREIRE, 2014, p.39). Como destaca Streck (2009), essa é uma tarefa que se coloca para cada geração e que ela precisa responder lançando mão das ferramentas de seu tempo.

A tarefa que se colocava, no momento em que Paulo Freire desenvolvia suas ideias, era a necessidade de superar o que ele chama de “concepção bancária da educação” e construir uma educação que servisse à libertação e não à conformação. Sua pedagogia surge como uma alternativa emancipadora diante dos programas e campanhas educativos então predominantes, inspirando e orientando os movimentos educativos populares que, contrapondo-se àquelas práticas, brotam no início da década de 1960.

Ao mesmo tempo, tínhamos, naquele momento histórico, o campesinato brasileiro assumindo, pela primeira vez, uma perspectiva de classe social que estava buscando a sua libertação através de sua organização. E esse movimento do campesinato vai dialogar com os princípios e fundamentos da Educação Popular libertadora, pois tínhamos, de um lado, um processo de organização social de classe, e por outro, um processo de organização da educação, numa perspectiva não escolar, e sim da educação como um movimento cultural, ambos na direção da libertação e emancipação dos sujeitos. Tal vai ser o perigo representado por esse “casamento” de ideias e ações que vai gerar uma reação por parte de setores das classes dominantes no sentido de conter a ameaça que vinha das classes trabalhadoras.

No capítulo seguinte, contextualizaremos este cenário de constituição do campesinato como classe, com o surgimento das primeiras grandes organizações

camponesas nos anos de 1960, e ao mesmo tempo, a organização dos movimentos educativos populares, dentre estes a Campanha de Educação da Paraíba – Ceplar.

### **3. EMERGÊNCIA DOS MOVIMENTOS CAMPESINOS E DOS MOVIMENTOS EDUCATIVOS POPULARES: AS LIGAS CAMPONESAS E A CEPLAR**

No capítulo anterior, evidenciamos quanto os anos 1960 de nossa história foram especialmente frutíferos na gestação de uma nova concepção de Educação Popular que tem como ponto de partida o lugar do oprimido, e como fim último a transformação da realidade. Tais anos foram também frutíferos do ponto de vista organizativo das classes populares, especialmente dos trabalhadores do campo, que pela primeira vez, estavam assumindo uma perspectiva de classe social. E ambos os movimentos se coadunam ao apontarem para o horizonte da emancipação social.

Um elemento que caracteriza o novo contexto é o fato de que ele trouxe consigo um debate em torno do “desenvolvimento”, palavra polissêmica, que ganhava significados tão diversos e contrapostos como, entre outros, crescimento econômico; melhoria das condições de vida da população; necessidade de conter o êxodo rural; transformações estruturais profundas, que permitissem a superação do modo de produção capitalista.

No Brasil, o debate do desenvolvimento assume o binômio industrialização-urbanização como estratégia, e, com maior intensidade, a expansão do capitalismo no meio rural. A educação assume um papel estratégico para adaptação da mentalidade da sociedade a este projeto, formar mão de obra e eleitores trazia consigo a necessidade de educação de adultos para tornar essa população funcional ao projeto de desenvolvimento capitalista em curso.

Situamos, neste capítulo, o processo em que o campesinato brasileiro começou seu processo de organização como classe social, a partir do surgimento das primeiras grandes organizações camponesas e o surgimento dos movimentos educativos populares na década de 1960, especialmente, a Campanha de Educação Popular da Paraíba – Ceplar, orientados pela concepção de Educação Popular formulada a partir do paradigma freireano.

Entendemos que o desenvolvimento das organizações camponesas no seio da sociedade civil são desdobramentos das contradições do desenvolvimento capitalista. Assim como procuramos mostrar que as lutas camponesas não surgem apenas nesse momento, mas que, em virtude da conjuntura, elas vieram a tona com

mais intensidade, repercutindo fortemente nos centros de poder. É em meados do século XX que as lutas camponesas vão adquirir novas formas de organização, com o surgimento de associações especificamente camponesas, como a ULTAB, a Master, as Ligas Camponesas, que culminam com a organização do sindicalismo rural, no início da década de 1960.

### **3.1 Os movimentos campesinos: o aprendizado da classe e da liberdade**

As possibilidades de conceituação e compreensão do campesinato ao longo da história são marcadas pela polissemia e pelas diferentes compreensões do seu papel dentro da sociedade, e do processo de transformação societário. Neste trabalho situamos a categoria camponês, conforme posto por Maestri (2012, p.219):

Núcleo dedicado a uma produção agrícola e artesanal autônoma que, apoiado essencialmente na força e na divisão familiar do trabalho, orienta sua produção, por um lado, à satisfação das necessidades familiares de subsistência, e por outro, mercantiliza parte da produção a fim de obter recursos monetários necessários à compra de produtos e serviços que não produz; ao pagamento de impostos etc.

É importante entender que o camponês não se constitui apenas pelas atividades agrícolas, mas a partir de vários elementos interligados, dentre os quais destacamos a tríade: família-terra-trabalho. A condição camponesa também corresponde a um conjunto de valores que orientam uma forma de conduta diante do mundo e de seus recursos, portanto, um modo de vida. Os camponeses...

elaboraram, como traço comum de sua presença social, projetos de existência fundamentados em regras legítimas e legais, princípios fundamentais para a construção de um éthos e de regras éticas, orientadores de seu modo de existência e coexistência. Sob tais circunstâncias, a constituição da condição camponesa torna o agente que lhe corresponde o portador de uma percepção de justiça, entendida aqui não como uma abstração teórica sobre o direito aos recursos produtivos, e sim como uma experiência baseada em modos de coexistência: sob formas de comunidade camponesa; na labuta diária pela sobrevivência; na relação com a natureza; e nas práticas costumeiras para a manutenção e a reprodução de um modo de vida compatível com a ordem social, institucionalizada por aqueles que se colocam socialmente como seus opressores. (WELCH et al.,2009, p.13).

Contudo, é a luta pela terra que se constitui na dimensão mais visível da condição camponesa. Isso porque o campesinato surge no Brasil a partir de uma população despossuída, que luta pela terra ao mesmo tempo em que luta pela sua existência. Neste sentido, não é possível dissociar os movimentos de luta pela terra e de resistência camponesas, na história do Brasil, da intensificação da concentração fundiária.

O significado que a propriedade da terra tem até hoje, como um elemento que ao mesmo tempo torna viável e fragiliza a reprodução do capital, gera uma polarização (de classe) entre o proprietário concentrador de terras (terras improdutivas) e aquele que não tem terras suficientes. Desse fato decorrem duas consequências principais. Por um lado, essa contradição não é residual na sociedade brasileira, constituindo-se um dos pilares de sua estrutura social; por outro, a principal luta dos camponeses é pela construção de seu patrimônio, condição *sine qua non* de sua existência (WELCH et al., 2009, p.15).

Diante da ampla e grandiosa empreitada que envolveria retomar aqui a formação do campesinato brasileiro, nos restringiremos ao aspecto dessa história relativa ao aparecimento dos movimentos camponeses.

A imagem historicamente construída na literatura para os sujeitos do campo é uma construção dos dominantes e, por isso, muitas vezes representa o camponês como submisso, passivo, despossuído de bens e de vontade própria. No entanto, são muitos os testemunhos de experiências de revoltas e lutas no campo ao longo de nossa história.

Ao pensarmos os movimentos sociais<sup>26</sup> do campo, observamos que estes não surgem já com um recorte de classe, como movimentos específicos da classe camponesa. O aparecimento de movimentos especificamente camponeses reflete o processo em que o campesinato vai se constituindo enquanto classe “em si e para si”<sup>27</sup>, o que não ocorre de uma hora para outra. A esse respeito, é pertinente citar o esclarecimento de Thompson (2011) acerca da experiência de classe e da consciência de classe.

---

<sup>26</sup> De acordo com SHERER-WARREN (1998), movimento social é uma ação grupal para a transformação (a práxis) voltada para a realização dos mesmos objetivos (o projeto), sob a orientação mais ou menos consciente de princípios valorativos comuns (ideologia) e sob uma organização mais ou menos definida (a organização e sua direção).

<sup>27</sup> A premissa filosófica da teoria marxiana sobre a passagem da classe em si à classe para si refere-se a questão da consciência de classe. E isto é um processo. A classe em si acontece quando os homens sentem e articulam seus interesses entre si, se opondo a outros cujos interesses diferem dos seus. Para Marx, é na luta que esses homens reunidos se constituem em classe para si, a medida que adquirem a consciência de classe e os interesses defendidos passam a ser interesses de classe.



A classe acontece quando alguns homens, como resultado de experiências comuns (herdadas ou partilhadas), sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si, e contra outros homens cujos interesses diferem (e geralmente se opõem) dos seus. A experiência de classe é determinada, em grande medida pelas relações de produção em que os homens nasceram – ou entraram involuntariamente. A consciência de classe é a forma como essas experiências são tratadas em termos culturais: encarnadas em tradições, sistemas de valores, ideias e formas institucionais. (THOMPSON, 2011, p.10)

Nas primeiras lutas e rebeliões sociais<sup>28</sup> que se organizam no Brasil podiam-se encontrar uma diversidade de segmentos sociais, motivados por diferentes questões e interesses, no enfrentamento as assimetrias sociais existentes, sem um recorte de classe, conforme veremos em momento posterior da história, assim:

Desde a chegada dos colonizadores portugueses, tivemos, em nosso país conflitos e rebeliões populares formados por complexa composição étnica, social e ideológica – índios, caboclos, camponeses, escravos, alfaiates, barqueiros, religiosos, seleiros, etc – com proporções e alcances distintos, ora manifestando-se como amplos movimentos de massa construindo novas formas de organização social, política e econômica, ora manifestando-se como ações específicas e localizadas ou movimentos messiânicos, de confronto com a opressão, a miséria, a dependência, a ausência de direitos, a luta pela posse da terra e por melhores condições de vida e de trabalho nas sociedades colonial, monárquica e republicana. (SILVA, 2006, p. 65)

Aliás, uma especificidade do campesinato brasileiro é que ele surge a partir da implantação da lógica capitalista ao longo da colonização, e sua posterior modernização conservadora na agricultura, portanto, é “pelos relações de produção capitalista, que ao se expandirem, destroem relações de produção pré-capitalistas e devido ao contexto derivado destas, constitui relações de produção não-capitalistas subordinadas ao capitalismo” (VIANA, 2003, p.14 apud SOUZA, 2010).

À medida que a modernização capitalista se expandia no campo brasileiro, especialmente, na área canavieira do Nordeste, ocorria a expropriação do produtor direto, expresso nas figuras dos foreiros, dos parceiros, meeiros, dos arrendatários, que iam sendo transformados em assalariados rurais, transformados em “trabalhador para o capital”. Contudo, ainda predominavam nessa nova realidade

---

<sup>28</sup> Podemos citar: a Cabanada ou Guerra dos Cabanos, a Balaiada, a Revolta dos Malês, o Ronco da Abelha, o Quebra-Quilos, dentre outros.

relações não-capitalistas<sup>29</sup>, como o assalariamento não-monetário que pode ser encontrado no exemplo do vale que substituía a moeda, no barracão, ou na prática do cambão.

Esse desenvolvimento capitalista fundava-se na exclusão social do campesinato. Abreu e Lima (2005) lembra que a exclusão política e social dos trabalhadores rurais, construída ao longo de séculos de escravidão, foi mantida através de uma dominação econômica, política e cultural que dificultava a organização desses trabalhadores. Especialmente, no Nordeste, região em que imperavam a fome, desemprego e analfabetismo, ademais do latifúndio e das usinas, abarcando as terras mais férteis.

Os proprietários, herdeiros daquelas terras, delas se tornavam senhores através da hereditariedade e dos casamentos, fazendo com que elas fossem cada vez mais se concentrando nas mãos de poucos. Compravam a preço vil as terras dos pequenos agricultores e reagiam com violência contra os avanços sociais e a aplicação da legislação trabalhista aos trabalhadores do campo, uma vez que permanecia na mentalidade desses proprietários a visão dos trabalhadores como “sua propriedade”. Ao ver os camponeses se juntando, destruíam as lavouras dos camponeses, derrubavam seus casebres ou expulsavam trabalhadores sem qualquer indenização.

Mesmo aqueles que conseguiam adquirir um pedaço de terra, estavam sujeitos à grilagem dos fazendeiros, que se apropriavam das terras por meio de falsificação de documentos, suborno dos responsáveis pela regulamentação fundiária e assassinato de trabalhadores. Certamente, a maioria dos pequenos conflitos e das ações contra grupos de camponeses fragilizados durante aquele período não foi documentada, por terem sido “resolvidos” pelos latifundiários sem procedimentos legais, e sem a cobertura da imprensa<sup>30</sup>.

---

<sup>29</sup> Como foreiros, por exemplo, os trabalhadores recebiam um pedaço de terra onde cultivavam produtos alimentares ou o algodão, e comercializava a produção, pagando a renda da terra em dinheiro. Como parceiro, o trabalhador paga o aluguel da terra com a parcela de sua produção. Uma prática muito comum era a obrigação do cambão, uma forma de contrato entre o camponês e o proprietário, onde “o camponês fica obrigado a trabalhar vários dias por semana sem receber pagamento pelo trabalho realizado, em troca de poder morar na fazenda e plantar ao redor do casebre, sem pagar aluguel ou foro do terreno ocupado no plantio” (LEMOS, 1996, p.10), prática essa muito semelhante à corveia medieval.

<sup>30</sup> Considerando aquelas lutas que alcançaram ampla repercussão, podemos apontar o arraial de Canudos como grande exemplo dos primeiros movimentos de resistência camponesa e de luta pela terra no Nordeste do Brasil, não esquecendo, também do movimento do contestado, o do Juazeiro e o próprio cangaço. Esses movimentos, contudo, não assumiram contornos de conflito de classe, e na

No entanto, essa situação de dominação que visava impedir qualquer forma de reação por parte do trabalhador, era a mesma que suscitava entre os dominados o sentimento de revolta e a motivação para se posicionarem contra tal realidade. Tal posicionamento ocorre a partir do momento em que o camponês toma consciência de seu lugar de oprimido, passando a enxergar o fazendeiro não mais como o benfeitor, mas sim como o patrão explorador. Assim, desvela-se aquele suposto ambiente comunitário, contaminado pela prática do favor e construído a partir de relações baseadas na lealdade mútua, enquanto os camponeses vão sendo transformados em assalariados rurais (Abreu e Lima, 2005). Nesse contexto, o trabalhador aparece como uma classe política, que tem uma consciência política mais autônoma.

Nos anos de 1950 e 1960, temos um aumento das organizações camponesas, que procuravam dar uma articulação maior às lutas no campo, aglutinando os trabalhadores em torno de interesses e problemas em comum. O surgimento de tais organizações refletia a capacidade organizativa dos trabalhadores do campo e se evidenciava na própria nomenclatura: o termo camponês passa a ser largamente utilizado naquele momento para se referir aos trabalhadores do campo. Destacamos aqui as três grandes organizações camponesas surgidas entre 1954 e 1964: ULTAB; Ligas Camponesas; Master.

A União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (ULTAB) criada em São Paulo, em 1954, na II Conferência Nacional de Lavradores, organizada pelo PCB, reivindicava o direito à organização dos trabalhadores rurais em associações e sindicatos, o direito de greve, a reforma agrária, previdência social, adoção de medidas de apoio à produção etc. Com pretensão de abranger todo o país, a ULTAB suscitaria diferentes tipos de organização no campo, conforme as particularidades de cada região.

De acordo com Silva (2006), essa foi a primeira experiência na perspectiva sindical no campo brasileiro. A ULTAB não só desempenhou papel fundamental no processo de sindicalização, como também culminou na criação, em 1963, da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), que teve

---

reflexão de Azevedo (1982) poderiam se encaixar no conceito de conflitos “pré-políticos” de Hobsbawm.

como primeira direção militantes provenientes, principalmente da ULTAB e da Igreja Católica Renovada.

As Ligas Camponesas se disseminaram a partir da criação, em 1955, da Liga Camponesa do engenho Galiléia, em Vitória de Santo Antão, Pernambuco. Inicialmente com finalidade assistencial, tendo dentre seus objetivos formar um fundo para comprar caixões, instrumentos agrícolas, sementes, obter auxílio governamental e fundar uma escola primária, rapidamente passou a aglutinar reivindicações específicas contra o pagamento do foro aos donos de Engenho, contra o cambão e pelo direito à permanência na terra, levantando a bandeira contra o latifúndio, e utilizando-se, para isso, da legislação existente, para o qual contavam com a colaboração primordial do então deputado, Francisco Julião. “A partir das Ligas, os camponeses organizados faziam um trabalho de denúncia, agitação, resistência na terra e mobilizações.” (SILVA, 2006, p. 73). À medida que as Ligas se expandiam e se espalhavam por vários Estados do Nordeste, a luta passa a se concentrar em torno da reforma agrária radical.

Fernando de Azevedo contesta essa versão para a origem da Liga Camponesa da Galiléia, que o autor chama de “ingênua e um tanto pitoresca”. Pois, para ele, esconde o fato de que, “desde o início dos anos 1950, os comunistas e os militantes das antigas associações rurais da década de 1940 tentavam rearticular os contatos no campo e recriar, sob novas denominações, as Ligas Camponesas” (AZEVEDO, 1982, p. 59). Provas de sua versão seria a participação do comunista José dos Prazeres na criação da Liga da Galiléia, cujo primeiro presidente foi justamente outro militante comunista, Paulo Travassos. Para Azevedo (1982), os objetivos assistencialistas, representavam os elementos capazes de mobilizar os camponeses na Associação/Liga.

Não podemos afirmar que o movimento camponês expresso na organização das Ligas Camponesas só surge sob a orientação do PCB, ou mesmo da Igreja, mas tampouco podemos entender essa organização sem a influência dessas entidades. Contudo, atribuir o surgimento das Ligas somente à ação dos comunistas é negar a capacidade de organização própria dos camponeses como classe.

De acordo com Rangel (2000), as Ligas Camponesas provocaram inquietações, disputas e confluências que fizeram do Nordeste brasileiro um território privilegiado para os desejos de superação do desenvolvimento que se materializava,

na concepção dos revolucionários e reformistas, na grande concentração de terras e na exclusão social e política dos trabalhadores rurais.

Na Paraíba, a Liga Camponesa de maior destaque foi a Liga de Sapé. Fundada em fevereiro de 1958, como a denominação de Associação dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas de Sapé, sob a liderança de João Pedro Teixeira, João Alfredo Dias (Nego Fuba) e Pedro Fazendeiro, e chegou a ter treze mil membros e sendo sido considerada a Liga mais poderosa do Brasil.

Muitos foram os conflitos violentos deflagrados na região de Sapé e redondezas a partir da organização dos camponeses na Liga. Um dos principais e de grande repercussão foi o assassinato do líder João Pedro Teixeira. A figura de João Pedro Teixeira foi transformada num mártir. Após esse assassinato, a Liga de Sapé cresceu consideravelmente, como indica o depoimento da viúva de João Pedro Teixeira, Elizabeth Teixeira:

Se o assassinato de João Pedro Teixeira teve como motivo acabar com as ligas Camponesas, fracassou, porque o assassinato dele foi a centelha que faltava. Os camponeses, ao invés de se amedrontarem, criaram mais coragem e foram para a luta com decisão. Três meses depois da morte de João Pedro Teixeira, a Liga de Sapé de sete mil e quatrocentos camponeses para dezesseis mil camponeses e, na época do golpe de 1964, já contávamos com vinte mil associados, tudo muito bem organizado, com a carteirinha e a ficha completa (ROCHA, 2016, p.159).

Elizabeth Teixeira assumiu o legado de sua luta e o seu lugar na Liga Camponesa de Sapé, da qual se tornou presidente. “Tantas vezes ele me perguntou se eu ia continuar a luta dele. Eu sempre me calei, eu nunca lhe dei a minha resposta... Mas quando eu o vi ali, esfaqueado de bala, eu olhei bem para ele e lhe disse: João Pedro, a partir de hoje, eu marcharei na tua luta.” (BANDEIRA; MIELE; SILVEIRA, 2012, p.89).

Além de Sapé, as seguintes cidades paraibanas também tiveram Ligas Camponesas: Mamanguape, Alhandra, Fazenda Miriri, Araçagi, Alagoinha, Bananeiras, Cuitegí, Santa Rita, Alagoa Grande, Marí, Guarabira, Mulungu, Campina Grande, Belém, Pedras de Fogo, Oitizeiro, Itapororoca, Várzea Nova, Itabaiana.

O Movimento dos Agricultores Sem Terra (Master) surgiu no Rio Grande do Sul, em 1950, a partir da resistência de 300 famílias de posseiros cujas lideranças eram ligadas ao então governador Leonel Brizola. As formas de luta do Master

envolviam a ocupação de terras, formando acampamentos e organizando estratégias de defesa, dentro das terras dos latifundiários, em áreas previamente escolhidas.

Quanto ao sindicalismo rural, Abreu e Lima (2005) lembra que este era praticamente inexistente no Brasil até o início dos anos 1960, e que muitas eram as dificuldades para esse tipo de organização. Consideremos que a legislação trabalhista fora feita para os trabalhadores urbanos e que havia forte resistência por parte dos proprietários de terras diante de qualquer tipo de organização por parte dos trabalhadores. Buscando evitar as reações do governo e dos latifundiários, as organizações camponesas de caráter reivindicatório que existiram antes de 1950 tinham quase sempre nomes de santos (ex. Uniões Camponesas Santa Teresinha, Irmandade Camponesa Santa Madalena, Associação Camponesa São João, etc.), segundo nos aponta Abreu e Lima (2005). Destaca essa autora que, a partir dos anos 60, o PCB, a Igreja Católica e o próprio Estado intensificaram seus trabalhos, procurando atuar e/ou controlar as lutas sociais no campo através da sindicalização rural.

A emergência dessas organizações trouxe à cena política e deu visibilidade às lutas camponesas na sociedade brasileira na medida em que colocou na ordem do dia a questão da reforma agrária. Naquele contexto, participar de algum desses movimentos sociais do campo significava uma atitude de enfrentamento a séculos de dominação e de dependência política.

Contudo, lembra Medeiros (1989), que também neste momento em que as lutas camponesas repercutiam fortemente nos centros de poder, forjou-se uma imagem dessas lutas como produto da ação de “agentes externos” que vinham incitar à revolta e perturbar a “secular paz no campo”. Com isso, se desqualificava o movimento e se reafirmava a imagem há tempos construída de que os camponeses são incapazes de falar e de agir por si mesmos.

Esse mecanismo desqualificador, segundo Medeiros (1989), atinge o próprio cerne da ação política do trabalhador, pois dessa forma, “suas vitórias nas lutas miúdas, as conquistas sociais, lhe aparecem como dádivas do Estado ou do patrão e não como produto de sua luta” (MEDEIROS, 1989, p.13). Essa, aliás, é uma postura típica do Estado brasileiro diante dos processos organizativos das classes subalternas no campo da sociedade civil. Assim,

No Brasil, o padrão de intervenção estatal na consolidação da modernização capitalista conformou uma dinâmica social em que as ações e demandas das classes subalternas foram incorporadas sob a lógica da repressão, do clientelismo, do paternalismo e do autoritarismo. Esse traço da relação do Estado com as demandas e organizações das classes subalternas produziu, como expressão direta no plano político, a recorrente exclusão da participação popular nos processos de decisão política. O caráter antidemocrático da nossa modernização capitalista teve no aparelho estatal um papel decisivo para a sua implementação, revelado pela exclusão da participação popular nos processos de decisão das questões políticas que ordenaram as relações entre Estado, classes dominantes e as classes subalternas (DURIGUETTO; SOUZA; SILVA, 2009, p.14).

Também a esse respeito, Bastos (1984) comenta que a heterogeneidade das classes subalternas foi utilizada, após o golpe, para desqualificar a Sociedade Civil e legitimar a necessidade de um Estado forte para colocar ordem na nação que se julgava sob ameaça das forças “subversivas”.

É verdade que as Ligas Camponesas denunciaram a restrição na aplicação dos direitos de cidadania e, com essa denúncia, alcançaram importantes conquistas políticas para os trabalhadores rurais. Porém, o cerne da questão – a explicitação da heterogeneidade das classes subalternas, particularidades que devem ser assumidas no seio da sociedade – fica intocado. Disso resulta que o novo bloco no poder, em formação, acabe por lançar mão dessa mesma heterogeneidade para desqualificar a Sociedade Civil e utiliza-se disso como uma estratégia para legitimar um Estado forte (BASTOS, 1984, p.14 ).

A despeito deste quadro de recorrente exclusão das classes populares nos processos de decisão política, o período compreendido entre os anos de 1945 e 1960 pode ser apontado como um período de “ensaio democrático”, cujo contexto permitiu a emergências das organizações acima citadas. É preciso lembrar que não apenas o avanço do capitalismo na agricultura nordestina, com o aumento das áreas plantadas de cana devido ao mercado internacional de açúcar, provocou a organização dos camponeses, mas também a correlação de forças políticas que passava por mudanças naqueles anos favorecia o avanço das forças populares e a organização dos movimentos de massa (ex. a eleição de Cid Sampaio e Miguel Arraes para governadores de Pernambuco, respectivamente).

A aprovação do Estatuto do Trabalhador Rural, em março de 1963, vai acirrar ainda mais a tensão no campo, pois,

o Estatuto do Trabalhador Rural, naquelas condições do Nordeste brasileiro, veio a significar, no início dos anos 1960, 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. (IANNI, 2012, 79)

### **3.2 As influências do Partido Comunista e da Igreja Católica nas lutas camponesas na região Nordeste e na Paraíba**

Ao passo em que as lutas camponesas conquistavam destaque no cenário nacional e provocavam inquietações no jogo político, também suscitam disputas pela sua liderança.

De acordo com Azevedo (1982), as Ligas Camponesas mantiveram a hegemonia no movimento camponês até meados do ano de 1962. Segundo o autor, a modificação neste panorama foi resultado do estímulo à sindicalização rural estimulada pelo presidente João Goulart a partir daquele ano, como uma tentativa de desviar as mobilizações camponesas para o controle do Estado Populista, como também pela Igreja Católica com o receio do comunismo se espalhar no seio do campesinato brasileiro.

Ao trabalho de organização do Partido Comunista em diversas regiões brasileiras se acrescentou o da Igreja Católica que, desde os anos 50, mas em especial no início da década de 1960, desenvolveu uma intensa atividade de evangelização dos trabalhadores do campo, tanto da sua ala conservadora, com da ala renovada.

#### **3.2.1 O Partido Comunista Brasileiro**

O Partido Comunista Brasileiro (PCB), fundado em março de 1922, com o nome de Partido Comunista do Brasil, resultante da euforia mundial socialista provocada pela Revolução Bolchevique – Russa, é um dos partidos com mais longa existência no cenário partidário brasileiro, embora tenha atuado a maior parte de sua existência na ilegalidade.



As cisões internas serão uma marca forte na vida partidária, sejam por questões relacionadas ao comunismo internacional, seja por questões relacionadas ao cenário do capitalismo no Brasil, e as estratégias traçadas para implementação de seu objetivo, que era de promover a revolução proletária no Brasil e conquistar o poder político para realizar a passagem do sistema capitalista para o sistema socialista.

Uma dessas controvérsias internas resultou na alteração do próprio nome, durante conferência nacional realizada em agosto de 1961, para Partido Comunista Brasileiro, cuja finalidade foi facilitar o registro eleitoral do partido e sua legalização.

