

MARCOS CESAR DE OLIVEIRA PINHEIRO

DOS COMITÊS POPULARES DEMOCRÁTICOS (1945-1947) AOS MOVIMENTOS DE EDUCAÇÃO E CULTURA POPULAR (1958-1964): UMA HISTÓRIA COMPARADA

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Comparada, Instituto de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor em História Comparada.

Orientadora: Prof^a Dr^a. Anita Leocadia Prestes

Co-orientador: Prof. Dr. Osmar Fávero

Rio de Janeiro

2014

Pinheiro, Marcos Cesar de Oliveira.

Dos Comitês Populares Democráticos (1945-1947) aos Movimentos de Educação e Cultura Popular (1958-1964): uma história comparada / Marcos Cesar de Oliveira Pinheiro. – Rio de Janeiro: UFRJ/IH/Programa de Pós-Graduação em História Comparada, 2014.

viii, 257f.

Orientador: Anita Leocadia Prestes

Co-orientador: Osmar Fávero

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Instituto de História, Programa de Pós-Graduação em História Comparada, 2014.

Referências bibliográficas: f231-261

1. Comitês Populares Democráticos. 2. Movimentos de Educação e Cultura Popular. 3. Educação popular. 4. Rio de Janeiro. I. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Instituto de História. II. Título.

MARCOS CESAR DE OLIVEIRA PINHEIRO

DOS COMITÊS POPULARES DEMOCRÁTICOS (1945-1947) AOS MOVIMENTOS DE EDUCAÇÃO E CULTURA POPULAR (1958-1964): UMA HISTÓRIA COMPARADA

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Comparada, Instituto de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor em História Comparada.

Aprovada em: 16/12/2014

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Anita Leocádia Prestes (Orientadora)
PPGHC/UFRJ

Prof. Dr. Osmar Fávero (Co-orientador)
Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação/UFF

Prof^a. Dr^a. Regina Maria da Cunha Bustamante
PPGHC/UFRJ

Prof. Dr. Bruno Sciberras de Carvalho
PPGHC/UFRJ

Prof. Dr. Dermeval Saviani
Professor Emérito/UNICAMP

Prof^a. Dr^a. Gilcilene de Oliveira Damasceno Barão
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense/UERJ

In memoriam
Aos meus avós maternos,
Gastão Fernandes de Oliveira
e
Elony Araújo de Oliveira,
que me ensinaram a lutar
pelo justo, pelo bom e pelo melhor do mundo.

Agradecimentos

Meus sinceros agradecimentos a todos aqueles que de alguma forma, direta ou indiretamente, contribuíram para que a conclusão desta tese de doutoramento se tornasse possível, quando tudo pareceu indicar o contrário. Gostaria de agradecer-lhes por isso.

Aos meus orientadores, Anita Prestes e Osmar Fávero, que com dedicação e muita sabedoria souberam dirigir meus passos e não desistiram de mim, quando sucumbi à desesperança.

Por questão de justiça, por tudo que sempre representou na minha vida, dedico especial agradecimento à minha professora, Anita Prestes. Jamais me cansarei de repetir estas palavras: Professora Anita, por sua integridade, sua coerência, seu profissionalismo e, acima de tudo, seus princípios humanistas, serei sempre seu aprendiz.

À minha amiga Amália Dias para a qual não tenho como expressar, em palavras, a minha gratidão e o meu carinho.

À minha mãe Eliane, coitada, que, com sua corujice peculiar, sentiu mais do que eu as agruras deste processo de pesquisa.

À amiga Gilcilene de Oliveira Damasceno Barão, pelas sugestões que fez à pesquisa.

Ao meu tio, Luiz Carlos, por me querer sempre bem.

À minha madrinha Suely pelo carinho que sempre me devotou e pelo suporte dado quando de minhas estadas no Recife fazendo pesquisa.

Aos meus irmãos Roberto e Rodrigo, pelo suporte na coleta e na organização do material de pesquisa.

Aos queridos amigos que me incentivaram sempre a continuar nesta jornada. Felizmente não são poucos. Recebam todos a minha consideração. Mais uma vez, por questão de justiça, não posso deixar de citar alguns em especial. Adriano, Aline, Ana Paula, Douglas, Eleomar, Ilton, José Roberto (Beto), Rafael, Ricardo, Sérgio e Valéria, que formam, juntamente comigo e a Amália, o grupo do “Crème de la crème”. Ana Louro, Ana Monteiro, Cristina Selma, Daniel Franco, Dorcas Damasceno, Elias Lopes, Elisa Maria, Gilberlan, Helen Leite, Jane, Jonathan Mendonça, Kayky, Kelles, Luciana Messa, Luciano Barboza, Maíra, Mario Luiz, Rainier, Rodrigo Lopes, Silvânia Lopes, entre muitos outros, amizades nascidas da convivência em Rio das Ostras. Os companheiros de trabalho da Escola Municipal Padre José Dilson Dórea, entre os quais destaco, Fernanda Carvalho, Eva Dionizio, Tatiana Quintana, Cíntia, Mara e Alessandra Tanos. Os companheiros do Instituto Luiz Carlos Prestes.

Aos professores Silvio de Almeida Carvalho Filho e Vanilda Paiva pelas observações críticas que fizeram em meu exame de qualificação.

Ao professor Dermeval Saviani, que me honra imensamente com sua presença, e aos demais membros da banca, Bruno Sciberras de Carvalho e Regina Bustamante, estimada professora da minha graduação, pelos importantes comentários, sugestões e críticas que fizeram.

À Valentina Kayla, a “totosinha” do tio Marcos, e aos não menos “totosos” Davi, Enzo e Miguel que renovaram a minha convicção de que é imprescindível lutar pelo justo, pelo bom e pelo melhor do mundo, ou seja, pelo socialismo.

A tradição dos oprimidos nos ensina que o "estado de exceção" no qual vivemos é a regra. Precisamos chegar a um conceito de história que dê conta disso. Então surgirá diante de nós nossa tarefa, a de instaurar o real estado de exceção.

Walter Benjamin, *Sobre o conceito de história*.

RESUMO

Esta pesquisa tem como temática as experiências de educação popular no Brasil em dois momentos históricos do período de 1945 a 1964. O primeiro momento marcado por um clima de euforia democrática, iniciado com o processo de “redemocratização” de 1945 e que vai até 1947, quando do avanço da Guerra Fria com todas as suas consequências, dentre as quais uma violenta onda repressiva contra o movimento democrático e popular, em particular os comunistas. Nesse contexto do imediato pós-guerra surgem e se ramificam pelo país, com maior intensidade no Rio de Janeiro e em São Paulo, os Comitês Populares Democráticos. Capitaneados pelo PCB (denominado naquela época Partido Comunista do Brasil), desempenham um papel de considerável relevância na mobilização e organização de setores populares daquele momento, em que a cultura e a educação passam a se integrar com mais força ao rol de preocupações dos movimentos populares.

O segundo momento situa-se entre os anos de 1958 e 1964, o mais denso período histórico da educação popular no país. Nele surgem vários movimentos de educação e cultura popular, entre os mais expressivos destacam-se: Movimento de Cultura Popular (MCP), Campanha “De pé no chão também se aprende a ler”, Movimento de Educação de Base (MEB), Centro Popular de Cultura (CPC).

A proposta é pensar comparativamente esses dois momentos da educação popular no Brasil, discutindo o papel que desempenham para despertar a consciência política nos setores populares, possibilitando-lhes uma maior participação enquanto sujeitos do processo histórico.

ABSTRACT

The theme of this research is the experiences of popular education in Brazil in two historical moments from 1945 through 1964. The first moment is marked by an euphoric democratic atmosphere, which began with the process of redemocratization of 1945 that is extended until 1947, marked by the advance of the Cold War and all its consequences, as a violent repressive wave against the popular and democratic movement, in particular, against the communists. In the context of immediate post-war, the Popular Democratic Committees emerged and spread throughout the country, with greater intensity in Rio de Janeiro and São Paulo. Conducted by the PCB (named at that time as Partido Comunista Brasileiro), they perform a relevant role in the organization and mobilization of popular sectors at that moment, when the culture and education were more clearly integrated to the body of concerns of popular movements.

The second moment is settled between the years of 1958 and 1964, the most substantial historical period of popular education in the country. Several movements of popular education and culture emerge in this period, among the most significant it's worth mentioning: the campaign “De pé no chão também se aprende a ler”, Movimento de Educação de Base (MEB), Centro Popular de Cultura (CPC).

The aim of this proposal is to comparatively think these two popular education movements in Brazil, discussing the role they played in motivating political awareness to the popular sectors, expanding their possibilities of participation as subjects of the historical process.

SUMÁRIO

Introdução	9
Um breve balanço da produção historiográfica	10
Educação popular: sentidos e implicações	12
“Posto que não há leituras inocentes, começemos por confessar de que leituras somos culpados”	17
Uma sinopse	20
 Capítulo 1	
Os Comitês Populares Democráticos, a Universidade do Povo e o esboço de uma proposta de educação popular	23
Os comunistas brasileiros e a conjuntura do imediato pós-guerra (1945-1947)	23
O que eram os Comitês Populares Democráticos?	35
Os Comitês Populares e a educação popular	42
Universidade do Povo e socialização da cultura	51
Uma escola dedicada à cultura do povo	55
Perspectivas em confronto	58
O “novo e o “perigoso”	76
Contenção pela repressão da fase ascensional das jornadas de lutas de 1945 e 1946 ...	91
 Capítulo 2	
Chegando aos Movimentos de Educação e Cultura Popular: contextos múltiplos	100
A luta por reformas populares: conflitos e alianças	101
Em defesa da escola pública	114
Convertidos à luta de classes	130
Os Movimentos de Educação e Cultura Popular	147
 Capítulo 3	
Mobilização, organização e capacitação dos setores populares: pontos para uma experimentação comparativa	180
A necessidade produz o remédio	181
Quanto mais a gente luta, mais a luta nos educa!	192
“Mais forte que as metralhadoras é a consciência do povo”	208
 Considerações finais.....	221
 Fontes e Bibliografia.....	226
Fontes	226
Bibliografia	231
 ANEXO.....	262

Introdução

Este trabalho tem como temática as experiências de educação popular no Brasil em dois momentos históricos do período de 1945 a 1964. O primeiro momento marcado por um clima de euforia democrática, iniciado com o processo de “redemocratização” de 1945 e que vai até 1947, quando do avanço da Guerra Fria com todas as suas consequências, dentre as quais uma violenta onda repressiva contra o movimento democrático e popular, em particular os comunistas.

Nesse contexto do imediato pós-guerra surgem e se ramificam pelo país, com maior intensidade no Rio de Janeiro e em São Paulo, os Comitês Populares Democráticos. Capitaneados pelo PCB (denominado naquele período Partido Comunista do Brasil), desempenham um papel de considerável relevância na mobilização e organização de setores populares daquele momento, em que a cultura e a educação passam a se integrar com mais força ao rol de preocupações dos movimentos populares.

O segundo momento situa-se entre os anos de 1958 e 1964, o mais denso período histórico da educação popular no país. Nele surgem vários movimentos de educação e cultura popular, entre os mais expressivos destacam-se:

- Movimento de Cultura Popular (MCP), criado inicialmente no Recife, em 1960, sendo estendido a várias outras cidades do interior de Pernambuco, quando Miguel Arraes era respectivamente prefeito da capital e depois governador do estado.
- Campanha “De pé no chão também se aprende a ler”, criada em Natal (RN), no ano de 1961, na gestão de Djalma Maranhão na Prefeitura Municipal e Moacyr de Góes na Secretaria de Educação.
- Movimento de Educação de Base (MEB), criado pela CNBB em 1961, com o apoio da Presidência da República, quando Jânio Quadros foi eleito presidente.
- Centro Popular de Cultura (CPC), criado em 1961 pela União Nacional dos Estudantes (UNE) e difundido por todo o Brasil pelas UNEs volantes de 1962 e 1963.

A proposta é pensar comparativamente esses dois momentos da educação popular no Brasil, valendo-se da hipótese de que a atuação dos Comitês Populares Democráticos é uma antecipação dos movimentos de cultura popular do início dos anos 60, conforme já fora sugerido por Vanilda Paiva, no livro *Educação Popular e Educação de Adultos*, publicado em 1973 (PAIVA, 2002, p. 202). Trata-se de iluminar um objeto – os Comitês Populares – a partir de outro, mais conhecido – os Movimentos de Educação e Cultura Popular –, dispondo-se “a fazer analogias, a identificar semelhanças e diferenças entre duas realidades, a perceber variações de um mesmo modelo – educação popular compromissada com os setores populares” (BARROS, 2007, p. 10).

Pretende-se, com isso, fazer uma releitura da história da educação popular no Brasil, através do comparativismo histórico, contrapondo-se ao senso comum historiográfico de contar essa história somente a partir das experiências dos movimentos de cultura popular da década de 1960. Trata-se de tarefa árdua e delicada, uma vez que, tomando emprestadas as palavras de José Ricardo Ramalho, “está em jogo uma acirrada disputa de interpretações que se expressam tanto na produção intelectual quanto nas reelaborações construídas pelos próprios atores envolvidos, na expectativa, muitas vezes, de confirmar versões mais coerentes sobre suas atuações” (Cf. “Prefácio”. In: SANTANA, 2001, p. 11).

Um breve balanço da produção historiográfica

O mais denso período histórico da educação popular é aquele que vai aproximadamente de 1958 a 1964. O que explica a ênfase dada aos movimentos de cultura e educação popular desse período nos estudos de caráter histórico sobre a educação de jovens e adultos dos setores sociais explorados. Os trabalhos de maior relevância acadêmica até então, de um modo ou de outro, estão vinculados aos sujeitos que participaram diretamente das experiências de educação popular nos anos 1960, e foram produzidos nos programas de pós-graduação em Educação nos anos 1970 e 1980. Trata-se de uma geração de acadêmicos vinculada ao pensamento católico progressista¹ (condensado na fórmula da “*opção pelos pobres*”, nova pregação da Igreja Católica a partir do Concílio Vaticano II), a um referencial teórico-marxista, apoiado

¹ Sobre o tema da esquerda católica no Brasil, a obra de Cândido Mendes, *Memento dos Vivos*, continua sendo uma contribuição importante.

primeiramente em Althusser e depois em Gramsci, e ao engajamento político na luta contra a ditadura militar (1964-1985).

É mais do que sabido, na historiografia contemporânea da educação brasileira, que Fernando de Azevedo instituiu um “monumento à memória dos pioneiros da educação nova, legitimando suas propostas de construção da modernidade republicana” (XAVIER, 2011, p. 23). Seus escritos, com destaque para *A cultura brasileira*, publicada em 1943, ainda ditam a formatação de como se conta a história da educação no Brasil. No que concerne à historiografia da educação popular, ao tentar escapar do primado desse formato de história azevediana, mais do que superá-lo, o que acontece é uma acomodação ao modelo. Em que sentido? Fernando de Azevedo apresenta o período anterior aos pioneiros da educação como algo vazio em matéria de educação e somente com eles e a partir deles há algo de relevante em termos educacionais. De certa forma, a historiografia da educação popular faz o mesmo em relação aos movimentos de educação e cultura popular do período 1958-1964.

As análises dessa historiografia enfocam a diferença qualitativa da educação popular dos anos 1960 em relação às ações de movimentos educativos precedentes.² Indiscutivelmente, a educação popular desse período merece não somente um lugar enquanto momento realizado na história, mas também um lugar pedagogicamente visível e culturalmente legítimo pelas inovações propostas no campo da educação. Contudo, esses enfoques tiveram um peso importante na consolidação de algumas visões que se tornaram hegemônicas e estão presentes, em grande parte, na produção acadêmica sobre as experiências da década de 1960.

Predomina uma visão de história marcada pela ideia de ruptura, não somente uma distinção entre as partes. Em grande medida, tal visão está comprometida com a valorização de uma das partes em que se cindira a história, jogando-se a outra imediatamente para o espaço do negativo ou do irrelevante.³ Dessa forma, remete-se “à educação popular como um fenômeno situado e datado na história da educação de alguns países da América Latina, tendo o Brasil como um foco de origem” (BRANDÃO, 2008: p. 22).

² Trata-se das iniciativas do poder público entre os anos de 1947 e 1954, como a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) e a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER).

³ Apesar de não negar que algumas características que se destacaram no período 1958/64 estivessem presentes em movimentos de conjunturas anteriores, Aída Bezerra afirma que nunca tiveram o peso e a ênfase que assumiram “nesse novo momento histórico” (BEZERRA, 1987: p.26).

A partir dos trabalhos de sistematização da memória dos movimentos de cultura e educação popular dos anos 1960 no Brasil cria-se o mito fundador da educação popular na América Latina. Como ilustra bem a frase na apresentação do livro *Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas* (PONTUAL e IRELAND, 2006, p. 10): “Tomando como referência as primeiras experiências de Paulo Freire, em princípios dos anos de 1960, a Educação Popular já com mais de quarenta anos de desenvolvimento”.

A história da educação popular no Brasil está demasiadamente referenciada pela memória e pela história construída pelos protagonistas do movimento à época. Isso implica na existência de certa “história oficial” da educação popular no Brasil, uma versão consagrada nas produções que versam sobre a temática, tais como artigos, revistas e periódicos de caráter científico ou institucional, dissertações e teses de pós-graduação, ou ainda, em movimentos sociais e organizações não-governamentais. No âmbito do conhecimento histórico, isso acarreta que muitas histórias, particularmente anteriores ao período em questão, não sejam contadas, sejam esquecidas, silenciadas, ignoradas, aguardando uma voz que as resgate.

Educação popular: sentidos e implicações

O que é educação popular? Ainda que muitos estudos já tenham abordado a questão, ela merece ser revisitada, ainda que sucintamente. Porque se trata de uma expressão polissêmica, em que cada um destes termos – educação e popular – é carregado de sentidos contraditórios que expressam a interação viva das forças sociais de uma sociedade. Os termos se unem para formar uma expressão marcada por uma variedade e uma multiplicidade de ocorrências e usos do termo. A expressão tem apresentado variados usos históricos, correspondendo a diversos contextos, a singulares circunstâncias sociais e culturais que configuram diferentes sentidos a ela. Como chama atenção Oscar Jara, há uma constante inquietude e necessidade de definir com maior precisão o que se entende por educação popular. Na verdade, o autor afirma que se trata de um conceito em busca de uma definição prática, que não pretenda ser rígida e universal em sua formulação, mas que sirva como guia de ação e orientação às diferentes atividades educacionais (JARA, 1994).

A educação popular está irremediavelmente associada ao projeto político-social de uma classe, ou seja, à maneira pela qual se organizam, formulam e expressam as

vontades socialmente organizadas. Trata-se de um espaço de luta hegemônica e contra-hegemônica nas sociedades de classes.

Numa sociedade socialmente tão lacerada [...], na qual velho e novo, tradição e revolução convivem tão íntima e dramaticamente, um papel essencial é reconhecido [...] ao compromisso educativo: para as burguesias, trata-se de perpetuar o próprio domínio técnico e sociopolítico mediante a formação de figuras profissionais capazes e impregnadas de “espírito burguês”, de desejo de ordem e de espírito produtivo; para o povo, de operar uma emancipação das classes inferiores mediante a difusão da educação, isto é, mediante a libertação da mente e da consciência para chegar à libertação política. [...] Assim, também no terreno das pedagogias populares vai-se desde as reformistas até as revolucionárias..., desde as que visam a uma emancipação como integração (na sociedade burguesa) das classes populares [...] até as que reclamam, pelo contrário, uma revolução da ordem burguesa, uma tomada do poder por parte dos proletários. (CAMBI, 1999, p. 408-409).

As respostas usuais à pergunta “o que é educação popular?” nos remetem a duas perspectivas, em que a adjetivação “popular” desloca-se do destinatário para o conteúdo político da educação.

A primeira trata a educação popular como sendo uma das práticas adotadas pelo Estado para difundir a ideologia dominante e garantir a reprodução das relações sociais de produção. O poder das classes dominantes não é exercido apenas pelo monopólio dos aparelhos coercitivos de governo, é imprescindível também o controle da produção, da difusão e da aceitação de valores e normas de comportamento – de fazer que sua ideologia se popularize e se converta numa ideologia comum e “evidente” para todos. Dessa forma, “uma classe ou grupo pode exercer seu domínio sobre o conjunto social porque não apenas é capaz de impor esse domínio, pelo controle que mantém sobre os meios de produção econômicos e sobre os instrumentos de repressão, mas também de fazer os demais grupos sociais aceitarem-no como legítimo”. Ou seja, seu poder se fundamenta em sua “capacidade de produzir e organizar o consenso e a direção política, intelectual e moral” da sociedade (ACANDA, 2006, pp. 177-178).

A esse propósito serve a educação, mediada pelo Estado, para ensinar o indivíduo a pensar de certa maneira e não de outra, indicando-lhe os valores que deve compartilhar, as aspirações permitidas e as fobias imprescindíveis. Isto é, o modo pelo qual a educação colabora na produção do consenso necessário à reprodução da estrutura de classes sociais, no jogo social da formação das imagens sociais da “natureza” de cada classe ou grupo social. O sentido de educação popular encontra-se sob a ótica da

perspectiva dos interesses das classes dominantes.⁴ Somado a isso, há a ideia da educação como fator de desenvolvimento, em particular como preparação de recursos humanos (mão-de-obra) para o crescimento econômico.

Ao longo da história da educação popular no Brasil, podem-se assinalar alguns momentos e experiências referentes a essa função adaptativa da educação. A ação cultural e educacional a que foram submetidos os indígenas adultos pelos jesuítas, embora a prioridade fossem as crianças. Algumas experiências no século XIX, perpassadas pelas discussões sobre os processos de inserção das então denominadas “camadas inferiores da sociedade” (homens e mulheres pobres livres, negros e negras escravos, livres e libertos). As iniciativas do poder público entre os anos de 1947 e 1954, como a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) e a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER). O MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), criado em 1967, pela ditadura militar existente naquele momento.

Na segunda perspectiva de resposta à pergunta “o que é educação popular?”, ela aparece como aquela cujo programa ou movimento coloca-se a serviço das classes subalternas, está ao lado das populações oprimidas em suas lutas de libertação (FÁVERO, 2006: p. 266), contribuindo para que os homens e mulheres dos setores sociais explorados produzam e se apropriem de um modo de pensar diferente do que predominou historicamente.

Praticada em diferentes áreas da sociedade civil, seja em nível sindical e partidário, seja nas mais diversas associações e movimentos sociais, a educação popular orienta sua ação educativa para uma ação política, no esforço de mobilização, organização e capacitação dos setores populares (FREIRE e NOGUEIRA, 2007: p. 19). No esforço de mobilização das classes subalternas, movidas por suas necessidades e interesses, é que está colocada a questão política, uma vez que, numa sociedade dividida em classes antagônicas, os interesses de uma se contrapõem aos interesses da outra (RODRIGUES, 2008: p. 45). Na organização popular é que está colocado o exercício do poder que necessariamente se vai conquistando (FREIRE e NOGUEIRA, 2007: p. 19). Na capacitação científica e técnica é que está colocada a questão da apropriação e produção de um modo de pensar diferente do historicamente predominante.

⁴ Em Manfredi (1987), pode ser visto um balanço de trabalhos que analisam esse tipo de educação popular, destacando-se os estudos de Celso de Rui Beisiegel (*Estado e educação popular*), da própria Manfredi (*Política: educação popular*), de Vanilda Paiva (*Educação popular e educação de adultos*), entre outros.

Entre as diferentes posições no uso do termo “educação popular” existe uma raiz conceitual comum: a dicotomia Estado–sociedade civil. De modo geral, os sentidos dados à expressão encerram-se na polarização de sacralização da sociedade civil e de satanização do Estado. A compreensão dialética sobre a relação entre a função adaptativa e emancipatória da educação, preconizada por Adorno (2000, p. 143), só faz sentido quando inserida em uma compreensão também dialética sobre a relação entre Estado e sociedade civil. Do contrário, cai-se em extremos esterilizantes ao pensar a educação popular.

As questões debatidas no campo da educação popular, de ontem e de hoje, têm como pano de fundo a relação entre Estado e sociedade civil (Cf. PAIVA, 1984; BRANDÃO, 1987; MACHADO, 2008; MELLO, 2008; STRECK, 2010a). As interpretações referentes a essa relação conduzem ao estreitamento ou à ampliação da definição de educação popular. Definido como aquele que atende aos interesses das classes populares, um trabalho de educação popular só pode ser realizado fora do âmbito do Estado? Mesmo sem ilusões para com o Estado burguês, não existe nenhum sentido positivo na educação formal pública? Como pensar as experiências realizadas no período anterior à deposição do governo João Goulart – como o Movimento de Cultura Popular (MCP) de Pernambuco ou a campanha “De pé no chão também se aprende a ler” no Rio Grande do Norte – em parcerias com o Poder Público? Mesmo não estando diretamente a serviço dos objetivos últimos dos trabalhadores, não há brechas na educação a cargo do ou em parceria com o Estado que atenda às suas aspirações e necessidades imediatas, abrindo caminho para a luta por aqueles objetivos últimos? Um método de ensino ter sua origem em um contexto progressista e/ou revolucionário – dentro de movimentos sociais populares – é garantia que sua aplicação e seu efeito sejam automaticamente promotores de consciência crítica e de emancipação?

Ao analisar os Cadernos gramscianos, Guido Liguori assinala:

Para Gramsci, nem tudo que parte da sociedade civil é bom (nela não prevalece a “lei da selva”?) e nem tudo que vem do Estado é mau (ele pode expressar instâncias universais que se originam na luta das classes subalternas, pode servir de barreira contra a força abusiva dos “poderes fortes”, pode ser instrumento capaz de redistribuir recursos segundo critérios de justiça). Só uma análise histórico-concreta das relações de força presentes em cada momento pode definir, da perspectiva das classes subalternas, [...] a função e as potencialidades positivas ou negativas tanto da sociedade civil quanto do Estado (LIGUORI, 2007, p. 54).

Para uma compreensão dialética da educação popular, há a necessidade de estudá-la segundo uma concepção dialética da realidade histórico-social pesquisada, em cujo contexto Estado e sociedade civil sejam entendidos em um nexo de unidade-distinção. Nesse sentido, a teoria gramsciana do “Estado ampliado” é uma ferramenta importante para perceber a dialética da relação entre Estado e sociedade civil. Dentro desse quadro, os objetivos, os métodos, os conteúdos, os contextos e os sujeitos que compõem uma experiência de educação popular adquirem um significado completamente distinto do que é apresentado em grande parte dos estudos sobre o tema. Normalmente, eles são apreendidos somente como processos isolados, de um campo de realidade limitado. Porém, analisados dentro do “Estado ampliado” gramsciano, abre-se a possibilidade de concebê-los em seu caráter dialético – e, conseqüentemente, relacional – no processo histórico em que aquela experiência de educação popular está inserida.

A questão de fundo – o que é educação popular? – não pode ser discutida sem encarar toda a discussão feita até aqui. Porque a transformação das consciências pretendida pela educação popular, comprometida com os interesses das classes populares, não está além da luta política e da materialidade onde esta se insere. Trata-se, ao mesmo tempo, de um produto da transformação material da sociedade e uma das estratégias de transformação da realidade. O historiador tem que pensar a maneira de interrogar os fatos e os fenômenos históricos, exercitando o confronto da teoria com a realidade histórica e vice-versa. Como diz Alfonso Ibáñez:

As práticas de educação popular buscam inserir-se nos processos sociais e organizativos da população, visando a resolução de seus problemas, necessidades e aspirações, num contexto bem determinado. Em qualquer caso, põem-se em marcha ou impulsionam-se processos sociais de ação consciente e organizada, por meio de uma reflexão crítica de sua situação, que permitam modificá-la no sentido do projeto histórico popular. Ele conduz, normalmente, à elaboração de estratégias político-pedagógicas de intervenção, em função do apoio e potencialização do protagonismo de distintos sujeitos populares.

Estamos, então, diante de experiências da realidade que são susceptíveis de ser entendidas e, portanto, sistematizadas de maneira dialética. Essas experiências de educação popular ou de promoção em geral, podem ser lidas ou compreendidas como uma unidade rica e contraditória, cheia de elementos constitutivos que estão presentes num movimento próprio e constante... Além disso, estas experiências, estes processos sociais, organizativos e culturais muito específicos, estão, por sua vez, relacionados com outros processos da realidade que possuem características similares (IBÁÑEZ, 1991, p. 33).

Como afirma Thompson, “todo significado é um significado-no-contexto, e, quando as estruturas mudam, as formas antigas podem expressar funções novas e as funções antigas podem encontrar sua expressão em formas novas” (THOMPSON, 2001: p. 238). Antes de buscar o que há de comum e de diferente entre os objetos de estudo (a operação empírica da comparação), é fundamental estar atento para as especificidades e as características de cada um deles. Ou seja, os mesmos devem ser vistos dentro de seus respectivos sistemas de relações sociais e não como entidades isoladas de seus contextos, de suas totalidades sociais. Significa “operar”, para além das aparências, de forma tal que o real possa se tornar inteligível, afastando-se das impressões primeiras e alcançando a síntese das múltiplas conexões e relações que o configuram.

“Posto que não há leituras inocentes, comecemos por confessar de que leituras somos culpados”⁵

A produção do conhecimento científico-social, “desde a formulação das hipóteses à condução teórica, passando pela observação, seleção e estudo dos fatos”, conforme salienta Michel Löwy, “é atravessado, impregnado, ‘colorido’ por valores, opções ideológicas (ou utópicas) e visões sociais de mundo” (LÖWY, 2003, p. 203). As contradições do mundo social impregnam não só as práticas intelectuais, mas também as concepções e as palavras com que as nomeamos. Como salienta Nildo Viana, “a emergência, o desenvolvimento e a abordagem de determinados termos (científicos, filosóficos, teóricos, etc.) são produtos sociais e envolvidos nas lutas sociais, bem como as opções que os indivíduos assumem no uso ou determinado tipo de uso destes termos” (VIANA, 2008, p. 7).

A História é uma construção fundada em concepções teóricas e critérios metodológicos que devem ser, de alguma forma, explicitados pelo historiador. Apesar da produção de conhecimento nas ciências sociais e humanas estar ligada à visão social de mundo de uma classe social e de uma carga indiscutível de subjetividade, é possível um conhecimento objetivo da realidade (Cf. LÖWY, 1989, p. 9-34; PRESTES, 2010a). O compromisso dos historiadores com a evidência dos fatos está relacionado com a preocupação metodológica de distinguir entre declarações históricas baseadas em evidências e sujeitas a evidenciação e aquelas que não o são, enfatizando o real como

⁵ Frase de Louis Althusser (*apud* GRÜNER, 2007, p. 101).

seu objeto de investigação (HOBBSAWM, 1998b, p. 8-9). Nós, historiadores, afirma Nathan Wachtel, “tratamos de uma realidade que existiu; não é ficção, de maneira nenhuma” (WACHTEL, 2012, p. 51).

Este estudo histórico procura seguir os norteadores teóricos legados pelos clássicos do pensamento marxista (Marx, Engels, Lenin, Gramsci, Mariátegui, Walter Benjamin), de acordo com os quais a história é vista como história da luta de classes, da luta pela hegemonia, que atinge de diferentes formas diversos aspectos da vida social, inclusive e especialmente, os processos educativos. Uma análise da história concebida como luta social.

Esta pesquisa orienta-se também pelos ensinamentos de historiadores marxistas, como Pierre Vilar, E. P. Thompson, Eric Hobsbawm, Ciro Flamarion Cardoso, Anita Leocadia Prestes e Marcelo Badaró Mattos. Não podendo deixar de mencionar a importância do pensamento de Florestan Fernandes. Os escritos de Antonio Gramsci revelam-se, porém, o referencial teórico e metodológico principal deste trabalho de investigação histórica.

O conjunto de instrumentos analíticos formulados ou desenvolvidos por Gramsci, cujo conceito de hegemonia pode estabelecer o nexo articulador com as demais categorias gramscianas, constitui um caminho para a compreensão dos fenômenos históricos no Brasil. As observações teóricas de Gramsci são úteis para pensar o processo de disputa pela hegemonia, enfim, da luta de classes, durante a complexificação do Estado (em seu sentido propriamente gramsciano) desde a Primeira República (1889-1930). Particularmente, o período 1945 e 1964, marcado pelo instável equilíbrio entre o projeto dominante (modernizador e desenvolvimentista, ancorado na ideia de conciliação de classes, reformista) e os interesses dos dominados, que tal projeto afirma representar, os quais se mobilizam para ultrapassar os limites colocados por essa proposta.

Na perspectiva ampliada do conceito de Estado em Gramsci, a relação entre sociedade política e sociedade civil é dialética. Os termos não se apresentam como mutuamente excludentes, mas um propõe o outro. A sociedade civil é uma arena privilegiada da luta de classes, em que se dá uma intensa luta pela hegemonia e, precisamente por isso, não é o “outro” em relação à sociedade política (o “Estado-coerção”), mas junto dela um de seus inelimináveis momentos constitutivos. Para Gramsci, os aparelhos hegemônicos da sociedade civil, aparentemente “privados” e voltados para a formação do consenso, estão articulados dialeticamente ao Estado,

constituindo um poder hegemônico no qual nenhum dos dois aspectos (força e consenso, direção e domínio) pode ser cancelado. O Estado é instrumento de uma classe, mas também lugar de luta pela hegemonia e processo de unificação das classes dirigentes. Tal perspectiva admite, no entanto, momentos de contra-hegemonia. Uma determinada classe social pode tornar-se hegemônica conquistando o consenso e impondo-se como dirigente, antes mesmo de chegar ao poder. Contudo, o desenvolvimento pleno da função hegemônica (combinação da força e do consenso) só ocorre quando essa classe “se tornar Estado” (LIGUORI, 2007: pp. 13, 21, 24, 29 e 47). Para Gramsci, o processo pelo qual uma classe “se faz Estado” é um momento iniludível na luta pela hegemonia (*idem*: p. 36).

Nesse terreno, portanto, no qual tanto os dominados quanto os dominadores levam a cabo suas lutas, é impossível pensar a educação desvinculada das relações de poder, de hegemonia. A educação constitui o próprio núcleo da hegemonia, enquanto relações sociais produtoras de sentido e de difusão de uma concepção de mundo convertida em norma de vida (ACANDA, 2006: pp. 208-211). “Toda relação de ‘hegemonia’ é necessariamente uma relação pedagógica”, que “não pode ser limitada às relações especificamente ‘escolares’” (GRAMSCI, 2004: p. 399).

A influência de E. P. Thompson marca presença no corpo deste texto, enfatizando a necessidade de dar atenção às formas de participação dos trabalhadores nos processos sociais dos quais são parte integrante e à compreensão da história da classe trabalhadora no seu fazer-se, assim como à variedade das lutas nas quais as classes se fazem e fazem a história, quando Thompson afirma que “classe” e “consciência de classe” são conceitos históricos. Assim como a preocupação desse autor em construir explicações a partir de um intenso trabalho empírico.

Sob tal perspectiva marxista, a análise dos mecanismos de atuação dos movimentos de educação popular e dos atores envolvidos com eles, numa abordagem comparativa, possibilita apreender a contribuição das experiências de intervenção educativa a serviço das “classes subalternas” para o movimento social. Resgatando sua dimensão nitidamente política, mostra-se a articulação dialética desses movimentos com a luta pela hegemonia e pela conquista do poder político por parte das classes populares. Além de mostrar-se como um caminho para restaurar as vozes dos sujeitos históricos esquecidos no tempo ou pela historiografia.

Uma sinopse

A ideia geral que se apresenta neste trabalho é a de que os movimentos de educação popular, nos dois momentos históricos aqui tratados, desempenharam um papel relevante na tentativa dos setores populares organizados (diretamente correlacionados à intensa atuação de militantes comunistas em suas fileiras) de inserir-se e de intervir na vida política brasileira. Dando ênfase à ação e aos mecanismos de conquista de espaço, tendo em vista a consolidação do processo de democratização do país então em curso no período que vai de 1945 a 1964, apontam-se as resistências aos movimentos de educação popular no contexto de uma democracia restrita, com uma classe dominante extremamente “demofóbica”.

No capítulo 1, recorre-se à contextualização para delinear e discutir o ambiente nacional da conjuntura do imediato pós-guerra (1945-1947) e a posição do PCB diante dos acontecimentos. Aprofunda-se a análise da consigna pecebista de “União Nacional”, em torno da qual gravitavam as linhas de ação dos comunistas. Explica-se no que consistem os Comitês Populares Democráticos. Abordam-se os trabalhos de educação popular desenvolvidos pelos Comitês Populares, a fundação da Universidade do Povo e o desenvolvimento de suas atividades. Apresenta-se o que seria o “paradigma emancipatório” adotado pelos Comitês Populares, consubstanciado no programa educacional do PCB, elaborado pelo educador Paschoal Lemme. Compara-se a Campanha de Alfabetização dos Comitês Populares com a Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), lançada pelo governo federal no ano de 1947, analisando as perspectivas de educação em confronto. Aborda-se a violenta onda repressiva desencadeada pelo governo contra o movimento democrático e popular, em particular os comunistas, elencando as possíveis razões dessa repressão.

O capítulo 2 demarca contextos e problemáticas, nem sempre diretamente associadas à educação popular, mas que contribuem para apreender a correlação concreta de forças políticas, permitindo identificar os aspectos substantivos e essenciais da realidade social, na qual eclodem os Movimentos de Educação e Cultura Popular. Procura-se demonstrar que eles são tributários das lutas e dos movimentos anteriores – pelo menos, no que diz respeito ao substrato de ideias que se articulam e se confrontam naquela conjuntura. Faz-se uma exposição da situação política do final da década de 1940 até a primeira metade dos anos 1960, assim como da posição do PCB diante dos acontecimentos. Aborda-se a continuidade da atuação dos comunistas junto aos

movimentos populares, mesmo com o PCB posto na ilegalidade. Apresenta-se uma discussão da luta em defesa da escola pública, no contexto da discussão da LDB (Lei de Diretrizes e Bases), sob o ângulo das forças populares e de esquerda. Expõem-se os motivos do deslocamento político de setores laicos da Igreja Católica em direção às classes populares. Faz uma exposição dos Movimentos de Educação e Cultura Popular.

No capítulo 3, realiza-se de maneira mais contundente o comparativismo histórico, retomando questões discutidas nos capítulos anteriores e trazendo novos elementos para a análise proposta. Desenvolve-se ampla argumentação visando demonstrar que a atuação dos Comitês Populares Democráticos e da Universidade do Povo constitui uma antecipação, em vários aspectos, dos movimentos de cultura popular do início da década de 1960. Dá-se ênfase, nesse exercício comparativo, aos esforços de mobilização dos setores populares, às formas de organização popular, à conscientização política. Destaca-se o trabalho de comparação entre o material didático da Campanha de Alfabetização dos Comitês Populares, “Chave da leitura (para adultos)”, e a cartilha do Movimento de Cultura Popular (MCP), “Livro de Leitura para Adultos”.

A pesquisa se sustenta em um amplo levantamento de dados, a partir do qual todas as partes do trabalho estão fundamentadas. As fontes são diversificadas, apesar da presença marcante da imprensa, particularmente aquela chamada de imprensa popular, vinculada ao Partido Comunista. Segundo Lenin, jornais políticos de raízes autenticamente populares, cujo papel “não se restringe à difusão de ideias, à educação política e à conquista de aliados políticos”, são “mais do que um propagandista e um agitador coletivo, é também um organizador coletivo” (LENIN, 2006, p. 102). Recorreu-se também à pesquisa em anais de legislativos, mensagens governamentais, relatórios da polícia, estatutos, coleções de discursos, publicações episcopais, documentos do PCB, documentos dos movimentos de educação popular. Grande parte da documentação encontra-se no Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro (APERJ), no Arquivo Público Estadual de Pernambuco, no Arquivo de Memória Operária do Rio de Janeiro (AMORJ), na Biblioteca Nacional, no Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC/FGV) e no Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade (PROEDES/UFRJ). Sem esquecer-se de mencionar os acervos particulares do professor Osmar Fávero e da professora Anita L. Prestes. Não menos importante, as entrevistas realizadas com Abelardo da Hora e Rinaldo Cardoso Ferreira.

Há a preocupação metodológica de cotejar as fontes, cruzando as informações e articulando-as com o exame da conjuntura política e das condições sociais e econômicas existentes na época. Quanto à historiografia, utilizaram-se livros, artigos e análises pertinentes aos objetos pesquisados. Considerou-se não somente a produção acadêmica, mas também os títulos de cunho memorialístico, biográfico, jornalístico, assim como coletâneas de documentos. Incluíram-se ainda obras mais gerais que tratam das transformações ocorridas e de questões relacionadas ao período de 1945 a 1964.

Capítulo 1

Os Comitês Populares Democráticos, a Universidade do Povo e o esboço de uma proposta de educação popular

As páginas a seguir não pretendem cobrir cronológica e minuciosamente a conjuntura de 1945 a 1947. Momento marcado por um clima de euforia democrática, iniciado com o processo de “redemocratização” de 1945 e que vai até 1947, quando do avanço da Guerra Fria com todas as suas consequências, dentre as quais uma violenta onda repressiva contra o movimento democrático e popular, em particular contra os comunistas. Trata-se de demarcar contextos e problemáticas que podem iluminar e esclarecer algumas das características mais significativas da experiência de educação popular aqui tratada, aquela empreendida pelos Comitês Populares Democráticos.

A experiência aqui considerada não se desenvolveu em um vazio histórico, teve que se relacionar, de forma nada peremptória, com os aspectos substantivos e essenciais da realidade brasileira na época. Ora, “se o fato educativo é um *politikum* e um social”, por conseguinte, conforme é ressaltado por Mario Manacorda, “toda situação política e social determina sensivelmente a educação” e, portanto, “nenhuma batalha pedagógica pode ser separada da batalha política e social” (MANACORDA, 2010, p. 432). Faz-se necessário levar em conta “como as ideias, as normas, as leis, os valores, as medidas de lei e as ações que constituem o universo dos fatos econômicos, políticos e sociais concretizam-se no mundo dos fenômenos da educação” (CIAVATTA, 2009, p. 405).

Os comunistas brasileiros e a conjuntura do imediato pós-guerra (1945-1947)

Naquele ano de 1945, nada poderia ser mais emblemático do que o clima de euforia democrática que se instalou por diversas partes do mundo, inclusive no Brasil. Resultado direto da derrota das potências do Eixo (Alemanha, Itália e Japão) na Segunda Guerra Mundial (1939-1945), que contou com o papel decisivo da União Soviética na conquista da vitória alcançada contra o nazifascismo. Desde o ataque hitlerista ao território soviético, não somente o movimento comunista internacional, mas

também as forças democráticas e progressistas do mundo inteiro e setores muito diversificados da opinião pública internacional formaram um poderoso movimento de âmbito planetário voltado para a derrota das potências do Eixo (PRESTES, 2001a, p. 89).

É inegável o impacto da iminente derrota nazista sobre o conjunto dos processos em desenvolvimento, tanto na arena internacional quanto internamente nos diversos países. No Brasil, a decadência do Estado Novo (1937-1945) teria início em 1942, por ocasião do fracasso da ofensiva nazista em Stalingrado⁶, uma vez que “a antiga hegemonia das forças autoritárias, que domina até 1942, deixa de existir e, a partir de então, a reviravolta é a favor das forças democráticas” (CARONE, 1976, p. 298). O abalo da estabilidade e segurança do regime estado-novista se deu fundamentalmente em decorrência de fatores externos: a mudança na correlação de forças militares e políticas no cenário internacional após a vitória do Exército soviético em Stalingrado, favorecendo a formação de uma opinião pública mundial antifascista, e as pressões do Governo Roosevelt para obter o alinhamento do Brasil com os Estados Unidos, que contava com o apoio da ala *americanófila*, liderada por Osvaldo Aranha, dentro do próprio governo varguista.⁷ Colaboraram ainda para o alinhamento do governo brasileiro às forças anti-Eixo, os seus interesses econômicos, voltados em grande medida para conseguir o financiamento para a construção de uma siderurgia de grande porte, questão estratégica no processo de industrialização pretendida por Getúlio Vargas, e a dificuldade cada vez maior de conseguir esse financiamento da Alemanha nazista.

As mudanças na correlação de forças internacionais tiveram um papel importante na correlação de forças dentro do próprio governo brasileiro. Apesar do seu peso político significativo, o grupo *germanófilo*, destacando as figuras dos generais Eurico Dutra e Góis Monteiro, foi gradativamente perdendo espaço para os *americanófilos* do Governo Vargas, pelo menos no que diz respeito ao posicionamento do governo brasileiro frente às nações beligerantes. As novas condições internacionais permitiram pouco a pouco o surgimento de indivíduos ou grupos, de amplos e diversificados segmentos da sociedade brasileira, dispostos a levantar a bandeira democrática e participar da luta contra o nazifascismo. Como em outras partes do

⁶ Observação de Barbosa Lima Sobrinho em artigo ao *Jornal do Brasil*, de 7 de dezembro de 1975, citada em Vianna (1999, p. 303).

⁷ Sobre o declínio do Estado Novo confira Carone (1991, p. 309-316).

mundo, no Brasil aflorou com grande força uma opinião pública antifascista, diante da ameaça de agressão nazifascista ao país e sob influência de um crescente sentimento patriótico. Era o “nacionalismo antifascista”⁸ que se impunha a amplos setores da sociedade brasileira⁹ e que, conforme Hobsbawm, “emergiu no contexto de uma guerra civil-ideológica internacional, na qual uma parte das numerosas classes dominantes nacionais parecia optar por um alinhamento político *internacional* das direitas, e por Estados identificados com ele” (HOBSBAWM, 1998a, pp. 174-175; grifo do autor). A difusão do sentimento nacionalista se tornou ainda mais explícita e adquiriu uma conotação claramente antifascista, a partir do afundamento de navios mercantes brasileiros por submarinos alemães, levando à explosão de manifestações populares em diversos pontos do país.¹⁰

Na medida em que a situação mundial, no desenrolar da Segunda Guerra Mundial, vinha mudando, cada vez mais favorável aos países aliados (União Soviética, Estados Unidos, França e Inglaterra), e no Brasil vinha crescendo com grande força um movimento de opinião pública antifascista, Vargas mudava de posição, afastando-se das potências do Eixo e se aproximando dos norte-americanos. Frente à nova situação no país e no mundo, a intenção de Getúlio Vargas, político extremamente hábil, era conduzir, sob sua liderança, a liberalização do regime estado-novista. Vargas se antecipava a seus adversários, promovendo uma série de reformas liberalizantes: proposta de uma ampla revisão constitucional, convocação de eleições para o fim do ano de 1945, abolição da censura à imprensa, anistia aos presos políticos, reconhecimento dos partidos políticos, legalização do PCB e estabelecimento de relações diplomáticas com a União Soviética. Como assinalou Luiz Werneck Vianna:

Na tentativa de canalizar em seu proveito as pressões redemocratizadoras, Vargas assumia a direção da liberalização do regime, sem abrir mão da forma corporativa dos aparatos estatais que conduziam o processo de modernização e industrialização do país. (...) A Constituinte com Vargas, uma forma particular de redemocratização “pelo alto”, consistia na tentativa política de prosseguir na consecução desses propósitos sob o sistema representativo liberal, mantendo-se o primado do Estado na dimensão econômica. (VIANNA, 1999, pp. 307-308)

⁸ Sobre a conceituação de nacionalismo antifascista ver Hobsbawm (1998a, pp. 174-176).

⁹ Cf. Prestes (2001a, cap. VII). Essa autora faz uma análise do afloramento do sentimento de nacionalismo antifascista no Brasil.

¹⁰ Sobre o torpedeamento de navios brasileiros pela Alemanha nazista ver Falcão (1999, cap. VI, VII e VIII).

Até outubro de 1945, quando é derrubado por um golpe comandado pelos generais Dutra e Góis Monteiro, os mais influentes do Estado Novo, Vargas procurou manobrar, buscando uma saída digna para o fim do regime, ao fazer concessões de caráter democrático. Aparentemente, buscava sua permanência no poder. A explosão do queremismo – movimento de massas que exigia a manutenção de Vargas à frente do governo – tem sido um exemplo de manobra para suas pretensões continuístas.

Concomitante à “galopante desagregação das forças estadonovistas” (BENEVIDES, 1981, p. 24), Getúlio Vargas “procurou reorganizar suas bases de sustentação, aproximando-se das classes trabalhadoras na tentativa de sobreviver ao ocaso do regime” (CORSI, 2000, p. 274). Conforme assinalou Angela de Castro Gomes:

O que a ação do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio e do Departamento de Imprensa e Propaganda deixa claro é que o Estado Novo, a partir de 1942/3, engajou-se em um importante esforço político de fortalecimento de sua estrutura sindical-corporativista. Se até os anos 40 não causara espécie ao governo o esvaziamento sindical, a partir deste momento sua estratégia e objetivos foram reorientados pela tentativa de consolidação de um verdadeiro pacto social com as classes trabalhadoras. A promulgação da Consolidação das Leis do Trabalho em 1º de maio de 1943, a criação e as atividades da Comissão Técnica de Orientação Sindical e os reajustamentos do salário mínimo (Decretos-leis 5.977 e 5.978, ambos de 1943) são algumas iniciativas que atestam a importância do novo front que se abria para o regime. (GOMES, 1994, p. 249)

Dentro dessa perspectiva, colocou-se para o regime a questão político-eleitoral, particularmente a formação de um partido que angariasse apoios à continuidade política de Vargas (*idem*, p. 250). Nesse sentido, Getúlio Vargas patrocinou a fundação de duas legendas – o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) e o Partido Social Democrático (PSD). No desenrolar dos acontecimentos no quadro político complexo e tenso do processo de transição democrática, ou em outras palavras, de descaracterização e de desarticulação do Estado Novo, o que se pôde constatar foi que “caía o Estado Novo, mas crescia o prestígio de Vargas” (*idem*, p. 269), permitindo-lhe, “mesmo após sua deposição pelo golpe de 29/10/1945, eleger seu sucessor, o general Dutra, derrotando a candidatura supostamente democrática do brigadeiro [Eduardo Gomes, candidato da União Democrática Nacional (UDN)]” (PRESTES, 2001b, p. 146).

Neste contexto, o Partido Comunista emergiu como importante novidade política, transformando-se no partido das ruas, das praças, das festas populares, dos bairros operários, das fábricas. O partido demonstrou considerável capacidade de organização e mobilização dos trabalhadores. Grandes comícios e manifestações foram realizados por todo o Brasil, com a presença de Luiz Carlos Prestes.¹¹ Entre eles, os comícios do Estádio de São Januário, no Rio de Janeiro, em 23/5/1945, do Estádio do Pacaembu, em São Paulo, em 15/7/1945, e do Parque 13 de Maio, em Recife, em 26/11/1945. O Partido conquistou sua legalidade de fato, nas ruas, com a participação do povo – oficialmente foi em julho. Surgiram inúmeros jornais comunistas em vários estados: *Tribuna Popular*, fundado em 22 de maio, no então Distrito Federal; *Hoje*, em São Paulo; *O Momento*, na Bahia; *Folha do Povo*, em Pernambuco; *O Estado de Goiás*, em Goiânia (GO); *O Democrata*, no Ceará; *Tribuna Gaúcha*, em Porto Alegre (RS); *Folha Capixaba*, em Vitória (ES); *Tribuna do Povo*, em São Luís (MA); *Tribuna do Pará*, de Belém; *Jornal do Povo*, da Paraíba; *O Democrata*, de Campo Grande, Mato Grosso; *Jornal do Povo*, de Belo Horizonte (MG); *Voz do Povo*, Caxias do Sul (RS); *Jornal do Povo*, em Aracaju (SE); *Voz do Povo*, em Maceió (AL). Como órgão oficial, reapareceu *A Classe Operária*, em 09/3/1946.¹²

Além de ser um período de intenso crescimento do PCB, essa fase histórica caracterizou-se também pelo recrudescimento do movimento grevista e sindical, destacando-se a criação do Movimento Unificador dos Trabalhadores (MUT)¹³, embrião da organização da Confederação dos Trabalhadores do Brasil (CTB), que viria a ser fechada pouco depois pelo governo Dutra. A retomada efetiva das atividades sindicais no período se evidenciou na criação de novos sindicatos e no aumento de trabalhadores sindicalizados. Foram criados 873 sindicatos até 1945, surgiram mais 66 sindicatos no ano seguinte. Os trabalhadores sindicalizados passaram de 474.943 em 1945 para 797.691 no ano posterior (MATTOS, 2009, p. 79).

Com o desenrolar dos acontecimentos da Segunda Guerra Mundial e no imediato pós-guerra, a orientação tática de “União Nacional”, adotada pelos comunistas brasileiros, foi ganhando contornos mais nítidos. Primeiro, a “união nacional” foi

¹¹ Prestes, juntamente com muitos outros companheiros, conquistou a liberdade com o decreto-lei de anistia aos presos políticos assinado em 18/4/1945 por Vargas. Foram nove anos de prisão, a maior parte do tempo incomunicável.

¹² Sobre a imprensa comunista no período do imediato pós-guerra (1945-1947) ver Pereira (s/d).

¹³ Para maiores detalhes sobre a trajetória do MUT, a estrutura sindical corporativa na qual atuou e as suas principais estratégias para fortalecer a unidade operária e garantir a hegemonia do PCB sobre as massas sindicalizadas ver Pinheiro (2004).

concebida como o meio na luta contra o nazismo. Segundo, a política de unidade nacional, terminada a guerra, seria o instrumento que deveria ser forjado e aperfeiçoado para se alcançar a completa democratização do país. Nas palavras de Prestes, ainda durante sua permanência na prisão, “a unidade nacional não é um fim, mas um meio – o instrumento que devemos forjar e aperfeiçoar na luta contra o nazismo”, mas também “um processo de democratização do país”, sendo “difícil imaginar um Estado Novo que resista à derrota do nazismo” (PRESTES, s/d, p. 64-65). A história do ano de 1945 pareceu ter dado razão ao secretário-geral do PCB, pois a pressão interna da opinião pública nacional e a marcha dos acontecimentos na arena internacional forçaram o governo Vargas a tomar medidas de caráter cada vez mais democratizante.

No contexto de “abertura” democrática do país, estava em jogo qual projeto político de democracia sairia vitorioso. De um lado, tinha-se o processo de democratização inaugurado por Vargas, que assegurava de certa forma espaço e participação política para setores sociais até então excluídos, embora o que Vargas pretendia era manter-se no poder. Enquanto que, do outro lado, apresentava-se o projeto dos liberais opositores ao Estado Novo, preconizando uma democracia liberal elitista, temerosa da liberdade e da organização efetiva da sociedade civil e da participação popular. Segundo alguns estudiosos do período, o combate ao autoritarismo, por parte da oposição liberal, não era porque esta fosse a favor de um regime democrático para atender às reivindicações das classes populares. Na realidade, desejava para si o poder do qual era mantida relativamente afastada devido à grande concentração de poder político do regime varguista (MARTINS e ALMEIDA, s/d, p. 24).

Ainda que as medidas democratizantes de Vargas fossem uma tentativa de continuidade do regime e, em particular, de sua permanência no poder, a aproximação e as concessões aos setores populares faziam com que o processo de “abertura” avançasse como bola-de-neve. Diante disso, o PCB assumia uma posição de apoio a essas medidas, uma vez que o governo Vargas encontrava-se sob a pressão dos acontecimentos internacionais e do movimento de opinião pública no Brasil. O apoio a Vargas oferecia as melhores perspectivas do ponto de vista do movimento operário e de expansão do PCB, no que diz respeito à garantia de espaços para sua própria sobrevivência e atuação como partido, utilizando-se das brechas fornecidas pelo sistema para consolidar seus nexos organizacionais com o proletariado e sua influência política sobre as massas, em geral, e os setores progressistas das camadas médias urbanas, em particular. Representava também a possibilidade de “desestabilizar por baixo” o então

débil aparato de poder de Vargas, garantindo a participação política dos “de baixo” no processo de democratização.

A proposta dita “liberal” de democratização não correspondia aos interesses do PCB. Segundo argumentava Prestes, então secretário-geral do PCB, as correntes políticas que apoiavam os candidatos presidenciais, o general Dutra e o brigadeiro Eduardo Gomes, não se combatiam mutuamente, mas atacavam os comunistas ou o Governo. Prestes dizia que combatiam “a este último porque marcha para a democracia, permitindo a livre atividade do proletariado”. Mais adiante, afirmava que “quando o sr. Getúlio Vargas marchava para o fascismo, de 1935 a 1937, esses mesmos senhores [representantes das elites liberais e dos setores conservadores da sociedade brasileira] que estavam no Parlamento, tudo concediam ao sr. Getúlio Vargas”, enquanto que, no processo de democratização inaugurado por Vargas, o governo “dá aos comunistas liberdade legal de fato que jamais desfrutaram, candidatos que se dizem democráticos (...) firmam sua propaganda no combate ao comunismo”. Concluindo que “nenhum dos dois candidatos deu, até agora, nenhum programa mínimo que assegure legalidade à vida do partido, como a temos” (*Tribuna Popular*, 6/9/1945). Assim, em pronunciamento no comício do Estádio do Pacaembu, em 15/07/1945, Prestes afirmava que “se apoiamos o Governo, é porque marcha para a democracia” e “nisso não há manobra oculta”, acrescentando que “nosso apoio é franco, aberto e decidido”.¹⁴

Para os comunistas, nas condições concretas daquele momento histórico, o único meio capaz de assegurar a completa democratização do país seria a imediata convocação de uma Assembleia Constituinte, composta por “legítimos representantes do povo”. Defendiam também o adiamento da eleição presidencial para depois da promulgação de uma nova Carta Constitucional, pois a substituição de governo, enquanto estivesse em vigor a Constituição de 1937, significaria somente a simples mudança de homens no poder, igualmente armados dos poderes arbitrários que conferia ao Executivo a então Constituição vigente. Além disso, era também o único caminho de impedir a consumação de um golpe militar por parte das forças mais conservadores, que viesse a reverter o processo de democratização inaugurado por Vargas.

A defesa da tese da realização de eleições presidenciais e de convocação da Constituinte com Vargas no poder tornou-se uma das decisões mais discutidas e controversas do PCB. Tal posição adotada pelo Partido acabou sendo confundida com a

¹⁴ “Organizar o povo para a democracia” (Discurso pronunciado no Estádio do Pacaembu, em julho de 1945). In: Prestes (s/d, p. 112).

campanha, levada adiante pelos getulistas, de “Constituinte com Getúlio”. Essa interpretação, de adesão do PCB à campanha “queremista”, tornou-se longamente aceita e compartilhada nos meios acadêmicos e na opinião pública brasileira, embora destituída de base empírica. Diferentemente do que foi difundido, os dirigentes comunistas jamais defenderam a palavra de ordem de “Constituinte com Getúlio”, bandeira do movimento “queremista”. Movimento que, com o beneplácito e o incentivo do próprio Vargas, batia-se pelo seu continuísmo.

Observando as fontes documentais usadas pelos estudos acadêmicos especializados nessa temática, referência em particular aos trabalhos de Elza Borghi de Almeida Cabral (CABRAL, 1984) e Jorge Ferreira (FERREIRA, 2005), mas também produções acadêmicas que perpassam o tema, como a célebre obra *A invenção do trabalhismo* (GOMES, 1994), verifica-se a total ausência de documentação que comprove oficialmente a ligação do PCB com o movimento queremista. As fontes utilizadas por esses estudos fundamentam-se naquelas em que se tem o discurso *sobre* o PCB, ignorando, por sua vez, o discurso *do* PCB. Desconsiderando algo muito importante para os estudos históricos presente nas obras, por exemplo, do historiador E. P. Thompson, qual seja:

A investigação da racionalidade própria de cada movimento ou forma de organização, partindo de uma análise das motivações dos que deles participam, levando em conta a leitura que os atores coletivos fazem do contexto em que vivem com base em seus referenciais culturais e morais compartilhados (MATTOS, 2012, p. 92).

A documentação existente do PCB e as declarações de seus principais dirigentes, no ano de 1945, não apontavam para essa interpretação distorcida sobre a política adotada pelos comunistas. Quando indagado se a política dos comunistas não viria beneficiar o presidente Vargas, Maurício Grabois, membro da direção nacional do PCB naquele momento, dava a seguinte explicação:

Se a Constituinte virá beneficiar o sr. Getúlio Vargas, isso depende tão somente do sr. Getúlio Vargas. Se ele continuar fazendo concessões cada vez maiores ao povo e à democracia, claro é que poderá contar com o povo. Nós, comunistas, não levantamos a bandeira da Constituinte com Getúlio Vargas. Levantamos a bandeira da Constituinte. Constituinte com Getúlio é a palavra de ordem de uma outra organização, o ‘Queremismo’, que também reconhecemos como força política, como a UDN e o PSD (*Diretrizes*, 21/9/1945).

Os slogans presentes nas manifestações queremistas – “Nós queremos Getúlio, com ou sem Constituinte”, “Abaixo as eleições e viva o dr. Getúlio”, “Getúlio Vargas, candidato dos operários” –, como também declarações dadas por “queremistas” à imprensa, afirmando que só votariam em Vargas, contrastavam com as palavras de Luiz Carlos Prestes de que “nós comunistas não admitimos que um homem no poder seja candidato”, ao ser questionado sobre o apoio dos comunistas a Getúlio Vargas (*Tribuna Popular*, 6/9/1945).

Em resposta ao processo de democratização da sociedade brasileira, caracterizado pelo ascenso do movimento democrático e popular, que vinha sendo promovido com a permanência de Vargas no poder, os setores conservadores do Exército, aliados à UDN e ao governo norte-americano, depuseram Vargas em 29/10/1945. Os mesmos militares que foram fiadores do golpe do Estado Novo em 1937, encabeçados pelo general Góis Monteiro, assumiram o comando do movimento armado que levou ao afastamento do ditador. Entre eles, os dois candidatos que disputaram as eleições presidenciais: o brigadeiro Eduardo Gomes e o general Dutra.

Muitos estudos referentes ao período, como também a análise de alguns contemporâneos, como Caio Prado Jr. (Cf. IUMATTI, 1998, p. 195), fizeram uma avaliação positiva do golpe de outubro de 1945, considerando-o progressista e até mesmo expressão das aspirações das classes populares. Por outro lado, o mesmo golpe foi considerado uma tentativa de reverter o processo de democratização então em curso. Nessa perspectiva, considerar o golpe contra Vargas uma vitória das forças democráticas sobre a ditadura estado-novista serviu somente de justificativa para explicar a atuação dos liberais da UDN e dos generais golpistas, pois foi “derrubado” um Estado Novo que já não existia. O regime autoritário de 1937 mudara de caráter, vinha sendo solapado diante da pressão significativa de muitos fatores nacionais e internacionais. Apesar do pretexto de colocar um fim ao continuísmo de Vargas, fortalecido pela ofensiva “queremista”, o ex-ditador embarcou cercado de garantias para as suas fazendas no Rio Grande do Sul. Enquanto isso, na noite do golpe e nos dias que se seguiram, os comunistas sofreram violenta repressão policial. O PCB teve suas sedes invadidas e depredadas, seus dirigentes perseguidos e presos. O movimento sindical também foi duramente atingido. Muitos jornais, da chamada imprensa popular, foram proibidos de circular.¹⁵

¹⁵ Para uma análise mais aprofundada do caráter do golpe de 29/10/1945, cf. Prestes (2001b).

Mesmo após sua deposição pelo golpe de 29/10/1945, em que foi substituído por José Linhares, presidente do Supremo Tribunal Federal e político ligado à UDN, Getúlio Vargas conseguiu eleger seu sucessor, o general Dutra, demonstrando contar com considerável apoio popular. Após a deposição de Vargas, o PCB lançou a candidatura do não comunista e ex-prefeito de Petrópolis Yedo Fiúza, esperando angariar o apoio de Vargas e do PTB. O apoio dado a Dutra frustrou a expectativa de Prestes e de alguns dirigentes comunistas de que o presidente deposto viesse a apoiar o candidato do PCB. José Linhares se encarregou, porém, de convocar de eleições para a Assembleia Constituinte, conforme proposta defendida pelos comunistas.

Dada a força de movimento favorável à democratização do país e da correlação de forças então presente, os setores golpistas de direita não puderam reverter inteiramente o processo de democratização da sociedade brasileira, apesar de sabidamente tal processo ter se mostrado frágil e com estreitos limites quanto às liberdades e garantias individuais. O acordo conjuntural feito por esses setores (UDN, burocracia militar, imperialismo norte-americano) para derrubar Vargas, delineou, ainda que embrionariamente, os “compromissos” que nortearam a ação do governo Dutra. O regime político que passou a vigorar, embora inscrito nos marcos da democracia liberal, foi marcado pelo ataque sistemático aos setores organizados da classe trabalhadora e pela tentativa de negar ou abolir os direitos por ela conquistados sob o Estado Novo ou formalmente inscritos na Constituição de 1946; alinhamento servil com os Estados Unidos no plano da política externa; “pacificação geral” entre os diversos segmentos e frações das classes dominantes (BRAGA, 2003, p. 26). Por sua vez, os setores democráticos e populares, junto aos quais os comunistas adquiriam penetração crescente, não tiveram força para conseguir o adiamento das eleições presidenciais para depois da promulgação da nova Carta Constitucional, nem para revogar a Carta de 1937 enquanto se elaborava a nova Constituição.

A atuação do PCB, na conjuntura do imediato pós-guerra, se deu em duas frentes. A primeira dizia respeito à inserção no sistema político brasileiro, definindo-se por uma linha pacifista e de “ordem e tranquilidade” para solucionar os grandes problemas nacionais, dentro dos quadros da legalidade. Os programas e as formas de luta política foram marcados pela expectativa extremamente otimista em relação ao cenário mundial: de “pacificação geral” entre as grandes potências (ou seja, entre a União Soviética e os Estados Unidos) e de expansão gradual e pacífica do socialismo e das chamadas “democracias populares”. Essas ilusões do pós-guerra atingiram o

movimento comunista internacional e parcelas significativas das forças democráticas e progressistas no mundo todo. A segunda frente de atuação dos comunistas brasileiros referia-se à luta pela hegemonia no movimento operário, enfrentando as crescentes demandas da classe trabalhadora brasileira. Contudo, a direção do Partido teve dificuldade de formular uma orientação política capaz de articular adequadamente as duas frentes.

Correlata e concomitante à orientação política de “ordem e tranquilidade” na arena política mais geral, o PCB tinha no meio sindical a orientação de “apertar os cintos”, evitando greves. A baixa ocorrência de greves entre abril e outubro de 1945, no Rio e em São Paulo, poderia indicar certo sucesso do partido em termos de sua política de contenção de greves. Porém, no final de 1945, as greves pipocaram em diversos centros urbanos. Levantamentos na imprensa da época apontaram cerca de 62 greves em São Paulo nos anos 1945-1946. No Rio de Janeiro, foram 45 greves entre 1945 e 1947, 37 delas em 1946 (MATTOS, 2009, p. 83). O PCB teve que enfrentar o dilema do que fazer com as crescentes demandas da classe trabalhadora frente à orientação explicitada no discurso de Prestes no Recife, em 26/11/1945, quando disse que: “é preferível, companheiros, apertar a barriga, passar fome do que fazer greve e criar agitações, porque agitações e desordens na etapa histórica que estamos atravessando só interessa ao fascismo” (PRESTES, s/d, p. 177).

Ao longo de sua nada curta existência (1922-1992), as práticas e os discursos do PCB não se articulavam de forma coerente e harmoniosa o tempo todo. Nesse sentido, o Movimento Unificador dos Trabalhadores (MUT) expressava a relação ambígua do PCB com os movimentos grevistas do período (1945/46). Reconhecia a greve como um direito sagrado da classe operária, porém desaconselhava a sua deflagração, para garantir a política de “União Nacional” em torno da transição democrática, apesar de reconhecer as difíceis condições de vida da classe trabalhadora. Ao mesmo tempo, o MUT não deixava de apoiar os trabalhadores nas suas reivindicações econômicas. Aproveitando-se da falta de iniciativa das direções sindicais inoperantes, assumia o papel de interlocutor real das categorias profissionais nas negociações com o governo e patrões, o que lhe conferia de imediato um *status* de direção.

Quando deflagrada uma greve, o MUT procurava não se colocar em papel coadjuvante no movimento grevista. Reconhecendo as difíceis condições de vida do povo e dos trabalhadores, o MUT admitia “que às vezes, espontaneamente, a massa é levada ao desespero” e, para não permitir que a classe trabalhadora se tornasse presa

fácil dos insufladores de greves, a orientação seguida era de que “quando não tenhamos podido evitar a greve, estaremos à frente do movimento, fazendo um apelo aos patrões para que atendam as justas reivindicações” (MUT. Boletim de Orientação Sindical, 24/8/1945).

O PCB elegeu os sindicatos e as associações legais como o centro de gravidade política da educação e da organização da classe operária, para assumirem, na perspectiva comunista, “sua posição histórica no processo de democratização do país”. Desse modo, os sindicatos unidos seriam a espinha dorsal da democracia brasileira. Porém, para trilhar o caminho de reconquista dos sindicatos, o PCB precisaria primeiramente conquistar os trabalhadores, penetrando nas fábricas, nas empresas, nos bairros, e garantir sua representatividade junto a eles, expandindo-se das fábricas e dos bairros para os sindicatos. A projeção do PCB no meio operário era condição para se tornar uma força política capaz de disputar a liderança da revolução democrática, entendida como uma etapa histórica indispensável para a realização do socialismo. Assim, os organismos do Partido, como o MUT e os Comitês Populares Democráticos, faziam parte da estratégia comunista de revolução democrática, direcionados não apenas no sentido de mobilização, organização e educação do proletariado, mas também no de fortalecimento e ampliação da ligação dos trabalhadores com o Partido Comunista.

Nos sindicatos, locais de trabalho ou nos bairros, através dos Comitês Populares Democráticos, os comunistas desempenharam um papel de considerável relevância na tentativa de articulação entre a *pequena política* do dia a dia e a *grande política* da vida política nacional. O PCB procurou capitalizar a capacidade organizativa e mobilizadora dos Comitês Populares e convertê-la em poder político, constituindo-se como elemento de influência na arena política nacional. Precisou desenvolver o trabalho de organização popular para garantir o potencial de intervenção na *grande política*, mas, ao mesmo tempo, sua atuação no âmbito da *pequena política* dependia da continuidade do processo de democratização então em curso.

A tentativa de ampliação das esferas consensuais em torno da proposta de unidade proletária e “União Nacional”, o “programa mínimo” do Partido Comunista, se processaria a partir das bases. Por isso, a preocupação da cúpula do PCB girava em torno de se ligar estreitamente com as massas, de saber mobilizar, organizar e dirigir os setores populares. Em reunião com um grupo de secretários políticos de células do Comitê Metropolitano, Prestes apontava a necessidade de cada comunista, cada célula, cada organismo do Partido procurar “farejar” as reivindicações da empresa, do bairro,

rua, etc., a que estivesse ligado, para em torno disso organizar o povo. Essas reivindicações deveriam ser elementares, que fossem sentidas por todos. O secretário-geral do PCB prosseguia afirmando que os comunistas precisavam ser práticos, “ouvindo a opinião de todos e especialmente daqueles indivíduos que se destacam e gozem de prestígio entre a massa pelas suas qualidades de dirigentes” e, “uma vez conquistados”, deveriam ser colocados em postos de direção do Partido (*Boletim Interno*, 15/11/1945). Em relação às eleições e às novas tarefas dos comunistas no período pós-eleitoral, outro dirigente nacional do PCB, Diógenes Arruda Câmara, apontava que “todo comunista tem que ser um dirigente, querido e respeitado no seu local de trabalho e no seu bairro (...), sendo assim capaz de levar para o campo da democracia os maiores contingentes populares” (*idem*, 13/12/1945).

Nesse sentido, os Comitês Populares Democráticos seriam de fundamental importância para a mobilização e organização dos setores populares. Deveriam constituir-se em organismos que, unidos, pouco a pouco, de baixo para cima, se tornariam as organizações democráticas populares de cidades, de região e de estado, até a grande união nacional, aliança de todas as forças, correntes, grupos e partidos políticos que aceitassem o programa mínimo de unificação nacional. Consequentemente, esses organismos populares escolheriam como seus candidatos aos cargos eletivos homens que lhes parecessem capazes de defender aquele programa.

O que eram os Comitês Populares Democráticos?

Rio de Janeiro, 23 de maio de 1945. Às 18 horas, uma excessiva movimentação tomou conta do Campo de São Cristóvão e do Largo da Canela, onde trabalhadores das mais variadas categorias – têxteis, metalúrgicos, gráficos, marceneiros, padeiros, costureiras, entre outros – e provenientes de quase todos os bairros da cidade, se concentraram. Em seguida, dirigiram-se até o Estádio de São Januário. O “povo machucado mas sempre esperançoso”, nas palavras de Carlos Drummond de Andrade, aguardou com grande expectativa o primeiro pronunciamento de Prestes, após nove anos de prisão, o que representou “literalmente o encontro de Prestes com o povo”(“Encontro com Prestes”, de Carlos Drummond de Andrade. *Tribuna Popular*, 22/5/1945).

O memorável “Grande Comício Luiz Carlos Prestes” teve um público estimado em mais de 80 mil pessoas¹⁶, e o seu sucesso foi resultado dos esforços da militância comunista, que, nos locais de trabalho e nos bairros, mobilizou a população, organizada nos Comitês Populares Democráticos.¹⁷ A relevância desse esforço de mobilização e organização dos trabalhadores recebeu destaque no discurso de Prestes.

[Organizar o povo] em organismos que lhe sejam próprios, em amplos comitês ou comissões nos locais de trabalho, nas ruas e bairros, Comitês Populares Democráticos que, unidos, pouco a pouco, de baixo para cima, constituirão, num futuro mais ou menos próximo, as organizações democráticas populares de cidades, de região e de Estado, até a grande união nacional, aliança de todas as forças, correntes, grupos e partidos políticos que aceitem o programa mínimo de unificação nacional (...) Os comunistas participarão ativamente da organização e desenvolvimento de comitês populares democráticos dentro dos quais se sentirão felizes ao lado de todos os democratas não comunistas, quaisquer que sejam suas opiniões políticas, filosóficas e religiosas (...) É evidente desde logo, que tais organismos populares escolherão como seus candidatos aos cargos eletivos os homens que lhes pareçam capazes de defender aquele programa.¹⁸

No grandioso comício “São Paulo a Luiz Carlos Prestes”, no Estádio do Pacaembu, em São Paulo, em 15/7/1945, o então secretário-geral do PCB atentava mais uma vez para a importância da tarefa “em organizar o povo, as mais amplas camadas sociais de nossa população (...) a fim de atraí-las à vida política, à luta por suas reivindicações imediatas, à melhor compreensão dos perigos que a ameaçam”. E para isso, os Comitês Populares Democráticos, que iam se organizando por todo país, seriam o cerne do potencial mobilizador do PCB.

Serão como que as células iniciais do grande organismo democrático capaz de unir o nosso povo e de guiá-lo no caminho da democracia e do progresso. Os Comitês Populares falarão a voz do povo, dirão de sua vontade, suas reivindicações imediatas e permitirão que se revelem os verdadeiros líderes populares, homens e mulheres, jovens e velhos, que falem a linguagem do povo e sejam de fato os melhores na defesa dos seus interesses e na luta pelos direitos do próprio povo. (...) Na luta pela União Nacional precisamos concentrar nossos esforços, antes e acima de tudo, na organização das grandes massas trabalhadoras das cidades e do campo. É a organização sindical do proletariado urbano e rural o instrumento por excelência capaz de fazer dos assalariados em geral cidadãos ativos, patriotas conscientes e

¹⁶ Uma descrição mais detalhada da movimentação e do clima em torno do comício está nas edições do mês de maio do jornal *Tribuna Popular* e em Falcão (1988, pp. 274-279).

¹⁷ Cf. as edições dos dias 22 e 23 de maio do jornal *Tribuna Popular* para ver os Comitês convocando os trabalhadores das categorias e os moradores dos bairros a que estariam ligados.

¹⁸ Discurso de Luiz Carlos Prestes no comício de São Januário, no Rio de Janeiro. *Correio da Manhã*, 30/5/1945. Cf. também Prestes (s/d., p. 90).

democratas esclarecidos em condições de defender seus interesses de classe e de participar (...) na vida pública da nação. [“Organizar o povo para a democracia” (Discurso de Prestes pronunciado no Estádio do Pacaembu, em julho de 1945, in PRESTES, s/d, pp. 113-114)].

Lançados oficialmente por Luiz Carlos Prestes no comício do Estádio do São Januário (*Tribuna Popular*, de 2/6/1945, p. 1-2), os Comitês Populares Democráticos se alastraram por todo país. A repercussão dos discursos de Prestes mostrou-se evidente nos manifestos de fundação dos comitês publicados nos jornais comunistas diários pelo Brasil. Normalmente, continham uma declaração de “apoio irrestrito à orientação democrática e patriótica de Luiz Carlos Prestes”. Em mensagem conjunta enviada a Prestes, representantes de vários Comitês Populares do Distrito Federal afirmaram:

A maioria das nossas entidades políticas é composta de moradores com reivindicações locais e de trabalhadores. (...) Todos unidos e coesos, sem distinção de credo e cor política – a exceção dos fascistas indígenas – marcharão dentro da linha traçada para as realizações práticas propostas. (...) Além das reivindicações locais, nossos objetivos poderão ser resumidos no seguinte: unidade nacional, continuidade das relações internacionais em bases unitárias; liquidação do remanescente legal reacionário; afastamento dos integralistas das posições-chaves; governo de confiança, eleições livres; voto secreto amplamente universal e obrigatório, extensivo aos analfabetos e aos praças; parlamento e representação genuinamente popular; nacionalização e distribuição das terras atualmente improdutivas, situadas próximo ao litoral, ferrovias, rodovias e vizinhança das cidades e povoados; modernização do parque industrial (...); impostos progressivos sobre a renda, os lucros e a herança e redução sobre os de consumo; cooperação com o capital progressista (“Assembleias democráticas em todos os bairros e subúrbios”, *Tribuna Popular*, 31/5/1945, p. 2).¹⁹

A organização dos Comitês Populares se dava, principalmente, em duas frentes: aqueles que se envolviam nos problemas dos bairros e os comitês profissionais, que tinham a função de atuar junto aos sindicatos, principalmente naqueles nos quais o Partido Comunista não era parte da diretoria, destacando-se também como representações por categoria voltadas para os problemas nos locais de trabalho. Entretanto, os comitês não se constituíram apenas por critérios de moradia (bairros) ou de categorias profissionais. Houve também a organização por critério de associação para fins diversos. Entre alguns exemplos: o Comitê Democrático Afro-Brasileiro, o Comitê Democrático dos Evangélicos, Comitê do Ensino Leigo e Comitê de Mulheres Pró-Democracia.

