

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**VOZES DE UMA HISTÓRIA INTERDITADA: A EDUCAÇÃO POPULAR E OS
DIREITOS HUMANOS NA PRÁXIS DA CEPLAR 1960-1964**

DAVID GLASIEL AZEVEDO MARINHO

**João Pessoa
2018**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**VOZES DE UMA HISTÓRIA INTERDITADA: A EDUCAÇÃO POPULAR E OS
DIREITOS HUMANOS NA PRÁXIS DA CEPLAR 1960-1964**

DAVID GLASIEL DE AZEVEDO MARINHO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de Educação Popular.
Orientador:
Prof. Dr. Luiz Gonzaga Gonçalves

**João Pessoa
2018**

DAVID GLASIEL DE AZEVEDO MARINHO

VOZES DE UMA HISTÓRIA INTERDITADA: A EDUCAÇÃO POPULAR E OS
DIREITOS HUMANOS NA PRÁXIS DA CEPLAR 1960-1964

DAVID GLASIEL DE AZEVEDO MARINHO

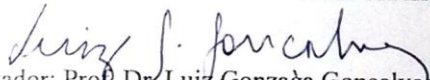
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de Educação Popular.

Orientador:

Prof. Dr. Luiz Gonzaga Gonçalves

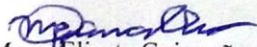
João Pessoa, fevereiro de 2018

BANCA EXAMINADORA



Orientador: Prof. Dr. Luiz Gonzaga Gonçalves
Universidade Federal da Paraíba – UFPB

Prof.^a. Dr.^a. Marisa Narcizo Sampaio
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN



Prof.^a. Dr.^a. Maria Elizete Guimarães Carvalho
Universidade Federal da Paraíba – UFPB

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

M338v Marinho, David Glasiel de Azevedo.

Vozes de uma história interditada: a educação popular e os direitos humanos na práxis da CEPLAR 1960-1964 / David Glasiel de Azevedo Marinho. - João Pessoa, 2018. 142 f. : il.

Orientação: Luiz Gonzaga Gonçalves.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE.

1. Educação popular. 2. Educação - Direitos humanos. 3. CEPLAR - Práxis. I. Gonçalves, Luiz Gonzaga. II. Título.

UFPB/BC

DEDICATÓRIA

Para mim, a gratidão, em seu sentido mais substancial e verdadeiro, é o sentimento mais puro que os sujeitos podem experimentar em vida. Sentimento a partir do qual o ser, certamente, torna-se um pouco mais humanizado e humanizador. E é com este sentimento – o da profunda gratidão – que gostaria de dedicar este trabalho, especialmente, à minha mãe, Jesimar, à Raquel, esposa, Benjamin, meu filho, Yuri, meu mestre, Diane, tia querida, e aos meus irmãos, Junior, Gleysi e Max.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me conceder a vida e, principalmente, propósitos para viver.

À minha mãe, Jesimar de Azevêdo Maia, por ter lutado, dignamente, mesmo em face das vicissitudes da vida. Manteve-se inabalável. Grato por nos ensinar que a família é a sustentação de tudo, que a felicidade transcende às questões materiais, que a amizade verdadeira é inestimável, que ter empatia é ter humanidade, que amar o próximo é defender a vida e que lutar contra todos os tipos de injustiças é atuar cômicos das responsabilidades sociais das quais somos dotados. Por ter demonstrado que é imprescindível colocar-se ao lado daqueles e daquelas que são excluídos, para erigir, com eles, caminhos de volta à existência, à vida.

A minha esposa, Raquel de Albuquerque Nunes, por ter protagonizado comigo esta importante etapa da nossa história. Pelo companheirismo, compreensão, afeto e estímulo neste difícil período. Pela paciência, maturidade e pelo amor incondicional.

A Benjamin Glasiel, sem o qual nada disto faz sentido. Pelos sorrisos gratuitos. Pelos abraços de saudade. Pelas descobertas diárias. Pelo amor que se descobre, a cada dia, mais descoberto.

Aos meus irmãos, Dayrone e, em especial, à Gleysiane, minha amada irmã e, durante bom tempo da nossa adolescência, minha segunda mãe.

Aos professores da Escola Paulo Clemente Santini, por todos os estímulos. Ambiente no qual tive oportunidade de conviver com educadores excepcionais e aprendi a ser sujeito da minha própria história, protagonista de minhas narrativas. Reconhecimento especial à Creusa Rosa e Adônis Xavier, pelo compromisso e demonstração de amor no ato de educar.

A Yuri Marinho, sem o qual eu não estaria aqui. Devo absolutamente tudo. Agradeço por ter mostrado novos caminhos, horizontes e, principalmente, pela fraterna dedicação a minha educação, durante os últimos dez anos. Por ter acreditado e me feito acreditar que somente através do estudo eu poderia ser mais, transformador de vidas, modelador de sonhos.

À Diane Soares, sem a qual eu, igualmente, não teria chegado até aqui. Minha mais profunda gratidão. Por todo amor, serenidade, solidariedade, alegria, conselhos, oportunidades, reconhecimento e aprendizado.

À Vivian, irmã amada. Por todo humor, dinamismo, inteligência, brincadeiras, afeto, parceria e por me dar o único apelido, até então, aceitável: pateta.

À tia Miriam e tio Marcos. Pela paciência, força, cama confortável, café sempre doce, quente e pontual. Por sempre rirem de minhas piadas e me fazerem rir.

A Max André, meu irmão amado. Por chorar copiosamente, agarrado ao portão, sempre que eu era “devolvido”, das mãos da minha tia, à minha mãe. Por me desacelerar quando a hiperatividade me laçava. Pelos incentivos e amizade verdadeira. Por ser um reflexo positivo em minha vida, a partir do qual pude me espelhar e me ressignificar. Por sempre ter feito questão de demonstrar que minha opinião importava, mesmo quando até eu sabia que não.

À Suelídia Maria Calaça, minha eterna orientadora e mãe acadêmica. Pelo acolhimento. Por todos os conselhos. Por sempre compreender e apoiar minhas agonias, mesmo discordando delas. Pela imensa serenidade, paciência, doçura, honestidade e amabilidade. Pelo afeto e amizade. Pela confiança, dedicação, e também pelas puxadas de orelha, porque ninguém é de ferro.

Aos amigos Paulino Paulo e Gutemberg Monteiro. Pelas viagens e trabalhos construídos juntos. Pelos compromissos procrastinados em função da Praça do CE. Pelo conhecimento compartilhado e pelos projetos futuros. Pela amizade incondicional.

Aos meus admirados sogro e sogra, Nelson Nunes da Silva e Ana Lúcia de Albuquerque Nunes, respectivamente. Seres humanos incríveis. Sempre solidários, fraternos e encorajadores. A vocês, em especial, meu profundo reconhecimento e gratidão.

Ao mestre, e orientador, Luiz Gonzaga Gonçalves, pelas incomensuráveis contribuições.

Ao mestre, *in memoriam*, com muito carinho, Paulo Freire. Pela incansável luta em favor de todos – nós – os flagelados do mundo e por mostrar o poder transformador da educação popular.

Ao ex Presidente Luis Inácio Lula da Silva, por tudo que fez e tem feito para melhorar a vida do povo. Projeto de país a partir do qual pessoas egressas das camadas populares, como eu, puderam emergir e ocupar importantes espaços de construção coletiva, antes praticamente inacessíveis.

À Presidenta Dilma Vana Rousseff. Por demonstrar a um país, majoritariamente patriarcal, que a mulher pode ser protagonista no curso das transformações históricas. Combativa, aguerrida, forte, corajosa, inabalável. Um verdadeiro exemplo para todos e todas nós.

À Universidade Federal da Paraíba e, em especial, ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

A CAPES, por investir na produção científica deste país.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para o meu crescimento enquanto ser humano: recebam minha gratidão e um abraço fraterno.

GLASIEL, David. **Vozes de uma História Interditada: a Educação Popular e os Direitos Humanos na Práxis da CEPLAR (1960-1964)**. 140 páginas. Dissertação de (Mestrado) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

RESUMO

Esta dissertação consistiu em compreender, do recorte que vai de 1960 até 1964, os meios pelos quais, a partir da contribuição epistemológica do educador Paulo Freire, a Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR), em sua práxis, tornou-se um movimento, de educação popular, atuante na defesa dos direitos humanos. Sua análise concentrou-se em três eixos investigativos: primeiramente, no campo da Nova História, e suas tessituras, a pesquisa deu enfoque à análise crítica das fontes, entendidas como portadoras de uma história-problema que enseja superar narrativa “oficial” e positivista dos “fatos” (LE GOFF, 2011). No âmbito da educação, o fio condutor foi o de traduzir o curso de amadurecimento da CEPLAR, assim como a incorporação da epistemologia de Paulo Freire, cuja atuação se erigiu na esteira da luta pela garantia de direitos como uma das expressões prementes da educação popular e das demandas reais dos sujeitos que a compõem, no sentido libertador (FREIRE, 1959). No campo dos Direitos Humanos, o cerne foi o de alcançar os elementos que caracterizaram este fenômeno afirmativo (COMPARATO, 2003), e apontar alguns de seus influxos para o campo da Educação em Direitos Humanos. As considerações conclusivas apontaram para a compreensão de que a aproximação entre EP e os DH na Paraíba foi resultado de uma prática pedagógica capaz de elevar a Educação Popular à condição de movimento que não prescinde da defesa de direitos humanos e cujo sentido teleológico esteve na busca das transformações estruturais e superestruturais (FREIRE, 1987). No que é inerente à compreensão da dimensão da prática pedagógica da CEPLAR, tomou-se como horizonte material, preliminarmente, recortes de jornais, material didático pedagógico, fichas do Departamento de Ordem Política e Social, no Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos da UFPB (NCDH), e a Juntada (Vol.18/1964). Foram apresentadas algumas dimensões de ingerência das Leis e Decretos relativos à Educação e aos Direitos Humanos, em níveis nacional e internacional. Nesse sentido, foi possível percorrer dos reflexos à materialidade das transformações, ainda que abruptamente impedidas de prosseguir, sentidas e operadas tanto pela Campanha quanto nas regiões sobre as quais o projeto imprimiu força, à medida que as fontes apresentaram tais possibilidades. Com efeito, considerando o caráter mais geral da atuação da CEPLAR, no campo da educação popular, e aquilo que é de mais singular, na sua aproximação com os DH, esta pesquisa propicia amplitude às aproximações em relação à atuação de Freire, e de seus colaboradores, aos DH e à CEPLAR, no período que precede o golpe civil-militar de 1964.

Palavras – chave: Educação Popular. Direitos Humanos. História da Educação. História Regional. Paulo Freire

GLASIEL, David. **Vozes de uma História Interditada: a Educação Popular e os Direitos Humanos na Práxis da CEPLAR (1960-1964)**. 140 páginas. Dissertação de (Mestrado) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

RESUMO

Esta dissertação consistió en comprender, del recorte que va de 1960 a 1964, los medios por los cuales, a partir de la contribución epistemológica del educador Paulo Freire, la Campaña de Educación Popular de Paraíba (CEPLAR), en su praxis, se ha convertido en un movimiento, de educación popular, actuante en la defensa de los derechos humanos. Su análisis se centró en tres ejes investigativos: primero, en el campo de la Nueva Historia, y sus tesis, la investigación se centró en el análisis crítico de las fuentes, entendidas como portadoras de una historia-problema que plantea superar narrativa "oficial" y positivista de los "Hechos" (LE GOFF, 2011). En el ámbito de la educación, el hilo conductor fue el de traducir el curso de maduración de CEPLAR, así como la incorporación de la epistemología de Paulo Freire, cuya actuación se erigió en la estela de la lucha por la garantía de derechos como una de las expresiones apremiantes de la educación popular y, de las demandas reales de los sujetos que la componen, en el sentido liberador (FREIRE, 1959). En el campo de los Derechos Humanos, el núcleo fue el de alcanzar los elementos que caracterizaron este fenómeno afirmativo (COMPARATO, 2003), y señalar algunos de sus influjos hacia el campo de la Educación en Derechos Humanos. Las consideraciones conclusivas apuntar a la comprensión de que la aproximación entre EP y los DH en Paraíba fue resultado de una práctica pedagógica capaz de elevar la Educación Popular a la condición de movimiento que no prescinde de la defensa de derechos humanos y cuyo sentido teleológico estuvo en la búsqueda de las "transformaciones estructurales y superestructurales" (FREIRE, 1987). En lo que es inherente a la comprensión de la dimensión de la práctica pedagógica de la CEPLAR, se tomó como horizonte material, preliminarmente, recortes de periódicos, material didáctico pedagógico, fichas del Departamento de Orden Política y Social, en el Núcleo de Ciudadanía y Derechos Humanos de la UFPB ("NCDH"), y la Juntada (Vol.18 / 1964). Se presentaron algunas dimensiones de injerencia de las Leyes y Decretos relativos a la Educación y los Derechos Humanos, a nivel nacional e internacional. En ese sentido, fue posible recorrer de los reflejos a la materialidad de las transformaciones, aunque abruptamente impedidas de proseguir, sentidas y operadas tanto por la Campaña y en las regiones sobre las cuales el proyecto imprimió fuerza, a medida que las fuentes presentaron tales posibilidades. En cuanto a los derechos humanos, se procuró preservar un canal dialéctico y abierto entre el pasado y el presente, captando interlocuciones, llenando intersticios, con un grado de inteligibilidad aceptable, presentando, como péndulo, las acciones de los sujetos. En efecto, considerando el carácter más general de la actuación de CEPLAR, en el campo de la educación popular, y aquello que es de más singular, en su aproximación con los DH, esta investigación propicia amplitud a las aproximaciones en relación a la actuación de Freire, y de sus colaboradores, a los DH ya CEPLAR, en el período que precede al golpe civil-militar de 1964.

Palabras clave: Educación Popular. Derechos humanos. Historia de la Educación. Historia Regional. Paulo Freire.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Linha do Tempo.....	58
FIGURA 2 – Material didático usado pela CEPLAR entre 1962 e 1964, Folha 1771.....	85
FIGURA 3 – Cartilha que faria parte de um Livro intitulado “Força e Trabalho” elaborado pela CEPLAR entre 1963-1964.....	87
FIGURA 4 – Material didático usado pela CEPLAR entre 1962 e 1964, Folha 1774.....	88
FIGURA 5 – Material didático usado pela CEPLAR entre 1962 e 1964, Folha 1775.....	90

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Bancos de Dados Consultados entre 2016-2018	23
Tabela 2 – Informações extraídas das respectivas fichas do DOPS e do IPM, a primeira catalogada no Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos da (NCDH-UFPB) e a segunda se trata de arquivo particular	106
Tabela 3. Perfis Extraídos das fichas do DOPS/CIPS/DEOPS do Arquivo do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos da UFPB.....	107-108

LISTA DE SIGLAS

CEPLAR – Campanha de Educação Popular
CIPS – Centro de Informações Policiais e de Segurança
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNEA – Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
CPC – Centro Popular de Cultura
DH – Direitos Humanos
DEOPS – Departamento de Ordem Política e Social
DOPS – Delegacia de Ordem Política e Social
DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos
EP – Educação Popular
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IHGP – Instituto Histórico e Geográfico da Paraíba
IPM – Inquérito Policial Militar
LDBN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LBD – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MCP – Movimento de Cultura Popular
MEB – Movimento de Educação de Base
MEC – Ministério de Educação e Cultura
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
NCDH – Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos
ONU – Organização das Nações Unidas
PNE – Plano Nacional de Educação
PNEDH – Plano Nacional de Educação Em Direitos Humanos
TPI – Termo de Perguntas ao Indiciado
TIT – Termo de Inquirição de Testemunha

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	14
1.1 Primeiras incursões e iniciativas a partir do tema da pesquisa.....	16
1.2 Preocupações demarcadas e delineamento dos objetivos da pesquisa.....	18
1.3 Aspectos Epistemológicos da Pesquisa e relevância do tema.....	23
 2. EDUCAÇÃO POPULAR E DIREITOS HUMANOS NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX: breves considerações históricas.....	31
2.1 Em busca de um denominador comum: breve apresentação faseológica dos Direitos Humanos.....	38
2.2 Educação Popular no e seus horizontes epistemológicos.....	38
2.3 A afirmação da Educação em/para Direitos Humanos no Brasil.....	48
 3. EDUCAÇÃO POPULAR E OS DIREITOS HUMANOS NA PRÁXIS DA CEPLAR (1960-1964)	57
3.1 Do decreto 19.841/45 a LDBN (1961): Direitos Humanos e Educação Popular à luz do Direito Internacional.....	58
3.2 A CEPLAR no curso de suas superações epistemológicas (1961-1962).....	64
3.3 A práxis educativa da CEPLAR e a aproximação com os Direitos Humanos na Paraíba.....	75
3.4 A práxis da CEPLAR como “ameaça” à Segurança Nacional (1964).....	96
 4. CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS.....	118
 REFERÊNCIAS	123
 ANEXOS.....	128

INTRODUÇÃO

O pensador Darcy Ribeiro (1986) costumava afirmar que a crise da educação brasileira era um feito planejado – por uma minoria dominante –, e não fruto de entidades abstratas que, eventualmente, viam-se impelidas a exercer forte ingerência num dos mais relevantes espaços de transformação da sociedade: a educação pública, gratuita, universal, efetivamente popular. Nesse sentido, ao levarmos em consideração as interpretações já consolidadas pela historiografia¹, percebemos que a Educação Popular (doravante EP) pode consubstanciar movimentos com implicações diretas no curso das transformações das realidades política, social, cultural, econômica, em níveis globais, regionais e locais (STRECK, 2013).

Assim sendo, a contextura à qual esta pesquisa encontra-se vinculada (1960-1964) tem seu ponto de partida numa abordagem crítico-dialética, de acordo com Freire (1963); Marx & Engels (1977). Cabe sustentar que as ações dos vários sujeitos históricos, envolvidos neste amálgama que configura a realidade da educação popular brasileira, alçaram a Campanha de Educação Popular (CEPLAR) à condição de movimento, no cenário paraibano, que foi capaz de instrumentalizar a práxis educacional como elo de conexão direta com a defesa de Direitos Humanos. Consideramos, ainda, a existência de desdobramentos que atravessam, diametralmente, esta interlocução inicial e ensejam introduzir outros ditos e interditos em torno da Campanha, a fim de posicioná-la como responsável por deixar, em seus desdobramentos históricos, contribuições relevantes para o campo da Educação Popular em Direitos Humanos.

Muito embora esta investigação procure dar enfoque às profundas ressignificações que assinalam, neste período, a emergência da CEPLAR enquanto epicentro de uma prática educacional promotora de transformações relevantes é indispensável observar que as alterações estruturais não ocorreram disjuntas das estruturas infra e superestruturais, isto é: externo aos planos institucional, jurídico, social, econômico, ideológico, cultural. Buscamos ressaltar, não obstante, que as principais ações da Campanha se sustentaram na mediação e atuação formadora direta do educador pernambucano Paulo Freire e dos educadores do MCP do Recife.

¹Cf. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882003000100003

A práxis, segundo Freire (1987) consiste numa ação transformadora, que nega a conotação frequentemente utilizada de prática educativa enquanto campo de força capaz de blindar os paradigmas tradicionais, conservadores, mantendo-os como estruturas dominantes e opressoras, aprisionando e conduzindo, a despeito de todas as necessidades e anseios das camadas populares, os sujeitos para um destino predeterminado e puramente mercadológico. Nesse sentido, a práxis à qual nos referimos significa, em seu âmago, primeiramente, busca entender a prática educativa enquanto instrumento de ruptura com estes campos de força. Quer dizer assumir compromisso com a ruptura dos grilhões forjados pelas estruturas de dominação e opressão, apresentando-se como espaço, campo, terreno, caminho no qual *“a práxis se constitui a razão nova da consciência oprimida e que a revolução, que inaugura o momento histórico desta razão, não pode encontrar viabilidade fora dos níveis de consciência oprimida”* (FREIRE, 1987, p.53).

Em outras palavras, a EP pode construir destinos possíveis, nos quais o povo é capaz de ser protagonista de sua própria história e onde a prática educativa é um importante catalizador de transformações.

Outrossim, reconhecendo a impossibilidade de dissecar todas as camadas e tecidos desta realidade, procuramos captar seus reflexos e relacioná-los à dinâmica da narrativa dos movimentos populares que se arvoraram nas lutas, coletivas, pela conquista de direitos e por melhores condições de existência, antes de serem violentamente interrompidos pelo golpe civil-militar de 1964.

Compreender, portanto, os projetos em torno de uma EP progressista – que ampliou seus campos de atuação, principalmente, após a segunda metade do século XX – é considerar, também, as lutas por mudanças das condições dramáticas de existência das camadas populares, sobretudo no terreno das reivindicações e conquistas de direitos, no cenário latino-americano, em aspectos gerais, e no Brasil, de uma maneira mais particular (FREIRE, 1959), mas também é admitir que os processos educativos não são os únicos meios possíveis de promover transformações na realidade.

1.1 PRIMEIRAS INCURSÕES E INICIATIVAS A PARTIR DO TEMA DA PESQUISA

A opção pela temática: **Vozes de uma História Interditada: a Educação Popular e os Direitos Humanos na práxis da CEPLAR (1960-1964)** foi resultante de um histórico importante de saberes e experiências compartilhadas, investigativas. Desta forma, entendemos que narrar brevemente os caminhos percorridos pela pesquisa consiste em ampliar sua inteligibilidade.

Naquilo que lança luz às primeiras incursões investigativas, temos, em 2013, um marco histórico: o cinquentenário da experiência de Angicos, no qual Paulo Freire foi o pensador brasileiro homenageado². Surgiu, desta forma, a oportunidade de desenvolvermos, através da Gerência Executiva de Educação de Jovens e Adultos (GEEJA), importante gerência da Secretaria de Estado de Educação da Paraíba³, um projeto relativo aos movimentos, no cenário paraibano, que tiveram enquanto referência teórico-metodológica o educador pernambucano. Assim fomos imbuídos da missão de fazer um levantamento documental e nos deparamos com a existência do livro: **“CEPLAR, história de um sonho coletivo” (1995)**. Este despertou profundas inquietações, à medida que a leitura avançava.

O questionamento preliminar surgiu no curso de elaboração do projeto, relacionado à memória da Escola Raul Machado, situada na Ilha do Bispo, na cidade de João Pessoa. Constatei que não havia, praticamente, identidade histórica entre a Campanha, a Escola e a Comunidade. Poucos estudantes, professores e equipe técnica tinham conhecimento da importância histórica da Instituição e dos esforços, individuais e coletivos, dentro e fora do ambiente escolar, no processo de escolarização, conscientização e luta por direitos, tanto no combate à violação quanto aqueles direitos que poderiam ser alcançados através do processo educativo, para o campo da EP, durante a década de 1960, e para a comunidade local.

No contexto do desenvolvimento da pesquisa, os elaboradores do projeto de resgate histórico da escola Raul Machado, passamos a ser uma espécie de canal de transmissão da histórica ação da CEPLAR, da sua ligação com o Grupo Escolar Raul Machado, com

²Cf. <http://paraiba.pb.gov.br/governo-lanca-ano-cultural-2013-em-homenagem-a-paulo-freire/>

³ Cf. <http://paraiba.pb.gov.br/?s=geeja>

a comunidade da Ilha do Bispo e com o pensamento freireano. Para ampliar o campo de alcance do projeto, elaboramos uma cartilha contendo a biografia do já citado educador, o processo de alfabetização dos 300 trabalhadores/as, evento conhecido como as “40 horas de Angicos”, e um relato sobre a ação da CEPLAR na Escola Raul Machado, suas limitações e influxos. Foram confeccionadas em torno de mil cartilhas para serem distribuídas às Escolas Estaduais. Este foi o fôlego inicial foi imprescindível para darmos prosseguimento a esta pesquisa e delinear seus primeiros contornos.

No mesmo ano, concretizamos uma entrevista com Maria das Dores (Dorinha), uma das coordenadoras da Campanha e escritora do livro. Foram extraídas informações valiosas acerca das intencionalidades, estrutura, objetivos, práticas, expectativas, que serão apresentadas, pontualmente, ao longo desta pesquisa.

No decorrer de 2014, já como bolsista do projeto intitulado: “Memória, Justiça e Direitos Humanos”⁴, que contou com integrantes da Comissão Estadual da Verdade e Preservação da Memória do Estado da Paraíba, novas fontes materiais foram desocultadas. Algumas já exploradas, a exemplo de recortes de jornais, outras, até então, pouco exploradas, visto que ainda estavam em processo de catalogação. Pesquisamos cerca de mil fichas catalogadas, contendo breve histórico de cada sujeito que, em sua esmagadora maioria, foi vítima de inquéritos fraudulentos, arbitrários, violadores de direitos e garantias constitucionais, e, não menos grave, conduzidos muito mais por motivações políticas e ideológicas do que pelos princípios legais previstos, conduzidos pelo Departamento de Ordem Política e Social (DOPS) do governo ditatorial (1964-1985).

Evidentemente, deixamos claro que este montante se refere a todos e todas que foram fichados/as durante a vigência da ditadura e que dele selecionamos aquilo que julgamos ser de maior relevância. Além das fichas, dispomos de uma Juntada, contendo o Inquérito Policial Militar (IPM), no qual foram acusados educadores e educadoras

⁴ Trata-se de um projeto de Extensão universitária construído em três vertentes, a saber: no primeiro plano está a Memória e Resistência à Ditadura Militar, cujo objetivo é identificar e divulgar acervos sobre a repressão e resistência à Ditadura Militar, bem como registrar depoimentos de militantes; em seguida, realiza-se uma Formação em Direitos Humanos sobre Memória e Verdade, com oficinas pedagógicas para tratar didaticamente destes temas com professores da Educação Básica e movimentos sociais; e a terceira via promove Orientação e Apoio Sócio, Psíquico e Jurídico aos perseguidos políticos e familiares, com o objetivo de identificar pessoas e familiares que sofreram e ainda sofrem as consequências do regime militar.

ligados à CEPLAR. Outro campo investigativo importante para entender as formas pelas quais a Campanha foi desenhando sua relação com os DH descansa em algumas Leis e Decretos acolhidos pelo ordenamento jurídico brasileiro.

1.2 PREOCUPAÇÕES DEMARCADAS E DELINEAMENTO DOS OBJETIVOS DA PESQUISA

Considerando o caráter mais geral da atuação da CEPLAR, no campo da educação popular, e aquilo que é de mais singular, na sua aproximação com os DH. No aspecto geral da pesquisa, cuidamos de compreender os meios pelos quais, a partir da contribuição epistemológica do educador Paulo Freire e de sua equipe do MCP, a Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR) tornou-se um movimento que, em sua práxis, atuou perfilada aos princípios dos Direitos Humanos.

De modo específico, buscamos identificar os elementos que permitam posicionar a CEPLAR como projeto educativo relevante, em sua envergadura histórica, nos âmbitos nacional e regional, a partir da contribuição epistemológica do pensador Paulo Freire, e seus colaboradores; delinear a trajetória da CEPLAR no Estado da Paraíba, principalmente nas regiões de João Pessoa e Campina Grande; compreender a proposta educativa da Campanha e suas configurações que legitimavam a aproximação e defesa dos direitos humanos e, finalmente, apresentamos alguns possíveis influxos históricos deixados pela Campanha para a Educação em Direitos Humanos, erigida na cotextura da redemocratização.

Das ações embrionárias, não institucionais, a Campanha passou a fazer parte do projeto de Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), incorporado ao Movimento de Educação Brasileira (MEB), vinculado ao Governo Federal e adotado pelo poder público estadual. Em 1961, alguns representantes da CEPLAR, que faziam parte do quadro permanente de funcionários do Estado, receberam bolsas de estudo para fazer o curso da Superintendência De Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE). Este era um curso voltado para a formação de educadores e educadoras interessados/as em atuar

alinhados ao Movimento de Cultura Popular (MCP), do qual Paulo Freire foi diretor e, em 1964, tornou-se Coordenador do Programa Nacional de Alfabetização⁵.

Os representantes daquilo que seria a CEPLAR retornaram imbuídos de criar e estruturar uma campanha voltada para a EP, a fim de promover a alfabetização de crianças, jovens e adultos. De entidade civil, a Campanha de Educação Popular da Paraíba passou a integrar a estrutura do Estado e funcionar com cerca de vinte prestadores de serviço, que foram aprovados num processo seletivo. A Campanha contou com três categorias de profissionais vinculados: Coordenadores/as, Supervisores/as e Professores/as. Havia também parcela de voluntários, geralmente ligados a associações e entidades civis das próprias comunidades nas quais o projeto atuou.

Nesta esteira nasceu o Estatuto da CEPLAR⁶, que foi publicado no diário oficial em 11 de abril de 1962, mas que, segundo consta no documento, foi concluído em janeiro do mesmo ano e estruturado similarmente ao estatuto do MCP, publicado em setembro de 1961. O capítulo um versa sobre a denominação, fins e sede. No seu art. 1º, apresenta-se a CEPLAR como uma “Associação civil”, com fianlidade educacional e cultural, duração indeterminada e com “número ilimitado de sócios”. As ações da Campanha estavam divididas em cinco objetivos: 1. Proporcionar educação para crianças e adultos; 2. Alcançar o objetivo da educação, no sentido do desenvolvimento pleno do ser humano, combate ao analfabetismo; 3. Propiciar uma educação capaz de preparar as camadas populares para o exercício da vida e do trabalho; 4. Desenvolver quadros capazes de preservar a cultura popular.

No capítulo 2, estavam dispostos o patrimônio e recursos que seriam destinado à Campanha. No seu primeiro item estava a sede da CEPLAR, que ficaria situada na Rua Conselheiro Henriques, 159, Centro, João Pessoa, hoje conhecida como “*Casarão de azulejos*”, tombado como patrimônio histórico, desde 1980⁷. Espaço que se tornou o epicentro de onde partiram estratégias importantes de ações contra hegemônicas da EP, mas não somente. Estes agrupamentos, na Paraíba, representaram uma nova face da

⁵ Conferir o anexo “A”.

⁶ Ver o Estatuto completo do MCP em: http://forumeja.org.br/df/files_mcp.pdf. acessado em 15 de fevereiro de 2018.

⁷Memória João Pessoa, Instituto Histórico e Geográfico. Disponível em:<http://memoriajoaopessoa.com.br/acervopatrimonial/53.pdf> Acessado em 9 de Maio de 2016.

juventude cristã. A reflexão de que esta deveria ser uma oportunidade assegurada às camadas populares, a partir da garantia de uma educação básica de qualidade, foi o primeiro combustível desta ação.

Os recursos destinados à Campanha seriam provenientes de sócios, subvenções do poder público, dentre outras doações. O capítulo 3 apresenta as categorias de sócios que fizeram parte da ação, totalizando oito tipologias. No capítulo 4, estão expressos os órgãos administrativos da CEPLAR, e suas respectivas áreas de articulação, controle, deliberação e diretrizes. Eram 6 esferas administrativas. O Conselho Deliberativo (CD), Diretoria (D), Serviço de Administração (SA), Departamento de Formação Cultural (DFC), Departamento de Documentação e Informação (DDI) e Departamento de Difusão da Cultura (DFC). O capítulo V tratava do regime de conduta e das eventuais substituições em relação aos membros da CEPLAR. Para finalizar, o capítulo 6 versava acerca das disposições gerais e transitórias.

Lançou-se, neste contexto, um edital para a contratação, por um período de dois anos, de professores. O edital permaneceu aberto de fevereiro a março de 1962. O estado ainda, em caráter extraordinário, concedeu os recursos necessários à contratação e manutenção da Campanha. Do ponto de vista estrutural e humano, a CEPLAR estava munida dos elementos necessários para dar início à prática educativa.

Assim, publicou-se no Jornal *A União*, em 09.11.1961

"Bolsas de estudo foram concedidas a jovens paraibanos para cursos intensivos na Sudene e no Movimento de Cultura Popular do Recife, (MCP) a fim de estudarem o problema da educação popular. A dois dentre eles," José Rodrigues Lustosa e Maria das Dores de Oliveira (Dorinha),"foi confiada a missão de organizarem, ao voltar, um movimento de educação popular, concretizado na CEPLAR, CAMPANHA DE EDUCAÇÃO POPULAR" com a finalidade de, através da educação e da cultura, elevar o nível das massas populares e integrá-las no processo de desenvolvimento do país. A imprensa local relata este acontecimento em nota publicada pelo jornal *A União*: "Dentro de mais alguns dias, estará sendo lançado, em João Pessoa, com apoio decidido de amplos setores da opinião pública paraibana, o Movimento de Cultura Popular, já lançado em Recife, com ótimos resultados. O grupo de interessados paraibanos, responsável pelo Movimento está em João Pessoa desde ontem vindo de Recife, onde se submeteu a estágio especial na Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE)."

A Campanha, em seus primeiros avanços práticos, ainda que em seu estágio embrionário, passou a ampliar o campo metodológico, mediante a aplicação das diretrizes “*Ver, Julgar e Agir*”, consistindo em três etapas: o ato de ver, que resultou no diagnóstico e mapeamento das áreas mais vulneráveis da cidade de João Pessoa; o ato de julgar; que gerou um campo de análise das condições sociais, econômicas e educativas destas regiões, selecionadas como palco das ações socioeducativas; o ato de agir, que se desdobra no planejamento e na prática de ações voltadas para as necessidades mais urgentes, prioritariamente no âmbito da conscientização e defesa de direitos, através da educação.

Assim, no dia 1º de junho 1962, o projeto de educação popular protagonizado pela CEPLAR foi apresentado à sociedade paraibana.

Com o apoio do Conselho Estadual do Desenvolvimento e da Secretaria de Educação e Cultura, foi criada a Campanha de Educação Popular, que visa alfabetizar crianças e adultos, em moldes avançados, a exemplo do que vem ocorrendo em outras unidades da Federação. A CEPLAR não pretende apenas alfabetizar os alunos, mas inclui em sua programação aulas sobre Sociologia, Economia Política e disciplinas afins, proporcionando, desse modo, alfabetização e conhecimentos gerais. Os processos adotados pela Campanha são verdadeiramente avançados, superando, via de regra, a rigidez dos métodos tradicionais. (UNIÃO, 1962, p.78).

O segundo movimento foi no sentido de garantir que o grupo escolar, reativado e funcionando com centenas de sujeitos, oferecesse as condições mínimas de dignidade e possibilidade de um espaço educativo capaz de assegurar alguns direitos mínimos, como, por exemplo, a oferta da merenda escolar. A terceira iniciativa estava relacionada à participação ativa dos responsáveis pelas crianças que frequentavam a escola. A primeira fase da Campanha teve como público alvo o que denominamos de “educação infantil”, e que, à época, chamava-se ensino primário.

Nesta direção, os coordenadores da CEPLAR, que faziam parte do quadro permanente de funcionários do Estado, conseguiram reorganizar o grupo escolar Raul Machado, antes praticamente abandonado. Grupo que antes funcionava com apenas 40 estudantes, passou a comportar 900 educandos, a funcionar nos três turnos e atender crianças, jovens e adultos.

O questionamento acerca dos problemas concretos que afligiam a comunidade da Ilha do Bispo passou a fazer parte de todas as etapas educativas. A Campanha, de acordo com o Jornal a União, instalou no mês de março de 1963, 14 escolas de alfabetização. Outrossim, este projeto conseguiu, mediante a ampliação e intensificação da proposta e atuando em conjunto com a comunidade e o poder público, construir cerca de 50 fossas, que beneficiaram os educandos da Ilha do Bispo.

Há uma tese de doutorado, defendida pela professora Dr^a. Maria de Nazaré Tavares Zenaide, que vai além e posiciona a CEPLAR no campo das “*Entidades e Órgãos de Direitos Humanos na Paraíba*” (ZENAIDE. 2010. p.203), no recorte que vai de 1930 até 2009. O cerne da questão, aqui interposto, não é comprovar se a CEPLAR pode ocupar o *hall* reservado às entidades/órgãos dos DH, mas, essencialmente, quais as ações educacionais expressaram um compromisso concreto com a defesa dos DH e quais heranças epistemológicas serviram como elementos de conjunção ao processo de amadurecimento da EP em DH, antes e após a redemocratização, no cenário nacional e regional.

Não se trata de adotarmos casuísmos interpretativos, mas de desvelar uma realidade concreta denunciada pelo educador pernambucano, com dados quantitativos que tiveram implicações reais no cenário político, social, educacional e econômico brasileiro. É possível perceber as formas pelas quais os DH, ao saltarem de um plano para outro, transfiguraram-se em importantes instrumentos de resistência popular, contra os quais as forças hegemônicas entraram em permanente conflito e buscaram sua anulação definitiva, principalmente porque uma educação popular efetivamente democrática só poderia ser urdida com a anulação de toda estrutura verticalizante, autoritária, alienante, determinante, violadora de direitos.

É essencial entrever que há pontos de encontros entre uma EP, “que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação (...) uma educação realmente liberadora e por isto **respeitadora do homem como pessoa**” (FREIRE, 1967. p. 35-37, grifo nosso); e dos DH, em seu processo de afirmação histórica.

Trata-se de questionar as bases de uma educação que negou aos educandos o acesso à conscientização crítica e à possibilidade de, enquanto sujeitos, moldarem suas realidades tendo como espinha dorsal suas próprias demandas existenciais. Esta,

apresentada como determinante, determinadora, aliciadora, tornou-se violadora de direitos, pois foi sustentáculo de uma relação educativa “do homem sobre o homem”, centrada no “anti-diálogo”, na “anti-participação” e “**anti-responsabilidade**” (FREIRE, 1959. p. 9-19). Ao negar a dialogicidade, torna-se autoritária e, por sua vez, violadora de direitos. Uma educação que nega a participação ativa, tendenciosamente domesticadora, ideologizante, torna-se, por seu turno, violadora de direitos. Desta forma, segundo orientou Freire, a educação não poderia ser “**privilégio de alguns homens**”, mas deveria ser encarada como “**direito de todos os homens**” (FREIRE, 1967. p. 38, grifo nosso).

Ademais, ao olharmos mais detidamente, inferimos que Paulo Freire – na condição de fundador de uma epistemologia capaz de traduzir ditos e denunciar interditos do eixo sul –, não somente legitimou a EP como epicentro de alterações estruturais, mas tornou a práxis o *locus* para o qual educadores e educadoras, comprometidos com uma educação libertadora e geradora de desdobramentos capazes de atravessar as barreiras erigidas pela educação tradicional, redirecionaram suas forças e permaneceram alinhados às ações contra hegemônicas que buscaram resistir ao paradigma da educação bancária.

1.3 ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS DA PESQUISA E RELEVÂNCIA DO TEMA

No que é inerente ao campo teórico-metodológico, consideramos relevante elencar algumas das principais plataformas de pesquisa disponíveis, que foram consultadas durante os anos de 2014-2017, nos principais bancos de teses e bibliotecas virtuais brasileiras, dentre as quais estão:

Tabela 1. Bancos de Dados Consultados entre 2016-2018

BIBLIOTECA BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES	http://bdtd.ibict.br/vufind/
BANCO NACIONAL DE TESES	http://bancodeteses.capes.gov.br/
DHNET	http://www.dhnet.org.br/
DOMÍNIO PÚBLICO	http://www.dominiopublico.gov.br
SCIELO	http://www.scielo.org/php/index.php
GOOGLE ACADÊMICO	https://scholar.google.com.br/

Quanto ao caráter de originalidade, torna-se justificável pela ausência de trabalhos acadêmicos sobre a CEPLAR que ao menos insinuem sua aproximação com os direitos humanos. Em freire, todavia, há sólido reconhecimento de que seu pensamento, e prática, foram basilares na configuração epistemológica daquilo que se tem compreendido, principalmente nos últimos vinte anos, como Educação em/para Direitos Humanos.