O Partido já nasce no Brasil a partir da divergência com os anarquistas, quando o grupo liderado por Astrojildo Pereira passa a defender e difundir o programa da III Internacional Comunista, e a defesa intransigente da ditadura do proletariado, enquanto os anarquistas traziam os preceitos iniciais da Revolução Russa. Essa divergência gera a criação do Partido Comunista, e conseqüentemente, sua priorização para atuação junto ao movimento sindical operário, numa disputa permanente com os anarquistas pelo controle do operariado emergente no Brasil.

A compreensão de que a contradição fundamental da sociedade brasileira, era a luta entre o capitalismo agrário semifeudal e o capitalismo industrial moderno, levou o partido, na sua fase inicial, a priorizar sua ação junto ao operariado do Rio de Janeiro e São Paulo, esse obreirismo do partido, suscitou também cisões no que se referem à participação dos intelectuais, estudantes e a inserção junto ao campesinato.

Essas divergências marcaram a atuação do Partido na década de 1930, seu posicionamento no que se refere à Revolução de 30, a avaliação que se teve com relação ao papel de Luís Carlos Prestes e a “Coluna Prestes”, a exigência de oficialização dos sindicatos pelas leis corporativistas do governo de Getúlio, com o surgimento dos sindicatos ministerialistas e dos “dirigentes amarelos”<sup>31</sup>.

Esse período culmina com a Intentona Comunista – revolta armada com intenção de implantar um governo nacional revolucionário que foi duramente reprimida, atingindo não somente os comunistas, mas todos os opositores do governo Vargas, estimulando um medo ao comunismo e aglutinando em torno de Vargas, forças que até então lhe eram contrárias, o que possibilitou o golpe do

---

<sup>31</sup> Denominava-se assim aqueles dirigentes sindicais que se submeteram às exigências das novas leis do Ministério do Trabalho.

Estado Novo. Isso resultou não apenas na ilegalidade do partido, mas também por várias cisões internas que influenciaram as fases seguintes de sua existência.

No período de 1945-1947, o Partido retorna para legalidade e passa a fazer a defesa da formação de frentes únicas contra o imperialismo e a favor do nacionalismo. As formulações do partido sobre a “Revolução Brasileira”, nesse período, concentravam-se na conciliação de classes e na concretização da democracia, pois, acreditava-se, que não haveria condições objetivas para uma revolução socialista.

Em 08 de julho de 1946, foi instalada a III Conferência Nacional do PCB. As posições assumidas reafirmaram a defesa das conquistas democráticas de 1945 e o apoio aos atos democráticos do governo. Mas, à medida que se dava, internacionalmente, a mudança da política de cooperação para a da “guerra fria” e o Brasil se alinhava ao lado dos Estados Unidos, o governo brasileiro foi tomando medidas para cercear a atuação dos comunistas, e estes, em resposta, foram radicalizando suas posições. O *Manifesto de agosto*<sup>32</sup> de 1950 representou a ruptura com o governo e a mudança no programa do partido.

Como nos lembra Azevedo (1982), essa atuação do Partido na organização do campesinato pode ser compreendida em três momentos: o primeiro, que começa em 1945 e vai até 1947. Para o autor, esse momento é o estímulo para criação de organização de base camponesa, que passam a denominar de Ligas Camponesas, porque também organizavam Ligas Operárias, “antes de tudo, a necessidade do PCB de ampliar as suas bases políticas para além das fronteiras urbanas e concretizar a ideia de uma aliança operária-camponesa para se contrapor ao latifúndio e ao imperialismo”. Mas, após ser posto na ilegalidade, em 1947, o partido enfrentou cada vez mais dificuldades para levar a frente essas organizações, seja pela repressão policial ou dos grandes proprietários, e o PCB “se viu forçado a concentrar os seus quadros e a preservar o seu aparelho partidário nos limites dos grandes centros urbanos e industriais” (AZEVEDO, 1982, p.55-56).

---

<sup>32</sup> *Manifesto de agosto* foi como ficou conhecido um documento assinado por Luis Carlos Prestes em agosto de 1950. Nesse manifesto, o PCB defendia o confisco e a nacionalização de todos os bancos, empresas industriais, de serviços públicos, de transportes e de energia elétrica, minas, plantações etc. “pertencentes ao imperialismo”. Propunha o confisco das grandes propriedades latifundiárias, sem indenização, e a entrega das terras aos camponeses e “Abolição de todas as formas semi-feudais de exploração da terra”. Documento disponível em: [https://pcb.org.br/fdr/index.php?option=com\\_content&view=article&id=89:o-manifesto-de-](https://pcb.org.br/fdr/index.php?option=com_content&view=article&id=89:o-manifesto-de-) . Acesso em 22/01/2018.

Um segundo, que se inicia em 1948 até 1954, que se caracterizou mais por conflitos envolvendo camponeses e latifundiários com a participação do Partido Comunista, dentre os quais podemos citar: a guerrilha de Porecatu (conflito envolvendo grileiros na região, que com o apoio da polícia, de jagunços e de pistoleiros, expulsavam os posseiros e tomavam-lhes as terras, na divisa de São Paulo e Paraná -1948-1951)<sup>33</sup>, A Revolta de Trombas e Formoso (ocorreu na região norte do estado de Goiás, de 1950 a 1957. A luta tinha de um lado camponeses sem terra e, do outro, grileiros). Essas necessidades, propulsoras da revolta, foram criadas pela reatividade do campesinato a expansão da frente pioneira e antecede a chegada do PCB e as prerrogativas do Manifesto de Agosto de 1950. Porque costumavam existir diferentes formas organizativas nestas lutas, tais como: Associação de Lavradores, Organização dos Córregos, etc.

Nos anos de 1953 e 1954, respectivamente, o PCB realizou a I e a II Conferência de Trabalhadores Agrícolas e Camponeses, o que representou a reaproximação do PCB de suas bases rurais, especialmente se destacando, na II Conferência, a criação da União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil- ULTAB, cuja presidência foi assumida por uma liderança do Partido Comunista – o alfaiate Lindolfo Silva, com o objetivo de coordenar as associações e uniões camponesas então existentes.

Entre 07 e 11 de novembro de 1954, em São Paulo, realizou-se o IV Congresso do PCB. Nessa ocasião, foi aprovado o novo programa do partido, que defendia o confisco das terras dos latifundiários e sua distribuição entre os camponeses sem-terra. Reafirmava o *Manifesto de agosto* ao declarar que os obstáculos ao desenvolvimento do país eram o latifúndio e o imperialismo. Lembra Bastos (1984) que quando há essa redefinição pelo partido Comunista das suas prioridades de atuação política, parte de seus quadros volta-se à reorganização do movimento camponês.

---

<sup>33</sup> Nesta luta o PCB já defendia atividades com educação e cultura, ao publicar um documento propondo: 1. Lutar pela educação e cultura dos trabalhadores da região e de suas famílias, por meio de: a) criação de escolas primárias para todas as crianças em idade escolar; b) criação de uma biblioteca circulante, contendo livros instrutivos, principalmente no que se refere à agricultura, criação, organização dos moradores da zona rural e demais assuntos de interesse dos trabalhadores; c) promoção de festas populares nas ocasiões oportunas, como São João, São Pedro, Santo Antônio, Natal, Sete de Setembro, Primeiro de Maio e outras, a fim de manter vivas as tradições populares das danças, músicas, etc.; Estatuto da Associação de Trabalhadores Rurais. Londrina: Tipografia Oliveira, s/d.

Um terceiro momento de atuação do Partido, na organização do campesinato, então se inicia a partir de 1955 e vai até 1964, consistindo na organização do sindicalismo rural e das Ligas Camponesas na região Nordeste.

A *Declaração de março*, de 1958, defendia a formação de uma frente única nacionalista e democrática formada por todas as forças interessadas na luta contra o imperialismo norte-americano e o latifúndio, pois, acreditavam os comunistas brasileiros que “as tarefas impostas pela necessidade do desenvolvimento independente e progressista do país não podem ser resolvidas por nenhuma força social isoladamente”<sup>34</sup>. Assim, defendia a aliança entre o proletariado e a burguesia: “embora explorado pela burguesia, é do interesse do proletariado aliar-se a ela, uma vez que sofre mais do atraso do país e da exploração imperialista do que do desenvolvimento capitalista”<sup>35</sup>. Vemos neste documento a defesa da ideia de revolução pacífica para o Brasil:

O caminho pacífico da revolução brasileira é possível em virtude de fatores como a democratização crescente da vida política, o ascenso do movimento operário e o desenvolvimento da frente única nacionalista e democrática em nosso país. Sua possibilidade se tornou real em virtude das mudanças qualitativas da situação internacional, que resultaram numa correlação de forças decididamente favorável à classe operária e ao movimento de libertação dos povos. (Declaração sobre a política do Partido Comunista do Brasil)<sup>36</sup>

Para os comunistas, a população camponesa seria um elemento imprescindível na criação da “frente única”. Neste sentido, lemos na Resolução política do V Congresso do PCB, em 1960, que

as massas camponesas, sobretudo as camadas mais oprimidas e exploradas, têm interesse em profundas transformações na estrutura agrária e na emancipação econômica do País, constituindo o aliado fundamental do proletariado na revolução antiimperialista e antifeudal. (Resolução política do V Congresso do PCB)<sup>37</sup>

Vemos no trecho acima citado a leitura do PCB sobre a estrutura agrária brasileira como uma estrutura feudal. Essa concepção orientava a concepção do

---

<sup>34</sup> *Declaração sobre e política do Partido Comunista do Brasil*, Rio de Janeiro, março de 1958. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/tematica/1958/03/pcb.htm> Acesso em 22/01/2018.

<sup>35</sup> Idem.

<sup>36</sup> Idem.

<sup>37</sup> Resolução política do V Congresso do PCB, em 1960. Disponível em: [https://pcb.org.br/fdr/index.php?option=com\\_content&view=article&id=149:resolucao-politica-do-v-congresso-do-pcb&catid=1:historia-do-pcb](https://pcb.org.br/fdr/index.php?option=com_content&view=article&id=149:resolucao-politica-do-v-congresso-do-pcb&catid=1:historia-do-pcb) Acesso em 22/01/2018.

partido sobre os camponeses e por isso a relutância em considerar os camponeses como classe revolucionária, insistindo na aliança destes com os operários.

Segundo Nascimento (2016), os comunistas procuravam atuar entre os camponeses, promovendo a sua organização e mobilização, principalmente por meio da ULTAB, e também apoiando os líderes populares que lutavam pelas demandas do campesinato. Os comunistas estiveram, especialmente, integrados com o movimento das Ligas Camponesas e com o movimento de sindicalização dos trabalhadores rurais.

É entre 1960 e 1961 que, segundo Azevedo (1982), as Ligas amadurecem ideologicamente a palavra de ordem da reforma agrária radical o que iria provocar divergências com o PCB, seu principal interlocutor na esquerda. O V Congresso do PCB foi cenário decisivo dessas divergências, pois a Resolução Política desse congresso atrelava a questão agrária às necessidades táticas da etapa política da revolução brasileira que seria nacional-democrática, enquanto Francisco Julião, líder das Ligas, via no campesinato a principal força revolucionária e não aceitava a hierarquização das lutas, que subordinava a questão agrária à questão nacional-democrática.

Também havia divergências quanto à forma como deveria ser a realizada a Reforma Agrária. O PCB defendia uma reforma agrária baseado na desapropriação das terras do Estado e das grandes propriedades pouco cultivadas, como podemos ver em trecho da Resolução

é necessário lutar por medidas parciais, como a desapropriação de grandes propriedades incultas ou pouco cultivadas, com base no preço da terra registrado para fins fiscais, e loteamento das terras entre pequenos agricultores sem terra ou com pouca terra, mediante pagamentos módicos e a longo prazo; por um forte aumento da carga tributária sobre as grandes propriedades e isenções fiscais para as pequenas propriedades; pela utilização das terras do Estado para formar núcleos de economia camponesa; pela entrega dos títulos de propriedade aos atuais posseiros e a defesa rigorosa dos direitos dos camponeses contra a grilagem. (Resolução política do V Congresso do PCB - 1960)

Já as Ligas, segundo Azevedo (1982), passaram a incorporar e sistematizar teoricamente a experiência da revolução cubana, “deflagrada do campo para a cidade”, “queimando etapas” e promovendo uma reforma agrária baseada no coletivismo. Julião defendia a máxima da reforma agrária “na lei ou na marra”.

Num trecho do Manifesto das Ligas Camponesas da Paraíba ao Povo apreendido pelos militares e anexado no IPM da subversão na Paraíba vol. 2/18, e reproduzido abaixo, lemos uma convocação para a luta cujo fim seria “levar o povo ao poder”, numa alusão à revolução socialista.

O fato mais grave em tudo isso é a tentativa de envolvimento das forças populares, na solução golpista. Esse é o plano da ala mais flexível da burguesia, que agita demagogicamente as teses das reformas. Sob o estranho rótulo de uma “República Sindicalista”, insiste na sua trama de criar ilusões de classe e obter o apoio dos operários, camponeses estudantes, marinheiros soldados e outras camadas radicais do Povo, conservando, no fundamental, o controle do poder político, da máquina estatal, garantia do sistema de exploração do trabalho.

As Ligas Camponesas do Brasil deixam bem claro, diante da gravidade da situação, que se oporão energeticamente a qualquer maquinação golpista e a todas as soluções de cúpula que tentem envolver as classes trabalhadoras na superação da crise e das contradições da classe dominante. O nosso dever não é ajudar os exploradores do povo a resolver suas crises. Pelo contrário, devemos aprofundar as contradições entre eles impor a solução do Povo.

Por isso, lutamos decididamente para levar ao Poder, como classe e não como indivíduos, os operários, os camponeses, os soldados, os marinheiros, os estudantes e outros setores revolucionários da população. Esta é a única saída para as extremas dificuldades que se abatem sobre o nosso Povo. [...] **As Ligas Camponesas somente entrarão na luta para levar o Povo ao Poder**, com base na Aliança Operário-Camponesa-Estudantil. Intelectuais, Operários, Camponeses, Estudantes, Marinheiros, Soldados, Patriotas, Revolucionários, organizai-vos, uní-vos! (Manifesto das Ligas Camponesas ao Povo – IPM vol. 2/18)

De acordo com Nascimento (2016), o PCB tinha consciência de que o Congresso Nacional, em sua maioria, não caminharia em direção à reforma agrária, por isso teria optado pelo meio da pressão pacífica e unificada, mas o partido não tinha abandonado a possibilidade da luta armada e, embora tivesse evitado a todo custo, encontrava-se disposto a adotar uma atitude mais radical.

Desde que existe a possibilidade de um caminho pacífico, os comunistas tudo farão, no que deles dependa, para transformar essa possibilidade em realidade. [...] A escolha dos meios para libertar a Nação e transformar a sociedade brasileira não depende somente do proletariado e das demais forças revolucionárias. Os inimigos internos e externos do povo brasileiro resistirão, por todos os meios possíveis, à perda de suas posições.

Em desespero de causa, tais inimigos podem recorrer à violência para impedir a ascensão das forças revolucionárias ao Poder, criando uma situação em que a revolução não teria outra possibilidade senão a de uma solução pela luta armada. Enquanto acumulam forças para transformar em realidade a possibilidade de

uma solução pacífica, o proletariado e seus aliados não devem jamais perder de vista que, em certas circunstâncias, as suas forças podem ser necessárias para tornar a revolução vitoriosa por um caminho não pacífico. (Resolução política do V Congresso do PCB-1960)

Contudo as divergências e eventuais disputas podem ser vistas nas páginas do *Jornal Novos Rumos*<sup>38</sup>. Em sua edição de 6 a 12 de abril de 1962, o jornal traz uma declaração do presidente da ULTAB, Lindolfo Silva, sobre a criação de uma Liga Camponesa em São Paulo, na qual Lindolfo Silva afirma que a criação de tal entidade “só pode ser encarada como uma iniciativa de caráter divisionista, contrária, portanto, à unidade das lutas camponesas pela Reforma Agrária”. Para o presidente da ULTAB, “já que não se pode compreender que haja duas cabeças num mesmo corpo. Também não corresponde aos interesses dos camponeses a existência de organizações paralelas”<sup>39</sup>.

Outro indício de disputa é que o jornal *Novos Rumos* raramente cita Francisco Julião, em contraste, a figura de Arraes é frequentemente presente nas páginas dos jornais, com elogios.

Com relação à educação do povo, o PCB preocupou-se, inicialmente com a formação militante do operariado, sendo a educação escolar entendida como auxiliar nesse processo, contudo, priorizava-se a mobilização da classe operária por meio da educação partidária, não escolar. Com o tempo, principalmente a partir da década de 1940, o partido passou a defender a necessidade de apropriação da cultura por parte da classe trabalhadora, integrando-se no movimento escolanovista e no ISEB. A luta do PCB pela educação pública, associada às ideias de desenvolvimentismo e libertação nacional, representava a luta contra o atraso, o imperialismo e o latifúndio. Foi nesse sentido que o PCB se engajou nos movimentos de cultura e Educação Popular que emergiram no início dos anos 60.

O PCB teve influência decisiva na atuação da Ceplar, vários integrantes da campanha pertenciam aos quadros do partido, que se integraram ao movimento como forma de difundir entre as massas a orientação do partido. Nesse sentido, o jornal *Novos Rumos* foi bastante utilizado como instrumento de difusão das ideias do PCB no campo, como demonstra a fala de uma de nossas entrevistadas:

---

<sup>38</sup> O jornal *Novos Rumos* iniciado em fevereiro de 1959, substituindo o *Voz Operária*, tornou-se naquele momento o principal órgão de comunicação do partido e representava a nova orientação política do partido, que pregava a união entre todos os segmentos favoráveis ao nacionalismo e a democracia e contrários ao imperialismo norte-americano e ao latifúndio.

<sup>39</sup> *Jornal Novos Rumos*, nº 164 edição de 6 a 12 de abril de 1962, p.3.

Eu, por conta das tarefas do Partido que eu tinha, por exemplo, ler “Novos Rumos” nos bairros de João Pessoa nas células existentes e depois em algumas cidades, onde existiam o movimento das Ligas Camponesas (Mari, Rio Tinto, Sapé). Fui secretária das Ligas aqui em João Pessoa, aí estava tudo engajado. (Zezita Matos).

De acordo com Bastos (1984), a partir desses atritos entre PCB e Ligas Camponesas, evidenciados desde 1961, rompe-se a unidade tática do movimento camponês, pretendida pela ULTAB, e aparecem claramente três orientações divergentes no movimento camponês: “de um lado, a luta pela sindicalização sob o controle do PCB; de outro, as ligas atuando isoladamente; e o aparecimento de um novo parceiro, a Igreja, dirigida à organização sindical” (BASTOS, 1984, p. 100-101).

### 3.2.2 A Igreja Católica: o embate entre conservadores e progressistas na relação com o campesinato

Apesar de manter, historicamente, um posicionamento político conservador, a Igreja Católica passa por uma reorientação doutrinária e operacional a partir do pós-guerra (1945) para a ação direta com e para as massas. Mas, o primeiro documento eclesial que se dirigiu ao tema social data de 1891, trata-se da encíclica *Rerum Novarum*.

A *Rerum Novarum* se propôs a tratar da condição dos operários, nela, o papa Leão XIII reconhece a desigualdade social, apoia a organização dos trabalhadores em sindicatos, mas nega o socialismo, e defende, enfaticamente, a propriedade privada fazendo uso de um discurso de harmonização das classes. É um importante documento por mostrar a Igreja Católica preocupada em ordenar a sua prática pastoral através de uma ação social que a aproxime das classes oprimidas.

Publicada em 1961, a *Master et Magistra*, atualiza os temas levantados pela *Rerum Novarum* e defende a assimilação e aplicação da doutrina social da Igreja a “passagem da teoria à prática”, através das três fases: “ver, julgar e agir”. Fazendo uma espécie de convocação para o trabalho social, o documento dá especial relevo ao papel dos leigos, como exemplifica a passagem seguinte: “para sua difusão muito podem contribuir os nossos filhos do laicato, como o desejo de aprenderem a doutrina, com o zelo em a fazerem compreender aos outros e com a prática da



mesma, impregnando dela as próprias atividades de ordem temporal” (CARTA ENCÍCLICA *Master et Magistra*, art. 223).

As encíclicas foram uma espécie de resposta aos desafios do momento, portanto às mudanças nas dinâmicas econômicas, sociais e culturais. Foi sob esta nova orientação ideológica da Igreja Católica que se formou a Ação Católica, um movimento organizado pela hierarquia da igreja Católica com o objetivo de formar leigos para colaborar com a missão da Igreja.

No Brasil, a Ação Católica surgiu em 1935, e, segundo Sousa (2006), um dos fundamentos logo colocado em prática foi o de incentivar que os ensinamentos sociais concernentes à doutrina da Igreja ministradas aos operários fossem, preferencialmente, por colegas da mesma profissão. Posteriormente, foram sendo formados grupos especializados dentro da Ação Católica, como a JAC (Juventude Agrária Católica), a JEC (Juventude Estudantil Católica), a JOC (Juventude Operária Católica) e a JUC (Juventude Universitária Católica).

Destacadamente, a JUC foi grupo católico que teve maior influência na formação e atuação da Ceplar na Paraíba, sendo o grupo fundador da campanha composto de estudantes universitários membros da JUC, que, inspirados no método “ver, julgar, agir” da Ação Católica, buscavam se engajar no processo de transformação da sociedade com propostas inovadoras, particularmente, para o setor educacional (Porto e Lage, 1995).

Um grupo de estudantes da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade Federal da Paraíba, o qual integrávamos, consciente de seu compromisso junto à sociedade, participava da Juventude Universitária Católica (JUC) no momento em que esta, como se dizia na época, voltava-se para o social. [...] ‘Ver, Julgar, Agir’ era o método de ação da Ação Católica. E procurou-se ver, julgar e agir. A miséria dos bairros pobres passou a ser campo de ação. (p.26)

Criada desde 1935, a JUC passa a vivenciar, na década de 1950, um processo de radicalização, assumindo postos de liderança na União Nacional dos Estudantes (UNE), apoiando reivindicações de conscientização política, o que provocou reações contrárias dentro da hierarquia da Igreja.

A JUC, sobretudo no seu 10º encontro anual no Rio de Janeiro, em janeiro de 1960, fez a crítica do assistencialismo e paternalismo de sua intervenção social e começou a procurar novos rumos. Assumiu posições de vanguarda para a Igreja, explicitadas num documento intitulado ‘Bases mínimas para o ideal histórico do povo brasileiro’,

onde deixava clara a necessidade de integrar a dimensão política na ação militante junto ao povo, dentro de uma ideologia de mudança social (PORTO; LAGE, 1995, p. 27).

Foi fruto dessa radicalização da JUC que surgiu em 1961, vindo a ser oficializada em 1962, a Ação Popular (AP), como uma iniciativa de católicos que buscavam uma organização política desligada da hierarquia da Igreja, já que a defesa de um socialismo humanista se contrapunha ao pensamento dominante na hierarquia eclesiástica.

Segundo Gonzales (2014), o marxismo da AP, moldado por certo humanismo radical, orientou suas ações como vanguarda na esquerda brasileira. Para Gonzales (2014), os jovens católicos progressistas juntamente com os estudantes e outros grupos de esquerda, que se organizaram como força política naquele contexto, formaram “a matriz humana e ideológica que sustentou os movimentos de educação e cultura popular” (GONZALES, 2014, p. 52). Do momento de sua criação até 1964, a AP atuou nas universidades, nos centros populares de cultura, no Movimento de Educação de Base (MEB) — movimento de alfabetização e conscientização das camadas populares — e nas campanhas de sindicalização rural do Nordeste.

A Igreja Católica teve uma participação destacada na vida nacional, durante o chamado período populista (1945-1964), que se fez sentir sob diversas formas e através de diferentes frentes de atuação. 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, a presença da Igreja, em algumas áreas, se fazia de forma progressista e inovadora, principalmente a partir de 1960, com a entrada da Juventude Católica no trabalho com Educação Popular junto aos trabalhadores urbanos e rurais.

Em meio a essas mudanças no pensamento católico, a Igreja procurou responder à constituição do campesinato como classe social emergente no cenário político a partir de meados dos anos 1950. Como nos aponta Silva (2011), a mobilização camponesa da década de 1950 impulsionou uma nova concepção e uma nova ação da Igreja no meio popular, especialmente no meio rural, o que fez emergir várias iniciativas, como o MEB e o movimento pela sindicalização rural.

Podemos apontar como primeiro grande documento oficial da Igreja Católica no Brasil sobre o tema da questão agrária, a carta Pastoral de D. Inocêncio Engelke, publicada no ano de 1950, com o título: “Conosco, sem nós e contra nós se fará a

reforma rural”. Carvalho (1985) aponta duas características essenciais que, segundo esse autor, marcaram essa carta pastoral: o temor e uma proposta preventiva de ação. O temor era de que a Igreja Católica perdesse a sua influência no meio rural e a proposta de ação vinha no sentido de “se antecipar à revolução” por meio de um programa de ação social realizado pelo apostolado especializado para o campo.

Após isso, a temática vai ficando cada vez mais presente nos debates. Carvalho (1985) apresenta três importantes documentos da CNBB sobre a questão agrária: “A Igreja e a reforma agrária”, de 1954; “A Igreja e a situação do meio rural brasileiro”, de 1961; e “A mensagem da Comissão Central”, de 1963. Este último representou a mudança no pensamento da Igreja, pois até então a posição era favorável à defesa da propriedade privada como base para a manutenção da família e, neste documento, a vemos, pela primeira vez, considerando a desapropriação necessária em virtude da conjuntura, como podemos observar no trecho a seguir:

Sabemos que o simples acesso a terra não é solução cabal para o problema. Mas o julgamos inadiável para a realização do direito natural do homem à propriedade (*Pacem in Terris*), medida a ser concomitantemente tomada, segundo as condições peculiares das diversas regiões do país, com outras de ordem educacional, técnica assistencial e creditícia. Para a realização deste imperativo, a desapropriação por interesse social não só não contraria em nada a *doutrina social* da igreja, mas é uma das formas viáveis de realizar, na atual conjuntura brasileira, a função social da propriedade rural. Evidentemente, esta desapropriação, que visa garantir o exercício do direito de propriedade ao maior número, não pode desrespeitar e destruir este mesmo direito, daí a necessidade da justa indenização, que deverá ser feita dentro dos critérios da justiça, atendendo às possibilidades do país e às exigências do bem comum. (Mensagem da Comissão Central da CNBB, 1963)

Com relação à ação política da Igreja Católica no campo, podemos dizer que teve início no ano de 1960, quando D. Eugênio Sales fundou, no Rio Grande do Norte, o Serviço de Assistência Rural (SAR), cuja atuação se dedicava à criação de sindicatos no campo. O objetivo da Igreja era neutralizar a presença das Ligas, tidas como comunistas, no campo através da criação de sindicatos cristãos. Com esta mesma orientação, foi criado em Pernambuco o Serviço de Orientação Rural (SORPE), sob a direção do Padre Crespo.

Azevedo (1982) nos aponta que essa atuação dos católicos, sob a liderança de D. Eugênio Sales, que investia na organização dos camponeses em sindicatos rurais era uma das várias tendências do catolicismo inseridas no campo. Outra tendência, situada mais à direita e comandada pelo alto clero, condenava a reforma agrária e

posicionava-se tanto contra as Ligas Camponesas quanto contra os sindicatos rurais. E uma terceira vertente era a chamada esquerda católica, que atuava através da Ação Popular voltando-se para a formação de líderes sindicais rurais e investindo numa concepção de Educação Popular expressa na ação do Movimento de Educação Popular (MEB).