¹⁹ Comitês que subscrevem e apoiam a mensagem: Gávea, Cantagalo, Parque Proletário da Gávea, Botafogo, Urca, São José, Praça da Bandeira, São Cristóvão, Canela, Pedregulho, Benfica, Ponta do Caju, Andaraí, Tijuca, Méier, Cachambi, Grajaú, Campo Grande, Guaratiba, Santa Cruz, Madureira, Braz de Pina, Penha, Olaria, Ramos, Bonsucesso, Triagem, Morro do Sampaio.

Os Comitês profissionais foram de grande relevância na luta do PCB pela hegemonia no movimento operário. Os Comitês Democráticos eram as organizações de base do MUT para atuar nos sindicatos. O processo organizativo dos Comitês ocorria através da iniciativa de elementos aderentes ao MUT (militantes e simpatizantes do PCB), que convocavam reunião com os indivíduos da profissão, convencidos a tal propósito, e elegiam uma Comissão Executiva Provisória até uma assembleia mais ampla, indicando três delegados do grupo junto ao MUT. Deveriam eleger também uma Comissão de Arregimentação Sindical.

Os Comitês Democráticos Profissionais se constituíam de vários subcomitês que funcionavam nos locais de trabalho, procurando demonstrar, sem atitudes ostensivas de oposição, as falhas e a inércia das diretorias sindicais, no intuito de convencer os trabalhadores da necessidade de colocar à frente dos sindicatos homens de sua confiança. Em suma, os Comitês levantavam questões dentro da classe, com a finalidade de colocar a diretoria em dificuldade e chamar a atenção para o MUT e seus indicados, os quais tomariam a liderança política dentro dos sindicatos. Despendiam-se esforços por uma série de atividades capazes de produzir pequenas vitórias, que iriam incitar maior participação nos grupos profissionais. Procuravam conhecer casos a serem encaminhados à Justiça do Trabalho, para colocar à disposição dos trabalhadores os serviços jurídicos do MUT. A atuação dos Comitês profissionais nas negociações com as autoridades governamentais e os patrões, tanto nos momentos em que estiveram alinhados à ação dos sindicatos, quanto às vezes que agiram em rota de colisão com eles, foi um meio eficiente para que o PCB ganhasse penetração no meio operário.

O prestígio desfrutado pelo PCB em diversos setores da sociedade brasileira não foi resultado somente do intenso trabalho nas bases do meio sindical. Abriu-se nos bairros uma segunda frente de ação do partido: os comitês de bairros. A proliferação dessas organizações teve acentuado sucesso na cidade do Rio de Janeiro, embora estas tivessem significativa presença em outras cidades brasileiras, especialmente em São Paulo e na região do ABC paulista. Notícias nos jornais e a documentação dos arquivos policiais deram conta de traçar, ainda que com lacunas, às vezes impossíveis de preencher, uma caracterização desses comitês, das condições de vida dos seus respectivos bairros e do empenho na luta pelos direitos de cidadania, objetivando desde a concretização das condições mínimas de infraestrutura nos bairros até a garantia de um sistema educacional e de saúde, por exemplo, que permitisse às pessoas viverem dignamente.

Os Comitês eram mediadores entre as demandas da população local e as instituições públicas, dando visibilidade aos problemas a serem debatidos em espaços públicos e incorporados nas agendas dos que decidiam. Nesse sentido, não cessavam as denúncias das precárias condições em que viviam as pessoas nestas localidades e as propostas para solucionar e coordenar ações coletivas.

A “Circular Política nº 01” do Secretariado Nacional do PCB, assinada por Roberto Sisson e datada provavelmente no período posterior ao comício do Estádio do Pacaembu, em 15/7/1945, e anterior ao golpe de 29/10/1945²⁰, é reveladora da preocupação dos comunistas com a organização popular através dos Comitês Populares. O documento apresenta orientações concretas e detalhadas de como organizar os Comitês, orientações estas que, em grande medida, serviram de diretrizes para os inúmeros Comitês que surgiram por todo país naqueles anos de 1945-1947.

De acordo com essa circular, os Comitês Populares Democráticos seriam os mais eficientes instrumentos para mobilizar a sociedade em torno da orientação geral do Partido. Nesse sentido, os Comitês Populares deveriam desenvolver uma ampla política de união das “classes nacionais progressistas” (o proletariado, o campesinato, as classes médias e a burguesia nacional progressista). Diante dos interesses gerais imediatos das “classes nacionais progressistas” de assegurar a completa democratização do país dentro da “ordem e tranquilidade”, eleições livres e honestas, desenvolvimento econômico autônomo e medidas práticas a favor do bem-estar imediato do povo, cujas divergências por motivos de interesses específicos deveriam passar para segundo plano, qualquer política de estreitamento de classe acarretaria o fracasso da função unitária dos Comitês. Assim, os Comitês Populares deveriam estar abertos à militância unitária e pacífica de financistas, industriais, comerciantes, fazendeiros nacionais progressistas, classes médias, operários, camponeses; conservadores, liberais, socialistas, comunistas; católicos, espíritas, protestantes, israelitas, positivistas, livres pensadores; homens e mulheres; velhos, adultos e jovens; negros e brancos; ricos e pobres; intelectuais e analfabetos.

Por sua amplitude, não só em suas representações políticas, como também em seus componentes sociais, os Comitês deveriam ser autônomos, mantendo posição equidistante dos partidos políticos, fugindo a rótulos de “governistas” ou “oposicionistas”, militando sempre o programa imediato das “classes nacionais

²⁰ “Circular Política nº 01”. Fundo DPS, dossiê “Comitê Nacional do PCB”, notação 6, v. 3. Cópia do documento apreendida pelo Exército no Comitê Nacional do PCB a 29/10/1945.

progressistas” (“ideologia do nacional-progressismo”). Porém, deveriam apoiar “sinceramente” todas as forças e lideranças nacionais progressistas na proporção em que se manifestassem a favor da satisfação das reivindicações imediatas do povo.

Quanto à organização de um comitê de bairro, inicialmente, caberia a uma pessoa ou mais formar um grupo de interessados que se transformaria numa comissão provisória de organização eleita, para dar encaminhamento a uma fase de estrutura definitiva do comitê, com dirigentes democrática e periodicamente eleitos. O documento do PCB descrevia a composição mínima da comissão provisória, constituindo-se de um presidente, um secretário e um tesoureiro, para o êxito de um trabalho de organização amplo, assinalando as tarefas iniciais a serem executadas: organizar um plano de reivindicações locais realizáveis; arrecadar recursos para os primeiros gastos com impressão de boletins, convites, telefonemas, transporte, etc.; e realizar toda propaganda ao seu alcance para que, logo na sua formação, o comitê fosse ganhando amplitude, tornando-se um organismo não só do grupo que o concebia, mas de âmbito popular, acessível a todos, redigindo convites boletins “unitários e construtivos” distribuídos entre os moradores do bairro; fazendo visitas aos moradores influentes do bairro, a fim de obter o apoio e a adesão dos mesmos para o comitê; fazendo publicar seus boletins e convites nos jornais amigos do povo – em especial os da imprensa comunista.

Após a estruturação definitiva do comitê, havia a proposição de ir constituindo-se aos poucos um conselho diretor, “de forte conteúdo nacional progressista”, para auxiliar eficazmente na boa direção do comitê. Esse conselho consistiria em agregar “comprovados ativistas democratas” que, a princípio, viessem “de todas as classes nacionais progressistas de todas as principais camadas de cada uma dessas classes” presentes no bairro e, em seguida, “com representantes especiais das camadas mais oprimidas de nossa população, a saber, mulher, jovem, negro, doméstica, velho, preso (um liberado condicional, por exemplo)”.

Em relação às tarefas práticas, os Comitês Populares não deveriam abraçar de imediato um grande número de tarefas, desproporcionais às suas forças e à sua experiência, mas escolher cuidadosamente as tarefas “com grande senso de responsabilidade e sentido de exequibilidade imediata”, aumentando gradativamente de acordo “com as demonstrações concretas da capacidade do comitê de cumpri-las”. Em linhas gerais, as pautas de reivindicações deveriam incluir os seguintes pontos:

- Tarefas relacionadas às condições de vida no meio urbano: calçamento, construção e manutenção de praças e jardins, oferta de serviços públicos, como iluminação, saneamento básico, transporte público, etc.;
- Zelar pelos interesses econômicos dos moradores do bairro: luta contra a carestia de vida e a carência de artigos de primeira necessidade e as causas das mesmas, questão habitacional;
- Questões relacionadas à saúde popular: saneamento, profilaxia, leitos hospitalares, pronto-socorro, postos de saúde, serviço dentário, farmácia, vigilância sanitária;
- Luta pelos desportos e divertimentos populares: democratização dos clubes desportivos existentes no bairro, criação de praças de desportos populares, incentivo aos divertimentos populares – “que ademais podem em determinadas ocasiões representar uma fonte de renda para os comitês”;
- Questões referentes à cultura popular: luta pela maior eficiência dos estabelecimentos de ensino do bairro, públicos ou particulares, luta contra o analfabetismo – “sendo de lembrar a conveniência da alfabetização” visando as eleições –, luta pela “vulgarização” de noções científicas, criação de bibliotecas e, sobretudo, “incrementação metodizada” dos estudos sobre o Brasil, seu povo, seus problemas econômicos, culturais, políticos, sociais, visando a politização dos associados do comitê e da população do bairro;
- Questão social e de assistência social: “apoio vigilante do comitê ao cumprimento da legislação trabalhista e das leis de assistência social” e, evitando uma política divisionista das “classes nacionais progressistas”, promover reuniões conjuntas entre patrões e empregados, industriais, comerciantes e consumidores, de proprietários e inquilinos, médicos, farmacêuticos e clientes, donas de casa e empregadas domésticas, policiais e moradores, etc.

Além das reivindicações práticas e imediatas para melhoria das condições de vida da população local, deveria constar, nas atividades dos Comitês Populares Democráticos, aquelas relacionadas às políticas gerais: defesa da política de “União Nacional”; garantia efetiva das liberdades de opinião, de consciência, de reunião, de associação, inclusive política, de manifestação de pensamento, etc.; manutenção da “ordem e tranquilidade” para a implantação de um regime democrático no Brasil, impedindo a consumação de um golpe militar por parte das forças mais conservadoras, que viesse a reverter o processo de democratização então em curso; defesa da convocação imediata da Constituinte; eleições livres e honestas; direito de voto aos analfabetos, soldados e marinheiros; e muitas outras demandas democráticas. Ainda segundo a Circular Política do PCB:

O comitê deve ligar-se militantemente a todas as grandes campanhas políticas democráticas nacionais, e estrangeiras desde que estreitamente ligadas ao

Brasil, como sejam a ajuda a FEB [Força Expedicionária Brasileira], a luta anti-integralista, a luta pela libertação dos presos antifascistas da Argentina, a luta dos portugueses e dos espanhóis respectivamente contra Salazar e Franco pela democratização de suas pátrias, enfim, a luta pela liberdade e pelo progresso na base de casos concretos, nacionais ou estrangeiros.

O caráter propositivo da “Circular Política nº 01” em relação às perspectivas de organização nacional progressista que decorriam da existência e funcionamento dos Comitês Populares servia para direcionar as ações, unificar as lutas e dar sustentação ao coletivo. Contudo, sua aplicabilidade seria, “com ou sem modificações, de acordo com as circunstâncias locais de cada comitê”.

Os Comitês Populares e a educação popular

Buscou-se dar voz aos setores até então marginalizados no cenário político (os trabalhadores, os desempregados, os jovens e especialmente as donas de casa). A experiência, ainda que curta, dos Comitês Populares Democráticos fez parte do processo de politização do espaço urbano brasileiro, então em curso nos anos 1940, formando quadros de pressão no atendimento de reivindicações populares, uma nova esfera de interlocução entre o poder político e a sociedade civil. Esse movimento foi o *locus* onde poderia e deveria ser instaurado um processo educativo de elevação da consciência política das massas.

A partir das reivindicações que diziam respeito a todos, que por todos fossem sentidas, os Comitês Populares empreendiam a “educação democrática do proletariado”. A posição dos Comitês, no que se refere a “educar o povo”, era de convencer e conscientizar de que existia uma política justa para alcançar o fim desejado e que, portanto, era preciso cerrar fileiras e obedecer exatamente àquele que empregava tais métodos para alcançar o fim, porque somente quem almejava o fim, almejava também os meios adequados para atingir tal propósito.

A cultura e a educação passaram a se integrar com mais força ao rol de preocupações dos movimentos populares. Tornaram-se mais visíveis e passaram a ser tematizadas em espaços públicos. Nesse sentido, os Comitês Populares Democráticos realizaram várias atividades culturais e educacionais. De acordo com suas possibilidades e limitações, desenvolveram teatro amador, sessões de cinema, exposições, programa de calouros, entre outras atividades.

O carro-chefe dessas atividades era a campanha de alfabetização de adultos. Os cursos de alfabetização se instalavam nas sedes dos Comitês ou, em grande parte, nos cômodos ou quintais cedidos pelos moradores. Era comum, em troca ao gesto solidário desses moradores, a realização de mutirões para melhorar as condições materiais de suas moradias. Voluntários ministravam as aulas. Solicitação de doações de materiais era uma constante na vida dos Comitês.

O programa educacional do PCB, e, conseqüentemente, dos Comitês Populares Democráticos, teve como referência o estudo “A situação do ensino no Brasil” (1945), de autoria de Paschoal Lemme, trabalho redigido a pedido de Luiz Carlos Prestes (Cf. LEMME, 2004, v. 4, p. 33).²¹ Nele o autor apresentou um panorama geral da situação do ensino na época, destacando o problema do analfabetismo no Brasil. A ênfase dada à questão da alfabetização de adultos pelos Comitês Populares decorreu da constatação de existir 54,68% de analfabetos na população adulta brasileira, “a partir justamente da idade em que os indivíduos devem participar ativamente da vida econômica e política do País”. O estudo chamou a atenção para a situação não uniforme do problema, visto que ele se apresentava com uma variação bastante grande entre porcentagens extremas dos 17,80% de analfabetos no então Distrito Federal e dos 77,40% em Alagoas. Porém, o autor afirmou que nem por isso o quadro exposto deixaria de ser menos chocante, porque mesmo a porcentagem mínima registrada na capital do país representava um contingente acima de 200 mil indivíduos, de 18 anos e mais, privados, “iniquamente, aliás, de participar da vida política do País, de acordo com a atual legislação eleitoral” (*idem*, p. 35).

Consultando a imprensa comunista da época, ao que parecia, a campanha de alfabetização só ganharia amplitude após o envio de um telegrama do Comitê Popular de Macaé²² à direção da *Tribuna Popular*, solicitando o seu patrocínio para tal finalidade.

De acordo com os dispositivos do Código Eleitoral, solicitamos patrocine esse jornal um movimento no sentido de que cada brasileiro alfabetize um pátrio, a fim de este também concorrer para a redemocratização da nossa Pátria. (1/6/1945, p. 2)

Primeiramente, foi no Distrito Federal que se iniciou um intenso trabalho de alfabetização de adultos através dos Comitês Populares Democráticos. Depois a

²¹ O trabalho “A situação do ensino no Brasil” pode ser lido em Lemme (2004, v. 4, p. 33-50).

²² Cidade localizada no norte do Estado do Rio de Janeiro.

campanha de alfabetização foi ganhando a adesão dos Comitês de outras cidades do país. A profusão de propaganda para que os analfabetos procurassem os cursos de alfabetização oferecidos pelos Comitês ganhou as páginas dos jornais comunistas, em especial os jornais *Tribuna Popular*, no Rio de Janeiro, e *Hoje*, em São Paulo. Na região metropolitana do Recife foi lançado um “audacioso plano de alfabetização intensiva das massas”. Consistia na criação de escolas (duzentas de acordo com o plano), pelos Comitês Populares, destinadas à alfabetização dos “trabalhadores homens e mulheres, velhos e jovens, comunistas e não comunistas” (*Folha do Povo*, 19/12/1945). Se no eixo Rio-São Paulo o foco maior era a alfabetização de adultos, em Pernambuco havia também uma forte preocupação com a educação das crianças por parte dos Comitês Populares. O objetivo era atender crianças e adultos. Algo semelhante se processava em Fortaleza, no Ceará, cuja meta da “campanha contra o analfabetismo”, a ter início no mês de julho, era fundar em cada bairro da cidade “pelo menos uma escola noturna para adultos e crianças que trabalhem durante o dia” (*Tribuna Popular*, 10/6/1945, p. 1).

De fato, a campanha de alfabetização dos Comitês Populares tinha uma preocupação em formar eleitores, dada a proximidade das eleições de dezembro de 1945, já que era negado aos analfabetos o direito de votar. Nesse sentido, o artigo “Os Comitês Democráticos e os anseios populares”, de Oscar Porciúncula, publicado em 9/8/1945 no jornal *Tribuna Popular*, evidenciava tal propósito:

O povo precisa educar-se para a democracia, exercendo o seu direito de cidadão, votando no candidato que lhe parecer mais progressista e honesto e que possa tornar realidade os seus anseios. Só é permitido votar aos que sabem ler e escrever. Então, vamos, ao menos, ensinar a esses milhões de patrícios nossos a assinar o seu nome para que possam exercer o sagrado direito do voto para a escolha de nossos futuros dirigentes. Esse um dos problemas mais urgentes e fundamentais dos Comitês Democráticos (p. 3).

Entre as tarefas eleitorais atribuídas aos Comitês Populares estavam: 1) Organizar cursos rápidos de alfabetização – para ambos os sexos – de futuros eleitores, sem nenhuma preocupação quanto aos candidatos que os mesmos iriam escolher; 2) Alistar o maior número possível de mulheres; 3) Demonstrar por todos os meios – palestras, impressos, volantes, comícios, propaganda individual, etc. – a natureza secreta do voto. Mostrar praticamente que seria impossível saber em quem votou o eleitor (*Tribuna Popular*, 3/7/1945, p. 5).

No entanto, as atividades educativas desenvolvidas pelos Comitês não se restringiam às questões eleitorais, tanto que a campanha de alfabetização manteve-se

ativa no ano posterior, e até mais intensa, assim como outras iniciativas educacionais. Conforme Frida Ciornai, que presidia a Comissão de Intercâmbio de Alfabetização dos Comitês Populares:

A campanha de alfabetização não é, como muitos supunham, uma campanha eleitoral; ela é, inegavelmente, uma campanha altamente patriótica, e que deve ser, agora, mais do que nunca, uma bandeira de luta dos Comitês Democráticos, pois ensinando a ler às nossas massas populares analfabetas, estaremos lutando pela União Nacional, de que tanto necessita o nosso querido Brasil, e lutando pelo esmagamento total e definitivo dos remanescentes do nazifascismo que ainda existem espalhados pela nossa terra (*Tribuna Popular*, 9/1/1946, p. 5).

Havia uma preocupação em qualificar este eleitorado, torná-lo capaz de identificar entre os candidatos aos postos eletivos “representantes do povo, homens de todas as classes sociais, comunistas ou não, que mereçam a confiança popular”, isto é, garantir a “politização do povo através dos Comitês Populares, única base séria para a nossa política de união nacional e de democratização e progresso”, conforme comunicação de Prestes na instalação do Comitê Nacional do PCB (*idem*, 9/8/1945, p. 6). O trabalho educativo empreendido pelos Comitês estava articulado com o propósito de fazer avançar o processo de democratização da sociedade brasileira, que se iniciara desde o alinhamento do Brasil aos EUA contra as potências do Eixo (Cf. CORSI, 2000, p. 274), e esse empreendimento incomodava demasiadamente os setores mais conservadores, como também os liberais agrupados em torno da UDN. O que fora observado no relatório “Problemas de educação no Distrito Federal”, redigido por Paschoal Lemme, entre julho e agosto de 1945, e que afirmara que um

regime democrático só pode ser aquele que se organiza de baixo para cima, “do povo, para o povo, pelo povo”, na síntese magnífica dos seus grandes propugnadores. Não é pois de estranhar que os Comitês Democráticos Populares já estejam causando graves preocupações aos que, dentro dos velhos moldes, desejam continuar a se servir do povo e não servir ao povo, apresentando-se candidatos a representantes, ao invés de serem por ele apresentados; não deve causar surpresa também a campanha que já vem sendo feita em relação aos Comitês, por certos setores bem conhecidos, com a reedição de certas fórmulas já desmoralizadas de que os Comitês são apenas máscaras de células comunistas (LEMME, 2004, v. 4, p. 52).

As tais fórmulas reeditadas de que fala o texto acima aparecem nas páginas da grande imprensa da época. Os ataques aos Comitês podem ser lidos nas linhas a seguir:

Mas comitês populares democráticos, como órgãos de massa, com participação neles de todos os partidos “democráticos”, e que sobem de baixo para cima, até, pouco a pouco, de degrau em degrau, dos locais de trabalho ou de bairros para a cidade, da cidade para a região, e, finalmente, desta para o plano nacional, é, na linguagem ordinária, o que se entende por *soviet*. É com essa puerícia quase desarmante de Lenines mirins que ele [Luiz Carlos Prestes] quer enganar o burguês.

Por “baixo”, o partido comunista organiza sovietes, isto é, comitês populares democráticos, aos quais os “partidos” não comunistas mandarão alguns representantes, junto aos quais os camaradas comunistas se sentarão, seraficamente, banhados de felicidade. Esses comitês passarão depois a escolher os representantes para os cargos eletivos, e desta forma a futura Assembleia Constituinte será uma cúpula modelar de democracia. [...]

Essa caricatura de sovietação, tão puerilmente disfarçada, revela a um tempo só um certo realismo primário e uma engenhosidade que seria perigosa se não fosse arrumadinha, tão cheia de voltas no seu esquematismo livresco (Editorial “Sovietização”. *Correio da Manhã*, 30/5/1945, p. 4; grifo do jornal).

Evidentemente que qualquer tentativa de organizar as classes populares sobre novas bases, ou seja, em um sistema democrático fundado na soberania popular (democracia como forma política de dominação da maioria) e na plena expansão da cidadania, foi duramente combatida pelas classes dominantes no Brasil. Tanto no campo ideológico, no qual os órgãos de imprensa desempenharam importante papel na propagação das representações anticomunistas, como por meio da repressão, aplicada de diferentes formas, com maior ou menor sutileza, objetivando reprimir os mais combativos e mostrar aos inconformados passivos os riscos contidos em qualquer ensaio de conspirar contra a ordem estabelecida.

Nesse sentido, não deixa de ser interessante o comentário de Austregésilo de Athayde, católico e partidário da UDN, publicado no *Diário da Noite*, em relação à repressão desencadeada sobre os comunistas e os seus simpatizantes aglutinados em torno dos Comitês, na trágica chacina do Largo da Carioca, ocorrida em 23/5/1946. O comentário é o seguinte:

Por que a UDN não chama o povo para ouvir os seus oradores na praça pública? Por que não o chama também o PSD? E que fazem os trabalhistas e a Esquerda Democrática que não se dirigem às massas para arrebatá-las às influências soviéticas? É um tremendo erro transferir à polícia os deveres da ação democrática, pensando que o chanfalho, a cadeia e a tropa de choque destruirão as ansiedades do mundo.²³

²³Apud “Há medo da democracia”, carta de Matos Pimenta, advogado e jornalista, encaminhada a Luiz Carlos Prestes e aos presidentes da UDN e do PSD. Publicada no jornal *Tribuna Popular*, em 30/5/1946, p. 3.

Não obstante as adversidades, os Comitês Populares Democráticos prosseguiram em sua tarefa de desenvolver a “educação democrática do proletariado e do povo em geral”. Conforme afirmava Pedro Motta Lima, no artigo “Uma campanha meritória dos Comitês Populares”, a campanha de alfabetização visava ampliar o alistamento eleitoral, mas também abria “o caminho para a cultura, que nunca vem tarde demais” (*Tribuna Popular*, 20/6/1945, p. 3). Ou, como dizia um dos *slogans* da Campanha de Alfabetização dos Comitês Populares, estampado nas páginas do jornal *Tribuna Popular*, “o progresso do Brasil depende do grau de cultura de seus filhos”. Em entrevista ao jornal *Folha da Manhã*, de São Paulo, sobre o problema educacional brasileiro, Luiz Carlos Prestes afirmava que o “progresso está dependendo, em grande parte, da elevação do nível cultural das grandes massas”, destacando a importância da escola primária para atingir esse objetivo, “sem esquecer o campo, merecendo profundo interesse o ensino da zona rural” (*Tribuna Popular*, 6/9/1945, p. 5).

No relatório apresentado pela Comissão de Problemas de Educação na I Convenção Popular do Distrito Federal²⁴, que teve Paschoal Lemme como seu relator e elaborado a partir da apreciação dessa comissão de 41 teses e trabalhos apresentados pelos Comitês Populares, destaca-se a alfabetização de adultos como “uma questão de emergência, dada sua significação política no presente momento” (LEMME, 2004, v. 4, p. 62). Mas também atenta para o que denomina de caráter permanente de atendimento “às necessidades de educação e cultura da população adulta” (*idem*, p. 63-64). Outra questão destacada no relatório “Problemas de educação no Distrito Federal” é a questão da elevação do nível cultural da população brasileira, intitulada nesse documento de “educação extra-escolar”. Reconhece que “o livro, a imprensa, o rádio, o cinema, os esportes têm que ser postos ao alcance de massas cada vez mais amplas do povo, veículos que são, e magníficos, de levantamento do nível cultural das populações” (*idem*, p. 69).

A Comissão de Problemas de Educação, formada por Paschoal Lemme, Lia Corrêa Dutra, Dante de Brito, Domingos dos Santos e Waldyr Duarte (Cf. *Tribuna*

²⁴A I Convenção Popular do Distrito Federal reuniu os Comitês Populares Democráticos da cidade do Rio de Janeiro, além de várias entidades da sociedade civil. Foi promovida com a finalidade de discutir, em conjunto, todos os problemas de interesse do povo carioca, buscando-se uma solução rápida, unitária e justa. Entre os assuntos debatidos, estavam os referentes aos problemas de educação e ensino. Ocorreu em julho de 1945 – e não em agosto como registrado por Paschoal Lemme em suas “Memórias de um educador”. A publicação do relatório já constava na edição de 28/7/1945 do jornal *Tribuna Popular* (p. 1-2).

Popular, 11/7/1945 e 28/7/1945), via na constituição dos Comitês Populares um índice promissor de mudança da situação de completo desligamento do povo em relação aos problemas de educação (LEMME, 2004, v. 4, p. 54). Uma vez que “a decisão do povo de tomar em suas próprias mãos seus problemas mais sentidos, para estudá-los e procurar-lhes as soluções que sejam realmente de seu interesse” (*idem*, p. 52). Nesse sentido estavam direcionadas as propostas apresentadas pela Comissão de Problemas de Educação aos Comitês Populares Democráticos, sem desconsiderar, no entanto, que a “educação é um dos direitos fundamentais do povo, cabendo ao poder público, em primeiro lugar, o dever de assegurar à comunidade o gozo desse direito” (*idem*, p. 61).

No que concernia às proposições apresentadas na I Convenção Popular do Distrito Federal, a campanha de alfabetização capitaneada pelos Comitês Populares Democráticos não pretendia somente ensinar as pessoas a assinar o nome. No Distrito Federal, por exemplo, constituiu-se uma Comissão de Intercâmbio de Alfabetização dos Comitês Populares, visando uma linha de ação comum no trabalho de alfabetização de adultos, “conservando a autonomia de cada Comitê” (*Tribuna Popular*, 21/8/1945, p. 5). Em 11/8/1945, realizou-se uma reunião conjunta dos Comitês Populares “para tratar de assuntos atinentes à campanha uniforme de alfabetização”. Deliberou-se pela adoção do método de alfabetização proposto pelo dr. Moisés Xavier de Araújo, autor da cartilha “Chave da leitura (para adultos)”. Abordada a questão do financiamento do material didático, o Comitê Democrático de Copacabana, representado por seu presidente Mario Machado, se propôs a financiar a impressão das cartilhas, “em número de 20.000 para todos os Comitês” (*idem*, 15/8/1945, p. 4 e 17/8/1945, p. 5). Também foi decidido o envio ao prefeito de ofício, solicitando permissão para que os cursos de alfabetização funcionassem nas escolas públicas dos bairros. Uma vez formada, a Comissão de Intercâmbio de Alfabetização passou a solicitar aos cursos dos Comitês que transmitissem as informações necessárias a fim de que fossem discutidos os problemas ligados à alfabetização e que se tomassem as resoluções conjuntamente para melhor andamento dos trabalhos. Assim, pediu-se a lista das escolas públicas nos bairros, dados referentes ao funcionamento das aulas, frequência dos alunos, nome e disponibilidade de professores e apresentação das dificuldades encontradas no que se referia aos locais para ministrar as aulas e aquisição de material (*idem*, 23/8/1945, p. 4).

Foi-se delineando os objetivos educacionais dos cursos de alfabetização. Conforme Moisés Xavier de Araújo, consultor técnico da Comissão de Intercâmbio de Alfabetização:

Antes de mais nada, devo esclarecer que os encarregados dos cursos de alfabetização estão dando à sua atividade o mais amplo sentido educativo. Cada professor é um verdadeiro amigo e conselheiro dos alunos, orientando-os e esclarecendo-os sempre que oportuno, com o propósito de elevar-lhes a capacidade de apreciação das coisas e dos fatos e de torná-los cada vez mais livres e conscientes. Em todas as oportunidades há sempre, portanto, a mais cordial aproximação entre os alunos e os professores, de modo que o trabalho destes não tenha o caráter de “obra de benemerência”, mas de “cooperação” entre brasileiros que, de um lado, ensinam, e, de outro, aprendem. Trata-se de um trabalho verdadeiramente popular, democrático, humano.

[...]

Nos Comitês Populares, os jovens e adultos não aprendem apenas a “desenhar o nome”, nem são levados à alfabetização pura e simples. Nos Comitês Populares, como já dissemos, os professores dão à sua atividade um amplo sentido educativo. Em última instância, na força do povo, pacificamente organizado, é que reside o êxito da campanha de alfabetização em massa, que ora se processa no Distrito Federal. Ou melhor: em todo o país (*Tribuna Popular*, 8/9/1945, p. 6).

Ainda segundo Moisés Xavier de Araújo, nos Comitês Populares, os alunos, jovens ou adultos, aprendem a ler e escrever corretamente, isto é, são capazes de extrair ideias de um texto escrito em vocabulário que lhes não seja estranho e de exprimir por escrito tudo quanto podem fazê-lo oralmente (*idem*). Ademais, “em dois ou três meses, a alfabetização de um adulto pode conseguir êxitos surpreendentes”, uma vez que os “textos usados despertam – têm despertado, aliás – grande entusiasmo entre os que estão aprendendo nos Comitês Populares” (*idem*).

No que diz respeito à impressão das cartilhas para os cursos de alfabetização, Frida Ciornai, presidente da Comissão de Intercâmbio de Alfabetização, esclareceu o seguinte:

A nossa principal tarefa foi e é uma cartilha. Convocamos uma reunião para tratar desse assunto, e um capitalista, o Sr. Mario Machado, se prontificou a financiar esse nosso empreendimento. A parte técnica da cartilha já está terminada há alguns meses. Pretendemos distribuir entre os estudantes dos nossos cursos de alfabetização 20.000 cartilhas. Infelizmente, o sr. Mario Machado, que havia demonstrado boa vontade no início, agora se desinteressou completamente do assunto, fugindo ao seu compromisso para com os Comitês Democráticos. Entretanto, não desanimamos, e estamos novamente dispostos a continuar na nossa campanha, de reunir os fundos necessários para a impressão da referida cartilha (*Tribuna Popular*, 09/01/1946).

Enquanto se arrecadava recursos para a impressão da cartilha, a Comissão de Intercâmbio dos Cursos de Alfabetização continuou o trabalho em lições

mimeografadas, sustentou por todo tempo a Campanha, experimentou o material que constituía a cartilha e, enfim, promoveu a edição da cartilha, financiada pelos Comitês Populares. Assim descreveu o autor da “Chave da leitura (para adultos)” no texto de apresentação da cartilha, datado de 20 de novembro de 1946.

Além da alfabetização de adultos, atividades culturais não faltaram nos Comitês Populares. De acordo com suas possibilidades e limitações, desenvolveram teatro amador, sessões de cinema, exposições, programa de calouros, festejos diversos, piqueniques, passeios culturais, saraus. Havia também um programa de conferências e palestras realizadas nos Comitês Populares Democráticos. Tal programa objetivava interessar a população em geral nas questões de ordem política, social e econômica, não só de âmbito nacional como internacional.

O trabalho de “educar o povo” desenvolvido pelos Comitês compreendia também mobilizações de conotação política. Além das reivindicações práticas e imediatas para melhoria das condições de vida da população local, constavam, nas atividades dos Comitês, aquelas relacionadas às políticas gerais. Por meios diversos, abaixo-assinados, memoriais, telegramas, comícios, eventos beneficentes, os Comitês Populares se manifestaram em defesa da política de “União Nacional”, pela garantia efetiva das liberdades de opinião, de consciência, de reunião, de associação, inclusive política, de manifestação de pensamento, etc., pela anistia aos presos políticos, pela convocação da Assembleia Nacional Constituinte (não a “Constituinte com Getúlio”), pela autonomia política municipal – inclusive do Distrito Federal –, pela saída das tropas norte-americanas das bases militares do Nordeste, pelas campanhas de solidariedade aos povos da Península Ibérica e aos prisioneiros e perseguidos políticos em várias partes do mundo, pelo direito de voto dos analfabetos, soldados e marinheiros, em solidariedade aos trabalhadores presos nas greves, contra as arbitrariedades da polícia, etc. Não é à toa que a direção do PCB reconheceu os Comitês Populares como “centros de experiências de trabalho prático” (*Boletim Interno*, 23/10/1945). Apesar dos percalços e dos erros cometidos, o PCB empreendeu uma luta árdua para organizar o movimento dos trabalhadores em torno da sua liderança, como também não se furtou em participar das lutas por conquistas de direitos sociais, civis e políticos dos trabalhadores e de outros setores populares.

Universidade do Povo e socialização da cultura

A Universidade do Povo foi fundada em 29 de março de 1946, na então Capital Federal, tendo sido registrada no Registro de Títulos e Documentos do Cartório do 2º Ofício, livro nº 2 de Sociedades Civis, sob o nº de ordem 435, de 31 de maio de 1946. De acordo com seus estatutos, tinha como objetivo “elevar o nível cultural e desenvolver a educação do povo através do ensino, da preparação técnica e do alargamento da cultura de todas as camadas populares e especialmente da classe trabalhadora”, entendendo que a cultura não pode ser “privilegio de alguns, mas um direito de todos”.²⁵

De acordo com Amerino Wanick, então reitor dessa universidade:

A Universidade do Povo surgiu, evidentemente, de uma necessidade imperiosa do nosso povo. Um país como o nosso, de um coeficiente de analfabetos muito elevado, com um número reduzido de escolas, primárias, secundárias, profissionais ou superiores, não permite uma ampliação do nível de cultura das grandes massas camponesas e mesmo das grandes cidades. A Universidade pode e deve prestar um grande serviço de colaboração no desenvolvimento de uma cultura verdadeiramente popular (*Tribuna Popular*, 18/7/1946, p. 3)

A iniciativa de constituição de uma universidade popular partiu da Comissão de Divulgação, Propaganda e Cultura do MUT Nacional, articulada com os Comitês Populares, trabalhadores, intelectuais e artistas, que se aglutinaram em torno do programa mínimo lançado pelo PCB – o que não necessariamente significava uma adesão ao Partido. Entre aqueles diretamente envolvidos nas comissões para estruturação da Universidade do Povo estavam Iguatemy Ramos, Amarílio Vasconcelos, Jayme Grabois, Aníbal Machado, Lia Corrêa Dutra, Arthur Ramos, José Paulo Pimenta, Antonio Lemme Junior, Aloísio Cisneiros, Letelba Rodrigues de Brito, Paschoal Lemme, Carlos Costa Pinto, Eugenia Álvaro Moreyra, Luis Castro Afilhado, Oscar Niemeyer, Astrojildo Pereira (Cf. *Tribuna Popular*, 30/1/1946, p. 3 e 2/2/1946, p. 3).

Da fundação da Universidade do Povo, em cerimônia na Associação Brasileira de Imprensa (ABI), participaram Luiz Carlos Prestes, representantes de sindicatos, associações, comitês populares. Na ocasião, falaram representantes do Sindicato dos

²⁵ “Estatutos da Universidade do Povo” (1946). O livreto pode ser encontrado nos arquivos de Paschoal Lemme no PROEDS/FE/UFRJ. Pasta 39, Doc 002.

Metalúrgicos, do Comitê Democrático Afro-Brasileiro, do Comitê Democrático dos Professores e o escritor Jorge Amado.

Sobre o significado da criação desta universidade popular, Jorge Amado, em sua coluna “Hora do Amanhecer”, no jornal *Tribuna Popular* (31/3/1946, p. 3), disse o seguinte:

A instalação, na sexta-feira, da Universidade do Povo prova, antes de tudo, que os intelectuais brasileiros não se mantêm indiferentes ante os graves problemas do Brasil. Entre a massa trabalhadora que participou do ato estavam escritores, artistas, pedagogos, figuras como Portinari, Niemeyer, Paschoal Lemme.

Ressaltou ainda:

A educação popular é tarefa que deve figurar entre as mais urgentes a que se propõem todos que tiveram condições para adquirir os bens da cultura. Trazer até as grandes massas esses conhecimentos, desde os mais elementares até as últimas conquistas da ciência, eis o que pensam em realizar os fundadores da Universidade do Povo.

Concluiu apelando “aos escritores e artistas democráticos” para que

tragam a sua contribuição à grande obra recém-iniciada. Aqueles que possam ensinar alguma coisa, dar livros, ajudar materialmente, conseguir locais, interessar alunos, que o façam. É sempre possível ajudar. E ajudar uma obra como essa é ajudar o Brasil e o seu povo.

Para atender aos seus objetivos, a Universidade do Povo pretendia desenvolver, conforme apresentado em seu Estatuto, as seguintes atividades: a realização de cursos regulares e avulsos, de alfabetização, científico, artístico, cultural e profissional, “organizados com a máxima flexibilidade de modo a atender efetivamente às necessidades do povo”; a promoção de conferências sobre assuntos julgados de interesse nacional; organização de seminários para debater os problemas fundamentais ao progresso e às mudanças das condições do povo; promoção de audições e concertos de caráter popular para recreação, educação, aproveitamento de vocações e apuro de gosto artístico do povo; criação de grupos amadores de teatro, amparo aos já existentes e estímulo à produção de peças teatrais como veículo de educação e sadia recreação das classes populares; realização de exposições de artes plásticas em geral, no sentido de educação popular, estimulando vocações e apurando o gosto artístico do povo; utilização da radiofonia e do cinema, sob os aspectos educativo, recreativo,

documentário e social em benefício do alargamento da cultura do povo; promover e estimular a formação de grupos de pesquisadores e estudiosos dos problemas nacionais; criação de bibliotecas nos bairros, sindicatos e demais organizações populares; instalação de cursos de preparo de instrutores e professores para alfabetização e outras atividades culturais e educacionais.

Com o aparecimento da Universidade do Povo, ela passou a dar suporte técnico-pedagógico aos cursos de alfabetização de adultos e aos demais cursos oferecidos, tanto pelos comitês de bairros quanto pelos comitês profissionais. Além dos cursos oferecidos em sua sede, a Universidade do Povo se instalava em locais disponibilizados pelos Comitês Populares Democráticos, formando “núcleos universitários”. Os professores, enquanto sócios, pagavam para ensinar e compareciam nos “núcleos universitários” para ministrar aulas aos interessados, que eram dadas gratuitamente. Os cursos abarcavam desde a qualificação profissional até o desenvolvimento intelectual e político. Porém, a Universidade do Povo tinha como preocupação central a implantação de cursos de alfabetização de adultos, tendo “como base pedagógica a cartilha ‘Chave de Leitura’ do prof. Moisés de Araújo, considerada a mais perfeita e eficiente em seu gênero” (*Tribuna Popular*, 11/3/1947, p. 3).

Em 7 de fevereiro de 1947, foi inaugurado o Clube da Universidade do Povo e, na mesma ocasião, fundado o “Jornal Mural”, destinado a registrar as atividades da entidade. No mesmo mês, entrava em funcionamento o curso de monitores em alfabetização, ministrado por Moisés Xavier de Araújo. Ainda em 1947, a Universidade do Povo participava do I Congresso Nacional de Alfabetização de Adultos. No ano anterior, tomara parte, representada por Candido Portinari, da Conferência Internacional do Ensino, realizada pela Federação Sindical Mundial na Sorbonne (França).

Os cursos da Universidade do Povo, cuja duração variava de quatro semanas a um ano, eram estruturados de acordo com a demanda e “procurando suprir, na medida do possível, as necessidades do povo nos seus mais variados graus de cultura”, conforme folheto informativo desta universidade popular (Cf. Acervo de Paschoal Lemme no PROEDES/FE/UFRJ. Pasta 39, Doc 002). Em linhas gerais, os cursos oferecidos eram os seguintes: Monitores de Alfabetização (Moisés Xavier de Araújo); Alfabetização; Torneiro Mecânico, Ajustagem e Têmpera (Severino Pereira da Costa, Henrique Covre e Pedro Silva); Tecnologia Mecânica; Desenho de Máquinas; Desenho Técnico e Arquitetura (Oscar Niemeyer, Eduardo Cosmo, Hélio Modesto); Prático de Arquitetura (Paulo Camarão, Afonso Reidy, Joaquim Matos); Telegrafia; Topografia

(curso preparatório para o concurso de “topógrafo” do DASP); Inglês (básico e conversação); Taquigrafia; Corte e Costura; Curso Elementar, Pré-Ginasial e Ginásial (Português, Aritmética, Geografia e História); Teatro²⁶; Introdução ao Estudo das Ciências; Pintura de liso, mural e de cavalete (Cândido Portinari); Enfermagem; Assistência Materna (Nuno Magalhães); Problemas Econômicos do Brasil (Amerino Wanick); Problemas Fundamentais da Filosofia (Letelba Rodrigues de Brito); Formação de Partes Práticas (Nuno Magalhães, José Gonçalves e Irene Amaral); Iniciação Antropológica (Arthur Ramos, professor da Faculdade Nacional de Filosofia); Noções Elementares de Sociologia (Astrojildo Pereira, Luiz de Aguiar Costa Pinto); Direito Trabalhista (Oscar Saraiva); Piano (Arnaldo Estrela); Russo; Prático de Laboratório (Audifax de Azevedo); Economia Política (Amerino Wanick).²⁷

Havia também um programa de conferências e palestras promovidas nos Comitês Populares. Tal programa objetivava interessar a população em geral nas questões de ordem política, social e econômica, não só de âmbito nacional como internacional. Abordavam-se temas diversos: “Unidade, Democracia e Progresso”, “Como se deve votar”, “Eleições livres e honestas”, “Tarefas dos Comitês Populares”, “Os Comitês Democráticos e a União Nacional”, “A mortalidade infantil”, “A importância da Imprensa Popular”, “Natureza da Nova Constituição”, “O problema das habitações populares no Brasil”, “Carestia de Vida” e muitos outros. No Rio de Janeiro, os palestrantes eram muitos e entre eles destacavam-se Joaquim Silveira dos Santos, Carlos Alberto Sucupira, Roberto Morena, Astrojildo Pereira, Sampaio Lacerda, Campos da Paz, Dalcídio Jurandir, Letelba Rodrigues de Brito, Henrique E. Mindlin, Evandro Lins e Silva, Heitor da Rocha Faria, Francisco Chermont, Arnaldo de Faria, Arcelina Mochel, Wagner Cavalcante, Álvaro Moreyra, Eugenia Álvaro Moreyra, Orígenes Lessa, Pedro Mota Lima.

²⁶ O primeiro curso de teatro da Universidade do Povo teve início em 15/6/1946, na Casa do Estudante do Brasil. Algumas disciplinas do programa de curso e seus respectivos professores eram os seguintes: Interpretação Dramática (Itália Fausto); Literatura Dramática (Álvaro Moreyra); Dicção e Cena (Adactó Filho); Psicologia (Jayme Graboys); História do Teatro (Bandeira Duarte); Sociologia da Arte (Mario Barata); Estilos Teatrais (Paulo Renato); Cenografia (Santa Rosa); Luz (Rui Santos); Ceno-técnica (Sandro Poloni); Indumentária (Gustavo Doria); Caracterização (J. Jansen).

²⁷ Os cursos enumerados no texto, e seus respectivos professores, foram selecionados a partir do cotejamento de várias fontes sobre a Universidade do Povo, compreendendo os anos de 1946 e 1947.

Uma escola dedicada à cultura do povo

Foram poucas as organizações populares que subsistiram à onda repressiva do governo Dutra. Entre elas, a Universidade do Povo, embora com outra denominação. Depois de 1948 modificou o nome para Escola do Povo²⁸, em decorrência da expressão “universidade” ser “de uso exclusivo das instituições dedicadas ao ensino superior” (*Imprensa Popular*, 12/3/1957, p. 2). Mas na essência manteve os seus princípios básicos. Devidamente registrada em cartório e, também, no Serviço de Educação de Adultos, do Departamento de Educação da Prefeitura do Distrito Federal, seus objetivos centraram-se, de acordo com seus estatutos, na elevação cultural e no desenvolvimento da educação do povo através do ensino, da preparação técnica e do alargamento da cultura de todas as camadas populares e, especialmente, da classe trabalhadora (*idem*). Em onze anos de sua existência, de 1946 a 1957, a Escola do Povo ofereceu diversos cursos gratuitos a cerca de 10 mil pessoas, conforme seus fichários apreendidos pela polícia no ano de 1957. Os cursos não seguiram currículos pré-fixados, mas foram criados à medida que surgiam grupos interessados (*idem*).

Não obstante a repressão policial que a acompanhou até o final, com recorrentes prisões de seus professores e alunos e suspensão de suas atividades, a Escola do Povo prosseguiu ao longo dos anos 1950 com uma programação diversificada, participação em vários eventos culturais e parcerias com outras entidades como, por exemplo, o Teatro Popular Brasileiro, dirigido pelo poeta Solano Trindade. O curso de alfabetização de adultos continuou até o fechamento da Escola do Povo e, consequentemente, o curso de monitores para alfabetização de adultos. Manteve-se ativo o programa de difusão e divulgação cultural, incluindo debates, conferências, projeção de filmes, apresentações teatrais e de música, exposições artísticas, entrevistas com personalidades da área de educação e dos meios culturais diversos, entre outras atividades. Mantiveram-se várias atividades recreativas, como torneios esportivos, passeios, excursões e festas de confraternização escolar, que “se tornaram tradicionais e, portanto, muito conhecidas dos alunos e ex-alunos da Escola do Povo e de suas famílias, constituindo um importante fator no sentido de aproximar cada vez mais diretores, professores, alunos, sócios e amigos” (*Imprensa Popular*, 25/5/1954, p. 4).

²⁸ Fontes documentais no APERJ: Fundo DPS, Escola do Povo, 1946-1949, dossiê 721.

Realizaram-se muitos debates, com temática variada, reunindo intelectuais renomados e especialistas dos temas em discussão, como “difusão cultural ao povo em geral”.

Dando seguimento à ampliação de suas atividades, a Escola do Povo criou o Centro Experimental de Estudos Cinematográficos. Inaugurado no início de março de 1952, pretendeu formar uma equipe para a produção de pequenos filmes experimentais, constituir um grupo de operadores cinematográficos, elemento este muito requisitado para as festas populares em exibição de filmes, e de comentaristas do cinema, orientados, sobretudo, na interpretação dos problemas sociais, econômicos e políticos, além das questões dos valores formais da arte cinematográfica. O curso de cinema ministrado pelo Centro foi estruturado para ser realizado em equipe, estudados por todos, com sentido de cooperação prática e experimental, dentro das inúmeras limitações apresentadas (*Imprensa Popular*, 8/3/1952, p. 5).

Outra iniciativa de destaque desta instituição foi a organização do Conjunto Folclórico da Escola do Povo, sob a coordenação do ator Antônio Novais, que interpretou o personagem Alberto no filme *Rio, 40 graus*, com roteiro e direção de Nelson Pereira dos Santos. Segundo o próprio Novais, a proposta do conjunto seria ensinar aos alunos inscritos danças e cantos típicos da cultura popular, como maracatu, folia de reis, afoxé, samba de umbigada da Bahia, samba carioca, folguedos juninos do Nordeste, danças de candomblé, etc., e informou que buscaria “os seus artistas nos morros e nos subúrbios proletários, tendo encontrado verdadeiros talentos” (*Imprensa Popular*, 1/11/1955, p. 4). Além de pesquisa nas fontes folclóricas do país, o Conjunto Folclórico da Escola do Povo fundou um grupo denominado Teatro Oxumarê, com rico acervo de figurinos e objetos cenográficos. O referido grupo fez várias apresentações, incluindo uma temporada exitosa no Teatro Maria Della Costa, em São Paulo, “sendo o grupo comparado com o conjunto profissional da Brasileira, reconhecendo a imprensa paulista, entretanto, a maior fidelidade da teatralização da Escola do Povo às origens folclóricas”. Chegou o Teatro Oxumarê a receber convite de Sandro Polloni, que assistiu o grupo em São Paulo, para se apresentar em Portugal, Itália e França (*idem*, 12/3/1957, p. 2).

Depois de funcionar a duras penas ao longo de sua existência, a Escola do Povo viveu seus momentos derradeiros no ano de 1957. Na semana anterior ao carnaval, a Escola do Povo foi invadida e fechada pela polícia política, sendo presos alunos, professores e funcionários da referida entidade educacional. A ação policial teria sido motivada pelas denúncias da Cruzada Anticomunista do sr. Pena Boto, classificado

pelos comunistas como um “almirante golpista e um dos principais chefes da ‘indústria do anticomunismo’ em nosso país” (*idem*) . Diante de tal medida, de acordo com a imprensa comunista, “o governo do sr. Kubitschek se qualifica ante a nação como um governo inimigo da cultura”, uma vez que

mandou os seus beaguins invadir a Escola do Povo – uma verdadeira universidade popular – para esvaziar suas salas de aula, empastelar sua biblioteca, lacrar suas portas e impor o silêncio aos mestres. Arbitrariamente uma escola foi transformada em túmulo da cultura e isto em pleno governo do homem que prometeu ao povo exatamente o contrário (*Imprensa Popular*, 7/3/1957, p. 3).

Em 13/4/1957, foi assinado o decreto presidencial determinando o fechamento da Escola do Povo por seis meses. No entendimento dos comunistas, o presidente Juscelino Kubitschek deu “sansão ao ato arbitrário, de puro obscurantismo, há tanto tempo consumado pela polícia política” (*idem*, 14/4/1957, p. 1). Em maio, o Procurador da República propôs a ação de dissolução da Escola do Povo, que no final de fevereiro já havia sido arbitrariamente invadida e fechada pela polícia. O pretexto da ação centrou-se nas ligações mantidas entre a Escola do Povo e o PCB, além de que seus professores estariam fichados no DOPS como perigosos militantes comunistas.

O fechamento da Escola do Povo fez parte da onda repressiva que se abateu sobre o movimento popular e democrático naquele ano de 1957. Anteriormente já haviam sido fechadas a Liga da Emancipação Nacional, a Federação de Mulheres, as Associações Femininas (originadas, em grande parte, dos Comitês Populares Democráticos), a União dos Portuários, a Associação de Defesa dos Direitos do Homem e várias outras entidades (*idem*, 23/5/1957, p. 6).

Em suma, a constituição da Universidade do Povo e o trabalho de educação popular dos Comitês Populares Democráticos foram pioneiros no Brasil do pós-guerra no sentido de colocar em prática as proposições das Nações Unidas, sendo anteriores a iniciativa do governo brasileiro de lançamento de uma campanha de alfabetização. Em certa medida, a Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), lançada em 1947, não deixou de representar uma resposta dada – ou foi usada como tal – pelo governo Dutra ao movimento alternativo de educação popular apresentado pelos Comitês Populares Democráticos e pela Universidade do Povo. Um momento singular de enfrentamento entre o “novo” e o “perigoso” no campo da educação – para utilizar as metáforas de Fernando de Azevedo em sua obra *A Cultura Brasileira*.

Perspectivas em confronto

Conforme assinala Saviani (2008b, p. 271), o período compreendido entre 1932 e 1947 é marcado, em matéria das ideias pedagógicas no Brasil, pela existência de um “equilíbrio tenso” entre a pedagogia tradicional, representada predominantemente pelos católicos, e a pedagogia nova (escolanovismo), aglutinando um grupo de educadores e intelectuais em torno de um movimento de “renovação educacional” que vinha se constituindo desde os anos 1920, cujas diretrizes estão expressas no célebre “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, lançado em março de 1932 e publicado em livro, em junho do mesmo ano, pela Companhia Editora Nacional, de São Paulo.²⁹ Ainda segundo Saviani, a partir de 1947 a predominância da pedagogia nova já pode ser detectada (*idem*, p. 300). Contudo, “na medida em que o movimento renovador ia ganhando força e conquistando certa hegemonia, constata-se uma tendência, também progressiva, de renovação da pedagogia católica” (*idem*). Ghiraldelli ressalta que “se os educadores católicos faziam restrições ao pragmatismo de Dewey, paulatinamente foram aceitando a Pedagogia Nova através das correntes renovadas espiritualistas de Montessori e Lubjenska” (GHIRALDELLI JR., 1987, p. 33).³⁰

Não obstante o escolanovismo ter hegemonizado as posições progressistas no campo da renovação educativa, o fato é que “a luta pela hegemonia, em matéria de doutrina pedagógica à época, parece ter sido responsável pela marginalização das perspectivas de análise do fenômeno da educação abertas pelo marxismo” (BRANDÃO, 1999, p. 132). Como é ressaltado por Saviani (2008a, p. 95), o texto de Marta de Carvalho, “O novo, o velho e o perigoso: relendo a *Cultura Brasileira*”, evidencia a existência de uma desconfiança em relação ao pensamento de esquerda, em especial ao marxismo, por parte do grupo hegemônico do movimento da Escola Nova no Brasil da época do “Manifesto”, tendo à frente o próprio Fernando de Azevedo. Como a historiografia da educação brasileira é marcada pelas representações instituídas como

²⁹ “Seus signatários apresentaram-se a si mesmos como pioneiros e às suas propostas como marco divisor de águas no que diz respeito ao modo de conceber e tratar as questões da política educacional”, forjando “uma memória do *Manifesto* através dos livros que escreveram, das crônicas e notícias em jornais” e “constituída de silêncios, relativos a outras perspectivas que, nele, foram ignoradas, mas que não ignoraram as questões da educação em nosso país” (NUNES, 2008, p. 107-108).

³⁰ Sobre a renovação da pedagogia católica, ver SAVIANI (2008b, p. 300-303).

memória histórica por este grupo hegemônico³¹, talvez isso explique, em parte, o porquê desta historiografia ainda não abordar, com a devida pertinência, “um dos projetos de sociedade e educação, que operava no elenco de possibilidades históricas abertas pelo Movimento da Escola Nova”, como “aquele que foi levado à frente por Paschoal Lemme” (BRANDÃO, 1999, p. 143). Em artigo já mencionado acima, Marta de Carvalho chama a atenção para a estratégia utilizada por Azevedo em *A Cultura Brasileira* (obra escrita durante o Estado Novo) de driblar a “zona de pensamento perigoso”, como ele mesmo caracteriza o pensamento de esquerda, minimizando o significado político dos confrontos entre os educadores a partir de 1930 (CARVALHO, 1989). Ou seja, o movimento de renovação educacional dos anos 1920 e 1930 é posto como marcha ascensional pelo “novo”, contrapondo-se ao existente anteriormente, que representa o “velho”. Esse modo de ler cristaliza as “representações sobre educação no Brasil e sua história que têm sido atuantes na configuração da historiografia educacional” (*idem*, 1997, p. 7). Tomando por conta a análise de Marta de Carvalho, pode-se afirmar:

A polaridade novo x velho acaba por depurar o movimento educativo de suas implicações políticas [ou seja, da “zona de pensamento perigoso”]. Na versão assim cunhada, seriam as “doutrinas extremadas” e mesmo os “conflitos de ideologias” importados que teriam turvado o debate dos educadores que se dava no âmbito da oposição novo x velho que, por sua vez, era *fato normal e constante em todas as sociedades* (BRANDÃO, 1999, p. 48; grifos no original).

Justiça seja feita, deve-se à Vanilda Paiva a “redescoberta” de Paschoal Lemme, no início dos anos 1970, quando preparava sua dissertação de mestrado, publicada em 1973 pela Editora Loyola, com o título *Educação Popular e Educação de Adultos* – que se encontra em sua 6ª edição com o título *História da Educação Popular no Brasil* (2003). Em prefácio ao volume 4 das *Memórias de um educador*, de Paschoal Lemme, Vanilda o classifica como figura importante na história da educação nacional, que “nada ficava a dever considerando-se os trabalhos escritos” a nomes como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo ou Lourenço Filho. Além de considerá-lo “precursor de uma corrente de análise da educação que não se confunde com aquela representada por outros nomes destacados do movimento renovador”, assumindo “uma posição

³¹ Em “Uma historiografia da modernidade educacional”, André Luiz Paulilo afirma que “ainda é o caso de se perguntar sobre o sentido das permanências, das apropriações das ‘teses dos pioneiros’ nos atuais estudos sobre a Escola Nova” (PAULILO, 2010, p. 29).

intelectual nitidamente de esquerda e a trabalhar diretamente com as forças políticas correspondentes” (Cf. PAIVA, 2004, p. 16-17).³²

Cabe ressaltar que o “Manifesto” não se trata de um texto homogêneo, o mesmo ocorrendo com o grupo dos Pioneiros (SAVIANI, 2008a, p. 94). Conforme Luiz Antônio Cunha, o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” é um texto cheio de ideias contraditórias, em que a educação vem definida segundo concepções funcionalistas durkheimianas e, ao mesmo tempo, conforme a tradição socialista na versão marxista. Chamando atenção o autor que “é esta última que aponta o efeito da diferenciação das classes sociais nas concepções educacionais e a existência de uma filosofia (pre)dominante, resultante da estrutura de classes”. Ademais, no Brasil, “a filosofia (pre)dominante corresponderia aos interesses da burguesia”, havendo não um sistema educacional, mas dois sistemas paralelos voltados para a estratificação social (CUNHA, 1994, p 140-141). Em um dado momento do texto, segundo Cunha, há uma surpreendente guinada, abandonando-se o “diagnóstico socialista” e adotando a “proposta elitista tão cara ao pensamento conservador”, ou seja, a formação das elites pela escola nova, “como se a estrutura de classes pudesse ser simplesmente descartada pela ação dos reformadores educacionais” (idem, p. 142). Como reconhece Clarice Nunes, os princípios do “Manifesto” de uma escola pública, leiga, obrigatória e gratuita não rompem com o projeto repartido de educação (para o povo e para as elites), na verdade, reedita uma discussão presente na Associação Brasileira de Educação nos anos 1920, em torno da unidade nacional e da disciplinarização da sociedade (NUNES, 2008, p. 114). Ainda segundo Clarice, o “Manifesto” silencia sobre as propostas educativas socialistas e anarquistas (idem, 108).

Sobre isso, cabe um parêntese para a ponderação feita por José Carlos Mariátegui em artigo intitulado “Ensino único e ensino classista”, publicado originalmente em *Mundial* (Lima, 5/7/1925), no tocante ao ensino classista oferecido no regime “burguês”, separando as crianças de famílias ricas das crianças de famílias pobres:

Esta desigualdade, esta injustiça – que não é nada mais que um reflexo e uma consequência, no mundo do ensino, da desigualdade e da injustiça vigentes

³² Outra obra que faz jus à importância de Paschoal Lemme na história da educação brasileira é o livro *A intelligentsia educacional: um percurso com Paschoal Lemme por entre memórias e as histórias da escola nova no Brasil*, de Zaia Brandão (1999), pesquisa desenvolvida em função de sua tese de doutorado.

no mundo da economia – foram denunciadas e condenadas, antes de tudo, por aqueles que combatem a ordem econômica burguesa em nome de uma nova ordem. Mas foram também denunciadas e condenadas por aqueles que, sem se interessar pela sorte das reivindicações proletárias e socialistas, preocupam-se com os meios de renovar o espírito e a estrutura da educação pública. Os educadores reformistas patrocinam a escola única. E os próprios políticos e teóricos da democracia burguesa a reconhecem e proclamam como um ideal democrático (MARIÁTEGUI, 2007, p. 76).

E acrescenta:

A história contemporânea oferece, entretanto, muitas evidências de que a escola única não surgirá a não ser numa nova ordem social. E de que, enquanto a burguesia conservar suas atuais posições no poder, igualmente as conservará no ensino.

A burguesia não se renderá nunca às eloquentes razões morais dos educadores e dos pensadores da democracia. Uma igualdade que não existe no plano da economia e da política não pode tampouco existir no plano da cultura. Trata-se de uma nivelção lógica dentro de uma democracia pura, mas absurda dentro de uma democracia burguesa. E estamos cientes de que a democracia pura é, em nossos tempos, uma abstração. [...]

Lunacharski [Lunatcharski] é o primeiro ministro da Educação Pública que adotou plenamente o princípio da escola única. Este fato histórico não significa nada aos pedagogos que trabalham pelo mesmo princípio nas democracias capitalistas? Entre os estadistas da burguesia, a escola única encontrará mais de um amante platônico. Não encontrará nenhum que saiba e possa desposá-la (*idem*).

O “fato histórico” a que se referia Mariátegui não parecia ser desconhecido dos educadores brasileiros, de acordo com o relato abaixo de Paschoal Lemme:

Os nomes das mais eminentes figuras de educadores que lideravam esse movimento da chamada Escola Nova, em vários países do mundo (...) passaram a se tornar familiares entre nós [educadores brasileiros], por suas obras, que aqui chegavam e eram ou não traduzidas, ou também em revistas especializadas tais como: Claparède, Binet, Simon, Decroly, Ferrière, Montessori, Durkheim, Kerschenstein, Dewey, Kilpatrick, Wallon, Piéron, Thorndike, e até mesmo, Lunatshartky [Lunatcharski], o primeiro ministro da Instrução Pública da União Soviética, após a Revolução de 1917 (LEMME, 2005, p. 169; grifos meus).³³

³³Anatoli Vasilevitch Lunatcharski (1875-1933) presidiu o Comissariado Nacional da Educação (NarKomPros) da União Soviética de 1917 a 1929, quando foi substituído no contexto do realinhamento que Stalin fez na educação soviética. O Comissariado foi criado em substituição ao antigo “Ministério da Educação” da época czarista e passou a cuidar de toda a vida cultural e não apenas da educação. Cf. Freitas (2009, p. 11-12). Observação: foram mantidas as diferenças de grafia nas citações de texto deste trabalho: Lunacharski (Mariátegui) e Lunatshartky (Paschoal Lemme).

O que se confirma com as referências de Fernando de Azevedo a Lunatcharski como uma das fontes de inspiração da reforma educacional por ele empreendida no então Distrito Federal, durante os anos de 1927-1930. Como salienta Marta de Carvalho, estas referências são mais frequentes nos anos anteriores à chamada “Revolução de 1930”, “tornando-se cada vez mais rara à medida que o movimento de reação católica à ação dos chamados Pioneiros da Educação Nova ganha força no movimento educacional”. Destaca ainda que o livro de Fernando de Azevedo, *Novos caminhos e novos fins*, publicado em 1931 e reunindo textos que nortearam a aplicação da Reforma [da Instrução Pública] no Distrito Federal, é indexado como leitura perniciosa em tese apresentada pelo Pe. Helder Câmara, no 1º Congresso Católico de Educação, realizado no Rio de Janeiro em 1935. Outra liderança católica, Leonardo Van Acker, aponta o livro como evidência da inspiração “bolchevizante” de Azevedo, da Reforma por ele realizada e da facção laica do movimento educacional (CARVALHO, 2011, p. 251, nota 54).

Em matéria intitulada “A reforma do ensino e a escola nova”, o jornal *A Esquerda*, publica, em 1928, entrevista com o professor Edgard Sussekind de Mendonça, em que este defende a Reforma Fernando de Azevedo, considerando-a diferente do que “tem sido as remodelações anteriores” – “reforma de fachadas”. Isso porque “pretende transformar os fundamentos mesmo do ensino público no Distrito Federal”, entre outros, visando a “implantação dos princípios da ‘escola nova’ (que eu melhor chamaria ‘escola atualizada’) nas normas e nos hábitos do nosso meio pedagógico”. Mostra-se entusiasmado com as promessas igualitárias embutidas nas medidas de implantação da Reforma Fernando de Azevedo, enquadrando-as como “a escola socializada, da concepção igualitária de Dewey e Kerschensteiner, que, maior do que todos, Lunatcharski está realizando na Rússia”.³⁴ Acredita que “realizá-la entre nós, no Distrito Federal, é repetir, em menor escala, a obra formidável de ressurreição popular que o regime dos soviets permitiu”. Ressalta, porém, que sua realização na capital brasileira “ainda tem que suportar detratações dos mais ‘ardorosos’ republicanos” (*A Esquerda*, 10/5/1928, p. 1).

³⁴ Sobre os esforços dos pioneiros da Revolução Russa de 1917 ante a tarefa de recriar o seu sistema educacional, consultar o estudo introdutório de Luiz Carlos de Freitas ao livro *A Escola-Comuna*, publicado originalmente em 1924, em que ele situa os autores desta obra coletiva e seus esforços na construção da educação soviética, inclusive a ligação entre a construção da escola única soviética do trabalho e as ideias do princípio da escola do trabalho, desenvolvidas pelos representantes avançados da pedagogia burguesa, como Dewey (FREITAS, 2009).

As contradições e ambiguidades presentes no “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” evidenciam ser ele o portador de concepções diferentes sobre a educação e a sociedade. Conforme a visão de Luiz Antônio Cunha:

Se não houve co-autores ativos, que tivessem emendado o texto original, talvez houvessem co-autores passivos, na medida em que influenciaram o redator [Fernando de Azevedo], que se viu motivado a incorporar ideias que não eram bem as suas, mas, sim de possíveis signatários socialistas, quiçá marxistas (CUNHA, 1994, p. 145).

Dentre os seus 26 signatários, podem ser tidos como socialistas: Roldão Lopes de Barros, Hermes Lima, Edgard Susseking de Mendonça e Paschoal Lemme. Fernando de Azevedo, por sua vez, atribui-se uma posição político-ideológica que enquadra o socialismo na sociologia positivista. [No entanto], malgrado a junção de Emile Durkheim com Karl Marx, não há na obra de Fernando de Azevedo elementos inspirados no filósofo alemão, mas são abundantes as inspirações do sociólogo francês, justamente naquilo em que converge com o núcleo do pensamento conservador (*idem*, p. 146-147).³⁵

Na opinião de Saviani, a leitura do “Manifesto” demonstra se tratar de um documento de política educacional em que, mais do que a defesa da Escola Nova, está em causa a defesa da escola pública, emergindo como uma proposta de construção de um amplo e abrangente sistema nacional de educação pública (SAVIANI, 2008a, p. 77). Nas palavras de Clarice Nunes, “diz respeito à difusão da educação popular como instrumento da modernização, da democratização do país e da responsabilidade do Estado diante dessa tarefa (NUNES, 2008, p. 107). E mais, conforme ressaltado por Saviani, “sob alguns aspectos, chegou mesmo a ultrapassar a concepção liberal burguesa de educação, incorporando propostas que se inserem na tradição pedagógica socialista” (SAVIANI, 2008a, p. 81). Nas palavras do padre Leonel Franca, liderança católica do período, o “Manifesto” é a híbrida aliança entre “as justas reivindicações da escola nova” e as “injustas e injustificáveis pretensões de uma política escolar inspirada no radicalismo dos princípios mais subversivos” (*apud* NUNES, 2008, p. 113). Entretanto, outro católico, Leonardo Van Acker, em seu texto “Escola nova e comunismo”, publicado em 1936 pelo Centro Dom Vital, faz a seguinte advertência: “Deixemos por favor de Deus as questiúnculas sobre o bê-á-bá”, pois, do contrário, “nem nos salvará uma horinha de ensino religioso, se o resto do sistema educacional for socialista ou comunista ‘bem intencionado’” (*apud* CARVALHO, 1989, p. 34).

³⁵ Paulo Ghiraldelli Jr. destaca três correntes de pensamento entre os signatários do “Manifesto”, sendo elas: os “liberais elitistas” liderados por Fernando de Azevedo; os “liberais igualitaristas”, tendo como expoente máximo Anísio Teixeira; e os “simpatizantes do socialismo”, representados por Paschoal Lemme e Hermes Lima (GHIRALDELLI JR., 1987, p. 31, nota 7).

A luta pela hegemonia foi muito além de uma discussão de caráter didático-pedagógico. Constituiu-se de silêncios e depurações de perspectivas ideológicas no campo de contenda de projetos de sociedade e educação, que se esboçavam no elenco de possibilidades históricas abertas a partir da década de 1930 – marcada por um clima de polarização política (Ação Integralista Brasileira, aglutinando forças à direita, *versus* Aliança Nacional Libertadora, reunindo forças à esquerda), reflexo de uma tendência mundial, e pelo imperativo de se pensar a identidade de um Estado que se modernizava, colocando-se a problemática da identidade nacional e a questão da cultura brasileira. Associadas à marcha do desenvolvimento capitalista brasileiro estavam as políticas educacionais dos anos 1930-1964, isto é, frente à modernização e ao processo de industrialização, passava-se a necessitar de um novo trabalhador moldado pela disciplina do trabalho e da própria educação (CIAVATTA, 2009, p. 405).

Nesse sentido, o escolanovismo foi uma tentativa de modernização, ainda que conservadora, uma vez que a difusão do novo ideário representou um nível mais complexo de elaboração das questões educacionais, visando, entre outras finalidades, atender, nas palavras de Fernando de Azevedo, “à transformação contínua da indústria” e ao “desenvolvimento e à complexidade nova das operações comerciais” (*idem*, p. 222-223). Em depoimento ao projeto “Memória Viva da Educação Brasileira”, do Ministério da Educação, em 1991, Florestan Fernandes se referiu aos Pioneiros nos seguintes termos:

Eles foram, sobretudo, grandes reformadores sociais, que se dedicaram à Educação porque concebiam que a Educação era o elemento central da transformação do mundo. Há uma carga de idealismo aí, mas esse é um idealismo criativo. O homem precisa ter consciência de si próprio como indivíduo e como classe, para o bem e para o mal, para a transformação e para a conservação da sociedade. Mas precisa ter consciência. E essa consciência se adquire através da Educação. Por isso, eles foram reformadores. [...] E Fernando de Azevedo, reproduzindo uma afirmação de Antônio Carlos, o político mineiro, dizia e escreveu em um de seus livros: “É preciso fazer a revolução nas escolas antes que o povo a faça nas ruas”. Vocês dizem: aí está o fulcro burguês dessa concepção pedagógica. Mas aí está, também, a ruptura com a ordem burguesa existente, uma ordem burguesa que, de acordo com Bobbio, possuiria uma sociedade civil não civilizada. Acho que vocês conhecem o ensaio desse pensador italiano, o contraste que ele faz entre a sociedade civil civilizada e a sociedade civil não civilizada, a sociedade civil da barbárie. E *eles queriam civilizar a sociedade civil, criar dentro do Brasil os dinamismos de uma sociedade burguesa moderna* (FERNANDES, 1991, p. 30-32; grifos meus).

Essa declaração parece colaborar com a hipótese relativa às forças de esquerda, especialmente sobre o PCB, de que “se o que estava na ordem do dia era a realização da

revolução democrático-burguesa [como condição para se colocar, posteriormente, a questão da revolução socialista], a concepção pedagógica mais avançada e adequada a esse processo de transformação da sociedade brasileira estava dada pelo movimento escolanovista” (SAVIANI, 2008b, p. 273). A posição de Florestan Fernandes tem alguma analogia com as razões apresentadas por Moisey Pistrak, em seu livro *Pedagogia*, publicado em 1934, para a assimilação das conquistas das tendências pedagógicas burguesas mais avançadas pela educação soviética nos seus passos iniciais, especialmente quando afirma que “para a escola russa, que esteve por séculos sob o regime tsarista as ideias da escola burguesa avançada parecem mais progressista e respondendo às tarefas da democratização da escola”, sendo um “êxito da escola na luta contra a herança antiga”, uma vez que “as bases da pedagogia soviética ainda não estavam concretizadas em nível suficiente e detalhadamente elaboradas” (*apud* FREITAS, 2009, p. 40-41 e 44).

A linha que demarca o campo de lutas e conciliações, entre 1945 e 1964, é perpassada pelas possibilidades e pelas condições da “revolução burguesa”, pelas perspectivas objetivas e subjetivas de transformação da sociedade brasileira e pelo grau de alargamento democrático da ordem burguesa. Em dadas condições e circunstâncias, portanto, colocando lado a lado “liberais” e “marxistas”, ainda que por motivos e com objetivos distintos. Em termos analíticos deste trabalho, a “revolução burguesa” não está sendo considerada como um episódio histórico de ruptura, no seu sentido original da Revolução Burguesa na Europa, mas para designar o processo de instauração de um padrão estrutural e dinâmico de organização da economia, da sociedade, da política e da cultura. O que envolve o aspecto dos conflitos entre as distintas frações da burguesia, relações sociais e de poder, intimamente relacionado à “questão nacional”, como também os “diferentes conteúdos das relações emergentes entre os setores dominantes e as classes subalternas, dando origem aos diversos problemas que se constituíram historicamente” – a “questão social”, a questão urbana, a questão da cidadania e as formas de consolidação do poder burguês, “liberais” ou autoritárias.³⁶

Há, àquela época e naquelas circunstâncias, “um mínimo de compatibilidade entre ‘liberais’ e ‘marxistas’ na formulação de um projeto educacional” no que se refere aos princípios norteadores de uma política de educação: educação pública, gratuita,

³⁶ Em “A criação da ‘civilização do trabalho’: a ‘revolução burguesa’ no Brasil” (CIAVATTA, 2009: p. 149-185), é apresentada uma discussão para o entendimento da “revolução burguesa” e seus desdobramentos no que se refere aos estudos da relação entre trabalho e educação, visando a reconstrução histórica de mediações das políticas educacionais dos anos 1930-1960.

leiga para todos como responsabilidade do Estado (BRANDÃO, 1999, p. 15; SAVIANI, 2008a, p. 92). Entretanto, a efetiva existência dessa compatibilidade não ocorre sem apresentar as suas diferenças, ambiguidades e contradições. A história política do período em questão demonstra isso.

A problemática da “política de alianças” – seja ela estratégica ou tática (circunstancial) – não é uma questão simples. Tendo em conta uma visão dialética, ela incorpora a contradição, o movimento da realidade e a possibilidade de alternativas nas ações dos sujeitos sociais. Nas palavras de Lukács, “todo ato social, portanto, surge de uma decisão entre alternativas acerca de posições teleológicas [finalidades, objetivos] futuras” (*apud* CIAVATTA, 2009, p. 211-212). Em relação às forças de esquerda, Atilio Boron faz as seguintes ponderações:

Penso que é extremamente importante articular uma adequada política de alianças que não dilua o horizonte de esquerda [abolição do capitalismo], mas que também permita reunir alguma capacidade para incidir na conjuntura mediante uma renovada e ampliada habilidade de mobilizar o apoio de crescentes setores das classes subalternas. [...]

Mas a história demonstra que as forças de esquerda que conseguiram engendrar grandes transformações em suas sociedades – penso aqui nas experiências da Revolução Russa, da Revolução Chinesa, da Revolução Vietnamita e da Revolução Cubana – sempre o fizeram a partir da construção de uma sucessão de alianças que foram ampliando progressivamente sua gravitação social, política e ideológica (BORON, 2011, p. 103).

Os sujeitos políticos estão sempre buscando uma política de alianças com forças afins, junto às quais poderão marchar até certo ponto, quando então deverão forjar novas alianças com outros sujeitos dispostos a tomar as mesmas bandeiras e seguir a marcha (*idem*, 105). Essa dinâmica está aberta a múltiplos e contraditórios percursos. Está associado à noção de que os homens são sujeitos de sua própria história, embora em condições que não escolhem. Isto é, a articulação entre a estrutura, impondo certos limites às ações dos sujeitos históricos, e a conjuntura, em que os homens reais se movimentam e operam, tomando iniciativas e lutando pela destruição, pela defesa ou pela conservação de determinadas estruturas econômico-sociais.

Se por um lado, “a perspectiva de uma revolução democrático-burguesa assumida pelas forças de esquerda, sob a liderança do PCB, as levou a estar sintonizadas com o ideário escolanovista” (SAVIANI, 2008b, p. 273), por outro lado, caberia verificar em que medida a experiência educativa dos Comitês Populares Democráticos e da Universidade do Povo expressou, ainda que vagamente, uma

proposta educacional de esquerda, uma proposta educacional do Partido Comunista, considerando o campo de disputa entre várias propostas de sociedade, entre diferentes concepções de mundo no quadro da sempre mutável correlação de forças da realidade social concreta.

