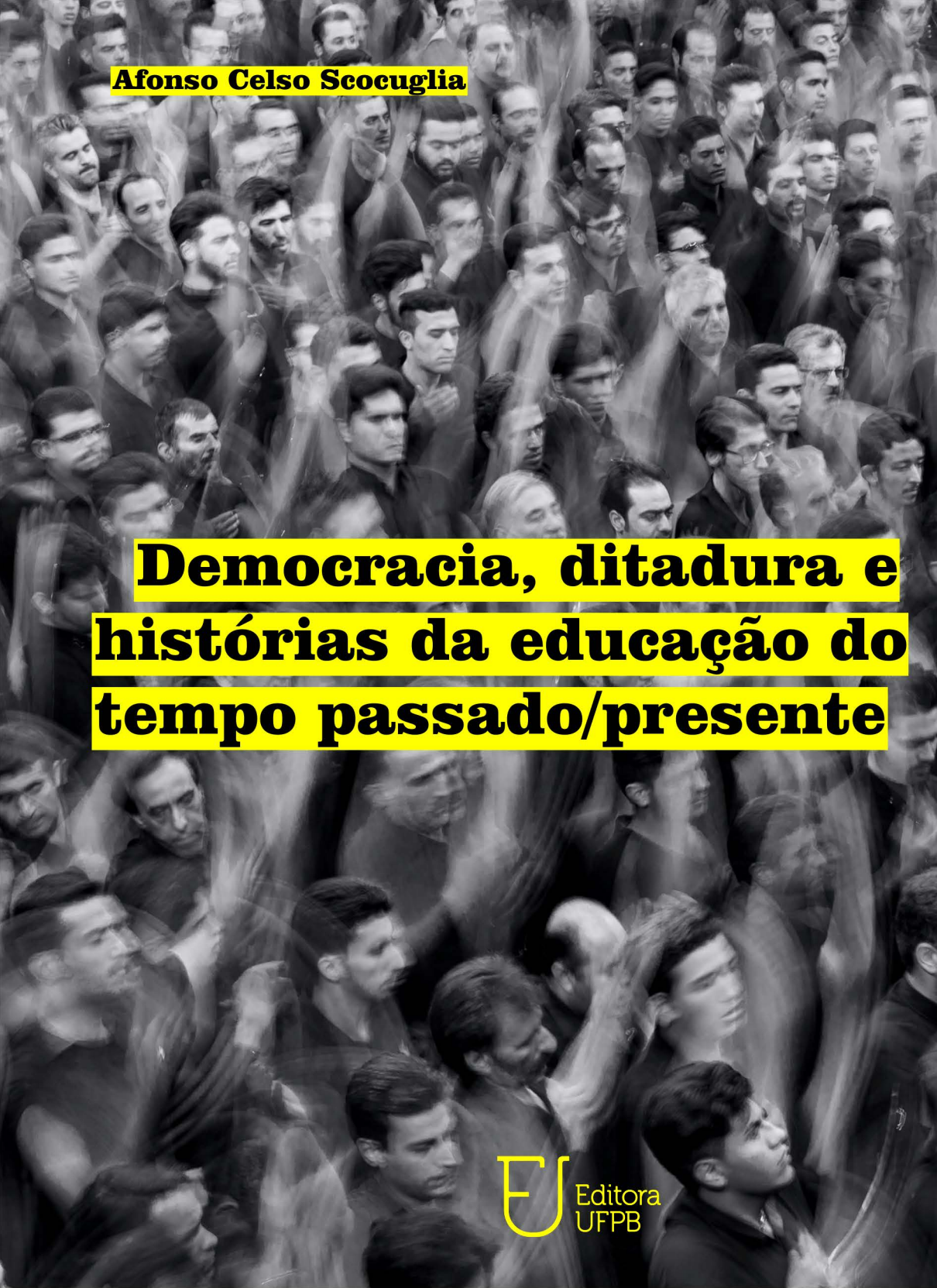




Afonso Celso Scocuglia

**Democracia, ditadura e
histórias da educação do
tempo passado/presente**

EU Editora
UFPB

**DEMOCRACIA, DITADURA E HISTÓRIAS
DA EDUCAÇÃO DO TEMPO
PASSADO/PRESENTE**



Reitor
Vice-Reitora
Pró-Reitor PRPG

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

VALDINEY VELOSO GOUVEIA
LIANA FILGUEIRA ALBUQUERQUE
GUILHERME ATAÍDE DIAS



Diretor
Coordenadora de editoração
Revisora gráfica
Revisor de pré-impressão
Chefe de produção

EDITORA UFPB

REINALDO FARIAS PAIVA DE LUCENA
SÂMELLA ARRUDA ARAÚJO
ALICE BRITO
WELLINGTON COSTA OLIVEIRA
JOSÉ AUGUSTO DOS SANTOS FILHO

Conselho editorial

Adailson Pereira de Souza (Ciências Agrárias)
Eliana Vasconcelos da Silva Esval (Linguística, Letras e Artes)
Fabiana Sena da Silva (Interdisciplinar)
Gisele Rocha Côrtes (Ciências Sociais Aplicadas)
Ilda Antonieta Salata Toscano (Ciências Exatas e da Terra)
Luana Rodrigues de Almeida (Ciências da Saúde)
Maria de Lourdes Barreto Gomes (Engenharias)
Maria Patrícia Lopes Goldfarb (Ciências Humanas)
Maria Regina Vasconcelos Barbosa (Ciências Biológicas)

Conselho científico

Maria Aurora Cuevas-Cerveró (Universidad Complutense Madrid/ES)
José Miguel de Abreu (UC/PT)
Joan Manuel Rodriguez Diaz (Universidade Técnica de Manabí/EC)
José Manuel Peixoto Caldas (USP/SP)
Letícia Palazzi Perez (Unesp/Marília/SP)
Anete Roese (PUC Minas/MG)
Rosângela Rodrigues Borges (UNIFAL/MG)
Silvana Aparecida Borsetti Gregorio Vidotti (Unesp/Marília/SP)
Leilah Santiago Bufrem (UFPR/PR)
Marta Maria Leone Lima (UNEB/BA)
Lia Machado Fiuza Fialho (UECE/CE)
Valdonilson Barbosa dos Santos (UFCG/PB)

Editora filiada à:



Afonso Celso Scocuglia

**DEMOCRACIA, DITADURA E HISTÓRIAS
DA EDUCAÇÃO DO TEMPO
PASSADO/PRESENTE**

João Pessoa
Editora UFPB
2020

Direitos autorais 2020 – Editora UFPB
Efetuado o Depósito Legal na Biblioteca Nacional, conforme a
Lei nº 10.994, de 14 de dezembro de 2004.

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS À EDITORA UFPB

É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou
por qualquer meio.
A violação dos direitos autorais (Lei nº 9.610/1998)
é crime estabelecido no artigo 184 do Código Penal.
O conteúdo desta publicação é de inteira responsabilidade do autor.

Projeto Gráfico	Editora UFPB
Editoração Eletrônica e Design da Capa	Josué Santiago
Imagem da Capa	Sasan Rashtipour

Catálogo na fonte: Biblioteca Central da Universidade Federal da Paraíba

S421d	Scocuglia, Afonso Celso Democracia, ditadura e histórias da educação do tempo passado/ presente / Afonso Celso Scocuglia. - João Pessoa: Editora UFPB, 2020.
-------	---

196 p.

Recurso digital (1,73MB)

Formato: PDF

Requisito do Sistema: Adobe Acrobat Reader

E-book

ISBN 978-65-5942-036-0

1. Educação. 2. Democracia. 3. Ditadura. 4. Política
educacional. 4. Educação popular. I. Scocuglia, Afonso Celso.
II. Título.

UFPB/BC

CDU 37

*Livro aprovado para publicação através do Edital N° 01/2020/Editora Universitária/
UFPB - Programa de Publicação de E-books.*

EDITORA UFPB	Cidade Universitária, Campus I, Prédio da editora Universitária, s/n João Pessoa – PB CEP 58.051-970 http://www.editora.ufpb.br E-mail: editora@ufpb.br Fone: (83) 3216.7147
---------------------	---

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	6
------------------------	----------

CAPÍTULO 1	
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO	
TEMPO PRESENTE: fundamentos	
e fontes da pesquisa.....	9

CAPÍTULO 2	
ASPECTOS FUNDAMENTAIS DA POLÍTICA	
EDUCACIONAL NO BRASIL (1961/1970).....	29

CAPÍTULO 3	
GOULART E O GOLPE CIVIL-MILITAR DE 1964	61

CAPÍTULO 4	
DITADURA E EDUCAÇÃO:	
legalização do arbítrio,	
repressão judicial e representações	
dos militares e dos civis	104

CAPÍTULO 5	
AS “LIGAÇÕES PERIGOSAS” DA CEPLAR:	
cultura e ligas camponesas	128

CAPÍTULO 6	
RÁDIO E EDUCAÇÃO POPULAR:	
o caso do SIREPA (1959-1967)	142

CAPÍTULO 7	
ALFABETIZAÇÃO, POLÍTICA E RELIGIÃO:	
o caso da Cruzada de Ação Básica Cristã (1965-70).....	168

1 INTRODUÇÃO

Este livro atende reiteradas sugestões e solicitações de alunos da pós-graduação, orientandos de mestrado e doutorado e colegas de diversas universidades com respeito à necessidade de compilação, à sequência e à convergência de temáticas, ao final e ao cabo, produzidas pela mesma senda de pesquisas que muitos denominam de “histórias e memórias da educação popular”.

Prefiro enfeixar esses escritos no que caracterizo como “história da educação do tempo presente”, atento às questões paradigmáticas que impactaram nossa história e nossa historiografia educacional. Vários desses escritos têm como terreno empírico de pesquisa os anos 1960 e 1970, tempo histórico priorizado. E muitas das suas temáticas, a exemplo da alfabetização de jovens e adultos e das consequências político-educacionais da ditadura civil-militar (1964-1985), entre outras, ainda se encontram arraigadas no cotidiano da educação brasileira.

Sem exceção, tais escritos fizeram parte dos resultados das pesquisas realizadas como Bolsista de Produtividade em Pesquisa, desde 2001, e/ou integraram as investigações dos meus dois pós-doutorados (Université de Lyon, 2008/2009, e Unicamp, 2010), que continuaram nos últimos anos, todos com o apoio decisivo do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB e do CNPq/MCT.

Destas pesquisas e investigações já resultaram, também, os livros: *Populismo, ditadura e educação – Brasil/Paraíba, anos 1960* (2009, 193p.), *Ditadura no Brasil – a voz e a vez dos perseguidos* (2013, 245p.) e *As provas da ditadura na política e na educação: o Inquérito Policial Militar (IPM) da Paraíba (1914-1969)* (2015, 474p.), publicados pela Editora da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), impressos e em E-book. Pela Editora da Universidade Estadual da Paraíba foi publicado *A educação popular nos tempos da ditadura* (2019), também impresso e E-book.

Do considerável volume de escritos consequentes das pesquisas realizadas e em andamento, selecionamos as partes que compuseram os capítulos do livro.

No primeiro capítulo, base para os demais, argumentamos sobre a história do tempo presente, seus pressupostos, sua abundância de fontes e sua decisiva importância para uma nova epistemologia da educação.

No segundo selecionamos aspectos históricos da política educacional brasileira, antes e depois do golpe civil-militar de 1964, no Estado populista e no Estado Militar, especialmente quanto à educação de jovens e adultos.

A seguir, no terceiro, retornamos a uma temática até hoje recorrente: o Governo João Goulart (Jango), as reformas pretendidas, a conciliação inviabilizada pelos golpistas de plantão e as próprias incongruências e inabilidades do governo e do seu mandatário. Diante de um golpe pré-anunciado e em andamento haveriam saídas que mantivessem a frágil democracia? O golpe era inevitável e inexorável?

No quarto capítulo exploramos uma das aplicações do chamado “Método Paulo Freire” de alfabetização pela Campanha de Educação Popular (CEPLAR, 1962-1964), na Paraíba, o golpe militar e os documentos do Inquérito Policial Militar (IPM) desencadeado pelo IV Exército contra seus principais dirigentes entre 1964 e 1969.

A seguir, mostramos as “ligações perigosas” da CEPLAR, consideradas subversivas pelos golpistas de 1964, que foram desde as incursões culturais lideradas por Paulo Pontes até os vínculos com as Ligas Camponesas da Paraíba.

Na mesma década de 1960, foram desenvolvidos na Paraíba mais dois programas: a alfabetização pelo rádio do SIREPA e a reação da Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC) contra o “Método Paulo freire” (e o seu legado) – fazendo parte da política educacional do Estado Militar implantado pós-abril de 1964 e que desembocaria no MOBREAL. As histórias e memórias do SIREPA e da Cruzada ABC constituem o sexto e o sétimo capítulo, respectivamente.

Nossas pesquisas continuam. Julgamos imperativa a necessidade de permanência e continuidade das investigações em torno das histórias e memórias da educação antes, durante e depois da ditadura militar (1964-1985) que acabou com a nossa fragilizada democracia e interrompeu um *projeto de nação* (contraditório e problemático, complexo, mas existente). Para a região Nordeste, por exemplo, o projeto da SUDENE, elaborado por Celso Furtado, destacava-se.

Projeto este que, apesar de todos os percalços e incongruências, parecia conter os rumos de um país menos injusto, menos desigual e comprometido com avanços nos direitos sociais, civis, políticos e culturais da maioria da população. Dentro deste Projeto, a educação popular ocupou posição destacada, conseguiu mobilizar setores importantes da sociedade, mesmo mostrando projetos contraditórios e antagônicos. A oportunidade de continuar a mobilização pela educação, em seus vários níveis - e conseguir avançar na alfabetização, na escolarização básica e no ensino superior - foi perdida ou, no mínimo, foi arrefecida até não mais existir com a força e o empenho dos estudantes, dos professores e dos dirigentes educacionais como visto até 1964 e mesmo (como resistência à ditadura) até 1968. E, de maneira previsível, a história continua cobrando os prejuízos e continuamos um país marcado pelos vários tipos de analfabetismo, por uma educação básica de péssima qualidade (incluindo a educação privada) e pela contínua depreciação e precarização do ensino superior. Depois de 21 anos de ditadura e 35 anos da volta dos governos civis, temos pouca coisa de positivo para ressaltar.

Por fim, apesar do fracasso evidente em um campo tão decisivo como o educacional (e em vários outros campos sociais) ainda precisamos conviver com arroubos autoritários de grupos (ignorantes da nossa nefasta história recente) que postulam a volta do AI-5 e outros absurdos.

Precisamos, por isso, para fechar o livro, escrever um posfácio.

CAPÍTULO 1

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO TEMPO

PRESENTE: fundamentos e fontes da pesquisa

1 INTRODUÇÃO

A distância entre os planos/escritos educacionais e sua prática pode ser tratada com um dos problemas crônicos da educação brasileira. Anísio Teixeira já denunciara um verdadeiro abismo a separar as práticas das teorias e planos da educação. Como investigar o processo educativo se, além dos planos e escritos, não soubermos da prática, do processo concreto vivenciado por alunos, professores, dirigentes etc.? Como entender a sala de aula com a exclusividade das fontes escritas e sem os depoimentos e as informações de quem fez/faz a educação? Enfim, como reconstruir a história de uma prática social, como é a educação, sem as fontes oriundas dos sujeitos dessa prática? Parece-nos que todos os caminhos nos levam a considerar a importância ímpar/singular da história da educação do tempo presente, em si mesma e, regressivamente (Bloch), tomando-a como ponto de partida da história da educação do passado.

Durante muito tempo foi aceita a argumentação de que a “matéria prima” da pesquisa histórica se concentrava exclusivamente no passado. O presente periodizado não faria parte da história. Esta concepção ainda norteia muitas pesquisas e o “tempo presente” é tratado como próprio da antropologia, da sociologia, da psicologia etc. e, não, da história. Como se o “tempo presente” se reduzisse à instantaneidade do hoje como uma forma de presenteísmo.

No entanto, especialmente a partir das argumentações, das pesquisas e das teses construídas nos múltiplos caminhos da “nova

história”, a separação passado/presente e a exclusão do presente do rol da pesquisa histórica foram gradativamente abaladas, não resistindo a uma análise crítica cuidadosa e isenta.

Aprendemos que: (a) “oposição presente/passado não é um dado natural, mas, sim, uma construção”; (b) “a visão de um mesmo passado muda segundo as épocas e que o historiador está submetido ao tempo em que vive”; (c) “o interesse do passado está em esclarecer o presente; o passado é atingido a partir do presente” (método regressivo de Bloch) e (d) “a história não só deve permitir compreender o ‘presente pelo passado’- atitude tradicional – mas também compreender ‘o passado pelo presente’ ” (Le Goff, 1992, pp.13-24).

Com efeito, se aceitamos a inseparabilidade do presente e do passado e se entendermos que todo historiador pesquisa o passado a partir do seu tempo (que é o presente) e do seu espaço social (hoje), poderemos aceitar que história (da educação) do tempo presente modifica a história (da educação) do tempo passado! E, por suposto, a história da educação do tempo presente é determinante das descobertas da história da educação do passado vivo. Em outras palavras, podemos argumentar que a história da educação do tempo presente não é só importante em si mesma, mas é também determinante do conhecimento do passado. As histórias da educação do tempo presente reconstroem as histórias da educação do passado sendo, portanto, fundamentais para a história e a historiografia da educação – do passado, do presente e da projeção do futuro. Por isso, o aprofundamento das pesquisas da história da educação do tempo presente é de suma importância.

Este trabalho pretende, precisamente, defender a relevância prático-teórica da história da educação do tempo presente, ressaltando os alicerces da história do tempo presente, os avanços e desafios dos pesquisadores e as fontes construtoras desse campo (especialmente, as orais) que instituem uma nova epistemologia da história da educação.

2 HISTÓRIA DO TEMPO PRESENTE

Na atualidade, a importância da história vem sendo enfatizada, mais e mais, observando-se sua vivacidade no crescente impacto sobre o cotidiano das pessoas por meio do jornalismo instantâneo e de pesquisa, da mídia em geral, da internet e das novas tecnologias da informação. E, “após um período em que a epistemologia privilegiava a continuidade, a constância, as estruturas, nossos contemporâneos redescobriram, graças ao fato e à atualidade, a importância da história. A atualidade nos persegue, não nos poupa: há uma demanda social e disso somos testemunhas” (Rémond, 1996, p.206).

Ademais, as últimas décadas do Século XX nos trouxeram tantas e tão profundas mudanças que a necessidade de mergulhar na história do tempo presente, para além da história do passado, se fez obrigatória para compreender o nosso tempo e, nele, nossas vidas. Há praticamente consenso de que a história nunca se modificou tanto e tão rapidamente quanto na segunda metade do século passado. Talvez, como nunca, a necessidade ontológica de saber quem somos, de onde viemos e para onde vamos prosseguir tenha se concentrado tanto no nosso presente. E compreender o presente é fundamental para podermos compreender o passado, pois partimos sempre dele para reconstruir o passado. Não se trata de apostar no presenteísmo e, sim, de argumentar sobre o somatório de créditos à história do tempo presente, tanto em si como da sua importância para a pesquisa histórica, precisamente porque o tempo presente não está se fazendo em consonâncias com os padrões de continuidade e com as rígidas estruturas previstas teoricamente. Os fragmentos de um mundo que buscou a felicidade de uma vida minimamente digna para a sua grande população, seja pelos capitalismos ou pelos socialismos, demonstram seu fracasso cabal. Os acontecimentos do “breve século XX” (Hobsbawm, 1995) estilhaçaram a história. As previsibilidades e as inexorabilidades ditadas pelas teorias que se insuflaram como verdadeiras ideologias assistem à

débâcle contínua do determinismo enquanto prática e enquanto teoria. Podemos dizer que a pesquisa histórica necessita contar com a história do tempo presente, como nunca, porque o atual presente modifica e impacta o conhecimento do passado de maneira ímpar seja quanto à abundância de fontes, seja quanto à própria reinvenção da história e da historiografia. Da mesma forma, aceitamos essa argumentação para a pesquisa histórica da educação.

No entanto, ao pesquisarmos o tempo presente e dele partirmos regressivamente em busca de outras reconstruções históricas, cabe uma atenção especial quanto ao argumento de estar implícita maior ou menor facilidade teórico-metodológica. A pesquisa da história da educação do tempo presente exige “rigor teórico-metodológico igual ou superior à história de outros períodos, enfatizando a disciplina, a probidade e a busca constante e ética da verdade” (Rémond, 1996, p.209). Ademais, como pesquisadores nunca neutros, mergulhados numa “atualidade que nos persegue” e nos intima a desvendá-la para podermos caminhar para o passado, somos “responsáveis na pesquisa da verdade objetiva sobre o tempo presente” (idem).

Rémond (1996, pp.206-214) identifica três principais feixes de questões sobre a história do tempo presente, com consequências visíveis também para o campo educacional. O primeiro feixe se refere à sua validade e especificidade/distinção em relação às outras construções históricas. Seria a história do tempo presente (incluindo a educacional) uma história como as outras ou seria uma história distinta? Seus métodos e suas problemáticas seriam diferentes da história do passado? E sua proximidade em relação ao pesquisador, colabora, atrapalha ou invalida a pesquisa histórica? Fundamental perguntar: é preciso deixar o tempo presente passar para, aí sim, constituir objeto da pesquisa histórica?

Tentando responder algumas dessas questões podemos afirmar que: não há nenhuma razão para considerarmos a história do tempo presente como uma “outra história” desprovida dos métodos, dos procedimentos de pesquisa e da teoria que foi construída até hoje pelos

historiadores em geral. Se sua proximidade em relação ao historiador, por um lado, deve alertar para as vigilâncias necessárias em relação aos perigos de pesquisar um tempo que estamos vivendo, que nos impacta e que ajudamos a construir, de outro lado nos oferece uma abundância de fontes até então desconhecidas ou não utilizadas e, especialmente no caso da história da educação, os determinantes depoimentos orais e outras fontes que nos aproximam, mais e mais, do fazer educacional, do que se passa no interior da sala de aula, das relações educador-educando, dos jogos de poderes embutidos em todo processo educacional, enfim, do cotidiano educacional que só pode ser completamente reconstruído com a contribuição dos atores/sujeitos do processo educacional que é essencialmente prático.

Podemos admitir, assim, que se a história do tempo presente reconstrói a história (tradicionalmente pensada como “do passado”) e nos atira e instiga em direções fecundas, inclusive no sentido de repensarmos nossos conceitos de história, no campo da pesquisa histórica da educação o *tempo presente* nos permite buscar diretamente os sujeitos que fizeram essa história, cujas tramas só existem concreta e completamente nas práticas do dia-a-dia educativo.

No segundo feixe de questões, destacamos a argumentação de que, se o essencial é precisamente a *duração*, necessário se faz delimitar o campo da história do tempo presente, já que não se trata da história do instante e, sim, de uma história da proximidade, implicando sempre um período/duração. Mas, a rigor, onde começa a história do tempo presente? Qual a sua unidade de tempo? Quais critérios definem seu início? Precisamos esperar a abertura dos arquivos? Os fenômenos estudados devem ser fenômenos consumados?

Respondendo essas questões, Rémond (1996) coloca que os

Historiadores do tempo presente precisam rever continuamente a delimitação do seu campo de pesquisas. Por um deslocamento contínuo e

ininterrupto, um problema, um assunto ou um tema que definia seus objetos retira-se do campo, cai em uma história que não é mais do tempo presente. E como resultado da aceleração, que nos fez ver em dois ou três anos o cenário transformar-se, a maioria dos temas que estavam no cerne da investigação e da reflexão da história do tempo presente de repente envelhece e passa à condição de objeto do passado: a Guerra Fria, o comunismo, a descolonização. Consequentemente, os historiadores do tempo presente devem estar atentos às mudanças, acolher novos temas, dar provas de imaginação (p.207-208).

Por outro prisma, o terceiro feixe de questões nos remete às consequências da valorização da história do tempo presente para a história em geral e correspondentemente nos interessa compreender como a educação do tempo presente impacta e reinventa a educação ao longo do tempo passado.

A princípio, um efeito devastador já foi sentido, ou seja, deve-se recorrer a outras fontes e o arquivo escrito perdeu seu caráter de determinante exclusividade na pesquisa histórica e, pelos argumentos antes apresentados, tais concepções impactam a pesquisa histórico-educacional de maneira ímpar, a partir da relevância das fontes orais e da abundância de outras fontes. Neste sentido, torna-se fundamental estender a análise crítica aos depoimentos e às demais fontes, assim como aos documentos escritos, além de percebermos as incertezas e a incompletude das nossas descobertas históricas.

Ainda neste caminho, percebemos a principal diferença do pesquisador do tempo presente em relação aos demais ao se confrontar com a atualidade: seu olhar tem raio curto, concentra-se nos detalhes e se diferencia dos que trabalham com as longas durações nas quais aquilo que se repete e se consolida facilita o entendimento dos fenômenos mais estáveis e constantes (estruturais). Por seu turno, a história (inclusive

da educação) do tempo presente “evoca a importância da contingência e do fato: a história é feita de surpresas, mais de surpresas do que de ardis” (ibidem, p.208-209).

E, diante desta argumentação,

Frequentar a história do tempo presente talvez seja uma boa precaução, o meio mais seguro de nos resguardarmos da tentação que sempre nos espreita de introduzir no relato do passado uma racionalidade que não podia estar lá. A operação indispensável de tornar inteligível não deve exercer-se em detrimento da complexidade das situações e da ambivalência dos comportamentos. A história do tempo presente é um bom remédio contra a racionalização “a posteriori”, contra as ilusões de ótica que a distância e o afastamento podem gerar (Rémond, ibidem, p.209).

Neste caminho torna-se inevitável indagar: os historiadores do tempo presente devem trabalhar em conjunto com os historiadores do tempo passado? Ou seja, o olhar detalhista, mergulhado no cotidiano, de um deve ser associado à visão mais distanciada e estruturante do outro? Suas pesquisas devem ser complementares? Eis a questão.

3 OS AVANÇOS E OS DESAFIOS DOS HISTORIADORES DO TEMPO PRESENTE

Neste segmento destacamos alguns avanços e, também, os desafios das pesquisas do tempo presente em relação aos historiadores de outros períodos. Conforme Chartier (1996), a pesquisa histórica do tempo presente “não é a busca desesperada de almas mortas, mas um encontro com seres de carne e osso que são contemporâneos daquele que lhes narra as vidas” e, ademais, ele “é o único que pode superar a descontinuidade fundamental que costuma existir entre o aparato

intelectual, afetivo e psíquico do historiador e o dos homens e mulheres cujas histórias ele escreve” (1996, p.215).

Com efeito, além de contar com recursos documentais abundantes, renováveis e que parecem não se esgotar, mas, ao contrário, se multiplicar, estes historiadores podem construir seus próprios arquivos.

No entanto, ao passar da estrutura/conjuntura para as representações/práticas (como propõe Chartier, 1990) ou ao tentar trabalhá-las em conjunto, a multiplicação das questões implica, mesmo com a abundância de fontes, em grandes desafios para respondê-las. Mas, a capacidade de construir arquivos e metodologias adequados às suas novas indagações parece lhes proporcionar a possibilidade de concreta de superação desses desafios multiplicados. Entre esses desafios, a própria abundância das fontes, somada às preocupações e vigilâncias epistemológicas, denota os problemas a serem enfrentados com a proximidade do seu objeto pesquisado.

Do prisma das consequências da crescente importância atribuída à história do tempo presente podemos reafirmar, com Chartier, que “essa história inventou um grande tema, agora compartilhado por todos os historiadores, seja qual o for o período de sua predileção: o estudo da presença incorporada do passado no presente das sociedades e, logo, na configuração social das classes, dos grupos e das comunidades que as constituem” (idem, p.216).

Ainda conforme Chartier, a história do tempo presente articula “a parte voluntária e consciente da ação dos homens e os fatores ignorados que a circunscrevem e a limitam” (ibidem, p.216). Ora, esta parte voluntária e consciente em referência compõe o cotidiano dos processos educativos de uma maneira iniludível. Está presente nas ações de reciprocidade educador-educando, professor-aluno, bem como nas práticas de gestão, de planejamento, da práxis curricular. Para esse autor, a argumentação se torna fundamental, pois “os trabalhos mais argutos dos historiadores contemporâneos (...) são aqueles que se recusando a

identificar a história a essa filosofia mutilante do sujeito e da consciência, inserem as escolhas, os compromissos ou as decisões mais voluntárias nas circunstâncias que os tornaram cogitáveis e, logo, possíveis, bem como nos determinantes que os regem e comandam” (ibidem, p.217).

Neste sentido, a história da educação do tempo presente também adquire importância decisiva quando se apoia nas descobertas das ciências sociais contemporâneas refletindo sobre as internalizações do social por parte dos indivíduos que possuem uma mesma formação ou configuração social.

Ademais, pelo exposto até aqui, constata-se que as pesquisas do campo da história do tempo presente têm uma “peculiar pertinência a aspiração à verdade” que é própria da pesquisa histórica e, particularmente, da história da educação. Concordamos com Chartier quando afirma que “a história do tempo presente, mais que todas as outras, mostra que há entre a ficção e a história uma diferença fundamental que consiste na ambição da história de ser um discurso verdadeiro, capaz de dizer o que realmente aconteceu. Essa vocação da história, que é ao mesmo tempo narrativa e saber, adquire especial importância quando ela se insurge contra os falsificadores e falsários de toda a sorte que, manipulando o conhecimento do passado, pretendem deformar as memórias” (ibidem, p.217-218). Com outras palavras, a história da educação do tempo presente nos propicia compreender as condições e as incertezas dos processos de produção e de validação do conhecimento histórico e exige que a busca da verdade seja pressuposto *sine qua non* da própria existência da pesquisa e dos pesquisadores da educação e de sua história. Deste prisma, Foucault (1979) também nos ajuda a pensar nas práticas dos historiadores da educação (enquanto intelectuais) e especialmente quanto às suas condições de trabalho e quanto à produção de discursos que tenham como caminho fundante e principal o não falseamento da verdade, apesar da organicidade social (antes alertada por Gramsci, 1982) que é inerente à sua própria condição de intelectual.

4 FONTES DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO TEMPO PRESENTE

A multiplicação das fontes de pesquisa da história da educação do tempo presente tem sido relevante e conferido a este tipo de pesquisa uma possibilidade concreta de aproximação mais vigorosa à verdade histórica. Agregado ao fato de que o historiador do tempo presente tem um olhar de raio mais curto e por isso mesmo está mais atento à pluralidade dos detalhes, às contingências e aos acasos da história, o trabalho com as fontes tem constituído uma das principais fortalezas das pesquisas do contemporâneo em educação e tem multiplicado seu alcance e aplicação tanto na história como nas demais ciências sociais e, ainda, nas confluências da história com essas demais ciências. Dos avanços da iconografia às novas tecnologias da informação, passando pelo jornalismo instantâneo, as fontes históricas do tempo presente se multiplicaram e impactaram a pesquisa histórica redimensionando-a.

Dentre as fontes de pesquisa mais utilizadas e que têm demonstrado mais eficácia destacamos as fontes orais da história da educação do tempo presente. Não é demais lembrarmos a argumentação inicial deste trabalho quando nos referimos à necessidade de contarmos com as versões e as representações dos que fazem a prática educacional como fator preponderante e cuidadoso da própria pesquisa em educação. Ouvir e dialogar com os atores e atrizes das práticas educacionais tem se mostrado absolutamente importante para as pesquisas do cotidiano da educação em suas múltiplas modalidades e nos seus diversos graus. Certamente, neste sentido, as fontes orais têm se revelado com aliadas indispensáveis dos pesquisadores do tempo presente (Alberti, 2004), mesmo quando não são identificadas ou caracterizadas como tais, seja por falta de maior conhecimento deste campo, seja porque se encontram caracterizadas como tradicionais entrevistas que há tanto tempo permeiam as investigações em educação e em pedagogia. De todo modo, a abundante presença (quase

permanente) das gravações de depoimentos de alunos, professores, gestores etc. no terreno dessas investigações, continuam a revelar a importância crescente dessas fontes. O fato de que, nos encontros de pesquisa das diversas ciências sociais, inclusas as chamadas ciências da educação, as fontes orais (ou a chamada história oral) tenham se constituído em importante aparato das pesquisas qualitativas também nos faz constatar sua estratégica presença.

No nosso caso específico em tela, contar com as fontes orais tem sido de suma importância por todos os argumentos que já foram enunciados e por outros que a brevidade de um trabalho com este não nos permite alongar.

Isto se dá, basicamente, porque “abordar o fenômeno da oralidade é ver-se defronte e aproximar-se bastante de um aspecto central da vida dos seres humanos: o processo de comunicação, o desenvolvimento da linguagem, a criação de uma parte muito importante da cultura e esfera simbólica humanas” (Lozano, 1996, p.15). Ora, comunicação, linguagem, cultura e esfera simbólica são constituintes da própria formação humana, ou seja, da educação. Concordamos com Lozano quando afirma que:

A história oral é um espaço de contato e influência interdisciplinar; social, em escalas e níveis locais e regionais; com ênfase nos fenômenos e eventos que permitam, através da oralidade, oferecer interpretações qualitativas de processos histórico-sociais. Para isso conta com métodos e técnicas precisas, em que a constituição de fontes e arquivos orais desempenha um papel importante. Dessa forma, a história oral, ao se interessar pela oralidade, procura centrar a sua análise na visão e na versão que emanam do interior e do mais profundo da experiência dos atores sociais (idem, p.16).

E, certamente, por isso é fundamental alicerce da educação do tempo presente e da sua história. Acrescentamos o fato de que num país de baixa escolaridade como o nosso, no qual milhões de crianças, jovens e adultos comunicam-se quase que exclusivamente pela via da oralidade, a pesquisa da história da educação da grande maioria da nossa população não pode prescindir desse fundamento teórico-metodológico. Ademais, a carga de subjetividade humana presente em todas as práticas sociais constitui uma das centralidades da pesquisa e da produção de conhecimentos históricos educacionais, inclusa a ampla diversidade das histórias da educação popular.

No entanto, não podemos concordar com a ideia de que a história oral é uma “outra” história. Deste prisma, os argumentos de Etienne François (1996) são convincentes:

Nos países germânicos, especialmente, a história oral é vista como uma história diferente, tanto em seus objetos como em suas práticas, de história ‘alternativa’, livre e emancipadora, em ruptura com a história acadêmica institucional. Para justificar tal visão: (1º) a história oral seria inovadora primeiramente por seus objetos, pois dá atenção especial aos “dominados”, aos silenciosos, aos “excluídos” da história (mulheres, proletários, marginais, analfabetos...), à história do cotidiano e da vida privada, à história local e enraizada. (2º) Seria inovadora por suas abordagens que dão preferência a uma “história vista de baixo” atenta à maneira de ver e sentir e que às estruturas “objetivas” e às determinações coletivas prefere as visões subjetivas e os percursos individuais, numa perspectiva decididamente “micro histórica”. Entretanto, reparando melhor, nenhuma das razões alegadas para justificar a pretensão da história oral a ser uma “outra” história – e que de tão repetidas quase se tornaram banais – resiste a um exame de especificidade. De fato, longe de serem próprias da história oral, a atenção dada aos novos objetos e a adoção de novas

abordagens são, pelo contrário, observadas muito além dos seus limites... e constituem apenas um aspecto entre outros das redefinições metodológicas e das mutações internas da pesquisa histórica atualmente em curso (p.4-6).

Ainda seguindo a autora, podemos dizer que a história oral deve parte do seu sucesso atual “ao fato de ter sabido adaptar à história do tempo presente e às problemáticas e aos métodos desenvolvidos pelo que ainda há pouco chamávamos de nova história”. E, assim, não podemos afirmar que a história oral é uma “outra” história.

Neste sentido, parece-nos correta a afirmativa de Lozano:

A história oral compartilha com o método histórico tradicional as diversas fases e etapas do exame histórico. De início, apresenta uma problemática, inserindo-a num projeto de pesquisa. Depois, desenvolvemos procedimentos heurísticos apropriados à constituição de fontes orais que propôs a produzir. Na hora de realizar essa tarefa, procede, com o maior rigor possível, ao controle às críticas interna e externa da fonte constituída, assim como das fontes complementares e documentais. Finalmente, passa à análise e à interpretação das evidências e ao exame detalhado das fontes recompiladas ou acessíveis (idem, p.16).

Assim, utilizando a oralidade como uma das suas fontes principais, os historiadores da educação do tempo presente não apenas registram a história vista de baixo, ou “dão voz” aos que não a possuem, e nem fazem com que suas capacidades de pesquisar sejam substituídas pela gravação. Mergulham por inteiro na análise histórica e, ao considerar a fonte oral na educação per si e não meramente ilustrativa, têm condições concretas de criticar a própria produção da fonte pesquisada. E não ficam por aí: buscam outras fontes, apostam na interdisciplinaridade,

aproximam-se das ciências sociais/humanas, enfim, têm um olhar crítico sobre a relação do pesquisador da educação do tempo presente com os problemas, os sujeitos e as incertezas da sua pesquisa.

Temos que destacar, ainda, com Lozano, especialmente quando pensamos a pesquisa educacional contemporânea, que

De certa forma, o historiador oral que tende a integrar todas essas práticas, está em busca do seu passado e ao mesmo tempo de sua identidade. Neste estilo de trabalho, a tarefa de produzir conhecimentos históricos se torna válida e especialmente rica e atual, já que implica: reflexão teórica; trabalho empírico e de campo; maior ligação e vínculo pessoal com os sujeitos estudados; um processo de constituição de uma fonte e um processo de produção de conhecimentos científicos, isto é, um processo que permite ao pesquisador se transformar no que sempre pretendeu ser, um historiador. (ibidem, p.24).

Com efeito, as fontes orais do tempo presente, além de se imiscuírem na concreticidade de uma prática social como a educação, de modo ímpar, além de provocarem as pesquisas de novos objetos contando com uma nova documentação, transcendem as relações com os arquivos e com os documentos sem vida, se aproximam como nenhuma outra fonte dos sujeitos da educação. Mas, nem por isso, esquecem dos perigos, dos percalços, dos “usos e dos abusos” de todas as fontes da pesquisa histórica.

Em suma, se as fontes orais da contemporaneidade propiciam tantos avanços nas pesquisas histórico-educacionais, como bem assinala François (1996), “é porque seu potencial heurístico vai além dos aperfeiçoamentos técnicos de uma simples ‘ciência auxiliar’, podendo, desde que utilizado com conhecimento de causa, desembocar num verdadeiro salto qualitativo” (p.9). E, talvez, nenhuma outra fonte

histórica consiga evidenciar a proximidade da pesquisa empírica e da reflexão teórica com os métodos e os problemas (e seus sujeitos), além de demonstrarem cabalmente que a produção historiográfica é sempre elaborada pelo pesquisador e que a história não é resgate, mas, sim, (re)construção.

5 UMA NOVA EPISTEMOLOGIA DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Como consequência do que foi exposto, temos que destacar o esforço de construção de uma nova epistemologia da história da educação. E, também, reconhecer que este esforço tem pontos de inflexão nos Annales e na “nova história”.

Desta perspectiva, temos que considerar que o tempo histórico é marcado por um pluralismo e uma descontinuidade que evita e livra a história da educação e da pedagogia de dois equívocos: a tomada do passado como algo “morto” adaptado ao presente e o presente como ponto de chegada do passado – do qual é apenas uma das possibilidades.

O que foi argumentado nos leva a ratificar a visão da pesquisa histórico-educacional de forma também plural, articulada entre a história da pedagogia, da educação, da instituição escola, da política e do cotidiano escolar, das metodologias, dos hábitos educacionais, da legislação educacional etc. Essa pluralidade, inclusive, não nos deixa, em definitivo, separar a história da educação da história da pedagogia, a reflexão teórica e os fatos educativos.

Por outro lado, as incertezas, a pluralidade e a descontinuidade histórica, além do posicionamento fronteiro dessa história que coloca sua necessidade interdisciplinar como parte fundante da sua própria existência, ratificam alguns pontos básicos dessa tendência historiográfica da educação. Entre eles se destacam: (1) a necessidade

de ampliação das problemáticas de pesquisa; (2) o crescente espaço da problematização no lugar da narrativa; (3) a ampliação dos arquivos e da documentação que inclui os questionários e os depoimentos dos atores educacionais; (4) a recuperação das fontes imaginárias e silenciadas, especialmente as inerentes às camadas subalternas; (5) o abandono da linearidade e a consideração dos percalços e dos acasos da história e (6) os paralelos e as convergências dos tempos curtos e longos da história educacional.

Com efeito, no recente processo de construção destes caminhos, principalmente considerando os avanços da pesquisa histórico-educacional brasileira, aos “novos historiadores da educação” pode-se creditar o trincamento da noção petrificada de que a pesquisa histórico-educacional e pedagógica coincidia com a história do pensamento e da instituição escolar, a abertura e a incorporação das teorizações das outras ciências sociais/humanas, as novas temáticas do imaginário, das mentalidades, do cotidiano e das subjetividades educacionais.

Outro fator determinante das preocupações epistemológicas dessas pesquisas foi a assunção da necessidade imperiosa de contar com teorizações especificamente educacionais e pedagógicas, escolares ou não, para enfrentar a pesquisa de natureza histórica. Como bem argumenta Geovanesi (1994),

Inexiste “o histórico”, mas historicidades de vários âmbitos disciplinares cada um possuindo quadros sólidos de referências teóricas. Como é possível enfrentar uma investigação histórica sobre a escola, sem ter posse de uma teoria da escola? Esta última é indispensável para formular a assunção teórica, ou prototeórica (...) que permite que a pesquisa indique o que pesquisar e alargando as possibilidades de sistematização orgânica do paradigma conceitual, sempre mais defensável através do momento da indução. E, por outro lado, uma teoria da escola é indispensável ainda, para incrementar

outros setores da historiografia educativa que trabalha o aspecto puramente escolar, (...) para enfrentar o exame de outros fatores formativos ou, pelo menos, fortemente incidentes em sua formação, como, por exemplo, a questão instrução/formação e ideologia, as condições da vida familiar e extra familiar do sujeito nesta evolução, a imagem da escola hegemônica num determinado período como vem descrita na narrativa, na memória, do ensino oficial e da administração escolar e, ainda, o setor do tempo livre, do jogo, da literatura infantil, (...) de várias teorias da aprendizagem influenciadas pela formação escolar ou extraescolar (p.10-11).