Silva (2011) nos fala sobre o papel desempenhado pela Igreja Católica nas lutas camponesas na Paraíba. Segundo o estudioso, a fundação dos Sindicatos de Trabalhadores Rurais, no período anterior a 1964, teve um grande crescimento no Estado, passando, inclusive, a ser uma meta dos padres<sup>40</sup> em suas paróquias. O autor destaca, ainda, que a sindicalização rural na Paraíba, “foi tarefa assumida quase que predominantemente pelo clero conservador com apoio, em vários casos, dos latifundiários e políticos locais, quando não do próprio exército” (p.81).

### **3.3 Os movimentos educativos populares na década de 1960**

Conforme analisado anteriormente, o modelo de industrialização e a expansão do capitalismo no meio rural, a partir do final dos anos de 1950, suscitou a organização do campesinato em Ligas Camponesas, Associações e nos recentes sindicatos rurais. Esse contexto também possibilitou o surgimento de propostas para o enfrentamento do analfabetismo de jovens e adultos, que se colocavam de forma diferenciada das campanhas governamentais ocorridas em décadas anteriores<sup>41</sup>, por trazer uma articulação direta entre educação e política e educação e conscientização.

A luta por uma Educação Popular colocava em evidência o caráter elitista da educação escolar brasileira. Os altos índices de analfabetismo e a emergência de uma preocupação com a participação das massas no processo político através do voto suscitaram, naquele momento de nossa história, várias iniciativas voltadas à

---

<sup>40</sup> Os sindicatos que surgiam a partir desta influência ficaram sendo conhecidos como “sindicatos do padre”.

<sup>41</sup> Essa perspectiva de racionalidade e a busca de novas funções da educação no desenvolvimento brasileiro estão presentes também nas amplas discussões sobre os projetos da Lei de Diretrizes e Bases de Educação (LDB), na segunda metade dos anos de 1950. Em particular, durante os debates ocorridos no Congresso Nacional, destacam-se as intervenções de Santiago Dantas sobre a necessidade de um plano nacional de educação, distinto de uma lei de diretrizes e bases. Situam-se aí as primeiras investidas no debate sobre o planejamento educacional, que vai ocorrer no início dos anos de 1960, em toda América Latina (FÁVERO, 1983, p 55 ).

educação das massas tendo como orientação teórico-prática o paradigma freireano. Tais iniciativas organizadas, em geral, em forma de campanhas, tratavam basicamente da educação dos adultos enfatizando o papel da educação como instrumento de recomposição do poder político e das estruturas sociais fora dos pressupostos da ordem vigente.

Os movimentos de alfabetização e cultura popular começaram a surgir de forma expressiva após 1958, tentando responder às questões colocadas pelo II Congresso Nacional de Educação de Adultos.

A proposta pedagógica que embasou e instrumentalizou as ações dos diversos movimentos foi inspirada nas proposições de Paulo Freire e de seu “Método”. Como salienta Scocuglia (2009), “a favor ou contra Paulo Freire, articularam-se praticamente todos os movimentos que antecederam o golpe de 1964, assim como os que vieram a substituí-los no pós-golpe como a Cruzada ABC (1964-1970) e o MOBREAL (1971-1985)” (p.72).

Dentre esses movimentos, podemos destacar, como os mais expressivos, os seguintes: Movimento de Cultura Popular (MCP); Campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”; Movimento de Educação de Base (MEB); Centro Popular de Cultura (CPC); Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR).

O Movimento de Cultura Popular (MCP) foi criado em maio de 1960 vinculado à prefeitura do Recife. O MCP, segundo Paiva (1973), “pretendia encontrar uma fórmula brasileira para a prática educativa ligada às artes e à cultura do povo e suas atividades estavam voltadas, fundamentalmente, para a conscientização das massas através da alfabetização e da educação de base” (PAIVA, 1973, p.236). Foi uma experiência fundamental para o desenvolvimento dos trabalhos que resultaram na elaboração do método Paulo Freire.

A Campanha De Pé no Chão Também Se Aprende a Ler constituiu uma experiência de Educação Popular desenvolvida na cidade de Natal-RN, no período de 1961-1964, durante a gestão do Secretário de Educação Moacyr de Góes, no governo do prefeito Djalma Maranhão, que buscou oferecer educação às pessoas não escolarizadas da cidade (tanto crianças quanto adultas). Devido à escassez de recursos, a Campanha construiu galpões de palha de coqueiro sob o chão batido que durante o dia funcionava com turmas para crianças e à noite, para adultos.

O Movimento de Educação de Base (MEB), lançado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), em convênio com o Governo Federal, em março de

1961, deveria executar um plano quinquenal (1961-1965) cuja atuação se dava, principalmente, através das escolas radiofônicas. Era um movimento sob a responsabilidade da Igreja, mas, de acordo com Paiva (1973), os objetivos catequéticos foram sendo deixados de lado para que se realizasse um trabalho de promoção humana através da educação do povo, de modo que, a partir de 1962, o MEB começa a se caracterizar como um movimento de cultura popular.

Segundo Gonzalez (2014), a proposta inicial do MEB era de criar quinze mil escolas radiofônicas. No entanto, o número de escolas ficou entre 2.687 em 1961 e 7.353 em 1963, abrangendo quatorze estados e quinhentos municípios. As aulas eram irradiadas por vinte e nove emissoras e 320 mil alunos completaram o ciclo de alfabetização entre 1961 e 1964 (Gonzalez, 2014).

Os Centros Populares de Cultura (CPCs) que despontaram em todo o país, entre 1962 e 1964, tiveram como ponto de partida o CPC criado pela União Nacional dos Estudantes (UNE), em 1961, no Rio de Janeiro. Sua base de atuação era o teatro de rua, mas a partir de 1963 passou a tratar também da questão da alfabetização. O CPC

Teve um papel decisivo no envolvimento dos estudantes no movimento estudantil e no movimento de cultura e de alfabetização que por meio das UNEs Volantes criaram centros de cultura, teatro, grupos de alfabetização em várias partes do Brasil e contribuíram com o surgimento de um grande número de compositores comprometidos com a renovação da música popular brasileira, do cinema, das artes plásticas e da crítica literária. (SILVA, p. 71-72)

O CPC se espalhou por vários estados brasileiros, entre 1962 e 1964, por meio das caravanas da UNE Volante. Da passagem da UNE Volante pelos estados de Pernambuco e Paraíba resultou o filme “Cabra marcado para morrer”, que conta a história do líder camponês João Pedro Teixeira e sua família.

O registro desta passagem ficou marcada, inicialmente, nas Resoluções do I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular (Recife, 1963) apresentadas por Fávero (1983), podemos ler a este respeito:

O MCP de Pernambuco e o CPC da UNE preparam agora uma co-produção, também longa metragem, sobre o problema agrário. O nome do filme é ‘Cabra marcado para morrer’ e terá como tema o problema agrário. A colaboração entre as duas entidades mostra o caminho a seguir pelos movimentos de cultura popular, particularmente no que se refere à produção de filmes, repartindo o custo de produção, diminui-se o risco financeiro para cada uma, e usando os quadros das duas organizações permite-se o aceleração do processo de formação de elementos especializados

(Resoluções do I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular - Recife, 1963 apud Fávero, 1983, p. 222)

Na Paraíba dos anos 1960 atuaram três movimentos educativos voltados para alfabetização/educação de adultos: o Sistema Rádio Educativo da Paraíba (SIREPA), a Campanha de Educação Popular (CEPLAR) e a Cruzada de Ação Básica Cristã (Cruzada ABC), sendo esta última uma espécie de reação à atuação da Ceplar pós-abril de 1964. A Ceplar surgiu na cidade de João Pessoa em 1961, sendo institucionalizada em 1962, durante o governo de Pedro Gondim. Surgiu entre estudantes universitários, membros da JUC e contou com o apoio do governo do Estado – apoio este que será problematizado no capítulo seguinte. Dedicou-se à educação de adultos das classes populares com a utilização do método Paulo Freire.

Todas essas experiências, em diferentes dimensões, contaram também com a contribuição do movimento estudantil universitário e secundarista, parcelas significativas vinculadas à Juventude Universitária Católica, Juventude Estudantil Católica e ao Partido Comunista Brasileiro, e principalmente, se ampliaram pelo encontro que tiveram com os movimentos sociais populares urbanos e rurais: sindicatos, grupos de cultura, Ligas Camponesas, etc. (Fávero, 1983).

Propunha-se um rompimento com as práticas usuais de alfabetização de adultos que simplesmente desenvolviam o ensino da leitura, da escrita e do contar que, sem estimular nenhum questionamento da realidade, pelo contrário, acabavam servindo à reprodução das estruturas socioeconômicas existentes. Uma das características dos movimentos desse período é a visão da educação integrada à cultura e o esforço de valorização da cultura autenticamente nacional: a cultura do povo. Visando a transformação das estruturas sociais, econômicas e políticas do país, tais movimentos se comprometiam com a criação de oportunidades de construção de uma sociedade mais justa.

O I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, realizado em setembro de 1963, no Recife, foi um marco na história dos movimentos de cultura e Educação Popular no Brasil. Legitimou uma nova compreensão do conceito e da importância da educação de jovens e adultos, que passou a ser vista como pré-condição para a participação plena de todos os indivíduos na vida nacional. Nesse Encontro, de acordo com Paiva (1971), registrou-se a participação de 77 movimentos de cultura e educação que foram classificados em três grandes grupos

de acordo com suas atividades: os dedicados à alfabetização; os dedicados à pesquisa e elaboração de manifestações artísticas; e os dedicados às atividades diversificadas. Sendo constatado que a alfabetização era a atividade mais difundida, desenvolvida por 44 movimentos.

Soares e Fávero (2009) nos informam que 10 dos movimentos cadastrados naquele Encontro, 10 encaminharam relatórios: MCP, MEB Nacional, CPC da UNE, Campanha “De Pé no Chão também se Aprende a Ler”, Centro Guanabario de Cultura, CPC de Belo Horizonte, CPC da UBES - União Brasileira de Estudantes Secundários, CPC da UGES - União Gaúcha dos Estudantes Secundários, CPC da Bahia. Foram ainda apresentadas teses pelo representante do CPC de Belo Horizonte, da Fundação João Batista do Amaral e do CPC da UBES. Notamos aí a ausência do relatório da Ceplar, que àquela altura, setembro de 1963, expandia seus trabalhos com a utilização do “Método Paulo Freire” junto aos adultos paraibanos. Sobre esta ausência, os autores registraram em nota de rodapé: “Além de não constar do acervo de Osmar Fávero, em entrevista, Scocuglia afirmou não o ter encontrado entre os documentos por ele pesquisados nos Inquéritos Policiais Militares (IPMs)”. Contudo, no relato de militantes da Campanha, aparece o registro da participação da Ceplar no referido Encontro:

Em setembro de 1963, uma delegação composta, entre outros, de Dorinha de Oliveira, Iveline Lucena, Everaldo Junior, Heloísa H. Cavalcanti, Lígia Macedo e Isa Guerra, representou a entidade no 1º Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, realizado em Recife (PORTO; LAGE, 1995, p.96).

No próximo capítulo, de acordo com os objetivos de nosso trabalho, abordaremos de forma mais específica o itinerário da Ceplar e seus contados com o movimento camponês na Paraíba.



## **4. QUANDO ALFABETIZAR CAMPONESES SE TORNA SUBVERSÃO: a atuação da Ceplar junto as Ligas Camponesas na Paraíba**

Este capítulo tem como finalidade analisar a vinculação estabelecida entre a Ceplar e as Ligas Camponesas da Paraíba, e refletir sobre o porquê da prática educativa da Ceplar ter sido considerada como uma atividade de caráter subversivo. Para tanto, contextualizamos a origem da Ceplar na década de 1960, no Estado do Paraíba, e seu itinerário de atuação, as influências de suas parcerias com o Estado, a Igreja e o Partido Comunista. Ao mesmo tempo, buscamos refletir sobre a atuação da Liga Camponesa da Paraíba, destacando seus pontos de diálogo com a Ceplar, e os processos de alfabetização dos camponeses/as no Estado. Esse itinerário e parcerias levaram a Ceplar a ser tratada como uma prática educativa subversiva com o golpe militar, o que culminou com sua desestruturação e repressão aos seus militantes e educadores/as.

### **4.1 A Campanha de Educação Popular (Ceplar): origem e itinerário**

A origem da Campanha de Educação Popular da Paraíba, em 1961, se verifica dentre dois campos de influência: a ala progressista da Igreja Católica e o governo do Estado. Como relatam Porto e Lage (1995, p.36), a Ceplar surgiu da junção de dois fatores: de um lado, “a procura, por um grupo de pessoas da Faculdade de Filosofia, membros da JUC, de uma estrutura de base para um trabalho em educação popular” e, de outro lado, “o projeto do Governo do Estado de lançar na Paraíba, um movimento de educação popular”.

Como comentamos no capítulo anterior, as transformações econômicas e sociais do pós-guerra levaram uma ala da Igreja Católica – denominada Renovada e um grupo de leigos católicos a defenderem a aproximação da Igreja com o povo e com os problemas sociais.

Desse setor “reformista” da Igreja Católica, surgiu a Juventude Universitária Católica (JUC), criada em 1950. Começou como um movimento conservador,

clerical, visando cristianizar a futura elite. Mas, após a reorganização da ACB entre 1946 e 1950, a JUC deu início a uma rápida radicalização que a levou a um contundente conflito com a hierarquia. O momento decisivo dessa virada foi à conferência nacional da JUC, em 1959, quando o movimento assumiu uma responsabilidade explícita pela ação política como parte de seu compromisso evangélico (Mainwaring 1986). “Em João Pessoa, a JUC orientou sua ação no sentido de estimular cada faculdade a se engajar no social de acordo com sua especialidade” (PORTO; LAGE, 1995, p. 34).

Estimulados por esta orientação e inspirados pelo método “ver, julgar, agir” da Ação Católica, um grupo de estudantes da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, da Universidade Federal da Paraíba, buscava no início de 1960 se integrar no processo de mudanças em curso na sociedade, principalmente através da educação.

Vários participantes da Ceplar, os fundadores vieram do movimento de Ação Católica, da JEC e da JUC, que tinham como diretriz a partir da profissão de cada um, dar uma resposta à necessidade da população pobre, era um novo cristianismo inspirado em João XXIII, que popularizava a igreja com suas encíclicas. Por exemplo, Dorinha, Iveline, outras pessoas vieram de JUC. (Everaldo Jr.)

Porto e Lage (1995) mencionam a participação do Pe. Juarez Benício Xavier, assistente da JUC, como uma das influências para as primeiras reflexões e início dos trabalhos da campanha.

O grupo de estudantes da JUC encontrou no governo do Estado (mandato de Pedro Gondim) o terreno propício para colocar em prática suas propostas, devida à orientação populista e desenvolvimentista seguida pelo então governador.

Pedro Moreno Gondim assumiu o governo da Paraíba em janeiro de 1958, em função do afastamento do então governador Flávio Coutinho, por motivo de doença (ele era o vice). Permaneceu à frente do governo da Paraíba até março de 1960, afastando-se para se candidatar a governador da Paraíba no pleito de outubro do mesmo ano. Contando com contribuições financeiras populares — fato inédito na Paraíba —, elegeu-se governador do estado com grande margem de votos na legenda da coligação formada pelo PDC, o PSB, o PL, a UDN e o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB)<sup>42</sup>.

---

<sup>42</sup> Fonte: Dicionário Histórico e Geográfico Brasileiro – CPDOC.

Portanto, Pedro Gondim chega ao governo da Paraíba em meio à presidência de Juscelino Kubitschek e sua política desenvolvimentista, na qual figurava um discurso de “salvação do Nordeste”. Araújo (2009) lança um olhar sobre as representações em torno da administração de Pedro Gondim durante os dois anos em que ele esteve interinamente no poder:

As apresentações que envolviam o governador buscavam constantemente cristalizar no imaginário local, a ideia de que Gondim era o político necessário à Paraíba naquele momento. As representações, assim como os valores simbólicos da sociedade paraibana, eram manipuladas pela imprensa estatal para que fosse possível promover uma atmosfera de tranquilidade e desenvolvimento para o Estado, tal como se anunciava no cenário nacional. (ARAÚJO, 2009, p. 27)

O apoio dado à Ceplar é entendido dentro da orientação populista do governo. Ronald Queiróz, em entrevista concedida a Porto e Lage (1995), afirmou sobre o governador Pedro Gondim: “Com a sensibilidade política que tinha o governador para o que era popular, para o que tinha penetração nas massas, ele não ia desprezar um mecanismo como a Ceplar como instrumento de influência do próprio governo se fosse possível usar” (p. 43).

Scocuglia (2009) destaca como o comportamento de Pedro Gondim variou no pré e pós-1964, indo do apoio a iniciativas culturais progressistas, como a Ceplar, à reação antiesquerda:

A indicação dessa mudança de atitude política teve um marco: as manifestações dos milhares de camponeses e dos setores civis organizados (inclusive no campo cultural-educativo) na visita do presidente Goulart à Paraíba, em julho de 1962. Supõe-se que Gondim tenha sido alertado para os ‘perigos’ da identificação com Goulart, com as reformas e, por tabela, com setores de ‘esquerda’. Essa suposição ganha corpo quando o governador intervém na Rádio Tabajara e no jornal A UNIÃO, importantes veículos de comunicação de massa, de propriedade do governo estadual, logo após a visita do Presidente, substituindo seus diretores por pessoas ligadas aos grandes proprietários rurais, aos comerciantes e aos setores ‘de direita’, anticomunistas. Essas atitudes denotaram a gradativa mudança nas posições políticas do governador, que aderiu aos golpistas na manhã de primeiro de abril. (SCOCUGLIA, 2009, p.124-125)

Um fato interessante é que a Ceplar estava ligada ao governo não através da Secretaria de Educação, mas sim por meio do Conselho Estadual de

Desenvolvimento<sup>43</sup>, mais especificamente à pessoa do secretário executivo Ronald Queiróz, representante da Sudene na Paraíba. Segundo Ronald Queiróz, havia entre a Ceplar e o CED uma “reciprocidade de interesses”. Sobre o papel de Ronald Queiróz na campanha, Porto e Lage (1995) afirmam: “Sua participação assumiu o caráter de articulação política no momento da substituição dos presidentes; de interpretação dos objetivos da Campanha, quando se fazia necessário, para aplinar desconfianças de autoridades responsáveis por liberação de verbas” (PORTO; LAGE, 1995, p. 44-45).

Porto e Lage (1995) discutem a relação da campanha com o governo, trazendo o questionamento: “Ceplar órgão do governo ou entidade independente?”, a resposta das autoras aponta para a autonomia da campanha: “Do início ao fim, conseguiu-se manter uma relação estreita e ao mesmo tempo de relativa independência política com o governo, como também uma autonomia de planejamento e decisões” (PORTO; LAGE, 1995, p.43).

A esse respeito, o colaborador Everaldo Jr. coaduna com a opinião de Porto e Lage (1995) de que, apesar de a Ceplar estar vinculada ao governo, havia uma situação de autonomia da Ceplar com relação ao Estado:

Os profissionais eram funcionários do governo do Estado, mas o governo do Estado, a secretaria de educação deixava a Ceplar com autonomia de realizar seus próprios trabalhos, essa autonomia, o governo nos concedia. Claro que nós falávamos para eles o que estávamos fazendo, mas a autonomia de gerir e levar adiante nossos projetos eram nossos, eles não determinavam injunções política ou direções pedagógicas, eles respeitavam, na medida do possível, a nossa autonomia. (Everaldo Jr.)

Na fase inicial de gestação da campanha, segundo Porto e Lage (1995), bolsas de estudo foram concedidas a jovens paraibanos para cursos intensivos na Sudene e no Movimento de Cultura Popular do Recife sobre a Educação Popular. “A dois dentre eles, José Rodrigues Lustosa e Maria das Dores Oliveira (Dorinha), foi confiada a missão de organizarem, ao voltar, um movimento de Educação Popular, concretizado na CEPLAR” (PORTO; LAGE, 1995, p.37). Tanto José Rodrigues Lustosa como Dorinha eram professores vinculados à Secretaria de Educação do Estado que foram colocados à disposição da campanha com dedicação exclusiva.

---

<sup>43</sup> O CED (Conselho Estadual de Desenvolvimento) foi criado em 1959, juntamente a outros órgãos como parte do empreendimento governamental que pretendia melhor aproveitamento técnico nos cargos públicos.

Os dois citados, juntamente com Iveline Lucena da Costa e Lígia das Mercês Macedo, também professoras, formaram a equipe de base da Ceplar e foram responsáveis pela elaboração dos Estatutos.

Os Estatutos da Campanha de Educação Popular da Paraíba, publicados no Diário Oficial em 11 de abril de 1962, representam a oficialização da entidade e a apresentam como uma Associação com os seguintes objetivos definidos:

1- Promover e incentivar, com a ajuda de particulares e dos poderes públicos, a educação de crianças e adultos; 2 - Atender ao objetivo fundamental da educação que é o de desenvolver plenamente tôdas as virtualidades do ser humano, através da educação integral de base comunitária, que assegure, também, de acôrdo com a Constituição e as leis vigentes, o ensino religioso facultativo; 3 - **Proporcionar a elevação do nível cultural do povo preparando-o para a vida e para o trabalho**; 4 - Colaborar para a melhoria do nível material do povo através de educação especializada; 5 - **Formar quadros destinados a interpretar, sistematizar e transmitir os múltiplos aspectos da cultura popular.** (ESTATUTOS DA CAMPANHA DE EDUCAÇÃO POPULAR – CEPLAR).(grifos nossos)

Percebemos a ênfase atribuída à “elevação cultural do povo” referindo-se com essa expressão à alfabetização. Embora o objetivo principal fosse atuar na alfabetização e com trabalhos de cultura popular junto aos adultos, figura dentre os objetivos também o incentivo à educação de crianças. A campanha iniciou seus trabalhos com a escolarização de crianças e com uma prática assistencial que pretendia melhorar a situação habitacional e sanitária da população.

Embora definida, inicialmente, como associação, em 1963 a Ceplar passa a figurar como fundação, mudança realizada nos Estatutos para possibilitar que a campanha se beneficiasse dos recursos provindos do Programa Educacional de Emergência do ministro da Educação e Cultura Darcy Ribeiro. Como comentou um de nossos colaboradores, “a instituição enquanto fundação facilitava estabelecer esses comodatos, essas alianças” (Everaldo Jr.).

Sobre o funcionamento da Ceplar, os Estatutos da Campanha apresentam a existência dos seguintes órgãos: o Conselho Deliberativo (CD); Diretoria (D); Serviço de Administração (SA); Departamento de Formação da Cultura (DFC); Departamento de Documentação e Informação (DDI); Departamento de Difusão da Cultura (DDC). Com a mudança da Ceplar de Associação para Fundação, o departamento de Formação da Cultura passa a ser denominado Departamento de Educação Fundamental. Naquela ocasião, também foi criado o Departamento de

Arte e Divulgação, cuja direção foi assumida pelo teatrólogo, radialista e militante comunista, Paulo Pontes.

O quadro dirigente da campanha contou com pessoas ligadas ao governo estadual e de setores conservadores que discordaram do rumo “à esquerda” que a campanha foi tomando com o passar dos anos, especialmente sob a influência do PCB.

#### 4.1.1 Primeiras atividades

O primeiro local em que a Ceplar atuou foi a Ilha do Bispo<sup>44</sup>, bairro da capital paraibana. Juntamente a estudantes do curso de Serviço Social, dentre as quais se destaca Marion Navarro, a Ceplar começou a intervir naquela localidade desenvolvendo atividades que iam desde uma campanha de construção de fossas e de reivindicação junto à fábrica de cimento ali instalada para a utilização de filtros que diminuíssem os estragos causados pela poeira do cimento, até uma intervenção no programa educativo do Grupo Escolar Raul Machado, entidade existente naquele bairro que estava praticamente abandonada e foi fornecido pelo governo estadual à equipe da Ceplar.

Segundo Scocuglia (2001), esse Grupo Escolar Raul Machado seria a base, uma espécie de posto de intervenção piloto para Ceplar do terreno educativo. A Ceplar orientou a redinamização dessa escola, no sentido de implantar uma escola ativa em que “propunha-se a elaboração de um programa de ensino baseado em centros de interesse ligados ao mundo lúdico e imaginário da criança e ao mundo social do trabalho em que vivia” (PORTO; LAGE, 1995, p. 53).

A integração dos pais no processo educacional foi fator decisivo nesse processo, pois, além de enviarem as crianças à escola, também participavam das reuniões e colaboravam nas atividades educativas. Merece destaque também o fato de se ter conseguido a merenda escolar para o Raul Machado, o que fez com que a frequência aumentasse consideravelmente, passando de 42 para 470 crianças em um semestre, tendo em vista que a fome era um dos fatores que provocava a

---

<sup>44</sup> Bairro da cidade de João Pessoa-PB, situado às margens do rio Sanhauá, onde era grande a concentração de operários da Fábrica de Cimento, Cal e Gesso Portland, do Grupo Votorantin. A fábrica era, ao mesmo tempo, fonte de trabalho para a população e causa da debilitação de sua saúde devido à poeira do cimento que envolvia toda a área habitacional.

ausência de crianças na escola. A merenda foi conseguida através da Secretaria de Educação do Estado, e o governo também contribuiu com verbas, nomeação de dez professoras formadas, veículos e motoristas.

Como projeto de construção de fossas a intervenção junto à fábrica de cimento a Ceplar contou com a adesão da população e dos líderes locais, sindicatos, associações e outros grupos associaram-se à equipe da Ceplar: “Verdadeiros mutirões se organizaram para instalar as fossas nos fins de semana dentro de um clima de festa” (PORTO; LAGE, 1995, p.49) e, assim, a própria Ceplar ia se constituindo em uma liderança local.

Paralelo a esse trabalho, contudo, a equipe procurou formar núcleos de debate, que consistiam na projeção de filmes sobre questões sanitárias ou realização de palestras sobre temas da realidade local e sobre as reformas base que eram seguidas de debates entre a equipe da campanha e a população. De acordo com Porto e Lage (1995), os grupos de debate funcionaram como uma estrutura de apoio à ação e como meio de politização, além de terem garantido a continuidade do trabalho naquele bairro que se prolongou por meses. Os esquetes<sup>45</sup> e as paródias eram estratégias utilizadas para promover o diálogo.

Scocuglia (2001) chama atenção para que não enxerguemos neutralidade política na ação dos universitários jucistas da Ceplar: “Esse trabalho nunca foi despretensioso, pois havia intencionalidade política explícita em cada uma das ações assistenciais” (SCOCUGLIA, 2001, p. 63), para este estudioso, as ações e debates promovidos visavam ao convencimento da população local e de suas lideranças políticas, no sentido de ultrapassarem o caráter imediatista dos resultados práticos conseguidos para uma permanente mobilização sociopolítica. Podemos atestar essa perspectiva com o seguinte trecho do depoimento de Marion Navarro, concedido a Porto e Lage (1995): “[...] na campanha das fossas, fizemos grandes reuniões, quase assembleias populares, para se tratar das fossas, **mas dando-lhes um direcionamento sócio-político-ideológico**” (p.52) (grifos nossos).

É possível perceber que aquela assistência dada pelos universitários da campanha aos moradores da Ilha do Bispo não foi despretensiosa, mas carregada de intencionalidade política: eles ajudavam a sanar os problemas cotidianos daquela população visando adesão ao seu discurso político de defesa das reformas de base.

---

<sup>45</sup> Pequenas peças de teatro com um só ato, cujas características são o improviso e a participação da plateia/público.