O Período que vai de 1960 até 1964, em linhas gerais, apresenta breve quadro histórico da EP e dos DH enquanto instrumentos de conscientização, resistência e transformação. De um lado, o nascimento da Organização das Nações Unidas (ONU) e da promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) cristalizaram seus influxos na América Latina e seu poder de penetração demonstrou cada vez mais dinamismo e profundidade. Do outro, os movimentos populares de resistência que passaram, na América latina e mais especificamente no Brasil, a promover, através da práxis educativa, a superação dos horizontes epistemológicos vigentes no âmbito da educação popular. Desta forma, devemos reconhecer os caminhos pelos quais a aproximação firmada entre Educação Popular e Direitos Humanos tornou-se plausível no cenário paraibano, mediante uma análise mais depurada da experiência da CEPLAR.

Dimensão analítica que enseja ampliar os horizontes históricos em relação a este movimento – imprescindível para a história da educação brasileira e dos direitos humanos – repousa no fato de que a Campanha deixou, assim como Freire, importante experiência que, possivelmente, serve de referência para a educação em Direitos Humanos e para cada narrativa que objetiva avançar no campo dialético e interpretativo da história brasileira e paraibana.

Nesse sentido, não é possível conceber esse momento como algo natimorto, ou mesmo extemporâneo. Perceber a construção dos processos históricos tão somente dentro de uma concepção factual, desmembrada, linear, axiomática, amorfa é esvaziá-la de substância, é atentar contra a sua historicidade. Conceber a CEPLAR para além de sua envergadura pedagógica de alfabetização é, portanto, assumir uma problemática epistemológica, ao menos, de considerável duração histórica.

[...] Os acontecimentos históricos não são coisas físicas simplesmente tiradas dos documentos, é preciso analisá-los nas articulações que estes têm com os sistemas históricos. É quase que uma fabricação em sua abordagem, pois somente com o auxílio das hipóteses que estes vão se constituir como uma perspectiva histórica. O historiador é quem constrói o seu objeto de pesquisa a partir de um conjunto de documentos de naturezas variadas, tais como: textos escritos, objetos, fotografias, imagens, entrevistas e demais fontes disponíveis, todas com a finalidade de responder as suas interrogações. A isso podemos denominar de história-problema, pois o historiador levanta um problema do passado para ser respondido no presente, coloca-se no lugar de um analista e não de um mero narrador, por consequência a História construída por ele é uma interpretação racional dos dados. É uma perspectiva histórica que busca não somente um conhecimento cronológico e homogêneo, mas um que levante os problemas pelos quais os atores sociais passaram em uma determinada sociedade, pois de antemão já sabemos que a vida não é algo linear em todas as sociedades e os problemas sempre existiram e muitos ainda continuam até os dias atuais. (CANABARRO, 2010, p.25).

Nesse sentido, para este trabalho, decidimos dar enfoque à investigação histórica, enquanto eixo epistemológico condutor, no qual serão trabalhados, em escalas dimensões e razões próprias da narrativa, outros mecanismos metodológicos e instrumentais, ligados ao caráter pedagógico da prática da Campanha, bem como as nuances presentes na análise de Leis, Decretos e depoimentos. Consideramos que, desta forma, podemos conferir um caráter mais ou menos plural e interdisciplinar ao trabalho desenvolvido. Outra dimensão importante é entender o movimento dialético do tempo, de suas transições, superposições e sobreposições, do passado/presente e a função do pesquisador nesta relação.

Assim sendo, Jacques Le Goff esclarece que:

[...] (a) “oposição presente/passado não é um dado natural, mas, sim, uma construção”; (b) “a visão de que o 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, p.13-24).

Quanto à natureza, a proposta da pesquisa integra-se à perspectiva qualitativa, considerando que a relação sujeito/objeto deste estudo aponta para uma pluralidade de determinações, que envolvem estruturas conceituais, históricas, sociais, políticas e

práticas educacionais, o que ocasiona à necessidade de instrumentalizar métodos qualitativos no campo da pesquisa (SEVERINO, 2014).

A construção metodológica desta pesquisa envolveu amplo trabalho de produção e análise crítica de fontes primárias, secundárias, terciárias. O primeiro passo foi fazer o mapeamento das principais fontes que poderiam servir de esteio para a argumentação central da pesquisa, a saber: o livro produzido pelos partícipes do projeto da CEPLAR; o material didático pedagógico da Campanha, disponível no Site Fórum EJA; recortes de jornais, A União, parte arquivada no Instituto Histórico e Geográfico da Paraíba (IHGP) e o restante no arquivo do jornal A União.

Contamos também com fichas do Departamento de Ordem Política e Social, arquivadas e catalogadas pelo Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos da UFPB (NCDH), assim como somos portadores da Juntada Vol.18/64, na qual consta um vasto processo contra a CEPLAR, com Termo de Inquirição de Testemunha (TIT) e Termo de Perguntas ao Indiciado (TPI), que fazem parte do Inquérito Policial Militar instaurado em maio de 1964. Na peça acusatória há, ainda, relevante material didático-pedagógico utilizado pela Campanha durante os cursos de alfabetização, extratos e movimentação bancária. Outras fontes relevantes são as Leis e os Decretos relativos à Educação e aos Direitos Humanos, em níveis nacional e internacional, assim como Estatuto da CEPLAR. Cada etapa exigiu um esforço teórico-metodológico próprio e se organizou em torno de um movimento epistemológico adequado às demandas da própria pesquisa.

Um passo importante foi definirmos as fontes a partir de sua organicidade. Levamos em consideração alguns aspectos pertencentes às fontes históricas que, a partir de José Costa D' Assunção Barros⁸, 2010, apresentam-se da seguinte forma: a) As fontes primárias: estas correspondem ao estágio original dos documentos, geralmente produzidos no tempo do qual fazem, contextualmente, parte. Nesta dissertação, uma parte das fontes primárias é proveniente do jornal A União; outra parte é referente aos Decretos e Leis relacionadas aos DH e a Educação; outras, ainda, são do Departamento de Ordem Política e Social, catalogadas pelo Núcleo de Cidadania e Direito Humanos da UFPB e

⁸ **BARROS**, José Costa D' Assunção. *Fonte histórica (1): o que é fonte histórica?* Disponível em: <http://escritasdahistoria.blogspot.com.br/2011/01/fonte-historica-1-o-que-e-fonte.html>. Acessado em 29 de outubro de 2016.

dos Inquéritos Policiais. b) As fontes secundárias são análises e interpretações feitas das fontes primárias. Para este trabalho foram selecionados o livro publicado pelos representantes da CEPLAR e relativa bibliografia acerca do recorte histórico em duas dimensões temáticas: acerca da EP e sobre os DH. c) Fontes terciárias, em linhas gerais, são associadas às escritas bibliográficas, levando-se em consideração a distância do objeto de pesquisa. Aqui, fazem parte do processo de levantamento mais diversificado, como a internet, acerca das dimensões, das clássicas às mais atuais, proposições teóricas e metodológicas relativas ao tema.

Levando em consideração, *a priori*, que a nova história ampliou os domínios epistemológicos ao considerar outras investigações basilares, e suas interlocuções, contínuas e/ou descontínuas, compreendidas sob a égide de diversos aportes teóricos, materiais, temporais e empíricos, com os quais decidimos operar, no presente. Pode-se inferir que quanto mais sólida a compreensão do pesquisador em relação a estas características, mais consistente é a apreensão dos desdobramentos históricos, sobre os quais a atuação do tempo e dos sujeitos imprime originalidade, dinamismo, pluralidade e profundidade (BARROS, 2010).

No que é inerente à compreensão da dimensão da prática pedagógica da CEPLAR, tomamos como horizonte material, preliminarmente, os recortes dos jornais, o material didático-pedagógico e depoimentos dos Inquéritos Militares, no quais anunciam as propostas educacionais do projeto. Em seguida, traçamos uma linha conceitual entre a prática educativa tradicional e a adoção da proposta epistemológica de Paulo Freire e equipe de trabalho, no sentido progressista e libertador, assim como todo arcabouço teórico-metodológico instrumentalizado no processo de alfabetização e, sobretudo, quais formas de entender esta relação posicionaram a CEPLAR num movimento mais amplo, capaz de projetar-se para além dos muros escolares para exercer, como insinuam as fontes, um papel determinante na defesa de direitos humanos. Nesse sentido, percorremos dos reflexos à materialidade das transformações sentidas e operadas tanto pela Campanha quanto em regiões sobre as quais o projeto imprimiu força, à medida que as fontes apresentaram tais possibilidades.

Em relação aos Direitos Humanos, o cerne foi condensarmos seus influxos no cenário nacional e regional, mediante o estabelecimento de um canal dialético e aberto

entre o passado e o presente. Buscamos interlocuções entre camadas, preencher interstícios, com um grau de inteligibilidade aceitável, apresentando, como pêndulo, as ações dos sujeitos inseridas nos refluxos do tempo histórico.

Com efeito, procuramos condensar uma análise que perpassa Leis, nacionais e internacionais, Decretos, Declarações, práticas pedagógicas, depoimentos, jornais, que não apenas nos distanciam da possibilidade de cometer anacronismos, mas, principalmente, possibilitam dar concretude à interpretação pretendida e propõe novas reflexões acerca da historicidade que envolve a Campanha, que se destaca no papel social que exerce o pesquisador e a pesquisa em si.

No que é intrínseco ao aporte teórico-metodológico da pesquisa, reside compreendermos cada etapa presente no processo de análise crítico-dialética das fontes. Primeiro buscamos na nova história o baluarte através do qual as interpretações das fontes ganham novas vozes e significados. Recortes que contemplam das diretrizes do MEC ao apoio do Governador do Estado da Paraíba, Pedro Gondim; dos idealizadores da ação da Campanha, aos educandos que foram atuantes da ação; do curso de capacitação oferecido por Paulo Freire, e equipe aos resultados concretos através da práxis dos sujeitos de transformação. Da ação que resultou na defesa da educação como um direito humano à violação que sofreu contra seus próprios direitos, sobretudo o de existir enquanto proposta pedagogicamente libertadora.

Este trabalho divide-se da seguinte forma: na introdução buscamos traçar um cenário geral no qual sujeitos populares se interconectam. Da influência da contextura internacional e nacional na formação da CEPLAR, em seu movimento de aproximação com os direitos humanos; ao encontro do sujeito pesquisador com os sujeitos que conferem vida à pesquisa e suas problematizações.

Na primeira seção, intitulada “Educação Popular e Direitos Humanos na segunda metade do século XX: algumas considerações históricas”, procuramos apresentar o quadro de afirmação histórica dos Direitos Humanos, abordando seu aspecto faseológico, segundo Fábio Konder Comparato. A análise acerca da EP, em sequência, é centralizada no deslocamento destes princípios, e seu redimensionamento enquanto epistemologia do sul (SANTOS, 2010), mais especificamente no que corresponde à realidade brasileira, a partir do contexto da publicação da promulgação da Carta das Nações Unidas e da

Declaração Universal dos Direitos Humanos, assim como seus respectivos acolhimentos ao ordenamento jurídico doméstico. Em sequência, identificamos a epistemologia Freireana como voz de interlocução capaz de consubstanciar, nos âmbitos teórico e prático, profundas mudanças estruturais e, também, de gerar influxos a partir dos quais, notadamente, a história da educação brasileira ganhou novos contornos.

Na segunda parte, “Educação Popular e os Direitos Humanos na Práxis da CEPLAR (1960-1964)”, são apresentados, mediante análise crítica das fontes primárias e secundárias, os caminhos pelos quais a Campanha de Educação Popular da Paraíba, através da contribuição do educador Paulo Freire, lançou-se como um canal, na Paraíba, de interlocução com os Direitos Humanos. Para tanto, nos debruçamos sobre o universo documental, e seus sujeitos, em suas particularidades, envergadura e contribuições históricas que precederam o golpe civil-militar de 1964.

O aporte teórico-metodológico concentra-se, a partir das diretrizes da Nova História, em analisar as fontes e conferir voz aos silenciados pela “história oficial” e factual. A documentação segue a sua variação balizada pela visão da história-problema, a saber: Leis, Decretos, recortes de jornais, Inquéritos Policiais, material pedagógico, com o escopo de auxiliarem na construção do baluarte que permite interpretar, com mais substância científica, as ações da CEPLAR e seus desdobramentos no campo da EP e dos DH.

A investigação prossegue, especificamente, a partir do Inquérito Policia Militar Nº.18/64, no qual consta os Termos de Perguntas ao Indiciado (TPI), acerca atuação de Coordenadores, Supervisores e Professores da CEPLAR, assim como documentos do Departamento de Ordem Política e Social (DOPS), na busca de provar a ilegitimidade das acusações e de evidenciar o processo persecutório aos quais educadores e educadoras foram submetidos. Avançamos seguindo o movimento orgânico das fontes secundárias e terciárias sobre o contexto histórico no qual os atores estavam inseridos, sob a égide da perspectiva de que CEPLAR, configurando-se uma ameaça ao modelo bancário de educação e às formas de violações de direitos humanos, pode ter deixado importante herança para a Educação em Direitos Humanos, mas que corre, no contexto atual, grave risco de ser, novamente, interdita pelas forças reacionárias.

As considerações conclusivas aportam na afirmação de que a aproximação entre EP e os DH na Paraíba foi resultado de uma prática pedagógica capaz de elevar a Educação Popular à condição de espaço que não prescinde da defesa de direitos humanos para promover transformações estruturais, as quais foram, e ainda são, direitos inalienáveis, cláusulas pétreas da humanidade. Nesta contextura, recorreremos à Carta das Nações Unidas, Declaração Universal dos Direitos Humanos, Lei De Diretrizes e Bases da Educação Nacional, à epistemologia freireana, e de seus defensores, e, sobretudo, aos anseios das camadas populares, que sedimentaram suas expectativas no modelo de Estado adotado entre 1950 e 1960, em busca de mudanças estruturais, que, notadamente, foram interditadas e impedidas de oferecer tal alternativa para as camadas oprimidas. Nesta perspectiva, almejamos contribuir para a ampliação do significado histórico do movimento da CEPLAR e reabrir os caminhos para novas abordagens, sejam elas para questionar ou ampliar ao que é apresentado neste trabalho.

2. EDUCAÇÃO POPULAR E DIREITOS HUMANOS NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX: breves considerações históricas

Propomos, nesta etapa inicial, apresentar um panorama histórico dos Direitos Humanos e da Educação Popular, principalmente no processo de afirmação de suas bases epistemológicas, a partir da segunda metade do século XX, tendo como aporte aquilo que Fábio Konder Comparato defende ser um liame – dialético – de afirmação histórica dos DH. A narrativa enseja situar os Direitos Humanos a partir da reflexão de que foram os meios pelos quais os sujeitos, em seus desdobramentos práticos e no reconhecimento de suas limitações e potencialidades, puderam emergir afirmativamente em defesa da humanidade, presente em si mesmo e no outro. A análise permeia as duas primeiras fases dos DH, mas centraliza sua herança epistemológica após o contexto da II Guerra Mundial, já no limiar da terceira fase, segundo historiciza o jurista Konder Comparato. A Educação Popular, por sua vez, é compreendida enquanto espaço de resistência e emancipação, individual e coletiva, cuja perspectiva foi proposta e ampliada por Paulo Freire, e tantos outros educadores, a partir da década de 60. A seção trata, ainda, de apresentar as principais contribuições do pensamento do educador Paulo Freire enquanto eixo sul de ações contra hegemônicas, os influxos deste processo na construção da Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR), assim como busca condensar uma análise voltada para a formatação da Educação em Direitos Humanos no cenário brasileiro, no curso do debate pela redemocratização, como herança dos movimentos da década de 1960 em diante.

2.1 EM BUSCA DE UM DENOMINADOR COMUM: BREVE QUADRO FASEOLÓGICO DOS DIREITOS HUMANOS

Sob o risco de alongar demasiada a discussão, não se pretende nem resgatar nem esgotar o mérito afirmativo que legitima, historicamente, os Direitos Humanos. Estes sofreram, durante sua composição, muitas alterações teóricas e práticas, em razão das transformações sociais as quais esteve vinculado. A afirmação, de cunho mais superficial, é que os seres humanos buscaram, e ainda buscam, encontrar, em si mesmos e nos outros, enquanto seres históricos dotados de limitações e potencialidades, certa inteligibilidade universal e infalível, representadas por algo que os fizessem emergir afirmativamente em

defesa daquilo que poderia ser o mais relevante, mas certamente não o único, mecanismo de preservação à espécie humana. Talvez esta não seja a melhor interpretação dada à Declaração Universal dos Direitos Humanos, em seu significado histórico-social mais expressivo e dinâmico. Todavia, é certamente uma perspectiva justificável.

Neste caminho, concorda-se com Fábio Konder Comparato no seguinte aspecto:

[...] todos os seres humanos, apesar das inúmeras diferenças biológicas e culturais que os distinguem entre si, merecem igual respeito, como únicos entes no mundo capazes de amar, descobrir a verdade e criar a beleza. É o reconhecimento universal de que, em razão dessa radical igualdade, ninguém - nenhum indivíduo, gênero, etnia, classe social, grupo religioso ou nação - pode afirmar-se superior aos demais. (COMPARATO, 2003, p.1)

Não obstante, a beleza presente nesta “radical igualdade” não foi plenamente alcançada durante as transformações histórico-sociais pelas quais a humanidade passou, tão facilmente, visto que ainda hoje causa tensões e assimetrias teóricas e práticas no seio social. O primeiro grande passo rumo à busca e ao aperfeiçoamento de instrumentos capazes de sugerir igualdade entre os seres humanos, não sem inconsistências internas, foi dado no decorrer do século XVIII a partir das lutas que visavam garantir as expressões individual e coletiva, no que concerne à liberdade de ir e vir, de pensamento, imprensa e fé, direito à propriedade e justiça, o que comumente chamou-se de primeira fase dos DH.

Esta etapa demarcou a característica burguesa dos Direitos Humanos, consignada no curso das transformações epistemológicas pelas quais a modernidade passou. Estes direitos trataram das liberdades individuais civis, dos direitos políticos, de participação, que procurou fundamentar a igualdade (no campo formal), dos direitos à vida, e, sobremaneira, à propriedade. As declarações dos Estados Unidos (1776) e da Revolução Francesa (1789) conferiram, ao sabor das respectivas conjunturas, valores retóricos, prático, de sofisticação e dominação a esta geração de direitos (TRINDADE, 2006).

É importante salientar, de maneira mais sistemática, que os séculos XVIII e XIX apresentaram, no âmbito dos Direitos Humanos, os ideais de emancipação da sociedade burguesa, fundamentados nos parâmetros epistemológicos dos iluministas e na tradição liberal. Se a modernidade, em sua envergadura epistemológica, emergiu no silêncio do

*Ancien Regime*⁹, modelo de Estado e Sociedade francesa, que, por um tempo, sustentou-se em estruturas de dominação econômica, política, religiosa e social, superada pela Revolução Francesa, no século XVII, consagrando seletivamente os direitos políticos e civis e determinando o sepultamento da perspectiva epistemológica do jusnaturalismo clássico¹⁰, a edificação histórica deste paradigma conferiu empoderamento ao estrato social burguês em amadurecimento, em detrimento das classes populares emergentes e para as quais os discursos de garantias e acessibilidade não foram direcionados, ligados ao direito de todo ser humano, enquanto denominador comum.

A sociedade moderna no trato aos direitos humanos apresentou significativos avanços se compararmos à antiga ordem feudal. Ademais, apoiando-se no ideário de liberdade, igualdade e fraternidade, a burguesia revolucionária sustentou-se ideologicamente no poder, com um tendencioso discurso de que restava à humanidade ser livre. Se de um lado, o homem desvinculou-se da opressão do poder divino, por outro, se submeteu ao poder do homem burguês. Agora, o homem "livre" se submete ao poder do capital. Resta ao homem possuidor de direitos, para manter sua sobrevivência, vender sua força de trabalho. É na modernidade, com o desenvolvimento das forças produtivas e, assim, a inserção de novas formas de organização social tipificada pelo modo de produção capitalista, apoiada na divisão do trabalho, que o debate sobre os direitos humanos toma forma a partir da doutrina jusnaturalista, da qual a teoria liberal se apoia e se ergue, consagrando a propriedade privada como direito natural dos indivíduos. (SOUZA, 2006, p. 61-62).

O Estado foi ressignificado, distanciando-se da sociedade e enfatizando a separação entre o privado e o público, o religioso e o laico, o dominador e o dominado. A sociedade moderna em transição abandonou seu jusnaturalismo deificado e passou a ser, de modo antropocêntrico, subproduto do contrato social, cuja capacidade de exigibilidade passou a ser privilégio das minorias. Deve-se lembrar, também, que é na Modernidade que a propriedade privada se torna cânone do direito natural dos indivíduos, fator que potencializou o caráter sectário dos direitos recém instituídos. Ademais, essa

⁹ ROTELLI, Ettore. "Ancien Régime". In: BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfrancesco (orgs.) *Dicionário de Política*, Volume 1. Brasília: Editora UnB, 1998. pp. 29-30.

¹⁰ Entendemos por jusnaturalismo clássico aquilo que Antonio Fernández Galiano (2007) defende ser "toda da postura que afirme a existência, para além e acima do direito positivo, de uma ordem preceptiva de caráter objetivo, imutável e derivada da natureza, a qual não podem contrariar os mandamentos dos homens e na qual encontra esse direito humano sua fonte e fundamento", (p. 419-420).

reorganização denunciou novas formas de diferenciação e desigualdades, que foram medidas por meio da produção e reprodução material das relações sociais capitalistas.

De certa forma, essa situação nova criou condições para que começasse a ser levantada a ponta do véu: o discurso dos Direitos Humanos, de plataforma generosa e universal, como a burguesia o apresentara quando necessitava mobilizar o entusiasmo e a energia do povo, muito rapidamente se convertera em ideologia legitimadora de uma nova dominação social. Na medida em que passara de revolucionária a conservadora, a burguesia impusera desde o triunfo em 1789, sua versão de classe dos Direitos Humanos. Essa versão embutia a contradição óbvia entre liberdade (burguesa) e igualdade, conferindo aos Direitos Humanos a função social de preservação do novo domínio. Não tardaria para que isso fosse percebido e formulado no plano conceitual. Mas, primeiramente, essa inquietação se manifestou no terreno da prática social: de modo confuso, movidos mais pelo desespero do que por uma consciência socialmente organizada, o proletariado emergente da Revolução Industrial e as camadas sociais que lhe eram próximas começaram a engendrar caminhos próprios de autodefesa (TRINDADE, 2002, p.117).

Assim, a sociedade burguesa, ao amadurecer as instituições capitalistas, resultado do desenvolvimento permanente das forças produtivas e exploração das massas, no decolar do século XX, condicionou a existência humana às relações materiais do trabalho, não apenas enquanto trajeto de acesso às condições sociais mais dignas, mas sobremaneira, no campo dos direitos.

A segunda geração de direitos humanos sofreu influência direta dos ideais socialistas e, nesse contexto, colocou em pauta a problemática da igualdade, cujo enfoque seria discutir os direitos sociais (manifestados nas condições ideais de trabalho, de assistência, previdência, condições materiais, dentre outros), direitos culturais e econômicos que oferecessem maior liberdade aos novos/as protagonistas sociais, representados inicialmente pelas massas operárias, no curso das transformações sociais ao redor do mundo. Não obstante, a primeira grande crítica que expôs as contradições dos DH, e suas fortes influências ideológicas burguesas e capitalistas, foi feita por Karl Marx em *A questão Judaica*¹¹, ancorado na perspectiva do socialismo científico, ainda no fim do século XIX (TONET, 2002).

¹¹ Publicado em fevereiro de 1848, no único número da revista "*Anais Franco-Alemães*", fundada em Paris com o intuito de escapar da censura à imprensa por parte da monarquia prussiana.

A consolidação dos direitos sociais, já consagrados na Constituição mexicana (1917) e na de Weimar (1919), encontram, no socialismo real, pretensa representação da *Vox populi* ao reconhecer, como denominador comum, a igualdade social entre os sujeitos coletivos como o fio condutor da ação do Estado. É precisamente nesta última categoria que o significado epistemológico dos Direitos Humanos sofreu considerável diferenciação. Se o objeto de apreciação no paradigma capitalista fora a capacidade material de cada um, a esfera do socialismo real esteve engendrada na eficiência do Estado em assegurar o bem-estar social. Esta expressão produziu um efeito mais significativo, no que concerne a dignidade da pessoa humana, porque representou expressamente um compromisso amplo e orgânico com outras esferas da vida em sociedade.

Este período foi marcado por movimentos de reivindicações e revoluções sociais (a exemplo do México em 1910-17, da Rússia de 1917-1922) a fim de assegurar melhores condições materiais aos estratos populares, a partir da exigibilidade do Estado de bem-estar social, legitimadas através dos direitos. Dessa forma, segundo os ideais filosóficos socialistas, era preciso efetiva intervenção do Estado na economia, cujo escopo seria reequilibrar a distribuição de riquezas e ensinar aos sujeitos sociais condições de igualdade (TRINDADE, 2002).

A partir da contribuição apresentada pelo socialismo à construção de uma sociedade alternativa sob o prisma da supressão das desigualdades, constituindo-se, no âmago das contradições do modelo capitalista, como um mecanismo de resistência à dominação social, econômica, normativa e política das potências capitalistas ocidentais, novos horizontes epistemológicos passaram a fazer parte dos Direitos Humanos. De 1914 até 1945, o mundo viu eclodir duas grandes Guerras Mundiais.

Foi neste ínterim que o socialismo se consolidou, *a priori*, como principal engrenagem ideológica de um novo modelo de sociedade emergente e que, enquanto legado, assumiu a responsabilidade de denunciar as desigualdades nutridas pelo paradigma capitalista. Esta dimensão, portanto, associadas ao acirramento das relações sociais mundo afora, tornara-se contribuição imprescindível para a reflexão crítica acerca dos Direitos Humanos enquanto denominador a ser construído e cumprido coletivamente, por meio de interlocuções permanentes entre todos os cidadãos do mundo.

Após a II Guerra Mundial, iniciou-se um período conhecido como Guerra Fria. Esse contexto de inquietação em que o mundo fora inserido (1945-1990) potencializou o interesse, de um modo geral, por um ordenamento jurídico mínimo que assegurasse à preservação da humanidade. Dessa forma, pode-se inferir que a criação da ONU (1945) foi uma das maiores conquistas pela manutenção da paz, num momento de recém-término de uma guerra mundial, e início de uma das maiores tensões político-ideológicas, ainda que não declaradas expressamente, entre os mundos capitalista e socialista.

A Carta da ONU representa a concretização das aspirações referidas, imprimindo um teor ético à futura organização, em que pesem as motivações nem sempre de cunho ético que estão na sua origem e as divergências de interpretação a que seus dispositivos se prestavam. Esse teor ético – cujo potencial de realizações esteve longamente limitado pela confrontação ideológica – vincula-se a valores como a paz enquanto valor positivo que vai além da mera ausência de guerra, abrangendo os direitos humanos, a democracia, a tolerância, a cooperação e a legitimação da aspiração pelo desenvolvimento econômico. Como já foi dito, a Carta contém diversas referências aos direitos humanos. Consagrava, por outro lado, no art. 2º § 7, o princípio da não-ingerência em assuntos da competência interna dos Estados, o que deu origem a divergências de interpretação quanto à legitimidade de um envolvimento mais ativo das Nações Unidas na área dos direitos humanos. (LAFER, 1995, p. 175).

Além da proporção das discussões em relação à existência de um mundo em permanente conexão, e a tecnologia já apontava para esse destino, o olhar voltava-se também para as disparidades entre os países desenvolvidos e os em desenvolvimento. Um dos fatores que contribui para descontentamento geral em relação ao *modus operandi* capitalista, principalmente nos continentes Africano, Asiático, na Oceania e, em certa medida, na América Latina, foi o fato de que essas regiões foram compelidas pelo neocolonialismo e, no decorrer do século XX, pela inorgânica descolonização de boa parte dos países, visto que, na maioria das regiões, o processo de libertação derivou-se de acórdãos com as elites locais. Nesse sentido, mudaram-se os dominantes, representantes de uma fase externa de dominação, mas deu-se prosseguimento ao movimento interno de dominação, no qual parcela de dominados permaneceu imobilizada, gerando prejuízos às sociedades submetidas a esta política.

O cone sul vislumbrava outra experiência histórica. Tinha início, em quase todo continente sul-americano, ditaduras apoiadas e financiadas pelos países capitalistas. Essa política imperialista, imposta pela própria lógica da nova fase do capitalismo, já havia sido denunciada e veementemente combatida pelas revoluções socialistas. No entanto, o enfraquecimento gradativo do socialismo real (Cuba), China, Coreia do Norte e os países do Leste europeu aliados à União Soviética (Hungria, Tchecoslováquia, Albânia, Romênia, Polônia, Iugoslávia, Bulgária e Alemanha Oriental), fruto, a priori, de suas próprias inconsistências, teóricas e práticas, endógenas e, mormente, da falta de unidade externa.

A terceira geração dos DH, quando observada com mais cautela, revela novos elementos epistemológicos e contradições incrustadas na história denominada de *Era dos Extremos (1914-1991)*, da qual a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 faz parte. Tal qual os que se diziam representantes e defensores dos direitos universais (lembrando que a ONU foi criada em 1945 e comportou, como membros permanentes, países capitalistas e socialistas) incluindo os que cometeram atrocidades, a exemplo do que produziu o Nazismo na Alemanha, e o Fascismo, na Itália. Todos em nome da democracia (capitalista), a exemplo do financiamento de conflitos no processo de descolonização (fruto da derrocada do neocolonialismo) dos países ao redor do globo para submetê-los ao julgo da dependência econômica externa.

A manutenção das ditaduras na América Latina, depois da segunda metade do século XX, do *apartheid* expresso na África do Sul e da segregação racial nos EUA, da edificação e permanência do muro de Berlim, que só seria derrubado em 1990, do embargo econômico a Cuba, dos conflitos étnicos ao redor do mundo, financiados tanto pelo capitalismo quanto pelo socialismo. As contradições do socialismo real também ocorreram em defesa da democracia (HOBSEBAWM, 1994).

Evidentemente, pelas próprias limitações da pesquisa, é necessário deixar claro que esta é uma breve análise histórico-social dos Direitos Humanos. A afirmação, portanto, é que os DH influenciaram importantes transformações exógenas mundo afora, quando no curso de suas próprias mudanças endógenas. Influências estas sentidas em toda a América Latina e, mais especificamente no Brasil. Pensar estes estímulos pressupõe

identificar as lutas e transformações em defesa dos DH emergiram, tais quais a da CEPLAR.

O que se pode inferir, não de forma axiomática, uma vez que parte de um posicionamento subjetivo, é que as contribuições elencadas aqui aceleraram a construção dos DH enquanto instrumento universal de preservação da paz, da equidade, da justiça, da dignidade e da vida, à medida que forçou de um modo geral, os países a adotarem políticas voltadas para a garantia destes direitos. Esta autoanálise, em linhas mais gerais, acelerou também o reconhecimento, no âmbito dos DH, de suas contradições, potencialidades, limitações e envergadura, a fim de possibilitar a humanidade à edificação, conjunta, de um mundo melhor para todos.

2.2 A EDUCAÇÃO POPULAR NO BRASIL E SEUS HORIZONTES EPISTEMOLÓGICOS

Em aspectos gerais, duas grandes tensões - social e econômica - emergiram no cenário brasileiro, com mais dinamicidade, entre as décadas de 1950 e de 1960¹². Para compreender esta perspectiva de educação popular é preciso ter a consciência de que ela é, no curso de suas transformações históricas, antes de tudo, inquietação e práxis. Inquietação com as desigualdades sociais, com a inobservância de direitos, com a mercantilização e a instituição de uma educação bancária (FREIRE, 1968), para a obediência, conformismo, domesticação e alienação em grande escala. Inquietação, todavia, que não é concebida como algo estático, primordialmente defensivo, engessado.

Os desdobramentos destas tramas de inquietações foram impressos e dinamizados pela EP através da práxis dos agentes, na luta pela emancipação dos sujeitos. Nesse sentido, identificam-se duas substanciais ampliações epistemológicas durante este recorte histórico, fruto dos movimentos populares, e mais significativamente do pensamento do

¹² Novamente não se pode negar o mérito histórico da educação popular e de suas ressignificações. Todavia, faz-se necessário explicar que é no decorrer do século XX, não somente no Brasil, mas em outros países latino-americanos, que a educação popular ganhou fôlego nos processos de transformações sociais. O recorte corresponde às inquietações que vinham tomando o Brasil, principalmente no final da década de 50, acelerando as mudanças estruturas pelas quais o país passara e também pelas tensões epistemológicas, dentre as quais o campo educacional, econômico, político e social ganharam maior relevância.

educador Paulo Freire. São eles: a ampliação do significado de educação popular e a consolidação de uma epistemologia educativa libertadora.

Epistemologia é tradicionalmente reconhecida como teoria do conhecimento científico. A palavra deriva do grego *episteme*, que significa conhecimento, algo inteligível ou mesmo que pode ser comprovado através da ciência. *Logos* carrega o sentido de discurso, ou mesmo uma ideia construída retoricamente, que pode ser atribuída à prova apresentada pela *episteme*, ou ciência, no sentido de garantir sua inteligibilidade. (JAPIASSU, 1979).

Entende-se, que epistemologia em Freire, em um movimento mais amplo, aquilo que é definido por Santos, 2010, intr. p.6

Epistemologia é toda noção ou ideia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido. É por via do conhecimento válido que uma dada experiência social se torna intencional e inteligível. Não há, pois, conhecimento sem práticas e atores sociais. E como umas e outros não existem senão no interior das relações sociais, diferentes tipos de relações sociais podem dar origem a diferentes tipos de epistemologias.

Ao trabalhar com epistemologia, procura-se apresentar uma concepção mais ampla do que aquela mais comumente a ela atribuída. Em Freire, ela carrega um significado que é inerente ao que dá sustentação e coerência à ação transformadora – práxis –, e por isso mesmo é a categoria de ruptura central contra o modelo epistemológico dominante, em sua obra, como apontada GADOTTI, 2004, p.253.

[...]. Toda a sua obra é voltada para uma teoria do conhecimento aplicada à educação, sustentada por uma concepção dialética em que educador e educando aprendem juntos numa relação dinâmica na qual a prática, orientada pela teoria, reorienta essa teoria, num processo de constante aperfeiçoamento [...].

A prática de Paulo Freire buscou desconstruir o projeto histórico de uma elite que visava consolidar a hegemonia de uma educação bancária, de tendência liberal e de construção de uma epistemologia de “estoque de mercado” como único modelo exequível. O termo liberal não tem o sentido de "avançado", "democrático", "aberto", uma vez que não parte mais do liberalismo histórico. A doutrina liberal, que cresce no âmago da sociedade moderna, apareceu como justificção do sistema capitalista que, ao defender a sobreposição da liberdade e dos interesses individuais da sociedade ao

coletivo, estabeleceu uma forma de organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção, também denominada sociedade de classes. A pedagogia liberal, portanto, é uma manifestação própria desse tipo de sociedade, como apontou Libâneo, (1985).

Pretensão que não visa construir uma educação pensada e realizada no âmago de uma epistemologia popular autêntica e multiforme, da qual a conjuntura política, social e econômica, numa perspectiva macro e micro histórica, fazem parte. Estrutura educativa da qual a pesquisa é parte essencial, pois é através dela que se abre um novo horizonte de possibilidades pedagógicas.

Na dimensão da micro-história, temos:

A micro-história é essencialmente uma prática historiográfica em que suas referências teóricas são variadas e, em certo sentido, ecléticas. O método está de fato relacionado em primeiro lugar, e antes de mais nada, aos procedimentos reais, detalhados que constituem o trabalho do historiador, e assim, a micro-história não pode ser definida em relação às micro dimensões de seu objeto de estudo.” (LEVI, Giovanni. In: BURKE, Peter (org.). 1992.p. 133).

Na busca da consolidação deste modelo, emerge uma base epistemológica que buscou transcender a prática educativa conservadora de ensino e formação técnica, de acomodação, domesticação e dominação, para uma práxis educativa voltada para a relação dialógica, conscientizadora e libertadora. Para entender o mosaico de interesses que forma a Educação Bancária, e seus postulados, é preciso analisar mais detidamente o livro *Pedagogia do Oprimido*, escrito por Paulo Freire. As principais características criticadas pelo educador pernambucano estão concentradas em sua dimensão epistemológica. O conhecimento na educação bancária, segundo aponta Freire, enxerga os alunos como *objetos pacientes, recipientes vazios*, nos quais serão depositados os conteúdos, de caráter técnico e voltados para a emissão e inserção técnica nas demandas de mercado. Ou seja: determinações gnosiológicas voltadas, principalmente, para atender às necessidades econômicas vigentes.

Há, historicamente – grosso modo – duas formas de entender a Educação Popular. A primeira delas é no sentido tradicional, utilizado desde o século XIX. Ou seja, a de que, em aspectos mais gerais, até segunda metade de 1900, as bases estruturantes da

educação popular fixavam-se no campo de uma epistemologia dominante, uma vez que foi partidária do modelo denominado por Paulo Freire de bancário.

Educação que se tornou porta voz das elites dominantes, espaço de ingerência do sistema econômico dominante – leia-se capitalismo –, terreno para o cultivo das relações sociais sobrepostas, à medida que se consolidava como espaço de manutenção de um status quo. Instrumento de dominação cultural das classes dominantes, em detrimento das classes populares, visto que buscou a constituição de saberes disjuntos da realidade da qual as camadas populares eram parte integrante. Educação popular de diálogo sem vozes, de história sem sujeitos, de conteúdos sem conscientização e, sobretudo, de transformação sem a presença do agente transformador.

A relação pedagógica deste modelo forma um mosaico desconexo, que confere à educação bancária uma relação deliberadamente condutiva entre os sujeitos que compõem a realidade educativa. Ou seja, torna-se uma prática educacional segundo a métrica e ritmo de produção do capitalismo.

A EP progressista, por outro lado, emerge como elipse de um “plano” educativo dotado de uma certa “cultura rebelde”, como sugere Brandão (2009). Capaz de transformar-se em força centrípeta, em canal de interlocução, espaço de sujeitos históricos capazes de operar mudanças estruturais. A EP que herdamos a partir da década de 1960, fruto de esforços, movimentos coletivos, apresenta-se reestruturada, desde suas bases até sua teleologia. É entendendo que esta categoria de EP, ontologicamente libertadora, coaduna-se com a perspectiva deste trabalho.

Compreender, portanto, os projetos em torno de uma EP progressista – que ampliou seus campos de atuação, principalmente de 1960 em diante, é considerar, também, as lutas por mudanças das condições dramáticas de existência das camadas populares, sobretudo no terreno das reivindicações e conquistas de direitos, no cenário latino-americano, em aspectos gerais, e no Brasil, de uma maneira mais particular (FREIRE, 1959).

Nesse sentido, fica mais do que evidente, o sentido dominador presente no projeto de educação bancária, segundo os quais podem ser vistos a partir da relação entre educador e educando, criticadas por Paulo Freire 1967, p.40.

a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados; b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; e) educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição; g) o educador é o que atua os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador; h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele; i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo: os educandos, meros objetos.

Modelo de relação entre educador e educando que se configura, ontologicamente, verticalizada, anti-dialógica, de autoritarismo, domesticação e fatalismo. Proposta que voltar a ser defendida pelos setores empresariais, uma vez que este modelo epistemológico tem como função teleológica atender as demandas do mercado de trabalho.

O quadro é mais sintomático em regiões nas quais a educação pública é sabotada e, deliberadamente, não dispõe dos insumos mínimos, impedindo estudantes, professores e a comunidade se desenvolverem autonomamente, principalmente quando pressionados por um complexo industrial que fornece os estímulos necessários para que jovens e adultos – geralmente vulneráveis pelas condições sociais – coloquem-se, fatalmente, à disposição do mercado de trabalho.