Certamente, embora não seja fácil arregimentar a metodologia histórica básica com a teorização educacional/pedagógica essa tarefa se impõe. Se a certificação do educativo não satisfaz per si sua historicidade, torna-se imperiosa a individualização teórica do objeto pesquisado do ponto de vista do educativo/pedagógico.

Devemos concordar com Geovanesi (1994) quando, coloca que,

O histórico da educação reconstrói um “mapa da instrução e da educação”, no qual o pesquisador não pode, de princípio, deixar na sombra nenhum setor societário, pluralizando o objeto histórico-educativo (escola, método, instrumentos, sequência didática, instituição, teoria, estratégias educativas, folclore etc.) e consequentemente a orientação metodológica voltada para a micro-história e a história oral, superando assim definitivamente as limitações das instituições educativas e a pedagogia oficial, mas deve tratar de fazer uma “história dos mecanismos da educação” examinando as várias datas, recortadas segundo um observatório educativo (p.11).

Por isso mesmo, acerta este autor quando defende que “não se pode deixar de prestar uma atenção particular a todas aquelas intervenções e aqueles acontecimentos que o pesquisador pensou logicamente ter representado um esforço de emancipação moral e material das classes subalternas ou, comunitárias, de todos os sujeitos marginalizados do circuito oficial de formação, até a própria capacidade de recuperação da formação de tais sujeitos por parte da ‘mentalidade’ das várias épocas que constituíam sinais de um clima educativo em uma determinada sociedade” (ibidem, p.12).

Certamente, a consideração de todos os aspectos dessa história “total” torna-se fundamental para a pesquisa histórico-educacional. E poucos ramos dessa pesquisa têm condições de implementá-la como a história da educação e da pedagogia do tempo presente. Sua abundância de fontes e de teorias desafia os historiadores a investirem seus esforços na consecução e no aprofundamento dos seus achados, descobertas e (re)construções. Sua importância estratégica para o próprio status científico desse campo de pesquisa – que implica e respalda, inclusive, o status de cientificidade da pesquisa educacional como um todo –, requer maior aplicabilidade e maior relevância no rol das pesquisas das ciências humanas/sociais. Podemos dizer que no Brasil verifica-se este fato, cada vez mais, nos congressos de educação, de história, de pesquisas qualitativas, seja nos encontros da ANPEd ou da ANPUH, da SBHE ou mesmo nas publicações historiográficas mais recentes. Tal fato reforça a consideração da relevância desse campo da pesquisa histórica (crescentemente adotado pelas demais ciências sociais/humanas) e demonstra a pertinência da batalha por uma história da educação e da pedagogia do tempo presente.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos argumentar, neste trabalho, que a inseparabilidade presente-passado reforça a importância atribuída à história do tempo presente, tanto em si mesma quanto como ponto de partida da regressão à história do tempo passado. Neste sentido, buscamos demonstrar a validade e a especificidade da história do tempo presente, bem como sua pertinência enquanto história de uma duração (e, não, da instantaneidade) que impacta a história do passado de maneira irreversível. Com Chartier, destacamos a abundância de suas fontes de pesquisa e, por consequência, sua peculiar pertinência à aspiração da verdade histórica. Ainda em relação às fontes da história da educação do tempo presente, enfatizamos a singular contribuição das fontes orais, especialmente no campo educacional que requer sobremaneira os depoimentos e os testemunhos dos que fizeram/fazem a prática educativa. Defendemos a ideia segundo a qual sem contarmos com as informações e os depoimentos dos que praticam a educação dificilmente poderíamos desvendá-la em sua inteireza e complexidade. Ao mesmo tempo, a abundância das fontes da história da educação do tempo presente não nos remete a uma maior facilidade de investigação, ao contrário, nos reforça a clareza de que as incertezas, a pluralidade e a descontinuidade continuam a marcá-la e a exigir que os historiadores da educação se preocupem em elaborar uma epistemologia condizente com os percalços da pesquisa e com a necessidade incessante da busca de uma verdade histórica cada vez mais fugidia. Não deixa de ser paradoxal a constatação de que a crescente disponibilidade de fontes históricas da educação do tempo presente, e regressivamente da história da educação do passado, caminha paralela à busca de um maior rigor científico das investigações e que esse rigor se encontra contextualizado por uma crise teórico-metodológica sem precedentes nas ciências humanas e sociais.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, V. (2004). Manual de história oral. Rio de Janeiro: Editora da FGV.
- AMADO, J. (org.) (1996). Usos e abusos da história oral. Rio de Janeiro: Editora da FGV, p. 3-13.
- CHARTIER, R. (1990). História cultural - entre práticas e representações. São Paulo: DIFEL.
- CHARTIER, R. (1996). "A visão do historiador modernista", *In*: FERREIRA, M. e AMADO, J. (org.). Usos e abusos da história oral. Rio de Janeiro: Editora da FGV, p. 215-224.
- FERREIRA, M. e AMADO, J. (org.) (1996). Usos e abusos da história oral. Rio de Janeiro: Editora da FGV.
- FOUCAULT, M. (1979). Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal.
- FRANÇOIS, E. (1996). "A fecundidade da história oral", *In*: FERREIRA, M. e.
- GEOVANESI, G. (1994). La storiografia dell'educazione oggi - linee di tendenza e problemi. Campinas: II Congresso Ibero-americano de História da Educação Latino-americana – UNICAMP, mimeo.
- GRAMSCI, A. (1982). Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- LE GOFF, J. (1992). História e memória. Campinas: EdUnicamp.
- LOZANO, J. (1996). "Prática e estilos de pesquisa na história oral contemporânea", *IN*:
- RÉMOND, R. (1996). "Algumas questões de alcance geral à guisa de introdução", *IN*:

CAPÍTULO 2

ASPECTOS FUNDAMENTAIS DA POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL (1961/1970)

1 A POLÍTICA EDUCACIONAL DO ESTADO POPULISTA

A política educacional do Estado brasileiro, no chamado período de redemocratização (1946-64), foi alimentada nas batalhas entre os grupos de defesa da educação pública e os privatistas. Esses embates foram marcados por três acontecimentos principais: a tramitação no Congresso do projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), entre 1948 e 1961; a Campanha em defesa da escola pública (a partir de 1960) e a disseminação dos movimentos de alfabetização e cultura popular em todo o Brasil, principalmente na região Nordeste, nos primeiros anos da década de sessenta.

A Constituição de 1946 determinou a elaboração de uma lei de diretrizes e bases para a educação, já que as leis não específicas existentes, gestadas durante o Estado Novo, eram consideradas ultrapassadas, além de apropriadas à ditadura. Em 1948, o Ministro da Educação, Clemente Mariani, apresentou o primeiro projeto de lei, que trazia preocupações expressas com a educação das camadas populares. Propunha, entre outras inovações, a extensão da escola gratuita aos setores operários e camponeses e a equivalência entre cursos de nível médio (inclusive, os cursos técnicos). Tal projeto, considerado avançado para a época, foi engavetado (por esforço especial do ex-Ministro da Educação, de Vargas - Gustavo Capanema) e, posteriormente, “extraviado”. Após ser recomposto, o projeto só voltou a tramitar em 1957. A seguir, um novo projeto de lei, fundamentado nas conclusões do III Congresso Nacional dos Estabelecimentos Particulares de Ensino (1948), foi enviado ao

Congresso, trazendo explícita defesa dos interesses privados, em nome da liberdade de ensino e da não ingerência da política na educação. De acordo com o projeto, esta deveria ser gerida pela sociedade civil - leia-se pela iniciativa privada -, e só complementarmente pelo Estado. A LDBEN (sancionada por Goulart em 1961), resultante do embate travado em torno dos dois projetos, era uma mescla de defesa da escola pública e de concessões à escola particular.

Na I Convenção Estadual, realizada em São Paulo (maio de 1960), foi organizada a campanha de defesa da escola pública, liderada por alguns liberais e tendo como presidente Júlio de Mesquita Filho (diretor do influente jornal O Estado de São Paulo). Apesar da liderança formal dos liberais, foram os participantes de tendências “de esquerda” que mais se empenharam nos debates e encontros diversos. Com suas ações, expandiram a campanha em direção aos setores populares organizados, especialmente nas convenções operárias de defesa da escola pública, realizadas em 1960 e 1961.

No governo Goulart (1961-1964), durante o qual toda a mobilização político-educacional e cultural atinge seu ápice, as questões educacionais foram tratadas como prioridade da ação estatal. Entre essas questões destacou-se o apoio aos movimentos de alfabetização e cultura popular, especialmente a partir do Plano de Emergência (liderado por Darcy Ribeiro) de 1962.

Nesse aspecto, convém transcrever a avaliação do quadro educacional brasileiro, presente na mensagem do Presidente apresentada ao Congresso Nacional, na abertura dos trabalhos legislativos de 1963:

Um dos principais obstáculos ao pleno desenvolvimento do povo brasileiro encontra-se na extrema precariedade da rede nacional de ensino, destinada à preparação da infância e da juventude. O progresso experimentado pelo País, nos últimos dez anos, tornou mais nítida a incapacidade do nosso sistema de educação(...) incapaz de formar a força de trabalho altamente qualificada que

o desenvolvimento nacional requer(...). Mas, ao mesmo tempo, jamais o Brasil se manifestou tão inconformado com o seu sistema educacional e jamais a educação representou para todas as camadas do povo aspiração tão candente quanto agora representa. É que estamos diante de um reflexo de transformações que se processam no cerne mesmo do corpo social brasileiro(...). Queremos ser agora uma sociedade moderna. Mas esta terá que se basear na educação formal, com a produção fundada, não na tradição oral, no saber vulgar, mas na ciência e na tecnologia mais desenvolvidas(...). Nessa nova sociedade não haverá mais lugar, mesmo nas tarefas mais simples, para o trabalhador incapaz de dominar as técnicas elementares da leitura, da escrita e da contagem. Nela, as perspectivas de desenvolvimento pessoal de cada brasileiro estarão em todos os setores, na dependência de sua capacidade de assimilar e dominar uma cultura que só pode ser aprimorada através da escola.

Como se observa, para Goulart, a educação era representada como tendo um papel decisivo no desenvolvimento nacional, na própria transição do “arcaico ao moderno”, ou seja, constituía fator determinante da modernidade brasileira. Certamente, seu primeiro e decisivo passo seria atacar o analfabetismo de jovens e adultos e “arranjar” escolas para mais de sete milhões de crianças em idade escolar, analfabetos em potencial.

Quanto à rede escolar existente, a mensagem presidencial era contundente:

Nossas escolas de todos os níveis não se adaptaram às necessidades da hora presente. Conformam-se, ainda, às exigências elementares daquela sociedade arcaica, em que o ensino primário era meramente preparatório ao ingresso na escola média e esta simples estágio

necessário à matrícula nos cursos superiores. A rede escolar servia a uma camada ínfima a população e contribuía mais para validar as posições e as funções sociais do que para preparar efetivamente as pessoas para os misteres da produção. A grande tarefa atual é a de expandir a rede de ensino. (...) até nas cidades mais ricas e mais industrializadas do País, ainda nos contentamos em oferecer uma escola primária de apenas quatro séries, incapaz de formar a massa trabalhadora exigida por uma nação de 70 milhões de habitantes, em plena expansão industrial. Acresce a circunstância de que a escola não consegue graduar na quarta série primária nem a metade dos alunos que a procuram.

Ainda segundo o Presidente, mais da metade da população brasileira era analfabeta. Por outro lado, dos alunos que ingressavam do primário 7% chegavam à quarta série, enquanto 1 % entrava nas universidades.

O governo federal visualizava algumas soluções. A principal delas priorizava uma das exigências da LDBEN, recém-aprovada, que previa investimento na educação, no mínimo, 12% dos impostos arrecadados. Como decorrência, seria implementado o Plano Nacional de Educação (PNE) que, até o final do governo, investiria 500 bilhões de cruzeiros. Entre outros, o PNE tinha os seguintes objetivos: educar toda a nação e não só uma elite como, até então, por séculos, vinha-se fazendo; expandir a rede de ensino por todo o país; desencadear a Campanha Nacional de Alfabetização para erradicar o analfabetismo; apoiar a Universidade em sua obra de “renovação nacional” e de embasamento da transição à modernidade brasileira.

Em termos quantitativos, o PNE pretendia implementar, no período de 1963 a 1970:

a - ensino primário, matrícula até a quarta série de 100 % da população escolar entre 7 e 11 anos de idade;

e matrícula nas quintas e sextas séries de 70 % da população escolar de 12 a 14 anos; b - ensino médio, matrícula de 30 % da população escolar de 11, 12 e 14 anos nas duas primeiras séries do ciclo ginasial; matrícula de 50 % da população escolar de 13 a 15 anos nas duas últimas séries do ciclo ginasial e matrícula de 30 % da população de 15 a 18 anos nas séries do ciclo colegial; c - ensino superior, expansão da matrícula até a inclusão, pelo menos, da metade dos que terminaram o curso colegial.

No aspecto qualitativo, buscava atingir as seguintes metas:

a - além de matricular toda a população em idade escolar primária, deverá o sistema escolar contar, até 1970, com professores primários diplomados, sendo 20 % em curso regentes, 60 % em cursos normais e 20 % em cursos de nível pós-colegial; b - as duas últimas séries, pelo menos, do curso primário (quintas e sextas séries) deverão oferecer dia completo de atividades escolares e incluir no seu programa o ensino, em oficinas adequadas, das artes industriais; c - o ensino médio deverá incluir em seu programa o estudo dirigido e estender o dia letivo a seis horas de atividades escolares, compreendendo estudos e práticas educativas; d - o ensino superior deverá contar pelo menos com 30 % de professores e alunos em tempo integral.

Nos últimos meses de 1962 e início de 1963, já como parte das ações do PNE, foi realizado um Plano de Emergência - do qual a CEPLAR e o SIREPA participaram, na Paraíba -, que executava a “nova política de coordenação de esforços federais, estaduais e municipais” para melhorar a educação em todo o Brasil.

No corpo desse Programa, foram aplicados cerca de 6 bilhões de cruzeiros no campo do ensino primário e

médio, permitindo promover construções escolares e respectivo equipamento num total de 1.400 salas de aula com capacidade para 112.000 novas matrículas no ensino primário; incentivar a escolarização de emergência para cursos de alfabetização e recuperação cultural; recuperação e ampliação de estabelecimentos de nível médio visando o aumento de 100.000 matrículas gratuitas em 1963; início de construção da Rede Nacional de Ginásios Industriais; construção e equipamento do primeiro Centro Integrado de Ensino Médio, destinado ao preparo de mestres no ensino secundário e, ainda, um programa de aperfeiçoamento de professores, na elaboração de material didático para o ensino normal(...). Dentro desse Programa cumpre assinalar a publicação de material didático em quantitativos enormemente superiores a quaisquer tentativas anteriormente realizadas, a começar de 4 milhões de cartilhas de alfabetização destinadas às escolas primárias e às classes de recuperação de adultos e adolescentes e 150.000 manuais do alfabetizador.

Por sua vez, o Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico e Social (1963/65) - que previa a aplicação dos 500 bilhões de cruzeiros no PNE -, ao salientar a importância da ciência e da tecnologia, destacou a necessidade da “educação para o progresso” e impeliu o governo federal a repassar recursos aos Estados e Municípios, a fim de suprir os investimentos no ensino elementar. O Plano Trienal, também, previa o treinamento e formação de pessoal técnico.

As oposições ao Plano e ao governo Goulart como um todo resultaram no solapamento das bases dos investimentos educacionais anunciados. Mesmo assim, entre 1961 e 1964, verificou-se um aumento considerável nos investimentos federais (593 %), estaduais (331 %) e os municipais (355 %) - mesmo considerando o crescimento inflacionário no período - o que demonstrou os esforços e as preocupações do Estado populista com a educação.

Entre estes esforços, destacou-se o campo do ensino elementar, para o qual o Plano Trienal previra, entre outras metas, as seguintes:

Destinar à escolarização de emergência e à alfabetização de adolescentes e adultos cerca de 20 bilhões de cruzeiros; construir e equipar 18 grandes centros de formação e especialização do magistério primário e utilizar a rede nacional de escolas normais para formar, no triênio, 48.000 professores e 10.000 supervisores que, por sua vez, ministrarão cursos intensivos de aperfeiçoamento a 69.000 professoras leigas.

Torna-se importante salientar que os investimentos nas reformas educacionais, foram pensados como parte do esforço governamental pelas chamadas “reformas de base”, entre as quais a educacional foi destacada como uma das prioridades.

1.1 A política de educação de adultos

A efervescência político-cultural, sentida na segunda metade dos anos cinquenta no Brasil, refletiu-se no campo educacional, especialmente naquele setor onde os resultados políticos poderiam ser efetivados de imediato: a alfabetização de adultos e a consequente formação de novos contingentes de eleitores. Além da importância da “leitura, escrita e contagem” para o desenvolvimento nacional, os interesses se voltaram para os dividendos eleitorais resultantes de tais atividades. Ademais, a participação crescente de estudantes, intelectuais e militantes políticos nas discussões em torno do “nacionalismo-desenvolvimentista” estimuladas pelo ISEB, contribuiu para a sua disseminação: o nacionalismo deixou de ser bandeira apenas da elite e penetrou com força na sociedade brasileira. Nessa discussão incluiu-se o papel decisivo da educação como base do “progresso” e da conquista da “soberania nacional”.

Na esteira da aplicação de um método (eficaz e rápido) de alfabetizar adultos, estariam também propiciadas as condições especificamente pedagógicas para formar milhões de eleitores “conscientes da realidade nacional”, provavelmente, em sua maioria, prontos para sufragar candidatos populistas e/ou progressistas/“de esquerda”. Era a “revolução pela educação e pelas urnas”, enquanto projeto. Ao mesmo tempo, havia a preocupação dos oposicionistas (antipopulistas, conservadores) que não desejavam profundas alterações nas regras do jogo político-eleitoral.

Nas eleições de 60 já se faziam sentir os efeitos da difusão do ensino elementar em geral e do programa de educação de adultos da Campanha de Educação de Adolescentes e de Adultos (CEAA): o eleitorado havia crescido em quase 50 % entre 1950 e 1960 (7,9 milhões em 1950 e 11,7 milhões em 1960). A votação para presidência da República revelou a desobediência do eleitorado aos seus líderes tradicionais, embora o poder local - e as oligarquias nele apoiadas - tenham logrado manter sua representação no Congresso. Mostrava-se a difusão do ensino como poderoso aliado contra a política dos currais eleitorais, ao menos em relação ao governo da União.

Convém destacar as constatações do trabalho citado. A participação e os resultados eleitorais consequentes da alfabetização de adultos em larga escala não constituíam uma mera “possibilidade”, mas uma realidade quantificável, já nas eleições de 1960. A tendência dos votos a favor de uma certa renovação política, contra o “cabresto”, também era mensurável, ainda que não tenha modificado o panorama político nacional. A implementação da educação de adultos, em massa, desnudava outros interesses - como os dos católicos e dos protestantes - pelo controle político-pedagógico da alfabetização dos adultos.

Nesse sentido, mesmo com poucos meses de governo, Jânio Quadros lançou a Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo (MNCA) e, em conjunto com a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), oficializou o que viria a ser, no período Goulart, um dos mais importantes programas alfabetizadores: as escolas radiofônicas do Movimento de Educação de Base (MEB). O Estado e a Igreja católica se uniam para alfabetizar em massa.

Foi durante o governo Goulart que as iniciativas e a efetivação da educação de adultos constituíram máxima prioridade. A mobilização de contingentes de adultos para a alfabetização (e para a “conscientização” da realidade nacional) tornou-se investimento tanto no aspecto socioeconômico (do nacional-desenvolvimentismo), como no âmbito político (na própria sustentação do populismo janguista - inclinado para a “esquerda”).

É importante registrar, porém, uma herança: o fim dos anos cinquenta e o início da década de sessenta foram o desaguadouro histórico de fracassadas campanhas alfabetizadoras anteriores. Como tentativa de antídoto ao fracasso até então consumado, um novo “realismo educacional” trazia à tona novas preocupações específicas da educação dos adultos. Entre essas preocupações, havia uma principal: a alfabetização de adultos não existia como uma prática e uma teoria neutras. Ao contrário, tal processo continha motivações e emanava consequências eivadas de conteúdos políticos, econômicos, sociais e culturais.

Em termos de ideias, as discussões do II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado em 1958, repercutiram nos anos sessenta. Várias teses e diversas correntes foram apresentadas, sendo que, em síntese, competiram duas tendências principais: os que queriam a educação de adultos agindo preventivamente contra a «subversão» e as «perturbações sociais» que seriam possibilitadas, em oposição aos que pugnavam por uma “verdadeira” democracia. Esta só seria possível quando “todos os maiores de 18 anos soubessem ler a chapa

do candidato de sua escolha” e escolhê-los em função de suas posições e atitudes “frente à coisa pública”.

Não obstante, a principal preocupação política desses grupos residia no perigo da convulsão social. Temia-se que a grande maioria dos adultos, excluída de qualquer processo de decisão ou escolha sócio-política, pudesse, ao “saber” melhor “a realidade”, adquirir um “poder” de transformação, até então desconhecido e, por isso mesmo, imprevisível, talvez incontrolável. Note-se que, mesmo entre os defensores das reformas estruturais da sociedade brasileira, havia a preocupação em evitar “choques”, “crises” e em conduzir o processo de forma pacífica e ordeira. Entre estes, destacaram-se os setores católicos “progressistas” e correntes comunistas, inclusive aquelas lideradas por Prestes. Era praticamente consensual que o saber-poder presente na educação dos adultos teria que ser controlado. Assim é que sua implantação seguiu os parâmetros políticos ditados pelos grupos que “venceram” a disputa, os quais lideraram os movimentos de alfabetização, até abril de 1964.

No mesmo Congresso, também foram esboçadas as ideias político-pedagógicas que contribuíram, no início dos anos sessenta, para o surgimento do chamado “Método Paulo Freire”. Entre outras propostas e afirmações, o relatório do encontro preparatório, realizado em Recife, advogava:

- A “conscientização” a respeito do “desenvolvimento nacional” por parte do “povo” e a intensa participação deste nas decisões da vida pública do país;
- O fim dos “transplantes educacionais”, perpetuadores da colonização, e a elaboração de cursos e materiais didáticos que correspondessem à realidade existencial dos alfabetizando-educandos adultos;
- A viabilização de um trabalho educativo “com” o homem e não «para» o homem;

- A formação de um “novo” educador, participante (não-diretor) do processo alfabetizador, enquanto construtor de um “novo” país;
- A substituição do discurso do professor pelo debate no grupo e a utilização de técnicas modernas de trabalho em grupos (depois chamados de “círculos de cultura”) com auxílio de recursos audiovisuais.

Com efeito, o tratamento exclusivamente técnico dos problemas da educação dos adultos cedeu espaço para preocupações políticas, sociais, econômicas e culturais inerentes à prática educativa. Nessa justificativa, o preconceito contra o analfabeto foi, efetivamente, combatido: sua existência, ao invés de constituir uma “chaga nacional”, era reconhecida como produto das condições socioeconômicas às quais o povo estava submetido. Ao lado das preocupações com as quantificações, foram destacadas as ações qualitativas em relação aos processos de ensino-aprendizagem e aos novos métodos (“modernos e ativos”).

No início de 1958, foi encetada a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) como um programa de educação popular em geral. A partir de 1959, com o aumento dos recursos financeiros disponíveis, a CNEA firmou convênio com o SIRENA - Sistema Rádio Educativo Nacional, e passou a atuar na área na alfabetização de jovens e adultos com escolas radiofônicas, através da assistência de monitores treinados, em locais escolhidos pela própria comunidade. Em sua breve vida (1958/1963), a CNEA-SIRENA inspirou algumas experiências importantes, que duraram mais que ela mesma, a exemplo do SIREPA (Sistema Rádio Educativo da Paraíba). Por seu turno, a alfabetização pelo rádio, através do MEB, atingira, já em 1961, os Estados de Goiás, Bahia, Sergipe, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Ceará e Pará.

Analisando-se esta breve história de ações oficiais e não-oficiais da política de educação de adultos, formula-se a questão: Todas essas

ações ocorriam aleatoriamente, sem coordenação? Até certo ponto, sim. Pode-se dizer que, em matéria de educação - em particular dos adultos - o período janguista caracteriza-se pela multiplicidade de ações, pela disputa entre grupos e pela falta de uma coordenação geral.

Objetivando estabelecer uma coordenação nacional dos programas e experiências que estavam sendo executados, foi realizado o I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular (Recife, setembro/1963). Entre os resultados práticos do Encontro, destacaram-se: a criação da Comissão Nacional de Cultura Popular e a instauração do Plano Nacional de Alfabetização (PNA), dirigido por Paulo Freire. A Comissão, adjunta ao gabinete do Ministro da Educação, implantaria o “Sistema Paulo Freire”, em nível nacional.

A reação militar de 1964 não deixou que tal coordenação atuasse, evitando um “perigo maior” temido pelos golpistas e seus aliados. O PNA, considerado “um dos mais perigosos planos subversivos em marcha”, foi extinto duas semanas após o golpe.

Não obstante, para além das oposições e das diferenças ideológicas, tanto os grupos “conservadores” (de “direita”), como os “progressistas” (de “esquerda”), entenderam que o controle da educação sistemática, principalmente em seu primeiro e mais expressivo estágio - a alfabetização - era instrumento de qualquer grupo ou governo que tivesse pretensões de chegar ao poder (ou nele se manter) pelo voto. Desse ângulo, um extrato do discurso de Paulo Freire, proferido no encerramento da experiência de Angicos/RN, na presença do Presidente Goulart, é esclarecedor:

Senhor Presidente, apenas onze situações sociológicas foram necessárias para nós deixarmos estes 300 homens de Angicos, não apenas podendo fazer uma carta a V.Excia., mas sobretudo podendo dizer conscientemente que de hoje em diante estes homens vão votar não nos homens que lhes peçam um voto; vão votar não nos padrinhos, vão votar não nos políticos

que somente porque sejam políticos se apoderam do seu destino; vão votar não somente nos coronéis ou porque coronéis, mas vão votar precisamente na medida em que estes candidatos revelem uma possibilidade de realmente e de lealmente servir ao povo e servir a ele mesmo.

A possibilidade de milhões de brasileiros saberem ler e, assim, compreender sua situação, de tentarem organizadamente transformá-la, de adquirirem “saber/poder” de escolher e agir coletivamente e, assim, galgar outros poderes, tornou-se uma das principais apostas das “esquerdas”. Em contrapartida, foi preocupação permanente dos que não admitiam mudanças, a não ser aquelas que lhes beneficiassem (empresários, grupos oligárquicos, grandes proprietários rurais, comerciantes, grupos internacionais, militares etc.).

1.2 Os movimentos de alfabetização e cultura popular

O que houve de “tão poderoso” na educação popular dos anos sessenta para interessar tantas pessoas e entidades? Fávero caracteriza o “poder” desses movimentos de cultura e educação, apresentando o seguinte argumento:

Dentre as formas de luta popular que surgiram naqueles anos (1960), ou que neles conseguiram se fortalecer, uma delas se chamou cultura popular; e ela subordinava outra: a educação popular. Nesse campo, tudo se refez e tudo se imaginou criar ou recriar, a partir da conscientização e da politização - ou seja, da organização das classes populares. O que se pretendia? Transformar a cultura brasileira e, através dela, pelas mãos do povo, transformar a ordem das relações de poder e a própria vida do país. Os instrumentos? Círculos de cultura, centros de cultura, “praças de cultura”, teatro popular,

rádio, cinema, música, literatura, televisão(...), sindicatos, ligas (...) com/para/sobre o povo. Instrumentos que se convertiam em movimento.

Entre os principais movimentos, implantados no Nordeste, entre 1960 e 1964, merecem destaque: o Movimento de Cultura Popular (MCP), criado em maio de 1960, na Prefeitura do Recife (gestão Arraes); a Campanha “De Pé no Chão também se Aprende a Ler”, sob os auspícios da Prefeitura de Natal (RN), instituída em fevereiro de 1961; o Movimento de Educação de Base (MEB), da CNBB em convênio com o governo federal, instituído em março de 1961, em vários Estados.

O que esses movimentos trouxeram de novo? Basicamente, não constituíam apenas campanhas alfabetizadoras “de massa”, para “acabar com a doença do analfabetismo”. Propuseram-se a alfabetizar adultos, mas em outra perspectiva. Segundo se pode depreender da ideia de seus líderes: “na perspectiva da valorização da cultura e da educação popular”. Embora continuassem sob patrocínio do Estado, sob seu financiamento, esses movimentos transcenderam o controle estatal e imiscuíram-se na sociedade civil, aprofundando suas raízes. Nesse sentido, constituíram “poderes” (Foucault, 1979) “fora” do Estado, no entanto, infiltrados em seu interior.

Certamente, uma das formas de “estar no Estado”, transcendendo-o, foi impulsionada pela priorização da “educação como cultura” e da “cultura como manifestação artístico-intelectual”. Entretanto, a educação e a cultura seriam objetivadas do ponto de vista das necessidades, dos valores e da capacidade de mobilização e organização “do povo”.

O Movimento de Cultura Popular de Recife, em seu Plano de Ação para 1963, preconizava:

Um movimento de cultura popular só surge quando o balanço das relações de poder começa a ser favorável aos setores populares da comunidade e desfavorável aos

seus setores de elite. Esta nova situação caracteriza, de modo genérico, o quadro atual da vida brasileira. No caso particular de Pernambuco, primeiramente em Recife, logo depois em todo o estado, aquele ascenso democrático assumiu proporções inéditas, daí resultando um elemento qualitativamente novo na configuração do movimento de cultura popular. Em Recife, e a seguir em Pernambuco, as forças populares lograram se fazer representar nos postos-chaves do governo e da administração. A ocorrência dessa conquista, alcançada através do esforço organizado das massas populares, criou novas condições que se traduzem na possibilidade do movimento de cultura popular ser financiado por recursos públicos e ser apoiado pelos poderes públicos (...). O movimento popular não gera um movimento cultural qualquer. Gera, precisamente, um movimento de cultura popular. Os interesses culturais do movimento popular têm, portanto, um caráter específico: exprimem a necessidade de uma produção cultural, a um só tempo, voltada para as massas e destinada a elevar o nível de consciência social das forças que integram, ou podem vir a integrar, o movimento popular.

A temática do MCP mostra, a exemplo dos outros movimentos e campanhas desse período, que o populismo e o popular encontravam-se indissociados. Ao afirmar, por exemplo, que “a ocorrência dessa conquista (foi) alcançada através do esforço organizado das massas populares”, ao mesmo tempo escondia a determinante presença de setores médios e de intelectuais (profissionais) em sua “conquista”, além das mãos invisíveis do populismo (“de esquerda” e “de Estado”).

Por outro lado, a noção de “cultura popular” emergiu em oposição à de “cultura de elite”. Todavia, foi uma parcela dessa elite (intelectuais, estudantes, professores, setores médios em geral) que se propôs a “alfabetizar adultos na perspectiva da educação/cultura popular” e a “elevar o nível de consciência social das forças do movimento popular”.

Outro movimento importante, a campanha (literalmente, acampamentos escolares) “De Pé no Chão também se Aprende a Ler”, da prefeitura de Natal (RN), surgiu de compromissos assumidos pela aliança “progressista” responsável pela campanha do prefeito eleito (Djalma Maranhão) em 1960.

“As forças progressistas, nacionalistas, de esquerda, estruturaram a campanha de seu candidato em organizações suprapartidárias (...). A exemplo da Frente do Recife, em Natal formou-se um arco político muito amplo: de conservadores modernos aos jovens cristãos radicais e aos comunistas.”

Essa campanha, também extinta pelos golpistas de 1964, se desdobrou em vários outros projetos (fases), depois de resolver os problemas de espaço físico de maneira muito barata, construindo galpões de palha com a comunidade, adaptados em “acampamentos escolares”. A exemplo do MCP, realizou “praças de cultura”, praticou o “Método Paulo Freire”, preocupou-se em formar educadores e em profissionalizar seus educandos.

No documento apresentado no I Encontro de Alfabetização e Cultura Popular, já citado, mostrava a mescla de influências da AP e do PCB e a presença do “sonho da revolução cubana” no slogan (no final) de José Martí:

Há um entrelaçamento dialético entre cultura popular e libertação nacional-socialismo e luta anti-imperialista. Por conseguinte, embora pareça paradoxal, a cultura popular tem papel de instrumento de revolução econômico-social, mas, em última instância, a afirmação e vitória dessa revolução é que irá possibilitar o surgimento das mais autênticas criações populares, livres das alienações que se processam no plano político e econômico. Fica claro, portanto, o mais profundo

sentido dialético da revolução popular que não é um fim, porém um meio de conseguir a libertação total do povo, fazendo-o construtor do seu destino. Nenhum povo é dono do seu destino se antes não é dono de sua cultura.

Para ter-se uma ideia da importância adquirida pelo Movimento de Educação de Base - MEB, basta que se analisem suas realizações: presente em treze Estados, no início de 1964; manteve onze sistemas em 1961 e cinquenta e cinco em 1964; vinte e cinco emissoras transmitiam as aulas do MEB; entre técnicos, administradores e supervisores, trabalhavam quase seiscentas pessoas, em março de 1964; o número máximo de escolas radiofônicas (7.353) foi atingido em 1963; entre 1961 e fins de 1965, quando foi extinto, o número de alunos concluintes aproximou-se de 380.000; entre professores, supervisores, animadores populares e monitores, o MEB capacitou 13.770 indivíduos, entre os quais 7.500 monitores voluntários. A partir de 1962, refletindo a atuação de seus quadros de base, esse movimento incorporou as questões relativas à valorização da “cultura popular”, indo além da própria organização pedagógica das escolas pelo rádio. Os novos rumos do MEB ocorreram paralelamente às divisões da Juventude Universitária Católica (JUC), cujas forças “de esquerda” originaram a Ação Popular (AP).

Além dos movimentos citados, merece destaque o Centro Popular de Cultura da UNE, sendo primeiro “de cultura popular” e, depois, de alfabetização. Na prática, “cultura” significava atividades de teatro, música, cinema, literatura, publicações, cursos de extensão. Depois do Encontro de Recife (fim de 1963) é que o CPC-UNE decide-se pela alfabetização. No seu manifesto (1962), podia-se ler:

Nossa arte está em condições de transformar a consciência do nosso público e fazer nascer no espírito do povo uma evidência radicalmente nova: a compreensão concreta do processo (...). A arte popular revolucionária aí encontra seu eixo mestre e (...) o

homem aparece como o próprio autor das condições históricas de sua existência. Nenhuma arte poderia se propor finalidade mais alta que esta de se alinhar lado a lado com as forças que atuam no sentido da passagem do reino da necessidade para o reino da liberdade.

Observa-se, no documento, um misto de vanguardismo-esquerdismo e de pedagogia (convencimento), para “transformar a consciência do nosso público”. Como em todos os movimentos citados, emergia uma questão norteadora: a “conscientização”.

Destarte, ficou evidente a influência das propostas político-pedagógicas de Paulo Freire, cujo “Método” foi veículo das seguintes ações, entre outras:

- a. Em Recife, do Movimento de Cultura Popular - MCP; da União Estadual dos Estudantes de Pernambuco e do Diretório Central dos Estudantes da Universidade do Recife (financiado pelo MEC);
- b. em João Pessoa e, depois, em parte do Estado, da CEPLAR (Campanha de Educação Popular da Paraíba);
- c. em Natal, da Campanha “De Pé no Chão também se Aprende a Ler” (financiada pela Prefeitura de Natal);
- d. em Angicos (RN) e no 16º Regimento de Infantaria do Exército - RN (financiado pela Aliança para o Progresso, através do convênio SUDENE/MEC/USAID);
- e. em Osasco (SP);
- f. em Brasília, através do Plano Nacional de Alfabetização (PNA-MEC);

g. Projeto Nordeste e Projeto Sul (Sergipe e Rio de Janeiro - financiados pelo PNA-MEC).

Em que pese todo o voluntarismo de suas ações, esses movimentos necessitavam de uma proposta pedagógica que servisse de instrumento e veículo de suas posições políticas. É nesse contexto que se destacam as proposições metodológicas de Paulo Freire. Suas ideias galvanizaram praticamente todos os movimentos e campanhas “progressistas” e, até os “conservadores” que diziam usá-la (depois de 1964), em termos técnico-metodológicos, sem sua politização.

Pode-se dizer que a alfabetização de jovens e adultos na década de sessenta foi marcada em toda a sua extensão pelo “Método Paulo Freire”. Nele alfabetização e “conscientização” não se dissociavam, conforme preconizava seu autor:

A afirmação fundamental que nos parece dever ser enfatizada é a de que a alfabetização de adultos, para que não seja puramente mecânica e memorizada, o que se há de fazer é proporcionar-lhes que se conscientizem para que se alfabetizem. Daí que um método ativo ajude o homem a se conscientizar em torno de sua problemática, em torno de sua condição de pessoa, por isso de sujeito, se instrumentalizará para as suas opções. Aí, então, ele mesmo se politizará.

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. Até o MOBRAF, no auge da ditadura militar dos anos setenta, afirmava utilizar parte das suas “técnicas”, sem a politização.

2 A POLÍTICA EDUCACIONAL DO ESTADO MILITAR

Após o golpe de 1964, a política educacional desencadeada pelo Estado militar pode ser dividida em duas fases: pré-1968 e pós-1968. Na primeira fase, a intenção explícita de reprimir e desmobilizar os estudantes secundaristas e universitários (como, de resto, todos os oposicionistas), de extinguir os movimentos políticos de alfabetização que tinham sido “oficializados” pelo governo deposto e de intervir nas escolas públicas brasileiras, do primário à universidade, marcou a tônica das ações governamentais. De um lado, impôs reitores, diretores, professores, estudantes, funcionários afastados-demitidos-perseguidos, alguns torturados, casos amplamente divulgados; de outro, o crescimento da influência da USAID sobre os destinos da política educacional brasileira e o apoio governamental crescente às escolas particulares em todos os níveis de ensino.

Na abertura legislativa de 1965, o Presidente Castelo Branco balizou a intervenção dos militares no setor educacional:

A Revolução lançou-se, inicialmente, ao trabalho de saneamento que se fazia necessário - pois aqui convergiam a exiguidade de recursos e o descaso administrativo - restabelecendo a normalidade na manipulação dos dinheiros públicos e tomando medidas, visando obter maior rendimento das atividades neste campo, o que era prejudicado pela pulverização de recursos(...). Outra medida de significação, certamente, foi a reformulação dos órgãos de representação estudantil, pela qual os diretórios acadêmicos passaram a ser legítimos representantes da classe, perdendo características que tanto os transformavam e inquietaram a comunidade brasileira.

Quanto aos recursos financeiros para a educação e, especificamente, para a alfabetização, acrescenta:

Encontrando o Plano Nacional de Educação em considerável atraso no cumprimento das metas estabelecidas, o poder público envidou todos os esforços no sentido de socorrê-lo, respeitando a valiosa contribuição da iniciativa privada(...) Com fundamento na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Governo propôs e obteve a aprovação do Congresso para a instituição do salário-educação, cujo espírito é o da participação de toda a comunidade na solução de um de seus problemas fundamentais - o analfabetismo.

Esta primeira fase é da repressão política, do PNE confeccionado no governo Goulart, dos acordos entre o MEC e a USAID, além da continuidade do combate ao analfabetismo. Como beneficiária dos acordos MEC-USAID, na área de alfabetização de adultos, substituindo o Plano Nacional de Alfabetização (que oficializara o “Método Paulo Freire”) do governo deposto, emerge a Cruzada ABC (sediada em Recife) chefiada por missionários protestantes norte-americanos.

Na segunda fase (pós-1968) simultaneamente à repressão que destroçou o movimento estudantil e minou a resistência artístico-intelectual, consolidou-se a influência norte-americana nas reformas educacionais em todos os níveis escolares, consubstanciadas na nova legislação do ensino superior (Lei 5540/68) e na Lei 5692/71 para o primeiro e segundo graus. Isso não impediu que a crise no sistema educacional brasileiro, que já vinha crescendo desde o governo Goulart, viesse a agravar-se com a problemática “dos excedentes” universitários, com as ações do movimento estudantil e com a repressão estabelecida.

Foi nessa altura que foram assinados todos os convênios através dos quais o MEC entregou a reorganização do sistema educacional brasileiro aos técnicos oferecidos pela USAID. Os convênios, conhecidos comumente pelo nome de ‘Acordos MEC-USAID’, tiveram efeitos de situar o problema educacional na estrutura geral de dominação,

reorientada, desde 1964, e de dar um sentido objetivo e prático a essa estrutura. Lançaram, portanto, as principais bases das reformas que se seguiram e serviram de fundamento para a principal das comissões brasileiras que completaram a definição da política educacional: a Comissão Meira Matos.

Esses acordos constituíram pontos fundamentais no agravamento dos protestos estudantis e da crise educacional, especialmente no nível universitário. A esse agravamento correspondeu a concessão de “superpoderes” à Comissão Meira Mattos que, de imediato, propôs reformas, que endossaram das propostas da USAID e, somadas aos estudos do GTRU (Grupo de Trabalho da Reforma Universitária), desencadearam a Lei 5540/68 que reestruturou o ensino superior.