Também Ronald Queiróz, em entrevista, afirma que a pretensão de sua atuação na Ceplar se dava por um objetivo mais amplo, que era “armar, com o apoio das massas, alguma coisa que abalasse as estruturas tradicionais da representação política” (PORTO; LAGE, 1995, p. 52). Era a ideia da revolução pelo voto que perpassou, praticamente, todos os movimentos educativos da época que se dedicaram à educação dos adultos. Numa sociedade marcada pela exclusão de milhões de indivíduos do acesso à educação e, conseqüentemente, do processo eleitoral, alfabetizar os adultos significava formar novos eleitores.

O MCP do Recife pode ser apontado como grande influenciador da Ceplar, tendo em vista que os fundadores da campanha fizeram curso com a equipe do MCP sobre Educação Popular antes de criá-la, o que indica que a concepção de Educação Popular que embasou a criação da Ceplar vai ser identificada com a concepção do MCP.

Ainda durante as primeiras atividades da Ceplar na localidade Ilha do Bispo, além da formação dos núcleos de debate, promoveram seminários sobre a realidade brasileira. Porto e Lage (1995) citam a presença do professor Paulo Freitas, do Movimento de Cultura Popular do Recife, no primeiro seminário realizado pela Ceplar no auditório da Faculdade de Direito, fato que revela o diálogo existente entre os dois movimentos e no pensar de como a Ceplar se inseria dentro de um movimento amplo por uma Educação Popular que se brotara e rapidamente se espalhava pelo Brasil.

A Ceplar irradiava um clima de otimismo e de mudança do Brasil, e tinha no MEC, também, ministros que se interessavam pela alfabetização, se interessavam em estabelecer a cultura popular no Brasil e outros movimentos que se preparavam e que faziam cultura popular, como MCP, como de Pé no chão também se aprende a ler, no Rio Grande do Norte, como o CPC da UNE e outros mais, movimentos na Bahia, também, de cultura popular, e isso se difundia no Brasil e a Ceplar vivia e improvisava, criava sua própria experiência. (Everaldo Jr.)

Inserida na efervescência política em que estiveram mergulhados os anos 60, a Ceplar não deixava dúvidas de “qual lado” estava marcando presença no processo de mobilização e organização estudantil, sindical e nos centros de conflitos camponeses que estouravam na Paraíba.

Em suma, enquanto a alfabetização de adultos constituía uma atividade ainda embrionária, os debates e as intervenções político-



culturais promovidas pelas lideranças da Ceplar integravam o movimento esquerda/progressista que envolvia as organizações estudantis, os cristãos militantes (JUC, JOC, JEC), a Frente de Mobilização Popular (FMP, 'brizolista'), os principais sindicatos, além da Associação Paraibana de Imprensa (API) e do PCB. (SCOCUGLIA, 2001, p. 66-67).

A criação da Ceplar pode ser vista como uma reação de setores da sociedade civil em relação à situação deficitária do ensino no Estado da Paraíba. Embora a primeira intervenção tivesse sido levada a cabo numa instituição escolar destinada a crianças, o seu objetivo primordial era alfabetizar os adultos, mas não da forma tradicional, a ideia era investir na educação para promover o despertar de uma consciência política que os levasse a participar do processo de mudança do país. Os fundadores da Ceplar propunham respostas novas aos problemas da educação, pois já não acreditavam na capacidade das instituições tradicionais de responder ao grande desafio da educação das massas. A novidade da Ceplar esteve, principalmente, nos seus métodos inovadores para época. "A equipe do Departamento de Formação da Cultura questionava os métodos de ensino vigentes e procurava soluções de acordo com os seus objetivos" (PORTO; LAGE, 1995, p. 60). E foi nessa busca por métodos inovadores, que possibilitassem um trabalho de educação junto aos adultos se que isso significasse a redução da alfabetização ao simples ler-escrever-contar, que a equipe da Ceplar foi levada ao encontro com Paulo Freire e seu "método" em desenvolvimento.

#### 4.1.2 A relação com Paulo Freire.

O encontro da Ceplar com Paulo Freire aconteceu em meados do ano de 1962 e, segundo Porto e Lage (1995), foi mediado pelo professor Germano Coelho do MCP.

Numa tarde de sábado do mês de junho de 1962, o encontro com Paulo Freire em sua casa em Recife, durou algumas horas. Horas que bastaram para se decidir a ação que seria empreendida, logo depois, na área de educação de adultos. Ao contar com entusiasmo e convicção a experiência que acabara de realizar com 25 pessoas, ao apresentar as bases filosóficas de seu Método ainda em fase experimental e de pesquisa, Paulo Freire forneceu respostas aos questionamentos metodológico-políticos que emergiram do trabalho de alfabetização com adultos na Ilha do Bispo (bairro de João Pessoa) (PORTO; LAGE, 1995, p.62).

Após o primeiro encontro com o educador pernambucano, os líderes da Ceplar realizaram um curso sobre “a realidade brasileira” e o “Método Paulo Freire”, com a equipe do SEC-UR, em Recife, durante três meses, especialmente com Jarbas Maciel e com Paulo Freire, conforme nos mostram os registros de Porto e Lage (1995),

A partir daquele primeiro encontro com Paulo Freire, elaborou-se um plano de ação que abrangia treinamento de pessoal da CEPLAR pela equipe do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife (SEC-UR), dirigida por Paulo Freire, e a aplicação de seu Método pela equipe da CEPLAR. Cerca de doze pessoas seguiram, aos sábados, durante três meses, um curso sobre Realidade Brasileira e o Método, no Recife. Paralelamente, a equipe, iniciava, em João Pessoa, o processo de implantação do Método: escolha de um grupo, pesquisa vocabular, escolha das palavras geradoras, criação de situações sociológicas, de fichas roteiro para o coordenador, de fichas com famílias fonêmicas, de fichas de cultura (p. 63).

O curso possibilitou tanto influências da metodologia freireana no trabalho educativo da Campanha, quanto contribuições da Ceplar para a elaboração e fundamentação do “Método” em criação. Enquanto o professor Paulo Freire formulava sua proposta educativa e realizava as primeiras experiências práticas junto à equipe do Serviço de Extensão Rural da Universidade do Recife (SEC-UR), a Ceplar se organizava na Paraíba e preparava os primeiros cursos noturnos de alfabetização para adultos. Esses cursos estavam sendo formados na Ilha do Bispo, em João Pessoa-PB, principalmente, com os pais de alunos do Grupo Escolar Raul Machado, onde a Ceplar realizou suas primeiras intervenções. Segundo Porto e Lage (1995), cerca de 70 adultos participavam das aulas.

O encontro com Paulo Freire orientou a atuação educativa da Ceplar, até então centrada nas crianças, para o trabalho com os adultos. A partir desse contato, a Ceplar vai viver um momento de expansão e de concentração dos trabalhos na área da educação de adultos e de cultura popular. Esse momento vai ser acompanhado de perto por Paulo Freire e sua equipe.

Paulo Freire propôs um curso chamado ‘A Realidade Brasileira’, que também ele expor o método. E nós participamos desse curso que era feito no sábado à tarde, no Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife, lá atrás da reitoria no parque 13 de maio, na parte de trás do prédio. Isso foi feito durante meses, no final, nós fizemos, em João Pessoa, o primeiro grupo experimental da alfabetização de adultos pelo método Paulo Freire. (Everaldo Jr.)

Com o curso, a equipe conheceu e se entusiasmou como “Método”, uma vez que tratava-se de uma proposta que lhe abria perspectivas de criatividade e diálogo com os adultos, além de permitir alfabetizar em tempo rápido.

Paralelo aos estudos e à preparação do pessoal da Ceplar para o trabalho com o “Método”, já se iniciou, em João Pessoa, a escolha de um grupo para iniciar a experiência seguindo os passos do método: pesquisa vocabular, escolha das palavras geradoras, criação de situações sociológicas, de fichas roteiro para o coordenador, de fichas com famílias fonêmicas, de fichas de cultura (Porto e Lage, 1995).

O primeiro grupo a ser alfabetizado pela Ceplar com o Método Paulo Freire foi composto por domésticas. A escolha do grupo foi influenciada pelo trabalho desenvolvido por membros da JOC que estavam promovendo e estimulando a sindicalização das empregadas domésticas, em João Pessoa. A experiência se mostrou exitosa, pois, ao final das 40 horas, as alfabetizandas conseguiam, embora com dificuldade, decifrar o conteúdo de frases simples, escrever palavras e, com firmeza, seu nome (Porto e Lage, 1995).

A professora foi Lígia [das Mercês Macedo], eu participei como auxiliar e o planejamento com a equipe de educação, Dorinha de Oliveira, Iveline outras mais, Lígia das Mercês Macedo foi a professora e foi acompanhada pela equipe de Paulo Freire e as alunas eram domésticas, da associação de domésticas da Igreja da Misericórdia, do centro de João Pessoa. Foi feito na sede da Ceplar, na Praça do Bispo, no Casarão de Azulejo, à noite. E o resultado foi bom, e Paulo Freire e a equipe do SEC veio comprovar, junto com as domésticas a validade e a eficiência do curso, e fomos aprovados. (Everaldo Jr.)

O êxito obtido com a primeira experiência estimulou a expansão da atuação, levando a criação de novos grupos. Depois das domésticas, o público alvo passou a ser os operários, cinco novos Núcleos de Alfabetização foram implantados em três bairros: Ilha do Bispo, Varadouro e Torre. A Ceplar não só expandia o seu raio de atuação como as atividades também foram se diversificando com outras atividades, como as ligadas à produção e difusão da cultura popular.

Neste sentido, concordamos com Scocuglia (2009), quando afirma que o “Método Paulo Freire” apareceu na hora e lugar certos:

Desde os anos cinquenta milhões de brasileiros foram contagiados no sentido da ‘participação’ da sociedade moderna que se constituía. Mas para isso, era condição básica saber, pelo menos, ler-escrever-contar. A possibilidade de conseguir a alfabetização em poucas

horas, de maneira barata e com recursos modernos (audiovisuais) era o que faltava nos primeiros anos da década de sessenta. Nesse sentido, o **'Método Paulo Freire' apareceu na 'hora' (tempo) e 'lugar' (espaço) certos.** (SCOCUGLIA, 2009, p. 148) (grifos nossos)

Naquele momento, o surgimento do “método Paulo Freire” significou uma alternativa progressista e emancipatória diante dos programas alfabetizadores destinados aos adultos predominantes na época. A grande novidade era trazer a alfabetização indissociada da conscientização, ou seja, consistia em não apenas alfabetizar, mas também promover uma reflexão crítica sobre a realidade. A dialogicidade, a conscientização, a transformação e a centralidade na realidade dos sujeitos educandos eram as matrizes da proposta formulada por Freire.

Um trabalho educativo dessa natureza era moderno e inovador para a época, mas, mais que isso, era revolucionário. Além do mais, a possibilidade de alfabetizar em poucas horas, em uma sociedade na qual ser alfabetizado era requisito para exercer o direito do voto, trouxe à tona a ideia de revolução pelo voto, justamente num momento em que a sociedade brasileira passava por mudanças na correlação de forças políticas e a experiência democrática favorecia o avanço das forças populares e a organização dos movimentos de massa. Acreditava-se que incorporar um grande número de recém-alfabetizados no sistema político, como eleitores, poderia mudar o quadro da representatividade político-partidária.

#### 4.1.3 O trabalho com o teatro

Uma vez que o Sistema Paulo Freire de Educação se trata de um sistema essencialmente dialógico, previa-se a utilização de todos os canais possíveis de comunicação e o teatro se apresentava como excelente meio comunicativo. Segundo Jarbas Maciel, a arte

é talvez o mais preferível dos veículos da democratização da cultura e, de todas as artes, é o teatro a que mais comunica, dado que representa uma síntese harmoniosa e orgânica – isto é, é mais do que mera soma – de todos os canais de comunicação possíveis (Jarbas Maciel apud Fávero, 1983, p.139).

Em texto reproduzido e publicado por Osmar Fávero (1983), Jarbas Maciel fala da concepção de teatro do SEC como algo mais simplificado para o público composto por adultos analfabetos ou recém-alfabetizados e com uma dimensão

participativa que estimulava o diálogo do palco com a plateia. De acordo com Jarbas Maciel, essa concepção de teatro foi construída no SEC tendo grande influência do dramaturgo paraibano Ariano Suassuna, e como inspiração o teatro medieval.

De fato, Paulo Freire acreditava ser o teatro elemento de fundamental importância na aplicação da 3ª etapa e das etapas seguintes. Não somente o teatro, mas este teatro que viemos descrever. Suas experiências verdadeiramente pioneiras neste campo datam de 1955, quando juntamente com Ariano Suassuna, faziam no SESI um teatro popular autêntico. Ariano traduzia e adaptava, entre outros, Molière, que os operários do Recife realizavam com um rendimento artístico assombroso. Cremos estarem lançadas aí, com uma considerável experiência humana, as bases para a prática de um teatro cada vez mais participante e comunicante (Jarbas Maciel apud Fávero 1983, p.142).

No processo de expansão da Ceplar, foi dado especial ênfase ao teatro, que era uma atividade existente desde o início da sua atuação, mas que passa a ter um papel mais destacado dentro do movimento, principalmente, a partir do ano de 1963, com a chegada de Paulo Pontes, que modificou a noção de arte da campanha.

Os esquetes montados executados pela Ceplar tinham essa perspectiva de um teatro reduzido, que reproduzisse situações do cotidiano do povo e os provocasse para o debate, mas não se tinha uma preocupação com a qualidade artística das apresentações, o que importava era a mensagem a ser transmitida (Scocuglia, 2001).

[...] a liderança e o acesso de Pontes aos meios jornalísticos e artísticos culturais da Paraíba fizeram com que, além do investimento na qualidade do que ia ser apresentado, a Ceplar ganhasse as ruas de João Pessoa como um movimento desinibido, provocador e que incomodava as elites conservadoras, em face da receptividade e da divulgação de suas ideias contestadoras. Enquanto a Ceplar da alfabetização tinha sua amplitude de ação restrita aos seus alfabetizando e aos seus cursos para estudantes, professores, sindicalistas e intelectuais (que, no máximo, lotavam um auditório), a outra Ceplar, a do movimento cultural, estabelecia contato direto com a população. **Essa outra Ceplar**, que trazia no seu movimento um perigo que os mantenedores do quadro sociopolítico paraibano temiam, era liderada por um comunista. (SCOCUGLIA, 2001, p.119) (grifo nosso)

Na ótica do professor Scocuglia (2001) a ênfase que passa a ser dada ao teatro após a chegada de Paulo Pontes redimensionou de tal forma a atuação da Ceplar que, para o estudioso, é como se passasse a existir, a partir de então, duas partes da Ceplar: a parte da alfabetização e a parte da arte e cultura. Entendemos, contudo, que não se tratou de uma outra Ceplar que surgiu de dentro da anterior, o

que houve foi um alargamento dos campos e áreas de atuação, mas os trabalhos eram complementares. Mas, de fato, a partir de 1962, as atividades da Ceplar estavam concentradas nessas duas áreas de atuação: a alfabetização e a cultura popular, e como parte das modificações realizadas, quando da alteração dos Estatutos da Campanha de Associação para Fundação, em 1963, Cultura e Educação Popular passaram a ser atividades assumidas por departamentos diferentes.

Mesmo antes do contato com Paulo Freire e seu “método”, as esquetes da Ceplar já traziam a dimensão dialógica, pois seu propósito era suscitar o debate, provocá-los a falar para a partir da discussão estabelecida, a partir da fala do povo, conscientizá-lo

As apresentações públicas atraíram estudantes universitários e secundaristas que descobriram a Ceplar através destas ações, como foi o caso de Everaldo Jr., um de nossos entrevistados, que à época era estudante secundarista e foi atraído para a campanha para participar desse teatro:

Começo de 1962, um estudante universitário da Escola de Engenharia, me convidou para ir à Ceplar, conhecer a Ceplar. Eu fui e lá havia uma atividade do departamento de Arte e Divulgação em que eram feitos pequenos teatros, paródias, esquetes, que eram apresentados junto às comunidades da cidade de João Pessoa, em bairros populares. Comecei a participar do teatro, das paródias que eram levadas junto às comunidades, e após as apresentações, nós fazíamos debates e escutávamos o que as pessoas da comunidade falavam sobre o tema. Que era um tema da vida deles, como por exemplo, o trabalho, o desemprego, as eleições, a política, como também a educação, como educar os filhos, quantos analfabetos existiam, quem ia pra a escola quem não ia, quem tinha interesse de alfabetizar-se mesmo na idade adulta, e outros assuntos da vida social desse pessoal vinculado às associações beneficentes, isso no Varadouro, na Ilha do Bispo e outras localidades populares de João Pessoa, como Mandacarú e etc. Eu participei desse teatro. (Everaldo Jr.)

Outra entrevistada também relatou que o seu ingresso na Ceplar esteve ligado à atuação na área do teatro, mencionando como MCP servia de inspiração para esse trabalho:

A gente que fazia a CEPLAR, eu, Breno, Júnior, e tinha outras pessoas, que fazíamos teatro e sabíamos do movimento, através do Partido. Como o MCP fazia teatro engajado, um teatro de esquetes pra levar para as salas de aula do Campo. Aproveitávamos para aqui também fazer e apresentar, em Sapé, Miriri, Mari, Capim, Rio Tinto todas aquelas cidades onde existiam os núcleos das Ligas Camponesas. (Zezita Matos)

Com a entrada de Paulo Pontes na campanha, recém-chegado do Rio de Janeiro, onde tinha feito parte do CPC da UNE, o teatro ganha uma nova dimensão com uma orientação vinda, principalmente, do encontro com a UNE Volante.

[Nas] esquetes de teatro que a gente fazia, sempre estávamos ligados às esquetes que a UNE fazia e que a gente aqui, adaptava colocando os nomes dos fazendeiros... os usineiros. Tinha uma menina que era baixinha e se vestia de paletó branco e quando entrava a vaia comia porque era de imediato reconhecido com um tal usineiro aqui da Vázea. (Zezita Matos)

Podemos afirmar, portanto, que tanto o MCP de Pernambuco como o CPC da UNE constituíram referências para o teatro popular da Ceplar e que os trabalhos de arte e cultura populares desenvolvidos a partir da influência de Paulo Pontes deram maior visibilidade à campanha, fazendo que a entidade começasse a ultrapassar as fronteiras da cidade.

Na imagem abaixo, fotografia recuperada dos arquivos da Ceplar, vemos um momento que, provavelmente, correspondia a uma apresentação de esquete ao público que, nesse caso, era composto por estudantes do Colégio Lins de Vasconcelos, que funcionava na capital paraibana, informação essa que podemos inferir pelas roupas usadas pelas meninas com o nome da escola "LINS" e os livros que carregam nos braços.



**Figura 2- fotografia Atividade educativa da Ceplar**

Fonte: arquivo do PET-Pedagogia da UFCG

De acordo com Porto e Lage (1995), a primeira grande ação teatral do Departamento de Arte e Divulgação foi à produção da peça intitulada: “Um operário, um estudante, um camponês”, criada por Paulo Pontes e encenada por ele próprio e por Everaldo Junior, no Teatro Santa Rosa e na Faculdade de Direito, por ocasião da passagem da UNE-Volante<sup>46</sup> pela Paraíba. Grande repercussão também teve a peça “Os Condenados”, escrita por Adalberto Barreto para Ceplar. Havia ainda um, por parte deste Departamento de publicar uma coletânea de contos intitulada “Os Sete Pecados Capitais”, reunindo produções de artistas paraibanos, como José Américo de Almeida, Virgínio da Gama e Melo, Gonzaga Rodrigues e Adalberto Barreto, essa ação, porém, ficou apenas no projeto, não chegando a ser realizada.

Em fotografia datada do ano de 1961, temos um registro da passagem da UNE-Volante pela Paraíba, na ocasião registrada, membros da UNE-Volante conversam com o governador do Estado, Pedro Gondim.



**Figura 3 - Encontro da UNE-Volante com o governador Pedro Gondim (1961)**

Fonte: arquivo do PET-Pedagogia da UFCG

De acordo com Porto e Lage (1995), com o setor de cultura popular se busca unir valorização da identidade popular com a luta pela melhoria das condições de

---

<sup>46</sup> UNE Volante era um projeto desenvolvido pelo CPC da UNE que consistia em um ônibus com estudantes, intelectuais e artistas circulando por comunidades campesinas de todo o Brasil e desenvolvendo atividades culturais e educativas seguindo a orientação do CPC.



vida a nível individual e coletivo. A ideia era de, por meio das expressões artísticas, levar ao povo um discurso político. Desse esforço, não fez parte só o teatro, mas também as paródias e os programas de rádio. Por influência de Paulo Pontes se conseguiu um espaço para a Ceplar na *Rádio Tabajara*, emissora oficial do Estado da Paraíba, e dois programas foram diários foram realizados: um jornal matinal, chamado: “Na ordem do dia”; e um programa noturno, chamado: “Disco na Balança”.

Paulo Pontes criou e solidificou o Departamento de Arte e Divulgação dentro da Ceplar, reunindo artistas e jornalistas interessados na cultura popular e atraindo estudantes. Cursos foram ministrados para formar locutores de rádio, atores e atrizes. Quando da sua saída da campanha, em janeiro de 1964, para integrar a Comissão de Cultura Popular no Rio de Janeiro, a sua equipe, especialmente Everaldo Junior e Arthur Cantalice, assumiram e deram continuidade aos trabalhos.

#### **4.2 O trabalho com a educação de adultos**

A ação educativa da Ceplar a partir do segundo semestre de 1962 foi centrada na educação de adultos, tendo como paradigma educativo o Sistema Paulo Freire de alfabetização e conscientização. A partir do curso que a equipe dirigente da Ceplar participou em Recife para conhecer e discutir o “método”, a Ceplar começou a promover cursos de professores para alfabetização, já com o “Método Paulo Freire”, preparava material didático e alfabetizava os primeiros grupos de adultos, formados por domésticas e operários da cidade de João Pessoa. Os círculos de cultura implantados funcionavam na sede da Ceplar, no prédio conhecido como Casarão de Azulejo<sup>47</sup>, no turno da noite. Assim, a Ceplar foi pioneira na experimentação do “Método Paulo Freire de educação de adultos”, sendo anterior mesmo famosa experiência de Angicos, no Rio Grande do Norte, que o projetou nacionalmente.

No primeiro trimestre de 1963, quando a instituição ampliava suas atividades de alfabetização de adultos integrando o Programa Educacional de Emergência do Ministério da Educação, Paulo Freire e sua equipe haviam começado a aplicar o Método na cidade de

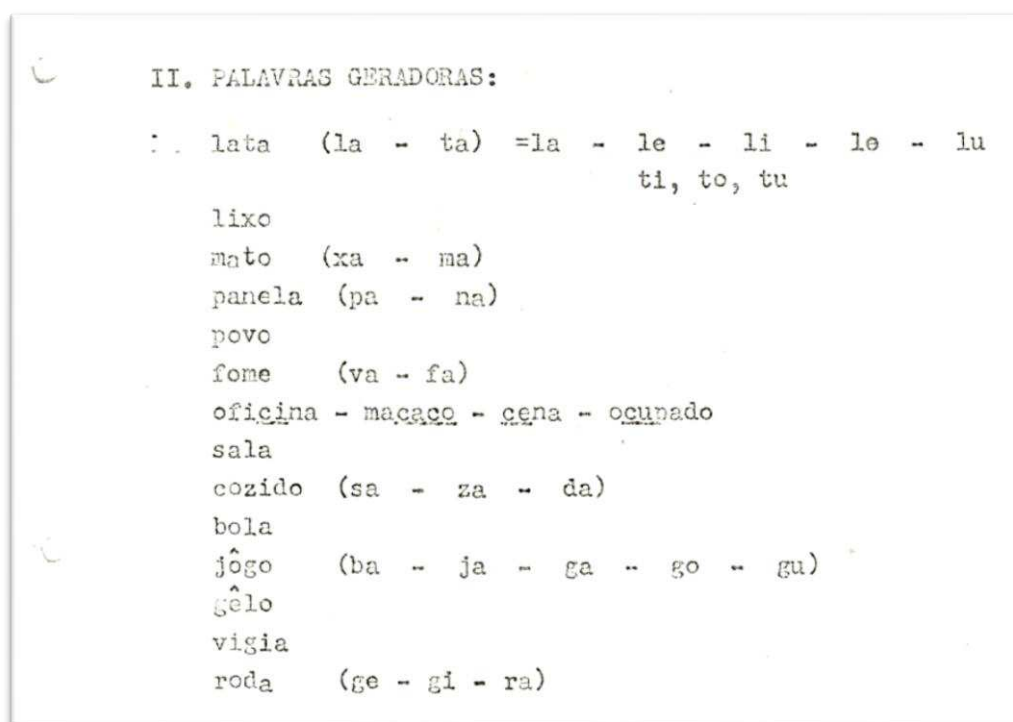
---

<sup>47</sup> O Casarão de Azulejo, que se encontra de pé até hoje, se trata de um prédio localizado no centro da cidade de João Pessoa, precisamente, na Rua Conselheiro Henrique, esquina da Praça Dom Adauto, em frente ao Palácio do Bispo (Arquidiocese da Paraíba). O aluguel do prédio era pago pelo governo do Estado para funcionar como sede da Ceplar.

Angicos, no vizinho Estado do Rio Grande do Norte e a responder às solicitações vindas de outros Estados do Brasil. A partir de então, os encontros com a CEPLAR passaram a ser meramente ocasionais” (PORTO; LAGE, 1995, p.71)

Na prática alfabetizadora, seguiam-se as cinco etapas do método Paulo Freire: 1- pesquisa do universo vocabular; 2- seleção das palavras geradoras; 3 - criação de situações existenciais típicas do grupo a ser alfabetizado; 4 - criação das fichas-roteiro e 5- feitura das fichas com a decomposição das famílias fonêmicas.

Abaixo, visualizamos na imagem de parte do material didático elaborado pela equipe da Ceplar, de acordo com o “método Paulo Freire”, mostra as palavras geradoras selecionadas para o trabalho de alfabetização/conscientização nos círculos de cultura formados com operários da cidade de João Pessoa.



**Figura 4 Palavras geradoras para o círculo de operários**

Os círculos de cultura instalados em João Pessoa funcionaram como campo de observação da aplicação do método. Dirigentes da campanha colaboraram na discussão e consolidação do sistema Paulo Freire.

Nestas trocas, a grande contribuição trazida pela Ceplar veio da constatação de que as 40 horas só podiam cumprir uma parte da proposta alfabetizadora, se fazia necessário algo para dar continuidade no pós-alfabetização. Levar os

educandos a “compreender o mecanismo da leitura numa língua como o português e a iniciar o processo de aquisição em 40, 50 horas era, efetivamente, uma realidade. Porém, essa aprendizagem era frágil e insuficiente. Colocava-se a questão da sua fixação” (PORTO; LAGE, 1995, p.78).

A Ceplar chegou a iniciar uma nova cartilha que era para os pós-alfabetizados, que chamava-se “Força e trabalho”. Essa cartilha foi acompanhada pelo SEC-UR e esse professor Jarbas Maciel falou que nós estávamos começando uma parte pós-método de alfabetização, uma continuidade. (Everaldo Jr)

Jarbas Maciel descreve, no texto acima citado, a elaboração de “pequenos manuais de capacitação cívica”, pensados como elemento a ser utilizado na terceira etapa do Sistema Paulo Freire, o pós-alfabetização dos adultos. Nesses manuais, sugeridos pela equipe da Ceplar, os adultos recém-alfabetizados encontrariam noções básicas de legislação do trabalho, geografia econômica, sindicalismo, assuntos técnicos ligados às suas profissões, bem como noções de arte popular e folclórica. O primeiro desses manuais foi um pequeno livro, planejado e realizado pela equipe da CEPLAR (João Pessoa) com o título de *Força e Trabalho*.