Fator que esvaziava a educação, sobremaneira, de seu significado transformador, reduzindo-a ao campo abstrato, inútil à realidade concreta, e, na maioria das vezes, destituindo-a de qualquer significado benéfico, visto que o trabalho toma forma e mérito de sobrevivência, “dignidade”, “visibilidade”, diferenciação, “poder”, “capacidade”, “autoestima”, “direito”. Mormente, quando os estudantes - vistos como trabalhadores em potencial - são submetidos a condições degradantes, insalubres, de vulnerabilidade, empobrecimento agudo, violação permanente de direitos, miserabilidade, analfabetismo socioeconômico, que difere de outras formas, analogamente violentas, de analfabetismo, desde o início da vida.

Há, na maioria destes contextos, um estado de coisificação já consolidado, em detrimento do estado de direito, fruto do completo abandono do estado e da sociedade,

mas que tem validade como fornecedor de “insumos” humanos para a economia, principalmente primária. Seguindo este enfoque, a análise aqui enseja ressignificar o olhar sobre a história da educação, e alguns de seus desdobramentos. É imprescindível trazer à tona epistemológicas do Sul (SANTOS, 2010), suas narrativas, composições, sujeitos, contextos, razões de existência, e, neste caso, resistência, uma vez que foi nas ações contra hegemônicas, tais quais as da CEPLAR, orientadas pelo educador Paulo Freire, que o combate às infra e superestruturas de dominação – gerenciadoras e massificadoras da “indústria” de negação e violação de direitos – conseguiu promover mudanças.

Esta superação inicial ampliou tanto o significado de educação quanto de cultura popular esteve diretamente ligada, inicialmente, à experiência dos Movimentos de Cultura Popular, ou seja, na ação de seus atores sociais. Estes movimentos repercutiram nacional e internacionalmente e apresentaram os aportes necessários à Educação Popular em sua dimensão de transformação.

[...] a proposta dos movimentos de cultura popular (MCPs) do Brasil dos primeiros anos da década de 1960 inovou, de uma maneira ativa e politicamente motivada, o sentido original da própria ideia de *cultura*. Ideias de pensadores como Antônio Gramsci estavam ali presentes. A *Cultura Popular* deixa de ser somente um conceito de valor científico para tornar-se a palavra-chave de um projeto político de transformação social a partir das próprias *culturas dos trabalhadores* e outros sujeitos sociais. O “trabalho de cultura popular” dos MCPs foi além dos programas especiais de educação ou de “cultura para o povo” – representou uma das expressões mais radicais de interação entre intelectuais e profissionais das universidades e de outros centros de “cultura erudita” e pessoas das classes trabalhadoras e seus “mundos” de vida, de trabalho e de criação cultural. Que tipos de práticas, consequentes com uma nova visão de trabalho junto às pessoas, grupos e comunidades populares, pretendiam colocar em prática os *movimentos de cultura popular*? Da mesma forma, tal como Paulo Freire reafirmou tantas vezes, a diferença não estava no *tipo de prática* (alfabetização, teatro *com* e teatro *para* os grupos populares, cinema e música popular, artes plásticas, rádio e televisão, projetos editoriais, praças e parques de cultura popular). Estava na intencionalidade e na qualidade de um *modo de prática pedagógica*. De maneira diferente daquelas que se apropriavam apenas do que lhes interessava utilitária e politicamente nas *culturas do povo*, esta concepção pressupunha: a) uma concepção libertadoramente classista do trabalho *sobre e através* da cultura: realizar o trabalho *junto ao* povo como uma experiência popular; b) uma forte crença no poder libertador das ações promovidas

através da *Cultura Popular*. (BRANDÃO, 2009, p.49-50). (grifos do autor)

O contexto no qual os MCPs ganharam fôlego no Brasil, de 1959 até 1964, foi bastante dinâmico. Eventos e congressos, ligados aos movimentos populares, aconteciam em todo Brasil e fomentavam discussões acerca dos rumos da educação pública, de um modo mais geral, e da educação popular, que deveria ser percebida intrinsecamente como uma dimensão legitimadora da cultura popular. A prática educativa tradicional vigente apontava para um horizonte remoto em termos de possibilidades reais de transformação, visto que era concebida de maneira verticalizada, domesticadora e prioritariamente técnica. O educando *sofia*¹³ o ato de aprender. No modelo de educação bancária, o professor detinha o monopólio do conhecimento e, dominando-o, exercia-o numa condição de poder, oprimindo os alunos, que não tinham seus conhecimentos reconhecidos e que não influenciavam no processo de construção da prática educativa.

Esta visão, eminentemente *antidialógica* e, por seu turno, verticalizada, não admitia conhecimentos, mas apenas um conhecimento dominante: o do professor. Esta prática era domesticadora, à medida que, esvaziados de sua capacidade de pensar criticamente, os educandos eram condicionados à aceitabilidade de uma realidade pré-determinada e pré-determinante.

[...] Se o educador é o que sabe, se os educandos são os que nada sabem, cabe àquele dar, entregar, levar, transmitir o seu saber aos segundos. Saber que deixa de ser de “experiência feita” para ser de experiência narrada ou transmitida. Não é de estranhar, pois, que nesta visão “bancária” da educação, os homens sejam vistos como seres da adaptação, do ajustamento. Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo como transformadores dele, como sujeitos. Quanto mais se lhes imponha passividade, tanto mais ingenuamente, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo, à realidade parcializada nos depósitos recebidos. Na medida em que esta visão “bancária” anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores: para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação [...]. (FREIRE, 1967, p.49).

¹³ Segundo afirma Freire, em entrevista ao jornalista Claudius Seccon, em 1979, na Suíça, a relação no modelo bancário: “o educando sofre o ato de conhecer. Ele come o objeto. Isso é o que Sartre chamou, ironicamente, de filosofia alimentar”. Cf. http://www.justica.gov.br/central-de-conteudo/anistia/anexos/paulofreire_anistiado-1.pdf, Acessado em 24.11.2017.

Esta prática educativa era primordialmente técnica, mecânica, porque suas forças epistemológicas estavam canalizadas para o mercado industrial brasileiro, fator de determinação para todas as outras dimensões anteriormente citadas. Precisava-se, mais do que consolidar o ato de pensar, introjetar a ideia de que os sujeitos faziam parte das etapas de produção, não como seres independentes, dotados de consciência e autônomos em suas escolhas, mas, sobretudo, como indivíduos objetificados, pertencentes, análoga e fatalmente, ao mercado, semelhante à outra engrenagem qualquer. (FREIRE, 1967)

Uma vez ampliadas às bases epistemológicas da educação popular, foi nos movimentos populares, sobretudo a partir da experiência de Angicos e Recife, que educadores e educadoras canalizaram as suas forças na práxis educativa. Foi seguramente em Paulo Freire que os horizontes epistemológicos da prática educativa vigente nas décadas de 50 e 60 viram-se superados. Esta nova práxis educativa, voltada para os estratos populares, esteve concentrada num horizonte epistemológico ampliador das possibilidades de transformação, uma vez que era conscientizadora, crítica e libertadora.

O legado freireano, de caráter ético, epistemológico, pedagógico e político se expressa na Educação Popular (EP) como uma constante busca de coerência em suas formulações teórico-práticas. A partir da opção ético-política “da vida e para a vida”, criou e recriou essa concepção em múltiplas práticas sociopedagógicas, históricas e contextuais. Comprometeu-se, portanto, em uma infinidade de projetos e processos transformadores. A maioria (principalmente no início) caracterizou-se por uma dimensão territorial de base com setores marginalizados tanto do campo quanto da cidade. O desenvolvimento da reflexão teórica e prática da Educação Popular ampliou seus horizontes e hoje explora outros campos do conhecimento, espaços de influência e interação com outros “sujeitos”. Surgiram novas acepções e novos cenários começaram a ser considerados, tanto em seus aspectos teóricos como na formulação de estratégias e propostas de intervenção. Os *novos* temas e seus *novos atores* materializam processualmente a leitura sempre dinâmica e compromissada de um contexto que, com o passar dos anos, se modifica indubitavelmente, mas que não expressa a solução de urgentes chamados éticos com os quais nos comprometemos há tantos anos (grifos do autor). (HURTADO, 2006, p. 147-148).

O educando fora considerado sujeito no processo de construção do conhecimento e cabia ao educador mediar esta relação de desvelamento, que era construída conjuntamente. O educador não monopolizava o conhecimento, pois ele reconhecia que

a leitura de mundo era uma condição basilar para a leitura, crítica, da palavra, do contexto, a partir da qual o conhecimento passaria a ganhar inteligibilidade para o educando, no processo de composição de uma prática educativa que visava a autonomia dos sujeitos na transformação do real. Esta prática educativa negou o antialogismo, visto que priorizou a relação horizontal entre educador e educando, num permanente diálogo e reconhecimento da existência de uma epistemologia popular construída dialogicamente a partir destes dois protagonistas do processo educativo, segundo Freire (1967, p.29).

Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo. É através deste que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educador do educando, não mais educando do educador, mas educador-educando com educando-educador.

Esta prática conscientizadora permitiu aos educandos depreender a importância do questionamento e reconhecimento, no curso de suas demandas concretas, realidade a partir da qual deveriam emergir, inicialmente, munidos destes questionamentos e posteriormente da práxis transformadora. Configurava-se libertadora porque suas forças epistemológicas consideram que somente a práxis, etapa da composição epistemológica, era capaz de transformar a realidade concreta e construir novas condições e estruturas para os sujeitos populares:

[...] A educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como *estão sendo* no mundo *com que* e *em que* se acham. [...]. Se, de fato, não é possível entendê-los fora de suas relações dialéticas com o mundo, se estas existem independentemente de se eles as percebem ou não, e independentemente de como as percebem, é verdade também que a sua forma de atuar, sendo esta ou aquela, é função, em grande parte, de como se percebiam no mundo. [...]. Mais uma vez se antagonizam as duas concepções e as duas práticas que estamos analisando. A “bancária”, por óbvios motivos, insiste em manter ocultas certas razões que explicam a maneira como *estão sendo* os homens no mundo e, para isto, mistifica a realidade. A problematizadora, comprometida com a libertação, se empenha na desmitificação. Por isto, a primeira nega o diálogo, enquanto a segunda tem nele o selo do ato cognoscente, desvelador da realidade. [...]. A primeira “assistencializa”; a segunda, critica. A primeira, na medida em que, servindo à dominação, inibe a criatividade e, ainda que não podendo matar a *intencionalidade* da consciência como um desprender-se ao mundo, a “domestica”, nega os homens na sua vocação ontológica e histórica de humanizar-se. A

segunda, na medida em que, servindo à libertação, se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos homens sobre a realidade, responde à sua vocação, como seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora. (FREIRE, 1967, p.35-36).

Nessa perspectiva, precisava-se desconstruir a domesticação e predeterminação da qual se servia a epistemologia da educação norteada, dos princípios à prática educativa, da educação bancária. A ideia era reforçar que os sujeitos não faziam, análoga e fatalmente, parte do “estoque do mercado” e que através do processo educativo, mas não somente ele, era possível romper com as fronteiras de dominação epistemológicas, para exercer, autonomamente, o protagonismo de suas intervenções e transformar a realidade. Dessa forma, no que concerne aos importantes princípios deixados por Freire, que serviram para ampliar os horizontes epistemológicos da educação brasileira, concorda-se com Gadotti (2001, p. 81) (grifo nosso):

1. ° **Ler o mundo.** Paulo Freire insistiu a vida toda nesse conceito chave do seu pensamento. O primeiro passo do seu método de apropriação do conhecimento é a *leitura do mundo*. Aqui se deve destacar a **curiosidade** como pré-condição do conhecimento.
2. **Compartilhar a leitura do mundo** lido. Não posso saber se minha leitura de mundo está correta, a não ser que a compare com a leitura do mundo de outras pessoas. O **diálogo** não é apenas uma estratégia pedagógica. É um critério de verdade.
3. ° **Educação como ato de produção e de reconstrução do saber.** Conhecer não é acumular conhecimentos, informações ou dados. Conhecer implica mudança de atitudes, saber pensar e não apenas assimilar conteúdos escolares do saber chamado “universal”. Conhecer é estabelecer relações [...].
4. A Educação **como prática da liberdade** (libertação). Até aqui creio que o construtivismo de Piaget também iria. Mas **o construtivismo crítico** de Paulo Freire foi além, afirmando a politicidade do conhecimento. É o momento da problematização, da existência pessoal e da sociedade, do futuro (utopia).

A expansão destas matrizes, a partir da década de 60, deu a força motriz de que precisavam os movimentos populares, e mais representativamente o educador Paulo Freire, para promover a mais importante ruptura epistemológica no cenário latino americano, no âmbito da proposta de educação popular libertadora, mas que sofreu grave golpe em 1964, em razão da implementação da ditadura civil-militar brasileira. A

retomada da educação popular enquanto categoria epistemológica central no curso destas transformações só foi possível a partir da redemocratização, pós 1985.

Durante a ditadura civil militar a educação passou, novamente, a priorizar a perspectiva tecnicista. Utilizaram-se, nesse contexto, de todo aparelho institucional para concretizar o projeto liberal de educação bancária. Quadro que somente foi contestado com o retorno da democracia e com a consolidação dos princípios apontados por Paulo Freire e do reconhecimento da validade epistemológica de suas ideais e práticas.

Foi, portanto, no bojo destas transformações que a educação popular encontrou seu lugar de destaque e tornou-se importante espaço de emancipação. Espaços a partir dos quais conseguiu emergir enquanto prisma de ruptura, de desconstrução e reconstrução de paradigmas, lugar de **construção social coletiva** (STRECK, 2013). Sabe-se, no entanto, que a EP ainda não cumpriu totalmente o seu papel, cuja finalidade é, segundo BRANDÃO (2009, p.8), “propiciar a humanização e a libertação dos sujeitos que sofrem com as opressões políticas, econômicas e culturais”, e permanece protagonista no curso das transformações sociais.

2.3 A AFIRMAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM/PARA DIREITOS HUMANOS NO BRASIL

Quando se fala em educação em Direitos Humanos no Brasil, é imprescindível internalizar, basicamente, duas premissas basilares: a primeira delas é que os princípios que serviram de eixo sul à educação em DH no Brasil foram instituídos, historicamente, a partir das experiências com os movimentos populares e, de forma indissociável, através do pensamento do educador Paulo Freire, dinamizados, sobretudo, no curso que demarca o final da ditadura civil-militar; a segunda apreensão é que houve, a partir desta experiência, emergente necessidade de fortalecer uma educação em/para os direitos humanos, no âmbito da EP, como instrumento efetivo de enfrentamento à marginalização e vulnerabilidade dos educandos, à violação de direitos, à cultura da violência nas escolas, a uma educação, de um modo mais geral, excludente. (VIVALDO, 2009).

O primeiro passo para uma melhor apreensão é estabelecer uma explicação, breve e didática, entre o que é Direito Humano à educação e Educação em Direitos Humanos. Uma característica que marca o DH à educação é justamente porque carrega uma cadeia

polissêmica de significados, pois além ampla e complexa de acordo com a perspectiva adotada, ela carrega também o sentido transformador da prática educativa.

O direito à educação tem um sentido amplo, não se refere somente à educação escolar. O processo educativo começa com o nascimento e termina apenas no momento da morte. A aprendizagem acontece em diversos âmbitos, na família, na comunidade, no trabalho, no grupo de amigos, na associação e também na escola. Por outro lado, nas sociedades modernas, o conhecimento escolar é quase uma condição para a sobrevivência e o bem-estar social. Sem ele, não se pode ter acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade. Além de sua importância como direito humano que possibilita à pessoa desenvolver-se plenamente e continuar aprendendo ao longo da vida, a educação é um bem público da sociedade, na medida em que possibilita o acesso aos demais direitos. Portanto, a educação é um direito muito especial: um “direito habilitante” ou “direito de síntese”. E sabe por quê? Porque uma pessoa que passa por um processo educativo adequado e de qualidade pode exigir e exercer melhor todos seus outros direitos. A educação contribui para que crianças, adolescentes, jovens, homens e mulheres saiam da pobreza, seja pela sua inserção no mundo do trabalho, seja por possibilitar a participação política em prol da melhoria das condições de vida de todos. Também contribui para evitar a marginalização das mulheres, a exploração sexual e o trabalho infantil, possibilita o enfrentamento de discriminações e preconceitos, entre muitos outros exemplos que poderiam ser citados. (PLATAFORMA DHESCA BRASIL E AÇÃO EDUCATIVA, 2009, p.18-19).

A DUDH de 1948 introduziu a perspectiva de que deveria ser tarefa imprescindível consolidar a educação como um direito humano, enquanto instrumento propositivo, no curso da superação das fronteiras epistemológicas e, por consequência, na garantia de que esta superação ocorresse no âmago dos movimentos e transformações sociais que fossem consignadores de direitos e liberdades.

Nesse sentido, o direito humano à educação já havia sido consolidado no art. 26 da DUDH, que diz o seguinte:

1.Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito (...) 2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos

humanos e pelas liberdades fundamentais (...) 3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada ao seu filho (...). (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948).

Ademais, nos últimos dez anos, é notável que a Educação em Direitos Humanos tenha ocupado espaços que, mesmo já apontados em suas diretrizes desde a consolidação da DUDH em 1948, somente foram legitimados no quadro dos desdobramentos históricos após o fim da ditadura civil-militar brasileira, de 1985 em diante.

Assim, é necessário esclarecer que, embora não sejam elas sinônimas, a educação em DH pode ter seu sentido epistemológico na educação popular, segundo Carbonari (2010, p.67), que afirma: “a educação popular é a pedagogia da educação em direitos humanos, sobretudo quando entendida como dinâmica e processo dos movimentos sociais”, e continua:

- a) Educação popular é construção histórica dos movimentos sociais populares. A educação popular nasceu de processos organizativos – do chão duro e do barro – da organização popular de resistência no Brasil e na América Latina. Não é mais uma teoria pedagógica – por mais que teorias pedagógicas sejam importantes. A educação popular constitui-se numa pedagogia – uma nova teoria pedagógica – a partir das lutas populares. É uma nova compreensão do significado de fazer educação que nasce e se alimenta dos processos educativos dos movimentos sociais e que desafia outros espaços educativos. b) Educação Popular leva a sério a diversidade. Neste sentido constrói-se em e constrói dinâmicas que lidam substantivamente com diferentes saberes, diferentes vivências e diferentes práticas. Diferença é entendida para além da distinção formal – é abertura ao diálogo das diversidades. c) Educação popular não aceita separar método e conteúdo. No caso da educação em direitos humanos isto emerge com força, visto que não se trata de construir um discurso de direitos humanos se este, no próprio ato de ser feito, já se não for ele mesmo respeito aos direitos humanos. Ou mais, se no espaço educativo não forem efetivamente respeitados os direitos dos agentes nele implicados qualquer discurso de direitos humanos perde sentido. d) Educação popular articula elementos-chave do processo pedagógico. A educação popular leva em conta, no centro do processo educativo: o contexto (situação, memória); a compreensão (reflexão crítica, posição própria e criativa); e a ação (vivência pessoal e social). e) Educação popular é posicionada e comprometida social e politicamente. É processo político que alimenta a interação. Uma educação em

direitos humanos que seja pautada pela educação popular exige falar em sentido concreto, comprometido – impossível de ser pensada e feita como neutralidade ou em abstrato. O que significa lidar com o conflito e a contradição como processos chave da educação. (ibid. p.68)

Embora na DUDH já estivesse expresso que a educação deveria ocupar lugar de destaque, pois o esforço deveria começar por ela, à medida que era considerada o espaço de formação dos sujeitos, no cenário brasileiro somente foi possível aproximar-se dessas diretrizes através dos movimentos populares. A DUDH apontou que, além de ser um direito humano, o espaço educativo deveria ser um ambiente de construção, fortalecimento e consolidação do desenvolvimento pleno, entendendo que isto significa, também, proporcionar a autonomia dos sujeitos no ato de pensar e agir criticamente. Ela apontou para o respeito e fortalecimento dos direitos e liberdades no espaço educativo, entendendo que isto significa, analogamente, reforçar o caráter reivindicativo e transformador da educação, na construção conjunta do protagonismo, seja ele do espaço educativo para o político e social, ou inversamente. Além disso, outros dispositivos normativos, principalmente de ordem internacional, ligados ao direito humano à educação, devem ser considerados como importantes neste processo:

O direito humano à educação reconhecido na Declaração foi fortalecido como norma jurídica internacional, principalmente, pelo Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (arts. 13 e 14), da Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino, da Convenção sobre os Direitos da Criança (arts. 28 e 29) e do Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Humanos Econômicos, Sociais e Culturais (art. 13). Tratar a educação como um direito humano significa que não deve depender das condições econômicas dos estudantes ou estar sujeita unicamente às regras de mercado. Também não pode estar limitada à condição social, nacional, cultural, de gênero ou étnico-racial da pessoa. O mais importante é conseguir que todas as pessoas possam exercer e estar conscientes de seus direitos. (PLATAFORMA DHESCA BRASIL E AÇÃO EDUCATIVA, 2009, p.18).

Com a crise política e econômica por volta do fim da década de 70, juntamente com o advento da lei da anistia, e, sobretudo, a abertura lenta e gradual à democracia, os movimentos populares voltaram a emergir com significativa força. Os Direitos Humanos, no curso desta emergência, encontraram sua finalidade epistemológica na projeção das reivindicações e princípios educativos da EP.

Mesmo que a LDBN (1961) tenha suas limitações e intencionalidades políticas voltadas, ainda, para demandas econômicas, ela trouxe consigo um horizonte mais amplo de possibilidades e, por sua vez, apresentou um cenário favorável à implementação do Plano Nacional de Educação. Todavia, as abruptas violações de direitos durante a ditadura, dentre as quais esteve o fim do projeto de educação popular proposto por Paulo Freire e outros educadores e educadoras, promoveu a revogação do Plano Nacional de Educação, em 14 de abril de 1964, através do decreto de número 53.886/64. Revogar o PNE, que entrou em vigor em 1962 e que atendia as diretrizes da LDBN de 1961 significou um golpe direto contra os que lutaram por uma educação libertadora. É perceptível a forte influência da perspectiva trazida dos DH em relação a educação, neste íterim que marcou a ressignificação da LDB, de 1948 até 1961. Algumas ideias apresentadas pela DUDH, ainda que tacitamente, já podiam ser vistos no título I, de que trata dos fins da educação:

Art. 1º A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim:

a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade; b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem; c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional; d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum; e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades de vencer as dificuldades do meio; f) a preservação e expansão do patrimônio cultural; g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como quaisquer preconceitos de classe ou raça. (BRASIL. Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 17 nov. 2016).

O retorno de Paulo Freire ao Brasil (1980) demarcou a consolidação, ainda que gradual, deste diálogo. A realização do seminário “*Direitos Humanos e Educação no Brasil*”, ocorrido em 1987, organizado pelo Instituto Interamericano de Educação em

Direitos Humanos, em Montevideu, e pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro foi inspirado na perspectiva educativa de Paulo Freire. No contexto da Ditadura, o educador Paulo Freire sofreu com o exílio por cerca de 15 anos. Inicialmente no Chile, depois Bolívia, dentre outros países e continentes. Em todos os lugares pelos quais passou, e em distintas circunstâncias estruturais, Freire deu continuidade ao projeto de educação popular.

Quando Freire, ao retornar ao Brasil, assumiu a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1990), conseguiu condensar a educação popular e a educação em Direitos Humanos no currículo.

O projeto de educação em direitos humanos sempre sofreu forte influência das ideias do educador Paulo Freire. Foi especialmente, sendo marcante para o desenvolvimento do projeto, parceria entre a CJP-SP e a Secretaria Municipal de Educação (SME), na gestão de Paulo Freire. Este propôs a integração dos Direitos Humanos na construção de um novo currículo, como exigência democrática [...] (VIVALDO, 2009, p.86).

Ao propor a inserção dos Direitos Humanos no currículo, e considerando que nem a LDBN (1961-1996), nem o PNE (1967-1996) haviam formalizado a educação em DH, Freire, juntamente com outros educadores e educadoras, deram um salto qualitativo importantíssimo nessa direção. Esta ação propositiva ofereceu um novo sentido epistemológico à educação, que seria considerada sob a égide dos Direitos Humanos enquanto mecanismo de emancipação. Nesse sentido, fica ainda mais evidente a contribuição do educador pernambucano na e para a construção dos princípios que conduziram a educação em Direitos Humanos no cenário Brasileiro, em direção ao seu eixo sul.

[...] Daí um programa de educação em Direitos Humanos deve visar alguns princípios básicos, a saber: a qualificação dos agentes educadores, tanto em termos institucionais como quanto pessoais, sendo que o direito pessoal e coletivo de organização e atuação política deve prevalecer sobre os direitos eminentemente individuais; o programa educativo deve englobar os direitos de liberdade, igualdade e solidariedade; deve-se privilegiar a humanização crítica; e, por fim, a metodologia deve ter por base e inspiração Paulo Freire, ou seja, ser pluralista e dialógica, a partir da concepção do educando como centro do processo educativo, e da relação sempre independente e complementar entre educador e educando [...]. (VIVALDO, 2009, p.110).

Por volta da segunda metade de 90, foi estabelecida a “Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos e para uma Cultura de Paz (1995-2004)”, que firmou o compromisso e traçou diretrizes importantes no sentido centralizar a educação em Direitos Humanos como alvo de atuação dos Estados, sobretudo para estimular políticas públicas. No cenário brasileiro, a fermentação da Educação em Direitos Humanos só ocorreu quando da elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, em 2003 até sua consignação em 2006.

No que diz respeito aos princípios da educação em DH, em linhas mais gerais, o PNEDH estabeleceu o seguinte:

- a) a educação deve ter a função de desenvolver uma cultura de direitos humanos em todos os espaços sociais; b) a escola, como espaço privilegiado para a construção e consolidação da cultura de direitos humanos, deve assegurar que os objetivos e as práticas a serem adotados sejam coerentes com os valores e princípios da educação em direitos humanos; a educação em direitos humanos, por seu caráter coletivo, democrático e participativo, deve ocorrer em espaços marcados pelo entendimento mútuo, respeito e responsabilidade; c) a educação em direitos humanos deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação; d) a educação em direitos humanos deve ser um dos eixos fundamentais da educação básica e permear o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o projeto político pedagógico da escola, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e a avaliação; e) a prática escolar deve ser orientada para a educação em direitos humanos, assegurando o seu caráter transversal e a relação dialógica entre os diversos atores sociais. (BRASIL, 2007. P.32-33).

Assim sendo, compreende-se que a implementação do primeiro PNEDH no Brasil significou dialeticamente, no âmbito da EP, colher o fruto que foi plantado pelos educadores e educadoras comprometidos com a libertação dos sujeitos, no período de luta e resistência, perdas e ganhos, entre as décadas de 60 e 85. Percebe-se que todas estas iniciativas carregaram em seu esteio aquilo que Freire deixou enquanto epistemologia.

No que diz respeito a compreensão e edificação de uma Educação em Direitos Humanos, afirma Maria Victoria Benevides:

[...] A Educação em Direitos Humanos parte de três pontos: primeiro, é uma educação permanente, continuada e global. Segundo, está voltada para a mudança cultural. Terceiro, é educação em valores, para atingir corações e mentes e não apenas instrução, ou seja, não se trata de mera transmissão de conhecimentos. Deve abranger, igualmente, educadores e educandos (...) É a formação de uma cultura do respeito à dignidade humana através da promoção da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Isso significa criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos que decorrem, todos, daqueles valores essenciais citados – os quais devem se transformar em práticas. Ser a favor de uma educação que significa formação de uma cultura de respeito à dignidade da pessoa humana, significa querer uma mudança cultural, que se dará através de um processo educativo [...] (BENVENIDES. 2007, p. 346).

Ao traduzir os signos da educação em DH, Benevides decodifica, também, uma década da realidade brasileira marcada pela extrema desigualdade socioeconômica e ínfima iniciativa no setor educativo. A educadora evidencia alguns aspectos, de observação e prática educativa presentes nas premissas da CEPLAR. Por outro lado, a proposta de Paulo Freire (1963) apresentou-se, nesse contexto, como elemento imprescindível à construção da educação popular em direitos humanos na Paraíba, uma vez que serviu de esteio teórico-metodológico para os profissionais docentes à época.

No entanto, não seria possível conceber esse processo tão somente no campo educacional. Amordaçá-lo ao universo burocrático das especificações dos materiais didáticos, ao ordenado no final do mês que o docente recebia prontamente pelos serviços prestados, ao ato de comisseração em relação à condição dos analfabetos daquela época, seria, enfim, mitigá-lo a uma temporalidade estagnada. A educação popular, sob o prisma da cultura freireana vai além quando articulada aos princípios dos DH, pois sufoca qualquer tentativa de diagnóstico que não esteja em articulação com a dimensão política, com a democracia, com a construção e consolidação da cidadania para a seguridade, exercício dos direitos e do auto reconhecimento como sujeito. É o exercício de reverência ao sincretismo étnico/cultural brasileiro, ao respeito, a libertação individual e coletiva, ou mesmo a catarse da consciência crítica.

No contexto da redemocratização, que demarcou o retorno de Paulo Freire, ampliam-se, analogamente, o fenômeno da Educação em Direitos Humanos, que construiu suas bases epistemológicas na herança deixada pela EP. Outro aspecto importante destas interlocuções, foi assegurar o direito humanos à memória. A proposta criou possibilidades para que pessoas pudessem superar, ainda que temporariamente, os traumas provenientes das ameaças, perseguições, exílio e mortes promovidas pela ditadura. No caso da CEPLAR, somente quase 30 anos depois, em 1995, parcela dos protagonistas da ação conseguiram contar à humanidade um pedaço da história paraibana que, por pouco, não foi silenciada.

Seguindo este enfoque, torna-se urgente enxergar a história da educação, dialeticamente, sobretudo pelos seus desdobramentos. É imprescindível trazer à tona epistemológicas do Sul, suas narrativas, composições, sujeitos, contextos, razões de existência, e, neste caso, resistência, uma vez que foi nas ações contra hegemônicas, tais quais as da CEPLAR, orientadas pelo educador Paulo Freire, que o combate às infra e superestruturas de dominação – gerenciadoras e massificadoras da “indústria” de negação e violação de direitos – conseguiu promover mudanças.

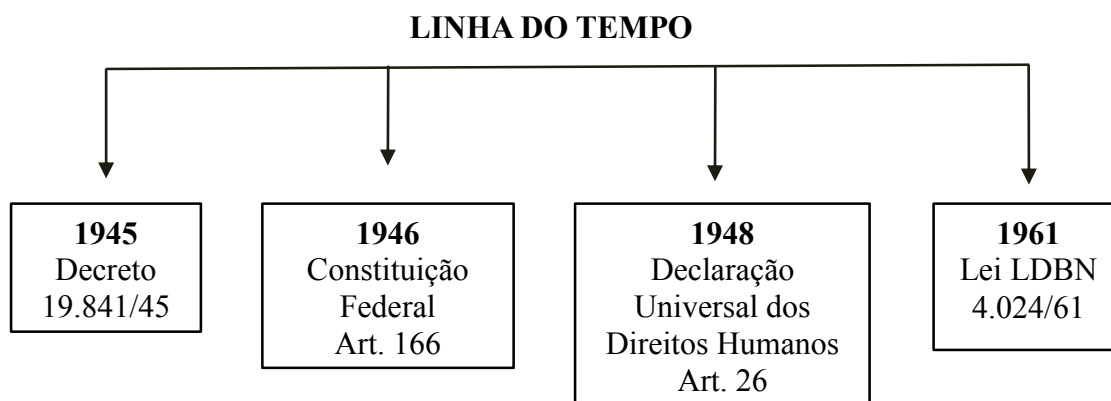
Entendemos, portanto, em concordância com Francisca Pini (2009), que a Educação em Direitos Humanos concorre para que estas conquistas permaneçam e sejam ampliadas, nunca reduzidas. À medida que Paulo Freire, de um lado, deu inestimável contribuição à luta pelo direito a uma educação libertadora, em detrimento da bancária, pode-se inferir, de outro modo, que estas mesmas bases foram determinantes na compreensão de uma educação popular como espaço de promoção de direitos. Como espelho, surge e procura refletir a Educação em Direitos Humanos, pois visa, igualmente, alcançar, definitivamente, a superação de um modelo mercadológico, opressor, violador de direitos que figurou, e ainda figura, em certa medida, nos espaços educativos.

3. A CONTRIBUIÇÃO EPISTEMOLÓGICA DE PAULO FREIRE E A APROXIMAÇÃO COM OS DIREITOS HUMANOS NA PRÁXIS DA CEPLAR (1960-1964)

Nesta seção, apresentamos os caminhos pelos quais a prática educativa da CEPLAR pode ser considerada uma das iniciativas, no referido contexto temporal e espacial, que promoveu aproximação com os Direitos Humanos e deixou importante herança epistemológica para a educação em Direitos Humanos. O primeiro caminho foi o epistemológico. Percurso que revelou, segundo sugerem as fontes, a contribuição do educador Paulo Freire e equipe, mediante curso de capacitação oferecido aos educadores ligados ao movimento, promoveu profunda ruptura entre o ato de pensar a relação da educação popular voltada para demandas econômicas, para construir uma educação popular voltada para os sujeitos de direitos, em razão das constantes violações, para a conscientização, em detrimento da domesticação, para o protagonismo, em antagonismo à marginalização, e, sobretudo, para a transformação da realidade dos educandos, em prejuízo do fatalismo da educação bancária. Nesta etapa, em função das próprias limitações da pesquisa, priorizamos a ação da CEPLAR na Ilha do Bispo, na cidade de João Pessoa e em Campina Grande. A Campanha teve amplo alcance, contemplando analogamente, várias regiões, urbanas e rurais, da Paraíba. No segundo caminho são encontrados, na práxis educativa da CEPLAR, os mecanismos necessários à efetivação e ampliação dos horizontes educativos, no que concerne aos resultados concretos alcançados no âmbito do direito humano à educação. A implementação do golpe civil-militar marca o fim, no ano de 1964, de maneira impetuosa, do trajeto percorrido pela CEPLAR, num ato de violenta perseguição dos representantes e da contundente, e quase total, destruição de seus arquivos.

3.1 DO DECRETO 19.841/45 A LDBN (1961): DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO POPULAR À LUZ DO DIREITO INTERNACIONAL

Figura 1.



A imagem contendo a linha do tempo nos auxilia no curso da elucidação dos acontecimentos que, quando isolados, parecem não ter conexão direta ou capacidade de inflexão sobre as formas de ações educativas adotadas e executadas durante o período de vigência da Campanha.

O primeiro passo é esclarecer que adotamos a tese de prevalência do direito internacional sobre o doméstico, a partir de Hans Kelsen (1945), seguida pelo jurista Fábio Konder Comparato (2003), como uma ferramenta interpretativa demandada por esta etapa. Aporte segundo o qual os seres humanos, dotados de garantias fundamentais, na conjuntura do término da segunda grande guerra e das violações ocorridas nesse dramático episódio da história mundial, não poderiam prescindir de bases legais universais que objetivassem a preservação da espécie humana.

Conforme Comparato (2006 p. 5), os Direitos Humanos, em sua totalidade, incluem:

[...]. Não só os direitos civis e políticos, mas também os econômicos, sociais e culturais; não apenas os direitos dos povos, mas ainda os de toda a humanidade, compreendida hoje como sujeito de direitos no plano mundial – representam a cristalização do supremo princípio da dignidade humana.

Isto implica dizer que entendemos ser necessário identificar as confluências entre as leis adotadas internacionalmente, especificamente a Carta das Nações Unidas (1945) e

a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), e avaliar de que forma elas atingem as ações promovidas pela CEPLAR, posteriormente, no processo de afirmação e aproximação com os DH. Buscamos, por sua vez, afastar-nos do espectro do anacronismo e demonstrar que há outras interpretações possíveis, para além daquelas que defendem que os DH não entraram na pauta “oficial” do Estado e consideram esta premissa como única via possível de legitimação de ações que combatem violações e atuam nas esferas dos direitos humanos. Visão que restringe o campo analítico, reduz e desconsidera ações que, para além do campo “oficial”, promoveram, na prática, as mudanças estruturais consignadas nos princípios basilares e objetivos da DUDH.

Dessa forma, concordamos com Trindade, 2006, p.8.

No plano operacional, o Direito Internacional dos Direitos Humanos, ao consagrar valores e interesses comuns superiores consubstanciados na salvaguarda dos direitos da pessoa humana, concebe o funcionamento de seus mecanismos de proteção mediante o exercício da garantia coletiva. A salvaguarda dos direitos humanos passa a ser vista como sendo de interesse de todos, constituindo uma meta comum e superior a ser alcançada por todos em conjunto; em suma, passa a configurar-se como uma questão de ordem pública internacional. A operação dos mecanismos internacionais de salvaguarda dos direitos humanos se direciona rumo à consolidação das obrigações erga omnes de proteção.

Os primeiros traços da educação enquanto razão prática dos DH apresentam seus reflexos, no ordenamento internacional, com a promulgação da Carta da Nações Unidas (ONU), em 1945. Ademais, o nascimento da ONU e, em seguida, sua materialização, como Carta designada à espécie humana inaugurou, também, a fase de sobreposição do direito internacional ao doméstico, como assinala Trindade. Nesse sentido, no mesmo ano, como forma de legitimar a integração do Estado brasileiro à contextura internacional, o decreto 19.841/45 foi incorporado ao ordenamento interno, acenando, como *mister*, que:

[...] a preservar as gerações vindouras do flagelo da guerra, que por duas vezes, no espaço da nossa vida, trouxe sofrimentos indizíveis à humanidade, e a **reafirmar a fé nos direitos fundamentais do homem, na dignidade e no valor do ser humano**, na igualdade de direito dos homens e das mulheres, assim como das nações grandes e pequenas, e a estabelecer condições sob as quais a justiça e o **respeito às obrigações decorrentes de tratados e de outras fontes do direito**

internacional possam ser mantidos, e a promover o progresso social e melhores condições de vida dentro de uma liberdade ampla (...) Resolvemos conjugar nossos esforços para a consecução desses objetivos. (BRASIL,1945).

Nos meandros desses objetivos, estiveram, além da promoção dos direitos humanos, a educação. É neste ponto que os efeitos da duração do tempo (BRAUDEL, 1949) e sua penetração no cenário paraibano repercutem nas ações dos sujeitos. Inicialmente, a educação vai ganhando centralidade no debate sobre a garantia dos DH. No Decreto, ela aparece entre os terrenos cultural e sanitário, no Título IV, que versa sobre as atribuições e finalidades das Assembleia Geral, entidade maior da ONU. No título IX, a educação é reservada como espaço de “*Cooperação Econômica e Social Internacional*”. Dando prosseguimento, a educação aparece como espécie de diagnóstico do “*Conselho econômico e social*”, Título X. Os títulos XII e XIII, do Conselho Internacional de Tutela e do Conselho de Tutela, fortalecem, na nossa avaliação, a tese de que os DH já estavam inseridos no contexto nacional como pauta influente e que encontrou, na EP, seu meio de abastecimento e promoção.

Um apontamento na mesma direção descansa na observação de que o lapso temporal, de 1945 até 1964, é razoável para considerarmos os efeitos concretos da Carta nas ações de movimentos cujas práticas estiveram centradas na defesa dos mesmos princípios. Os impactos gerados tanto na Constituição de 1946, e depois da proclamação da DUDH, na LDBN, em 1961, podem ser vistos nos resultados obtidos através de uma prática pedagógica para além das diretrizes formais de ensino, assumida por educadores e educadoras populares, Brasil afora, em aspectos gerais, e no cenário paraibano, em particular, quando analisados sob a égide de interlocuções mais densas e menos aparentes.