Entre junho de 1964 e janeiro de 1968, foram assinados doze acordos, o que já indicava o grau de interferência da agência norte-americana. Tal interferência se dava principalmente nas reformas que ditavam: o funcionamento dos diversos níveis e ramos de ensino e o controle dos conteúdos escolares através da publicação de livros técnicos e didáticos. A seguir, estão elencados os doze acordos:

1. 26/6/64 - Acordo MEC-USAID para Aperfeiçoamento do Ensino Primário.
2. 31/3/65 - Acordo MEC-USAID para a melhoria do ensino médio. Envolveria assessoria técnica americana para o planejamento do ensino e o treinamento de técnicos brasileiros nos Estados Unidos;
3. 3 - 29/12/65 - Suplementar ao primeiro Acordo (26/6/64);
4. 5/1/66 - Acordo do Ministério da Agricultura-CONTAP (Conselho de Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso) -USAID, para o treinamento de técnicos rurais;
5. 24/6/66 - Acordo MEC-CONTAP-USAID, de Assessoria para a Expansão e Aperfeiçoamento do Quadro de Professores do Ensino Médio no Brasil. Envolveria assessoria americana,

- treinamentos de técnicos nos Estados Unidos e proposta de reformulação das Faculdades de Filosofia do Brasil;
6. 30/6/66 - Acordo MEC-USAID de Assessoria para a Modernização da Administração Universitária;
 7. 30/12/66 - Acordo MEC-INEP-CONTAP-USAID sob forma de termo aditivo dos acordos para o aperfeiçoamento do Ensino Primário. Envolveria, igualmente, a assessoria americana e o treinamento de brasileiros;
 8. 30/12/66 - Acordo MEC-SUDENE-CONTAP-USAID para a criação do Centro de Treinamento Educacional de Pernambuco;
 9. 6/1/67 - Acordo MEC-SNEL (Sindicato Nacional dos Editores de Livros) -USAID de Cooperação para Publicações Técnicas, Científicas e Educacionais. Por esse acordo seriam colocados, no prazo de 3 anos, a contar de 1967, 51 milhões de livros nas escolas;
 10. Acordo MEC-USAID de reformulação do primeiro acordo de assessoria à modernização das universidades;
 11. 27/11/67 - Acordo MEC-CONTAP-USAID de Cooperação para a continuidade do primeiro acordo relativo à orientação vocacional e treinamento de técnicos rurais;
 12. 17/1/68 - Acordo MEC-USAID complementar ao acordo para o desenvolvimento do ensino médio (Planejamento do Ensino Secundário e Serviços Consultivos).

Esses acordos, por sua amplitude, admitiam outros desdobramentos, regionais ou mesmo estaduais, como foi o caso específico das contribuições ao SIREPA e, principalmente, à Cruzada ABC, feitas pela USAID em convênios com o MEC e a SUDENE. A CEPLAR recusou o financiamento da USAID, em função de suas posições político-ideológicas. Em suma, na Paraíba, a USAID financiou parte dos programas do SIREPA e da Cruzada ABC e tentou financiar a CEPLAR. Dentro desse contexto, é importante enfatizar as palavras do "Office off

Education and Human Resources” da AID, Jonh Hilliard, um dos mais influentes propositores das reformas educacionais brasileiras, sobre os papéis da Agência:

A Agency for International Development tem por função não a concepção de uma estratégia da educação, mas influenciar e facilitar esta estratégia nos setores nos quais seus conhecimentos, sua experiência e seus recursos financeiros podem ser uma força construtiva que ajudará a atingir os objetivos visados. Tal estratégia deve ser concebida essencialmente por aqueles que têm o poder de tomar decisões e disponham dos recursos necessários. É então aos dirigentes dos países em vias de desenvolvimento que cabe decidir sobre a estratégia da educação.

Com efeito, a USAID tentou mascarar sua ação tipicamente intervencionista (assim, também, procedeu a Cruzada ABC), ditadora de normas e regras para a reformulação da educação brasileira. Em consonância com o Estado militar e sua política de “segurança e desenvolvimento”, a Agência buscava concretizar os binômios educação-desenvolvimento x educação-empresa que enfeixavam todas as suas ações. Entre seus objetivos, destacavam-se os seguintes:

Estabelecer uma relação de eficácia entre recursos aplicados e produtividade no sistema escolar; atuar sobre o processo escolar em nível de microssistema, no sentido de ‘melhorarem’ conteúdos, métodos e técnicas de ensino; atuar diretamente sobre as instituições escolares, no sentido de conseguir delas uma função mais eficaz para o desenvolvimento; modernizar os meios de comunicação de massas, com vistas à melhoria das informações nos domínios de uma educação extraescolar e reforçar o ensino superior, com vista ao desenvolvimento nacional.

Nos relatórios que embasaram as reformas educacionais iniciadas no pós-1964 e deslanchadas após dezembro de 1968 - já sob a égide do Ato Institucional N.º 5 (AI-5) -, a “explosão demográfica, o surgimento de vastas populações sem conhecimentos gerais e sem autodisciplina”, além da “diluição da qualidade acadêmica”, eram problemas que requisitavam “novos mecanismos para conseguir os mesmos antigos fins de uma real educação”. O analfabetismo estava incluído entre as consequências da “explosão demográfica”, sendo um dos setores que precisavam de “novos meios para os mesmos antigos fins”.

Para cuidar da política de alfabetização, foi criado o MOBRAL, que só veio a funcionar na década de setenta. Cunha (1991) definiu com precisão seus objetivos, inclusive, o eleitoreiro:

Sua inspiração provinha das inúmeras campanhas e cruzadas que se promoveram para livrar o país da ‘sujeira’ do analfabetismo, como se a falta do conhecimento da leitura e da escrita fosse a causa dos males do nosso povo: a pobreza, a doença, e até mesmo a opressão política(...).O entusiasmo por mais esse movimento de alfabetização provinha, também dos pedagogos da ditadura e dos economistas e militares travestidos de educadores que ignoravam que o analfabetismo só foi superado, historicamente, por dois caminhos: pela expansão das oportunidades de ensino público, gratuito, acompanhada ou precedida por significativas melhorias do padrão de vida das classes populares,; ou, então, de campanhas maciças de educação popular durante ou após uma revolução, como na União Soviética, na China, em Cuba, no Vietnã e, mais recentemente, na Nicarágua. Nenhuma dessas condições estavam presentes no Brasil dos anos 70 (...). Restava a solução das campanhas maciças de educação popular. Mas o MOBRAL não podia fazer isso, pois o objetivo do governo autoritário, antirrevolucionário e anti-reformista, era criar, pela via ‘doce’ da alfabetização,

uma base política para novos eleitores (alfabetizados, portanto) para a sustentação política do regime.

Entre os técnicos brasileiros e os integrantes da USAID, houve também uma convergência nos propósitos básicos de enquadrar a educação brasileira nos moldes da política de desenvolvimento econômico em vigor. Foram adotados padrões educacionais de acordo com os interesses da política externa norte-americana, cujo principal alvo era a América Latina, com especial atenção ao caso brasileiro.

A qualidade do ensino público primário e médio (que, a partir das reformas de 1971, passaram a ser chamados de primeiro e segundo graus), por outro lado, foi comprometida, em concomitância com o crescimento da escola privada. Na Paraíba, por exemplo, deu-se a proliferação de colégios e cursos particulares, ocorrendo o notório declínio dos colégios estaduais, como o Liceu Paraibano, antes a principal instituição de ensino médio do Estado.

Depois do golpe, o que havia sido um ensaio da privatização de largos setores da educação em expansão, tornou-se parte efetiva e importante da política educacional do regime militar. O próprio PNE elaborado no Governo Goulart foi revisto e readaptado segundo os moldes privatistas e, também, sob a ótica do modelo adotado para as reformas educacionais. Um dos principais impulsos privatistas ocorreu por ocasião do advento da Lei 4.440/64, que regulamentava o “salário-educação” e onde, conforme os governos posteriores, ocorreram desvios de recursos na ordem de, pelo menos, 40% do seu valor. Essa lei previa a isenção do salário-educação às empresas (com mais de cem empregados) que mantivessem convênios com escolas particulares para o “sistema de bolsas”, desde que autorizado pelo respectivo Conselho Estadual de Educação. A denúncia que se segue esclarece a prática utilizada para a sustentação de muitas escolas particulares:

A armação era a seguinte: considerando que as empresas preferiam recolher o salário-educação do que abrir suas próprias escolas, organizaram-se formas de agenciamento entre as empresas e as escolas particulares. Uma dada empresa recebia a visita de um agente que a convencia a deixar de recolher a quantia devida do salário-educação, transferindo parte dessa quantia para a escola, a título de bolsa de estudo, em troca de um recibo, emitido pela escola, com o valor total do salário-educação. A diferença ia para o caixa da empresa ou para o bolso de um dos seus dirigentes. Já a escola, “arranjava” alunos “beneficiados” por essas bolsas. Em muitos casos, os bolsistas já tinham sido contemplados com outras bolsas e deles se pedia, frequentemente, que, ainda assim, pagassem à escola uma certa quantia, a título de complementação (...). A corrida para repartir os despojos do salário-educação fez com que algumas prefeituras resolvessem privatizar sua rede de escolas. Já que não viam como moralizar a situação (recursos públicos para escola pública) resolveram locupletar-se, como as escolas particulares e as agenciadoras de bolsas de estudo.

A principal consequência dessa medida adotada pela política educacional do Estado militar é, hoje, conhecida: a deterioração dos níveis de qualidade da escola pública chegou a um ponto de inflexão máxima, em correspondência ao avanço das escolas particulares do primeiro ao terceiro grau do ensino. Nos anos sessenta, houve uma grande motivação dos governos militares para apoiar a privatização: praticamente a totalidade da resistência ao golpe de 1964 estava concentrada nas escolas públicas de segundo e terceiro graus, especialmente nas universidades. Não obstante, o que era medida de exceção para conter o movimento estudantil e suas articulações, foi aproveitado pelos privatistas para consolidar e expandir suas escolas.

O dinheiro público contribuiu para sustentar escolas particulares e para a formação de grandes redes escolares.

Uma das políticas mais importantes dos governos pós-1964 concentrou-se no ensino profissionalizante. Sua implantação concretizou-se na reformulação do primeiro e do segundo graus tornando o antigo curso secundário “compulsoriamente profissionalizante”. Nos anos sessenta, as iniciativas governamentais ficaram por conta da instalação de centenas de Ginásios Orientados para o Trabalho (GOT) que foram absorvidos pelas reformas dos anos setenta. Segundo Cunha (1991), “600 ginásios desse tipo foram construídos no Brasil, para o que muito contribuíram os assessores norte-americanos e os dólares da USAID”. O referido autor complementa:

Nas duas primeiras séries do antigo ginásio predominavam as disciplinas de caráter geral, ao lado de disciplinas vocacionais, destinadas a sondar aptidões: artes industriais ou técnicas agrícolas conforme a economia da região onde o ginásio se localizasse. Nas duas últimas séries aumentava a carga horária destinada às disciplinas vocacionais. Os alunos poderiam escolher entre dedicar-se às artes industriais, às técnicas agrícolas, às técnicas comerciais, à educação para o lar, ou ainda, no aprofundamento dos estudos gerais. Essas disciplinas vocacionais teriam o objetivo de continuar a sondagem vocacional, de modo mais profundo, de forma a fundamentar a escolha dos cursos profissionalizantes ou gerais, no 2º grau, caso os alunos prosseguissem seus estudos; caso contrário, a iniciação profissional, facilitando o rápido treinamento numa função específica, já em serviço.

Esses GOT, encampados pelas reformas “profissionalizantes” estendidas para todo o segundo grau, descaracterizando as Escolas Normais e Industriais, tornaram-se aos poucos “sucatas” de prédios e

equipamentos em função da não disponibilidade de recursos para a manutenção e para a renovação de equipamentos. Na Paraíba, a Cruzada ABC, em convênio com o governo estadual, no final dos anos sessenta, construiu três prédios para seu programa de ensino profissionalizante, projeto que por motivos locais, posteriormente esclarecidos, não logrou êxito.

Porém, nada ficou mais impregnado nas ações educacionais do Estado militar que a introdução obrigatória, em todos os níveis, da disciplina chamada “Educação Moral e Cívica” (no primeiro grau), Organização Social e Política do Brasil (OSPB) (no segundo) e Estudos de Problemas Brasileiros (EPB), nos cursos de graduação e pós-graduação. Com a implantação do AI-5 (dezembro de 1968), a Junta Militar baixou um decreto tornando obrigatória a disciplina, que objetivava:

A defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob inspiração de Deus; a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade; o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana; o culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições, e aos grandes vultos da sua história; o aprimoramento do caráter, com apoio da moral, na dedicação à família e à comunidade; a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sócio-política do País; o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas, com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva visando o bem comum; o culto da obediência à lei, da fidelidade ao trabalho e da integração à comunidade.

Em nome dessa disciplina e desses objetivos, eram passadas as ideias que a ditadura queria disseminar entre as crianças, os adolescentes

e os adultos que frequentavam os diversos graus de ensino. Registre-se, desde já, a absorção dessas ideias pela Cruzada ABC, explicitadas através de seu material didático, especialmente nos conteúdos de “estudos sociais” e de “linguagem”. Além disso, o “espírito religioso” ditado pelos integrantes da Junta Militar, eixo central da “educação moral e cívica», já era parte integrante principal da ABC.

Destacou-se, ainda, a “educação física”. Se desde seus primórdios, tinha “espírito militarista”, esta ganhou conotações ainda mais políticas de controle e de valorização dos atletas, inclusive, com as recompensas da distribuição de bolsas de estudos para os “mais capazes”. Várias faculdades e universidades, além de colégios particulares, se dedicaram a formar atletas, a receber bolsas e, certamente, a aumentar seu patrimônio.

A ideia-força da ênfase da educação física era a seguinte: o estudante, cansado e enquadrado nas regras de um esporte, não teria disposição para entrar na política. Esta ideia era, aliás, adaptada de outra que os militares desenvolveram para os recrutas e os alunos das escolas militares. A técnica de controle que os militares estabeleceram fez com que fossem abrindo caminhos nas organizações voltadas para a educação física e os desportos, na burocracia do Ministério da Educação - a que essa área estava afeta - e fora dela. Em todos esses órgãos havia a presença maciça de militares em cargos de direção.

Certamente, as preocupações dos militares em extinguir toda a organização do movimento estudantil e, a partir da Lei 5540/68, reorganizar e normatizar todo o trabalho das universidades públicas, esbarraram nas diversas formas de resistência política presentes nas principais universidades do país. No entanto, essa resistência foi cada vez mais abalada, à medida que vários universitários foram sequestrados e

desapareceram, além de professores compulsoriamente aposentados, expulsos, exilados ou perseguidos.

Um dos exemplos mais notórios de adequação aos ditames dos governos militares, certamente, foi a trajetória da Universidade Federal da Paraíba (vide tópico 3, deste capítulo), cujo reitor-interventor, Capitão Guilardo Martins Alves, foi presidente do CRUB - Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras - entre 1964 e 1971.

Sintetiza-se a política educacional dos governos militares, a partir de 1964, através de um somatório das seguintes medidas e estratégias: controle e extinção da resistência escolar; “modernização conservadora” para o desenvolvimento nacional; premiação (promoção) dos colaboradores e a perseguição dos opositores do regime; inculcação político-ideológica dos valores morais-éticos-cristãos conservadores; vinculação escola-empresa, conforme a “teoria do capital humano”, inclusive nos caminhos ditados para as pesquisas; por fim, permissividade e avanço das escolas particulares, em todos os níveis, com apoio de verbas públicas (salário-educação, bolsas etc.).

Inegavelmente, para além dos discursos ufanistas das reformas empreendidas pelos governos militares, estas resultaram em graves consequências para o país:

Na prática a política educacional pós-64 caracterizou-se realmente por se constituir um mecanismo de exclusão social dos despossuídos da escola (não importa o aumento da matrícula em todos os níveis). Para se ter uma ideia, em 1984, 60,6% da população economicamente ativa estava incluída numa faixa que compreende os que nunca estudaram ou que ficaram na escola, no máximo, até o primário, constituindo, por conseguinte, uma força de trabalho virtualmente analfabeta. Esse processo acabou por desqualificar e degradar o ensino público, notadamente, de 1º e 2º graus e por transformar a educação em mercadoria de alto custo.

Conforme as Estatísticas da Educação Nacional 1960/1971, editada pelo MEC, a escolaridade expandiu-se dentro dos seguintes percentuais: 73,61% na faixa de 7-11 anos; 52,24% entre 12-14 anos; 27,9% de 15-18 anos, enquanto 62,24% concluíam o ciclo colegial.

Apesar dos percentuais citados e da truculência no trato com seus opositores, o legado dos anos sessenta do Estado militar compôs o seguinte quadro: milhões sem escola; a escola como contribuinte da desigualdade social; manutenção dos altos índices de analfabetismo; degradação da escola pública; a desastrosa intervenção nas universidades públicas; as fracassadas reformas tecnicistas e o MOBRAL (nos anos 1970).

CAPÍTULO 3

GOULART E O GOLPE CIVIL-MILITAR DE 1964

1 INTRODUÇÃO

Vários autores analisam a derrocada do governo do presidente João Goulart (1961-1964) em função dos seus numerosos acertos e, não, por seus erros, fragilidades e incompetências. Algumas décadas depois, apesar de contarmos com um farto material historiográfico à disposição, com depoimentos os mais variados - inclusive de militares diretamente (ou não) envolvidos no golpe e de representantes das forças de esquerda - permanece a visão conspiratória e unilateral sobre os acontecimentos políticos que fizeram a cena brasileira entre 1961 e 1964 e que culminaram com a deposição do presidente. São conhecidas as bases teórico-metodológicas, históricas e políticas dessa visão: pode-se dizer que são um somatório, entre outros, do “colapso populista” estudado por Ianni (1967); de estudos de intelectuais ligados ao governo, como Moniz Bandeira (1977); da visão conspiratória da inexorabilidade do golpe presente nas pesquisas de René Dreifuss (1981) e da visão do intervencionismo norte-americano de pesquisas como a de Phyllis Parker (1977). Ou, ainda, as visões que, ao invés de também colocar na balança da história política as incongruências do governo, só analisam os “tubarões” atacando o governo “de boa índole e bem-intencionado em suas reformas de base”, como na capa do livro (O governo Goulart, 1982) de Caio Navarro de Toledo.

Corroboram essas visões as análises exclusivamente macroestruturais que fecham o círculo, argumentando que o processo declinante do populismo vinha de longe (desde o segundo governo Vargas), as substituições de importações agonizavam e havia uma

escolha inadiável entre aprofundar as reformas nacionalistas ou ceder ao capital estrangeiro e “ao domínio norte-americano”. Ademais, tais análises foram estabelecidas em plena ditadura militar, por muitos dos que, direta ou indiretamente, foram derrotados e que não conseguiram admitir profundos equívocos das esquerdas e todas as “incertezas” da democracia, especialmente, da democracia populista multiliderada por Goulart (Jango), PTB, PCB, nacionalistas, militares, comunistas, estudantes, marinheiros, sargentos. Tudo isso sob uma fragilidade institucional sem precedentes e respaldado por um dispositivo militar absolutamente despreparado, desinformado e “minado por dentro”.

Exemplares de uma visão único-estrutural dos desdobramentos sócio-político-econômicos do período Goulart, são as palavras de Ianni (1968) sobre as “contradições do desenvolvimento populista”. Segundo o autor,

Nos anos de 1961-64 o povo brasileiro defronta-se de modo cada vez mais premente com a necessidade de adotar uma opção drástica. Por um lado, o modelo getuliano esgotava um ciclo crucial de realizações. Impunha-se uma decisão corajosa, no sentido de aprofundar as rupturas estruturais indispensáveis à consecução dos alvos inerentes à sua lógica interna. (...). Neste quadro, a mobilização do povo para o comício do dia 13 de março de 1964 - pelas reformas de base e em oposição às tendências conservadoras da maioria do Congresso Nacional - simbolizava a existência de condições políticas para uma ruptura que não se realizou. O comício, em que se reuniram o Presidente da República, Ministros de Estado e líderes nacionalistas e de esquerda, é o clímax e o fim da política de massas: como técnica de sustentação do poder político e como expressão fundamental da democracia populista. (p.107-108)

Vejamos. Em primeiro lugar, se havia a tal “opção drástica” esta não passava pelo “povo” e, sim, pelas elites incrustadas no poder. Além de uma expressão vaga, próprias dos inflamados discursos populistas, “povo”, enquanto categorização sociológica, não esclarece/distingue nada. Quem é o povo? Qual a sua capacidade hegemônica decisória? Ora, por mais que percebamos, no rol das ambiguidades e contradições do populismo, a politização (de uma parcela) “das massas populares”, não é possível admitir que o “povo” - especialmente uma população marcada pela precariedade da sobrevivência, pela fome, pelo amplo analfabetismo etc. -, possa decidir sobre “mudanças de modelos estruturais”, ou coisa que o valha. Segundo: afirmar que o comício (da Central) demonstra a “existência de condições políticas” para uma “ruptura que não se realizou” é equivocado. Tal comício demonstrou, sim, uma imensa falta de habilidade política do presidente e de seus aliados, uma demonstração enganosa de uma super-força (das “esquerdas”) que não havia e, no fundo, uma inequívoca mostra da divisão política governista, onde cada facção e cada liderança procuravam ocupar espaços próprios. Na disputa intestina, revelavam-se os “interesses/desejos” e o flagrante “oportunismo” de uma “escolha racional otimizada” (que falhou), como conceitua Elster (1994, p.29-59).

Dreifuss (1981), por sua vez, enfatiza a irreversível “avalanche” golpista, articulada “em bloco” em um “golpe de classe”. Na conclusão de sua tese, escreve:

A capacidade de liderança dos interesses multinacionais e associados foi demonstrada através de sua habilidade em incitar uma grande variedade de setores contra o regime e as classes subordinadas, tanto encoberta quanto abertamente. Através do IPES, o novo bloco de poder mobilizou as classes dominantes para a ação e serviu como elo para as várias conspirações civil-militares contra João Goulart. A ação da elite orgânica diferencia

o movimento de classe que levou à intervenção de 1º de abril, de um mero golpe militar. (p.482-483)

Pensemos um pouco. Primeiro, a tese de Dreifuss aposta suas maiores fichas nas “classes-na-luta-de-classes” e nos “blocos históricos” gramscianos. Tais conceitos, se por um lado ajudam no entendimento de um polo do conflito “esquerda-direita” pelo poder institucional, por outro escondem as “n” divisões nestas mesmas forças políticas. O bloco da “direita” sempre foi múltiplo: empresários próximos ou contra o governo; militares abertamente golpistas (como os que queriam derrubar o Presidente já em 1961); militares que não engoliram Jango, mas faziam parte do staff governista e que depois, na última hora aderiram ao golpe (cujo melhor exemplo, foi Castelo Branco); políticos do PSD, por exemplo, que sustentaram o governo no Congresso e depois figuraram entre os golpistas. O governo dos Estados Unidos (EUA), que mudou gradativamente de atitude diante dos rumos e dos impasses governamentais, passando de uma atitude colaboracionista inicial para as hostilidades subterrâneas que culminaram com o apoio da “Operação Brother Sam” (Parker, 1977).

E, do outro lado? Bem, se as forças golpistas só se uniram para o golpe - existiam várias rachaduras e divisões -, as forças “de esquerda”, então, foram sempre marcadas pela desunião e pelos interesses oportunistas multifacetários. Sargentos, marinheiros, comunistas, brizolistas, petebistas, socialistas, cristãos progressistas, nacionalistas, camponeses das Ligas, camponeses dos sindicatos, portuários, estudantes, intelectuais, artistas, jornalistas..., cada qual com suas subdivisões. Com efeito, fica difícil aceitar, diante desses amálgamas que, por raras vezes, se solidificavam e, posteriormente, se diluíam, teses (como a de Dreifuss ou de Moniz Bandeira) centradas na exclusividade das lutas (bipolares) de classes ou nos “blocos históricos”, embora, a meu ver, o modelo gramsciano fique mais próximo do real (ao tratar da “hegemonia” e da “cultura”, por exemplo).

Poderíamos, ainda, visualizar outros trabalhos, sobre as determinações econômicas estruturais, diante da falência do modelo de “substituição de importações” - modelo este que teria levado à necessidade da regulação autoritária dos conflitos e à exigência autoritária para reestruturar os processos de acumulação capitalista. Tais processos estariam em xeque diante das “reformas de base” pretendidas. Em outras palavras, as necessidades do avanço econômico capitalista não poderiam suportar as idas e vindas do governo Goulart e, muito menos, o avanço sindicalista que se desenhava. Neste prisma, o econômico (e sua “sobredeterminação”) tornou necessária e irreversível o desmantelamento das forças que sustentavam Goulart (ou melhor, ajudavam-no a equilibrar-se na “corda bamba”, quase sempre, “por um fio”).

Alguns trabalhos, por outro lado, se aproximam da visão que rechaça a exclusividade das explicações macroestruturais, a exemplo de Wanderley G. dos Santos (1986) e de Alfred Stepan (1981). Esses trabalhos invertem o determinismo econômico sobre os acontecimentos em foco para se concentrarem no determinismo político “em si mesmo” (visão “político-estrutural”). Com isso, os primeiros mantem a visão da inexorabilidade da derrubada do governo, diante do radicalismo político insolúvel para a democracia. Vale salientar, no entanto, que em outras situações semelhantes à radicalização política não impediu a continuidade institucional e a administração dos conflitos sem golpe ou interrupção democrática. Stepan (1971), por seu turno, concentra-se nas explicações da psicologia política do líder (Goulart) e nas pressões macro-políticas avassaladoras nos estertores do governo deposto. Sua análise convence quanto às ações do presidente, suas fraquezas e seus paradoxos, quanto aos riscos previstos e quanto às suas apostas nas forças que o apoiavam (que, na verdade, não eram tão fortes) diante do “beco sem saída”. Mesmo assim, não considera outros fatores, a exemplo do papel dos atores políticos individuais, ou ainda, as interações estratégicas nas quais esses atores estão envolvidos.

Diante do quadro exposto, ou seja, da insuficiência explicativa – de conteúdo político e de metodologia exclusivamente macroestrutural – para os acontecimentos que se precipitaram entre a conturbada posse de setembro de 1961 à deposição do presidente em abril de 1964, buscamos ajuda nos trabalhos de Argelina Figueiredo (1993), de Adam Przeworski (1993) e nas revelações do último Ministro da Justiça do governo, Abelardo Jurema (1964). Somaram-se, ainda, as visões à esquerda e à direita (militar) sobre o golpe (ou contragolpe), obtidas nos trabalhos de Maria Celina D’ Araújo (1994) e de Dênis de Moraes (1989). A meu ver, o primeiro trabalho (de Argelina Figueiredo) é o que melhor explica, diante da não sustentação das teses determinista-inexoráveis, os impasses e, também, as saídas possíveis para as crises do governo Jango – a poucos meses do seu final (constitucional). Os modelos de Przeworski, além de serem alicerces do trabalho de Figueiredo, apresentam a compreensão das “incertezas inerentes à democracia” e devem iluminar as possibilidades não inexoráveis e não-deterministas-em-última-instância (tanto no terreno político como no econômico) da democracia populista em foco. Por sua vez, os escritos do Ministro Jurema servirão para corroborar “por dentro” as teses que indicam o “caos interno” do governo (pós-plebiscito). A falta de uma forte coalizão civil e, principalmente, militar, de sustentação do poder constituído – marcado, entre outros fatores, pela ineficácia de um serviço de informações (quase inexistente) e pela ausência de qualquer estratégia de resistência militar, somado à desconfiança com um possível golpe por parte dos aliados e, ainda, pela visível inabilidade política nos momentos finais.

É no que vai se deparar o leitor, a seguir. Primeiro, nas conceituações de (1) Przeworski; depois, nos argumentos de (2) Argelina Figueiredo sobre as “possibilidades perdidas” pelo governo Goulart de, sustentando a democracia, efetivar reformas graduais (e, logicamente, suas consequências para os impasses de 64). A seguir, o (3 e 4) Ministro Jurema relata “de dentro” os meses finais da democracia janguista,

incluindo a fragilidade do seu dispositivo militar e o caos instalado nos últimos dias do governo. Completam o trabalho, os (5) depoimentos de civis e militares da esquerda e/ou de sustentação do “dispositivo militar” janguista e, do outro lado, (6) depoimentos de militares da “jovem e média oficialidade de 64” - que mostram as divisões, a participação na conspiração, a “necessidade de um contragolpe”, a questão da devolução do poder aos civis etc. Nas considerações finais, apresento uma síntese com os fatores contribuintes (muitos deles imbricados) para a derrocada da democracia populista e o golpe civil-militar.

2 A DEMOCRACIA, SEGUNDO PRZEWORSKI: incerteza organizada, adesão e ação instrumental

Entre as teses defendidas por Adam Przeworski (1993) sobre a democracia concentro-me na questão (central) da “incerteza organizada”. Esta visão pode ajudar a compreender as ações e as interações estratégicas dos principais atores políticos do período em foco. Aliás, diga-se logo, nada foi mais incerto, em todos os seus momentos, do que tal período. Penso até que o governo Goulart foi marcado por incertezas tão intensas que extrapolam o modelo de Przeworski - modelo que, como diz o próprio autor, não foi feito para retratar a realidade, mas para ajudar a compreendê-la.

Passemos, então, a comparar os “tipos-ideais” componentes do modelo em questão com as vicissitudes do processo histórico-político aqui analisado. Segundo o autor,

A incerteza inerente à democracia na realidade permite a ação instrumental. Como os atores podem atribuir probabilidades às consequências de suas ações, eles desenvolvem expectativas e calculam o que é melhor fazer. Eles podem participar, ou seja, agir no sentido da

promoção de seus interesses, projeto e valores dentro das instituições democráticas. (1993, p.25)

Tal premissa, no entanto, não quer dizer que esses atores aceitem os resultados do jogo democrático e as consequências (“ex post”) do mesmo. No governo em foco, sob o controle parlamentarista, a “participação interessada” ocorreu até o momento em que os oposicionista-conservadores perderam tal controle e desconfiaram que as forças políticas de esquerda que apoiavam o presidente queriam se perpetuar no poder e, portanto, seus interesses (dos oposicionistas) não poderiam ser contemplados, nem a médio prazo. Com a restituição dos poderes presidenciais e com a crescente mobilização-organização-radicalização à esquerda, a desconfiança aumentou, significativamente, com a tentativa (frustrada pelo Congresso) de decretação do “estado de sítio”, no final de 1963.

Przeworski pensa que em um jogo democrático, os perdedores, que “ex ante” aceitaram as regras do jogo, só aderem aos seus resultados instituídos (no caso, a ascensão constitucional de Goulart com a renúncia de Jânio Quadros após sete meses de governo) se vislumbrares possibilidades concretas de voltar a ganhá-lo em um lapso de tempo razoavelmente próximo.

O problema pode, então, ser formulado da seguinte maneira. Quando se aceita, como eu faço, que nem todos os conflitos são solucionáveis pela deliberação e que, portanto, a democracia cria vencedores e perdedores, será possível esperar que os perdedores aceitem o veredicto democraticamente proferido? Por que razão os derrotados na interação democrática não procuram subverter o sistema que produz tal tipo de resultados? (...) As forças políticas aceitam derrotas atuais porque acreditam que a estrutura institucional, organizadora da competição democrática, permitirá que elas realizem seus interesses no futuro. (ibidem, p.36)

No caso do governo Goulart, repita-se, os perdedores não mais acreditaram no jogo político democrático (embora parte dos perdedores, militares e civis, nunca tenha “morrido de amores” pela democracia) com a volta do presidencialismo e os acontecimentos “fora de controle” do segundo semestre de 1963 (incluindo a tentativa do “sítio”).

Aprofundando seus argumentos quanto à problemática da adesão aos resultados do jogo democrático, Przeworski admite “três classes de resultados de situações estratégicas”: (1) equilíbrios; (2) barganhas ou contratos e (3) normas sociais. Embora ressalte uma ampla literatura sobre os valores e compromissos morais como “normas” reguladoras da democracia, o autor exclui tais fatores normativos - não admitidos pela “teoria dos jogos”, que advoga. Não podemos deixar de concordar com a não priorização das “normas”, principalmente quando o caso é a “democracia à brasileira”. A “teoria (dos jogos) suprime os resultados que se apoiam em outras lógicas que não sejam a busca estratégicas de interesses”, diz ele (*ibidem*, p.43).

É preciso concordar, por outro lado, com as reflexões de Argelina Figueiredo (1993) quanto à exacerbação da busca de «interesses imediatos e otimizados” por parte significativa das forças esquerdistas. Essa busca teria contribuído fortemente para o avanço da coalizão contrária e a adesão ao golpismo por forças que antes defendiam a legalidade constitucional e, portanto, aceitavam/engoliam Goulart - o que explicaria “a união para” o golpe em 1964 e, não, em 1961.

Importante destacar, com Przeworski, que “a democracia está consolidada quando a adesão - agir de conformidade com a estrutura institucional - constitui o estado de equilíbrio das estratégias descentralizadas de todas as forças políticas relevantes” (1993, p.46). Ainda segundo o autor, “as únicas formas de não-adesão que afetam o caráter espontâneo da democracia são as estratégias que buscam (1) alterar posteriormente (*ex post*) os resultados do processo democrático e (2) reduzir drasticamente a confiança dos demais atores nas instituições. Portanto, não aderir (à democracia) é o mesmo que subverter o sistema

democrático para passar por cima de seus resultados” (ibidem, p.49). Tanto a forma (1) como a (2) encaixam-se no caso brasileiro em tela: a busca de alteração de resultados foi uma constante (tentativa de golpe em 1961, instituição do parlamentarismo, subversão “explícita” e organizada - IPES, IBAD etc.) até o sucesso em abril de 1964. Podemos, ainda, entender como tentativa “ex post” de alterar os resultados as ações esquerdistas para fechar o Congresso, a “reforma agrária na lei ou na marra”, a formação do “grupo dos onze” e outras ações. Reitere-se: o período janguista nunca foi exemplo de democracia (à esquerda e à direita) consolidada e, sim, exemplo de “democracia por um fio” e de “equilíbrio” (hiper) instável - ou, ainda, de “incerteza (des)organizada”. Subversão à democracia por todos os lados, sim, é marca da tênue da democracia brasileira entre 1951 e 1964, especialmente nos últimos trinta meses do período. E, é “claro que a base institucional do controle dos civis sobre os militares constitui o ponto nevrálgico da consolidação democrática”, diz Przeworski (ibidem, p.50).

A democracia está consolidada quando, dentro determinadas condições econômicas e políticas, um sistema específico de instituições torna-se regra geral, quando ninguém consegue imaginar-se agindo fora das instituições democráticas e quando tudo o que os perdedores desejam é tentar outra vez, no quadro das mesmas instituições sob as quais acabaram de ser derrotados. Uma democracia está consolidada quando se faz respeitar espontaneamente, isto é, quando todas as forças políticas relevantes acreditam que é melhor para elas continuar subordinando seus interesses e valores à interação incerta das instituições. Aceitar o resultado atual, mesmo que seja uma derrota, e orientar todas as ações no sentido estabelecido pela estrutura institucional é melhor para todas as forças políticas relevantes do que tentar subverter a democracia. Usando uma linguagem técnica, queremos dizer que a

democracia está consolidada quando a adesão - agir de conformidade com a estrutura institucional - constitui o estado de equilíbrio das estratégias descentralizadas de todas as forças políticas relevantes. (ibidem, p. 51-52)

No caso em foco, a adesão definitiva à subversão “para o golpe” aconteceu nos primeiros meses de 1964, inclusive com o apoio dos setores médios da sociedade, apavorados diante dos rumos “cambaleantes à esquerda” do populismo e do descontrole da economia, que os afetava diretamente.

Para fechar esta parte, destaco as palavras do autor, sobre os “dilemas da esquerda e da direita” nos processos democráticos. Da esquerda: “até mesmo os procedimentos democráticos perfeitos podem manter uma oligarquia - governo dos ricos sobre os pobres. A experiência histórica tem demonstrado que a democracia é compatível com a pobreza e a desigualdade na esfera social e com a opressão nas fábricas, nas escolas, nas prisões e nas famílias”. Da direita: “a democracia pode transformar-se no governo da maioria dos pobres sobre a minoria dos ricos. Os procedimentos democráticos podem ameaçar a propriedade, os poderes políticos, na forma do sufrágio universal e o direito da livre associação, podem ser exercidos para limitar os direitos de propriedade”. Assim, “são restritas as condições dentro das qual a democracia se torna um estado de equilíbrio entre estratégias descentralizadas das forças políticas autônomas. É por isso que a democracia tem-se revelado historicamente uma forma frágil de organização dos conflitos políticos” (ibidem, p.56).

Mesmo concordando com o autor quando coloca que os “modelos não foram feitos para serem acreditados”, não podemos deixar de verificar os encaixes modelares (a respeito de sua fragilidade, por exemplo) e, também, os desvios entre a democracia (como “tipo-ideal”) przeworskiana e a democracia brasileira. Somam-se, a esses encaixes e desvios, as peculiaridades das breves experiências democráticas

ocorridas no Brasil - entre elas os interesses e os oportunismos adjacentes a uma forma de atuação política que se tornou uma de suas marcas registradas: a corrupção.

Os encaixes e os desvios entre o modelo e a realidade, referidos acima, serão tratados a seguir.

3 A INSTABILIDADE DEMOCRÁTICA E AS “REFORMAS DE BASE” DO GOVERNO GOULART

Podemos dizer que a tensão central colocada era a da compatibilizarão entre as “reformas de base” pretendidas pelo governo e a fragilidade institucional democrática. Em outros termos: como realizar as reformas sociais e a democracia? Pois, exatamente este é o problema nuclear das reflexões de Argelina Figueiredo (1993) - sobre o período janguista. Para viabilizar tais reflexões, a autora entende que “o regime autoritário instalado em 1964, no Brasil, não foi o resultado de uma todo-poderosa conspiração direitista contra o regime anterior. Tampouco foi a consequência inevitável de fatores estruturais políticos e/ou econômicos, alguns dos quais já atuavam quando em 1961, um golpe militar foi abortado” (p.22). E, aponta seu caminho analítico: “através da reconstrução das possibilidades que estavam abertas à ação política naquele contexto histórico específico, bem como das oportunidades perdidas, tentarei avançar no debate entre as abordagens estruturais e a abordagem estratégica do problema da mudança política” (ibidem, p.25).

Neste empreendimento, a autora “concentra-se na conduta estratégica de atores políticos em situações históricas concretas, enfatizando interesses e percepções e formulando problemas em termos de possibilidades e escolhas” (ibidem, p.26). Para examinar como a exacerbação-otimização dos interesses individuais (ou de atores coletivos), especialmente das múltiplas forças ligadas a Goulart, levou

a resultados coletivamente inesperados e contraditórios em relação a esses interesses, Figueiredo busca em J. Ester subsídios para entender que “dentro de um conjunto exequível de ações compatíveis com todos os constrangimentos, os indivíduos escolhem aquelas que acreditam levar aos melhores resultados”. Logicamente, os resultados do processo mostram que as apostas das esquerdas falharam (vide “Quando a escolha racional falha” - pp.47/59 - em Peças e Engrenagens das Ciências Sociais, de Elster - 1994, apresentado pela autora) e o não desejado e inoportuno para essas forças veio a acontecer.

Figueiredo coloca que “entre 1961 e 1964, escolhas e ações específicas solaparam as possibilidades de ampliação e consolidação das reformas e, desta forma, reduziram as oportunidades de implementar, sob regras democráticas, um compromisso sobre as reformas”. Neste caminho, as perdas de oportunidades de resolução dos conflitos gerados com as tentativas das reformas, “acirrou o crescente consenso negativo em relação às possibilidades de resolver (tais) conflitos dentro das regras democráticas” - o que desembocou em tentativas, à esquerda e à direita, de expedientes autoritários como o frustrado fechamento do Congresso e, meses depois, o sucesso da subversão com o golpe de 64.

Quais teriam sido as oportunidades perdidas para conciliar reformas e democracia? A autora indica duas fundamentais, a primeira sob regime parlamentarista e, a segunda, já sob o presidencialismo. A primeira oportunidade teria sido desperdiçada na medida em que Goulart não respeitou o compromisso parlamentarista que viabilizou sua posse, perdendo a chance de promover reformas graduais em parceria com o Congresso. Ao contrário, procurou minar tal regime “por dentro” e restituir o presidencialismo a todo custo - à custa da crescente desconfiança sobre suas intenções por parte de, praticamente, todas as forças políticas principais. Tal procedimento inviabilizou a formação de gabinetes parlamentaristas com respaldo político no Congresso. Os gabinetes sucederam-se, agravando a instabilidade democrática e bloqueando a aprovação de quaisquer reformas. Acrescentem-se as

vigorosas/frequentes pressões de forças esquerdistas da sociedade civil sobre o parlamento e o executivo - das greves às mobilizações de militares de baixa patente. A segunda oportunidade perdida, conforme entendimento de Figueiredo foi à tentativa de implantação do Plano Trienal (1963), que viabilizaria “reformas estruturais”, já sob os plenos poderes presidencialistas. O Plano foi considerado, inclusive, “entreguista” pelas esquerdas e sofreu duros combates fora do Congresso por parte do CGT, que ambigualmente também “era governo”. A reação dos capitalistas contra o controle de preços e as crescentes manifestações e reivindicações das entidades que representavam os trabalhadores, transformou, também, o apoio inicial ao Plano em tentativa (via Congresso) de miná-lo de pronto - o que fez com que os governistas o abandonassem voltando-se, prioritariamente, para as reformas constitucionais entre as quais a mais disputada: a agrária. As propostas do PTB, além de tentar maximizar o que no momento era impossível, serviram para aumentar a polarização esquerdo-direita, opondo definitivamente uma esquerda toda esfacelada - em múltiplos grupos, ideias e ações -, contra uma direita que, mais e mais, se unia para defender a propriedade, a ordem/hierarquia e o desenvolvimento capitalista no campo e na cidade. Importante registrar/notar dois crescimentos: de um lado a união de interesses diversos (proprietários de terras, industriais, militares, internacionais...) por parte das forças à direita e, de outro, o esfacelamento das esquerdas seguindo interesses próprios de seus principais líderes (Brizola, Arraes, CGT, Julião, Prestes...) e facções.

E Goulart, diante da crescente polarização? Goulart tentou, agravando a situação, aprovar o Estado de Sítio e fechar o Congresso (reprovado à esquerda e à direita) e, em seguida, diante do fracasso, reconstituir um “Centrão” para aprovar a reforma agrária, considerada a prioridade das prioridades. Essa tentativa de Goulart não se restringiu à formação de um governo de centro - para qual foi chamado, por exemplo, para a Justiça, Abelardo Jurema (que posteriormente nos

ajudará a entender “por dentro” os últimos meses de um frágil e caótico governo) do PSD de Juscelino.

Nas tentativas e oportunidades perdidas pelas forças governamentais de implementar reforma sob a égide da democracia, a autora centra-se na formação da Frente Progressista de Apoio às Reformas de Base (de centro-esquerda “positiva”) encabeçada por San Tiago Dantas. Certamente, a esta altura, 1963, as chances eram remotas para conseguir “acalmar” os acirrados ânimos à esquerda e à direita. De um lado, se promovia seguidas manifestações e enfrentamentos e, de outro, se conspirava - forjando o “consenso negativo” e convencendo os últimos “legalista-moderados”, como Castelo Branco, para a derrubada da democracia populista, do “caos sindicalista” e do “comunismo”.