[...] ajudados pela equipe da CEPLAR, 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 escritas 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 necessária 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, como veremos logo a seguir, de ‘Força e Trabalho’ (JARBAS MACIEL in FÁVERO, 1983, p.140).

O livro, elaborado pela Ceplar era composto por duas partes: a parte de conscientização, elaborada por Dorinha de Oliveira, Iveline Lucena e Lígia Macedo, e a parte de textos, elaborada por Heloísa Helena Cavalcanti e Maria do Carmo Campos de Araújo (Marily). E uma segunda parte, uma vez alfabetizado,

o adulto começará a ler pequenos manuais de capacitação cívica’, sugeridos pela equipe da CEPLAR, nos quais encontrarão noções básicas de legislação do trabalho, geografia econômica, economia, sindicalismo etc. Assuntos técnicos ligados às profissões e ocupações dos recém-alfabetizados serão incluídos nesses manuais, bem como noções de arte popular e folclórica (mamulengo,

dramatizações poesia nordestina popular). Será tentada a inclusão aí de reduções a vocabulários mínimos das chamadas Ciências do Homem [...] (JARBAS MACIEL in FÁVERO, 1983, p.140).

Segundo Porto e Lage (1995), às vésperas do golpe de 1964, havia o projeto para que esse livro, aplicado em fase experimental em alguns grupos, fosse editado e publicado na imprensa oficial do Estado (jornal A União), mas não foi possível fazê-lo pelo desencadear dos fatos que se seguiram ao 1º de abril.

O caráter experimental da utilização do sistema Paulo Freire exigia um acompanhamento dos círculos de cultura. Como atestam as falas dos entrevistados, a equipe do SEC, da Universidade do Recife, juntamente com Paulo Freire, visitaram a Ceplar para acompanhar os trabalhos desenvolvidos: “Aí Paulo Freire vinha, veio várias vezes e as meninas davam continuidade. Mas eu tive aula com Paulo Freire” (Zezita Matos).

No início a alfabetização foi realizada pelas próprias dirigentes da Ceplar, depois, à medida que se expandia a abrangência da campanha, essa equipe passou a formar novos alfabetizadores, que, preferencialmente, deveriam ser pessoas das próprias comunidades em que se iria atuar, de acordo com a filosofia seguida. Essa posição é afirmada por Juarez Macedo em entrevista citada por Porto e Lage (1995, p.105): “Entendemos, disse, que vale a pena verificar o rendimento do ensino do método Paulo Freire através de pessoas intimamente ligadas às condições existenciais dos nossos analfabetos: camponês ensinando a camponês, operário ensinando a operário”.

Além do governo estadual, a Ceplar contou também com o apoio do governo federal para desenvolver seu projeto de Educação Popular. O convênio com o MEC foi firmado em dezembro de 1962, quando a campanha foi inserida no Programa Educacional de Emergência do ministro da Educação e Cultura Darcy Ribeiro, criado para viabilizar a execução do Plano Nacional de Educação<sup>48</sup>.

Para a Ceplar, “sua integração nesse Programa era um resultado natural de sua sintonia com o momento político” (PORTO; LAGE, 1995, p.85). Para o governo Goulart, o Plano de Emergência era a demonstração pública de como as questões educacionais estavam sendo tratadas como prioridade da ação estatal. A orientação

---

<sup>48</sup> O Plano Nacional de Educação, elaborado em 1962, para execução no período do 1962-1970 foi o primeiro de nossa história. Em síntese, o PNE previa a extensão da escolaridade, a erradicação do analfabetismo, a melhoria na qualidade do ensino.

populista e desenvolvimentista do governo federal enxergava a educação como fator decisivo para o desenvolvimento nacional

Porto e Lage (1995) relatam a reunião em que foi firmado o convênio entre a Ceplar o Ministério da Educação, por intermédio do governo estadual:

No dia 13 de dezembro de 1962, a convite da secretaria de Educação e Cultura do Estado da Paraíba, na pessoa do seu secretário Nominando Diniz, a CEPLAR participou de uma reunião no Palácio do Governo em que estavam presentes o governador do Estado, representantes do Conselho Estadual de Desenvolvimento e do Ministério da Educação, para discutir a aplicação de verbas consignadas à Secretaria de Educação para a execução do Programa de Emergência do MEC na Paraíba. Nesta ocasião, dirigentes da CEPLAR expuseram os trabalhos que vinham sendo realizados pela Campanha e apresentaram **um projeto de expansão dos núcleos de alfabetização, no qual previa-se alfabetizar 360 pessoas a cada dois meses, pelo Método Paulo Freire.** (PORTO; LAGE, 1995, p.74) (grifos nossos)

A previsão de alfabetizar tantas pessoas em tão pouco tempo coadunava com o objetivo do governo federal através do Plano de Emergência, garantindo a aplicabilidade dos investimentos. O montante destinado a Paraíba seria de Cr\$ 58.940.000, 00, sendo a maior parte deste dinheiro, sessenta por cento, destinada à construção de escolas e à Ceplar lhe caberia 4.7 milhões de cruzeiros.

Para Scocuglia (2001), a Ceplar não teria a amplitude de uma campanha estadual sem os recursos federais, uma vez que o apoio do governo estadual não passava de custeio da infraestrutura mínima de pessoal, cessão de locais para cursos e transporte.

Com as verbas provenientes do Plano de Emergência, cuja primeira parte foi recebida no início de 1963, ocorreu a expansão da Ceplar. Foi preciso a formação de novos professores e coordenadores. Ainda em dezembro de 1962, o jornal *A União* veiculava um chamamento de pessoas interessadas na alfabetização de adultos para integrarem os trabalhos da Ceplar: “Para proveito dos trabalhos, os dirigentes da Ceplar estão convidando os universitários, secundaristas, voluntários e demais pessoas interessadas na educação do povo, a participarem do curso de preparação que se iniciará a 2 de janeiro” (A UNIÃO, 21/12/62). E muitos atenderam a esse chamado. Porto e Lage (1995) nos fornecem os seguintes dados da Ceplar em meados de 1963: “31 professoras e 5 auxiliares administrativos do quadro de funcionários do Estado, 29 coordenadores e supervisores remunerados, cerca de 30 voluntários assíduos e igual número de colaboradores esporádicos” (p.98). Esses

dados mostram o salto quantitativo que se operou na Ceplar entre o final de 1962, onde se tinha cerca de 40 pessoas atuando em meados de 1963, onde mais de 100 pessoas já estavam fazendo parte da Ceplar. A equipe dirigente, conseqüentemente, também cresceu, passando de quatro pessoas – os fundadores, José Rodrigues Lustosa, Maria das Dores Oliveira (Dorinha), Iveline Lucena da Costa e Lígia das Mercês Macedo – para sete pessoas, com o ingresso do já citado Paulo Pontes, Lenita Peixoto e Heloísa Helena Cavalcanti.

Segundo Porto e Lage (1995), em fevereiro de 1963 havia dez núcleos de alfabetização em funcionamento em seis bairros da capital paraibana, quais sejam, Ilha do Bispo, Torre, Varadouro, Róger, Santa Júlia, Cruz das Armas. Cinco meses depois (julho) esse número tinha duplicado. E ao mesmo tempo em que se formavam novos núcleos alfabetizadores, a Ceplar criava “cursos de pós-alfabetização” para os que já haviam se alfabetizado.

A expansão colocava para a Ceplar o desafio de coordenar e consolidar os núcleos alfabetizadores, ao mesmo tempo em que outros núcleos estavam sendo implantados. Adotava-se a prática da multiplicação dos alfabetizadores, a equipe dirigente da Ceplar selecionava e formava os coordenadores e animadores de núcleo de debates, e promoviam a formação destes.

Os educadores da CEPLAR tinham incumbência era ensinar ao alfabetizador. Ficávamos dando a manutenção aos alfabetizadores que deviam ser pessoas da comunidade. Nós éramos monitores. Íamos, justamente, ver, assistir as aulas que eles davam, e depois fazíamos as orientações no sentido de aperfeiçoar o que eles estavam fazendo. (Zezita Matos)

A formação político-pedagógica dos animadores e coordenadores dos círculos de cultura marcou as atividades da Ceplar. Em depoimento de Meive de Gadê Negócio, citado por Porto e Lage (1995), ela fala do papel social que os coordenadores tinham atuando como uma espécie de intermediadores da campanha com a comunidade em que se iria atuar “o coordenador não ia trabalhar só dando aula. Antes de entrar na sala de aula, ele fazia contato com o pessoal do sindicato, do clube, com o pessoal da Igreja, ele envolvia toda a comunidade” (PORTO; LAGE, 1995, p.112). Então o coordenador “preparava o terreno” estabelecendo contato com as lideranças locais antes das atividades educativas serem iniciadas e, uma vez iniciadas, eles supervisionavam o andamento dos trabalhos. Outra tarefa que ficava a cargo dos coordenadores era a de elaborar material didático para servir de suporte

nos núcleos de alfabetização. As pessoas responsáveis pela alfabetização eram chamadas animadores ou alfabetizadores. No trecho citado abaixo, Porto e Lage (1995) explicam como ocorria a formação dos coordenadores.

Quem havia optado por ser coordenador recebia uma formação específica cuja programação compreendia: metodologia do ensino, abrangendo aspectos ligados ao Método Paulo Freire (filosofia, técnica, estruturação de aulas, utilização do material visual); psicopedagogia, compreendendo reflexão sobre a realidade do público a alfabetizar e a atitude do coordenador face ao grupo; observação das aulas (sejam aquelas dadas em permanência na sede, sejam aquelas já existentes nos bairros) e sua consequente análise. A formação partia do conhecimento e da prática pedagógica dos participantes, da referência à realidade conhecida, nelas integrando-se elementos teóricos para a complementação e aprofundamento. O trabalho individual e de grupo, a experimentação e a análise, estavam na base do método utilizado pelos formadores (PORTO; LAGE, 1995, p.77).

Evidentemente, os cursos de preparação e monitoramento da equipe dirigente não garantia a homogeneização das práticas, uma vez que se tinham diferentes sujeitos, com origens diferentes e com objetivos diferentes, tinham-se também diferenças nas práticas desenvolvidas. Zezita Matos, em sua entrevista, fez referência a essa diferenciação das práticas.

A alfabetização era através de palavras que simbolizavam o operário, foice, tijolo, machado etc... Você não tinha como não se colocar... Agora, é claro que havia alfabetizadores que se prendiam exclusivamente a alfabetizar, não iam além daquilo. Como acontece ainda hoje, você pode dar uma aula sem dizer um “fora Temer”, ou melhor, sem fazer referência ao momento político que estamos vivendo. Mas eu jamais daria uma aula sem tocar crise política que o Brasil atravessa. (Zezita Matos)

Dentre os novos membros que ingressaram na Ceplar, vários eram pessoas ligadas ao Partido Comunista Brasileiro, como a própria Zezita, que nos relatou em sua entrevista que a sua entrada na Ceplar foi direcionada pelo PCB e encarada como uma “tarefa do partido”, que consistia em se infiltrar nos movimentos educativos e camponeses para difundir as ideias de luta de classes e de Revolução brasileira.

Antes de fazer parte da CEPLAR, desde agosto de 1958 que eu fazia parte da Juventude Comunista [...] e tinha como tarefa, exatamente, ir participar da Campanha. Fiz a prova de seleção e o trabalho de alfabetização, portanto, tanto era tarefa minha como da CEPLAR era alfabetizar, como também era tarefa do Partido organizar essas pessoas. (Zezita)

Após um ano de existência, a Ceplar também havia amadurecido a sua posição política, definindo melhor os seus aliados - afastava-se da Igreja e do Governo do Estado e se aproximava da AP e do Partido Comunista –, e engajando-se cada vez mais na luta camponesa.

Parte da expansão da Ceplar foi assinado em março de 1963, um convênio da Ceplar com o prefeito de Campina Grande, onde se instalaria uma sede da Ceplar. A militante da JUC, Maria Salete Van der Poel, que viria a ser alfabetizadora e coordenadora da Ceplar de Campina Grande, relata em depoimento concedido ao Projeto Compartilhando Memórias que o prefeito de Campina Grande, à época, Severino Cabral, se entusiasmou com o “Método Paulo Freire” e a possibilidade de alfabetizar adultos em 40 horas, que para o político significava formar eleitores em 40 horas: “Seu Cabral endoideceu, ‘Ah! Se for para esse negócio de fazer voto, alfabetizar em quarenta horas, vamos! Bora alfabetizar o pessoal de Campina Grande’” (Maria Salete Van der Poel).

Ainda segundo o relato de Salete Van der Poel, o prefeito de Campina Grande teria enviado uma equipe para fazer um curso com Paulo Freire e o pessoal do SEC para conhecer o “método”. Porém, a sua participação no referido curso se deu, de acordo com o que ela nos relata, não como integrante da equipe enviada pelo prefeito, e sim como infiltrada do movimento da AP.

Eu já fui para esse encontro como militante de AP, por conta da separação que tinha havido em Minas<sup>49</sup>, eu fui com uma tarefa da AP de assistir o programa, me infiltrar e trazer então o projeto para Campina Grande para que o projeto não caísse somente na mão dos políticos. (Maria Salete Van der Poel).

Após a realização desse curso. Salete Van der Poel, e outros militantes da AP em Campina Grande, dentre as quais Ophélia Amorim, se articularam para montar uma sede da Ceplar na cidade.

Na segunda quinzena do mês de abril, realizou-se a preparação da equipe que assumiria a aplicação do “Método Paulo Freire” em Campina Grande, organizada pela Ceplar de João Pessoa, cujo programa inicial teve a duração de uma semana. No roteiro do Curso de Preparação de Pessoal para Campina Grande, realizado entre os dias 24 a 28 de abril de 1963, figuram grupos de estudos sobre a realidade

---

<sup>49</sup> Referência ao Encontro Nacional da JUC, ocorrido em Belo Horizonte, em 1961, onde surgiu a Ação Popular (AP) em decorrência da radicalização de parte dos integrantes da JUC, que ficou conhecida como a ala de esquerda da JUC.



brasileira e seus problemas (fome, desemprego, analfabetismo, prostituição, mortalidade, alienação); exposições e debates sobre Cultura Popular; discussão acerca da Fundamentação teórica do Sistema Paulo Freire, com a participação de Jarbas Maciel; e grupos de estudo para aprofundamento do método, planejamento e preparação para a aplicação naquela cidade.

O local escolhido para iniciar os trabalhos de alfabetização em Campina Grande foi o bairro Casa de Pedra<sup>50</sup>, onde foi feita a pesquisa do universo vocabular e foram formados três círculos de cultura. Os primeiros animadores de debates, segundo Salete Van der Poel, foram ela mesma, um rapaz conhecido como Lula e Natilde Castro. Esses primeiros núcleos, de acordo com seu relato, foram marcados pela improvisação e por resultados não muito animadores: apenas um dos três círculos formados foi até o final das 40 horas.

A Ceplar de Campina Grande não foi apenas uma extensão da Ceplar de João Pessoa, pois possuiu diretoria própria e atuava de forma independente da capital. Segundo Scocuglia (2001) os encontros entre os dirigentes de João Pessoa e de Campina Grande foram raros e o clima entre as duas entidades era quase de disputa.

À medida que ocorria a expansão a Ceplar intensificava os contatos com outras entidades e organizações, passando a desenvolver a alfabetização, principalmente, junto aos adultos ligados a sindicalização rural e às Ligas Camponesas, além da participação na Frente de Mobilização Popular. No tópico seguinte, abordamos os contatos entre a Ceplar e a Liga Camponesa.

### **4.3 A Liga Camponesa da Paraíba e sua relação com a Ceplar**

A Paraíba do início da década de 1960 esteve mergulhada em conflitos sociais protagonizados, principalmente, pelos embates entre os camponeses, que se organizavam em torno das Ligas Camponesas, e os latifundiários. À medida que crescia a organização camponesa, reagindo contra séculos de exploração e expropriação, endurecia a atitude latifundiária para não perder o controle sobre os seus trabalhadores. No quadro abaixo, organizado por Xavier (2010) a partir de

---

<sup>50</sup> Esse bairro não existe mais com essa denominação, correspondendo, atualmente, ao bairro de Santa Rosa.

notícias jornalistas da época, podemos visualizar a movimentação dos camponeses em Ligas Camponesas e os confrontos com os latifundiários entre os anos de 1962 e 1964.

Atividades e Confrontos da Ligas Camponesas na Paraíba

Incidente	Data	Local	Pessoas envolvidas
Choque armado com 01 morto e 06 feridos	27/02/1962	Campina Grande	Camponeses e proprietários
Confronto armado, com 03 mortos e vários feridos	17/03/1962	Faz. Miriri - Sapé	Camponeses e capangas
Primeiro comício de protesto da Liga de Sapé	17/04/1962	Sapé	Cinco mil camponeses
Comício pela Reforma Agrária	29/07/1962	João Pessoa	Doze mil camponeses
Invasão exigindo terra para plantar	Jan/1963	Faz. de Nilson Albino	Vários camponeses
Reunião da Liga de Sapé com o FTA para extinção do câmbio	17/11/1963	Sapé	Dois mil camponeses
Ação de massa contra o fazendeiro João Barbosa	23/11/1963	Sapé	Juventude Camponesa de Sapé e centenas de camponeses
Greve por descumprimento de acordo salarial	12/12/1963	Faz. Miriri - Sapé	Dois mil camponeses
Mutirão para reconstrução de choupanas	12/12/1963	Cabedelo	500 camponeses de Santa Rita e 100 camponeses de Cabedelo
Greve camponesa por desrespeito salarial	13/12/1963	Faz. Santana – Cruz do Espírito Santo	Centenas de camponeses
Greve geral	Dez/1963	Usina Santa Rita, Usina Santa Helena, Usina Santana, Usina Monte Alegre e Usina São João - PB	Milhares de camponeses
“Enchocalhamento” de capangas	05/01/1964	Sapé	150 camponeses e 03 capangas
Confronto armado	15/01/1964	Mari	Camponeses, polícia militar e capangas

**Figura 5 Quadro sobre as atividades e confrontos das Ligas Camponesas na Paraíba**

Fonte: Xavier (2010)

A Liga Camponesa de Sapé, primeira Liga Camponesa fundada na Paraíba e que se tornaria a mais expressiva do Nordeste, foi fundada em 1958 com o objetivo de prestar assistência social e jurídica aos camponeses associados. Segundo Lemos (1996), a base inicial da Liga Camponesa de Sapé foram os mil quinhentos moradores do engenho Miriri<sup>51</sup>, pertencente a Pedro Ramos Coutinho, irmão de

<sup>51</sup> Miriri situava-se entre as cidades de Sapé e Mamanguape. Era uma região que se tornou conhecida pelos conflitos entre camponeses e fazendeiros, dos quais resultaram mortos e muitos feridos.

Renato Ribeiro Coutinho<sup>52</sup>. Com as conquistas das primeiras vitórias, como a redução dos dias de cambão, os camponeses de outras fazendas foram se associando, principalmente por influência de João Alfredo Dias (Nego Fuba), João Pedro Teixeira e Pedro fazendeiro que conversavam com os camponeses nos dias de feira convencendo-os das vantagens de ser associado à Liga.

A expansão da Liga Camponesa de Sapé acelerou, principalmente, após a morte do líder camponês João Pedro Teixeira, assassinado numa emboscada a mando de proprietários locais. A revolta com este ato violento de repressão ao avanço da organização camponesa incitou-os ainda mais para a luta. O número de associados da Liga Camponesa de Sapé aumentou consideravelmente e outras Ligas foram fundadas em outras cidades da região.

Ao contrário das Ligas de Pernambuco, onde as decisões eram tomadas da cúpula para as bases, com suas sedes localizadas nas fazendas, a de Sapé começou com sua sede na cidade. Para Xavier (2010), “ao montar estrategicamente a sua sede na zona urbana de Sapé, a Liga deslocava a perspectiva de sua atuação, mobilizando-se fora do raio de ação imediato dos fazendeiros e buscava os apoios/contatos/ensinamentos de diferentes grupos e organizações” (XAVIER, 2010, p.44).

Em seu estudo, esse autor mostra que a Liga Camponesa de Sapé pode ser vista numa instância educativa não formal na medida em que, tendo iniciado sua atuação na assistência dos camponeses, foi se transformando num espaço democrático de orientação, informação e formação dos camponeses construídos na dialética relacional com outras instâncias educativa, como os partidos políticos, o movimento estudantil, os setores progressistas da Igreja Católica, que realizavam trabalho educativo junto aos camponeses, e depositavam na educação um papel fundamental, contudo,

Talvez um pouco mais realista que o clima de “romantismo revolucionário” presente nessas iniciativas, o ponto de vista das lideranças da Liga Camponesa de Sapé defendia o aprendizado dos camponeses nos rudimentos da leitura e da escrita, como elemento cada vez mais imprescindível, no sentido de criar condições privilegiadas para o “despertar” da consciência política, que pudesse levar o camponês a decidir sobre seu destino. A importância da

---

<sup>52</sup> Os Ribeiro Coutinho constituíam o grupo de usineiros e fazendeiros mais poderoso da Paraíba e dominava grande parte da Várzea do Rio Paraíba, possuindo quatro usinas, das quais as mais importantes eram a Santa Helena, localizada em Sapé, e a São João, em Santa Rita. Os Ribeiro Coutinho tinham o domínio político e econômico da região, mantendo sempre um membro da família no Congresso Nacional.

educação para os grupos diretórios da Liga de Sapé pode ser compreendida no universo de representações que permeou boa parte da esquerda brasileira, desde a Primeira República: acreditava-se na luta da razão contra a ignorância e a superstição, na luta do progresso contra o passado, na ciência e na educação (XAVIER, 2010, p.218)

Entre 1960 e 1961, as Ligas Camponesas organizaram comitês regionais em cerca de dez estados da Federação. Targino, Moreira e Menezes (2011), citam como principais estratégias de ação das Ligas Camponesas: a realização de comícios e passeatas; o apoio aos trabalhadores ameaçados de expulsão das propriedades; a luta contra o cambão; a assistência jurídica aos camponeses; a reivindicação por serviços de saúde; a luta pela reforma agrária; o combate ao analfabetismo; luta pelos direitos trabalhistas.

Em 1962 criou-se o jornal *A Liga*, porta-voz do movimento, que pretendia ter uma difusão nacional, mas que na realidade permaneceu ligado a um número reduzido de leitores, que eram os próprios militantes do movimento. É que o analfabetismo imperava entre os camponeses, poucos tinham acesso à educação escolarizada, e isso levava a difusão da prática da leitura em voz alta, muito comum nas áreas rurais, como ressalta Elizabeth Teixeira em depoimentos concedido à Ayala Rocha e que resultaram no livro “Elizabeth Teixeira: mulher da terra”:

A grande maioria do trabalhador do campo não sabia ler. Eu não era nenhuma professora, mas eu acho que eu não lia muito mal porque João Pedro me pediu que lesse para os camponeses os jornais e outras publicações que traziam. Chegava domingo, eu acordava bem, cedinho, as quatro ou quatro e meia da manhã, fazia todo o meu serviço. Quando os companheiros iam chegando, eu já estava à espera deles. O número de camponeses foi aumentando, às vezes, lá no terreiro, eu contava cinquenta, sessenta e até oitenta. Essa atividade me agradava muito, porque eu estava ajudando a João Pedro e, ao mesmo tempo, ficando informada das notícias. (ROCHA, 2016, p.64).

Sobre o conteúdo dessas leituras, mais à frente no depoimento, Elizabeth cita dois jornais, o *Terra Livre*<sup>53</sup>, jornal da ULTAB, e o *Voz Operária*<sup>54</sup>, jornal do PCB, o que indica influência dessas duas entidades no processo de conscientização e politização dos camponeses pela Liga Camponesa, segundo a interpretação de Xavier (2010) um processo educativo não-formal, presente antes da Ceplar chegar

---

<sup>53</sup> O *Terra Livre* era um jornal editado pela ULTAB, que circulou de 1950 a 1964. Era um instrumento de veiculação das propostas da ULTAB e de divulgação das lutas no campo.

<sup>54</sup> O *Voz Operária* era o jornal do PCB, criado em 1949, funcionou regularmente até 1959, quando foi fechado por iniciativa do próprio PCB, que criou em seu lugar o *Novos Rumos*. Contudo o *Voz Operária* voltaria a circular, clandestinamente, entre 1964 e 1979.

àquela região<sup>55</sup>. João Pedro Teixeira, fundador da Liga Camponesa de Sapé, já tinha tido contato com o PCB quando trabalhou em pedreiras no vizinho Estado de Pernambuco. Esse contato foi fundamental para que João Pedro tivesse a consciência, as ferramentas e as articulações necessárias para acender o estopim do processo de organização dos trabalhadores rurais na Paraíba. João Pedro trouxe o estopim, pois a revolta já existia em estado latente entre os camponeses e se expressava através das práticas cotidianas de resistência. A Liga Camponesa foi expressão pública daquela revolta.

Os dirigentes das Ligas se mostravam preocupados com a questão do analfabetismo dos camponeses, pois esta se apresentava como um empecilho para a organização política. O presidente da Federação das Ligas Camponesas, Assis Lemos, afirma em seu livro: “Nas reuniões das Ligas havia faixas com frases reivindicatórias ou de protesto, mas 95% dos camponeses presentes não sabiam o que nelas estava escrito. Se alguém colocasse uma faixa com dizeres ofensivos a ele, o camponês a carregaria, por não saber ler.” (LEMOS, 1996, p.116). As Ligas Camponesas teriam, de acordo com seu relato, aproveitado o surgimento da Ceplar para “conscientizá-los” de que deveriam aprender a ler e escrever. O presidente insinua que os camponeses não compreendiam nem se importavam com a necessidade do conhecimento da leitura e da escrita, pois era preciso recorrer ao discurso da cegueira do analfabeto: “Dizíamos que eles eram cegos, pois não sabiam o que estava escrito nas faixas, manifestos, jornais ou livros” (LEMOS, 1996, p.116). Contudo, a fala de Elizabeth Teixeira, anteriormente citada, revela que, apesar de o analfabetismo imperar entre os camponeses, havia o interesse deles na leitura dos jornais, o que nos leva a constatar a existência de uma circulação das práticas letradas fora da escola entre os camponeses da região. Para Xavier (2010),

É preciso ter em conta que a descoberta da leitura dos jornais como apreensão de uma técnica elementar – a leitura –, ou como aprendizado para operar com argumentos adstratos e sucessivos, era prática socialmente relevante para os camponeses, pois se dava para estes à custa de muitas dificuldades: a falta de tempo livre, o difícil acesso aos jornais no meio rural, e a vigilância dos grupos ruralistas. (XAVIER, 2010, p. 127).

---

<sup>55</sup> De acordo com Xavier (2010), o sapateiro Chico Baita era um dos principais responsáveis pela distribuição dessas “leituras proibidas” na cidade de Sapé e em outras da região, como Guarabira, por exemplo.

Mas o relato de Assis Lemos mostra que o interesse da direção da Federação das Ligas Camponesas em estimular a alfabetização dos camponeses tinha objetivo também eleitoreiro de transformar os camponeses analfabetos em novos eleitores, através da alfabetização em curto prazo: “Esperava-se, em um ano, alfabetizar 80% dos camponeses filiados às Ligas. Os camponeses, por serem analfabetos, nem na época das eleições eram considerados. Pelo contrário, eram chamados ‘cobras d’água’, ou seja, não tinham o ‘veneno’ – o voto” (LEMOS, 1996, p.116).