Embora nunca se tenha filiado, Paschoal Lemme foi colaborador e simpatizante do PCB, desenvolvendo atividades de caráter político, sempre na área de educação e do ensino. Como lembra Zaia Brandão, foi somente no âmbito de influência do Partido Comunista que ele encontrou decisivo apoio às suas ideias sobre as relações entre a educação e a sociedade, fundamentadas no marxismo (BRANDÃO, 1999, p. 110). Aliás, no período de legalidade do PCB (1945-1947), Paschoal Lemme foi uma espécie de “ideólogo” do programa educacional empreendido pelos comunistas naquele momento, que teve como referência o seu estudo “A situação do ensino no Brasil”.

Em carta a Fernando de Azevedo, de 21/11/1945, Paschoal Lemme disse o seguinte sobre o seu estudo acima referido:

É certo que procurei pôr nele o máximo de sinceridade e de segurança, condicionada esta aos dados de que dispunha, pois se tratava de orientar ou melhor atender à solicitação de um homem e de uma agremiação [Prestes e o Partido Comunista do Brasil] que desejavam ter a palavra de um técnico sobre problema tão vasto e tão complexo. Considerei detidamente minha tremenda responsabilidade diante do uso que Prestes e o Partido poderiam vir a fazer do material que lhes fornecesse como programa e orientação, pois seria lamentável que eles “embarcassem” em confiança em alguma coisa que fosse menos justa ou menos orientada. (LEMME, 2004, v. 5, p. 149)

Mais adiante, P. Lemme afirma, referindo-se a Luiz Carlos Prestes: “continuo a considerá-lo, depois de vários contatos pessoais, como uma das maiores cabeças em matéria política e econômica de que o Brasil dispõe e que deve ser ajudado por todas as formas” e que ele não se filia ao PCB por não se achar em condições de colaborar dentro da rigorosa disciplina partidária, “que é a própria essência da organização do Partido” (*idem*, p. 150). Sobre a situação política do país, Paschoal Lemme se mostra alinhado com a política de “União Nacional” defendida pelo PCB:

Trata-se, sim, de colaborar com todas as outras forças progressistas do País na obra de fazer o Brasil dar um decisivo passo à frente e para isso, considero que o único núcleo capaz de realizar essa tarefa é o Partido Comunista, em torno do qual se agremiarão, como já estão se agremiando, tudo o que é realmente *limpo* e que não tem medo do futuro.

[...] Julgo que todas as classes progressistas (e os educadores que têm a pretensão de preparar o futuro, especialmente) só têm um caminho no

momento: *apoiar o programa mínimo* que o Partido lançou (que considero, como lhe disse, excelente) em *declaração pública* (não envolvendo isso compromissos com a linha interna e a organização oficial do Partido) e *votar e fazer propaganda* pelas chapas eleitorais do Partido... (idem, p. 150; grifos do autor)

Esta carta é um exemplo interessante do intenso trabalho desenvolvido por Paschoal Lemme no sentido de convencer seus pares sobre a necessidade de articular o trabalho profissional à militância política. Concebendo a atuação política como indispensável a uma ação continuada de transformação social e educacional, Paschoal está convicto de que só com as forças democráticas no poder se viabiliza um projeto de democratização da educação (BRANDÃO, 1999, p. 105).

Embora sempre tendesse a afirmar o sentido progressista do processo de modernização da educação empreendido pelos Pioneiros, Paschoal Lemme enfrentou grandes resistências ao tentar demonstrar a legitimidade de uma ação política explicitamente articulada ao campo da educação (*idem*, p. 106). Ele foi um dos signatários do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, mas viu-se cada vez mais solitário entre os educadores liberais, em decorrência de sua opção político-ideológica, que o levou a pensar as questões da educação com referência a classes e sociedade, diferenciando-se dos liberais que o faziam, normalmente, com referência a indivíduo e nação (*idem*, p. 110). Contudo, Paschoal Lemme não se sentia como tendo sofrido restrições ou “silenciamento” por parte dos “Cardeais”³⁷, depois de trilhar um caminho independente em relação às concepções que eles adotavam sobre o “fenômeno da educação”, como relatou à pesquisadora Zaia Brandão (*apud* BRANDÃO, 1999, p. 12). Convergências e divergências existiram entre Paschoal Lemme e a “intelligentsia educacional” brasileira, da qual ele fazia parte.

Há todo um percurso histórico, que passa também pelo plano das ideias, que vai configurando as formas e espaços das lutas de classes em que se desenvolveu o trabalho de educação popular realizado pelos Comitês Populares Democráticos e pela Universidade do Povo. Entre os elementos de destaque desse empreendimento, cabe registrar que Paschoal Lemme, um dos “Pioneiros da Educação Nova” e Moisés Xavier de Araújo, autor da cartilha da Campanha de Alfabetização dos Comitês, são signatários

³⁷ Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Carneiro Leão (Cf. LEMME, 2004, v.2, p. 99).

do bem pouco conhecido “Manifesto dos Inspectores de Ensino do Estado do Rio de Janeiro”.³⁸

Lançado em abril de 1934 e publicado, no mesmo ano, pela Gráfica Impressora Lux Limitada, este documento, concebido e redigido por Paschoal, com a colaboração, na revisão final, de Valério Konder, militante do PCB, usando uma “linguagem bastante enérgica” – segundo o próprio Lemme (2004, v. 2, p. 168) –, marca explícita e diretamente algumas diferenças em relação ao “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, colocando publicamente as distinções entre as concepções liberais e de esquerda (FÁVERO, 2004; SAVIANI, 2008d, p. 15). Isso fica claro quando o “Manifesto dos Inspectores” critica a formulação do “Manifesto dos Pioneiros” de 1932 da precedência do “magno problema da educação”, em que “nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional”. O texto redigido por Paschoal Lemme é contundente a esse respeito do “magno problema”:

Escola leiga, obrigatória, única, ativa e progressiva... complexo demais para ser entendido pelos governos...

E o povo, coitado, o povo, que só sente a predominância dos problemas econômicos na hierarquia de todos os que o atormentam, não chegou sequer a perceber que lhes atiravam essa tábua de salvação... (LEMME, 2004, v. 4, p. 230).

O “Manifesto dos Pioneiros” e o “Manifesto dos Inspectores” têm perspectivas bem diferentes quanto ao lugar da educação na esfera social. Os Pioneiros sustentam que

as únicas revoluções fecundas são as que se fazem ou se consolidam pela educação, e é só pela educação que a doutrina democrática, utilizada como um princípio de desagregação moral e de indisciplina, poderá transformar-se numa fonte de esforço moral, de energia criadora, de solidariedade social e de espírito de cooperação (“Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, 1932. In: LEMME, 2004, v. 4, p. 208).

Observa-se nesse trecho do documento a desconfiança no que se refere à “doutrina democrática”. Segundo Zaia Brandão, os Pioneiros querem convencer os

³⁸ O texto integral do “Manifesto dos Inspectores” pode ser lido em Lemme (2004, v. 4, p. 225-244). Os signatários do referido manifesto são Moisés Xavier de Araújo (Inspetor Geral do Ensino), Fabio Crissiuma de Oliveira Figueiredo, Oscar Edwaldo, Portocarreiro, Waldemar Dias Paixão (Inspectores de Ensino Normal); Aberlado Coimbra Bueno, Francisco Mendes de Oliveira Castro, Jorge Barata, Milton Paranhos Fontenelle, Paschoal Lemme, Paulo Celso de Almeida Moutinho, Pedro Gouvêa Filho, Roberto Pessôa, Valério Regis Konder (Inspectores de Ensino Primário e Profissional). Todos investidos nos seus cargos por concurso público (Cf. LEMME, 2004, v. 2, p. 152-154).

interlocutores da necessidade de uma nova política educacional para a consolidação do processo “revolucionário” dentro da ordem democrática. Somente através da educação estariam garantidas as virtudes necessárias ao cidadão para enfrentar os riscos da liberdade. A autora chama a atenção de que o liberalismo estava sendo alvo de críticas bastante contundentes, ao passo que o pensamento integralista, bastante influente entre os católicos, vinha por sua vez apontando os sérios riscos da proposta de escola nova, dos liberais (BRANDÃO, 1999, p. 75-76).

Enquanto o “Manifesto dos Pioneiros” professava a crença da prioridade educacional nas mudanças sociais, o “Manifesto dos Inspetores” definia-se contrário a essa proposta, defendendo a ideia de que a reforma integral da educação pressupunha mudanças na estrutura social. Nas conclusões, o “Manifesto de 1934” deixava muito clara sua divergência para com o ideário liberal e expunha a influência de uma concepção de base marxista para pensar a relação educação e sociedade.

A renovação escolar não pode ser realizada integralmente sem a revisão da estrutura econômica da sociedade atual, capitalista, à qual corresponde uma consciência social incompatível com a escola científica.

[...] dentro dessa sociedade, qualquer plano puro de renovação educacional falhará, por não servir aos seus interesses supremos de dominação da massa em benefício de uma minoria parasitária e improdutivo.

[...] Onde a possibilidade dentro de uma sociedade dessa ordem para a prática educativa da solidariedade social, se, fora da escola, há escravos e escravizadores, dominantes e dominados?

Escola ativa, progressista, socializada, única; pública, obrigatória, gratuita, mista e leiga... belíssimo programa, mas não para uma democracia, liberal por definição e capitalista de fato...

E é por isso mesmo que nós, dentro da nossa propaganda, não nos limitamos a uma revisão de métodos de ensino, nem ficamos na pregação das ideias doutrinárias que geraram esses métodos.

Tivemos a coragem de dizer claro à sociedade fluminense que a renovação que propúnhamos estava muito mais fora da escola do que dentro da escola: dependia muito menos da compreensão que sobre o assunto pudesse ter o mestre do que da consciência social que possuísse a massa laboriosa do Estado do Rio (LEMME, 2004, v. 4, p. 243-244).

Se o “Manifesto de 1934” ajuda a delinear as tensões entre os projetos da esquerda e dos “liberais” no campo da educação, nele também se apresentam convergências com o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. Conforme aponta Zaia Brandão, os títulos dos manifestos são elucidativos sobre o projeto de continuidade à obra de “reconstrução educacional” iniciada nos anos 1920 (BRANDÃO, 1999, p.

69). Ambos se intitulam de “A reconstrução educacional”, tendo o de 1934 o título de “A Reconstrução Educacional do Estado do Rio de Janeiro – Manifesto dos Inspectores de Ensino do Estado do Rio de Janeiro ao Magistério e à Sociedade Fluminense”, em direta alusão ao de 1932, cujo título é “Reconstrução Educacional no Brasil – Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova ao Povo e ao Governo”. Ambos reconhecem “os novos conhecimentos científicos, sobretudo no campo da psicologia e da sociologia, como referência para o processo de renovação da escola. Tomam “como indispensável a tarefa de modernização do aparelho escolar e o encaminhamento de novas perspectivas na formação do magistério” (*idem*).

Ao analisar os títulos dos dois manifestos, Zaia Brandão procura elencar as possibilidades de elucidar as discontinuidades entre as duas propostas de “reconstrução educacional”. Assim escreve ela:

Enquanto os pioneiros se dirigem “ao povo e ao governo”, os inspetores falam “ao magistério e à sociedade fluminense”. Especular sobre os significados dessas diferenças pode elucidar algumas das discontinuidades entre as duas propostas de “reconstrução educacional”. No contexto do manifesto dos inspetores parece possível supor que, falar “ao magistério e à sociedade fluminense” poderia estar assinalando um movimento que procurava incorporar a “sociedade civil” à tarefa de reconstrução educacional/social; aí, no entender deste grupo, estaria a possibilidade de ampliação da reflexão das relações educação e sociedade; a exclusão do governo da condição de interlocutor explícito reforça essa suposição. Há ainda a possibilidade de uma outra interpretação, para essa mudança de interlocutores, que seria o desejo de incorporar o movimento dos educadores aos movimentos sociais mais amplos emergentes na sociedade civil, desde a década de 10. A substituição de termo “povo” por “sociedade fluminense” pode também significar a intenção de reiterar o status da cidadania ao “povo” (parte efetiva da sociedade com direito a participar da definição do projeto de reconstrução nacional)

[...]

Embora ambos os grupos venham em nome dos “novos ideais”, nem esses ideais são inteiramente iguais, nem os caminhos de sua realização se definem pelas mesmas questões (*idem*, p. 69-71).

Pois bem, analisando as fontes referentes aos Comitês Populares e à Universidade do Povo, percebe-se que estavam sintonizados com o ideário presente no “Manifesto dos Inspetores”. Seria possível supor, portanto, que o trabalho de educação popular realizado pelos comunistas foi, de certo modo, uma experiência concreta de levar adiante a proposta de “reconstrução educacional” defendida no “Manifesto de 1934”. Ou seja, através da organização e mobilização dos setores progressistas da

sociedade civil enquanto força política para viabilizar o projeto de reconstrução nacional consubstanciado no “Programa Mínimo” apresentado pelo PCB.

No artigo “Uma campanha meritória dos Comitês Populares”, escrito por Pedro Motta Lima, ficam evidentes as linhas diretivas de um trabalho efetivo de democratização da sociedade e, conseqüentemente, da educação.

A esta altura do século, ainda, mais da metade da nossa população é impedida de chegar às urnas, porque não sabe ler e escrever. Não faltarão conferencistas ilustres, a indicar que o que urge é acabar, “primeiro”, com o analfabetismo [...]

Tome pois o povo nas suas mãos a tarefa. Não creia que estamos esperando nessa campanha alfabetizar os 75% da população. [...] Para arrancarmos o Brasil da situação que, nesse particular, se encontra ainda, é mister aplicar as medidas imediatas que Prestes sugeriu em seu discurso de 23 de maio. Nada se pode conseguir isoladamente. Há um plano de ação que deve ser levado à prática no seu todo. Elevar o nível de vida do povo e a renda nacional como ponto de partida para todas as grandes realizações (*Tribuna Popular*, 20/06/1945, p. 3).

A proposta educacional capitaneada pelo PCB centrava-se na convicção de que o progresso no setor da educação estaria indissoluvelmente ligado e dependente do desenvolvimento geral da própria sociedade. Nestes termos se colocava o editorial do jornal *Tribuna Popular* (3/7/1945, p. 3), intitulado “Os educadores e a união nacional”, referente à realização do IX Congresso Brasileiro de Educação³⁹:

Num país de enorme atraso econômico e político, como o nosso, a educação, por consequência, não deixa de acusar um baixo nível de crescimento. E seus problemas estão ligados aos problemas mais imediatos da economia, sem o que não será possível desenvolver condições para uma melhor e mais organizada luta contra o analfabetismo, contra o precário ensino secundário, a favor da escola profissional, da criação de universidades populares, da gratuidade e facilidade do ensino primário e superior.

Tal posicionamento é reafirmado por Luiz Carlos Prestes na cerimônia de fundação da Universidade do Povo, ocorrida em 29/3/1946, contando com a presença de Paschoal Lemme, Cândido Portinari e Oscar Niemeyer, como nos relata Jorge Amado, em sua coluna “Hora do Amanhecer”: “Em seu discurso, Prestes, ao louvar a iniciativa, [mostra] quais as grandes dificuldades que a Universidade do Povo e os seus diretores

³⁹ Convocado pela Associação Brasileira de Educação e reunido no Rio de Janeiro de 22 a 28 de junho de 1945, o IX Congresso Brasileiro de Educação contou com a participação ativa de Paschoal Lemme e Moisés Xavier de Araújo. Segundo Paschoal, nesse Congresso “pôde ser realizado, pela primeira vez, um verdadeiro conagraçamento de todas as correntes de opinião e de pontos de vista dos educadores brasileiros, sem quaisquer restrições ou discriminações”. Além do relato de Paschoal Lemme, a transcrição dos principais documentos do Congresso encontra-se em Lemme (2004, v. 4, p. 75-97).

[vão] enfrentar”, uma vez que “as nossas populações vivem na miséria, subalimentadas e tudo as afasta da cultura”, de forma que “o problema da educação está ligado ao problema da democracia e da solução dos problemas econômicos” e, ao mesmo tempo que indica as dificuldades a vencer, Prestes aponta “as perspectivas da grande obra que ela pode realizar” (*Tribuna Popular*, 31/3/1946, p. 3).

Talvez esta frase do então senador Prestes, pronunciada em comício na cidade de Campos (RJ), realizado em 19/5/1946, traduza o sentido da proposta de educação popular dos Comitês Populares e da Universidade do Povo: “Mais forte que as metralhadoras é a consciência política do povo” (*Tribuna Popular*, 22/5/1946, p. 3). A luta para se efetivar ao máximo, ainda na sociedade burguesa, as possibilidades de socialização do conhecimento junto aos homens e às mulheres do povo, “com o propósito de elevar-lhes a capacidade de apreciação das coisas e dos fatos e de torná-los cada vez mais livres e conscientes” (Moisés Xavier de Araújo, *Tribuna Popular*, 8/9/1945, p. 6), para “tomar em suas próprias mãos seus problemas mais sentidos para estudá-los e procurar-lhes as soluções que sejam realmente de seu interesse” (LEMME, 2004, v. 4, p. 52). Nesse sentido, o professor Arthur Ramos, em aula inaugural do ano letivo da Universidade do Povo, explica que “não mais se compreende ciência divorciada do povo e nem mais ‘intelectuais’ de gabinete refugiados em sua torre de marfim” (*Tribuna Popular*, 28/1/1947, p. 6).

Conforme afirma Paschoal Lemme, a luta por melhores condições da educação e do ensino é uma das maneiras “de levar educadores, professores, estudantes e o povo em geral a compreenderem justamente que, para conquistarem vitórias significativas nesse setor, é preciso que a luta se torne tão ampla que redundem transformações da sociedade como um todo” (*apud* BRANDÃO, 1999, p. 112). E adverte que “isso não significa ficar esperando as transformações sociais para que, automaticamente, as condições da educação e ensino também se transformem” (*idem*).

Partindo dessa perspectiva, era necessário firmar a união entre as forças que buscavam expressar e fazer avançar o processo de democratização no país e viabilizar o desenvolvimento econômico brasileiro. Porque, na crença dos comunistas à época, impregnados pelo que se poderia denominar de “idealismo stalinista”⁴⁰, o fundamental era liquidar os restos feudais que estariam impedindo o desenvolvimento do capitalismo

⁴⁰ A influência deste “idealismo stalinista” não foi somente sobre os comunistas brasileiros naquele período, mas também se percebe sua primazia sobre o movimento comunista internacional (Cf. SPRIANO, 1987, p. 141-143).

no Brasil. A concepção de que a marcha do capitalismo levaria inexoravelmente ao socialismo, “não dependendo isto da vontade de cada um de nós, nem da teoria de Marx”, como afirmara o senador Prestes apartando um parlamentar na Assembleia Constituinte de 1946 (*Tribuna Popular*, 4/9/1946, p. 3), não significava ignorar o “aqui e agora”, um imobilismo por parte dos comunistas. A ênfase dada era muito clara: viabilizar a revolução democrático-burguesa no Brasil.⁴¹ Como era explicitado no jornal comunista *O Estado de Goiás*, de 15/6/1946, reproduzindo-se a clássica fórmula marxista-leninista da revolução em duas etapas:

O Brasil é um país dependente economicamente. Nossa burguesia nacional é tímida e está vacilando frente aos imperialismos, em franca ofensiva de escravização ainda maior do nosso povo.

A burguesia deixou de ser a muitos anos uma classe revolucionária. Hoje a classe revolucionária, consequentemente patriótica e democrática, é a classe operária. Com o seu Partido à frente lidera e só ela pode liderar a luta pela nossa libertação econômica, pelo Progresso e o Bem-estar do povo, pela Democracia.

Conforme o informe aprovado no Pleno Ampliado do Comitê Nacional do PCB, referente ao trabalho de massas, afirmava-se que “os comunistas sabem que nada podem fazer de duradouro e efetivo sem o apoio das massas”, vinculando-se “com todas as camadas trabalhadoras, proletárias e mesmo não proletárias do nosso povo”. Sendo o trabalho de massas fundamental para o Partido, advertia que ele não era realizado “às cegas, sem uma orientação, sem um objetivo capaz de ser compreendido não somente por cada militante comunista, como pela própria massa”. Classificando a “União Nacional” como um movimento democrático, visando conjugar os esforços de todas as forças progressistas do país, apontava que seu fortalecimento se daria à medida que as forças que a compunham soubessem encontrar um campo de entendimento, à base da luta por objetivos comuns (*Tribuna Popular*, 11/1/1946, p. 1). Nesse sentido procurava agir o PCB:

O órgão político da classe operária esclarecida, o Partido Comunista, não se tem cansado de apresentar as justas soluções – não socialistas, mas simples soluções de revolução democrático-burguesa para que os grandes e graves problemas nacionais encontrem uma saída em benefício do povo (“O

⁴¹Seguindo a tendência do movimento comunista internacional (cf. SPRIANO, 1987, p. 200), o PCB apresentava “uma perspectiva da democracia antifascista como etapa histórica indispensável na própria via para o socialismo, retomando a temática da época das frentes populares, até afirmar que a conquista mesmo de uma ‘democracia burguesa’ é um objetivo atual do movimento operário”.

proletariado nacional e o 1º de maio”, editorial, *A Classe Operária*, 1/5/1946).

O Partido Comunista investiu na luta pela hegemonia, a fim de assumir a liderança política na revolução democrática, agregando o bloco social necessário para o avanço, de modo estável e permanente, das grandes transformações econômicas e sociais exigidas para o país. Por isso, envolveu-se nas lutas sociais daquele momento, que não deixaram de ser derivações, manifestações, desdobramentos específicos das lutas de classes e delas constitutivas. Levando em conta na problemática da relação “lutas de classe” e “lutas sociais”, segundo alguns autores, fundamentalmente da tradição marxista:

Na medida em que as questões específicas em torno das quais se organizam e lutam são entendidas como manifestações variadas da central “questão social” (fundada na contradição capital-trabalho). [...] A centralidade que a questão de classe tem no MPC [Modo de Produção Capitalista], que não elimina a diversidade de questões e formas de discriminação e desigualdade, garante nessa ordem social a potencialidade de aglutinar todas essas questões em torno de um projeto realmente emancipador (MONTAÑO e DURIGUETTO, 2011, p. 118).

Na medida em que essas diversas “problemáticas” são manifestações, sequelas da “questão social”, ou seja, fundadas na contradição capital-trabalho, as lutas desenvolvidas em torno delas não podem ser entendidas realmente se desconsiderarmos tal contradição fundante do MPC, se autonomizarmos ou isolarmos da “questão social” suas manifestações. Sustentamos, portanto, que, independentemente do grau de conhecimento e imagem que atores e analistas tenham das várias formas de lutas sociais, elas são expressões das lutas de classes (*idem*, p. 119; grifos dos autores).

Entre estas lutas, destaca-se a experiência de trabalho de organização de setores da sociedade civil na área de educação, com os Comitês Populares Democráticos e a Universidade do Povo. “O ensino no Brasil ainda é um privilégio” constata a reportagem do jornal *Tribuna Popular*, de 10/7/1946 (p. 6), denunciando que o ensino “ainda se rege pelas famosas reformas daquele tempo [Estado Novo], com toda sua não menos famosa nomenclatura”, que não obstante toda “pomposidade terminológica, nada de eficaz essas reformas encerram”. Denuncia também o que chama de “preço proibitivo da cultura”, em que pesa o alto custo do material escolar (livros, cadernos, etc.).

A comparação entre a Campanha de Alfabetização dos Comitês Populares Democráticos e da Universidade do Povo e a Campanha Nacional de Educação de

Adolescentes e Adultos (CEAA), promovida pelo Ministério da Educação e Saúde, a partir de 1947, e coordenada por Lourenço Filho, nos permite evidenciar as perspectivas em confronto, configurando os vestígios das formas e dos espaços das lutas de classes, espaços possíveis de atuação e disputas, tentando fazer valer suas posições.

O “novo” e o “perigoso”

Não é fortuita a comparação. Como posto anteriormente, o movimento educacional, capturado na polaridade “novo” X “velho”, é depurado de suas implicações políticas, driblando a “zona de pensamento perigoso”, como Fernando de Azevedo se refere ao pensamento de esquerda em *A Cultura Brasileira* (CARVALHO, 1989, p. 30), silenciando, marginalizando e sonegando legitimidade aos movimentos populares, no campo da educação. Cientes dos riscos desse molde de enquadramento, tomamos aqui o “novo” como aqueles elementos aglutinados em torno do “movimento de renovação educacional”, o “velho” representando as forças mais conservadoras e o “perigoso” expressando às forças de esquerda, sob a liderança do PCB. Assim estabelecido, na conjuntura do imediato pós-guerra, na sempre mutável correlação de forças da realidade efetiva, os elementos considerados por vezes se cruzam e outras se confrontam. Em outras palavras, no debate político travado no domínio educacional, “a linha que demarca o campo de contenda, constituindo os oponentes e seus objetos, os vencidos e os vencedores pode ser sinuosa, passando a dividir os que se apresentam como parceiros e a unir os que se declaram adversários” (*idem*, p. 34).

Seria possível entrever o seguinte quadro: o “novo” e o “perigoso” X o “velho”. Por exemplo, na “Carta Brasileira da Educação Democrática” (LEMME, 2004, v. 4, p. 82-97), elaborada, discutida e votada no IX Congresso Brasileiro de Educação, em 1945, contando com a participação dos já mencionados Paschoal Lemme e Moisés Xavier de Araújo, de “Cardeais da Educação Nova”, como Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Carneiro Leão, além de outros renomados educadores, como Celso Kelly, Afrânio Peixoto, Francisco Venâncio Filho e Fernando Tude de Souza. Defesa da escola pública, modernização e democratização do ensino eram pontos em comum entre o “novo” e o “perigoso”, ainda que por motivos e objetivos diferentes. Havia até algum reconhecimento por parte de elementos que representavam o “novo” no que diz respeito ao trabalho realizado pelo pessoal da “zona de pensamento perigoso” no campo da educação. Como elogios ao relatório de 1945 redigido por Paschoal Lemme,

“Problemas de educação no Distrito Federal” (*idem*, p. 51-74), na ocasião da I Convenção Popular do Distrito Federal. Sendo considerado, por Fernando Tude de Souza, “um estudo objetivo das necessidades educacionais da cidade e os caminhos mais certos para atendê-las” (*O Jornal*, 5/8/1945, 3ª secção, p. 12). Anteriormente, em artigo intitulado “Só o Brasileiro educado pode ser um homem livre”, o mesmo Fernando deixava claro quem eram seus interlocutores:

A cruzada em prol da educação do povo exige, porém, uma verdadeira união de esforços. Uma união nacional em torno do problema, que não é problema do partido A, B ou C, mas problema do Brasil, problema da coletividade, problema do povo. Confio que os Comitês Democráticos que se estão organizando em todo o Brasil cuidem interessadamente do problema da educação. Ninguém tem dúvidas que ele seja hoje “substancialmente econômico e adjetivamente pedagógico”, mas só quando encararmos de frente o problema poderemos ter a solução (*idem*, 8/7/1945, 3ª secção, p. 12)

Evidentemente que esses tipos de interlocuções eram mal vistas pelo “velho”, considerando-as “de inspiração comunista” por parte do “novo” (“Democracia ou capitalismo?”), por Raul do Vale, *O Jornal*, 20/7/1945, p. 4). Nessa época, já estava sendo posta a questão ensino público X ensino privado, que ganharia maior notoriedade no final da década de 1950, quando o “novo” e o “perigoso” se articulam em torno do manifesto “Mais uma vez convocados” (1959). Tanto que as críticas do artigo de Raul do Vale eram dirigidas ao texto do Celso Kelly, publicado no mesmo jornal, em 15/7 (3ª secção, p. 1 e 4), intitulado “A gratuidade da educação pública”.

Outra situação presente na conjuntura do imediato pós-guerra seria o “novo” X o “perigoso”. Elementos do “novo”, em certa medida, foram coniventes com setores partidários do anticomunismo e favoráveis à eliminação dos comunistas do cenário político. Especialmente, ao se pensar na coalizão conservadora formada para dar sustentação ao governo Dutra, da qual a UDN participou ocupando dois ministérios, sendo um desses a pasta da Educação, ocupada por Clemente Mariani. Aliança que tinha por base o medo da “irrupção social” e a identificação classista entre os partidos que a compunham (PRESTES, 2010b, p. 111). O governo Dutra ficou marcado pela repressão sistemática às forças progressistas e populares, pelo alinhamento servil com os Estados Unidos no plano da política externa e pela “pacificação geral” entre os diversos segmentos e frações das classes dominantes (BRAGA, 2003, p. 26). De forma que “as classes dominantes no Brasil não estavam dispostas a permitir o avanço do processo de democratização e, principalmente, a aceitar novas vitórias dos comunistas” (PRESTES, 2010b, p. 103), visto os resultados nos pleitos eleitorais de 2 de dezembro

de 1945 e 19 de janeiro de 1947, confirmando o movimento ascensional do PCB junto ao eleitorado brasileiro, creditado, em grande parte, à mobilização dos Comitês Populares e ao seu trabalho no campo da educação popular.

O avanço em potencial dos comunistas já vinha sendo alvo de preocupações. Como se expressou Roberto Sanson, no artigo “A transição”, ao se referir à eleição do final de 1945, afirmando:

possivelmente para o próximo pleito o Partido Comunista não tenha tempo de se articular com os trabalhadores agrícolas que ainda estão sob o cabresto dos coronéis da força e, por conseguinte, não seja possível à esquerda triunfar de ponta a ponta. Mas, é questão de tempo, a inexistente educação do povo é um campo feracíssimo para a germinação das ideias marxistas; nas mentalidades frustras o interesse pessoal predomina sobre o da coletividade e a grande maioria dos operários, sejam trabalhadores ou malandros, não trasteja entre o programa do brigadeiro [Eduardo Gomes] ou o do general [Dutra], redigidos em linguagem burguesa, e as afirmações positivas do sr. Prestes prometendo o mundo da lua aos seus fãs militantes.

Atualmente, portanto, não estão mais em jogo as virtudes pessoais dos candidatos à presidência da república, porém a orientação da política brasileira e o estilo de vida que se vai inaugurar em consequência dessa política que tende a subverter a ordem dos valores consagrados nos nossos usos e costumes (*O Jornal*, 24/7/1945, p. 4).

Expressiva é a correspondência de José Soares Maciel Filho com Getúlio Vargas e Góis Monteiro quanto à preocupação com o fortalecimento do PCB e à necessidade de providências para combatê-lo. Seguem algumas passagens:

O governo norte-americano não permitirá, em hipótese alguma, um governo de esquerda no Brasil. É de bom senso que, mesmo que se consiga uma vitória, será ela efêmera.

Se houver uma perturbação da ordem, não será um levante militar ou um motim popular. Teremos milhares de vítimas e acabaremos com fenômenos iguais aos da Revolução Francesa.⁴²

O Raul Fernandes desmentiu categoricamente que houvesse recebido alguma sugestão ou mesmo que existisse qualquer entendimento entre o Brasil e os Estados Unidos sobre o fechamento do Partido. Declarou mais que os Estados Unidos nada têm a ver com isso.

Mas, se o Partido não for fechado imediatamente, dentro de três meses, teremos guerra civil no Brasil.

O ambiente de imprensa, preparado e sustentado pela indústria, é francamente favorável ao fechamento do Partido. Apenas o *Correio da Manhã* ainda está vacilante, mas é perfeitamente possível convencer o Paulo Bitencourt. De qualquer maneira, seria praticamente o único jornal dentro

⁴² Carta de José Soares Maciel Filho a Getúlio Vargas, de 21/11/1946, p. 8-9. Arquivo Getúlio Vargas, CPDOC/FGV.

dessa linha, porque o próprio Diário de Notícias, apesar de suas tendências udenistas, pode ser lançado integralmente nessa luta. O trabalho que iniciamos no ano passado está dando os seus frutos. Apesar de termos a maioria dos redatores de jornais, dos tipógrafos filiados ao Partido Comunista, *estamos conseguindo que a imprensa apóie o governo em toda e qualquer atitude contra o Partido Comunista* (grifos meus).⁴³

No desenrolar desta trama política, perpassava a atuação daqueles ligados ao “movimento de renovação educacional” (o “novo”). Não agiam desinteressadamente; do ponto de vista político, procuravam desenvolver estratégias relevantes na luta pelo controle do aparelho escolar, ocupando posições estratégicas no aparelho de Estado, influenciando nas decisões governamentais, organizando-se com a finalidade de difundir teorias e preceitos pedagógicos, firmando-se na imprensa e no mercado editorial (CARVALHO, 1989, p. 34; SAVIANI, 2008b, p. 253). Para Marta de Carvalho, o movimento renovador estava a reboque do projeto da burguesia industrial – principal beneficiária da política governamental dos anos 1930-1945 (PRESTES, 2004), buscando influir, através de diversificados meios institucionais, nas medidas governamentais do período inaugurado com a chamada “Revolução de 30” (*idem*; CIAVATTA, 2009, BEZERRA, 2005). Mais do que disputa em torno de tópicos isolados de um programa ou de inofensivas teorias pedagógicas, a polaridade “novo” X “velho” de fato encobria duas propostas políticas rivais que disputavam a hegemonia de direção de um projeto de “organização nacional por meio de uma organização da cultura”, não dissociado na implementação do projeto industrializante.

No entender de Carlos Monarcha, a Escola Nova foi uma tentativa de ajustar o passo da sociedade brasileira com a História Universal, que exigia a transição para a modernidade capitalista. Um projeto que procurou encaminhar a “revolução dentro da ordem”, sonhando a legitimidade dos movimentos populares, no campo da educação, pelo emblema da autoridade técnica dos “profissionais da educação”.

Por outro lado, Florestan Fernandes pondera o seguinte:

Esses homens não podem ser tratados levianamente, como fazem alguns analistas na área de Educação. Pedagogia burguesa: vamos pôr na lata de lixo! Não. É preciso ver no que essa pedagogia burguesa foi sufocada; porque não deu os seus frutos, apesar de todo ardor, de todo o idealismo e de todo o esforço, o que ela representou, o que teria produzido e por que a resistência à mudança nos colocou a necessidade de ter, atrás da Proclamação da República, uma república oligárquica; atrás de uma revolução política liberal, um Estado Novo; atrás de uma tentativa de implantar uma democracia de

⁴³ Carta de José Soares Maciel Filho a Góis Monteiro, de 22/4/1947, p. 2 e 5. Arquivo Getúlio Vargas, CPDOC/FGV.

participação ampliada, uma ditadura militar que durou até os nossos dias, sob a forma de transição dentro da transição (Fernandes, 1991, p. 34-35).

Ainda assim, o projeto de renovação pedagógica dos “Pioneiros da Educação Nova” não ficou imune à contemporização do “equilíbrio de poder” das classes burguesas, traduzido por um suposto “espírito” de conciliação e de reforma, que se processou, de acordo com Florestan Fernandes, negando espaço histórico, social e político às pressões radicais de baixo para cima, isto é, às classes trabalhadoras e os seus representantes (FERNANDES, 2011, p. 32). Conforme ressaltou Vanilda Paiva:

Os “profissionais da educação” dos anos 20 também lograram manter seu “neutralismo tecnicista” por muito tempo, pois à medida em que a radicalização política era maior os que pensaram manter-se neutros terminaram por apoiar o Estado Novo – através da colaboração discreta, como Fernando de Azevedo, ou da militância empenhada, como Lourenço Filho (PAIVA, 2003, p. 199).

Algo análogo aconteceu no contexto do pós-guerra, quando as limitações da democracia brasileira começaram a se delinear. Nesse sentido, como hipótese, a Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) não deixou de representar uma resposta dada – ou foi usada como tal – por este “equilíbrio de poder” personificado pelo governo Dutra ao movimento alternativo de educação popular apresentado pelos Comitês Populares Democráticos e pela Universidade do Povo. Um momento singular de enfrentamento entre o “novo” e o “perigoso” no campo da educação.

A CEAA foi bastante propagandeada pela grande imprensa da época. Ao tomar posse em 2/1/1947, como diretor-geral do Departamento Nacional de Educação, Lourenço Filho, um dos “cardeais da Educação Nova” lançou o “novo plano de ensino nacional”, que consistiu, entre outras medidas, na criação do Serviço de Educação de Adultos e no lançamento de um “Plano de Educação de Adultos” – a CEAA (*Correio da Manhã*, 3/1/1947, p. 12; 23/1/1947, p. 2; *Diário da Noite*, 22/1/1947, p. 3-4). Lourenço Filho, à frente da CEAA, apresentou os dois aspectos capitais do plano:

Um deles consta da abertura de dez mil classes ou postos de ensino supletivo, para adolescentes e adultos analfabetos, a serem localizados em cidades, vilas e povoados. Outro consiste na cooperação de entidades particulares ou mesmo de pessoas, que, com boa vontade e compreensão cívica, queiram associar-se ao grande movimento (*A Noite*, 22/1/1947, p. 1 e 7)

Assim como a Campanha de Alfabetização dos Comitês Populares, procurou arregimentar o apoio da sociedade civil. Contudo, o movimento publicitário então empreendido pelo Ministério da Educação e Saúde em favor da educação de adultos, “embora fosse dirigido para o público em geral, visava particularmente estimular um maior engajamento das administrações regionais no processo de implementação da rede nacional de ensino supletivo” (BEISIEGEL, 1974, p. 106). Enquanto isso, a mobilização dos Comitês Populares se deu através do associativismo popular, com uma inserção direta junto aos setores da sociedade civil. Ora, segundo o relatório de um agente do Dops de São Paulo sobre as ações dos Comitês Populares, eles representaram um “fenômeno novo e interessante”, revelando “a inteligência do *modus operandi*” dos comunistas. A novidade esteve em promover reuniões “de interesse geral e de fins beneficentes ao bairro e ao povo”, de forma a atrair “todas as classes sociais, dominando, porém, a classe proletária”. Ao final do relatório, constatou-se que muitos “burgueses progressistas” foram atraídos pelos Comitês Populares Democráticos, fornecendo não somente ajuda financeira, mas com uma presença ativa, “convencidos de que praticavam atos de humanidade, quando na verdade estavam trabalhando para a Rússia Soviética” (Arquivos do Dops, Prontuário nº 2.431, vol. 10, *apud* DUARTE, 2008, p. 199).

A chamada imprensa popular foi também uma forma de atrair voluntários para a campanha de alfabetização, conseguir apoios e conquistar espaços efetivos de participação popular no interior da sociedade civil, uma vez que praticamente inexistiu lugar para a Campanha de Alfabetização dos Comitês Populares e da Universidade do Povo na grande imprensa. Ao contrário do que ocorreu com a Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos, promovida pelo Ministério da Educação.

A questão do “voluntariado” se deu de forma distinta entre a CEAA e a Campanha de Alfabetização dos Comitês Populares. Se na primeira se deu a contratação e o pagamento meramente simbólicos (FÁVERO, 2009, p. 11), assim como a concessão de “prêmios” aos voluntários (*A Noite*, 11/2/1947, p. 1 e 9), nos Comitês os voluntários “pagaram” de várias formas para trabalhar na campanha de alfabetização; na Universidade do Povo, os professores não receberam nada, mas, ao contrário, pagaram para ministrar suas aulas, oferecidas gratuitamente à população.

A declaração do diretor de publicidade da CEAA, Fernando Tude de Souza, parece insinuar uma rixa com a Campanha de Alfabetização dos Comitês Populares: “Não se trata de uma campanha como outras, que se têm feito por aí, visando a rabiscar

o nome para a conquista do voto fácil” (*Correio da Manhã*, 22/2/1947). Evidencia-se uma clara referência à vitória significativa obtida pelos comunistas no pleito eleitoral de 19 de janeiro de 1947 e, implicitamente, o reconhecimento de que o sucesso eleitoral do PCB está estreitamente conectado à atuação dos Comitês Populares. Inclusive, como já mostrado anteriormente, o próprio Fernando Tude, em 1945, diz confiar que os Comitês Democráticos “cuidem interessadamente do problema da educação” (*O Jornal*, 8/7/1945, 3ª secção, p. 12) e apresentar, na I Convenção Popular do Distrito Federal, promovido pelos Comitês, “os caminhos mais certos” para atender as necessidades educacionais (*idem*, 5/8/1945, 3ª secção, p. 12). Há, por parte da coordenação da CEAA, uma preocupação em dar um verniz popular ao plano de alfabetização. Lourenço Filho faz várias declarações à grande imprensa sobre a necessidade de se aproximar a administração da educação das preocupações reais do povo. Segundo ele, “será preciso transformar a educação no Brasil de empreendimento do Estado em empreendimento vivo do povo”, concluindo que “é chegada a oportunidade” (*Correio da Manhã*, 23/1/1947, p. 2; *Diário da Noite*, 22/1/1947, p. 3-4). Também é emblemática a manchete da reportagem em *O Jornal*: “A campanha de adultos terá de conquistar o homem da rua” (9/3/1947, 3ª secção, p. 8 e 2-3).

Com a realização do I Congresso Nacional de Educação de Adultos, foi ganhando contornos mais nítidos a contenda entre as duas campanhas de alfabetização. Esse congresso aconteceu entre os dias 25 de fevereiro e 1º de março de 1947, na cidade do Rio de Janeiro, sendo promovido pela Secretaria Geral de Educação e Cultura, da Prefeitura do Distrito Federal e sob os auspícios do Ministério da Educação e Saúde.⁴⁴ Os temas para discussão foram os seguintes: a realidade da educação de adultos, os aspectos sociais do problema; as questões de administração escolar; a questão do pessoal docente; e os aspectos da orientação didática. O encontro reuniu delegados do Ministério da Educação e Saúde, dos Estados e Territórios, bem como do Distrito Federal e vários municípios, contando também com a participação de entidades da sociedade civil e estudiosos de assuntos educacionais.⁴⁵

Entre as entidades da sociedade civil participando do encontro, estava a Universidade do Povo. Em 27/2/1947, sob o título “A Universidade do Povo no I

⁴⁴ BITTENCOURT, Ademar. *Fundos e Campanhas Educacionais*, Ministério da Educação e Cultura, Departamento Nacional de Educação, 1959, p. 94. *Apud* Beisiegel (1974, nota 33, p. 107).

⁴⁵ O evento ganhou grande destaque na imprensa do Distrito Federal: *Correio da Manhã*, *A Manhã*, *A Noite*, *Diário Carioca*, *Diário da Noite*, *O Jornal*, entre outros.

Congresso Nacional de Alfabetização de Adultos”, o jornal *Tribuna Popular* noticiava o seguinte:

A Universidade do Povo, sociedade civil que vem sendo *pioneira na concretização do sonho nacional da mais ampla difusão cultural*, imediatamente atendeu ao apelo das autoridades da Prefeitura, não só aderindo [...] ao certame, como também credenciando dois técnicos da educação, drs. *Paschoal Lemme e Fernando Segismundo Esteves*, para *representá-la naqueles trabalhos*, iniciando, desse modo, uma colaboração que só poderá ser útil ao povo carioca (p. 3; grifos meus).

Segundo noticiado pelos jornais, na 2ª sessão plenário do Congresso de Educação de Adultos, ocorrida no dia 27/2, os professores Paschoal Lemme e Fernando Segismundo discutiram sobre a “Universidade do Povo”, “tendo ainda usado da palavra sobre esse tema o sr. Maciel Pinheiro, diretor do Serviço de Divulgação Cultural da Prefeitura, e vários outros congressistas” (*A Manhã*, 28/2/1947, p. 3; *Correio da Manhã*, 28/2/1947, p. 3). Sobre a sua impressão do evento, Paschoal Lemme escreveu o seguinte: “Na comunicação que entregamos à mesa do Congresso procuramos mostrar que esse esforço concreto e honesto [da Universidade do Povo] deveria merecer o amparo do poder público para se desenvolver. O acolhimento que recebemos nos deu a convicção de que nosso apelo será atendido” (*Tribuna Popular*, 11/3/1947, p. 3). Nesta comunicação, Paschoal fez a defesa do trabalho de educação de adultos, “em novos moldes”, realizado na administração Pedro Ernesto-Anísio Teixeira, em que era o responsável por tal projeto. Relatando que a interrupção deste trabalho se deu por ter sido levado à prisão por 16 meses, “pelo crime de cooperar num amplo movimento de educação do povo” (*idem*).⁴⁶ A acusação contra Paschoal no processo do Tribunal de Segurança Nacional foi o fato “gravíssimo” de ter ministrado três aulas de história do trabalho na União Trabalhista como parte de um programa considerado “marxista” (*idem*). Ainda denunciou o crime cometido contra Olga Benário Prestes, sua deportação ilegal para a Alemanha nazista e o consequente assassinato em um campo de concentração (*idem*).

Prosseguindo na comunicação, Paschoal afirmou a posição da articulação indissociável entre a luta pela educação do povo e o problema político da emancipação econômica do país, elencando os lugares onde ele e outros companheiros defenderam tal posição: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Associação Brasileira de

⁴⁶ Sobre esta experiência de educação de adultos no Distrito Federal ver Paiva (2003, p. 196-200).

Educação, Convenção Popular do Distrito Federal, imprensa diária ou especializada e o Museu Nacional (*idem*).

Paschoal Lemme finalizou seu artigo sobre a comunicação feita por ele e Fernando Segismundo, enquanto delegação da Universidade do Povo no I Congresso Nacional de Educação de Adultos, com uma advertência sobre a condução da CEAA:

Essa continua a ser a nossa posição perante o problema, o que nos faz desconfiar que o Ministério da Educação lançando uma campanha de educação de adultos que considera de “salvação nacional”, talvez não esteja pensando bem todos os fatores que poderão torná-la vitoriosa, a menos que estejamos enganados, pois desconhecemos os detalhes de execução do plano (*idem*).

Em seguida, citou um longo trecho de um trabalho seu, “Educação e padrão de vida”, publicado no jornal *Tribuna Popular*, em 2/3/1946, em que escreveu o seguinte:

Mais e melhores escolas de todos os graus e níveis, sim, é o que todos nós e o povo desejam. Mas a luta por tal reivindicação não pode ser isolada da luta geral pela liquidação do pauperismo das grandes massas, pela elevação do padrão de vida do povo brasileiro, pela emancipação econômica e, portanto, política do país. E um educador apolítico seria, nessa hora, além de um anacronismo, um verdadeiro crime contra o povo. Assumam, pois, os professores sua verdadeira função de líderes da comunidade em que atuam, pondo-se à frente do povo, orientando-o nas suas campanhas, nas suas reivindicações mais sentidas, congregando os pais, em associações, clubes, comitês, esclarecendo-os, educando-os para participarem ativamente na vida política [local] na escolha de verdadeiros representantes às assembleias e aos cargos executivos. Assim fazendo, concorrendo para o progresso geral do país está lutando por mais e melhor educação que constitui sua tarefa técnica imediata.

Analisando as conclusões do I Congresso Nacional de Educação de Adultos, Vanilda Paiva considera que, de certo modo, nelas está refletida a mobilização observada no campo da educação popular desde a reabertura política do final do Estado Novo. Porém, ressalta que as experiências educativas comunicadas ao Congresso, como a da Universidade do Povo, pelos grupos comprometidos com ideais socialistas, “não chegaram sequer a ser transcritas, como as demais, nos Anais do Congresso” (PAIVA, 2003, p. 216-217). Sobre a CEAA, a autora observa que “o fundamento político da Campanha parece ter predominado no seu desenvolvimento, apesar das preocupações no sentido de lhe dar respeitabilidade técnica” (*idem*, p. 211). Conforme assinala Vanilda, “a ideia de integração esteve presente em toda a teorização da Campanha: tratava-se de sedimentar a ordem vigente ampliando a participação dentro do sistema”

(idem, p. 207-208). A explanação de Lourenço Filho sobre a conceituação de “educação popular” parece indicar isso:

De modo que a educação popular terá o sentido de toda a educação que se dirija ao povo em geral, sem nenhuma especialização. Podemos dizer: é a nossa velha expressão da “educação comum”, isto é, a parte da educação que tenta homogeneizar todos os elementos do meio social...

A educação tem duas funções essenciais: uma de homogeneizar, ou seja, educação popular; depois de homogeneizar, diferenciar, ou atender a grupos especiais. Por necessidade, mesmo, da formação social, há uns tantos elementos de formação da linguagem, de noções comuns de formação cívica, de costumes, de princípios morais e estéticos, que é necessário considerar. Isso é a educação popular. De certo modo, podia se dizer que é a educação primária, expressão mínima só podia ser a educação primária. Mas, já em muitos países, a educação popular vai além da primária. [...]

Creio, pois, que, resumindo, podemos afirmar que toda educação é popular; mas na expressão comum, a educação popular seria a educação que homogeneiza. Nossa aspiração não pode ser levada além do grau primário, em virtude das nossas condições (*O Jornal*, 26/01/1947, 3ª secção, p. 1 e 8).

Outra questão que também esteve presente na fundamentação da CEAA foi a abordagem teórica do analfabetismo, destacando-se mais uma vez as posições de Lourenço Filho, organizador da Campanha e uma das principais figuras dos meios educativos brasileiros. Sua ideia central era “a de que o adulto analfabeto é um ser marginal ‘que não pode estar ao corrente da vida nacional’ e a ela se associa a crença de que o adulto analfabeto é incapaz ou menos capaz que o indivíduo alfabetizado” (*apud* PAIVA, 2003, p. 212). Em palestra no Centro de Professores Noturnos do Rio de Janeiro, em 1945, afirmava que “sem o comércio pronto de ideias, incapacitado de reajustar seus padrões de cultura às exigências da vida moderna, peiado por superstições de toda a sorte, na luta contra a doença e na aquisição de novas técnicas do trabalho, o iletrado é obstáculo ao progresso” (LOURENÇO FILHO, 2000, p. 118).

Bem diferente é a perspectiva aberta por Paschoal Lemme, contrapondo-se àqueles empenhados em “campanhas de salvação nacional pela educação” e empolgados por um “messianismo pedagógico” (*Tribuna Popular*, 2/3/1947, p. 3). Referindo-se à escola rural, no artigo “Escolas para o povo”, ele deixa evidente o sentido de educação popular, que certamente fundamenta a Campanha de Alfabetização dos Comitês Populares e da Universidade do Povo:

Uma escola, pois, perfeitamente articulada com a vida da comunidade, como prega a pedagogia moderna e se torna indispensável para a realização de uma

verdadeira obra educativa, teria que se pôr a serviço das necessidades reais do povo, não só ensinando o “abc” às crianças, mas congregando os adultos para debate e esclarecimento de seus problemas. Não bastaria ensinar a ler e a escrever, nem somente preceitos de higiene, ou a plantar melhor, pois esses não são os instrumentos básicos para a mudança da situação existente, por mais que isso possa escandalizar os educadores. Teria a escola de abordar o problema econômico geral, conscientizar as aspirações do roceiro que ainda luta por permanecer na terra, aprender com ele muita coisa e explicar-lhe também tantas outras de que ele é vítima sem compreender as causas. Aí o professor verificaria como são sábios e íntegros tantos analfabetos e quanta ignorância e velhacaria se encontram em muitos doutores e letrados. E pensaria na iniquidade das leis que negam, em bloco aos analfabetos a possibilidade de participar da escolha dos representantes do povo na constituição do governo. Quando percebesse tudo isso, o professor compreenderia o que deve ser uma verdadeira escola para o povo, para ajudá-lo realmente a viver melhor, para ensiná-los a sair da situação em que se encontra. E concluiria também como os educadores precisam de ser educados (*Tribuna Popular*, 10/3/1946, p. 3).

Ainda em relação aos analfabetos, Moisés Xavier de Araújo reforça as posições de Paschoal Lemme, ao dizer:

Não somente antes, mas principalmente agora, sou contra a privação de direitos políticos aos analfabetos. É uma tremenda injustiça. Nos Comitês Populares, como, aliás, de antemão sabíamos, os analfabetos se revelam inteligências vivas, entendimento claro. Aprendem rapidamente, compreendem facilmente o que lhes é ensinado. Muitos deles têm ideias brilhantes, logo aproveitadas pelos outros membros dos Comitês, que as transformam em iniciativas populares e democráticas. Os analfabetos trabalham, produzem, participam, ao lado do povo, das grandes lutas pacíficas em que se acha empenhado; enfim, participam diretamente da vida econômica do país. Por que não podem votar? Entre dois candidatos que em praça pública falem ao povo, os analfabetos saberão identificar aquele que batalhe por seus interesses, pelos interesses do povo. Sabem distinguir “democracia” de “demagogia” melhor do que muitos doutores (*Tribuna Popular*, 08/09/1945, p. 6).

Como assinalou Vanilda Paiva, as ideias defendidas no início da CEAA não se sustentaram durante toda a sua existência, como demonstrado nos trabalhos elaborados por técnicos da Campanha em diversos momentos nos anos que se seguiram. Ela observou que a ideia do analfabeto como incapaz, adotada pela Campanha, foi minada em suas bases, ou seja, “o preconceito não resistiu à própria prática educativa da Campanha”, em que o contato dos técnicos com os analfabetos “proporcionou ocasião para reformulação das ideias relativas ao problema”, recolocando o analfabeto em seu lugar como homem capaz (PAIVA, 2003, p. 214-215). Ideia já presente nas formulações da Campanha de Alfabetização dos Comitês Populares e da Universidade do Povo.

Seja em qualquer uma de suas funções (supletiva, profissional, cívico-social ou de difusão cultural), a educação de adultos na CEAA apresenta-se com a finalidade de

ajustamento dos indivíduos à vida social. Para garantir a integração das massas marginalizadas ao processo político, dentro dos marcos da democracia restritiva, preservando a paz social, caracterizada, na realidade, pelo impedimento do alargamento da ordem burguesa por forças sociais não burguesas e potencialmente anticapitalistas – configurando a lista das “cidadanias mutiladas”, para usar uma expressão de Milton Santos.⁴⁷ Para proporcionar o incremento econômico, ou seja, preparar o indivíduo para ser um elemento de maior produtividade econômica dentro da comunidade em que vive, como condição para o desenvolvimento do país; uma vez que “todo esse movimento acompanha, a princípio, o do progresso industrial, para reajustamento dos trabalhadores às novas formas de produção” (LOURENÇO FILHO, 2000, p. 119). Para assegurar a construção da sociedade que as “elites dirigentes” das classes dominantes desejam construir, combatendo as ideologias estranhas (aquelas da “zona do pensamento perigoso”) e recuperando os “valores sociais quase perdidos” da sociedade brasileira. Portanto, sendo a educação de adultos, na perspectiva do organizador da CEAA, “uma obra de organização social, de revigoramento econômico e fundamentação democrática, necessária e urgente” (*idem*, p. 126).

Quanto às diretrizes que orientaram a atividade educativa, tanto a CEAA quanto a Campanha de Alfabetização dos Comitês Populares e da Universidade do Povo desenvolveram matérias didáticas entendendo a especificidade da educação de adultos, isto é, da necessidade de metodologia especial para o ensino de adultos. Em 1947, a CEAA elabora e distribui a cartilha “Ler – Primeiro Guia de Leitura”⁴⁸, com base no método de alfabetização Laubach.⁴⁹ Os cursos de alfabetização dos Comitês Populares e da Universidade do Povo utilizam a cartilha “Chave da leitura (para adultos)”, de autoria de Moisés Xavier de Araújo, médico, educador e militante do PCB, que já circula, em versão mimeografada, desde 1945, sendo editada em formato de livro no final do ano de 1946.⁵⁰ Embora relevante, não é propósito deste trabalho empreender

⁴⁷ Segundo Florestan Fernandes, “a república democrática no Brasil nunca teve outro conteúdo de classe além do paternalismo-mandonista burguês, visceralmente despótico, autocrático e antipluralista” (FERNANDES, 2011, p. 65).

⁴⁸ A cartilha está disponibilizada em: <http://forumeja.org.br/df/files/Lercompleta.pdf>. Acesso: janeiro 2013.

⁴⁹ Detalhes sobre as orientações didático-pedagógicas da referida cartilha em “Instruções aos professores de ensino supletivo”, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 11, n. 29, p. 71-88, jul./ago. 1947. Disponível em: <http://forumeja.org.br/df/sites/forumeja.org.br/df/files/ler.revista.pdf>. Acesso em: janeiro 2013.

⁵⁰ Existe um exemplar da referida cartilha na seção “Obras Gerais” da Biblioteca Nacional. Indicação do catálogo: II-242,2,30.

uma análise da organização e do tratamento pedagógico dado às temáticas e aos conteúdos presentes nas cartilhas.

No entanto, se os “Guias de Leitura” da CEAA em pouco diferem das cartilhas infantis da época (FÁVERO, 1984, p. 284), o mesmo não pode ser dito da cartilha dos Comitês Populares. À semelhança dos materiais didáticos produzidos pelos Movimentos de Educação e Cultura Popular (1958-1964), a cartilha “Chave de leitura (para adultos)” reúne um conjunto de palavras às quais se associa uma mensagem política, cujo epílogo é a frase “O voto é a arma do cidadão”.

As críticas dos comunistas à CEAA se avolumam ao longo do ano de 1947, o que me parece uma evidência da existência de um embate, no terreno educacional, entre esta e o movimento alternativo de educação popular apresentado pelo PCB, através dos Comitês Populares Democráticos e da Universidade do Povo, que sofre repressão sistemática do governo. Em matéria intitulada “Eis aí o que o Ditador Dutra tem feito em matéria de educação”, o jornal comunista denuncia:

Em sua fúria demolidora, na mesma semana em que deixava sem abrigo grande número de trabalhadores na Penha Circular, em Mangureira e no Jockey Clube, o governo demonstrava seu desprezo à alfabetização do nosso povo deixando grande número de crianças do morro da Catacumba sem sua única escola, construída pelo Comitê local [Comitê Democrático do Morro da Catacumba]. Ao lado disso, a imprensa “sadia” grita manchetes, que o povo sabe ler às avessas, dando como vitoriosa a Campanha de Alfabetização de Adultos mantida pelo Ministério da Educação. E são as próprias autoridades do ensino, como o professor Olímpio Chaves, responsável pelo Serviço de Educação de Adultos da Prefeitura do Distrito Federal, quem nos denunciam que esse curso ainda não teve início porque o Ministério não quer gastar dinheiro com professores (*Tribuna Popular*, 17/5/1947, p. 1).

Segundo a imprensa comunista da época, o “clima de entusiasmo” pela CEAA, como propagado pela historiografia do tema, não passa de “demagogia”, em que se gasta muito dinheiro em publicidade e nenhuma medida concreta. De forma que “já é tempo de a Prefeitura e o Ministério da Educação levarem a sério o problema do analfabetismo e o povo espera medidas concretas, em vez de discursos, entrevistas e publicidade, como tem acontecido” (*Tribuna Popular*, 8/4/1947, p. 5). Os comunistas caracterizam a gestão do “udenista” Clementi Mariani à frente do Ministério da Educação como “espetaculosa e vazia”, sendo este “um digno auxiliar da ditadura de Dutra” (*idem*, 2/7/1947, p. 2).

Em “A defesa do nosso petróleo e a escola primária (um exemplo que vem do México)”, Paschoal Lemme tece duras críticas ao Ministério da Educação e Saúde, a um

dos “Cardeais da Educação Nova”, à situação do ensino primário e à CEAA. Sintetizando, de certo modo, a tensão política entre o “novo” e o “perigoso” no encaminhamento da questão educacional.

Sobre o Ministério da Educação e Saúde, nos diz o seguinte:

Inteiramente burocratizado e sem recursos, nada pode esperar o povo de concreto em seu benefício [uma] ação desse órgão do governo. Em sua esterilidade, entrega-se a campanhas demagógicas, como a de “educação de adultos”, da tuberculose, e outras semelhantes, que nada resolverão (*Tribuna Popular*, 28/9/1947, p.3).

Agora as críticas são voltadas para Lourenço Filho, diretor do Departamento Nacional de Educação, acusando-o de ter sido o “pedagogo do Estado Novo”:

A [campanha] de “educação de adultos” foi inspirada e planejada pelo mesmo senhor Lourenço Filho, o pedagogo do Estado Novo, cujo esforço por “provar” que a educação brasileira teve seu período áureo durante a ditadura, é de todos conhecido. “Provava-o” com um malabarismo de cifras, apesar dos protestos de Teixeira de Freitas em análises honestas da situação de nosso ensino primário (*idem*).

Utilizando-se de fala “insuspeita” para desconstruir a tese otimista de Lourenço Filho sobre a educação brasileira, apresenta os dados da mensagem presidencial ao Congresso “para repor as coisas nos devidos termos”, ou seja, que o Brasil encontra-se em “atraso progressivo”. Em relação à CEAA, Paschoal Lemme não espera nada, como explicita abaixo:

Sobre a atual campanha de educação de adultos, também já não temos qualquer dúvida que seus resultados serão pífios, com a agravante de desviar a opinião pública de seus verdadeiros problemas. A propaganda diz que estão em funcionamento 10.000 classes em todo o país. A frequência média não deve ser superior a 30 alunos em cada turma. São assim 300.000 possivelmente alfabetizados no primeiro período da campanha. Mas os analfabetos maiores de 18 anos eram 12.000.000 em 1940 e estão sendo produzidos aos milhares anualmente pelo “atraso progressivo” da escola primária regular. Basta um cálculo elementar para se ter uma ideia do alcance do “movimento de salvação nacional”. Pobre Brasil se tiver que esperar para ser salvo por esse método (*idem*).

Denuncia o desvio de recursos públicos para a iniciativa privada na execução da CEAA no Distrito Federal. Como relatado abaixo:

Ao Distrito Federal, por exemplo, foram distribuídas 250 classes, isto é, o Governo Federal, fornecerá recursos para sua instalação. Pois bem, que fez a

Secretaria Geral de Educação e Cultura do Distrito Federal? Substabeleceu a execução do Convênio, entregando 100 dessas classes à Ação Social Arquidiocesana (ASA), 100 à Câmara de Incentivo e Cooperação e as 50 que sobraram a Prefeitura não pôs ainda em funcionamento. Ora, o Distrito Federal tem uma organização de educação de adultos que merece respeito e apenas necessita de recursos para que se amplie progressivamente, para que venha atender plenamente às necessidades do povo carioca. Ao invés disso, desviam-se os dinheiros públicos para a mão de particulares sem nenhum controle eficiente (*idem*).

Conclama o Ministério da Educação e Saúde a empenhar-se na campanha para a emancipação econômica do país:

Mas queremos insistir aqui na obrigação em que está o Ministério da Educação e Saúde de se empenhar a fundo na campanha para a emancipação da Pátria, sob pena de estar traindo os interesses fundamentais do povo brasileiro. Que ao menos vá a reboque da classe estudantil que acaba de lançar um movimento magnífico com ardor que só a mocidade sabe ter.

Se os escrúpulos dos burocratas pedagogos do Ministério da Educação for muito grande em misturar educação com petróleo, aí está o exemplo do México, jogando diretamente na escola primária sua luta pela reconquista de seu petróleo das mãos dos imperialistas e graças ao apoio do povo, conseguiu derrotar os trustes internacionais em benefício do progresso do país (*idem*).⁵¹

Em síntese, a experiência de educação popular realizada pelos Comitês Populares Democráticos e pela Universidade do Povo não ficou à margem do debate educacional da época; esteve inserido nele, disputando espaços no conflitivo campo da educação. Apresentou um programa educacional que se contrapunha à estratégia de conceber o processo educativo isolado das relações de classes, negando-se a reduzi-lo meramente aos seus aspectos técnicos, didáticos ou tecnicistas. O que significou não dissociar a reflexão pedagógica das considerações da sociedade, como, ainda que implicitamente, tentou-se demonstrar ao longo deste texto. Um programa educacional fundamentado na mobilização, organização e conscientização das camadas populares em torno da luta e defesa de seus direitos. A partir da ideia-força dos direitos, buscou-se na luta cotidiana conquistar a hegemonia junto aos trabalhadores e assegurar as alianças necessárias para fazer avançar a luta pela “União Nacional”, entendida como o processo de democratização do país.

⁵¹ Em seguida, Paschoal Lemme apresenta um programa de escola primária mexicana, mostrando como as questões latentes da sociedade mexicana estão presentes no currículo escolar.

Contenção pela repressão da fase ascensional das jornadas de lutas de 1945 e 1946

A surpreendente votação do PCB nas eleições de 1945, em apenas 15 dias de campanha, foi em grande medida resultado do aparato montado pelos Comitês Populares Democráticos. A mobilização de arregimentação eleitoral foi intensa. Trabalhou-se ativamente para a inscrição de eleitores, com os postos de alistamento eleitoral, e a viabilização para que o maior número possível de pessoas cumprisse o requisito do voto com os cursos de alfabetização.

Em cidades com grande concentração operária, o Partido Comunista conquistou importantes vitórias eleitorais. Em dezembro de 1945, o candidato do PCB à presidência da República, Yedo Fiúza, ficou em terceiro lugar, somando mais de 500 mil votos. O Partido tornou-se a quarta maior força política da Assembleia Constituinte de 1946, constituindo uma bancada de um senador e 14 deputados num total de 338 constituintes. O PCB elegeu parlamentares em seis unidades da Federação. Carlos Marighela foi deputado federal eleito pelo PCB da Bahia. Em Pernambuco, se elegeram Agostinho Dias de Oliveira, Alcedo de Moraes Coutinho e Gregório Bezerra. O Distrito Federal foi a unidade da Federação onde o PCB obteve seu melhor desempenho eleitoral, elegendo três deputados, Joaquim Batista Neto, João Amazonas e Maurício Grabois, e um senador, Luiz Carlos Prestes, com a maior votação proporcional da história política brasileira até então. Na bancada do estado do Rio de Janeiro, dois operários foram eleitos, Alcides Rodrigues Sabença e Claudino José da Silva, o único negro dentre os 338 constituintes. Por São Paulo, se elegeram Milton Caires de Brito, Jorge Amado, José Maria Crispim e Osvaldo Pacheco. Representando o Rio Grande do Sul, foi eleito Abílio Fernandes. Trifino Correia (PCB-RS), segundo suplente de deputado, participou dos trabalhos constituintes de março a julho de 1946 (BRAGA, 1998).

A bancada comunista diferenciava-se das demais com acento na Assembleia Constituinte, tanto do ponto de vista da sua composição social quanto sob o aspecto das propostas que defendeu, refletindo nessas duas dimensões seu compromisso com as lutas operárias e populares. Do ponto de vista de sua composição social, os parlamentares comunistas eram lideranças políticas originárias de movimentos sociais e reivindicatórios das massas populares nas décadas de 1930 e 1940, a maior parte deles tendo militado na ANL ou com passagem pela prisão durante o Estado Novo. A bancada comunista se apresentava como um elemento novo no cenário político, pois

trazia trabalhadores para a tribuna parlamentar, palco das movimentações das elites. O desconforto dessas elites em ver-se às voltas, tão próxima e em tal grau de igualdade, com membros das classes “subalternas” aparecia constantemente nas páginas dos jornais (SANTANA, 2001, p. 49).

Apesar de minoritária e sob cerco conservador, a bancada comunista tentou propor projetos alternativos àqueles colocados pelos setores conservadores. A atuação dos comunistas na Assembleia Constituinte foi marcada pelo caráter avançado e progressista da luta empreendida naquele parlamento conservador. Os comunistas defenderam, entre outras propostas, a autonomia sindical, o direito de voto aos analfabetos, soldados, marinheiros e sargentos, a implantação do parlamentarismo, a extinção do cargo de Vice-Presidente da República, a laicidade do ensino nas escolas públicas, a ampla liberdade de crença e o livre exercício de cultos, a instituição do divórcio, a reforma agrária, a participação dos trabalhadores no lucro e na gestão das empresas, a proibição do trabalho a menores de 14 anos e do trabalho noturno em indústrias insalubres a menores de 18 anos, a extensão da legislação trabalhista aos trabalhadores do campo, a concessão do direito de greve aos funcionários públicos, a proibição aos parlamentares de aceitarem comissões ou empregos remunerados em empresas privadas estrangeiras logo após o término dos mandatos ou o exercício de cargos governamentais, a supressão da necessidade de censura prévia para a publicação de livros e periódicos, a eleição dos ministros do Supremo Tribunal Federal e do alto comando das Forças Armadas pela Câmara dos Deputados, a assistência do Estado para as mães solteiras (BRAGA, 2003).

Embora a maior parte de suas propostas tivessem sido rejeitadas, a bancada do PCB obteve aprovação para algumas delas. A Emenda nº 2.277, de Batista Neto (PCB/DF), estipulando que o trabalho noturno teria maior remuneração que o diurno. O item “Higiene e Segurança do Trabalho” foi incorporado ao elenco de recomendações a serem observadas pela legislação trabalhista, segundo proposta apresentada por João Amazonas (PCB/DF). A Emenda nº 3.134, de Maurício Graboys (PCB/DF), proibindo a extradição de estrangeiros casados com brasileiros ou que tivessem filhos de brasileiros natos. Aprovado o projeto de Alcedo Coutinho (PCB/PE), determinando a transferência para os municípios de 10% do total do imposto de renda arrecadado pela União. A Emenda nº 2.850, de Jorge Amado (PCB/SP), isentando de tributos a importação de livros, periódicos e papel de imprensa, tendo também sido aprovada outra emenda de sua autoria assegurando ampla liberdade religiosa e de culto (*idem*).

A atuação dos comunistas na Constituinte de 1946 pautou-se pela defesa dos interesses dos trabalhadores e das forças progressistas em geral e pela luta em prol do aprofundamento da democracia e das liberdades políticas. A bancada comunista expressou propostas e reivindicações que só viriam a ser adotadas pela Constituição de 1988.

Nas eleições realizadas em 19 de janeiro de 1947, o PCB obteve novamente um expressivo resultado eleitoral. Os comunistas elegeram fortes bancadas nas assembleias estaduais de São Paulo (onze deputados estaduais), de Pernambuco (nove) e do Rio de Janeiro (seis). Ainda conquistaram representação nas assembleias de Alagoas e do Rio Grande do Sul, com três deputados em cada uma; Bahia, Goiás e Mato Grosso, com dois deputados; Ceará, Espírito Santo, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Paraná e Sergipe, com um deputado. No Distrito Federal, onde não havia Assembleia Legislativa e sim Câmara Municipal com 50 cadeiras, o PCB formou a maior bancada com 18 vereadores, da qual faziam parte Agildo Barata, João Massena Mello, Arcelina Mochel, Odila Schmidt, Otávio Brandão, Aparício Torelly (o “Barão de Itararé”), entre outros.

Não foi apenas nos centros urbanos que o PCB tentou promover a organização dos setores populares. Entre 1945 e 1947, junto aos trabalhadores agrícolas, os militantes comunistas fundaram centenas de Ligas Camponesas⁵², espécie de congêneres dos Comitês Populares dos núcleos urbanos. Segundo Flávio Brayner (1989, p. 71), objetivou-se com a formação das Ligas “concretizar a ideia da aliança operário-camponesa, cambaleante desde os tempos do BOC (Bloco Operário Camponês)”, nos anos 1928-1930. A partir do final de 1945, os comunistas criaram Ligas Camponesas por vários pontos do país. Exemplos: as Ligas Camponesas de Escada, Goiana, Pau D’Alho e Iputinga, em Pernambuco; Bauru, Cruzeiro, Fernandópolis, Suinama, no Estado de São Paulo; Nova Iguaçu e São João de Meriti, no Estado do Rio de Janeiro; Jacarepaguá e Vargem Grande, no então Distrito Federal; Catalão, Nova Aurora, Urutaí, Pires do Rio, Orizona e Goiandira, em Goiás. Mencionando também a região do Triângulo Mineiro e no Paraná (SANTOS, 2005, p. 93).

Segundo Clodomir Santos de Moraes:

Os êxitos alcançados foram de tal importância que nem os elevados índices de analfabetismo do meio rural impediam a eleição de considerável número

⁵²Diante da rígida restrição ao sindicalismo rural, as Ligas Camponesas foram criadas como associações de caráter não especificamente trabalhista, de acordo com o Código Civil. Foi a forma encontrada pelo PCB para driblar os inúmeros obstáculos impostos pelo Ministério do Trabalho e pelos latifundiários.

de representantes comunistas para as assembleias estaduais e municipais, com grande contribuição da votação camponesa.

Consoante a própria estrutura orgânica do Partido Comunista, tratava-se de um movimento camponês altamente centralizado. (...)

Nessa época, não se formaram líderes camponeses de grande projeção nacional, regional ou local, pois, como se disse, as Ligas Camponesas eram organizações-apêndice da estrutura unitária e centralizada do Partido Comunista (MORAIS, 2006, p. 22-23).

Conforme um estudo especializado sobre o tema, “a intensa repressão desencadeada sobre as Ligas a partir de maio de 1947 seria, a nosso ver, o principal motivo para que elas tenham durado tão pouco tempo e não devido à hipótese delas terem sido ‘meros apêndices’ da estrutura ‘unitária e centralizada’ do PCB” (SANTOS, 2005).

Seguindo o raciocínio acima, a citação a seguir parece reforçá-lo:

A educação das classes populares, principalmente do meio rural, é uma constante da política educacional brasileira após o Estado Novo e a 2ª Grande Guerra Mundial. No bojo da guerra fria, no final da década de 1940, é bastante forte a influência norte-americana na reorganização da escola primária rural brasileira. Através do então INEP e posteriormente com o PABAAE [Programa Americano-Brasileiro de Assistência ao Ensino Elementar], são vários os cursos, nas sedes dos municípios, para as professoras que atuavam no meio rural, e muito explícita nos programas desses cursos a ideologia da segurança nacional, totalmente manipulada contra o “inimigo comunista” (FÁVERO, 2006, p. 24).⁵³

Não demoraria a que o processo democrático, instaurado no pós-guerra, mostrasse os seus limites. As manobras anticomunistas para o fechamento do PCB começaram ainda em 1946, quando uma forte repressão se abateu sobre o partido e o movimento operário como um todo. Embora a ameaça de fechamento tivesse sido minimizada pela direção do PCB, os parlamentares comunistas não deixaram de denunciar energicamente os atos repressivos que foram desencadeados contra os trabalhadores e os setores populares e democráticos pelas autoridades policiais e governamentais (PRESTES, 2006, p. 185). Denúncias essas feitas à bancada comunista pelos próprios trabalhadores organizados nos Comitês Populares Democráticos. Caso ilustrativo foi o da comissão do Centro Democrático e Progressista de Piedade (Rio de

⁵³Em 1952, o governo brasileiro criou a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), ligada inicialmente à CEAA e cuja finalidade era levar a educação de base ao meio rural brasileiro. Sobre os pressupostos e as ações da CNER, ver os trabalhos de Osmar Fávero (2006, p. 27-32) e Vanilda Paiva (2003, p. 225-230). Sobre a influência norte-americana no meio rural brasileiro, a partir da segunda metade dos anos 1940, cf. Fávero (2006, p. 31-32).

Janeiro), recebida no Palácio Tiradentes por Luiz Carlos Prestes e pelos deputados comunistas Campos Vergas e Gregório Bezerra. A comissão, composta de moradores do bairro de Piedade, entregou aos parlamentares um abaixo-assinado, com mais de trezentas assinaturas, protestando contra o espancamento de trabalhadores e cerceamento das liberdades individuais.⁵⁴

O ativismo da militância comunista nos meios sindicais e nos Comitês Democráticos Populares e o impressionante desempenho eleitoral do PCB nas eleições de 1945 e 1947 transformaram o PCB numa força política em potencial, assustando as classes dominantes, sempre temerosas da participação popular na vida política do país. Diante de tal ameaça e do avanço da Guerra Fria, em 7/5/1947, o Tribunal Superior Eleitoral cassou o registro do PCB, sob a argumentação de tratar-se de um organismo subserviente aos interesses de Stalin e da União Soviética. Em outubro do mesmo ano, o governo brasileiro rompeu relações com diplomáticas com o Estado soviético, assumindo seu alinhamento à política externa norte-americana.

O governo desencadeou violenta onda repressiva contra o movimento democrático e popular, em particular os comunistas. Uma vez tornado ilegal o PCB, as suas sedes foram lacradas, seus bens e documentos apreendidos, os jornais ligados ao Partido foram fechados e entidades ligadas de alguma forma aos comunistas foram banidas ou perseguidas. Por meio do Decreto-lei nº 23.046, de 7/5/1947, o governo Dutra fechou a Confederação dos Trabalhadores do Brasil (CTB) e as uniões sindicais estaduais, frutos do trabalho realizado pelos comunistas à frente do Movimento Unificador dos Trabalhadores (MUT). Além disso, o governo promoveu intervenções em mais de 400 sindicatos, inaugurando nova fase de repressão aberta ao sindicalismo mais combativo.

Em janeiro de 1948, os parlamentares comunistas, em âmbito federal, estadual e municipal, tiveram seus mandatos cassados, sendo jogados na clandestinidade. Os Comitês Populares Democráticos, já no ano anterior, transformaram-se em associações de moradores, medida que visava burlar a repressão policial. Poucas organizações camponesas continuaram funcionando e pouquíssimas as que conservaram o nome de Ligas; uma das exceções foi a Liga Camponesa de Ipatinga, que subsistiu apesar das constantes prisões de seus líderes e das crescentes suspensões de atividades sofridas (MORAIS, 2006, p. 27). Apesar das possibilidades de atuação bastante reduzidas, os

⁵⁴ “Contra os bárbaros espancamentos de trabalhadores”, reportagem da Tribuna Popular, provavelmente de julho de 1946. Fundos DPS, dossiê “Comitê Democrático de Piedade”, 847. APERJ.

militantes comunistas continuaram ativos nas comunidades dos bairros de diversas cidades do país e também no meio rural, como demonstravam os relatórios policiais nos anos seguintes.