Com efeito, entre a tentativa de barrar a posse de Goulart de 1961 e os acontecimentos de abril de 1964, precisamos compreender os principais obstáculos, equívocos, indecisões e ambiguidades que teriam impossibilitado um equilíbrio político necessário e suficiente para viabilizar as reformas sociais e econômicas sob a égide da democracia. Ou seja, quais fatores impediram a conciliação entre as reformas e a democracia, evitando a solução autoritária e a deposição do governo?

Seguindo as reflexões de Argelina Figueiredo, podemos elencar as motivações políticas principais. De início, podemos atestar que as regras do jogo democrático não foram ultrajadas em 1961 porque os conservadores apostaram no parlamentarismo como controle sobre Jango, sobre as esquerdas e os movimentos pró-reformas - apesar das ameaças da direita “dura”, especialmente militar.

Entre setembro de 1961 e o final de 1962, o parlamentarismo sofreu ataques constantes que variavam da intenção do presidente e de seus aliados no sentido da restituição dos plenos poderes presidenciais, até os ataques da coalizão pró-reformas que mobilizava fortemente os múltiplos movimentos da sociedade civil e apostava na “estratégia maximalista” (Elster) de jogar todas as suas fichas nas reformas radicais. Essa convicção de uma “força ótima” passava pelo retorno

do presidencialismo e pelas eleições no final de 1962. Certa dessas vitórias, que realmente ocorreram, a coalizão pró-reformas radicais e a ação de Goulart obstaculizaram a concreticidade do compromisso parlamentarista que havia respaldado sua posse em 1961. Mas, não foram só estes os obstáculos: barreiras foram impostas pelas lideranças nacionais conservadoras, preocupadas sobretudo com vantagens imediatas e a manutenção do arraigado clientelismo - o que impedia a formação de uma coalizão mais ampla para a aprovação de reformas e para o avanço nas mínimas condições de consolidação democrática. As ações do PTB pró-reformas radicais e para dotar “seu” presidente de plenos poderes e o trabalho do PSD vivamente interessado em não perder poder, nem espaço político-clientelista algum, mostram com nitidez os impasses políticos “sem solução”. Sem falar das ações udenistas desestabilizadoras, especialmente o ativismo lacerdista (vide a seguir, no depoimento de Abelardo Jurema, o “poder” lacerdista, inclusive militar).

Sem dúvida, as vitórias eleitorais de 1962 e a determinante contribuição da volta ao presidencialismo (o que lhes conferiu maior proximidade e prestígio junto a Goulart) deram a falsa impressão às esquerdas de um “superpoder”, associado a uma virtual subestimação dos poderes dos seus opositores. Um desses sinais, não assimilado, era a continuidade do conservadorismo do Congresso, mesmo depois das eleições de 62.

Não podemos em nenhum momento perder de vista, também, o fraco desempenho econômico, atestado pela subida da inflação e pela queda do PIB - em parte consequência do “desenvolvimentismo” de JK e do declínio do modelo de economia implantado pós-1945. Solução tentada: o Plano Trienal e a aprovação de uma reforma agrária gradual/consensual. Mas, se a reforma agrária gradual tinha apoio e poderia ter vingado no Congresso (o que não ocorreu), o Plano Trienal exigia sacrifícios e perdas de todas as partes, na medida em que propunha a contenção de preços e salários. As oscilações e ambiguidades de

Goulart, que parecia querer os resultados positivos do Trienal, sem seus óbvios ônus, contribuíram, ainda mais, para seu fracasso e abandono.

Já no início de 1964, sob a desconfiança (à direita e à esquerda) generalizada das ações governamentais, agravadas pela tentativa do “sítio” - repudiada pelo Congresso -, San Tiago Dantas tenta empinar uma frente de centro-esquerda, “esquerda positiva”, que pretendia conter a radicalização do “esquerdismo” e, ao mesmo tempo, afastar os ventos golpistas já evidentes. Do seu lado o PSD, para agravar a situação, estudava “pular fora do barco em definitivo” (embora tivesse ministros), embora não o fizesse por seu apego ao poder e por estar “de olho” nas eleições de 1965 - que poderiam reconduzir Juscelino à presidência.

Na medida do avanço do tempo e do agravamento da crise institucional, sem reformas e com a democracia “na corda bamba” - acrescidos da contínua adesão de forças civis e militares pró-golpe, da mobilização crescente das esquerdas e dos desafios e quebras da hierarquia militar - o presidente joga sua última cartada, assumindo todos os riscos, em atos (populistas) desesperados de “mergulho nos braços do povo”. O apoio às reivindicações de militares de baixa patente e a “risco mal calculado” do comício de 13 de março de 64, anteviam o ato final do governo, embora as esquerdas continuassem subestimando seus adversários e superestimando suas forças, equivocadamente. “A força do povo e o esquema militar pró-Goulart impediriam qualquer golpe”, repetia a esquerda populista. Enquanto isso, os últimos militares “da lei e da ordem” eram convencidos (pelas circunstâncias, pelos planejadores golpistas do IPES-IBAD, pelas “marchas da família”, pelo clamor das camadas médias) que não havia saída dentro do jogo democrático.

Nem democracia, nem reformas de base. Autoritarismo e reformas de aprofundamento de um capitalismo tardio, determinante de uma das dez potências industriais do planeta (nos anos setenta) e, ao mesmo tempo, da vertiginosa explosão social: da miséria, da fome,

da deseducação, das doenças e da corrupção desenfreada do Brasil que conhecemos.

4 OS ÚLTIMOS MOMENTOS DO GOVERNO GOULART: uma visão “de dentro”

Na busca de entendimento do processo político “por dentro” do governo Goulart, especialmente centrado nas últimas cartadas estratégicas dos principais atores, um livro-depoimento ganha, a meu ver, importância. Trata-se do depoimento do último Ministro da Justiça do Governo Goulart, deputado (paraibano) do PSD, ex-líder de JK no Congresso, Abelardo Jurema - centralmente posicionado na derradeira tentativa de articular, politicamente, o verdadeiro “caos interno” em que se transformou o governo, entre julho de 1963 e março de 1964. Título do livro: Sexta-feira 13 - os últimos dias do Governo João Goulart (1964). Talvez, o trabalho de Argelina Figueiredo fosse ainda mais brilhante com esse depoimento e pudesse compreender ainda mais sobre o jogo democrático que não se sustentou, inviabilizando tanto as reformas como a democracia.

Da nossa parte interessa resgatar no depoimento as relações entre alguns dos principais líderes civis e as relações civis-militares que contribuíram decisivamente para o resultado ocorrido.

No depoimento do Ministro Jurema chama atenção, de início, o problema do “esvaziamento do poder civil”, tendo como base de referência geopolítica o deslocamento da capital do país para Brasília e um consequente isolamento civil que teria prejudicado, sensivelmente, o comando governamental - inclusive quanto à força de coesão militar e o completo desaparelhamento e desinformação do governo quanto ao que se passava em todas as áreas.

Daí para cá (da saída da capital do Rio de Janeiro), mais se acentuando foi o esvaziamento do poder

civil, enquanto o governo da Guanabara crescia de importância. Desarmado totalmente, o governo federal não possuía elementos para acompanhar nada que se passava nos estados, nem tinha condições para exercer sua autoridade em nenhuma parte deste país, a não ser na nova e pequena Brasília. Qualquer atividade contrária ao regime ou ao próprio governo só poderia chegar ao seu conhecimento ou pela boa vontade de governadores ou pela 2ª secção do Exército. Os governadores não só se achavam também desaparelhados (com exceção do governo da Guanabara que havia recebido, de mão beijada, toda a Polícia Marítima, Terrestre e Aérea) como representavam, em sua maioria, interesses políticos não muito afins com o governo da república. A 2ª secção do Exército era muito específica e quase se deixara ficar na fiscalização de atividades dos comunistas e da segurança interna e externa do país, alheia, obviamente, às questões da política ou do esquema situacionista. Isso, sem falar nas suas dissensões internas, que transformavam alguns setores de comando em polos negativos do dispositivo de segurança governamental. (Op.cit., p.35/36)

Registre-se, o insipiente serviço geral de informações do governo, corresponsável direto pelas facilidades que os conspiradores tiveram em planejar e arrebanhar quadros civis e militares para derrubar a democracia populista e de concretizar o golpe. A meu ver, se Goulart tivesse montado um dispositivo efetivo de segurança e contrainformação militar e, no outro “front”, tivesse a competência imprescindível e a necessária astúcia para negociar (sempre) com o Congresso, estreitando e azeitando relações entre civis, entre militares e entre civis e militares - certamente, teria chances reais de chegar ao fim do seu mandato.

As relações entre Goulart e algumas das principais lideranças civis atuantes na cena política, entre 1963 e 1964, que favoreceriam - em função dos seus interesses - a engenharia da continuidade da ténue

democracia brasileira, podem mostrar porque as coalizões em torno das reformas e da própria democracia não se efetivaram. Imbricando interesses pessoais e imediatos, com os interesses centrados em 1965, ou seja, tentando sempre “otimizar desejos e oportunidades” (Elster, 1994), essas lideranças civis, a começar do presidente, sem dúvida contribuíram para o solapamento dos alicerces institucionais já trincados.

Sobre o relacionamento Jango-Juscelino, a respeito da sucessão de 65, por exemplo, Jurema (amigo íntimo e, confidente, dos dois) relata (1964, p.63):

É evidente que, no fundo, o presidente desejaria um candidato petebista para seu sucessor. Tinha mágoas do PSD e de seus líderes maiores. Cobrava de JK o mesmo apoio que emprestara ao seu governo, mostrava-se reticente nas manifestações de sua candidatura em 1965 e não escondia, aos seus íntimos, as dificuldades, julgadas até insuperáveis, para levar o PTB, integral, para a campanha de JK. Sabia, entretanto, o presidente que não se improvisa, em poucos meses, um líder para vencer Carlos Lacerda ou mesmo Adhemar de Barros.

Uma relação difícil e complicadora para a manutenção da democracia com reformas socioeconômicas, com efeito, era Jango-Brizola, inclusive quanto às relações pessoais. Jurema tem opinião formada que a dívida (1961) de Jango em relação ao ex-governador do Rio Grande do Sul, impagável, teria desencadeado uma ascensão de Brizola e de seus aliados esquerdistas sobre o presidente que além de “moralmente irrecusável”, tornou-se direta contribuinte do “caos governamental” e do processo de radicalização política que levou o governo ao “beco sem saída” da polarização esquerda-direita e à sua queda. Por outro lado, as divergências, as desconfianças mútuas e os interesses, por muitas vezes entrecruzados, afastavam um do outro.

Enquanto sua mãe era viva, D. Vicentina, pareceu-me que os choques do presidente com seu cunhado eram contidos, amenizados e mesmo anulados, não só pela ação catalizadora da mãe e sogra como porque, sua casa no Leblon, como ponto afetivo convergente, reunia-os após as pelejas. Com seu desaparecimento, os mal-entendidos duravam mais tempo. Nem sempre um General Assis Brasil conseguia reaproximá-los rapidamente, e a separação parecia definitiva. Só novos acontecimentos, novas crises, novas dificuldades os reunia outra vez. (ibidem, p.71)

Comentando o “sentimentalismo bonachão” (indeciso, ambíguo) de Goulart, e as contendas com o deputado Brizola, o ministro escreve:

O sentimentalismo atrapalhava seus passos e a insegurança dos seus apoios políticos o impedia de atitudes mais incisivas. Preocupava-se em ver arrebatado, do seu comando, a liderança sindical e mesmo popular, como se impressionava bastante com a hibridez de muitos dos seus amigos, entre ele e Brizola. Por mais de uma vez me dizia, rindo, que falasse ao Almirante Aragão para não se influenciar muito com o Brizola, não esquecendo que a sua promoção e o posto-chave que ocupava eram resultantes da sua confiança e da sua amizade! A cada entendimento que sabia ter existido entre Brizola e os generais amigos do governo, promoviam reunião, sempre em Jacarepaguá, como que para desfazer qualquer influência estranha à sua orientação. Era uma vigília permanente na defesa de sua posição de comando. (ibidem, p.75)

Torna-se fundamental notar como esses relacionamentos políticos (e pessoais) obstaculizaram diretamente a formação das coalizões, sem as quais uma democracia não sobrevive muito tempo. E a democracia brasileira nunca foi exemplo de uma fortaleza institucional

solidificada, muito ao contrário. Além de toda a efervescência político-ideológica dos anos 60, seus principais líderes civis de “centro-esquerda” não se entendiam, ou pior, por muitas vezes se digladiavam. No polo oposto os conservadores e a direita radical (civil-militar) encontraram um fértil terreno de desestabilização democrática e de alijamento do poder de seus principais adversários. O crescimento da direita no sentido da sua união “funcional” (para o golpe) parece que foi diretamente proporcional à incapacidade das esquerdas em se unirem em torno de um projeto de governo/reformas e de respaldo permanente ao processo democrático (sem o qual enfrentariam as maiores dificuldades).

Se a posição radical do deputado Brizola ampliou frente de combate ao presidente, dentro de casa o efeito era outro, mas igualmente danoso, pois dividia as bases de sustentação política de João Goulart, enfraquecendo-as e criando embaraços irremovíveis no PSD. Creio até que a animosidade do ex-governador gaúcho contra o ex-presidente Juscelino Kubitschek era uma das fontes inspirados dessas atitudes provocadoras de desagregação dos esquemas políticos do presidente. Reforçadas eram, sem dúvida, pelo sentido competitivo. A sucessão presidencial de 1965, mesmo com as dificuldades constitucionais, não saía da cabeça de Brizola. Os bastidores do Palácio ferviam. A indecisão do presidente se refletia nos quadros dos seus amigos e companheiros de situação. (ibidem, p.78)

Acentuando as dificuldades de sustentação do esquema político governamental, Jurema - que se tornou ministro para contornar as arestas políticas e contribuir positivamente para o bom trânsito das propostas (reformas) do governo no parlamento - complementa:

A inteligência e a acuidade política de San Tiago Dantas, a sua vivência com ambos (...) não conseguiram

ultrapassar as dificuldades que se apresentavam para manter unida uma frente de governo que seria invencível pela sua irradiação e consistência no país. Todas essas tentativas sofreram o processo de corrosivos de casos, fatos e coisas irremovíveis. As esquerdas não lhe davam apoio total. As desconfianças do centro mais se acentuavam. No PSD, o entusiasmo pelo governo mais se esvaecia. No próprio PTB, o choque de alas o enfraquecia. Nos partidos menores, aos poucos se desgarravam elementos que eram preciosos para as combinações políticas. Esse era o quadro, para o qual contribuíram a imaturidade do deputado Brizola e a indecisão do presidente João Goulart. (ibidem, p.79).

Precisamos registrar com atenção, corroborando as teses de Argelina Figueiredo, a visão do Ministro Jurema, especialmente quando ressalta a necessidade de “manter unida uma frente de governo que seria invencível...”. Se realmente a “frente seria invencível” os acontecimentos diriam, mas certamente, pelo menos, atestam a possibilidade concreta de se estabelecer uma forte coligação no Congresso para aprovar reformas “graduais” e manter a democracia - o que, não acontecendo, tornou ainda mais vulnerável o estado democrático. O que se viu foram os duelos entre a Frente Parlamentar Nacionalista (uma coalizão pró-reformas imediatas e radicais) e a Ação Democrática Parlamentar (que, no máximo, admitia as “suas” reformas - aquelas que não alterassem seus currais eleitorais, privilégios, cargos, seu arraigado clientelismo etc.).

Outro desgaste notório para o governo Goulart foi à saída do Ministro da Fazenda - Carvalho Pinto - que, havia substituído San Tiago Dantas e representava a moderação política, o apoio de significativa parcela do empresariado, o respaldo externo da economia e um “anteparo” às críticas e desconfianças dos conservadores, enfim, um rumo “de centro” para o governo. Obviamente, sob críticas contundentes dos setores “de esquerda”. A demissão ocorre simultaneamente à chegada de uma carta do presidente dos Estados Unidos, abrindo

“créditos de confiança ao Brasil e ao seu governo”. Jurema diz (p.93) que, “as perspectivas de êxito no processo de reescalonamento (da dívida externa), que se desenvolvia em Paris, enchiam o presidente de otimismo”. Note-se que são acontecimentos dos meses anteriores ao golpe. Acontecimentos que poderiam abrir outras possibilidades, inclusive de apoio externo às reformas e de certo êxito das ações do governo.

Sem Carvalho Pinto, porém, apesar de certos otimismo, parte dos conservadores que poderia fazer parte de uma coalizão mais abrangente, distanciou-se ainda mais dos projetos do governo. Entre outros, esse acontecimento ajuda a retratar um certo (e equivocado) desprezo pelo Congresso. Poder este que, afinal de contas, havia respaldado a “legalidade” dando-lhe posse - mesmo que pesasse o controle parlamentarista. A não compreensão desses fatores, a adoção do confronto como tática política, sem dúvida foi, muitas vezes, pouco inteligente, absolutamente equivocado e ineficaz para a manutenção do jogo democrático - sem o qual não viabilizar-se-iam reformas.

Várias tentativas foram feitas para melhorar as relações do Executivo com o Legislativo - relata Jurema -, mas correntes janguistas e não janguistas na própria frente política governista já atingiam a exacerbação. O presidente, apesar da sua imensa capacidade de ouvir, da sua paciência mesmo com os mais ferrenhos adversários, não sentia o problema e parecia mais confiante na opinião pública, nos aplausos populares por onde passava e no seu esquema militar do que não composições políticas. (ibidem, p.100)

Defendendo o Congresso, o Ministro da Justiça acertava na avaliação positiva e, também, nas críticas, apesar de, como membro de tal poder, e até como característica pessoal, gostar de autoelogios. Fazendo um “balanço”, esquecendo “os podres”, ele diz:

Na crise de agosto (1961), da renúncia do Sr. Jânio Quadros, o Congresso reagiu a todas as formas de submisso e encontrou, com imaginação, a fórmula que uniu todos (o parlamentarismo). Mais tarde, na sequência das crises no sistema parlamentar, o Congresso buscou, no plebiscito, a solução amaciadora. Na fase presidencialista o Congresso não encontrou o caminho e se deixou ficar na contemplação, quando uma ação efetiva teria levado o presidente para os seus braços, fortalecendo-se a democracia. (ibidem, p.104).

Por outro lado, esse cotidiano, marcado por personalidades políticas exacerbadas e desorganização governamental, estava coadjuvado por um dispositivo militar que se revelou absolutamente frágil.

5 A FRAGILIDADE DO DISPOSITIVO MILITAR E O ABANDONO DO GOVERNO

O que teria acontecido se sargentos e marinheiros não tivessem participado de intensas manifestações e protestos, inclusive com a presença de Goulart, ou seja, o que teria corrido se os alicerces maiores da vida/profissão militar, a disciplina e a hierarquia, não tivessem sido abaladas? Será, por exemplo, que militares “legalistas”, como Castelo Branco - que ocupou posição estratégica no próprio governo -, teriam aderido à derrubada da democracia populista? Será que a situação sócio-político-econômica era de tal gravidade que, sem as revoltas de militares de baixa patente, a oficialidade ganharia coesão suficiente para o golpe de 1964? Se respondêssemos negativamente, implícito estaria que a correlação de forças militares teria sido outra, reforçando a legalidade e evitando o desfecho ocorrido.

Quando da revolta dos sargentos da marinha e da aeronáutica, em setembro de 1963, ainda notava-se alguma coesão no dispositivo

militar. O controle da situação, fundamental para que o movimento não se estendesse por todo o país, demonstrava que, até àquela altura, o governo tinha a liderança dos setores militares. No entanto, a ação conspiratória interna continuava - atesta-a os depoimentos de vários coronéis (hoje, generais) e generais. Há de se enfatizar: a conspiração civil-militar “corria solta” (dentro e fora dos quartéis, via IPES, IBAD etc.) sendo, obviamente, uma condição necessária, mas não suficiente para a derrubada da democracia. Essa condição necessária, mas não suficiente, começa a surtir os efeitos que os conspiradores desejavam na medida direta que conseguiam adeptos e que convenciam os recalcitrantes que não haveria mais outra chance quando a “república sindical-comunista” se instalasse no Brasil. Mas, a meu ver, foi determinante para a coesão da oficialidade pró-golpe as revoltas e os motins de militares de baixa patente - quebrando a disciplina e a hierarquia, bases da instituição militar.

Como já disse, mesmo com todas as dificuldades, a revolta de setembro foi contida. No centro da ação, restabelecendo a disciplina interna o General Jair Dantas Ribeiro - uma liderança militar, Ministro da Guerra. E Goulart? O presidente soube por telefone! Estava fora e só retornou a Brasília depois da contenção.

Atestando a desconexão do governo, Jurema (que, na ausência do presidente, participava do centro das decisões civil-militares) descreve:

Na noite de 13 de setembro, surpreendendo a o presidente Goulart chegava a Brasília, em vôo direto do Rio Grande do Sul. Desistira de viajar ao Rio. Naturalmente para dar a impressão ao povo brasileiro de que, realmente, a ordem estava restabelecida na capital da república. Isto trouxe certa desconexão entre os pronunciamentos do Presidente, dos Ministros militares e do Ministro da Justiça. A falta de contato entre eles, ainda no rescaldo dos acontecimentos do dia, ensejou uma situação não muito bem recebida, quando o

Presidente e o seu Chefe da Casa Civil se mostravam brandos com os revoltosos e os Ministros Militares e o da Justiça se pronunciavam com energia e severidade próprias de uma hora que poderia ser prenúncio de outros acontecimentos. Na realidade, entretanto, o Presidente apoiou as medidas repressivas, os inquéritos e a apuração das responsabilidades, dando mão forte ao General Jair Dantas Ribeiro (...) de pleno acordo com a Marinha e a Aeronáutica, no sentido de prevenir outros motins. (p.120-121)

Jurema avalia a importância do General Jair Dantas Ribeiro como alguém de “pulso firme necessário” para a manutenção da hierarquia militar. Pode-se extrapolar para o comando/coesão das forças armadas (mesmo com a conspiração em marcha, dentro e fora dos quartéis) a posição de liderança deste militar. Pilar estratégico da defesa da legalidade constitucional, a internação hospitalar do General Jair às vésperas do golpe foi decisiva para o fim do governo constituído. Conforme relata Jurema, “a ausência involuntária do General Jair Dantas Ribeiro foi fator decisivo para o desenvolvimento e o sucesso do movimento que depôs o Sr. João Goulart, o qual, ao lado de seu Ministro da Guerra, costumava ser mais firme e mais uniforme em suas decisões” (p.121). O que teria acontecido com esse General, postado à frente da defesa do Presidente constitucional e da própria democracia “em xeque-mate”?

Apesar de toda firmeza do General Jair, as indecisões e ambiguidades presidenciais causavam-lhe sérias apreensões quanto ao desfecho do processo. “Certa vez o General Jair me dizia - confessa Jurema (p.132) - que o Presidente nada resolvera de concreto a respeito do que se devia fazer no plano político-militar, revelando nas entrelinhas muita dúvida em relação ao futuro. Apesar de suas desconfianças, sempre acrescentava que o Presidente não devia ter receios, pois iria até o fim do seu Governo. Estribava-se na legalidade, confiando nos seus homens

de comando, que deviam ter igual posição com relação à legalidade". Pensando um pouco em "receios e desconfianças", acima relatados: será que o Ministro da Guerra se internou para tratamento "de vida ou morte", "foi internado" a contragosto ou foi "convencido a internar-se"? Qualquer que seja a resposta a esse "inusitado" internamento médico, a ausência do Ministro da Guerra, tornando acéfala a (já frágil) coesão legalista e a defesa da legalidade democrática, ajudou a decidir o jogo a favor dos golpistas. "Com Jair Dantas Ribeiro no leme, talvez não tivesse regressado aos navios, com tanta rapidez a marujada sublevada. Talvez a crise da Marinha não tivesse atingido aquelas proporções. Com Jair Dantas Ribeiro no comando, os campos de batalha teriam tomado outra conformação e a legalidade seria mais uma vez salva, ainda mesmo por um preço alto. O Presidente talvez, tivesse tido outra decisão e a disciplina preservada", enfatiza o ex-Ministro da Justiça (p.164).

Exageros de lado, apesar de toda importância articuladora do General Ribeiro, e do otimismo quanto à atuação do dispositivo militar - que, na opinião, por exemplo, do Brigadeiro Rui Moreira Lima, "era um fiasco" - os golpistas não enfrentaram resistência.

Para fechar esta parte, registre-se a "última hora" do governo Goulart, marcada pela precariedade, pela total ausência de liderança de um Presidente em fuga e pelo "fiasco" do dispositivo militar. Pelo relato do Ministro da Justiça, atônito, quem estava realmente informado sobre o paradeiro de Goulart era o serviçal do Presidente, Pedrinho. Teria dito: "Ministro, o patrão, de Brasília, deve ir para Porto Alegre, pois ouvi quando, pelo telefone, acertava ele a ida de um 'Coronado' da Varig para Brasília, a fim de ficar à disposição da Presidência. Fale com o Berta (presidente da Varig) para arranjar outro avio e vá embora com os outros ministros, para Brasília ou Porto Alegre".

Com esse dispositivo a democracia deixou de "estar por um fio". Caiu.

6 O GOLPE NA ESQUERDA E NA DEMOCRACIA

Por que as “esquerdas”, e só tem sentido falar da “esquerda” no plural, perderam duplamente em 1964, não conseguindo sustentar a democracia e não conseguindo efetuar as reformas “de base”? Poderia ter sido diferente? Quais outras possibilidades existiram? De quem foi à culpa pelos fracassos? Ações das esquerdas facilitaram a conspiração e adesão de setores moderados e, até então, legalistas? Os abalos nos alicerces militares - hierarquia e disciplina - foram tão determinantes para o movimento golpista e para suas adesões de “última hora”?

Dois livros são particularmente importantes por colherem depoimentos orais de participantes diretos e indiretos dos acontecimentos determinantes do golpe (ou, segundo, alguns depoentes militares, do “contragolpe”): A esquerda e o golpe de 64: vinte e cinco anos depois, as forças populares repensam seus mitos, sonhos e ilusões (1989) e Visões do golpe - a memória militar sobre 1964 (1994).

A riqueza do primeiro concentra-se nos dezenove depoimentos-entrevistas. Em tela, as esquerdas e os fantasmas de 1964: de Waldir Pires a Brizola, de Julião a ao General Nelson Werneck Sodré, de Gregório Bezerra ao Capitão Chuahy, de Prestes ao Brigadeiro Rui Moreira Lima. Dos dezenove, prestamos mais atenção em nove deles: Waldir Pires (Consultor-Geral da República), Francisco Teixeira (Brigadeiro, Comandante da 3ª Zona Aérea), Hércules Corrêa (dirigente do CGT), Darcy Ribeiro (Chefe da Casa Civil etc.), Nelson W. Sodré (General nacionalista, co-fundador do ISEB, historiador), Brigadeiro Rui M. Lima (Comandante da Base de Santa Cruz), Almino Affonso (Ministro do Trabalho, líder do PTB), Eduardo Chuahy (Capitão do Exército, da Casa Militar) e Leonel Brizola (ex-governador, deputado federal do PTB).

No depoimento de Waldir Pires (p.213-221), destaca-se o que era bem visível: o governo Goulart não tinha um “projeto estratégico” próprio, facilitando a heterogeneidade de suas forças e até contribuindo para adesão de antigos aliados à crescente coesão das “direitas”

(conservadores/oposicionistas). Ausência de um projeto de governo que queria reformas, mas não sabia como implantá-las política e gradualmente. Ou reformas graduais e duradouras não foram e nem serão possíveis no Brasil? Para Pires, parte das esquerdas errou quando depositou em Jango a “articulação de um projeto revolucionário radical”, pois o Presidente (deduzo) não tinha tal capacidade e muito menos simpatia por revolução alguma.

Para o Brigadeiro Francisco Teixeira (p.247-251), peça-chave do esquema militar pró-Jango, a “política de conciliação” janguista sacrificou a governabilidade (e, depois, a legalidade) e abriu os flancos para o sucesso da conspiração. Na área militar não havia o que conciliar, havia que defender, “até com truculência”, a legalidade constitucional. O Brigadeiro advogava respostas tanto às agitações provocadoras de militares de baixa patente, como respostas preventivas aos golpistas. Pior: segundo ele, “não havia um canal de comunicação entre Jango e o grupo militar que o apoiava”.

Um dos depoimentos mais contundentes (p.289-95), que mostra equívocos e descompassos das esquerdas, mais propriamente dos “esquerdismos” radicais, é o de Hércules Corrêa, do CGT. Primeiro constata: “o governo Jango precisava de uma trégua, e não de uma greve atrás da outra”. Outras visões do sindicalista corroboram teses de Argelina Figueiredo e, também, as declarações do Ministro da Justiça, anteriormente citadas. Entendendo a democracia apenas como um meio de “otimizar seus desejos e maximizar oportunidades” políticas, as esquerdas (especialmente, as mais radicais e o brizolismo) não trataram de preservá-la, como parte do seu “oxigênio vital”.

segundo ponto importante (o primeiro: a pulverização da esquerda múltiplos grupos) era que a questão democrática não era a menina dos olhos do PCB naquela época. Negócio de democracia, para nós, era

um negócio tático. Nós jogávamos muito na ideia do quanto pior, melhor. Achávamos que a revolução vinha por aí. O grande erro do PCB na sua linha política era não ter a questão democrática como questão nodal. Hoje, preservar a democracia política para nós é tudo. Sem isso não se faz nada. É o oxigênio. Mas naquele período isso não era assim para nós. (p.294)

Outro ponto importante lembrado por Corrêa: “apesar de alertarem para o golpe, não conseguiam mais mobilizar trabalhadores a favor de Jango”. A contribuir, determinadamente, a inflação em disparada e o estrangulamento salarial, o custo de vida - que subira 55 % em 1962 - extrapola as previsões em 1963: 81 %!

Por seu turno, Darcy Ribeiro (p.296-304), aponta sua “metralhadora” de ataques às esquerdas, inclusive a Brizola, acusando de “radical esquerdista” e “difícil de enfrentar”. Quanto à maioria dos líderes sindicais: “era sacana, sindicaleira, demagógica”. Ribeiro julga incompreensível, a ilusão esquerdista de “sair do caos para o socialismo”.

Interessante registrar, de passagem, duas opiniões sobre a manutenção do parlamentarismo - “que teria evitado o golpe”: de Julia e M. Cerqueira (vice-presidente da UNE em 64).

Importante, também, as quatro observações críticas de Nélon Werneck Sodré (p.305-310): “(1) a esquerdização nos isolou; (2) os mais esquerdistas pensavam que estávamos na Rússia em 1917; (3) a quebra da hierarquia militar foi um fato grave, mas acessório, pois a derrota foi no nível político e (4) a reação fez do nacionalismo sinônimo de comunismo. Isso nos enfraqueceu bastante”. Registre-se que Sodré discorda da maioria dos depoimentos, especialmente de militares - de várias tendências e grupos -, que depositam na quebra da hierarquia e da disciplina um dos fatores determinantes do golpe de 1964.

De outro prisma, como um dos fundadores do ISEB, acompanhando o caminho à esquerda (depois da crise interna) em 1963, chama atenção para um dos papéis cruciais dos “golpistas de

carteirinha” do complexo IPES-IBAD - o da formação de opinião, através do uso da mídia em sua inteireza e em todo seu potencial de persuasão, especialmente, dos trabalhadores e setores médios da sociedade. “Nacionalismo igual a comunismo, igual à desordem/caos, igual à república sindicalista, confisco de propriedades”. Como “fábricas de ideologias”, enquanto o ISEB municiava intelectual, o IPES-IBAD “qualificava para o pós-golpe” a nível interno, e inundava a mídia, convencendo a população contra Goulart e “seus comunistas-comedores-de-criancinhas-indefesas”.

Dois outros depoimentos de militares pró-Jango são importantes. Ambos transparecem que um “pulso firme”, evitaria o desfecho de 64 e garantiria Goulart e a legalidade. Mesmo reconhecendo, como Comandante da Base de Santa Cruz, a mais poderosa base aérea brasileira, que o “esquema militar (pró-governo) era um fiasco” e que Goulart “não entendia nada de Forças Armadas”, o Brigadeiro Rui M. Lima (em 64, Coronel-Aviador) declara (p.311-316): “o governo perdeu a base militar no comício da Central”, e “o presidente deveria ter ordenado: quem botar a cabeça para fora, você corta”.

O Capitão do Exército, Eduardo Chuahy, membro da Casa Militar da Presidência, concorda com o Brigadeiro Lima. Segundo suas palavras (pp.334/340), “a divisão no movimento dos sargentos desestabilizou Jango, fragmentou o Exército, assustou os oficiais. (...). Devíamos ter jogado o Exército contra os marinheiros e também contra o Clube Naval”, completa.

No último depoimento do livro citado, soam como pretextos as palavras de Brizola: “éramos ingênuos diante da conspiração”; “confiávamos na mobilização popular quando já se distribuíam armas”; “o grupo dos onze foi uma tentativa desesperada de unir o povo contra o golpe”; “se tivesse me deslocado para o Rio, talvez não houvesse o golpe. A reação poderia ter sido mais efetiva” e “a derrota do movimento popular foi episódica...”. A falta de veracidade-sinceridade deste último depoimento tenta escamotear o que é repetido por quase

a unanimidade dos entrevistados: a atuação (sedutora, até hoje, para muitos) de Brizola, se teve os méritos incontestáveis de desencadear e articular a “legalidade” da posse de Jango em 1961, posteriormente, foi determinante em sua derrubada e na derrocada da democracia.

Podemos, no geral, concordar com os pontos que convergem as críticas e as autocríticas das esquerdas: a) o “triunfalismo” subestimou os opositores e/ou golpistas, pois “nada deteria os movimentos populares”; b) as múltiplas micro-esquerdas, pulverizadas e cada qual mais arrogante e “dona da verdade”, nem tentaram, efetivamente, unir-se entre si e com as forças pró-reformas - “a revolução vinha aí”, como disse Corrêa; c) essa multiplicidade impediu que as esquerdas liderassem o “bloco nacional-reformista”, na medida em que sequer podiam sentar na mesma mesa; d) para maior comodidade e isenção de responsabilidades: “o culpado foi Goulart”, como disse Prestes.

A constatação mais intensa que se tem, a meu ver, nos depoimentos dos integrantes das esquerdas pode ser resumida na frase: “não foi a direita que ganhou, nós é que perdemos”. Em outras palavras, “se não tivéssemos errado, tanto”... Betinho chegou a dizer que “se o golpe tivesse falhado, a esquerda acordaria e faria uma ampla mobilização popular”. E, o golpe, mesmo descoordenado, não falhou. O pior é que parte da esquerda ainda dorme. Mas, em seu sono, não perdeu a arrogância, o corporativismo, o autoritarismo interno, o desprezo pela democracia e o do uso acintoso da população como “bucha de canhão” para a defesa (“acima da democracia”) dos seus interesses particulares.

7 O GOLPE DA DIREITA E A DITADURA DIVIDIDA

Assim como só tem sentido prático-demarcador falar em “esquerdas”, temos que trabalhar com “direitas” - embora as esquerdas fossem muito mais divididas. Os civis golpistas, por exemplo, tinham interesse no golpe aplicado pelos militares na exata medida em que contavam com a breve devolução do poder - aliás, como pensava a corrente “castelista” dos militares “moderados”. E, como não pensavam os militares “de linha dura” (que, por sua vez, se dividiam em duros, duríssimos e duro-moderados), liderados por Costa e Silva - muitos deles componentes da oficialidade (capitães, coronéis, tenentes-coronéis etc.) que realmente assumiu os encargos do “gerenciamento” do regime e da repressão aos opositores. E, foram marcando o regime, cada vez mais, com o autoritarismo dos “duros”. Certamente, as noções de disciplina e de legalidade foram alteradas “conforme as necessidades e oportunidades da segurança e do desenvolvimento disseminadas pela Escola Superior de Guerra”. Sob o impacto da resistência de setores das esquerdas, especialmente, parlamentares, estudantes, professores, artistas, intelectuais - e sob o convencimento que para “enfrentar o inimigo radical” (e, até, armado, nas cidades e no campo), só os “duros” polarizados pelo grupo “costista”, resolveriam. A disputa, por vezes acirrada, entre os “moderados” e os militares “duros” foi resolvida com a ascensão à presidência do General Costa e Silva, com os Atos Institucionais, com o “artigo 477” - especial, para estudantes e professores - e com a permanência “saneadora” no poder mais de duas décadas. “Saneamento” responsável por numerosas mortes, desaparecimentos, expulsões, aposentarias forçadas, militares na reserva imposta etc., etc. Se a “guerra suja” não atingiu as proporções argentinas, nem por isso deixou de ser extremamente cruel e sanguinária. Se o esquerdismo forjou lamentáveis experiências de guerrilha urbana e rural, o “direitismo” extremado, à beira do fascismo furioso, foi diretamente responsável pelo desvirtuamento dos desejos e dos interesses (pelo

menos, dos manifestos) dos golpistas que assumiram o poder em 1964. Ou, desde o golpe (ou desde 1961?), estaria embutido essa “fúria repressiva”, como revanche? A abertura “lenta e gradual” do final dos anos setenta, trouxe de volta ao centro do poder uma ala dos moderados da “Sorbonne”, a dos generais Ernesto Geisel e Golbery, entre os quais alguns “duros” como o irmão Orlando (Geisel). Nas oscilações de comando, às vezes superposições e trabalho-conjunto, entre a moderação e a dureza repressiva militar, os que “queriam abrir”, devolver aos civis (gradativamente) o comando do país em curto tempo, reconheceram os numerosos excessos e a criação de um monstro “orwelliano”: o SNI. Uma das falhas político-militares mais grosseiras do governo Goulart, o não conhecimento das atividades subversivas e desestabilizadoras do regime em função da efetiva ausência de um serviço de informações, tomou rumo oposto, tornando-se “monstruoso”. O sistema de controle tornou-se autônomo, com um “Estado dentro do Estado”. Ou a admissibilidade do “monstro” teria servido de escudo e de pretexto para acobertamento das responsabilidades da repressão, dos mortos, das torturas abundantes e sistemáticas?

No outro livro destacado, Maria Celina D’Araújo e outros pesquisadores trazem os depoimentos da “jovem e média oficialidade de 64”, diretamente responsável pela condução da “revolução”, e por “botar a mão na massa” da repressão (na “inteligência” e “na tropa”) e guarnecer postos-chaves de comando. Os entrevistados são representantes do vertiginoso processo de “militarização” do Estado, incluindo a ocupação de postos “civis”.

Das entrevistas desses militares podemos extrair o “outro lado”, até hoje silencioso. Na introdução, os organizadores do livro tratam de apontar as convergências entre os depoentes.

Uma delas: a decepção com a renúncia de Jânio Quadros, a tumultuada posse de Jango, sob controle parlamentar e, para alguns a fraqueza “dos chefes militares” que não a impediram. Para alguns destes militares, 1964 foi a revanche de 1961 e, daí para a institucionalização

da repressão foi um passo “curto e até previsível”. Depoimentos de torturados confirmam a “ferocidade” de muitos quadros militares de comando, talvez latentes desde o começo dos sessenta.

Na maioria dos depoimentos, Goulart aparece “como um fraco”, manipulável pelas esquerdas, especialmente por Brizola, direto corresponsável pelos desencadeamentos golpistas. Interessante que a opinião de muitos militares coincide com as concepções de muitos esquerdistas sobre a atuação de Brizola e dos brizolistas (inclusive, sargentos). Alguns atribuem às esquerdas a responsabilidade, inclusive pelo recrudescimento da repressão. Um deles disse que Fernando Gabeira teria sido responsável pelo desenrolar das brutalidades praticadas pelos órgãos repressivos! Os órgãos de repressão, até então inexistentes (para tal finalidade) teriam sido formados à medida que a “subversão esquerdista” avançava e a “necessidade de saneamento exigia a repressão sistemática”.

Uma raiz profunda, talvez mais pretexto do que raiz, da revanche repressiva retorna aos acontecimentos de 1935, tendo a “traição” comunista gerado ódios duradouros. Como se os militares e seus parceiros golpistas, não tivessem interesses a preservar e a instituir em consonância e com financiamento dos grandes grupos capitalistas... Como se tivessem “como missão” precípua o combate ao comunismo “totalitário” e o reimplante da democracia! Como se fossem guiados por “valores éticos e morais” e não por interesses individuais ou de grupos.

Quanto à sustentação do governo constitucional e o caminho da ilegalidade golpista, a justificativa é que havia se tornado insuportável a subversão interna nas forças armadas, pelas esquerdas, comunista e brizolista. Subversão acirrada com as quebras de disciplina e hierarquia - “impensáveis, para uma instituição como a militar”. Para muitos depoentes, como justificativa ou pretexto, a subversão nos quartéis foi o “pecado capital” das esquerdas. A indisciplina teria, por outro lado, inclusive, facilitado a conspiração interna - cujo maior problema, segundo os depoentes, era a busca de líderes entre os mais graduados.

Sobre o aparentemente forte dispositivo militar, a surpresa ficou por conta do seu “desmoronamento como um castelo de cartas”. Os oficiais (“melancias”) pró-Jango foram tachados nos depoimentos dos “duríssimos” como “incompetentes, vaidosos e muito mal informados”.