A Ceplar, por sua vez, não se manteve distanciada dos conflitos que ocorriam no campo, como demonstra Everaldo Jr, em sua entrevista, havia diálogo dos membros da Ceplar com os membros das organizações camponesas, especialmente das Ligas Camponesas e membros da Ceplar também marcavam presença nos eventos ligados à organização dos camponeses.

Pedro fazendeiro, sofreu agressões lá na região de Sapé, onde ele morava, porque a tensão no campo era muito forte, estava uma guerra, ele foi agredido e veio morar no bairro do Oitizeiro em João Pessoa, e eu fui um dos que visitei Pedro Fazendeiro na casa dele. Ele morava em Oitizeiro e ia ao campo, à Mari, à Sapé para trabalhar nas Ligas Camponesas e ele contava as histórias do que estava se passando ali. Nós fomos à fundação das Ligas e dos Sindicatos Rurais lá daquela cidade, próxima à Rio Tinto, à Mamanguape. (Everaldo Jr).

Além deste diálogo entre lideranças, nossas fontes informam a presença da Ceplar nas grandes manifestações públicas, como comícios e passeatas, realizados por ocasião da morte de João Pedro Teixeira e da criação de sindicatos rurais.

Por parte das Ligas também se buscava um diálogo com os moradores da área urbana, dos quais se buscava o apoio para o movimento, como podemos confirmar no relato de Elizabeth Teixeira, abaixo:

Tínhamos muitas atividades, entre elas, aos domingos um grupo de camponeses voluntários ia para a periferia de João Pessoa, para colaborar com os companheiros que estavam sobrevivendo em condições de miséria absoluta. Prestávamos algum serviço útil; às vezes, consertávamos os barracos em péssimas condições; outras aproveitávamos algum terreno baldio para plantar e revertê-los em benefício dos moradores. Fazíamos o que fosse mais importante. Eram os companheiros da cidade que decidiam o que deveria ser feito. Quando o trabalho terminava, um grande número de moradores ia até o local, onde os caminhões estavam estacionados. Aí vinha a conversa, as discussões: debatíamos a exploração, as leis, as injustiças, a nossa força. Os nossos direitos e vai por aí... Era reforçada a importância da união entre todos os trabalhadores, do campo e da cidade, para luta ficar mais forte. Os trabalhadores da

cidade também eram explorados. Essa prática foi muito importante, porque foi sendo criado um laço muito forte entre os companheiros do campo e da cidade. Na realidade, éramos todos camponeses, porque a maioria dos habitantes da periferia eram trabalhadores rurais expulsos do campo. (ROCHA, 2016, p.140)

Percebemos na fala da líder camponesa a compreensão de que os trabalhadores de diferentes setores deviam se unir na luta por direitos, pois todos eram explorados. Identificamos também a noção de que camponês não é apenas aquele mora no campo.

Foi como parte da expansão que a Campanha vivenciou, a partir do início de 1963, algumas transformações, passando a atuar além dos bairros da capital paraibana, em localidades do interior do Estado onde havia a influência de organizações camponesas, como as Ligas Camponesas e os sindicatos rurais.

A primeira área rural em que a Ceplar atuou foi no município de Rio Tinto<sup>56</sup>, onde contou com o apoio das lideranças sindicais e das autoridades locais, em especial do juiz Dr. Hermillo de Carvalho Ximenes. Porto e Lage (1995) fazem referência à ajuda do Dr. Ximenes, assim como os nossos entrevistados também o citaram: “Era muito forte o movimento em Rio Tinto porque o juiz dava apoio que a gente ficava hospedado na casa dele, Dr. Ximenes”, afirma a colaboradora Zezita.

Eu lembro de um juiz de direito, Dr. Ximenes, e tinha um prefeito que foi eleito pelos operários. E a Ceplar também fundou grupos de alfabetização lá e fez trabalho também de cultura popular lá, congregando os trabalhadores para pensar sobre a sua realidade e sobre a sua própria cultura (Everaldo Jr).

Talvez a sua figura tenha sido tão emblemática, pois, geralmente era preciso que a equipe da Ceplar negociasse com os líderes locais para que fosse possível desenvolver o trabalho de alfabetização, e ter o apoio de uma autoridade como um juiz era uma novidade. Além do mencionado juiz, o movimento sindical foi grande aliado da Ceplar na atuação em Rio Tinto. “Viver uma experiência que está dando certo é um verdadeiro prazer. Este foi o caso de Rio Tinto onde a campanha atuou em total sintonia com as lideranças. Protegida por essa força popular bem organizada, nunca teve que enfrentar ela mesma, sozinha, nenhum conflito” (PORTO; LAGE, 1995, p. 117).

---

<sup>56</sup> A cidade de Rio Tinto, na Paraíba, vivia em função da fábrica de tecidos da família Lundgren. Está localizada acerca de 50 Km da capital, João Pessoa. O acesso a Rio Tinto se dá através das rodovias BR-101 (João Pessoa-Natal) e PB-041. O município faz fronteiras com Mamanguape, Baía da Traição e Mataraca. Possuía forte movimento sindical, responsável pela eleição de um operário para prefeito.

Também era novidade o público alvo, por isso, a campanha precisou adaptar o material pedagógico para a realidade local, uma vez que essa era uma das premissas do “método” freireano, partir da realidade dos sujeitos educandos. Em Rio Tinto, funcionaram, até 1964, 18 núcleos de alfabetização da Ceplar (Porto e Lage, 1995).

De acordo com Porto e Lage (1995), a iniciativa para atuar na área de Sapé partiu da Ceplar e Pedro Fazendeiro teria sido o elemento de ligação da Ceplar com o campo, vindo a ser o organizador das reuniões com a Ceplar e os membros da Liga Camponesa:

O primeiro contato se deu através das Ligas Camponesas por ocasião de uma ampla manifestação realizada na região, em vista da criação de sindicatos rurais, que contou com a participação maciça de camponeses. A imprensa paraibana estava presente e, no local do encontro, chamado “Café do Vento”, alguns jornalistas fotografaram cenas do diálogo de grupos, tendo algumas delas sido utilizadas, mais tarde, como tentativas para provar acusações feitas a membros do Departamento de Educação Fundamental. Essa manifestação foi usada como meio para o lançamento dos cursos de alfabetização naquela região. (PORTO; LAGE, 1995, p.117)

Após esse encontro foi escolhida a localidade de Miriri, que a essa altura já chamava atenção pelos conflitos violentos entre camponeses e fazendeiros, para iniciar os trabalhos, sendo a primeira área de implantação de núcleos de alfabetização na região. Segundo Porto e Lage (1995), oito núcleos de alfabetização funcionaram em Miriri. Depois, foram instalados mais oito núcleos em Sapé e quatro em Mari.

Em 1964, havia projetos de atuação para outras cidades do interior, mas não foi possível prosseguir o trabalho pela interrupção em virtude do golpe de abril de 1964, ficando, portanto, a área de atuação da Ceplar no campo limitada aos municípios de Rio Tinto, Sapé, Mari e a localidade de Miriri.

Tanto a Ceplar de João Pessoa como a Ceplar de Campina Grande intervieram nas regiões do campo paraibano sob influência das Ligas Camponesas. Em seu depoimento, Maria Salete Van der Poel conta que antes de integrar a Ceplar já militava junto a Liga Camponesa na região de Sapé. Também Zezita Matos nos revelou que seu contato com as Ligas foi anterior ao seu ingresso na Ceplar, e se dava por intermédio do PCB, pois a depoente fazia parte da Juventude Comunista e, inclusive, a sua entrada na Ceplar foi por orientação do partido.



Os trabalhos desenvolvidos pela Ceplar no campo consistiram em atividades educativas e de cultura popular. Na parte da educação, a equipe fazia montagem dos núcleos de alfabetização, formação e acompanhamento dos novos alfabetizadores, como relata Zezita, em sua entrevista:

Porque veja só, os educadores da CEPLAR tinham incumbência era ensinar ao alfabetizador. Ficávamos dando a manutenção aos alfabetizadores que deviam ser pessoas da comunidade. Nós éramos monitores. Íamos, justamente, ver, assistir as aulas que eles davam, e depois fazíamos as orientações no sentido de aperfeiçoar o que eles estavam fazendo. (Zezita Matos)

Na parte da cultura, o trabalho consistia na realização dos círculos de cultura com os camponeses, com peças de teatro, paródias e debates sobre assuntos ligados à realidade dos camponeses. “Debates sempre a partir do que as pessoas falavam, do que as pessoas viviam. Era essa a nossa metodologia.” (Everaldo Jr.).

Segundo Lemos (1996), a primeira providência das Ligas, após o contato estabelecido com a Ceplar e o acordo firmado para a alfabetização dos camponeses, foi “recrutar” as filhas dos camponeses para serem “treinadas e transformadas em professoras”. Relata Lemos (1996) que o pessoal da Ceplar ia até as sedes das Ligas para realizar o treinamento das futuras professoras e que os próprios camponeses se encarregavam de construir, nas fazendas, barracões rústicos, que abrigariam as atividades educativas. “À noite, após o dia de trabalho, assistiam às aulas, tendo como professoras suas próprias filhas” (LEMOS, 1996, p.116). A referência feita às filhas dos camponeses indica que apesar de a Ceplar ter usado testes para selecionar os seus alfabetizadores, também haviam alfabetizadores indicados para exercer essa função.

**Quadro 2 - Número de professores selecionados pela CEPLAR, por município (1963/1964)**

MUNICÍPIO	Nº de professores selecionados
João Pessoa	60
Santa Rita	24
Bayeux	09
Rio Tinto	28
Cabedelo	08
Sapé (Mari, Miriri)	20

Fonte: Porto & Lage (1995, p. 108).

Segundo Porto e Lage (1995), esses pavilhões construídos em mutirão, eram cobertos de palha e mobiliados com bancos de madeira fornecidos pelo governo do Estado. Onde não era possível se construir esses barracões, a alfabetização era realizada nas casas dos camponeses, geralmente de alguma liderança da Liga Camponesa ou nas escolas rurais já existentes. A casa de Elizabeth Teixeira foi um desses locais. Já as apresentações teatrais, aproveitavam os aglomerados de pessoas e, geralmente, usavam caminhões como palco para facilitar a visualização das pessoas.

Fizemos muito lá em Sapé, Mari, Rio Tinto entre outras cidades daquela vizinhança. Costumávamos fazer em cima de caminhão, dava pra ver melhor. Então em Sapé, a gente sempre fazia em cima de caminhões. (Zezita Matos)

Embora não cite diretamente a Ceplar, Elizabeth Teixeira, no depoimento concedido à Ayala Rocha, a líder camponesa conta sobre o apoio recebido quando se começou a promover a alfabetização dos camponeses associados à Liga:

Muita gente havia enxergado o problema e estava decidida a ajudar. [...] Foi colocado à nossa disposição um grupo de professores altamente capacitados, dispostos a nos ensinar a técnica de alfabetização do 'Método Paulo Freire'. Aceitamos imediatamente e passamos a receber orientação. (ROCHA, 2016, p.155)

A fala de Elisabeth Teixeira nos revela também que a Ceplar não foi o único movimento educativo que esteve presente na alfabetização dos camponeses na região de Sapé, em seu depoimento, ela faz referência à alfabetização pelo rádio, provavelmente, empreendida pelo MEB ou pelo SIREPA (Sistema Radio-Educativo da Paraíba) cujas ações se davam através do rádio:

Facilitava muito o nosso trabalho o programa de alfabetização transmitido pela rádio. Conseguimos, com o João Goulart, um grande número de radinho e todo material necessário para o nosso trabalho. Esse trabalho de alfabetização passou a ser feito em todo o Brasil. Nunca se alfabetizou tanta gente, em tão pouco tempo! Essa alfabetização abria a inteligência, fazendo despertar a consciência, e funcionava mesmo! Daí por diante, a participação na luta ficava muito mais fácil e mais forte. (ROCHA, 2016, p.156)

A ida ao campo foi muito significativa para a Ceplar, especialmente pelo diálogo com as organizações camponesas. Os locais rurais em que a Ceplar interveio eram áreas de influência das Ligas Camponesas ou do sindicalismo. Esse

trabalho conjunto revela que as ideias de ambos os movimentos, camponês e educativo-cultural, se complementavam na medida em que apontavam para a mesma direção: a emancipação das classes oprimidas por meio da conscientização. Nesse sentido, reforçava a noção de unicidade dos movimentos populares.

Contudo, Porto e Lage (1995) relatam que ao chegar à Sapé a Ceplar encontrou a Liga Camponesa de Sapé dividida entre duas tendências que marcaram a trajetória das Ligas Camponesas no Estado: a tendência do chamado grupo de Julião (os julianistas), que defendiam a radicalização dos conflitos através de palavras de ordem do tipo: agitação permanente das massas camponesas, reforma agrária radical; e a do grupo representado por Assis Lemos e Pedro Fazendeiro, que defendiam a resolução dos conflitos através do diálogo, a segurança na terra, o crédito, melhores contratos de trabalho. Citam também a grupos mais radicais, como Polop e Port<sup>57</sup> que se fizeram presentes arregimentando camponeses para a luta armada, mas sua influência teria sido curta e não muito expressiva.

Segundo Xavier (2010), se havia um consenso entre as esquerdas, de que os camponeses deveriam ser conscientizados, é preciso reconhecer que os grupos que se aproximaram das Ligas Camponesas da Paraíba, e em específico da Liga de Sapé, trouxeram consigo diferentes contribuições para o projeto de alfabetização/conscientização dos camponeses. Neste sentido, afirma o autor a existência de diferentes perspectivas educativas:

Pode-se dizer que grupos como o PCB, o Port Trotskista, a Ação Popular (AP), a Polop e a Campanha de Educação Popular (CEPLAR), se influenciaram mutuamente, no sentido de traçar estratégias diversificadas que podiam combinar, em maior ou menor proporção, uma perspectiva dirigista da educação – capitaneada pelo PCB – com outras que defendiam uma atuação conscientizadora e libertária, tendo Paulo Freire como grande mentor. (XAVIER, 2010, p. 139)

A diversidade de forças políticas que se aproximavam das Ligas, expressa o significado que a esquerda brasileira atribuía, naquele momento, a esta organização, e ao papel do campesinato na mudança da sociedade. Ao mesmo tempo, o trabalho conjunto desenvolvido entre a Liga de Sapé e a Ceplar revela que as ideias de

---

<sup>57</sup> A Polop - Organização Revolucionária Marxista-Política Operária foi formada em fevereiro de 1961 e tinha por objetivo criar condições para o surgimento de um partido revolucionário da classe operária. Port - Partido Operário Revolucionário Trotskista, fundado em 1953, filiado à IV Internacional, considerava importante a defesa do nacionalismo nos países de Terceiro Mundo. Para ele, os partidos comunistas eram incapazes de dirigir efetivamente o processo revolucionário.

ambos os movimentos, camponês e educativo-cultural, se complementavam na medida em que apontavam para a mesma direção: a emancipação das classes oprimidas por meio da conscientização.

Consequentemente, isso acarretava um cenário de tensões internas e externas tanto para a Liga como para a Ceplar, no que se refere aos referenciais e estratégias a serem adotadas na organização e no trabalho educativo.

#### 4.4 Conflitos internos

A Ceplar atraiu e refletiu os conflitos ideológicos que marcaram o Brasil do período pré-1964. Dentro dela estavam representados os grupos e instituições mais atuantes na sociedade daquele momento: AP, PCB e Igreja Católica.

No início a maioria era católica, mas depois não, depois uma miscelânea de católicos, de marxistas, de comunistas, de socialistas, de qualquer pessoa mesmo livre de vinculação política partidária que viesse a querer as mudanças, as reformas sócias a partir da população. (Everaldo Jr)

E essa heterogeneidade ideológica foi se tornando conflitante com o passar do tempo e o delineamento das ações, de modo que o ano de 1963 representou, ao mesmo tempo, o período em que a Ceplar mais cresceu e período mais conturbado do ponto de vista de sua organização interna – duas renúncias seguidas do posto de direção da campanha. As divergências de ideias acabaram provocando um tensionamento interno entre dois grupos que passaram a se delinear dentro da campanha: um grupo que assumiu uma posição mais radical e revolucionária e outro grupo, mais vinculado ao governo do Estado, e seu discurso desenvolvimentista, que acusava o primeiro grupo de comunista.

Ao questionarmos nossos entrevistados sobre as variáveis ideológicas que se fizeram presentes influenciando a Ceplar, obtivemos respostas que revelam posições diferentes. Everaldo Junior destacou a pluralidade como uma característica da campanha e afirmou que as diferentes posições ideológicas eram debatidas dentro da campanha:

Certamente. Paulo [Pontes] tinha participação junto aos comunistas, Pedro Santos e outros mais, e tinham influência na Ceplar, **mas essa**

**influência não era dogmática, não era determinante, era debatida, digamos assim, era polemizada, era plural, não era unívoca. Qualquer questão que fosse inerente, viesse de onde viesse, era discutida, era plural a Ceplar.** Quando eu digo plural, eu digo que respeitava as diversas ideologias de reformas e de mudanças da época, mas claro que preocupadas com as mudanças sociais, com vencer o subdesenvolvimento, que era humilhante, o Brasil era atrasado, analfabeto, a cultura popular não tinha vez, faltava emprego, o povo era massacrado pelas elites. (Everaldo Jr)

Já Zezita Matos, deixou transparecer em sua fala as tensões possivelmente provocadas pela orientação ideológica dos membros da campanha, afirmando que a influência do Partido Comunista era camuflada e com reservas:

A Igreja sempre teve a supremacia no movimento segundo a minha percepção. **O Partido influenciava, mas não era algo, assim, público e notório, não.** Tínhamos nossas reservas e estratégias. Estávamos sempre atentos nos momentos de discursões para apresentar sugestões e argumentar, apresentando propostas orientadas pelo partido. (Zezita Matos)

Desde a entrada de Paulo Pontes na Ceplar, os conflitos internos haviam se iniciado pelo fato de ele ser um conhecido militante comunista. O então presidente e um dos fundadores da Ceplar, José Lustosa não aceitou a sua entrada e pediu demissão em 29 de abril de 1963, alegando não ter condições de fazer respeitar sua autoridade.

As ações de Pontes à frente do Departamento de Arte e Divulgação provocaram movimentações e agitações populares que repercutiram e deram visibilidade à campanha, mas também incomodaram e assustaram os setores conservadores da sociedade paraibana. À nível interno, instaurou-se uma tensão com relação aos objetivos da campanha, pois alguns, notadamente o então presidente da Ceplar, Juarez Macedo, viram essas ações de politização através da arte como um “desvio” ao objetivo inicial que era a alfabetização.

Os atritos que justificam o meu chamamento se reacendem ante a perspectiva ambiciosa delineada no Convênio – a alfabetização de cerca de 6.000 adultos. Se bem que todos convergissem num ponto – a promoção do homem – nem sempre houve unanimidade na metodologia dessa promoção. Para uns, o presidente à frente, era mister insistir na alfabetização, dentro das lindes do Convênio. Para outros, oferecia-se ocasião para aquela promoção através da arte, do teatro, da publicação de temas folclóricos etc. (Memorial de Juarez Macedo - IPM vol 4/18)

Não só Paulo Pontes, mas muitos outros integrantes que ingressaram na Ceplar em virtude da sua expansão na segunda metade de 1963 pertenciam aos

quadros do PCB, mas a sua presença foi a mais questionada por fazer parte do grupo dirigente da campanha, ao menos, é o que nos deixa pensar a afirmação do Porto e Lage (1995, p.165): “Se o trabalho com os comunistas era aceito pela ala progressista da Igreja, uma coisa era ação conjunta, em campo, outra era a participação no nível dos postos de direção”.

Sob a influência do PCB as atividades da Ceplar passam a ter, claramente, uma dimensão política para além da alfabetização:

A tarefa era alfabetizar pela CEPLAR, mas tinha a tarefa do Partido que era, além de alfabetizar, fazer com que as diferenças de classe fossem tocadas no assunto. Porque a Igreja sempre, nesse momento do Dom José Maria Pires, a Igreja aqui era uma igreja Progressista, sabemos que ela vai até um certo ponto, então o Partido tinha pessoas lá dentro também para ir mais fundo, esclarecendo e falando dos movimentos sociais que naquele momento era muito grande. (Zezita Matos)

Mas a seleção dos novos coordenadores e monitores acirrou as disputas internas pelo controle da campanha e desembocou na renúncia do segundo presidente da Ceplar, Juarez Macedo. Para Porto e Lage (1995), Juarez Macedo teria entrado na Ceplar para presidir/administrar e não respeitou o princípio da coletividade tão caro ao funcionamento da campanha.

As divergências internas foram muito exploradas pelos militares nos inquéritos com a intenção de mostrar que, se não a campanha como um todo, mas determinado grupo dentro dela tentou dar um direcionamento “subversivo” às atividades educativas desenvolvidas. Expressivo nesse sentido são as partes dos IPMs referentes à Juarez Macedo. O seu Termo de Perguntas ao Indiciado foi o mais longo, contando, inclusive, com um memorial escrito pelo próprio Juarez Macedo sobre sua participação na Ceplar. Nele o ex-presidente da Ceplar explica ter aceito o convite para ocupar a presidência da Ceplar e o uso do Método Paulo Freire na alfabetização, num tom defensivo e de justificativa:

Tratava-se, dizem os Estatutos, de uma Fundação que se haveria de dedicar à chamada promoção do sêr (sic) humano, noutras palavras, que haveria de dedicar à superação deste mal social por excelência, o analfabetismo. [...] não me parecia escuso, como ainda agora insisto em pensar, o diálogo, a chamada abertura, o sentido democrático que suponho, não deve ficar apenas na pronúncia dos fonemas gregos. (Memorial de Juarez Macedo- IPM vol. 4/18 fls 353)

Pelo tratamento e direcionamento dado pelos militares à questão do afastamento de Juarez Macedo da presidência da Ceplar, visível tanto nos Termos

de Perguntas ao Indiciado do próprio Juarez de Paiva Macedo constante no IPM vol. 4/18, como nos TPI de Iveline Lucena da Costa e Maria das Dores Oliveira, no IPM vol. 4/23, fls 313-314 e 302-304, respectivamente, donde é possível é inferir que as perguntas que lhe eram feitas serviram mais para incriminar outros membros da Ceplar, mais especificamente os que integraram o Departamento de Educação Fundamental.

O departamento de Educação Fundamental, iniciando medidas sem qualquer identidade com o trabalho dos demais setores, começara a ignorar a figura do presidente da instituição. Os seus integrantes passaram a estabelecer contatos ou iniciar gestões de interêsse geral da Fundação junto às autoridades estaduais, notadamente a pessoa do Governador do Estado. [...] A discordância do então presidente com relação aos testes de seleção de monitores da campanha, elaborados pelo Departamento de Educação Fundamental: foi difícil o acesso às fichas de inscrição de candidatos e mesmo às reuniões onde se discutia a feitura dos mesmos, dos referidos testes. Quando afinal o teste chegou ao conhecimento do presidente, este suscitou uma reunião do Conselho Diretor ou Executivo, com a presença de alguns membros do Conselho Deliberativo, na qual se debateu o caráter impróprio e a motivação do mencionado trabalho. Recorda-se em particular, dentre as objeções levantadas pelo presidente, que **o teste proposto se constituía numa espécie de inquisição ideológica.** (Memorial de Juarez Macedo- IPM vol. 4/18 fls 357-358)

Ao falar sobre os motivos do afastamento, Juarez Macedo cita discordâncias quanto ao teste de seleção para alfabetizadores da campanha. Alguns desses testes de seleção foram apreendidos e anexados ao IPM vol. 5/18 e foram enfaticamente utilizados pelos militares como “provas da subversão” praticada pela Ceplar, pelo seu conteúdo. Em quase todos os Termos de Perguntas ao Indiciado de pessoas ligadas à Ceplar se questionou sobre a autoria dos testes. Num desses testes, leem-se as seguintes perguntas:

1. Os dirigentes eleitos representam, realmente, o povo brasileiro? Justifique.
2. Uma Reforma Agrária feita pelos atuais deputados pode atender aos interesses do povo? Justifique.
3. Que acha das Ligas Camponesas?
4. Acha que um analfabeto tem capacidade para escolher os dirigentes do país? Justifique.
5. Que acha da greve? Justifique.
6. Você prefere ensinar no campo ou na cidade? (IPM vol. 5/18 fls 476)

Em outro teste de seleção aplicado na cidade de Itabaiana e anexado no mesmo IPM, leem-se perguntas diferentes, mas como mesmo teor das do teste anterior:

1. Quais são os principais problemas deste município?
2. O analfabeto deve votar? Justifique.
3. Qual a relação que existe entre Liga Camponesa, Sindicato Rural e Reforma Agrária?
4. Na sua opinião, quais os acontecimentos mais importantes na vida nacional nestes últimos tempos? Justifique. (IPM vol. 5/18 fls 476)

Percebemos nos testes que havia a preocupação em selecionar pessoas que coadunassem com a posição da campanha a respeito das reformas sociais, especialmente a Reforma Agrária e a extensão do voto aos analfabetos. Havia o temor de que pessoas de posição conservadora e não comprometidas com uma posição progressista de transformação da realidade se infiltrassem na campanha e conduzissem os trabalhos numa direção ideológica contrária a dos seus fundadores/dirigentes, como deixam claro Porto e Lage (1955, p.187) na seguinte afirmação: “Os núcleos não podiam estar em mãos dos inimigos da mudança, seus coordenadores deveriam ser escolhidos entre os representantes das forças progressistas”. As autoras mencionam que tiveram de enfrentar tentativas do exército de infiltrar pessoas entre os coordenadores.

Os testes citados não são datados, mas quando foram aplicados já havia a intensão de atuar no campo, pois se pergunta aos candidatos se eles preferiam trabalhar na cidade ou no campo.

É possível perceber que os membros da Ceplar que elaboram os testes defendiam a ideia de uma Reforma Agrária que fosse levada a cabo pelo povo e não pelo Congresso, em virtude das perguntas: “Uma Reforma Agrária feita pelos atuais deputados pode atender aos interesses do povo? Justifique”. Outra pergunta que exemplifica essa posição é a seguinte: “Sendo o Congresso Brasileiro formado, em sua maioria, de representantes reacionários, está ou não em condições de fazer as reformas de Base que reclamam o povo brasileiro? Justifique.” Inferimos, então, que as pessoas selecionadas seriam os que respondessem negativamente a essas questões.

Num “texto para fundamentação de professores” da Ceplar-CG, apreendido pelos militares e anexado no IPM da Paraíba, lemos a defesa de uma Frente Única de Libertação Nacional, formada por estudantes, operários, intelectuais para realizar



não apenas a Reforma Agrária, mas todas as Reformas de Base propostas. Quanto à forma de conquistar essas reformas, o texto afirma que “pode ser pacífica ou violenta”, e esclarece:

Na primeira, seriam pelos meios tramites legais, através das leis votadas pelo Congresso Nacional. Mas uma vez que o caráter do nosso Congresso, na sua maioria, é profundamente reacionário, essa possibilidade só pode ser considerada se houver uma forte pressão da opinião pública, mobilizada através de suas organizações de massa, ligas, Sindicatos, Associações outras. Da outra forma, quando obstada essa possibilidade, com o uso inclusive da violência, então é que surge contra a violência em função das reformas. (Texto para fundamentação de professores – Ceplar)<sup>58</sup>

Num dos testes de seleção apreendidos podemos ler a pergunta que teria provocado os desentendimentos dentro da campanha, onde se pede que os candidatos ao cargo de alfabetizadores deem a sua opinião sobre políticos da época: “Que acha de: Carlos Lacerda, Leonel Brizola, Juscelino Kubitscheck, João XXIII. Dê sua opinião sobre cada um.” (IPM vol. 5/18 fls 474-475). Devido aos conflitos internos que essa questão teria provocado, taxada por Juarez Macedo de “inquirição ideológica”, foi substituída pela seguinte: “Sendo o Congresso Brasileiro formado, em sua maioria, de representantes reacionários, está ou não em condições de fazer as reformas de Base que reclamam o povo brasileiro? Justifique.”