No entender de Pedro Estevam da Rocha Pomar, durante o governo Dutra, vigorou um regime político fundado “no terrorismo de Estado, na negação das garantias individuais, na banalização da eliminação física de opositores e na supressão da liberdade de organização dos setores populares – especialmente os sindicatos e o PCB”, ainda que “inscrito nos marcos da denominada democracia liberal” (POMAR, 2002, p. 9). Ademais, como salientou, “o direito, quase único, assegurado indistintamente da condição de classe (ainda assim excetuando-se os analfabetos), foi o direito ao voto”. Assim mesmo, esse direito tornou-se objeto de grave restrição com o cancelamento do registro do PCB (maio de 1947) e a cassação dos mandatos dos parlamentares comunistas (janeiro de 1948), em âmbito nacional, estadual e municipal (idem, p. 19).

Conforme assinalou Marco Aurélio Santana:

O PCB acabou sempre visto como um corpo estranho no cenário. Ainda quando tiveram de aceitá-lo, seja na legalidade seja na semilegalidade, as elites demonstraram seu desconforto com aquele partido e a ameaça, real ou potencial, que ele representava. Assim que puderam, utilizaram-se de variados mecanismos, sutil ou ostensivamente, para *manter as coisa em seu devido lugar*. (SANTANA, 2001, p. 299; grifo do autor)

Há de considerar também:

A bandeira anticomunista não foi mero pretexto, simples “indústria” explorada com fins diversos dos propalados no discurso. O “perigo comunista” era considerado real por setores expressivos, geralmente situados no topo da estrutura social. (...) Afinal, os comunistas não eram fantasmas. Embora o comunismo nacional não fosse a expressão do que havia de mais forte no movimento revolucionário mundial, também não se pode desprezar sua capacidade de atuação. Significativamente, os momentos de maior mobilização anticomunista se deram em contextos de crescimento da influência do PCB. (MOTTA, 2002, p. 280)

Avaliando o período de legalidade do PCB (1945-1947), Anita Prestes faz a seguinte análise:

Não obstante os esforços desenvolvidos pelos comunistas visando consolidar o processo de democratização no país e alcançar a tão almejada “União Nacional”, o partido teve seu registro cancelado e os mandatos dos seus parlamentares cassados. “União Nacional” tornou-se uma quimera inatingível. Embora vitórias parciais tenham sido conquistadas – algumas de grande importância –, a política levada adiante pelo PCB foi derrotada.

A diretriz de “União Nacional”, durante o ano de 1945, contribuiu inquestionavelmente para um significativo avanço do processo de democratização do país. Já em 1946, com o início da chamada Guerra Fria, a tendência predominante na política nacional acabou sendo a de um crescente anticomunismo. Por parte do governo Dutra seriam adotadas medidas repressoras, cada vez mais intensas, contra os comunistas e as forças democráticas e progressistas presentes no cenário nacional.

Os dirigentes do PCB não perceberam com clareza a profundidade de tal virada e a gravidade de suas consequências para o partido e para seus aliados. A hipotética “burguesia progressista”, definida pelos comunistas como importante setor, com o qual seria possível contar na luta por “União Nacional”, capitulara diante dos interesses do grande capital, expressos na Doutrina Truman. Embora lutando com grande empenho e entusiasmo pelos objetivos traçados, os comunistas ficaram isolados, o que explica sua derrota política (PRESTES, 2010b, p. 109-110).

Na tentativa de organização popular nas circunstâncias imperantes daquele momento, o PCB não conseguiu fazer com que o movimento dos Comitês Populares Democráticos desenvolvesse um tipo de consciência capaz de potencializar o impulso advindo das ruas, quer dizer, o desempenho protagônico “das ruas” – ameaçante metáfora utilizada pelas democracias liberais para designar o povo mobilizado. Em outras palavras, uma mobilização popular consistente de resistência aos sucessivos golpes contra as conquistas democráticas de 1945 e a Constituição promulgada em 18/9/1946. Certamente, a linha política não ajudou a construir esse movimento popular, uma vez que o PCB, na verdade, procurou sempre exercer o controle sobre a dinâmica das lutas, evitando a todo custo que elas saíssem da órbita prescrita pelo Partido. No entanto, frente à ausência de uma tradição de participação política popular organizada no Brasil, o movimento representado pelos Comitês Populares Democráticos constituiu uma vivência significativa de organização popular e participação política. O trabalho de educação popular realizado por eles, que não se restringiu unicamente aos cursos de alfabetização, mostrou resultados, ainda que em termos eleitorais, em projetar os comunistas no cenário político. Além do êxito eleitoral do PCB, o trabalho realizado pelos Comitês Populares, procurou captar as possibilidades incipientes de mobilização popular, com base no movimento operário e nos bairros, favelas e morros de diversas cidades brasileiras.

Ainda que circunscrito na estratégia política de uma “revolução democrático-burguesa”, destinada a abrir caminho para um desenvolvimento capitalista autônomo e caracterizada como a primeira etapa da revolução socialista, as lutas travadas pelo PCB em torno da “revolução dentro da ordem” (reforma urbana, reforma agrária, reforma

educacional, da cidadania, etc.) sempre pressionaram pela realização da democracia da maioria. Algo inconcebível para os donos do poder, que em vários episódios da história republicana brasileira mostraram-se incapazes de suportar sequer as “pressões dentro da ordem”.

O PCB, diante da nova conjuntura de repressão aberta aos movimentos populares e de clandestinidade de suas atividades, colocou de lado a tese de “União Nacional”. O “Manifesto de Janeiro de 1948” marcou o início da guinada de sua orientação política, o que veio a provocar uma radicalização crescente do discurso e da prática comunista, culminando no célebre “Manifesto de Agosto de 1950”. De acordo com a nova tática, caracterizou-se o governo Dutra como de “traição nacional” e lançou-se como diretriz a conquista de um “governo democrático e popular”, através da criação de uma “Frente Democrática de Libertação Nacional”, sendo a “libertação nacional” alcançada pela via da “luta armada” (PRESTES, 2010b, p. 118). Mudou-se a tática, sem que a estratégia partidária fosse alterada, ou seja, a definição do caráter da primeira etapa da revolução brasileira como democrático-burguesa. Propôs-se a organização de Comitês Democráticos de Libertação Nacional. Porém, tanto os Comitês quanto a Frente não chegaram a sair do papel.

Diferentemente do MUT e dos Comitês Populares Democráticos de 1945-1946, os comunistas não tiveram sucesso em seus propósitos de mobilização e organização dos trabalhadores e demais setores populares para a “solução revolucionária” proposta no Manifesto de agosto de 1950 (*idem*, p. 120).

Não se pode negar a hegemonia desfrutada pelo Partido Comunista na representação dos trabalhadores e nos setores de esquerda, ao longo do período de 1945-1964. Porém, em alguns momentos, as iniciativas de uma organização tão centralista se descolam das massas e não encontram eco no campo popular. Ao longo daqueles anos, um dilema se repete com alguma frequência entre os militantes comunistas: obedecer às orientações políticas ditadas pela direção partidária ou atender às pressões da base (MATTOS, 2009, p. 83).

O insucesso de sua política “esquerdista”, que não correspondia à correlação de forças então presentes na sociedade brasileira, forçou o PCB à reformulação das diretrizes adotadas, deixando de lado a tática “revolucionária” com vistas a derrubada do governo e adotando a luta pelas liberdades democráticas como centro de sua política. Aos anos de repressão aberta do governo Dutra, seguiu-se o ressurgimento das lutas

sociais, especialmente no movimento operário e sindical, no segundo governo Vargas e primeiros anos do governo JK. Depois, abriu-se uma conjuntura de grandes mobilizações (1958-1964).

Capítulo 2

Chegando aos Movimentos de Educação e Cultura Popular: contextos múltiplos

O período compreendido entre 1945 e 1964 foi marcado por intensas lutas sociais, abrangendo diferentes níveis daquela realidade histórico-social. Tanto na esfera da sociedade civil, como no interior do aparelho de Estado, embates e alianças contextuais se fizeram presentes nos cenários nacional, estadual e municipal, expressando a correlação de forças entre as classes e frações de classe, assim como os projetos de modernização para o Brasil.

Segundo Lucília de Almeida Neves Delgado, ao analisar “a composição das forças que atuaram naquela conjuntura, podemos dividi-las em dois blocos bem definidos, que absorviam em seus quadros diferentes organizações e segmentos da sociedade brasileira”. De um lado, os grupos reformistas e nacionalistas e, de outro, em contraposição aos primeiros, segmentos defendendo uma maior internacionalização da economia nacional, um alinhamento efetivo com os EUA e ao bloco capitalista e a não implementação pelo governo federal das reformas de base, principalmente da reforma agrária (DELGADO, 2003, p. 147) – chamado de “entreguista” pelo outro bloco.

Lutas importantes foram travadas pelas forças comprometidas com os setores mais pobres da população brasileira, incluindo questões relacionadas à educação. Na agenda política das chamadas “forças democráticas, populares e progressistas” esteve presente a conquista de um capitalismo autônomo no Brasil, voltado para o desenvolvimento com soberania e justiça social, tanto no plano econômico quanto político. Em torno de bandeiras nacionalistas, com forte apelo popular, aglutinaram-se comunistas, socialistas, trabalhistas, nacionalistas, entre outros. Os embates travados entre os agentes daquela conjuntura apresentam uma complexidade de encadeamentos, vínculos, superposições e imbricação de forças que se potencializam ou se debilitam nos desdobramentos do movimento social.

Na perspectiva metodológica aqui adotada, os Movimentos de Educação e Cultura Popular (1958-1964) não podem ser entendidos fora de uma visão globalizante da sociedade brasileira, tendo em conta do modo mais preciso e objetivamente

verificável a base social, a correlação das classes e as particularidades concretas de cada momento histórico. As experiências de educação popular no Brasil nos anos 1945 a 1964, dos Comitês Populares Democráticos aos Movimentos de Educação e Cultura Popular, são fruto, direta ou indiretamente, das batalhas hegemônicas travadas no período em questão. Isto é, estão sensivelmente articuladas à luta de classes presente naquela realidade histórico-social. Por isso, a necessidade, nas páginas a seguir, de demarcar contextos e problemáticas, nem sempre diretamente associadas à educação popular, mas que contribuem para apreender a correlação concreta de forças em cada momento, permitindo identificar os aspectos substantivos e essenciais da realidade social pesquisada.

Em alguma medida, os Movimentos de Educação e Cultura Popular são tributários das lutas e dos movimentos anteriores – pelo menos, no que diz respeito ao substrato de ideias que se articulam e se confrontam naquela conjuntura. Segundo Carlos Rodrigues Brandão:

A educação popular foi e prossegue sendo a sequência de ideias e de propostas de um estilo de educação em que tais vínculos são restabelecidos em diferentes momentos da história. O foco de sua vocação é um compromisso de ida e volta nas relações pedagógicas de teor político, realizadas através de um trabalho cultural direcionado aos sujeitos das classes populares, os quais são compreendidos não como beneficiários tardios de um serviço, mas como protagonistas emergentes de um processo (BRANDÃO, 2008, p. 24).

Portanto, a ideia de relato histórico presente nas páginas seguintes é no sentido de articular os elementos que compõem o entroncamento histórico particular de surgimento e desenvolvimento dos Movimentos de Educação e Cultura Popular nos anos 1958 a 1964, alcançando a síntese das múltiplas conexões e relações que o configuram.

A luta por reformas populares: conflitos e alianças

Apesar do refluxo do movimento democrático e popular durante o governo de Eurico Gaspar Dutra, marcado pela prática do “terrorismo de Estado” (POMAR, 2002, p. 20), e dos estreitos limites da democracia brasileira, as contradições de interesses, o gérmen da luta de classes, não foram extirpadas. Várias organizações contrapostas, no âmbito da sociedade civil, atuaram em conflito aberto na luta pela hegemonia, na

conquista de uma correlação de forças favorável aos seus respectivos projetos societários e na cristalização no âmbito estatal desta correlação de forças – isto é, a questão da tomada do poder ou do “fazer-se Estado”, para usar uma expressão gramsciana.

Os comunistas brasileiros tiveram atuação significativa em vários momentos dos embates travados naquele período. Além da atuação na conjuntura do imediato pós-guerra, analisada no capítulo anterior, ao longo do período que se encerrou com o golpe de 1º de abril de 1964, o PCB, através dos “soldados do partido”, expressão muito usada por Gregório Bezerra para referir-se à militância de base, destacou-se, por exemplo, na campanha “O Petróleo é nosso!” e nas chamadas campanhas “pela Paz”, visando a proibição das armas atômicas e contra o envio de soldados brasileiros para a Guerra da Coreia (cf. *Imprensa Popular*, ano de 1950 e subsequentes; RIBEIRO, 2008). Na primeira metade da década de 1950, os comunistas tiveram presença marcante nas greves em todo o país. A de maior repercussão no período foi a chamada greve dos 300 mil em São Paulo, no ano de 1953. Nela “atuaram de forma efetiva na organização e consolidação dos organismos de base, das comissões de fábricas e comissões de salários, que geraram e mantiveram a greve” (SANTANA, 2001, p. 84). Participaram também “em organismos de cúpula que articulassem as mais diversas lutas e demandas” (*idem*).

Ao longo dos anos 1945-1964, o PCB viveu diversas modificações em sua orientação política, condicionada não só pelos desdobramentos do processo político brasileiro, mas também pela dinâmica do movimento comunista internacional. Depois da derrota da política de “União Nacional” adotada na conjuntura do imediato pós-guerra, seguiu-se uma guinada “esquerdista” na tática do PCB. Além do avanço da Guerra Fria e pelos seus desdobramentos, tal virada tática foi motivada pela intensificação, por parte do governo Dutra, da repressão aos comunistas e às demais forças democráticas e populares. Em relação a esse contexto específico, Moniz Bandeira destacou o seguinte:

Os choques de classe, com a redemocratização, aceleravam a diferenciação de objetivos políticos. O PSD, herdeiro da máquina administrativa, militar e policial do Estado Novo, continuou no poder, com o marechal Eurico Gaspar Dutra, o condestável do golpe de 10 de novembro de 1937, eleito Presidente da República. A ele a UDN aderiu, compondo um governo de união nacional, em outras palavras, de união das classes possuidoras, um governo cada vez mais conservador, que rompeu relações com a URSS, proscreeu o PCB e

cassou os mandatos dos seus parlamentares, sintonizado com a política de guerra fria deflagrada pelos EUA (BANDEIRA, 2001, p. 55).

Acrescentando-se a isso a observação de Pedro Estevam da Rocha Pomar: “O impressionante desempenho eleitoral do PCB em duas eleições nacionais foi determinante para a decisão de ‘cortar as asas’ do partido, tanto quanto a eclosão da Guerra Fria” (POMAR, 2002, p. 24).

Postos na ilegalidade, os comunistas radicalizaram o seu discurso e a sua prática. O momento que se abriu foi de oposição sistemática ao governo. Durante o governo de Vargas (1951-1954), o PCB continuou a caracterizar o governo como de “traição nacional”, defendendo a sua derrubada. Na avaliação equivocada dos dirigentes do Partido Comunista, não se viu quaisquer mudanças no governo Vargas em relação ao de Dutra. Dias antes do suicídio de Vargas, ocorrido em 24 de agosto de 1954, Prestes, falando em nome da direção do PCB, disse estar Getúlio Vargas a serviço dos Estados Unidos e defendeu a necessidade de “pôr abaixo o governo de Vargas” (*Imprensa Popular*, 21/8/1954, p. 1).

No entanto, o Partido Comunista precisou ajustar-se aos fatos que a realidade lhe impunha. Com o suicídio de Vargas, a direção do PCB teve que rapidamente adaptar sua tática à nova situação criada no país, revendo a diretriz de “derrubada de Vargas”, uma vez que paradoxalmente Vargas tinha sido “derrubado” pelos chamados “entreguistas”, articulados com os setores representativos dos interesses dos grandes monopólios estrangeiros (PRESTES, 2010b, p. 130-131). Apelou-se para a unidade entre os comunistas e os trabalhistas (PTB) contra os “entreguistas”, conforme o Manifesto do Comitê Central do PCB, datado de 1º de setembro de 1954. O mesmo documento continha um programa de “salvação nacional” proposto pelos comunistas.

Nós, comunistas, lutamos pela libertação do Brasil do jugo do imperialismo norte-americano, pela entrega das terras dos latifundiários gratuitamente aos camponeses, pela derrocada do atual regime de latifundiários e de grandes capitalistas e sua substituição pelo regime democrático-popular, mas estendemos a mão a todos os patriotas que conosco queiram dar um passo ao menos na luta contra a atual ditadura americana e a favor de medidas que redundem em benefício do povo, na luta em defesa da Constituição, na luta pelas liberdades democráticas, pela realização de eleições livres e pelo registro eleitoral do Partido Comunista, na luta contra a carestia da vida, contra a política de preparação para a guerra e contra a venda do Brasil aos trustes norte-americanos.

Nós, comunistas, lutamos pela derrubada do atual governo [de Café Filho] e por um governo democrático de libertação nacional, mas estamos prontos a entrar em entendimento com todas as forças políticas, líderes políticos e

correntes patrióticas que queiram unir-se em torno de uma plataforma democrática, a fim de derrotar eleitoralmente as forças da reação e do entreguismo (*Imprensa Popular*, 5/9/1954, p. 1).

Segundo o Manifesto do Comitê Central, recomendava-se que a campanha eleitoral fosse utilizada para “esclarecer e organizar as grandes massas populares, para educá-las politicamente e ganhá-las para o Programa de salvação nacional apresentado pelo Partido Comunista do Brasil” (*idem*). Diante da situação política existente no país, de permanentes ameaças de deflagração de golpe militar, o PCB passava a centrar sua tática na questão da manutenção e ampliação da democracia, deixando de lado, na prática, as diretrizes “esquerdistas” inauguradas com o “Manifesto de Janeiro de 1948”. Voltava-se a incluir a “burguesia nacional” entre as forças sociais que, segundo os comunistas, deveriam levar adiante a revolução brasileira, que não era ainda socialista, “mas anti-imperialista e antifeudal, nacional e democrática”, conforme constava na “Declaração de Março de 1958” (CARONE, 1982b, p. 184).

Em documento aprovado no Pleno Ampliado do Comitê Central, em janeiro de 1956, destacava-se:

Lutando em defesa das liberdades democráticas e da Constituição, contra qualquer golpe de Estado ou militar reacionário, venha de onde vier, devemos intensificar ainda mais a luta em defesa da paz e da independência nacional, não poupar esforços para elevar sempre mais a luta patriótica em defesa do petróleo e demais riquezas nacionais, contra a carestia de vida e pela melhoria das condições de vida do povo. A ação política que dirigimos pelo avanço democrático é inseparável de nossa participação ativa e à frente da classe operária por todas as reivindicações dos trabalhadores. É indispensável fazer de cada fábrica, de cada fazenda, de cada concentração camponesa importante um baluarte em defesa das liberdades democráticas (In: *Problemas*, nº 72, janeiro-fevereiro de 1956, p. 26).

Ainda que na ilegalidade, o PCB ampliava significativamente suas áreas de atuação, participando ativamente de todos os movimentos que sacudiam a vida social e política nos anos 1958-1964. Vivia-se, nesse período, uma limitada “abertura” democrática, resultante dos avanços conquistados pelos setores nacionalistas e pelas lutas populares, com destaque para os êxitos alcançados pelo movimento operário e sindical (PRESTES, 2012, p. 25). Em suas *Memórias*, Gregório Bezerra recordava:

Após dez anos de dura clandestinidade, foi por meio desse trabalho [campanha pela renovação dos títulos eleitorais, iniciada em fins de 1957] que, pouco a pouco, fomos nos entrosando com as grandes massas populares. Em recintos fechados, atos públicos ou pequenos comícios de bairro, em formas de luta e trabalho ainda bastante tímidas, penetrávamos lentamente

nos locais onde estava a massa. Era um bom começo considerando as condições de que saíamos. De início, não falávamos em nome do Partido Comunista Brasileiro. Falávamos, genericamente, em movimento comunista. Assim, íamos conquistando a posição de semilegalidade e as praças públicas (BEZERRA, 2011a, p. 484).⁵⁵

Na luta por um governo nacionalista e democrático, os comunistas apostavam em uma aliança das forças populares com os “setores progressistas” da burguesia nacional. Nos termos da “Declaração de Março de 1958”, o PCB definia a “burguesia nacional” como aquela “interessada no desenvolvimento independente e progressista da economia nacional” (CARONE, 1982b, p. 185). Na segunda metade dos anos 1950, as concepções nacional-libertadoras tradicionalmente presentes no PCB sofreriam forte influência da “doutrina desenvolvimentista”, embora explícita ou oficialmente não a adotasse (PRESTES, 2010b, p. 134). Nos anos 50 e 60 do século passado, difundia-se a ideia de sobreposição de um Brasil moderno a outro atrasado. Conforme apontado a seguir:

Esta “razão dualista”, como denominada por alguns, era disseminada pelos intelectuais do Instituto Superior de Estudos Brasileiros – ISEB, pela Comissão Econômica para a América Latina – Cepal e pelo Partido Comunista Brasileiro – PCB, sendo que, para este último, no campo, existiria ainda uma estrutura econômica e social com a presença de resquícios feudais ou semifeudais que deveriam ser removidos por uma revolução burguesa, nacional e democrática. Este sentimento de uma superação necessária do atraso já vinha sendo forjado desde o período democrático iniciado em 1946 e especialmente reforçado no governo de João Goulart (MUNTEAL, VENTAPANE e FREIXO, 2006, p. 12).

Além da influência do nacionalismo desenvolvimentista em voga no Brasil, as posições do PCB encontravam respaldo nas tendências dogmáticas do movimento comunista internacional de transposição mecânica das teses leninistas para uma realidade distinta, como era o caso da América Latina, em geral, e do Brasil, em particular. O que se evidenciava em um trecho do manual “Fundamentos do marxismo-leninismo”, referente ao tópico do nacionalismo nos países que lutavam contra a opressão imperialista, publicado no periódico comunista *Novos Rumos*, na coluna “Teoria e Prática”, sob o título “A classe operária e o nacionalismo”. O texto

⁵⁵Conforme Anita Prestes, os comunistas conquistaram o direito de atuar legalmente, depois da revogação (em 19/3/1958) da ordem de prisão preventiva contra os dirigentes do PCB, mas lhes era vedada, pelo artigo n. 58 da Lei Eleitoral, a permissão para organizar o Partido Comunista, taxativamente proibido por essa legislação em vigor, que considerava tal tentativa crime passível de condenação pela Justiça do país. Por isso, cuidava-se de não configurar publicamente qualquer atividade que pudesse vir a ser enquadrada como tentativa de organizar o Partido (PRESTES, 2012, p. 26 e 28).

diferenciava o nacionalismo das nações opressoras, pautado na “bandeira do exclusivismo nacional, da discriminação racial e do chauvinismo belicoso” e a serviço da “burguesia monopolista para a escravização de outras nações”, daquele das nações oprimidas. Em relação ao primeiro, os comunistas, como internacionalistas proletários, de acordo com o referido manual, eram “irreconciliavelmente hostis a este nacionalismo reacionário e colonizador”. Quanto ao segundo tipo de nacionalismo, em regra, se refletiam, “o sadio democratismo do movimento nacional-libertador, o protesto das massas contra a opressão imperialista e suas aspirações à independência nacional e às transformações sociais”, respaldando-se na seguinte afirmação de Lenin: “Em todo nacionalismo burguês das nações oprimidas há um conteúdo democrático geral contra a opressão, e este conteúdo nós [comunistas] apoiamos incondicionalmente”. Contudo, ressaltava-se que:

É claro que os comunistas apoiam o nacionalismo na medida e até o momento em que ele serve à causa da conquista da liberdade nacional, da vitória sobre o imperialismo e o feudalismo, e ao despertar, nas massas, do sentimento da própria dignidade, que é pisoteado e esmagado pelos opressores. Nenhuma tentativa de utilizar o nacionalismo para fins reacionários, como instrumento do egoísmo nacional e da submissão de outros povos, ou para a luta contra as justas reivindicações das massas populares, pode encontrar a simpatia dos comunistas (*Novos Rumos*, n. 51, 12 a 18/2/1960, p. 9).

Com esta perspectiva de luta “por um desenvolvimento independente e progressista contra o imperialismo norte-americano”, o Partido Comunista foi delineando sua política de alianças. Defendeu-se a formação de uma ampla frente única de forças extremamente heterogêneas pelo seu caráter de classe. Por isso, segundo os comunistas, a frente única encerrava contradições:

Por um lado, há interesses comuns e, portanto, há unidade. Este é um aspecto fundamental e explica a necessidade da existência da frente única, a sua capacidade de superar as contradições internas entre os seus componentes. Por outro lado, há interesses contraditórios e, portanto, as forças sociais integrantes da frente única se opõem no terreno de certas questões, esforçando-se para fazer prevalecer seus interesses e pontos de vista (CARONE, 1982b, p. 187).

Naquele contexto, para o PCB, era interesse do proletariado se aliar à burguesia, pois, embora fosse explorado por ela, sofria mais do atraso do país e da exploração imperialista do que do desenvolvimento capitalista (*idem*). Mas também buscava incorporar os setores populares no “caminho pacífico da revolução brasileira”, ou seja,

dentro de uma perspectiva nacionalista e reformista (*idem*, p. 192), considerando essa participação popular como uma condição *sine qua non* para o desenvolvimento do país. Para tanto, como apontava a “Declaração de Março de 1958”, os comunistas não poderiam descuidar da questão da organização popular.

Para que os comunistas possam cumprir sua importante tarefa, devem estar a serviço das massas e lançar-se decididamente à atividade junto às massas. Ao invés de se voltarem apenas para o trabalho interno do Partido, precisam dedicar o fundamental de suas energias à atuação legal nas organizações de massas e aí exercer uma função eminentemente construtiva. É indispensável, por conseguinte, tomar as medidas adequadas para que o maior número possível de quadros, militantes e dirigentes, realizem atividades legais entre as massas. Participando das lutas de massas nos movimentos reivindicativos, nas campanhas políticas, nas eleições, os comunistas não têm outro fim senão o de tornar vitoriosas as aspirações das massas, aprender com elas e educá-las a partir do nível de consciência que já atingiram. Os comunistas devem ser em toda parte batalhadores isentos de exclusivismo, abnegados e consequentes, pela construção da frente única nacionalista e democrática (*idem*, p. 196).

O PCB apostava no trabalho de formação e desenvolvimento da frente única para mudar a correlação de forças políticas e conquistar um “governo nacionalista e democrático”, que, pressionado pelas massas organizadas, adotasse medidas capazes de assegurar o desenvolvimento de um capitalismo autônomo e democrático no Brasil. Superada a primeira etapa da revolução brasileira, abrir-se-ia o caminho para transformações de caráter socialista no país. Nesse sentido, os comunistas se empenhavam em contribuir para a constituição de amplas coligações eleitorais, que tivessem força para levar à vitória os candidatos da frente única.

Na complexa montagem das alianças, os comunistas apoiavam os elementos nacionalistas e democratas que existiam em todos os partidos, visando assim contribuir “para aprofundar nacionalmente e em cada local a polarização em processo entre nacionalistas e entreguistas, a fim de isolar e derrotar os candidatos comprometidos com o imperialismo norte-americano” (*idem*, p. 194). O PCB reconhecia que tais elementos constituíam uma ala considerável do PSD, a qual vinha lutando com relativo êxito contra a ala reacionária do mesmo partido, ligada aos latifundiários mais retrógrados e a interesses imperialistas. Em menor proporção, enxergavam elementos nacionalistas na UDN, que se chocavam com a alta direção nacional de seu partido, “ainda dominada por conhecidos golpistas e porta-vozes do imperialismo norte-americano”. De acordo com os comunistas, partidos como o PTB, o PSP e o PSB, que possuíam maior base popular nos centros urbanos, apresentavam uma tendência nacionalista e democrática mais

acentuada. O PTB, cujo maior contingente provinha das massas trabalhadoras, de modo geral orientava-se por uma política nacionalista e popular. O mesmo ocorria com o PSB, cuja base social repousava em setores da pequena burguesia urbana e, em particular, da intelectualidade. Tanto o PTB como o PSB, segundo os comunistas, já defendiam plataformas nacionalistas e democráticas (*idem*, p. 194-195).⁵⁶

Daí o apoio comunista a candidatos tão diversos aos governos de estado nas eleições de outubro de 1958. Os comunistas apoiaram candidatos do PTB no Rio Grande do Sul (Leonel Brizola) e no Estado do Rio (Roberto Silveira). Em São Paulo, apoiaram Adhemar de Barros, do PSP. Em Pernambuco e no Ceará, apoiaram candidatos udenistas. Aliás, durante o ano de 1958, ocorreu um significativo avanço do movimento nacionalista no país. Verificou, nas eleições desse ano, um início de afastamento do PTB em relação ao PSD e uma aproximação maior do PTB com o PCB, no arranjo político nacional.

Em entrevista ao *Diário da Noite*, Luiz Carlos Prestes, em um balanço sobre os resultados das eleições de 3 de outubro de 1958, destacou a importância de sua realização por considerar uma contribuição para estreitar as relações entre as correntes políticas e os partidos políticos que defendiam as mesmas posições nacionalistas e democráticas. Ademais, acrescentou:

Através da campanha eleitoral foi também possível esclarecer grandes massas da população. Após tantos anos de perseguição política, houve pela primeira vez a oportunidade de se chegar diretamente aos trabalhadores, à intelectualidade, à pequena burguesia urbana e rural, a opinião dos comunistas sobre os principais problemas do nosso país – sociais, políticos e econômicos. [...]

O que temos, enfim, como observação decisiva das eleições de três de outubro, é a definição dos campos, nunca tão precisamente quanto agora. Cresceu, de maneira flagrante, o campo nacionalista (*Diário da Noite*, 14/10/1958, p. 3).

O crescimento do campo nacionalista foi acompanhado também da participação crescente na vida nacional dos comunistas. Empenharam-se na reorganização das associações de bairros em diversas cidades do país, investindo na luta pelo “direito à

⁵⁶Sobre o quadro partidário brasileiro, montado a partir do fim do Estado Novo e que sobreviveu até alguns meses depois do golpe de 1º de abril de 1964, Almino Affonso, político do PTB no período em questão, assinala a existência de grupos nacionalistas no interior dos partidos e destaca, por sua relevância, a Frente Parlamentar Nacionalista (FPN), organizada em 1958 e composta por deputados federais de todos os partidos (excetuando-se do Partido de Representação Popular – PRP), traçando um painel dos núcleos nacionalistas em partidos como o PTB, PSD, UDN, PSP, PDC, PR e outros (Cf. AFFONSO, 2014, p. 188-189 e 409-418).

cidade” (*Le droit à la ville*) – para usar uma expressão concebida por Henri Lefebvre –, ou seja, uma luta para satisfazer e expandir necessidades e possibilidades dos cidadãos, especialmente os mais pobres. Uma luta que visou a conquista do saneamento básico, do transporte, da escola, do posto de saúde, do policiamento, do acesso aos meios de comunicação (correios, telefone), do esporte, do lazer, da moradia, da iluminação pública e domiciliar – bandeiras históricas levantadas já na época dos Comitês Populares Democráticos. Os comunistas atuaram intensamente no meio operário, avançando sensivelmente nos organismos de base e depois nas entidades sindicais, e figurando na direção, em parceira ou isolados, das principais instituições sindicais do país (SANTANA, 2001, p. 89). A presença dos comunistas foi marcante nas formas de luta e de organização dos trabalhadores rurais, especialmente nos sindicatos rurais. Gregório Bezerra, uma das lideranças mais expressivas do PCB junto aos trabalhadores do campo, ao analisar a atuação do Partido no meio rural, assinalou o seguinte:

A luta que tratávamos no campo não objetivava somente a sindicalização, mas incluía salário mínimo, reformas de base (principalmente a reforma agrária radical), aplicação da legislação trabalhista na zona rural e outras reivindicações imediatas que sempre tinham prioridade, tais como salário igual para trabalho igual, pagamento em dinheiro, abolição do vale para o barracão, jornada de trabalho de oito horas, pagamento de horas extras, assistência médica, hospitalar e dentária (pois, para esse fim, era descontada uma taxa da folha de pagamento do trabalhador, sem que este usufruísse de tais benefícios), aviso-prévio no caso de despejo, indenização por tempo de serviço prestado ao patrão, pagamento na boca do cofre pelas benfeitorias realizadas pelo trabalhador e por seus familiares na propriedade patronal. Todos esses direitos eram burlados pelos empregadores rurais. (...) Essas vítimas da burguesia rural não tinham a quem apelar. Estavam amordaçadas e atoladas até a garganta nos feudos dos engenhos, das usinas e dos latifúndios. Tinham medo dos capatazes, dos feitores, dos gerentes e dos patrões, dos soldados da polícia, do delegado, do promotor, do juiz, etc. Era necessário despertá-los, encorajá-los, esclarecê-los, uni-los e organizá-los nos sindicatos ou em qualquer organização de massa. E foi o que fizemos, apoiados no ascenso democrático do país (BEZERRA, 2011a, p.515).

Além da promoção de formas legais de luta e da organização de massas, destacando-se os sindicatos, como forma de possibilitar e consolidar conquistas, “organizações camponesas próximas ao PCB também promoveram, principalmente a partir do início dos anos 1960, ocupações de terras em várias regiões, buscando forçar sua desapropriação” (GRYNSZPAN e DEZEMONE, 2007, p. 224-225).

O PCB buscava recobrar os espaços que lhe haviam sido retirados. Em sua linha gradualista e frentista, as alianças que buscou nas eleições entre 1958 e 1963, reunindo muitas vezes as forças mais heterogêneas, propiciaram alguns ganhos eleitorais: eleger

vários candidatos comunistas para cargos legislativos nas legendas de partidos aliados, especialmente o PTB e o PSB. Como, por exemplo, ocorreu nas eleições de 1958 em Garanhuns (Pernambuco), quando os comunistas elegeram três dos sete vereadores da cidade (CAVALCANTI, 2012, p. 70). Ou ainda nas eleições de 4/10/1959, em que os comunistas obtiveram importante “vitória popular” em muitos municípios paulistas nas eleições de 4/10/1959, elegendo vereadores em Sorocaba, Ribeirão Preto, Limeira, Rio Claro, Marília, Andradina, Araçatuba, Jundiaí, Santo André, Rio Preto, Pompéia, Garça, Birigui. Sendo que “na capital, foram eleitos diversos vereadores com o apoio dos comunistas, enquanto o PTB teve sua votação aumentada, em relação às últimas eleições municipais, de cerca de 45%” (*Novos Rumos*, n. 34, 16 a 22/10/1959, p. 11). No mesmo ano, nas eleições gaúchas de 8/11, “a votação atribuída aos candidatos à vereança diretamente apoiados pelos comunistas quase duplicou com relação à votação alcançada nas eleições estaduais de 1958”, sendo os mais significativos aumentos nas cidades de Porto Alegre, Rio Grande e Caxias do Sul (*idem*, n. 42, 11 a 17/12/1959, p. 9). Nas eleições de 7/10/1962, o PCB conseguiu, por meio de outras legendas, eleger deputados federais e estaduais. Prestes declarou, após as eleições, que 17 dos 409 deputados federais eleitos pertenciam ao PCB (SANTANA, 2001, p. 98).

Se, por um lado, o avanço no campo do movimento social e no campo institucional gerava certa expectativa em relação ao PCB se tornar um grande Partido Comunista, poderoso do ponto de vista numérico, consciente e firme do ponto de vista político e ideológico, como constava na Resolução Política do V Congresso, realizado em agosto de 1960 (*Novos Rumos*, n. 81, 16 a 22/9/1960, 2º caderno, p. 5). Por outro lado, provocou uma reação dos anticomunistas, preocupados “em neutralizar os esforços do PCB para tornar-se uma força política e eleitoral expressiva”, sendo o alvo não apenas os candidatos efetivamente comunistas, mas contra os políticos que estabeleceram alianças com o PCB (MOTTA, 2002, p. 126).

Os comunistas estão infiltrados em todos os partidos. Suas preferências, porém, são pelo PSB e pelo PTB. Para o primeiro mandam minorias intelectuais vigilantes. Para o segundo, o acervo sindical. [...] Pensar que os comunistas desistiram de atuar nos parlamentos, é uma ingenuidade: infiltraram-se. E quem mais lucrou, numericamente, foi o PTB.

Mas o PCB lucrou muito: suas teses de ontem são, hoje, sustentadas não apenas por socialistas e trabalhistas, mas também por alguns udenistas, pessepistas e republicanos.

Os comunistas, no PTB, agem muito mais, porém, nas bases partidárias, eficientíssimos nos desvãos do sindicalismo (*Diário da Noite*, 7/9/1959, p. 3).

Nos pleitos eleitorais entre 1958 e 1963, os comunistas orientavam sua participação levando em conta o quadro político nacional, estadual e as peculiaridades locais de cada município, tomando por base as forças populares nacionalistas e democráticas, com o propósito de derrotar os inimigos do povo. O objetivo era contribuir para que as forças representativas dos interesses populares fossem vitoriosas. Em relação ao pleito de março de 1961, Ramiro Luchesi, em seu artigo “Os comunistas e as eleições municipais”, afirmava que os comunistas lutavam pelo estabelecimento de coligações eleitorais que adotassem programas de reivindicações gerais, mas particularmente aquelas de interesse mais imediato dos munícipes, com o objetivo de conquistar o poder para as correntes coligadas. No entanto, segundo Luchesi, a conquista de votos deveria ser o resultado da defesa intransigente das reivindicações locais mais sentidas e daquelas que dissessem respeito ao estado e à Nação. Mas para uma vitória real dos comunistas, eles precisavam estar sempre à frente das massas em suas lutas e, ao mesmo tempo, criticar a política posta em prática pelos governos federal e estadual, denunciando suas responsabilidades no agravamento das condições de vida do povo. E concluía afirmando: “Esta deve ser a principal atividade se quisermos ganhar as massas, o eleitorado, para as posições que correspondem aos seus verdadeiros interesses, isto é, no sentido de que votem nos candidatos apoiados pelos comunistas” (*Novos Rumos*, n. 96, 30/12/1960 a 5/1/1961, p. 6).

Em comício no Recife, em apoio à candidatura de Pelópidas Silveira e Antônio Carlos Cintra do Amaral, respectivamente, para prefeito e vice-prefeito da capital pernambucana, o então secretário-geral do PCB, Luiz Carlos Prestes, falou, para uma multidão estimada em 50 mil pessoas, o seguinte:

No sentido das conquistas democráticas, vós mesmos, pernambucanos, tendes uma valiosa experiência: o governo de Miguel Arraes, que sem ser o próprio povo no governo, é, no entanto, um governo democrático, que assegura o gozo das liberdades ao povo, que se coloca ao lado dos trabalhadores e camponeses que lutam pelo cumprimento das leis sociais, e que assim contribui para mudanças na correlação de forças em rumo de novas conquistas, contra os privilégios dos usineiros, dos latifundiários e dos monopólios que levam a cabo a espoliação de nossa Pátria.

Precisamos, agora, reforçar a unidade e a organização da classe operária e das massas trabalhadoras do campo, cimentar a aliança operário-camponesa e ampliar e fortalecer a frente única nacionalista e democrática, incorporando às suas fileiras novos contingentes das camadas médias, da juventude, da intelectualidade e da própria burguesia ligada aos interesses nacionais lutando ao mesmo tempo, dentro dessa coalizão, contra todo e qualquer obstáculo gerado por fatores de estreiteza, como o personalismo, o

caudilhismo, que dividem e enfraquecem, levando águas ao moinho dos inimigos do povo e da Nação. É batalhando por esse caminho que nós poderemos chegar mais rapidamente a uma frente única orgânica, com plataforma coletiva, com direção coletiva, em condições, portanto, de atuar com muito maior eficiência e encurtar consideravelmente a estrada que nos conduz à formação de um governo nacionalista e democrático, dentro mesmo do atual regime (*Novos Rumos*, n. 234, 16 a 22/8/1963, p. 4).

No mesmo discurso, Prestes esclarece que o fato de combater e criticar falsas posições de aliados não significa, necessariamente, uma ruptura, “mas nem por isso nós vamos aceitar as suas vacilações em prejuízo dos interesses populares e nacionais”. Acrescenta também que “pelo voto pode o povo conquistar governos democráticos que signifiquem um avanço na solução de, pelo menos, alguns de seus problemas”.

Certamente, a conquista de “governos democráticos”, mesmo “sem ser o próprio povo no governo”, entre 1958 e 1964, possibilitou a ocorrência de várias iniciativas no campo da educação, destacando-se atividades e movimentos de alfabetização, cultura popular e educação popular. Lembrando que a questão educacional não ficou restrita aos círculos especializados ou grupos interessados no assunto, mas foi uma das demandas populares da época. O povo, em geral, sempre prezou a escola, procurou-a com avidez e fez sacrifícios para dar aos filhos toda a instrução que estivesse ao seu alcance (LEMME, 1959, p. 186). Por isso, a questão do ensino e da educação fez-se presente nos programas de reivindicações das organizações populares no campo e nas cidades e das forças políticas progressistas. Também esteve presente na pauta do movimento sindical, desde a garantia de ensino primário para todos, passando pela democratização do ensino e oferta de ensino técnico, até o debate em torno das leis de diretrizes e bases da educação nacional (Cf. *Imprensa Popular*, 1958; *Novos Rumos*, 1959 a 1963).

Aliás, “a situação do ensino e da educação no Brasil se acha entrosada e é inseparável do conjunto de componentes da situação de atraso geral em que ainda nos debatemos”, afirma Astrojildo Pereira ao destacar a tese central do livro *Problemas Brasileiros de Educação*, de Paschoal Lemme, publicado pela Editora Vitória (1959). Ainda conforme o resenhista, Lemme tem razões de sobra para fazer o seguinte alerta:

Os educadores devem compreender, uma vez por todas, que não podem permanecer mais em sua torre de marfim das soluções puramente pedagógicas, com as quais todos concordamos, mas que só serão possíveis de plena aplicação na medida em que o país for saindo de suas condições de subdesenvolvimento, que ainda coloca a maioria do povo brasileiro à margem de qualquer aspiração de cultura (*Novos Rumos*, n. 52, 19 a 25/2/1960, p. 4).

Em trabalho apresentado a II Conferência Mundial de Educadores, convocada pela Federação Internacional Sindical do Ensino, reunida em Varsóvia, em julho de 1957, Paschoal Lemme afirmava o seguinte:

A melhoria substancial da educação e da escola latino-americanas está diretamente vinculada às vitórias do movimento de emancipação econômica, de liquidação das sobrevivências semifeudais e da derrota da ação imperialista opressora e todas as suas consequências: deformação econômica, reação, obscurantismo, atentados às culturas nacionais, etc.

Somente a libertação das grandes massas rurais das atuais condições de pauperismo poderá permitir que elas possam a vir se beneficiar da instrução e da cultura; somente uma economia independente e a consequente industrialização darão às classes trabalhadoras das cidades condições de vida capazes de lhes permitir aspirar para si e para os filhos uma frequência regular às escolas até aos níveis mais altos.

Somente uma economia independente, livre das atuais deformações, dará possibilidade a governos democráticos de aumentar substancialmente os orçamentos para a educação e a cultura, para construir e equipar convenientemente as escolas necessárias, para proporcionar aos educadores as condições de trabalho e os níveis de salários compatíveis com a dignidade de sua missão.

Enfim, somente em regimes verdadeiramente democráticos, as culturas nacionais de nossos países poderão se desenvolver plenamente, libertando-se dos fatores de deformação que agem sobre elas através de poderosos instrumentos de propaganda e divulgação de massa de que dispõem o imperialismo e as forças reacionárias, nacionais e internacionais. (...)

A hora que vivemos é a da “tomada de consciência dos povos denominados subdesenvolvidos que não querem mais se submeter às espoliações econômicas e às servidões ideológicas”, mas querem formar livremente ao lado de todos os outros, contribuindo com os dons de suas culturais nacionais e recebendo a contribuição de todas as experiências, no sentido do progresso, do desenvolvimento. É essa, portanto, também, a meta dos educadores, se querem estar identificados com seus povos nessa luta (LEMME, 1959, p. 187-188).

Para aqueles comprometidos explicitamente em favor das classes populares urbanas e rurais, considerava-se “a luta pela democratização do ensino como uma forma de luta anti-imperialista, anticolonialista e antineocolonialista”, como se afirmava na resolução do Seminário Estudantil do Mundo Subdesenvolvido (SEMS). Também chamado de “Seminário da Subversão”, nos editoriais de *O Globo*, na semana anterior de sua realização, que se deu entre os dias 7 e 14 de julho de 1963, em Salvador, Bahia, o SEMS afirmava o seguinte sobre a emancipação dos países periféricos:

O processo de libertação nacional dos países subdesenvolvidos independentes politicamente sofre de uma forma bastante acentuada a reação do capital estrangeiro que, por meio de supostos organismos de auxílio (Corpos de Paz, Aliança para o Progresso, Ponto IV, etc.), procura pôr dificuldades à emancipação desses povos. (...)

A esses países, portanto, somente restam dois caminhos:

- a) desenvolvimento econômico, com total eliminação do domínio imperialista e a completa liquidação das estruturas semifeudais de propriedade e da exploração do campo;
- b) a ampliação da soberania política e a democratização cada vez maior das estruturas políticas e econômicas.⁵⁷

A educação, portanto, figurava entre as lutas populares de reivindicações vitais e imediatas, articulada à luta pela emancipação nacional, a democracia e o progresso social. Como assinalado por Paschoal Lemme, o sucesso de uma melhoria substancial do panorama educacional brasileiro estava ligado à vitória sobre as forças contrárias ao progresso do país – representantes do imperialismo e do latifúndio –, que se daria “com a unificação e crescimento cada vez maior do movimento nacionalista e progressista, numa ampla frente com vistas à realização das reformas” que o país já estava “a exigir com impaciência”. Para tanto, uma compreensão mais exata quanto às causas reais que produziam o estado tão precário da educação e do ensino no Brasil, levariam os educadores a lutar ao lado das forças progressistas que se esforçavam para remover as causas de atraso do país. Tratava-se, segundo Paschoal, de um “trabalho paciente de esclarecimento”, que redundaria não somente na “unidade progressista dos educadores”, como também em sua participação cada vez mais ativa nas lutas pela emancipação econômica do país, pela libertação dos entraves que impediam seu desenvolvimento econômico e cultural (LEMME, 1959, p. 158).

Em defesa da escola pública

As questões latentes do debate educacional no final dos anos 1940 e na década seguinte estiveram condicionadas às limitações da “democracia brasileira” então

⁵⁷O SEMS foi promovido pela UNE e objetivou uma tomada de posição dos universitários dos países subdesenvolvidos, visando o fortalecimento da luta e dos ideais de libertação nacional, desenvolvimento econômico e paz mundial. Reuniu delegações da África, Ásia, América Latina e alguns países europeus: Brasil, Camarões, Chile, China, Congo, Colômbia, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Gana, Guiana Francesa, Guatemala, Honduras, Índia, Iraque, Moçambique, Nigéria, Nicarágua, Paraguai, Portugal, Peru, Panamá, República Dominicana, Senegal, Serra Leoa, Venezuela, Iugoslávia, Uruguai e Angola. Como observadores e convidados especiais compareceram representantes da URSS, da Tchecoslováquia, da RDA, da União Internacional dos Estudantes e da União Geral dos Estudantes da África Negra (*Novos Rumos*, n. 231, 26/7 a 1/8/1963, p. 4).

vigente, marcada por um “espírito” de conciliação, de “perder o menos possível”, de “negociar concessões”, mas também por pressão das forças progressistas querendo ir além do aceitável para os setores conservadores da sociedade. Conforme salientou Florestan Fernandes, em palestra de setembro de 1961, “os nossos reformadores educacionais realizaram suas famosas revoluções pedagógicas dentro de bibliotecas”, apesar de “o que fizeram poder ser um bom começo”, não passou disso (FERNANDES, 1966, p. 364), dando ênfase de fazer “a revolução nas escolas”, para que não se fizesse “a revolução nas ruas” (*idem*, p. 352). Contudo, o povo sempre teve uma crença mística na escola, afirmou Paschoal Lemme no seu texto “Escolas para o povo” (*Tribuna Popular*, 10/3/1946, p. 3). Os pais, por mais ignorantes que fossem, queriam sempre fazer dos filhos alguma coisa mais do que eles próprios puderam ser, acrescentou Lemme em outro artigo, “Educação e padrão de vida” (*idem*, 2/3/1946, p. 3). Por isso também, a preocupação com o ensino popular no Brasil esteve presente no movimento social popular. A causa da democratização do ensino (mais e melhores escolas de todos os graus e níveis e o acesso a elas) foi uma aspiração das camadas populares no âmbito das lutas sociais, assim como a da democratização da cultura, considerando que, em perspectiva histórica na América Latina, especialmente no Brasil, escola pública não foi pensada para o acolhimento das classes populares (ESTEBAN e TAVARES, 2013, p. 293). Não apenas a educação, mas, sobretudo, todos os direitos sociais básicos foram historicamente negligenciados, negados ou interditos às classes populares no Brasil (*idem*, p. 301).

Nesse sentido, a preocupação ativa pelos assuntos educacionais que agitaram o período (1945-1964) transcendeu ao campo dos professores e especialistas em educação, envolvendo também os setores sociais populares organizados. O que se verificou, por exemplo, no imediato pós-guerra (1945-1947), através dos Comitês Populares Democráticos, que se constituíram nos bairros e locais de trabalho de várias cidades brasileiras, e da Universidade do Povo – depois, Escola do Povo –, participando do I Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado no início de 1947. Na I Convenção Popular do Distrito Federal, realizada entre julho e agosto de 1945, os Comitês Populares discutiram teses referentes à educação propriamente escolar, isto é, à educação primária, pré-primária, secundária, superior, com a inclusão do problema especial da alfabetização de adultos, ao ensino profissional, à educação extraescolar e à cultura, ao uso das verbas públicas na área de educação e cultura, e à assistência social aos alunos (cf. LEMME, 2004, v. 4, p.52-74).

Nas discussões dos Comitês Populares, seja na então capital do país ou no Recife, aparece a articulação entre educação das crianças e educação de adultos, uma vez que a alfabetização de adultos se apresenta em dois aspectos: a) uma questão de emergência, dada sua significação política naquele presente momento (de negação do direito de voto aos analfabetos); b) o “de caráter que se pode considerar como permanente”, resultante “das causas que fazem com que grande número de crianças não receba instrução primária nas idades próprias”, necessitando-se “manter uma rede paralela de escolas e cursos para ministrar educação aos iletrados adultos nos quais essas crianças vão se transformando, incumbência essa que deve caber, primordialmente, ao poder público” (*idem*, p. 62-63).

Certamente, esses aspectos se encontram na gênese das experiências de educação popular do período, como no caso dos Comitês Populares Democráticos, do Movimento de Cultura Popular (MCP) de Pernambuco, da campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, em Natal, no Rio Grande do Norte, entre outras, reiterando o caráter político da questão educacional. Combater a “fábrica de analfabetos” existente na sociedade brasileira tem sido uma das aspirações dos movimentos de educação popular. Conforme apontado por Florestan Fernandes, em 1961, “não basta combater o analfabetismo, como pensa muita gente simplista”, se faz necessário “combatê-lo sem perder de vista algo ainda pior, que é a pseudo-alfabetização e a degradação do ensino primário, médio e superior” (FERNANDES, 1966, p. 405). O combate ao analfabetismo e a defesa da educação pública, gratuita, laica, democrática e de qualidade social, em todos os níveis, como direito universal e dever do Estado estão entre as exigências da educação popular, compromissada politicamente em favor dos excluídos.

No livro *O golpe na educação*, Moacyr de Góes afirmou que a defesa da escola pública, no contexto da discussão da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), nas décadas de 1950 e 1960, “se converteu em estuário do rio”, que teve entre seus tributários: o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), o I Congresso Brasileiro de Escritores (1945), o IX Congresso Brasileiro de Educação (1945), a Universidade do Povo e os Comitês Populares Democráticos (CUNHA e GÓES, 1985: pp. 13-14). O embate a favor de um sistema de educação pública, com todas as suas deficiências, representou “o grande ponto de apoio das lutas dos educadores progressistas contra as tentativas de transferir para entidades privadas e confessionais os encargos principais com a educação do povo” (LEMME, 1959, p. 185). Nas discussões em torno do projeto da LDB, ficou explícito o quanto a situação política

viria a determinar sensivelmente a educação, o quanto a contradição de interesses extrapolou o campo da discussão meramente pedagógica.

Conforme salientado por Florestan Fernandes:

Não é apenas a Educação que está em jogo. Sabemos que esta, por si mesma, justifica a nossa posição e a rejeição que fazemos do projeto de lei em causa. Mas, no caso, ela se vincula a outros bens igualmente inestimáveis, como a defesa da Democracia, a implantação de um verdadeiro regime democrático no Brasil e o nosso destino histórico como Povo independente (“A posição dos licenciados”, relatório de 10/2/1960, enviado ao presidente da República. FERNANDES, 1966, p. 401).

Ademais, “o que entra em linha de conta, aqui, é a maneira pela qual os povos procuram usar seus recursos educacionais em fins de interesse coletivo”, afirma Florestan na palestra “A educação popular no Brasil”, de setembro de 1961 (*idem*, p. 351-352), opondo-se aos grupos poderosos “francamente empenhados na luta contra a escola pública e contra o que ela significa como fator de democratização do ensino e da cultura” (*idem*, p. 400). Nesses termos, “a educação popular depende, no Brasil, da democratização do ensino através da escola pública” (*idem*, p. 369), uma vez que, segundo Florestan Fernandes, “sem democratização do ensino, a democracia constitui uma falácia”, pois “sem fortalecimento e melhoria genuínos do sistema público do ensino, é ridículo falar-se em verdadeira democratização da cultura” (*idem*, p. 514-515).

No texto “O trabalhador e o projeto de Diretrizes e Bases”, resumo da I Convenção Operária de Defesa da Escola Pública, realizada em 28/2/1961, a educação se apresenta ao trabalhador, segundo Florestan, como um meio de fins essenciais:

1º) “como instrumento de emancipação de si mesmo e de seus filhos do analfabetismo, da ignorância e da servidão intelectual”;

2º) “como um instrumento de superação do estado do atraso econômico, cultural e social do Brasil” (*idem*, p. 404).

A conclusão do mencionado texto é o seguinte:

As circunstâncias atuais conferem ao trabalhador sindicalizado o dever de agir como mandatário dos interesses educacionais das populações do campo e da cidade. Cabe-lhe a tarefa de desmascarar os interesses escusos, que se escondem atrás do projeto de Diretrizes e Bases em sua presente versão, e de apontar, inflexivelmente, as medidas que devem ser tomadas para combater o analfabetismo, para eliminar as lacunas e as inconsistências do nosso sistema de ensino e para democratizar a cultura através da escola pública. Ou seja, a tarefa histórica que o transforma em advogado indeclinável da expansão e fortalecimento do sistema público de ensino – o único que pode ser

concebido, por suas origens, natureza e funções, como verdadeira arma do povo em sua luta pelos *Direitos do Homem* na esfera da instrução (*idem*, p. 408; grifo do autor).

Em entrevista publicada em *O Semanário* (9 a 15/4/1960), Paschoal Lemme ressaltou, como o fato da mais alta significação no debate sobre o projeto da LDB, “a mobilização da opinião pública que se verificou em torno da questão”, afirmando:

Até bem pouco tempo, os problemas da educação, que interessam a todo o povo, a todas as camadas sociais, eram discutidos apenas pelos entendidos, por técnicos e professores, e as reformas se faziam nos gabinetes. Os debates e as controvérsias sobre a lei básica de diretrizes e bases da educação nacional, porém, ganharam as ruas. (...) Já agora ninguém desconhece que há alguma coisa de grave que se pretende fazer com a educação do povo brasileiro e que é preciso evitar (LEMME, 2004, v. 5, p. 108).

No entendimento dos setores progressistas e de esquerda, caminhava-se para “um retrocesso em nossa política educacional”, constituindo “grave ameaça à causa da educação popular” (FERNANDES, 1966, p. 410). As massas populares brasileiras constituíam o único ponto de apoio efetivo para aqueles dispostos a oferecer resistência “à trama que se armou contra a educação popular e contra a escola pública” (*idem*). Apelava-se para a mobilização popular. Em comício de entidades sindicais na Praça da Sé, em São Paulo, no dia 21/6/1960, Florestan Fernandes conclamava os trabalhadores e operários sindicalizados, que formavam “a vanguarda política do Povo brasileiro”, a “sair às ruas com a bandeira de educação popular e com a palavra de ordem de defesa da escola pública – *Dinheiro público para a Escola Pública!*” (*idem*; grifos do autor). Constava na pauta de reivindicações:

Em matéria de educação, *todo o poder para o Estado Democrático!* No uso dos recursos oficiais destinados à educação, *prioridade para a escola primária pública e gratuita, para o ensino técnico público e gratuito, para centros universitários capazes de promover o progresso da ciência e da tecnologia científica!* Nada de concessões. Os operários de São Paulo devem exigir, para todo o Povo brasileiro, *ensino público gratuito em todos os ramos da instrução* e medidas legítimas de distribuição equitativa das oportunidades educacionais, isto é, de *democratização do ensino!*
[...]

A vanguarda operária do Brasil não pode falhar diante da missão de exigir da República a realização dos seus ideais educacionais postergados ou traídos por aqueles que exerceram ou ainda exercem mandatos políticos, sem consultar as fontes populares do seu poder. Nesta oportunidade, ela tem o dever de impor a sua vontade, fazendo ouvir a sua voz e fazendo sentir os seus atos na defesa da ordem democrática e da educação popular pelo próprio Povo brasileiro (*idem*; grifos do autor).

Tratava-se, através da mobilização da opinião pública, de obter uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que correspondesse de fato aos interesses mais legítimos do povo brasileiro. Paschoal Lemme atentava para o seguinte:

Há a considerar ainda que, nos países subdesenvolvidos, onde o Estado tem que empunhar as alavancas de comando das transformações econômicas e sociais que tirem o país dessa situação, em luta contra forças e grupos privados poderosos que se opõem a essas modificações, em benefício da maioria, a organização e a manutenção da “instrução pública” torna-se um dos deveres precípuos e intransferíveis do Poder Público. Foi o que aliás, muito lucidamente, previu nossa Constituição, quando fixou em dispositivo lapidar e iniludível esse princípio básico do Estado moderno (Art. 167): “O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos poderes públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulam” (LEMME, 2004, v. 5, p. 110; grifos do autor).

Em carta ao diretor do jornal *Última Hora* (Rio de Janeiro), publicada em 3/4/1959, Paschoal Lemme advertia da necessidade de se repetir incansavelmente que a instrução pública era uma conquista irreversível da História, devendo ser sempre e cada vez mais ampliada. Segundo ele:

A *instrução pública gratuita* é dever do Estado democrático moderno e direito do cidadão que paga impostos e que precisa ser formado para a cidadania e para a vida profissional, em seu próprio benefício e da comunidade; a *instrução pública* não pode, por isso mesmo, ser objeto de negócio (ainda que o empresário seja portador da mais rígida integridade moral e cultural e da mais completa honestidade de propósitos), e muito menos motivo de ameaças obscurantistas de fantasmas da Idade Média, ou de manobras sectárias que já foram derrotadas nos fins do século XVIII pelo progresso, pela civilização, pela marcha irreversível da História (idem, p. 105-106; grifos do autor).

Prossegue afirmando:

Em matéria de ensino, o que mede o grau de extensão da democracia existente num determinado Estado é o esforço que esse Estado estiver fazendo, continuamente, no sentido de assegurar ao maior número possível de cidadãos oportunidades iguais de acesso ao ensino, à educação e à cultura. E isso só pode ser feito através de uma organização sempre aperfeiçoada de *instrução pública gratuita e até obrigatória*, dentro de certos limites (idem, p. 106; grifos do autor).

Foi baseando-se nos pressupostos ideais do Estado democrático, influenciadas pela ideologia nacional-libertadora, ou nacional-desenvolvimentista, que as forças sociais que viam na educação popular a mola propulsora da evolução do mundo moderno se inseriram no contexto da discussão da LDB, apresentando o trinômio

educação popular, desenvolvimento econômico e progresso social. Florestan Fernandes explicou a relação entre essas partes da seguinte maneira:

Os países subdesenvolvidos são, também, os que mais dependem da educação como fator social construtivo. Tais países precisam da educação para mobilizar o elemento humano e inseri-lo no sistema de produção nacional; precisam da educação para alargar o horizonte cultural do homem, adaptando-o ao presente e a uma complicada teia de aspirações, que dão sentido e continuidade às tendências de desenvolvimento e de progresso social; e precisam da educação para formar novos tipos de personalidade, fomentar novos estilos de vida e incentivar novas formas de relações sociais, requeridos ou impostos pela gradual expansão da ordem social democrática (FERNANDES, 1966, p. 351).

O debate em torno de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional mostrou-se como um espaço da luta de classes, refletindo a correlação de forças entre as classes e frações de classe, assim como a luta pela conquista do consenso para seus diferentes projetos societários. Empolgou a opinião pública e mobilizou diferentes setores organizados da sociedade civil, acarretando a formação de campos nitidamente opostos. Uma dicotomia escola pública *versus* escola privada. Aliás, foi um substitutivo ao projeto da LDB apresentado pelo então deputado Carlos Lacerda, considerado excessivamente privatista e uma ameaça à escola pública, que despertou a reação de vários setores que, independente de filiação ideológica, concebiam a escola pública como um patrimônio necessário para as demandas sociais do país na época. Os debates se acirraram desde então.

O periódico comunista *Novos Rumos* dedicou espaço em várias de suas edições, entre os anos de 1959 e 1961, para o debate sobre as leis de diretrizes e bases da educação nacional. A primeira matéria sobre o assunto se intitulou “Dinheiro do povo para os tubarões do ensino” (*Novos Rumos*, n. 22, 24 a 30/7/1959, p. 9). A reportagem iniciou-se afirmando que a princípio o projeto original da LDB merecia ser apoiado, “uma vez que a sua execução viria de certa forma atender à necessidade de milhões de jovens brasileiros em idade escolar”. Em seguida, reservou duras críticas ao substitutivo Lacerda:

Entre as inúmeras aberrações que constituem o substitutivo apresentado pelo deputado Carlos Lacerda, basta que sejam salientadas algumas para que fique evidente ser ele totalmente reacionário, absurdo e inaceitável.

Pretende Lacerda assegurar ao ensino privado absoluta prioridade na aplicação dos recursos públicos destinados a custear a educação, colocando a escola pública como supletiva e subsidiária da particular. A consequência

disso seria a possibilidade de apenas os ricos poderem frequentar os colégios, posto que os membros das camadas menos favorecidas não teriam onde estudar gratuitamente, nem poderiam pagar as exorbitâncias cobradas nas escolas particulares. E isso num país de 30 milhões de analfabetos! Cumpre ressaltar que nisso reside o real objetivo do substitutivo, já que as escolas religiosas e leigas particulares estão de olhos fixos no orçamento federal e no Fundo Nacional de Ensino Médio, destinado a amparar o ensino privado. Fica explicado, também, o entusiasmo de Lacerda.

Outro objetivo do substitutivo é estabelecer como o mais alto poder na educação um órgão corporativo de composição classista, incumbido de propor a subvenção pública a estabelecimentos particulares e de cujas decisões o Ministro da Educação seria mero executor. Esse órgão seria composto de nove membros: o governo indicaria três (sendo um deles escolhido em lista de pais de família) e os outros seis seriam eleitos pelos colégios privados. Em que mãos ficariam os estudantes!

Depois de expor o “verdadeiro sentido do substitutivo Lacerda”, a matéria relatou a situação do debate do projeto da LDB em torno da análise do já comentado substitutivo Lacerda e do substitutivo Celso Brant, resultante de uma Comissão de Professores do MEC, “invertendo as formulações de Lacerda e apresentando medidas justas para o ensino no Brasil”. Contudo, como afirmou a reportagem, o governo, cedendo às pressões dos grupos particulares e do clero – através de d. Helder Câmara –, “aquiesceu em elaborar um novo anteprojeto”, apresentado pelo líder da maioria, deputado Armando Falcão, que nada mais seria que o substitutivo Lacerda com nova roupagem (*idem*). Para concluir, ressaltou-se a importância das discussões sobre a LDB: “As repetidas greves estudantis, os pronunciamentos de educadores e professores em defesa do substitutivo do MEC, etc. ressaltam a importância de Projeto de Diretrizes e Bases, que deve ser defendido e melhorado, a bem do ensino no Brasil” (*idem*).

No número seguinte, *Novos Rumos* publicou o artigo de Fábio de Lucca (n. 23, 31/7 a 6/8/1959, p. 10), abordando a questão da liberdade de ensino, com o seguinte título chamativo:

As escolas confessionais católicas e o “Sindicato do Comércio do Ensino” querem:

- 1) receber o dinheiro do governo;
- 2) ficar com polpudos lucros;
- 3) controlar ideologicamente o ensino.

Deu-se ampla divulgação às manifestações em defesa de uma LDB que atendesse as reais necessidades do ensino no país, como o debate promovido pela UNE, em sua sede, entre o ministro da Educação e os professores Anísio Teixeira, Darci

Ribeiro e Paschoal Lemme, realizado em 18/9/1959; o manifesto do Sindicato dos Professores do Ensino Secundário, Primário e de Artes do Rio de Janeiro contra o substitutivo Lacerda; o Congresso dos Trabalhadores Favelados do Distrito Federal, realizado em 11/10/1959, “propugnando por um melhor programa de educação para a criança favelada”; o XIII Congresso Metropolitano dos Estudantes Secundários, realizado entre 27 e 30/10/1959, em que se aprovou um voto contra o substitutivo Lacerda (*Novos Rumos*, n. 28, 4 a 10/9/1959, p. 7; n. 29, 10 a 17/9/1959, p. 11; n. 34, 16 a 22/10/1959, p. 11; n. 37, 6 a 12/11/1959, p. 7, respectivamente). Também se denunciou os atos em defesa do substitutivo Lacerda, como o “Congresso de Quitandinha”, patrocinado pelos donos dos colégios particulares e realizado entre 5 e 10/1/1960, em Petrópolis (RJ), em que a reportagem se intitulou “Tubarões do ensino apoiam o Projeto Lacerda e condenam a escola gratuita” (*idem*, n. 47, 15 a 21/1/1960, p. 10).

Nos embates sobre a legislação educacional, “marxistas” e “liberais”, ainda que por motivos e com objetivos distintos, convergiram em torno da defesa da escola pública. Isto é, na formulação de um projeto educacional, referente aos princípios norteadores de uma política de educação: educação pública, gratuita, leiga para todos como responsabilidade do Estado (BRANDÃO, 1999, p. 15). O movimento em defesa da escola pública teve a adesão de um expressivo número de intelectuais. Entre os quais se podiam identificar três correntes básicas de pensamento, como apontado por Saviani (2008b, p. 289-290): a corrente liberal-idealista, representada pelo jornal *O Estado de S. Paulo*, sob a direção de Júlio de Mesquita Filho, e por professores da área de filosofia e história da educação da USP, como Roque Spencer Maciel de Barros, Laerte Ramos de Carvalho e João Eduardo Rodrigues Villalobos; a corrente liberal-pragmatista, filiando-se os educadores do movimento renovador e destacando-se Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Almeida Júnior e Lourenço Filho; e a corrente socialista, que teve como seu principal líder o professor Florestan Fernandes, contando ainda com Paschoal Lemme, Antonio Cândido, Letelba Rodrigues de Brito e Nelson Werneck Sodré.

Contudo, conforme observou Saviani, o grupo hegemônico no movimento de defesa da escola pública foi o dos liberais-idealistas. Concorrendo para isso, o fato de terem sob seu controle o jornal *O Estado de S. Paulo*, colocado prioritariamente a serviço do movimento (*idem*, 1996, p. 81). Paradoxalmente, Florestan Fernandes foi a liderança mais expressiva e combativa do movimento de defesa da escola pública. As

forças de esquerda tiveram que agir em condições que não escolheram, como revelou Florestan Fernandes na seguinte passagem:

Participam da Campanha de Defesa da Escola Pública pessoas de diferentes credos políticos. Pois bem, nenhum de nós deu precedência às suas convicções íntimas sobre o objetivo comum. Limitamo-nos a defender ideias e princípios que deixaram de ser matéria de discussão política nos países adiantados. Tudo se passa como se o Brasil retrocedesse quase dois séculos, em relação à história contemporânea daqueles países, e como se fôssemos forçados a defender, com unhas e dentes, os valores da Revolução! É uma situação que seria cômica, não fossem as consequências graves, que dela poderão advir. A nossa posição pessoal pesa-nos como incômoda. Apesar de socialista, somos forçados a fazer a apologia de medidas que nada têm a ver com o socialismo e que são, sob certos aspectos retrógradas. Coisa análoga ocorre com outros companheiros, por diferentes motivos. Pusemos acima de tudo certas reivindicações, que são essenciais para a ordem democrática no Brasil. Essa ordem constitui um requisito para qualquer desenvolvimento tecnológico, econômico, político, social etc. – da sociedade brasileira. Ela deve ser, por conseguinte, o objetivo central de todos os que pretendam, por uma via ou por outra, enveredar o Brasil na senda da civilização moderna (FERNANDES, 1966, p. 427).

De modo que “vários matizes ideológicos e razões muito diferentes teciam todos aqueles envolvimento que aparentemente separavam apenas os defensores da escola pública (estatal) dos defensores da escola privada (confessional ou laica)”, ou seja, “o conflito, de fato, era muito mais profundo”, opondo “uma resistência à modernização, pelo menos de alguns elementos e instituições da sociedade brasileira, aos favoráveis e partícipes dela” (SANFELICE, 2007, p. 544). Envolvia questões sobre os caminhos do processo de modernização econômica do país, incluindo também o projeto de democratização da sociedade e da educação que se pretendia.

No âmbito dos defensores da escola pública, visando-se intervir no processo de tramitação da LDB, é lançado em 1959 o “Manifesto dos educadores: mais uma vez convocados”, redigido por Fernando de Azevedo e subscrito por 190 dos mais expressivos nomes da intelectualidade brasileira da época, desde Caio Prado Júnior, Nelson Werneck Sodré e Florestan Fernandes até os mais conservadores, como o jurista Miguel Reale. Além destes citados, estão também entre os signatários: Anísio Teixeira, Maria Yedda Linhares, Sérgio Buarque de Holanda, Carlos Delgado de Carvalho, Hermes Lima, Darci Ribeiro, Antônio Cândido, Fernando Henrique Cardoso, Celso Kelly, Ruth Cardoso, Azis Simão, Perseu Abramo, Cecília Meirelles, Álvaro Vieira Pinto, Carneiro Leão, Júlio Mesquita Filho, Abgar Renault, Laerte Ramos de Carvalho, entre outros. Cabe registrar entre os signatários, elementos que participaram da experiência de educação popular nos Comitês Populares Democráticos e na

Universidade do Povo/Escola do Povo: Paschoal Lemme, Álvaro Kilberry, Letelba Rodrigues de Brito, Mário Barata, Honório Peçanha, Mário de Brito.

Segundo Florestan Fernandes, “desde o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, em 1932, jamais se vira semelhante movimento de opinião em torno dos problemas educacionais brasileiros” (FERNANDES, 1966, p. 355; grifo do autor). E deve-se “extrair do movimento a contribuição positiva, que ele poderá dar à causa da democratização e aperfeiçoamento do ensino no Brasil” (*idem*, p. 356).

Se existiu toda uma mobilização em torno da defesa da escola pública, com o lançamento do “Manifesto de 1959” e a organização da “Campanha de Defesa da Escola Pública”, a aliança privatista nas discussões da LDB também demonstrou sua capacidade de mobilização e a ferocidade com que defendeu seu espaço na educação escolar. Os donos das escolas particulares aliaram-se à Igreja na defesa do projeto de Carlos Lacerda. Aliás, considerando os números concretos de matrícula no ensino secundário na época, se fosse transformado em lei, como apresentado inicialmente, o substitutivo Lacerda, praticamente todo o ensino secundário privado passaria a ser direta ou indiretamente mantido com recursos públicos (FREITAS e BICCAS, 2009, p. 170).

A Associação de Educação Católica do Brasil (AEC) elegeu os seguintes *slogans* para serem utilizados na campanha pela aprovação do substitutivo Carlos Lacerda: “escola pública não é aquela que o Estado impõe, mas aquela que o público escolhe”; “recursos do povo para a escola preferida pelo povo”; “com o voto ao candidato, o cidadão não lhe entrega a alma de seu filho”; “sem bolsas gratuitas, rouba-se ao pobre a liberdade de opção”; “os recursos públicos têm origem particular: vêm do povo e devem voltar ao povo, sem frustrações de consciência”; “na distribuição dos recursos, o Estado não é proprietário, mas mero administrador dos dinheiros públicos, assim como ele não é senhor, mas apenas servo da consciência dos cidadãos” (SENRA, 2010, p. 68).

O quadro de polarização em torno da LDB não opôs somente dois blocos de força, mas dois conceitos de “liberdade de ensino”. Ao contrário da associação entre liberdade de ensino e educação privada defendida pelos privatistas, “a escola pública e laica, sustentada pelo Estado, não vinculada a nenhuma ideologia específica, garantiria as condições necessárias ao exercício da liberdade de conhecimento” (*idem*, p. 69), como defenderam os partidários da educação pública. Como ressaltou Paulo Ghiraldelli Jr., o “Manifesto de 1959” não levantou a bandeira do “monopólio do ensino pelo Estado, como quiseram fazer crer à opinião pública os defensores do privado”, mas “foi

favorável à existência das duas redes, pública e particular”, sendo, no entanto, que “propunha que as verbas públicas servissem somente à rede pública e que as escolas particulares se submetessem à fiscalização oficial” (GHIRALDELLI JR, 2009, p. 93).

Em “Um velho sofisma”, estudo publicado, em 1961, no seu livro *Educação democrática e progressista*, Paschoal Lemme diz o seguinte ao falar sobre “liberdade de ensino”:

Mas, ao ponto em que a controvérsia já chegou, em que o Estado, no cumprimento de seu dever elementar de proporcionar instrução a todos, é acusado de pretender exercer um "monopólio", é preciso não ter mais reservas em caracterizar claramente as forças que estão empenhadas nessa verdadeira conspiração contra a escola pública e que sentido tem a "liberdade" de ensino que reivindicam.

A acusação e a reivindicação se originam sabidamente nos meios do reacionarismo clerical, do obscurantismo retrógrado, mancomunado com os interesses do mercantilismo do ensino. Ora, como se sabe, quem exerceu o monopólio da educação foi a Igreja Romana, que o perdeu quando o Estado liberal-democrático se constituiu e assumiu, como um dos seus deveres fundamentais, o de proporcionar a educação cívica e a preparação profissional, para formar convenientemente o cidadão do Estado nacional, ao menos teoricamente, em igualdade de oportunidade para todos. E o instrumento para o exercício dessa função foi a escola pública, gratuita, leiga e até obrigatória.

Essa função da educação pública, pois, nada tem de transcendental, nada tem a ver com a formação para a "vida sobrenatural", mas se exerce simplesmente no campo das coisas terrenas, não disputando, em absoluto, às religiões, essa preparação para a vida eterna. A educação pública tem, pois, um campo perfeitamente delimitado e a acusação que se pode fazer ao Estado, que deve promovê-la, é a de não estar cumprindo devidamente esse dever, não só na extensão devida como na qualidade conveniente, em vista das necessidades do povo. Não há, assim, qualquer "monopólio" ou ofensa à "liberdade" de quem quer que seja, mas simplesmente o cumprimento de um dever e a satisfação de um direito.

[...]

Toda essa celeuma, pois, que se levanta agora em torno da Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional, pretendendo dividir a opinião pública em dois setores irreconciliáveis – dos "liberais agnósticos" e "materialistas ateus", de um lado, e dos "humanistas ecumênicos", de outro – significa que os referidos grupos estão temerosos diante do fato indiscutível de que o País está dando passos decisivos no caminho do desenvolvimento econômico e cultural, o que libertará o povo brasileiro dessa tutela obscurantista, da direção dessas "elites" fracassadas, que, essas sim, querem manter os privilégios da cultura para "minorias" e impedir, por todas as formas, que o povo tome em suas mãos seus próprios destinos.

[...]

Em documento recente⁵⁸, em que mentirosamente se afirma que "duas concepções especialmente disputam o predomínio sobre a educação: o liberalismo agnóstico e o totalitarismo ateu" e que a terceira, a dos signatários, a "humanística e democrática", fica perfeitamente claro esse conluio de elementos ultramontanos, antiliberais, com os beneficiários do mercantilismo do ensino, através das assinaturas dos presidentes dos maiores sindicatos de proprietários de colégios particulares e até do chefe de relações públicas do vespertino conhecido como o maior defensor de todos os interesses antinacionais e que chefia o combate ao movimento nacionalista brasileiro. Não há, pois, qualquer dúvida de que o substitutivo Lacerda, que pretende liquidar a escola pública brasileira, é de inspiração das forças obscurantistas e antinacionais que se apresentam falsamente como defensores dos "direitos das famílias" e da "liberdade de ensino", coisas essas que não estão em discussão nem estão sofrendo qualquer ameaça (LEMME, 2004, v. 5, p. 113-115).