A respeito da conspiração, a jovem e média oficialidade de 64, não corrobora, por exemplo, da posição-chave do IPES-IBAD, defendida pelo trabalho de René Dreifuss, na organização-planejamento da conspiração e execução do golpe. No entanto, ficaria difícil contestar tal autor quanto às ocupações de postos chaves no processo (pós-golpe) de instalação e institucionalização do regime civil-militar autoritário, por parte de membros (intelectuais, empresários, tecnocratas e militares) do complexo IPES-IBAD. Os depoimentos orais identificam um grupo de conspiradores “intelectualizados” da “Sorbonne” - Escola Superior de Guerra, e outro mais ligado à tropa. Converge para a dificuldade da adesão do General Castelo Branco, conseguida pelos moderados (que devolveriam o poder aos civis com brevidade) - inclusive, com o propósito de “abrandamento preventivo”, isto é, de controlar os mais “duros”. A adesão de Castelo Branco foi conseguida: 1) pelo desenrolar das radicalizações das esquerdas e do presidente, acrescidas das quebras de disciplina e de hierarquia internas (já em março de 64); 2) pela aproximação com os serviços de inteligência norte-americanos e 3) para evitar a “linha dura” e voltar (em curto tempo) à legalidade (civis no poder, eleições etc.). A extrema necessidade de um líder “máximo” ajuda a mostrar que as forças golpistas estavam longe da coesão nas suas ações e ideias e sabiam contra quem (esquerdas pró-reformas) conflitavam e contra o quê (comunismo, desordem, indisciplina...) estavam impondo a pedagogia da força bruta. Segundo a maioria das declarações, não tinham planos de governo, depois elaborados e executados sob a batuta de ex-ipesianos-ibadianos como Bulhões, Reis Velloso, M. H. Simonsen, Delfim Neto, Roberto Campos - o que não bate com a pesquisa de Dreifuss.

Penso oportuno repetir que não é possível endossar a “poderosa conspiração” do IPES-IBAD, nem como condição “necessária” (muito menos, condição “suficiente”) para o desfecho do jogo democrático e instalação da ditadura - como quer demonstrar Dreifuss. Mas, também não é possível defender, como os depoimentos do livro *Visões do Golpe* (Op. cit.), uma conspiração “espontaneísta” e tão mal articulada - como se tivesse brotado ao acaso, exclusivamente pelas circunstâncias, como se tivessem em ação os guardiões da honestidade, da moral e dos costumes, saneadores que estavam preparados para livrar da corrupção, do clientelismo, de todas as mazelas populistas”.

As lições de 1964, especialmente a necessidade de efetivar reformas “de base” preservando e avançando a democracia, estão registradas. Precisam ser apreendidas.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No esquema-síntese, a seguir, indico 16 ações-interações que contribuíram para que a democracia populista estivesse permanentemente “em xeque-mate” entre 1961 e 1964 culminando com sua derrocada.

1 - Goulart perdeu algumas oportunidades de avançar no sustento da democracia e, ao mesmo tempo, aprovar as reformas (graduais) de base, no Congresso - tanto durante o parlamentarismo, como no presidencialismo. Foi indeciso e ambíguo, sempre e, depois do fracasso do Plano Trienal, sua “opção de alto risco à esquerda” foi mal calculada e inábil. A meu ver, tinha condições de chegar ao final do seu mandato (portanto, mantendo a democracia) e implantar reformas graduais, como desejava e não conseguiu implementar.

2 - O dispositivo militar que poderia evitar o pior e “cortar a cabeça de quem a colocar de fora”, como diziam militares pró-Goulart,

revelou-se desinformado e “caiu como um castelo de cartas”. Foi um fiasco.

3 - As coalizões políticas que poderiam sustentar o governo e suas propostas de reformas, sempre encontraram as barreiras dos interesses imediatos, da manutenção de privilégios clientelistas, ou seja, acima da manutenção democrática e das reformas pretendidas estiveram sempre os interesses individuais ou de grupos, parentelas, partidos etc.

4 - As principais lideranças civis guiaram suas ações e suas interações - especialmente depois de restabelecido o presidencialismo -, “de olho” nas eleições presidenciais de 1965. Não avaliaram, concretamente, apesar da visibilidade da conspiração “multipolar”, que o frágil processo democrático poderia ser interrompido.

5 - Penso que o populismo, “forma de fazer política pós-Vargas”, favorece o “localismo”, a “pulverização” política quando não possui uma liderança nacional de peso. Goulart não era essa liderança e, muito menos, uma liderança “radical” exigida pelas esquerdas populistas. A pulverização política, aliada aos interesses individuais ou de grupos, sem dúvida, contribuiu para a derrocada janguista.

6 - A conspiração civil, militar e civil-militar foi “necessária” para o golpe, mas “não suficiente”. Em outras palavras, a conspiração poderia ter sido combatida, controlada e o golpe evitado. Para tal empreendimento, “perdeu-se” todo o ano de 1963 - no quais as desconfianças recíprocas aumentaram e caminho da polarização esquerda-direita foi inevitável. Nos primeiros meses de 1964 a situação se deteriorou definitivamente, apesar de que se o governo tivesse contido a radicalização, o desfecho poderia ter sido outro.

7 - As relações amistosas EUA-Brasil foram fatores de respaldo do regime janguista, por um tempo. Transformaram-se (pós-Kennedy) em hostilidades e colaboração estratégica com os golpistas civis e militares.

8 - As ações e as interações políticas das forças de esquerda estiveram constantemente marcadas pelas numerosas subdivisões (por

vezes, em minúsculos grupos e tendências), inclusive por setores que quiseram alterar o jogo democrático “ex post”. A mistura de moderação com uma vertiginosa radicalização também marcou seus procedimentos, grupos e divisões. Por outro lado, em função dos movimentos da sociedade civil organizada, multifacetários, as camadas populares tiveram algumas reivindicações atendidas e “se sentiram” próximas do poder. As esquerdas nunca se desvencilharam do populismo e do “bonapartismo” (Skidmore, 1982). Um ponto-chave dos equívocos esquerdistas foi ter superestimado suas forças e subestimado o poderio dos adversários.

9 - A instabilidade econômica relativa, principalmente, a uma inflação alta (e em alta) e ao declínio do PIB - sentida pelas camadas populares e médias através da disparada dos preços e do rebaixamento salarial - constituiu-se em fator importante para a desestabilização do governo “sob o clamor da sociedade”, como afirmavam os golpistas de 1964.

10 - Neste sentido, o fracasso do Plano Trienal foi estrategicamente negativo para a sorte de Goulart e da democracia. Na tentativa de reverter o quadro econômico, o Trienal foi à última cartada importante.

11 - Entre as pretensões de “reformas de base”, a reforma agrária foi destacada a ponto de ganhar certo consenso da sua necessidade em, praticamente, todo o Congresso. As divergências eram quanto à sua gradualidade ou radicalidade. A reforma agrária “na lei ou marra” e a tentativa de radicalização armada das Ligas e sindicatos rurais, assustou os oposicionistas/conservadores e, assim como a intransigência da proposta do PTB, contribuiu para a sua não-aprovação e, de modo decisivo, para o golpismo - diante do “perigo do levante camponês”.

12 - As manifestações reivindicatórias dos sargentos e dos marinheiros, dos militares de baixa patente, colaboraram para que parte significativa da oficialidade apostasse todas as suas fichas na conspiração e no golpe na democracia populista. “Moderados” e “duros” se uniram contra a quebra da disciplina e da hierarquia, e do “apavorante

movimento comunista” nas Forças Armadas. Os depoimentos de militares demonstram a importância desses acontecimentos para o desencadeamento do golpe de 1964.

13 - A histórica relação entre os civis e os militares brasileiros, desde a ideia do “poder moderador” até a “tutela amistosa” (Zaverucha, 1994) dos nossos dias, foi fator determinante da não consolidação da nossa democracia (sempre “por um fio”). Em 1964, os civis - que haviam se acostumado com o “toma, saneia e, depois, devolve” - não previram que os militares “duros” queriam ficar no poder “o quanto necessário”. Apesar disso os golpistas civis, sempre estiveram no poder (vide Sarney, Maciel, Petrônio Portella, Delfim, Rua Campos, Simonsen, etc.) - sob a tutela de um general.

14 - A tentativa civil-militar, constante em todo o período, de subverter a democracia, mostra uma constante brasileira: a modificação das regras democráticas conforme as necessidades, os interesses/desejos e as oportunidades das forças políticas de esquerda e de direita.

15 - A “incerteza organizada” (Przeworski), inerente à democracia, nunca foi tão “incerta e desorganizada” como no governo janguista. O herdeiro de Vargas governou sob a “égide” da modificação “ex post” dos resultados do jogo democrático, ao que parece, de quase todas as forças políticas relevantes. Talvez se possa afirmar que a insatisfação e o oportunismo político foram marcas fixas entre 1961 e 1964.

16 - Os anos Goulart corroboram a tese da “democracia utilitária”, isto é, as forças políticas de “esquerda e de direita” não se preocuparam em garantir a democracia a não ser para atender seus interesses e oportunidades de conquistar poder. A democracia era apenas um meio, descartável se necessário. Acima da democracia consolidada sempre estiveram os interesses pessoais ou de grupos. Obviamente, as esquerdas sempre perderam esse jogo (como em 1964) e, entre suas tantas facções, a maior parte não percebeu a imprescindibilidade democrática para sua própria sobrevivência e ascensão. Se para a direita

a ditadura tornou-se “normal e legítima”, para as esquerdas a democracia era absolutamente vital.

Em suma, acreditamos que a história do governo Goulart e da democracia, entre 1961 e 1964 poderia ter sido muito diferente. Os fortes indícios dessa possibilidade tornaram-se evidentes. Se concordarmos com essa tese, poderemos defender a necessidade premente de uma revisão historiográfica mais aprofundada. A afirmação de que “não foi a direita que ganhou, nós (as esquerdas) é que perdemos” nos parece coerente e consolidada. As consequências dessa perda, todos conhecemos.

REFERÊNCIAS

- BANDEIRA, Moniz (1978). O governo João Goulart e o golpe de 64. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- D'ARAÚJO, Maria Celina et al. (1994). Visões do golpe – a memória militar sobre 1964. Rio de Janeiro: Relume-Dumará.
- DREIFUSS, René (1981). 1964: a conquista do Estado. Petrópolis: Vozes.
- ELSTER, John (1994). Peças e engrenagens das ciências sociais. Rio de Janeiro: Relume-Dumará.
- FIGUEIREDO, Argelina (1993). Democracia ou reformas? Alternativas democráticas à crise política: 1961-1964. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- IANNI, Otávio (1968). O colapso do populismo no Brasil. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- JUREMA, Abelardo (1964). Sexta-feira, 13 – Os últimos dias do governo João Goulart. Rio de Janeiro: Edições O Cruzeiro.
- MORAES, Denis de (1989). A esquerda e o golpe de 1964. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo.
- PARKER, Phyllis (1977). 1964: o papel dos estados unidos no golpe de 31 de março. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

PRZEWORSKI, Adam (1993). Democracia e mercado. Rio de Janeiro: Relume-Dumará.

SANTOS, Wanderley G. (1986). Sessenta e quatro: anatomia da crise. Rio de Janeiro: Vértice.

SKIDMORE, Thomas (1982). Brasil: de Getúlio a Castelo. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

STEPAN, Alfred (1971). The military in politics: changing patterns in Brazil. Princeton: Princeton University Press.

TOLEDO, Caio N. (1982). O governo Goulart. São Paulo: Brasiliense.

ZAVERUCHA, Jorge (1994). Rumor de sabres. São Paulo: Ática.

CAPÍTULO 4

DITADURA E EDUCAÇÃO: legalização do arbítrio, repressão judicial e representações dos militares e dos civis.

1 INTRODUÇÃO

Neste texto, partimos da premissa que a legitimação e a legalização das intervenções militares no Brasil nunca foram tão relevantes para os próprios militares como no período que vai do golpe de abril de 1964 até a edição do AI-5, em dezembro de 1968. São notórios os vários depoimentos de militares golpistas que procuraram justificar a intervenção como resposta a um apelo da sociedade, especialmente das classes médias supostamente preocupadas com a inflação, o comunismo e a agitação social. As modificações da estrutura do poder judiciário, impostas a partir do AI-2 (1965) para legalizar os arbítrios da ditadura contra seus “inimigos internos”, constituíram visível tentativa de legitimar o regime discricionário. Isso sem contar com a implantação do bipartidarismo (ARENA-MDB) no legislativo como forma concreta de justificar politicamente as medidas do Estado militar (Rouquié, 1982; Germano, 1993) e legalizá-lo. No rol dos processos de legitimação e de legalização, os Inquéritos Policiais Militares (IPMs) tiveram importância crucial. A repressão judicial instalada principalmente sob a direção dos coronéis da “linha dura” – diretos co-responsáveis pelo movimento de longevidade e de perpetuação do regime autoritário – também é sintoma e forte indício da importância dos IPMs. Os estudantes e os professores que protagonizaram a educação política, localizados entre os principais atores sociais de esquerda antes do golpe de 1964 e como principal grupo de resistência à implantação definitiva

da ditadura, antes e depois de 1968, constituíram alvos preferenciais desse processo. Em suma, no comando dos IPMs os coronéis da “linha dura” representando os vencedores e, do outro lado, entre os principais representantes dos movimentos vencidos pelos golpistas de 1964 e de 1968, os protagonistas da alfabetização e da cultura popular, da educação secundária e superior dessa época.

Na Paraíba, Nordeste do Brasil, como de resto em todo o país, a educação constituiu um espaço tanto da manifestação contestatória “progressista/de esquerda” como da manutenção da ordem decretada pela ditadura pós-1964. Movimentos de cultura e educação popular (progressistas e conservadores) incendiaram o cenário político-educativo da época. Ademais, assim como os professores, estudantes e os políticos, sindicalistas, jornalistas, operários, camponeses das Ligas, juventude católica etc. fizeram da década de 1960 uma das mais movimentadas e conturbadas do século XX. Levaram em frente propostas diversas que convergiam na necessidade das camadas populares e médias se conscientizassem do momento vivido, tomassem a “história nas mãos”, pois, como dizia a canção, quem sabe faz a hora e não espera acontecer. Todos sabemos que a brutalidade da ditadura recaiu sobre os “subversivos” civis e militares com todas as suas armas, inclusive as judiciais. A imprensa paraibana registrou

178 prisões sindicalistas urbanos, políticos, professores, estudantes, jornalistas, operários, profissionais liberais, entre outros. 172 prisões de trabalhadores rurais e pequenos produtores acusados de pertencerem às Ligas Camponesas ou a sindicatos e associações rurais. Mais de 40 funcionários públicos demitidos, listas de convocação para depoimentos em Comissões de Investigação criadas em todas as repartições públicas do estado. 28 casos de cassações de prefeitos, vereadores e deputados estaduais (Koury, 2007, p.9-10).

Para além da repressão intensa, a violência simbólica (Bourdieu, 1993) e o sofrimento social (Kleinman *et al.*, 1997) geraram um clima de pânico e de pavor na população paraibana. Uma das reações que se tornou comum e repetida foi a publicação de notas pagas nos jornais locais (a exemplo de grande parte dos estados brasileiros) nas quais cidadãos procuravam se defender de acusações e delações ou prevenir-se contra possíveis acusações. O jornal Correio da Paraíba, alguns dias depois do golpe militar, trazia a seguinte nota:

“Declaro para os devidos fins que até a presente data nada consta nos arquivos desta Unidade sobre o senhor Fulano de Tal, no que diz respeito às atividades subversivas”. João Pessoa, 6 de abril de 1964. Assinado: Comandante do 15º Regimento de Infantaria do Exército, João Pessoa.

No Inquérito Policial Militar (IPM) da Paraíba 52 pessoas foram indiciadas e, entre 1964 e 1969, submeteram-se ao processo instaurado pelo IV Exército (Região Nordeste) com sede em Recife. Tramitado, foi concluído em fevereiro de 1969 encontrando-se arquivado no Superior Tribunal Militar (STM) em Brasília desde então. Tal IPM (Processo de Subversão Geral da Paraíba (N.º 70/64) - Autos-Findos N.º 151/69), de 4307 páginas, guarda uma parte ainda não revelada da história contada sob a ótica da justiça fardada e dos serviços de repressão da ditadura.

Uma das oportunidades presentes para reconstruir parte desse passado concentra-se precisamente nas investigações das peças processuais que a ditadura instalou quando acusou pessoas e entidades civis como subversivas à ordem constituída. Os Inquéritos Policiais Militares são peças decisivas entre os documentos acessíveis para essa reconstrução histórica. Neles, a fúria legalista dos golpistas no poder procura demonstrar e justificar as acusações contra seus opositores sempre representados como “subversivos”, “comunistas” e “inimigos da pátria” em função das suas opiniões, escritos, trabalhos,

pregações, livros e propostas. Investigar minuciosamente cada página desses Inquéritos constitui relevante instrumento de reconstrução de parte significativa dessa história encoberta e vigiada (Ferro, 1989). No entanto, a investigação feita com base no IPM em foco não pode ser isolada, ao contrário, deve ser complementada e comparada com os depoimentos orais dos indiciados no processo, além de uma série de outros dados e informações colhidas na imprensa, nos arquivos públicos e privados, enfim, em todas as fontes históricas existentes. Ademais, o fato de que os Inquéritos foram produzidos em todos os estados brasileiros, sem exceção, por si só coloca a dimensão nacional da problemática investigada.

Neste trabalho, para mostrar as representações dos militares condutores dos Inquéritos, dos civis indiciados e das testemunhas de acusação, recortamos as partes do IPM da Paraíba a que foram submetidos os/as dirigentes da Campanha de Educação Popular (CEPLAR). Tal Campanha foi uma das pioneiras na aplicação do chamado Método Paulo Freire para alfabetizar milhares de jovens e adultos em várias cidades da Paraíba a partir das duas principais sedes localizadas em João Pessoa e Campina Grande. Do contato com Paulo Freire e a equipe do Método no final de 1961 até sua extinção em abril de 1964, quando suas duas sedes foram invadidas pelo Exército, seus principais dirigentes detidos e em seguida indiciados no IPM (1964-1969), compõe-se o cenário histórico recortado. O segmento seguinte traz as representações dos militares responsáveis pelo IPM e dos dirigentes da CEPLAR vencidos pelo golpe de 1964, além dos testemunhos e/ou delações da suposta “subversão comunista” engendrada na Paraíba.

2 A REPRESSÃO JUDICIAL FARDADA E A EDUCAÇÃO POPULAR (1964-1969)

Os militares que dirigiram os inquéritos da CEPLAR (de João Pessoa) e da CEPLAR-CG (CEPLAR de Campina Grande) julgaram ter encontrado provas materiais da “subversão” e das “ações comunistas”, com a apreensão de materiais didático-pedagógicos usados na aplicação do Método Paulo Freire, além de questões para testes de seleção de professores. Mereceram especial atenção as “dezoito lições de conscientização”, usadas no eixo João Pessoa-Sapé, e as “fichas-roteiro” para alfabetização dos adultos utilizadas em Campina Grande. Em todas as denúncias formuladas contra os integrantes da Campanha sediada na capital, a acusação centrou-se nas “dezoito lições”, enquanto que as “fichas-roteiro” constituíram a principal peça acusatória contra a diretoria da CEPLAR-CG. Neste aspecto, basta atentar para os termos das denúncias contra os dez indiciados (quatro de João Pessoa e seis de Campina Grande) para se notar a importância dada no Inquérito aos documentos citados. Na denúncia contra Maria das Dores Oliveira, dirigente da CEPLAR, por exemplo, lê-se: “(...) integrava como confessou no seu depoimento de fl.313, a equipe (...) responsável que era pela elaboração de 18 lições de conscientização de conteúdo subversivo (fls.32 e 42, 302, 313)”. Por sua vez, Josué Rodrigues de Souza, presidente da CEPLAR-CG, foi denunciado porque participou da “equipe responsável pela elaboração das fichas-roteiro de caráter subversivo (politização) - anexo Nº. 1, fls. 152 a 155. Era um subversivo, atuante e solerte”.

Logo após o golpe, as sedes das duas entidades foram invadidas por militares. O documento “Auto de Busca e Apreensão” relata a invasão e o confisco de todo o material presente na sede da CEPLAR:

Aos três dias do mês de abril do ano de mil novecentos e sessenta e quatro, nesta cidade de João Pessoa, em cumprimento de ordem expressa do Senhor Coronel

Comandante da Guarnição de apreender todo e qualquer documento ou publicação de caráter subversivo ou propaganda do regime comunista, nos dirigimos à Praça D. Adauto, onde está sediada a Campanha de Educação Popular (CEPLAR) (e) procedemos a mais minuciosa busca.

Entre o material apreendido, os militares responsáveis destacaram o que consideravam “provas” das vinculações comunistas da Campanha. Nesse sentido, relacionaram no IPM os textos e os livros fichados como “comprometedores”, a exemplo de: “Constitución de la Union das Repúblicas Socialistas Soviéticas”; “Viva el Leninismo”; “ABC do Comunismo”; “Cuba - Ilha Explosiva”; “A Educação na URSS”; “Discurso de Luís Carlos Prestes”; “Desenvolvimento do Comunismo Moderno”; “Proletários de Todos os Países, Unamo-nos Para Lutar Contra Nosso Inimigo Comum”; “Discursos Del Doctor Fidel Castro Ruiz”; “Em Marcha Para o IV Congresso do PCB.”

Não se dispõe de informações precisas acerca do uso dos livros e textos encontrados na CEPLAR. Todos os depoimentos apontaram um vigoroso movimento intelectual e cultural tendo como núcleo a sede de João Pessoa. Partindo-se da ideia de que os textos e livros estavam lá para serem lidos, discutidos, disseminados, pode-se deduzir que o socialismo e o comunismo da CEPLAR, para além dos constantes conflitos entre seus integrantes, teriam se constituído relevantes influências teóricas e práticas.

No andamento do Inquérito foram tomados os depoimentos dos indiciados. As informações desses depoimentos estão contidas nos vários documentos, denominados “Termo de Perguntas ao Indiciado” (TPI). Acompanhando-se esses TPI, tem-se a nítida percepção da sua logicidade, que consistia, basicamente, em relacionar a participação do acusado na “subversão”, reconstituir “fatos incriminadores” e apontar suas ações e as de seus parceiros. No TPI de João Alfredo Guimarães (último presidente da CEPLAR), por exemplo, é informado o destino das

verbas repassadas pelo MEC (primeira parcela de Cr\$20 milhões) e outros Cr\$ 20 milhões que ficaram retidos no Banco do Brasil quando eclodiu o golpe. Há também informações sobre as despesas da CEPLAR e a indicação das integrantes do Departamento de Educação Fundamental, que foram responsáveis pela elaboração das “dezoito lições de conscientização”, quatro das quais foram denunciadas posteriormente. Já o TPI de Heloísa Helena de Albuquerque acusava-a de participante da elaboração de questões para o “Teste de seleção de professores”, considerado como “inquisição ideológica”.

No depoimento da dirigente Iveline Lucena uma das questões que mais chamaram a atenção dos interrogadores foi a retirada de documentos da sede da CEPLAR, dias antes do golpe, além de documentos da Frente de Mobilização Popular (FMP) encontrados na sede. Segundo a dirigente, os documentos foram retirados “com receio que outras pessoas menos avisadas e mais apaixonadas interpretassem-nos como subversivos, inutilizando o seu trabalho e de seus companheiros”. O clima de conflito interno já indicava para essa dirigente da CEPLAR, ao contrário dos que não acreditavam no golpe, a possibilidade de um desfecho no qual a campanha fosse taxada de “subversiva” e de que os documentos retirados servissem de prova incriminatória, como realmente ocorreu. Uma das acusações, a da possibilidade de “doutrinação”, foi em parte confirmada por uma das líderes da CEPLAR, Lígia das Mercês Macedo. No seu TPI, pode-se ler:

Perguntado se admite que o método PAULO FREIRE possa servir de veículo, convenientemente distorcido, para doutrinação ideológica, respondeu afirmativamente, ressaltando, todavia, que tal procedimento, pela própria organização da entidade, só poderia ser levado a efeito com a conivência ou orientação do Departamento de Educação Fundamental e da própria direção da CEPLAR.

No entanto, o mais longo dos TPI foi de o de Juarez Macedo, durante certo tempo presidente da CEPLAR e próximo do governador do estado. As perguntas ao indiciado, além de livrá-lo da denúncia processual, serviram muito mais como uma tentativa de corroborar a incriminação dos principais líderes do Departamento de Educação Fundamental do que para esclarecer a sua participação. Segundo seu depoimento, dirigentes desse departamento solapavam sua autoridade de presidente na elaboração de materiais pedagógicos da alfabetização. Além disso, havia as ações político-culturais do Departamento de Arte e Divulgação que, a seu ver, não cumpriam os objetivos para os quais a CEPLAR havia sido criada, ou seja, a alfabetização de adultos. No dia 24 de abril de 1964, Macedo endereçou um memorial ao Major Aquino - responsável pelas primeiras investigações realizadas na Paraíba. Em relação à seleção de professores/coordenadores de debates, por exemplo, o presidente da CEPLAR denunciava:

A vigilância do então presidente, notadamente a respeito do trato da instituição com o público, do que é exemplo a inscrição de candidatos ao teste para monitor e mesmo a apresentação do teste, era havida por ingerência ou imiscuição nos assuntos da alçada do Departamento de Educação Fundamental. Em consequência, foi difícil o acesso às fichas de inscrição de candidatos e mesmo às reuniões onde se discutia a feitura dos mesmos, dos referidos testes (...). Recorda-se em particular, dentre as várias objeções levantadas pelo presidente, que o teste proposto se constituía numa espécie de inquisição ideológica, de todo incompatível com o espírito do presidente e dos próprios Estatutos.

Mas, se ao atacar seus parceiros da CEPLAR, Macedo queria, sobretudo, defender-se, não ser denunciado e processado, a Campanha foi duramente acusada por uma ex-coordenadora. As declarações de Edeltrudes Balduino da Cunha foram as mais incisivas contra a CEPLAR,

conforme evidencia o Termo de Inquirição de Testemunha (TIT), assinado pela acusadora:

A sede da CEPLAR vivia sempre cheia de pessoas a discutir reformas de base e eclosão de greves, sendo grande parte constituída de estudantes. Sabe a depoente que, encabeçada pelo cérebro da CEPLAR, estava sendo articulada uma greve geral de protesto pela atuação do Coronel Luiz de Barros na região Mari-Sapé. Essa greve estava sendo estudada e preparada para eclodir entre estudantes, operários das fábricas de Bayeux e seria reforçada por passeatas e concentrações de camponeses do Estado e transportados de Pernambuco. A depoente declara que reinava uma certa euforia entre os dirigentes da CEPLAR pelos resultados já atingidos pela sua conscientização, especialmente baseados nas experiências do setor de agitação, por ocasião dos quebra-quebra levados a cabo na Polícia de Menores (...) e no caso do aumento das passagens de ônibus.

Embora essa testemunha de acusação conhecesse a CEPLAR, a articulação das frases no texto sugere ao pesquisador que o mesmo pode ter sido montado como peça-chave da acusação pelos militares encarregados do IPM. Nesse sentido, uma das tentativas visíveis foi vincular as ações da CEPLAR com os movimentos em prol de uma aliança “estudantil-operário-camponesa” da qual algumas dirigentes da Campanha seriam os “cérebros”. Isso fica claro no mesmo depoimento prestado pela ex-coordenadora de debates da Campanha:

Era norma nas aulas de conscientização dadas pelas moças (dirigentes do Departamento de Educação Fundamental) recomendar aos alunos que procurassem sempre despertar nos humildes o sentimento de que estavam sendo explorados e humilhados, por exemplo: quando puderem conversar com um soldado, procurem

mostrar-lhe que o Coronel vive bem, come bem, veste bem, e o soldado está sempre servindo, se humilhando, se enquadrando, sendo punido e vive mal vestido e mal alimentado; quando falarem a um camponês, digam-lhe para que não tenham tanto medo do Exército e da Polícia, que experimentem enfrentá-los e verão que os soldados não atirarão nos seus irmãos pobres e humildes.

Observa-se aqui uma insinuação segundo a qual a CEPLAR pregaria a insubordinação no interior das forças armadas e a união dos militares de baixa patente aos estudantes, professores, camponeses, enfim, aos “inimigos da pátria”. Na sequência, a mesma testemunha denunciava um curso sobre uma “revolução para acabar com a espoliação americana e com os privilégios”, baseada no “poder representado pelo CGT, a força latente das massas camponesas arregimentadas e a colaboração decisiva dos soldados, sargentos e boa parte da oficialidade das Forças Armadas”. Conforme a denunciante, era comum a exaltação do comunismo, de Cuba e da URSS, nos cursos da CEPLAR. No entanto, surpreendentemente, num segundo depoimento, a ex-coordenadora quase que descaracterizava suas acusações, com respostas evasivas e alegação de “falta de memória”. Essa descaracterização fez com que as acusações se concentrassem nas “dezoito lições de conscientização” e nas “fichas-roteiro” e justificassem o depoimento do último presidente da CEPLAR. Segundo ele, havia uma preocupação da direção do IPM em não enquadrar, por exemplo, o governo do Estado e a Arquidiocese, o que pode ter colaborado para amainar as incisivas declarações iniciais dessa testemunha de acusação.

Por seu turno, o processo judicial específico sobre a CEPLAR-CG, concentrado nas 187 páginas do volume 18/23 do IPM, tentava enquadrar a diretoria da Campanha, através de depoimentos de vinte coordenadores e supervisores que atuaram em Campina Grande, como se pode observar nos seus respectivos TIT. Uma das coordenadoras,

Herta Meira, disse que “nunca notou nenhuma tentativa de subversão por parte dos seus dirigentes.” No testemunho de Merilande de Araújo, supervisora, lê-se: “o que fazíamos era apenas esclarecer o povo” e “sob o ponto de vista subversivo nada tem a declarar”. Rita Vieira, supervisora, informou à autoridade militar que “havia aulas em que, no momento da politização, muitos alunos dormiam e na parte de alfabetização o interesse era quase integral”. Outra testemunha, Sulamita Ithamar, coordenadora, disse que “ensinou no bairro Catolé, o pessoal desse bairro desinteressou-se pela politização, no entanto, na alfabetização o interesse era integral”. José Paulino de Oliveira, coordenador, declarou que “na parte de politização havia uma norma taxativa proibindo o coordenador (...) de externar a opinião pessoal”, e que o “Professor Josué” sempre teve posição de realce nas reuniões na Sala dos Acólitos (Igreja/Catedral). Embora o objetivo dos responsáveis pelo IPM fosse usar as testemunhas contra os dirigentes da CEPLAR-CG, as informações contidas nas inquirições das testemunhas nada acrescentaram ao que já existia nos autos. Assim, à semelhança da CEPLAR (e das suas “18 lições de conscientização”), o inquérito foi conduzido para que os autores das “fichas-roteiro” de politização, usadas nos cinquenta e cinco núcleos de Campina Grande, fossem denunciados.

Neste processo torna-se importante registrar também os Termos de Perguntas ao Indiciado (TPI), referentes aos depoimentos dos membros da diretoria da CEPLAR-CG. O de Josué Rodrigues, por exemplo, serviu para identificar diretores, coordenadores e supervisores da Campanha, além de informar os autores dos diversos textos apreendidos durante a invasão das salas que a CEPLAR-CG ocupava na Prefeitura Municipal, nos primeiros dias de abril de 1964. Os títulos/temas desses textos indicavam seus respectivos conteúdos e a intencionalidade política dos diretores da Campanha ao trabalhá-los: “Método Paulo Freire”; “A Revolução Brasileira”; “Reforma Agrária”; “As Reformas de Base”; “O Capital Estrangeiro”; “Capacidade para o desenvolvimento -

Nacionalismo”; “Raízes do Subdesenvolvimento”; “Os dois grandes blocos econômicos”; “Fundamentação do Sistema Paulo Freire de Educação”.

Em outra passagem do seu TPI, ao ser perguntado se havia na Campanha alguma pessoa com tendência comunista, apesar de ser do PCB, Rodrigues respondeu negativamente. Uma das diferenças entre os TPI dos dirigentes das duas CEPLAR estava numa maior dissimulação por parte dos campinenses. Além da constante atribuição da possível “subversão” ao papel exercido pelo coordenador, em vários depoimentos aparece declarações semelhantes à expressa por Adalcino Queiroz, membro da diretoria:

Os supervisores eram responsáveis pela linha de conduta a que se destinava a CEPLAR, pois se algum ou alguns (coordenadores) procurassem desvirtuar o ensino com a implantação de alguma idéia subversiva, seria dado conhecimento à direção e em consequências seriam tomadas as devidas providências.

Como se vê, entre evasivas e dissimulações, tanto os dirigentes da CEPLAR-CG como seus coordenadores e supervisores, não colaboraram com os responsáveis pelo IPM, restando como “prova” as “fichas-roteiro” da alfabetização. Não obstante, o Coronel comandante do Batalhão do Exército sediado em Campina Grande, ao encaminhar os resultados das investigações do IPM para o IV Exército (7ª Região Militar), escreveu:

Todas as fichas-roteiro que contêm palavras geradoras apresentam caráter subversivo, dependendo da orientação dada pelo coordenador; aliás, todos os indiciados e demais coordenadores confirmam tal assertiva, exceto o professor Josué Rodrigues de Souza. Conclui-se, pois, que o objetivo da CEPLAR era mais de politização subversiva que propriamente alfabetização; uma vez alcançado o objetivo principal, que era o de permitir ao aluno possibilidades de conseguir o título

eleitoral, estava ele suficientemente “conscientizado” e politizado para ser um instrumento de execução dos desígnios subversivos previstos na trama política delineada pelo governo passado.

No transcorrer do IPM, os membros das CEPLAR, assim como os demais denunciados, foram enquadrados pelos mesmos motivos: subversão e atividades comunistas. Uma das dirigentes de CEPLAR-CG destaca a impossibilidade, durante os interrogatórios, de convencer os militares que a maioria era militante da Ação Popular (AP, antes JUC) e que tinham até receio de trabalhar com comunistas. Para os militares, tudo o que fosse “subversivo” tinha a influência do PCB. O melhor exemplo é a denúncia oferecida pelo Promotor militar:

O comunismo era o *leit motiv* dessa grande rede de maldade, em reação 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.

De maneira geral, tanto na parte inicial do IPM conduzida na Paraíba, como na sequência centralizada em Recife (na sede do IV Exército), a tônica do processo foi a tentativa permanente dos militares de incriminar os indiciados por meio de provas forjadas, de depoimentos adequados conforme as necessidades da acusação, do incentivo da delação com a correspondente insinuação das vantagens que tal procedimento traria ao depoente. O objetivo era sempre o mesmo: incriminar os “subversivos”, “comunistas”, “inimigos e traidores da pátria”. Mesmo que tal processo se fizesse atabalhoadamente e sem o rigor da aplicação das próprias leis que o Estado militar aprovara.

No entanto, transcorridos mais de quatro anos do processo, entre a parte inicial em João Pessoa e Campina Grande, depois Recife, e seu posterior encaminhamento para o Superior Tribunal Militar, no final foram concedidos os “habeas corpus” de todos os indiciados por unanimidade dos votos dos Ministros, em 11/9/1968. Assinado pelo então presidente do STM (General Olympio Mourão Filho), seu preâmbulo ditava:

Denúncia da qual já foram excluídos vários acusados, em número superior à metade e que, em relação aos demais, mantém a mesma indeterminação, o mesmo tom genérico e impreciso das imputações já rejeitadas, não se demonstra apta a produzir os efeitos jurídicos a que se propôs. Habeas Corpus concedido, por inépcia da denúncia.

Esta história que começou em 1961, foi bruscamente interrompida em 1964 e, para os dirigentes das CEPLAR indiciados, continuou em forma de pesadelo até 1968/1969. Para alguns deles, o trauma, a violência e o sofrimento ainda não saíram da memória como atestam vários depoimentos orais colhidos na nossa pesquisa. A partir de 1969, já em pleno vigor do AI-5, os IPMs correspondentes aos “anos de chumbo” continuarão a ter a importância dos anteriores para legitimar e legalizar o período em que truculência e a tortura foram institucionalizadas pelo Estado militar.

3 REFLEXÕES SOBRE A REPRESSÃO JUDICIAL FARDADA COMO PROCESSO DE LEGITIMAÇÃO/ LEGALIZAÇÃO DO ESTADO MILITAR

A princípio, podemos constatar que, desde instituição de um real poder “moderador” herdado do Império e, especialmente, após 1930, as forças militares brasileiras consubstanciaram sua hegemonia direta ou indireta sobre os civis. Seja explicitamente, por meio de intervenções diretas, seja pela “tutela amistosa” (Zaverucha, 1996) e pela presença determinante do serviço secreto militarizado (Figueiredo, 2005) ou, ainda, pela instituição da “repressão judicial” (Maciel, 2006) e da “justiça fardada” (Lemos, 2004) executada pelos IPMs e patrocinada pelo Superior Tribunal Militar (STM), tornaram-se notórios os movimentos de vigilância e punição (Foucault, 1986) sobre os “inimigos” (indivíduos e os grupos sociais) internos.

Porém, há uma significativa diferença entre as várias intervenções e o “golpe de classe” de 1964 (Dreifuss, 1981) com a instituição concreta (e imaginária, diria Castoriadis, 1982) do Estado militar entre 1964 e 1985. Para além das quarteladas que caracterizaram as outras intervenções diretas, a intervenção de 1964 foi planejada como política estatal hegemônica e duradoura. E como toda hegemonia, para ser, necessitava convencer a sociedade dos seus propósitos (como nos ensina Gramsci, 1982) e criar seus próprios discursos e seus intelectuais orgânicos. Em outras palavras, precisava legitimar-se no exercício do poder.

Para isso, a repressão da “justiça fardada” exercida por meio dos IPMs foi especialmente importante. Tratava-se de, mesmo arbitrariamente, demonstrar à sociedade a legitimidade e o senso de justiça presentes na exemplar punição dos inimigos subversivos. Mesmo que a placa da polícia paulista, citada no início deste texto, demonstrasse na prática o contrário. A fortaleza da lei contra os inimigos, contrastava com a permissividade das ações dos colaboradores, tantas vezes ilegais e arbitrárias, mesmo aquelas com fortes indícios de corrupção e violência,

cujo exemplo mais notório (mas, longe de ser o único) foi o do delegado Fleury (Souza, 2000).

Ademais, a burocratização e a militarização planejadas do Estado por meio dos construtos institucionais minados por instituições como o IPES (Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais) e o IBAD (Instituto Brasileiro de Ação Democrática) estão hoje demonstradas por farta documentação e análise histórica - das teses de Dreifuss (1981) e Souza (1981) às pesquisas do CPDOC/FGV, de Lemos (2004), Figueiredo (2004) e de Gaspari (2004), entre outras. Encontram-se explícitos os meandros do poder civil-militar, as brutalidades da repressão, o desenvolvimento dos serviços secretos, as ferrenhas disputas entre os militares “duros” e os “moderados”, a tortura sistemática como instrumento do Estado, as conexões com outros países da América do Sul, a proximidade com o governo dos Estados Unidos, o desenvolvimento da Doutrina de Segurança Nacional etc.

Podemos constatar que o período do Estado militarizado de 1964 a 1985 tem sido um dos mais estudados e, certamente, a abundância de fontes próprias da história do tempo presente (Scocuglia, 2007) tem grande responsabilidade neste sentido. No entanto, a importância estratégica da legitimação e da legalização das ações repressivas do Estado militar não tem sido contemplada na mesma proporção e podemos mesmo afirmar que o papel do STM e dos seus instrumentos legais os IPMs tem sido pouco focados. A “justiça fardada” (Lemos, 2004) desempenhou papel decisivo tanto na normatização punitiva como no balizamento do que “era subversivo”, do que podiam ou não podiam os adversários do regime, ou seja, na vigilância dos supostos delitos. Importante argumentar com Lemos, que “a Justiça Militar, da qual o Superior Tribunal Militar é o órgão máximo, teve a sua inserção no processo político desse período em uma tríplice condição. Como parte do Judiciário, foi órgão complementar do aparato de coerção política e instrumento auxiliar na estratégia de legitimação do regime. Como parte do campo militar, foi arena de confronto entre correntes divergentes

quanto aos rumos do processo político” (Lemos, 2004, p.29). Ademais, sua competência foi estendida aos civis considerados “subversivos” entre os quais, como alvos e réus destacados, encontramos os professores e os estudantes. Entre os próprios juízes do STM, existiram notórias divergências, destacando-se as posições do General Peri Bevilaqua que durante sua atuação (1965-69) denunciou arbítrios e irregularidades quanto à “instrumentalização política dos IPMs (a bolchevização da Justiça)” e o “risco de transformar-se o país em um imenso quartel, caso não fosse restabelecida a ordem civil” (ibidem, p.31). Certamente, a militarização da justiça focada neste texto constituiu um dos principais alicerces da instituição do Estado militar no pós-golpe de 1964, confirmando-se a tese do golpe de classe (Dreifuss, 1981), da formação de um novo bloco histórico hegemônico (Gramsci) que, por meio dos aparelhos de Estado (inclusive o educacional), pretendia não só “limpar” a sociedade dos considerados subversivos, mas disseminar seu poder por todos os poros e capilares (Foucault, 1979) da sociedade brasileira de maneira “legítima” e duradoura. Para isso, a vigilância e a punição (Foucault, 1982) deveriam ser exemplares instrumentos do exercício da lei e da ordem por meio da justiça fardada. Nesse processo, o STM chegou ao requinte de punir um dos seus próprios membros quando o General Bevilaqua foi castigado e preterido em suas promoções com base no AI-5 (Lemos, 2004, p.32).

Por seu turno, para os professores, estudantes, políticos, advogados, jornalistas e outros acusados representou a submissão de um período de suas vidas aos arbítrios da ditadura. Os visíveis traumas que alguns carregam até o presente corroboram a tese que os IPMs representaram o próprio exercício prático da vigilância e da punição legalizadas Foucault (1986), da violência simbólica (Bourdieu, 1993) e do sofrimento social (Kleinman et al., 1997). O fato determinante de a ditadura interferir no sistema educacional como uma prioridade da sua dominação não está mais em discussão, pois se tornou evidente (Germano 1993). Mas, precisamos entender como os instrumentos

legais da ditadura interferiram neste caminho, vigiando, punindo e aparelhando o sistema na disseminação da sua ideologia e da sua hegemonia. Para isso, as teses de Foucault (1979 e 1986), Gramsci (1982) e Althusser (1981), somadas às pesquisas brasileiras antes mencionadas (e outras que emergiram no desenvolvimento da pesquisa) têm sido de extrema valia. Vigilância e punição, hegemonia e papéis dos intelectuais, ideologia e aparelhos do Estado, somados aos estudos da “justiça fardada” (Lemos, 2004), da “tutela amistosa” (Zaverucha, 1996) dos militares sobre os civis brasileiros, da montagem do “Estado de classe” (Dreifuss, 1981), da ditadura escancarada, envergonhada e derrotada (Gaspari, 2004), além dos estudos sobre as interferências e consequências educacionais (para as instituições e seus protagonistas docentes e discentes) do Estado militar (Rouquié, 1982; Germano, 1993) foram decisivos como respaldo das análises da documentação relativa ao IPM, dos depoimentos orais dos indiciados e das demais fontes.