A marcante presença formal do Brasil no Conselho de Segurança da ONU, desde 1945, por inúmeras vezes: 1946-47, 1951-52, 1954-55, 1963-64, 1967-68, 1988-89, 1993-94, 1998-99, 2004-05 e 2010-11, e, mais recentemente, figurou, por duas vezes, como membro do Conselho Econômico e Social das Nações Unidas, reforça que a pauta dos DH era oficialmente reconhecida. Evidentemente que não podemos interpretar ingenuamente as iniciativas institucionais que procuraram perfilar o Brasil aos acontecimentos internacionais. Isto não exime os agentes e instituições envolvidas de

interesses econômicos e políticos. Ao concentrar, no entanto, nas ações dos sujeitos populares, tomamos um outro caminho. O cerne, aqui, é nos debruçarmos sobre a prática dos movimentos e sujeitos, inseridos no processo educativo, que se arvoraram, no chão das escolas, nas comunidades, com as massas populares, gerando resultados concretos na defesa e conquista de direitos humanos.

Nesta contextura, cabe assinalarmos que do Decreto 19.841/45 até a primeira Lei 4.024/61 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a Educação Popular, libertadora, progressista, na superação do paradigma tradicional e sem perder de vista o cenário macro e micro estrutural, no caso da CEPLAR, conseguiu emergir como uma das forças motrizes para o campo da defesa dos DH. Outra evidência importante está na Constituição sancionada em 1946, Título VI, Capítulo II, em seu Art. 166, que atesta que "A educação **é direito de todos** e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se **nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana**", grifo nosso).

A parte que está em negrito revela, quando comparamos com os dispositivos presentes na Constituição de 1937, ressalvadas as diferenças conjunturais, que a adoção destes termos é proveniente, também, da sobreposição da Carta da ONU ao direito doméstico brasileiro, confirmando a tese defendida pelo monismo internacional já explicitada. Não estavam previstos, até então, a condição da educação como um direito de todos, nem a presença de princípios universais. Isto só foi incorporado com a consolidação da Constituição de 1946, no desaguar do fim da segunda grande guerra e na aquisição de um ordenamento internacional como instrumento norteador. Neste caminho, concordamos com Norberto Bobbio (1992, p.30), (grifo nosso), que afirma:

Com a Declaração de 1948, tem início uma terceira e última fase, na qual a afirmação dos direitos é, ao mesmo tempo, universal e positiva: universal no sentido de que os destinatários dos princípios nela contidos **não são mais apenas os cidadãos deste ou daquele Estado, mas todos os homens**; positiva no sentido de que põe em movimento um processo em cujo final os **direitos do homem deverão ser não mais apenas proclamados ou apenas idealmente reconhecidos, porém efetivamente protegidos até mesmo contra o próprio Estado** que os tenha violado. **No final desse processo, os direitos do cidadão terão se transformado, realmente, positivamente, em direitos do homem.** Ou, pelo menos, **serão os direitos do cidadão daquela cidade que não tem fronteiras, porque compreende toda a humanidade;** ou, em outras

palavras, **serão os direitos do homem enquanto direitos do cidadão do mundo** [...].

No que é inerente aos esforços em torno da educação, para fins de conquista e garantias de direitos humanos, o que chama nossa atenção é o deslocamento de eixo discursivo, que tornou a educação o epicentro das mudanças estruturais, principalmente nos países do cone Sul. Isto fica mais ou menos consignado quando analisamos como a educação atravessa esses dispositivos. No caso do Brasil, ficou evidente a permanência dessa sobreposição e, mais adiante, a adoção de práticas ligadas ao campo educacional, como apontava a DUDH e a LDBN, no sentido de redirecionar, estruturar e assegurar direitos inerentes à pessoa humana. Não apenas no campo das virtualidades, mas, sobretudo, promovendo ações que superassem as fronteiras gerais definidas pelas próprias limitações da burocracia institucional.

A presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, **se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades**, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universais [...]. (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Disponível em: <http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/declaracao_dh_site_onu.pdf> Acesso em: 15 de maio de 2016, grifo nosso).

Quando avançamos para a LDBN, sancionada em 1961, notamos os efeitos causados pela DUDH e que a educação passou por importante amplitude, da qual surgiu como pilar de mudanças estruturais, com o povo, a EP. Assim como a relevância de alguns de seus aspectos basilares, de forma extensiva, não devemos perder de vista os acontecimentos do fim da década de 1950 e limiar de 1960, que envolve a emergência dos movimentos sociais nos cenários político, econômico, cultural, social, jurídico. Atentemos para os princípios regidos da Lei 4.024/61:

[...] Art. 1º A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos **ideais de solidariedade humana**, tem por fim: a) **a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana**, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade; b) **o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem**; c) o

fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional; d) o **desenvolvimento integral da personalidade humana** e a sua participação na obra do bem comum; e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio; f) a preservação e expansão do patrimônio cultural; g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça [...]. (BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, (grifo nosso).

A partir da análise da linguagem jurídica adotada pela LDBN, assim como aquilo que já fazia parte do quadro prático da EP, constatamos, tomando como prisma o quadro geral das leis observadas, que o enlace entre a EP e os DH foi sacramentado pelas experiências práticas dos movimentos sociais, ligados à educação das massas populares e obstinados em lutar contra as formas de violações de direitos e em defesa das garantias iminentes à pessoa humana. Entendemos, mais claramente, tal assertiva, quando constatamos que, desde a formulação de uma epistemologia do Sul, representativamente na figura de Paulo Freire e equipe, que os sujeitos populares assumiram um papel contra hegemônico e transformador, capaz de servir de laboratório, em seus desdobramentos, para a elaboração de uma Educação em Direitos Humanos.

Diante disso, notamos a presença marcante das diretrizes traçadas pelos dispositivos aqui analisados, seja de forma direta ou indireta. Ao considerarmos os efeitos da duração histórica dos acontecimentos, reabrimos caminhos interpretativos mais largos e conferimos amplitude ao que, eventualmente, estava interditado pela história “oficial”.

Há, portanto, duas faces conclusivas que se interpelam e se complementam, nesta etapa, a partir da análise feita. A primeira é que o acolhimento da Carta e da DUDH, admitiu a ingerência do ordenamento internacional em relação ao interno. Em decorrência disso, os DH podem ser considerados, sem prejuízo as outras interpretações, uma pauta oficial, durante o período que marca a promulgação do Decreto, o sancionamento da LDBN, e as práticas ligadas à EP. Pauta que teve seu desenvolvimento interrompido pelo ímpeto do golpe civil-militar, de 1964.

Noutro ponto, algumas práticas ligadas à EP, neste caso a da CEPLAR, revelaram que muitos desses movimentos conseguiram capturar aquilo que, essencialmente, ainda não havia tomado proporções capazes de promover transformações estruturais advindas

dos DH. O que legitimou a educação enquanto epicentro de mudanças e nos permitiu entender a Campanha como ação, também, voltada para os direitos humanos.

Assim sendo, inferimos que, ao considerar a estatura das normas consolidadas nos anos que precedem e acompanham as ações da EP, em aspectos gerais, e da CEPLAR, de modo mais particular, defendemos que há, neste painel, capilaridades, à espera de outros questionamentos, mas que já demonstram os primeiros sinais de amadurecimento.

3.2 A CEPLAR NO CURSO DE SUAS SUPERAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS (1961-1962)

Uma vez compreendida a afirmação de que o educador pernambucano Paulo Freire (1921-1997) forneceu as bases epistemológicas necessárias à construção de uma educação em direitos humanos, à medida que assumiu incansável luta pela liberdade dos oprimidos, conscientização das camadas populares, autonomia e empoderamento dos sujeitos, individual e coletivamente, garantiu direitos aos “flagelados”¹⁴ e, principalmente, superou as fronteiras da educação vigente, enquanto espaço burocrático de produção e reprodução de conhecimentos, depreende-se também que estas mesmas bases serviram de sustentação para a práxis educativa da Campanha de Educação Popular, que atuou na década de 60.

A partir da dolorosa constatação da desumanização que os homens se perguntam sobre outra viabilidade, a da humanização. Se ambas são possibilidades, só a humanização nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens. Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta pelos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada. (FREIRE, 1987, p.29)

A educação popular, no cenário brasileiro, atuou, até metade do século XX, como coadjuvante da história da educação tradicional. De um lado, a força do protagonismo exercido pela dimensão econômica e do outro seu correspondente político. Ambas imprimiram, mesmo com suas tensões internas, efetivo controle sobre os caminhos

¹⁴ FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 1981, p.39.

epistemológicos que a educação deveria percorrer. Assim, a educação popular esteve, sobretudo após o enraizamento da concepção bancária, controlada por outros interesses, muito aquém das reais transformações que poderiam ser concretizadas por ela e através dela. A libertação destes mecanismos de controle e, sobretudo, a possibilidade de exercer o protagonismo somente se concretizou na medida em que os educadores e educadoras, mediados pela epistemologia de Paulo Freire, passaram a enxergar que a força motriz destas transformações estava concentrada nos movimentos populares.

No cenário latino americano, ampliando o terreno de ingerência da fase internacional do capitalismo, entendemos esta política no campo da “Alianza para el Progreso”, que culminou na “Carta de Punta de Leste”, em 1961, encabeçada pelos EUA, que vigorou até 1969, e que teve, notoriamente, repercussão direta no cenário macrorregional. Enquanto essa “inexperiência democrática” (FREIRE, 1959) perfilava as classes que ocupavam o topo da pirâmide socioeconômica, configurando-se como força propulsora e conferindo maior permeabilidade e trânsito às classes médias e altas, nos espaços de poder; a outra extremidade – que comportava a maioria da população (oprimida), principalmente trabalhadores assalariados – foi submetida a um amplo projeto de marginalização e alienação, tendo a educação como principal penduricalho (FÁVERO, 2003).

A grande contradição que denuncia aquilo que Saviani denominou “teia de captação de um projeto da burguesia industrial” (SAVIANI, 2007), está no fato de a educação não ser alvo de investimentos capazes de promover qualquer avanço mais substantivo, qualitativamente, durante a vigência do plano e ter seu comportamento condicionado à métrica liberal e ao discurso do progresso.

Neste ínterim, 1950-1960, no Brasil, importante parcela dos intelectuais passou a pensar os problemas estruturais do país, seus desdobramentos históricos, suas características sociais e suas disfunções regionais, absolutamente visíveis, como pauta central das discussões nacionais. Como forma de resistência, firmaram-se movimentos antagônicos que, a partir das experiências populares ocorridas no país entre as décadas de 50 e 60. Implicitamente, mas não menos importante, emergia um discurso de cooptação destas ideias, sobretudo no âmbito institucional, numa deliberada tentativa de

domesticá-las e acomodá-las ao projeto delineado por uma elite política e econômica conservadora, de uma educação que deveria se submeter ao desenvolvimento econômico.

Grosso modo, três importantes eixos podem ser extraídos deste discurso de cooptação, principalmente, a partir da Plataforma política do Presidente João Goulart (1961-1964). O primeiro deles desvelou, na proposta que acenou para o fim do analfabetismo, clara intenção política. Sublinhado a esta meta, a proposição marcou a projeção da educação popular como principal polo de sustentação, quantitativa, do mundo político, no sentido de engrossar as fileiras do eleitorado formal, uma vez que neste contexto o analfabeto não podia votar nem ser votado.

A segunda camada desta espiral está no fato de que o quinquênio, que previa reduzir drasticamente os índices de analfabetismo no Brasil, assinalava as tensões que marcaram a proposta de uma educação para o desenvolvimento, uma vez que esta visão da educação popular carregava a continuidade de uma prática educativa voltada para as demandas do mercado, veementemente criticadas pelos movimentos populares emergentes. O terceiro eixo estava no fato de ampliar o distanciamento entre a educação e o sujeito de direito, à medida que o espaço educativo não era concebido enquanto ambiente de conscientização, reivindicação e garantia de direitos inerentes ao ser humano, mas próximo de um “laboratório” cuja finalidade era formação técnica para o mercado de trabalho.

A partir desta perspectiva, depreendemos que os planos de metas estabelecidos pelo governo Federal passaram a afetar negativamente o cenário educativo voltado às camadas populares, numericamente superiores. Principalmente quando observamos que o discurso de erradicação do analfabetismo serviu para dar sustentação às intenções políticas e econômicas sublinhadas a ele, com o intuito de consolidar contingente suficiente de mão de obra disponível e minimamente qualificada para o projeto de industrialização, caracterizado como nacional-desenvolvimentista.

A ênfase no desenvolvimento econômico do país, como pressuposto para o desenvolvimento das demais instâncias da sociedade, produziu uma inversão do papel do ensino público, colocando a escola sob os desígnios do mercado de trabalho, passando a concepção produtivista a moldar todo o ensino brasileiro por meio da pedagogia tecnicista. (SAVIANI, 2005, p.09).

Estrutura que, ainda, foi direcionada para o Nordeste, que até então gozava de poucos investimentos, com a implementação da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), criada em 1959, a partir da qual havia a intenção de desenvolver a região economicamente e integrá-la ao corpo industrial em formação Brasil afora. A efetivação de um projeto de envergadura econômica como este, todavia, teve um custo bastante alto para a educação. Muito embora o projeto colocasse os problemas do Nordeste em evidência, como a situação do alarmante índice de analfabetismo, a situação de miserabilidade, fome e violações de todas as formas, que assolavam boa parte da população rural e urbana.

Todas estas iniciativas, em termos gerais, contribuíram para a acelerar a percepção da necessidade de uma educação efetivamente popular, instrumento de transformação da realidade. Houve, nesse sentido, uma dicotomia teórica e metodológica no campo das ideias pedagógicas, visto que vigoravam com mais firmeza no cenário brasileiro dois projetos distintos de educação. O primeiro, bancário, foi o principal alvo das críticas e da práxis do segundo, transformador, que atuou para além das relações, burocráticas e formais, das instituições.

A EP que passou a ser propagada canalizou suas forças no protagonismo das massas populares e na sua capacidade de mudanças estruturais. Um passo importante, preliminar, no entanto, foi dado no sentido de conscientização. Etapa concentrada no exercício de interpretação da realidade concreta da qual educandos e educandas faziam parte. A prática educativa, por seu turno, encontrava-se no campo da defesa dos direitos fundamentais um terreno fértil de ação, no sentido de que as violações dos direitos – especialmente os considerados inerentes à pessoa humana – historicamente acentuadas no Brasil, tornaram-se instrumentos a partir dos quais as ações ganharam força e aceleração

[...] o tema da participação das massas populares no processo de mudança social tornou-se central. A participação dessas massas era a garantia de que a mudança da sociedade brasileira se daria no sentido da justiça social (...). A quem interessava a mudança? Às massas desfavorecidas e marginalizadas politicamente. Onde buscar os aliados para a luta transformadora? Nesta massa (...). Mobilização e organização popular foram as respostas dos que se consideravam forças progressistas, trabalhando no sentido da História e com a "Força da

História", às chamadas forças reacionárias (...). A pergunta não era se ocorreria a mudança das estruturas sociais injustas da sociedade brasileira (...). A pergunta era como esta se efetuarias (...). Entre aqueles que participaram da luta pela transformação do Brasil havia muita divergência política e ideológica, mas estavam unidos por alguns pontos "inquestionáveis": as estruturas injustas tinham que ser modificadas; o curso da História indicava que a mudança se daria; a força motriz desta mudança eram as massas populares [...]. (PORTO E LAGE, 1995, p.25-26).

A gestação da CEPLAR é fruto desta capacidade de inquietação que educadores e educadoras paraibanos sentiram com os rumos que a educação tomara. Se no âmbito macroestrutural a situação não era favorável a uma educação fortalecida por uma epistemologia popular autêntica, conscientizadora e libertadora, o quadro tornava-se ainda mais grave. A falta de assistência nas áreas de saúde, educação e desenvolvimento social eram mais evidentes. O índice de analfabetismo era um dos mais alarmantes e isso se refletiu drasticamente na qualidade de vida da população, visto que o cerceamento e a violação dos direitos, sobretudo ao da educação, não implicou somente limitações na hora de decodificar os componentes cognoscíveis, as palavras ou símbolos formais da organização social. Do contrário, a não garantia do direito a educação, voltada para a libertação dos sujeitos, significou, também, a violação da liberdade, do livre exercício da vida política, econômica e social.

Foi neste cenário de inquietações, esperanças e lutas, que nasceu a CEPLAR. A gestação da CEPLAR pode ser dividida, para melhor entendimento, em duas etapas. A Primeira delas é considerada o embrião e relaciona-se diretamente com a Juventude Universitária Católica. A Campanha, neste contexto embrionário, foi composta por um grupo de estudantes ligados à Juventude Universitária Católica (JUC), enquanto estudantes da Universidade Federal da Paraíba, num período em que as iniciativas dos grupos ligados à Igreja Católica voltavam-se para as ações sociais, influenciadas pelas perspectivas epistemológicas do socialismo cristão, mais especificamente a partir do universo da doutrina social da Igreja. Formaram-se, na ebulição desse processo, várias frentes de atuação que passaram a se destacar no cenário nacional.

A Igreja a partir dessas ações organizadas estava fazendo uma opção clara e decisiva de atuação. A JAC atuava ligada à agricultura, a JEC com juventude estudantil secundarista, a JIC com os meios ou setores

independentes e variados, a JOC com a juventude operária, mas era a JUC com os universitários católicos que aglomerava maior número de jovens. Eram agrupamentos sob jurisdição da Igreja Católica e organizados pelas paróquias locais, portanto sob a autoridade do padre, que seria um articulador das ações, especialmente junto à família – principal incentivadora da inserção da juventude no laicato. (DI GREGORIO, 2011, p.1040).

Estes agrupamentos, na Paraíba, representaram uma nova face da juventude universitária Cristã. A reflexão de que poucos tinham acesso ao Ensino Superior, e que esta deveria ser uma oportunidade assegurada às camadas populares, a partir da garantia de uma educação básica de qualidade, foi o primeiro combustível desta ação.

Do questionamento da sociedade brasileira, das propostas de soluções aos problemas nos vários setores e, particularmente, no educacional, também participavam, como não podia deixar de ser, a juventude, intelectuais e autoridades paraibanas. O governador Pedro Moreno Gondim, participava do esforço de desenvolvimento da região através da "Operação Nordeste", "Meta" nº 31 do plano do presidente Juscelino Kubitschek. Sensível a essa visão desenvolvimentista e consciente da necessidade de integração das massas analfabetas no processo de desenvolvimento do país, o governador colocou como um dos objetivos de seu plano para o quinquênio 1961-1965, a educação popular. "Na programação da Paraíba, síntese do plano de realizações do Governo Pedro Gondim", onde se lê: "A programação da Paraíba [...] visa a aplicação de 10 bilhões de cruzeiros em cinco anos, com três objetivos principais: 1. valorização rural, incluindo aplicações na infraestrutura; 2. desenvolvimento dos municípios, incluindo aplicações na industrialização, 3. educação popular, * incluindo aplicações nos setores de Saúde, Justiça, Segurança, Aperfeiçoamento de Pessoal, etc." (PORTO E LAGE, 1995, p.28).

Nesta direção, notamos, acima, que o curso de amadurecimento da CEPLAR, que percebeu nos interesses do poder público paraibano a possibilidade de ampliar seus horizontes e colocar em prática a Campanha com as camadas populares. Nesse contexto, e a partir de uma deliberação interna, os agentes da Campanha buscaram os meios a partir dos quais deram início a sua jornada na luta por uma educação popular libertadora. Vale ressaltar, ainda, que a iniciativa estadual foi tomada em razão das diretrizes nacionais para a educação popular. Os recursos advindos eram provenientes do Governo Federal, a partir da Meta de nº 31 estabelecida pelo *Plano de Metas*, e deveriam ser destinados a atender um plano de educação popular, que reivindicasse para si a responsabilidade de reduzir os

índices quantitativos do analfabetismo. Esta era a diretriz a ser seguida em todo território nacional.

Todavia, consideramos, também, para além de certa ingenuidade, que os movimentos populares souberam canalizar as forças, materiais, estruturais, técnicas e intelectuais disponibilizadas pelas instituições em benefício deste projeto epistemológico de ruptura. Esta capacidade de mobilização e transformação foi, no sentido de superação, certamente, o cerne de atuação dos educadores e educadoras comprometidos com o projeto de educação popular pensado por Paulo Freire, e na Paraíba não foi diferente.

A preocupação inicial da Campanha era não ceder à burocratização da ação educativa pressionada pelas determinações institucionais. A CEPLAR conseguiu manter certa independência em seus projetos e ações. Esta flexibilidade foi determinante para o processo de construção da Campanha enquanto protagonista das transformações pelas quais a educação popular paraibana passou no decorrer da década de 60, a partir da sua práxis.

A preocupação era de que a entidade não se transformasse num apêndice do governo, embora dele recebesse ajuda, nem numa base eleitoral para quem quer que fosse. Do início ao fim, conseguiu-se manter uma relação estreita e ao mesmo tempo de relativa independência política com o governo, como também uma autonomia de planejamento e decisões. (PORTO E LAGE, 1995, p.32).

Neste sentido, julgamos ser imprescindível analisar a questão em torno da atuação da Campanha, em sua dimensão política. Vários foram os fatores que conferiram este trânsito relativamente amplo para a CEPLAR. Em primeiro lugar, o movimento não surgiu como iniciativa *oficial* do Poder Público, visto que se configurou nos meandros da JUC, ação ligada à Igreja e ao espaço acadêmico da UFPB. Desta forma, é possível inferir que os educadores e educadoras encontravam-se empenhados no projeto de educação popular antes da demanda institucional ser ofertada. Este cenário inicial contribuiu para que as instituições parceiras concedessem relativa independência à Campanha.

A prática educativa da CEPLAR, nesta rede conectiva, divide-se em duas dimensões analíticas: a primeira é que a Campanha se deparou com as limitações próprias da educação tradicional e não conseguiu os resultados esperados, durante o processo de alfabetização de crianças, na escola Raul Machado (primeiro semestre de 1962); em

segundo lugar, determinante para a concretização do projeto de ampliação da Campanha, foi a centralidade que a defesa dos direitos, através da práxis educativa, ganhou após o curso preparatório com o educador pernambucano Paulo Freire, a partir de junho de 1962, e permaneceu até a completa diluição da ação, pelo golpe civil-militar de 1964.

Freire estava na direção do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife (SEC), e foi convidado para ministrar um curso, que teve duração de três meses, aos educadores e educadoras ligados à Campanha. Curso este que procurava expor as bases do que, até então, era chamado de “método Paulo Freire”.

Este é o arco temporal que nos oferece a possibilidade de avaliar a prática da CEPLAR, em sua envergadura histórica, epistemológica, pedagógica, ao encontro dos direitos humanos. O curso com Paulo Freire deu-se no seguinte cenário:

Em segundo plano, a concepção de que ensinar era, substantivamente, assumir, também, uma postura política, ganharia fôlego somente este curso ministrado pelo educador Paulo Freire, em 1962. A terceira afirmação é que a região nordeste passou a receber maior atenção do Governo Federal, sobretudo após 1950. Isto implicou em concretizar um projeto de educação popular da envergadura da Campanha, cujos recursos poderiam ser significativos, projetaria o cenário paraibano no âmbito dos investimentos industriais, uma vez que as resultantes deste projeto estavam diretamente ligadas à formação, em massa, de mãos de obras semiqualeficadas ou qualificadas, capazes de trabalhar nas fábricas que chegassem por aqui, de acordo com o plano traçado pela política econômica nacional-desenvolvimentista.

Visto que os aspectos mais formais relativos à CEPLAR foram apresentados, observamos que é inexorável analisar suas limitações epistemológicas. Duas são as dimensões analisadas estruturalmente de agora em diante: a primeira delas é que no curso de suas ações, os educadores e educadoras notaram que a epistemologia popular vigente, construída verticalmente, ou seja, dos que “detêm o conhecimento” para os que “não possuem conhecimento”, encontrava-se, em aspectos gerais, em níveis de consciência ingênua (FREIRE, 1979).

Foi necessário, antes de tudo, ressignificar a própria noção de transformação para o povo, reconstruindo e revalorizando uma epistemologia popular que emergisse para transformar com o povo. Porém, sem alternativas epistemológicas, a Campanha viu-se

impelida a seguir as diretrizes da educação tradicional, mesmo sob a tentativa clara de negação deste paradigma. Inicialmente, a CEPLAR fracassou em seus objetivos de construir, com a participação efetiva dos educandos, mudanças substantivas, para além dos dados quantitativos.

Este fracasso, no entanto, serviu, de um lado, para fortalecer a luta contra a marginalização, a exclusão, a violação de direitos, que eram reforçados pela perspectiva educativa para atender as demandas econômicas. Na outra extremidade, que inaugura a segunda dimensão, ao enfrentar, conjuntamente, as adversidades cotidianas dos educandos, sobretudo os que eram submetidos a situações permanentes de violações de direitos humanos, a Campanha, gradativamente, delineou uma nova rota de ação e propugnou os direitos humanos como parte intrínseca da prática de uma EP progressista, libertadora.

A construção da prática pedagógica foi permeada pelas seguintes dificuldades que envolviam a comunidade da Ilha do Bispo: a falta de saneamento básico, de condições dignas de trabalho, à medida que a fábrica empregara grande parte dos trabalhadores da região e não possuía uma estrutura adequada para tal intento, o trabalho infantil, a extrema pobreza e os índices alarmantes de analfabetos na região. Esses problemas correspondem, em linhas gerais, a uma realidade social, econômica e política encontrada pelos educadores da campanha.

Assim, a delineação de um projeto educativo que estivesse voltado para a conscientização dos direitos acerca dos problemas reais que os afligia, implicou o primeiro ímpeto de distanciamento do modelo educativo vigente, rumo à aproximação entre a Campanha e os direitos humanos. Levando-se em consideração tudo que já foi visto, até agora, é possível inferir que os contornos da prática educativa da Campanha começaram a alinhar-se à compreensão de uma educação enquanto espaço de preservação e ampliação dos direitos humanos. Ambas as concepções já estavam presentes na LDB e na DUDH, visto que é defendido, neste trabalho, que as bases epistemológicas desta influenciaram substancialmente a elaboração daquela. Após relativo período de ajuste organizacional, logístico e pedagógico, a equipe da CEPLAR firmou, em 1962, a primeira ação educativa no cenário paraibano.

As limitações epistemológicas percebidas pelos agentes da Campanha revelaram-se como mais um entrave ao projeto. As atribuições estabelecidas aos professores que assumiriam as turmas não estavam no enredo da educação vigente. Foi preciso ir além e propor uma educação popular que não apenas pensasse o trabalho pedagógico como um depósito de receptores de informação e depósito de tarefas, mas como problematizar estes conhecimentos, levando em consideração a realidade concreta. Foi necessário buscar não apenas um método de memorização dos conteúdos, cujo maior resultado era o conhecimento enciclopédico, mimético da realidade, e sim buscar na própria epistemologia popular sua maneira autêntica de apreensão, interpretação e instrumentalização do conhecimento crítico.

Não era mais suficiente trabalhar com as cartilhas e livros permeados de frases e construções ininteligíveis aos educandos, cuja maior resultante era a reprodução mecânica de conteúdos e o comprometimento da capacidade de pensar criticamente, de ir além. O cerne da ação foi procurar outras fontes de conhecimento, levando em consideração a riqueza epistemológica das expressões populares, e seus desdobramentos. Não bastava mais uma educação para o silêncio, para a obediência e o não questionamento, que a tornara fatalista, e sim era fundamental firmar uma educação popular para a inquietação, o questionamento e, principalmente, para a práxis, cuja resultante fora a transformação da realidade, como apontara Freire, e seus colaboradores.

[...] A educação popular se insere na luta por romper a “cultura do silêncio” imposta aos oprimidos pela classe dominante. A função básica da educação popular é contribuir para que os oprimidos digam a sua palavra. Palavra que é existência e vida. Palavra que, ao se afirmar, eleva o oprimido à condição de sujeito. Condição que toda situação de opressão tende a anular ao reduzir o oprimido a objeto. Ninguém melhor que o oprimido para expressar a contradição da opressão e dizer não a ela, lutando por sua libertação. Não se pode libertar o oprimido da opressão. A liberdade não pode ser dada. Ela implica conquista e requer sujeitos. Por isto só o oprimido pode se libertar, lutando por ela, fazendo-se sujeito da própria libertação. Na medida em que o oprimido vai se libertando, através da sua luta em condição de sujeito, ele recupera a sua humanidade roubada e devolve aos opressores a humanidade perdida. Este é o propósito da educação popular que Freire bem apresenta na “Pedagogia do Oprimido”, pedagogia que tende a se tornar pedagogia do homem, na medida que vai superando as relações de opressão. Neste sentido, o propósito da educação popular representa uma transformação cultural, pois o oprimido de hoje não pode alimentar em si o desejo de ser o opressor de amanhã. Faz parte do propósito da

educação popular a organização de uma sociedade unida com espaço para a diversidade. Temos diversos sujeitos sociais que numa sociedade democrática, como a educação popular se propõe ajudar a realizar, não podem ser uniformizados. No entanto, precisam manter a unidade na pluralidade. A unidade é a cooperação na organização de uma sociedade justa e democrática, livre de todo tipo de opressão. Se os direitos humanos são universais, somente podem realizar-se desta forma ante a diversidade. Segundo Boaventura, as pessoas têm direito à igualdade quando a diferença as inferioriza e têm o direito à diferença quando a igualdade os descaracteriza. (BOTH e BRUTCHER, 2004, p.4-5).

Houve, notadamente, uma convergência importante dos movimentos populares neste período. A maioria das ideias pedagógicas¹⁵ que figuraram como principais influências, nesta época, apontavam para uma perspectiva válida, porém distinta da vivida pelos países latino americanos, no âmbito da educação popular. Neste senso, foi preciso postular uma epistemologia do Sul para o sul (MEJÍA, 2013), autêntica, dinâmica e transformadora. Os sujeitos alvos da Campanha foram considerados protagonistas na construção de epistemologia popular. Passaram da transição de oprimidos para sujeitos da própria libertação. Este foi, seguramente, a maior conquista da Campanha que, ao e superar a educação liberal, extremamente opressora e excludente, onde o mercado aparece como critério último de tudo, o desafio da educação em geral, mas em especial o da Práxis da CEPLAR, foi alcançar os direitos humanos.

3.3 A PRÁXIS EDUCATIVA DA CEPLAR E A APROXIMAÇÃO COM OS DIREITOS HUMANOS NA PARAÍBA

Antes de nos aprofundarmos no alcance da prática educativa da CEPLAR, julgamos importante ressaltar o que é educação popular e como sua práxis está estruturada.

Carlos Rodrigues Brandão, 2017. p. 19., sintetiza da seguinte forma:

[...] educação popular é justamente a ampliação da sua possibilidade de ser alternativo. Dirigida a sujeitos, grupos

¹⁵ Cf. SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007. 473p.

e classes populares em suas comunidades de vida e trabalho e, cada vez mais, um assunto, um trabalho e um sistema de que o povo participe como presença e, no limite, como poder. Que ela seja, portanto: escolar e extra-escolar, pública (municipal, estadual e federal) e alternativamente civil. Bem ou mal, o poder de Estado é responsável pela distribuição do saber escolar e esta foi, não esqueçamos, uma conquista democrática. Outra, mais avançada, mais no horizonte a frente de uma nova luta pela educação democrática, é a progressiva conquista do poder de participação popular na decisão dos modos e destinos de realização de uma educação que o poder público dirigi ao povo. Ao mesmo tempo que é necessária e legítima a ampliação de experiências autônomas e alternativas de uma educação popular realizada entre movimentos populares, movimentos sociais e agências civis de educadores participantes, é também importante a redefinição da educação pública de modo a que, à custa de lutas e conquistas, ela venha a se transformar em uma educação oferecida, pelo poder de Estado, a serviço de interesses e projetos das classes populares. Isto é parte do projeto histórico de um dia toda a educação realizar-se, em uma sociedade plenamente democrática, como uma educação popular [...].

Não obstante, é necessário deixarmos claro que a aproximação da Campanha com os Direitos Humanos não se dá a partir da noção de uma educação em DH, em razão do recorte histórico, mas sim a partir da análise de que, após a contribuição do educador Paulo Freire, a práxis educativa atuou no sentido de garantir, em seu bojo, os direitos inerentes ao ser humano. Como já foi explicado, educar em DH e DH à educação são duas concepções distintas, embora sejam dialéticas em sua dimensão epistemológica. Se já foi possível compreender o caminho percorrido pela Campanha para superar o modelo educativo bancário, em suas bases teórico-metodológicas, o intuito agora é identificar as formas pelas quais Campanha caminha ao encontro dos direitos humanos.

Foi pensando nos oprimidos que Freire escreveu seu famoso ensaio, como uma forma de, através da educação, caminhar com eles na direção da construção de uma teoria que pudesse fundamentar e ajudar a refletir a sua própria ação libertadora. Libertação das injustiças históricas, econômicas, políticas e sociais, cuja superação passaria necessariamente pela educação entendida como “prática de liberdade” e considerada em sua radicalidade criadora. Criação significando

ousadia coletiva, ação corajosa e transformadora, que se coloca contra qualquer obstáculo à emancipação dos homens ou, se preferirmos, contra qualquer aprisionamento dos direitos das pessoas humanas. (PADILHA, 2009, p.

Seguindo esta premissa, as experiências de Freire, e outras, já durante a década de 1950 deram origem a estas novas formulações epistemológicas. Todas elas estiveram centradas nos atores sociopolíticos e, principalmente, no intuito de posicionar os oprimidos num lugar de destaque, de protagonismo, em antagonismo à uma epistemologia dominante de domesticação e marginalização dos sujeitos.

Em face de uma conjuntura absolutamente desfavorável a uma educação popular realmente conscientizadora, educadores e educadoras, haviam colocado em prática, desde o fim da década de 50, um projeto que visava romper definitivamente com as fronteiras da educação popular vigente, centrado na apropriação de uma epistemologia concretamente popular, buscando e conseguindo extrair destes pressupostos suas expressões, à medida que considerou a inteligibilidade de seu poder de transformação social.

Nos primeiros anos da década de 1960, em Angicos (Rio Grande do Norte), Paulo Freire e uma equipe de educadores de Pernambuco iniciaram uma experiência de alfabetização inovadora, que traria fundamentos de teoria e prática ao que, anos mais tarde, veio a se chamar educação popular. Essa experiência, que surgiu no Brasil e se difundiu por toda a América Latina, apresentou uma nova proposta para as ações sociais e político-pedagógicas, através da cultura e, de maneira especial, da cultura popular. Nos primeiros documentos que foram elaborados, a proposta era apresentada como uma alternativa político-pedagógica que parte da cultura e se realiza por meio da cultura. Assim, a criação cultural dos sujeitos, das classes ou das comunidades, antes somente objeto de estudo dos folcloristas e cientistas sociais, se transforma, também, em um alicerce de ação política e pedagógica. (BRANDÃO, 2009, p.48).

Nesta perspectiva, reforçamos ainda o significado e amplitude dados à educação enquanto um direito humano, segundo premissas importantes:

Universalidade – Significa que os direitos humanos valem para todo mundo. Nenhuma condição ou situação pode justificar o desrespeito à dignidade humana. Além disso, ninguém pode renunciar a seus direitos. Não importa o país em que a pessoa tenha nascido ou viva, seus direitos são os mesmos(...) por exemplo, o fato de uma pessoa estar fora do país em que nasceu ou do qual é cidadão, seja ou não de forma permanente, não justifica que lhe seja negado o acesso à saúde, à alimentação, à

educação e a todos os demais direitos (...) Todas as pessoas têm direito a gozar dos direitos em sua totalidade, sem fracionamento ou redução, sem serem obrigadas a abrir mão de um direito para acessar outro. Mais um exemplo: na educação, não basta apenas garantir vagas (acesso), é preciso que o ensino seja de qualidade e atenda às necessidades e às especificidades dos diferentes grupos. Interdependência – Todos os direitos estão relacionados entre si e nenhum tem mais importância do que outro (...) para desfrutar do direito à educação, por exemplo, é necessária a garantia de outros direitos fundamentais, como a alimentação e a saúde. E a saúde está mais protegida se a pessoa tem uma moradia digna, uma alimentação adequada e uma educação de qualidade. Também para participar ativamente da vida política e para se inserir de forma digna no mundo do trabalho é preciso ter acesso a uma escola de qualidade. (...) como os direitos são previstos em leis nacionais e também em normas internacionais – como a Declaração Universal dos Direitos Humanos e os Pactos de Direitos Humanos de 1966, entre outros –, para exigí-los, pode-se recorrer tanto ao sistema de justiça nacional como internacional. Direito Humano à Educação / Educação e direitos humanos. (Plataforma Dhesca Brasil e Ação Educativa, 2009, p.9-10).

Estes apontamentos servem para dar sustentação ao caráter inovador da prática da CEPLAR, assim como são aspectos basilares de sustentação em Freire. A preocupação mais emergente da Campanha foi estabelecer uma educação que conseguisse superar o paradigma vigente. Uma educação popular conscientizadora, que se configurasse enquanto espaço de garantia de direitos, não apenas como polo de produção e reprodução de conteúdo.

Para a CEPLAR, não bastava garantir o direito à educação, era preciso assegurar as condições mínimas de dignidade humana. Uma educação popular construída dialogicamente, não como depósito de informações, como monólogo no qual somente o conhecimento do professor podia ecoar no espaço vazio, visto que não era inteligível aos educandos, e por isso mesmo não preenchido pelo questionamento crítico, pela inquietação.

Neste sentido, é necessário observar os elementos basilares de uma educação popular enquanto espaço de consolidação dos direitos humanos, percebidos neste trabalho como princípios que possibilitam a aproximação entre a CEPLAR e os DH, a partir de sua práxis.

- 1) Tomar o saber e a criação do saber como o valor fundador da experiência humana. Não aprendemos para ou a serviço de alguma

utilidade. Aprendemos sendo. O saber é o que nós somos: seres humanos; 2) Deslocar o eixo de uma “educação para trabalho”(…) para o eixo de uma “educação em” (...). 3) Reentrar a educação no desenvolvimento humano e não no desenvolvimento econômico. 4). Criar e consolidar uma educação dirigida ao diálogo(...). 5) Estender a educação como um projeto “por toda a vida” (...). 6). Uma educação de vocação cidadã é uma educação política. É uma educação destinada a formar pessoas capazes de viverem a busca da realização plena de seus direitos humanos... que se sentem convocadas ao dever cidadão de participar de maneira ativa da construção dos mundos de sociedade e cultura de suas vidas cotidianas; 7) Tornar a educação uma experiência de vocação multicultural crescente. Deve convergir a formar pessoas motivadas a participar de ações viáveis de enfrentamento da desigualdade social e de suas consequências. Deve formar pessoas intelectual e afetivamente abertas ao pleno acolhimento do direito à diferença como um fundamento do diálogo e da comunicação entre as pessoas e os povos; 8) Num mundo marcado pela desigualdade, uma educação da pessoa cidadã deve colocar-se de preferência a favor dos pobres, dos excluídos, dos postos à margem e de todos aqueles impedidos de viverem os direitos ativos de participação cidadã na vida cotidiana, por haverem sido até aqui privados dos seus direitos humanos, como o do próprio acesso adequado à educação [...]. (BRANDÃO, 1984, p. 72-121).

Esta visão de educação popular esteve presente no projeto da Campanha, desde o limiar. No entanto, como apontou Carlos Rodrigues Brandão, a legitimidade de uma educação popular para a realização dos direitos humanos não se limita à apreensão teórica da realidade, engessada, impermeável à ação dos sujeitos. Isto fica inteligível quando observamos os objetivos traçados no Estatuto da CEPLAR, publicado no Diário Oficial do Estado, quarta-feira, no dia 11 de abril de 1962, para a qual a educação popular deveria: *"atender ao objetivo fundamental da educação, que é o de desenvolver plenamente todas as virtualidades humanas"*.