Ainda que mobilizando e organizando um vasto campo em defesa da escola pública, saindo dos setores médios da população e chegando aos mais pobres, com as Convenções Operárias de Defesa da Escola Pública, a disputa em torno da legislação educacional acabou resultando em uma conciliação operada no Congresso Nacional. Ou seja, chegou-se a uma solução intermediária entre o projeto original de 1948 e o substitutivo Lacerda (SAVIANI, 1997, p. 19-20). Nas palavras de Florestan Fernandes, as correntes que representavam melhor os interesses da educação popular e da democratização do ensino não conseguiram condições de fazer-se ouvir e, principalmente, para atuar como grupos de pressão organizados (*Novos Rumos*, n. 119, 16 a 22/6/1961, p. 2)

Para alguns representou um avanço a LDB de 1961. Pelo lado dos setores conservadores, Carlos Lacerda afirmou que “foi a lei a que pudemos chegar”. Ao estabelecer a igualdade de tratamento, por parte do Poder Público, entre os estabelecimentos públicos e os particulares, a LDB garantia que as verbas públicas pudessem ser carreadas para a rede particular de ensino em todos os graus. Pelo lado liberal, Anísio Teixeira referiu-se à Lei como “meia vitória, mas vitória”. Para ele, foi uma vitória pela metade que valia a pena comemorar, “por causa de que a LDB, finalmente, quebrava a inflexibilidade do percurso do aluno, como tal percurso havia sido definido pelo ‘Estado Novo’” (GHIRALDELLI JR, 2009, p. 100). Todavia, o estudo realizado por Demerval Saviani sobre a LDB de 1961 apontou que, no fundamental, conservou-se a estrutura em vigor decorrente das reformas Capanema (SAVIANI, 1997, p. 20).

⁵⁸Referência ao manifesto publicado no jornal *O Estado de S. Paulo*, em 26/7/1959, exprimindo os princípios defendidos pelos educadores católicos.

Na opinião de Florestan Fernandes, a aprovação da LDB foi uma derrota popular, “a diretriz republicana de *educação do Povo para o Povo* sofreu um duro golpe” (FERNANDES, 1966, p. 537; grifos do autor). Considerou a sua sanção pelo presidente João Goulart uma traição para com as forças democráticas e populares. Como escreveu, em 1961, na longa passagem a seguir:

Não constitui surpresa a maneira pela qual o Sr. João Goulart encarou suas responsabilidades perante a Nação, ao sancionar o projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sob a assessoria do Ministro da Educação do Governo, Sr. Oliveira Brito. O presidente da República e o Sr. Oliveira deram-se as mãos, num gesto de soberano desprezo diante do destino da democracia no País, da educação popular e do desenvolvimento da instrução pública. Para ser franco, devo tornar claro que, se existem alguns méritos nos vetos, eles cabem inteiramente ao Ministro da Educação. Político hábil, acima de tudo, escolheu o terreno técnico para propor os vetos, tentando assim salvar as aparências e dar alguma satisfação às correntes que se empenharam duramente na crítica do projeto reelaborado e aprovado pelo Congresso Nacional. Em relação a assunto dessa natureza, o senhor Presidente da República não podia ser “hábil”. Só um oportunismo sem rebuços, chocante e desmoralizante, explica o comportamento efetivo de Sua Excelência. Através de memoráveis campanhas, as forças populares e democráticas tinham estabelecido, luminosamente, o que se esperava de sua intervenção. Não cabia fazer pressão sobre um político que construiu toda a sua carreira apoiado nessas forças e que, ainda recentemente, se valeu delas para galgar a alta posição em que se encontra. Competia-lhe corresponder, inequívoca e espontaneamente, às expectativas da consciência democrática da Nação, para justificar o seu passado político, retribuir o generoso apoio do povo e fortalecer o respeito pelas atribuições do chefe do Estado. Pairava no ar a desconfiança de que Sua Excelência iria se omitir, transigindo com os grupos poderosos, que tiveram meios para conformar o projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional à sua avidez, aos seus desígnios e às suas ambições. A razão é simples. No poder, o Sr. João Goulart redefiniu completamente sua linha de ação política. Membro e representante de camadas sociais privilegiadas e conservadoras, não tem nenhum interesse em pôr em prática uma autêntica filosofia de atuação política democrática, que o obrigue a valorizar o ensino público e a estender sua influência na dinâmica do regime representativo. Baseando-se no que tem acontecido ultimamente, costume dizer a meus companheiros, alunos ou colegas que o senhor João Goulart não nos traiu. Deu-nos de graça à reação! (*idem*, p. 521-522).

Paschoal Lemme também assumiu uma posição bastante crítica em relação à LDB, chamando a atenção para a sua inocuidade. Afirmando que “nas condições em que foi elaborada e votada, não trouxe nem trará qualquer modificação significativa na situação geral do ensino no país” (LEMME, 2004, v. 3, p. 95). Para ele, “numa demonstração de força, organização e vigilância”, os “setores mais retrógrados” da sociedade brasileira conseguiram equiparar a rede de ensino privado e sectário à do ensino público, “com infringência frontal ao artigo 167 da Constituição”. Assim como, “intrometer-se ‘legalmente’ na direção da política de educação e ensino do país”,

fazendo uso dos dispositivos sobre a composição dos Conselhos Federal e Estaduais de Educação. Abriram o caminho de desvio de recursos públicos para o ensino particular. Lemme ressaltou ainda:

Mas, não satisfeitos com essas "medidas", que impedirão que o país estruture um sistema de ensino público verdadeiramente democrático e popular, quiseram deixar perfeitamente claro que essa lei constitui uma vitória indiscutível de minorias privilegiadas sobre os milhões de desprotegidos que habitam este país, e sem qualquer constrangimento fizeram constar explicitamente a oposição entre pobreza e possibilidade de receber ensino: o estado de pobreza da família justifica o fato dos dependentes não estarem recebendo ensino (alínea a do § único do artigo 30), apesar de o ensino primário dever ser obrigatório, nos termos do item 1 do artigo 168 da Constituição Federal (*idem*, p. 96).

Algumas novidades introduzidas pela LDB, no que se refere, por exemplo, à descentralização da orientação e da fiscalização do ensino de nível médio, segundo Paschoal Lemme, “no caso concreto do ensino brasileiro estão longe de representar providências de natureza positiva” (*idem*). Chama a atenção para o que considera uma “anomalia berrante”, isto é, o fato de “o ensino médio estar entregue a particulares em cerca de 70% dos respectivos estabelecimentos, servindo, pois, em última análise, de objeto de comércio ou a interesses sectários” (*idem*).

Para Paschoal, tudo isso constitui mais uma demonstração do princípio da relação entre educação e sociedade, qual seja: “o ensino e a educação só avançam, só progridem realmente quando as respectivas reformas resultam de transformações reais ocorridas na estrutura da sociedade, quando impulsionadas e realizadas pelas forças progressistas vitoriosas na luta pelo poder político” (*idem*, p. 96-97). Afirmar que “uma das ilusões mais ingênuas dos educadores é a crença de que reformas educacionais transformam a sociedade, quando o que se dá é exatamente o contrário”, acrescentando que “a elaboração e a promulgação de uma lei básica de educação nacional retrógrada, ou pelo menos inócua em seu conjunto, vêm apenas confirmar essas constatações” (*idem*, p. 97).

O que deve ser compreendido, conforme salienta Lemme, é que “educação e ensino são questões fundamentalmente políticas e, como tais, problemas de poder”. Portanto, “somente com a ascensão ao poder das forças realmente interessadas no progresso, no desenvolvimento do país, sem distorções, em benefício da maioria do povo brasileiro”, se viabilizarão as “condições para a efetivação de reformas de educação e ensino que atendam aos interesses e necessidades dessa maioria” (*idem*).

Nesse sentido, observa-se que os “setores mais retrógrados da sociedade brasileira”, vitoriosos, no entender de Paschoal Lemme, na elaboração da LDB, são conscientes da ameaça que isso representa para a manutenção de suas posições e privilégios. E nisso são coerentes, afirma Lemme, pois “jamais se viu na história dos povos o abandono voluntário do poder político pelas forças que o exercem sem que surjam novas suficientemente poderosas para substituí-las”. Concluindo, Paschoal Lemme afirma que é essa “a maior lição que devemos tirar desse episódio legislativo que redundou na elaboração e promulgação da chamada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (*idem*, p. 98).

A discussão da LDB se apresenta como um dos múltiplos contextos que, naquele período, perpassam a realidade histórico-social de emergência dos chamados Movimentos de Educação e Cultura Popular, explicitando as relações de poder que promovem a dominação e os caminhos para a luta política e cultural de resistência à opressão. Um das trincheiras das lutas de classes travadas no campo da educação popular. Se, por um lado, a nova política educacional consagrada pela LDB representa “um golpe de morte em nossas tradições republicanas, de buscar na escola pública gratuita a solução dos problemas da educação popular” (FERNANDES, 1966, p. 532). Por outro lado, “nem tudo foi perdido”, como explica Florestan Fernandes, em entrevista concedida a *O Estado de S. Paulo*, de 5/8/1961, ao se referir às conferências, palestras, reuniões e convenções, realizadas através da Campanha de Defesa da Escola Pública.

Ela visava, acima de tudo, ampliar e aprofundar a área de consciência social das camadas populares e dos leigos em geral sobre as questões do ensino. [...] Operários, estudantes e representantes de diferentes setores profissionais participaram intensamente dos debates e hoje sabem melhor o que representa para a Nação um sistema de ensino deficiente e arcaico (*idem*, p. 512-513).

A problematização da educação popular nas discussões da LDB não foi um fenômeno isolado. O que aconteceu no Brasil, entre 1958 e 1964, foi a eclosão de um movimento que existia latente, manifestando-se de diferentes formas, que, no entendimento do trabalho aqui presente, encontrava algumas de suas raízes na experiência de educação popular dos Comitês Populares Democráticos e da Universidade do Povo. Antes mesmo do Movimento de Cultura Popular (MCP) se originar em decorrência “da miséria do povo do Recife”, para usar as palavras de seu presidente Germano Coelho, os Comitês Populares da capital pernambucana e cidades

vizinhas já denunciavam, em 1945, a carência de escolas e o estado de miséria social e cultural do povo e atuavam, frente a um sistema de ensino deficiente, abrindo escolas, alfabetizando esse povo e fazendo-o “antes de tudo a medir e conhecer o seu valor”, enquanto “povo unido e organizado, nos seus sindicatos, nos seus organismos de base, nos seus comitês democráticos” (*Folha do Povo*, 14/12/1945, p. 3). Defendiam que todos precisavam “libertar-se da ignorância para depois se libertar da miséria” e que uma democracia com 70% de analfabetos era uma democracia de 30%, precisando o Brasil de 100% de democracia (*idem*, 29/12/1945, p.3). O povo e o operariado, através dos seus Comitês Populares, exigiam do governo “a fundação de escolas, noturnas e diurnas, nos seus bairros, nas proximidades das suas fábricas” (*idem*, 6/1/1946, p. 3). Também apelavam para o alcance educativo do teatro (*idem*, 8/1/1946, p. 4).

Convertidos à luta de classes

Relevantes foram as mudanças processadas no mundo católico, especialmente no Brasil, que propiciaram o questionamento do conservadorismo e a opção por novos caminhos. Conforme chama a atenção Luiz Alberto Gómez de Souza, em seu trabalho *A JUC: Os Estudantes Católicos e a Política*:

A Igreja, como expressão organizada de uma atividade religiosa, está inserida na sociedade, e seus membros pertencem simultaneamente à estrutura de classes desta sociedade. Eles levam, pois, para o interior da Igreja, os conflitos e as alianças da própria sociedade (*apud* GÓES, 1999, p. 127).

Como lembrado por Paulo Freire, em seu trabalho *O papel educativo das Igrejas na América Latina*, escrito em 1971, não se pode discutir, de um lado, as Igrejas, de outro, a educação e o papel das primeiras com relação à segunda, a não ser historicamente. Por isso, o entendimento de que as Igrejas não existem como entidades abstratas, mas são constituídas por mulheres e homens “situados”, condicionados por uma realidade concreta, econômica, política, social e cultural, isto é, são instituições inseridas na história, onde a educação também se dá. Da mesma forma, adverte Freire, “o quefazer educativo das Igrejas não pode ser compreendido fora do condicionamento

da realidade concreta em que se acham”, portanto, “já não podemos aceitar a neutralidade das Igrejas em face da história” (FREIRE, 2001b, p. 169).⁵⁹

Diante da realidade social complexa, a exortação da Igreja Católica de “ide ao operário, especialmente ao operário pobre, e em geral, ide aos pobres”, conforme reforçado na Carta Encíclica *Divinis Redemptoris* (sobre o comunismo ateu), assinada pelo papa Pio XI, em 19/3/1937, nem sempre surtiu o resultado esperado. O documento afirma que “se o Sacerdote não vai aos operários, aos pobres, para os prevenir ou desenganar dos preconceitos e das falsas teorias, chegarão a ser fácil presa dos apóstolos do comunismo”. Porém, o contato com a “questão social” decorrente do crescimento do capitalismo teve desdobramentos importantes no mundo católico, sensibilizando setores do clero e dos movimentos religiosos leigos para a luta pela superação das injustiças, das desigualdades, das formas de opressão e exploração típicas da sociedade capitalista. Há de se observar também, nos meios intelectuais católicos, um deslocamento para posições liberais e progressistas, influenciados pela multiplicação das denúncias das atrocidades franquistas e pela derrota do nazifascismo, atraindo-os para a luta democrática e de combate ao reacionarismo. Contra este progressismo nos meios católicos o papa Pio XII publica, em 12/8/1950, a Carta Encíclica *Humani Generis*, “sobre opiniões falsas que ameaçam a doutrina católica”, condenando, por exemplo, o evolucionismo, o existencialismo e “um falso historicismo”.

O caso dos “padres-operários” franceses, abordado no artigo “A Igreja e a classe operária”, escrito por Roger Garaudy (*Novos Rumos*, n. 34, 16 a 22/10/1959, p. 9), é bem interessante para mostrar os desdobramentos da ida dos sacerdotes católicos ao mundo operário. Após a Segunda Guerra Mundial, constatando que a classe operária escapava à Igreja, os bispos da França tentam uma experiência original, visando enfraquecer a consciência de classe dos operários e desligá-los do Partido Comunista: enviar padres para trabalhar em fábricas como operários. Em janeiro de 1959, um decreto do papa João XXIII determina o fim da experiência dos “padres-operários”, uma vez que a “Santa Sé julga que o trabalho em fábricas ou em obras é incompatível com a vida e os deveres sacerdotais”. A explicação do decreto é apresentada no seguinte trecho:

⁵⁹ “Quefazer” é um conceito do universo vocabular de Paulo Freire. O “que” designa a busca de uma direção e conteúdo para a ação e o “fazer” diz de forma direta que se trata de um agir no sentido de produzir algo (Cf. STRECK, REDIN e ZITKOSKI, 2010, p. 335).

O trabalho na fábrica ou mesmo em empresas menos importantes expõe pouco a pouco o sacerdote à influência do meio. O padre no trabalho não está apenas mergulhado em ambiente materialista... É também levado, contra sua própria vontade, a pensar como seus companheiros de trabalho quanto às questões sindicais e sociais, e a participar da peleja por suas reivindicações: engrenagem terrível que o arrasta rapidamente à luta de classes, o que não se admite em um sacerdote.

Comentando sobre a decisão do Vaticano de proibir o movimento dos “padres-operários”, Roger Garaudy, militante do Partido Comunista Francês na época, chama a atenção que o documento “revela, sem ambiguidades, as razões de classe desta medida, porque jamais padre algum é censurado quando participa da luta de classes... do outro lado”. De acordo com Garaudy, o que se observa nesta experiência é bastante significativo:

Pois bem: nesse confronto “espiritual” entre a classe operária e a religião foi a classe operária que triunfou. Enviaram-lhe sacerdotes para convertê-la: ela os converteu, arrastando-os à luta de classes. O decreto do Santo Ofício o confessa. Foi, assim, brilhantemente confirmada a concepção materialista de Marx: “As condições de vida determinam a consciência” e não ao contrário.

Na passagem seguinte, Garaudy aponta que, desde 1954, o Vaticano chegara a uma primeira conclusão em face dessa derrota:

Atendendo às suas diretivas, o episcopado francês transmitia aos “padres-operários” a ordem de se concentrarem nas pequenas empresas artesanais – onde o espírito de classe é mais débil do que nas grandes fábricas – e os proibia de militar nos sindicatos.

No entanto, dos 73 “padres-operários”, 34 deles protestam, a 3 de fevereiro de 1954, em carta ao cardeal Feltin, contra essas medidas. Roger Garaudy alerta para a orientação de classe, fundamentalmente anticomunista, da política da Igreja em relação à classe operária, evidenciando “as concepções teológicas do patronato e da reação”. E demonstra não alimentar expectativas quanto ao pontificado de João XXIII.

Apesar das ilusões (a expressão consta do editorial de *A Cruz* de 19 de setembro de 1959) que certos católicos de esquerda na França em relação ao novo papa. A política de João XXIII não tem, de forma alguma, sentido liberal. O novo papa se limita, muito simplesmente, a continuar uma evolução começada há vários anos pela Igreja em seus esforços para se adaptar às situações novas que tem a enfrentar. Estas são criadas de um lado, pela vitória do socialismo e pelos progressos do movimento operário; de

outro lado, pela força crescente do movimento nacional dos povos da Ásia e da África que lutam por sua independência.

Acrescenta ainda em seus argumentos que a primeira encíclica de João XXIII (*Ad Petri Cathedram*, 29/6/1959) lembra os dois princípios básicos da doutrina social e política da Igreja: “O sistema capitalista não é intrinsecamente mau” (Encíclica *Quadragesimo Anno*, 1931) e “o comunismo é essencialmente perverso” (Encíclica *Divinis Redemptoris*, 1937). A encíclica de João XXIII relembra que “quem ousa negar a diversidade das classes contradiz a própria ordem da natureza”. Recorda uma vez mais, segundo Garaudy, que a desigualdade é direito divino. Na visão do comentador comunista, o “conluio permanente” entre as forças retrógradas da direita e a hierarquia católica, fere os católicos democráticos, que vem se unindo ao lado de democratas de todas as tendências.

Apesar da preleção anticomunista da Santa Sé, se anunciava um catolicismo progressista, defendendo a democracia, a liberdade e a reforma social como instrumento de maior igualdade. Católicos – sacerdotes ou leigos – que começavam a prenunciar a defesa de uma Igreja com os pobres e para os pobres, mais engajada no combate a pobreza. Tratava-se de um esforço crítico de desvelamento da realidade, envolvendo necessariamente um engajamento político na luta de libertação nacional e de conquista de direitos sociais para faixas mais amplas das populações. Significava ir além das formas de ação assistencialistas defendidas pelas diretrizes do Vaticano, que ancoradas na encíclica do papa Leão XIII, *Rerum Novarum*, de 1891, reconheciam a condição de miséria dos trabalhadores, defendiam “não luta, mas concórdia das classes” e a propriedade privada como direito natural, pregavam a conformação à pobreza, pelo fato de que “a vida social requer um organismo muito variado e funções muito diversas, e o que leva precisamente os homens partilharem estas funções é, principalmente, a diferença das suas respectivas condições”.

Na ida aos pobres, no trabalho desenvolvido junto às classes dominadas, seja na área da educação ou em outros setores de atividades, este contato com a realidade dos oprimidos economicamente e discriminados socialmente acarreta uma reflexão sobre a experiência vivenciada pelos católicos. Trata-se de “novo aprendizado”, segundo Paulo Freire, que exige deles uma tomada de posição, “ou transformam sua ‘inocência’ em ‘esperteza’ e, assim, assumem conscientemente a ideologia da dominação ou, pelo contrário, se engajam na busca real da libertação dos oprimidos” (FREIRE, 2011b, p. 177). Este segundo posicionamento nos remete invariavelmente àquela clássica frase de

dom Hélder Câmara: “Quando dou comida aos pobres, me chamam de santo; quando pergunto por que os pobres não têm comida, me chamam de comunista”. Este novo aprendizado faz aos católicos “desafios inéditos”, cujas respostas demandam deles que assumam “riscos até então desconhecidos”, como é apontado por Paulo Freire nesta longa passagem de descrição do processo de transformação do estado de “inocência” para o de “esperteza”:

Começam a perceber que, enquanto exerciam formas de ação puramente paliativas, não apenas no setor de assistência social, por exemplo, mas também no especificamente religioso, participando, ardorosamente, de campanhas como “a família que reza unida permanece unida”, eram exaltados por suas virtudes cristãs.

No momento, porém, em que pela própria experiência, vão percebendo que a família que reza unida precisa de casa, de trabalho livre, de pão, de roupa, de saúde, de educação para seus filhos, de expressar-se e de expressar seu mundo, criando e recriando, precisa ser respeitada no seu corpo, na sua alma, na sua dignidade, para permanecer unida não na dor apenas e na miséria, neste momento mesmo, ao revelar sua percepção nova de tal realidade, passam a ter a sua própria fé posta em parêntese por aqueles que, achando pouco o seu poder político, econômico ou eclesiástico, pretendem ainda apoderar-se da consciência dos demais.

Na medida em que seu novo aprendizado vai levando-os a uma cada vez mais clara inteligência da dramática realidade do povo, associada a novas formas de ação já menos assistencialistas, passam a ser vistos como figuras “diabólicas”, a serviço da demonização internacional. Demonização que ameaça a “civilização ocidental e cristã”, que de cristã pouca coisa realmente tem.

Assim aprendem por meio da prática mesma que nunca tinham sido neutros nem imparciais no tempo de sua “inocência”.

Neste momento, contudo, assustados, não suportando assumir o risco existencial que o engajamento histórico exige, muitos voltam, “espertamente”, às ilusões idealistas (*idem*, p. 177-178).

Contudo, aqueles que não retornaram às “ilusões idealistas”, sem renunciar às suas posições cristãs, ou a elas renunciando, foram tornando-se mais comprometidos com a causa da libertação das classes dominadas. Entendendo que ser cristão não significaria necessariamente ser reacionário e que ser revolucionário significaria estar contra a opressão, contra a exploração, em favor da libertação das classes oprimidas, em termos concretos e não em termos idealistas (*idem*, p. 181).

Ao observar-se o campo de forças político-religioso no Brasil, desde meados dos anos 1950, percebe-se que vai se delineando o que Michel Löwy chama de “cristianismo da libertação”, um vasto movimento social que ganha força no Brasil do início dos anos 1960, bem antes da aparição dos primeiros livros da teologia da

libertação (*Brasil de Fato*, n. 513, 27/12/2012 a 2/1/2013, p. 9). Movimento que inclui setores significativos do clero e dos movimentos religiosos leigos, como a Juventude Universitária Católica (JUC), a Juventude Operária Católica (JOC), a Juventude Estudantil Católica (JEC). São os “católicos de esquerda”, que, em maior ou menor grau, se aproximam dos temas e conceitos do marxismo, chegando à autodefinição de alguns grupos ou indivíduos como “cristãos marxistas”. Conforme salienta Michel Löwy:

A descoberta do marxismo pela esquerda cristã não foi um processo puramente intelectual ou universitário. Seu ponto de partida foi um fato social evidente, uma realidade massiva e brutal no Brasil: a pobreza. O marxismo foi escolhido porque parecia oferecer a explicação mais sistemática, coerente e global das causas desta pobreza e, ao mesmo tempo, uma proposta radical para sua supressão. Para lutar de forma eficaz contra a pobreza, e superar os limites da visão caritativa tradicional da Igreja, era necessário compreender suas causas (*idem*).

Entretanto, Löwy adverte:

A grande maioria dos militantes de base do cristianismo da libertação provavelmente nunca ouviu falar em Marx, mas isto não impede que em sua cultura político-religiosa se encontrem, mais ou menos diluídos, temas e conceitos do marxismo. Obviamente se trata de uma integração seletiva: são rejeitados elementos como o ateísmo materialista, e assimilados outros como a crítica do capitalismo – em particular em sua forma dependente, no Brasil e na América Latina – e o poder das classes dominantes, a inevitabilidade do conflito social e a perspectiva da autoemancipação dos explorados (*idem*).

Em seu texto *A influência do marxismo, 1945-83*, Eric Hobsbawm afirmou que “de todas as ideologias associadas a movimentos sociais modernos, o marxismo, como teoria, foi de longe a que provocou mais interesse”, proporcionando “ampla margem não só para comprometimento e atividade políticos como também para discussão e elaboração teórica” (HOBSBAWM, 2011, p. 315). A partir da década de 1950, ressaltou Hobsbawm, ocorreu um notável crescimento da influência do marxismo, em todo mundo. Este aumento deveu-se a vários fatores, entre eles destaca-se:

Durante algum tempo, a derrota do fascismo praticamente eliminou o radicalismo de direita como uma linguagem de discurso quase revolucionário, devido a suas associações com o hitlerismo; além disso, a abdicação da crítica social liberal, que na década de 1950 tornou-se com frequência uma ideologia narcisista que incensava a capacidade da sociedade ocidental de resolver todos os seus problemas, deixou o campo livre para Marx. Na verdade, o que fazia homens e mulheres se tornarem marxistas era a percebida necessidade de uma fundamental análise crítica da sociedade

burguesa e das formas mais óbvias de injustiça e desigualdade nela presentes (por exemplo, no “Terceiro Mundo”), assim como a existência de regimes patentemente inaceitáveis (*idem*, p. 345).

Hobsbawm também salientou:

O marxismo tem sido atacado com persistência porque, desde a morte de Marx, sempre foi identificado, num lugar ou outro, com poderosos movimentos políticos que ameaçavam o *statu quo*, e, desde 1917, com regimes e Estados considerados subversivos, perigosos e ameaçadores. Até a década de 1990, nunca deixou de representar extraordinárias forças políticas e sempre permaneceu, em teoria, internacional, afigurando-se a seus críticos como uma possível fonte, potencialmente universal, de ameaças e erros (*idem*, p. 314).

Sobre a influência das ideias marxistas no meio católico, Márcio Moreira Alves, em seu livro *A Igreja e a política no Brasil*, de 1979, faz a seguinte observação:

O fato de a Igreja Católica não justificar a sua existência e coesão através de razões sócio-políticas torna extremamente difícil a adoção de medidas disciplinares contra rebeldes que justificam a sua ação politicamente. O anátema que os papas lançaram contra o marxismo, anátema cujas motivações implícitas e verdadeiras eram a defesa dos interesses de classe da Hierarquia, era justificado explicitamente pelos argumentos de Marx e Engels contra a religião e não pela análise que faziam da organização social resultante do capitalismo e da proposta que fizeram de uma organização social diferente, resultante da propriedade social dos meios de produção. Se as teses filosóficas sobre a religião não fossem adotadas pelos marxistas, o Vaticano encontrar-se-ia em dificuldades para condenar o modelo social e econômico proposto pelos socialistas (ALVES, 1979, p. 168).

O que fica claro em vários documentos da Igreja Católica Apostólica Romana sobre o perigo ameaçador do comunismo ateu de, ao propor revolucionar radicalmente a ordem social, subverter os fundamentos da civilização cristã. Desde 1846, em termos bem explícitos, os papas vem condenando solenemente o ideário comunista, como afirma Pio XI na encíclica *Divinis Redemptoris* (sobre o comunismo ateu), de 1937, ao lembrar as encíclicas *Qui Pluribus* (de 1846), do papa Pio IX, e *Quod Apostolici muneris* (de 1878), do papa Leão XIII. O documento de 1846 emprega estas palavras: “Para aqui (tende) essa doutrina nefanda do chamado comunismo, sumamente contrária ao próprio direito natural, a qual, uma vez admitida, levaria à subversão radical dos direitos, das coisas, das propriedades de todos e da própria sociedade humana”. Consequentemente, segue a condenação veemente de aproximação entre católicos e comunistas, como aponta a encíclica de 1937: “O comunismo é intrinsecamente

perverso e não se pode admitir em campo nenhum a colaboração com ele, da parte de quem quer que deseje salvar a civilização cristã”.

Como ressaltado por Roger Garaudy, Pio XII decreta, em 1949, que não se pode ser comunista e católico, enquanto que João XXIII reforça as decisões tomadas por seu predecessor a respeito dos comunistas, estendendo a condenação da Igreja não apenas aos que ingressam em uma organização comunista, como também aos que votam em aliados próximos ou distantes dos comunistas. Em 1/1/1959, o papa João XXIII lembra aos trabalhadores a doutrina social da Igreja e denuncia o perigo de se aceitar “o axioma especioso de que, para impor a justiça, é necessário associar-se aos que negam Deus e talvez deixar-se dominar por eles” (*Novos Rumos*, n. 34, 16 a 22/10/1959, p. 9). Diante da postura de “demagogia sistemática” da Igreja, a tarefa dos comunistas, segundo Garaudy, é de ajudar os trabalhadores cristãos a realizarem plenamente sua vontade de luta, como salientado na passagem a seguir:

As massas que a Igreja pretende controlar levam a sério as lutas sociais ou nacionais que, para a Igreja, não passam de um meio. Nosso objetivo é ajudar os trabalhadores cristãos a realizarem plenamente sua vontade de luta, a fim de que, por sua própria experiência, tomem consciência da contradição entre suas necessidades e aspirações e os limites que a Igreja lhes impõe (*idem*).

A instabilidade do momento histórico, marcado por lutas sociais e nacionais em várias partes do mundo – não esquecendo o impacto da Revolução Cubana –, forçou a Igreja Católica a fazer uma série de constatações, ou dito de outra forma, a perceber os “sinais dos tempos”, nas palavras do papa João XXIII, em sua encíclica *Pacem in Terris* de 1963. Uma das constatações foi a de considerar a injustiça social como um obstáculo à expansão do catolicismo, como pareceu sugerir a resposta de um padre à pergunta de como viviam os trabalhadores rurais da região do Cariri, no Ceará, e o papel exercido pela Igreja sobre o povo da área. Em entrevista a Rui Facó, o padre Antônio Gomes de Araújo, professor de História do Colégio Diocesano da cidade do Crato e um dos estudiosos locais dos problemas do Cariri, explicou que 75% da população de Juazeiro eram de miseráveis e falou da existência de “um ódio adormecido entre o povo, um descontentamento permanente”, informando também de que os candangos estavam voltando de Brasília, onde sonhavam encontrar trabalho e pão. Sobre a influência da Igreja sobre o povo disse:

Ainda há influência da Igreja Católica sobre a massa. É o freio que ela tem para não derrapar para o comunismo. Não fosse isto e já estaria nas mãos dos comunistas... “O comunismo – diz o camponês – pode vir; não bolindo com as meninas lá de casa é a conta” (*Novos Rumos*, n. 81, 16 a 22/9/1960, 2º caderno, p. 1).

O “descontentamento permanente” do povo do sertão e a Igreja Católica como “freio” da massa é um contexto ambivalente que nos remete à frase de Marx tantas vezes citada: “A religião é o ópio do povo”. No entendimento de Marx, conforme explicado por Francisco Buey, “a religião aparece como teoria geral do mundo invertido, aquilo que, popularmente, dá entusiasmo e consolo aos homens”, expressando “ao mesmo tempo a miséria realmente existente e o protesto contra esta miséria, é o suspiro da criatura oprimida e também o sentimento de um mundo sem coração, o espírito de uma situação sem espírito” (BUEY, 2004, p 94).

A miséria *religiosa* constitui ao mesmo tempo a *expressão* da miséria real e o *protesto* contra a miséria real. A religião é o suspiro da criatura oprimida, o ânimo de um mundo sem coração e a alma de situações sem alma. A religião é o *ópio* do povo.

A abolição da religião enquanto felicidade *ilusória* dos homens é a exigência da sua felicidade *real*. O apelo para que abandonem as ilusões a respeito da sua condição é o *apelo para abandonarem uma condição que precisa de ilusões*. A crítica da religião é, pois, o *germe da crítica do vale de lágrimas*, do qual a religião é a *auréola*. [...]

A religião é apenas o sol ilusório que gira em volta do homem enquanto ele não circula em torno de si mesmo (MARX, 2005b, p. 145-146; grifos do autor).

No *Plano de Emergência*, documento aprovado na 5ª Assembleia Geral Ordinária da CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil), realizada de 2 a 5 de abril de 1962, fixaram-se novas orientações para a Igreja Católica no Brasil, no campo da ação pastoral e no campo econômico-social, que incluíram claramente uma ofensiva para deter a concorrência do marxismo nas camadas sociais que constituíam o seu campo privilegiado de proselitismo e de pôr um freio nos católicos de esquerda, limitando-os às cercanias da doutrina social orientada pela Santa Sé.⁶⁰ O documento surgiu de um pedido do Santo Padre, dirigido ao Episcopado Latino-Americano, “urgido em 1961, como consequência dos acontecimentos de Cuba”, segundo d. Helder

⁶⁰ Em *Brasil, Igreja contra Estado*, Roberto Romano apresenta análises, documentos à vista, nas quais mostra a lógica que move a Igreja moderna: afirmar sua soberania espiritual acima de Estados e sociedades, como na tese de Pio XI. Alerta ainda os que imaginavam uma Igreja catequizada pelo socialismo (Cf. ROMANO, 1979).

Câmara, então secretário-geral da CNBB, conforme texto datado de 25/9/1962 (CNBB, 2004, p. 9). Em reunião, “iluminada pela luz da palavra do Papa”, o episcopado brasileiro explicitou os pontos norteadores do *Plano de Emergência*. Cardeais, arcebispos e bispos, em número de 135, vivendo “já o clima do Concílio Vaticano II”, afirmaram:

1) Queremos realizar no Brasil uma presença vital da Igreja, que salvará as almas e salvará a Nação de todas as ameaças que, contra ela, se levantam: como o comunismo ateu e demolidor dos valores mais autênticos do homem; as concepções destruidoras da dignidade da família e as reiteradas tentativas divorcistas com as quais jamais se poderá conformar a consciência dos eleitores cristãos; a mentalidade laicizante que teima em voltar ao cenário do País, ao menos em alguns setores de suas atividades; o egoísmo e o lucro erigidos pelo liberalismo econômico em suprema norma a governar as atividades produtoras da Nação e que devem cristãmente dar lugar ao espírito de serviço e de bem comum, se não quisermos ver os desequilíbrios sociais crescerem até o desespero (*idem*, p. 14-15).

2) Convocamos, pois, todas as forças vivas da Igreja para um renovado esforço de pastoral que congregue sacerdotes, religiosos e leigos e atinja todas as almas, não só aquelas ovelhas dóceis que vivem já na fidelidade à Santa Igreja, mas ainda as ovelhas arredias e as tresmalhadas, para as quais não faltam senão talvez um convite e uma oportunidade para conhecerem mais de perto a Igreja e os bens que ela oferece em nome de Deus. Essa convocação nos obriga a uma como nova consagração de nossa vida pessoal ao serviço de Deus e nos impõe a urgência da preparação de preciosos auxiliares leigos que colaborem conosco, despertados, como quer o Papa, para o entusiasmo de serem úteis ao bem religioso e moral de seu povo. A ação pastoral, levando às almas a palavra de Deus e os sacramentos e vitalizando a participação dos fiéis na vida litúrgica, da Igreja, é a base de tudo o mais: é a ação própria e primeira da Igreja, que daí caminhará para o exercício de suas responsabilidades no campo social e do econômico (*idem*, p. 15-16).

3) Convocamos os homens de todas as classes a realizarem, no mundo do trabalho, dos negócios e das profissões, as diretivas da doutrina social da Igreja. Fugindo do nivelamento liberticida pregado pelo marxismo, não se caia no egoísmo, na cobiça e na desumana indiferença que caracterizam o capitalismo liberal. Hoje não se pode mais errar nem tergiversar. Pois o caminho está aberto e seguro: é a “*Mater et Magistra*”, código completo de convivência humana, impregnado de vida sobrenatural, ensinando-nos que a justiça e a bondade cristã hão de “vencer o espírito de contradição e de dureza, para se conseguir uma valorização mais serena das coisas” (João XXIII, Radiomensagem, Natal de 1961) (*idem*, p. 16).

Na essência, os objetivos do *Plano de Emergência* resumiam-se na defesa e difusão da doutrina.⁶¹ Não é um documento de ruptura, mas de renovação da tradição

⁶¹Em encontro com o episcopado brasileiro, por ocasião da Jornada Mundial da Juventude, o papa Francisco, referindo-se ao *Plano de Emergência*, afirmou que ele representou o crescimento de “uma verdadeira tradição pastoral no Brasil, que fez com que a Igreja não fosse um transatlântico à deriva, mas tivesse sempre uma bússola” (*Visita Apostólica do Papa Francisco ao Brasil por ocasião da XXVIII*

frente à situação história vigente, o que levava a Igreja no Brasil a inclinar-se no sentido das preocupações sociais, “um esforço planejado e global, visando à evangelização” (*idem*, p. 6). Nesse sentido, em seu discurso de abertura do Concílio Vaticano II, proferido no dia 11 de outubro de 1962, João XXIII dizia que a tarefa daquele encontro seria a de conservar integralmente e sem falsificações o sagrado patrimônio da doutrina cristã e ensiná-la de modo eficaz, acrescentando ainda a necessidade desta doutrina certa e imutável, devidamente respeitada, ser aprofundada e exposta de forma a responder às exigências do tempo presente (*Discurso de Sua Santidade Papa João XXIII na abertura solene do SS. Concílio*, 11/10/1962). No discurso de encerramento da terceira sessão do Concílio Vaticano II, em 21/11/1964, por ocasião da promulgação da Constituição Dogmática *Lumen Gentium* (sobre a Igreja) e do Decreto *Unitatis Redintegratio* (sobre o ecumenismo), o papa Paulo VI afirmava a mesma coisa que seu predecessor:

Esta promulgação verdadeiramente não muda coisa alguma na doutrina tradicional. Aquilo que Cristo quis, queremos-lo também nós. O que estava, fica. O que a Igreja por séculos ensinou, ensinamo-lo igualmente. Somente aquilo que era simplesmente vivido, é agora expresso; aquilo que era implícito, fica esclarecido; o que era meditado, discutido e em parte controverso, chega agora a uma serena formulação (*Discurso do Papa Paulo VI na Clausura da Terceira Sessão do Concílio Ecumênico Vaticano II*, 21/11/1964).

Retornando ao *Plano de Emergência* da CNBB, como observou Márcio Moreira Alves, as palavras de ordem política foram abordadas apenas superficialmente e segundo a posição tradicional da Igreja – aliás, mantida por João XXIII e Paulo VI –, que consistia em apelar para a generosidade dos poderosos e sugerir-lhes reformas sociais, um pouco como se sugeria a construção de um hospital ou de uma creche à caridade dos ricos (ALVES, 1979, p. 72). No documento, o combate à pobreza, apoiando as “reformas de base”, foi muito mais uma preocupação do episcopado brasileiro, essencialmente conservador, de que “os exploradores da miséria, especialmente os comunistas”, viessem “a lucrar com o desespero, a desordem e o caos” gerados com o agravamento da situação do país (CNBB, 2004, p. 97-106).

No entanto, a ação modernizadora do Vaticano, consubstanciada nas encíclicas sociais do papa João XXIII, *Mater et Magistra* (1961) e *Pacem in Terris* (1963), na

Jornada Mundial da Juventude, Encontro com o Episcopado Brasileiro, Discurso do Santo Padre. Arcebispado do Rio de Janeiro, sábado, 27 de julho de 2013).

realização do Concílio Vaticano II (1962-1965) e nas mensagens sociais da CNBB, foi recebida com grande júbilo e entusiasmo pelos setores católicos progressistas. Foi saudada por parte desses setores como sinal de uma mudança dentro da Igreja e de uma abertura para o mundo moderno. De fato, as situações e desafios vividos pela Igreja frente à realidade, que se apresentou após a Segunda Guerra Mundial – um quadro de crise da Igreja universal, segundo Ivan Vallier (*apud* ALVES, p. 64) –, forçou-a a se posicionar ante as questões latentes de seu tempo e presentes no dia a dia de religiosos e leigos católicos, nas condições especiais de suas comunidades, cidades e países, fazendo considerações espirituais, pastorais e sociais; buscar tornar a tradição nova, viva e fecunda, sem repudiá-la ou renegá-la, mas permanecendo fiel a ela; ir além do orbe católico e dialogar com toda a “família humana”, expressando as preocupações e esperanças do povo à luz do Evangelho. Como relatou o cardeal alemão da Cúria Romana, nos pontificados de João Paulo II e Bento XVI, Walter Kasper, ao lembrar a experiência do Concílio Vaticano II:

No dia 25 de janeiro de 1959, quando João XXIII anunciou o Concílio, a surpresa foi enorme. Seguiu-se um tempo impressionante, fascinante e interessante que os jovens teólogos de hoje nem conseguem imaginar. Nós experimentamos como a venerável velha Igreja mostrava uma nova vitalidade, como escancarava portas e janelas e entrava em um diálogo em seu interior, além de entrar em diálogo com outras Igrejas, outras religiões e com a cultura moderna.

O Concílio Vaticano II já foi muitas vezes definido como o Concílio da Igreja sobre a Igreja. A Igreja, que estava em caminho pelas estradas da história há dois mil anos, tomou consciência, ao longo desse Concílio, mais profundamente, da sua própria essência, em virtude da qual ela tinha até então vivido e agido (“Cardeal progressista adverte contra ‘mito’ do Vaticano II”, *IHU Online*, 8/2/2012).

Kasper recordou que os termos “conservador” e “progressista” tiveram inicialmente um significado diferente, que assumiriam depois do Concílio, pontuando que:

Aqueles que então foram chamados de progressistas eram, na realidade, conservadores, que queriam reafirmar a tradição maior e mais antiga da Sagrada Escritura e dos Padres da Igreja, enquanto aqueles que eram chamados de conservadores estavam unilateralmente fixados na tradição pós-tridentina dos últimos séculos.

Para se levar em conta as instâncias justificadas de ambas as partes e para chegar, em correspondência a uma boa tradição conciliar, ao mais amplo consenso possível, foram necessárias, em muitos casos, fórmulas de compromisso, também esse fenômeno nada novo para qualquer pessoa que conheça a história dos Concílios (*idem*).

Como afirma o cardeal Walter Kasper, “à controvérsia em torno da definição, sempre segue a controvérsia em torno da sua recepção”. Os estudiosos dos concílios ecumênicos observam que nenhum deles foi seguido de uma recepção tranquila e unânime (MIRANDA, 2012, p. 409). Nesse sentido, o Concílio Vaticano II permite uma dupla leitura, tanto como evento sócio-histórico quanto como de relevância teológica. Uns veem nele a continuidade com os dois concílios anteriores, Trento e Vaticano I, enquanto outros chamam a atenção para a novidade inaugurada com ele. Para o atual ocupante do trono pedrino, papa Francisco, o Vaticano II é definido como uma releitura do Evangelho à luz da cultura contemporânea, um movimento de renovação que vem simplesmente do próprio Evangelho. Reconhece, contudo, a existência de linhas de hermenêutica de continuidade e de descontinuidade na leitura do Concílio Vaticano II. Porém enfatiza que a dinâmica de leitura do Evangelho no hoje, que é própria do Concílio, é absolutamente irreversível (*La Civiltà Cattolica*, n. 3918, 19/9/2013, p. 467).

Como aponta João Batista Libânio:

A leitura da continuidade acentua a unidade entre os concílios, perscrutando-lhes o elemento permanente, retendo e valorizando a tradição. [...]

A leitura oposta escolhe o *eixo da ruptura*. [...] Acentua a novidade, as modificações, os cortes culturais da história e suas condições sociais. Volta o olhar para o que está surgindo de original de diferente, que se distancia do comumente aceito até então. [...] Valoriza o lado profético do Concílio, que rompe com o clima de conformidade que envolvia a Igreja no final do pontificado de Pio XII. [...]

Em resumo, a *leitura de continuidade* acentua o permanente, o estrutural e considera a história um fluxo contínuo. É feita muito a gosto da instituição, oferecendo segurança, mas padecendo facilmente do viés ideológico e inibidor de mudanças. A *leitura de ruptura* salienta o ponto da novidade criativa, muito própria dos críticos e profetas, gerando insegurança, desagradando os senhores da instituição, mas permitindo avanços (LIBÂNIO, 2005, p. 9-11; grifos do autor).

Os católicos progressistas, seguindo a chave interpretativa da ruptura, viram nos documentos do Concílio Vaticano II um convite à mudança, um tempo de *aggiornamento* (atualização, renovação, reforma) da Igreja, de ressignificação da tradição católica, o fim de uma configuração histórica do catolicismo, especialmente no que se referiu à Constituição Pastoral *Gaudium et Spes* (sobre a Igreja no mundo atual), promulgada em 7/12/1965, pelo papa Paulo VI. Nessa perspectiva de leitura, os

católicos de esquerda, de um modo geral, enxergaram a legitimação de suas posições e ações adotadas desde os anos finais da década de 1950.

Sobre as mudanças quanto à mentalidade de numerosos católicos, Paulo Rosas, militante da Ação Católica na década de 1950 e membro do MCP nos anos 1960, destaca dois fatos relevantes: a revolução cubana e o Concílio Vaticano II (ROSAS, 2001, p. LXIV). Relata também:

Criada para ser “a participação dos leigos no apostolado hierárquico da Igreja”, a Ação Católica abrigou conservadores, em grande parte egressos das congregações marianas e das filhas de Maria, muitos deles de tendência integralista. Mas abrigou, igualmente, católicos críticos, familiarizados com a literatura francesa pertinente, informados sobre a renovação de pensamentos e de atitudes, identificada, por exemplo, nas experiências dos padres operários e de comunidades, como a de Boimondeau (*idem*, p. LX).

A guinada à esquerda de setores católicos era uma novidade muito diferente “de tudo aquilo que os católicos representavam politicamente até então”, com uma trajetória essencialmente conservadora. Pouco a pouco, conseguiriam criar “uma corrente favorável à ruptura das velhas alianças da Igreja e à participação dos católicos na ação imediata, sozinhos ou lado a lado com não crentes, inclusive os marxistas” (ALVES, 1979, p. 74). No debate sobre as alternativas para o desenvolvimento do Brasil, se afastavam dos liberais, aproximando-se das forças nacionalistas e democráticas. O reconhecimento do capitalismo como um sistema intrinsecamente injusto e o contato com os comunistas permitiam “que os católicos de esquerda compreendessem que havia muitas convergências entre eles e a esquerda clássica”, ou seja, “ambos compreendiam, por exemplo, que o sistema econômico capitalista produzia a miséria e a exploração do homem pelo homem de maneira necessária, devido ao próprio funcionamento de sua estrutura” (SILVA, W., 2010, p. 68). Se para alguns católicos empenhados na luta social seus objetivos pressupunham uma opção pelo socialismo, “para a maioria quedavam-se numa posição reformista” (ALVES, 1979, p. 73). Na observação de um estudioso do tema, a movimentação entre alguns segmentos leigos do Brasil precedia e ultrapassava a atualização da posição da cúpula da Igreja (DIAS, 2008, p. 169).

Um manifesto datado de 15/6/1959, e assinado por católicos de esquerda da capital pernambucana (membros do clero local e estudantes das Faculdades de Direito e Engenharia da Universidade do Recife), faz uma síntese lapidar dos pontos norteadores do progressismo católico mais avançado naquele momento. Inicia destacando a importância da participação dos católicos na luta social e de uma Igreja plenamente

enraizada no povo, fundamentando seu argumento em passagens da Bíblia: “O cristianismo exige uma posição dos católicos em face dos problemas econômico-sociais da comunidade (ver por exemplo: Mt: 25:35-46; Tiago: 2: 14-26; Isaías: 1: 10-20)”. Apresenta uma posição abertamente nacionalista, anti-imperialista e anticapitalista, afirmando que o “capitalismo monopolista norte-americano em nossos dias” se opõe “visceralmente à ideia cristã do bem comum”. Deixa claro a defesa, assim como os comunistas, de uma mudança revolucionária da realidade e que a própria revolução possui uma matriz cristã, embasando-se na seguinte passagem do trabalho do Conde Della Torre, intitulado “A Igreja Católica e o Capitalismo”, publicado no periódico *L’Osservatore Romano*, em 13/5/1949:

O comunismo, quando separado de sua filosofia, considerado como sistema econômico, não é a antítese, o oposto e a contradição do cristianismo, enquanto que o capitalismo o é. O comunismo torna-se anticristão quando professa e aplica o ateísmo. Mas isto é uma superestrutura ideológica que debilita e macula a origem e o conteúdo de seu pensamento e de sua função social.

O capitalismo, este não tem pensamento, nem superestrutura ou raízes ateias. É ateu em sua estrutura mesma. O ouro é o seu Deus e não Aquele que proclamou o ouro, quer venha da terra ou da fábrica, ou da propriedade ou do trabalho, deve ser acessível a todos. Ateu, o capitalismo o é, não por sua filosofia que não tem, mas na prática – e isto é um jogo de palavras – que é toda sua filosofia: desejo insaciável de ganho, rapina, avareza, violência e dominação.

Por tudo isso, como católicos, afirmam os signatários do manifesto, repudiam a política do Fundo Monetário Internacional (FMI) e se mostram dispostos a “quaisquer sacrifícios” desde que “asseguem a progressiva emancipação econômica do país”. Finalizam justificando a atitude, “assumida por católicos”, de lançar o manifesto: “é mais do que uma posição meramente católica, porque antes de ser católica, é cristã, e antes de ser cristã, é profundamente humana, pertencente a todos os homens de boa vontade, qualquer que seja sua crença ou descrença”. Assinam o manifesto: Germano Coelho, Cláudio Souto, Pe. Daniel Lima, Pe. Pedro Melo S. J., Padre Machado S. J., Paulo Freire, Inácio de Souza Farias, Norma Porto Carreiro Coelho, Juracy Andrade, Geraldo Vieira, Pedro Mota, George Pellerin da Silva, Rivadávia Braz de Oliveira, Plínio Soares, Liana Maria Lafayette Aureliano, Zuleide Aureliano, Plínio Carapeba, Maria Ceales Novais, Gilberto Tavares Machado, Maria Elisa Schuler, Enildo Carneiro, Ned Cavalcanti Barros e Silva, Carlos Campelo, Neide Godoi, Glauci Lopes da Siqueira, Carlos Alberto Toscano de Carvalho, Ronaldo Souto Maior, Francisco

Aureliano Bandeira de Melo e mais outras cento e trinta assinaturas (*Folha do Povo*, 21 a 27/6/1959, p. 1 e 7).

Também na capital pernambucana, por ocasião da II Semana Estudantil Nacionalista, teve muita repercussão a conferência “Nacionalismo e Frente Única”, proferida pelo padre Machado, jesuíta e professor de Física e Alta Matemática da Universidade Católica do Recife. O palestrante atentou não apenas para a necessidade como para a viabilidade de união de todas as correntes em torno dos objetivos políticos e econômicos do desenvolvimento nacional, concebendo a frente única “como a colaboração de todos, acima de diferenças ideológicas e de sistemas filosóficos”. Portanto, católicos e marxistas poderiam marchar em frente única, enfatizou o padre Machado. Ele defendeu os “católicos de esquerda”, ao mesmo tempo, em que criticou os “católicos de direita”, declarando-se a favor do reatamento de relações diplomáticas do Brasil com a União Soviética (*Novos Rumos*, n. 30, 18 a 24/9/1959, p. 7).

Na medida em que crescia o “progressismo” em setores do clero e do laicato, se intensificava a visão de que o comunismo era uma ameaça ao mundo católico. Desde a década de 1940, a hierarquia católica se mobilizava para enfrentar a posição ativa e engajada dos comunistas junto aos movimentos sociais. A criação da Fundação Leão XIII, em 1947, por iniciativa do cardeal d. Jaime de Barros Câmara, arcebispo do Rio de Janeiro, expressava a preocupação da Igreja com uma “esquerdização” das camadas populares urbanas, principalmente através dos Comitês Populares Democráticos e das Uniões Femininas, capitaneados pelo PCB (*Tribuna Popular*, 24/1/1947, p. 4 e 29/6/1947, p. 6; SOUZA, 2002, p. 230; RAMOS, 2007, p. 39-49). Era necessário subir o morro, antes que dele descessem os comunistas (*O Estado de S. Paulo*, 10/4/1960, p. 38, col. 4, supl. especial). Em 1950, d. Inocêncio Engelke bispo de Campanha, em Minas Gerais, publicava sua carta pastoral “Conosco, sem nós ou contra nós se fará a Reforma Rural” (Cf. STEDILE, 2005, p. 30-39). Neste documento, d. Inocêncio alertava para a chegada de agitadores à área rural e para o perigo de a Igreja vir a perder os camponeses como, segundo ele, já havia ocorrido com o operariado, e conclamava a Igreja e os proprietários a se anteciparem à revolução, promovendo a melhoria das condições de vida das populações rurais (MOTTA, 2006, p. 69). Dessa forma, a Igreja intensificava suas linhas de ação para a implementação da sua doutrina social – uma política preventiva contra o “perigo vermelho”.

Entretanto, como registrou Antonio Callado, no início dos anos 1960, o prestígio da Igreja vinha declinando, o “latifúndio das almas”, em grande parte improdutivo, que

ela possuiu por quatro séculos, foi finalmente “loteado por Francisco Julião e os comunistas, que em pouco tempo carregaram impetuosamente os lavradores da resignação à reivindicação” (CALLADO, 1964, p. 74). Da mesma forma, não conseguiu impedir que os “católicos de esquerda” tecessem uma colaboração – ainda que tensa – com os comunistas nas lutas sociais travadas naquele momento (1958-1964), especialmente no campo da educação popular e mais particularmente na região nordestina. Tornaram-se comuns expressões como “padre comunista”, “bispo vermelho”, “católico de esquerda”, “católicos comunistas”, usadas para caracterizar membros do clero e simples cristãos (os ditos leigos) que defendiam programas, propostas e iniciativas similares aos do PCB e de outros agrupamentos de esquerda (ANDRADE, 2006, p. 9).

O diálogo entre católicos e comunistas concretizou-se, emblematicamente, nas experiências do Movimento de Cultura Popular (MCP), surgido no Recife durante o governo municipal de Miguel Arraes, e na “Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”, do prefeito de Natal (RN), Djalma Maranhão. Segundo Moacyr de Góes, marxistas e cristãos “souberam trabalhar juntos, com objetivos comuns: a erradicação do analfabetismo, a valorização da cultura popular, o combate à alienação e a defesa da conscientização do homem” (*apud* GÓES, 1999, p. 153). Buscando aquilo que os unia, católicos e comunistas empreenderam “uma das mais ricas experiências de frente única” (*Novos Rumos*, n. 156, 2 a 8/2/1962, p. 5). Evidentemente que “esta frente viveu tensões pela preservação de identidades ideológicas próprias e tentações de hegemonia” (GÓES, 1999, p. 152).

Sobre a articulação entre católicos e comunistas no MCP, Paulo Freire diz o seguinte: “Sou católico, ortodoxo. Mas aqui trabalhamos com comunistas, também ortodoxos. Damo-nos as mãos, distanciados apenas naquilo que nos separa, que não é muito” (*Novos Rumos*, n. 156, 2 a 8/2/1962, p. 5).

O MCP e a “Campanha De pé no Chão Também se Aprende a Ler” surgiram e desenvolveram-se como projetos educacionais subsidiados pelos governos eleitos através da política de alianças da frente nacionalista e democrática, articulados com o movimento popular, especialmente as organizações de bairros. As vitórias da chamada “Frente do Recife” para a prefeitura do Recife em 1959, para o governo do estado em 1962 – nos dois pleitos sendo eleito Miguel Arraes – e novamente para a prefeitura em 1963, com a eleição de Pelópidas da Silveira, assim como da “Cruzada da Esperança” (1960), elegendo Djalma Maranhão prefeito da capital potiguar, foram decisivas para

garantir, consolidar e expandir os projetos de educação popular. Teve-se a aliança de católicos e comunistas não somente no discurso (Frente do Recife e Cruzada da Esperança), mas na prática das experiências do MCP e da campanha “De Pé no Chão” (GÓES, 1999, p. 152).

Os Movimentos de Educação e Cultura Popular

No período compreendido entre 1958 e 1964, havia um crescimento muito grande do movimento popular, uma efervescência social intensa, uma agitação política. A partir de 1961, a luta pelas reformas de base congregava, aglutinava muita gente, setores muito amplos. Neste contexto de fervor social, a realização do II Congresso Nacional de Educação de Adultos, entre os dias 9 e 16 de julho de 1958, na então capital do Brasil, marcava o início de um momento histórico denso da educação popular no país. Nesse encontro, 800 delegados de várias partes do país, sendo 228 do Distrito Federal, 56 de Pernambuco, 53 do Rio Grande do Sul, 31 de São Paulo e 11 de Minas Gerais, discutiram a situação da educação de adultos, considerando suas finalidades, formas, aspectos sociais, seus problemas de organização e administração, os programas, métodos e processos dessa modalidade educativa – 185 teses analisadas (*Imprensa Popular*, 16/7/1958, p. 3). Entre as resoluções aprovadas, destacava-se que fossem criadas campanhas de diversos tipos “visando atacar frontalmente o problema de alfabetização dos vários milhões de brasileiros que ainda não tiveram oportunidade para frequentar uma classe”, buscava-se incentivar as entidades em funcionamento nas capitais ou nos municípios do interior, fossem elas de fundo cultural ou esportivo, religioso ou associativo, no sentido de promoção de campanhas sistemáticas para a criação de cursos supletivos, para os quais a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) do Departamento Nacional de Educação oferecia materiais didáticos (*idem*, 25/7/1958, p. 8).

Conforme salientou Vanilda Paiva, a desmoralização e o declínio da CEAA parecia ser um dos fatores relevantes para a convocação do II Congresso, “como tentativa de uma revisão conjunta dos profissionais da educação daquilo que se fizera no país nessa matéria e de busca de soluções mais adequadas para o problema” (PAIVA, 2006, p. 234). O discurso de abertura desse congresso, feito pelo presidente da República, deixou isso claro:

Este Congresso se destina a um exame, em conjunto, por parte dos educadores, do Governo, das entidades leigas e religiosas, dos problemas de educação dos adolescentes e adultos e, também, a uma mobilização de forças para a arrancada seguinte que, por certo, será mais intensa e mais ampla que as anteriores, dadas as exigências do país, que são cada vez maiores e cada dia mais abrangedoras.

O Governo espera deste Congresso não somente o exame crítico dos processos e métodos e dos resultados dos planos de educação de adolescentes e adultos levados a efeito pelo Ministério da Educação e Cultura, pelos Estados, Municípios e entidades privadas e religiosas, mas também, e principalmente, a formulação de uma doutrina sobre a matéria, que deverá orientar o Governo e particulares no planejamento e na condução dos programas de educação de adultos, em face das condições do país, em rápida e contínua transformação (Juscelino Kubitschek. *9 de julho de 1958 - Discurso na instalação do II Congresso Nacional de Educação de Adultos, do Ministério da Educação*. Biblioteca da Presidência da República).

Embora as novas orientações para a educação de adultos não tivessem sido seguidas pelo Ministério da Educação, o fato foi que o II Congresso Nacional de Educação de Adultos “ofereceu a oportunidade para a manifestação de diversos grupos de educadores, preocupados em buscar novos métodos para a alfabetização e a educação de adultos” (PAIVA, 2006, p. 236). Foram várias as posições ideológicas defendidas pelos participantes do Congresso, através das intervenções e teses apresentadas, como apontou Vanilda Paiva:

Ao lado dos que argumentam em favor de uma educação dos adultos que servisse de “instrumento que previne a subversão” ou dos que aconselhavam “um procedimento cauteloso, para evitar perturbações sociais, que poderiam ocorrer com uma alfabetização em massa da população rural sem as medidas efetivas para a sua fixação no campo”, estavam os que, considerando que “os que trabalham (...) não podem ficar à mercê de uma minoria que constitui o governo e decide os destinos da pátria”, clamavam pela erradicação do analfabetismo a fim de que se pudesse ter no Brasil “uma verdadeira democracia” e esta somente seria possível “quando todos os maiores de 18 anos souberem ler a chapa do candidato de sua escolha e pensarem (...) na atuação, capacidade e trabalho de cada um frente à coisa pública”. Para estes, educação dos adultos seria um meio de “preparar elementos melhores que tomem a direção da coisa pública sem tentar subverter a ordem social ou mudá-la de chofre”, fazendo a sociedade evoluir “sem choques, sem crises”, “na paz, na justiça e no trabalho”; a educação das massas seria o único caminho para a “revolução” brasileira, aquela que integraria a todos no funcionamento da democracia liberal. [...] Começavam a surgir também novas ideias relativas à educação de adultos como instrumento de transformação social e construção da sociedade futura, sob a influência do nacionalismo (*idem*, p. 237).

Ainda segundo Vanilda Paiva, o II Congresso marcava um momento de transformação das ideias nos meios educacionais brasileiros em face das condições políticas vividas pelo país naquele momento (*idem*, p. 241). Já se configurava no

Congresso uma nova perspectiva educacional, cujos princípios iriam servir de base para os Movimentos de Educação e Cultura Popular.

A tese apresentada pela delegação pernambucana, “A educação de adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos”, cujo relator era Paulo Freire, despertara grande interesse nos participantes do II Congresso Nacional de Educação de Adultos. Ela chamava a atenção para as causas sociais do analfabetismo e condicionava sua eliminação ao desenvolvimento da sociedade; deixava de lado as causas pedagógicas e tratava de identificar no pauperismo e na ignorância as causas imediatas do analfabetismo. Retomava-se a tese, há muito defendida pelos educadores marxistas, de que o problema do analfabetismo era um problema social e não um problema restritamente educacional.⁶² No relatório da comissão de Pernambuco, estavam esboçados os princípios que serviriam de base ao sistema de ensino e à teorização educativa de Paulo Freire na década de 1960 (*idem*, p. 238). Nesse sentido, Ana Maria Freire afirmou o seguinte:

Foi como Relator da Comissão Regional de Pernambuco e autor do relatório intitulado “A Educação de Adultos e as Populações Marginais: O Problema dos Mocambos”, apresentado no II Congresso Nacional de Educação de Adultos em julho de 1958, no Rio de Janeiro, que Paulo Freire firmou-se como educador progressista. Com uma linguagem muito peculiar e com uma filosofia da educação absolutamente renovadora, ele propunha, no relatório, que a educação de adultos das Zonas dos Mocambos existentes no Estado de Pernambuco teria de se fundamentar na consciência da realidade da cotidianidade vivida pelos alfabetizando para jamais reduzir-se num simples conhecer de letras, palavras e frases. Afirmava também que só se faria um trabalho educativo para a democracia se o processo de alfabetização de adultos não fosse sobre – verticalmente – ou para – assistencialmente – o homem, mas com o homem (nos anos 50 e até após a publicação, no início dos anos 70, nos Estados Unidos, da *Pedagogia do oprimido*, Freire não nominava mulheres, entendendo, erroneamente, que, ao dizer homem, incluía a mulher), com os educandos e com a realidade. Propôs uma educação de adultos que estimulasse a colaboração, a decisão, a participação e a responsabilidade social e política. Freire, atento à categoria do saber que é apreendido existencialmente, pelo conhecimento vivo de seus problemas e os de sua comunidade local, já explicitava o seu respeito ao conhecimento popular, ao senso comum (FREIRE, 1996, p. 35).

⁶² Como mostrado no capítulo II, estava claro para os educadores marxistas que o problema do ensino não podia ser compreendido se não fosse considerado como essencialmente um problema econômico e social. Cf. no referido capítulo a posição de José Carlos Mariátegui no trecho do artigo “Ensino único e ensino classista” (1925), o “Manifesto dos Inspectores de Ensino do Estado do Rio de Janeiro” de 1934, o estudo “A situação do ensino no Brasil” (1945), de autoria de Paschoal Lemme e que serviu de referência para o programa educacional do PCB, o relatório “Problemas de educação no Distrito Federal” da I Convenção Popular do Distrito Federal (1945), elaborado a partir de teses e trabalhos apresentados pelos Comitês Populares Democráticos e também redigido por Paschoal Lemme.

No início dos anos 1960, quando a temática “educação e desenvolvimento” estava fortemente influenciada pela ideologia do nacional-desenvolvimentismo e norteadada pela busca das raízes socioeconômicas do analfabetismo, surgiram movimentos de educação e cultura popular que operaram, segundo Osmar Fávero, “um salto qualitativo em relação às campanhas e mobilizações governamentais contra o analfabetismo de jovens e adultos ou de educação rural, da década de 1950” (FÁVERO, 2006, p. 51). Diferenciaram-se “radicalmente” das ações governamentais anteriores devido ao “compromisso explicitamente assumido em favor das classes populares, urbanas e rurais, assim como o fato de orientarem sua ação educativa para uma ação política” (*idem*).

Os movimentos surgidos na primeira metade da década dos 60, conforme destacou Vanilda Paiva, “prendiam-se às condições políticas e culturais, vividas pelo país naquele momento”, nascendo “das preocupações dos intelectuais, políticos e estudantes com a promoção da participação política das massas e do processo de tomada de consciência da problemática brasileira” que marcou os últimos anos do governo JK (PAIVA, 2003, p. 258). Entre os participantes desses movimentos estavam liberais, as esquerdas marxistas e os católicos “influídos pelos novos rumos abertos pela reflexão de filósofos cristãos europeus e pelas transformações que se anunciavam na doutrina social da Igreja” (*idem*). Alguns desses movimentos possuíam vínculos com governos estaduais ou municipais eleitos com o apoio das forças populares nacionalistas e democráticas.

Como salientado por Carlos Rodrigues Brandão, as propostas e iniciativas dos Movimentos de Educação e Cultura Popular “não se originaram de uma fonte social única – o Estado ou a sociedade civil –, mas de um espaço amplo e polissêmico de germinação de ideias e ações, livre de uma política ou ideologia centralizadora” (BRANDÃO, 2008, p. 27). Sobre isso, destacou Vanilda Paiva:

Os diversos grupos lançavam-se ao campo da atuação educativa com objetivos políticos claros e mesmo convergentes, embora cada um deles enfocasse o problema à sua maneira e mesmo lutassem entre si. Pretendiam todos a transformação das estruturas sociais, econômicas e políticas do país, sua recomposição fora dos supostos da ordem vigente; buscavam criar a oportunidade de construção de uma sociedade mais justa e mais humana. Além disso, fortemente influídos pelo nacionalismo, pretendiam o rompimento dos laços de dependência do país com o exterior e a valorização da cultura autenticamente nacional, a cultura do povo. Para tanto, a educação parecia um instrumento de fundamental importância (PAIVA, 2003, p. 258).

Ainda segundo Vanilda, esses grupos buscaram “métodos pedagógicos adequados à preparação do povo para a participação política”, combinando-os à alfabetização e à educação de base “com diversas formas de atuação sobre a comunidade em geral, considerando como fundamental a preservação e difusão da cultura popular e a conscientização da população em relação às condições socioeconômicas e políticas do país” (*idem*, p. 259). Nas palavras de Carlos Rodrigues Brandão, “movimentos que pensaram criar experiências políticas de expressão cultural com o propósito de obter transformações sociais e simbólicas que gerassem reorganização e mobilização de grupos populares e o fortalecimento de seu poder de classe” (BRANDÃO, 2002b, p. 33). Porém, na busca de métodos, referidos por Vanilda acima, e em sua justificação, “refletiram-se as divergências políticas e ideológicas entre os grupos” (PAIVA, 2003, p. 259). As discussões pautaram-se no conceito de cultura popular, no papel da arte e da alfabetização, na ênfase que cada uma delas deveria merecer e o problema da diretividade ou não-diretividade dos métodos, por trás do qual se colocava a questão da manipulação das massas (*idem*). Não obstante as divergências, especialmente entre as esquerdas marxistas e não marxistas, “os grupos influíram metodologicamente uns sobre os outros, e estas influências recíprocas provocaram diversos processos de revisão nos movimentos” (*idem*).

Em seu conjunto, “os movimentos apresentavam características semelhantes em muitos aspectos”, sugerindo, segundo Vanilda, “a necessidade de criação de uma coordenação nacional que permitisse a intensificação da troca de experiências e a obtenção de verbas federais para sua ampliação e fortalecimento” (*idem*, p. 271). Partindo dessa necessidade, realizou-se entre 15 a 21/9/1963 o I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, na cidade do Recife, reunindo, de acordo com reportagem de Zuleika Alambert, 158 delegados credenciados, 69 observadores e 22 convidados, representando 74 organizações atuantes em todos os estados brasileiros (*Novos Rumos*, n. 241, 4 a 10/10/1963, p. 5). Além de “Centros e Movimentos de Cultura Popular de todo o País”, estavam presentes “entidades de caráter oficial e semi-oficial, como o MEC, CASES, Serviço Nacional de Teatro, SUPRA, SUDENE, Secretaria de Educação de Pernambuco e do Rio Grande do Sul”, bem como organizações operárias: Sindicato dos Bancários de Minas Gerais, Sindicato de Professores da Guanabara, líderes sindicais do Rio Grande do Sul, Departamento de Ensino dos Sindicatos de Duque de Caxias, Centro de Educação e Cultura Operária da Guanabara, CGT. Presença de organizações estudantis: UNE e UBES. Participavam

também o Movimento de Educação de Base (MEB), a Fundação João Batista do Amaral, Pequena Casa da Criança, CEPLAR, SETER, Campanhas de Alfabetização de diferentes pontos do país, destacando-se a Campanha desenvolvida pelo prefeito de Natal, Djalma Maranhão, conhecida pelo seu lema “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler” (*idem*).

No decurso das apresentações dos relatórios e trabalhos do I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, “alguns Estados sobressaíram-se pela riqueza de suas experiências” (*idem*). A primeira experiência foi do Movimento de Cultura Popular da Bahia, apresentando “uma exposição rica e variada” de suas experiências no setor teatral, destacando-se a elaboração de peças como a comédia “Arroz, Feijão e Simpatia”, de autoria de Paulo Gil, Hamilton Nonato e F. Sarno, feita para o público universitário e abordando as irregularidades do Restaurante Universitário de Salvador; “Invasão de Amaralina”, texto para o público operário, no gênero teatro circunstancial, focalizando “a importante questão do latifúndio urbano”; “Bumba meu Boi”, dança dramática relativa à exploração da carne de boi e tendo como questão central a luta contra o imperialismo. Estas duas últimas, de autoria de José Carlos Capinan (*idem*).

Outro destaque da reportagem de Zuleika Alambert foi o CPC da UNE, apresentando sua experiência no terreno da atividade para e com os grupos sociais. No primeiro caso, foram dados como exemplos a “Campanha da Reforma Universitária”, para a qual contribuiu com a peça “Auto dos 99%”, apresentada em todos os estados brasileiros e em todas as faculdades da Guanabara, e a “UNE Volante”, que levou espetáculos teatrais, debates sobre arte popular, exibição de documentários, venda de livros e discos populares a todas as capitais brasileiras. No segundo caso, isto é, na atuação com os grupos sociais, o CPC da UNE apresentou sua ação na criação de núcleos de cultura por todo o país e a mobilização dos universitários para escrever, representar e debater, organizar exposições, etc. (*idem*).

Os destaques seguintes foram a campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da prefeitura de Natal, no Rio Grande do Norte, e o Movimento de Cultura Popular do Recife, “um dos mais ricos em realizações, quer no plano da alfabetização, quer no plano das múltiplas atividades da cultura popular”. Este último não apresentou relatório, preferindo “levar os delegados a examinar *in loco* suas extraordinárias realizações” (*idem*).

Através da realização do I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, com o seu conjunto de relatórios e comunicações apresentados pelos

participantes desse encontro⁶³, é possível verificar a vitalidade e a diversidade dos movimentos de cultura e educação popular. É o registro de um processo de construção de uma pedagogia da participação popular, de um momento emblemático da história da educação popular no Brasil (1958-1964).

Dos chamados Movimentos de Educação e Cultura Popular, o primeiro deles foi o Movimento de Cultura Popular (MCP)⁶⁴, criado em maio de 1960, inicialmente no Recife, depois estendido a várias outras cidades do interior de Pernambuco, quando Miguel Arraes era respectivamente prefeito da capital, depois governador do estado, sob a liderança de Germano Coelho (FÁVERO, 2006, p. 50). Eleito em 1959 pela Frente do Recife – aliança das forças democráticas, nacionalistas e populares –, uma das questões prementes do novo prefeito foi enfrentar o alarmante déficit escolar existente na cidade. Em mensagem enviada à Câmara de Vereadores, solicitando 60 milhões de cruzeiros para a construção e manutenção de escolas, o prefeito do Recife enfatizou a gravidade do problema do analfabetismo na cidade, afirmando existir mais de 100 mil crianças sem escola e que o problema se agravava dia a dia com o aumento da população (*Folha do Povo*, 9/10/1960, p. 5). Na mensagem informou as medidas já tomadas pelo governo municipal:

Desde fevereiro do corrente ano que a Prefeitura do Recife, após uma detalhada análise, iniciou um trabalho de educação escolar, com a instalação de escolas de alfabetização. Através das oficinas do DBEP e do SEO, efetuou-se a confecção de alguns milhares de bancas escolares, as quais foram instaladas em escolas fundadas ou reformadas, e que se localizam nos mais diversos bairros do Recife, em sedes de pequenos clubes e associações culturais e religiosas.

Não contando a Prefeitura com verbas específicas, no orçamento para educação, foi fundado o Movimento de Cultura Popular (MCP), entidade da qual participam, em sua direção, diversos técnicos da municipalidade, além de professores universitários, religiosos e outras pessoas que se interessem pela solução do problema educacional no Recife (*idem*).

Porém, frente à gravidade da questão, Miguel Arraes advertia:

⁶³A coletânea de documentos referentes ao I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular encontra-se publicada, desde 2009, na Coleção Educação para Todos, das edições MEC/UNESCO. Nela estão os relatórios dos movimentos, as teses apresentadas, as comunicações, as matérias discutidas e o relatório conclusivo. Cf. Soares e Fávero (2009). Também disponível na internet, no endereço http://www.dhnet.org.br/dados/livros/cultura/01_encontro_nacional_alfabetizacao.pdf.

⁶⁴Seu nome foi herdado do movimento francês "Peuple et Culture", que Germano Coelho conheceu no período em que estudou na França (COELHO, 2012).

Tornam-se necessárias, portanto, novas e maiores providências, que possam fazer aparecer, no Recife, condições para que todos tenham oportunidade de ser alfabetizados, e todos tenham direito à educação.

A fundação de uma vasta rede de escolas por todas as zonas da cidade é o 1º passo e o mais importante para proporcionar educação para a população do Recife. Para isso, torna-se necessário que a Prefeitura tenha condições de, não só instalar escolas em pequenas sedes de clubes e associações religiosas, como também e principalmente, construir e instalar escolas de propriedade do Município, nos mais diversos pontos do Recife, onde seja necessária a sua instalação (*idem*).

Dessa forma, o MCP procurou combater, na medida do possível, o analfabetismo no Recife (*Folha do Povo*, 13/10/1960, p. 5), apoiando-se nas personalidades religiosas, intelectuais, estudantes e agremiações populares de bairro, “que ofereceram logo, as suas modestas sedes para a instalação de escolas gratuitas” (*Novos Rumos*, n. 95, 23 a 29/12/1960, 2º caderno, p. 7). Embora a questão primeira no campo da educação fosse a construção de estabelecimentos de ensino pela Prefeitura do Recife ou instalados nas sedes das agremiações populares para atender a população em idade escolar, o MCP planejou, para o ano de 1961, “um ousado plano de alfabetização de adultos nos bairros operários da cidade” (*idem*). Portanto, a etapa inicial do trabalho do MCP orientou-se fundamentalmente para a tarefa de alfabetizar crianças e adultos, pois “não se pode pensar em cultura popular enquanto grandes massas de nosso povo permanecem na ignorância e no atraso”, afirmou Norma Vasconcelos Coelho (*Novos Rumos*, n. 102, 10 a 16/2/1961, 2º caderno, p. 3).

Paulo Freire, autor do plano de alfabetização de adultos do MCP, afirmava:

Educação para a libertação. O nosso objetivo é dar uma consciência crítica ao povo para que ele aja conscientemente pela sua libertação. Procuramos educar o povo para que ele participe ativamente na luta pela solução dos problemas básicos do país. A situação atual é de rebelião, de efervescência popular. As massas procuram um novo caminho (*Novos Rumos*, n. 156, 2 a 8/2/1962, p. 5).

O MCP não ficava na exposição e no debate de temas gerais. Levantava também questões concretas de interesse imediato para cada grupo ou comunidade, onde eram criados os clubes de leitura, de costura, de pais, etc. e se constituíam em um elemento de pressão junto às autoridades no sentido da solução desses problemas (*idem*). Portanto, prestava-se “à formação da consciência nacionalista e democrática do povo do Recife” (*idem*).

Em depoimento, concedido em 1986, Abelardo da Hora, que foi diretor da Divisão de Artes Plásticas e Artesanato do MCP e membro do PCB, relatou o seguinte:

O Movimento de Cultura Popular (MCP) foi o resultado do crescente avanço do movimento popular organizado, que, por três Administrações Municipais consecutivas, pôde, graças ao exercício das liberdades democráticas, colocar à frente do Governo, políticos identificados com as causas populares, respaldados pelo povo e seus líderes, pelos intelectuais mais representativos e pela combativa juventude estudantil.

Não fosse esse embasamento político-social do povo organizado e de uma intelectualidade democrática, progressista e popular, com suas lideranças experimentadas e provadas em longos anos de atividades político-culturais, e uma juventude estudantil atuante – ao ponto de poderem colocar à frente do Governo da Cidade do Recife, figuras como Pelópidas Silveira e depois Miguel Arraes e ainda depois Miguel Arraes no Governo do Estado e Pelópidas de novo na Prefeitura do Recife, – não seria possível a criação e o êxito do Movimento de Cultura Popular.

O avanço do Movimento Popular e o aprimoramento da convivência democrática repercutiu nos meios religiosos e foi possível naquela época, trabalharem juntos – católicos, protestantes, xangozeiros e pessoas sem religião, – juntamente com políticos – petebistas, comunistas e outros partidos, unidos na grande tarefa da Educação e da Cultura.

A preparação da comunidade, sua politização, fazendo-as se organizarem politicamente nas entidades de classe, nas entidades políticas, recreativas ou nas entidades de bairros, foi importantíssimo trabalho para a consecução desses objetivos (MEMORIAL DO MCP, 1986, p. 13).