Ao tomarmos a Paraíba como referência brasileira de um tempo ainda presente que não podemos deixar esquecido, buscamos compreender como os discursos e as representações dos órgãos repressivos da ditadura, por meio dos IPMs, foram determinantes na desmontagem de um quadro político antes marcado pelos avanços da educação politizada, nas organizações das Ligas Camponesas, no movimento político-cultural intenso, na participação decisiva da imprensa, na organização sindical, entre outros. A inequívoca demonstração da importância que a “justiça fardada” deu aos “educadores subversivos” e às suas ações está também demonstrada no fato de que quase 50% dos 52 indiciados no IPM que pesquisamos eram estudantes, professores e dirigentes educacionais. Em outras palavras, o Estado militar brasileiro demonstrou cabalmente o quanto temia a educação politizada e seus agentes, intencionando julgá-los, puni-los exemplarmente e ocupar seus espaços hegemônicos. No entanto, apesar de dispor da força e exercer sua hegemonia pela legitimação e legalização da ditadura, o Estado militar fracassou por completo

nas suas ações educacionais. Seu principal legado foi a continuidade progressiva do analfabetismo, a desqualificação da escola pública de primeiro e segundo graus (básica), por muitos dos problemas que a Universidade pública enfrenta até o presente e, concomitantemente, pela vertiginosa ascensão da educação privada.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Separar o presente do passado e tentar esquecer o tempo da ditadura militar é um esforço inútil, pois o passado e o presente são inseparáveis, como nos ensina Le Goff (1992). Mais do que isso: a regressividade metódica, defendida por Bloch (1987), nos mostra que podemos modificar o passado partindo do tempo presente. Por isso mesmo, resquícios e indícios desta história, em grande parte ainda não revelada, frequentemente vêm à tona seja pelo aparecimento de documentos queimados (a exemplo dos encontrados na base aérea de Salvador em 2005), de fotos de prisioneiros torturados publicadas pela imprensa (como as que supostamente mostravam o jornalista Vladimir Herzog no cativeiro em 2005) ou de várias outras “pontas de icebergs” dos arbítrios legalizados. Parte da sociedade brasileira clama por esclarecimentos e, em última instância, pela total revelação desta parte escondida. Indivíduos, grupos e familiares continuam a reclamar informações sobre desaparecidos, indenizações pelos danos materiais e morais causados, problemas graves de saúde consequentes dos maus-tratos recebidos etc. Concomitantemente, setores militares reagem, rebatem críticas, tentam justificar o uso institucional da força bruta diante da “guerra” que viviam com os considerados “subversivos” e mostram acima de tudo, que as convicções da chamada “linha dura” das forças militares não se extinguiram, muito pelo contrário, demonstram estarem vivas. Essa vivacidade seria produto histórico da “tutela amistosa” dos militares sobre os civis no Brasil que continua a existir mesmo

depois de duas décadas do fim do Estado militar (Zaverucha, 1996). Estruturalmente, o autoritarismo brasileiro na sua versão militarizada, que ao longo da República tem se mostrado recorrente, recrudesce de tempos em tempos, demonstrando que as forças militares mesmo não ocupando o centro do cenário histórico-político da atualidade nunca deixaram os bastidores das decisões políticas estratégicas.

O visível temor dos governos brasileiros pós-1985, em reabrir as feridas dos tempos da ditadura postergando o acesso da sociedade aos documentos e aos arquivos que revelariam os desmandos perpetrados pelas forças repressivas, deixam transparente impressão que as elites civis temem a possibilidade de novas intromissões militares na vida brasileira. Os documentos elencados e analisados por Lucas Figueiredo no livro *Ministério do Silêncio* (2005), por exemplo, corroboram e dramatizam essa impressão. Ao contrário de países como a Espanha, o Chile e a Argentina que, uns mais outros menos, conseguiram que as forças civis controlassem e punissem os militares responsáveis pelo arbítrio truculento, no Brasil encontramos demonstrações excessivamente tímidas de providências deste tipo. E, é “claro que a base institucional do controle dos civis sobre os militares constitui o ponto nevralgico da consolidação democrática” (Przeworski, 1993, p.50). Certamente, o pretexto de que a Anistia de 1979 serviu para ambos os “lados” não consegue explicar a “tutela amistosa” instaurada. De tempos em tempos, há recrudescimentos. Ademais, parte significativa da sociedade civil organizada e da própria imprensa se esforça para esquecer esse “passado tão presente” e, em última instância, também temem que existam retrocessos.

Do prisma educacional, para demonstrar parte do legado da ditadura militar, basta observarmos alguns exemplos dos números divulgados pelo Tribunal Regional Eleitoral, no jornal *O NORTE* (7/04/2002), relativo a uma das eleições recentes na Paraíba, para constatar algumas consequências dessa história para as atuais gerações:

- 76% dos eleitores paraibanos não concluíram o ensino fundamental;
- dos 2.219.640 eleitores, 343.719 são “completamente analfabetos” e 762.499 são considerados semi-analfabetos pois só sabem “desenhar o nome”, ou seja, os eleitores analfabetos somam quase 50%;
- em Santa Rita (município da grande João Pessoa) 80,5% dos eleitores não concluíram o ensino fundamental;
- em Aguiar (município do sertão da Paraíba) 87% dos eleitores não concluíram o ensino fundamental e
- em Campina Grande (segunda maior cidade do estado) 61% dos eleitores não concluíram o ensino fundamental.

Em 23/07/2008 o Tribunal Superior Eleitoral divulgou dados segundo os quais 53% dos municípios paraibanos possuem maioria de analfabetos e semi-analfabetos, ou seja, não letrados. E este é o caso de, pelo menos, dois terços dos estados brasileiros. Os números atuais são eloquentes por si mesmos e demonstram que no Brasil a história parece buscar o impossível: repetir-se. É precisamente a sensação que se tem quando problemas crônicos – a exemplo do analfabetismo e da baixíssima qualidade da escolarização –, não são resolvidos e parecem perpetuar-se criminosamente, impunes como tantos outros. Não podemos dizer que tudo se deve aos acontecimentos do período 1964/1985, mas, sabemos que o tempo presente da educação brasileira tem ali raízes profundamente fincadas. Nossas escolas continuam a retratar as consequências das reformas e opções feitas desde os anos 1960. O fracasso da alfabetização é reafirmado nos 74% dos brasileiros de mais de 15 anos que não utilizam a leitura e a escrita regularmente e, por isso, não podem ser considerados como letrados. O baixíssimo nível de qualidade das nossas escolas fala por si mesmo, tanto na rede pública como na rede particular.

Em história não devemos dizer “se isso tivesse acontecido, hoje seria assim...” ou “se a ditadura não tivesse existido...”. Não obstante,

temos fortes indícios que no final dos 1950 e no início dos 1960 o Brasil, em matéria educacional, avançava significativamente. Em ação, tínhamos lideranças como Paulo Freire, Darcy Ribeiro, Anísio Teixeira e muitos outros. Novas Universidades por todo o país buscavam enfrentar novos desafios (como era o caso exemplar da Universidade de Brasília - UnB) e, paralelamente, a pesquisa científica crescia. A escola pública tinha qualidade e seu desafio era a extensão planejada e gradativa para toda a sociedade. A mobilização da sociedade pela educação era ampla, com a participação intensa dos estudantes, dos professores e dos movimentos sociais. É claro que continuávamos a ter o populismo, a politicagem, a corrupção e tantas outras mazelas que continuam a nos envergonhar. Mas, tínhamos também um projeto de nação, talvez em parte equivocado, mas tínhamos. Tínhamos esperança e mobilização à esquerda e à direita. Enfim, talvez tivéssemos no melhor tempo histórico que o Brasil já conseguiu chegar socialmente. A ditadura interrompeu a esperança, bateu, torturou, exilou muitos dos nossos melhores pensadores, educadores e cientistas. Instalou o Estado militar (legalizado e legitimado) da “vigilância e da punição”. Interrompeu a possibilidade da criação de uma nova história.

Talvez não tenhamos ainda conseguido avaliar e compreender por completo as consequências do que foi feito. Talvez não tenhamos ainda avaliado o que significou para um país como Brasil - que se afirmava interna e externamente e que voltara penosamente a reconstruir sua democracia -, passar mais de 20 anos sob a força militar institucionalizada. Nossa história das mentalidades ainda não conseguiu compreender por completo a dimensão das consequências do 1964/1985 para as atuais e futuras gerações. As pesquisas sobre esse “holocausto brasileiro” precisam continuar (e esta é uma tarefa de muitos, a exemplo dos autores deste livro) para que as novas gerações conheçam este passado inseparável do presente e para que a ditadura não retorne.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. (1980). Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado. São Paulo: Martins Fontes.
- BLOCH, M. (1987). Introducción a la historia. México: Fondo de Cultura Económica.
- BOURDIEU, P. (1993). O poder simbólico. Lisboa: Difel.
- BRANCO, C. C. (2007). Os militares no poder. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- CASTORIADIS, C. (1982). A instituição imaginária da sociedade. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- D'ARAÚJO, M. C. et al. (1994). Visões do golpe - A memória militar sobre 1964. Rio de Janeiro: Relume-Dumará.
- D'ARAÚJO, M. C. et al. (1994). Os anos de chumbo - a memória militar sobre a repressão. Rio de Janeiro: Relume-Dumará.
- DREIFUSS, R. (1981). 1964: A conquista do Estado. Petrópolis: Vozes.
- FAUCHER, P. (1981). Le Brésil des militaires. Montréal : Les presses de l'Université de Montréal.
- FERRO, M. (1989). A história vigiada. Rio de Janeiro: Martins Fontes.
- FIGUEIREDO, L. (2005). Ministério do silêncio. Rio de Janeiro/São Paulo: Record.
- FOUCAULT, M. (1979). Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal.
- FOUCAULT, M. (1986). Vigiar e punir. Rio de Janeiro: Martins Fontes.
- FREIRE, P. (1984). Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GASPARI, E. (2002). A ditadura envergonhada. Rio de Janeiro: Companhia das Letras.
- GERMANO, J. W. (1993). Estado militar e educação no Brasil (1964-1985). São Paulo: Cortez/Editora da Unicamp.
- GRAMSCI, A. (1982). Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

- KLEINMAN, A. et al. (1997). *Social suffering*. Berkeley: University of California Press.
- KOURY, M. (2007). *Sofrimento social - Movimentos sociais na Paraíba através da imprensa, 1964 a 1980*. João Pessoa: Editora Universitária – UFPB.
- LE GOFF, J. (1992). *História e memória*. Campinas: Editora da Unicamp.
- LE MOS, A. (1994). *Nordeste: o Vietnã que não houve*. Londrina: Editora da UEL.
- LE MOS, R. (2004). *Justiça fardada. O General Peri Bevilacqua no Superior Tribunal Militar (1965-1969)*. Rio de Janeiro: Bom Texto.
- MACIEL, W. A. (2006). *O capitão Lamarca e a VPR: repressão judicial no Brasil*. São Paulo: Alameda.
- PRZEWORSKI, A. (1993). *Democracia e mercado*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará.
- ROUQUIÉ, A. (1982). *L'Etat militaire em Amérique Latine*. Paris: Seuil.
- SCOCUGLIA, A. C. (2001). *Histórias inéditas da educação popular: do Sistema Paulo Freire aos IPMs da ditadura*. São Paulo: Cortez Editora.
- SCOCUGLIA, A. C. (2003). *A educação de jovens e adultos: histórias e memórias da década de sessenta*. São Paulo/Brasília: Autores Associados e Plano Editora.
- SCOCUGLIA, A. C. (2007). *Pesquisa histórica da educação do tempo presente*, IN: *Revista Lusófona de Educação*, v. 10, p. 27-40. Lisboa: Edições Lusófonas.
- SOUZA, M. I. de. (1981). *Os empresários e a educação - O IPES e a política educacional após 1964*. Petrópolis: Vozes.
- SOUZA, P. de (2000). *Autópsia do medo – Vida e morte do delegado Sérgio Paranhos Fleury*. São Paulo: Globo.
- ZAVERUCHA, J. (1996). *Rumor de sabres*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará.

CAPÍTULO 5

AS “LIGAÇÕES PERIGOSAS” DA CEPLAR: cultura e ligas camponesas

Durante o Inquérito Policial Militar (IPM 70/64) a que foram submetidos, e mesmo antes do golpe de abril de 1964, a CEPLAR foi acusada de subversiva, perigosa, pró-Moscou, comunista etc. Acusações apareceram até em pichações de muros. Entre as suas “ligações perigosas”, apontadas por seus acusadores, antes e depois do golpe, estavam a sua política cultural e suas aproximações com as Ligas camponesas e seus dirigentes. Tratamos desses dois aspectos neste capítulo.

1 A POLÍTICA CULTURAL DA CEPLAR¹

Além de todas as influências exercidas e recebidas pela CEPLAR, é preciso entender a atuação de um integrante do Partido Comunista Brasileiro na liderança de um movimento cultural que envolveu parte significativa dos intelectuais e artistas paraibanos, contando com a “mídia” mais importante da época, ou seja, o rádio e o jornal. A CEPLAR nunca foi a mesma após a entrada (e participação na direção, inclusive) do radialista/jornalista, integrante do Teatro de Estudantes da Paraíba dos anos cinquenta, autodidata e produtor cultural, depois teatrólogo conhecido nacionalmente como membro do teatro de vanguarda no Brasil, chamado Paulo Pontes.

Desde seu início, a CEPLAR montou pequenas peças teatrais (“sketches”) e fez paródias (músicas conhecidas com letras refeitas), na

1 As informações contidas nesse item são oriundas dos depoimentos de **Everaldo Soares Jr.**, um dos líderes do Departamento de Arte e Divulgação da CEPLAR - sob a coordenação de Paulo Pontes.

busca da “politização via cultura”, mas sem a preocupação específica com a qualidade artística das apresentações públicas. O que interessava era a “mensagem” a ser transmitida. O teatro e as paródias eram um meio de agitação e propaganda política das ideias da CEPLAR sobre a “realidade” local e nacional. A chegada de Paulo Pontes, no início de 1963, para dirigir o Departamento de Arte e Divulgação, modificou a noção da arte como apenas um meio de disseminação de ideias políticas.

Muito mais do que isso, a liderança e o acesso de Pontes aos meios jornalísticos e artístico-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 política 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 sócio-político paraibano temiam: era liderada por um comunista.

Em março de 1963, já como diretor do Departamento de Arte e Divulgação da CEPLAR, Pontes fazia propaganda das atividades a serem desenvolvidas. Algumas delas davam continuidade ao que já vinha sendo feito na Rádio Tabajara. Por exemplo: os “sketches” radiofônicos iriam ganhar as ruas e as praças, em cima de um caminhão para, em paralelo à aplicação do Método Paulo Freire na alfabetização dos adultos, levar a CEPLAR a todos os pontos da capital e das cidades para as quais foi estendida (Santa Rita, Espírito Santo, Sapé, Rio Tinto etc.), como aliada dos sindicatos operários e das Ligas Camponesas.

Segundo as informações e depoimentos orais de Everaldo Soares Jr.,

A CEPLAR organizou (...) um Departamento de Arte e Divulgação, que se propõe a complementar o plano de alfabetização, encenando peças de teatro, programas de rádio, composição de músicas de motivos regionais e publicação de livros e folhetos populares.

Uma das atividades desenvolvidas uniu educação-profissionalização-política: o treinamento de locutores para atuação nos “programas de natureza cultural e didática” na Rádio Tabajara.

Pontes produziu dois programas na Rádio Tabajara conectados ao trabalho da CEPLAR: um diurno, chamado “Na ordem do dia”, onde eram apresentadas notícias locais e nacionais; outro noturno, “Disco na Balança”, no qual eram apresentadas músicas, as quais eram submetidas à opinião dos ouvintes, por telefone. Parte significativa dessas músicas era de compositores nordestinos, escolhidos em função dos conteúdos das suas letras e pela maneira de cantar, pelos instrumentos utilizados. Depois da audição, cada música era comentada por especialistas como o maestro Pedro Santos.

Em relação ao teatro popular, deve-se observar que constituíam referências tanto o MCP/PE, como os CPC da UNE, embora se procurasse as “coisas da terra” para uma leitura “de esquerda” da “realidade”, veiculada na forma de pequenas peças, escritas por Pontes ou por Adalberto Barreto. Não raramente, os «sketches» reconstruíam acontecimentos locais, como aqueles gerados nos sangrentos conflitos entre proprietários de terras e camponeses das Ligas, no interior da Paraíba. Na programação, incluíam-se peças “de fácil assimilação pelas massas” e a utilização do folclore do “João Redondo” (teatro de bonecos ou de marionetes). Preocupado com a qualidade artística dos espetáculos, Pontes promoveu um curso de formação de jovens atores e atrizes, oriundos das camadas médias e populares de João Pessoa e das cidades adjacentes.

Focalizando as atividades da Campanha, no setor de teatro, um dos seus líderes (Everaldo Soares Jr.) relata:

Meu primeiro trabalho (1962) foi participar de um ‘sketch’, uma pequena peça de teatro de um ato só, que era geralmente encenada em praça pública, numa ponta de rua, ou mesmo num Clube ou numa associação proletária num bairro - que muitas vezes tinha um caráter associativo, mas beneficente, de ajuda mútua -, muito ligados ainda aos poderes políticos da época, e a CEPLAR começava um trabalho aí. E, esse ‘sketch’ formulava, na sua apresentação, um quadro da vida do cotidiano das pessoas, então era o trabalho, era o desemprego, era a questão da fome, era questão da migração, era a questão da terra, era a questão da falta de escolas, era a questão da higiene, da saúde. Esses quadros formulavam isso aí numa apresentação, que incluía música e teatro. E, logo em seguida, havia um debate, que se chamava ‘Debater com o Público’.

Sobre a questão cultural, determinante da história dos anos sessenta tanto a nível local como nacional, observa:

A cultura, se a gente pode chamar esses “sketches” de um veículo cultural para debater com o povo. Duas coisas mais me impressionavam: um momento que se passava a palavra ao povo, às pessoas, aos populares, que podiam falar, podiam dizer o que estava acontecendo, e havia a discussão, havia o debate. Passar a palavra à população era uma coisa fundamental. Metodologicamente, se usava em educação e se usava em cultura também. Mais ou menos a mesma coisa que a “pesquisa do universo vocabular” do Paulo Freire. Quando a gente vai usar o ‘Método’ a gente já sabia esse tipo de coisa. De alguma forma já fazia essa passagem da palavra à população, aos populares, para

que eles próprios falassem de suas vidas, de seu trabalho, de seus amores, de suas vidas cotidianas. A pesquisa do universo vocabular era, também, uma das coisas que eu mais gostava de fazer. E que não era feita com gravador, era feito com a mão, se escrevia, se anotava as expressões populares que seriam usadas na alfabetização - naquela primeira parte da pesquisa do universo vocabular. (Idem, depoimento citado)

Percebe-se, no depoimento acima, a simbiose da ação cultural com a alfabetização e uma certa antecipação pela CEPLAR, através do teatro, do que viria a usar no processo “alfabetizador-conscientizador” proposto por Paulo Freire. Pode-se dizer que havia certos procedimentos pedagógicos (de “dar a palavra ao povo” e de valorizar seu imaginário) que associavam as ações educadoras e culturais, apesar da notória diretividade de ambos os processos nos procedimentos da Campanha.

A gente achava que a população (os proletários, os operários) tinha uma cultura, precisava expressar essa cultura. Essa cultura tinha que vir a partir da vida deles, então a palavra que eles falavam tinha que ser a partir desse mundo deles. A gente acreditava que se teria uma proximidade com a cultura popular, que existia uma cultura popular, mas esta não era expressada, expressiva. Acho melhor, ‘expressada’. Se acreditava que tinha uma cultura popular, lá. Se tinha notícia, vamos supor, do folclore, do teatro de bonecos (que a CEPLAR veio usar posteriormente), sabia-se de todas as manifestações culturais, São João, a Lapinha do fim do ano, os auto-falantes nos bairros - isso tinha uma vida muito grande no bairro, que era um auto-falante imenso que falava para o bairro inteiro, e tocava músicas o dia inteiro para o povo. Serviço radiofônico do bairro. Então, também se ia nesses ‘serviços radiofônicos’ colocar discussões, aproveitar tudo o que o povo tinha de manifestação cultural. Agora, tinha o destino da politização. Havia,

sim, uma intencionalidade política nessas ações culturais.
(ibidem, depoimento citado)

Paulo Pontes escreveu “Um operário, um estudante, um camponês” e, com Soares Jr., encenou a peça, várias vezes, no Teatro Santa Roza; na Faculdade de Direito, simultaneamente à passagem da UNE-Volante na Paraíba; no Círculo Operário do bairro de Jaguaribe e na Ilha do Bispo - todos em João Pessoa. A peça foi encenada ainda em Guarabira (a convite das Ligas) e em Areia, como parte da incursão da UEEP-Volante que, nos moldes da UNE, viajava pelo interior da Paraíba.

Outra peça encenada, “Os Condenados”, de Adalberto Barreto, foi escrita especialmente para a CEPLAR. Vários atores paraibanos participaram de sua montagem, contribuindo nos “laboratórios” organizados pelo Departamento de Arte e Divulgação.

Essa peça tratava do problema do campo, eram três camponeses e uma camponesa que sequestram um latifundiário e estão com ele no meio da floresta. E a peça se passa aí. Que se traduzia aí, pelo teatro de Adalberto (Barreto), toda a questão política no campo. Tinha o latifundiário, tinham os camponeses, tinha a camponesa (que era Elizabete Teixeira, é claro, foi inspirado na figura dela) e das diversas facções políticas no campo (pessoal de Julião, do PC, etc.) estavam todos reunidos nessa peça. Porque os conflitos no campo tinham acontecido, na Chacina de Miriri e outros conflitos tinham morrido tanto camponeses como latifundiários ou capangas de latifundiários. Não só capangas, mas até mesmo administradores e alguns proprietários(...). Não me lembro se o desfecho da peça era pelo assassinato (do latifundiário) ou não, mas acho que era, né? O clima estava mais para isso. (ibidem, depoimento citado)

Além dessas práticas, o Departamento de Arte e Divulgação, em conjunto com o Teatro da Juventude de Cruz das Armas (bairro popular de João Pessoa) e com o Serviço de Teatro da UFPB, promoveu o I Seminário de Arte Popular da Paraíba, em outubro de 1963. Na programação constavam um estudo sobre “Os Condenados”, cursos sobre a história do teatro universal e brasileiro e, também, sobre o uso da linguagem do teatro popular.

Alguns projetos em andamento, no final de 1963 e começo de 1964, não se concretizaram. Ao estilo “MCP/CPC-UNE”, estava sendo planejada uma “Praça de Cultura Volante” que teria música, teatro, literatura (inclusive de cordel) e cinema.

Uma forma de participação política que incomodou amplos setores da opinião pública paraibana, inclusive membros do Conselho Curador da CEPLAR, foi a participação crescente dos integrantes da “ala esquerda” da CEPLAR e, especificamente, membros de sua direção, nas manifestações públicas, nos atos de protestos e nos comícios que se sucediam no segundo semestre de 1963 e início de 1964.

Um desses comícios, coordenado pelo Departamento de Arte e Divulgação, que ficou na memória devido à seriedade do conflito que o motivou, foi o realizado sobre a ‘Chacina de Mari’, confronto entre representantes dos latifundiários e membros das Ligas Camponesas, na cidade de Mari (...) resultando em vários mortos e feridos dos dois lados. Uma verdadeira multidão concentrou-se numa rua do bairro de Cruz das Armas para assistir ao comício, apoiado por slides para ilustrar a realidade dos fatos. Procurava-se analisar e interpretar essa tragédia, apresentar as raízes e as nuances do conflito. Aqui aplicou-se literalmente a expressão ‘dar voz ao povo’. Circulavam na cidade comentários sobre a barbárie dos camponeses que tinham deixado suas vítimas mutiladas enquanto que os camponeses mortos estavam inteiros. Ao analisar as circunstâncias em que

ocorreu o conflito, chamava-se a atenção para o fato de que os dois grupos dispunham de armas diferentes: foice contra revólver. Os comícios eram um dos momentos em que a CEPLAR levava ao público a sua leitura dos acontecimentos a partir da ótica popular, e em que, lado a lado com outras instituições lutava pelas reivindicações populares. (Ibidem, depoimento citado)

Nessa jornada, as ações da CEPLAR extrapolaram a campanha de alfabetização, na medida da sua capacidade de reunir-mobilizar-conscientizar grandes grupos nos bairros, nas ruas e nas praças de João Pessoa. Nessas reuniões prevalecia a versão “da realidade” dos integrantes do movimento cultural da CEPLAR. Estes pertenciam, em sua maioria, aos setores médios da sociedade pessoense-paraibana (artistas, intelectuais, estudantes universitários e secundaristas) e traziam introjetados valores conhecidos do seu tempo: “nacional-desenvolvimentismo”, “populismo”, “reformas de base”, “revolução pelo voto” e, inclusive, o de “falar em nome do povo”.

2 AS LIGAS CAMPONESAS E O GOLPE NA CEPLAR

Durante o pouco tempo em que a CEPLAR atuou em conjunto com os camponeses das Ligas se, por um lado, enfrentou dificuldades para executar o trabalho em sítios, fazendas, povoados, interligados por precárias estradas, de outro lado, estava alcançando êxito suficiente para multiplicar seus núcleos.

A presença da CEPLAR tornou-se incômoda para as forças políticas agregadas em torno da LILA (“Liga dos Latifundiários”), fortemente representadas no governo estadual. Muitos alunos foram “aconselhados” a não mais frequentarem as aulas “subversivas” da CEPLAR. Supervisores foram pressionados a não repetirem suas visitas, em função das ameaças dos capangas e funcionários das propriedades.

Um dos pavilhões-escola de Miriri foi queimado. Os motoristas que serviam a CEPLAR passaram a armar-se, para revidar eventuais agressões. Mesmo assim, a alfabetização continuava e muitos camponeses, chamados “cobras d’água”, estavam prestes a adquirir o “veneno do voto”.

Sobre a atuação da CEPLAR na região, o líder da Federação das Ligas Camponesas, (à época, Deputado) Assis Lemos apresenta o seguinte depoimento:

“A conscientização dos camponeses era muito lenta, devido, em primeiro lugar, ao analfabetismo, depois às várias crenças religiosas a que estavam submetidos secularmente. 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. Aproveitamos o surgimento da CEPLAR para conscientizá-los de que deveriam aprender ler e escrever. Dizíamos que eles eram cegos, pois não sabiam o que estava escrito nas faixas, manifestos, jornais ou livros. Os camponeses se entusiasmaram com a ideia e a primeira providência das Ligas foi recrutar suas filhas maiores para serem treinadas e transformadas em professoras. O pessoal da CEPLAR ia até às sedes das Ligas para realizar o treinamento das futuras professoras. Os camponeses se encarregavam de construir, nas fazendas, barracões rústicos, que serviriam de escola. À noite, após o dia de trabalho, assistiam às aulas, tendo como professoras suas próprias filhas. Esperava-se, em um ano, alfabetizar 80% dos camponeses filiados às Ligas. Os camponeses, por serem analfabetos, nem na época das eleições eram considerados.”

Enfatizando a motivação que fundava a atuação da CEPLAR na área das Ligas Camponesas, Lemos não esconde o objetivo principal. “Era um método rápido de alfabetizar, então ia haver uma alfabetização muito grande. A massa camponesa era muito grande, mas totalmente analfabeta, quer dizer, 5 ou 10% era alfabetizada. E esse pessoal votava em quem as Ligas mandassem.”

Noutro trecho do mesmo depoimento, Lemos compara os movimentos de Pernambuco e da Paraíba, identificando a força estratégica político-eleitoral da alfabetização pelo “Método Paulo Freire”:

Miguel Arraes estava fazendo um governo em Pernambuco de alfabetização total no Estado. Ele ia transformar Pernambuco numa potência de opinião pública, porque todo maior de 18 anos seria alfabetizado. Já a massa camponesa da Paraíba ia tentar se alfabetizar com o maior sacrifício porque eram os próprios camponeses e estudantes como professores, e os camponeses espontaneamente querendo aprender, (...) ia se alfabetizar aquela grande massa da população. E o que ia acontecer? Até por via pacífica, por uma eleição, se modificaria tudo isso. Se se desse à massa camponesa o título de eleitor, ou então se eles conseguissem mais adiante o voto do analfabeto, quem é que ganhava nesse país? O movimento camponês organizado. A grande maioria naquela ocasião era da população camponesa. Então, com toda a certeza, havia possibilidade de vitoriar através até de eleições.

Lemos não tinha dúvidas sobre o objetivo principal da CEPLAR e de seu método de alfabetizar em tempo mínimo: formar eleitores “conscientizados”, para eleger parlamentares aliados das Ligas ou oriundos delas.

Em âmbito federal, enfatize-se, o movimento de alfabetização, do qual a CEPLAR fazia parte, deveria formar e “conscientizar” seis

milhões de novos eleitores até as eleições presidenciais (1965), número que aumentaria o eleitorado em quase 50%. Deduz-se com clareza todo o “perigo” latente desse movimento alfabetizador nacional, além das preocupações locais quanto ao seu êxito. Ora, “antes que o pior acontecesse”, as forças que não queriam a continuidade do governo Goulart e do populismo - como estilo de fazer política “perigosamente perto do povo” - partiram para a reação organizada.

Na Paraíba, o que era antes considerado meritório e positivo, apareceu nas paredes e muros como “CEPLAR DE MOSCOU”, “CEPLAR COMUNISTA”, depois identificada como “O CÉREBRO DE MOSCOU NA PARAIBA”. Além das barreiras encontradas na Assembleia Legislativa para a obtenção/autorização de verbas para seu funcionamento (mínimo), o governo estadual já não prestava o apoio de que a CEPLAR necessitava.

É o que atestam duas dirigentes da Campanha:

A tensão crescia nos núcleos, pois as ações dos proprietários começavam a se fazer sentir. No dia 30 de março, a responsável pela área de Miriri apresentou-se ao Palácio, com ordem assinada pelo governador, para acompanhar um caminhão de madeira destinada à montagem dos bancos do último pavilhão construído(...). A responsável foi informada, por um assessor do governador, que tinha ordem para não deixar o motorista partir. Mas coordenadores e famílias a esperavam para cumprir 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.

Ainda em março de 1964, a CEPLAR recebeu a solicitação do Prefeito de Sousa, sertão da Paraíba, Antonio Mariz, que pretendia iniciar a alfabetização na região no mês seguinte.

Todavia, as reações e as barreiras ao trabalho político-pedagógico da CEPLAR não se limitaram ao campo da intimidação, ao bloqueio de verbas ou à ausência do apoio do governo estadual, no momento crucial de sua expansão e consolidação. A reação também esteve presente no campo educativo, pedagógico, “em si”. No início de 1964, o embrião do que viria a ser a Cruzada ABC já atuava, através dos protestantes do Instituto Bíblico Betel, mantido com verbas de entidades norte-americanas. Conforme a visão de dirigentes da CEPLAR:

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.

Além dos recursos financeiros que seriam destinados à CEPLAR e que foram transferidos para a Cruzada ABC, programas como o da Prefeitura de Bayeux, já citado, foram substituídos ou tinham que “concorrer” com a ABC.

O golpismo “estava no ar”. Mas, a exemplo do que ocorreu com grande parcela das “esquerdas” e com próprio o governo Goulart, a CEPLAR não acreditava que ele pudesse ser desfechado contra o

presidente sem uma resposta cívico-militar que o abortasse. Por outro lado, a superestimação das forças “de esquerda” e a subestimação dos adversários concorreram para que a Campanha fosse surpreendida com o golpe “de direita”.

Na noite do dia 31 de março, as aulas foram suspensas pela direção da CEPLAR. Quatro das suas principais dirigentes foram detidas por um comando do Exército, bem como todos os que estavam na Associação Paraibana de Imprensa (API) buscando notícias (pelo rádio) sobre a deposição do presidente e a possível resistência ao golpe. A sede da Campanha foi invadida no dia seguinte e todo o material confiscado, como “provas da subversão” praticada. Na zona rural, pavilhões da CEPLAR (de Miriri) foram incendiados. A entidade foi totalmente desarticulada, destruída.

Em um dos relatos contidos no livro *O Jogo da Verdade* (1994), o jornalista Nelson Coelho, na época assessor do governador, afirma:

Vi cenas terríveis. Como aquela do padre Manuel Batista e do seu colega, José Augusto, capelão da PM, arrombando as portas da CEPLAR, uma entidade que visava erradicar o analfabetismo, e destruírem, auxiliados pela soldadesca, documentos e estudos importantes sobre tão necessária ação governamental.

Ao ser indagado sobre essa denúncia, o hoje ex-padre Manuel Batista de Medeiros (à época, da ala conservadora da Igreja Católica local) explicou: “Não fechei, nem invadi a CEPLAR, porque quando pensei em fazê-lo já tinham feito. Foi falta de oportunidade(...). Ora, a contrarrevolução de 1964 deveria fechar tudo que fosse subversivo, contrário aos seus princípios.”

Convicto das suas atitudes “anti-subversivas”, como padre e como político, Medeiros afirmou: “sempre fui contra a esquerda”; “participei ativamente da conspiração civil-militar da Revolução na Paraíba”; “fui o primeiro a saber do movimento e informei, imediatamente, ao

governador Pedro Gondim”. Quanto aos “padres que participaram da subversão, esses foram devolvidos para seus lugares”.

Como se vê, a CEPLAR tinha muitos opositores nas próprias instituições que apoiaram sua trajetória, como a Igreja Católica e o Estado, além das divergências internas que a transformaram, segundo seu último presidente, num “saco de gatos, com várias tendências se digladiando”. Após o golpe, seus opositores contribuíram para que a Campanha fosse tida como um dos “núcleos da subversão” na Paraíba.

CAPÍTULO 6

RÁDIO E EDUCAÇÃO POPULAR: o caso do SIREPA (1959-1967)

1 INTRODUÇÃO

A prática da educação à distância e, particularmente, da radioeducação tem, na América Latina, um dos seus maiores empreendimentos, especialmente após a Segunda Guerra Mundial. A experiência pioneira de instalação de uma rádio escola é creditada ao Padre Salcedo Guarin, em 1947, na Colômbia. Uma década mais tarde, a “Acción Cultural Popular”, liderada por Guarin, trabalhava com sete transmissores e, aproximadamente, cinquenta mil “receptores cativos” (rádios que sintonizam uma única emissora). No final dos anos cinquenta, contabilizavam-se mais oitocentos mil jovens e adultos alfabetizados (Fontes: Folder com propaganda da S.A. Philips do Brasil. Alguns trabalhos referem-se à experiência colombiana, destacando-se, entre eles, o de Kadt (2003) e o de Wanderley (1984).

No Brasil, tendo a experiência colombiana como referência, avivou-se o interesse de alguns bispos, e depois da CNBB, além do próprio governo federal - que, em abril de 1957, fundou o Sistema Rádio Educativo Nacional (SIRENA). Em 1958, D. Eugênio Sales (Bispo-Coadjutor de Natal, Rio Grande do Norte), depois de visitar o sistema colombiano, inaugurou a Emissora de Educação Rural a qual, dois anos depois, já trabalhava com cerca de quinhentos receptores por todo o Estado. Quase simultaneamente, nascia o SIRESE (Sistema Rádio Educativo de Sergipe), sob a liderança de D. Vicente Távora. Na Paraíba, em maio de 1959, o Secretário da Educação, Pedro Nicodemus, entregava os trinta primeiros receptores, fabricados pela S.A. Philips do Brasil, instalando

o Sistema Rádio Educativo da Paraíba - SIREPA (Fonte: Diário Oficial do Estado (D.O.E.) de 12 de abril de 1959). Em seguida (1961) nasce o MEB (Movimento de Educação de Base), numa aliança da Conferência Nacional dos Bispos Brasileiros (CNBB) com o governo federal (Jânio Quadros).

O SIREPA foi instalado na sede da Secretaria de Educação e Cultura do estado da Paraíba (SEC-PB), em João Pessoa, sendo sua programação transmitida pela Rádio Tabajara pertencente ao governo do Estado. Em 14 de maio de 1959, os primeiros trinta rádios, receptores cativos comprados à S.A Philips do Brasil, começaram a ser distribuídos e os primeiros monitores convocados. O “Sistema” funcionava da seguinte forma: transmissão da Rádio Tabajara, com a recepção organizada nas “escolas radiofônicas” (instaladas em casas particulares, igrejas, sedes comunitárias e até no quartel da Polícia Militar) e as aulas acompanhadas por um monitor (coordenador dos trabalhos de aprendizagem). Foram instaladas dezessete escolas radiofônicas, inicialmente em diversos bairros de João Pessoa.

As primeiras (17 escolas) quem frequentava, a maioria, eram Clubes de Mães, mães que tinham conhecimento de puericultura, pelo pessoal que frequentava os centros de saúde, pessoas dos centros sociais urbanos (...). Então, a gente ia naquele centro, pegava os líderes comunitários que faziam a seleção das pessoas, que convidavam as pessoas, formavam os grupos (...) praticamente o trabalho era de formação de agentes comunitários. A gente trabalhava com o pessoal que já trabalhava nos bairros, nos centros sociais. (Fonte: Diário Oficial do Estado (D.O.E.) de 12 de abril de 1959)

As aulas eram retransmissões do material trazido do SIRENA (gravado em “long-play”) e completadas “ao vivo” por comentários da dirigente Alice Rolim. Desde o início, havia a preocupação de adaptar

o material didático usado às peculiaridades locais e de “traduzir” alguns termos e ideias próprias da região centro-sul que permeavam o conteúdo das aulas. Estas versavam sobre moral e civismo, educação sanitária, puericultura, conhecimentos agrícolas e noções de aritmética. Antes das aulas, os monitores (escolhidos na comunidade onde era instalada a escola radiofônica) eram reunidos no SIREPA e treinados para transmitir aqueles conteúdos.

Conforme o desenvolvimento do trabalho, o material proveniente do SIRENA diversificava-se, aproveitando inclusive a ideia das novelas radiofônicas que alcançaram grande sucesso no Brasil dos anos cinquenta e, aos poucos, foram incorporadas à televisão. A novela religiosa “José - Salvador do Egito”, escrita pelo idealizador do SIRENA, João Ribas da Costa, foi transmitida no segundo semestre de 1960.

No seu primeiro ano de funcionamento, com as dezessete escolas radiofônicas iniciais e, aproximadamente, quinhentos alunos nos bairros da capital, o SIREPA teve seu primeiro convênio renovado por mais quatro anos, com vencimento em 31.5.1964, através de um “Termo de Acordo Especial”, assinado entre o MEC (SIRENA) e a SEC-PB (SIREPA), “destinado a elevar a cultura popular através do rádio» (Fonte: “Termo de Acordo Especial”, de 1/5/60). Por esse «Termo», caberia ao MEC o “planejamento, a orientação técnica, a fiscalização e o controle do setor de serviços em que colaborar, bem como o fornecimento de material didático disponível” (Fonte: “Termo de Acordo Especial”, de 1/5/60).

A SEC-PB estaria encarregada da “instalação das escolas radiofônicas, do recrutamento de pessoal, da administração, da fiscalização imediata e da responsabilidade da execução dos serviços”. Entre as obrigações do MEC/SIRENA constavam: fornecer material gravado com “Cursos Básicos de Cultura Popular e respectivo material visual”, “sketches” radiofônicos, “programas de caráter recreativo, inclusive música popular”; fornecer “textos para aprendizagem da leitura, educação da saúde, educação cívica e econômica e outros materiais do Serviço de Educação de Adultos”; “desempenhar a

função de intermediário entre os diversos sistemas radioeducativos do país”. Por seu lado, a SEC-PB/SIREPA devia, entre outras exigências: possuir, no mínimo, uma estação de rádio própria em condições de funcionamento ou conveniar-se com uma emissora comercial; possuir uma administração organizada, capaz de controlar o funcionamento das escolas; comprovar a instalação de um número significativo de escolas radiofônicas; “incentivar por todas as formas as matrículas dos alunos e a frequência dos mesmos, de maneira que esta não apresente média mensal inferior a vinte alunos em sedes municipais e distritais e doze alunos nos quadros rurais”; “apurar o rendimento do ensino da maneira que for mais indicada na região, enviando ao Departamento Nacional de Educação (DNE) os resultados” (Fonte: “Termo de Acordo Especial”, de 1/5/60).

Entre o final de 1960 e o início de 1961, a direção do SIREPA precisou definir seus novos rumos, para além da instalação das primeiras escolas radiofônicas em João Pessoa. Nesse sentido, foram tomadas duas decisões fundamentais e interligadas: primeiro, “caminhar com suas próprias pernas” sem (a programação e o respaldo) o SIRENA (em declínio) e, segundo, concentrar suas atividades num dos principais problemas educacionais da Paraíba (e de todo o Brasil): a alfabetização de jovens e adultos - que não tinham tido acesso à escola ou que dela tinham sido excluídos, principalmente daqueles acima dos quatorze anos de idade. Ou seja, após a idade escolar “normal”, correspondente aos oito anos (dos sete aos quatorze anos) de escolarização básica. Os alunos do SIREPA ainda não tinham frequentado a escola (grande maioria) ou dela tinham sido excluídos.

2 A ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PELO RÁDIO

Para concentrar-se na alfabetização das pessoas que possuíam mais de quatorze anos, o SIREPA procurou fortalecer-se em dois campos: a formação de uma equipe (central) própria e o treinamento dessa equipe através, principalmente, do MEB de Pernambuco. Os contatos com as experiências do MEB de Natal e de Aracaju, também funcionaram como valiosos instrumentais de que dispôs o SIREPA.

Em termos operacionais, das dezessete escolas existentes, sete delas foram selecionadas para as primeiras aulas específicas da alfabetização. Os anos de 1961 e 1962 foram reservados, basicamente, para formação, treinamento e qualificação da equipe do SIREPA para o trabalho com a alfabetização.