De acordo com Porto e Lage (1995), 60 pessoas foram aprovadas nos testes de seleção para atuarem em João Pessoa, 24 em Santa Rita, 9 em Bayeux, 28 em Rio Tinto, 8 em Cabedelo e 20 na região de Sapé, que incluía Mari e Miriri.

Maria Salete Van der Poel, coordenadora da Ceplar de Campina Grande, em depoimento ao Projeto Compartilhando Memórias, promovido pela UFPB, afirma que o PCB sempre predominou na Ceplar de João Pessoa, já em Campina Grande, apesar do presidente da Ceplar ser do PCB, a maioria dos militantes era de AP. “Quem praticamente tomou conta da CEPLAR de Campina Grande foi a AP” (Salete Van der Poel).

Os conflitos que se manifestaram internamente na Ceplar, de certa forma, foram reflexo de conflitos que se materializavam, externamente à campanha, na sociedade brasileira daquela época e que, por sua vez, eram fruto de um clima de polarização que envolveu o mundo em torno de dois projetos antagônicos: o socialismo e o capitalismo. Dentro da Igreja Católica, o acontecimento mais

<sup>58</sup> Disponível em FAÇANHA (2013).

expressivo que refletiu o movimento da sociedade foi o “racha” entre membros da JUC com a hierarquia da Igreja que deu origem a AP.

Dentro das Ligas Camponesas, houve a diferenciação das ações de um grupo que passou a defender a luta armada e a reforma agrária “na lei ou na marra” em detrimento de outro grupo que seguia defendendo a conquista de direitos trabalhistas para os camponeses e a realização da reforma agrária pela via legal.

O movimento de sindicalização rural também ficou dividido entre os “sindicatos do padre” promovidos pela ala progressista da Igreja Católica e o sindicato do Partido Comunista. E dentro do próprio Partido Comunista, houve a cisão que deu origem a um novo Partido Comunista do Brasil (PCdoB). Imbuídos no discurso anticomunista, os militares brasileiros acreditavam que sua principal missão era impedir que o Brasil se tornasse um país comunista e o presidente João Goulart era acusado de simpatizante do comunismo. O resultado dessa luta “anticomunista” foi o golpe deflagrado pelos militares na madrugada do dia 1º de abril de 1964.

#### **4.5 Conflitos externos: A ação educativa da Ceplar como “ato subversivo”**

Ao mesmo tempo em que a Ceplar vai crescendo e se modificando ela vai suscitando a oposição. Com o seu crescimento e sua ligação com os movimentos sociais a Ceplar foi ocupando um lugar destaque no cenário paraibano dentre as entidades e organizações que atuaram na defesa de transformações sociais, mas essa ligação não foi bem vista por muitos.

O governo estadual, que foi uma das forças responsáveis pelo surgimento da Ceplar, tendo percebido que a Ceplar havia elegido como seus aliados grupos “perigosos” como as Ligas Camponesas e o PCB, já não prestava o apoio de antes.

Enquanto se realizava um curso de preparação de pessoal (alfabetizadores e coordenadores), deputados da Assembleia Legislativa do Estado começaram a tentar barrar o fornecimento de verbas para o seu funcionamento. Partindo da iniciativa dos deputados Joacil de Brito e Sóstenes Pedro, foi aprovada, em 7 de novembro de 1963, uma emenda à proposta orçamentária do governo para o ano de 1964, retirando a verba de um milhão de cruzeiros anuais que era concedida à Ceplar desde a sua criação (Porto e Lage, 1995). É clara a pretensão de impedir

que a Ceplar seguisse funcionando com esta atitude de lhe retirar as verbas, mas essa não foi à única atitude tomada neste sentido.

Além das dificuldades que se apresentavam à realização dos trabalhos nas áreas rurais – como os poucos recursos, as estradas de difícil acesso etc. –, a presença da Ceplar no campo alfabetizando camponeses em parceria com as Ligas Camponesas se tornou incômoda para os latifundiários. Ameaças foram feitas aos camponeses para que deixassem de frequentar as aulas, supervisores da Ceplar eram “aconselhados” a pararem com as visitas ao campo. Um dos pavilhões em que funcionavam núcleos de alfabetização da Ceplar, na região de Miriri, foi queimado. Porto e Lage (1995) relatam um acontecimento do dia 30 de março de 1964 que ilustra o clima em que se trabalhava às vésperas do golpe:

A tensão crescia nos núcleos, pois a ação dos proprietários começava a se fazer sentir. Na manhã do dia 30 de março, a responsável da área de Miriri apresentou-se ao Palácio do Governo, com ordem assinada pelo governador, para acompanhar um caminhão de madeira destinada à montagem dos bancos do último pavilhão construído. **As portas do Palácio, que até então estavam abertas para a Ceplar, pareciam, de repente, se fechar.** A responsável foi informada, por um assessor do governador, que tinha ordem de não deixar o motorista partir. Mas coordenadores e famílias a esperavam para realizar a tarefa prevista. Na tarde daquele dia, mesmo sem a madeira prometida, dirigiu-se em direção do novo pavilhão. Após a travessia de um riacho viu surgir do meio do mato um capanga armado, refratário ao diálogo, que com voz forte e decidida ameaçava: ‘se avançar atiro!’. **Pela última vez se ‘visitou’ o campo.** (PORTO; LAGE, 1995, p.121) (grifos nossos)

Este relato ilustra a mudança de posição do governador Pedro Gondim, inicialmente identificado com a política populista se mostrou interessado na questão da Educação Popular, mas após o golpe, rapidamente se alinhou com os militares.

Procurou-se também criar uma competição criando uma campanha educativa alternativa que combatesse as práticas da Ceplar. A reação conservadora no campo pedagógico se deu por meio da criação da Cruzada de Ação Básica Cristã (Cruzada ABC)<sup>59</sup>, que se destinava também à alfabetização de adultos, já atuava através dos protestantes do Instituto Bíblico Betel, mantido com verbas de entidades norte-americanas. Conforme a visão de dirigentes da CEPLAR:

<sup>59</sup> A Cruzada ABC, segundo Scocuglia (2001) foi oficializada em 1965 como um movimento de educação de jovens e adultos, sustentada por um acordo entre a USAID, o Colégio Agnes Erskine, de Recife e a SUDENE, mas o embrião dessa campanha já atuava no início de 1964, por intermédio dos protestantes do Instituto Bíblico Betel.

A proposta (da reação) era clara, criar uma alternativa simpática aos grandes proprietários para a educação de adultos. E o apoio financeiro maciço que essa alternativa recebeu das autoridades estaduais era um grande indicador que o fiel da balança pendia, no início de 1964, a favor das forças da reação dentro do governo do Estado. A alternativa era a Cruzada Evangélica de Alfabetização de Adultos (na verdade, Cruzada de Ação Básica Cristã), que lançou uma campanha de alfabetização, em colaboração com a Secretaria de Educação, após convênio firmado pelo Estado com a SUDENE, Ministério da Educação e USAID/Brasil. No dia 7 de março de 1964, a Cruzada afirmou ter preparado 700 monitores. (PORTO; LAGE. 1995, p.138).

O fato é que a Ceplar mexeu nas estruturas do poder local com a vivência do “Método Paulo Freire”, alfabetizando adultos em pouco tempo e os incentivando a se inserir no processo político, mas também com seu projeto educativo-cultural, tocando nas feridas da desigualdade de classes, da concentração fundiária, da exploração dos trabalhadores, e com sua aliança com os movimentos sociais.

Conforme análise de Scoguglia (2001) o núcleo central de análise da Ceplar era a de “classe social” e de “luta de classes”, mesmo com as discordâncias internas a este respeito, a educação se constituía num instrumento importante para a conscientização, portanto, para a resistência às situações de opressão e exploração existentes na sociedade.

Isso também foi levando a um afastamento gradativo do governo ao apoio dado a Ceplar, primeiro com os cortes de verbas para seu funcionamento, mais também colocando “algo” no seu lugar, por isso houve a criação da Cruzada ABC como forma de frear a ação da Ceplar, mas sem abandonar a questão da educação dos jovens e adultos.

A despeito de todas essas reações, quando houve o golpe, a Ceplar estava em pleno funcionamento, segundo Porto e Lage (1995) com cerca de 80 núcleos de alfabetização de adultos em João Pessoa e nas áreas rurais, mais 55 em Campina Grande, a Ceplar, assim, como toda a esquerda foi pega de surpresa com o golpe.

Eu só vim acreditar que realmente era um golpe militar quando eu estava no meu Instituto dando aula de alfabetização quando o colégio foi cercado pelos caminhões e jipes militares que os militares saíram armados até os dentes de fuzis e metralhadoras para me prender. (Salete Van der Poel)

A repressão que se seguiu ao golpe atingiu durante a Ceplar e fez sentir, imediatamente, na prisão de quatro dirigentes da campanha ainda na noite do dia 31 de março. Foram Heloisa H. Cavalcanti, Iveline Lucena, Lígia Macedo de Dorinha de

Oliveira que estavam reunidas na API acompanhando as notícias pelo rádio. Zezita Matos nos contou como escapou, involuntariamente, de ser presa também naquela ocasião.

É tanto que, veja só, no dia 1º de abril, no dia do golpe, nós estávamos reunidos na API. Eles foram todos para a Faculdade de Direito, exatamente pra fazer um ato de protesto, e eu desci para pegar o ônibus para ir para o Cristo Redentor e, por isso, não fui presa. Eu tinha ido para outra tarefa. Quem estava na Faculdade de Direito, naquele dia, foi preso, inclusive Breno Matos. (Zezita Matos)

Por não estar reunida com outros no momento da prisão dos colegas e favorecida pelo apelido – ninguém sabia seu nome verdadeiro – Zezita acabou esquivando-se da prisão e processo.

Logo em seguida, as sedes da Ceplar, tanto a de João Pessoa como a de Campina Grande, foram invadidas e todo o seu material, registros internos, livros e material didático, foram apreendidos. Dez integrantes da CEPLAR sofreram processos e foram submetidos ao Inquérito Policial Militar instaurado para apurar as denúncias de que a Ceplar funcionava como uma entidade promotora de “subversão” foram eles: Ophélia Amorim, Maria das Dores de Oliveira (Porto), Iveline da Costa (Lage), Maria Salete Agra Ramos (Van der Poel), Leopoldo Lima Filho, Lígia Macedo, Natil de Castro, Adalcino de Oliveira, Josué Rodrigues, Heloísa de Albuquerque. A principal acusação contra essas pessoas é a de terem sido responsáveis pela elaboração de 18 lições de “conscientização” de conteúdo subversivo ou das fichas roteiro de politização, também caracterizadas como de teor subversivo.

A ligação com o PCB e a aliança com as Ligas Camponesas numa sociedade que vivia um forte processo de polarização – esquerda versus direita – foram fatores que fizeram com que a Ceplar, que inicialmente contou com apoio e incentivo do governo estadual, sendo vista como algo positivo e entendida dentro de um discurso salvacionista do Nordeste, passou a ser vista como ameaça a ordem estabelecida e taxada como foco de “subversão”.

Essas ligações eram exploradas nos TPI dos membros da Ceplar no esforço de comprovar que a campanha estava envolvida com “agitações” e promovendo atividades “subversivas”.

Graças a Deus no enterro de João Pedro Teixeira eu não estava em Campina Grande, porque Ophélia foi atrás de mim para eu vir com ela para o enterro. Eu escapei dessa, viu? O retrato de Ophélia perto

do caixão de João Pedro Teixeira estava lá no Batalhão de Engenharia de Campina Grande. (Maria Salete Van der Poel)

Mesmo tendo escapado dessa “ocasião comprometedora”, como foi encarado o enterro do líder camponês João Pedro Teixeira, pesou contra Salete, no IPM, a acusação de ter cometido o “crime” de elaborar as fichas-roteiro de politização, material didático elaborado para subsidiar as atividades de conscientização dos alfabetizandos, e que foram encaradas como materiais “de teor subversivo”.

Se contra os membros da Ceplar de Campina Grande a principal acusação foi de terem participação da elaboração das fichas-roteiro, contra os membros da Ceplar de João Pessoa as acusações giraram, basicamente, em torno da participação na elaboração dos testes de seleção para coordenadores e alfabetizadores e na elaboração das 18 Lições de Conscientização (ver anexo).

O auto de busca e apreensão realizado na sede da CEPLAR, no dia 03 de abril de 1964, apresenta a seguinte relação de material encontrado que foi recolhido ao 15º Regimento de Infantaria:

1 volume com 283 testes de seleção já corrigidos; 1 cartaz utilizado para solução do teste; 11 provas de inscrição de professores para as Escolas da Ceplar, contendo também uma entrevista; uma relação de nomes na qual estão incluídos comunistas e agitadores notórios; 6 fotografias pequenas e 3 grandes da visita do governador Pedro Gondim a CEPLAR; um panfleto aos estudantes paraibanos; mensagem da Associação dos Estudantes Secundários da Paraíba (AESP); um exemplar mimeografado da declaração do Recife, lida por Francisco Julião; ofício da Embaixada de Cuba dirigido a Lenildo Corrêa da Silva, Vice-Presidente de assuntos estaduais e nacionais da AESP; um diploma do Curso de Preparação de Alfabetizadores pelo método Paulo Freire, expedido em nome de Luiz Carlos Rangel Soares, uma pasta do ponto diário da CEPLAR; quatro pastas contendo fichas-informações sobre o círculo de cultura da CEPLAR; uma pasta contendo cópias de Atas da Fundação do Comando dos Trabalhadores Intelectuais (CTI); uma pasta contendo: a) uma coleção completa de formulários de controle da CEPLAR; b) um questionário da Universidade do Recife; c) um texto para estudo intitulado “engenho”; d) um formulário para debate da Universidade do Recife; e) um texto para estudo intitulado “casa”; f) um texto para estudo intitulado “classe”; g) formulário para debate na Universidade do Recife; h) um guia do coordenador da Universidade do Recife ; i) um relatório da CEPLAR sobre invasão dos ciclos de cultura; várias coleções completas de fichas de controle destinadas as seguintes pessoas: Zita, Maria Regina, Eulina, Arlinda, Nadieje, Socorro, Benedita, Lourdes Mendes, Lourdes Castro, Zélia. (IPM vol 1/18 fls 17-19).

Juntamente a esse material são listados vários exemplares de livros e revistas sobre socialismo e comunismo, fazem parte da listagem de “provas da subversão” da Ceplar. Os militares deflagraram o golpe em abril de 1964 e se estabeleceram no poder, por vinte e um anos, em nome da defesa do país da “ameaça comunista” e da “necessária” eliminação tudo aquilo que era considerado “subversivo”.

Na obra “Visões do golpe”, organizada por Maria Celina D’Araujo, Gláucio Ary Dillon Soares e Celso Castro (2004), os autores trazem depoimentos de militares brasileiros que, em sua maioria, ocuparam cargos importantes na hierarquia do Estado instaurado após 1964, cujas interpretações apontam que o golpe não teria sido organizadamente arquitetado para concretização de um projeto político militar-burguês, mas teria sido resultado do clima de inquietação despertado pelos conflitos sociais, de modo que o golpe teria sido “mais contra que a favor de algo”. Devemos entender essa visão, considerando que os militares estavam imbuídos do ideário da Doutrina de Segurança Nacional<sup>60</sup> que defendia a necessidade de combater as ameaças inimigas em nome de garantir o funcionamento harmônico do organismo social.

Mas 1964 não foi o único momento de nossa história em que houve interferência das forças armadas no cenário político – pelo contrário, essa interferência foi constante em todos os períodos – nem o golpe pode ser visto como mera reação sem planejamento, pois há muito se acalentava entre os militares brasileiros o projeto de construir um “Estado forte”.

Uma característica do discurso dos inquisidores responsáveis pelos inquéritos analisados é a orientação ideológica centrada na identificação de um “inimigo externo”. Exemplo disso é a conclusão da denúncia que revela a concepção dos militares de que tudo que fosse considerado “subversivo” tinha a ver com o comunismo:

---

<sup>60</sup> Doutrina elaborada pelos Estados Unidos, inserida na lógica da Guerra Fria, que identificava o modelo de funcionamento de um corpo saudável como o funcionamento harmônico da sociedade, ou seja, em que cada parte contribui para o funcionamento do todo e qualquer parte que não esteja nessa lógica, estaria sabotando o funcionamento harmônico do todo e, portanto, deveria ser extirpado. De acordo com essa lógica, qualquer divergência ou conflito era atribuído à ação de um vírus que estaria infectando o organismo social, devendo-se eliminar esse vírus inimigo a todo custo. Para a doutrina da Segurança Nacional, o inimigo a ser combatido poderia ser interno ou externo. O inimigo externo seria ameaça de invasão de uma nação à outra; inimigo interno seria infiltração dos comunistas nos movimentos sociais da classe trabalhadora, entre estudantes, intelectuais, Igrejas, promovendo a subversão da ordem e divulgando a necessidade de guerra revolucionária. No Brasil, a doutrina da Segurança Nacional foi reelaborada pela Escola Superior de Guerra e materializada na Lei de Segurança Nacional de 1967.

Na verdade, como se conclui do Inquérito Policial Militar procedido e que instrui esta denúncia, havia um entrosamento gigantesco em todo o Estado da Paraíba, como vinha acontecendo nas demais unidades da Federação, onde se cuidava, à xocapa, premeditadamente e friamente, de destruir o Brasil. Era questão de tempo, dêsse (sic) tempo que não veio, mercê de Deus.

De Deus e dos homens disciplinados aos quais cabe a guarda do país e que, agora, com cuidados, vêm realizando os numerosos IPMs no território nacional.

O comunismo era leit motiv dessa grande rêde (sic) de maldade, em razão da qual é exigida, agora, a punição dos responsáveis que incitavam o povo à luta de classes, com greves ou com ligas camponesas, com comícios ou com a ignominiosa “conscientização” dos escolares, dos responsáveis que degradavam o Estado com tudo isso que se chama subversão. (IPM vol. 21)

No IPM vol. 17/18, consta o Relatório do Major Ney De Oliveira Aquino, datado de trinta e um de julho de 1964, com a sua conclusão sobre a Ceplar e outras associações. Segundo o relator, a Ceplar não constituía, por si só, uma entidade com objetivos subversivos, sendo a agitação e a subversão por ela praticada frutos da maneira como era manipulada por seus dirigentes ou alguns de seus membros (IPM vol. 17/18).

A extinção de entidades e movimentos educativos, como a Ceplar, assim como a criação de campanhas suplementares, como a Cruzada ABC, são entendidos levando-se em conta a dupla perspectiva de toda ação política: a força e o consentimento, que configuram a dominação e a direção política, de acordo com as formulações de Gramsci. A ação política dos militares no poder a partir de 1964 visava à instauração de um projeto hegemônico para cujo exercício se fazia necessário, não só o uso da força e da repressão violenta, mas também conseguir o consenso da sociedade, criando seus discursos justificadores e seus intelectuais orgânicos.

Assim, foi nesse sentido, de legitimar a sua hegemonia que se combateu, perseguiu, torturou e eliminou qualquer foco de construção ideológica contrária à do novo bloco no poder. Como também foi nesse sentido que foi formulada a política educacional do Estado brasileiro durante a ditadura militar, como “forma de intervenção do Estado com vistas a assegurar a dominação política existente, a manutenção do processo de acumulação de capital e, por vezes, afastar focos de tensão e conflito” (GERMANO, 2011, p.32). De acordo com Germano (2011), a política educacional do Estado Militar se contrapôs as iniciativas de Educação



Popular privilegiando o topo da pirâmide social e contribuiu para a exclusão social das classes populares.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS: Contribuições da Ceplar para a Educação Popular, desafios e contradições**

Nesta pesquisa buscamos compreender como a Ceplar se constituiu e desenvolveu sua prática político-educativa na Paraíba, no período de 1961 a 1964, e, nessa atuação, que diálogos estabeleceram com as Ligas Camponesas da Paraíba. A intencionalidade de contribuir para o debate teórico da História da Educação Popular, em especial, na Paraíba, diz respeito a uma lacuna existente, de poucos estudos sobre a Ceplar, como demonstrou o estudo exploratório apresentado no capítulo introdutório deste trabalho.

Ao longo do trabalho foi possível compreender o momento histórico e teórico que provocaram e orientaram as formulações da Ceplar, que foram: a reorientação do capitalismo na perspectiva desenvolvimentista, a efervescência política e social dos anos 1960 na Paraíba, e em todo o Brasil, o surgimento de organizações sociais camponesas, e de uma nova concepção de Educação Popular, principalmente a partir do pensamento de Paulo Freire.

Finalizamos o texto com a esperança de contribuir para a abertura de novos diálogos sobre a temática, e principalmente, nos estudos sobre práticas educativas não escolares desenvolvidas junto aos movimentos sociais populares em diferentes momentos históricos do nosso País.

Ao analisar a relação da Ceplar com a Liga Camponesa na Paraíba se procurou inserir o debate da Educação Popular no debate dos movimentos e organizações camponesas anteriores à ditadura militar brasileira.

Na sua curta existência, a Ceplar transitou entre os objetivos desenvolvimentistas e revolucionários; entre alianças com o Estado e com movimentos sociais camponeses; entre a influência da Igreja e a do Partido Comunista. Não sendo possível afirmar aqui a existência de uma orientação ideológica que tenha exercido supremacia no/sobre o movimento. A Ceplar se situou numa confluência política de várias instituições e organizações. Contudo, é possível afirmar que o contato com as Ligas Camponesas e com o Partido Comunista redimensionou os objetivos iniciais da Ceplar.

A contradição nos fundamentos e nas ações da Ceplar, estabelecida a partir de referenciais desenvolvimentistas e comunistas, imprimiu na sua ação educativa,

perspectivas de enfrentamento do analfabetismo como entrave ao crescimento do país e, ao mesmo tempo, uma visão de educação conscientizadora e mobilizadora para a participação política e a mudança das situações de opressão.

Apesar de constituir o seu objetivo principal, a campanha não se centrou só na alfabetização. Aliás, podemos dizer que a sua expansão foi em grande medida provocada pelo desenvolvimento das atividades culturais, dentre as quais o teatro, e sua grande repercussão que possibilitou um maior alcance da população.

A grande contribuição da Ceplar no campo da Educação Popular foi a sua participação na formulação do sistema Paulo Freire de educação de adultos. Suas ações no campo da educação de adultos se fundamentavam no sistema Paulo Freire e também serviam de campo de observação e para o aprimoramento da fundamentação daquele sistema. Ao longo de sua atuação, a Ceplar foi fazendo uma releitura da conscientização, (movimento reflexão-ação, ação-reflexão).

Ao pensar os desafios e as contradições da prática educativa da Ceplar, emerge uma contradição que seria o fato dela surgir dentro de uma concepção desenvolvimentista e acabar adotando uma concepção emancipadora.

Uma contradição identificada, também, foi na questão metodológica, pois, embora a atuação educativa da Ceplar se baseasse nos fundamentos freireanos cuja dimensão dialógica é um dos eixos essenciais, pela rapidez do fazer a prática, ela acaba adotando em sua prática atitudes diretivistas<sup>61</sup>. As práticas da Ceplar, mesmo que priorizassem o diálogo e a criatividade, elementos fundamentais da proposta freireana, por vezes foram desenvolvidos sob um sentido dirigista ao buscar “eivar o nível cultural do povo” organizar o povo. As dirigentes da Campanha reconhecem isso, afirmando: “Chegar diante do grupo em sala de aula, com um roteiro que deveriam dirigi-lo a uma conclusão determinada, é uma forma evidente de deturpação do diálogo. E isso aconteceu porque se acreditava ter uma mensagem importante a transmitir” (PORTO; LAGE, 1995, p.184).

A esse respeito, Salete Van der Poel, coordenadora da Ceplar-CG, comenta com a crítica proporcionada pela reflexão dos fatos passados no presente:

As discussões, diga-se a verdade, eram altamente dirigidas, e eu assumo isso [...] tranquilamente, é questão de coerência. Era uma parte substancial (do Método Paulo Freire) a diretividade. Nós,

---

<sup>61</sup> Uma atitude não-diretivistica se configura pela troca de ideias, pelo pensar junto, pela troca de experiências, abertura de perspectivas e vivência de valores (Gonzales, 2011). Uma atitude diretivista se configura pela condução das ações educativas de modo unilateral, informativo e com vistas à consecução de um objetivo pré-determinado

preparávamos o roteiro e 'dávamos conta do recado', direitinho. Era altamente diretivo, a gente tinha um roteiro e não saía daquele roteiro. Como dizer que não era diretivo? Era sim. E a própria tentativa de fazer a coisa rápida, em quarenta horas, não deixava margem para improvisação [...]. Hoje, eu desconfio muito disso. Tenho uma visão muito crítica daquela época, principalmente quanto a questão do populismo e da diretividade. Éramos nós da classe média alta, da pequena burguesia, intelectuais, falando em nome do povo. (SCOCUGLIA, 2001, p.111)

Contudo, à época da campanha, na rapidez dos acontecimentos e na euforia do momento, não se tinham essas questões muito claras, sendo possível, no presente com a distância dos acontecimentos, refletir criticamente sobre eles.

A interrupção de suas atividades não possibilitou à Ceplar prosseguir e aprofundar o trabalho educativo. A interrupção de práticas educativas, como a da Ceplar, nos leva a refletir como a vivência das práticas educativas contra hegemônicas tem curta existência na história. Sempre que a educação assumiu perspectivas contra hegemônicas encontrou tentativas desarticuladoras. Os próprios períodos de vivência democrática de nosso país são curtos, sendo maior o tempo de repressão ao longo de nossa história, com várias ditaduras e intervenções.

Contudo, a curta existência e a repressão não quer dizer que essas vivências não deixaram suas marcas. É uma temporalidade curta, do ponto de vista cronológico, mas com significado que passou a compor o referencial da Educação Popular no Brasil, daí a importância de estudá-las. A concepção de Educação Popular formulada a partir das práticas empreendidas pela Ceplar e outras campanhas da época são retomadas, atualmente, com iniciativas como a da Educação do Campo, por exemplo. Desse modo, podemos dizer que a Ceplar acaba em 1964 enquanto instituição, mas as pessoas, suas memórias e práticas permanecem. A experiência resiste e é retomada, reformulada a cada novo contexto histórico, como é próprio da Educação Popular.

A prática educativo-cultural da Ceplar, embora curta e abortada pelo golpe militar, foi uma experiência muito rica ao acenar ao horizonte de possibilidade. A sua contribuição para a organização camponesa na Paraíba apontou a possibilidade de que os sujeitos camponeses, considerados invisíveis, assumissem um protagonismo social. A existência de pensamentos e práticas que contribuíam para suscitar essa ideia emancipatória assustou o latifúndio e as propostas conservadoras.

Para os conservadores, esse despertar das massas por meio dessa educação “subversiva” era uma forma de ameaça às estruturas de poder hegemônicas na sociedade, representadas pelos grupos sociais oligárquicos no Estado e no País, uma vez que a alfabetização promovida era sempre associada à conquista do direito do voto. Mas, mais que conquistar o voto, com educação conscientizadora, a classe oprimida tomava consciência da sua condição de subalternização e despertava para a ação política não só por meio do voto, mas também por meio da organização social para conquista de direitos.