“No Recife, cultura é movimento popular”, assim a manchete de uma reportagem do periódico comunista *Novos Rumos* apresenta o MCP, cujas origens e finalidades são explicadas, elucidativamente, pelo seu presidente, Germano Coelho:

O Movimento de Cultura Popular nasceu da miséria do povo do Recife. Da desurbanização geral de suas paisagens mutiladas. De seus mangues cobertos de mocambos. Da lama dos morros e alagados, onde proliferam o analfabetismo, o desemprego, a doença e a fome. Ele é, assim, uma resposta dos intelectuais, dos estudantes e do povo do Recife ao desafio da miséria, objetivando a valorização do homem, a desalienação da nossa cultura e a emancipação econômica e social do país (*Novos Rumos*, n. 156, 2 a 8/2/1962, p. 5).

O MCP foi, nas palavras de Paulo Rosas, um de seus fundadores, o principal instrumento de ação no campo cultural do governo de tendência popular de Miguel Arraes, primeiro no Recife e depois no restante de Pernambuco, estimulando o desenvolvimento intelectual e crítico da população (MEMORIAL DO MCP, 1986, p. 21). Ainda segundo Rosas, “o povo participou do MCP não como usuário-passivo, mas como usuário-construtor, usuário-participante, e, quase diria patrocinador, através da abertura de seus clubes de subúrbios”, que foram transformados em “núcleos de cultura” e centros de educação (*idem*, p. 23). A elevação do nível cultural do povo foi o

objetivo geral do MCP e a conscientização foi a pedra fundamental de todas as suas iniciativas, destacou Anita Paes Barreto, que esteve à frente da Divisão de Ensino do MCP (*idem*, p. 37 e 39).

Para concretizar suas diretrizes, o MCP elencava no seu plano de ação os seguintes meios:

- o desenvolvimento de atividades formativas incidentes sobre os níveis da experiência humana de ordem intelectual, profissional, político, artístico, social, recreativo, esportivo e organizativo;
- o desenvolvimento de atividades informativas que interessavam e motivavam a comunidade nas atividades desenvolvidas pelo movimento;
- a criação, nas organizações do movimento popular, de núcleos de cultura popular constituídos e ativados pelos próprios membros dessas organizações;
- o desenvolvimento de atividades capazes de articular aspirações culturais não organizadas que estariam na origem de futuros grupos de ação cultural popular;
- o assessoramento técnico, cultural e material aos núcleos de cultura autogeridos;
- a elevação de cada atividade à condição de campanha, criando os incentivos necessários para que as forças populares assumissem como suas as iniciativas particulares geradas originalmente no interior do movimento;
- o aprofundamento do caráter popular das campanhas de iniciativa governamental;
- a generalização, para todos, das iniciativas partidas de um ou poucos grupos populares (*MCP/Plano de ação para 1963*. In: FÁVERO, 1983, p. 94-95).

Nesse documento do MCP, afirma-se que “o movimento popular não gera um movimento cultural qualquer”, mas “gera, precisamente, um movimento de cultura popular”, em que os interesses culturais do movimento popular têm um caráter específico. A saber: “exprimem a necessidade de uma produção cultural, a um só tempo, voltada para as massas e destinadas a elevar o nível de consciência social das forças que integram, ou podem vir a integrar, o movimento popular”. Portanto, a demanda por uma consciência popular adequada ao real, acompanhada pelo projeto de transformá-lo, é uma característica do movimento popular, porque está assentado em três pressupostos:

- Somente o povo pode resolver seus problemas;
- Esses problemas se apresentam como uma totalidade de efeitos que não pode ser corrigida senão pela supressão de suas causas radicadas nas estruturas sociais vigentes;
- O instrumento para efetuar a transformação projetada é a luta política guiada por ideias que representam adequadamente a realidade objetiva (*idem*, p. 91).

Portanto, como apontou Paulo Rosas, “o Movimento de Cultura Popular pretendeu vir a ser, no Recife, uma universidade popular, onde o saber seria construído a partir de um intercâmbio dinâmico entre forças complementares: intelectuais, estudantes, povo” (MEMORIAL DO MCP, 1986, p. 29). Essa tentativa de se construir uma “universidade popular”, preocupada com a geração, documentação e difusão da cultura, nos remete, imediatamente, a uma analogia com a Universidade do Povo, fundada em 1946, na cidade do Rio de Janeiro, por iniciativa de intelectuais e do movimento popular organizado da época, os Comitês Populares Democráticos.

Contudo, isso ficará para o próximo capítulo deste trabalho. Segue-se abordando outra experiência bastante representativa dos chamados Movimentos de Educação e Cultura Popular, que é a campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, desenvolvida na cidade de Natal, no Rio Grande do Norte, na gestão de Djalma Maranhão na Prefeitura e de Moacyr de Góes na Secretaria de Educação.

Sobre o surgimento dessa experiência educacional, Moacyr de Góes faz o seguinte relato:

Djalma Maranhão criou os comitês nacionalistas em sua campanha para a Prefeitura, que definiram a educação como prioridade de governo. Eram 260 comitês para uma população de menos de 200 mil pessoas. Eles foram organizados para fazer convenções por bairros. Em 7 de setembro de 1960, todos os comitês se reuniram para listar as suas prioridades e apareceu, em primeiro lugar, a escola. Depois da guerra, ao mesmo tempo em que a população de Natal quadruplicou, as oportunidades educacionais diminuíram. Então, Djalma Maranhão assumiu com um programa coletivo já feito pelos comitês, cuja prioridade era a escola (GÓES, 2009a, p. 9).

Prosseguindo seu relato, Moacyr comenta as dificuldades de executar o programa de governo pela falta de dinheiro e os meios encontrados para superá-las.

De fato, não tínhamos recursos para construir escolas de alvenaria. Mas aconteceu algo que não esqueço. Eu era secretário de Educação e fui chamado pelo comitê de Rocas (um dos bairros de Natal), presidido por um carteiro e, durante mais de três horas, cerca de 40 homens e mulheres discutiram como fazer da educação a meta número um. Eles perguntavam por que tínhamos feito essa promessa se faltava dinheiro para o investimento. Foi quando um caboclo lá do fim da sala levantou-se e disse: “Se não há dinheiro para fazer uma escola de alvenaria, que se façam escolas de palha”. E aí surgiram várias propostas, como fazer o chão da escola de barro batido e utilizar um terreno reservado para um cemitério para erguer a escola. Veja a inversão simbólica dessa última proposta.

Tive que segurar as pontas, mas inicialmente achei aquilo ali estranho. A sugestão foi votada e aprovada. Levei então ao prefeito Djalma Maranhão a ideia. Ele pensou e disse que talvez essa fosse a solução. No outro dia, o chefe da marcenaria da Prefeitura foi ao terreno nas Rocas e desenhou na areia o que poderia ser um acampamento. Uma semana depois começou a construção de galpões de 30 por 8 m². Era um espaço no qual cabiam quatro salas de aula, divididas apenas pelos quadros negros. O galpão era coberto por palha de coqueiros e o chão era de barro batido (*idem*).

Essa foi a primeira escola da campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler. Criada em Rocas, um bairro portuário de grande tradição política. Essa campanha começou em fevereiro de 1961 e foi extinta pelo golpe militar de 1964. Dois anos depois do seu início, contou nove acampamentos construídos – Rocas, Carrasco, Quintas, Conceição, Granja, Nova Descoberta, Nordeste, Aparecida e Igapó. Em um deles, o acampamento Nordeste, não tinha água nem luz elétrica, as aulas foram ministradas com um candeeiro a álcool. No entanto, a pressão dos moradores desse bairro foi tão grande sobre a Prefeitura, que se instalou luz e água naquela comunidade, retratando a organização e mobilização consciente nos acampamentos (*idem*).

Inspirada no Movimento de Cultura Popular (MCP) do Recife e influenciada pelas ideias de Paulo Freire, a campanha de erradicação do analfabetismo De Pé no Chão Também se Aprende a Ler também foi além da alfabetização. Significou a criação das praças de cultura, das bibliotecas populares, do Centro de Formação de Professores, do Teatrinho do Povo, da Galeria de Artes. Proporcionou também a formação de círculos de leitura, a realização de encontros culturais, a reativação de grupos de danças folclóricas, a promoção de exposições de arte, a apresentação de peças teatrais (GERMANO, 1982, p. 96). Assim como o MCP, se propunha que o povo participasse efetivamente e não apenas assistisse como mero espectador. Nas palavras de Moacyr de Góes, tratou-se da união entre educação popular e cultura popular (GÓES, 2009a, p. 9). Conforme documento da Campanha de 1963, a alfabetização deveria ser o centro e marco inicial de toda obra de cultura popular, uma vez que não se entendia qualquer tipo de cultura que não estivesse em evolução, em progresso, e a alfabetização de um

povo seria marco inicial para o seu progresso (*Cultura Popular e Pé no Chão. Comunicação ao I Encontro de Alfabetização e Cultura Popular*. In: SOARES e FÁVERO, 2009, p. 141).

Na sua edição de número 245, o periódico comunista *Novos Rumos* publicou uma reportagem de Zuleika Alembert sobre a luta contra o analfabetismo em Natal. Iniciou traçando um panorama da situação do ensino na cidade. Usando dados apresentados pela delegação do Rio Grande do Norte no I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, realizado em setembro de 1963, no Recife, destacou que, “dentro de um Nordeste espoliado, faminto e paupérrimo”, Natal era “uma das cidades possuidoras de maior índice de analfabetos e onde o processo educacional entrara em verdadeiro declínio”. A reportagem chamou a atenção para a coragem do então prefeito de Natal, Djalma Maranhão, e de seu secretário de Educação, Moacyr de Góes, de enfrentarem esse “problema de primordial importância a desafiar a capacidade administrativa de qualquer autoridade” (*Novos Rumos*, n. 245, 1 a 7/11/1963, p. 5).

De acordo com a reportagem, “cinco fases já foram vencidas” na guerra contra o analfabetismo lançada pela campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, que visava atender adultos e crianças, enfatizando a educação das crianças, já que o número delas em idade escolar era muito maior do que o de adultos analfabetos. A primeira delas foi de apelar à população para que cedessem gratuitamente todo e qualquer local onde pudesse funcionar uma escola de alfabetização. De forma que inúmeras “escolinhas” foram sendo organizadas nos sindicatos, sedes de clubes de futebol, igrejas, sociedades filantrópicas e até residências particulares foram utilizadas com o referido objetivo. A segunda fase foi o surgimento dos chamados “acampamentos escolares” – a forma prática encontrada para substituir a construção dos clássicos prédios escolares. Os galpões dos acampamentos, cobertos de palha de coqueiro e chão de barro batido, foram construídos pelos pescadores do “Canto do Mangue”, conhecedores da técnica da “virada” e da “amarração” da palha (*idem*). Na opinião de Moacyr de Góes, a construção dos acampamentos foi o que ficou de mais expressivo da união educação popular e cultura popular. Segundo ele, usou-se a cultura popular, ou seja, a quase desaparecida técnica desenvolvida pelos índios e resgatada pelos pescadores de “virada” da palha como técnica de construção, para difundir a educação popular (GÓES, 2009a, p. 9).

A terceira fase da campanha de Pé no Chão constituiu-se na experiência no bairro de Rocas de vencer a resistência dos adultos analfabetos de ir à escola. Neste

caso, o trabalho de alfabetização foi executado por professores voluntários, em geral meninos que iam de casa em casa ensinando a ler (*Novos Rumos*, n. 245, 1 a 7/11/1963, p. 5). Na quarta fase, o governo municipal lançou-se em um programa de democratização da cultura, com várias ações culturais. A quinta fase se referiu à questão da formação profissional. Partindo-se da perspectiva de dar ao adulto uma profissão que lhe pudesse ser útil na vida, foram criados 17 cursos divididos em três turnos para corte e costura, alfaiataria, marcenaria, enfermagem de urgência, datilografia, taquigrafia, encadernação, elementos de eletricidade, barbearia, bordado à mão, artesanato, bordado à máquina, cerâmica e etc. (*idem*).

A reportagem também apresentou uma sexta fase, referindo-se a criação do Centro de Formação de Professores, com os objetivos de formar docentes para a Campanha e fazer a coordenação técnico-pedagógica da Campanha. O prefeito Djalma Maranhão informou à reportagem de que outras fases surgiriam, visando ampliar e aperfeiçoar os objetivos iniciais da Campanha (*idem*).

De fase em fase, a Campanha vai apresentando mudanças de formulações ideológicas entre 1961 e 1963. No entendimento de Moacyr de Góes, sendo as teorias e os conceitos abstrações elaboradas em torno ou a partir de uma problemática real, ocorre que

ao introduzirmos uma metodologia para ensinar a ler, escrever e contar, elaborando nossos próprios textos, formando nossos professores e monitores em acompanhamento permanente, permitindo experimentações, correções e adaptações possíveis, estávamos criando uma nova problemática, situação nova no processo de ensino e aprendizagem, condição para a elaboração de novas teorias (GÓES, 2009b, p. 236).

Porém, ele reconhece que a causa das mudanças nas formulações da campanha De Pé no Chão foi a participação da Ação Popular (AP), na Secretária de Educação de Natal, em postos de decisão (*idem*). Comparando dois discursos de Moacyr de Góes⁶⁵ com a concepção de educação e cultura, principalmente de cultura popular, expressa no documento de 1963 da campanha De Pé no Chão também se Aprende a Ler, Willington Germano faz o seguinte balanço crítico:

Pode-se observar que o texto, ora analisado, “Cultura Popular e Pé no Chão”, elaborado pela Campanha De Pé no Chão também se Aprende a Ler e

⁶⁵ Discurso de posse na Secretaria de Educação, Cultura e Saúde do Município de Natal, de 7 de novembro de 1960, e discurso pronunciado por ocasião do encerramento da I Praça da Cultura de Natal, realizada na primeira semana de outubro de 1961.

apresentado no I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular realizado em setembro de 1963 em Recife, colocava certas questões de forma mais clara do que Moacyr de Góes nos discursos há pouco referidos. Veja-se, por exemplo, que a cultura popular se apresenta claramente como “um meio político, um trabalho de preparação das massas para a conquista do poder” e pela primeira vez se mencionava explicitamente “revolução popular” e “socialismo”, ou seja, os problemas começavam a ser colocados de forma menos ambígua: “revolução popular” ao invés de “grande revolução”, “socialismo” ao invés de uma “sociedade (...) livre do pecado original do capitalismo”.

Essa diferença na maneira de colocar os problemas provavelmente não se prendia exclusivamente à forma, ao instrumento de comunicação: discursos pronunciados em público, no caso de Moacyr de Góes, e, no segundo caso, um documento escrito destinado a ser apresentado num encontro específico sobre alfabetização e cultura popular. Essa diferença talvez decorra de outros aspectos mais importantes, quais sejam: em primeiro lugar, os discursos analisados de Moacyr foram escritos e pronunciados em 1960 e 1961; o documento da Campanha foi escrito em 1963, isto é, a conjuntura política de 1960/1961 era diferente da conjuntura política em 1963, onde o processo de mobilização popular era maior, onde os conflitos se exacerbavam cada vez mais; em segundo lugar, vale a pena lembrar que em 1963 todo um grupo vinculado à AP (Ação Popular) e que era formado inclusive pela “liderança estudantil que conhecia a UNE” estava trabalhando na Secretaria de Educação, Cultura e Saúde da prefeitura de Natal. Esse fato parece ter muita importância no que diz respeito à formulação das bases teórico-ideológicas da Campanha a partir de 1963, de que o documento citado constitui um reflexo (GERMANO, 1982, p. 138-139).

De forma documentada e crítica, resgatando a engenharia política dos anos 1960, no Rio Grande do Norte, e nesse contexto discutindo a campanha *De Pé no Chão Também se Aprende a Ler*, José Willington Germano, em sua obra *Lendo e aprendendo: a Campanha de Pé no Chão*, editada em 1982, faz a seguinte análise sobre esse movimento de educação popular:

De um movimento que, de início, pretendia simplesmente oferecer educação para todos, *De Pé no Chão...* avança conceptualmente e passa a encarar a educação e cultura como instrumentos de libertação. Não se tratava, pois, de um projeto que tivesse em vista integrar os marginalizados à sociedade, fornecendo aos indivíduos escolarizados a possibilidade de ascensão social. Tratava-se, isto sim, de transformar essa mesma sociedade, e a educação e cultura exerceriam um papel preponderante nesse processo. Tanto é assim que, nas suas formulações, os intelectuais da Campanha (intelectuais esses pertencentes em sua maioria à organização política Ação Popular, formalizando, na prática, a aliança entre marxistas e cristãos de esquerda), chegam a colocar, embora de maneira tosca, tímida e imprecisa, questão da revolução popular e do socialismo, relacionando-os com a luta anti-imperialista (GERMANO, 1982, p. 173).

Não obstante suas debilidades, Willington Germano concluiu que “a Campanha *De Pé no Chão Também se Aprende a Ler* teve uma organização digna de ser estudada e

era um movimento em crescente aperfeiçoamento” (*idem*). Um trabalho de educação fruto do avanço do movimento popular na cidade de Natal.

Juntamente com o MCP e a campanha De Pé no Chão, o Movimento de Educação de Base (MEB) e o Centro Popular de Cultura (CPC) da UNE estão entre os mais expressivos movimentos de educação e cultura popular da primeira metade da década de 1960, recebendo destaque na historiografia sobre a educação popular daquele período. O MEB é criado por iniciativa da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), com o apoio do Governo Federal, por meio do decreto nº 50.370, de 21/3/1961, propondo-se desenvolver um programa de alfabetização e educação de base, através de escolas radiofônicas, junto às áreas subdesenvolvidas do país. O prestígio da CNBB garante ao MEB o apoio de muitos ministérios e órgãos federais e estaduais, mediante convênios, especialmente com o Ministério da Educação. Em carta a dom José Vicente Távora, datada de 28/11/1960, o recém-eleito presidente da República, Jânio Quadros, afirma:

Meu Governo tem inadiáveis compromissos no que tange à educação popular. Vou enfrentar, na primeira hora, o problema da alfabetização. Encaro como oportuna e auspiciosa cooperação as conclusões da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, que escolheu Vossa Excelência como altíssimo intérprete. Já conhecia a experiência piloto de Sergipe. Os planos para estendê-la a todo país parecem-me objetivos. Condizem, na sua estrutura, com a experiência nacional (CNBB. “Movimento Nacional de Educação de Base”. In: COMUNICADO MENSAL, nº.100-101, jan./fev. de 1961, p. 34).

Conforme aponta Osmar Fávero, as origens próximas do MEB se localizam nas experiências de educação pelo rádio realizadas por bispos brasileiros no Nordeste, principalmente no Rio Grande do Norte (d. Eugênio Sales) e em Sergipe (d. José Vicente Távora), no final dos anos 1950 (FÁVERO, 2006, p. 21). De acordo com a CNBB, as escolas radiofônicas têm sua origem na Colômbia, com o padre J. Salcedo de Sutatenza, dirigente da “Acción Cultural Popular”, e, no Brasil, a experiência foi iniciada por d. Eugênio Sales, bispo auxiliar de Natal (Arquivos da CNBB. Documento nº 03.484: “MEB - Escolas Radiofônicas” p. 3). No final de 1960, ocorre o 1º Encontro de Educação de Base, em Aracaju, promovido pela Representação Nacional das Emissoras Católicas (RENEC), órgão do Secretariado de Ação Social da CNBB. Desse encontro surge a disposição de iniciar-se a instalação de escolas radiofônicas em outras dioceses. A partir de então, começam os entendimentos entre a CNBB, representada

pelo arcebispo de Aracaju, d. José Távora, e o então eleito e ainda não empossado presidente Jânio Quadros, tendo em vista a criação do MEB (FÁVERO, 2006, p. 40).

Aceitando o oferecimento da CNBB que colocou à disposição do Governo a sua rede de emissoras, instaladas e em instalação, bem como a experiência adquirida e os resultados já apresentados pelas escolas radiofônicas do Nordeste, pelo Decreto supracitado o Exmo. Sr. Presidente da República criou o Movimento de Educação de Base e estendeu às áreas previstas naquele diploma legal os benefícios desta campanha permanente de promoção do homem (Arquivos da CNBB. Documento nº 12.874: “Informação preliminar sobre o Movimento de Educação de Base”, p. 5).

Embora sua proposta e sua prática iniciais, oriundas de experiências anteriores realizadas em estreita colaboração com o Estado, fossem bastante tradicionais, após dois anos de experiência, o MEB redefiniu seus objetivos e reviu sua metodologia, em função de uma nova opção ideológica. Alinhou-se com os outros movimentos educação e cultura popular e passou a dialogar com eles, principalmente depois do I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, realizado no Recife, em setembro de 1963 (FÁVERO, 2006, p. 55). No dizer de Osmar Fávero, foi como se a prática “empurrasse” o MEB, obrigando-o a redefinir-se e dando-lhe efetivamente a característica de movimento (*idem*, p. 8). Nos seus primeiros dois anos, o MEB tinha na Doutrina Social da Igreja seu horizonte teórico. Entretanto, o grupo de leigos que desde o início assumiu a coordenação dos trabalhos, não ficou imune aos fatores que convergiram para a aceleração e radicalização política do período. O conjunto de estudos e debates realizado pelos grupos da esquerda católica do Brasil foi projetado para dentro do MEB, especialmente no seu 1º Encontro Nacional de Coordenadores, ocorrido em dezembro de 1962, em Olinda (PE), possibilitando uma opção político-ideológica comprometida explicitamente com o movimento social, ao lado das classes populares (*idem*, p. 71-72). Nessa redefinição, o MEB colocou como seu objetivo principal contribuir, através dos processos de conscientização, de modo decisivo para o desenvolvimento do povo brasileiro, numa perspectiva de autopromoção que levasse a uma transformação de mentalidades e estruturas (*idem*, p. 80).

Para atingir esse objetivo, o MEB apresentou no I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular sua proposta de um trabalho de educação de base, que consistia em:

Alfabetização e iniciação em conhecimento que se traduzisse no comportamento prático de cada homem e da comunidade, no que se refere: à

saúde e à alimentação (higiene); ao modo de viver (habitação, família, comunidade); às relações com os semelhantes (associativismo); ao trabalho (informação profissional); ao crescimento espiritual.

Conscientização do povo, levando-o a descobrir o valor próprio de cada homem; despertar para os seus próprios problemas e provocar uma mudança de situação; buscar soluções, caminhando por seus próprios pés; assumir responsabilidades no soerguimento de suas comunidades.

Animação de grupos de representação e promoção.

Valorização da cultura popular, pesquisando, aproveitando e divulgando as riquezas culturais próprias do povo (*Relatório do MEB para o I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular*. In: SOARES E FÁVERO, 2009, p. 96-97).

Evidentemente que as mudanças nas orientações do discurso e das práticas do MEB provocaram tensões, conflitos e perseguições, dentro e fora da Igreja Católica. Como afirmou Carlos Rodrigues Brandão, “não faltou ao MEB a crítica de que ele foi uma instituição originalmente ‘de Igreja’, mas na prática dominado por intelectuais ‘esquerdistas’, alguns deles depois militantes da Ação Popular” (BRANDÃO, 2002b, p. 69). As posições de esquerda assumidas por militantes do MEB, alinhando-se à Ação Popular (AP), causaram reações desfavoráveis na maior parte da Hierarquia católica. No artigo “A Igreja e o problema da conscientização”, publicado em 1968, na *Revista Cultura Vozes*, o padre Henrique de Lima Vaz, ao analisar a conscientização a partir do caso do MEB, afirmou que ela nasceu num terreno pedagógico, se colocou imediatamente no terreno do conflito ideológico e encaminhou-se irremediavelmente para o terreno político. Segundo Vaz:

Para os bispos responsáveis pelo MEB, o problema parecia de fácil solução, desde que se fosse buscar a linha ideológica da “conscientização” na Doutrina Social da Igreja, que era apresentada como a resposta adequada às interrogações do militante cristão no campo social. Ficou claro, entretanto, desde o início, que os problemas levantados pela “conscientização” articulavam-se dentro de um contexto histórico original, bem diverso daquele dentro do qual fora pensada a Doutrina Social da Igreja na sua expressão tradicional.

De fato, as posições ideológicas dos militantes do MEB aproximaram-se cada vez mais, para surpresa e inquietações dos bispos, da linha revolucionária. Verificava-se assim que a Igreja, apenas estendia a sua ação ao campo da “educação de base” e da “conscientização”, via-se inevitavelmente situada no campo de forças ideológico entre reforma e revolução, entre o projeto de integração social que orienta a “conscientização” na perspectiva dos grupos dominantes e o projeto de transformação social que a orienta na perspectiva das massas (VAZ, 1968, p. 490-491).

As redefinições de discursos e práticas do MEB também repercutiram junto aos setores conservadores, não escapando à reação anticomunista, quando se viu acusado de ser subversivo. Segundo noticiado na imprensa, o próprio governador do então estado da Guanabara, Carlos Lacerda, determinou a apreensão, “de qualquer maneira”, pelo DOPS da cartilha *Viver é Lutar*, do MEB, por considerá-la subversiva (*Correio da Manhã*, 23/2/1964, p. 2). Um jornal denunciou a cumplicidade do MEB com os planos de “comunização do Brasil”:

A cartilha apreendida pela polícia carioca numa oficina da Lapa é mais uma demonstração das intenções e dos planos dos comunistas e de seus cúmplices no que diz respeito à comunização do Brasil... Não seria o primeiro caso, nem será infelizmente o último, que um ou outro padre, e até mesmo um ou outro bispo, por ingenuidade, por mal entendido zelo social ou por qualquer outro motivo, se faz cúmplice involuntário dos comunistas e instrumento de seus planos de subversão (*O Globo*, 28/2/1964).

No mesmo dia em que *O Globo* acusou o MEB de atividades subversivas, o *Correio da Manhã* publicou a notícia de que as cartilhas do MEB seriam devolvidas, de acordo com a declaração de d. José Vicente Távora, arcebispo de Aracaju, depois de se reunir com o governador Carlos Lacerda. Em entrevista à imprensa, o arcebispo de Aracaju e presidente do MEB afirmou o seguinte: “As três mil cartilhas apreendidas pelo DOPS, por ordem verbal do governador da Guanabara, que seriam enviadas através do Movimento de Educação de Base (MEB) para o Norte, Nordeste e Centro-Oeste do País, serão devolvidas” (*Correio da Manhã*, 28/2/1964, p. 1). Dom José fez ainda os seguintes esclarecimentos:

O programa a realizar era de grandes proporções, e, por este motivo, foi pedida ajuda ao governo federal, que com um decreto fixou convênios com diversos Ministérios para uma ajuda oficial.

Através de 25 emissoras, está previsto para o ano de 1964 o funcionamento de 10 mil escolas, atendendo a 280 mil alunos.

Os responsáveis pelas escolas radiofônicas em suas localidades são pessoas do povo, que trabalham como voluntários, numa grande contribuição de ordem econômica para a Nação. Todas as escolas funcionam baseadas nos princípios cristãos, mas são abertas a todos que as procuram independente de credo.

O MEB tem uma grande responsabilidade, dando uma ação cada vez mais segura à realidade brasileira, pois o povo cada dia toma conhecimento de sua situação, dos seus problemas. Além do mais, ele é presidido por um arcebispo e tem, em seu Conselho Nacional Diretor, 8 arcebispos e leigos de responsabilidade (*idem*).

Dom José Távora disse ainda que o governador Carlos Lacerda, apesar de dar o caso por encerrado, continuou mantendo seus pontos de vista iniciais (*idem*). Isto é, considerando o MEB como um foco de atividades subversivas.

Em carta-depoimento à Delegacia de Polícia Política e Social (DPPS), datada de 10/3/1964, o então presidente do MEB e arcebispo de Aracaju, d. José Távora, explicou que os constrangimentos decorrentes da apreensão das cartilhas pela polícia carioca tocaram de perto “um trabalho educativo de grande alcance social de arcebispos e bispos”, lançando dúvidas ideológicas sobre o MEB, “com suspeição mesmo de serviço ao comunismo”. Prosseguiu afirmando que:

Mais do que ninguém, nós, os bispos, que representamos a Igreja, sabemos distinguir entre comunismo e catolicismo. Arcebispos e bispos das regiões subdesenvolvidas deste país vivem no meio do povo e sabem, todos eles, que especialmente as condições de vida das populações rurais, ali, são tão aflitivas, sua situação econômico-social é tão precária e injusta que a constatação ou mesmo as fotografias dessa realidade podem parecer subversivas. Entretanto, o bom senso conclui que subversiva não é a constatação e sim a situação real (*Correio da Manhã*, 27/3/1964, p. 2).

Depois de declarar-se contrário ao comunismo, d. José ressaltou que, na condição de guardião e pregador do Evangelho, não tinha o direito de permanecer omissos diante das injustiças sociais, assim como não admitia “o ódio entre os homens e as classes” (*idem*).

Na avaliação de Thomas Bruneau:

O fato de conservadores se oporem a programas orientados para a mudança, tais como o do MEB, mesmo quando eram financiados pelo governo, é compreensível, pois se opunham também ao Governo do Presidente Goulart. O MEB, porém, não era um programa de Goulart, e era mais responsável do que ele na busca de mudança. O que causou reais dificuldades ao Movimento foi a ambiguidade e a falta de apoio dentro da própria Igreja (BRUNEAU, 1974, p. 162).

Como afirmava o padre Henrique de Lima Vaz:

O exemplo do MEB mostra, assim, como a novidade do problema da “conscientização” coloca a Igreja diante de uma situação também nova, com relação às formas tradicionais da pastoral. Ela passa a assumir responsabilidades em um campo onde a atitude ideologicamente neutra ou apolítica é puramente fictícia e, em definitivo, impossível (VAZ, 1968, p. 491).

Nos relatórios das reuniões e encontros nacionais do MEB eram “perfeitamente identificáveis as encruzilhadas onde ocorreram os embates entre o grupo de leigos que coordenava o MEB e os bispos que o dirigiam, em nome da CNBB”, evidenciando “as divergências entre eles e os acordos que permitiam superá-las, ao menos momentaneamente” (FÁVERO, 2006, p. 260). À luz da revisão empreendida nas orientações do discurso e da prática, abria-se a discussão da necessidade do projeto educativo do MEB vir a integrar-se num projeto político mais amplo.

Sobre o caminho político do MEB, a sua construção como movimento, Osmar Fávero pontuou o seguinte:

Mais que uma autorização, solicitava-se também o entendimento da hierarquia responsável pelo MEB. Numa atitude pessoal, extremamente corajosa, o presidente d. José Távora aceitou a que o MEB continuasse na linha a que se propunha. Imediatamente após, no Seminário Nacional de Cultura Popular (realizado sob patrocínio do MEC na então Universidade Rural do Rio de Janeiro, em fevereiro de 1964, para decidir sobre a coordenação dos movimentos de cultura e educação popular e do qual resultou uma nova composição da Comissão Nacional de Cultura Popular), colocou-se o MEB, ao lado da AP, como movimento político. E ambos colocaram-se simultaneamente em confronto e em “frente única” com o Partido Comunista, para as questões de educação e cultura popular (*idem*, p. 94).

Entretanto, prossegue Fávero em sua análise, afirmando que:

O golpe militar de 31 de março não só cortou essa perspectiva política da qual não se pode sequer imaginar as consequências, como aguçou o controle ideológico da hierarquia sobre o MEB, o sindicalismo rural, a Ação Católica, e desencadeou uma onda de denúncias e repressão policial, por parte do governo e de grupos de direita (*idem*).

Aliás, o golpe “deu à hierarquia o motivo inapelável para reassumir intransigentemente a direção última do MEB”, assumindo uma posição contraditória. Pois, “quando da invasão das sedes estaduais do MEB e da prisão de alguns agentes, a CNBB defendeu o Movimento, mas abriu caminho para suspeitas, acusações e demissões” (*idem*, p. 113). Sobre a situação do MEB, a partir de 1964, Carlos Rodrigues Brandão destacou o seguinte:

Em algumas dioceses ele é fechado pela própria polícia e seus trabalhos são encerrados pelo bispo, sob a suspeita de que o programa realizado representava uma ameaça de subversão. Em outras dioceses o trabalho é desativado por motivos opostos. Por não ser possível acreditar nas possibilidades de o movimento poder continuar executando um programa

político-pedagógico de uma conscientização e mobilização popular junto aos lavradores oprimidos aos quais se destinou (BRANDÃO, 2002b, p. 69).

Dos chamados Movimentos de Educação e Cultura Popular, do início dos anos 1960, o MEB foi o único que logrou intensa penetração no meio rural, inclusive dando apoio decisivo à sindicalização rural naquele período (*idem*, p. 4). A ação do MEB abrangeu o treinamento de supervisores e de líderes, preparando-os para o trabalho de desenvolvimento de suas comunidades, incentivando a organização de cooperativas, sindicatos etc. (*Correio da Manhã*, 28/2/1964, p. 1). Na prática concreta do sindicalismo rural, o MEB e os camponeses por eles treinados lançaram-se diretamente na luta político-ideológica, de um lado ante as organizações de linha marxista e, de outro, ante as facções conservadoras representadas inclusive na própria Igreja (FÁVERO, 2006, p. 109).

Embora não chegasse a ter um projeto político definido, o MEB se apresentou como um movimento progressista, colocando-se ideologicamente junto às forças de esquerda, principalmente por meio de seus elementos mais dinâmicos. Desenvolveu um trabalho diretamente com o povo, criticando a realidade, treinando lideranças e organizando grupos para tarefas concretas e também engajamentos políticos (*idem*, p. 240). Em sua tese *Pelas ondas do rádio: cultura popular, camponeses e o MEB*, Claudia Moraes de Souza ressaltou o seguinte sobre o MEB:

A diversidade de experiências em sua dinâmica resultante do envolvimento de seus membros com problemas, demandas e dilemas regionais, permitiram [sic] a articulação de alianças políticas de orientações diversas com sindicatos, entidades e políticos locais, além de aproximações/distanciamentos com o movimento estudantil e ações partidárias. Os leigos do MEB se envolveram em disputas com a hierarquia quando se aproximaram de organismos políticos como a Ação Popular (AP); com o Plano Nacional de Educação (PNA) – defendido por Jango nos momentos finais e agonizantes de seu governo; com o movimento pelas Reformas de Base; ou ainda, o caso explícito de envolvimento do MEB nas eleições para o governo do estado de Pernambuco em 1962, que levou Miguel Arraes ao poder (SOUZA, 2006, p. 42-43).

Somando a isso, temos a eleição da primeira diretoria da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), em dezembro de 1963, em que os comunistas obtiveram o apoio da AP, com a qual acabaram por dividir o controle da nova entidade. A presidência ficou com Lyndolpho Silva, principal figura da ULTAB (União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil), entidade ligada ao PCB; a primeira vice-presidência foi para Manuel Gonçalo Ferreira, de Pernambuco,

proveniente do MEB; a segunda foi para José Leandro Bezerra, da Federação do Ceará e ligado ao PCB; a terceira, José Gomes de Novaes, de Alagoas; a secretaria geral ficou com Sebastião Lourenço de Lima, de Minas Gerais e ligado à AP; para primeiro secretário, José Rodrigues dos Santos, do Paraná e ligado ao PCB; para segundo, João de Almeida Cavalcante, da Paraíba; como tesoureiro ficou Nestor Veras, de São Paulo e ligado ao PCB; e como segundo tesoureiro, Manoel Lito Muniz, da Bahia (MEDEIROS, 1995, p. 192, nota 27).⁶⁶ Este fato político “significou o rompimento dos elementos do grupo ligado à AP (entre eles agentes do MEB) que trabalhavam com sindicalização rural, e do outro grupo católico que atuava no mesmo campo, porém de linha clerical” (FÁVERO, 2006, p. 112).

Na visão de Osmar Fávero, o MEB “foi uma das manifestações concretas do deslocamento da Igreja em direção às classes populares” (*idem*, p. 12), movido pelo impulso pastoral, mas guiado também pelo seu instinto de sobrevivência (*idem*, p. 96). Para Carlos Rodrigues Brandão, o MEB transformou-se ao longo de sua prática pedagógica, passando de uma educação de base de tipo comunitário para uma educação popular, cujo horizonte tentou ser o fortalecimento do poder das classes populares (BRANDÃO, 2002b, p. 62).

Sobre os chamados Movimentos de Educação e Cultura Popular, Brandão atenta para o seguinte:

Para alguns grupos a tônica do trabalho foi a alfabetização, tomada como um ponto de partida de um trabalho pedagógico conscientizador. Este é o caso do Movimento de Educação de Base, da Campanha “de Pé no Chão também se Aprende a Ler” e do Movimento de Cultura Popular de alguns estados do país, em sua primeira fase. Seria também o caso da Campanha Nacional de Alfabetização, compreendida como um primeiro grande movimento nacional de Cultura Popular e destruída em 1964, antes de sair a campo. Para outros grupos, a tônica do trabalho foram experiências de mediação de um esforço conscientizador através de experiências de “levar ao povo” uma arte politicamente repensada. Uma “arte popular” levada às ruas, praças, comunidades e fábricas, partindo de uma suposta linguagem popular com os seus símbolos e toda uma “mitologia tradicional” brasileira, recriada como um instrumental simbólico de diálogo e como um recurso de progressiva inovação, pelo próprio povo, de sua própria arte (*idem*).

Nessa perspectiva, emergia o Centro Popular de Cultura (CPC) da União Nacional dos Estudantes (UNE), o “Cê pê cê da UNE”, em março de 1961, formado por um grupo de estudantes, intelectuais e artistas, cuja missão cultural era a de politização. Dirigindo-se a um público distinto daquele a quem a cultura tinha se dirigido até então,

⁶⁶Lindolpho Silva era dirigente regional do PCB e Nestor Veras, membro do CC do PCB.

voltava-se para um público que morava mal, comia mal, vivia mal, morria mal. Caracterizando-se “sempre por um papel de vanguarda das lutas pelo desenvolvimento de nosso país e pelo progresso de nosso povo”, preocupava-se “em dar ao povo a consciência de que [precisaria] para as batalhas a enfrentar”. De dizer ao povo que sua situação aflitiva não era justa, nem se tratava de uma situação fatal, inelutável, impossível de ser modificada. Falar também que seus sofrimentos eram “consequências de um contexto político-econômico, assentado sobre a exploração do trabalho humano”, sendo que dessa exploração se beneficiavam uns poucos. Dessa forma, estava o CPC “contribuindo para integrar política e culturalmente na vida do país, toda uma vasta população marginal” (*Novos Rumos*, n. 174, 15 a 21/6/1962, p. 5).

Na reportagem em que se baseou o parágrafo anterior, intitulada “CPC: cultura do povo, para o povo e pelo povo”, colocou-se da seguinte maneira a questão da cultura popular para o CPC:

Vemos dessa forma que é o povo que cria este tipo de cultura. O artista é apenas um intérprete.

Mas a cultura popular não existiu sempre. Por que, então, ela surge agora e não antes? Simplesmente porque ela é fruto do amadurecimento da luta popular. É o avanço do processo histórico que a faz necessária. É o povo que, ao assomar as portas da história, precisa de uma arma ideológica, de uma cultura sua para mudar a atual situação: fazer com que a história deixe de ser a história de minorias dominantes para ser a história das grandes massas.

O movimento de cultura popular corresponde à arte do nosso tempo. E a arte que, no momento, não se identifica com as aspirações do povo está ultrapassada. Por isso se fala em arte decadente, sem se perceber que não é a arte que está decadente, mas apenas uma forma de arte.

O movimento de cultura popular nasceu, pois, como resposta ao nosso momento histórico (*idem*).

Em outra reportagem do jornal comunista *Novos Rumos*, intitulada “CPC de São Paulo: vanguarda cultural a serviço do povo”, abordava-se a questão da cultura popular, colocando-a nos seguintes termos:

Uma cultura popular é basicamente uma cultura que não se enquadra nos moldes tradicionais da cultura das classes dominantes: é o pensamento, as emoções, os problemas, as angústias, as soluções das massas, das múltiplas camadas populares que parecem mudas porque não são ouvidas. O que falta ao povo não é manifestação, são os meios de se comunicar, meios de divulgar a sua arte, que é rica, luminosa e combativa. Neste sentido, pois, o CPC vem somente preencher uma lacuna, aglutinar talentos, oferecer perspectivas a fim de poder levar a todas as associações populares, todos os sindicatos, todas as

organizações de massa, a cultura específica de um povo oprimido, mas não calado (*Novos Rumos*, n. 183, 17 a 23/8/1962, p. 5).

No caminho para a organização do movimento de cultura popular e conscientização do povo, “o CPC passou por diversas fases e reformulações, tanto na estrutura administrativa quanto na ação cultural” (GARCIA, 2007, p. 45), moldando-se “constantemente com o propósito de atender às demandas da intelectualidade e resolver as possíveis ambiguidades da ação cultural” (*idem*, p. 49). Aliás, os debates, as divergências e as contradições internas do CPC apontaram para um cenário bem diferente do caráter monolítico e homogêneo atribuído ao CPC, via de regra associado integralmente às teses de Carlos Estevam Martins, especialmente àquelas formulações genéricas do “manifesto do CPC”. Isso se deveu “ao fato de que, sobretudo na década de 1980, pesquisadores e críticos, com intenções específicas, não deram oportunidades a outros interlocutores de se manifestarem” (*idem*, p. 11). Desconsiderou-se as discussões exaustivas sobre o engajamento artístico, a cultura popular e a função social da arte, envolvendo o já referido Carlos Estevam, mas também Oduvaldo Vianna Filho (Vianinha), Glauber Rocha, José Guilherme Merquior, Ferreira Gullar, Nelson Lins e Barros, José Canz, entre outros (*idem*, p. 35).

No relatório do CPC, apresentado no I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular (Recife, setembro de 1963), sua atuação se colocava em dois aspectos: a atuação para os grupos sociais e a atuação com os grupos sociais. Este último aparecia como o mais importante enquanto eficácia, formando junto aos grupos sociais, com os grupos sociais, núcleos de cultura popular, em que o povo deixava de ser receptor de cultura e assumia o papel de criador (*Relatório do Centro Popular de Cultura da União Nacional de Estudantes*. In: SOARES e FÁVERO, 2009, p. 116). No entanto, o CPC da UNE dedicava-se, preferencialmente, a atividades no campo da produção de cultura popular relacionadas à atuação para os grupos sociais, uma vez que estava, ainda, impossibilitado de dar prioridade à atuação com os grupos sociais. Tal preferência “imposta” e “não escolhida” decorria da carência de meios, afirmava o referido relatório (*idem*, p. 119).

A base de atuação do CPC da UNE consistia no teatro de rua, “um teatro de agitação política, focalizando temas imediatos de reivindicações populares e denúncias de ações políticas, contrárias aos interesses nacionais” (*idem*, p. 122). Tratava-se de “uma forma de ‘teatro-jornal’, produzida em linguagem popular e montada nos sindicatos, universidades e praças públicas” (PAIVA, 2003, p. 260). Como conceituava

Vianinha, no texto “Teatro de rua”, tratava de apropriar-se da linguagem teatral como veículo de denúncia (“panfleto dramatizado”), com “tramas simples, evidentes, que se desenrolam marcadas, rápidas, sem nuances definidas”, cuja inspiração vinha dos esquetes do teatro de revista, com a tradição de sátira impiedosa e crítica dos costumes, apoiando-se as encenações em quadros isolados, “com uma ligação dinâmica” que permitisse “a permanente chamada de atenção do público” (*apud* MORAES, 2000, p. 121). Também se dava ênfase à encenação de peças de autores contemporâneos brasileiros, como Augusto Boal, Gianfrancesco Guarnieri, Oduvaldo Vianna Filho, entre outros. Porém, devido à falta de acesso a esse tipo de teatro, por parte das grandes massas, decorrente das limitações culturais – e a outras – que a ordem econômica vigente impunha, esses espetáculos do CPC tinham sua ação efetivada na área da pequena burguesia, intelectualidade e na vanguarda das classes trabalhadoras (*Relatório do Centro Popular de Cultura da União nacional de Estudantes*. In: SOARES e FÁVERO, 2009, p. 122). O CPC reconhecia seus méritos e deficiências em relação à ação teatral desenvolvida:

Dos espetáculos de agitação pública, o CPC colheu, pelo próprio imediatismo das colocações, uma ressonância de tal grau nas massas populares, que esses espetáculos chegaram a desencadear uma violenta repressão, visando a dissolução de sua continuidade, embora tenhamos consciência que a eficácia desses tenha sido frequentemente diminuída por estreiteza de visão da realidade, originada não só pelo imediatismo de seus propósitos, como também, de eventuais limitações de nossa perspectiva (*idem*, p. 122-123).

Nesse sentido, Ferreira Gullar, que sucedeu Carlos Estevam Martins na direção do CPC do então estado da Guanabara, em depoimento de dezembro de 1978, relatou o seguinte:

O Centro Popular de Cultura foi, em particular, a expressão de uma contradição fundamental da cultura brasileira: a separação entre a obra de arte e a vasta massa do público – separação que se manifesta na pintura, no teatro e no cinema, mas que é mais grave na literatura, que é a linguagem de todos; não se pode esquecer que o nosso é um país preponderantemente de analfabetos e semianalfabetos, de poucos leitores. O CPC, no fundo, representou a radical tomada de consciência desta contradição. Tratava-se de um radicalismo que correspondia à própria agudeza da contradição, que não foi resolvida pelo CPC e nem poderia. [...]

A ilusão do CPC foi a de que esta separação obra-público podia ser resolvida levando-se a arte ao povo, às grandes massas. Esbarrou-se aí, é claro, numa série de dificuldades. Primeiro, o *meio* de levar, que é uma dificuldade prática, material; isto, por si só, reduziu bastante a proposta. Depois, *como* levar, porque a forma artística de que se dispunha no CPC não era a forma que aquela gente (à qual se queria levar a arte, as expressões da cultura)

sentia e entendia; essa gente, por exemplo, jamais tinha ido a um teatro, não estava acostumada com isso; a comunicação, portanto, era muito difícil. Mais ainda: o *conteúdo* do que se queria levar: um indivíduo analfabeto, que mal tinha noção das generalidades mais próximas dele, saberia o que é imperialismo? De que forma? A linguagem que se falava, embora simplificada, esquematizando ao máximo os problemas, era entendida por muito pouca gente (GULLAR, 1979, p. 77-78; grifos do autor).

Mesmo assim, Gullar reconheceu que a experiência do CPC “foi muito fecunda, sobretudo porque se pôde aprender com ela”, não deixando “de dar consciência a um certo número de pessoas, fazendo-as pelo menos se preocuparem com determinados problemas, e despertou uma grande parte da juventude – classe média, naturalmente – para a realidade brasileira, para os problemas brasileiros” (*idem*, p. 78). Realizando suas atividades no campo da produção de cultura popular, “apesar dos defeitos artísticos e da estreiteza ideológica”, o CPC da UNE “contribuiu para instalar, em diversos estados brasileiros, movimentos de cultura popular, abrindo perspectiva de ação para a juventude universitária e para a intelectualidade”. Da mesma forma, “levou para o povo as teses nacionalistas e democráticas”. Ainda que modestamente, sua intensa participação, contribuiu para a vitória das teses nacionalistas e democráticas nas eleições de outubro de 1962 (*Relatório do Centro Popular de Cultura da União nacional de Estudantes*. In: SOARES e FÁVERO, 2009, p. 118).

Vale dizer que as atividades do CPC não se restringiam ao teatro, atuava também no campo do cinema, música, literatura, atividades editoriais, artes plásticas, filosofia. Promoveu cursos variados. Produziu o filme *Cinco vezes favela*, longa metragem com cinco episódios⁶⁷, e *Isto é Brasil*, de autor desconhecido. Lançou o *long-play* “O povo canta”, contendo *O subdesenvolvido*, de Carlos Lyra e Chico de Assis, *João da Silva ou O falso nacionalista*, Billy Blanco, *Canção do trilhãozinho*, de Chico de Assis, *Grileiro vem, pedra vai*, de Raphael de Carvalho, *Zé da Silva é um homem livre*, de Geni Marcondes e Augusto Boal. Realizou shows musicais em praças e teatros. Teve participação na UNE Volante, que percorreu várias cidades do país, realizando diversas atividades artístico-culturais. A primeira UNE Volante, em 1962, difundiu a iniciativa do CPC por mais de 12 Estados brasileiros, onde foram organizados Centros semelhantes. A segunda UNE Volante, em 1963, contribuiu ainda mais para a proliferação do movimento (PAIVA, 2003, p. 260).

⁶⁷“Couro de gato”, direção de Joaquim Pedro de Andrade, “O favelado”, de Marcos de Farias, “Zé da Cachorra”, de Miguel Borges, “Pedreira de São Diogo”, de Leon Hirszman, e “Escola de samba, alegria de viver”, de Cacá Diegues.

Ainda no início de suas atividades (1961), através do “Tomatão”, uma lona vermelha cobrindo uma armação de alumínio leve e desmontável, o CPC percorria os bairros e subúrbios da Guanabara levando espetáculos, filmes, palestras, exposições de arte, assistência médica e jurídica, permanecendo em cada local, uma média de 20 dias, até poder deixar organizado um núcleo de cultura popular no bairro (*idem*). Porém, como justificaria Vianinha, dois anos depois, “o Tomatão era inexequível”, sendo caríssimo um empreendimento desse tipo, em que “só subvenções poderiam resolver” (*apud* MORAES, 2000, p. 119). No final do ano de 1962, o CPC criava a “Carreta do Povo”. Tratava-se de um teatro volante, puxado por um jipe, parando em qualquer lugar e começando a função, sem cobrar ingressos, de levar “teatro para o povo”, “para falar ao povo, na linguagem popular, os problemas do povo” (*Novos Rumos*, n. 202, 28/12/1962 a 3/1/1963, p. 1). A inauguração realizada no Largo do Machado, da então capital federal, começava exortando o povo a que votasse “NÃO” no plebiscito, “exigindo a realização imediata das reformas de base e a constituição de um governo nacionalista e democrático” (*idem*).⁶⁸ A estreia da “Carreta do Povo” contou com as apresentações de João das Neves, Carlos Alberto Vereza, Leonides Bayer, Teresa dos Santos, todo o elenco do CPC, Glauber Rocha, Mário Lago, Dias Gomes, Linda e Dircinha Batista, Marion, Vanja Orico, Cartola, Zé Ketí, Nelson Cavaquinho, a Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira e Rafael de Carvalho, que colocou “o público em contato com os cantadores populares Manoel Messias, Waldemar Teixeira e Apolônio Belo” (*idem*).

O CPC organizou a I Noite de Música Popular, em 16/12/1962, no Teatro Municipal do Rio de Janeiro, que sintetizou o projeto de promover o encontro da intelectualidade com artistas populares, como Pixinguinha, Donga, João da Baiana, Moreira da Silva, Lamartine Babo, Cartola, Zé Ketty, Aracy de Almeida, Heitor dos Prazeres, Nelson Cavaquinho, entre outros. Conforme destacou Miliandre Garcia, esse evento “não representou necessariamente a ação cultural do CPC, mas simbolizou a política de aproximação com a massa”, inspirando-se na noção de frente única do PCB (GARCIA, 2007, p. 84) – embora a maioria dos ativistas cepecistas pertencesse ou fosse simpatizante do partido, a entidade gozava de autonomia. Entretanto, “o CPC não

⁶⁸Realizado em 6 de janeiro de 1963, o plebiscito colocou a seguinte questão: “Aprova o Ato Adicional que instituiu o parlamentarismo?”. Segundo Moniz Bandeira, cerca de nove milhões de eleitores “ratificaram o mandato de Goulart, dizendo sim ao presidencialismo e ao programa de reformas de base, que se vinculava à sua restauração”. E o *The New York Times*, insuspeito de simpatias à esquerda e ao governo brasileiro reconheceu o resultado do plebiscito como um “triunfo pessoal” do presidente João Goulart (BANDEIRA, 2001, p. 99).

conseguiu concretizar o projeto de oferecer às classes populares as condições necessárias à produção de cultura popular sem a mediação dos artistas e intelectuais”, apesar de tentar romper com as barreiras sociais (*idem*, p. 84-85). A experiência do CPC possibilitou uma atuação direta no campo da cultura; como salientado por Ferreira Gullar, “os artistas e críticos iam às favelas, aos sindicatos, às faculdades, montavam peças, discutiam e debatiam os grandes problemas do país, em especial os problemas culturais” (GULLAR, 1979, p. 79). Nas palavras de Astrojildo Pereira, ao CPC coube “uma das tarefas mais fecundas, justamente pelo sentido profundamente popular da sua obra”, em que os objetivos culturais e políticos se entrosaram “como elementos inseparáveis, convergentes e complementares” (*Novos Rumos*, n. 188, 20/9/1962, p. 8).

O CPC da UNE promoveu os chamados festivais de cultura popular. O I Festival de Cultura Popular realizou-se em 17/9/1962, na cidade do Rio de Janeiro, contando com a presença significativa de público, personalidades, artistas e intelectuais. Além do lançamento de livros, como a coleção *Cadernos do Povo Brasileiro*, ocorreram números artísticos variados de canto, música, dança, mímica, humor, cinema, teatro, exposição de pinturas. Os discursos tiveram um traço em comum: “acentuaram a enorme importância do Festival do Centro Popular de Cultura da UNE como um poderoso instrumento que leva diretamente às grandes massas as melhores obras dos nossos escritores e artistas contemporâneos” (*Novos Rumos*, n. 188, 20/9/1962, p. 5). Reportagem do periódico comunista observou que “como uma iniciativa de tamanha repercussão entre o povo não mereceu se quer notícias em nossa ‘grande imprensa’” (*idem*). Ou, segundo Astrojildo Pereira, não foi à toa que “a camarilha lacerdiana, em obediência a tenebrosas diretivas”, vinha arremetendo furiosa contra a UNE (*idem*, p. 8).

Ao final do I Festival de Cultura Popular, intelectuais e artistas assinaram um manifesto declarando sua disposição de não “permanecer alheios às lutas do povo brasileiro por sua emancipação econômica e política” e apoio às lutas populares pelas reformas de base e pelo aperfeiçoamento da democracia brasileira. Reconheceram que as injustiças derivadas da estrutura social vigente criaram condições desumanas de existência, não só no plano econômico como também no plano cultural. De forma que condenaram “toda a privação de liberdade e toda frustração espiritual determinadas por uma sociedade incapaz de estender democraticamente a todos os seus membros os benefícios da cultura” (*Novos Rumos*, n. 10, edição diária, 21/9/1962, p. 3).

O II Festival de Cultura Popular aconteceu em fevereiro de 1963, na sede do Sindicato dos Metalúrgicos, no bairro de São Cristóvão, no então Distrito Federal, destacando-se a participação do grupo teatral do MCP do Recife, com a peça “Incelença”, de Luís Marinho, a apresentação do CPC da UNE com a peça “Revolução na América do Sul”, de Augusto Boal, a presença das escolas de samba Estação Primeira de Mangueira e da União dos Cantadores do Brasil, a apresentação de Aracy de Almeida cantando os sambas de Noel Rosa, além dos números musicais de Cartola, Zé Ketty, Nelson Cavaquinho, Dilermano Pinheiro (*Novos Rumos*, n. 209, 15 a 21/2/1963, p. 5). O III Festival de Cultura Popular ocorreu em 9/9/1963, na sede da UNE, no Rio de Janeiro, com uma ampla programação, desde exposições de artes plásticas até demonstrações de capoeira e danças folclóricas, “da velha guarda à bossa nova”, lançamento da coleção de livros do CPC “Reportagem” (“Como o Brasil ajuda os EUA”, “A terceira guerra”, “Em agosto Getúlio ficou só” e “Inflação – arma dos ricos”) e presença de conhecidas figuras da arte popular (*Novos Rumos*, n. 237, 6 a 12/9/1963, p. 1). O IV Festival de Cultura Popular programado para ter início em 30 de março de 1964, com a inauguração do Teatro da UNE, e se estender por todo mês de abril (*Novos Rumos*, n. 264, 20 a 26/3/1964, p. 5), não se realizou em consequência do golpe militar de 1º de abril.

Da parceria com a editora Civilização Brasileira resultaram os *Cadernos do Povo Brasileiro*, coleção sob a direção do editor Ênio Silveira e do diretor do ISEB, Álvaro Vieira Pinto, editada entre os anos de 1962 e 1964. A coleção era formada por 28 *Cadernos*, sendo 24 números consecutivos e um avulso, constituindo volumes temáticos, e três volumes extras formando a coleção cultural intitulada *Violão de Rua – poemas para a liberdade*, organizados pelo CPC da UNE e que contou também com a direção do poeta Moacir Félix. Os volumes temáticos reuniam trabalhos de Francisco Julião (*O que são as Ligas Camponesas?*), Nelson Werneck Sodré (*Quem é o povo no Brasil?*), Franklin de Oliveira (*Que é a revolução brasileira?*), Bolívar Costa (*Quem pode fazer a revolução no Brasil?*), Osny Duarte Pereira (*Quem faz as leis no Brasil?*), Nestor de Holanda (*Como seria o Brasil socialista?*), Álvaro Vieira Pinto (*Por que os ricos não fazem greve?*), Wanderley Guilherme dos Santos (*Quem dará o golpe no Brasil?*), Sérgio Guerra Duarte (*Por que existem analfabetos no Brasil?*), Helga Hoffman (*Como planejar o nosso desenvolvimento?*), Aguinaldo N. Marques (*Do que morre o nosso povo?*), Jorge Miglioli (*Como são feitas as greves no Brasil?*), Padre Aloisio Guerra (*A Igreja está com o povo?*), Eduard Bailby (*Que é imperialismo?*),

Sylvio Monteiro (*Como atua o imperialismo ianque?*), Virgínio Santa Rosa (*Que foi o Tenentismo?*), Plínio de Abreu Ramos (*Como agem os grupos de pressão?*), Maria Augusta Tibiriçá Miranda (*Vamos nacionalizar a indústria farmacêutica?*), entre outros. Os volumes extras com o título de *Violão de Rua* reuniam poesias de Vinícius de Moraes, Paulo Mendes Campos, Geir Campos, Moacir Félix, Ferreira Gullar, José Paulo Paes, Reinaldo Jardim, Affonso Romano de Sant'Anna, José Carlos Capinam, Wania Filizola, entre outros.

A coleção de livros populares, em formato de bolso, tinha uma linguagem acessível, sem qualquer pretensão acadêmica, tendo como público-alvo a população em geral, independentemente do grau de escolaridade. O objetivo era “o de informar a fundo e com objetividade, sobre os grandes problemas nacionais, estudando-os por um prisma ideológico ‘claramente antagônico à formulação do pensamento direitista’, em ensaios que, face a essa radicalização, não encontrariam outro meio de ser divulgados” (*apud* DANTAS, 1962, p. 35). Segundo estimativa baseada nas informações de Ênio Silveira, a tiragem total dos *Cadernos* ultrapassou a marca de um milhão de exemplares (LOVATTO, 2009, p. 94). Uma nota no periódico comunista *Novos Rumos* afirmava que a reação andava apavorada com o número de livros nacionalistas existentes nas livrarias e vinha tentando por todos os meios desmoralizar ou comprometer essas publicações, sendo os livros da coleção *Cadernos do Povo Brasileiro* os mais visados pela reação. A mesma nota afirmava que as tentativas da reação eram inócuas porque os *Cadernos do Povo Brasileiro* “tornaram-se, de fato, a cartilha de alfabetização do povo brasileiro” (*Novos Rumos*, n. 250, 6 a 12/12/1963, p. 6).

No tocante à alfabetização, o relatório do CPC de 1963 esclarecia o seguinte:

A UNE tem dois instrumentos de ação de cultura popular: o CPC e a Campanha de Alfabetização, organismos estes autônomos, trabalham intimamente vinculados. As atividades de alfabetização, por motivos de ordem organizacional, são exercidas exclusivamente pela Campanha de Alfabetização. O CPC da UNE não faz alfabetização (*Relatório do Centro Popular de Cultura da União nacional de Estudantes*. In: SOARES e FÁVERO, 2009, p. 120).

Embora a principal atividade no campo da educação popular fosse o CPC, em 1962, a UNE abria mais uma frente de luta: uma campanha contra o analfabetismo. Segundo Aron Abend, coordenador da Campanha de Alfabetização da UNE, a proposta consistia em “despertar a opinião pública para o problema”, “demonstrar a sua necessidade [de luta contra o analfabetismo]” e “a possibilidade de fazê-la”, sendo a

UNE “um dos poucos organismos capazes de fazer algo neste sentido” (*Novos Rumos*, n. 176, 29/6 a 5/7/1962, p. 5). Abend apontava outro propósito da Campanha de Alfabetização da UNE:

A campanha objetiva também unir cada vez mais o estudante ao povo, procurando tornar a massa mais consciente da sua realidade. E muito têm os estudantes aprendido com o povo. A campanha tem sido um verdadeiro diálogo entre os que ensinam e vão aprendendo e os que aprendem e vão ensinando (*idem*).

A ideia de uma campanha de alfabetização surgiu no Congresso da UNE, realizado em julho de 1961, na cidade de Niterói, “quando foi amplamente discutido o problema do voto do analfabeto”. Como também a proposta de se organizar uma Universidade Popular (*idem*).

O curto período de 1958 a 1964 no Brasil é palco de inúmeros movimentos sociais, vários deles diretamente ligados à questão do analfabetismo e da alfabetização, articulados, conseqüentemente, a outra questão que é o da elevação do nível cultural da população brasileira e de valorização da cultura popular. No entanto, “a tarefa de alfabetização que o século XX deixou para o novo século”, sugere uma “história inacabada” do analfabetismo no Brasil (FERRARO, 2009, p. 16). Um problema que nos acompanha do nascimento à morte, afirma Eneida de Moraes, jornalista, escritora e militante comunista, na crônica “Alfabetização”, publicada em sua coluna “Canto de Página”, reproduzida a seguir:

Há certos problemas brasileiros que acompanham a gente do nascimento à morte: um deles é esse, o de alfabetização. As estatísticas gritam: cresce o número de analfabetos. Os jornais bradam, há tantas mil crianças sem escolas. Reúnem-se comissões, essas comissões engraçadinhas que tomam café, falam bonito e no fim não resolvem nada. E o analfabetismo continua. Estou pensando nisso agora porque nada me comoveu mais do que o Governo de Cuba ter declarado que dos 126 municípios da República, apenas vinte e três ainda não estão totalmente livres do analfabetismo. Fico pensando na grande e bela campanha que vi na China... Fico pensando naquele ano em que criamos os Comitês Democráticos e eu tive a grande glória de minha vida: fui dirigir uma escola de alfabetização para adultos em Copacabana. Que beleza! Funcionávamos em prédio em construção e chegamos a ter inscritos mil e duzentos alunos, todos operários em construção civil.

Um dia preciso contar essa história longamente. A dedicação, a vontade de saber que encontrei naqueles homens que trabalhavam o dia todo e vinham à noite, lavados, penteados, estudar. Chamavam-me “a diretora” e faziam-me confidências: – “Gosto muito de uma escurinha, diretora. Ontem ela me disse que não sabia ler, mas tem vergonha de vir para a escola. Quer falar com ela? A senhora falando, ela vem”. E eu falava com a mocinha. E a mocinha vinha

aprender ao lado do namorado, envergonhada de começo, orgulhosa quando sentia que ia conquistando letras, sílabas, palavras.

Penso nisso tudo e penso no grande trabalho que o prefeito de Natal – Djalma Maranhão está fazendo com uma campanha que ele intitulou: “De pé descalços também se aprende a ler” [sic]. Fui ver de perto o trabalho. São escolas abertas, em barracas cobertas de sapê, com carteiras, quadros negros, funcionando ininterruptamente o dia todo. E o mais bonito: DM criou “as professorinhas”, jovens que têm apenas o curso primário, que viviam com fome e na miséria e hoje estão não apenas ensinando, mas estudando. Elas aprendem no sábado o programa que darão durante a semana aos seus alunos. Os analfabetos de pés descalços são ensinados por professores de seu nível social e que, por isso mesmo, têm conhecimento dos problemas que são os alunos, sendo seus.

Penso isso tudo quando leio – e isso é quase diariamente – que o ministro da Educação e Cultura declara que é preciso acabar com o analfabetismo. Quando eu nasci já se falava nisso. E já se vão muitos anos (*Novos Rumos*, n. 154, de 19 a 25/1/1962, p. 5).

A história do MCP e dos outros movimentos de educação e cultura popular não começam do zero. Há uma herança de luta popular neste país, ainda que “os ideais e as lutas dos setores, que não obtiveram êxito em seus propósitos revolucionários e transformadores e, muitas vezes, sofreram duras derrotas”, sejam, “segundo a lógica da História Oficial, *esquecidos, silenciados, deturpados e combatidos*” (PRESTES, 2010a, p. 94; grifos da autora). Há também uma herança cultural, uma verdadeira pedagogia de luta dos movimentos populares vivenciada ao longo da história do povo brasileiro.

Capítulo 3

Mobilização, organização e capacitação dos setores populares: pontos para uma experimentação comparativa

A proposta aqui é pensar comparativamente os dois momentos da educação popular no Brasil tratados nos capítulos anteriores – o primeiro momento abarcando a experiência dos Comitês Populares Democráticos (1945-1947) e o segundo referente aos Movimentos de Educação e Cultura Popular (1958-1964). Ao entender, neste trabalho, que “a *educação popular* emerge como um *movimento*, de trabalho político com as classes populares através da educação” (BRANDÃO, 1985, p. 61; grifos do autor), se colocam como essenciais e norteadoras do exercício de comparação as questões relativas à mobilização, à organização e à capacitação das forças populares.

O recurso à análise comparada é escolhido em decorrência do conjunto de possibilidades viabilizado pela abordagem comparativa. Antes de tudo, ela é fundamental e inerente ao processo de construção do conhecimento considerado científico. Mesmo considerando que o fulcro das investigações históricas é a busca do específico, do irrepetível, para alcançar esse propósito, é necessário descobrir no que as realidades e os fatos únicos diferem de outros fenômenos similares, o que remete à necessidade da comparação, implícita ou explícita (BURKE, 2002: p. 41).

De qualquer modo, deve-se observar que o comparativismo “conduz, pela sua própria natureza, à ruptura da singularidade dos casos e dos processos. Permite também, eventualmente, uma volta ao caso singular ou específico, muito enriquecido pela ampliação teórica resultante da comparação” (CARDOSO, 1982, p. 157). A comparação deve convidar os historiadores a colocar em múltiplas perspectivas os objetos estudados, para que se produzam espaços de inteligibilidade e de reflexão nova. É uma forma de potencializar conexões históricas. Permite também iluminar um objeto ou situação a partir do outro, mais conhecido, dispondo-se a fazer analogias, identificar semelhanças e diferenças entre duas ou mais realidades, a perceber variações de um mesmo fenômeno. Como campo de exercício e experimentação, o comparativismo visa

desmontar e remontar lógicas parciais, captar a complexidade daquilo que se observa, bem como a diversidade dos casos.

Nesse sentido, pode-se ir “além do círculo estreito do imediatamente ‘comparável’, um horizonte restrito à opinião dominante de um meio e de um saber garantido de antemão do que é incomparável” (DETIENNE, 2004: p. 10), retomando a ideia colocada por Vanilda Paiva, ainda em 1973, quando da publicação de *Educação Popular e Educação de Adultos*, de que os Comitês Populares Democráticos seriam uma “antecipação dos futuros movimentos de cultura popular” (PAIVA, 2003, p. 202). Levando-se em conta também que “na educação popular existe não só um acúmulo teórico como corrente pedagógica, mas também um acúmulo de pensamento e sabedoria como movimento que anima processos formativos com populações subalternas, com suas organizações, redes e movimentos” (TORRES CARRILLO, 2013, p. 16).

Indiscutivelmente, há uma prática social acumulada na história de lutas dos movimentos populares no Brasil. As experiências de educação popular dos Comitês Populares Democráticos e dos Movimentos de Educação e Cultura Popular apresentam relevantes pontos de contato em relação à natureza essencialmente sociopolítica no que se refere à mobilização e organização popular, apesar da intensidade e das características que as distinguem. Como assinala Oscar Jara, é “a dinâmica de ascenso do movimento popular o que impulsionará a criação de programas, instâncias e formas de educação popular, com o objetivo de compreender e orientar as ações das massas ante o momento histórico que se vive”(JARA, 1994, p. 95).⁶⁹

A necessidade produz o remédio

O período de 1945 a 1964 é marcado pela eclosão dos movimentos reivindicativos dos setores populares, especialmente da classe trabalhadora, nas cidades e no campo. Essas mobilizações populares são fruto das contradições de uma sociedade de classes engendrada pelo capitalismo na periferia da ordem burguesa mundial, “de um país de origem colonial, saído recentemente do regime de trabalho escravo e fortemente preso à dominação imperialista” (FERNANDES, 2011, p. 158). Apesar do tratamento violento dispensado aos movimentos populares no decurso da história brasileira, “o *esmagamento*, em suma, nunca é indefinidamente prolongado” (*idem*, p. 101; grifo do

⁶⁹ Minha a tradução do espanhol.

autor). Conforme nos explica Florestan Fernandes, “ao realizar seus objetivos calculados, as classes dominantes despertam e revitalizam as forças contrárias, que, no ‘novo despertar’, reocupam a cena histórica com maior ou menor virulência”, uma vez que “a história de toda sociedade de classes, é uma história de conflitos irremediáveis” (*idem*). Sendo assim, “a contrarrevolução e a revolução se contrapõem e se abalam reciprocamente no mesmo cenário histórico” (*idem*, p. 112). Dito de outra maneira, “os povos do nosso continente latino-americano transitam entre a angústia e a esperança, por múltiplos caminhos de busca que se debatem na tensão entre se adaptar às novas condições e transformá-las” (JARA, 2006, p. 234).

Esse período de 1945 a 1964, ora entendido como um “tempo de experiência democrática”, segundo a historiografia de corte liberal, ora referido como “ensaio democrático” por alguns historiadores marxistas, configura-se, historicamente, em uma situação de “revolução dentro da ordem” (ou seja, dentro da ordem burguesa, em uma perspectiva reformista), de “transição de uma *democracia restrita* para uma *democracia de participação ampliada*”, ameaçando “o início de consolidação de um regime democrático burguês, no qual vários setores das classes trabalhadoras (e mesmo de massas populares mais ou menos marginalizadas, no campo e na cidade) contavam com crescente espaço político próprio” (FERNANDES, 2011, 157-158; grifos do autor). De um lado, as forças populares e de esquerda, apostando no “papel progressista” de um setor da burguesia nacional, se lançam à frente de uma luta pela cidadania, das garantias sociais e das liberdades políticas, postulando uma revolução nacional-libertadora e visando o desenvolvimento de um capitalismo autônomo no Brasil, livre do domínio do imperialismo e do latifúndio agroexportador. De outro, os setores conservadores e liberais da sociedade civil se manifestam contrários à ampliação das liberdades políticas e dos direitos sociais das classes populares e dos trabalhadores. Isto é, nas palavras de Florestan Fernandes:

A primeira vez em que surgiu a possibilidade de passarmos de uma democracia restritiva para uma democracia de participação ampliada, entre 1945 e 1964, eclodiu o processo contrarrevolucionário mais violento da história da República. Nesse período, quase se deu o aparecimento e a implantação de uma democracia de participação ampliada no País. Todavia, os chamados “donos do poder”, minorias localizadas estrategicamente nas várias estruturas da sociedade brasileira, barraram a consolidação do Estado

de direito. [...] De fato, nunca superamos o estágio de uma democracia restrita (*idem*, p. 327).⁷⁰

Florestan também aponta para o caráter reacionário das classes dominantes para preservar suas posições nas estruturas de poder:

Uma burguesia que resistiu tão obstinadamente à universalização das chamadas “garantias democráticas” e que apelou, em última instância, para impedir a transição pura e simples de uma democracia restrita para uma democracia de participação ampliada, ao recurso extremo da contrarrevolução (inclusive aceitando os riscos de uma guerra civil a quente e a militarização das estruturas e funções do Estado capitalista) (*idem*, p. 104-105).⁷¹

Mesmo circunscritos na perspectiva de um reformismo burguês, ou seja, da etapa “democrático-burguesa” da “revolução” brasileira, vieram à tona uma infinidade de conflitos e tensões sociais, tanto nas cidades como no meio rural. Constituindo-se “um verdadeiro pesadelo para aqueles sintonizados com o *establishment*”, pois, nas palavras de Flávio W. Teixeira, é como

se, revolvidas por um estranho e inexplicável movimento tectônico, as camadas mais fundas e reprimidas da sociedade começassem a irromper em demandas e reivindicações; a exigir garantias e benefícios que havia muito estavam consagrados em leis (embora nunca fossem observados); a lutar pelo reconhecimento de suas necessidades, pela legitimidade de seus direitos (TEIXEIRA, 2007, p. 498).

Trata-se de um processo histórico complexo e contraditório - que possui uma grande envergadura em debates acadêmicos e no meio político –, marcado pelo instável equilíbrio entre propostas voltadas para um projeto modernizador, ancorado na ideia de conciliação de classes, e os interesses dos dominados, que tais propostas afirmam representar, que se mobilizam para ultrapassar os limites colocados por essas propostas, gerando “tensões sociais cuja resolução acabou não sendo possível nos marcos do próprio regime” (MATTOS, 2010, p. 111; 2008b, p. 6). Se, por um lado, o inconformismo popular é utilizado em termos de uma demagogia das lideranças políticas burguesas, resultando na tentativa de uma barganha, com algumas concessões

⁷⁰ Para Florestan Fernandes, democracia restrita quer dizer de uma minoria, que, na verdade, “significa uma ditadura, já que essa minoria decide em nome do resto da população – quer exista eleição, quer não, quer exista um sistema representativo de poder, quer não” – e, na prática, “opera como uma oligarquia e representa em si uma violência”, pois “define e defende a tomada de decisão para as pessoas tidas como cultas ou em condições de decidir em nome dos outros, enquanto a maioria é considerada inepta e incapaz por diferentes motivos” (FERNANDES, 2011, p. 296-297).

⁷¹ Conforme assinala Caio Navarro de Toledo, “autores como F. Fernandes, J. Gorender e D. Ribeiro buscam qualificar a natureza do golpe: tratou-se de uma contrarrevolução” (TOLEDO, 2004, p. 25).

em troca do apoio da massa, que “sempre se expressa em falsa generosidade, como jamais a ultrapassa”. Segundo Paulo Freire, “a ‘ordem’ social injusta é a fonte geradora, permanente, desta ‘generosidade’ que se nutre da morte, do desalento e da miséria”, por isso, “daí o desespero desta ‘generosidade’ diante de qualquer ameaça, embora tênue, à sua fonte” (FREIRE, 2003, p. 31).

Por outro lado, no entanto, à medida que se abrem espaços políticos acessíveis aos não privilegiados, o povo pressiona mais – trata-se, no dizer de Almino Affonso, de “consequência inevitável” (AFFONSO, 2014, p. 484). Até o momento que a pressão popular parece ir além daquilo que é concedido dentro das regras do jogo, quando se sobrepõe aos termos da democracia restrita, ameaçando sair desta “para uma democracia ampliada na qual, naturalmente, as minorias elitistas perderiam o monopólio do poder” (FERNANDES, 2011, p. 297).

É da indignação que nasce a luta popular, que mobiliza os setores populares a reagir de forma pacífica ou violenta, espontânea ou organizada, velada ou aberta, contra as diferentes formas de injustiça (exploração econômica, dominação política, etc.). Lenin escreve, comparando diversos momentos da rebelião “espontânea” acontecida na Rússia do século XIX, que “o ‘elemento espontâneo’, no fundo, não é senão a *forma embrionária* do consciente”, em que se vai perdendo a “fé tradicional na imobilidade das coisas” e começa-se “a sentir a necessidade de uma resistência coletiva e a romper decididamente com a submissão servil às autoridades” (LENIN, 2006, p. 134; grifo do autor). Nas palavras de Paulo Freire, “sempre que se luta e peleja há uma certa noção, há uma certa clareza sobre aquilo por que se luta, há uma noção de remover obstáculo” (FREIRE e NOGUERA, 2007, p. 22).

Não é outra a essência dos Comitês Populares Democráticos, nos anos iniciais do pós-guerra, contagiados pelo clima político de vitória antifascista, de ruptura com a “imobilidade das coisas” e da “necessidade de uma resistência coletiva” para “remover obstáculo”. O que é colocado de maneira emblemática pelo jornal comunista *Folha do Povo*, na matéria “Organizam-se as mulheres de Pernambuco para lutar contra a miséria e a fome”, ao tratar da atuação do Comitê Popular Democrático de Caixa D’Água, em Beberibe, no Recife:

Realmente, a situação do nosso povo é precaríssima. O povo sente fome [...].

E essa situação, essa crise não pode ser resolvida com meias medidas, com providências protelatórias. A solução tem que ser ampla e efetiva.

[As pessoas] estão compreendendo que para resolver esses problemas só com organização do povo em amplos comitês populares, em organização de massa, por intermédio dos quais possam debater os seus problemas e procurar soluções para os mesmos.

Não é outra a razão do grande número de comitês populares que existe e cada dia vai surgindo no Recife, comitês de defesa e debate dos problemas de cada bairro ou de cada subúrbio, de ligas camponesas e de toda sorte de organizações do povo em sua marcha para a democracia (*Folha do Povo*, 16/7/1946, p. 1).

O mesmo pode ser dito sobre a experiência pioneira dos chamados Movimentos de Educação e Cultura Popular, cuja origem encontra-se na insatisfação do povo com suas condições de vida. Como é explicitado por Germano Coelho, presidente do Movimento de Cultura Popular (MCP), ao afirmar que se trata de uma resposta do povo do Recife ao desafio da miséria, “de suas imagens mutiladas”, “de seus mangues cobertos de mocambos” e “da lama, dos morros e alagados, onde proliferam o analfabetismo, o desemprego, a doença e a fome” (*Novos Rumos*, n. 156, 2 a 8/2/1962, p. 5).