A superação destas fronteiras foi notada pela prática educativa, cujas resultantes renderam aos sujeitos a oportunidade de exercer o protagonismo e alcançar os seus direitos, antes praticamente inalcançáveis. Este distanciamento, entre o sujeito e os direitos, deu-se, também, pelo fato de a educação bancária negociar a educação popular como um donativo, cujo donatário, o Estado, em sua relação patológica com a elite política local, havia cedido, temporária e intencionalmente, os espaços para a formação das massas, visando majoritariamente o desenvolvimento econômico, mesmo quando a situação dos educandos era de completa ausência de direitos básicos para sobreviver. A

experiência da CEPLAR encontrou e ampliou estes espaços de direitos, esforço que foi impresso através da educação.

A CEPLAR chegou a contar com mais de 150 participantes, funcionando com cerca de 80 núcleos de alfabetização, em diversas regiões do Estado paraibano. Conseguiu, em conjunto com a comunidade local, construir pavilhões onde, sequer, tinham salas de aula. Articularam-se para assegurar que a comunidade da Ilha do Bispo tivesse saneamento básico, e conseguiram. Estimularam os educandos a serem protagonista de sua história, e testemunharam a construção de casas populares e a obrigatoriedade de a fábrica utilizar filtros para garantir dignidade àquela população.

De um lado, a proposta pedagógica da CEPLAR, que mesmo procurando novas formas de superar essa faceta, onde o professor, numa relação de distanciamento, concentra sua autoridade na apropriação do conhecimento teórico, empírico e institucional, manteve-se naturalmente aquém por não conseguir romper com as estruturas que distanciam essas duas realidades, inviabilizando a concretização do diálogo crítico-reflexivo acerca dos problemas reais e, ainda, não conseguindo fomentar o empoderamento de ambos os sujeitos que constituem o processo epistemológico presente na aproximação educador/educando, por estabelecerem que a relação professor/aluno não conseguiu superar a verticalização, a domesticação, o monopólio, a autoridade, e o tecnicismo, práticas coerentes às influências das ideias pedagógicas tradicionais vigentes (SAVIANE, 2013).

Em fevereiro de 1962, a Secretaria de Educação do Estado lançou um processo seletivo para o cargo de professor, especialmente, para atuarem na CEPLAR, no âmbito da “classe inicial”, isto é: na etapa de alfabetização de crianças.

Os resultados das pesquisas, no tocante às condições as quais, particularmente, as crianças da região da Ilha do Bispo eram submetidas, eram bastante consternadores. Três grandes questões se revelaram como entraves a serem superados para que a Campanha pudesse atingir seus objetivos: a fome, que implicava na saída das crianças do grupo escolar, visto que não havia merenda; o trabalho infantil, que mantinha a criança fora da escola; a posição secundária que os pais colocavam a educação, em face do trabalho, por exemplo. Percebamos, numa análise preliminar, que o cenário revela, também, uma questão de direitos humanos.

No ano letivo de 1962, segundo o jornal A União, o número de estudantes elevou-se sem precedentes e o processo de alfabetização passou a arregimentar crianças, adolescentes, adultos e a funcionar nos três turnos. Do total de 70 alunos, dos quais apenas 40 e poucos frequentavam, o grupo passou a suportar 400 educandos e cujo rendimento escolar podia ser considerado, ainda segundo o jornal, excelente. Para além de uma análise quantitativa, é mais importante perceber a concretização de outras atividades ligadas a uma nova dimensão pedagógica, como a disposição dos componentes curriculares desenvolvidos estrategicamente com o escopo de atuar nos espaços de intersecção entre as realidades escolar e social.

O grupo escolar da Ilha do Bispo, segundo adiantou informou o sr. José Rodrigues Lustosa, atual dirigente da CEPLAR, funcionava até 1961 com uma matrícula de 70 alunos, dos quais somente 41 frequentavam as aulas. Com os trabalhos da CEPLAR, corrigiram-se algumas deficiências encontradas, passando o estabelecimento a funcionar, em 1962, com uma matrícula de 470 crianças distribuídas em três turnos, a fim de facilitar o comparecimento às aulas (...). Além dos trabalhos levados a efeito no setor de educação de crianças, a Campanha de Educação Popular executa, atualmente (...) um programa de alfabetização de Jovens e Adultos (...). A campanha de Educação Popular, além das atividades já numeradas, conta também, na Ilha do Bispo, com um grupo popular de adolescentes funcionando (...) com 50 inscritos, aos quais são ministrados os conhecimentos de História, Geografia do Brasil, História Universal e Datilografia. (...). A Campanha ainda transmite aos seus alunos as noções de saúde pública, educação sanitária através das aulas e de filmes, utilizando, em alguns casos, o teatro. Duas peças encenadas trataram da educação do homem rural e do operário industrial. (A UNIÃO, 1962)

Entende-se que para uma melhor apreensão do que se infere, a superação epistemológica colocou a ação na Campanha no *front* por uma luta pela garantia dos Direitos Humanos através da educação popular. Nesse sentido, concorda-se com Both e Brutcher (2004, p.3-4).

Apostando na cultura popular e na classe popular como sendo o principal sujeito da própria educação, a educação popular promove a cidadania (...). A educação popular educa para a cidadania porque ela, além de fazer do educando sujeito da sua própria educação, faz dele sujeito da vida social, faz dele sujeito de participação e decisão política. Faz dele um cidadão, que toma consciência dos direitos humanos e seu papel para com eles. Sendo assim, a educação popular se caracteriza por educar na organização social e na participação política. Ela não se

restringe a criticar a prática bancária, mas através da militância cria novas formas de organização social. A educação popular não é uma teoria a ser apreendida para, num momento posterior, ser aplicada. Ela se constrói na prática concreta de organização das classes populares na luta por criar e consolidar uma sociedade justa e solidária à luz dos direitos humanos.

Em decorrência desta e de outras ações, podemos entender o processo para além de uma ação de escolarização. Transcendendo os paradigmas pedagógicos para permear outras áreas sociais, espaços conquistados mediante a consolidação de elementos de observação e práticas solidárias. No âmbito da práxis, encontrou-se a sensibilidade de reconhecer a dignidade humana, os direitos e a vida. Daí a lógica da contribuição epistemológica de Freire e de sua equipe servir de esteio e dar vida à ação educativa protagonizada pela CEPLAR.

Dessa forma, enxergamos, gradativamente, os caminhos percorridos pela prática educativa da CEPLAR, como uma das iniciativas voltadas para a aproximação com os direitos humanos através da educação, que pode ser entendida, segundo consta no material organizado pela Plataforma Dhesca Brasil e Ação Educativa, 2009, como:

O direito à educação tem um sentido amplo, não se refere somente à educação escolar. O processo educativo começa com o nascimento e termina apenas no momento da morte. A aprendizagem acontece em diversos âmbitos, na família, na comunidade, no trabalho, no grupo de amigos, na associação e também na escola. Por outro lado, nas sociedades modernas, o conhecimento escolar é quase uma condição para a sobrevivência e o bem-estar social. Sem ele, não se pode ter acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade. Além de sua importância como direito humano que possibilita à pessoa desenvolver-se plenamente e continuar aprendendo ao longo da vida, a educação é um bem público da sociedade, na medida em que possibilita o acesso aos demais direitos. Portanto, a educação é um direito muito especial: um “direito habilitante” ou “direito de síntese”. (...). A educação contribui para que crianças, adolescentes, jovens, homens e mulheres saiam da pobreza, seja pela sua inserção no mundo do trabalho, seja por possibilitar a participação política em prol da melhoria das condições de vida de todos. Também contribui para evitar a marginalização das mulheres, a exploração sexual e o trabalho infantil, possibilita o enfrentamento de discriminações e preconceitos, entre muitos outros exemplos que poderiam ser citados.

Esta investidura na educação popular enquanto protagonista das transformações sociais em curso, para a CEPLAR, apresentou-se possível a partir de 1962, quando ocorreu o primeiro contato do grupo paraibano com o educador Paulo Freire. Talvez o mais substancial vínculo estabelecido entre a educação popular paraibana, a contribuição epistemológica do educador e os direitos humanos de que se tem notícia, no cenário paraibano até então. A primeira etapa – cuja finalidade consistiu em ressignificar a proposta e a práxis pedagógica da campanha – foi firmada através de um curso de capacitação que os profissionais da CEPLAR fizeram com o educador Paulo Freire e equipe, no Recife, durante três meses, no decorrer de 1962. O encontro, todos os sábados durante três meses, implicou colocar frente a frente duas perspectivas epistemológicas distintas.

Em junho de 1962, através do professor Germano Coelho do MCP do Recife, entrou em contato com o professor Paulo Freire, educador pernambucano que desenvolvia experiências para a criação de um método de alfabetização de adultos. A equipe constatou que o Método Paulo Freire lhe abria imensas perspectivas de criatividade e diálogo com os alunos, permitindo alfabetizar em tempo rápido. O Método correspondia às suas expectativas [...] contando, pouco depois, com recursos, pessoal e um método adequado, a CEPLAR passou a viver uma nova fase de sua história, concentrando sua ação na alfabetização de adultos e na cultura popular [...] O encontro com Paulo Freire, em sua casa em Recife, durou algumas horas. Horas que bastaram para se decidir a ação que seria empreendida, logo depois, na área da educação de adultos. Ao contar com entusiasmo e convicção a experiência que acabara de realizar com 25 pessoas, ao apresentar as bases filosóficas do seu Método ainda em fase experimental e de pesquisa, Paulo Freire forneceu respostas aos questionamentos metodológico-políticos que emergiam do trabalho de alfabetização com os adultos da Ilha do Bispo (PORTO E LAGE, 1995.p.44-45).

No fim do ano de 1962, e já integrada ao Plano de Emergência do Ministério de Educação e Cultura a CEPLAR ainda mais sua práxis educativa, oferecendo um Curso de sensibilização sobre a realidade brasileira e o método Freire, a partir do qual seriam discutidas as questões ligadas a educação popular, numa dimensão conscientizadora, crítica e libertadora, contando com a participação direta de Paulo Freire.

[...] a conveniência da aplicação do método Paulo Freire na Paraíba", disse: É absolutamente necessário experimentar em grande escala - e será na Paraíba em primeiro lugar - o já famoso método Paulo Freire [...]. O método Paulo Freire representa esplêndida contribuição ao esforço nacional pela aceleração e melhoria das nossas condições

sociais e econômicas. Estamos convencidos da simpatia e da estreita colaboração das "elites" sociais, dos estudantes, elementos sindicais, no movimento que ora inicia a CEPLAR. O povo precisa compreender inclusive que o desenvolvimento não depende exclusivamente de capital físico, de dinheiro vivo ou de equipamento. Depende, em igual medida, do capital humano que possamos mobilizar para determinada tarefa." (PORTO E LAGE, 1995, p.76).

O curso ocorreu nos bairros da Ilha do Bispo, Torre e Varadouro e contou com a participação de um público bastante plural. Este curso, além de reforçar o aparelhamento da Campanha, no curso de seus desdobramentos, abriu mais um importante precedente para os educandos das regiões nas quais os projetos seriam aplicados, visto que a chance real de exercer o protagonismo e consolidar, na prática, o que era dialogado em sala de aula foi oferecido pela Campanha. Construiu-se, nesse sentido, uma educação popular em simetria com as respectivas demandas populares, com as adversidades, com as potencialidades e limitações de cada local, mas sempre considerando que os sujeitos populares deveriam assumir o protagonismo de suas transformações, cabendo à educação o papel de conscientizadora, incentivadora e legitimadora da ação dos sujeitos de direitos humanos.

Implantar núcleos de alfabetização significava ir aos bairros, entrar em contato com as organizações existentes: associações operárias e beneficentes, clubes esportivos, grupos de inspiração religiosa (católica, espírita, protestante). Significava encontrar locais e equipamento, associar líderes e pessoas interessadas e responsabilizá-las, também, pela organização do trabalho, pela informação ao público, pela inscrição dos alunos. Se em alguns lugares era necessário negociar o projeto de alfabetização, em outros recebiam-se ofertas para realizá-lo. Os moradores do bairro que colaboravam com a Campanha participavam, periodicamente, das reuniões de avaliação do andamento do trabalho. (PORTO E LAGE, 1995, p.56).

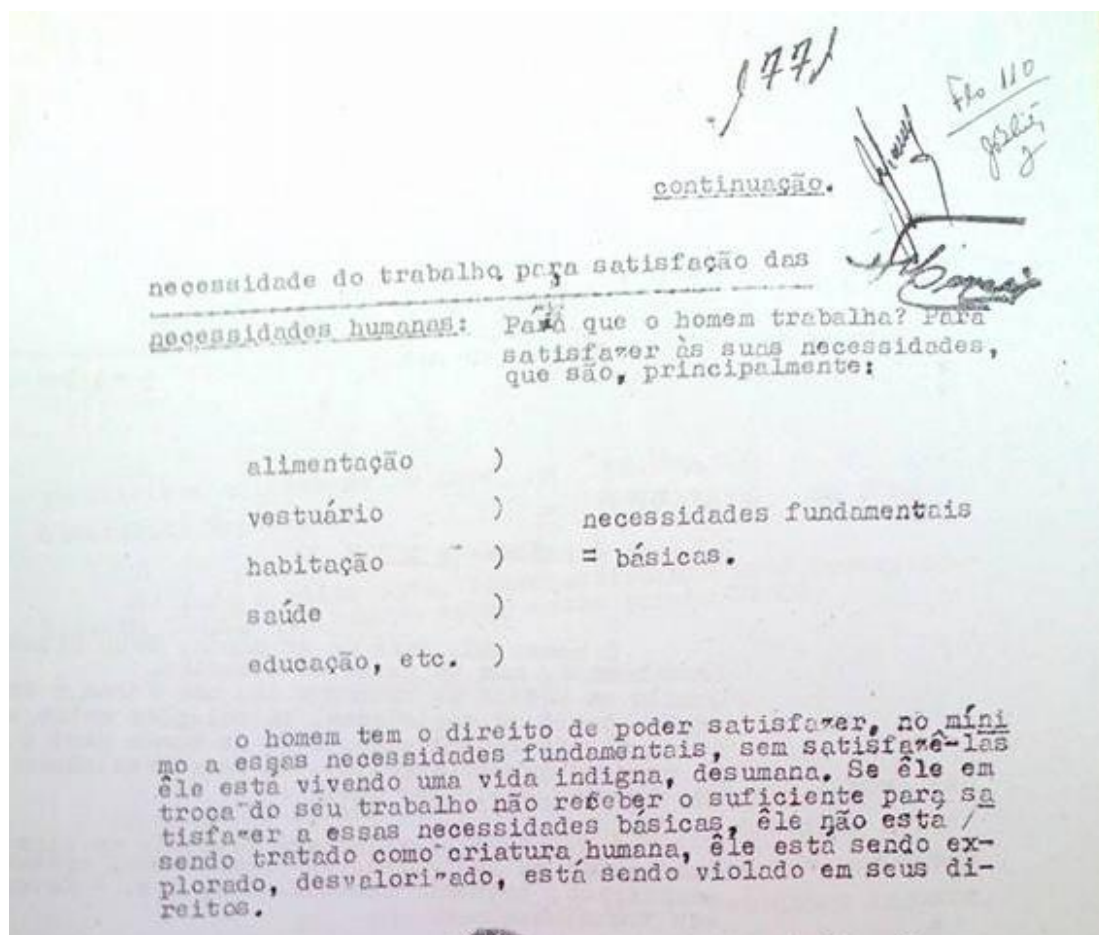
É importante diferenciar o método de alfabetização, sobre o qual ainda há considerável divergência, da teoria do conhecimento em Freire. Considera-se, neste sentido, que há um reducionismo quando se fala apenas no método enquanto um instrumento, engessado, de elaboração técnica para alfabetizar. Em Gadotti (1995) há clara explicação sobre esta diferenciação, bem como o posicionamento de negação em relação a estas tentativas de aproximação entre a teoria do conhecimento de Freire com um método técnico de apropriação de conhecimento. Por isso, adota-se o termo

epistemologia por considerar que a *teoria do conhecimento* é uma concepção mais ampla e coerente com os postulados deixados por Paulo Freire, em relação aos conceitos relacionados ao *método* e que, mormente, este é etapa intrínseca daquele. O próprio Freire, em entrevista ao jornal Pasquim, em Genebra, na Suíça, fornecida em 1979, que se encontra no livro organizado por Moacir Gadotti e Paulo Abrão, lançado em 2012 (p.81-82), afirmou:

[...] Eu tenho até minhas dúvidas se se pode falar de método. E há, há um método. Aí é que está um dos equívocos dos que, por ideologia, analisam o que fiz procurando um método pedagógico, quando o que deveria fazer é analisar procurando um método de conhecimento e, ao caracterizar o método do conhecimento, dizer: “mas, esse método de conhecimento é a própria pedagogia”. Entendes? O caminho era o caminho epistemológico. Evidentemente, tem gente que descobriu isso. Por exemplo, há duas teses, uma no Canadá e outra na Holanda, quase com o mesmo nome, “o ato de conhecimento em Freire”, em que a preocupação dos que escreveram as teses não foi outra, senão a de esmiuçar a teoria do conhecimento que está lá e a sua validade ou não. Esse é o *approach* que eu acho correto. Então, não é o método no sentido se é ba-be-bi-bo-bu. Se o sujeito ler direitinho os textos que eu tenho escrito, sobretudo os recentes, sobre o problema da alfabetização, ele descobre que o que eu estou fazendo é teoria do conhecimento. A alfabetização enquanto um momento da teoria do conhecimento. [...]

O aporte teórico-metodológico que emergiu a partir das orientações de Freire, otimizou a práxis pedagógica da CEPLAR. Em GADOTTI (1995), pode-se encontrar um sentindo imanente à característica política da prática pedagógica, em contraponto ao paradigma de racionalidade mecânica, que fomenta o diálogo entre os sujeitos geralmente fundamentado na ação/reflexão, que se aproximam e se agrupam no intuito de transformar a realidade social. No âmago desta premissa, o autor aponta uma perspectiva dialética do diálogo, reconhecendo-o multifacetado. Nesse sentido, o conflito emerge naquilo que é contraditório na ação pedagógica, cuja finalidade além de alcançar a equidade é também o desvelar das relações desiguais de poder. Isto pode ser percebido nas próprias ficha roteiro, retirado do Inquérito Policial Militar (IPM), Vol. 18. Fl., 1774, que problematizou a palavra geradora POVO, em seus níveis crítico-reflexivo e prático.

Figura 2 – Material didático usado pela CEPLAR entre 1962 e 1964, Folha 1771¹⁶



Fonte: acervo pessoal

“O homem tem o direito de poder satisfazer, no mínimo, essas **necessidades fundamentais**, sem satisfazê-las, ele está vivendo uma vida desumana. Se ele, em troca de seu trabalho, não receber o suficiente para satisfazer a essas necessidades básicas, **ele não está sendo tratado como criatura humana...está sendo violado em seus direitos**”. (JUNTADA, Vol.18. fl., 1775, grifo nosso).

¹⁶ O texto foi parcialmente transcrito, abaixo da figura. Vide anexo “C” para conferir o documento na íntegra.

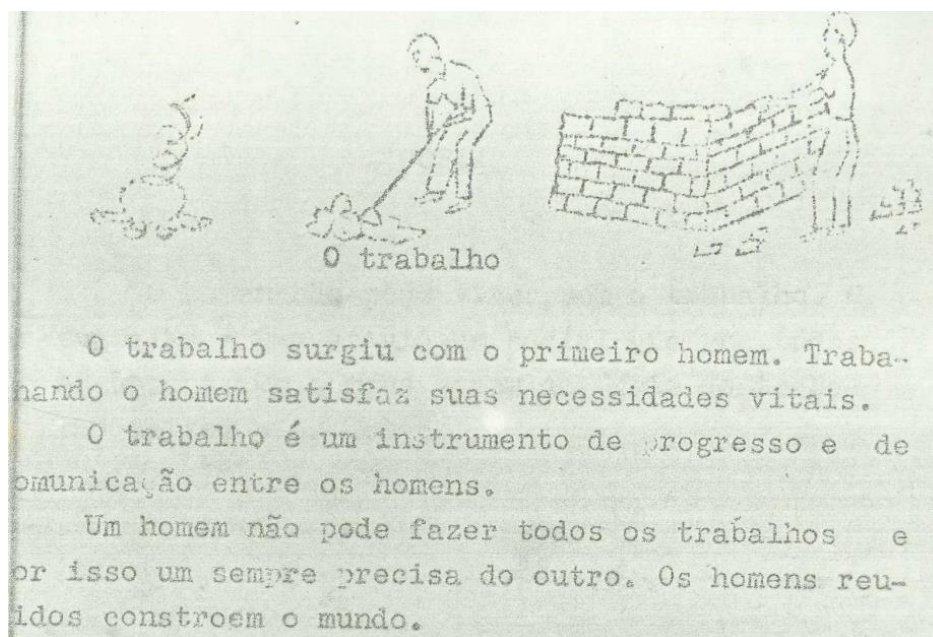
No que é pertinente aos depoimentos, conseguimos mapear os seguintes aspectos: a dimensão do material didático, na sua intrínseca relação com a denúncia de uma realidade violadora de direitos; e na percepção da prática pedagógica voltada para a defesa e conquista dos direitos inerentes à pessoa humana.

O material didático pedagógico analisado na Juntada, Vol.18, é bastante diversificado. Das mais de 140 laudas do libelo, mais de 100 dizem respeito ao material utilizado pela CEPLAR. São vários temas abordados: economia, política, cultura, educação, direito. Todas elas relacionadas à realidade do trabalhador e da trabalhadora, do povo. Há uma parte específica relativa ao Sistema Freire, assim como uma clara disposição do seu método de alfabetização. Outro, ainda mais particular, sobre o qual iremos tecer algumas considerações, tratam das palavras/conceitos geradores e suas relações com o contexto de protagonismo do povo em favor da defesa e garantia de seus direitos.

No que diz respeito aos educadores da CEPLAR, a estética da campanha consistiu em sistematizar o ensino a partir das premissas do educador Paulo Freire, seguindo as orientações de que era preciso conectar os educandos, em nível de consciência e prática política, aos seus direitos e as suas possibilidades de promover a transformação. O material didático elaborado pelos profissionais da CEPLAR também considerava, como exposto acima, a realidade dos educandos e era devidamente direcionado à defesa dos direitos.

Dialogava-se acerca dos direitos inerentes à pessoa humana, na contextura do trabalho nas indústrias, do trabalho infantil, dos sindicatos, dentre outras pautas imprescindíveis aquele cotidiano urbano. No campo, a discussão estava voltada para as questões agrárias e seus desdobramentos na violação ou garantias de direitos. A Cartilha "Força e Trabalho", confeccionada em 1963, mas que não chegou a ser utilizada, por causa do golpe de 1964, serve para capturarmos os reflexos da dimensão pedagógica da ação proposta pela Campanha.

Figura 3 – Cartilha que faria parte de um Livro intitulado “Força e Trabalho” elaborado pela CEPLAR entre 1963-1964¹⁷



Fonte: <http://forumeja.org.br/df/files/ceplar.pdf.pdf>. Acesso em: 02.03.2018

O trabalho. O trabalho surgiu com o primeiro homem. Trabalhando o homem satisfaz suas necessidades vitais. O trabalho é instrumento de progresso e de humanização entre os homens. Um homem não pode fazer todos os trabalhos, por isso sempre precisam um do outro. Os homens reunidos constroem o mundo. (CEPLAR, 1963. p.2).

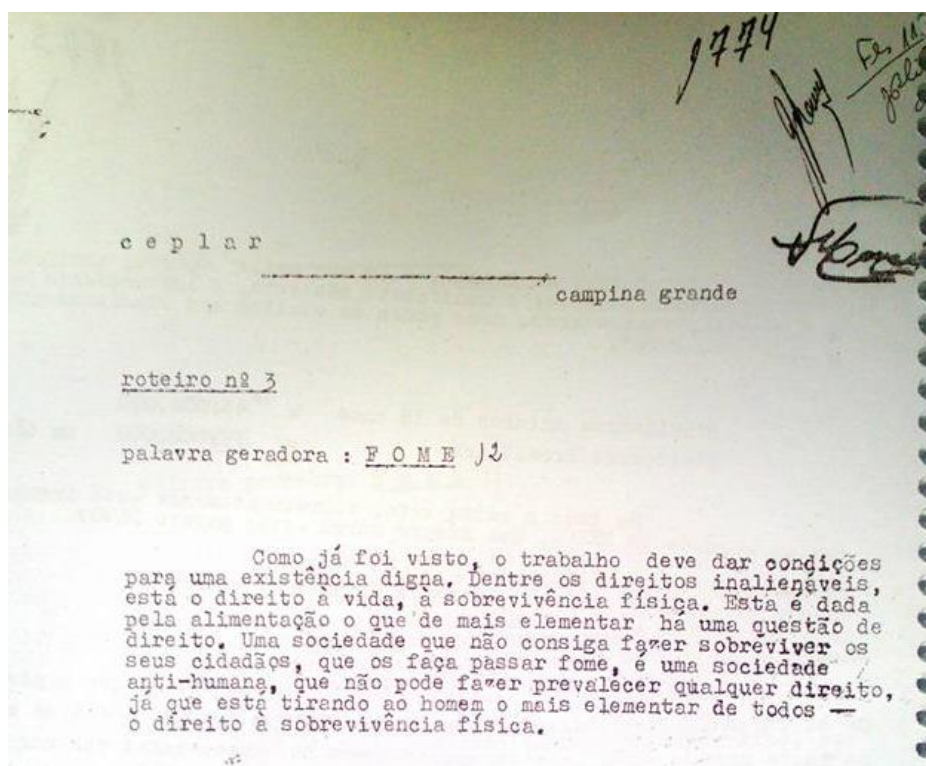
É importante entender este movimento dentro da ação e reflexão sobre as ações desempenhadas pelos atores sociopolíticos, mas, principalmente, na questão do estímulo ao protagonismo das forças populares ali presentes. Considerava-se, assim, que o processo educativo seria a porta de entrada para a conscientização e alcance de outros direitos. A roça, o plantio, a colheita, a carga horária de trabalho, os sindicatos, dentre

¹⁷ O texto foi parcialmente transcrito, abaixo da figura. Vide anexo “D” para conferir o documento na íntegra.

outros eixos que faziam parte daquela realidade, eram os contextos apresentados e de onde se retiravam, dialogicamente, as palavras geradoras.

Os espaços serviram como polos importantes de diálogo acerca dos temas mais candentes ligados as demandas concretas, como demonstrado acima, dos sujeitos que ocupavam aqueles espaços. No campo da prática educativa, temos o seguinte cenário estratégico: 1. Formaram-se os núcleos de debate, a partir dos quais se consolidou a educação como ato político. Esta prática tinha o intuito de conscientizar os educandos, mediante análise crítica da realidade que os orbitava, numa perspectiva macro e micro histórica. Uma das formas de estimular a participação dos educandos era a utilização do teatro como instrumento de problematização, politização e questionamento da realidade; 2. As palestras, organizadas, semanalmente, nas escolas, em praças, em clubes, com ampla participação da comunidade.

Figura 4 – Material didático usado pela CEPLAR entre 1962 e 1964, Folha 1774¹⁸



Fonte: Acervo pessoal

Como já foi visto, **O trabalho** deve dar condições para uma existência digna. Dentre os **direitos inalienáveis**, está o direito à vida, à sobrevivência física. Esta é dada pela alimentação o que de mais

¹⁸ O texto foi parcialmente transcrito, logo a seguir. Vide anexo “E” para conferir o documento na íntegra.

elementar há na questão do direito. Uma sociedade que não consiga fazer viver seus cidadãos, que os faça passar **fome**, é uma sociedade anti-humana, que não pode fazer prevalecer qualquer direito, já que **está tirando ao homem o mais elementar de todos – o direito à sobrevivência** física. (JUNTADA. Vol.18. fl., 1774, grifo nosso).

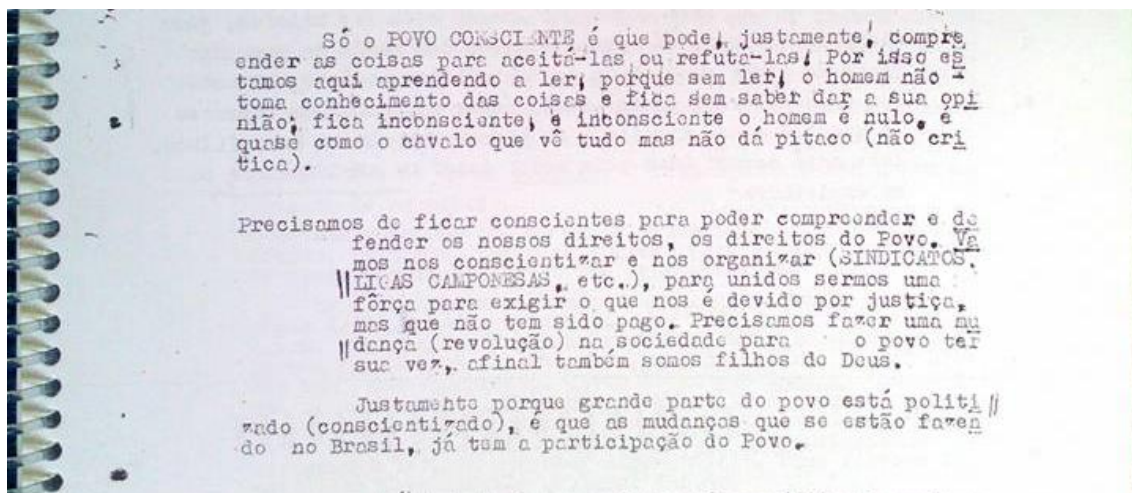
Ora, entendemos que o resultado da EP, na perspectiva libertadora, transformadora, freireana, é conscientização, busca, através da prática educativa, por garantias, conquista de direitos inerentes aos seres humanos, num quadro de violação e negação de direitos. Já vimos como isto se coaduna com a percepção dos DH e seus espaços constitutivos. Questão basilar da relação de ensino, no campo da EP: a leitura de mundo deve preceder a leitura da palavra. Esta, quando gerada, em conjunto com os saberes em fluxo, de educador e educando, torna-se instrumento de conscientização através de suas conexões objetivas e subjetivas com a realidade da qual o sujeito e a palavra, materializada, fazem parte. Aqui, observamos a palavra geradora FOME sendo analisada de forma extensiva, dentro de seus contextos possíveis, em dois níveis cognoscíveis: a fome em associação com o trabalho; o trabalho como um direito intrínseco à pessoa humana. Padilha (2008, p.3) confirma que um dos grandes legados da epistemologia freireana, para a reflexão sobre os Direitos Humanos, situando:

Como indicadores de uma educação que nos ensina a lutar pelos nossos direitos e a tornar o processo educativo mais plenamente humano – enquanto criação cultural – são, por exemplo, a criticidade, a estética, a ética, o respeito aos conhecimentos e saberes dos/as educandos/as, a consciência do inacabamento da pessoa, a alegria, o diálogo, a esperança, a dinâmica entre liberdade e autoridade, o significado da compreensão da educação enquanto intervenção humana, entre outras categorias e ideias-chave que por tantos anos estiveram presentes em sua práxis, entendida enquanto ação transformadora.

A questão em torno da palavra reside na sua relação visceral com o mundo do qual os educandos faziam parte, com um encadeamento de outros direitos, cotidianamente negados. Outra palavra geradora, que repercutiu no processo, foi TIJOLO. Não apenas pela sua riqueza fonética, valor etimológico, mas, sobretudo, pela capacidade visceral, tanto quanto a fome, de anunciar uma realidade concretamente adversa, hostil, de ausência de direitos. Conceito que aparece, também, dez vezes, como termo “subversivo”. A conscientização, através do tijolo se dá de forma relativamente menos abstrata do que

a fome. O TIJOLO, ademais, torna-se mais expressivo quando pensado coletivamente, quando esta ação se desdobra na denúncia de violação de outros tantos direitos. Como exemplo, citamos o emblemático episódio da consagração de dezenas de famílias que conquistaram seu direito ao saneamento básico, atuando em conjunto com a CEPLAR.

Figura 5 – Material didático usado pela CEPLAR entre 1962 e 1964, Folha 1775¹⁹



Fonte: Acervo pessoal

[...]. Só o povo consciente é que pode, justamente, compreender as coisas para aceitá-las ou refutá-las (...) Precisamos de ficar conscientes para poder compreender e **defender nossos direitos, os direitos do povo** (grifo nosso) [...].

A atuação da CEPLAR, dos educandos e educadores, ora ocupava os espaços intraescolares na construção do processo de ensino-aprendizagem, ora emergiram sobre a realidade extraescolar a fim de fortalecer as interlocuções e transformações reais entre os sujeitos. Dessa forma, a interação com a realidade passou a fazer parte de uma etapa educacional importantíssima, tanto para o educador quanto para o educando, como constatamos acima. Devemos lembrar que Freire foi responsável por ministrar um curso preparatório para os educadores e educadoras das Campanha, assim como, a esta altura,

¹⁹ Texto parcialmente reproduzido. Vide anexo “F” para conferir o documento na íntegra.

figurava como um dos mais proeminentes pensadores da educação. Freire também assumiu a Coordenação de Educação de Jovens e Adultos, no MEC, e ajudou a pensar o primeiro Plano Nacional de Educação. Tudo isto num intervalo de mudanças aceleradas pelas quais o Brasil passara, entre 1961 e 1964.

Do ponto de vista da prática da CEPLAR, considerando que não podemos dissociar-la do material didático-pedagógico, através da análise do IPM, temos o seguinte cenário: todos os interrogados eram interpelados sobre as palavras geradoras e sobre o método Paulo Freire. As palavras FOME, TIJOLO e POVO, apareceram dez vezes cada uma delas. Outras como ENXADA, ROÇA, LIXO, RUA, aparecerem em menor número, dando a entender que são menos relevantes no processo de “subversão” dos educandos, segundo a direção dada pelos acusadores.

A testemunha, da qual decidimos suprimir o nome, tratando-a, tecnicamente, como Segunda Testemunha, 22 anos, estudante, supervisora, deu a seguinte declaração acerca do teor “subversivo” do método Paulo Freire usado pela CEPLAR:

“Sob o ponto de vista pedagógico, o método usado pela CEPLAR é de grande aproveitamento e sob o ponto de vista **subversivo nada tem a declarar, pois o que fazíamos era apenas esclarecer o povo, por exemplo, mostrávamos os direitos que os alunos tinham e a possibilidade de melhorar de vida**”. (TIT, Vol.18, fl.1802) (grifo nosso).

Ao observarmos a forma como a CEPLAR trabalhou a palavra geradora FOME, temos uma dimensão mais exata da afirmação da estudante, podemos captar melhor os fluxos da prática educativa da Campanha assim como as aproximações com aquilo que se reconhece como defesa de Direitos Humanos. Isto ganha ainda mais corpo quando contabilizamos a quantidade de vezes que os representantes da CEPLAR foram interpelados sobre o teor “subversivo” da palavra em questão, as formas pelas quais a palavra vai assumindo seus contornos no processo de conscientização e, mais ainda, agrupa força na prática e reflexão sobre a prática, necessárias à elucidação de que combater a FOME significava, também, “**compreender e defender os nossos direitos, os direitos do povo**” (grifo nosso) (JUNTADA, Vol.18. fl., 1775).

Muito embora esta ação pedagógica não estivesse circunscrita aos espaços físicos da escola, foi neste horizonte e a partir dele que as transformações ocorreram. No âmbito

da práxis o paradigma foi, gradativamente, ampliado, à medida que se redefiniu, também, como ato político, crítico e libertador. No caso da CEPLAR, o grupo escolar Raul Machado foi um polo de sustentação.

De lá partiam as ideias, as discussões, a conscientização, o empoderamento e a transformação coletiva. Mas a realidade só sofreu modificações significativas quando a prática pedagógica reconheceu outras modalidades de diálogo e ações enquanto categorias legítimas de mudança social. Nessa perspectiva, os documentos históricos são imprescindíveis. Comprovam, não de forma axiomática, que a ação rendeu frutos. Os direitos, a começar por uma educação mais crítica, passando por condições de trabalho, saúde e de cidadania, foram conquistados, mesmo que ainda estivessem muito distantes do ideal de equidade, justiça e dignidade que precisamos para tornar a sociedade melhor e mais justa, segundo a contribuição do educador Paulo Freire.

Na concepção de Paulo Freire, educação e realidade são dois elementos indissociáveis. Por um lado, a realidade é fonte de conteúdo para a educação e, por outro lado, a educação é um meio para decodificá-la e analisá-la nos seus aspectos sociais, econômicos e políticos. O desenvolvimento da capacidade de análise contribui necessariamente para o desenvolvimento da consciência crítica do adulto, levando-o a agir de modo consciente sobre essa realidade, modificando-a. A partir do momento em que age sobre o mundo, transformando-o, o adulto passa a ser sujeito e não objeto da sua história. Dentro desta ótica, alfabetização e conscientização são dois aspectos de uma mesma ação. (PORTO E LAGE, 1995, p.45).

O agir sobre o mundo, característica da práxis freireana e da prática educativa da CEPLAR, foi a principal ferramenta de superação das fronteiras epistemológicas no cenário paraibano. A realidade, considerada como principal alvo, na Ilha do Bispo, não oferecia as condições mínimas aos sujeitos de direitos. A fábrica de cimento Portland, hoje conhecida como Matarazzo, foi o eixo central pelo qual a comunidade se concentrou e expandiu. A maioria dos que ali viviam trabalhavam na indústria. O terreno do grupo escolar Raul Machado foi cedido ao Estado pela indústria, que ainda é a proprietária da terra.

Os direitos humanos, direitos básicos, o direito de comer, de vestir, de dormir, o direito de ter um travesseiro e à noite colocar a cabeça nele, pois este é um dos direitos centrais do chamado bicho gente, é o direito de repousar, pensar, se perguntar, caminhar; o direito da solidão, o direito da comunhão, o direito

de estar com, o direito de estar contra, o direito de brigar, falar, escrever; o direito de sonhar, o direito de amar; o direito de estar vivo, o direito de decidir, o direito ao trabalho, de ser respeitado. (FREIRE, 2001, p. 94-95)

A prática educativa da CEPLAR exerceu importante papel de protagonismo com os trabalhadores, urbanos e rurais, no Estado da Paraíba. Em 1963, quando o Governo Federal edificou amplo projeto de alfabetização pelo **Sistema Freire de Alfabetização**, a CEPLAR já havia ganhado repercussão nacional e, em razão disto, integrou o projeto como uma das principais Campanhas.

A implementação desta etapa previu a construção de duzentas unidades educativas, em 18 regiões do interior da Paraíba. É importante perceber, para além dos dados quantitativos, que a Paraíba deu um salto substancial, considerando uma rápida comparação da realidade da educação popular, bem como as iniciativas formais e informais, num período de apenas 3 ou 4 anos de intensa atuação dos movimentos populares. A aproximação com os sindicatos foi definitivamente consolidada, e estes passaram a liderar importantes etapas do projeto educativo proposto pela CEPLAR, dentre os quais estiveram em três dimensões específicas:

- a) *Voluntariado*: alguns operários/as participariam como voluntários na campanha publicitária oficial divulgada pelo Estado;
- b) *Educadores/educadoras*: algumas pessoas, rigorosamente vinculadas ao trabalho operário, seriam selecionadas e capacitadas para protagonizar como alfabetizador/a;
- c) *Interlocutores*: alguns operários/as indicariam a si ou a outros para o processo de escolarização, bem como assumiriam o compromisso de estimular a frequência às aulas.