Quanto à equipe, além da diretoria, começaram a ser contratadas as “professoras-locutoras”, que se responsabilizariam pela preparação dos “conteúdos”, pela gravação e pela apresentação das aulas. Além disso, trabalhariam com os monitores, treinando-os para o acompanhamento das aulas, através do rádio. Esses treinamentos eram feitos aos sábados pela Rádio Tabajara e em encontros periódicos, nos quais toda a equipe do SIREPA atuava. Nessa fase, o SIREPA se preparou, como um todo, tanto em treinamentos externos para a equipe central, como no repasse do aprendizado aos monitores. Aos poucos, aprendia-se, “em serviço”, desde a preparação das aulas (agora, sem nenhum material do SIRENA), sua transmissão, o trabalho de acompanhamento/supervisão da atuação dos monitores, até o aproveitamento dos alunos e da avaliação do rendimento do processo.

Uma das professoras-locutoras esclarece o “aprendizado em serviço”, no início do processo de alfabetização do SIREPA, já em 1962.

No começo íamos à Rádio, mas depois o trabalho foi melhorando, então resolveram colocar uma sala de

gravação na Secretaria (da Educação e Cultura) e ali nós gravávamos, mais ou menos uma hora diária. Uma hora-aula, metade português e metade matemática, para procurar alfabetizar. Elaborávamos textos, de acordo com que havíamos pensado antes, antes não havia cartilha, depois (1964) é que elaboramos uma (...). Em Português, jogávamos aquelas palavras para o aluno, como se tivesse em sala de aula, conversando com ele, bem informalmente. Por exemplo, se quisesse fazer um exercício, uma coisa rápida (...), uma coisa para (que) eles pudessem memorizar, então a gente dava aquele pouquinho de música, um minuto, enquanto ele pensava. Na época da avaliação, fazíamos a mesma coisa. (Fonte: depoimento oral de Edna Tavares, colhido em 4/6/96)

As sete escolas de alfabetização eram frequentadas por: empregadas domésticas, jovens (maiores de 14 anos) indicados pelos Clubes de Mães, “donas de casa”, além de várias “pessoas que sabiam ler, mas não escreviam, ou que escreviam, mas não liam corretamente” (Fonte: depoimento oral de Alice Rolim, colhido em 2/6/96).

Como parte da formação e qualificação dos integrantes da SEC-PB e do próprio SIREPA, a diretora Alice Rolim foi enviada a São Paulo, com bolsa da UNESCO, para participar do V Curso de Especialistas da Educação para a América Latina, realizado durante o ano de 1962, na Universidade de São Paulo. Em sua monografia final, escreveu sobre a questão do professor leigo no ensino da Paraíba e a instalação de um Centro de Formação e Treinamento de Professores (CFTP), em João Pessoa (e, depois, no interior do Estado), destacando a importância desses Centros para a escola paraibana e para a alfabetização de jovens e adultos, de maneira específica. Na expressão-síntese de Rolim, identifica-se um dos problemas nucleares da educação paraibana: “Se o professor era leigo, imagine o resto!” (Fontes: depoimento de Alice Rolim, já citado, e monografia apresentada pela depoente no V Curso de Especialistas

da Educação para a América Latina, promovido pela UNESCO em 1962, em São Paulo).

Com efeito, se os anos de 1961 e 1962 podem ser caracterizados, por um lado, como embrionários na constituição da equipe do SIREPA e de sua qualificação-treinamento, por outro, o problema principal daquele período eram os recursos financeiros para compra de rádios (e pilhas), manutenção técnica, pagamento de pessoal (inicialmente do Estado), inclusive, monitores (até então sem remuneração), além de constituir a equipe de supervisão. A SEC-PB, que nunca dispôs de verbas significativas para o SIREPA, não conseguia manter o serviço e, principalmente, levar a cabo os objetivos para os quais o sistema havia se expandido. Ou seja, não tinha suporte financeiro para que o SIREPA se tornasse uma campanha de alfabetização estadual. Nem havia, ainda, um Secretário de Educação e Cultura que assumisse a educação popular pelo rádio como prioridade. No entanto, a partir de 1963, estes problemas começaram a ser superados com o retorno do Secretário Diniz e, especialmente, com a inclusão do SIREPA nas verbas distribuídas pelo governo federal, através do Plano de Emergência (1962) e, depois, sucessivamente, do Plano Trienal (1963) e do acordo SUDENE-MEC-USAID (1964/1965), como será analisado a seguir.

3 A EXPANSÃO E O AUGE DO SIREPA

Das vinte escolas iniciais existentes entre 1959 e 1962, todas localizadas em bairros de João Pessoa, o SIREPA chegou a quase seiscentas escolas distribuídas em todas as regiões da Paraíba, em 1965, no final do governo Gondim. Considerando-se uma média de trinta alunos por escola radiofônica, o SIREPA alfabetizava aproximadamente dezoito mil jovens e adultos (Fontes: Relatórios do SIREPA, 1963, 1964 e 1965), um ano após o golpe de abril de 1964.

Os planos de expansão do SIREPA, no sentido de atingir todas as regiões do Estado, foram elaborados em 1962, para integrar o Plano de Emergência do governo federal, a partir dos primeiros meses de 1963. No plano das atividades, um histórico do que o SIREPA já realizara e as possibilidades de sua expansão, procuravam demonstrar ao MEC a viabilidade da alfabetização de jovens e adultos, através do rádio na Paraíba - o que foi, em parte, alcançado durante o ano de 1963, segundo o documento de aplicação dos recursos do Plano de Emergência do governo federal. Naquele ano, previa-se a instalação de cento e vinte escolas, em dois períodos sucessivos (sessenta em cada um), nos vários municípios, agrupados em torno de sedes nas diversas microrregiões.

Estabelecida a matrícula padrão de 30 alunos por classe, aceita a estimativa de 90% de rendimento (obtida nas primeiras escolas em 1961), quando ainda faltavam as condições essenciais a um bom trabalho, chegaremos à previsão de (...), após 120 horas-aula, com 60 escolas, em dois períodos sucessivos, a aproximadamente, 3.600 alunos (em 1963). (Fonte: documento relativo à aplicação dos recursos do Plano de Emergência do governo federal).

A expansão do SIREPA estava projetada para ser cumprida em duas “fases”: a de “atividades preliminares” e a de “alfabetização propriamente dita”. Da primeira, constava desde a instalação física adequada (prédio, equipamentos, viaturas para inspeção-supervisão etc.) adequada até a contratação-organização-preparação de pessoal para o processo expansivo. Os alicerces fundamentais desse processo requeriam as seguintes providências: o recrutamento de professores e auxiliares, a preparação da equipe técnica, os estágios de treinamentos para professoras e supervisoras e o treinamento de monitores.

Na segunda fase, “alfabetização propriamente dita”, que seria desenvolvida em cento e vinte horas, em dois períodos idênticos de sessenta horas, o funcionamento foi esquematizado em sete etapas:

Elaboração e revisão das aulas; transmissão das aulas noturnas, com duração de uma hora cada; supervisão e orientação nas escolas; verificação da aprendizagem, através de questionários orais e escritos (semanalmente); aplicação de provas objetivas; avaliação e julgamento das provas e encerramento solene do ano letivo. (Fonte: documento relativo à aplicação dos recursos do Plano de Emergência do governo federal).

O plano destacava, ainda, o funcionamento do “Sistema”, através da Rádio Tabajara, diariamente, das vinte às vinte e uma horas, com aulas de linguagem, aritmética e conhecimentos gerais. A equipe de monitores foi constituída com a colaboração dos prefeitos municipais, líderes de associações e diretoras de grupos escolares e escolas noturnas. No quadro de pessoal existente no início da expansão (1963), além dos cento e vinte monitores (um para cada escola radiofônica) constavam: “seis supervisoras e quatro técnicas pedagógicas, duas professoras-locutoras, dois datilógrafos, um arquivista, um motorista, dois desenhistas e dois rádiotécnicos” (Fonte: Plano de Emergência, antes citado. No quadro de gratificação, as professoras-locutoras recebiam Cr\$ 10.000,00 e, em 1963, o salário mínimo era pouco mais de Cr\$ 8.000,00).

Como resultado da sua expansão, o SIREPA saiu dos porões do prédio da SEC-PB, instalando-se num apartamento, a partir de 26 de abril de 1963, inaugurado pelo Governador (Fontes: depoimento oral (antes citado) e informações do arquivo pessoal de Alice Rolim). Entre 20 de abril e 20 de maio, a equipe de supervisoras instalou diversas escolas radiofônicas, a começar pelos bairros de João Pessoa. Em seguida, as escolas foram instaladas “na zona rural atingindo alguns municípios mais próximos, planejados para este primeiro período e alguns mais

afastados da sua sede, como Solânea e Princesa Isabel (reduto eleitoral do Secretário de Educação, fato que denota apenas um dos usos políticos do SIREPA). Essas escolas foram instaladas através do “entendimento com as autoridades de cada município”. Fazia-se o “contato com os líderes de cada região” - inclusive, para a indicação dos monitores - e o mapeamento das necessidades de cada microrregião, em termos de alfabetização de jovens e adultos. Em um mês foram instaladas trinta escolas, nos seguintes municípios: João Pessoa (quatro), Bayeux (três), Santa Rita (duas), Sapé (nove), Rio Tinto (três), Cabedelo (uma), Mamanguape (uma), Solânea (seis) e Princesa Isabel (uma). É importante observar que 40% dessas escolas radiofônicas concentravam-se nas zonas rurais de atuação das Ligas Camponesas, como as de Santa Rita, Sapé e Mamanguape, além de locais de concentração do operariado e de sindicalismo forte, como Bayeux e Rio Tinto.

O relatório do SIREPA referente ao primeiro período (abril-junho) de 1963, registra ainda que, dos quase novecentos alunos matriculados nas trinta escolas (todas noturnas), “640 se submeteram ao teste aplicado após vinte dias letivos, sob a orientação das professoras-locutoras e corrigidos pela equipe de supervisão do SIREPA”. O aproveitamento dos alunos variou entre 55% e 98%, atestando, até certo ponto, a eficiência do trabalho (só quatro escolas tiveram rendimento abaixo dos 70%). Esse processo resultava, basicamente, das seguintes condições: atuação do monitor, condições de funcionamento da escola radiofônica e disponibilidade/interesse dos alunos. A atuação do monitor funcionava como elo importante, pois ligava/coordenava a exposição pelo rádio e a recepção pelo aluno. Por outro lado, havia escolas rurais onde as condições climáticas locais impediam um bom funcionamento durante o “inverno” (período das chuvas). Havia também a ausência de energia elétrica, que implicava o uso de lamparinas e pilhas, no caso do rádio. A disponibilidade e o interesse dos alunos pelas aulas noturnas, depois de um dia de trabalho pesado, dependiam de motivação própria. O

interesse, em especial, era permeado pelo encantamento do uso do rádio e pela atuação do monitor.

No segundo período de 1963, foram instaladas mais oitenta escolas radiofônicas em onze municípios. Das trinta escolas em funcionamento no primeiro semestre, cinco foram fechadas. Assim, das cento e vinte escolas previstas para 1963, em novembro funcionavam cento e cinco, com aproximadamente três mil alunos (Fonte: dados de uma exposição feita pela direção do SIREPA em Guarabira).

A expansão do SIREPA foi consolidada ao longo de 1963. No final daquele ano, através do Departamento de Assistência Técnica aos Municípios (DATM), o SIREPA se propunha a «estender sua rede de escolas radiofônicas a todos os municípios paraibanos» (Fonte: Minuta do convênio entre o DATM e o SIREPA, para a expansão estadual da alfabetização pelo rádio). Esse objetivo não foi atingido em sua totalidade, embora um ano mais tarde funcionassem centenas de escolas radiofônicas.

É importante, também, registrar que, em 1963, o SIREPA dividiu seu trabalho em turmas “A” e “B”, sendo as turmas “B” destinadas aos alunos que concluíssem a primeira fase da alfabetização e que lessem regularmente. As aulas da turma “A” ocorriam entre 18:00/19:00 horas e as da “B” das 20:00/21:00 horas, diariamente. Por motivos os mais diversos, dos cento e cinco cursos de alfabetização instalados, neste ano, apenas noventa e duas realizaram “testes finais de alfabetização” (avaliação) com 1.748 alunos alfabetizados e aprovados (Fonte: Relatório do SIREPA, 1963, já citado).

Findava o ano de 1963, com a exacerbação dos conflitos políticos em toda a Paraíba, especificamente, em muitos locais onde o SIREPA atuava. O início do ano de 1964 foi tenso em muitas escolas radiofônicas - que continuavam seu trabalho, apesar da conflagração nas regiões sob influência das Ligas Camponesas. Os depoimentos dos integrantes do SIREPA não revelam pressão ou obstáculo maior ao trabalho nos primeiros meses de 1964. A surpresa viria a seguir: além do confisco

dos rádios das Ligas sob suspeita de fazerem parte de um “processo subversivo”, a sede do SIREPA, em João Pessoa, foi revistada por uma guarnição do Exército, acompanhada do Chefe de Polícia estadual, na manhã do dia 1º de abril de 1964. Mas, o trabalho do SIREPA, com exceção das escolas das Ligas, continuou normalmente.

Em 1964, já havia expirado o prazo e esgotados os recursos do Plano de Emergência. Aplicavam-se os financiamentos oriundos do Plano Trienal e pretendia-se abrir mais duzentas escolas. Fator decisivo para essa grande expansão foi a aquisição de centenas de rádios contando, além dos recursos previsto pelo Plano Trienal, com financiamento do convênio SUDENE-MEC-USAID/SEC-PB.

Para a realização do trabalho, além do reforço da equipe de quinze supervisores, foram desenvolvidos treinamentos intensivos de monitores.

No período de março a julho (1ª fase), uma equipe composta de 6 supervisoras e 3 professoras, fizeram realizar o treinamento de monitores de Escolas Radiofônicas, com sedes na Capital, Santa Rita, Princesa Isabel, Solânea, Itapororoca, Pitimbu, Juripiranga, São Miguel do Taipu, Mamanguape, Guarabira. Nos municípios sedes, foram reunidos grupos cujo número variou entre 15 e 40 monitores de municípios adjacentes, com duração de 2 a 4 dias, conforme o número de participantes. (Fonte: Relatório do SIREPA, 1964)

No “programa básico” do treinamento de monitores, através de seminários, exposições e painéis, constavam quinze tópicos, relacionados abaixo:

- 1 Escola Radiofônica - Como surgiu? Por quê? Como funciona? O Rádio e seu Manejo.
- 2 Monitor - sua atuação para a promoção do meio.
- 3 Educação de Base. Por quê? Que é?

- 4 Realidade Brasileira.
- 5 Elaboração e emissão de aulas.
- 6 Cultura Popular.
- 7 Filmes e Teatro Educativo.
- 8 Noções básicas dos programas de Português e Matemática.
- 9 Entrevista e organização de fichas individuais.
- 10 Noções de correspondência, redação.
- 11 Organização de programas recreativos pelo grupo de participantes.
- 12 Análise do monitor. Atuação, atitudes e qualidade. Material didático - seu uso para maior objetivação das aulas.
- 13 Exposição, palestras de educadores e técnicos de assuntos diversos.
- 14 Visitas a locais de valor histórico ou artístico.
- 15 Questionário de Avaliação. (Fonte: Relatório do SIREPA, 1964).

As atividades do chamado “Encontro de monitores” estiveram sob a responsabilidade da equipe do SIREPA - formada pelas professoras-locutoras, assistentes sociais, técnicos em educação e estudantes universitários -, com a colaboração de especialistas nos aspectos teórico-metodológicos da alfabetização de jovens e adultos. Esses “Encontros de Monitores” duravam de dois a quatro dias, em horário integral e em regime de “internato”. Sua programação era “adaptada pela equipe responsável por cada encontro, de acordo com o nível dos participantes e circunstâncias locais” (Fontes: depoimentos de Alice Rolim, Alice Gadelha e Edna Tavares e Relatório do SIREPA, 1964). Após a fase de preparação de material, do treinamento de monitores e de confecção da cartilha do SIREPA, de março a julho, no segundo semestre foi intensificada a “alfabetização propriamente dita”, com cento e vinte horas.

A segunda fase, isto é, a alfabetização propriamente dita, se realizou no período de julho a dezembro, com transmissão de aulas diárias para as turmas `A' e `B, cuja duração foi de 45 minutos cada aula. Diariamente foram transmitidas aulas de Linguagem e Aritmética, além de Conhecimentos Gerais. As várias atividades realizadas podem ser resumidas no seguinte: elaboração, revisão e gravação de aulas por uma equipe de 3 professoras e 2 supervisoras, para ambas as turmas; transmissão das aulas, controlada por técnico do SIREPA; supervisão das escolas, no horário de funcionamento (noturno), por uma equipe de 12 supervisoras, que viajavam em dias alternados, oportunidade em que, através de questionários orais, procediam a verificação dos conhecimentos transmitidos nas aulas e orientavam a atuação do monitor em sala de aula; elaboração, aplicação e correção de 2 testes escritos para verificação da aprendizagem e encerramento do período com a divulgação de alunos promovidos em cada escola. (Fontes: depoimentos de Alice Rolim, Alice Gadelha e Edna Tavares e Relatório do SIREPA, 1964)

O material e o equipamento dos cursos para monitores e das aulas radiofônicas variavam desde aqueles utilizados pela Rádio Tabajara, aos “receptores cativos” da Philips, passando pelas cartilhas, livros, cartazes, filmes educativos, diafilmes (slides) e pela infraestrutura de transportes, especialmente nas atividades de supervisão. Nestas, segundo vários depoimentos, em alguns locais de difícil acesso, as longas caminhadas (noturnas) das supervisoras para chegar às escolas não constituíam acontecimento raro. Acrescentem-se as próprias dificuldades dos alunos, como se observa em um dos relatos de supervisão:

Existia uma cartilha que começava com `Edifício', uma das primeiras palavras. Aquele nome aparecia durante toda aula, frisando bem a vogal E. Quando eu

fiz a supervisão, perguntei a um senhor, que estava do meu lado, se estava gostando da cartilha, se estava encontrando alguma dificuldade. Ele disse: 'óí, professora, pra mim já começa edifício, por aí a senhora tira' (...). Era realmente difícil para ele. 'Edifício' para ele, na realidade, não tinha sentido algum (...). Ele morava na zona rural. (Fonte: depoimento de Alice Rolim, já citado. Confirmado nos depoimentos de Alice Gadelha, Ednéé Dantas e Edna Tavares)

Como se observa, a expansão quantitativa do SIREPA foi acompanhada de dificuldades, especialmente em manter o grande número de alunos nas mais de duzentas escolas (seis mil alunos estimados). Os dados estatísticos apresentados no Relatório de 1964 indicavam um comparecimento contínuo/efetivo de pouco mais de 50%, donde se pode deduzir o grau de dificuldades do SIREPA para alfabetização em massa pelo rádio. Compareceram até o fim do curso (níveis "A" e "B"), 54,07% dos participantes, o que implica uma evasão de 45,93%. Dos que permaneceram e se submeteram às avaliações, 86,43% foram aprovados e apenas 13,57% reprovados (Fonte: Relatório do SIREPA, 1964).

Um balanço quantitativo (tabela abaixo) de 1963, 1964 e 1965, comparando as escolas instaladas com as que funcionaram, e a matrícula prevista com a efetiva, mostra os avanços e sinaliza dificuldades.

Situação das escolas radiofônicas (1963-65)

Ano	E.Inst.	E.Func.	Matr.Geral	Matr.Efetiva
1963	120	105	3.300	2.350
1964	215	200	6.300	6.000
1965	550	507	15.000	13.009

Fonte: Histórico das Escolas Radiofônicas do SIREPA - 1963-1965.

As escolas radiofônicas em efetivo funcionamento aumentaram 382,8%, enquanto a matrícula efetiva cresceu 457,3% - números que, por si sós, atestam a importância do SIREPA no triênio 1963-65, enquanto campanha de alfabetização de jovens e adultos. O convênio SUDENE-MEC-USAID com a SEC-PB, firmado no primeiro trimestre de 1964, revelou-se fundamental para a expansão do SIREPA pois, através dele, pôde a Rádio Tabajara superar dificuldades técnicas, aumentar sua potência transmissora e chegar a todas as regiões do Estado, cobrindo as zonas rurais e suburbanas mais distantes de João Pessoa. No planejamento relativo à aplicação dos recursos do convênio, estava previsto:

Aquisição de um LINK. Justificativa: fazer funcionar a 'onda curta' da Rádio Tabajara a fim de dar cobertura a todo o Estado, uma vez que o SIREPA pretende estender o ensino radiofônico a todos os municípios da Paraíba. Facilitar o trabalho de transmissão dos programas do SIREPA, evitando incidentes desagradáveis como os ocorridos no ano anterior, quando programas eram sustados e não transmitidos em dias e horas determinadas. (Fonte: Convênio SEDENE-MEC-USAID/ SEC-PB, 1964).

Na aplicação desses recursos, além da aquisição de centenas de rádios, previa-se ainda o treinamento periódico de monitores e o atendimento de mais quinze municípios, dando prioridade aos que tivessem maior contingente de população analfabeta ou às solicitações e interesses dos líderes locais.

Os contatos com os trabalhos desenvolvidos em outras regiões do país pela USAID/Nordeste, com sede em Recife, se estreitaram no segundo semestre de 1964, quando a direção do SIREPA foi convidada a participar do "Seminário de Preparação de Livros para a Alfabetização de Adultos". No convite, o Chefe Interino da Divisão de Educação da

USAID, Chester A. McCormick, afirmava que “os técnicos designados (pelo SIREPA/SEC-PB) poderiam emprestar sua colaboração ao Seminário, discorrendo sobre as experiências do Estado da Paraíba no campo da alfabetização de adultos” (Fonte: documento do SECI - Setor de Convênio Interamericano SUDENE-MEC-USAID, de 2/9/64). No programa previsto para tal Seminário o “objetivo primordial” estava indicado:

Treinar elementos de alto gabarito, pertencentes aos quadros das Secretarias de Educação e Cultura do Nordeste, em técnicas modernas sobre a maneira de escrever livros e simplificar textos para a segunda etapa dos programas de alfabetização de adultos. Ao mesmo tempo, deverá promover a preparação de planos que permitam aos participantes a realização de Seminários idênticos nos seus respectivos Estados. (Fonte: documento do SECI - Setor de Convênio Interamericano SUDENE-MEC-USAID, de 2/9/64)

Além da SUDENE, da USAID e das Secretarias estaduais, participou do evento o Fundo de Alfabetização Gladbach que, a exemplo da agência norte-americana, designou técnicos para “prestar assistência ao Seminário e auxiliar na preparação e ilustrações dos livros” para a alfabetização dos adultos. Entre as preocupações específicas do Seminário constavam: conteúdo do programa; necessidade do material da segunda etapa; escolha dos possíveis assuntos; avaliação de listas de palavras básicas; escolha de histórias interessantes e as ilustrações. Nesse sentido, torna-se importante registrar a correspondência enviada pelo Diretor do DNE/MEC agradecendo a participação da diretora Alice Rolim no “Grupo Planificador do Material de Alfabetização”, em função do “real conhecimento dos problemas básicos da educação”, demonstrado pela representante do SIREPA (Fonte: documento enviado pelo MEC ao SIREPA, em 7/4/65).

Também em 1965, o SIREPA aceitou a colaboração das “Escolas Voluntárias de Alfabetização pelo Rádio - EVAR”, esquema no qual “qualquer proprietário de Rádio poderia se inscrever, com um número indeterminado de alunos”. Assim, todo o trabalho poderia ser repassado a emissoras particulares, o que multiplicaria o processo de alfabetização, acompanhado do material didático, do trabalho de supervisão e da orientação dos monitores, da avaliação, processos coordenados e executados pelo SIREPA (Fonte: Relatório do SIREPA, 1965).

O resultado desse esforço conjunto (federal-estadual-municipal e particular) se concretizou na instalação de centenas de escolas radiofônicas em sessenta e cinco municípios e suas adjacências (sítios, povoados, fazendas, vilas).

Entre as microrregiões que mais instalaram escolas radiofônicas em 1965, destacaram-se aquelas polarizadas por Bananeiras, Solânea, Mamanguape e Santa Rita (cento e onze escolas e 2.855 alfabetizados). Essa expansão fazia parte dos convênios do Departamento de Assistência Técnica aos Municípios (DATM) em colaboração com os principais líderes políticos dessas áreas (Fonte: documento do convênio com os municípios de Solânea e Bananeiras, ambos representados pelo líder da região Deputado Clóvis Bezerra. Registrado em cartório em 6/3/65). Nesses convênios, os municípios se encarregavam de comprar os receptores, financiar as despesas de hospedagem e deslocamento do pessoal do SIREPA encarregado dos treinamentos de monitores, entre outros encargos. O SIREPA prestava a assistência técnica e pedagógica, pagava e treinava os monitores, fornecia todo o material didático.

4 DECLÍNIO E INCORPORAÇÃO

Entretanto, a expansão vertiginosa do SIREPA, entre 1963 e 1965, não evitou problemas graves, como atesta o comunicado da Sociedade dos Amigos da Praia do Poço, município de Cabedelo, informando o fechamento de sua escola, em função da redução da turma de trinta e cinco para quatro alunos (Fonte: Carta ao SIREPA enviada pela Sociedade dos Amigos da Praia do Poço, comunicando a extinção da escola radiofônica, em 25/8/65).

O final do governo Gondim (1965) trouxe para o SIREPA, paralelamente aos planos de maior expansão (seriam mil escolas em 1966, o que corresponderia, aproximadamente, a trinta mil alunos), problemas intransponíveis. As saídas do Secretário de Educação e Cultura (Nominando Diniz) e da principal dirigente do SIREPA (Alice Rolim) causaram tanto a redução no apoio de infraestrutura (transporte, pessoal etc.) por parte do Estado, quanto a ausência de uma liderança pessoal e profissional.

Ademais, o interesse do novo governo estadual pela Cruzada ABC e pelos milhares de dólares que a acompanhavam, fez com que o SIREPA fosse gradativamente perdendo sua força, enquanto campanha de alfabetização de jovens e adultos, além do declínio de sua importância estratégica em termos de educação política e de política eleitoral. Com a ascensão da Cruzada ABC, o SIREPA foi desaparecendo como instituição autônoma.

Oficialmente, o SIREPA não acabou, tendo a sua estrutura incorporada ao SERTE/PB - Setor de Rádio e Televisão do Estado da Paraíba (responsável, por exemplo, pelo Projeto MINERVA do governo federal) -, no final da década de 1960.

FONTES DA PESQUISA

a. Fontes escritas

Foto: Entrega dos primeiros 30 receptores destinados às Escolas Radiofônicas do SIREPA - Pedro Nicodemus (SEC-PB) discursa - 14.5.59.

Correspondência do Chefe do SIRENA a Alice Rolim/SEC-PB - 5.11.69.

Correspondência do Chefe do SIRENA ao SEC-PB (estágio Rolim/Sirena) - 23.11.59.

MEC - Departamento Nacional de Educação (rádio educativo - modelo (preços etc.) para o SIREPA - 20.7.59.

Philips S.A a SEC-PB - relação dos fornecimentos de rádios (Colômbia, Peru, Brasil) - 23.11.59.

Propaganda da Philips S.A ("receptor rádio escola a serviço da educação do Brasil" - modelo BR-118-X (folhetos, folder, instruções de uso...).

Propaganda rádio Philips - escolas no Rio Grande do Norte - lideradas por D. Eugênio Sales.

Correspondência da Philips S.A ao SEC-PB - - histórico das outras escolas pelo rádio, vantagens, preços módicos... "padrão Philips" (escolas que funcionam com Philips etc.) - janeiro de 1960.

Recibo da entrega dos materiais do SIRENA ao SIREPA - "Aprenda a ter saúde" e "José Salvador do Egito" (novela religiosa) - 18.10.60.

SIRENA/SIREPA - correspondência (Padre Rauber - chefe SIRENA) - 10.3.61.

SIRENA/SIREPA- Termo de Acordo Especial - "destinado a elevar a cultura popular através do rádio" - MEC/SEC-PB - 1962.

Férias do pessoal do SIREPA - 5.6.62.

Prorrogação SIRENA/SIREPA - por mais 4 anos com vencimento em 31.5.64 - em 16.5.62.

SIRENA/SIREPA - convênio expirado e prorrogação - Termo aditivo - 26.4.62.

Origens das escolas radiofônicas e histórico do SIREPA (1959/63).

Relatório (15/4 a 30/6 de 1963) - "1º etapa do primeiro período do curso de alfabetização de adultos do SIREPA dentro do Plano de Emergência.

Plano de Emergência do governo federal (convênio SEC-PB/MEC, Alfabetização de adultos - 1963.

SIREPA - histórico e planos - 1963.

Exposição do SIREPA - Guarabira - 22.11.63.

Departamento de Assistência Técnica aos Municípios (DATM) - texto para convênios para a alfabetização de adultos - 21.10.63.

Inspeção no SIREPA da aplicação do Plano de Emergência e do Plano Trienal - 7.10.63.

Relatório de aplicação de recursos do Trienal de 15/4 a 30.6.63 (1ª parte) - 22.10.63.

Atividades do SIREPA de 1963.

Relatório do SIREPA de 1963.

MEB/SIREPA - radio cartilha - estoque e pedidos para 1964 - 6.11.63.

MEB aos coordenadores - Preparação de material didático etc. - 11.11.63.

MEB/CNBB - Ideias de Dom Távora - 27.2.64.

Mudança do horário da "Voz do Brasil" (para atender o MEB) - solicitação negada pelo Governo Federal a 40 bispos (CNBB) - Assinado Gal. Assis Brasil/Chefe Gab. Militar - 19.2.64.

Carta de D. Távora (presidente do MEB) - ao delegado encarregado do "inquérito sobre as cartilhas do MEB" - 10.3.64.

SUDENE-USAID para o SIREPA - Convite para o "Seminário de Preparação de Livros para alfabetização de adultos" em 24.9.64.

Convênio realizado pelo SECI (Setor de Convênio Interamericano) da SEC-PB - SUDENE-MEC-USAID/Brasil- Estado da PB - 29.9.64.

SIREPA no Plano Trienal de Educação - 20.7.1964.

Plano de Aplicação do Convênio USAID-MEC-SEC/PB - 1964.

Relação de funcionários do SIREPA - 1964 (à disposição e contratado).

Relação das (84) pessoas que solicitaram escolas - 1964.

Solicitação de liberação de recursos (SIREPA/SEC-PB) - 1964.

Solicitação de recursos para pagar monitores (SIREPA/SEC-PB) - 21.12.64.

SIREPA/"Equipe do Sistema Paulo Freire" - "Função: Educação Política" - relação nominal de 10 pessoas participantes (S/d).

Atividades de 1964 - 22.4.64.

Treinamento de Monitores - março a junho de 1964.

Dificuldades do treinamento - 1964.

Relatório de 1964 - gráficos.

Aprovação e Reprovação / Comparecimento e Evasão (1964).

Gráficos (1964) - matrícula, comparecimento e abstenção.

Atividades de 1963, 1964 e 1965 - 22/9/65.

Relatório do SIREPA - 1964 - 8.12.64.

Relação de pessoal - SIREPA - 1964.

Total dos alunos (Turmas A e B) no teste final de novembro de 1964 - Escolas (locais), monitor, n.º de matrículas e n.º de alunos no teste.

Gastos com pessoal técnico e administrativo - 8.12.64.

Aplicação dos recursos do Plano Trienal (1964).

SIREPA "reformulação" - 1964.

Número de escolas de 1959/64.

Municípios atingidos em 1963 e 1964.

Rádios em estoque em 20.11.64.

Verbas do Plano Trienal - 1964 (1ª parcela).

Compra de rádios (Convênio MEC-USAID - 1º trimestre de 64).

Histórico do SIREPA - 1964.

Cartilha (turma B) - 1964.

Informe sobre SIREPA - 1965.

Gráfico demonstrativo de matrícula (1959-65).

Instalação de escolas radiofônicas entre 1959 e 1965.

Aplicação de recursos do Plano Trienal - 1965.

Gratificação de pessoal e despesas em geral - 23.5.65 - para o PNE de 1965.

Listagem dos 33 municípios atingidos em 1965.

Convênio SEC-PB - Municípios de Solânea e Bananeiras para 1965.

Contrato registro em Cartório - 6.3.65.

Agradecimento pela participação de Alice Rolim no Seminário - do diretor do DNE ao SEC-PB - 7.4.65.

Sociedade dos Amigos da Praia do Poço ao SIREPA - “fechada escola pela frequência reduzida de 35 para 4 alunos” - 25.8.65.

Solicitação de Auditoria da SUDENE - ativo fixo adquirido com o convênio USAID/SUDENE - 16.11.65.

PNE- Departamento de Educação de Base - Aplicação de recursos financeiros - 1966.

Cheques recebidos em 1966.

Plano de Aplicação do Salário-educação - 1966.

Convênio SEC-PB e a Cúria Diocesana de Cajazeiras - 8.6.66.

Convênio SEC-PB e a Rádio Alto Piranhas de Cajazeiras (Dom Zacarias Rolim) - 20.9.66.

Convênios - Cúria de Cajazeiras e Rádio Alto Piranhas - 3.8.66.

Relatório de Aplicação de Recursos Financeiros - 1967.

SIREPA/SEC-PB - “Substituições” - proibidas até que órgão seja reestruturado” (José Medeiros) - 28.11.68.

Transferência de funcionários do SIREPA à Assessoria de Planejamento do PNE (11.12.68).

SEC-PB/SIREPA - Pessoal, informações do PNE - 10.3.69.

Secretário da Administração Geral (Estado) solicita “esclarecimento de onde o funcionário do SIREPA presta serviço” - 13.3.69.

Secretário do CEPLANE - Comunica que o “SIREPA não será mais mantido pelo PNE” - 6.3.69.

Reorganização da SEC-PB - D.O.E. (PB) 19.6.65 - Lei 3.343 de 18.6.65.

b. Fontes orais

Alice Rolim – Diretora do SIREPA

Alice Gadelha – Vice-diretora do SIREPA

Edné Dantas – Coordenadora do SIREPA

Edna Tavares – Coordenadora do SIREPA

Nominando Diniz – Secretário de Educação da Paraíba

Waldo Lima do Valle – Sub-Secretário de Educação da Paraíba

Pedro Gondim - Governador (1961/1965)

João Agripino Filho - Governador (1966/1970)

Lídia Almeida de Menezes – Diretora da Cruzada ABC

José Otávio de A. Mello - Assessor da Casa Civil/jornalista

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Manuel C. de (1986). A terra e o homem no Nordeste. São Paulo: Atlas.
- BERGSON, Henri (1990). Matéria e memória. São Paulo: Martins Fontes.
- BÓSI, Ecléa (1994). Memória e Sociedade - Lembrança de velhos. São Paulo: Companhia da Letras.
- BRAUDEL, Fernand (1991). Escritos sobre história. México: Fondo de Cultura Económica.
- CHARTIER, Roger (1990). História cultural - entre práticas e representações. São Paulo: DIFEL.
- CITTADINO, Monique G (1995). Emergência e declínio da política populista na Paraíba - 1946/1964 - Impactos do golpe militar. João Pessoa: PGS/UFPB (Dissertação de Mestrado).
- DINIZ, Antonio Nominando (1976). "Tele-educação, SIREPA e SERTE", in Revista Aspecto. João Pessoa: Editora A UNIÃO.
- FÁVERO, Osmar (1983). Cultura popular - educação popular. Memória dos anos 60. Rio de Janeiro: Graal.
- FERREIRA, Marieta e MACHADO, Janaína (org.) (1996). Usos e abusos da história oral. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas.
- GERMANO, José W (1993). Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985). São Paulo: Cortez/Editora da Unicamp.
- GONDIM, Pedro (1964). Honra e verdade. João Pessoa: Editora A UNIÃO.
- KADT, Emanuel de (2003). Católicos radicais no Brasil. João Pessoa: Editora da UFPB.
- LE GOFF, Jacques (1992). História e memória. Campinas: Editora da Unicamp.
- LE MOS, Francisco de A. (1996). Nordeste - O Vietnã que não houve - Ligas camponesas e o golpe de 64. Londrina: Editora da Universidade estadual de Londrina.

PAIVA, Vanilda (1987). Educação popular e educação de adultos: contribuição à história da educação brasileira. São Paulo: Loyola.

SÁ, Nicanor P. (1979). Política educacional e populismo no Brasil. São Paulo: Cortez/Moraes.

SCOCUGLIA, Afonso e IRELAND, Timothy (2000). Prática de pesquisa no campo paraibano da educação de jovens e adultos na perspectiva da educação popular IN: Educação em Revista Nº 32. Belo Horizonte: UFMG, pp.165/177.

SCOCUGLIA, Afonso C. e MELO NETO, J.F. (org.) (2001). Educação popular – outros caminhos. João Pessoa: Editora da UFPB.

SCOCUGLIA, Afonso C. (2002). “Alfabetização, religião e política: o caso da Cruzada ABC (1965-70) ” IN: Anais da Reunião Anual da ANPEd/GT de História da Educação (Caxambu, 2002). Publicação em CD-ROM.

SCOCUGLIA, Afonso C. (2002). Histórias inéditas da educação popular – do Sistema Paulo Freire aos IPMs da ditadura. São Paulo: Cortez/IPF/EdUFPB.

THOMPSON, Paul (1992). A voz do passado - história oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

VEYNE, Paul (1982). Como se escreve a história / Foucault revoluciona a história. Brasília: EdUnB.

WANDERLEY, Luís E (1984). Educar para transformar. Petrópolis: Vozes.

CAPÍTULO 7

ALFABETIZAÇÃO, POLÍTICA E RELIGIÃO: o caso da Cruzada de Ação Básica Cristã (1965-70)

1 INTRODUÇÃO

Nos primeiros anos sessenta do século XX, de modo ímpar na história brasileira, os programas de alfabetização de adultos ameaçavam responsabilizar-se por mudanças sociais e políticas. Na região Nordeste, com seus 59,8% de analfabetos, a proporção de novos eleitores “conscientizados” pelo Método Paulo Freire cresceria significativamente nas eleições presidenciais marcadas para 1965. Além do mais, no Nordeste havia um candidato natural à presidência (ou à vice) ou, no mínimo, um forte cabo eleitoral das “esquerdas”: Miguel Arraes. Por outro lado, havia camponeses organizados em conflito com proprietários rurais, além da crescente participação política, nas maiores cidades nordestinas, de sindicatos operários, bem como de estudantes universitários e secundaristas.

Na Paraíba, ocorreram três importantes movimentos de alfabetização popular (de jovens e adultos), cada um ao seu modo, pioneiro: (1) da alfabetização-educação de adultos pelo rádio (SIREPA - Sistema Rádio Educativo da Paraíba); (2) da aplicação em larga escala do Método Paulo Freire e do movimento de cultura popular adjacente (CEPLAR - Campanha de Educação Popular) e (3) da aplicação do maior programa de reação (pós-abril de 1964), liderado por missionários protestantes e técnicos norte-americanos (Cruzada ABC - Cruzada de Ação Básica Cristã). No início de 1964, no auge dos conflitos sociais, atuavam simultaneamente: o SIREPA, com centenas de escolas radiofônicas; a CEPLAR, com cento e trinta e cinco “círculos de cultura”, e

o que seria o embrião da Cruzada ABC preparava setecentos monitores para combater a CEPLAR e seu método político-pedagógico. No interior desses conflitos, católicos jucistas e militantes comunistas da CEPLAR eram combatidos por protestantes conservadores do embrião que constituiria Cruzada ABC na Paraíba.

Neste trabalho, focalizamos com especial interesse o maior programa brasileiro da Cruzada de Ação Básica Cristã desenvolvido na Paraíba. Na pesquisa, utilizamos a documentação escrita da Cruzada ABC e os depoimentos orais dos seus principais dirigentes na Paraíba, além das informações registradas nos três principais jornais paraibanos. Teoricamente, inspiramo-nos em categorias pontuais de Castoriadis (1981, 1992) e Foucault (1979, 1984) tais como: “criação histórica”, “política/político”, “instituinte/instituído” do primeiro e “micropoder”, “saber-poder” e “poder disciplinar” do segundo. Em termos da metodologia da exposição do trabalho, preferimos a sequência: primeiro, a narrativa historiográfica (nacional e local) e, depois, a problematização teórica como “considerações finais”.

2 AS ORIGENS E A INSTITUIÇÃO DA CRUZADA ABC

As missões protestantes se estabeleceram, no Brasil, principalmente após a II Guerra Mundial, destacando-se, entre outras, a Metodista Episcopal, a Batista, as Presbiterianas (do Norte e do Sul), as Congregacionais, todas com sede nos Estados Unidos. Em 1965, como parte do trabalho dos protestantes, oficializou-se a Cruzada de Ação Básica Cristã como um movimento de educação de jovens e adultos, sustentada por um acordo entre a USAID (United States Agency for Development), o Colégio Agnes Erskine (Recife) e a SUDENE (Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste). A capital pernambucana era o centro de onde as ações irradiavam-se para o Nordeste. Este trabalho foi apoiado pela Diretoria das Missões para

o Mundo, através do Subcomitê para a América Latina. Um dos seus documentos declarava: “O objetivo é capacitar o homem analfabeto-marginalizado, a ser participante na sua sociedade contemporânea, como contribuinte do desenvolvimento socioeconômico e receptor de seus bens.”

No entanto, o trabalho na área de alfabetização de adultos havia começado três anos antes da sua oficialização, com a distribuição das cartilhas “LER”, “SABER” e da “Cartilha ABC”. Essas foram confeccionadas a pedido do governo federal, durante o Plano de Emergência, por uma equipe da “Promoção Agnes” em convênio com o governo Cid Sampaio (1959/63), de Pernambuco. A “Promoção Agnes”, embrião da ABC, foi um programa de educação primária, liderado pelo Departamento de Extensão Cultural do Colégio Evangélico Agnes Erskine e que ganhou o apoio do governo estadual para atuar em bairros pobres de Recife. O programa experimental durou cinco meses e, segundo dados do Colégio, completaram o curso 1.180 dos 2.079 matriculados. Foi mantido através das verbas do convênio SUDENE-USAID/Estados Nordestinos, a exemplo do que também ocorreu na Paraíba com a alfabetização pelo Sistema Rádio Educativo da Paraíba. Esse programa, realizado com êxito, segundo seus promotores, deveria ser expandido, por toda a capital pernambucana e, depois, para todo o Estado.