Em 1945, os Comitês Populares Democráticos surgiam em uma realidade histórico-social que passava por mudanças significativas, provocadas, por um lado, pelas transformações então em curso no cenário mundial e, por outro lado, pelas pressões internas exercidas pelos setores de oposição à ditadura do Estado Novo e pelo crescente movimento popular que se pronunciava nas ruas pela democratização da vida nacional. Os efeitos dessas mudanças sobre a vida social desafiavam os militantes de causas populares. Tratava-se de uma primeira fase ascensional das jornadas de lutas populares do período de 1945 a 1964. Havia a crença de que do “estrebuchar da reação” e dos “escombros do Estado Novo” estaria surgindo um “regime popular” no Brasil, conforme as palavras do então deputado federal Agostinho Dias de Oliveira, em conferência no Pleno Ampliado do Comitê Estadual do PCB na Bahia (*Folha do Povo*, 4/7/1946, p. 1). Nesse sentido se pronunciava também o então secretário sindical do Comitê Estadual do PCB em Pernambuco, Antonio Marques: “Precisamos congregar todos os trabalhadores nos diversos tipos de organizações que contribuam para o fortalecimento da união nacional, fator decisivo para a manutenção de uma democracia que tenha como raiz as organizações populares” (*idem*, 24/11/1945, p. 3) Em outra ocasião, o mesmo Antonio Marques afirmava: “Só um governo do povo pode fazer a reforma agrária e só a reforma agrária liquida os restos feudais, podendo ser assim debelada crise que mantém o nosso povo na miséria” (*idem*, 4/7/1946, p. 3). Apostava-

se, por meio da pressão das organizações populares, em avançar na promulgação de uma “Constituição democrática” que expressasse “a nova era” vivenciada naquele momento, conforme o discurso de Luiz Carlos Prestes sobre o Projeto de Constituição:

Promulguemos a Constituição democrática que reclama a nova era em que vivemos [...]. E que a nossa Lei Magna assegure aos governos progressistas, que hão de vir, a possibilidade de resolver pacificamente, dentro da Lei, quer dizer, constitucionalmente, os problemas fundamentais de nossa economia – a liquidação do latifúndio, pela Reforma Agrária e a emancipação econômica de nosso povo do Capital imperialista, pela nacionalização, passagem ao poder do Estado, dos Bancos e grandes empresas, exploradoras imperialistas.

É o que espera de nós, de nossa inteligência, previsão, coragem e patriotismo não só o povo brasileiro, como todos os povos da América e toda a Humanidade progressista que venceu o fascismo e marcha a passos cada vez maiores para um futuro radioso de bem-estar e de cultura, afinal livre da exploração do homem pelo homem (*Folha do Povo*, 8/7/1946, p. 1; BRAGA, 2003, p. 274).⁷²

Aliás, cabe aqui uma observação de Florestan Fernandes:

Seria bom lembrar que a constituição de 1946 não criou uma realidade política nova. Ao inverso, a própria realidade política do País fez que vários direitos e garantias sociais, que eram assegurados por aquela Constituição, começassem a ter alguma eficácia e por isso os movimentos de massas não só se radicalizaram nas cidades, mas também começaram a espoucar no campo. O que levou as forças conservadoras e reacionárias a apelarem para a contrarrevolução. [...] Foi o que se fez em 1964, deixando o espaço político aberto só para os privilegiados (FERNANDES, 2011, p. 334-335).

Detendo-se com maior atenção sobre o período, o que se conseguiu de direitos – ainda que poucos – foi garantido quando as pessoas despertaram e lutaram, de maneira organizada. Como diz o povo, “quem não chora não mama”. Ou “a luta faz a lei”, como dizem os advogados populares (PELOSO, 2012, p. 14). Sobre isso, John French, em seu estudo sobre a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), demonstrou a distância entre o ideal expresso na lei e a realidade de sua efetivação, observando:

Condenados a atuar no universo fraudulento criado pela CLT – que era manipulada contra os trabalhadores –, os militantes da classe trabalhadora e os sindicalistas, depois de 1943 subverteriam na prática a “lei” existente por meio da luta para fazer da lei (como um ideal imaginário) uma realidade (FRENCH, 2001, p. 72).

⁷² “Um discurso do Senador Carlos Prestes sobre o Projeto de Constituição” (Discurso pronunciado na 86ª Sessão da Assembleia Constituinte, Anais da Assembleia Constituinte, 17/6/1946, p. 363-390). In: Braga (2003).

Os Comitês Populares, e também as Ligas Camponesas, emergiam como expressão e consequência do avanço do movimento popular organizado, capitaneado pelo PCB. Como mostrava, por exemplo, a reportagem “Mustardinha – reduto da democracia e de lutas populares”, referindo-se a uma localidade na cidade do Recife. Segundo a matéria, a localidade trazia a tradição da luta antifascista desde 1935 e, em memorial do seu Comitê Popular Democrático dirigido ao então prefeito Pelópidas da Silveira⁷³, afirmava que “o povo da Mustardinha sentia cada vez mais a necessidade de se organizar e se unir para a defesa dos seus direitos e defesa de seus problemas”. Ainda de acordo com a reportagem, lutar “especialmente contra a fome, as misérias, as doenças, o analfabetismo”, porque aqueles homens, aqueles camponeses – reunidos na Liga Camponesa de Boa Ideia e na do Bongi – não tinham somente problemas pessoais, mas levavam “em conta antes de tudo o problema coletivo”. Sendo que só povo seria “capaz de resolver, por meio de altas formas de organização, os seus problemas”. E a reportagem concluía com a seguinte fala do presidente da Liga Camponesa de Boa Ideia:

As necessidades são muitas e falta tudo ao povo. Mas o povo vai tendo cada coisa a seu tempo. O senhor sabe... De cada vez que o povo for se organizando melhor, vai tendo uma melhor atenção dos homens do governo. Basta que o povo compreenda isso e vamos caminhando cada vez mais para a frente. Nós, por exemplo, temos muita coisa a fazer (*Folha do Povo*, 9/7/1946, p. 4).

Em outra reportagem, intitulada “Sugam o suor e o sangue dos camponeses em Ipojuca”⁷⁴, colocava-se a questão da mobilização das massas trabalhadoras do campo diante dos seus problemas mais sentidos:

Para a solução desses problemas, o caminho é um só: a reforma agrária proposta pelo Partido Comunista. Mas para isso é preciso que os camponeses se organizem e apoiem as lutas do proletariado e participem dessa luta. Os camponeses devem criar ligas camponesas, para reunir todos os trabalhadores do campo e da enxada e discutir os seus problemas, procurando soluções para os mesmos. Apoiar o governo desde que este queira realmente criar leis que permitem a reforma agrária e ao mesmo tempo que armem os camponeses dos recursos e das garantias necessárias a exigir dos responsáveis pela execução dessas leis o seu fiel e efetivo cumprimento.

⁷³Em fevereiro de 1946, Pelópidas Silveira foi nomeado prefeito do Recife pelo governador José Domingues da Silva, permanecendo no cargo até agosto do mesmo ano.

⁷⁴ Ipojuca: cidade da zona canavieira de Pernambuco, onde se localiza o famoso balneário de Porto de Galinhas.

Entretanto, isso só será efetivamente conseguido, mediante a mais sólida unidade e organização dos camponeses, em torno de suas ligas ou outras associações, com qualquer nome que lhe queiram dar os camponeses, porque somente ao povo compete resolver os seus próprios problemas, por intermédio dos seus representantes da Constituinte, de modo organizado e criando cada vez mais elevadas formas de organização, que obriguem os responsáveis pela administração a reconhecer as verdadeiras necessidades do povo (*Folha do Povo*, 11/7/1946, p. 4).

Naquele período, já se colocava a questão da criação de espaço político através do qual as massas trabalhadoras da cidade e do campo pudessem se organizar politicamente e lutarem elas próprias por seus interesses, visando o desenvolvimento das lutas do povo brasileiro pela libertação nacional e pelas reivindicações populares. Já se apresentava aqui, em termos concretos, a demanda por uma consciência popular que desejasse a transformação da realidade, ainda que em uma perspectiva reformista, ou seja, na direção de uma democracia de participação ampliada, orientada no sentido dos interesses econômicos, sociais e políticos das camadas populares. Consequentemente, a educação popular figurava entre as diversas formas de ação coletiva postas em prática naquele momento. E a ela cabia exercer um importante papel na conscientização das massas espoliadas, como viria a ocorrer nos anos de 1958 a 1964, com os Movimentos de Educação e Cultura Popular.

No que tange às condições de surgimento das experiências de educação popular nos dois momentos tratados neste trabalho, o documento do MCP de Pernambuco, “Plano de Ação para 1963” (In SOARES e FÁVERO, 2009, p. 59-94), apresentado no I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, pontua questões que nos servem de comparáveis.

O primeiro item da seção intitulada “Diagnóstico” esclarece o seguinte: “Um movimento de cultura popular só surge quando o balanço das relações de poder começa a ser favorável aos setores populares da comunidade e desfavorável aos setores de elite” (*idem*, p. 60). Prossegue afirmando que “esta nova situação caracteriza, de modo genérico, o quadro atual da vida brasileira” e, em particular, no caso de Pernambuco, “primeiramente em Recife e, logo depois, em todo o Estado” (*idem*). O documento faz referência ao ascenso democrático no país, que “assumiu proporções inéditas”, destacando que “em Recife e a seguir em Pernambuco, as forças populares e democráticas lograram se fazer representar nos postos-chave do governo e da administração” (*idem*, p. 61). O documento reconhece que “a ocorrência dessa conquista” é “alcançada através do esforço organizado das massas populares” (*idem*).

Este esforço organizado das massas populares nos remonta a certa tradição associativa dos bairros populares da região metropolitana do Recife, ou seja, aos tempos dos Comitês Populares Democráticos e das Ligas Camponesas, quando o Partido Comunista já operava a formação da frente eleitoral e partidária no cenário político pernambucano. Como destaca Antonio Torres Montenegro:

Foi de certa forma com base nessa orientação de alianças com setores considerados progressistas que, em Pernambuco, se consolidou a *Frente Popular* que congregará, inicialmente, o Partido Comunista, o Partido Socialista e o que se convencionou denominar de esquerda democrática. Desde as eleições de 1947 para o governo do Estado, o PC fazia alianças com outras forças de esquerda. Nesse momento apoiou o engenheiro Pelópidas da Silveira, que, no pleito, se apresentou como candidato da esquerda democrática; em 1952, outra vez, nas eleições para o governo do Estado, o PC apoiou o candidato socialista Osório Borba. Contudo, será na primeira eleição direta para prefeito do Recife que a Frente Popular ampliará seu leque de alianças e se apresentará na campanha com a expressão Frente do Recife (MONTENEGRO, 2003, p. 454).

Desde então, a Frente do Recife vinha ganhando sucessivas eleições. Em 1955, elegeu Pelópidas Silveira para a prefeitura do Recife; em 1958, apoiou Cid Sampaio, da UDN, eleito governador; no ano de 1959, o candidato da Frente, Miguel Arraes, foi eleito prefeito do Recife, assumindo em 1962 o governo do estado; e, novamente, a Frente do Recife elegeu Pelópidas para a prefeitura da capital pernambucana.

Embora não contassem com condições tão favoráveis à sua existência e ao seu funcionamento como os Movimentos de Educação e Cultura Popular, os Comitês Populares Democráticos e a Universidade do Povo só puderam existir e levar adiante um programa de educação popular dada a força de movimento favorável à democratização do país, naquele curto período. Ademais, como relatou Brasil Gerson, “o papel desempenhado na guerra contra o nazismo pela União Soviética fez com que muita gente mudasse de ideia a respeito dela e de seus líderes”, ressaltando que, obviamente, não se referia aqui “aos contumazes do antissovietismo, do anticomunismo”, mas àqueles “que nada ou pouco sabiam a respeito da URSS”, concluindo que “foi a magnífica resistência primeiro e depois o vigor ofensivo do Exército Vermelho conduzido por Stalin que os levaram a interessar-se pelo que diziam ser ‘o surpreendente fenômeno russo’” e despertou neles “a curiosidade pelo marxismo, pelas realizações da URSS e, sobretudo, pela personalidade do seu grande líder” (*Tribuna Popular*, 11/8/1945, p. 3). Isso, combinado ao ressurgimento do prestígio de Luiz Carlos Prestes e à resoluta resistência antifascista que o PCB fizera nos anos

anteriores, ampliou “o magnetismo exercido pelo partido não apenas sobre sua base social potencial, a classe operária, mas também sobre um diversificado leque de indivíduos, grupos e extratos sociais, sensíveis às causas democráticas, nacionais e antifascistas”, sendo “grande, nesse momento, a integração de intelectuais ao partido” (FERREIRA, 2012, p. 28).

Tomando por parâmetro as eleições de 2 de dezembro de 1945 e de 19 de janeiro de 1947, ficou evidente o crescimento da participação popular na arena política, para além dos currais eleitorais, com o desempenho eleitoral do PCB. Em 25/12/1945, o *Diário de Pernambuco* transcreveu a opinião do *The Times* a respeito: “O volume dos votos comunistas apresenta possivelmente maior importância que a vitória do Gen. Dutra, candidato do ex-presidente Vargas, sobre o brigadeiro Eduardo Gomes” (apud LAVAREDA, 2008, p. 94-95). Em Pernambuco, a votação no Grande Recife (Recife, Olinda, Cabo, Paulista, Jaboatão, Moreno, São Lourenço) evidenciou a dominância do PCB nos centros urbano-industriais. Paulatinamente, o Partido apresentava um pequeno avanço no percentual de votos rurais, principalmente na mata sul do estado.⁷⁵ Sobre as vitórias do PCB no interior pernambucano, no pleito de 19 de janeiro de 1947, o editorial da *Folha do Povo* fez a seguinte avaliação:

A 2 de dezembro vimos que a penetração do Partido Comunista do Brasil foi muito pequena. Vimos que a massa camponesa deixou-se em sua quase totalidade conduzir-se pelo cabresto do patrão submetendo-se à sua vontade discricionária.

Agora, porém, a realidade mostra-nos que a situação é completamente diferente. Os trabalhadores do campo despertaram politicamente e criaram uma noção já bastante acentuada dos seus direitos fundamentais. Isto não é senão, aliás, o resultado da poderosa ação educadora do Partido Comunista no seio das amplas massas do Brasil, junto, às quais tem atuado, levantando-as e organizando-as, nesse período de sua vida legal.

[...]

Os senhores latifundiários estão, certamente, apavorados com o avanço democrático do povo. Que pensará, por exemplo, um Fileno de Moraes sobre a vitória do Partido Comunista na Usina Tiama? Não terá, talvez, bons pensamentos. Mas os seus trabalhadores é que se sentirão livres, encarando a possibilidade de elegerem dentro em breve um governo municipal sob a legenda do Partido Comunista do Brasil (*Folha do Povo*, 24/1/1947, p. 3).

Nos demais itens contidos na seção “Diagnóstico” do documento “Plano de Ação para 1963”, o MCP de Pernambuco destaca a importância de dois fatores a

⁷⁵ Sobre o sistema partidário no estado de Pernambuco e as eleições no período 1945-1947 ver Lavareda (2008).

considerar: a vinculação do movimento de cultura popular com o movimento popular, por um lado, e a consciência da dimensão política dessa vinculação, por outro. É o que se vê a seguir.

O movimento popular gera o movimento de cultura popular. O movimento popular, ao atingir determinada etapa de seu processo de desenvolvimento, experimenta a necessidade de liquidar certos entraves de ordem cultural que se apresentam como barreiras características daquela etapa, obstaculizando a passagem para a etapa seguinte. A superação de tais dificuldades se apresenta assim como condição para o prosseguimento do processo.

O movimento não gera um movimento cultural qualquer. Os interesses culturais do movimento popular têm, portanto, um caráter específico: exprimem a necessidade de uma produção cultural, a um só tempo, voltada para as massas e destinada a elevar o nível de consciência social das forças que integram, ou podem vir a integrar o movimento popular.

A demanda por uma consciência popular adequada ao real e possuída pelo projeto de transformá-lo é característica do movimento popular porque este se assenta nas três pressuposições:

Só o povo pode resolver os problemas populares;
Tais problemas se apresentam como uma totalidade de efeitos que não pode ser corrigida senão pela supressão de suas causas radicadas nas estruturas sociais vigentes;
O instrumento que efetua a transformação projetada é a luta política, guiada por ideias que representam adequadamente a realidade objetiva (*MCP: Plano de Ação para 1963. In SOARES e FÁVERO, 2009, p. 61-62*).

Como já demonstrado, repetida e exaustivamente, o movimento popular gera o movimento de educação popular dos Comitês Populares Democráticos e da Universidade do Povo. É na força do povo organizado, segundo palavras reiteradas por Moisés Xavier de Araújo, que reside o êxito deste “trabalho verdadeiramente popular, democrático, humano”, de amplo sentido educativo, que vai além da alfabetização pura e simples dos setores populares, com o propósito de elevar-lhes a capacidade de apreciação das coisas e dos fatos e de torná-los cada vez mais livres e conscientes (*Tribuna Popular*, 8/9/1945, p. 6). Ou, nas palavras de Amerino Wanick, então reitor da Universidade do Povo, ao afirmar que a mesma surge “de uma necessidade imperiosa do nosso povo”, em um país “de um coeficiente de analfabetos muito elevado, com um número reduzido de escolas, primárias, secundárias, profissionais ou superiores”, que “não permite uma ampliação do nível de cultura das grandes massas camponesas e mesmo das grandes cidades” e, por isso, a Universidade do Povo “pode e deve prestar um grande serviço de colaboração no desenvolvimento de uma cultura verdadeiramente popular” (*idem*, 18/7/1946, p. 3).

A constatação de Osmar Fávero em relação às organizações de educação popular do início dos anos 1960, de certo modo, sem adentrar nas especificidades, também se aplica à caracterização da educação popular dos Comitês Populares e da Universidade do Povo: “a cultura popular não é apenas uma atitude visando à democratização da cultura, mas um movimento que quer a transformação da realidade para a libertação das classes dominadas” (FÁVERO, 2006, p. 89).

Quanto mais a gente luta, mais a luta nos educa!

Não pode existir educação popular fora do processo de luta popular. As situações de sofrimento social que existem não se tornam automaticamente movimento de luta. Para superar essas situações é necessário ter disposição para a luta. Mas é preciso mais do que boa vontade para que um movimento se torne expressivo e realmente representativo daqueles por quem luta. É fundamental que haja organização popular, não somente do ponto de vista de unificar e ter uma estrutura orgânica, mas também lhe dar consciência política. Inicialmente, a ação coletiva de base surge a partir do compartilhamento de uma experiência comum e da identificação de interesses comuns, como nos diz a citação a seguir:

Nem todos os grupos são um “nós” consciente: pode tratar-se de um “eles” somente estatístico, unificado por residência, sexo, etnia, posição numa estratificação econômica etc. Entretanto, as próprias características objetivas que configuram um “eles” estatístico – alguma(s) dessa(s) característica(s) – em certas circunstâncias podem servir de base ao surgimento de uma comunidade, de um “nós” consciente e disposto a uma ação concertada: nós os socialistas, nós os negros, nós as mulheres, nós os democratas etc.(CARDOSO, 2005: p. 69).

A educação popular é, ao mesmo tempo, um produto histórico e um instrumento de mobilização e organização popular. Trata-se de um processo de mão dupla. No dizer de Oscar Jara:

Se descobre que o fator educativo fundamental não é o processo pedagógico em si, senão as ações de luta (às vezes mais espontâneas, outras vezes mais organizadas) em que o povo intervém vitalmente na história. A educação popular não é um momento prévio de tomada de consciência, após o qual se poderia passar para a ação consciente, senão que a educação popular é um processo permanente de teorização sobre a prática ligado indissolivelmente ao processo organizativo das classes populares (JARA, 1994, p. 95).⁷⁶

⁷⁶ Utilizou-se a tradução contida no texto de Maria da Glória Gohn (2013, p. 39).

Em outras palavras, “a luta popular é a Educação Popular aplicada, pois, *quem sabe como fazer, mas nunca fez, ainda não sabe*” (PELOSO, 2012, p. 9; grifos do autor). Ou então, dito de uma forma poética:

Se os poderosos senhores
Impõe-nos à força bruta
Silêncio pras nossas dores
E dor pra nossa labuta
Não calam os educadores
Só educa quem reluta!

Quanto mais a gente luta
Mais a luta nos educa!

Aprendi em movimento
Que quem para se amputa
E é vão o conhecimento
Que não espelha a conduta
Educa-se o pensamento
Sendo parte na disputa

Quanto mais a gente luta
Mais a luta nos educa

Se a luta é educadora
Então que ela repercuta
Contra a mão opressora
Que a educação refuta
Que a classe trabalhadora
Una-se toda em luta

Quanto mais a gente luta
Mais a luta nos educa⁷⁷

Trata-se de um esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares, na perspectiva de transformação das condições de injustiça que os mantêm em sua condição de oprimidos e excluídos.

As organizações populares tiveram um papel decisivo na implantação das experiências de educação popular nos dois momentos históricos aqui tratados (1945-1947 e 1958-1964). No entanto, a elas sempre se reservou um papel coadjuvante, às vezes silenciado ou mesmo ausente, na historiografia dos Movimentos de Educação e Cultura Popular. Toda a história desses movimentos orbitou em torno da atuação de seus principais dirigentes, especialmente daqueles oriundos do chamado “grupo católico”, no qual Paulo Freire foi a figura de proa. Sobre isso, Vanilda Paiva observou:

⁷⁷ Poema “Luta Educadora”, de Jonathan de Oliveira Mendonça, professor dos anos iniciais do ensino fundamental da educação pública de Rio das Ostras (RJ).

A pedagogia de Paulo Freire, no Brasil, parece ter dominado a cena do período de nostalgia em relação ao início dos anos 60, provocando até mesmo o esquecimento de que ela foi apenas uma das pedagogias populares surgidas no fértilíssimo período que vai de 1958 a 1964 (PAIVA, 2000, p. 20).

Falou-se muito da ida dos educadores e intelectuais ao povo, ouvindo sua palavra e aprendendo com ele (valorização do saber popular), até enunciou-se a perspectiva de uma pedagogia da participação popular, mas ainda faltou – e falta – fazer uma história “a partir de baixo” – no sentido thompsoniano e gramsciano⁷⁸ – dos Movimentos de Educação e Cultura Popular, que existiram no período de 1958 a 1964, trazendo à baila o “povo organizado” como sujeito de sua própria história, dentro das condições materiais e históricas em que este se fez como tal. Da mesma forma, a participação dos comunistas no MCP e em outras experiências do gênero está por merecer um maior destaque. A razão para isso, segundo Clemente Rosas, em referência ao MCP consiste no seguinte:

Ninguém mergulhou mais a fundo no ideário e nas ações do MCP do que a juventude comunista da época, tanto em termos de valores individuais quanto em número de colaboradores. O gesto emblemático desse engajamento, como reporta o próprio Germano, foi a encenação do Auto de Natal, em que José e Maria eram representados por jovens comunistas.

Na verdade, toda a equipe de teatro do MCP era do “Partidão”. E assim também a maior parte dos monitores das escolas radiofônicas e da equipe de alfabetização que se deslocou para o interior do Estado.⁷⁹

Nesse sentido, são interessantes as anotações feitas por Luiz Carlos Prestes durante reunião do Comitê Estadual de Pernambuco, da qual participou, em 24/11/1962. Prestes anotou a seguinte fala de Abelardo da Hora: “Cultura popular – consequência de

⁷⁸ Isto é, de ênfase na história das classes subalternas.

⁷⁹ O texto de Clemente Rosas, “A saga do Movimento de Cultura Popular”, é um comentário elogioso, mas com ressalvas, ao livro *MCP: a história do Movimento de Cultura Popular*, lançado em 2012 por Germano Coelho. Naquela época, Rosas foi militante comunista; enquanto universitário integrou o grupo de poetas conhecido como “Geração 59”, foi um dos vice-presidentes da gestão Aldo Arantes (1961-1962), na qual foi lançado o projeto do CPC da UNE, e depois de formado em direito trabalhou na SUDENE, tendo sido demitido, por razões políticas, em decorrência do golpe de 1964. No seu texto, Rosas afirma: “Nunca estive ligado ao MCP, mas o acompanhei de perto: esposa, irmão, cunhada, amigos, companheiros de Partido estavam por lá. [...] Mas posso dar testemunho da profunda admiração que os estudantes, secundaristas e universitários, comunistas e cristãos, atraídos para o MCP, sentiam por ele [Germano], e do seu extraordinário poder de liderança e mobilização”. Disponível em: <http://www.umacoisaoutra.com.br/cultura/MCP.HTM>. Acesso em: 30/10/2014.

todo um trabalho realizado pelos comunistas. Em 1954, fizemos uma Casa das Artes – corais, exposições. Juntamos tudo e fizemos o movimento de cultura popular”.⁸⁰

Em conversa com o autor deste trabalho, no dia 22/7/2010, Abelardo da Hora, em sua famosa “casa-museu” no bairro Boa Vista, no Recife, fez algumas afirmações referentes ao MCP. Entre outras:

- seu nome foi uma sugestão do então prefeito Miguel Arraes, inspirado na experiência trazida por Germano Coelho do movimento francês “Peuple et Culture”;
- sua base de sustentação eram as Associações de Bairro, que já haviam inaugurando escolas por iniciativa própria [como pode ser constatado consultando a imprensa popular da época];
- seu trabalho de base era, em sua maioria, realizado pelos comunistas, que por sinal ocupavam os principais postos dos setores culturais do MCP;
- a experiência das Associações de Bairro remetia-se a uma tradição associativa nos bairros populares propiciada pelos Comitês Populares Democráticos;
- já vinha em gestação um movimento de cultura popular, enfatizando a experiência do Ateliê Coletivo como uma iniciativa cultural engajada e em estreita relação com as organizações populares.

Observando o processo organizativo dos segmentos populares, ao longo dos anos 1945 a 1964, verifica-se uma conexão histórica muito forte entre os dois momentos da educação popular no Brasil aqui tratados. Especialmente, no caso da região metropolitana de Recife, em Pernambuco, entre os Comitês Populares Democráticos e o Movimento de Cultura Popular (MCP).

Como já exposto, nos anos iniciais do imediato pós-guerra constituíram-se os Comitês Populares e as Ligas Camponesas como formas de organização popular nas cidades e no campo. Através de um processo multiplicador, tendo à frente um núcleo “inicial” de vanguarda, formado em sua maioria por militantes comunistas, desenvolveu-se um trabalho de base, ou seja, um caminho de luta e organização envolvendo os setores populares no conhecimento e na solução de seus desafios – “Só o

⁸⁰ Essa nota está na caderneta nº 2, p. 24-25, das célebres Cadernetas apreendidas na residência de Prestes em São Paulo, após o golpe de 1º de abril de 1964. As cadernetas estão digitalizadas em 2 DVDs produzidos pelo APERJ.

povo pode resolver os problemas populares” – e apontando no sentido de uma atuação popular protagonista, de uma “democracia de um novo tipo, em cujo governo o povo será chamado a participar ativamente”, como foi explicitado nas páginas da chamada imprensa popular da época (Cf. *Folha do Povo*, 15/1/1946, p. 3).

Ao analisar o trabalho de organização popular realizado na Bahia, durante o ano de 1945, Mario Alves, membro do Secretariado Estadual do PCB desse estado, ressaltou a necessidade de organizar o povo “de todas as maneiras possíveis, nos bairros, nas cidades e nas vilas”, de modo a desenvolver, ao lado do movimento sindical, “um forte movimento popular organizado”, um movimento amplo contando com a participação de “todos os cidadãos e cidadãs” desejosos de trabalharem “coletivamente na conquista de melhores condições de vida para o povo baiano”. No balanço do processo organizativo em curso na Bahia, isto é, do caminho a ser percorrido para se ligar mais profundamente às massas e organizá-las, Mario Alves fez a seguinte avaliação:

Muitos Comitês Populares fracassaram na Bahia porque começaram logo com planos fantásticos, querendo fazer mundos e fundos, mas tudo acabou ficando no papel. A solução do problema está em começar de princípio, pois todos sabemos que as grandes coisas se fazem pela soma das pequenas. Uma organização popular, ao surgir conta apenas com um reduzido grupo de elementos ativos [núcleo “inicial” de vanguarda]. Se esta meia dúzia de heróis se meter a fazer coisas impossíveis, acaba não fazendo nada. Mas se eles começam por atacar os problemas menores, as questões mais sentidas e obtêm as primeiras vitórias no seu trabalho, então a massa os apoia com entusiasmo e participa ativamente da organização. Ao mesmo tempo, os dirigentes do Comitê adquirem maior experiência para novas iniciativas (“Organizar o povo – tarefa dos comunistas”, por Mario Alves, *Tribuna Popular*, 28/12/1945, p. 3; *Folha do Povo*, 10/1/1946, p. 3).

São proposições básicas que norteiam o trabalho de organização popular até hoje, nacional e internacionalmente, de vários movimentos sociais e organizações políticas (Cf. *Teses do Comitê Central do Partido Comunista da Grécia (KKE) ao XIX Congresso de 11-14 de Abril de 2013*). Nessa metodologia de ação, o processo de luta é, em si próprio, um movimento educativo – educa-se politicamente a massa, com a elevação do seu nível de consciência, e educam-se os dirigentes da organização popular, ao adquirir maior experiência para novas iniciativas e na medida em que há lutas, surgem novas lideranças. Produzindo o que Maria da Glória Gohn chama de cidadania coletiva, construída no cotidiano através do processo de identidade político-cultural que as lutam cotidianas geram. Por isso, a classificação dos Comitês Populares Democráticos como “centros de experiências de trabalho prático” (*Boletim Interno*,

Secretariado Nacional do PCB, Ano I, n. 4, 23/10/1945). Como explicitado na reportagem “Derrubam os mocambos sem qualquer indenização”, sobre a luta do Comitê Popular Democrático do Caiara, afirmar-se que “os Comitês Populares Democráticos têm realizado uma obra formidável de união nacional, ensinando na prática ao nosso povo que a organização é um fator que pesa na balança quando nos propomos a realizar uma tarefa de importância” (*Folha do Povo*, 22/8/1946, p. 1).

A organização é antes de tudo “um povo em movimento” (*idem*, 15/1/1946, p. 3), constituindo, nas palavras de Gregório Bezerra, então deputado federal eleito pelo PCB em Pernambuco, “a força única que impelirá a nação na senda do progresso”, na “marcha ascensional da democracia” (*idem*, 8/10/1946, p. 3). No editorial “Comitês Populares” do jornal do PCB no Recife assinala-se o seguinte:

Um dos fatores mais importantes na nossa marcha para a democracia foi, sem dúvida nenhuma, a organização dos Comitês Populares Democráticos, não só pela grande massa de homens do povo, de democratas sinceros que esses organismos congregaram, como ainda pelo desenvolvimento do nível político das massas populares, levado a cabo pelos comitês democráticos.

No Rio, em São Paulo, na Bahia e no Recife, esses comitês realizam um trabalho notável de recrutamento (...).

Portanto, o que nos cumpre, quanto antes, é organizar o povo em amplos comitês democráticos, que levantem, que debatam e encaminhem as soluções, as reivindicações mais urgentes e as necessidades mais sentidas do nosso povo.

Sim, vamos organizar as grandes massas populares. Vamos organizar mais comitês, centenas de comitês democráticos, nos bairros, nos subúrbios, nas ruas e nas vilas populares.

Vamos criar comitês democráticos para organizar a população, para politizar o povo e para prestar um grande serviço ao Brasil (*Folha do Povo*, 11/1/1946, p. 3).

Ao levantar questões que de fato mobilizem as pessoas, cujos objetivos e demandas correspondam às necessidades populares, as organizações populares conseguem fazer com que as pessoas abracem a causa, porque são convencidas de que ela é justa e necessária, e que, a partir da mobilização, são possíveis vitórias. Entretanto, a esse passo imediato devem seguir outros para que o processo organizativo consiga avançar, para que as organizações populares possam desempenhar “o papel ativo que lhes cabe na vida política” do país, conforme palavras de Mário Alves, referindo-se aos Comitês Populares Democráticos (*Tribuna Popular*, 28/12/1945, p. 3; *Folha do Povo*, 10/1/1946, p. 3). Isto é, ter um programa de ação, pautado por um projeto estratégico

que responda às necessidades concretas do povo, levando à formação de uma frente de lutas, com aliados estratégicos ou pontuais, e o desafio de colocar debates em que a sociedade se envolva de fato e que enxergue as suas contradições nesses debates.

De outro modo não foi o esforço dos Comitês Populares Democráticos em articular a luta por reivindicações imediatas com uma leitura crítica da realidade social, pautada no programa – anti-imperialista, antilatifundista e democrático – então defendido pelo PCB. Os Comitês Populares instauraram um processo educativo de elevação da consciência política das massas, consistindo na articulação do movimento popular por direitos, referente às questões parciais e cotidianas, com a luta geral pela consolidação de um regime democrático no Brasil. Uma vez que “o melhor meio para lutar por isso” (democracia) seria, segundo as mulheres do Comitê Popular Democrático de Caixa D’Água, no Recife, “lutar também pela negação de tudo isso”, ou seja, “a fome, a miséria, as doenças, o analfabetismo e todos os males” que atingiam “o nosso povo”, não podendo “em absoluto separar os problemas do Brasil dos problemas do seu povo e de seu proletariado” (*Folha do Povo*, 16/7/1946, p. 2).

Consultando a imprensa popular da época, são muitos os exemplos que mostram os pontos de articulação entre a luta intransigente em defesa da democracia, nos termos da política de “União Nacional” defendida pelos comunistas, e a luta pela melhoria das condições de vida do povo. Como, por exemplo, a associação da luta por transporte público à luta anti-imperialista, em que se confrontam os interesses da coletividade aos da prestadora do serviço.

Na reportagem “Angustiante o problema de transportes no Recife” (*Folha do Povo*, 27/8/1946, p. 1), a deficiência de transporte oferecida à população é diretamente ligada ao fato da Pernambuco Transways, prestadora do serviço de bondes na cidade, ser “agente do capital estrangeiro colonizador” e, conseqüentemente, “explorador da economia popular”. Nesses termos se coloca que “em Pernambuco as bases econômicas da reação e do fascismo estão representadas pela empresa imperialista que desserve o nosso público em matéria de transporte, tirando do bolso do homem do povo o seu último tostão”. Prossegue afirmando que o sofrimento não se estende só aos operários, mas atinge também os “homens e mulheres de classe média que diariamente viajam pendurados pelos estribos, amontoados uns sobre os outros como se fossem animais engaiolados, arriscando a vida a todo o instante”. Descreve “nos pontos de parada fisionomias cansadas da espera que parece não ter fim” e os transtornos dos usuários,

que “chegam constantemente atrasados ao trabalho”. Um operário, revoltado com o descaso das autoridades sobre a questão, faz a seguinte declaração para a reportagem:

Nós estamos sendo roubados. Com este dinheiro que nos roubam, deixam-nos sem leite, sem carne, sem roupa e sem calçado, enquanto que “eles” vão tomar a sua cerveja e a sua “champagne” com o produto do furto. Não sei por que as autoridades só veem os ladrões que roubam para matar a fome dos filhos.

Maria Alice, viajando em um bonde de Peixinhos, reclama dos veículos obsoletos, “que seriam muito bom a um século atrás”, e do “barulho de enlouquecer das rodas do bonde que parecem ser quadradas ao invés de redondas como as rodas comuns”. Entre outras declarações prestadas ao jornal, que demonstram a insatisfação da população do Recife com a empresa de bondes, um cabo do Exército, no bonde de Tejiipió, diz ser compreensível o fato de um a “empresa imperialista”, como a Pernambuco Transways, não se interessar “absolutamente em servir bem o público”.

A indignação da população pernambucana foi direcionada também para outra “empresa do capital colonizador”, a Great Western, responsável pelo transporte ferroviário. Anália Correia de Menezes, residente da cidade de Nazaré, expressou em sua fala o sentimento de revolta:

Pode dizer pela *Folha do Povo* que aqui está uma mulher que não é comunista, mas que sabe perfeitamente que a Great Western é uma afronta a todos nós. Explora miseravelmente os passageiros, não põe carros capazes de atender ao crescimento de sua clientela e todo mundo o sabe, paga pessimamente aos seus empregados (*Folha do Povo*, 10/9/1946, p. 1).

Um funcionário da Secretaria de Agricultura, que pediu anonimato, disse que “se os homens do governo andassem nestes trens, a coisa melhora”. Maria Izabel da Conceição, moradora da cidade de Carpina, alertou para o seguinte: “A companhia tem força e manda mais em nossa casa do que nós mesmos. É preciso que o povo vá pensando nisso e reclamando ao governo. Ficar calado não adianta, porque senão o governo vai pensar e a Cia dizer que estão todos satisfeitos” (*idem*, p. 3).

As articulações entre a luta pelas demandas imediatas dos setores populares e a luta pela consolidação do processo de democratização do país passaram por questões como a autonomia municipal, os direitos da mulher, a reforma agrária, o direito de voto aos analfabetos, o direito de greve, a questão de moradia – especialmente o problema dos mocambos –, a nacionalização das empresas estrangeiras (Pernambuco Transways e

Great Western). Em relação à autonomia municipal, Nitalma Pessoa, do Comitê Popular Democrático de Campo Alegre, bairro da capital pernambucana, defendeu o direito de Recife, Olinda e Jaboatão elegerem seus governantes, argumentando tratar-se de assunto de interesse da população em geral: “Os problemas da rua e do bairro estão estreitamente ligados com os do município; sem a autonomia municipal o povo terá menos possibilidades de ver a sua rua calçada e chafariz em seu bairro” (*idem*, p. 1). No que se refere à igualdade de direitos para a mulher, Neusa Cardim, lutadora antifascista e secretária do Comitê de Mulheres Pró-Democracia, colocou o seguinte:

A mulher brasileira já está despertando para a democracia, já está lutando para que valham os seus direitos. A igualdade de direitos é para nós uma reivindicação sentida: a exploração do trabalho feminino ainda é uma realidade em nosso país.

Ninguém sofre mais do que nós mulheres os problemas da falta da carestia de vida.

É preciso que as mulheres se capacitem, que essa luta pela democracia não é só dos homens (*idem*).

Em trecho do estatuto do Comitê de Mulheres Pró-Democracia, destaca-se a participação efetiva da mulher na “consolidação da democracia brasileira, assegurando-lhe iguais direitos aos dos homens em todos os ramos de atividade profissional, política, administrativa, cultural e artística” (*idem*, 1/9/1946, p. 1). São elencadas algumas das bandeiras de luta: luta efetiva contra a carestia e o câmbio negro, licença com vencimentos integrais à gestante, instalação de creches nos locais de trabalho, condições higiênicas de trabalho, salário igual para trabalho igual, férias. Soma-se a isso, como tarefa do Comitê, nas palavras de Neusa Cardim, melhorar o nível educacional, político, cultural e artístico da mulher pernambucana por meio de reuniões, conferências, palestras, comícios, excursões, etc., como ainda manter cursos, desde o de alfabetização até o especializado (*idem*, p. 5). Flora Costa, dirigente feminina do Comitê Popular Democrático do Sítio Wanderley, diz que as mulheres são as que mais sofrem com os golpes ordenados de seus maridos, porque são elas que veem mais de perto a miséria e a fome e, conclui afirmando que “achamos justa a luta por melhores salários, mesmo quando se use a greve como meio de conquistá-los” (*idem*, 13/8/1946, p. 1).

No Grande Recife, a exemplo do que ocorrera em outras regiões do país, os Comitês Populares Democráticos despenderam esforços para, conjuntamente, se mobilizarem em torno de programas concretos de interesses comuns a eles. Por

exemplo, quando se levantou a discussão do problema do abastecimento de água à população, mobilizando os Comitês dos subúrbios, como os de Mustardinha, Cordeiro e Casa Amarela, para a reivindicação do fornecimento de água gratuita às populações suburbanas. Em decorrência do preço exorbitante cobrado por uma lata d'água, ficara “o povo ante a perspectiva de não beber água potável” e, por isso, o povo organizado em seus comitês procurou “estudar as causas e os fundamentos mais longínquos do problema e comparar idêntico problema de nossa cidade com o de outras cidades do Brasil” (*idem*, 17/7/1946, p. 1).

Comparando o problema chegou-se à seguinte conclusão:

No Rio, em S. Paulo, em Minas e outros Estados, não se cobra um centavo pela água tirada nos chafarizes, porque eles são instalados exatamente para abastecer a população e não como centro de transações comerciais do governo ou de seus prepostos e, assim, não se justifica que em Pernambuco tenha de se pagar por bom preço cada lata d'água que os homens do povo ou os trabalhadores necessitam tirar dos chafarizes. [...]

Se por um lado é certo que não há somente esse problema a debater, este, porém, é urgente. O problema da água no Recife é um problema vital para o povo (Editorial da *Folha do Povo*, 17/7/1946, p. 3).

Propõe-se o debate e o estudo do problema por “comissões formadas pelos homens do povo”, que devem apresentar solução e pressionar o governo, através das organizações populares, para abolir esta forma de exploração, lesiva à economia popular. Antes de tudo, deve-se garantir água de graça para todo o povo nos chafarizes públicos, ou seja, não cobrar “um centavo sequer”. Porque, segundo o editorial, “não se justifica que o povo que paga mil e um impostos sob todas as formas seja ainda obrigado a pagar a água que o governo manda lhe fornecer”, sendo tudo isto “devido à falta de um serviço perfeito e necessário de encanamentos nas ruas mais populares, exatamente aquelas mais necessitadas da atenção dos poderes públicos” (*idem*).

É evidente que várias reivindicações e demandas foram colocadas em pauta pelos Comitês Populares Democráticos. Algumas mais específicas aos segmentos e à localidade de cada comitê, outras mais representativas dos interesses comuns das camadas do povo, mas todas, em graus diferenciados, alimentaram a luta educadora destas organizações populares e, conseqüentemente, puseram em evidência as contradições da estrutura, com os seus modos de dominação político e social e a dinâmica dos conflitos de classes naquele período. Nesse sentido, o programa de educação popular, empreendido pelos Comitês Populares e pelas Ligas Camponesas,

moveu-se inevitavelmente no âmbito da luta de classes quer se tivesse ou não consciência disso, quer se quisesse ou não assumir essa condição. O que pareceu sugerir o editorial “Lição a aprender”:

Se há uma coisa que possa ser longa e penosa, exigindo de cada um o máximo de esforço, essa é a educação política de um povo. Não é da noite para o dia que se alça um povo de uma situação de grande atraso, como a atual, para fazê-lo ser politicamente consciente.

Devemos compreender que para que o nosso povo adquira uma real consciência dos seus direitos, torna-se necessário que, paralelamente à luta visando tal objetivo, combatamos igualmente por um conteúdo econômico correspondente.

Ou seja, para que nossas populações do interior sejam independentes do ponto de vista político, é necessário que lutemos de rijo contra as formas de dominação econômica a que elas estão submetidas. Urge que o povo mais esclarecido se organize e ajude a libertar os seus irmãos dos campos (*Folha do Povo*, 26/1/1947, p. 3).

Por meio da organização popular, várias atividades educacionais foram realizadas objetivando “estimular a participação política de grupos sociais subalternos na transformação das condições opressivas de sua existência social” (SILVA, 2000, p. 48). Entre elas, aquelas visando o desenvolvimento de habilidades básicas, como a leitura e a escrita, “consideradas como essenciais para uma participação política e social mais ativa” (*idem*), o que foi declaradamente proposto nas campanhas de alfabetização levadas a cabo pelos Comitês Populares Democráticos, as Ligas Camponesas e a Universidade do Povo.

As limitações da democracia brasileira, entretanto, se faziam sentir com a violenta vaga repressiva, desencadeada pelo governo de Eurico Dutra, contra o movimento democrático e popular, em particular contra os comunistas, que eram dotados de maior capacidade organizativa para se fazer representar no meio operário e popular, não encontrando oponentes à sua altura nem à direita nem à esquerda. Com a supressão da liberdade de organização dos setores populares entrava-se em uma fase de contenção – ou mesmo, de retrocesso – da emergência popular.

Apesar das possibilidades de atuação bastante reduzidas, devido à ofensiva anticomunista e também à virada “esquerdistas” do PCB, os militantes comunistas continuariam ativos nas comunidades dos bairros de diversas cidades brasileiras, como aconteceu na região metropolitana do Recife. Visando burlar a repressão policial, vários Comitês Populares Democráticos transformaram-se em associações de bairro. A partir

de 1955, particularmente em Pernambuco, houve uma retomada do processo organizativo dos setores populares, com a fundação de Associações de Bairro e uma maior atividade das já existentes, remanescentes dos Comitês Populares, como também o início de novas experiências do movimento das Ligas Camponesas e um avanço das forças políticas de esquerda.

Naquele ano, entre 20 e 27/8, no Recife, realizou-se o Congresso de Salvação do Nordeste, iniciativa da Liga de Emancipação Nacional, contando com a participação ativa dos comunistas e de amplos segmentos sociais dos estados nordestinos. O evento contribuiu para a introdução e difusão da ideologia nacional-desenvolvimentista no Nordeste e para a aglutinação das forças políticas que assumiram, na região, esta ideologia como instrumento de luta, como, por exemplo, a criação da Frente do Recife (FERREIRA, 1986, p. 68).

Ao fim do referido conclave, aprovou-se um documento, intitulado de “Carta de Salvação do Nordeste”, no qual estavam consubstanciadas as teses centrais debatidas e adotadas. Falou-se da formação de “uma consciência pública das causas e soluções para os problemas regionais e nacionais”, conduzindo tal consciência “à compreensão de que os problemas do Nordeste” eram “problemas do Brasil”. Elencaram-se os problemas: “flagelo das secas”, “males do latifúndio, quase sempre improdutivo”, “deficiências de transporte”, “dispersão da população”, “analfabetismo”, “endemias” e “carências alimentares”. Atentou-se para a situação da “cultura popular nordestina”, que apesar “de tão ricas tradições”, estiolou-se “à falta de amparo e estímulo”, sendo indispensável sua preservação e a criação “de um clima propício ao seu amplo florescimento”. Concluiu-se “pela necessidade inelutável de se eliminarem os entraves ao desenvolvimento regional”. Sendo assim, propunha-se:

- substituir por empresas nacionais as concessionárias estrangeiras de serviços públicos, “inequivocamente incapazes de cumprir os seus encargos para com a coletividade”;
- ampliação do mercado interno;
- liquidação do latifúndio improdutivo;
- ampliação dos mercados externos para o Brasil.

Colocava-se, entretanto, o “exercício da democracia” como condição primordial para que fossem removidos os entraves ao progresso do Nordeste. Finalizando com um

apelo à “união de vontades do povo nordestino, a todos conclamando para a solução dos seus problemas” (“Carta de Salvação do Nordeste”, *Imprensa Popular*, 31/8/1955, p. 3).

Em linhas gerais, pode-se afirmar que essa agenda pública constitui uma “reedição revista e ampliada” daquela amplamente debatida e encampada pelos Comitês Populares Democráticos, visando, também, formar, junto aos setores diversificados da sociedade, uma consciência pública das causas e soluções para os problemas do povo. Observam-se grandes semelhanças entre os Comitês Populares, em relação ao Programa Mínimo do PCB e à candidatura de Pelópidas Silveira ao governo pernambucano em 1947 (Cf. *Folha do Povo*, de nov. 1946 a jan. 1947), e as Associações de Bairro, que tiveram participação ativa na costura do programa mínimo da aliança entre os partidos de esquerda – PCB e PSB – e o PTB, através da sua ala nacionalista. Conforme exposto pelo Comitê Regional do PCB pernambucano, as Associações de Bairro “são o fruto do ascenso democrático que vem surgindo no Brasil” e “o embrião da Frente Única”. Como também, germe “da luta democrática que sustentamos no país, pela salvaguarda da paz, da soberania nacional, das liberdades democráticas e das suas riquezas naturais”. Sendo embrião da Frente Única, as Associações de Bairro “têm por finalidade desembocar na FDLN [Frente Democrática de Libertação Nacional], organização que aglutina todas as outras organizações e formas de luta, para liquidar com o regime de latifundiários e grandes capitalistas, ligados aos monopólios norte-americanos, e instaurar um novo regime – o regime democrático popular”. Mas antes de tudo, são “associações para a união das massas, que têm nelas os seus meios de luta por suas reivindicações”.⁸¹

Embora na ilegalidade, o PCB tem presença expressiva no movimento popular, como sugerem os meios de comunicação da época, os documentos do Partido e os relatórios da Secretaria de Segurança Pública. Ao comentar um debate polarizado sobre as Associações de Bairro, ocorrido entre vereadores recifenses, em uma emissora de rádio local, o jornal comunista ressalta que “os aventureiros da política municipal” já “sentem fugir-lhes as possibilidades de reeleição com a organização e a educação política das massas eleitoras que as Associações de Bairro proporcionam” (*Folha do Povo*, 16/5/1956). O tom anticomunista de um dos principais jornais do Recife denuncia: “São células comunistas as Associações de Bairro”. Ao dar publicidade a um

⁸¹ “Discussão do CR sobre as Associações de Bairros”. Cópia de documento apreendido pela polícia. Fundos SSP, dossiê “Associação de Bairros (Comitês Pró-Pelópidas Silveira)”, n. 29595. Arquivo Público Estadual de Pernambuco.

documento do PCB pernambucano apreendido pela Secretaria de Segurança Pública, esse jornal conclui que “o Partido Comunista, através de seus novos órgãos de atuação no Recife, está tentando a comunização do povo recifense” (*Diário de Pernambuco*, 22/7/1956, p. 16). Um relatório policial é categórico em afirmar que as Associações de Bairro são “frações legais do Partido”. De acordo com esse documento, em 17/9/1955, Etelvino de Oliveira Pinto e Gabriel, representantes do Comitê Central, transmitem a palavra de ordem aos comunistas pernambucanos: fundar associações de bairro, “seja qual for o candidato a prefeito do Recife”, para “tratar dos problemas de cada bairro”, sem deixar “de atentar as tarefas de importância capital: recrutamento, agitação e propaganda, reivindicação, etc.”.⁸²

O PCB aposta, mais uma vez, numa crescente mobilização e organização dos setores populares com vista a alcançar mudanças na correlação de forças políticas favorável ao avanço de uma democracia ampliada. Nesse sentido, a gestão municipal de Pelópidas Silveira, estimulando a criação e a participação das associações de bairro, é “uma particularidade nova na vida política do Brasil” e “isto deve ser valorizado pelas massas e pelo nosso Partido”, segundo o documento do Comitê Regional – “Discussão do CR sobre as Associações de Bairros” (1956). Pelópidas inaugura um estilo de governo de contato direto com a população, através das organizações populares, em audiências públicas semanais. Como esclarece Antonio Torres Montenegro, “o debate público das demandas dos bairros pobres, por intermédio de representação popular direta, rompe com a prática clientelista que garantia até então a base eleitoral de cada vereador” (MONTENEGRO e SANTOS, 2007, p. 472). Isso provoca reação imediata da maioria dos vereadores, tendo o presidente da Câmara, em nota oficial, afirmado:

As associações de bairros, órgãos de inspiração nitidamente comunista, com objetivos contrários ao regime democrático e que, desde o início da administração Pelópidas Silveira, vêm ostensivamente tentando desprestigiar a Câmara Municipal do Recife, quando na verdade os vereadores são os únicos e legítimos representantes do povo do Recife (*Diário de Pernambuco*, 25/5/1956 *apud* MONTENEGRO e SANTOS, 2007, p. 472).⁸³

⁸² Relatório de Álvaro Gonçalves da Costa Lima, delegado auxiliar, ao Secretário de Segurança Pública, datado de 9/4/1956. Fundos SSP, dossiê “Associação de Bairros (Comitês Pró-Pelópidas Silveira)”, n. 29595. Arquivo Público Estadual de Pernambuco.

⁸³ Reação parecida tem ocorrido em relação ao decreto nº 8.243, de 23 de maio de 2014, instituindo a chamada Política Nacional de Participação Social (PNPS) e o Sistema Nacional de Participação Popular (SNPS), com o objetivo de ampliar diálogo entre os movimentos sociais e o governo. A alegação de seus críticos é de que o ato fere prerrogativas do Legislativo e de que a intenção do governo é aparelhar o processo de decisão governamental, a exemplo do que ocorre na Venezuela. Cf. “Participação popular: Entenda o novo (e controverso) decreto”, publicado na página da revista *Carta Capital*. Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/sociedade/faq-decreto-3508.html>. Acesso em: 29/10/2014.

As lutas por melhores condições de vida dos setores populares foram consideradas atividades subversivas e apresentadas como demonstração do crescimento comunista em Pernambuco, conforme amplamente noticiado pela “imprensa sadia” da época.⁸⁴ Despertava, inclusive, o interesse da imprensa e do governo norte-americanos no “barril de pólvora” a que se transformara o Nordeste (Cf. MONTENEGRO, 2003, p. 255; TAVARES, 2014, p. 110-111, 136, 156-158). A visita de Edward Kennedy, irmão do presidente norte-americano, ao estado pernambucano em 1961, onde conheceu o Engenho Galileia e a Liga Camponesa, foi um indicador de que o Nordeste, e mais especificamente Pernambuco, com suas mobilizações sociais, chamaram a atenção do governo dos Estados Unidos, visto ter sido essa a segunda missão de caráter oficial enviada à região em um ano de governo Kennedy (PORFÍRIO, 2009, p. 54).

Em revidar ao avanço do movimento popular organizado e à vitória de candidatos com o apoio declarado dos comunistas, houve uma intensa campanha anticomunista na imprensa, por parte da Igreja Católica, que exerceu pressão para que a população não votasse nos candidatos comunistas ou apoiados pelos mesmos⁸⁵, e entidades representativas das classes dominantes e das camadas médias. Buscou-se, através do que pode ser denominado de “discursos fundadores”⁸⁶, cristalizar, nas várias instâncias da sociedade civil, a ideia do comunista ocupando o lugar de inimigo social, concorrendo, inclusive, para o incitamento à violência. Segundo Flávio Tavares, o medo entrou no jogo político e começou a acompanhar o debate, ou, até, a substituir as ideias e a discussão em si (TAVARES, 2014, p. 139).

Em Garanhuns, por exemplo, na festa de comemoração da vitória do candidato à prefeitura, Aloísio Souto Pinto, declaradamente apoiado pelos comunistas locais, os anticomunistas, representados pelo bispo, dom Adelino Dantas, e pelo prefeito que encerrava o mandato, Francisco Figueira, entre outros correligionários, dizendo-se traídos por não terem sido avisados da presença de comunistas (Gregório Bezerra,

⁸⁴ Para uma análise sobre a “produção do medo” na grande imprensa pernambucana entre 1955 e 1964, consultar Montenegro (2008).

⁸⁵ O *Diário de Pernambuco*, em 16/9/1958, noticiou o posicionamento do cardeal dom Jaime Câmara, arcebispo do Rio de Janeiro: “Os partidos que contiverem, em suas legendas, candidatos comunistas ou divorcistas, não merecem confiança dos católicos”. No mesmo sentido apontou a orientação do arcebispo de Olinda e Recife, dom Antônio de Almeida Moras Junior, que afirmou ser “dever de todos os católicos se fazerem presentes através de seu voto consciente, livre e transformador em verdadeira força de defesa da Igreja, da Pátria e da família” (*idem*, 4/7/1958, p. 3).

⁸⁶ A noção de *discurso fundador* desenvolvida por Bethânia Mariani (1998) contribui para compreender como certos mitos são produzidos e aceitos socialmente.

Amaro Costa e José Cardoso), retiraram-se do recinto da festa. A atitude foi acompanhada por uma intensa discussão entre os presentes, gerando agressões físicas – “bofetadas para todos os lados”, “tapas e empurrões”, “confusão geral e correrias”, conforme noticiou a imprensa (CAVALCANTI, p. 127-128). Chamou atenção, nesse episódio, segundo Erinaldo Cavalcanti, como a cor da pele aliada à posição política do vereador José Cardoso, importante liderança comunista local, serviu de motivo para aumentar a celeuma no banquete. Nas palavras transcritas do vereador Nemo Lima no *Diário de Pernambuco*, ele disse não admitir ser atacado por um comunista, ainda mais, negro. Ora, se ser comunista, à época, não foi algo apreciável para muitos religiosos e políticos, negro e comunista, então, para certas pessoas, foi algo menos apreciável ainda (*idem*, p. 129).

O Nordeste e, em especial, Pernambuco emergiam, naquele momento, como um palco de lutas sociais, um espaço em ebulição social – um “clima de instabilidade social” como era apresentado em diversos jornais. A Frente do Recife encontrava-se inserida no processo de ascensão das classes populares. As organizações populares, particularmente as chamadas Associações de Bairro, foram as sementes, a primeira forma, poder-se-ia dizer, da Frente do Recife, expressando a atividade conjunta, a luta conjunta das forças sociais. Tratava-se da expressão concreta daquela aliança nos bairros. Parte do sucesso da Frente do Recife foi, em certa medida, um reflexo direto da penetração dos partidos de esquerda junto ao eleitorado pernambucano.

Com a eleição para a prefeitura da capital pernambucana, respectivamente, de Pelópidas, em 1955, e de Miguel Arraes, em 1959, o programa de reivindicações das organizações populares foi sendo posto em prática, na medida do possível, incluindo as demandas específicas na área da educação, com a criação do Movimento de Cultura Popular. Conforme salientado por Rinaldo Cardoso Ferreira, “o MCP surge e desenvolve-se como um projeto educacional no contexto da Frente do Recife” (FERREIRA, 1986, p. 68). Afinado com o propósito de conscientização política preconizado pelo movimento popular organizado, o MCP coloca como um dos seus objetivos “a educação do povo para que tenha plena consciência de seus problemas e procure influir em suas soluções”, o que está “em estreita concordância – afirma Germano Coelho – com a orientação administrativa da Prefeitura” (*Jornal do Comércio*, 14/3/1962). Trata-se, claramente, de um alinhamento político.

O MCP alimentou o movimento popular organizado e, ao mesmo tempo, foi alimentado por ele, suscitando conflitos com os setores conservadores da época. A

imprensa escrita publicou vários artigos de políticos que criticaram o avanço do Movimento. Em resposta às críticas que o Movimento vinha sofrendo, os membros dirigentes do MCP resolveram publicar nota ao povo:

[...] todo o povo do Recife sabe que o MCP é antes e acima de tudo idealismo, abnegação, honestidade, competência técnica e espírito de voluntariado de populares, intelectuais e estudantes: são 201 escolas instaladas em menos de três anos, com 626 turmas, diurnas, vespertinas e noturnas; são 19.646 alunos, crianças, adolescentes e adultos recebendo educação primária, supletiva e de base. [...] ataques desta ordem, planejados, coordenados e desfechados, às vésperas de eleições, contra o MCP têm um só objetivo: amesquinhar, com propósitos escusos, obra administrativa séria, patriótica e apolítica que segundo o testemunho de alguns dos maiores educadores brasileiros honra as tradições culturais do Recife (*Jornal do Comércio*, 2/9/1962).

As perseguições políticas não foram somente expressão da paranoia anticomunista, houve razão mais concreta para isso. O sucesso do MCP foi importante para a eleição de Miguel Arraes ao governo de Pernambuco. Como reconheceu Germano Coelho, “nos lugares onde o MCP era influente, quem ganhou foi Arraes” (*Diário de Pernambuco*, publicação online, 5/12/2012). Realizando uma educação popular por vários meios, o Movimento atingiu um grande público. O MCP foi “uma das estratégias políticas assumidas pelas forças populares no início dos anos 60 em Pernambuco” (BRAYNER, 1989, p. 107). Com bem maior “turbulência” do que no período 1945-1947, o movimento popular organizado foi protagonista, com limitações internas e externas evidentes, das constantes lutas entre o poder social instituído naquela ordem vigente e a resistência, que se manifestou por diferentes vias, das classes populares que trataram de subverter essa ordem. Uma vez que toda aquela movimentação a favor das reformas sociais e da socialização da política (participação popular na arena política) representou um risco em potencial ao modelo político da democracia restrita, sob a alcunha de democracia representativa parlamentar, em que o representado se encontra excluído do processo decisório, assim como dos benefícios do processo coletivo de produção.

“Mais forte que as metralhadoras é a consciência política do povo”

A frase de efeito, acima, pronunciada pelo então senador comunista, no comício “Norte Fluminense a Luiz Carlos Pestes”, em meio a “uma tempestade de aplausos” que “reboa na Praça São Salvador”, em Campos dos Goytacazes, sintetiza o discurso

proferido na ocasião e encerra, no entendimento deste trabalho, uma “premissa” e uma “certeza” dos programas de educação popular, apontados mais adiante. Seguem, antes, para melhor compreensão dessa questão, alguns trechos do discurso de Prestes pronunciado a 19/5/1946:

Aqui estou, muito a contragosto dos fascistas, dos reacionários, dos quintacolonistas que espalharam toda sorte de boatos, visando impedir *que o povo viesse para a praça pública*.

E já que me refiro à onda de boatos, de provocações de toda ordem contra o povo, quero agradecer às escolas de samba, aos clubes que iam desfilarem esta noite por aqui e que as autoridades policiais proibiram de desfilar. [...] Isso foi uma medida de força, porém *mais forte do que as metralhadoras é a consciência política do povo*.

Os governantes estão alarmados com a *força do povo organizado*. A estúpida medida da polícia proibindo a festa do 1º de maio demonstra não a força, mas a fraqueza, a pusilanimidade do governo, o seu medo do povo.

Em toda a História da Humanidade, *nenhum povo jamais se deixou matar de fome, sem protestar*. Esses esfomeados, invés de cruzarem os braços, preferem morrer lutando nas ruas contra os reacionários.

O fazendeiro está acostumado a se considerar dono de tudo o que existe em suas terras. Mas agora os camponeses estão se organizando, com a ajuda do PCB, em uniões, ligas, associações, etc. e assim poderão *lutar por melhores condições de vida* e cooperar para a solução pacífica dos nossos problemas.

Estamos certos de que na Assembleia Constituinte temos lutado em defesa dos interesses do povo, mas somos apenas 15 no meio de 320 senadores e deputados. *Para que essa defesa do povo que fazemos da tribuna parlamentar tenha algum êxito, é preciso que à nossa voz corresponda um eco vigoroso no meio do povo unido e organizado* (Tribuna Popular, 22/5/1946, p. 3; grifos meus).

Nesse texto, de maneira veemente, apresentam-se:

- a *premissa* da necessidade de melhoria, modificação, desenvolvimento, reforma ou modernização das estruturas sociais;
- a *certeza* de a participação popular colaborar ou assumir esse processo coletivo de modificações sociais.

O trabalho educativo dos Comitês Populares Democráticos se assenta nesses dois pontos, sobre os quais se desenvolve o processo de organização e conscientização. Os Comitês Populares trazem consigo, a meu ver, três potencialidades de caráter educativo próprias aos movimentos sociais populares, que são apontadas por Maria Rosa Goldar (2013, p. 77):

- Desenvolvem práticas educativas intencionadas (próprias ou articuladas a diferentes atores);
- Os próprios processos organizativos cumprem um forte papel pedagógico: são aprendizagens para, em e a partir da ação;
- A nível societal (para o conjunto da sociedade), a partir de sua ação político-organizativa e de sua prática cultural (constroem novos imaginários), colocam diferentes chaves emancipatórias que denunciam o caráter opressivo de múltiplas relações sociais e em diferentes planos.⁸⁷

Essas potencialidades estão ligadas ao fenômeno da consciência, que “amadurece por fases distintas que se superam, através de formas que se rompem, gerando novas, que já indicam elementos de seus futuros impasses e superações”. Logo, a consciência não “é”, “se torna”, é um processo e não algo dado (IASI, 2011, p. 12). Desde a iniciativa de educação popular dos Comitês Populares Democráticos, a questão da conscientização tem sido posta. Portanto, não é somente a partir dos Movimentos de Educação e Cultura Popular que se coloca uma proposta de “libertação popular”, em que “a conscientização é um dos elementos fundamentais do trabalho de educação popular” (HADDAD, 1985, p. 98).

Certamente, em ambos os momentos destas experiências de educação popular, o trabalho de conscientização subjaz questões básicas: O que é educação? Quem educa? Quem é educado? Por que se educa? Desde quando e até quando se educa? Onde se educa? Que vínculos devem existir entre educação e sociedade? Que valor tem o contexto cultural na educação?

Sendo os Comitês Populares, dirigidos pelo PCB, prevalece uma forte valorização da consciência organizada. Por isso, uma preocupação constante com o trabalho de conscientização das organizações populares. De levar em frente o movimento “espontâneo” (não no sentido de que surge espontaneamente, mas, sim, porque na esfera da luta localizada, por conquistas imediatas), no sentido de oferecer elementos para que as lutas se interliguem e as reivindicações abranjam objetivos maiores do que os interesses particulares. Isso é colocado como fundamental. Ou, nas palavras do então estudante e pracinha Jacob Gorender: “O Partido Comunista é o fator fundamental de organização do povo, o imprescindível fator dirigente”, sendo na organização que reside a força do povo (*Tribuna Popular*, 21/9/1945, p. 4). Como

⁸⁷ Minha a tradução do espanhol.

partido “de classe”, típico da tradição comunista, ao PCB cabe ser “a vanguarda que impulsiona as massas para a frente”, sendo “da maior importância não esquecer nunca, e muito menos agora, esse caráter do nosso Partido”, como enfatiza Diógenes de Arruda Câmara no texto para estudo e discussão da militância intitulado “Recrutar com audácia! Recrutar sem parar!”. Prossegue dizendo:

Não somos uma seita revolucionária, nem somos caramujos que se contentam em viver enrolados dentro da própria concha. Um comunista vale pela massa que arrasta, e todo comunista tem que ser um dirigente, querido e respeitado no seu local de trabalho e no seu bairro, gozando da confiança do que há de melhor e mais honesto no seio do povo, sendo assim capaz de levar para o campo da democracia os maiores contingentes populares (*Boletim Interno*, n. 6, 13/12/1945).

No texto, fica clara a valorização da experiência concreta das lutas “espontâneas” – na acepção proposta acima – como estágio embrionário da consciência, a necessidade das forças dirigentes ganharem respeito e apoio das massas e a capacidade de levá-las da luta cotidiana por reivindicações imediatas para a luta pela consolidação do processo de democratização do país, colocada como condição para a transformação das estruturas sociais. As duas citações a seguir sintetizam bem a tarefa posta aos comunistas brasileiros.

A primeira é publicada como epígrafe do artigo “Ampliemos o trabalho de massa”, no *Boletim Interno*, do Secretariado Nacional do PCB:

Sem manter amplas ligações com as massas, sem fortalecer constantemente estas ligações, sem saber escutar atentamente a voz das massas e compreender as suas necessidades que mais as afligem, sem ser capaz, não só de ensinar às massas, mas também de aprender com elas, o Partido da classe operária não pode ser um verdadeiro Partido de massas capaz de arrastar consigo as massas de milhões da classe operária e de todos os trabalhadores (trecho de “História do PC da URSS”, *idem*, n. 5, 15/11/1945).

A segunda citação é um trecho de “Sobre os fundamentos do leninismo”, de 1924, publicado no mesmo periódico, sob o título “De Stalin: o que é o partido do proletariado”.

O Partido tem que ser, antes de tudo, o destacamento de vanguarda da classe operária. O Partido tem que incorporar em suas fileiras todos os melhores elementos da classe operária, assimilar sua experiência, seu espírito revolucionário, sua abnegação sem limites pela causa do proletariado. Mas para ser um verdadeiro destacamento de vanguarda da classe operária, o Partido tem que estar apetrechado com uma teoria revolucionária, com o conhecimento das leis do movimento, com o conhecimento das leis da

revolução. Sem isto, não se encontrará com forças bastantes para dirigir a luta do proletariado, para conduzi-lo. O Partido não pode ser o verdadeiro Partido se se limitar a registrar o que vive e pensa a massa da classe operária, se marcha a reboque do movimento espontâneo desta, se não sabe vencer a inércia e a indiferença do movimento espontâneo, se não é capaz de elevar-se acima dos interesses momentâneos do proletariado, se não sabe elevar as massas até o nível dos interesses de classe do proletariado. O Partido tem que marchar à frente da classe operária, tem que conduzir atrás de si o proletariado e não marchar a reboque da espontaneidade (“De Stalin: o que é o partido do proletariado”, *idem*).

A luta espontânea, por si só, não chega até a consciência política, mas é “importante para ‘engrossar as fileiras dos que lutam’ por mudanças mais amplas, mas deve haver uma organização política que tenha claro quais objetivos estratégicos de transformação das estruturas da sociedade, para levar adiante a luta ao triunfo” (BOGO, 2011, p. 133). Ou seja, aproveitam-se os vislumbres de consciência política [nas palavras de Lenin “eclosões de consciência” ou “lampejos de consciência política”] que a luta espontânea traz para elevar a consciência política, selecionar e envolver mais militantes e aproveitar a agitação política ampla para realizar grandes campanhas (*idem*, p. 137-138).

A importância atribuída à educação política das massas tem a ver com a luta pela hegemonia. Conforme apontado por Vanilda Paiva:

Na democracia burguesa não basta assegurar as regras do jogo (seja pela legislação eleitoral, seja pelo emprego da “violência legítima”, quando a contestação coloca em risco a ordem). Ela supõe uma permanente luta ideológica que visa assegurar a dissimulação da verdadeira essência sobre a qual se assenta a ordem social, precisa impedir que a consciência da massa trabalhadora vá além dos limites do interesse imediato e transcenda o plano econômico, desembocando na luta política pela reorganização da sociedade (PAIVA, 2000, p. 216).

A construção da hegemonia é um ato pedagógico. “Toda relação de ‘hegemonia’ é necessariamente uma relação pedagógica”, que “não pode ser limitada às relações especificamente ‘escolares’” (GRAMSCI, 2004: p. 399), em significado restrito da pedagogia clássica, convencional e sistematizada. As relações educacionais constituem o próprio núcleo da hegemonia, enquanto relações sociais produtoras de sentido e de difusão de uma concepção de mundo convertida em norma de vida (*idem*, p. 321).

Portanto, dar uma direção consciente ao movimento popular (educação política das massas) está vinculado às relações de poder, de hegemonia, que se processam tanto no âmbito do Estado quanto da sociedade civil, considerando que não existe uma separação orgânica, apenas metodológica, entre sociedade civil e sociedade política,

conforme o “Estado ampliado” gramsciano. Nessa concepção dialética, o Estado é instrumento de uma classe, mas também lugar de luta pela hegemonia e processo de unificação das classes dirigentes. Tal perspectiva admite, no entanto, momentos de “contra-hegemonia” – como o que ocorre, por exemplo, por ocasião dos governos municipais de Pelópidas Silveira e Miguel Arraes, no Recife, ou de Djalma Maranhão em Natal. Uma determinada classe social pode tornar-se hegemônica, conquistando o consenso e impondo-se como dirigente, antes mesmo de chegar ao poder. Contudo, o desenvolvimento pleno da função hegemônica (combinação da força e do consenso) só ocorre quando essa classe “se tornar Estado” (LIGUORI, 2007, p. 13, 21, 24, 29 e 47). Para Gramsci, o processo pelo qual uma classe “se faz Estado” é um momento iniludível na luta pela hegemonia (*idem*, p. 36), não dissociando as estratégias de direção e de dominação (BORON, 2011, p. 85).

A sociedade civil é um momento integrante do Estado entendido em sua acepção ampla e intimamente relacionada com a questão da hegemonia. Portanto, a sociedade civil não é politicamente neutra, mas, ao contrário, é um campo de disputa entre várias propostas de sociedade, entre diferentes concepções de mundo, expressando a mutável correlação de forças entre as classes. Terreno no qual tanto os dominados quanto os dominadores levam a cabo suas lutas ideológicas.

A permanente campanha de educação política ou formação política dos Comitês Populares Democráticos para seus membros e o público em geral é um elemento decisivo, naquele momento histórico, para elevar a luta espontânea dos setores populares a um nível, ainda que muito aquém do idealizado, de consciência e organização, contribuindo para a emergência popular na vida política do país e a tentativa de alterar em sentido progressista a correlação de forças existentes na sociedade. Um vislumbre de momento contra-hegemônico.

Em linhas gerais, foi essa a orientação seguida pelas organizações populares, dirigidas pelo Partido Comunista, nos anos de 1950 e 1960, como no caso das Associações de Bairro. Nesses anos, particularmente a partir de 1958, a resposta à pergunta “Em que deve consistir a educação política das massas?” terá outros interlocutores além dos comunistas, nos movimentos voltados para a educação popular. Ao lado do “diretívismo leninista”, surgirão formulações advindas dos grupos católicos progressistas e do “radicalismo católico”, assumido na forma política da Ação Popular, recebendo influências das obras de alguns intelectuais do ISEB, como Álvaro Vieira

Pinto e Alberto Guerreiro Ramos, e de intelectuais católicos de esquerda, como o padre Henrique de Lima Vaz (Cf. FÁVERO, 2006; KADT, 2007; PAIVA, 2000).

A conscientização tornou-se um tema em disputa *entre* e *nos* Movimentos de Educação e Cultura Popular, no que concerne à definição dos “conceitos e princípios de um tipo de trabalho ‘com o povo’ a que deram o nome de Cultura Popular”. Estes movimentos “pensaram criar experiências políticas de expressão cultural com o propósito de obter transformações sociais e simbólicas que gerassem reorganização e mobilização de grupos populares e o fortalecimento de seu poder de classe” (BRANDÃO, 2002b, p. 33). A ideia-chave daqueles movimentos foi cultura popular. Foram várias as fontes de elaboração e divulgação desse conceito. Porém, costumou-se, de modo generalista, estabelecer uma polarização que, consensualmente, se reconheceu como a dupla herança do campo da educação popular, ou da também chamada “formação política”: a formação política praticada pelos partidos de esquerda, fundamentalmente o Partido Comunista, e a concepção de educação dos grupos de base popular no interior da Igreja Católica. Mauro Iasi expôs de maneira intencionalmente caricatural essa polarização na passagem a seguir:

De um lado, a verdade oficial a ser transmitida pelo partido na forma da linha justa a ser seguida, em que a formação é concebida como um ato de passagem a um conhecimento científico e, portanto, universalmente válido; e de outro, o esforço de partir da vida imediata de uma comunidade, consubstanciado no famoso método de “ver, julgar e agir”.

[...] Rapidamente, no reino das caricaturas, a tradicional educação dos PCs converte-se na expressão de todos os tipos de verticalismo e autoritarismo pedagógico, enquanto a educação popular [dos grupos católicos] resvala para o basismo e a esperança passiva e contemplativa do sempre bom conhecimento do povo (IASI, 2011, p. 157-158).

Como adverte este autor, “as coisas não são tão simples”. É preciso concebê-las em seu caráter dialético – e, conseqüentemente, relacional – no processo histórico em que aquelas experiências de educação popular estão inseridas. Mas o que interessa, agora, é chamar a atenção para o fato de que os programas de alfabetização de adultos, seja aquele dos Comitês Populares Democráticos seja os dos Movimentos de Educação e Cultura Popular, são compreendidos como tendo um papel conscientizador. À conscientização soma-se o problema dos materiais didáticos para a alfabetização, no que concerne à questão do método e de adequação do conteúdo ao público adulto. É lugar comum atribuir ao MCP duas propostas inovadoras em relação à questão da metodologia: “cartilhas conscientizadoras” e o método Paulo Freire. Aliás, “em torno

de cada proposta criaram-se facções”, revelando as tensões ideológicas no interior do MCP (in GÓES, 1985, p. 30). Flávio Brayner relata o conflito nos seguintes termos:

Paulo Freire, em conflito com Germano Coelho, chega a achar a “cartilha” [“Livro de leituras para adultos”] ultrapassada.⁸⁸ Nessa luta, o Partido apoia Germano. Apoios mútuos. Germano receberia o apoio do Partido na sua indicação para a Secretaria de Educação (mesmo que tal apoio mais tarde viesse a ser retirado); em contrapartida coincidentemente ou não, o Partido tinha postos importantes dentro da estrutura do MCP, sem que com isso pretendamos duvidar da competência de seus detentores. Aluísio Garcia, por exemplo, dirigia a importante divisão de Educação de Adultos; Abelardo da Hora, a Divisão de Artes Plásticas e as Praças de Cultura; Geraldo Menucci, o Setor de Música; Luís Mendonça, o Setor de Teatro.

Mas a luta ideológica se travava, principalmente, ao redor da “utilização do programa de alfabetização e das teses do Partido. Paulo Freire procurava investigar mais, elucubrar mais; não se criou uma teoria, esta veio posteriormente. Mas o Partido teve muitas discussões com Paulo Freire, com Jarbas Maciel, Paulo Rosas, uma discussão muito grande sobre a questão da educação, e Paulo Freire tinha uma concepção chamada ‘consciência ingênua’, ao contrário do Partido que não podia ter uma tese da consciência ingênua do povo brasileiro”⁸⁹ (BRAYNER, 1989, p. 110; cf. BEISIEGEL, 1982, p. 125).

Sobre as autoras da cartilha “Livro de leituras para adultos” e a relação com o Partido Comunista, Brayner afirma:

As autoras não tinham ligação direta com o Partido, apesar de Josina ser casada com um alto oficial da Marinha que era ligado ao PC, que efetuava, dentro do Partido, aquilo que era conhecido como Trabalhos Especiais (TE), e que exigiam uma atividade ultra clandestina porque operavam em esquemas de alto risco, como as ações no interior das Forças Armadas. Quanto à Norma, o Partido tentara sua cooptação:

“Norma até consentira em fazer um curso pelo Partido (...), e o Partido achava que tinha conquistado uma grande coisa; claro, no próximo verão Norma já estava do outro lado, ou em lado nenhum”⁹⁰ (idem, p. 109).