Nesse sentido, cada realidade demandou formatos distintos de prática pedagógica. Para os representantes da CEPLAR não bastava instruir para decodificar as letras, frases e conteúdos, era preciso também compreendê-los dentro de seus contextos sociais. Dessa forma, os educandos passavam a possuir mecanismos importantíssimos de reivindicação, uma vez que a conscientização do sujeito gera uma sólida identidade com a realidade que o cerca e, por seu turno, o leva à práxis transformadora. Dessa forma, o recurso didático

instrumentalizado pela campanha paraibana tornou-se um elemento indispensável para a edificação de uma educação popular com o escopo de conscientizar e legitimar os direitos dos educandos, fatores determinantes que fizeram com que a ditadura considerasse a campanha subversiva e criminalizasse a ação dos profissionais que a ela estivessem ligados.

O depoimento da terceira testemunha, no processo, 22 anos, estudante, coordenadora, interpelada sobre o método usado pela CEPLAR, reforça a interpretação adotada.

[...] Sua opinião pessoal com relação a CEPLAR é a seguinte: dava uma orientação ao analfabeto a respeito **dos direitos a que tinham**, concorria para a alfabetização e **nunca notou nenhuma tentativa de subversão por parte dos seus dirigentes** [...](grifo nosso) (JUNTADA, Vol.18/64. Fl., 1802).

A experiência da CEPLAR, portanto, revelou-se espaço basilar de protagonismo no curso das mudanças no cenário educacional brasileiro e, sobremaneira, paraibano. Apontando, seguramente, para uma percuciente transformação sociopolítica do processo educativo popular a partir das etapas de observação e práxis, na ampliação da luta pelos direitos. Esta ação, que ganhou fôlego, voz e eco na figura dos movimentos populares da década de 60 e de Paulo Freire, ou melhor, na perspectiva freireana, viu crescer, nutrir e transformar-se em concepção pedagógica consolidada como sinônimo de luta pelos direitos humanos, à medida que a Campanha ampliou os horizontes epistemológicos, concorrendo na realização de uma educação popular concretamente conscientizadora, dinâmica, plural e libertadora.

Essa educação para a liberdade, essa educação ligada aos Direitos Humanos tem que ser abrangente, totalizante; ela tem que ver com o conhecimento crítico do real e com a alegria de viver. E não apenas com a rigorosidade da análise de como a sociedade se move, se mexe, caminha, mas ela tem a ver também com a festa que é vida mesma. Mas é preciso fazer isso de forma crítica e não de forma ingênua. Nem aceitar o todo poderosismo ingênuo de uma educação que faz tudo, nem aceitar a negação da educação como algo que nada faz, mas assumir a educação nas suas limitações e, portanto, fazer o que é possível, historicamente, ser feito com e através, também, da educação. (FREIRE, 2001, p. 102)

Desta forma, não seria possível concebemos esse processo tão somente no campo educacional. Amordaçá-lo ao universo burocrático das especificações das diretrizes determinadas pelo MEC, ao ordenado no final do mês que o docente recebia prontamente pelos serviços prestados, ao ato de comiserção em relação à condição das camadas populares daquela época, seria, enfim, mitigá-lo a uma temporalidade estagnada, burocrática. Foi muito além quando articulada a necessidade de alcançar os direitos. A prática educativa da Campanha, sob a égide epistemológica de Freire, sufocou qualquer tentativa de diagnóstico que não estivesse em articulação com a dimensão política, com a democracia, com a construção e consolidação da cidadania para a seguridade, exercício dos direitos inerentes ao ser humano.

Solon Viola, (2010, p.3), em nossa compreensão, fortalecer essa afirmação, ao defender que a obra de Freire está repleta da defesa intransigente e radical dos Direitos Humanos.

Os princípios fundadores dos Direitos Humanos contemporâneos – liberdade, igualdade e fraternidade – orientam a compreensão do ato educativo freireano a ponto de o princípio da libertação ser considerado como razão mesmo da educação. A ação pedagógica é tomada como compromisso com o homem concreto, com a causa da sua humanização, de sua libertação.

Diante do exposto até aqui, entendemos que é possível fazermos algumas observações de ordens diversas e que atendem ao nível de complexidade da pesquisa. Não obstante, todas elas convergem, embora andem por trajetos próprios, ao mesmo destino: que a CEPLAR foi, afirmativamente, durante a emersão dos movimentos de EP e de projeção internacional dos DH, no contexto que precede o golpe civil-militar, um dos movimentos que atuou ao encontro dos direitos humanos. Não bastasse ir além do processo educativo tradicional, a Campanha ainda deixou importante herança histórica para a educação em DH, na medida em que sua experiência afirmativa passa a servir como referência inalienável à memória histórica e, também, pode constituir importante laboratório e observatório analítico das EP e dos DH, na composição de seus elementos fundantes e na constatação de resultados concretos.

3.3 A PRÁXIS DA CEPLAR COMO “AMEAÇA” À SEGURANÇA NACIONAL E À VIOLAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS (1964)

As fontes que integram esta pesquisa fazem parte de um projeto bastante amplo de lutas, resistências e de reconhecimento que a memória é categoria imprescindível aos direitos humanos. A proposta de preservação da memória insere-se no contexto do fim da Ditadura, pós 1985, quando começaram a emergir ações voltadas para a construção do Plano Nacional de Direitos Humanos. A elaboração deste plano relaciona-se, dialeticamente, com os desdobramentos da DUDH até a constituição cidadão, no Brasil, de 1988. Em seu eixo central, o Plano estabelece a memória e a verdade como direito inerente ao ser humano, no qual o Estado tem o dever de instrumentalizar os meios necessários para garanti-lo. O plano edifica diretrizes e propõe que os Estados prestem esclarecimentos aos cidadãos, no que concerne às violações dos direitos humanos imprimidas durante a ditadura militar brasileira. (GUERRA, 2014).

Neste contexto, é importante salientar que a Universidade Federal da Paraíba, principalmente a partir do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos, nos últimos anos, tem tomado amplas iniciativas ligadas à preservação da memória, dentre as quais destacam-se: *Acervo e memória da Repressão e da Resistência na Paraíba* e o *Memória Justiça e Direitos Humanos*. É válido ressaltar, ainda, que as contribuições destes projetos para a preservação da memória enquanto um direito humano, e na elaboração deste trabalho, foram imprescindíveis. Do ponto de vista formal, normativo, os arquivos analisados neste capítulo, consideram, principalmente, os seguintes preceitos:

Âmbito Nacional

1. Decreto Nº 7.037/09 – Plano Nacional de Direitos Humanos
2. Lei Nº 12.527/11 – Lei de Acesso à Informação

Âmbito Estadual

1. Decreto nº 31.816/10

O Plano colocou em evidência os documentos de amplitude nacional, no curso dos desvelamentos da memória histórica do país, devido às violações dos direitos humanos durante a ditadura civil-militar. O acesso à informação ensejou contundente questionamento em relação à “cultura do ocultamento”, principalmente nas instituições

envolvidas diretamente com a destruição de documentos importantes durante a ditadura militar. Ainda que o acesso completo e irrestrito aos documentos seja tarefa árdua e quase impossível, visto que há um imperativo cultural que impede a compreensão e reconhecimento destas ações como um direito, ainda que este seja assegurado, ambos os aportes normativos se configuraram como ganhos históricos inestimáveis.

No plano Estadual, consignado pelo Decreto nº 31.816, de 29 de novembro de 2010, há diretrizes estabelecidas que regulamentam o acesso à informação presentes nos documentos, conforme versa o art.1, “por serem fontes importantes de interesse público e geral para o resgate da memória, para defesa dos direitos dos cidadãos e dos direitos humanos”²⁰. Nesta seção terão papel de destaque as vozes dos sujeitos presentes na Juntada Vol.18, de maio de 1964, peça acusatória na qual constam os Termos de Inquirição de Testemunhas e os Termos de Perguntas aos Indiciados, TPIs. Sujeitos cujas vozes foram abrupta, arbitrária e ilegalmente interditadas. Protagonistas ocultados pelas forças autoritárias à serviço da “história oficial”.

De exposto concluímos: a direção da CEPLAR podia ter selecionado melhor os seus professores (...) fato este comprovado quando o indiciado (...) declara os nomes de (...) todos reconhecidamente esquerdistas. (JUNTADA, Vol.18/64. Fl., 1847).

Todo o processo gira em torno dos “crimes de subversão” e “ameaça à segurança nacional”. A Campanha foi enquadrada nestes termos. Ao nos debruçarmos sobre os depoimentos do encarregado do inquérito, à época capitão, notamos que não havia, do ponto de vista jurídico, como incriminar a Campanha, senão através de um processo arbitrário, ideologizado, persecutório, ilegal, violador de direitos. Lembramos que a conclusão acima é fruto de um processo absolutamente abusivo, visto que ser “reconhecidamente esquerdista”, neste período, não configurava crime tipificado em lei, muito menos um capitão está qualificado para determinar quem deveria ter sido escolhido num processo seletivo oficial, feito pelo poder público, para exercer o magistério. O que torna o processo ainda mais disjuncto da realidade, é que o capitão usa de suas motivações

²⁰Cf.http://www.conarq.arquivonacional.gov.br/images/legisla_estadual/decreto_n_31.816_de_29_de_novembro_de_2010_paraiba.pdf, acessado em:24.11.2017.

político-ideológicas para tentar desqualificar, ad hominem, os educadores e educadoras da campanha.

A partir do exposto, procuramos exercitar um pensamento elaborativo, crítico, reflexivo, que nega uma postura laudatória acerca das questões, até agora, propostas. Julgamos, assim, que é importante salientar que o golpe civil-militar, fez parte de um projeto comprovadamente elaborado pelas forças reacionárias, nacionais e internacionais. Os espaços com potencial de transformação da sociedade foram, sistematicamente, estrangulados pelas ofensivas reacionárias. O campo econômico, durante os vinte e um anos de ditadura, serviu de donativo para os interesses do capital internacional. A EP foi vitimada. Seus algozes, a serviço do mercado, perseguiram, intimidaram, torturaram e exilaram a EP brasileira, assim como as manifestações ao encontro da defesa dos DH por ela promovidas.

Entendemos que para cada voz interdita, envolvida com as práticas educativas, em especial, construindo espaços de garantia e defesa de direitos, interditou-se, parcela importante da EP e dos DH. Vozes que, ao serem silenciadas, como ocorreu com Freire, e tantas outras e outras educadores – tais quais alguns representantes da CEPLAR –, carregaram consigo um pedaço da EP, das epistemologias do Sul, de resistências, de conquistas, de mudanças, de histórias, enfim.

Obstinamos, nesse sentido, ampliar as vozes de parcela de sujeitos que, interditados pelo ímpeto do golpe de 1964, não foram ouvidos, nem ouvidas pela história, ainda turva, pois fragmentadamente depreendida, da CEPLAR. Buscamos, assim, traduzir os ditos, interditos e não ditos, que forem possíveis, presentes no Inquérito Policia Militar, Volume 18, de 15 de maio de 1964, referente às práticas da Campanha, em CG, remetido a João Pessoa para continuidade dos processos inquisitoriais.

São questões bastante amplas. Em razão disso, optamos por analisar a documentação, seus significados e desdobramentos, por etapas.

A primeira é de cunho histórico. Faz-se necessário penetrar em duas camadas: o contexto que legitima as acusações, através da compreensão de como se constrói o discurso de criminalização da prática educativa ligada ao campo popular, mais sintomaticamente, a partir da concepção teórico-metodológica cunhada por Paulo Freire, voltada para a conscientização das camadas populares e para a defesa de direitos. Fizemos

isto usando como referência não apenas a ausência de materialidade contra os acusados, mas, principalmente, porque o ordenamento vigente, nacional e internacional, plenamente consolidados, foram dispositivos orientadores da EP, como já foi demonstrado.

Na medida em que entrávamos naquele passado através das vozes dos protagonistas daquela história, da leitura dos documentos; na medida em que fatos, atos emergiam do subconsciente e se encaixavam no contar dos outros, enriqueciam ou explicitavam a memória de outros e a nossa própria memória; na medida em que se iam completando dados, explicando acontecimentos, estabelecendo ligações, colocando nos devidos lugares as diferentes peças do quebra-cabeça, a CEPLAR nos apareceu tal qual ela existiu : uma explosão criativa; uma construção coletiva; um investimento intelectual, psicológico, físico, afetivo de jovens e adultos de várias camadas sociais da cidade e do campo; uma concentração das forças mais diversas; um questionamento quotidiano; uma militância política; uma resposta a um ideal de justiça social. Concluimos que essa história não merecia ficar no esquecimento da História. Por isso aceitamos escrevê-la. (PORTO E LAGE, 1995, p.16).

Não se trata, ainda, de analisar as fontes sob a égide normativa do positivismo, concebendo-as como algo axiomático, engessadas e representantes canônicas da realidade. A historiografia, desde a Escola dos Annales, principalmente a partir da ampliação dos domínios da nova história, desconstruiu este paradigma, ao considerar a interdisciplinaridade e a interlocução com outras epistemologias como indispensável para o processo investigativo. Mais relevante ainda, por se tratar do referido recorte histórico, está o fato de que o acesso à memória foi, mais recentemente, apresentado como um direito de todo ser humano, restando aos pesquisadores a responsabilidade e sensibilidade e compromisso, enquanto cientistas sociais, de contribuir para a democratização desse direito, torná-lo efetivamente acessível. No Brasil, este caminho ainda é bastante estreito e extenso.

Na noite mesma do dia 31 de março foi invadida a API e presas todas as pessoas que lá se encontravam acompanhando as notícias pelo rádio (...). Levadas para o quartel da Polícia Militar, na madrugada do dia seguinte foram soltas por intervenção de familiares e amigos. Começou a apreensão de material "subversivo", iniciaram-se as invasões das sedes das organizações - API, Sindicatos, Associações Estudantis. A CEPLAR foi invadida no dia 1º de abril. Os jornais da época falam de farto material subversivo apreendido. Sucediã-se as acusações sem possibilidade de respostas (...). Porque o fim foi esse. Ninguém procurou ninguém mais. Isso foi o que aconteceu. Nem com a direção, nem mais com os alunos. Cada um que procurasse viver a sua vida."

Era o domínio do medo e do boato, ninguém mais sabia de ninguém com exatidão. Em Sapé e Rio Tinto instalara-se o terror. (PORTO E LAGE, 1995, p.105).

Alguns dos principais membros, entre organizadores, coordenadores e professores, foram presos. Instaurava-se o clima de medo e terror, característicos deste período. Boa parte dos que participavam da Campanha, foi surpreendida. O elemento surpresa foi uma arma poderosa dos golpistas, pois permitiu que a maioria do material didático produzido pela CEPLAR fosse apreendido e, posteriormente, destruído, bem como as organizações. Outros polos foram invadidos, sob a justificativa de espaços de prática subversiva. Os que se concentravam no interior, entre Campinha Grande, Sapé, Rio Tinto, Sumé, que tivessem qualquer ligação com as ligas camponesas, foram imediatamente destruídos, como relatava Porto e Lage (1995, p. 106).

Uma das testemunhas ouvidas, Ginaldo Ferreira Scares, promotor público de Rio Tinto, descreve a situação: "A partir do dia primeiro de abril, desencadeou-se um ambiente de terror no Município encabeçado por [...] elemento ligado à Fábrica que, inclusive, se arrogava o direito de dar ordens para prender pessoas [...]; que a situação atual em Rio Tinto é a seguinte: ou a pessoa está com a Fábrica ou é taxada sistematicamente de comunista." Na região de Sapé a situação não era diferente. Pavilhões da CEPLAR foram destruídos, incendiados. Algum tempo depois de ter sido preso e respondido a inquérito no 15º RI e no Grupamento de Engenharia, em João Pessoa, Pedro Fazendeiro, líder camponês de Sapé e elemento de ligação da CEPLAR no campo, foi solto e "desapareceu" misteriosamente. Sua filha, Nadieje, chegou a procurar pessoas da Campanha, pedindo informações sobre o paradeiro do pai. Nunca ficaram esclarecidas as circunstâncias de sua morte, não chegou sequer a voltar à casa. Elementos que com ele estiveram presos no Grupamento afirmam ter sido ele devolvido ao 15º RI, para em seguida ser solto e desaparecer. Em meio a todo este terror iniciou-se a fase dos Inquéritos Policiais Militares.

Esta realidade denunciada pelo promotor, a de estar com a fábrica ou contra ela, denotou bem as intencionalidades políticas, sociais e econômicas das oligarquias, que foram beneficiadas pelo golpe. Uma educação voltada para a conscientização do trabalhador, operário ou camponês, implicou, também, numa ação de organização das forças populares, centralizadas em sindicatos, ligas, associações, dentre outras

expressões. Esta organização, por seu turno, implicou na ampliação e fortalecimento dos que assumiram o protagonismo.

Evidentemente que a atuação da CEPLAR não pode ser entendida fora de sua historicidade. A repercussão da Campanha desagradou, consideravelmente, as elites reacionárias locais. A conscientização das massas sempre foi uma arma bastante poderosa de luta contra as injustiças, e no cenário paraibano o clima que se instaurava, à medida que o golpe se aproximava, era de tensão. Ao fomentar o protagonismo dos trabalhadores, operários e rurais, a Campanha viu-se empenhada nas lutas assumidas pelos agentes populares. Os setores operários, os sindicatos, as associações, as ligas camponesas, todas elas se mobilizaram neste íterim que marcou a ação educativa da Campanha, entre 1961 e 1964, às vésperas do golpe.

No cenário paraibano, as forças reacionárias já vinham exercendo fortes pressões e investindo contra a Campanha, sobretudo em razão do projeto de expansão e diálogo com as ligas camponesas. Este teria sido o fator de convergência que resultou na tentativa de impedimento da ação da CEPLAR. Muito embora alguns pontos ainda tivessem representado relativa resistência ao golpe, a democracia e aqueles que a defendiam, sucumbiram. Muitas foram as especulações, e ainda hoje não há um consenso entre a historiografia, acerca dos principais motivos pelos quais o então presidente João Goulart foi levado a renunciar ao cargo. Não há tempo para entrar neste mérito, visto que é um período amplo e complexo, seja no sentido das organizações alinhadas em defesa de Jango, seja na dimensão logística do golpe.

No curso do golpe, várias pessoas vinculadas à CEPLAR foram presas, interrogadas, ameaçadas e impelidas ao exílio. Quase todos os arquivos foram destruídos. A memória histórica da Campanha resume-se, hoje, a um montante bastante escasso, a saber: um livro escrito por parcela de protagonistas da ação; algumas publicações de jornais da época; alguns depoimentos e, ainda, algumas fichas relativas às prisões da época da Ditadura.

Porém, que mesmo reduzidas, todas estas fontes são absolutamente ricas para os pesquisadores e que todos estes materiais trazem informações importantíssimas, sem as quais, certamente, a Campanha não teria chegado até hoje. A problemática permeia, contudo, o fato de que há uma riqueza ainda maior que foi interditada. Num segundo

momento, entendemos ser necessário questionar quais foram os elementos reais que levaram, por exemplo, a CEPLAR a ser, abrupta e violentamente, interrompida, ter a maioria de seus arquivos destruídos, seus representantes processados, presos, arbitrariamente, submetidos a um processo ilegal, sob a acusação de atentado contra a segurança nacional, condenados ao exílio.

Ademais, é razoável afirmarmos que a EP fora responsável por um processo de conscientização sem precedentes, até então, na história da educação. A construção de uma educação genuinamente popular, com resultados concretos, não estava no plano das elites dominantes.

Vale ressaltar que, simultaneamente ao golpe, tudo isto foi colocado sob suspeição, mediante a alegação, generalizada, de ameaça “subversiva”. Terminologia que, desprovida de substância jurídica, ou previsão tipológica na norma, ou na literatura, institui-se naquilo que Foucault (2003) assegurou ser parte de um processo associativo entre as formas que a verdade assume, historicamente, no âmbito das práticas jurídicas.

Dito isto, buscamos, nas laudas seguintes, apresentar e analisar algumas das provas que fundamentam a afirmação de que, no Brasil, o golpe civil-militar interditou um projeto educativo popular, com o povo, que, além de não ter relação com “noites de moscou”, ao ser violentamente eliminada do cenário educacional, deixou ainda mais evidente sua inclinação como movimento promotor de direitos humanos. As ilegalidades das ações e processos, que obrigaram os militares a preservar a peça, reforçaram, de um lado, o caráter contra hegemônico das ações da Campanha, inclusive naquilo que a conecta aos DH; do outro, o processo persecutório, ideologizado, ilegal e violador de direitos. A análise da Juntada, nesse sentido, elucidou, também, as formas pelas quais os militares, partícipes do golpe, atuaram eivados por ideologias contra educadores e educadoras populares.

Antes de ingressarmos propriamente nos inquéritos, é preciso conhecer sua estrutura formativa. Os acusados inquiridos na condição de testemunhas e, depois, de réus. O Termo de Inquirição de Testemunhas (TIT), tinha o seguinte formato, invariavelmente: 1.Nome; 2.Idade; 3.Filiação; 4.Estado Civil; 5.Naturalidade; 6.Profissão; 7.Logradouro; 9.Função exercida na CEPLAR.

Estes eram os termos imutáveis. As questões que são mais relevantes, no entanto, são, precisamente, três, a saber: 1. **O material didático-pedagógico apresentava caráter subversivo**, segundo a opinião do inquirido/a; 2. **Qual a opinião acerca do Método de Paulo Freire**; 3. **Se o inquirido/a podia provar que não era "subversivo ou esquerdista"**. Estas eram questões mais importantes para os acusadores. Mais adiante, entenderemos o porquê.

O Termo de Perguntas ao Indiciado (TPI) segue o mesmo formato inicial, porém, como se trata de um momento investigado de apuração de informações, eles são mais abrangentes e detalhados. Foram inquiridos um total de 34 Coordenadores e 12 supervisores. Uma questão que merece destaque é que as declarações de 28 Coordenadores e 6 Supervisores “deixaram de ser anotadas...em virtude de nada existir de importante a registrar” (TPI. V.18. fl.1856).

Para podermos compreender o resultado de todo este processo, é pertinente pontuar que o golpe foi minuciosamente erigido pelas forças reacionárias, civis e militares, nacionais e internacionais, com a anuência e financiamento dos EUA.²¹ Ações que estão inseridas num mosaico maior de disputa, conhecido como Guerra Fria. É de conhecimento geral que este período acirrou as disputas político-ideológicas ao redor do globo. As duas grandes potências, capitalista e socialista, buscavam construir seus campos de influência e controle. Tal antagonismo mergulhou o mundo num período de permanentes tensões e insegurança.

Do ponto de vista da análise da prática da CEPLAR, observando os depoimentos, notamos que, embora o cenário montado seja de aparente legalidade, neste caso em especial, o resultado não poderia ser diferente, visto que o processo fazia parte de uma trama mais ampla. Estes questionamentos permanecem latentes, visto que a historiografia, consolidada mundialmente, apresentou incontestáveis provas de que não havia possibilidade concreta, naquela conjuntura, de as forças progressistas concretizarem uma revolução, de qualquer natureza mais impositiva, fora do arco conciliatório que lhe é inerente.

²¹ Cf. O dia que durou 21 anos. Direção de Camilo Tavares. Brasil: Pequim Filmes, 2012. DVD, (77 min), NTSC-VHS, son., cor., leg.

Assim, a criminalização do incompreendido, segundo nossa análise, ocorre quando as palavras geradoras Fome, Tijolo, Povo, Enxada, inerentes a um quadro epistemológico fundamentado por um dos maiores pensadores da educação, conceituado mundialmente, Paulo Freire, tornam-se termos de um substrato incriminatório, mesmo diante de explicações teóricas e exemplos práticos dados pelos educadores e educadoras da Campanha, assim como dirigentes, coordenadores e supervisores. Aí reside provas incontroversas de que a Campanha foi interdita, integralmente, de forma absolutamente arbitrária e ilegal.

O mais grave, na nossa avaliação, é que no despacho, que é taxativo, isto ganha uma proporção inexplicável:

[...] Todas as fichas roteiros que contêm palavras geradoras, apresentam caráter subversivo (...). Uma vez alcançado o objetivo principal, que era o de permitir ao aluno a possibilidade **de conseguir seu 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 [...]. (JUNTADA, Vol.18/64. Fl., 1661) (grifo nosso).

No contexto anterior ao golpe civil-militar, da ampliação da Campanha integrada ao Plano de Emergência do Ministério de Educação e Cultura, um convênio foi firmado com a Prefeitura de Campina Grande e uma equipe da CEPLAR foi deslocada para concretizar uma prática educativa sob a ótica epistemológica de Paulo Freire, assim como acontecia, simultaneamente, em outras localidades da Paraíba. A interiorização da Campanha foi marcada pelo empenho no processo de politização dos operários e trabalhadores do Campo ligados aos sindicatos, às ligas camponesas, associações, dentre outros espaços de reivindicação.

Esta expansão configurou a práxis voltada para a educação popular conscientizadora, crítica e libertadora, sob a égide do pensamento de Freire. O intuito desta ampliação foi consolidar o método de conhecimento adotado pelo educador pernambucano e que rendeu importantes frutos com a experiência de Angicos, em 1963, no contexto dos MCPs. O êxito do golpe, todavia, promoveu sistemática perseguição e prisão dos que declaravam conscientizar massas através deste aporte epistemológico. O Polo de Campina Grande funcionou, após a capacitação, de maneira relativamente

autônoma, sob orientação da equipe local, ainda que estivesse obrigada a seguir as diretrizes e a prestar contas à matriz, em João Pessoa. Esta diversificação, consequente ampliação e democratização tornaram a Campanha ainda mais consistente em seus objetivos, na medida em que a Campanha de Campina Grande atuava segundo a realidade daquela região, assim como em ocorria em João Pessoa. Este quadro reforçou a aproximação da CEPLAR com as forças populares que estavam comprometidas com as transformações conjunturais da sociedade, segundo Porto e Lage, 1995, p.72. “Ficaram apenas as que estavam, na época, atuantes na luta pelas transformações sociais: associações estudantis, Associação Paraibana de Imprensa, Arquidiocese e organizações de trabalhadores”.

Entendemos que, no curso do golpe, este projeto foi interditado, à força, para ceder lugar ao paradigma tradicional, engessado e tecnicista de ensino, onde toda estrutura da educação passou a responder às demandas epistemológicas da ditadura militar. Para ficar ainda mais claro o entendimento sobre os perfis das acusações, pode-se inferir que seria equivalente, na conjuntura atual, considerar crime qualquer prática educativa que estimulasse os educandos a reivindicar por melhores condições de vida, por direitos, ou mesmo levá-los a um nível de conscientização crítica.

Ou seja, no período da ditadura, aqueles em condições de vulnerabilidade, das favelas espalhadas pelo Brasil, ou dos meios rurais, explorados pelos complexos industriais numa relação trabalhista análoga à escravidão, não podiam gozar de uma educação que os ajudasse a contestar essas condições desumanas de vida. Ser educador, e falar sobre a realidade cruel na qual a maioria dos cidadãos vivia, era crime.

Selecionamos, para fins de análise mais ampla, algumas fichas do DOPs, que, em interlocução com os depoimentos do IPM, auxiliam na elucidação de alguns pontos importantes e dos procedimentos adotados pelos militares. Decidimos manter a grafia original das fontes, pois entendemos que ela representa lugar de fala dos sujeitos que a compõe. Abaixo, disponibilizamos alguns dos nomes dos acusados e de suas respectivas condições: a processual e a de vínculo o com a CEPLAR.

Tabela 2. Informações extraídas das respectivas fichas do DOPS e do IPM, a primeira catalogada no Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos da (NCDH-UFPB) e a segunda se trata de arquivo particular.

Nomes dos acusados	Testemunha/Indiciado(a) Fichado(a)/Condenado(a)	Função exercida na CEPLAR
1. Adalcino Queiroz de Oliveira	Indiciado e Condenado	Dirigente
2. Aurizete Nóbrega Pessoa	Fichada	Coordenadora
3. João Alfredo Correia de Oliveira	Indiciado	Dirigente
4. João Guilherme de Oliveira	Fichado	Professor
5. Leopoldo Brasileiro de Lima Filho	Indiciado e Condenado	Dirigente
6. Marilande Figueira de Araújo	Fichada	Supervisora
7. Gleryston Barbosa Da Costa	Testemunha	Coordenador
8. Hertha Meira	Testemunha	Coordenadora
9. Cosme Vidal da Silva	Testemunha	Supervisor
10. Maria de Lourdes Moura	Testemunha	Supervisora
11. Maria Salete Agra Ramos	Indiciada e Condenada	Dirigente
12. Josué Rodrigues de Sousa	Indiciado e Condenado	Dirigente
13. Natil de Castro	Indiciado e Condenado	Dirigente

Subverter a ordem, significou criticá-la, falar mal dela, inquietar-se, tudo passou a ser considerado crime. A práxis, principal engrenagem de mudança da educação popular, foi interdita e, tantas vezes, eliminada. Mas não é uma morte simbólica, é uma morte real, corpórea, aquela que a gente só acredita quando é testemunha. Militares e civis, não todos evidentemente, usaram as mais diversas justificativas, às vezes mais elaboradas, as vezes pífias, para justificar os “sumiços”, a violência, a perseguição e repressão, como demarca a tabela abaixo e os perfis de acusações dos representantes da

CEPLAR e, em sequência, algumas fichas nas quais constam um breve resumo das acusações, mais especificamente dos seis primeiros sujeitos da tabela já demonstrada acima, na ordem que vai do número um até o seis.

Tabela 3. Perfis Extraídos das fichas do DOPS/CIPS/DEOPS do Arquivo do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos da UFPB

PERFIL DAS ACUSAÇÕES	ÓRGÃO DE REPRESSÃO	SIGLA
1. Participou da Equipe Campanha de Educação Popular (CEPLAR) de Campina Grande-PB, responsável pela elaboração das fichas-roteiro de politização de teor subversivo (fls 819, 1457, 1463, 1465 e 1466). Era atuante o nominado, autêntico, sequaz do comunismo da Paraíba [...]. Nota extraída do Diário de Justiça do Estado de PERNAMBUCO, de 15.08.1965 [...].	Centro de Informações Policiais e de Segurança	CIPS
2. (Nº do prontuário 1037). Seu nome consta da relação das pessoas que foram fichadas em 1964 pela Polícia de Campina Grande, por exercerem atividades na Campanha de Educação Popular (CEPLAR).	Delegacia Especial de Ordem Política Social e Econômica	DEOPS
3. [...] indiciado no IPM do Exército após a Revolução de 31 de março de 1964 [...] Membro do Conselho Diretor da CEPLAR (V. Ficha) [...] Presente no quartel do 15 R.I. durante a realização de averiguações e investigações.	Delegacia Especial de Ordem Política Social e Econômica	DEOPS
4. Preso para interrogatório e investigações pelo 15º R.I em 15 de abril de 1964. Professor da CEPLAR (V. Ficha). Ensina ao homem do campo pelo método Paulo Freire. DECLARAÇÃO: OFÉLIA AMORIM é uma revolucionária. Posto em liberdade a 4 de maio de 1964.	Delegacia de Ordem Política e Social	DOPS
5. Integrava: a Equipe da Campanha de Educação Popular (CEPLAR) de Campina Grande, responsável pela elaboração das fichas de roteiro de politização de teor subversivo. Participava do Movimento de Ação Popular do Estado. Era esquerdista que atuava sem cessar em proveitos do comunismo [...].	Delegacia de Ordem Política e Social	DOPS

6. Fichado de acordo com a relação do pessoal atuante na Revolução de 31-04-64, conforme consta da relação nominal enviada a esta DOPS, pela Polícia Militar da Paraíba em 02-01-69. Professora em 1964, participou, na cidade de Campina Grande-PB da Campanha de Educação Popular - CEPLAR - Referida campanha, estava integrada no quadro geral do movimento subversivo país antes da Revolução de março de 1964. Todavia, nada consta que caracterize a nominada como integrante na subversão, admitindo-se sua presença na CEPLAR apenas pela necessidade de um emprego, uma colocação dentro das exigências normais de vida [...].	Delegacia de Ordem Política e Social	DOPS
--	--------------------------------------	------

A partir das fichas em associação com a Juntada Vol.18, pode-se inferir, *a priori*, que a participação de Adalcino Queiroz de Oliveira e de Leopoldo Brasileiro de Lima Filho na elaboração das fichas-roteiros, citadas nos documentos, fez parte da quarta etapa da sistematização do método de Paulo Freire aplicado pela CEPLAR. As condições de aplicação, todavia, eram bem claras. Antes de delinear as fichas-roteiro, geralmente elaboradas pelos coordenadores, eram consideradas as condições da realidade local. Aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos eram colocados em pauta, durante os diálogos, para que os educadores/as, munidos dos conhecimentos populares inteligíveis aos educandos, em detrimento das frases prontas e engessadas, pudessem se reconhecer no processo de escolarização enquanto sujeitos. Esta era a primeira etapa de politização dos educandos, o primeiro contato com a sua própria realidade, em nível de consciência crítica.

Entende-se, dessa forma, o porquê destes educadores, que atuaram em Campina Grande, terem sido considerados "subversivos", visto que ocuparam um dos mais importantes espaços de inquietações, em interlocução permanente com as massas. Estas fichas-roteiros, enquanto linhas de partida faziam parte de uma ampla cadeia epistemológica, cujo escopo era consolidar a práxis enquanto linha de chegada. Os membros da CEPLAR, em linhas gerais, responderam a duas formas de processo, sendo

de ordem administrativa e outro chamado de Processo de Subversão Geral. Neste contexto, o termo *subversivo* tomou uma amplitude sem precedentes na história do Brasil.

Assim, Hertha Meira, 22 anos, estudante, coordenadora, quando interpelada sobre o teor subversivo, declarou que: "nunca notou nenhuma tentativa de subversão por parte de seus dirigentes. Nenhum supervisor declarou-lhe que a politização era mais importante do que a alfabetização (JUNTADA, Vol.18/64. Fl.1802).

Do significado mais genérico, que indicava atitudes contra a ordem vigente, até os acusados de terrorismo, ligação com o comunismo, dentre outros. O epíteto *subversivo* passou a dar substância a toda ação contra o regime ditatorial implantado, segundo aponta o depoimento de Adalcino Queiroz, integrante da diretoria da CEPLAR, quando interpelado se as fichas roteiros com as palavras geradoras FOME, TIJOLO, ALAGADO, RUA, LIXO, tinham caráter subversivo:

[...]. Os supervisores eram responsáveis pela linha de conduta a que se destinava a CEPLAR, pois se algum deles, isto é, se os coordenadores procurassem desvirtuar o ensino com a implantação de alguma ideia subversiva, seria dado conhecimento à direção e em consequência seriam tomadas as devidas providências [...]. (JUNTADA, Vol.18/64. Fl., 1823).

A preocupação central no curso das prisões era encontrar, de todas formas, ligações dos representantes da CEPLAR com estas “atitudes subversivas”, assim definidas, de forma até bastante específica, pela lei nº 1.802, de janeiro de 1953, que trata de crimes que de subversão. As tensões aumentaram, sobretudo, depois do Ato Institucional nº1, em abril de 1964. Tensões reveladas no depoimento abaixo que, segundo Porto e Lage, 1995, p. 107, configuraram-se assim:

Os militares pareciam interessados em situar cada pessoa dentro da entidade, descobrir lideranças, estabelecer ligações com pessoas, instituições e movimentos tidos como subversivos, ou "antros de subversão" (Ligas, FMP, SEC). Além disso, precisavam de provas de suas atividades subversivas, mais ainda, de seu envolvimento com Cuba e Moscou, de seu comprometimento com potências estrangeiras e do incitamento à guerrilha. No esforço de comprovar uma subversão que alardearam, devido à falta de provas utilizaram "peças de acusação" que só serviriam para ridicularizar o processo. Fotos com uma espingarda, durante uma manifestação camponesa, pareciam indicar participação em treinamento de guerrilha. A letra de uma canção intitulada "Noites

de Moscou", encontrada na gaveta de um bureau, parecia revelar a existência de ligações com Moscou.

Todo este processo²², de levantamentos de provas e interrogatórios, durou cerca de um ano para ser concluído. Mais de cinquenta pessoas ligadas à Campanha foram denunciadas e imputadas de acordo com a lei 1.802, de 5 de janeiro de 1953, que tipificava o crime de subversão. Para os que ficaram na Paraíba, como os que aqui são apresentados, restou a completa submissão aos chamados e prisões relâmpagos aos quais eram impelidos. Assim foi o caso, de acordo com o perfil de acusação, do João Guilherme de Oliveira, natural da cidade de Sumé, estudante de economia, nascido em 1934. Embora não se saiba em quais condições ele foi preso, sabe-se que ele foi professor da Campanha, e que ensinou o homem do campo a partir dos postulados de Paulo Freire. Em função de o local de atuação estar em branco, não tem como afirmar a partir de qual momento ele passou a atuar, e em quais condições estruturais e, ainda, se manteve diálogo com as ligas camponesas.

O que chama a atenção, no perfil de acusação, é que, sem nenhuma justificativa aparente, João Guilherme, preso para interrogatório e investigação, passou mais de quinze dias preso. E, certamente, uma das condições para liberá-lo fez parte da declaração dada em seguida acerca de Ofélia Amorim (Ophélia), que liderou um grupo da CEPLAR em Campina Grande e foi advogada das Ligas e militante de esquerda (SCOCUGLIA, 2000, p.104-105). Entende-se, desta forma, o tom da arbitrariedade adotado pelos militares, uma vez que ninguém, num estado democrático, pode ser preso sem o devido processo legal, o direito ao contraditório, com provas, julgamento.

Ademais, questiona-se quais teriam sido as condições que o levaram a delatar alguém como revolucionário, sobretudo em razão de que a maioria das pessoas presas “para investigação e interrogação”, não raro, sofria violações de todas as formas, dentre as quais estavam intimidações e ameaças, torturas intermitentes, física e psicológica.

Prática comum à época, segundo Porto e Lage, 1995, p. 113.

[...]. Jório Machado descreve um pouco este clima: "As punições não se limitaram às restrições ao direito de cidadania. Ao mesmo tempo, o País era transformado num imenso calabouço. [...] eram tantas as prisões que dezenas de navios foram transformados em presídios [...]"

²² Conferir o processo no anexo “H”, parcialmente disponibilizado para consulta.

Os presídios comuns, as casas de detenção, delegacias de ordem política social, os quartéis do Exército ficaram superlotados de presos políticos civis. Até o estádio do Maracanãzinho foi requisitado pelas unidades de repressão. As embaixadas estrangeiras foram tomadas pelos perseguidos. Calcula-se em 50 mil o número de presos que superpovoavam essas prisões, onde predominavam os maus tratos, as torturas, que iam do uso da geladeira, ao choque elétrico nas partes pudendas, às rampas medievais e ao pau-de-arara." [...].

Trata-se, assim, de compreender a substantiva contribuição dos protagonistas ligados à CEPLAR. A criminalização dos que conseguiram efetivar não só uma sistemática educativa voltada para a conscientização das massas, como também lutar em defesa dos direitos desses sujeitos, foi conduta de ordem no período da ditadura civil-militar brasileira. Se, por um lado, a existência da CEPLAR ensejou novas possibilidades de alcance para a educação popular, na Paraíba, do outro a desarticulação e perseguição de seus representantes afastou, novamente, a população dos seus direitos mais básicos.

No fim da década de 1970, no governo Geisel, iniciou-se o processo de redemocratização lenta, gradual e segura, mediante ampla pressão da sociedade. Em 1979 a lei de nº. 6.6883, mais conhecida como lei da anistia foi promulgada. Muitos dos que haviam sido perseguidos teriam a oportunidade de retornar ao Brasil, bem como outros acusados de subversão, e de outros “crimes”, teriam as acusações retiradas e as fichas limpas. Nesta conjuntura, o retorno do educador Paulo Freire demarcou, também, a possibilidade de reagrupar as forças populares a fim de dar continuidade ao projeto de educação popular colocado em prática, primeiramente antes do golpe, e depois durante o exílio em outros países ao redor do mundo, no estágio de maturidade.