Em 1963, Miguel Arraes assumiu o governo de Pernambuco, apoiado numa campanha fortemente anti-imperialista e tendo no Movimento de Cultura Popular (MCP) um contribuinte decisivo para sua eleição. Entre a assunção de Arraes e o golpe de abril de 1964, o apoio local, regional e nacional à aplicação do Método Paulo Freire ficara evidente e fora reiterado com a condução do seu propositor à coordenação do Plano Nacional de Alfabetização do governo Goulart no final de 1963.

Os projetos dos missionários protestantes norte-americanos de interferir na educação básica e especialmente na alfabetização

dos adultos foram adiados, assim como a “Promoção Agnes”, sendo retomados e fortalecidos com o golpe de Estado:

Imediatamente depois da revolução de 31 de março de 1964, os mesmos líderes reuniram-se no Colégio Agnes Erskine e fizeram o planejamento de um programa extensivo de educação de base de adultos. Esta promoção foi sujeita a uma experiência laboratório de um plano piloto utilizando os bairros de Pina e Brasília Teimosa na cidade do Recife. Em virtude da avaliação positiva deste plano piloto, foi lançado um grande programa em janeiro de 1966 nos três estados de Paraíba, Pernambuco e Sergipe.

A Cruzada ABC pretendia contestar política e pedagogicamente os programas anteriores de alfabetização de adultos, particularmente o “Sistema Paulo Freire”, adotado oficialmente pelo governo deposto. O apoio e a convergência de propósitos que os movimentos de alfabetização de adultos “progressistas” haviam encontrado no governo Goulart, a Cruzada ABC iria encontrar nos governos militares, na segunda metade dos anos sessenta. Os obstáculos à sua ação, anteriores ao golpe, ou seja, os movimentos “progressistas/de esquerda” com seu centro irradiador, e ainda, o governo Arraes, em Pernambuco, declinaram e, assim, o projeto ABC podia ser colocado em prática.

A sintonia política com os novos detentores do poder no Estado era apresentada com ênfase pela ABC. Um dos seus mentores, referindo-se à decretação do Ato Institucional Nº1 (AI-1), declarou:

“Os líderes militares brasileiros que se voltaram contra a corrupção e o comunismo na Revolução de 31 de março de 1964, voltaram-se novamente em outubro de 1965, para tomar medidas mais fortes.”

Nessa perspectiva, a Cruzada estava pronta para o combate, inspirando-se nos preceitos religiosos que embasavam a “missão” dos protestantes:

Cruzada é a palavra do dia no Brasil. Nós da Igreja Evangélica estamos engajados em grandes cruzadas para o evangelismo, alfabetização e o desenvolvimento do homem de acordo como Deus deseja que ele seja. No Norte Nordeste do Brasil, com, 23 milhões de habitantes, problema de massa como doença, pobreza e analfabetismo, todas as forças devem se unir para combater.

A partir desses pressupostos, sua primeira presidente (e diretora do Colégio Agnes Erskine) pleiteou a ajuda financeira da USAID e a “autorização” da SUDENE para atuar no Nordeste. O anteprojeto do convênio SUDENE-USAID-Agnes-Cruzada ABC e o Plano de Ação da Cruzada ABC fundavam-se nos acordos bilaterais Brasil-EUA e, em especial, nas resoluções de Ponta Del Este (Uruguai, 1961) que embasaram as ações da Aliança para o Progresso no sentido da erradicação do analfabetismo entre os adultos.

Diante disso, impunham-se as seguintes medidas principais:

Acabar com o analfabetismo, como passo inicial para o desenvolvimento e progresso do Brasil, para a paz política e social e para o bem-estar de todos (...). Estender a educação de adultos e a educação fundamental básica pelos estados nordestinos, através de um curso intensivo (...), nas escolas supletivas gratuitas de caráter popular.

O mesmo documento trazia a concepção de analfabeto adulto, que não se restringia à leitura e a escrita, mas também englobava aqueles “que não conhecem os rudimentos da cultura a que pertencem”. Seria

considerado alfabetizado o indivíduo que soubesse ler um jornal comum e dominasse aproximadamente duas mil palavras e seus significados.

Quanto à possibilidade de exploração política dos milhões de analfabetos nordestinos (59,83% da população entre 15 e 35 anos, conforme o Censo de 1960, IBGE), a Cruzada manifestava sua preocupação:

No Nordeste do Brasil, (existem) cerca de 9.440.000 adultos analfabetos (...), vivendo em condições subumanas. Politicamente eles são matéria-prima para a exploração de extremistas. Sob o ponto de vista social, não tem condições para integrar-se de modo satisfatório, numa sociedade democrático-industrial.

Observa-se o quanto (e como) a alfabetização estava associada ao projeto político de vigilância e de combate aos grupos “de esquerda” que atuavam antes de abril de 1964. O conteúdo da ação seria o mesmo, mas em direção oposta: formar cidadãos eleitores integrados à sociedade e à nova ordem, e com uma outra consciência da “realidade nacional”. Apesar de, em diversos documentos, a ABC referir-se à democracia, sua proximidade com os governos militares era notória e aberta.

Através desses instrumentos de cooperação internacional e com base nessas intenções (alfabetizar para integrar os adultos na sociedade do pós-golpe), a Cruzada pretendia atingir um milhão de analfabetos (numa primeira fase) e escolarizar pelo menos 25% num curso básico/primário. Empalmando a bandeira da USAID de “cooperação para o desenvolvimento econômico” – inatingível sem um mínimo de instrução e profissionalização, ou seja, sem um mínimo de educação sistemática –, a Cruzada ABC encaixou-se nos propósitos do Estado militar (Germano, 1993) para a educação brasileira. Estes foram embasados nos doze acordos entre o MEC e a USAID, alicerçados em princípios econômicos que determinavam o investimento educacional, conforme o retorno prático/pragmático desse investimento. Mas, a

Cruzada ia além: queria formar uma consciência “democrática e cristã”, que combatesse a “exploração política dos grupos extremistas” e colaborasse para concretizar os objetivos da “Revolução de 1964”. Entre estes, destacava-se a eliminação dos grupos “de esquerda” que atuavam no campo educacional e a ocupação dos seus espaços de atuação. No caso específico da Paraíba, a convite do próprio Secretário de Educação e Cultura do Estado, a ABC preocupou-se em combater o “Sistema Paulo Freire” utilizado pela CEPLAR e substituir o projeto político-pedagógico (e, também, religioso) até então desenvolvido.

Do total de alunos da Cruzada ABC, em todo o país, aproximadamente 75% foram matriculados na primeira fase (alfabetização). Em 1969, os dados da Cruzada registravam 298.422 matriculados nas classes de alfabetização, durante um semestre letivo. Além das capitais dos estados do Ceará, Pernambuco, Bahia, Guanabara, Rio de Janeiro, Paraíba, Alagoas, Sergipe, Goiás e do Distrito Federal, a ABC atuou em 254 municípios, 136 dos quais eram paraibanos.

3 A CRUZADA DA PARAÍBA

A Cruzada ABC encontrou na Paraíba um movimento embrionário de alfabetização de adultos liderado por evangélicos protestantes, que praticavam o “Método Gladbach”. Sua líder integrava o Instituto Bíblico Betel (entidade mantida pelas igrejas protestantes norte-americanas) e, em 1963, trabalhava com um grupo de domésticas num bairro de João Pessoa. Eis seu depoimento:

“Descobri que era impossível ajudar essas mulheres sem que elas aprendessem a ler. Dependia de conhecer o alfabeto (inclusive para o trabalho evangélico, para ler a Bíblia). Fiz um curso pelo “método Laubach”, dado em Recife, que foi usado por evangélicos que queriam alfabetizar, e aprendi o método rápido (...). Nesta época,

Paulo Freire também iniciava com seu método e dava cursos. Fui fazer, e fui vendo que sua proposta de ensino, de metodologia era totalmente política, e tentava conscientizar os adultos a tomar uma posição contra sua situação de pobreza e de reagir contra o governo. A propaganda naquela época era Cuba, cooperação com a Rússia, e trazer o modelo prá cá (...) Aquilo me revoltou(!) Uma ideologia comunista, que agia contra Deus, e achei que devia tomar uma posição.”

Ainda segundo a líder da ABC:

O Brasil estava sendo entregue a um sistema de educação de adultos, Método Paulo Freire, que queria preparar a pobreza para agir contra o governo, pensando que por esse meio iriam conseguir uma prosperidade na vida política e social, quando na verdade não é esse o caminho. Uma guerra civil sempre traz muitos problemas para um país.

Para encarar o desafio de combater a aplicação política do Método Paulo Freire, a líder protestante foi colocada à disposição (era professora estadual), ainda em 1963, do próprio gabinete do titular da Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Paraíba (SEC-PB), com o objetivo precípuo de organizar uma campanha de alfabetização em oposição ao trabalho desenvolvido pela CEPLAR e seu “método”. Escolhidas e treinadas as pessoas que iriam supervisionar o processo de alfabetização e multiplicar a metodologia proposta para trezentos professores, muitos contratados do próprio Estado para atuar à noite, começava a se desenvolver a infraestrutura da “Campanha Evangélica de Alfabetização” (CEA) que, a partir de janeiro de 1966, seria encampada pela Cruzada ABC. Como se pode notar, enquanto os evangélicos que dirigiam o Colégio Agnes Erskine, de Recife, enfrentavam dificuldades

intransponíveis em relação ao governo Arraes, o embrião da ABC na Paraíba já atuava.

Conquistado o apoio do governo estadual (que gradativamente se afastava da dos que aplicavam o Método Paulo Freire em função da proximidade destes com as Ligas camponesas), os primeiros meses de 1964 exigiram esforços coordenados a partir da Divisão de Adultos do Departamento de Educação de Base da SEC-PB. Uma das ações iniciais da “pré-ABC” concentrou-se no material didático usado nas primeiras classes: a Cartilha ABC, de 1962. A “pré-ABC” já podia ser considerada, apesar do curto prazo de sua existência, uma “campanha” de alfabetização: professores treinados atuando, material didático sendo usado e respaldo da SEC-PB.

No mês de março de 1964, a pré-ABC solicitava a convocação de dez mil professores e continuava a desenvolver as primeiras experiências em João Pessoa. Sua líder “já estava em contato com os municípios, onde havia o interesse dos prefeitos, que cederiam pessoal da própria secretaria do município e, assim, pudesse iniciar a campanha comunitária mais fácil.”

À proporção que os conflitos no campo e na cidade iam se agudizando, a campanha avançava. Contratar dez mil professores pelo Estado parecia ousadia ou exagero. O próprio representante do MEC na Paraíba declarara só ter recursos conveniados previstos para o “Método Paulo Freire” (CEPLAR). Ao mesmo tempo, a coordenadora da “pré-ABC” era desafiada, segundo ela, pelas integrantes do Departamento de Educação de Base da SEC-PB, que não entendiam a rejeição das propostas de Freire em proveito de um método (Laubach) ainda não testado.

Enquanto isso, os contatos com os líderes evangélicos da Cruzada em Recife avançavam. Segundo Lídia Almeida, os primeiros contatos foram feitos em 1963. Os entendimentos com a ABC resultaram na primeira fase de apoio ao trabalho paraibano, selando a intenção explícita de atuar em toda a Paraíba com o aval e a infraestrutura do

governo estadual. Ainda mais, quando se anunciava a transição da política paraibana, que passaria a ser conduzida por João Agripino Filho, um líder (civil) das forças que deram o golpe em 1964. Era estratégia da própria Cruzada e da sua líder paraibana adquirirem crescente poder dentro da SEC-PB, com vista à expansão do programa para todo o Estado.

O convênio celebrado em 1966 constituiu a Ação Básica de Educação de Adultos (ABEA), entidade formada pela ABC e pelo governo estadual. Os convenientes reconheciam, na cláusula primeira: o problema do analfabetismo para o desenvolvimento do Nordeste; a educação de base não só como alfabetização, mas como “utilização de métodos e currículos especiais, que incluam a vida total do homem”; a educação de base como promotora de “mudanças de estrutura por meios democráticos”; a “implementação de um programa educacional de grande vulto” poderia resolver esse problema, se contasse com “grandes somas de recursos técnicos e financeiros”.

Os objetivos declarados da ABEA eram:

- a pugnar pela diminuição do índice de analfabetismo;
- b encaminhar os elementos atualmente marginalizados a um entrosamento político, social e econômico com os demais cidadãos;
- c deixar na Secretaria de Educação, deste Estado, um serviço com equipe técnico-administrativa, que permita ao Estado continuar o programa de Educação de Base de Adultos, em seu território, no término deste Convênio.

Saliente-se a preocupação de continuidade do trabalho liderado pela Cruzada ABC, formando na SEC-PB uma equipe técnica e administrativa para a viabilização da permanência do programa. No convênio era previsto o trabalho nos municípios com maior número de habitantes, embora durante a expansão (1967-68) fossem atingidos 87,3% dos municípios paraibanos.

Fazia parte das “disposições gerais” do convênio, entre outras, a cláusula nona, que determinava: “Não será admitido, nas escolas

e núcleos da ABEA, qualquer proselitismo religioso ou político, nem discriminação social ou racial”. Isso significava anular os fortes apelos à “conscientização política” que marcaram os movimentos “progressistas”, como os das CEPLAR na Paraíba. Para que o convênio fosse concretizado, a ABC e a SEC-PB montaram uma estrutura operacional que contava com mais de cento e cinquenta pessoas, entre diretores, supervisores, coordenadores e outros, nos vinte e quatro núcleos que cobriam a quase totalidade dos municípios da Paraíba. Em termos de funcionamento, a equipe dirigente, formada por diretores, supervisores e coordenadores responsabilizava-se pelas seguintes atividades: “coordenação técnica e pedagógica; recrutamento e treinamento de professores; administração das áreas; planejamento e desenvolvimento do ensino; trabalhos comunitários”.

A diretoria regional tinha a responsabilidade geral sobre o programa, incluindo desde o planejamento até a supervisão geral. Por sua vez, os diretores das quatro principais áreas - cujas sedes/núcleos situavam-se em João Pessoa, Campina Grande, Patos e Cajazeiras - executavam os planos previamente estabelecidos, sendo responsáveis diretos pela programação técnica e administrativa da ABC. Nessa tarefa, eram auxiliados pelos diretores assistentes. O trabalho de supervisão era dividido em “pessoal de treinamento e avaliação” e supervisão propriamente dita. Os supervisores trabalhavam “sob orientação administrativa dos diretores (das quatro áreas)” e, através da equipe de orientação e supervisão, preparavam/acompanhavam os professores. Nesse trabalho, também atuavam os supervisores de campo (rurais) que se deslocavam por todo o Estado, nas suas comunidades de mais difícil acesso, acompanhando a execução do programa da Cruzada. Como base de todo esse trabalho, era fundamental a presença dos coordenadores nas comunidades. Deviam, como atribuição principal, “estabelecer contatos com a comunidade e seus líderes”, fazendo desde o levantamento comunitário, a distribuição de material, a localização

das escolas, até a promoção da ajuda técnica (incluindo a distribuição dos alimentos).

Certamente, a Cruzada ABC não teria se expandido, nem alcançado os municípios mais longínquos da Paraíba, sem o apoio do governo e, particularmente, do governador que, enfatize-se, fez da entrega de diplomas (de alfabetização) da Cruzada ABC um dos seus lances de “marketing” político. A prioridade dada pelo governo estadual à ABC não conhecia nenhum precedente na história da educação da Paraíba. A diretora confirma:

Eu fui a cada município, em todos. O avião (do governo do Estado da Paraíba) no tempo de João Agripino ficou inteiramente à disposição do programa da ABC. Era prioridade de governo, viajava inclusive com ele (governador) para entregar diplomas em todo o estado, ou com o Secretário de Educação e Cultura, entregando até 1000 diplomas de uma só vez.

Apesar desse apoio, havia problemas e obstáculos. Entre as maiores dificuldades da Cruzada estava a permanência do alunado na primeira fase e, principalmente, nas fases posteriores à alfabetização. O problema em parte foi solucionado com a distribuição quinzenal de alimentos, para alunos e para os professores voluntários, mediante a assiduidade às aulas. Em vários locais, a Cruzada contou com a colaboração de prefeituras e secretarias municipais de educação, e também, de padres católicos. Entre as regiões que mais avançaram na alfabetização e na sequência das fases, estavam aquelas que contaram, além dos protestantes, com o apoio dos católicos. Entre os sacerdotes que colaboraram com a Cruzada ABC, naturalmente não estavam aqueles da Igreja Católica “progressista”. Ao contrário, vários deles figuravam entre aqueles que apoiavam os sindicatos rurais em contraposição às Ligas Camponesas, antes de abril de 1964.

4 FRACASSO DO PLANO NORTE-AMERICANO DE SUBSIDIAR/CONTROLAR A ALFABETIZAÇÃO NO NORDESTE E EM TODO PAÍS

No pós-golpe de abril de 1964, precisamente a partir de 1966, a Cruzada ABC tornou-se um programa do governo brasileiro, encarregado de substituir e combater, em termos políticos e pedagógicos, os programas existentes antes do golpe de 1964. Por suposto, suas ações deveriam ser facilitadas pelos organismos do Estado brasileiro. No entanto, desde o seu início, obstáculos foram impostos por esses órgãos “facilitadores”, como foi o caso da SUDENE. Além das críticas à atuação político-pedagógica da ABC, também foram criticados os custos do programa, considerados exagerados. A animosidade entre os técnicos da SUDENE e a direção da Cruzada ABC chegou ao ápice quando a Superintendência se recusou, reafirmando as críticas, a liberar parte substancial das verbas destinadas ao cumprimento de sua programação.

A respeito desse episódio, o presidente da Cruzada ABC justificou:

Devido às dificuldades encontradas com os técnicos de Recursos Humanos da SUDENE que fizeram oposição ao programa desde o seu início, em termos políticos, filosóficos, educacionais, religiosos e, finalmente pessoais, foi forçada a transferência da responsabilidade da supervisão técnica e financeira da Cruzada, para o Ministério do Planejamento e para o Banco Central.

Mesmo com as verbas concentradas no Ministério do Planejamento (MINIPLAN) e no Banco Central, a participação técnica da SUDENE não cessou no novo convênio firmado pela ABC. Desejava a Cruzada uma aplicação de quase nove milhões de cruzeiros novos, enquanto os técnicos da SUDENE, não escondendo suas conhecidas críticas, recomendavam gastos, no máximo, da terça parte do valor solicitado. Se o “clima” SUDENE-ABC já não era amistoso,

os novos pareceres agudizaram ainda mais as tensões. Segundo a Superintendência, quaisquer que fossem os caminhos pedagógicos adotados pela ABC, esta não tinha se estruturado administrativamente para cumprir seus propósitos declarados. Mesmo assim, a Cruzada firmou novo convênio, no final de 1966, com o MINIPLAN e a USAID, passando “por cima” dos pareceres da SUDENE.

No entanto, desvencilhar-se dos vetos da Superintendência não constituiu obstáculo único da ABC. A liberação da segunda parcela dos oito milhões de cruzeiros novos, conveniados com o MINIPLAN e a USAID, estava condicionada à apresentação de um relatório detalhado sobre a aplicação da primeira parcela (quatro milhões) liberada no final de 1966. Ocorre que a Comissão de Cooperação da Aliança para o Progresso e o próprio governo brasileiro, através do Banco Central, que repassaria a segunda parcela, discordaram das aplicações financeiras realizadas pela ABC e liberaram apenas 10% da segunda parcela. Diante dos protestos da direção da Cruzada, ainda contando com a interferência da USAID e da análise das suas prestações de contas, a liberação de verbas em diversas cotas foi gradativamente acontecendo. Paralelamente à resistência do MINIPLAN e do próprio Ministério da Fazenda, e ainda à liberação parcelada (e vagarosa) das verbas conveniadas, a ABC conseguiu estabelecer novo convênio, diretamente com o MEC, para cobrir suas atividades de 1968. Esses impasses chamaram a atenção de outros órgãos do governo brasileiro, diante das vultosas quantias conveniadas. Além disso, o próprio Senado norte-americano enviou representantes para “ver de perto” as ações da ABC nos Estados da Paraíba e de Pernambuco.

Entretanto, apesar de todos os seus problemas de sobrevivência, a Cruzada tinha planos para a década de 1970 ou, pelo menos, para os anos de 1970/72. Queria alfabetizar mais 300.000 adolescentes e adultos em 1970 e atingir 1.100.000 até 1972. Para isso propôs uma atuação conjunta com o MOBREAL. Na conclusão do documento-proposta, apelava:

Encaminhamos o presente plano, que poderá ser implementado pelo MEC-MOBRAL, através de convênio com a Cruzada ABC, que só assim terá condições de honrar os convênios já em andamento e aprovados pelo MOBRAL, e propor as respectivas contrapartidas aos demais convenientes. Fazemos sentir a urgência de uma tomada de posição, à vista do adiantado do ano, sem que tenhamos ainda, podido comunicar oficialmente aos convenientes, qual será nossa participação esse ano.

Embora a resposta do governo federal a esse apelo fosse negativa e selasse o término da Cruzada ABC, segundo a diretora paraibana, esta contribuiu decisivamente para a viabilização do MOBRAL.

A ABC foi o embrião do MOBRAL. Eu estive em reuniões no MEC, encontros nacionais para desencadeamento de um movimento nacional de alfabetização, levando nossa experiência e a nossa contribuição. Eles (técnicos do MEC) nunca se negaram a admitir a o valor do trabalho da Cruzada ABC. Até, uma das vezes, publicaram um estudo meu sobre psicologia da educação de adultos. Usaram e aproveitaram até a metodologia, as cartilhas.

Um fator que corrobora as afirmações acima foi a significativa presença entre os alfabetizadores do MOBRAL de professores, supervisores e coordenadores da ABC, nos Estados onde atuou. Entre as ações semelhantes, pode-se citar a utilização das mesmas metodologias, do material didático, de algumas técnicas propostas por Paulo Freire, além do aproveitamento pelo MOBRAL dos “recursos humanos” formados pela ABC, na segunda metade dos anos sessenta.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na década de sessenta do século passado, a alfabetização constituiu-se como um dos componentes fundamentais do “processo civilizatório” da sociedade brasileira contemporânea: projetando, discernindo, optando, construindo cidadania, conquistando direitos e deveres sociais, formando hábitos, costumes, habilidades. No processo de produção/criação das instituições e das significações, havia uma tensão entre o social-histórico reformador que queria instituir-se e a tentativa “de controle” dessa produção pelas instituições já inscritas no histórico. A tensão e a emergência desse controle, em relação ao que queria instituir-se, marcavam a macro e a micro disputa pelo poder (Castoriadis, 1992 e Foucault, 1979).

No entanto, cotidianamente, as questões que permeavam o “político” não eram resolvidas como deliberação coletiva, de maneira “política”, ou seja, por meio do embate de posições alicerçadas em argumentos. Isto requeria instituições aptas à produção e ao confronto de posições (instituídas) e proposições (instituintes) e, em sua consecução, a educação ocupava posição de relevo. Indicava, também, a raridade da “deliberação coletiva” ao longo da história brasileira, marcada desde suas bases pelo autoritarismo. Tornara-se um desafio politizar uma sociedade marcada pela heteronomia, pelo aviltamento constante dos direitos dos cidadãos, pela negação da possibilidade de decidir (inclusive, eleitoralmente) como no caso dos milhões de analfabetos. Essa sociedade continuaria sob a égide do político, mas fora da esfera da decisão política dos problemas políticos. Qual era saída?

Não havia respostas prontas. Não existia receita para as “novas formas”. Existiram apostas/projetos de “criação histórica” (Castoriadis, 1992). Uma delas foi a alfabetização de milhões de indivíduos, tanto no sentido das “reformas de base” do Estado populista, como na reação e na vigilância/punição desse instituinte pós-1964. Certamente, colado à alfabetização/saber havia um poder inerente, mesmo que não voltado

para a derrubada do Estado. E, deste prisma, ao analisar-se a alfabetização através da construção da história da Cruzada ABC na Paraíba da segunda metade dos sessenta, procurou-se “captar o poder nas suas formas e instituições mais regionais e locais” · entendendo, como Foucault, que “não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua, ao mesmo tempo, relações de poder”. Nessa empreitada, o poder (e a “política”) foi investigado no cotidiano das salas de aula, nos treinamentos, na supervisão e na coordenação dos processos educativos desenvolvidos, onde o poder buscou seu alvo (alunos-comunidade-sociedade), foi implementado e se exerceu.

Para tal, adotou-se a ideia de que as práticas educativas/culturais não foram «alvos inertes” da aplicação do poder estatal ou privado, mas serviu de “centro de transmissão” política. O poder exercido pela transmissão/conquista do saber inerente ao processo alfabetizador “passou” pelos professores-estudantes-funcionários-diretores, funcionando “em rede” e proporcionando o exercício do poder ou sofrendo sua ação.

Finalmente, a construção histórica que nos ocupou não pôde aceitar a irradiação do poder através de um só núcleo: o Estado. Para além dos aparelhos estatais (inclusive o educacional), visualizou-se uma “rede de micropoderes” que transcendeu o controle estatal, como indicaram as “práticas político-culturais e as representações” (Chartier, 1994) educacionais deste período. Ainda com base em Foucault, destacou-se um tipo fundamental de poder “sutil e penetrante”: o poder disciplinar. Este poder organizou e controlou o espaço, o tempo, fez da vigilância sua operacionalização prática e implicou um registro-controle contínuo do conhecimento, do saber. A alfabetização paraibana na década de 1960 – e, especialmente, a Cruzada de Ação Básica Cristã – instituiu-se como um dos elos desse tipo de poder político, educativo e religioso.

FONTES ESCRITAS

- A Marcha do Nordeste (2.o fase). Recife, 1966/1967.
- Análise da cartilha para adultos - Equipe DEBAS. Documento interno para estudo. Recife, 1970 (datilog.).
- Análise da cartilha “Quero Vencer”. Equipe DEBAS. Documento interno para estudo. Recife, 1970 (datilog.).
- Ano Internacional da Educação. Recife, 1970 (datilog.).
- Aprender e Vencer (2ª fase). Recife, 1966/1967.
- Aspectos da psicologia aplicada à educação de adultos. Recife, 1968, (mimeo.).
- Ata da reunião da diretoria da Cruzada ABC. Recife, 1970 (datilog.).
- Atribuições do Diretor Estadual. João Pessoa, S/d, (Mimeo.).
- Audiovisuais e a educação de base (Coleção de treinamento vol. IV, Ilze Gueiros). Recife, 1968.
- Autorização para contratos da ABC pelo PNE. João Pessoa, SEC-PB, 1967.
- Bergmann, Miguel. Sociologia do analfabetismo. Recife, 1968 (mimeo.).
- Bonfim, Pedro Calheiros. Relatórios sobre o programa educacional da Cruzada ABC - Nordeste. Recife, Grafic, 1968.
- Bons vizinhos (Linguagem - 2ª fase). Recife, 1966 (mimeo.).
- Cadernos de Exercícios (2ª/5ª fases). Recife, 1968, (mimeo.).
- Cartilha ABC - Manual do alfabetizador. Recife, 1967 (mimeo.).
- Cartilha ABC para adultos. Recife, 1966 (mimeo.).
- Cartilha Quero Vencer (edição revisada). Recife, 1967.
- Cartilha Quero Vencer - Manual do professor. Recife, 1966 e 1967.
- Convênio: Governo do Estado da Paraíba x Cruzada ABC (João Pessoa, 1966).
- Coordenador - Educador Comunitário. Recife, 1968.

- Correspondências e documentos (principais) da Board of World Missions:

a - do Reverendo Joseph Woody (Secretário das Missões para a América Latina - Diretoria das Missões Norte do Brasil) para o reverendo Pierre Dubose Jr. (20/9/62) - Academia Hampden Dubose - Zeeland (Flórida-Estados Unidos);

b - de Joseph Woody para Edgla de Oliveira (Diretora do Colégio Agnes Erskine (Recife) - (16/7/62);

c - de Pierre Dubose Jr. para Ann Pipkin (Secretária da Missão Presbiteriana Norte do Brasil). Recife, (30/4/63);

d - de Ann Pipkin para Joseph Woody em 30/5/63. Nashville (Tennessee, Estados Unidos);

e - Boletim Informativo da Missão Presbiteriana do Norte. Recife, 1965;

f - Smith, William et al. Annual Report of de Board of World Mission of Presbiterian Church. Nashville, Estados Unidos, 1965, pp.105/108.

- Cruzada ABC - Documentos (Objetivos da Cruzada ABC, Objetivos do Currículo, Convênios, Programas etc.). Recife, S/d, (mimeo. e datilog.).

- Cruzada Evangélica de Alfabetização - Método Lauback (circular). João Pessoa, SEC-PB, S/d.

- Cuidando da saúde (Linguagem - 1ª parte). Recife, S/d (mimeo.).

- Diretores de Áreas (Litoral, agreste e brejo, sertão). João Pessoa, S/d, (datilog.).

- Diretrizes para o plano piloto do ensino profissionalizante da Cruzada ABC. Recife, S/d (datilog.).

- Educação de base de adultos - Plano global. Recife, 1966/67, (datilog.).

- Encontro de líderes da Cruzada ABC - Programa. Garanhuns, 1968 (mimeo.).

- Encontro dos universitários/funcionários da Cruzada ABC. Candeias (PE), (datilog.), 1967.

- Exposição de motivos do anteprojeto do convênio SUDENE/USAID/AGNES. Recife, 1965 (datilog.).
- Família, Comunidade e Trabalho (3ª fase). Recife, 1967/1968, (mimeo.).
- Filosofia do currículo - Departamento de Ensino Básico. Recife, S/d, (datilog.).
- Guimarães, Calvino V. Psicologia do adulto. Recife, Cruzada ABC, 1970.
- Informes do Gabinete de Lídia Almeida de Menezes. João Pessoa, (datilog.), S/d.
- Linguagem (5ª fase). Recife, S/d., (mimeo.).
- Linguagem - Prata. Recife, 1967, (mimeo.).
- Livros de Exercícios (2ª/5ª fases). Recife, S/d, (mimeo.).
- Livro de Fonética (2ª fase). Recife, 1967, (mimeo.).
- Manual do professor (1ª/5ª fases). Recife, S/d., (mimeo.).
- Manual dos Escritores. Recife, 1965, (mimeo.).
- Matemática (do 1º a 5º livro/fases). Recife, 1968, (mimeo.).
- Material de expediente do Gabinete de Lídia Almeida de Menezes (comunicados, convites, telegramas etc.). João Pessoa, 1967/1968.
- Melhoramento e ampliação do sistema de alfabetização de adultos no Nordeste do Brasil. Recife, S/d, (datilog.).
- Ministério do Planejamento e Coordenação Econômica - Convênio (GM 604/66) de 30/9/66. MINIPLAN/USAID/BRASIL-Fundação Agnes Erskine, (datilog.).
- Ministério da Educação e Cultura - Convênio entre o MEC e a Cruzada ABC. 1967, (datilog.).
- Notícias - "O Estado da Paraíba na vanguarda do serviço de alfabetização de adultos". João Pessoa, (datilog.), 1967.
- Objetivos da Cruzada ABC. Recife, 1968, (mimeo.).

- O Brasil e o mundo - Manual do professor (4ª fase) - Notas para o professor. Recife, S/d, (mimeo.).
- O homem e o saber (Estudos sociais/ciências naturais - 4ª fase). Recife, S/d, (mimeo.).
- O mundo e o homem (5ª fase). Recife, S/d, (mimeo.).
- O NORTE. "Professores da ABC na iminência de ser dispensados". João Pessoa, 31/5/69.
- O NORTE. "Cruzada ABC ameaça fechar por falta de pagamento". João Pessoa, 8/6/69.
- O que é a Cruzada ABC. Recife, Ed. Repúblicas, 1968, (mimeo.).
- Paolucci, Bearrice et al. "Women, families and non-formal learning programs" in Program of studies in non-formal education. Michigan, Michigan State University, S/d.
- Paraíba (4ª fase). Recife, 1968, (mimeo.).
- Pessoa, Aretusa G. Uma filosofia para educação de adultos. Recife, 1968, (mimeo.).
- Plano de Ação da Cruzada ABC. Recife, 1966, (datilog.).
- Português Prático. Recife, 1968, (mimeo.).
- Programa educacional da Cruzada ABC - NE (Relatórios). Recife, 1968, (mimeo.).
- Projeto de alfabetização funcional e educação continuada. Recife, 1969, (datilog.).
- Questionário respondido pela ABC para a UNESCO - 1970. Recife, 1970, (datilog.).
- Reforma dos estatutos sociais - Cruzada ABC. D.O.E./PE, 13/5/69, p.4070-1.
- Regimento interno do Departamento de Educação de Base da SEC-PB. dirigido pela Diretora Estadual da Cruzada ABC. João Pessoa, S/d, (datilog.).

- Relatórios das atividades do Departamento Comunitário da Cruzada ABC. Recife, 1965/1966, (datilog.).
- Relatório das atividades do Departamento Comunitário da Cruzada ABC. Recife, 1967, (mimeo.).
- Relatório da Cruzada ABC (Pierre Dubose Jr.). Recife, 1967, (datilog.).
- Relatório geral do Departamento de Currículo e Material Didático da Cruzada ABC. Recife, 1968, (datilog.).
- Relatório geral da Cruzada ABC de 1968. (Assessoria de planejamento). Recife, 1969 (datilog.).
- Relatório geral da Cruzada ABC de 1969. (Assessoria de planejamento). Recife, 1970, (datilog.).
- Relatório da Diretoria à Assembleia Geral da Cruzada ABC. Recife, 1970, (mimeo.).
- Reunião de confraternização dos alunos da Cruzada ABC em homenagem ao Governador do Estado (Programa). João Pessoa, outubro de 1967.
- Reunião de diretores (conclusões). Campina Grande, (datilog.), 9.11.67.
- Students of the Cruzada ABC in João Pessoa - PB. Description and comparison by phases. Research Department. Recife, 1970, (datilog.).
- Supervisão (Coleção de Treinamento - vol.1) - de Georgeta Leal. Recife, 1968.
- SUDENE. Parecer do DRH sobre o Plano de Aplicação de Recursos da Cruzada ABC (Processo N.º 1281/65-B). Recife, 1966.
- SUDENE. Parecer do DRH sobre o Programa de Educação de Adultos da Cruzada ABC (Processo N.º 1281/65-B). Recife, 1966.
- Warren, Rolland. "Roteiros sobre áreas de observação da vida comunitária" (traduzido e adaptado). New York, Russel Sage Foundation, 1965.

FONTES ORAIS (DEPOIMENTOS)

Pedro Gondim (Governador - 1961/1965)

José Otávio de A. Mello (Assessor da Casa Civil)

João Agripino Filho (Governador - 1966/1970) - CPDOC/FGV (1978)

Waldo Lima do Valle (SEC-PB, interino)

Lídia Almeida de Menezes (Cruzada ABC)

Onelice Borges de Medeiros (Cruzada ABC)

Anedite Almeida (Cruzada ABC)

Janine Rodrigues (Cruzada ABC)

Isolda Ramos (Cruzada ABC)

REFERÊNCIAS

CASTORIADIS, Cornelius. A instituição imaginária da sociedade. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.

-----, ----- et al. Criação histórica. Porto Alegre, Arte e Ofícios, 1992.

CHARTIER, Roger. História cultural - entre práticas e representações. São Paulo, DIFEL, 1990.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do Poder. Rio de Janeiro, Graal, 1979.

-----, -----, Vigiar e punir. Rio de Janeiro, Martins Fontes, 1987.

FREIRE, Paulo. "Conscientização e Alfabetização - uma nova visão do processo" in Estudos universitários N.º 4 - Revista de Cultura da Universidade do Recife. Recife, abril/junho de 1963, pp.5/24.

-----, -----, A Mensagem de Paulo Freire. Porto (Portugal), Biblioteca Nova Crítica/INODEP, 1977.

GERMANO, J. Willington. Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985). São Paulo, Cortez/Ed. da UNICAMP, 1993.

NOVAES, Regina. "Os protestantes e os trabalhadores", in Religião e Sociedade N.º 5. Rio de Janeiro, Tempo Presente, 1980.

PAGE, Joseph A. A revolução que nunca houve. Rio de Janeiro, Record, 1972.

PAIVA, Vanilda. Educação popular e educação de adultos: contribuição à história da educação brasileira. São Paulo, Loyola, 1987.

PARKER, Phyllis R. 1964: o papel dos Estados Unidos no golpe de 31 de março. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1977.

PRESTES, Emília T. A dimensão sócio-política da educação de adultos - Estudo do caso da Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC). João Pessoa, UFPB, 1984 (dissertação de mestrado).

POSFÁCIO

ESPERANÇAR!

Depois de mais de 35 anos do final da ditadura militar (1964-1985), nossa esperança era a consolidação da democracia brasileira. No entanto, voltamos a assistir no Brasil constantes e crescentes arroubos autoritários de uma parte da elite dirigente, respaldados por uma parcela da população. Nossa escabrosa herança escravocrata/colonial e o nosso passado republicano de intervenções e estados autoritários, desde a Proclamação da República pelos militares (1889), que muitos pensaram extintos, recrudesce e parece ter renovado vigor.

A fragilidade democrática, que nos marcou por todo o século XX, continua a nos caracterizar enquanto nação. Neste diapasão, a incapacidade de o país deslanchar seu desenvolvimento socioeconômico, a gravíssima e repetida situação educacional da esmagadora maioria da população, a cultura esfarrapada, a saúde pública em frangalhos e tantas outras mazelas emolduradas por uma desigualdade abismal dos ricos-cada-vez-mais-ricos e dos pobres-cada-vez-mais-pobres... parecem nos iludir com a repetição cíclica da história.

Embora os tenentes dos anos 1920/1930, generais de 1964, já não estejam entre nós e os Delfins dos anos da ilusão do “milagre brasileiro” já não deem mais as cartas, os liberais *new age*, o time dos astrólogos desvairados e dos milicianos (mais ou menos) disfarçados, cercados por uma vigorosa crosta militarizada em gabinetes estratégicos de mando central, agora mostram seus dentes agressivos e retrógrados incensados pelas bancadas “da bala”, “da bíblia”, dos ruralistas (e outros que tais) no Parlamento brasileiro.

Entre tanta falta de senso e de consenso, uma constatação quase unânime se estabelece: nunca a elite brasileira (de “direita”, de “esquerda”,

de cima, de baixo, de centro), presente neste caldeirão atual, se mostrou tão desqualificada em relação às necessidades de soerguimento da nação brasileira. Seja pela sua notória incompetência ou pelo seu despreparo acintoso, somados ao retraimento da intelectualidade e afins. E se o presente está encharcado por este buraco histórico sem precedentes, nosso futuro, especialmente da grande maioria da sociedade brasileira, já se pode vislumbrar.

Embora possamos acreditar em milagres, não podemos apostar nenhum tostão em milagreiros, muito menos em ignorantes, racistas, misóginos, defensores de torturadores ou demais aberrações. Diante desse passado/presente e da visão do futuro, talvez ainda possamos apostar em uma sociedade civil que se organize em movimentos e coletivos protagonistas de um outro Brasil.

Mesmo tendo aprendido que nossa história desautoriza esperança maior - mas pensando que a *esperança resiliente* e a *paciência impaciente* podem nos fazer mais ontologicamente humanos (como nos diz Paulo Freire) -, devemos esperar.

Pensamos que este livro, organizado a partir dos vários escritos correlacionados, produtos de um projeto amplo de pesquisa contextualizado nos anos 1960/1970, consegue mostrar as idas e vindas da frágil democracia brasileira que, depois dos avanços do período 1946-1964, foi duramente golpeada (1964-1985). Embora a história nunca se repita, vemos elementos retomados, o autoritarismo recrudescido, pedidos pela volta do AI-5, o Judiciário e o Congresso sendo atacados, entre outros (re)ensaios do que nos infelicitou como país e população. Na educação, além da incompetência e do marasmo diante de tanta gravidade, o legado de Paulo Freire volta a ser atacado como um símbolo do que já foi ditadura e exílio do mais importante educador brasileiro. O pior ainda (sim, pode existir coisa pior!) é que nem o contraponto prático a Paulo Freire com o “Método Laubach” (levado a cabo pela Cruzada ABC e depois pelo MOBREAL) existe. Nem a educação pelo rádio (ou pela TV, EaD, rede sociais...) consegue deslanchar.

O caldeirão educacional dos anos 1960/1970, naquilo que poderíamos grosseiramente chamar de “esquerda” e “direita”, inexistiu. Até os embates em torno do chamado “Método Paulo Freire” e seus opositores da Cruzada ABC/MOBRAAL, ficaram no passado. E, não é demais repetir, as consequências educacionais desastrosas do nosso presente antecipam uma história do futuro sombria e perversa para grande parte dos brasileiros.

Na segunda década do século XXI, continuamos um país marcado por vários analfabetismos! O Índice Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF), pesquisado pela Ação Educativa (acaoeducativa.org.br) e pelo Instituto Paulo Montenegro (ipm.org.br), demonstra nosso fracasso nacional.

Paulo Freire nos ensinou a ontologia da esperança como parte própria e intrínseca dos seres humanos em geral e dos brasileiros em particular. Mas, nosso tempo é de muita dificuldade na prática do verbo *esperançar*. No mínimo, temos que aprender com o passado, aproveitar o que foi válido, não repetir os muitos erros e tentar avançar.

A nosso ver, nunca a compreensão das histórias que nos marcaram enquanto país e nação mostra-se tão relevante. Especialmente as histórias da nossa educação e da nossa cultura.

Talvez possamos constatar/concordar e intuir que aquilo que era sólido se desmanchou. O que era líquido evaporou. Vivemos tempos nebulosos. Tempos gasosos.

Mesmo assim, precisamos *esperançar*. E, como na música/letra de Ivan Lins/Victor Martins, cantar de novo:

Desesperar jamais

Aprendemos muito nesses anos

Afinal de contas não tem cabimento

Entregar o jogo no primeiro tempo

Nada de correr da raia

Nada de morrer na praia
Nada! Nada! Nada de esquecer
No balanço de perdas e danos
Já tivemos muitos desenganos
Já tivemos muito que chorar
Mas agora, acho que chegou a hora
De fazer valer o dito popular
Desesperar jamais
Cutucou por baixo, o de cima cai
Desesperar jamais
Cutucou com jeito, não levanta mais