Mesmo sabendo que a educação sozinha não transforma a sociedade, tampouco há transformação da ordem societária sem ela. Por isso o perigo que ela carrega, na medida em que forma os sujeitos transformadores, como mostra Paulo Freire em sua célebre frase: “a educação não muda o mundo, educação muda as pessoas, pessoas mudam o mundo”. O paradigma educativo de Paulo Freire não ficou “enterrado” nos anos 1960 (por mais que os militares tenham se esforçado para isso), seu legado continua vivo nas práticas educativas críticas e comprometidas com as classes oprimidas.

Duas questões surgiram ao longo da pesquisa, mas não foram aprofundadas no texto, tanto em virtude do tempo curto, como também para que não provocassem uma “fuga” à questão inicial que colocamos, são elas: como os discursos da imprensa da época (jornais oficiais e jornais dos movimentos sociais) trataram das atividades da Ceplar e das Ligas Camponesas na Paraíba? O que teria levado a existência de um clima de disputa entre a Ceplar de João Pessoa e a de Campina Grande? Estas questões pareceram-nos também significativas e importantes para entender o significado da Ceplar no Estado, contudo, são problemáticas que se apresentaram como possibilidades para estudos e pesquisas futuras.

Por fim, reafirmamos a pesquisa em História da Educação como uma contribuição significativa para o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFCG, por possibilitar entendimentos sobre os fins da educação em cada período histórico, para estabelecer diálogos e interações entre práticas educativas escolares e não escolares, mas principalmente, para que o pesquisador possa contribuir com conhecimentos que tirem da invisibilidade sujeitos que foram excluídos historicamente das políticas educacionais.

## REFERÊNCIAS

- ABREU e LIMA, Maria do Socorro. **Construindo o Sindicalismo Rural: Lutas, Partidos, Projetos**. Recife: Editora Universitária – UFPE/ Editora Oito de Março, 2005.
- ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.
- ANDRADE, Manuel Correia de. **Lutas Camponesas no Nordeste**. São Paulo: Ática, 1989.
- AZEVEDO, Fernando. **AS LIGAS CAMPONESAS**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- BARDIN, Laurence. **ANÁLISE DE CONTEÚDO**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de História. In: **Obras Escolhidas: magia e técnica, arte e política**. 7ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 222-234.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação Popular**. 3ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **De Angicos a Ausentes: 40 anos de educação popular**. Porto Alegre: MOVA-RS; CORAG, 2001.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- CÂMARA, Rosana Hoffman. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. In: Gerais: **Revista Interinstitucional de Psicologia**, 6 (2), jul-dez, 2013, p. 179-191.
- CARDOSO, Ciro Flamarion S. **A brecha camponesa no sistema escravista**. In: \_\_\_\_\_. Agricultura, escravidão e capitalismo. Petrópolis: Vozes, 1979, p.133-154
- COUTINHO, Carlos Nelson. **GRAMSCI um estudo sobre seu pensamento político**. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1992.
- DURIGUETTO, Maria Lúcia; SOUZA, Alessandra Ribeiro de; e SILVA, Karina Nogueira. Sociedade civil e movimentos sociais: debate teórico e ação político-política. In: **Rev. Katál. Florianópolis** v. 12 n. 1 p. 13-21 jan./jun. 2009.
- DURIGUETTO, Maria Lúcia. **A questão dos intelectuais em Gramsci**. In: Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 118, p. 265-293, abr./jun. 2014.
- FAÇANHA, Sabrina Carla Mateus. Alfabetização de Jovens e Adultos no estado da Paraíba: uma análise político-pedagógica das experiências da campanha de

Educação Popular - CEPLAR. **Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação)**- Universidade Federal da Paraíba (UFPB). João Pessoa, 2013

FÁVERO, Osmar (org). **Cultura Popular e Educação Popular: memória dos anos 60**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, Maria Laura P. B., **Análise de Conteúdo**. Série Pesquisa v. 6. 4ª edição. Brasília-DF: Liber Livro, 2012.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. A construção de uma nova cultura política in **FÓRUM DE PARTICIPAÇÃO POPULAR NAS ADMINISTRAÇÕES MUNICIPAIS**. Poder local, participação popular e construção da cidadania. s/l, 1995.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: Teoria e prática da libertação**. São Paulo: Centauro, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 58ª edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 6ª edição. São Paulo: Cortez, 2000.

GADOTTI, Moacir (org.). **PAULO FREIRE: Uma biobibliografia**. São Paulo: Editora Cortez, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire: da pedagogia do oprimido à ecopedagogia**. Cadernos Pensamento Paulo Freire. São Paulo. Instituto Paulo Freire, 1999.

GARCIA, Maria Angélica Momenso. **A QUESTÃO AGRÁRIA NA ÓTICA DO PARTIDO COMUNISTA BRASILEIRO (PCB) NA DÉCADA DE 1950**. In: Economia & Pesquisa. Vol. 7, n. 7, Araçatuba, mar. 2005.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil**. 5ª edição, São Paulo: Cortez Editora, 2011.

GONZALEZ, Jeferson Anibal. **Cultura, Educação Popular e Transformação Social: as formulações do MEB e do CPC entre 1961 e 1964**. Judiaí-SP: Paco Editorial, 2014.

GOES, Moacyr de. **DE PÉ NO CHÃO TAMBÉM SE APRENDE A LER (1961-1964): Uma escola democrática**. Coleção Educação e Transformação. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção Dialética da História**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira: 1978.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Vol. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Vol. 2. 2ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRIN, Eduardo José. Regime de Bem-estar Social no Brasil: Três Períodos Históricos, Três Diferenças em Relação ao Modelo Europeu Social-democrata. In: **Cadernos Gestão Pública e Cidadania**, São Paulo, v. 18, n. 63, Jul./Dez. 2013.

GUIMARÃES, Alberto Passos. Et. al. (org.). Formação da pequena propriedade: intrusos e posseiros (1963). In: WELCH, Clifford Andrew. **Camponeses brasileiros: leituras e interpretações clássicas**. São Paulo: Editora UNESP; Brasília-DF: Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural, 2009.

HARVEY, David. **O Neoliberalismo: história e implicações**. 5ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

IANNI, Octavio. A formação do Proletariado Rural no Brasil-1971. In: STEDILE, João Pedro. **A QUESTÃO AGRÁRIA NO BRASIL**. O debate na esquerda: 1960-1980. 2ª edição. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

JEZINE, Edineide (org.). **Educação Popular e Movimentos Sociais**. João Pessoa: Editora Universitária, 2006.

LEMOS, Francisco de Assis. **NORDESTE: o Vietnã que não houve**. Ligas Camponesas e o Golpe de 64. Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina/ Editora da Universidade Federal da Paraíba, 1996.

LÖWY, Michael. **Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista**. 7ª edição. São Paulo, 1991.

MAESTRI, Mário. A ALDEIA AUSENTE: ÍNDIOS, CABOCLOS, CATIVOS, MORADORES E IMIGRANTES NA FORMAÇÃO DA CLASSE CAMPONESA BRASILEIRA. In: STEDILE, João Pedro (org.). **A Questão Agrária no Brasil**. O debate na esquerda: 1960-1980. 2ª edição. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

MEIHY, João Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História Oral: como fazer, como pensar**. 2ª edição. São Paulo: Contexto, 2013.

MEJÍA, Marco Raúl. La educación popular: una construcción coletiva desde el sur y desde abajo. In: STRECK, Danilo R. & ESTEBAN, Maria Teresa. **Educação Popular: lugar de construção social e coletiva**. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

MEJÍA, Marco Raúl. Aprofundar na Educação Popular para construir uma globalização desde o Sul. In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy (Org.).



**Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas.** Brasília: Ed. Ministério da Educação/UNESCO, 2009.

MEDEIROS, Leonilde Sérvo de. **História dos movimentos sociais no campo.** Rio de Janeiro: FASE, 1989.

MÉZAROS, István. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

NASCIMENTO, Márcio Santos. **O PARTIDO COMUNISTA BRASILEIRO E O GOVERNO JOÃO GOULART (1961-1964).** Tese de doutorado. Universidade Federal Fluminense. Departamento de História, Niterói-RJ, 2016

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social.** Teoria, Método e Criatividade. 21ª edição. Petrópolis: Vozes, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O DESAFIO DO CONHECIMENTO.** Pesquisa qualitativa em saúde. 4ª edição. São Paulo-Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 1996.

MORAES, Roque. **Análise de conteúdo.** In: *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOTA NETO, João Colares. **Por uma Pedagogia Decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo freire e Orlando Fals Borda.** Editora CRV, Curitiba, 2016.

MOURA, Margarida Maria. **CAMPONESES.** 2ª edição. São Paulo: Ática, 1988.

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

PALUDO, Conceição. **Educação popular em busca de alternativas: uma leitura desde o Campo Democrático e Popular.** Porto Alegre: CAMP; Tomo, 2001.

PALUDO, Conceição. **Educação Popular: dialogando com redes latino-americanas (2000-2003).** In: *Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas* / Pedro Pontual, Timothy Ireland (organizadores). – Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2006.

PALUDO, Conceição. **Educação Popular como resistência e emancipação humana.** In: *Caderno Cedes*, Campinas, v. 35, n. 96, p. 219-238, maio-ago., 2015.

PRADO JÚNIOR, Caio. A natureza da colonização tropical (1945). In: LÖWY, Michael (org.). **O marxismo na América Latina: uma antologia de 1909 aos dias atuais.** 4ª edição, ampliada. São Paulo: Expressão Popular/ Perseu Abramo, 2016

PORTO, Maria das Dores Paiva de Lucena; LAGE, Iveline Lucena da Costa. **CEPLAR HISTÓRIA DE UM SONHO COLETIVO: uma experiência de educação**

popular na Paraíba destruída pelo golpe de Estado de 1964. Conselho Estadual de Educação-SEC, 1995.

RANGEL, Maria do Socorro. **Medo da morte e esperança de vida**: uma história das ligas camponesas. Dissertação de mestrado do Programa de Pós-graduação do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2000.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação**: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana. 2ª edição. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

ROCHA, Ayala A. **ELIZABETH TEIXEIRA**: mulher da terra. 2ª edição. Coleção Direitos Humanos. João Pessoa: Editora do CCTA, 2016.

RODRIGUES, Janine Marta Coelho e outros (orgs.). **Pesquisa em Educação na Paraíba**: 30 anos (1977-2007). João Pessoa: Editora Universitária/UEPB, 2007.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 25ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

SANTOS, Edilene da Sila; SOUZA, Maria Elizabete Costa. Hegemonia e Educação Popular: possibilidades de entrelaçamento e construção dos conceitos. In: SILVA, Aldemo Carvalho; CARVALHO, Ademar de Lima; MACHADO, Aline Mara Batista. **Educação Popular, Práxis pedagógica e Cidadania**. Cuiabá-MT: EdUFMT, 2011

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 4ª edição. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **Educação Popular**: do sistema Paulo Freire aos IPMs da ditadura. 2ª edição. São Paulo: Cortez Editora. 2001.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **Sociedade, cultura e educação popular na Paraíba (1930-1964)**: histórias e memórias seletivas. In: SCOCUGLIA, Afonso Celso; JEZINE, Edineide (org.). **EDUCAÇÃO POPULAR E MOVIMENTOS SOCIAIS**. João Pessoa: Editora Universitária, 2006.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **POPULISMO, DITADURA E EDUCAÇÃO**: Brasil/Paraíba, anos 1960. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **CEPLAR**: memória de um movimento de cultura e Educação Popular. In: *Em Aberto*, Brasília, ano 11, nº 56, p. 75-80, out./dez. 1992. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/835/749>.

SILVA, Maria do Socorro. Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In: Molina, Mônica Castagna (org.). **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão Brasil**. Brasília-DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

SILVA, Maria do Socorro. **AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS ESCOLAS DO CAMPO: A ESCOLA NA VIDA E A VIDA COMO ESCOLA**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Recife, 2009.

SOUZA, Renato Dias de. **“FAZIA TUDO DE NOVO”**: CAMPONESES E PARTIDO COMUNISTA BRASILEIRO EM TROMBAS E FORMOSO (1950-1964). Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2010.

STEDILE, João Pedro (org.). **A Questão Agrária no Brasil**. O debate na esquerda: 1960-1980. 2ª edição. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

STEDILE, João Pedro (org.). **A Questão Agrária no Brasil**. História e Natureza das Ligas Camponesas- 1954-1964: 1960-1980. 2ª edição. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

STRECK, Danilo Romeu. **ENTRE EMANCIPAÇÃO E REGULAÇÃO: (DES)ENCONTROS ENTRE A EDUCAÇÃO POPULAR E OS MOVIMENTOS SOCIAIS**. In: Sessão especial da 32ª Reunião Nacional da ANPED intitulada Sociedade, Cultura e Educação: Novas Regulações?, Caxambu-MG, 2009. Disponível em: [http://32reuniao.anped.org.br/sessoes\\_especiais.html](http://32reuniao.anped.org.br/sessoes_especiais.html)

STRECK, Danilo Romeu. **A pesquisa em Educação Popular e Educação Básica**. Revista Práxis Educativa, v.08, n. 01, p.111-132, 2013.

STRECK, Danilo R.; ESTEBAN, Maria Teresa. **Educação Popular**: lugar de construção social coletiva. Editora Vozes, 2013a.

SHERER-WARREN, Ilse. **Movimentos Sociais**: um ensaio de interpretação sociológica. UFSC: Florianópolis, 1998.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

THOMPSON, Edward Palmer. **A formação da Classe Operária Inglesa**, 1: a árvore da liberdade. 6ª edição, São Paulo: Paz e Terra, 2011.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. **Educação popular e processo de democratização**. In: A questão política da educação popular. Brasiliense, 2ª edição. São Paulo, 1987.

WELCH, Clifford Andrew. et al. (org.) **Camponeses brasileiros**: Leituras e interpretações clássicas. Coleção História Social do Camponato no Brasil. São Paulo: UNESP; Brasília, DF: Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural, 2009.

XAVIER, Wilson Félix. **AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DA LIGA CAMPONESA DE SAPÉ**: Memórias de uma Luta no Interior da Paraíba (1958-1964). **Dissertação**

(Programa de Pós-Graduação em Educação)- Universidade Federal da Paraíba (UFPB). João Pessoa, 2010.

### **FONTES DOCUMENTAIS**

ESTATUTOS DA CAMPANHA DE EDUCAÇÃO POPULAR – (CEPLAR);

Cópia de material educativo usado na alfabetização de operários pela Campanha de Educação Popular;

Roteiro do curso de formação para coordenadores para a Ceplar de Campina Grande;

INQUÉRITO POLICIAL MILITAR – ESTADO DA PARAÍBA – PROCESSO Nº 70/64 – 23 Volumes (AUTOS FINDOS Nº 151/69).

### **FONTES ORAIS**

Entrevistas com militantes da Campanha De Educação Popular e da Liga Camponesa de Sapé.

## APÊNDICE



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA  
GRANDE

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO

CENTRO DE HUMANIDADES

UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



**Pesquisa: “QUANDO A EDUCAÇÃO É TOMADA COMO ‘ATO SUBVERSIVO’: Uma análise sobre a atuação e políticoeducativa desenvolvida pela Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR) entre 1960-1964”.**

### **Roteiro para entrevista**

1. Qual atividade que você desenvolve hoje?
2. Como e quando foi sua entrada na Ceplar? Qual foi sua principal motivação para participar da Campanha?
3. Já participava de algum movimento ou organização antes?
4. Em qual trabalho você se envolveu na Campanha? Com quem era desenvolvido? Onde era realizado?
5. Como se organizava a Campanha? E como se dava a definição dos trabalhos e áreas de atuação?
6. Nas suas memórias quais os trabalhos que a Ceplar desenvolvia na área urbana? E quando começou a atuar no Campo?
7. Como foi estabelecido o contato com as Ligas Camponesas? E como se deu este trabalho?
8. Nas suas memórias a Ceplar recebeu influências da Igreja e/ou do Partido Comunista? Por quê?
9. Como se deu o contato com Paulo Freire e com seus ensinamentos?
10. Vocês tinham conhecimento ou contato com outros movimentos educativos populares na época?
11. Existia relação da Ceplar com o governo do Estado? Por quê?
12. Você lembra do processo de desarticulação e extinção da Campanha?
13. Na sua vida atual tem algo que faça que atribua aos ensinamentos da experiência?

## **ANEXO**

## **Documento “18 Lições de Conscientização”- IPM vol. 1**

### **Lição de conscientização n.º.1**

Dentre as questões contidas nesta lição destacamos as seguintes:

“1 – Que vemos nesta ficha? 2 - Que fezes estes homens? 3 – Como chamam os homens que trabalham em construção, fábrica etc.? 4 - Por que o homem trabalha? (o homem sendo um ser que pensa, sente necessidade de transformar o pensamento em coisa concreta e também com o trabalho ele obtém o necessário para viver). 5 \_ O trabalho do homem tem servido para que ele se sinta verdadeiramente um ser humano? 6 – Todo o homem recebe o correspondente ao seu trabalho, ao esforço por ele realizado? 7 – Todos os homens trabalham? E os burgueses? (Esses vivem do produto do trabalho do proletariado explorado)”.

### **Lição de conscientização n.º.2**

Questões: “1 – Que representa esta ficha? 2- Que estão construindo esses operários? 3 – Esses homens que fazem uma casa têm casa? (Ganham pouco e o emprego é provisório, mal ganham para comer) 4 – Quais são as principais necessidades do homem? (Habitação, saúde, alimentação, educação, trabalho etc.). 5 – Com o trabalho o operário ele consegue satisfazer suas necessidades? 6 – Quantos homens vemos nesta ficha? 7 – Se houvesse mais homens a construção seria mais rápida, por quê? 8 – Será que se pode dizer o mesmo com relação à vida? (Se todos os homens se unissem e trabalhassem de comum acordo conseguiriam fazer muito mais coisa em menos tempo – A união faz a força)”;

### **Lição de conscientização n.º.3**

“1 – Que vemos nessa ficha? 2 – que fazem essas pessoas? 3 – Todo mundo pode comprar os alimentos necessários na feira? Por quê? 4 – Por que os alimentos necessários são tão caros? (Porque existe muita terra sem cultivo. Os donos de terras, os latifundiários esperam com o correr do tempo valorizá-las para vender e



enriquecer cada vez mais); 5 – O que é latifúndio? O latifúndio é, portanto útil ou não ao povo? 7 – Que se pode fazer para acabar com o latifúndio? 8 – Reforma Agrária”.

#### **Lição de conscientização nº.4**

“4 – Será que o homem sempre utilizou o automóvel? 5 – por que o homem inventou o transporte? (Melhorar a comunicabilidade entre os homens... resolveu-se mais facilmente os problemas. O homem domina mais rapidamente as distancias) 6 – Os meios de transporte e comunicação servem somente para ajudar o homem? 7 – E as guerras (avião, navio, submarino). 8 – Por que há guerras? (países ricos poderosos, querem dominar cada vez mais outros a fim de obterem as matérias primas que não possuem – Cuba, queriam torna-la colônia. Porem seu povo toma consciência e se liberta – Os Estados Unidos querem fazer o mesmo com o Brasil) 9 – Como os Estados Unidos querem fazer o mesmo com o Brasil? Agem indiretamente? Para eleger dirigentes, falsos patriotas, homens comprometidos com o americano. A maioria das fabricas do Brasil são estrangeiras... 10 – Como reagem os dirigentes do país, por quê? – associam-se aos estrangeiros, por que esse domínio vai prejudicar somente o povo. 11 – Que devemos fazer para que isso não aconteça? – Conscientização do povo, divulgação dessas ideias na família, no trabalho. Vê como não se deve confiar nos governos – eles não saíram do povo, mas da classe dominante, não entendem os problemas do povo, são contra eles”.

#### **Lição de conscientização nº.5**

“4 – A quem cabe o serviço da limpeza publica? 5 – Os poderes (governo) públicos se preocupam em limpar todas as ruas ou fazem nas principais e deixam os bairros pobres onde morar o povo com ruas sujas, cheias de lixo, lama que causa doença? 6 – Será que os pobres não pagam taxa de limpeza publica? 7 – Entoa é justo que limpem o lixo só dos ricos? 8 – Os pobres devem se conformar em serem sempre relegados em segundo plano? (O que deve ser feito para todos só é feito para uma minoria). 9 – E o governo não se diz do povo? 10 – Nossa cidade é limpa? 11- E o que fazer o povo para resolver esse problema? (Unir-se e exigir do governo municipal uma solução). 12 – a roupa do lixeiro serve para protegê-lo contra o contágio contido no lixo? 13 – Quando o lixeiro contrai alguma doença há alguma lei que o proteja?”

### **Lição de conscientização nº.6**

“2 – Que acham do jogo? 3 – O homem deve jogar durante todo o tempo (problema da malandragem). 5 – Para um time de futebol vencer o que é preciso? (Cada jogador espera a sua vez para jogar). Os homens fazem na vida este mesmo jogo, cada um que procure o que chutar a bola para conseguir a vitória do seu time. Uns poucos se sentem donos da bola. Estão organizados, são os riscos... Cheios de privilegio, embora sejam minoria. O outro lado é o povo que ainda não se organizou... e sai perdendo no dia em que o time do povo jogar organizado, vencerá”.

### **Lição de conscientização nº.7**

“2 – Como vive o operário no Brasil? (Faminto, rasgado, sem escola, doente). É fácil conseguir trabalho? (Não). 4 – Os dirigentes preocupam-se em melhorar essa situação? Por quê? Enquanto os dirigentes tiverem operários famintos, sem escola... eles dominam melhor. A fome, a doença, facilita aos patrões, aos políticos que manobrem o povo como bonecas. Isso só terminara quando os homens compreenderem e lutarem contra”.

### **Lição de conscientização nº. 8**

“2 – Onde moram os operários dessa fábrica? (Nessa, vemos chamar a atenção para a pobreza, a lama, a doença etc.). 3 – A quem pertence a fábrica? 4 – O dono da fábrica mora na mesma rua do operário? 5 – O dono da fabrica mora numa rua calçada, saneada, etc. 6 – Quantas pessoas mais ou menos trabalham numa fábrica? 150, 200... O patrão fica com quatro horas de cada um sem pagar e enriquecer... e vai construir o time dos burgueses. 7 – Que outro está no time da vida? O povo do. 8 – Que grande arma pode usar o time do povo para vencer a jogada? Ser unido. Ele pode fazer greve. O patrão tem máquina, mas são os braços do operário quem as faz trabalhar”.

### **Lição de conscientização nº.9**

“2 – Para que serve o sindicato? (o sindicato serve para proteger os direitos dos operários). 3 – Que fazem esses homens no sindicato? (Lutam para defender

seus direitos). 4 – Por que o trabalhador deve sindicalizar-se? (aumentar a força de defesa de seus direitos). 5 – Quais são os direitos dos operários? (Carteira profissional, 8 horas de trabalho por dia, férias remuneradas... etc.)”;

### **Lição de conscientização n.º.10**

“1 – Que escola é esta que vemos nessa ficha? (Ceplar). 2 – Que significa Ceplar? 3 – Como surgiu a Ceplar? (A Ceplar surgiu para através da alfabetização, levar os homens a conhecerem os seus problemas, os de sua classe e os do Brasil. 4 – A Ceplar cuida somente de alfabetizar o povo? (conscientizar). 5 – Que outras atividades tem a Ceplar? (teatro, núcleos populares, jornal, rádio, etc.). 6 – Que são os núcleos populares? (São núcleos que reúnem pessoas já alfabetizadas para estudar e discutir os problemas do Brasil). 7 – As escolas da Ceplar existem só na nossa cidade? (Não, existem em varias outras cidades da Paraíba). 8 – Por que a escola da Ceplar é do povo? (Por que visa exclusivamente os interesses do povo e luta com o povo para conseguir um Brasil sem classe, onde todos sejam iguais)”;

### **Lição de conscientização n.º.11**

Sobre a Reforma Agrária e latifúndio

“A quem pertence a terra? (Ao latifundiário). Que é latifundiário? O camponês possui terra? As terras dos latifundiários são todas cultivadas, nelas se planta feijão, batata, macaxeira, etc.? A terra deve pertencer a um só dono? Que se deve fazer para modificar essa situação? (Reforma agrária – pretende que a terra seja de todos. Acontece que ela até agora é falada pelos políticos só nas vésperas das eleições). Será que só dividir a terra irá melhorar a situação do camponês? De que adianta a terra sem técnica atualizada, sem sementes, etc.”

### **Lição de conscientização n.º.12**

“Quem são esses homens? Que fazem – são lavradores que deixam o sertão em virtude da seca. Vão para a cidade procurar emprego. A saída do homem, o êxodo rural, vem somente prejudicar e acabar povoados inteiros. O lavrador que nada conhece dos métodos e técnicas da cidade, chegando lá raramente encontra trabalho e, vai construir a grande massa de marginais e ao mesmo tempo, sua saída

diminuí a produção no campo e tudo fica mais caro na cidade. Então o homem do interior, do campo, não se adapta à vida da cidade, que garantias de proteção devem ter durante o período da seca? – Canais de irrigação, armazenagem de cereais (silos), industrialização de produtos etc. – crédito, mercado, educação, saúde”.

### **Lição de conscientização nº.13**

“Analisar como os alunos a situação do lavrador que deixou o sertão e foi para a cidade grande”.

Exercícios:

“Copiar as frases: 1 – A fome é crime social; 2 – Na cidade há poucas fábricas, não há indústria, não há onde trabalhar. Só trabalham geralmente os homens protegidos ou os homens inconscientes, que se permitem explorar”.

### **Lição de conscientização nº.14**

“Há muitas fábricas na Paraíba? Que tipos de fábricas temos na Paraíba? Como vive um operário de fábrica? O operário de fábrica participa do lucro do seu trabalho? Para quem vai o lucro? É justo? As fábricas devem ser só de um dono? Os patrões ajudam para que o trabalho renda mais? Será direito o homem que não trabalha enriquecer? (Está na Constituição, explicar o que é constituição, no art. 145§ único – A todos é assegurado o trabalho que possibilite existência digna). O trabalho é obrigação social – todos devem trabalhar. A frase ‘quem não trabalha não come’, não deve ser utilizada só para os pobres. Que coisas são necessárias para o progresso, o desenvolvimento de um país? Será o Brasil um país subdesenvolvido?”

### **Lição de conscientização nº.16**

Esta lição fala de festas populares, particularmente do Nordeste.

### **Lição de conscientização nº.17**

“Por que as crianças precisam trabalhar? Essas crianças vão a escola? (Geralmente não, pois as escolas funcionam em horário de trabalho e não tem mínima preocupação de atingir essas crianças). Há escola bastante pra todo mundo? Porque o Estado não se preocupa em educar o povo? As pessoas que até agora estão no poder , só estão devido a falta de consciência que o povo tem da realidade brasileira. Desde que nós tomemos consciência, não haveremos de permitir que esses homens continuem no poder. Que poderia fazer para educar o povo? (Aumentar a escola pública). Grande parte do dinheiro destinado à educação é dado a escola particulares, onde só estudam filhos de ricos”.

### **Lição de conscientização nº.18**

Há liberdade no Brasil? Que é liberdade? O povo tem liberdade de viver? (Não, pois liberdade de viver significa direito à vida, acesso às formas nobres de existência, garantindo para todos os direitos que lhes permitam ter uma vida livre, não apenas no medo da violência política e da perseguição ideológica ou da discriminação racial. Visa eliminar também, o medo da pobreza e o terror da miséria.) Que é democracia? Existe realmente uma democracia no Brasil? Não. (Minoria de eleitores, analfabetos, soldados, marinheiros, etc. Não votam – Ausência de liberdade).