No âmbito do direito à memória histórica, desde a década de 1990 inúmeras mobilizações reivindicativas marcaram o cenário pós ditadura. Todas estas lutas culminaram, em 1995, no reconhecimento de que o Estado brasileiro além de ser responsabilizado pelas barbáries cometidas, seria, também, responsável pelo reparo dos danos causados, ainda que gradativamente. Em 2001, 2002, 2004 e 2005, várias iniciativas normativas foram estabelecidas pelo Governo Federal no sentido de ampliar o acesso às informações ligadas ao período da ditadura. Em 2007, importante livro-relatório, concretizado pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da

República (SEDH/PR) e pela Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos (CEMDP). A partir de 2009, a lei de ampliação e democratização do acesso às informações, ligada a continuidade das iniciativas pelo direito à memória, mobilizou diversas camadas da sociedade e instituições.

Não obstante, e considerando que outras incontáveis iniciativas, de maior e menor envergadura, figuraram no cenário nacional e internacional, entende-se que foi com a consolidação do Programa Nacional de Direitos Humanos, sobretudo sua terceira versão, incluindo os anexos posteriores, que o direito humano à memória passou a penetrar o âmago social enquanto categoria importante da identidade histórica e também no âmbito escolar com mais intensidade. Assim entende-se que a partir do **Eixo Orientador VI: Direito à Memória e à Verdade**, os ecos destas histórias silenciadas puderam preencher os espaços em branco deixados pela história, ainda que ainda hoje lacunas permanecem abertas. Em suas diretrizes 23, 24 e 25, são consolidados os elementos necessários a serem alcançados no curso destes desvelamentos e reparações. São eles:

[...] Promover a apuração e o esclarecimento público das violações de Direitos Humanos praticadas no contexto da repressão política ocorrida no Brasil no período fixado pelo artigo 8º do ADCT da Constituição, a fim de efetivar o direito à memória e à verdade histórica e promover a reconciliação nacional (...). Incentivar iniciativas de preservação da memória histórica e de construção pública da verdade sobre períodos autoritários (...). Suprimir do ordenamento jurídico brasileiro eventuais normas remanescentes de períodos de exceção que afrontem os compromissos internacionais e os preceitos constitucionais sobre Direitos Humanos [...]. (BRASIL, 2010, p. 173).

Aos que padeceram, foram exilados, forçados à desumanidade, oprimidos, física e psicologicamente, esta seção é dedicada. Dedicada-se, igualmente, aos que lutaram, resistiram e que, sobretudo, ajudaram na reconstrução da democracia. Dessa forma, além de romper algumas fronteiras da história, outrora, silenciadas, na tentativa de que o direito humano à memória seja concretizado, muitas perguntas ainda ecoam no espaço deixado pela ausência de respostas. Mesmo com a implementação das Comissões da Verdade, o Brasil ainda tem um longo trajeto pela frente, no sentido de desconstruir a “cultura do ocultamento”. A educação popular, entranhada naqueles que assumiram o protagonismo, foi exilada, perseguida, torturada e morta, em diversas ocasiões, lugares e por quaisquer

justificativas. Ela foi lançada em quartos escuros e interrogada nos DOI-CODE e foi fichada pelos IPMs e DOPs. Ela carregou o epíteto de comunista, porque pretendia conscientizar as massas de sua condição de exploração e miserabilidade, de revolucionária, porque era reivindicativa e, orgulhosamente, subversiva, por evocar os populares à luta, através da práxis, contra uma ordem vigente desumana, excludente, alienante, domesticadora, predeterminada e predeterminante.

Ademais, não há um quantitativo consistente acerca dos que “desapareceram” durante o período de 1964-1985, mesmo com a consolidação das Comissões da Verdade. O que se pode afirmar é que houve resistência, e muitas, e que os que estavam no exílio, muitos deles, continuaram seus trabalhos com a educação popular. Por aqui, poderia ser um operário, a conscientizar outro, ainda que informalmente, visto que a EP ocupa outros espaços para além dos institucionais. Um camponês, que participou da Campanha, fomentando a reivindicação por direitos. A dificuldade do pesquisador está aí! Desvelar os que permaneceram nas “notas de roda pé”, afastados do *corpus* da “história oficial”.

Ao se debruçar sobre as fontes, materiais ou não-materiais, o historiador toma para si uma série de responsabilidades, que transcendem sua própria condição de pesquisador. Desloca-o do eixo, acerta-o em cheio, engasga-o e, muitas vezes, o impedem de continuar escrevendo, até que se recomponha. O período ao qual esta seção está vinculada enseja uma série de tensões e possibilidades, dentre as quais estão a capacidade de decifrar e promover o desocultamento de sujeitos, histórias e ecos. Ampliar o som, daquilo que até então parecia ser algo inaudível, não é tarefa simples, principalmente em determinados períodos onde as fontes, sejam materiais ou imateriais, acabam sendo escassas e os interlocutores não respondem mais aos questionamentos.

Isso ganha seus contornos reais, capaz de abalar os que se levantam para defender o estado democrático de direito, quando, depois de uma análise mais apurada acerca de um extenso e cansativo processo acusatório, nos deparamos com a seguinte conclusão:

Confirmamos que a CEPLAR de Campina Grande, por intermédio de sua direção, esteve atentando contra a Segurança Nacional seria um ato até certo ponto premeditado (...). Na parte de numerários temos a declarar que não houve nenhuma desonestidade administrativa [...] (JUNTADA. Vol.18/64. Fl.1848).

Vejamos que a conclusão a que chegaram os acusadores concorre para anular a própria acusação, devido à profunda contradição expressa na seguinte premissa: a CEPLAR foi acusada de atentar contra a Segurança Nacional e investigada sob a alegação de que a Campanha teria articulação direta com movimentos "subversivos", recebia financiamento externo e, não bastasse, também era fiadora de movimentos internos revolucionários, com o propósito de servir de instrumento de um iminente golpe comunista. Depois da quebra do sigilo bancário, dentre as movimentações e extratos dos Banco Industrial de Campina Grande S.A, Banco do Comércio de Campina Grande S/A, nenhuma prova foi encontrada. Nada que ratificasse as desconfianças dos acusadores foi provado. Ainda assim, a CEPLAR foi enquadrada como ameaça à Segurança Nacional e definitivamente extinta do cenário brasileiro.

A maioria dos inquiridos e inquiridas afastou a possibilidade de coordenadores, supervisores e dirigentes de atuarem alinhados com ideais subversivos. O fato concreto é que as leis nacionais e internacionais asseguravam aos professores a liberdade de cátedra, assim como apresentavam as diretrizes que conduziram as práticas educativas. O fato concreto, que talvez tenha chamado a atenção das elites dominantes, é que a Campanha tomou proporções consideráveis e emergiu como instrumento de transformação com as massas populares. Já na segunda etapa, no contexto do processo de interiorização da CEPLAR, as ameaças contra a proposta educativa ficaram mais acentuadas e permanentes. As ameaças se tornaram num dos motivos pelos quais os índices de evasão começaram a aumentar, neste período.

Afastada a única arguição em relação a virtualidade do golpe comunista, assim como das ligações com Moscou, resta-nos avaliar, munidos de uma ampla análise documental, produzida pelos próprios algozes, de um lado: aquilo que pode caracterizar a Campanha como espaço, também, de defesa de direitos humanos; em seguida, somando-se a herança histórica e aos reflexos positivos deixados pela prática educativa da CEPLAR, ligada ao campo da EP, para a formulação de uma educação em direitos humanos, que se tornou uma verdadeira ameaça ao modelo de educação bancária e à violação de direitos humanos.

Portanto, esta etapa segue no curso dos infinitos esforços promovidos, nas últimas décadas, que visaram reconstruir a memória histórica deste período. Este texto segue na

intencionalidade de contribuir com a garantia do direito humano à memória. Esta seção é oferecida à parcela da sociedade que sofreu, e ainda sofre, com todas as formas de violações, que tiveram que superar a dor de parentes e amigos “desaparecidos” misteriosamente, que foram ameaçados, presos, torturados e exilados.

Entendido que a nova história procura superar a "história oficial", factual, axiomática, detentora da verdade, na medida em que esta, por muito tempo fabricou as suas próprias versões dos "verdadeiros fatos", propomos, munidos da premissa de que não há axiomas na história, apresentar uma narrativa contra hegemônica, que legitima a análise de uma realidade multidimensional, dinâmica, plural, composta por vários sujeitos e estruturas.

Enquanto a educação bancária, segundo Freire (1968), é um dos sustentáculos do sistema dominante, do outro lado, representativamente nos espaços ocupados pela EP, há sujeitos que buscam consolidar ações contra hegemônicas. Estas tensões se traduzem da seguinte forma. A primeira retroalimenta um sistema de depósito de informações; de contingenciamento de saberes; interdição de vozes e questionamentos; de sobreposições, expressas e simbólicas, do homem sobre o homem; de fatalismo, domesticação, e, mais gravemente, de indiferença à realidade, em sua dimensão violadora de direitos e impeditiva de protagonismo.

A EP, representada pela Campanha, contrariamente, situa-se num horizonte contra hegemônico; pois nega o mercado como forma determinadora das relações educativas; de reconhecimento da leitura de mundo como aporte dos saberes em fluxo e refluxo permanente; estimula e valoriza o questionamento, no ato libertário do processo dialógico, no qual se encontram saberes compostos; propaga a desobstrução da esfera prática, como essência das relações de transformação concreta; nega as sobreposições e verticalizações, em reverência à mediação da pessoa humana com a pessoa humana; constitui-se através da conscientização sobre a realidade, inerente à ação e reflexão que os sujeitos são capazes de protagonizar (FREIRE, 1968).

Todas estas considerações analíticas, que, comprovadamente, invalidam a "verdade oficial", construída durante a ditadura civil militar, nos ensina que a CEPLAR representou uma ameaça ao modelo educacional dominante, bancário, assim como buscou impedir que os educandos tivessem seus direitos violados, sua dignidade aviltada,

como demonstram as fontes. Vimos também que acusação de que a Campanha era uma ameaça à Segurança Nacional, crime do qual foi acusada e condenada, anulou-se pelas contradições de seus próprios condutores, algozes de um pedaço importante da educação popular que pulsava durante a década que precedeu o golpe de 1964.

Na interiorização do projeto, foram obrigados a encarar, com frequência, ameaças. Educadores e educandos colocaram suas vidas em risco, na busca e na defesa dos direitos do povo.

Esta dissertação, se por um lado integra-se à discussão historiográfica acerca das distintas dimensões daquilo que seria a ressignificação e a afirmação, na práxis, da educação popular durante a década de 60, por outro lado pretende traçar novos horizontes das relações entre o movimento popular, protagonizado pela CEPLAR, a contribuição epistemológica de Paulo Freire e a aproximação com os direitos humanos. Levou-se em consideração aqui a educação popular enquanto espaço de construção coletiva, que contribuiu diretamente para acelerar as mudanças da realidade educacional, na Paraíba, como espaço de defesa dos direitos.

Observou-se, entretanto, que tal fenômeno ainda permanece carente de pesquisas e problematizações desta natureza, muito embora já se tenha avançado bastante nos últimos anos. Não há pretensão, evidentemente, de esgotar a discussão sobre uma temática que envolve várias nuances interpretativas. O que se entende é que os movimentos populares que permearam o país, promoveram, em pouco tempo, profundas mudanças estruturais. Transformações estas colhidas pelas massas não apenas quantitativamente. Em termos quantitativos, considera-se a redução dos índices de analfabetismo, ou ainda o aumento da participação política, foram importantes. Constatamos isso a partir da revelação de que entre a década de 1950 até 1960, o índice de não escolarizados caiu 11%. Foi a maior queda em vinte anos, quando comparamos os anos de 1970 até 1991, 8 e 5%, respectivamente, totalizando 13%.²³

Mas o maior mérito, inerente à análise qualitativa, foram as profundas mudanças que varreram o país, que tiveram a educação popular enquanto palco, de reivindicação, luta e alcance dos direitos, a exemplo do MCP, dos CPCs, da UNE, do MEB, CNBB,

²³ Cf. https://serieestatisticas.ibge.gov.br/lista_tema.aspx?de=8&no=4&op=0, acessado em 25.11.2017.

assim como outras Campanhas, Brasil afora. Ao refletir, analogamente, acerca dos interesses políticos enraizados no modelo da educação bancária, estas transformações ficam ainda mais evidentes. Ou seja, fica mais fácil responder à seguinte questão: a educação vigente, durante o recorte proposto, enfim, servia a quem? Estivera ela em benefício da maioria, ou estivera configurada para atender as demandas de uma minoria?

A CEPLAR, nesse sentido, torna-se uma das provas latentes de que a história pode servir de alerta, mas também pode atuar com possibilidade de se reaprender. A necessidade de afastar-se, cada vez mais, da história falseada. Atuar nos espaços de disputas, no Brasil, principalmente **se** através de processos educativos, ainda consiste em transitar pelas “veias abertas” dos projetos de dominação das elites dominantes. A EP, ao se arvorar nas lutas por direitos fundamentais, inerentes aos seres humanos, encontrou impedimentos reais. A questão foi muito além da violação de direitos, evasão escolar, trabalho infantil, desigualdades, empobrecimento, dignidade. A prática da Campanha se viu impelida a ultrapassar as barreiras da ausência dos direitos mais elementares, inclusive à vida.

4. CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

É de conhecimento geral que a educação pública consubstancia um movimento com implicações diretas no curso das transformações da realidade dos sujeitos populares e no desenvolvimento de uma nação. O contexto ao qual este trabalho está vinculado não prescinde de uma análise histórica capaz de analisar e compreender, dialeticamente, as tessituras das ações dos vários atores que, envolvidos num amálgama que configura a realidade da educação brasileira, foram capazes de elevar a CEPLAR à condição de movimento – no cenário paraibano e, por sua vez, brasileiro – a pensar a práxis da Educação Popular como instrumento de defesa dos Direitos Humanos, entre 1960 e 1964.

Entre as características possíveis da educação popular, é salutar lembrarmos, está a de acompanhar os movimentos da sociedade, buscando sempre novos espaços para a sua realização. Sua origem, em muitos sentidos, confunde-se com os movimentos sociais populares das décadas de 1950 e 1960. No Brasil, sua história está vinculada, por exemplo, a grandes movimentos na área da educação e da cultura, como o Movimento de Cultura Popular, no Recife, e o Movimento de Educação de Base (FÁVERO, 1983). Mais tarde ela estará associada, entre outras ações, às lutas pela terra, pela moradia, por trabalho, pela educação, pela saúde, por tudo aquilo que caracteriza a defesa dos direitos humanos.

Diante do que foi apresentado até agora, podemos inferir que os direitos humanos, principalmente em seu caráter afirmativo, elevaram-se ancorados numa espécie de razão da práxis da educação popular progressista, especialmente no campo das epistemologias do sul, a partir da segunda metade do século XX. Estrutura urdida num cenário que acelerou a ebulição das forças propulsoras para uma epistemologia educativa democrática, plural, popular, transformadora, defensora dos direitos fundamentais, no Brasil.

Nesse sentido, a própria formação epistemológica da CEPLAR na defesa, também, dos DH, desloca o núcleo de análise que reduzia a Campanha a um projeto de alfabetização. Ademais, podemos afirmar, como proposta que sugere superar a história “oficial”, tradicional, factual, personalista, sem sobressaltos, que movimentos como os da CEPLAR, do MCP, de Angicos – e tantos outros – foram igualmente importantes e

merecem destaque como ações que se colocaram além de Paulo Freire, na medida em que foram geradores de desdobramentos históricos próprios, objetivos e subjetivos, que escapam ao criador.

É relevante fortalecermos o entendimento de que a CEPLAR foi uma das compositoras de uma base popular epistemológica com enfoque em práticas democráticas, colocando-se de modo intransigente na defesa dos direitos humanos. Ao olharmos cuidadosamente para a práxis da Campanha, podemos observar que ela se tornou o epicentro de ações contra hegemônicas capazes de resistir ao fatalismo e à predestinação sistemática capitaneada pelas classes dominantes, na forma de dominação epistemológica, e, sobretudo, à violação de direitos, na forma de condições de existência.

Os educadores e educadoras da CEPLAR conseguiram encontrar espaços que demarcaram certo distanciamento entre a obtenção de saberes formais, fornecidos pelas instituições escolares públicas, àqueles saberes financiados pelas classes dirigentes e pelos meios de informação, afirmativamente sobreposta, dominadora. Conjuntura que expressa o acirramento das tensões a partir da década de 1960, quando a educação popular progressista passou a ganhar fôlego e defender a ideia de que a população não depende de uma força intermediária para operar mudanças estruturais, pois o povo é capaz, a despeito de todas as limitações, de exercer seu protagonismo e transformar a realidade que o orbita.

Outrossim, neste estudo apresentamos mais um liame documental para compor a história da ditadura, e procuramos desvelar, ainda, o caráter violador de direitos nos processos aos quais educadores e educadoras foram submetidos. Suas idiossincrasias, arbitrariedades, interesses políticos e econômicos que perfilaram o Brasil aos EUA, abandonando toda e qualquer diretriz basilar – já consolidada nacional e internacionalmente – em defesa de direitos e da democracia. Período que se tornou uma grande ferida ainda não cauterizada.

Revisitarmos esta história significa dar maior capilaridade à análise das estruturas de manipulação construída pela história “oficial”, assim como buscarmos, através de provas robustas, demonstrar os riscos para a democracia quando a “história oficial” atua na condição de narrativa hegemônica e se torna o principal mecanismo de silenciamento de outras vozes.

Ciente do exposto, não cometemos equívoco em afirmar que não houve paladinos da justiça, e sim perseguições, exílio e mortes. Se o crescimento econômico foi considerável – leia-se para a minoria das elites econômicas – igualmente alarmante foi o aumento das desigualdades, da fome e miserabilidade, pois os benefícios do rentismo aportam nos salões dos grandes bancos, e não nas favelas, comunidades, nas salas apertadas das camadas populares. Se aparentemente, para os que desconhecem a história, os ditadores pareceram intrépidos, incorruptíveis, foi a[à] custo de todo tipo de repressão, violação de liberdades e direitos humanos, de vidas ceifadas e informações ocultadas²⁴.

Não obstante, este é um outro caminho possível de percorrermos, paralelamente, ao da narrativa aqui proposta, que procurou privilegiar um olhar sobre a práxis da CEPLAR e das transformações dela derivadas.

Precisamos, antes de outras questões, compreender que a educação popular, e tudo aquilo que ela representa, historicamente, poderia oferecer os mecanismos necessários ao desenvolvimento da pessoa humana, em sua dimensão mais plena, de defender os direitos do cidadão, de assegurar o cumprimento da função precípua da educação. Isto não passou despercebido pelos educadores e educadoras populares que, ao término do período ditatorial, retornaram imbuídos do desejo de “reaprender o Brasil”, como afirmou Freire, no retorno do exílio. A EP brasileira não podia prescindir da defesa intransigente dos DH, nem antes, nem durante a iminente reabertura democrática. Tendo nas experiências ulteriores da EP o eixo sul de composição de seus princípios e objetivos, a educação em direitos humanos pôde ser fundamentada.

Assumir a luta com os oprimidos, não somente por eles, é motivo suficiente para considerar a CEPLAR como uma ação, ainda que embrionária, de defesa pelos direitos humanos. Diante disto, a responsabilidade para analisarmos cuidadosamente estes esforços feitos em torno da história – com a pretensão de resignificá-la – ficará nas mãos de pesquisadores e pesquisadoras cuja tarefa seja a do questionamento. O que inferimos, seguramente, é que tirar crianças, jovens e adultos de uma situação de completo abandono, marginalização e exclusão política, social e econômica, através de uma educação popular reveladoramente libertadora, pode ser considerada uma luta

²⁴ Cf. FERREIRA, Jorge; GOMES, Angela de Castro. **1964: o golpe que derrubou um presidente, pôs fim ao regime democrático e instituiu a ditadura no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

indissolúvel pelos direitos humanos, dadas as diretrizes já consignadas, nacional e internacionalmente.

Sujeitos que arriscaram a vida, mesmo em face da iminência de um golpe impetuoso, para dar continuidade a um projeto educativo que levou humanidade onde antes ela não era reconhecida, que reconciliou os sujeitos com seus direitos, igualmente ausentes, e que protagonizou, conjuntamente, uma das mais importantes iniciativas no âmbito da educação popular no Estado da Paraíba. Todas estas ações caminharam na direção dos DH.

No mérito da memória histórica, julgamos um motivo relevante, e ainda mais valioso para os direitos humanos. De 1964 até 1985, as lutas em defesa dos Direitos Humanos se intensificaram. O período da ditadura consolidou os DH como principal mecanismo de enfrentamento e resistência às injustiças, violações, desigualdades, dentre outras ações que ensejassem colocar o ser humano em situação de vulnerabilidade.

Desta forma, esta pesquisa ensejou fortalecer a ideia de que a educação popular, e tudo aquilo que ela representa, historicamente, poderia oferecer os mecanismos necessários ao desenvolvimento da pessoa humana, em sua dimensão mais plena. O sistema de ensino, universal e gratuito, que ora é gravemente atacado, é um dos pilares responsáveis pela defesa dos direitos do ser humano, da democracia. É imprescindível alertar o povo acerca dos ataques financiados pelas elites, cuja finalidade é alimentar os setores privados de ensino, que vendem a ideia de que somente eles estão voltados para o desenvolvimento pleno dos sujeitos, são capazes de oferecer soluções para os problemas da população, e, mormente, podem conduzir o povo a um destino não fatalístico, livre e democrático.

Em relação aos Direitos Humanos, buscamos preservar um canal dialético e aberto entre o passado e o presente, captando interlocuções, preenchendo interstícios, com um grau de inteligibilidade aceitável, apresentando, como pêndulo, as ações dos sujeitos. Outrossim, foram interpeladas as modulações históricas das lutas assumidas pela Educação Popular no cenário nacional e regional, uma vez que é possível entender que, na prática, a EP tornou-se uma das principais porta vozes dos direitos humanos (PINI, 2009).

Não consideramos dissonante afirmar que a história emerge como um dos mais importantes campos epistemológicos de compreensão dos influxos gerados em decorrência das ações humanas no tempo. De modo que, o passado insiste em se manifestar no presente – seja falseado ou tragicamente –, como se fosse um preâmbulo dos acontecimentos futuros, uma espécie de sobreaviso à humanidade. O grande problema é que parcela das sociedades, com a mesma força contrária, insiste em ignorar os alertas. Aos demais, que atuamos cômicos do nosso papel social, torna-se inexorável nos somarmos aos que lutam pelas mudanças estruturais que buscam perfilamento às demandas das camadas populares (maioria numericamente).

Passamos a assumir, portanto, uma contribuição pensante, reflexiva sobre a prática, para entender os movimentos que assumiram como função a defesa intransigente dos direitos humanos e da democracia, na medida em que se colocam como mecanismo de amplificação do grito dos excluídos – pela história oficial –, de instrumento de resistência, e, principalmente, de documento cujo potencial elucidativo possa servir de alerta e prevenção a todas as formas de arbítrio, autoritarismo, de violações e violências.

Quando a Ditadura civil-militar foi instaurada, a Campanha foi imediatamente desarticulada, seus representantes perseguidos e outros ainda foram exilados. Condição que só foi reparada, com maior ou menor êxito, após o processo de redemocratização do Brasil, e depois de muitas reivindicações, protestos, resistências e lutas dos movimentos populares, em aspectos gerais. Trabalho que sugere, portanto, oferecer suas primeiras contribuições aqui.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto; JEZINE, Edineide (Orgs.). **Educação popular e movimento sociais**. João Pessoa: Editora Universitária, 2006.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.
- BARROS, José Costa D' Assunção. **Fontes Históricas – um caminho percorrido e perspectivas sobre os novos tempos**. Revista Albuquerque. vol. 3, nº1, 2010.
- BENVENIDES. In: Educação em Direitos Humanos: fundamentos teóricos-metodológicos. 2007, p.346).
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Cultura rebelde: escritos sobre a educação popular ontem e agora** / Carlos Rodrigues Brandão e Raiane Assumpção. – São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- BRASIL. Decreto 19.841, de 23 de outubro de 1945. Promulga a **Carta das Nações Unidas**, da qual faz parte integrante o anexo Estatuto da Corte Internacional de Justiça, assinada em São Francisco, a 26 de junho de 1945, por ocasião da Conferência de Organização Internacional das Nações Unidas. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/d19841.htm>. Acesso em: 17 nov. 2016.
- BRASIL. Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 17 nov. 2016.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília, SEDH, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.
- _____. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) – SEDH/PR (1996 e 2002)**.
- _____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)**. Brasília: SDH/PR, 2010. Disponível em: Acesso em: 01 nov. 2016.
- BRAUDEL, Fernand. **“História e Ciências Sociais. A longa duração”**. In: Escritos sobre a História. 2ª. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992. pp. 41-78.
- BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Trad. Carlos Nelson Coutinho, Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- _____, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. 11 ed. Brasília: UNB, 1998,
- BOTH, Valdevir; BRUTSCHER, Volmir J. **Educação popular e direitos humanos: pautas pedagógicas para a atuação**. CARBONARI, Paulo César; KUJAWA, Henrique Aniceto (Orgs). Direitos Humanos desde Passo Fundo: homenagem aos vinte anos da Comissão de Direitos Humanos de Passo Fundo. Passo Fundo: CDHPF/IFIBE, 2004.
- CARBONARI, Paulo César. **Direitos humanos: sugestões pedagógicas**. Passo Fundo: Instituto Superior de Filosofia Berthier, 2010
- CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Orgs.). **Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia**, 1997.

COMPARATO, Fábio Konder. **A Afirmação Histórica dos Direitos Humanos**. 3ª ed. rev. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2003.

COMPARATO, Fábio Konder. **Ética: direito, moral e religião no mundo moderno**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**. Entre práticas e representações. Lisboa, Difel/Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CHIZZOTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

DE CERTEAU. Michel. **A invenção do cotidiano**. 2 vols., Petrópolis, RJ: Vozes, 2000/2002.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Disponível em: <http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/declaracao_dh_site-onu.pdf> Acesso em: 15 de maio de 2016).

DI GREGORIO, M. Fátima A. **O movimento social da JUC na América Latina**. Anais do I seminário Internacional História do Tempo Presente. Florianópolis: UDESC; ANPUH-SC, 2011. Issn 2237-4078, p.1035-1056.

FÁVERO, Osmar. **Uma pedagogia da participação popular: análise da prática educativa do MEB – Movimento de Educação de Base (1961/1966)**. Campinas: SP, Autores Associados, 2006.

_____. (orgs.). **Cultura popular e educação popular: memória dos anos 60**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

_____. **Entre emancipação e regulação: (des)encontros entre educação popular e movimentos sociais**. Revista Brasileira de Educação. Maio/ago. 2003, v. 15, n. 44, p. 300-310.

FERNÁNDEZ-GALIANO, Antonio. **El iusnaturalismo**. In: CASTRO CID, Benito de. **Lecciones de teoría del derecho y derecho natural**. 3.ed. Matrid: Universitas, 1999.

FERREIRA, Jorge; GOMES, Angela de Castro. **1964: o golpe que derrubou um presidente, pôs fim ao regime democrático e instituiu a ditadura no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU, 1999. 158p.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. Recife, Universidade Federal do Recife, 1959, 139 p. – Tese de concurso público para a cadeira de História e Filosofia da Educação de Belas Artes de Pernambuco.

_____, Paulo. Conscientização e Alfabetização: uma nova visão do processo. Revista de Cultura da Universidade do Recife. Nº 4; abril-junho, 1963.

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

_____, Paulo, 1970. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____, Paulo, 1979. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____, Paulo, 1993. **Política e educação**. São Paulo: Cortez.

_____, Paulo, 1997. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra.

- _____, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/educacao_pratica_liberdade.pdf .
- GADOTTI, Moacir & Carlos Alberto Torres, 1992. **Estado e educação popular na América Latina**. Campinas: Papirus.
- _____, Moacir & Carlos Alberto Torres, 1994. **Educação popular: utopia latino-americana**. São Paulo: Cortez/Edusp.
- _____, Moacir, 1995. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez.
- _____, Moacir, 2007. **Educar para um outro mundo possível**. São Paulo, Publisher Brasil.
- _____, Moacir. **Um legado de esperança**. São Paulo: Cortez. 2001.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.
- GREEN, Elliott D. (2016). **What are the most-cited publications in the social sciences (according to Google Scholar)?** Impact of Social Sciences Blog (12 May 2016) Blog entry.
- HOBBSBAWN, Eric. **A era dos extremos: o breve século XX (1941-1991)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- HUNT, Lyn. **A nova história cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- HURTADO, C.N. 2006. **Contribuições para o debate Latino-Americano sobre a vigência e a projeção da Educação Popular**. In: P. PONTUAL; T. IRELAND (orgs.), *Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas*. Brasília, Ministério da Educação, p. 147-155.
- JAPIASSU, Hilton Ferreira. **Introdução ao pensamento epistemológico**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1979.
- LAFER, Celso. **A ONU e os direitos humanos**. Estudos avançados, São Paulo, v. 9, n. 25, p. 169-185. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141995000300014&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 13. jul. 2016.
- LE GOFF, Jacques. **A História Nova**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- Marx, K; Engels, F. K. **Manifesto do Partido Comunista**. In Textos Vol. III, São Paulo, Edições Sociais, 1977.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**, São Paulo, Edições. Loyola, 1985.
- MEJÍA, M. R. Posfácio. La educación popular. **Una construcción colectiva desde el sur y desde abajo**. In: STRECK, D.; ESTEBAN, M. T. *Educação popular. Lugar de construção social coletiva*. Petrópolis: Vozes, 2013.
- MELO NETO, José Francisco de. **Educação popular - uma ontologia**. In: MELO NETO, José Francisco de; SCOCUGLIA, Afonso Celso Caldeira (Orgs.) **Educação Popular – outros caminhos**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2001. p. 31-74.
- _____, José Francisco. **Educação popular em direitos humanos**. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy; DIAS, Adelaide Alves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; FEITOSA, Maria Luíza Pereira de Alencar Mayer; ZENAIDE, Maria de Nazaré 3783

Tavares. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. Paraíba: Editora da UFPB, 2007.

GUERRA, Lúcia de Fátima. **DITADURA MILITAR NA PARAÍBA: Documentos e Memórias**. In: Golpe civil-militar e ditadura na Paraíba: história, memória e construção da cidadania. Elder Dantas, Paulo Giovani Antonino Nunes, Rodrigo Freire de Carvalho e Silva, organizadores.- João Pessoa: Editora da UFPB, 2014. 344 p.

Organização das Nações Unidas. **Declaração e programa de ação de Viena**. II Conferência Internacional de Direitos Humanos. 1993. Disponível em <http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/viena/viena.html>. Acesso em: 06 abr. 2014.

Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/textos/integra.htm> Acesso em: 06 abr. 2014.

PADILHA, Paulo Roberto. Educação em direitos humanos sob a ótica dos ensinamentos de Paulo Freire. **Revista Múltiplas Leituras**, v.1, n.2, jul. /dez. 2008, p.23-35.

PLATAFORMA DHESCA BRASIL E AÇÃO EDUCATIVA. **EDUCAÇÃO COMO DIREITO HUMANO**. 2009. Disponível em: https://seguro.mprj.mp.br/documents/10227/14586286/Cartilha_Direito_Humano_a_Eu_cacao2011.pdf. Acesso em: 10 jun. 2016.

POLLONI, Daniel Esteban Fauré. **AUGE Y CAÍDA DEL 'MOVIMIENTO DE EDUCACIÓN POPULAR CHILENO': De la 'Promoción Popular' al 'Proyecto Histórico Popular' (Santiago, 1964-1994)**, 2011.

RAYO, JOSE TUVILLA. Educação em Direitos Humanos. Rumo a uma perspectiva Global. ARTMED, 2003.

RIZZI, Ester Gammardella; GONZALEZ, Marina; XIMENES, Salomão Barros. **Direito humano à educação**. Disponível em: Acesso em: 03 set. 2016.

SAMPAIO, Tânia Maria Marinho. Educação e Filosofia. **A questão Freireana da Educação como Práxis Político-filosófica**. Ri de Janeiro: [s.n.], 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São. Paulo; Editora Cortez. 2010.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____, Dermeval. **As Concepções pedagógicas na História da Educação Brasileira**. Apresentado na sessão de Comunicações em História da Educação do HISTEDBR, na Faculdade de Educação – UNICAMP, em 25/agosto/2005.

SCHILLING, Flávia (Org.). **Direitos Humanos e Educação: outras palavras, outras práticas**. São Paulo, Cortez, 2003. p. 166-176.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **Educação popular: do sistema Paulo Freire aos IPMs da ditadura**. São Paulo: Cortez e Instituto Paulo Freire; João Pessoa: Editora Universitária, 2000.

SHARPE, Jim. A História vista de baixo. In: BURKE, Peter (Org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: UNESP, 1992.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora UFPB, 2007. (Disponível em: www.redhbrasil.net/educacao_direitos_humanos.php).

STRECK, Danilo R.; ESTEBAN, Maria Teresa. **Educação popular: lugar de construção social e coletiva**. Petrópolis: Vozes, 2013.

TRINDADE, Antônio Augusto Cançado. **A proteção internacional dos direitos humanos e o Brasil**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.

TRINDADE, José Damião de Lima. **História social dos direitos humanos**. 2. ed. Editora Petrópolis, São Paulo, 2002.

THOMPSON, E. P. Prefácio. In: _____. **A Formação da Classe Operária Inglesa**. Tradução Denise Bottman. V. 1. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

TONET, Ivo. **Para além dos direitos humanos**. 2002. s/d. Disponível em: http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/Para_alem_dos_direitos_humanos.pdf. Acesso em 30/11/2016.

VIOLA, Solon. **Políticas de educação em direitos humanos**. In: SILVA, Aida; TAVARES, Celma. Política e fundamentos da educação em direitos humanos. São Paulo: Cortez, 2010. p.15-40.

VIVALDO, Fernando Vicente. **Educação em Direitos Humanos: abordagem histórica, a produção e experiência brasileira**. São Paulo: USP, 2009. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. **Educação em e para os Direitos Humanos: Conquista e Direito**. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (Org.). **Direitos Humanos: capacitação de educadores**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2010.

Arquivo pesquisados:
Jornal A união.
Universidade Federal da Paraíba, Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos/Arquivos/Catalogados.

ANEXOS

Anexo A – Publicação do jornal A União, 1961



Dentro de mais alguns dias estará sendo lançado, em João Pessoa, com apoio decidido de amplos setores da opinião pública paraibana o, Movimento de Cultura Popular, já lançado em Recife, com ótimos resultados.

O grupo de interessados paraibano responsável pelo Movimento está em João Pes-

Missa dos Casais no Próximo Domingo

Como ocorre todos os anos, neste mês, será celebrada no próximo domingo, às 7 horas, na capela da Casa do Calvário, a Missa dos Casais.

Após a celebração da missa, será oferecido um café aos casais, naquele Educandário, havendo em seguida

soa desde ontem, vindo do Recife, onde se submeteu a estágio especial na Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE).

O MCP já conta com o apoio efetivo da Associação Paraibana de Imprensa, dos universitários paraibanos, representados pela UEEP e de diversos jornais e emissoras locais, entre elas a Rádio Tabajara da Paraíba.

A Comissão Organizadora do Movimento estará reunindo hoje, na sede da API, para estabelecer as primeiras normas de lançamento da campanha.

Anexo B – Estatuto da CEPLAR

JORNAL OFICIAL — Quarta-feira, 11 de Abril de 1962	
ESTATUTOS DA CAMPANHA DE EDUCAÇÃO POPULAR — (CEPLAR)	
CAPÍTULO I	
Denominação, fins e sede	
Art. 1.º — Sob a denominação de Campanha de Educação Popular fica criada e constituída uma Associação civil, brasileira, de finalidade educativa e cultural, com número ilimitado de sócios, duração indeterminada, cujos objetivos são os seguintes:	3 — Sócios colaboradores;
1 — Promover e incentivar, com a ajuda de particulares e dos poderes públicos, a educação de crianças e adultos;	4 — Sócios dirigentes;
2 — Atender ao objetivo fundamental da educação que é o de desenvolver plenamente todas as virtualidades do ser humano, através de educação integral de base comunitária, que assegure, também, de acordo com a Constituição e as leis vigentes, o ensino religioso facultativo;	5 — Sócios estudantes;
3 — Proporcionar a elevação do nível cultural do povo preparando-o para a vida e para o trabalho;	6 — Sócios educadores;
4 — Colaborar para a melhoria do nível material do povo através de educação especializada;	7 — Sócios militantes;
5 — Formar quadros destinados a interpretar, sistematizar e transmitir os múltiplos aspectos da cultura popular.	8 — Sócios beneméritos.
Art. 2.º — A Campanha de Educação Popular (CEPLAR) tem sua sede na cidade de João Pessoa, Estado da Paraíba.	§ 1.º — São considerados sócios fundadores os idealizadores da CEPLAR, os que a estruturarem, tecnicamente ou colaborarem para a sua implantação e os que assinarem o presente Estatuto.
	§ 2.º — São considerados sócios patrocinadores todas as entidades públicas ou privadas, internacionais e nacionais, sejam federais, estaduais ou municipais, ou personalidades que contribuam permanentemente para a expansão da CEPLAR, bem como as pessoas ou empresas que contem com financiamento para as atividades da CEPLAR.
	§ 3.º — São sócios colaboradores as pessoas que prestam serviços à CEPLAR independente de remuneração a qualquer título.
	§ 4.º — São sócios dirigentes os intelectuais, artistas, cientistas e técnicos, incumbidos da interpretação e sistematização da cultura popular; podem ser efetivos ou estagiários.
	§ 5.º — São sócios estudantes os inscritos nos cursos e projetos das diversas Divisões do Departamento de Formação da Cultura que solicitarem a sua integração no quadro social da CEPLAR.
	§ 6.º — São sócios educadores os incumbidos de ministérios o ensino primário e a educação de adultos, bem como os habilitados a transmitir a cultura ao povo.
	§ 7.º — São sócios militantes os que dirigem as organizações legalmente constituídas, beneficentes, litero-recreativas, esportivas, cooperativas que colaborem nas atividades da CEPLAR e os inscritos das diversas bairros da cidade em que se desenvolvam as atividades da Campanha.
	§ 8.º — São considerados sócios beneméritos todas as entidades públicas ou privadas, internacionais ou nacionais, ou personalidades quaisquer que com serviços ou contribuições extraordinárias favoreçam as atividades da CEPLAR.
	Art. 6.º — São deveres de todos os sócios:
	1 — Zelar pelo prestígio da CEPLAR;
	2 — Respeitar o presente Estatuto;
	3 — Aceitar os atos e decisões de todos os órgãos da instituição.
	Art. 7.º — São direitos inerentes a todos os membros integrantes do quadro social da CEPLAR:
	1 — Participar das atividades culturais patrocinadas pela Campanha;
	2 — Frequentar a biblioteca, o centro de documentação e demais órgãos culturais da instituição;
	3 — Votar e ser votado.
	Art. 8.º — Os sócios não respondem, subsidiariamente,

riamente, pelas obrigações sociais.

CAPÍTULO IV

Da administração

Art. 9.º — Os órgãos da CEPLAR são os seguintes:

- 1.º — Conselho Deliberativo (CD) —
- 2.º — Diretoria (D) —
- 3.º — Serviço de Administração (SA) —
- 4.º — Departamento de Formação da Cultura (DFC) —
- 5.º — Departamento de Documentação e Informação (DDI) —
- 6.º — Departamento de Difusão da Cultura (DDC) —

Art. 10.º — O Conselho Deliberativo será constituído pelo Secretário Geral da CEPLAR, pelos representantes de cada uma das 14 entidades integrantes e 1 representante eleito entre os sócios das várias categorias.

§ 1.º — O Conselho Deliberativo deverá reunir-se no mínimo uma vez por mês.

Art. 11.º — A Diretoria, órgão executivo máximo da associação, será constituída pelo Secretário Geral da CEPLAR, eleito pelos membros do Conselho Deliberativo dentre os Diretores de Divisão do Departamento de Formação da Cultura, com mandato de dois anos, a contar da data da posse, podendo ser reconduzido apenas uma vez.

§ 1.º — Compete ao Secretário Geral representar a CEPLAR ativa e passivamente, judicial e extrajudicialmente, ou indicar sócios dirigentes do quadro efectivo da CEPLAR para representações ocasionais.

§ 2.º — De acordo com as necessidades do serviço, o Secretário Geral da CEPLAR designará assessores imediatos mediante aprovação do Conselho Deliberativo.

Art. 12.º — O Serviço de Administração, órgão administrativo auxiliar da Diretoria, tem por objectivo prestar todos os serviços de natureza administrativa necessários à execução dos trabalhos da CEPLAR.

§ único — O Serviço de Administração compreenderá:

- 1 — Secretaria
- 2 — Secção de Contabilidade
- 3 — Secção do Pessoal
- 4 — Secção do Material

Art. 13.º — O Departamento de Formação da Cultura, órgão técnico da CEPLAR, tem por objectivo:

- 1 — Interpretar, desenvolver e sistematizar a cultura popular;

- 2 — Criar e difundir novos métodos e técnicas de educação popular;

- 3 — Formar pessoal habilitado a transmitir a cultura ao povo.

§ 1.º — O Departamento de Formação da Cultura será constituído de tantas divisões quantas forem necessárias à consecução de seus objectivos, a critério do Conselho Deliberativo.

§ 2.º — Os Diretores das respectivas Divisões elegerão entre si o Diretor do DFC e um suplente, com mandato de 2 anos, a contar da data da posse.

§ 3.º — Os sócios dirigentes efectivos, integrantes do quadro de cada Divisão, elegerão entre si os Diretores das Divisões do DFC e respectivos Suplentes, com mandato de 2 anos, a contar da data da posse.

§ 4.º — O ingresso na categoria de sócio dirigente estagiário dependerá da aprovação do Conselho Deliberativo preenchidas as seguintes condições:

- 1 — Título;
- 2 — Exposição dos motivos de seu ingresso na CEPLAR;

3 — Entrevista pessoal com o Secretário Geral da CEPLAR; e com o Diretor da Divisão do DFC de interesse do candidato;

- 4 — Idoneidade moral;
- 5 — Aptidão para estágio.

§ 5.º — O sócio dirigente estagiário ascenderá à categoria de efectivo após um ano de estágio no Departamento de Formação da Cultura, mediante aprovação do Conselho Deliberativo.

§ 6.º — Cada equipe de estudantes vinculada a uma Divisão terá um monitor indicado pelo Diretor da mesma; os monitores elegerão entre si um representante dos estudantes junto a D, com mandato de 2 anos, a contar da data da posse.

§ 7.º — Os sócios educadores elegerão entre si o seu representante junto a Diretoria, com mandato de 2 anos, a contar da data da posse.

Art. 14.º — O Departamento de Documentação e Informação, órgão técnico auxiliar da Diretoria e dos demais Departamentos, tem por objectivo:

- 1 — Reunir, classificar, catalogar e difundir documentos de todo o género, que interessem directa ou indirectamente aos objectivos da CEPLAR.

2 — Fornecer as informações e a documentação necessárias aos trabalhos técnicos, científicos, artísticos e didáticos da CEPLAR.

3 — Preparar e divulgar os trabalhos da CEPLAR.

Art. 15.º — Estabelecer intercâmbio com instituições congêneres internacionais e nacionais, elaborando convênios sempre que necessários à permuta de informações e de documentação.

§ 1.º — O Departamento de Documentação e Informação compreenderá:

- 1 — Biblioteca
- 2 — Divisão de Informação
- 3 — Divisão de Documentação.

§ 2.º — O Diretor do Departamento de Documentação e Informação será documentalista ou bibliotecário especializado nos problemas afetos a CEPLAR; designado pelo Secretário Geral da CEPLAR, "ad referendum" do Conselho Deliberativo.

Art. 15.º — O Departamento de Difusão da Cultura, órgão coordenador da CEPLAR junto aos núcleos e às associações de cultura popular, tem as seguintes atribuições:

1 — Encaminhar aos órgãos de Direção e aos Departamentos as solicitações das Associações e dos Núcleos de Cultura Popular.

2 — Levar a orientação e os serviços dos órgãos de Direção e dos Departamentos de Formação da Cultura e de Documentação e Informação aos Núcleos e às Associações de Educação Popular.

§ 1.º — O Departamento de Difusão da Cultura compreenderá:

- 1 — Divisão de coordenação
- 2 — Divisão de Obras.

§ 2.º — O Departamento de Difusão da Cultura integrará:

1 — Associações de Educação Popular, entidades básicas.

2 — Núcleos de Educação Popular, entidades aglutinadoras das Associações de uma zona de influência.

§ 3.º — As Associações de Educação Popular, de qualquer natureza, não instaladas pela CEPLAR, terão seus responsáveis eleitos pelos organismos existentes, independente da direção da CEPLAR.

§ 4.º — As Associações de Educação Popular instaladas por iniciativa da CEPLAR, terão uma direção colegiada constituída de três representantes eleitos pelos sócios militantes locais da CEPLAR, sendo um deles professor da escola da Associação.

§ 5.º — Os responsáveis pelas Associações de Educação Popular elegerão o responsável pelos Núcleos de Educação Popular e um suplente.

§ 6.º — Os responsáveis pelos Núcleos de Educação Popular elegerão entre si o representante dos sócios militantes junto a Diretoria, com mandato de 2 anos, a contar da data da posse.

§ 7.º — O Diretor do Departamento de Difusão da Cultura será escolhido pelo Conselho Deliberativo dentre os sócios dirigentes efetivos do Departamento de Formação da Cultura e do Departamento de Documentação e Informação, indicados em lista triplre pelos responsáveis pelos Núcleos de

Educação Popular, com mandato de 2 anos, a contar da data da posse.

CAPÍTULO V

Do regime disciplinar e das substituições

Art. 16.º — Cabe ao Secretário Geral da CEPLAR a responsabilidade pela estrita observância dos preceitos de dignidade, de boa ordem e cumprimento dos deveres nos diversos órgãos da entidade.

Art. 17.º — Pela violação da disciplina, os sócios e o pessoal a serviço da CEPLAR estão sujeitos às seguintes penas:

- 1.º — Advertência
- 2.º — Repreensão
- 3.º — Suspensão
- 4.º — Destituição.

§ 1.º — Na aplicação das referidas penas disciplinares serão observados os seguintes princípios:

1.º — Impor-se-á pena de advertência em caso de falta leve:

2.º — Impor-se-á pena de repreensão por escrito em caso de impuntualidade, desídia ou ausência injustificada, sendo o faltoso desde logo notificado de que a reincidência do fato constituirá falta grave;

3.º — Impor-se-á pena de suspensão em caso de falta considerada grave;

4.º — Impor-se-á pena de destituição quando a natureza da falta e sua gravidade, apuradas em inquérito competente, recomendem a exclusão definitiva do faltoso.

§ 2.º — Serão apurados em inquérito presidido por sócio dirigente do quadro efetivo da associação, designado pelo Secretário Geral da CEPLAR, com defesa do acusado, os casos de abandono de serviço, indisciplina, insubordinação e ainda atos ou fatos que possam afetar o procedimento, a probidade, a honra e a boa fama do membro da CEPLAR.

Art. 18.º — A competência para aplicação das penas disciplinares, subordina-se às seguintes disposições:

1.º — As penas de advertência e repreensão serão aplicadas pelo Secretário Geral da CEPLAR;

2.º — As penas de suspensão e destituição serão aplicadas pelo Conselho Deliberativo.

§ Único — A imposição das penas disciplinares previstas neste Estatuto não obsta à falta do da apuração das responsabilidades civis e criminais, em que haja porventura incorrido, na forma da lei.

Art. 19.º — Serão substituídos em suas faltas e impedimentos eventuais:

1.º — O Secretário Geral da CEPLAR pelo Diretor do Departamento de Formação da Cultura;

2.º — O Diretor do Departamento da Formação da Cultura por um dos Diretores de Divisão do mesmo Departamento, por eles escolhidos como suplente;

3.º — Os Diretores de Divisão do DFC, pelos respectivos suplentes;

4.º — O Diretor do Departamento de Documentação e Informação por um dos Diretores de Divisão do mesmo Departamento, a critério do Secretário Geral da CEPLAR;

5.º — O Diretor do Departamento de Difusão da Cultura por um dos membros da lista triplíce apresentada pelo Conselho Deliberativo para o preenchimento do cargo, a critério da Diretoria da CEPLAR;

6.º — Os representantes de cada uma das categorias de sócios junto à Diretoria e os responsáveis pelos Núcleos de Educação Popular pelos respectivos suplentes.

CAPÍTULO VI

Disposições gerais e transitórias

Art. 20.º — O presente Estatuto entrará em vigor imediatamente após a aprovação pelo Conselho Deliberativo, que se incumbirá do seu registro.

Art. 21.º — O Departamento de Formação da Cultura compreenderá inicialmente, as seguintes Divisões:

- 1 — Divisão de Pesquisa
- 2 — Divisão do Ensino
- 3 — Divisão de Artes Plásticas e Artesanato
- 4 — Divisão de Cinema, Rádio, Televisão, Imprensa, Teatro;
- 5 — Divisão de Cultura Brasileira
- 6 — Divisão de Saúde.

Art. 22.º — Integram a CEPLAR como instituições colaboradoras, as seguintes instituições: Estado, Prefeitura, Universidade, União Estadual dos Estudantes da Paraíba, União Paraibense de Estudantes Secundários, Associação Paraibana de Imprensa, Federação dos Trabalhadores na Indústria da Paraíba, Ação Católica, Arquidiocese, Federação Espírita, Moçonágua, Protestantes, Federação das Sociedades Beneficentes, Legião Brasileira de Assistência.

§ único — Estas instituições terão direito de representação no Conselho Deliberativo.

Art. 23.º — O Conselho Deliberativo, após o registro do presente Estatuto, terá o prazo de noventa (90) dias para a elaboração do Regime Interno da CEPLAR.

Art. 24.º — A reforma do presente Estatuto caberá ao Conselho Deliberativo, mediante o voto de

dois terços da totalidade dos conselheiros, decorrido o prazo mínimo de 2 anos.

João Pessoa, 13 de janeiro de 1962.

José Rodrigues Lustosa — Secretário Geral

Departamento de Estradas de Rodagem

MOVIMENTO FINANCEIRO - MÊS DE FEVEREIRO DE 1962

BALANÇETE

RECEITA

FUNDO BODOVARIANO NACIONAL	
Quota depositada no Banco do Brasil	92.747.297,50
TESOURO DO ESTADO	
Recolhido pelo, da, e da da presente entidade	22.111,00
CONSIGNAÇÕES	
Devolução em folha a diversos	781.256,50
RECOLHIMENTOS DIVERSOS	
Por agente Pagadores do DER	908,50
Por meio diversos	17.742,00
Pela Ação Clube da Pádua	
Lucro	400.000,00
	418.656,50

SALDO DE JANEIRO DE 62	
Em Bancos	15.039.057,70
Na Tesouraria	9.771.026,90
	24.790.084,60

C= 118.959.406,10

DESPESA

CONTRATANTES DE OBRAS	
Medições principais e adiantamentos p/mês	51.760.000,00
FORNECEDORES	
Liquidação diversos processos	9.262.439,10
RESIDÊNCIAS DO DER	
Salpimentos requisitados adiantados	9.000.000,00
AGENTES PAGADORES DO DER	
Adiantamentos requisitados a/mês	2.152.000,00
FOLHAS DE PAGAMENTO	
Personal ativo, inativo e outrem de férias	9.227.165,00
CONSIGNAÇÕES	
Recolhido a Inst. diversas, Com. Secun. etc.	1.000.699,50
DIVERSOS	
Enviado p/compra peças em S. Paulo	950.000,00
Adiantamento p/c. a Organizações	100.000,00
Despesas e avião DER	521.200,00
Auxílio social e pequenas despesas	217.680,60
	2.118.280,60

SALDO 1.º MARÇO DE 62	
Em Bancos	14.159.082,30
Na Tesouraria	9.632.714,60
	23.796.286,90

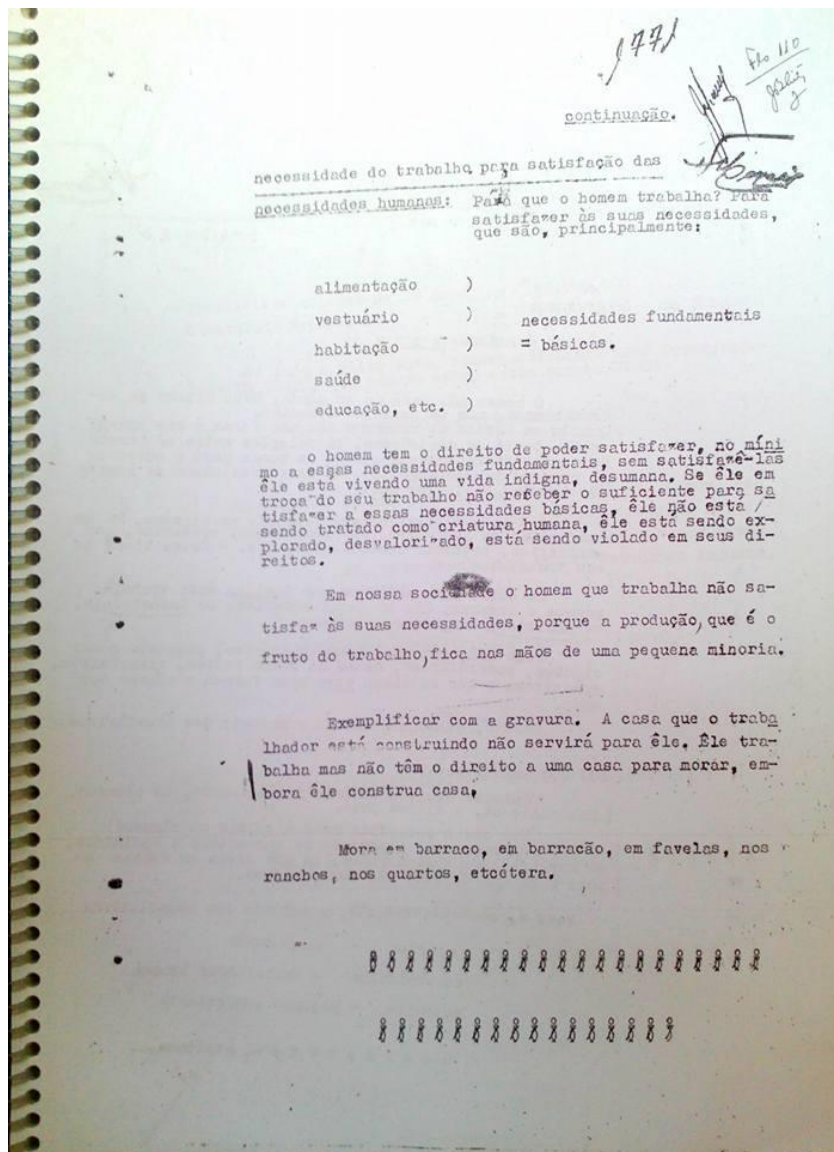
C= 118.959.406,10

Sessão Financeira, 21 de março de 1962.

Libório Hilário Monteiro — Res./Chefe da Seção.

VISTO:
Francisco Barrêto Diniz — Diretor da D. C. F.

Anexo C – Material didático usado pela CEPLAR entre 1962 e 1964, Folha 1771



Anexo D – Cartilha que faria parte de um Livro intitulado “Força e Trabalho” elaborado pela
CEPLAR entre 1963-1964



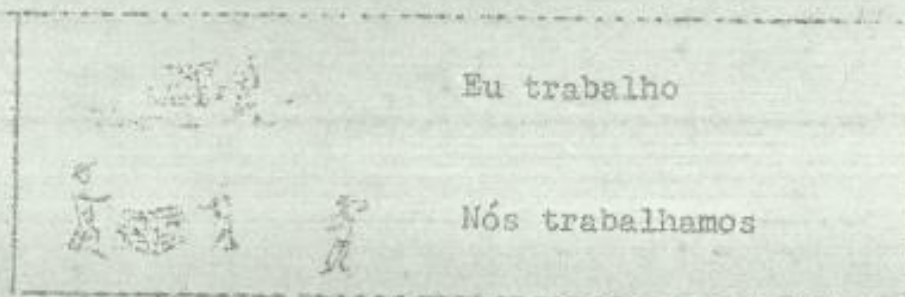


O trabalho surgiu com o primeiro homem. Trabalhando o homem satisfaz suas necessidades vitais.

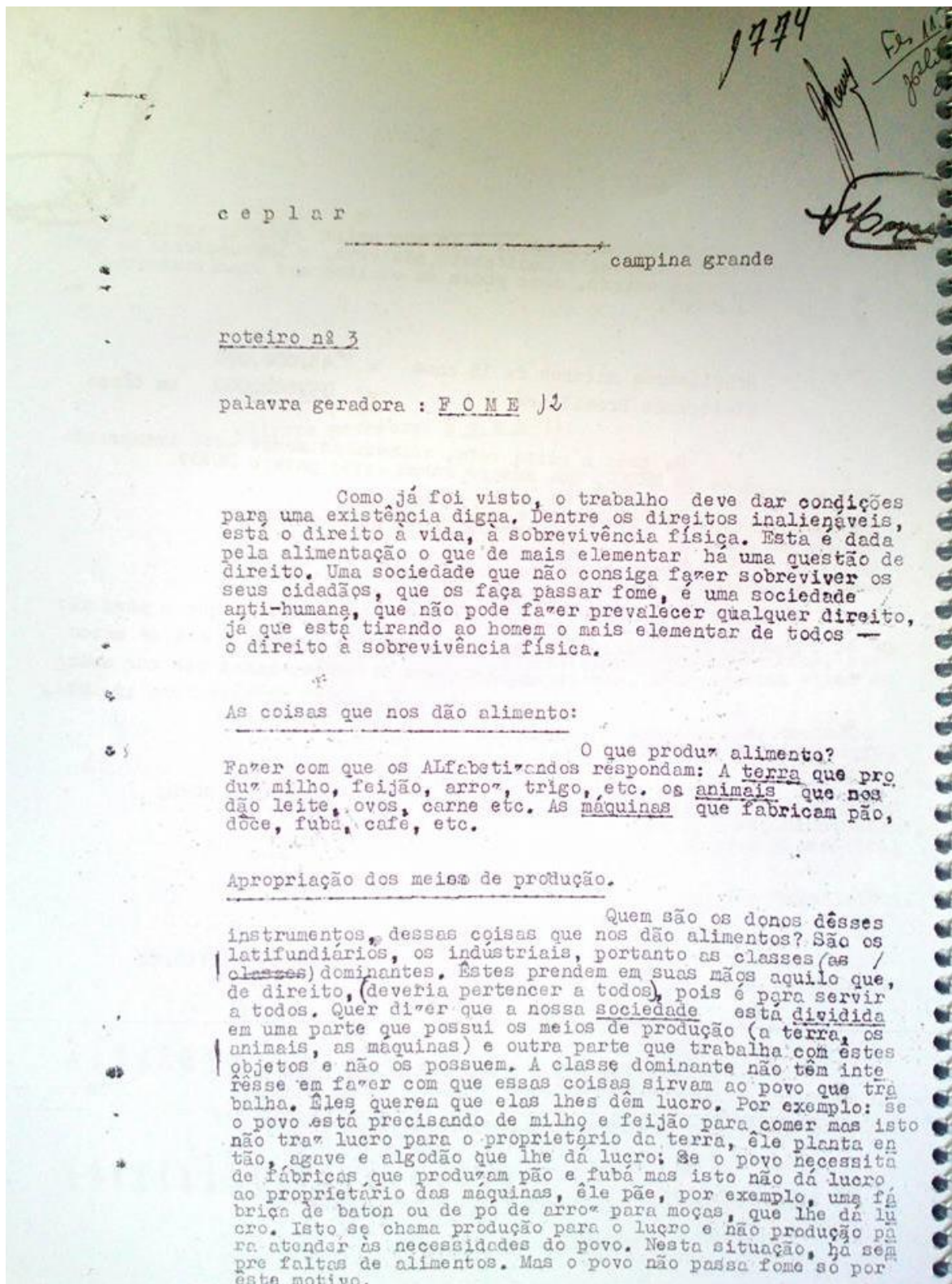
O trabalho é um instrumento de progresso e de comunicação entre os homens.

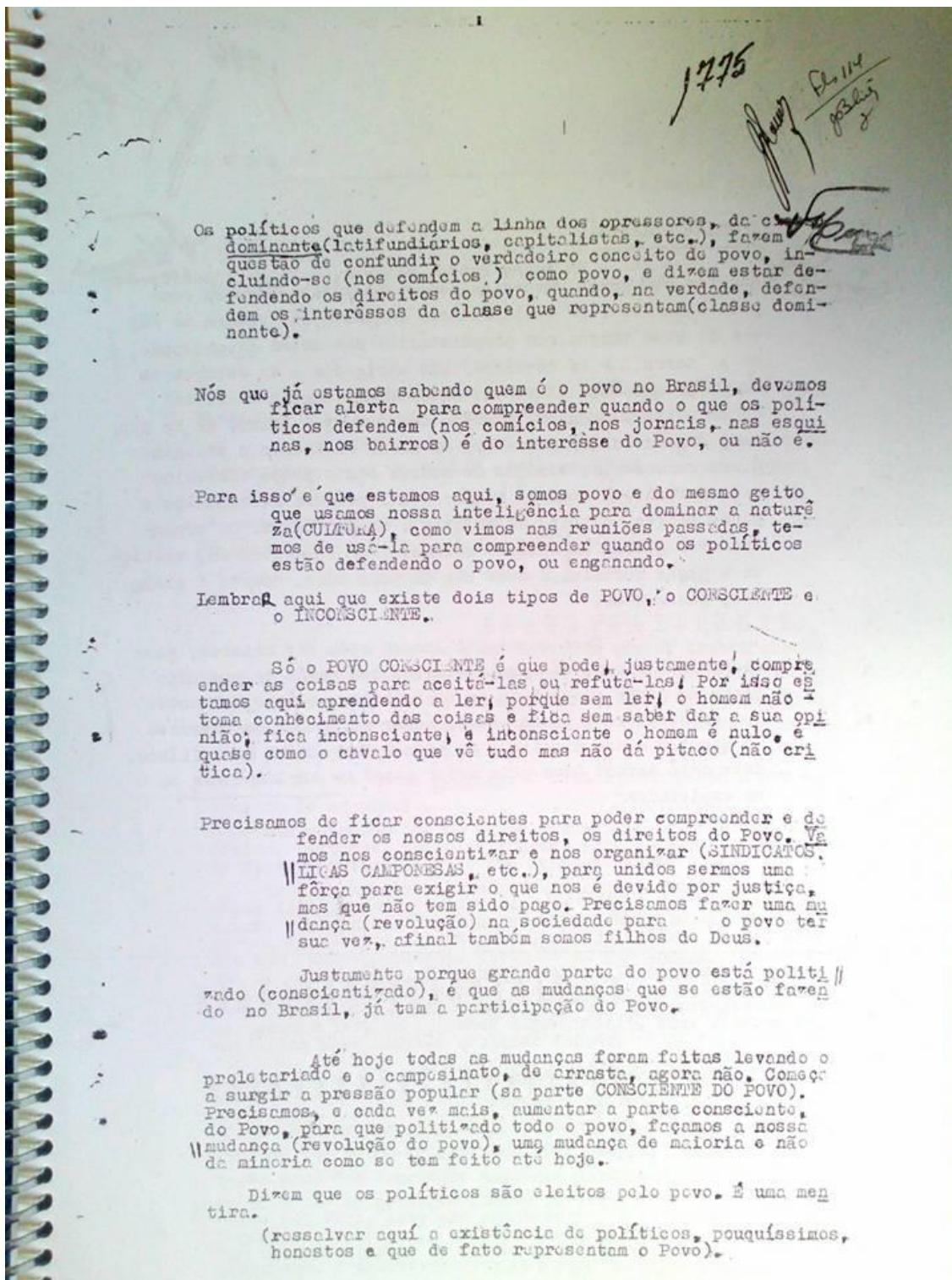
Um homem não pode fazer todos os trabalhos e por isso um sempre precisa do outro. Os homens reunidos constroem o mundo.

Exercício:



QUEM NÃO TRABALHA NÃO COME





Anexo H – Termos de Inquirição de Testemunhas

ata 1
do 25.2.69
96800 15-4.69

13 11e FO


1º GPT ENG

INQUÉRITO POLICIAL-MILITAR
ESTADO DA PARAIBA

Encarregado: Major NEY DE OLIVEIRA AQUINO
Escrivão: Capitão ERNANI LAYME FALCÃO
Assunto: Atividades subversivas

Volume 18 Anexos 1, 2 e 3

DA JUNTA DE INQUIR. 1º GPT ENG
Autos de Inq. Vol. 18 - m: 17
Em 4 2 69
AB

30 4. 69

FO
1427

7.º Regimento Militar
Auditoria
Processo n.º 70

VOLUME
18/18

Retatária

1802 Fl. 141
J. J. J. J.
F. J. J.

TERMO DE INQUIRIÇÃO DE TESTEMUNHAS

Aos três dias do mês de maio do ano de mil novecentos e sessenta e quatro, / nesta cidade de Campina Grande-Pb, no Quartel do Batalhão de Serviços de Engenharia, onde se achava o Capitão JOÃO VIANA DA FONSECA FILHO, encarregado deste inquérito, comigo 2º Tenente JOVINO BATISTA LEITE, servindo de escrivão, compareceram as testemunhas abaixo nomeadas, que foram inquiridas sobre as atividades da CEPLAR em Campina Grande-Pb, declarando o seguinte: PRIMEIRA TESTEMUNHA - GLE RYSTON BARBOSA DA COSTA, 17 anos, brasileira, filho de JOSÉ FELIX DA COSTA e de YOLANDA BARBOSA DA COSTA, solteiro, estudante, residente à Rua Nilo Peganha, 860, depois do compromisso de dizer a verdade disse que: a sua função na CEPLAR era de coordenador e recebeu uma remuneração de Cr\$-10.000,00 (Dez mil cruzeiros). As fichas que contém palavras geradoras eram distribuídas em reuniões realizadas na Sala dos Acólitos (Catedral) ou então entregues pelos supervisores nos locais em que as aulas eram lecionadas. As fichas que contém as palavras geradoras sob o ponto de vista pedagógico apresentam um bom rendimento, no entanto, na parte subversiva nada tem a declarar. As suas aulas eram politizadas de acordo com as fichas das palavras geradoras (Apostilas) e dedicava-se mais a alfabetização. E como nada mais disse nem lhe foi perguntado, deu o encarregado do inquérito por findo o presente depoimento. SEGUNDA TESTEMUNHA - MERILANDE FILGUEIRA DE ARAUJO, 22 anos, brasileira, filha de ROGACIANO FILGUEIRA CATÃO e de MARIA DO LIVRAMENTO FILGUEIRA, solteira, estudante, residente à Rua José Bonifácio, 104, depois do compromisso de dizer a verdade disse que: a sua função na CEPLAR era de supervisora, isto é, assistir as reuniões, bem como as aulas. Se o coordenador faltasse a reunião então o assunto tratado na mesma, era transmitido pelo supervisor e se aquele faltasse a aula, o supervisor o substitua. Recebeu Cr\$-10.000,00 (Dez mil cruzeiros) como remuneração mensal. Sob o ponto de vista pedagógico, o método usado pela CEPLAR é de grande aproveitamento e sob o ponto de vista subversivo nada tem a declarar, pois o que fazíamos era apenas esclarecer o povo, por exemplo, mostrávamos os direitos que os alunos tinham e a possibilidade de melhor vida, que podia ser proporcionada por atitudes oriundas do próprio governo. A possibilidade do fornecimento de fichas que contém palavras geradoras, só poderia ser em reuniões, ou no caso do coordenador faltar a reunião, o supervisor faria a entrega da referida ficha. Não tomou conhecimento das fichas que contém as palavras geradoras "ALAGADO" e "BOTEÇO-CANA". As fichas que contém palavras geradoras eram elaboradas pelo trabalho em equipe da direção da CEPLAR. As fichas eram comentadas normalmente em reuniões, nas quais estavam presentes NATIL DE CASTRO e SALETE, bem como, JOSUE e ADALCINO. E como nada mais disse nem lhe foi perguntado deu o encarregado do inquérito por findo o presente depoimento. TERCEIRA TESTEMUNHA - HERTHAMEIRA, 22 anos, brasileira, filha de ALIRIO MEIRA VANDERLEY e de EULÁLIA DE FRANÇA VANDERLEY, solteira, estudante, residente à Rua Nilo Peganha, 538, depois do compromisso de dizer a verdade disse que: a sua função na CEPLAR era de coordenadora, tendo percebido a importância de Cr\$-10.000,00 (Dez mil cruzeiros) como remuneração mensal. A confecção das fichas de palavras geradoras não era do seu conhecimento, pois, não tomou parte ativa. As fichas que contém palavras geradoras "TIJOLO", "POVO", "FOME", "RUJA-LIXO", "ALAGADO" eram do seu conhecimento, no entanto, as que contém palavras geradoras "VAZANTE", "SECA-GADO" e "ROÇADO-ENXADA" não teve ciência das mesmas. Tomou parte em reuniões da CEPLAR em Campina Grande-Pb, para tratar de assuntos exclusivamente pedagógicos. Normalmente nestas reuniões a que compareceu estavam presentes SALETE, LEOPOLDO, JOSUE, ADALCINO e NATIL. As apostilas sob o ponto de vista pedagógico favorecem a alfabetização. As referidas apostilas dependendo da orientação dada pelo coordenador não apresentam caráter subversivo. A sua opinião pessoal com relação a CEPLAR é a seguinte: dava uma orientação ao analfabeto a respeito dos direitos a que tinham, concorria para a alfabetização e nunca notou nenhuma tentativa de subversão por parte dos seus dirigentes. Nenhum supervisor declarou-lhe que a politização era mais importante do que a alfabetização. A documentação que tinha em seu poder, proveniente da CEPLAR, foi destruída pela sua pessoa, em virtude dos boatos que surgiram na cidade, tais como: prisões, espancamentos em Recife e João /

Merilande Filgueira
Bertha Meira

Jovino Batista

1980 3
Fm 142
22/5

Pessoa. E como nada mais disse nem lhe foi perguntado deu o encarregado do inquérito por findo o presente depoimento. **QUARTA TESTEMUNHA** - COSME VIDAL DA SILVA, 38 anos, brasileira, filho de JOSÉ ANDRÉ DA SILVA e de MARIA RITA DE ARAUJO, casado, bancário, residente à Rua João Machado, 130, depois do compromisso de dizer a verdade disse que: a sua função na CEPLAR era de supervisor, isto é, visitar os núcleos, examinar as deficiências, o rendimento e substituir os coordenadores eventualmente. Que nunca dissera a nenhuma coordenadora do seu núcleo, que a politização era mais importante do que a alfabetização. Na verdade fizemos uma única reunião, na qual compareceram a sua pessoa e as coordenadoras do seu núcleo e chegaram a conclusão de que, além do bom rendimento do curso sob o ponto de vista de alfabetização, havia deficiência da parte de politização, sendo esta, a crítica que as coordenadoras fizeram ao trabalho de sua pessoa, a pedido de si próprio. Como supervisor recebeu a importância de Cr\$-10.000,00 (Dez mil cruzeiros) referente à remuneração mensal. As apostilas sendo usadas, no ponto de vista pessoal, poderiam ser conduzidas para qualquer terreno, isto é, subversivo ou não. As fichas que contêm as palavras geradoras "SECA-CADO", "ROÇADO-ENXADA" e "VAZANTE" não eram do seu conhecimento. E como nada mais disse nem lhe foi perguntado deu o encarregado do inquérito por findo o presente depoimento. **QUINTA TESTEMUNHA** - MARIA DE LOURDES MOURA, 39 anos, brasileira, filha de ANTONIO BARBOSA DA SILVA e de EMÍLIA AMÉLIA BARBOSA, casada, doméstica, residente à Rua Melo Leita, 178, depois do compromisso de dizer a verdade disse que: a sua função na CEPLAR era de supervisora e recebeu a importância de Cr\$-10.000,00 (Dez mil cruzeiros) referente à remuneração mensal. A sua ação como supervisora limitou-se a verificar apenas a frequência dos alunos, bem como, a disciplina. A sua orientação para com as coordenadoras do seu núcleo praticamente não existiu, pois, as ordens emanadas às coordenadoras partiam das reuniões realizadas na Sala dos Acolitos (Catedral). As apostilas que contêm as palavras geradoras "TIJOLO", "POVO" e "FOME" foram as únicas lecionadas no SENAI. Nas poucas reuniões a que compareceu teve oportunidade de observar a presença de CARLOS ROBERTO DA SILVA FURTADO. E como nada mais disse nem lhe foi perguntado, deu o encarregado do inquérito por findo o presente depoimento, e de como assim fizeram as testemunhas as referidas declarações, mandou Capitão JOÃO VIANA DA FONSECA FILHO, encarregado deste inquérito lavrar a presente auto, que, lido e achado conforme, vai por ele rubricado e assinado pelas testemunhas e comigo 2º Tenente JOVINO BATISTA LEITE, servindo de escrivão, que o escrevi.

João Viana da Fonseca Filho
JOÃO VIANA DA FONSECA FILHO - Capitão
Encarregado do Inquérito

Geryston Barbosa da Costa
GERYSTON BARBOSA DA COSTA
Testemunha

Merilande Filgueira de Araujo
MERILANDE FILGUEIRA DE ARAUJO
Testemunha

Hertha Meira
HERTHA MEIRA
Testemunha

Cosme Vidal da Silva
COSME VIDAL DA SILVA
Testemunha

Maria de Lourdes Moura
MARIA DE LOURDES MOURA
Testemunha

Jovino Batista Leite - 2º
JOVINO BATISTA LEITE-2º Tenente
Escrivão

1890
fls 149
J. Anicelli de Souza
João Crisostomo Pequeno

TERMO DE INQUIRÇÃO DE TESTEMUNHAS

Aos quatro dias do mês de maio do ano de mil novecentos e sessenta e quatro, nesta cidade de Campina Grande-Pb, no Quartel do Batalhão de Serviços de Engenharia, onde se achava o Capitão JOÃO VIANA DA FONSECA FILHO, encarregado deste inquérito, comigo 2º Tenente JOVINO BATISTA LEITE, servindo de escrivão, compareceram as testemunhas abaixo nomeadas, que foram inquiridas sobre as atividades da CEPLAR em Campina Grande-Pb, declarando o seguinte: PRIMEIRA TESTEMUNHA - JOSE ANISETO DE SOUZA, 32 anos, brasileira, filho de JOSE ANISETO DE MELO e de JOSEFA MARIA DA CONCEIÇÃO, solteiro, estudante, residente à Rua Dr. Vasconcelos, 294, de pois do compromisso de dizer a verdade disse que: a sua função na CEPLAR era de supervisor e percebeu a importância de Cr\$-10.000,00 (Dez mil cruzeiros) como remuneração mensal. A ação do supervisor tinha por finalidade: a frequência dos alunos; fazer com que os coordenadores não tivessem opiniões pessoais a declarar para os instrutores. A apostila da palavra geradora "TIJOLO" poderá ser ministrada com o caráter subversivo ou não, dependendo da norma de conduta adotada pelo coordenador. As apostilas que contêm as palavras geradoras "VAZANTE", "ROÇADO-ENXADA" e "SECA-GADO" não eram do seu conhecimento. A seleção para os instrutores não tinha nenhuma interferência de Sindicatos. E como nada mais disse nem lhe foi perguntado, deu o encarregado do inquérito por findo o presente depoimento. SEGUNDA TESTEMUNHA - RITA FONSECA VIEIRA, 34 anos, brasileira, filha de ESTÁCIO VELHO DA FONSECA e de JOANA PEREIRA FONSECA, casada, doméstica, residente à Rua João Machado, 140, depois do compromisso de dizer a verdade disse que: a sua função na CEPLAR era de supervisora e percebeu a importância de Cr\$-10.000,00 (Dez mil cruzeiros) referente a remuneração mensal. E do seu conhecimento a existência das apostilas "TIJOLO", "POVO" e "FOME". Na sua opinião as fichas que contêm palavras geradoras "TIJOLO", "POVO" e "FOME" têm apenas caráter político. No início das aulas houve uma matrícula de 45 homens e 45 mulheres, posteriormente, o número de homens diminuiu tendo em vista a falta de interesse. Havia aulas em que, no momento da politização muitos alunos dormiam e na parte da alfabetização o interesse era quase integral. E como nada mais disse nem lhe foi perguntado deu o encarregado do inquérito por findo o presente depoimento. TERCEIRA TESTEMUNHA - VILMA GERALDA DE ARAUJO, 31 anos, brasileira, filha de JUVENAL ARAUJO e de MARIA GERALDA DE ARAUJO, solteira, comerciária, residente à Rua da Independência, 331, depois do compromisso de dizer a verdade disse que: a sua função na CEPLAR era de supervisora, e percebeu a importância de Cr\$-10.000,00 (Dez mil cruzeiros) como remuneração mensal. O seu desempenho como supervisora consistia em: receber o material necessário às aulas e entregá-lo aos coordenadores e fiscalizar para que os mesmos não externassem as suas opiniões pessoais. E como nada mais disse nem lhe foi perguntado deu o encarregado do inquérito por findo o presente depoimento. QUARTA TESTEMUNHA - JOÃO CRISOSTOMO PEQUENO, 17 anos, brasileira, filho de JOSE PEQUENO SOBRINHO e de JULIA GUEDES PEQUENO, solteiro, estudante, residente à Rua Tiradentes, 224, depois do compromisso de dizer a verdade disse que: a sua função na CEPLAR era de coordenador e percebeu a importância de Cr\$-10.000,00 (Dez mil cruzeiros) como remuneração mensal. Das apostilas distribuídas pela CEPLAR conhece apenas as que contêm as palavras geradoras "TIJOLO", "POVO" e "FOME". Como coordenador dava a politização e a alfabetização, sendo que para, a primeira dedicava no máximo 10 minutos. Na sua opinião as apostilas poderiam ter um caráter subversivo, dependendo da maneira com que o coordenador apresentasse a idéia aos instrutores. As apostilas que recebeu foram todas provenientes das mãos do Professor JOSUE. E como na mais disse nem lhe foi perguntado deu o encarregado do inquérito por findo o presente depoimento. QUINTA TESTEMUNHA - REJANE CELIS ARAUJO, 15 anos, brasileira, filha de MAXIMO FERNANDES DE ARAUJO e de FIA SAMPAIO DE ARAUJO, solteira, estudante, residente à Rua Aprígio Veloso, 1465 (Bodocongó), depois do compromisso de dizer a verdade disse que: a sua função na CEPLAR era de coordenadora, e percebeu a importância de Cr\$-10.000,00 (Dez mil cruzeiros) como remuneração mensal. As apostilas foram recebidas por sua pessoa através do seu supervisor. Não é do seu conhecimento as apostilas de "SECA-GADO", "ROÇADO-ENXADA" e "VAZANTE". E como na-

Vilma Geralda de Araújo
Rita FONSECA Vieira
Sr. Anicelli de Souza
João Crisostomo Pequeno