A passagem a seguir sintetiza bem aquilo que está consagrado na historiografia dos Movimentos de Educação e Cultura Popular:

Entre nós, o pioneirismo ficou por conta do *Livro de leituras para adultos* do MCP, elaborado por Josina Maria Lopes de Godoy e Norma Porto Carreiro Coelho em 1962. Pela primeira vez, reuniu-se, num texto de alfabetização e primeiras leituras, um conjunto de palavras às quais se associava uma mensagem política; o conteúdo social dava força às palavras, concretudes às

⁸⁸ Depoimento de Iara Brayner, que à época era Supervisora de Educação de Adultos.

⁸⁹ Depoimento de Socorro Ferraz.

⁹⁰ *Idem*.

ideias. O voto é do povo (lição 1); O pão dê saúde (lição 2); O povo sem casa vive no mocambo (lição 11) etc. (FÁVERO, 2006, p. 177; grifo do original).

No dizer de Germano Coelho: “Nas cartilhas de alfabetização de adultos ao invés de usarmos frases como *Ivo viu a uva*, nós usávamos *o voto é do povo*” (*Diário de Pernambuco*, online, 5/12/2012; grifos do original).

Em 1946, a Campanha de Alfabetização dos Comitês Populares do Distrito Federal publica a cartilha “Chave da leitura (para adultos)”, de autoria de Moisés Xavier de Araújo e ilustrações de Carlos Scliar e Hudson L. Machado. No texto de apresentação da cartilha, diz o autor tratar-se de “um material didático construído especialmente para adultos analfabetos e com o propósito de dar ao aluno o máximo de iniciativa pessoal na aprendizagem”. Parece que, assim como os Movimentos de Educação e Cultura Popular, também está posta, para os Comitês Populares, a necessidade de elaborar um material didático adequado para adultos. Quanto ao método, o autor explica que “como ponto de partida para aprendizagem adotou-se, pois, a leitura de palavras”, uma vez que “a palavra é, com efeito, o elemento mais simples dotado de significação e representável pelo desenho”, contudo, ressalta que “em todas as lições há exercícios de leitura de frases inteiras de conteúdo adequado à mentalidade adulta” (ARAÚJO, 1946).

O autor da cartilha dos Comitês Populares adverte:

Os professores não devem esquecer que a aprendizagem da leitura não utiliza apenas material sistemático (lições graduadas, cartilhas, etc.). O aluno deve ser estimulado a ler em todas as oportunidades, fora das aulas e fora das lições dos livros ou cartilhas: cartazes, placas de rua, avisos, cabeçalhos de jornais, etc., tudo isso é material de aprendizagem ocasional da leitura (*idem*).

Em entrevista ao *Diário de Notícias* do Rio de Janeiro, Josina e Norma, autoras da cartilha do MCP, fornecem as seguintes informações sobre o método adotado na cartilha:

Apresentamos desde a primeira página palavras e frases, empregamos *as palavras como elementos de base da aprendizagem*, palavras estas agrupadas em centros de interesse, começamos então a reparti-las em sílabas que vão formar novas palavras e novos centros de interesses (apud BEISIEGEL, 1982, p. 127; grifos meus).

As autoras esclarecem o que são os “centros de interesse”:

Das longas conversas com o povo, surgiram os centros de interesse fundamentais, representativos das ideias básicas a serem debatidas em classe. Estes foram se agrupando, naturalmente, em dezesseis centros diferentes. Eram os temas que constituíam o universo de preocupação do adulto, no Recife. E foram, assim, relacionados: politização, sobrevivência, habitação, etc. (“Apresentação do Livro de Leitura para Adultos do MCP”. In: MEMORIAL DO MCP, 1986, p. 199).

Algumas sequências associativas de palavras e temas da cartilha dos Comitês Populares também sugerem algo, não exatamente na acepção acima, como um “centro de interesse”, uma vez que o autor afirma que o material, ainda em lições mimeografadas, foi experimentado pela Comissão de Intercâmbio dos Cursos de Alfabetização (ARAÚJO, 1946). A título de exemplo seguem algumas sequências de lições dessa cartilha:

EXPEDICIONÁRIO – EXPLOÇÃO – EXPULSAR – EXPULSÃO –
EXPLORAÇÃO – EXPLORADO

GRAÇA – GREVE – GRITO – GROSA – GRUMETE

A baía de Guanabara.
O Palácio Guanabara.
A República do Uruguai.
A guerra.
A guerra de libertação.
A guerra de libertação dos povos.
A guerra de libertação dos povos oprimidos.
A cidade de Uruguiana.
Os guerrilheiros da Europa.
O desfile da Guarda Civil.

A situação nacional.
A situação política nacional.
A eleição.
A população carioca.
A cidade de Caçapava.
A produção nacional de açúcar.
A produção nacional de aço.
O Serviço Nacional de Caça e Pesca.

Uma análise comparada entre a cartilha dos Comitês Populares e a cartilha do MCP não confirma a assertiva do pioneirismo do MCP em produzir um material didático de alfabetização e primeiras leituras com um conjunto de palavras associadas a uma mensagem política. A arquitetura pedagógica de ambas apresenta um alinhamento aparente das recomendações propostas por Antonio Gramsci:

Disto se deduzem determinadas necessidades para todo movimento cultural que pretende substituir o senso comum e as velhas concepções do mundo, a saber: 1) não se cansar jamais de repetir os próprios argumentos (variando literariamente a sua forma); a repetição é o meio didático mais eficaz para agir sobre a mentalidade popular; 2) trabalhar de modo incessante para elevar intelectualmente camadas populares cada vez mais vastas, isto é, para dar personalidade ao amorfo elemento de massa, o que significa trabalhar na criação de elites intelectuais de novo tipo, que surjam diretamente da massa e permaneçam em contato com ela, para tornarem-se seus “espartilhos” (GRAMSCI, 1999, p. 110)

As cartilhas insistem repetidamente na questão das conquistas de uma cidadania popular que venha no bojo das conquistas democráticas mais amplas, reforçada pelo número de lições que destacam o valor do voto e sua importância para a conquista da cidadania popular. As cartilhas enfatizam a importância da união e promoção da melhoria das condições de existência do povo. Submergem dentro da cultura de esquerda da época (1945-1964), apresentando muitas de suas proposições políticas, inseridas no ideário nacional-libertador: nacionalismo (no caso da cartilha dos Comitês, um nacionalismo marcadamente antifascista), participação popular, reformas sociais (no caso da cartilha do MCP, destaca-se a reforma agrária), ação popular pacífica em prol da construção de uma sociedade justa.

Dezesseis anos antes do *Livro de Leitura para Adultos* do MCP, o apregoado pioneirismo do “O VOTO É DO POVO” já se apresenta na cartilha *Chave da leitura (para adultos)* dos Comitês Populares Democráticos:

O voto do Povo
O voto é a arma do Povo
O Povo Brasileiro vota
O voto é a arma do Povo Brasileiro

O VOTO DO POVO
O VOTO É A ARMA DO POVO
O POVO BRASILEIRO VOTA
O VOTO É A ARMA DO POVO BRASILEIRO

O voto do Povo
O voto é a arma do Povo
O Povo Brasileiro vota
O voto é a arma do Povo Brasileiro (Vide ANEXO)

Dadas às semelhanças quanto a orientações, modos de sua utilização e roteiro condutor das discussões, não seria errado afirmar em relação à cartilha dos Comitês, como faz Beisiegel referindo-se à cartilha do MCP, que em muitos pontos se realizam “as expectativas de renovação educacional já explicitadas por Paulo Freire nos escritos anteriores” (BEISIEGEL, 1982, p. 136) – no caso, inclusive anterior aos referidos escritos. A argumentação de Beisiegel prossegue apoiando-se nas observações de Anísio Teixeira sobre a cartilha do MCP, que, segundo o renomado educador, representa uma alteração de perspectiva no tratamento das questões da educação de adultos. Dessa forma, pondera Beisiegel, a cartilha já inicia “o processo de ‘emancipação do homem’ ao reconhecer, no adulto, um adulto, e, conseqüentemente, ao conduzir a sua alfabetização deixando de lado os procedimentos usuais no ensino infantil”.

Trata-se de uma forma de aproximação. De buscar pontos de interseção, visto que é notória, à época, a resistência de Paulo Freire ao uso de cartilhas no processo de alfabetização, conforme explicita Beisiegel a seguir:

A prática educativa do Movimento de Cultura Popular avançara bastante na direção de uma educação “conscientizadora”, mas este avanço não o satisfazia integralmente: havia ainda a cartilha e, não obstante suas inegáveis qualidades, sob o ponto de vista de Paulo Freire uma cartilha representava a rígida separação do processo educativo entre aqueles que sabem, os educadores, que elaboram a cartilha, e os que não sabem, os educandos, entendidos como objeto da ação desenvolvida para ensinar-lhe alguma coisa. Mesmo sendo elaborada uma cartilha sob as mais positivas das intenções e tendo em conta os interesses individuais e coletivos dos educandos no processo de sua educação era inaceitavelmente incompleta (idem, p. 137).

Segundo a perspectiva freiriana, a cartilha dos Comitês Populares parece avançar mais do que a do MCP. No que concerne ao modo de sua utilização, Moisés Xavier de Araújo afirma, no texto de apresentação da cartilha, que ela tem “o propósito de dar ao aluno o máximo de iniciativa”, de maneira que tenha “o sentimento de que não depende inteiramente de auxílio estranho” (ARAÚJO, 1946).

Como lembrou Vanilda Paiva, a pedagogia de Paulo Freire foi apenas uma das pedagogias populares surgidas no período que vai de 1958 a 1964 (PAIVA, 2000, p. 20). Sem falar naquelas anteriores a esse período, em que os setores organizados das classes populares criaram as suas próprias formas de educação, como a apresentada a seguir, com a experiência da escola para crianças do Comitê Popular Democrático da Ilha Joana Bezerra, no Recife:

Na escola mantida pelo Comitê Democrático Popular entretanto a coisa é diferente: as crianças amam o estudo, mais por uma circunstância; são elas próprias que dirigem esse estudo, ou melhor a maneira de estudar.

Não há nenhuma barreira entre a professora, uma operariazinha, de mãos calosas, que dá as suas noites de descanso em proveito do próximo, Eunice Américo dos Santos, e os 60 garotos matriculados ali. Há antes aproximação, confiança mútua, prática essa obtida através da experiência de um método de ensino mais plástico, mais democrático, onde a criança é chamada a representar um papel maior, pela responsabilidade que assume. Dentro do Comitê Democrático, o Comitê de Alunos da Escola goza de plena autonomia; tem a sua direção própria, batem-se pelas suas reivindicações. Por exemplo – reivindicaram uma burrica, para nas horas de recreio, divertirem-se melhor. O Comitê tomou em consideração. Como não havia dinheiro cada um dos membros fez sua doação – em material ou trabalho. E os garotos foram satisfeitos.

Agora o Comitê está lutando por um balanço – ninguém se espante se amanhã eles conseguirem um “parque de diversões” porque os mais velhos vão cedendo ante a garotada organizada, que desde cedo vai se capacitando para as futuras lutas reivindicatórias do seu bairro e sua classe (*Folha do Povo*, segunda fase, 9/6/1946, p 4).

A organização popular torna-se referência por sua exemplaridade. Nesse aprendizado, os resultados se multiplicam. Educam-se as crianças e, ao mesmo tempo, educam-se os adultos, que têm nesta escola um “laboratório de experiências concretas” dos resultados da luta popular organizada.

Considerações finais

Embora reconhecendo que entre o que foi feito e o que poderia ter sido feito ficou um distanciamento nada desprezível – um material cheio de lacunas –, o trabalho de investigação histórica ora apresentado aqui ambicionou seguir as indicações do teórico e revolucionário comunista italiano Antonio Gramsci: “Se escrever história significa fazer história do presente, é grande livro de história aquele que, no presente, ajuda as forças em desenvolvimento a se tornarem mais conscientes de si mesmas e, portanto, mais concretamente ativas e operosas”. Orientou-se também pela argumentação de Walter Benjamin:

A luta de classes, que um historiador escolado em Marx tem sempre diante dos olhos, é uma luta pelas coisas brutas e materiais, sem as quais não há coisas finas e espirituais. Apesar disso, estas últimas estão presentes na luta de classes de outra maneira que a da representação de uma presa que toca ao vencedor. Elas estão vivas nessa luta como confiança, como coragem, como humor, como astúcia, como tenacidade, e elas retroagem ao fundo longínquo do tempo. Elas porão incessantemente em questão cada vitória que couber aos dominantes. Como flores que voltam suas corolas para o sol, assim o que foi aspira, por um secreto heliotropismo, a voltar-se para o sol que está a se levantar no céu da história. Essa mudança, a mais imperceptível de todas, o materialista histórico tem que saber discernir (Benjamin, Walter. “Sobre o conceito de história”. In: LÖWY, 2005, p. 58).

Daí partiu-se da proposição básica de que “as classes sociais, o conflito de classes e a consciência de classe existem e desempenham um papel na história” (HOBASBAWM, 2000: p. 33) e buscou-se interpretar o passado do ponto de vista dos vencidos, utilizando o materialismo histórico, não obstante as insuficiências teóricas e metodológicas do autor deste trabalho.

Se há algum mérito no que se fez aqui, foi dar projeção à participação popular no período analisado, assim como ao papel desempenhado pelos comunistas nas experiências de educação popular, algo notoriamente negligenciado pela historiografia dessa área, com formulações carentes de sustentação empírica. Mostrar o caráter essencialmente sociopolítico da educação popular como instrumento de mobilização e organização popular. Analisar os Comitês Populares Democráticos (1945-1947) e os Movimentos de Educação e Cultura Popular (1958-1964) sob a perspectiva de que enquanto “experiências concretas não estão orientadas exclusivamente por concepções, pensamentos e teorias pedagógicas elaboradas, mas também por ideologias, imaginários

culturais, representações e crenças compartilhadas e reelaboradas” pelos atores sociais nelas envolvidos (CARRILLO, 2013, p. 19).

A investigação histórica forneceu subsídios para o entendimento da Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), lançada pelo governo em 1947, como uma resposta dada – ou foi usada como tal – à Campanha de Alfabetização dos Comitês Populares. Algo semelhante ocorreu nos anos 1960, quando do programa de ajuda da Aliança para o Progresso, que se tornou “a alavanca civil da ação militar futura”, que depôs o presidente João Goulart (TAVARES, 2014, p. 149) e, por conseguinte, deu fim às experiências de cultura popular do período.

Outro aspecto importante deste trabalho foi comparar a cartilha dos Comitês Populares, *Chave da leitura (para adultos)*, com a cartilha do MCP, *Livro de Leitura para Adultos*. Mostrou-se similitudes candentes entre elas, esvaziando de sentido o cânone do pioneirismo da cartilha do MCP em reunir um conjunto de palavras às quais se associou uma mensagem política.

A comparação entre as experiências de educação popular nos dois momentos propostos neste trabalho evidenciou, claramente, que a atuação dos Comitês Populares Democráticos e da Universidade do Povo foi uma antecipação, em vários aspectos, dos movimentos de cultura popular do início da década de 1960, conforme já sugerira, em 1973, Vanilda Paiva (PAIVA, 2003, p. 202). Outra hipótese: os chamados Movimentos de Educação e Cultura Popular foram um acirramento da experiência de educação popular dos Comitês Populares. Para além do período em si e da violenta repressão sofrida, essa experiência, de alguma forma, sobreviveu através da prática acumulada pelos atores que a vivenciaram, particularmente os comunistas, consubstanciada, por exemplo, nas Associações de Bairro, ativos nos anos 1950 e base de mobilização da educação popular que a seguiu. Em certa medida, o “caldo de cultura”, montado anteriormente, gestou e gerou as condições para que a partir de 1958 as coisas pululassem.

A perspectiva comparativa proporcionou a possibilidade de se entrever um *continnum* significativo, que poderia tornar dialeticamente unidas, não justapostas, as experiências de educação popular dos períodos de 1945 a 1947 e de 1958 a 1964. Existiram diferenças, sem dúvida. Porém, ousaria afirmar que são mais “quantitativas” do que “qualitativas”, se considerarmos como aspectos condensatórios de uma educação popular emancipadora: a interpretação crítica da realidade (ideologia nacional-libertadora), posicionamento e opção alternativos frente a essa realidade (democracia de

participação ampliada) e orientação das ações individuais e coletivas voltadas à transformação da realidade (organização popular). Tanto os Comitês Populares Democráticos quanto os Movimentos de Educação e Cultura Popular representaram, cada um em seu momento histórico, uma alternativa emancipatória e progressista face aos processos educativos predominantes na época.

Enfatizou-se muito neste trabalho a questão das limitações do processo de democratização do país naqueles períodos. Parafraseando Marx, os movimentos populares fizeram a sua própria história, mas não a fizeram sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontaram diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. Em uma leitura gramsciana, poder-se-ia dizer que atuaram tomando como base a “realidade efetiva”, uma relação de forças em contínuo movimento e mudança de equilíbrio:

Aplicar a vontade à criação de um novo equilíbrio das forças realmente existentes e atuantes, baseando-se naquela determinada força que se considera progressista, fortalecendo-a para fazê-la triunfar, significa continuar movendo-se no terreno da realidade efetiva, mas para dominá-la e superá-la (ou contribuir para isso). Portanto, o “dever ser” é algo concreto, ou melhor, somente ele é interpretação realista e historicista da realidade, somente ele é histórico em ato e filosofia em ato, somente ele é política. (GRAMSCI, 2002: p. 35)

Movendo-se na realidade efetiva de seu tempo, na arena da luta de classes, os movimentos de educação popular defenderam, dentro de limites relativamente modestos, uma proposta de democracia de participação ampliada e sua atuação foi nesse sentido: organização e conscientização dos setores populares. Por isso, despertaram a reação “demofóbica” das classes dominantes, temerosas com qualquer possibilidade, até a mais remota, de ampliação das esferas públicas às camadas populares. Como disse Engels, “a burguesia e o governo passaram a temer mais a ação legal que a ilegal [...], a temer mais os sucessos da eleição que os da rebelião”, clamando desesperadamente “a legalidade nos mata”, afundaram-se nesta legalidade criada por eles próprios, enquanto as forças contrárias ganharam “a aparência da própria vida eterna” e para conter o avanço da esquerda somente mediante a violação das leis e a sua sublevação (ENGELS. F. “Prefácio”. In: MARX, 2012, p. 22, 29 e 30).

Segundo Flávio Tavares:

Num tempo em que as opções políticas se definem pelo medo e pela paranoia do anticomunismo, a consciência de cidadania assusta. Povo alfabetizado,

sim! Mas só um pouquinho, o suficiente para assinar o título eleitoral ou o recibo de salário e depois perguntar ao “coronel” o que fazer e em quem votar.

[...]

O plano de “alfabetização conscientizadora” assustava tanto quanto a reforma agrária. Ou até mais, pois era visto como demoníaca engenhoca para formar “comunistas” e ensiná-los a ler para transformá-los em eleitores. (TAVARES, 2014, p. 157).

Conforme apontou Lúcio Flávio:

Os que, em nome da democracia, atacavam os comunistas eram os mesmos que defendiam o latifúndio, proibiam o voto do analfabeto e tinham horror a greves ou qualquer manifestação dos trabalhadores em defesa de seus interesses imediatos de classe. Em suma, as forças mais abertamente antidemocráticas foram as representativas do conjunto das classes dominantes (ALMEIDA, 2003, p. 88)

Como bem observou Florestan Fernandes:

Bom, burguesia liberal no Brasil é uma entidade que eu desconheço. Nós nunca tivemos uma burguesia liberal. Sempre tivemos uma burguesia pró-imperialista e por causa disso nunca pôde ser liberal, porque tinha de trair o liberalismo para ser pró-imperialista. Portanto, o liberalismo de nossa burguesia nunca passou de pura etiqueta. Nossa burguesia nunca adotou o radicalismo político inerente ao liberalismo autêntico do século XIX e mesmo do século XX, se consideramos os Estados Unidos. É claro, por sua vez, que vai ser muito difícil a eclosão das forças reais da Nação, dessa maioria que até hoje tem sido sistematicamente oprimida, desqualificada, neutralizada, excluída. É muito difícil qualquer afirmação política desse setor enquanto não se instaurar uma democracia de participação ampliada (FERNANDES, 2011, p. 332).

Relacionando os traços que marcam a conformação da classe dominante com as dificuldades para se realizar um trabalho efetivo de organização popular, Anita Prestes esclarece o seguinte:

Historicamente não temos no Brasil tradição de organização popular. Pela própria formação histórica do Brasil, tivemos essa classe dominante de senhores de terras e de escravos durante séculos. A escravidão só acabou no final do século 19 e essa classe dominante brasileira conseguiu construir um aparato de Estado extremamente unificado e repressor que impediu qualquer movimento. Olhando a história do século 19, pipocaram movimentos populares, todos esmagados com uma violência gigantesca. Se olharmos para o século 20 a mesma coisa. [...] Então essa tradição é um peso muito grande que a gente carrega, dificulta muito. [...] Com o golpe de 1964, o que havia de combativo foi esmagado também (*Brasil de Fato*, 18 a 24/10/2012, p. 10).

De maneira que, analisando os movimentos de educação popular, os problemas da organização popular, da consciência política e da estratégica e tática de luta apresentavam os seguintes traços estreitamente relacionados:

- fragilidade organizativa;
- imaturidade da consciência política;
- predomínio da espontaneidade como via de regra da intervenção política.

Cada ponto em particular demandaria, valendo-se das palavras de Lenin, de uma análise concreta da situação concreta, para se entender as causas destes fenômenos. O que seria um trabalho de fôlego. Caberia uma discussão profunda do regime político vigente no período, para além das formalidades da “democracia representativa” e dos mecanismos protelatórios e repressivos contra a organização popular. Acusam-se os comunistas de muitos “ismos”, contribuindo muito pouco para esclarecer suas potencialidades e suas deficiências no trabalho de organização popular. Por outro lado, as tendências não diretivistas nos Movimentos de Educação e Cultura Popular deveriam sofrer uma verdadeira análise concreta da situação concreta. Historicamente, o “culto à espontaneidade” demonstra “ser previsível e lamentavelmente estéril” (BORON, 2011, p. 62). Entre outras questões a ser estudadas. Infelizmente, aqui, está uma das lacunas deste trabalho, de não empreender tal análise.

Por outro lado, há um esforço de tornar a história um legado de lutas populares, enfocando as experiências de luta, as vivências de luta. É a continuidade o que se valoriza. A continuidade da luta. Nesse sentido, ainda são pertinentes e relevantes as palavras de ordem da revista *L'Ordine Nuovo*, com as quais finalizamos este trabalho: "Instruí-vos, porque precisamos da vossa inteligência. Agitai-vos, porque precisamos do vosso entusiasmo. Organizai-vos, porque carecemos de toda a vossa força".

FONTES E BIBLIOGRAFIA

FONTES

Arquivo de Memória Operária do Rio de Janeiro – AMORJ

A Classe Operária. Órgão Central do Partido Comunista Brasileiro. Rio de Janeiro, RJ, 1946.

Boletim Interno. Secretariado Nacional do Partido Comunista do Brasil. Rio de Janeiro, RJ, 1945-1946.

MUT. Boletim de Orientação Sindical. Rio de Janeiro, RJ, 1945.

Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro – APERJ

Fundo Polícias Políticas – Série Comunismo

Pasta 5: “Comitês Populares” – notação 02, maço 4.

Fundo DPS (Divisão de Polícia Política e Social – 1944-1962)

Comitê Nacional do PCB, dossiê 6, v. 3.

Congresso Sindical dos Trabalhadores do Brasil – Distrito Federal, 1945-1948, dossiê 50, 2 v.

Comitês Populares, 1945-1948, dossiê 72.

Comitê Democrático Progressista Pró-Melhoramento de Santo Cristo, 1945, dossiê 478.

Comitê Democrático da Urca e Praia Vermelha, 1945, dossiê 479.

Comitê Democrático de Vaz Lobo, 1945-1946, dossiê 481.

Comitê Democrático Evangélico, 1946, dossiê 482.

Comitê Democrático de Vila Isabel, 1946, dossiê 483.

União Pró-Melhoramento do Morro do Sampaio, 1945, dossiê 693.

Comissão Popular Democrática de Aldeia Campista, 1945, dossiê 740.

Comissão Popular Democrática da Mangueira, 1945, dossiê 741.

Comissão Democrática dos Funcionários, 1945-1946, dossiê 748.

Comitê Pró-Candidatura de Vereadores do Partido Comunista do Brasil, 1946-1947, dossiê 493.

Escola do Povo, 1946-1949, dossiê 721.

Comitê de Alfabetização dos Comitês Populares, 1946, dossiê 754.

Comissão Executiva da Campanha de Alfabetização, 1947, dossiê 772.

Centro Cívico Pró-Melhoramentos do Engenho Novo, 1946-1947, dossiê 837.

Centro de Vigilância Democrática de Anchieta, 1945-1947, dossiê 838.

Centro de Cultura e Reivindicações de Realengo, 1946-1947, dossiê 839.

Centro Pró-Melhoramentos de Ricardo de Albuquerque, 1950-1957, dossiê 840.

Centro Pró-Melhoramentos de Tomáz Coelho, 1946-1947, dossiê 841.

Centro Pró-Melhoramentos de Anchieta, 1945, dossiê 842.

Centro Pró-Melhoramentos do Morro do Pinto, 1936-1941, dossiê 843.

Centro Pró-Melhoramentos de Cavalcante, 1946-1949, dossiê 844.

Centro Pró-Melhoramentos de Cordovil, s/d, dossiê 845.

Centro Pró-Melhoramentos da Zona de São Cristóvão, 1944, dossiê 846.

Comitê Democrático da Piedade, 1946-1947, dossiê 847.

Associação Democrática de Cascadura, 1946-1954, dossiê 1245.

Associação Democrática de Ricardo de Albuquerque, 1946, dossiê 1246.

Associação dos Amigos de Catumbi, Itaperu e Rio Comprido, 1948, dossiê 1247.

Associação Pró-Melhoramentos do Bairro do Campinho, 1947, dossiê 1248.

Associação Pró-Melhoramentos do Encantado, 1946, dossiê 1249.

Associação Mantenedora da Vila Guararapes ou Associação Pró-Melhoramentos da Vila Vintém, 1947-1951, dossiê 1250.

Associação dos Moradores da Beira da Lagoa Rodrigo de Freitas, 1947, dossiê 1251.

Associação dos Moradores da Praia Marcílio Dias, 1947, dossiê 1252.

Associação Cívico-Popular de Santo Cristo, s/d, dossiê 1254.

Associação dos Moradores do Grajaú, s/d, dossiê 1254.

Comitê Democrático dos Aeroviários, 1945-1946, dossiê 1334.

Comitê Democrático dos Artistas Plásticos, 1946, dossiê 1336.

Comitê Democrático dos Barbeiros e Cabeleireiros, 1945, dossiê 1337.

Comitê Democrático de Benfica e Alegria, 1945, dossiê 1338.

Comitê Democrático de Bento Ribeiro, 1946-1947, dossiê 1339.

Comitê Democrático de Cachambi, 1946, dossiê 1340.

Comitê Democrático do Caju, 1945, dossiê 1341.

Comitê Democrático de Coelho Neto, 1945-1946, dossiê 1342.

Comitê Democrático de Copacabana, 1945-1946, dossiê 1345.

Comitê Democrático dos Empregados de Seguros e Capitalização, 1945, dossiê 1346.

Comitê Democrático dos Evangélicos, 1946, dossiê 1347.

Comitê Democrático da Ilha do Governador, 1945-1947, dossiê 1348.

Comitê Democrático da Imprensa Nacional, 1945, dossiê 1349.

Comitê Democrático da Lapa e Esplanada do Senado, 1946-1947, dossiê 1350.

Comitê Democrático de Parada de Lucas, 1946, dossiê 1351.

Comitê Democrático dos Metalúrgicos, 1945, dossiê 1352.

Comitê Democrático do Morro de São Carlos, 1946, dossiê 1353.

Movimento Democrático do Morro de Torres Homem, 1946-1947, dossiê 1354.

Comitê Democrático Popular da Engenhoca, 1945, dossiê 1355.

Comitê Democrático Popular da Penha Circular e Adjacências, 1945-1946, dossiê 1356.

Movimento Unificador dos Trabalhadores, 1945-1946, dossiê 2057.

Comitês Populares, 1946-1947, dossiê 30121.

Arquivo Público Estadual de Pernambuco

Acervo DOPS – Fundo SSP (Secretaria de Segurança Pública)

Liga Camponesa de Iputinga, 1946/49, n. 7947.

Movimento Democrático de Cultura, 1945, n. 28871.

Movimento de Cultura Popular (MCP), 1960-1984, n. 29841.

Comitê Comunista do Estado de Pernambuco, 1945/46/47, n. 31427.

Liga Camponesa Salgado, 1946, n. 29288.

Liga Camponesa de Paudalho, 1950-1960, n. 29265.

Comícios do Partido Comunista do Brasil, 1945-1968, n. 29620.

Recorte de jornal, 1945-1946-1947, n. 31221. (sobre os Comitês Populares Democráticos)

Associação de Bairros (Comitês Pró-Pelópidas), março 1946 à abril de 1964, n. 29595.

MEB, n. 3701 e 4031.

Células comunistas, fundos diversos.

Hemeroteca

Folha do Povo, Recife, 1945-1947 e 1958-1960

Biblioteca Nacional – BN

Hemeroteca

A Noite, RJ, 1947.

Correio da Manhã, RJ, 1945-1947.

Diário da Noite, RJ, 1947.

Diário de Notícias, RJ, 1962-1963.

Diretrizes, RJ, 1946.

Imprensa Popular, RJ, 1951-1958.

Novos Rumos, RJ, 1959-1963.

O Jornal, RJ, julho-agosto 1945

Tribuna Popular, RJ, 1945-1947.

Voz Operária, 1949-1959.

Obras Gerais

ARAÚJO, Moisés Xavier de. *Chave da leitura (para adultos)*. Rio de Janeiro, 1946.
Indicação do Catálogo: II-242,2,30.

Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC/FGV)

Arquivo: Getúlio Vargas (GV)

Série: c – Correspondência

Carta de José Soares Maciel Filho a Eurico Gaspar Dutra – GV c 1945.12.19/2

Carta de José Soares Maciel Filho a Getúlio Vargas – GV c 1946.01.22/2

Carta de José Soares Maciel Filho a Getúlio Vargas – GV c 1946.11.00/3

Carta de José Soares Maciel Filho a Getúlio Vargas – GV c 1946.11.21/2

Carta de José Soares Maciel Filho a Getúlio Vargas – GV c 1947.07.18

Carta de José Soares Maciel Filho a Getúlio Vargas – GV c 1948.05.25

Carta de José Soares Maciel Filho a Góis Monteiro – GV c 1947.04.22

Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade (Proedes/UFRJ)

Arquivo Paschoal Lemme

Pastas 3, 5, 19, 39, 43 e 58.

Coletânea de documentos

Educação Popular (1947-1966). Coordenação: Osmar Fávero. Produção: Núcleo de Estudos e Documentação de Educação de Jovens e Adultos (Nedeja) / Programa de Pós-Graduação em Educação/UFF. Coletânea de acervo documental sobre as campanhas de alfabetização do período 1947-1963 e os movimentos de cultura e educação popular do início dos anos de 1960. DVD. Produzido por UFF e Faperj, 2008.

Entrevistas

Abelardo da Hora. Recife, 22/7/2010.

Rinaldo Cardoso Ferreira. Recife, jan/2009 e jul/2010.

Bibliografia

ACANDA, Jorge Luis. **Sociedade civil e hegemonia**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2006.

ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

AFFONSO, Almino. **1964 na visão do ministro do Trabalho de João Goulart**. São Paulo: Imprensa Oficial; Fundap, 2014.

ALMEIDA, Admário Luiz de. “Paulo Freire e a educação popular no Nordeste: um ensaio sobre a vitória dos vencidos, nos primeiros anos da década de 60”. In: **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, n. 2, p. 9-27, nov. 2003.

ALMEIDA, Lúcio Flávio de. “Insistente desencontro: o PCB e a revolução burguesa no período 1945-1964”. In: Mazzeo, Antonio Carlos e Lagoa, Maria Izabel (orgs.). **Corações vermelhos: os comunistas brasileiros no século XX**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Uma ilusão de desenvolvimento: nacionalismo e dominação burguesa nos anos JK**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2006.

ALVES, Márcio Moreira. **A Igreja e a Política no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1979.

ALVES, Paulo César. “Origens e constituição científica da cultura”. In: _____ (org.). **Cultura: múltiplas leituras**. Bauru: EDUSC; Salvador: EDUFBA, 2010.

AMMANN, Safira Bezerra. **Ideologia do desenvolvimento de comunidade no Brasil**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 1987.

ANDRADE, Juracy. **Padres comunistas: o que pensa e por onde anda a igreja de esquerda no Brasil**. São Paulo: Terceiro Nome: Mostarda, 2006.

ARAÚJO, Cristina. “A Reforma Antônio Carneiro Leão no final dos anos de 1920”. In: **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 19, p. 119-136, jan./abr. 2009.

ARAÚJO, Moisés Xavier de. **Chave da leitura (para adultos)**. Rio de Janeiro: Campanha de Alfabetização dos Comitês Populares do Distrito Federal, 1946.

ARROYO, Miguel González. “Pedagogias em movimento – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais?” In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 28-49, jan./jun. 2003.

_____. “Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública”. In: SOARES, L., GIOVANETTI, M. A., GOMES, N. L. (orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13 ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

_____. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento**: o contexto de François Rabelais. 7 ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BANDEIRA, Luiz Alberto Moniz. **O Governo João Goulart**: as lutas sociais no Brasil (1961-1964). 7 ed. Rio de Janeiro: Revan; Distrito Federal: EdUnB, 2001.

BARBOSA, Letícia Rameh. **Movimento de Cultura Popular em Pernambuco**: evolução e impactos na sociedade pernambucana. João Pessoa: UFPB/Programa de Pós-Graduação em Educação, 2007. (Tese de Doutorado)

BARROS, José D'Assunção. "História Comparada – da contribuição de Marc Bloch à constituição de um moderno campo historiográfico". In: **História Social**, Campinas, n. 13, p. 7-21, 2007.

BATALHA, Claudio H. M.; SILVA, Fernando Teixeira da; e FORTES, Alexandre (orgs.). **Culturas de classe**: identidade e diversidade na formação do operariado. Campinas: Ed. Da Unicamp, 2004.

BAUMAN, Zygmunt. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BEDÊ, Edgard Domingos Aparecida Tonolli. **Pedagogia do mundo do trabalho na Companhia Siderúrgica Nacional**: americanismo, compromisso fordista e a formação da classe operária em Volta Redonda. Niterói: UFF/Programa de Pós-Graduação em Educação, 2007. (Tese de Doutorado)

BEISEIGEL, Celso de Rui. **Estado e educação popular**: um estudo sobre a educação de adultos. São Paulo: Pioneira, 1974.

_____. "Cultura do povo e educação popular". In: **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 5, n. 1/2, p. 77-92, 1979.

_____. **Política e Educação Popular**: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil. São Paulo: Ática, 1982.

_____. "Ensino público e educação popular". In: PAIVA, Vanilda (org.). **Perspectivas e dilemas da educação popular**. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

_____. **Paulo Freire**. Recife: Massangana; Fundação Joaquim Nabuco, 2010.

BEREDAY, George Z. F. **Método comparado em educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional: EDUSP, 1972.

BEZERRA, Aída. "As atividades em educação popular". In: BRANDÃO, C. R. (org.). **A questão política da educação popular**. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BEZERRA, Amália Cristina Dias da Rocha. **O ensino industrial no Estado Novo (1939-1942)**. Rio de Janeiro: Departamento de História, UFRJ, 2005. (Monografia de fim de curso para aquisição do grau de bacharel em História)

BEZERRA, Gregório. **Memórias**. São Paulo: Boitempo, 2011a.

_____. “O partido subestimou a classe operária”. Entrevista. In: MORAES, Dênis de. **A esquerda e o golpe de 64**. 3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011b.

BOBBIO, Norberto. **Direita e esquerda**: razões e significados de uma distinção política. São Paulo: Ed. UNESP, 1995.

_____. [et al.]. **Dicionário de Política**. 2v. 5 ed. Brasília: Ed. UnB; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2000.

BOGO, Ademar. **Organização política e política de quadros**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

BONDUKI, Nabil. “Crise de habitação e luta pela moradia no pós-guerra”. In: KOWARICK, Lúcio. **As lutas sociais e a cidade**: São Paulo, passado e presente. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

BONTEMPI JÚNIOR, Bruno. “‘A educação brasileira e sua periodização’: vestígio de uma identidade disciplinar”. In: **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 5, p. 43-68, jan./jun. 2003.

_____. “Em defesa de ‘legítimos interesses’: o ensino secundário no discurso educacional de *O Estado de S. Paulo* (1946-1957)”. In: **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 12, p. 121-158, jul./dez. 2006.

BORDIN, Luigi. **O Marxismo e a Teologia da Libertação**. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

BORON, Atilio A. “Estudo introdutório: atualidade de *Que fazer?*”. In: LENIN, Vladimir Ilich. **Que fazer?**: A organização como sujeito político. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. “Pelo necessário (e demorado) retorno ao marxismo”. In: BORON, Atilio, AMADEO, Javier e GONZÁLEZ, Sabrina (orgs.). **A teoria marxista hoje**: problemas e perspectivas. Buenos Aires: CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2007.

_____. “Estudio Introductorio: Rosa Luxemburgo y la crítica al reformismo socialdemocrata”. In: LUXEMBURGO, Rosa. **¿Reforma social o revolución?** Buenos Aires: Luxemburg, 2010.

_____. **Aristóteles em Macondo**: reflexões sobre poder, democracia e revolução na América Latina. Rio de Janeiro: Pão e Rosas, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas lingüísticas**: o que falar quer dizer. 2 ed. São Paulo: Edusp, 1998.

BRAGA, Sérgio Soares. “A Constituinte de 1946 e a nova ordem econômica e social do pós-segunda guerra mundial”. In: **Revista de Sociologia e Política**, n. 6/7, Curitiba, 1996, pp. 07-24.

_____. **Quem foi quem na Assembleia Nacional Constituinte de 1946**: um perfil socioeconômico e regional da Constituinte de 1946. 2 v. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 1998.

_____. (org.). **Luiz Carlos Prestes**: o Constituinte, o Senador (1946-1948). Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação popular**. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. **O ardil da ordem**: caminhos e armadilhas da educação popular. 2 ed. Campinas: Papirus, 1986.

_____. (org.). **A questão política da educação popular**. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. **Em campo aberto**: escritos sobre a educação e a cultura popular. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis: Vozes, 2002a.

_____. **A educação como cultura**. Campinas: Mercado de Letras, 2002b.

_____. “Trinta anos depois: alguns elementos de crítica atual aos projetos de cultura popular dos movimentos de cultura popular dos anos 1960”. In: PONTUAL, Pedro e IRELAND, Timothy. **Educação Popular na América Latina**: diálogos e perspectivas. Brasília: MEC/UNESCO, 2006.

_____. “A educação popular e a educação de jovens e adultos: antes e agora”. In: MACHADO, M. M. (org.). **Formação de Educadores de Jovens e Adultos**: II Seminário Nacional. Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008.

_____. e ASSUMPÇÃO, Raiane. **Cultura rebelde**: escritos sobre a educação popular ontem e hoje. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

BRANDÃO, Zaia. **A intelligentsia educacional**: um percurso com Paschoal Lemme por entre memórias e as histórias da escola nova no Brasil. Bragança Paulista: EDUSF, 1999.

_____. **Paschoal Lemme**. Recife: Massangana; Fundação Joaquim Nabuco, 2010.

BRAYNER, Flávio Henrique Albert. **Partido Comunista em Pernambuco**: mudança e conservação na atividade do Partido Comunista Brasileiro em Pernambuco: 1956/1964. Recife: Massangana; Fundação Joaquim Nabuco, 1989.

BRUNEAU, Thomas. **O Catolicismo Brasileiro em Época de Transição**. São Paulo: Loyola, 1974.

BUEY, Francisco Fernández. **Marx (sem ismos)**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2004a.

_____. “Da invenção do príncipe moderno à controvérsia sobre o príncipe pós-moderno”. In: Moraes, Denis de (org.). **Combates e utopias**. Rio de Janeiro: Record, 2004b.

BURKE, Peter. **História e Teoria Social**. São Paulo: Ed. UNESP, 2002.

CABRAL, Elza Borghi de Almeida. **O queremismo na redemocratização de 1945**. Niterói: Programa de Pós-Graduação em História / UFF, 1984. (dissertação de mestrado)

CALIL, Gilberto Grassi. **O integralismo no pós-guerra: a formação do PRP (1945-1950)**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

CALLADO, Antonio. **Tempo de Arraes: padres e comunistas na revolução sem violência**. 3 ed. Rio de Janeiro: José Álvaro Editor, 1964.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.

CAMINI, Isabela. **Escola itinerante: na fronteira de uma nova escola**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

CARBONI, F. e MAESTRI, M. **A linguagem escravizada: língua, história, poder e luta de classes**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

CARDOSO, Ciro Flamarion. **Introducción al trabajo de la investigación histórica: conocimiento, método y historia**. 2 ed. Barcelona: Crítica, 1982.

_____. “História e paradigma rivais”. In: CARDOSO, Ciro Flamarion e VAINFAS, Ronaldo. **Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

_____. **Um historiador fala de teoria e metodologia: ensaios**. Bauru: EDUSC, 2005.

_____. e BRIGNOLI, Hector Perez. **Os Métodos da História**. 3 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. **Capitalismo Dependente, Autocracia Burguesa e Revolução Social em Florestan Fernandes**. São Paulo, IEA/USP, 1997. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/iea/textos/limoeirocardosoflorestan1.pdf>. Acesso em: janeiro 2013.

CARONE, Edgard. **O Estado Novo (1937-1945)**. São Paulo: Difel, 1976.

_____. **Movimento Operário no Brasil (1945-1964)**. São Paulo: Difel, 1981.

_____. **A Terceira República (1937-1945)**. 2 ed. São Paulo: Difel, 1982a.

_____. **O PCB (1943-1964)**. Volume 2. São Paulo: Difel, 1982b.

_____. **A República Liberal I: instituições e classes sociais (1945-1964)**. São Paulo: Difel, 1985a.

_____. **A República Liberal II: evolução política (1945-1964)**. São Paulo: Difel, 1985b.

_____. **Brasil: anos de crise (1930-1945)**. São Paulo: Ática, 1991.

_____. “O marxismo no Brasil – das origens a 1964”. In: _____. **Leituras marxistas e outros escritos**. São Paulo: Xamã, 2004.

CARRILLO, Alfonso Torres. “Educación popular y paradigmas emancipadores”. In: **La Piragua**, n. 30, p. 11-32, 2009.

_____. “A educação popular como prática política e pedagógica emancipadora”. In: STRECK, Danilo R. e ESTEBAN, Maria Teresa (orgs.). **Educação Popular: lugar de construção social coletiva**. Petrópolis: Vozes, 2013.

CARVALHO, Laerte Ramos de. “A educação brasileira e sua periodização”. In: **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 2, p. 137-152, jul./dez. 2001.

CARVALHO, João do Prado Ferraz de. **A origem do Manifesto dos Educadores Mais Uma Vez Convocados, de 1959, na correspondência de alguns de seus signatários**, 2008. Disponível em: http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe_2008/pdf/827.pdf. Acesso em: janeiro 2013.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. “Notas para reavaliação do movimento educacional brasileiro (1920-1930)”. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 66, p. 4-11, 1988.

_____. “O novo, o velho e o perigoso: relendo a Cultura Brasileira”. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 71, p. 29-35, 1989.

_____. “Escola, Memória, Historiografia: a produção do vazio”. In: **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, Fundação Seade, v. 7, fasc. 1, p. 10-15, jan./mar. 1993.

_____. “História da educação: notas em torno de uma questão de fronteiras”. In: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 26, p. 5-13, 1997.

_____. “Reformas da Instrução Pública”. In: **500 anos de educação no Brasil**. 5 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

CASTILLO, José Ernesto. “La genealogia del Estado em Marx”. In: THWAITES REY, Mabel (org.) **Estado y marxismo: um siglo y medio de debates**. Buenos Aires: Prometeo Livros, 2007.

CAVALCANTI, Erinaldo. **Relatos do medo: a ameaça comunista em Pernambuco (Garanhuns – 1958/1964)**. Recife: Ed. Universitária UFPE, 2012.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

CÉZAR, Maria do Céu. “As organizações populares do Recife: trajetória e articulação política (1955-1964)”. In: **Cadernos de Estudos Sociais**, Recife, v. 1, n. 2, p. 161-182, jul./dez., 1985.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e Democracia**: o discurso competente e outras falas. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

CHINELLI, Filippina. “Florestan Fernandes: educação e compromisso com a mudança”. In: FÁVERO, Osmar (org.). **Democracia e educação em Florestan Fernandes**. São Paulo: Autores Associados; Niterói: EdUFF, 2005.

CIAVATTA, Maria. **Mediações históricas de trabalho e educação**: gênese e disputas na formação dos trabalhadores (Rio de Janeiro, 1930-60). Rio de Janeiro: Lamparina, CNPq, Faperj, 2009.

CNBB. **Plano de Emergência para a Igreja no Brasil**. 2 ed. São Paulo: Paulinas, 2004.

COELHO, Germano. **MCP**: História do Movimento de Cultura Popular. Recife: edição do autor, 2012.

CONDORCET, Jean-Antoine-Nicolas de Cariat, marquis de. **Cinco memórias sobre a instrução pública**. São Paulo: Ed. UNESP, 2008.

CORSI, Francisco Luiz. **Estado Novo**: política externa e projeto nacional. São Paulo: Ed. UNESP: FAPESP, 2000.

CORTEZ, Margarida de Jesus. **Memórias da Campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”**: reflexões sobre a prática pedagógica de ontem e de hoje. Natal: EDUFRN, 2005.

COSTA, Deane Monteiro Vieira. **A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos no Brasil e no Estado do Espírito Santo (1947-1963)**: um projeto civilizador. Vitória: UFES/Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012. (Tese de Doutorado)

COSTA, Marisa Vorraber (org.) **Educação popular hoje**. São Paulo: Loyola, 1998.

CUNHA, Célio. **Educação e autoritarismo no Estado Novo**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1981.

CUNHA, Luiz Antônio. “Educação e classes sociais no Manifesto de 32: perguntas sem respostas”. In: **Revista da Faculdade de Educação**, v. 20, n. 1-2, p. 132-150, 1994.

CUNHA, Luiz Antônio e GÓES, Moacyr de. **O golpe na educação**. Rio de Janeiro Jorge Zahar, 1985.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Alceu Amoroso Lima**. Recife: Massangana; Fundação Joaquim Nabuco, 2010.

DAMASCENO, Maria Nobre. **Pedagogia do Engajamento**: trabalho, prática educativa e consciência do campesinato. Fortaleza: EDUFC, 1990.

DANTAS, Paulo. “Uma festa de cultura popular”. In: **Brasiliense**, São Paulo, n. 44, nov./dez. 1962.

_____. DELGADO, Lucília de Almeida Neves. “Partidos políticos e frentes parlamentares: projetos, desafios e conflitos na democracia”. In: FERREIRA, Jorge e DELGADO, Lucília de Almeida Neves (orgs.). **O Brasil Republicano**. Livro 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

DEMIER, Felipe Abranches. **O longo bonapartismo brasileiro (1930-1964)**: autonomização relativa do estado, populismo, historiografia e movimento operário. Niterói: UFF/ICHF/Programa de Pós-Graduação em História, 2012. (Tese de Doutorado)

DETIENNE, Marcel. **Comparar o incomparável**. Aparecida: Idéias & Letras, 2004.

DIAS, Reginaldo Benedito. “Da esquerda católica à esquerda revolucionária: a Ação Popular na história do catolicismo”. In: **Revista Brasileira de História das Religiões**, ano I, n. 1, p. 166-195, maio de 2008.

DICIONÁRIO do Pensamento Marxista. Editado por Tom Bottomore. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

DICIONÁRIO Histórico-Biográfico Brasileiro: pós-1930. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2001.

DOMONT, Beatriz. **Um sonho interrompido**: o Centro Popular de Cultura da UNE (1961-1964). São Paulo: Porto Calendário, 1997.

DÓRIA, Carlos Alberto. “O Nordeste: ‘Problema Nacional’ para a Esquerda”. In: MORAES, João Quartim e DEL ROIO, Marcos. **História do marxismo no Brasil**. v. 4. Campinas: Ed. Unicamp, 2007.

DUARTE, Adriano Luiz. “‘Em busca de um lugar no mundo’: movimentos sociais e política na cidade de São Paulo nas décadas de 1940 e 50”. In: **Estudos Históricos**, v. 21, n. 42, p. 195-219, jul./dez. 2008.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. “As pedagogias do ‘aprender a aprender’ e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento”. In: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.18, pp. 35-40, set./dez. 2001.

_____. “A tragédia do construtivismo”. Entrevista com Newton Duarte. In: **Folha do Estudante**, n. 3, p. 3-4, março/abril 2009.

_____. “Luta de classes, educação e revolução”. Entrevista com Newton Duarte. In: **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 3, n. 1, p. 128-138; fev. 2011.

ESTEBAN, Maria Teresa e TAVARES, Maria Tereza Goudard. “Educação Popular e a escola pública: antigas questões e novos horizontes”. In: STRECK, Danilo R. e ESTEBAN, Maria Teresa (orgs.). **Educação Popular: lugar de construção social coletiva**. Petrópolis: Vozes, 2013.

ESTEVAM, Carlos. **A questão da cultura popular**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1963.

FALCÃO, João. **O Partido Comunista que eu conheci**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

FALCON, Francisco José Calazans. “História cultural e história da educação”. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 328-339, maio/ago 2006.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Paschoal Lemme: o educador e suas ideias**, 2004. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo3/241.pdf>. Acesso em: janeiro 2013.

_____. “Anísio Teixeira e a Universidade do Distrito Federal”. In: **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 17, p. 161-180, maio/ago. 2008.

FÁVERO, Osmar (org.). **Cultura popular e educação popular: memória dos anos 60**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

_____. “Referências sobre materiais didáticos para a educação popular”. In: PAIVA, Vanilda (org.). **Perspectivas e dilemas da educação popular**. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

_____. (org.). **Democracia e educação em Florestan Fernandes**. São Paulo: Autores Associados; Niterói: EdUFF, 2005.

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

_____. “Lições da história: os avanços de 60 anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições do analfabetismo no Brasil”. In: PAIVA, Jane e OLIVEIRA, Inês B. de (orgs.). **Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis: DP et Alii, 2009.

_____. “Paulo Freire: importância e atualidade de sua obra”. In: **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 7, n.3, dez. 2011.

_____. “As fichas de cultura do Sistema de Alfabetização Paulo Freire: um ‘Ovo de Colombo’”. In: **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 18, n. 37, p. 465-483, set/dez 2012.

_____. “O Brasil alfabetizado em foco”. Entrevista com Osmar Fávero. **Salto para o Futuro**, TV Escola, 18/7/2003. Disponível em: http://www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/entrevista.asp?cod_Entrevista=45. Acesso em: setembro de 2013.

FÁVERO, Osmar e FREITAS, Marinaide. “A Educação de Jovens e Adultos: um olhar sobre o passado e o presente”. In: **Inter-Ação**, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 365-392, jul/dez 2011.

FAVORETO, Aparecida. **Marxismo e educação no Brasil (1922-1935): o discurso do PCB e de seus intelectuais**. Curitiba: UFPR/Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008. (Tese de Doutorado)

_____. “PCB e escolanovistas no debate sobre a relação entre transformação social e escola: duas teses e uma só prática”. In: **VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”**, Campinas, HISTEDBR/Faculdade de Educação/Unicamp, 2009.

FERNANDES, Florestan. **Educação e Sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominus/Edusp, 1966.

_____. “Depoimento”. In: **Florestan Fernandes**. Memória viva da educação brasileira, volume 1. Brasília: MEC/Inep, 1991.

_____. “O que é revolução”. In: PRADO JR., Caio e FERNANDES, F. **Clássicos sobre a revolução brasileira**. 4 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

_____. **Brasil: em compasso de espera: pequenos escritos políticos**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011.

FERRARO, Alceu Ravello. **História inacabada do analfabetismo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009.

FERREIRA, Jorge (org.). **O populismo e sua história: debate e crítica**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____. “Quando os trabalhadores ‘querem’: política e cidadania na transição democrática de 1945”. In: _____. **O imaginário trabalhista: getulismo, PTB e cultura política popular (1945-1964)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

FERREIRA, Jorge e DELGADO, Lucília de Almeida Neves (orgs.). **O Brasil Republicano**. Livro 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

FERREIRA, Jorge e REIS, Daniel Aarão (orgs.). **Nacionalismo e reformismo radical (1945-1964)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

FERREIRA, Marieta de Moraes (coord.). **João Goulart: entre a memória e a história**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2006.

FERREIRA, Muniz Gonçalves. “O PCB e a organização do campo intelectual brasileiro”. In: ROXO, Marco e SACRAMENTO, Igor (orgs.). **Intelectuais partidos: os comunistas e as mídias no Brasil**. Rio de Janeiro: E-papers, 2012.

FERREIRA, Rinaldo Cardoso. **O Movimento de Cultura Popular de Recife – MCP: expressão educacional de uma proposta política de mudanças**. João Pessoa: UFPB/Centro de Educação, 1986. (Dissertação de Mestrado)

FIGUEIRE, Cristina e MARCON, Telmo. **O popular e a educação: movimentos sociais, políticas públicas e desenvolvimento**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

FLEURI, Reinaldo Matias e COSTA, Maria Vorraber. **Travessia: questões e perspectivas emergentes na pesquisa em educação popular**. 2 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

FONTANA, Josep. **História: análise do passado e projeto social**. Bauru: EDUSC, 1998.

_____. **A História dos Homens**. Bauru: EDUSC, 2004.

FREIRE, Ana Maria Araújo. “A voz da esposa: a trajetória de Paulo Freire”. In: GADOTTI, Moacir (org.). **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 1996.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Educação e atualidade brasileira**. 2 ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2002.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 37 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. **Política e Educação**. 8 ed. Indaiatuba: Villa das Letras, 2007.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 14 ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 14 ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.

_____ e NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer: teoria e prática em educação popular**. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

FREITAS, Luiz Carlos de. “A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito”. In: PISTRAC, Moisey M. (org.). **A escola-comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

FREITAS, Marcos Cezar de e BICCAS, Maurilane de Souza. **História social da educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo: Cortez, 2009.

FRENCH, John D. **Afogados em leis: a CLT e a cultura política dos trabalhadores brasileiros**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

____ e CLUFF, Mary Lynn Pedersen. “As mulheres e a mobilização operária na época de pós-guerra em São Paulo, 1945-1948”. In: **História Social**, Campinas, n. 7, p. 171-211, 2000.

GADOTTI, Moacir e TORRES, Carlos Alberto. **Educação Popular: utopia latino-americana**. São Paulo: Cortez; EDUSP, 1994.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira e SOARES, Leôncio José Gomes. “História da alfabetização de adultos no Brasil”. In: ALBUQUERQUE, Eliana B. Correia de e LEAL, Telma Ferraz (orgs.). **Alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GARCIA, Miliandre. “A questão da cultura popular: as políticas culturais do Centro Popular de Cultura (CPC) da União Nacional dos Estudantes (UNE)”. In: **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 24, n. 47, p. 127-162, 2004.

____. **Do teatro militante à música engajada: a experiência do CPC da UNE (1958-1964)**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2007.

GERMANO, José Willington. **Lendo e aprendendo: a Campanha de Pé no Chão**. São Paulo: Cortez: Autores Associados; Natal: Associação de Docentes da UFRN, 1982.

GHIRALDELLI JR, Paulo. “A evolução das ideias pedagógicas no Brasil republicano”. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 60, p. 28-37, 1987a.

____. **Educação e movimento operário**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987b.

____. **História da educação brasileira**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GÓES, Maria Conceição Pinto de. **A aposta de Luiz Ignácio Maranhão Filho: cristãos e comunistas na construção da utopia**. Rio de Janeiro: Revan; Ed. UFRJ, 1999.

GÓES, Moacyr de. “Educação popular versus escola pública”. In: CUNHA, Luiz Antônio (org.). **Escola pública, escola particular e a democratização do ensino**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985a.

____. “Antigos (novos) papéis revisitados – O MCP”. In: **Cadernos da ADUFRJ**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 24-30, out. 1985b.

____. **De pé no chão também se aprende a ler (1961-1964): uma escola democrática**. 2 ed. São Paulo, Cortez, 1991.

_____. “Ensinar de pé no chão”. Entrevista Moacyr de Góes. In: **Jornal da UFRJ**, n. 42, p. 7-10, março de 2009a.

_____. “Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler – Entrevista com Moacyr de Góes”. In: **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 36, n. 22, p. 227-239, set/dez 2009b.

GOHN, Maria da Glória. “Educação Popular na América Latina no Movo Milênio: Impactos do Novo Paradigma”. In: **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v.4, n.1, p.53-77, dez 2002.

_____. **Movimentos sociais e educação**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. “Educação popular e movimentos sociais”. In: STRECK, Danilo R. e ESTEBAN, Maria Teresa (orgs.). **Educação Popular: lugar de construção social coletiva**. Petrópolis: Vozes, 2013.

GOLDAR, María Rosa. “Edcación popular y sus desafios em los actuales escenarios latino-americanos: uma mirada desde su trayectoria histórica y de cara a la acción de los movimientos sociales”. In: **La Piragua**, n. 38, 2013.

GOMES, Angela de Castro. **A invenção do trabalhismo**. 2 ed. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

_____. “O populismo e as ciências sociais no Brasil: notas sobre a trajetória de um conceito”. In: Ferreira, Jorge (org.). **O populismo e sua história: debate e crítica**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____. “Venturas e desventuras de uma república de cidadãos”. In: ABREU, Marta e SOIHET, Raquel (orgs.). **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Vol. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. **Cadernos do Cárcere**. Vol. 3. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. **Cadernos do Cárcere**. Vol. 2 . 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004a.

_____. **Escritos políticos**. Vol. 1 (1910-1920). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004b.

_____. **Escritos políticos**. Vol. 2 (1921-1926). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004c.

GRAMSCI, Antonio e BORDIGA, Amadeo. **Conselhos de Fábrica**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

GRYNSZPAN, Mario e DEZEMONE, Marcus. “As esquerdas e a descoberta do campo brasileiro: Ligas Camponesas, comunistas e católicos (1950-1964)”. In: FERREIRA, Jorge e REIS, Daniel Aarão (orgs.). **Nacionalismo e reformismo radical (1945-1964)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

GRÜNER, Eduardo. “Leituras culpadas: Marx (ismos) e a práxis do conhecimento”. In: BORON, Atilio, AMADEO, Javier e GONZÁLEZ, Sabrina (orgs.). **A teoria marxista hoje: problemas e perspectivas**. Buenos Aires: CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2007.

GRUPPI, Luciano. **O conceito de hegemonia em Gramsci**. 4 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

GUIMARÃES, Valéria Lima. **O PCB cai no samba: os comunistas e a cultura popular (1945-1950)**. Rio de Janeiro: PPGHIS, UFRJ, 2001. (Dissertação de mestrado)

GULLAR, Ferreira. “Vanguardismo e cultura popular no Brasil”. In: **Temas de Ciências Humanas**, São Paulo, n. 5, p. 75-92, 1979.

GUTIÉRREZ, Francisco. **Educação como práxis política**. São Paulo: Summus, 1988.

HADDAD, Sérgio. “Conscientização e alfabetização de adultos”. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 52, p. 97-100, fev. 1985.

HARNECKER, Marta. **Tornar possível o impossível: a esquerda no limiar do século XXI**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

HOBBSBAWM, E. **Estratégias para uma esquerda racional**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

_____. **Nações e nacionalismo desde 1780: programa, mito e realidade**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998a.

_____. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998b.

_____. **Mundos do Trabalho**. 3a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. **Como mudar o mundo: Marx e o marxismo, 1840-2011**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

HORTA, José Silvério Baía. **O hino, o sermão e a ordem do dia: regime autoritário e a educação no Brasil (1930-1945)**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1994.

HUIDOBRO, Juan Eduardo García. “En torno del sentido político de la educación popular”. In: MADEIRA, Felícia Reicher e MELLO, Guiomar Namó de (orgs.). **Educação na América Latina: os modelos teóricos e a realidade social**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

IASI, Mauro Luis. **Ensaio sobre consciência e emancipação**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

IBÁÑEZ, Alfonso. “La dialéctica en la sistematización de experiencias”. In: **Revista Tarea**, Lima, setembro de 1991.

IPM 709. **O comunismo no Brasil**. v. 3. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1967.

IUMATTI, Paulo Teixeira. **Diários políticos de Caio Prado Junior**: 1945. São Paulo: Brasiliense, 1998.

JARA, Oscar. “El reto de teorizar sobre la práctica para transformarla”. In: GADOTTI, Moacir e TORRES, Carlos Alberto. **Educação Popular**: utopia latino-americana. São Paulo: Cortez; EDUSP, 1994.

_____. “Ressignifiquemos as propostas e práticas de Educação Popular perante os desafios históricos contemporâneos”. In: PONTUAL, Pedro e IRELAND, Timothy. **Educação Popular na América Latina**: diálogos e perspectivas. Brasília: MEC/UNESCO, 2006.

_____. “Educación popular y cambio social en América Latina”. In: **Community Development Journal**, 2010. Disponível em: <http://xa.yimg.com/kq/groups/17164639/1288850728/name/EP+y+Cambio+Social,+Jar+a.pdf>. Acesso em: janeiro de 2013.

KADT, Emanuel de. **Católicos Radicais no Brasil**. Brasília: UNESCO, MEC, 2007.

KOWARICK, Lúcio e BONDUKI, Nabil. “Espaço urbano e espaço político: do populismo à redemocratização”. In: KOWARICK, Lúcio. **As lutas sociais e a cidade**: São Paulo, passado e presente. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

LA PIRAGUA: revista latinoamericana de educación y política. México D.F.: Consejo de Educación Popular de América Latina, CEAAL, 1998-2014 .

LAVAREDA, Antonio. **Partidos no pós-guerra**: primeiras eleições em Pernambuco, 1945-1947. Recife: Ed. Universitária UFPE, 2008.

LEMME, Paschoal. **Problemas Brasileiros de Educação**. Rio de Janeiro: Vitória, 1959.

_____. **Memórias de um educador**. 2 ed. Brasília: Inep, 2004. 5 v.

_____. “O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira”. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 86, n. 212, p. 163-178, jan./abr. 2005.

LENIN, Vladimir Ilich. **Cultura e Revolução Cultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

_____. **Que fazer?**: A organização como sujeito político. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

LENZ, Matias Martinho. “O Concílio Vaticano II: a presença da Igreja no mundo em espírito, em especial aos mais pobres”. In: **Revista Pistis Praxis**, Teologia e Pastoral, Curitiba, v. 4, n. 2, p. 421-440, jul./dez. 2012.

LEPAGE, Frank. “Educação popular e cultura”. In: **Le Monde Diplomatique Brasil**, ano 2, n. 22, p. 34-35, maio 2009.

LIBÂNIO, João Batista. **Concílio Vaticano II: em busca de uma primeira compreensão**. São Paulo: Loyola, 2005.

LIGUORI, Guido. **Roteiros para Gramsci**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2007.

_____. “Movimentos sócias e papel do Partido no pensamento de Gramsci e hoje”. In: **V Simpósio Nacional Estado e Poder: Hegemonia**, Niterói, PPGH/UFF, 2008.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergstrom. “A educação, problema nacional”. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 79, n. 191, p. 52-64, jan./abr. 1998.

_____. “O problema da educação de adultos”. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 81, n. 197, p. 116-127, jan./abr. 2000.

LOVATTO, Angélica. “Ênio Silveira e os Cadernos do povo brasileiro”. In: **Lutas Sociais**, n. 23, p. 93-103, 2º sem. 2009.

LÖWY, Michael. **Método Dialético e Teoria Política**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

_____. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Walter Benjamin: aviso de incêndio – uma leitura das teses “Sobre o conceito de história”**. São Paulo: Boitempo, 2005.

LUCENA, Juliana Rodrigues de Lima. **Do lar ao largo: novas relações de gênero e poder no cenário cultural e político do Recife (1955-1964)**. Recife: UFRPE/ Programa de Pós-Graduação em História Social da Cultura Regional, 2010. (Dissertação de Mestrado)

LUKÁCS, G. “Introdução aos escritos estéticos de Marx e Engels”. In: MARX, K. e ENGELS, F. **Cultura, arte e literatura: textos escolhidos**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

LUXEMBURGO, Rosa. **¿Reforma social o revolución?** Buenos Aires: Luxemburg, 2010.

_____. “Escola sindical e escola partidária”. In: LOUREIRO, Isabel (org.). **Rosa Luxemburgo: textos escolhidos (1899-1914)**. Volume 1. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

MACHADO, Lucília R. de Souza. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. 2 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

MACHADO, M. M. (org.). **Formação de Educadores de Jovens e Adultos: II Seminário Nacional**. Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008.

MANACORDA, Mario Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

_____. **História da Educação**: da antiguidade aos nossos dias. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MANFREDI, Silvia M. **Política**: educação popular. São Paulo: Símbolo, 1978.

_____. “A educação popular no Brasil: uma releitura a partir de Antonio Gramsci”. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **A questão política da educação popular**. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

MARCON, Telmo. “Movimentos sociais populares e cultura: perspectivas de transformação e cidadania”. In: FIOREZE, Cristina e MARCON, Telmo. **O popular e a educação**: movimentos sociais, políticas públicas e desenvolvimento. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

MARIANI, B. **O PCB e a imprensa**: os comunistas no imaginário dos jornais (1922-1989). Rio de Janeiro: Revan; Campinas: Ed. Unicamp, 1998.

MARIÁTEGUI, José Carlos. **Mariátegui sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2007.

MARRACH, Sonia. **Outras histórias da educação**: do Iluminismo à Indústria Cultural (1823-2005). São Paulo: Ed. Unesp, 2009.

MARTÍNEZ, Silvia Alicia e SOUZA, Donaldo Bello de. “A história da educação em perspectiva comparada no contexto luso-brasileiro: duas décadas de produção”. In: **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 11, n. 2 (26), p. 155-189, maio/ago. 2011.

MARTINS, Carlos Estevam e ALMEIDA, Maria Hermínia Tavares de. **Modus in Rebus**: partidos e classes sociais na queda do Estado Novo. São Paulo, s/d. (datilografado)

MARTORANO, Luciano Cavini. **Conselhos e democracia**: em busca da participação e da socialização. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

MARX, Karl. “Crítica ao Programa de Gotha”. In: MARX, K. e ENGELS, F. **Obras escolhidas**. Vol. 2. São Paulo: Alfa-Omega, 1988.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. **O Capital**. Crítica da Economia Política. Livro 1, v. 1. 20 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005a.

_____. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2005b.

_____. “O 18 Brumário de Luís Bonaparte”. In: _____. **A revolução antes da revolução**. São Paulo: Expressão Popular, 2008a.

_____. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008b.

_____. **As lutas de classes na França de 1848 a 1850**. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, K. e ENGELS, F. **Manifesto comunista**. São Paulo: Boitempo, 1998.

MATOS, Edilene Dias. “Cultura popular: reflexões”. In: ALVES, Paulo César (org.). **Cultura: múltiplas leituras**. Bauru: EDUSC; Salvador: EDUFBA, 2010.

MATTOS, Marcelo Badaró. “Os historiadores e os operários: um balanço”. In: _____. (coord.). **Greves e repressão policial ao sindicalismo carioca: 1945-1964**. Rio de Janeiro: APERJ / FAPERJ, 2003.

_____. “Classes sociais e luta de classes: a atualidade de um debate conceitual”. In: **Em Pauta**, Rio de Janeiro, n. 20, p. 33-55, 2007.

_____. “O governo João Goulart: novos rumos da produção historiográfica”. In: **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 28, nº 55, p. 245-263, 2008a.

_____. “Hegemonia e Revolução Passiva: Conceitos de Gramsci e História do Brasil Republicano”. In: **V Simpósio Nacional Estado e Poder: Hegemonia**, Niterói, PPGH/UFF, 2008b.

_____. **Trabalhadores e sindicatos no Brasil**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. “Histórias de trabalhadores: uma entrevista com Marcelo Badaró Mattos”. In: **Revista de História**, Salvador, UFBA, v.2, n.2, p. 109-113, 2010.

_____. **E. P. Tompson e a tradição de crítica ativa do materialismo histórico**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2012.

MEDEIROS, Leonilde Servolo de. **Lavradores, trabalhadores agrícolas, camponeses: os comunistas e a constituição de classes no campo**. Campinas: Unicamp/Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, 1995. (Tese de Doutorado)

_____. “Luta por terra e organização dos trabalhadores rurais: a esquerda no campo nos anos 50/60”. In: MORAES, João Quartim e DEL ROIO, Marcos. **História do marxismo no Brasil**. v. 4. Campinas: Ed. Unicamp. 2007.

MELO, Demian. “A miséria da historiografia”. In: **Revista Outubro**, nº 12, p.111-130, 2º semestre 2006.

MELO, José Marques. “Mídia, Educação e Cultura Popular: notas sobre a revolução sem violência travada em Pernambuco no tempo de Arraes (1960-1964)”. In: PRETTO, Nelson De Luca e TOSTA, Sandra Pereira (orgs.). **Do MEB à WEB: o rádio na educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MELLO, Marco (org.). **Paulo Freire e a Educação Popular**: reafirmando o compromisso com a emancipação das classes populares. Porto Alegre: IPPOA, ATEMPA, 2008.

MELLO, Mário Vieira de. **O conceito de uma educação da cultura**: com referência ao estetismo e à criação de um espírito ético no Brasil. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

MEMORIAL DO MCP. Recife: Fundação de Cultura Cidade do Recife, 1986.

MENDES, Candido. **Memento dos vivos**: a esquerda católica no Brasil. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1966.

MENDONÇA, Ana W. P. C.; XAVIER, Libânia N.; BREGLIA, Vera L. A.; CHAVES, Miriam W.; Oliveira, Maria Teresa C. de; LIMA, Cecília N.; e SANTOS, Pablo S. M. B. dos. “Pragmatismo e desenvolvimentismo no pensamento educacional brasileiro dos anos de 1950/1960”. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, p. 96-113, jan./abr. 2006.

MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; SILVA, Vandeí Pinto da; e MILLER, Stela (orgs.). **Marx, Gramsci e Vigotski**: aproximações. Araraquara: Junqueira&Marin; Marília: Cultura Acadêmica, 2009.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. **A educação para além do capital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MIRANDA, Mário de França. “O Concílio Vaticano II ou a Igreja em contínuo *Aggiornamento*”. In: **Revista Pistis Praxis**, Teologia e Pastoral, Curitiba, v. 4, n. 2, p. 395-420, jul./dez. 2012.

MONARCHA, Carlos. “Notas sobre a História da Educação Brasileira”. In: **Proposições**, v. 4, n. 3 [12], p. 59-63, nov. 1993.

_____. “Notas sobre educação nacional na ‘Era Getuliana’”. In: **História da Educação**, Pelotas, ASPHE/FaE/UFPel, v. 3, n. 6, p. 57-68, out. 1999.

_____. “História da educação (brasileira): formação do campo, tendências e vertentes investigativas”. In: **História da Educação**, Pelotas, ASPHE/FaE/UFPel, v. 11, n. 21, p. 51-77, jan./abr. 2007.

MONTAÑO, Carlos e DURIGUETTO, Maria Lúcia. **Estado, Classe e Movimento Social**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MONTENEGRO, Antônio Torres. “Ligas Camponesas e sindicatos rurais em tempo de revolução”. In: FERREIRA, Jorge e DELGADO, Lucília de Almeida Neves (orgs.). **O**

tempo da experiência democrática: da redemocratização de 1945 ao golpe civil-militar de 1964. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. “Produções do medo: algumas trilhas (1955-1964). In: MONTENEGRO, A. et al. **História: cultura e sentimentos: outras histórias do Brasil**. Recife: Ed. Universitária da UFPE; Cuiabá: Ed. Da UFMT, 2008.

_____ e SANTOS, Taciana Mendonça dos. “Lutas políticas em Pernambuco... Afrente do Recife chega ao poder (1955-1964)”. In: FERREIRA, Jorge e REIS, Daniel Aarão (orgs.). **Nacionalismo e reformismo radical (1945-1964)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MORAES, Dênis de. **Vianinha, cúmplice da paixão:** uma biografia de Oduvaldo Vianna Filho. Rio de Janeiro: Record, 2000.

_____. **A esquerda e o golpe de 64**. 3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

MORAIS, Clodomir Santos de. História das Ligas Camponesas do Brasil. In: STEDILE, João Pedro (org.). **A questão agrária no Brasil:** história e natureza das Ligas Camponesas (1954-1964). São Paulo: Expressão Popular, 2006.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **Em guarda contra o “perigo vermelho”:** o anticomunismo no Brasil (1917-1964). São Paulo: Perspectiva: FAPESP, 2002.

_____. “João Goulart e a mobilização anticomunista de 1961-64”. In: FERREIRA, Marieta de Moraes (coord.). **João Goulart:** entre a memória e a história. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2006.

MUNTEAL, Oswaldo, VENTAPANE, Jacqueline e FREIXO, Adriano de (orgs.). **O Brasil de João Goulart:** um projeto de nação. Rio de Janeiro: PUC-Rio: Contraponto, 2006.

Nagle, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. 2ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NUNES, Clarice. “História da Educação e comparação: algumas interrogações. In: SBHE (org.). **Educação no Brasil:** história e historiografia. Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932): um documento clássico da literatura pedagógica no Brasil”. In: PENNA, Lincoln de Abreu (org.). **Manifestos Políticos do Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro: E-papers, 2008.

OLIVEIRA, Francisco de. **Crítica à razão dualista/O ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo, 2003.

ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional**. 9 reimpr. da 5 ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

PAIVA, Vanilda (org.). **Perspectivas e dilemas da educação popular**. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

_____. “Estado e educação popular: recolocando o problema”. In: BRANDÃO, C. R. (org.). **A questão política da educação popular**. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. “Anos 90: as novas tarefas da educação de adultos na América Latina”. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.89, p.29-38, maio 1994.

_____. **Paulo Freire e o nacional-desenvolvimentismo**. São Paulo: Graal, 2000.

_____. **História da Educação Popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. 6 ed. São Paulo: Loyola, 2003.

_____. “Prefácio – O professor e seu século”. In: LEMME, Paschoal. **Memórias de um educador**. 2 ed. v. 4. Brasília: Inep, 2004.

PASSOS JÚNIOR, Dilson. “Pioneiros: convergências e divergências na interpretação dos ideais de Educação e Sociedade”. In: **Revista de Ciências da Educação**, Lorena, Centro Unisal, ano 5, n. 8, p. 133-156, 2003.

PAULILO, André Luiz. “Aspectos políticos das reformas de instrução pública na cidade do Rio de Janeiro durante os anos 1920”. In: **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 23, n. 46, p. 93-122, 2003.

_____. “O cosmopolitismo beligerante: a reconstrução educacional na capital do Brasil entre 1922 e 1935”. In: **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, n. 35, p. 98-120, jan./jun. 2005.

_____. “Uma historiografia da modernidade educacional”. In: **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 45, p. 27-49, jan/jun 2010.

PAYER, Maria Onice. **Educação popular e linguagem: reprodução, confrontos e deslocamentos de sentidos**. 2 ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.

PEIXOTO FILHO, José. “O Rádio e a Educação: a experiência do MEB e as contribuições para a Educação Popular”. In: PRETTO, Nelson De Luca e TOSTA, Sandra Pereira (orgs.). **Do MEB à WEB: o rádio na educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PELOSO, Ranulfo (org.). **Trabalho de base: seleção de roteiros organizados pelo Cepis**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

PEREIRA, Astrojildo. “A imprensa operária no Brasil”. In: **Novos Rumos**, v. 5, n. 18/19, p. 82-88, s/d. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/novosrumos/article/viewFile/2073/1705>. Acesso em: janeiro de 2013.

PEREIRA, Luciana Lombardo Costa. “Polícia política e caça aos comunistas: repressões e pressões sobre o movimento operário no Rio de Janeiro (1945-1964)”. In:

Mattos, Marcelo Badaró (coord.). **Trabalhadores em greve, polícia em guarda:** greves e repressão policial na formação da classe trabalhadora carioca. Rio de Janeiro: Bom Texto: Faperj, 2004.

PEREIRA, Raquel Aparecida. **Bandeiras vermelhas nas ruas da cidade:** comunismo e espaço público em Belo Horizonte (1945-1951). Belo Horizonte: UFMG, 2007. (Dissertação de Mestrado)

PERES, Fernando Antônio. “Estratégias de aproximação, sociedades de ideias e educação anarquista em São Paulo na Primeira República”. In: **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 11, p. 135-167, jan./jun. 2006.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PINHEIRO, Marcos César de Oliveira. **O MUT e a luta do PCB pela hegemonia no movimento operário:** conciliação e conflito. Rio de Janeiro: Departamento de História, UFRJ, 2004. (Monografia de fim de curso para aquisição do grau de bacharel em História)

_____. **O PCB e os Comitês Populares Democráticos na Cidade do Rio de Janeiro (1945-1947).** Rio de Janeiro: UFRJ/IFCS/Programa de Pós-Graduação em História Comparada, 2007. (Dissertação de Mestrado)

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos.** 16 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PISTRAK, Moisey M. (org.). **A escola-comuna.** São Paulo: Expressão Popular, 2009.

POMAR, Pedro Estevam da Rocha. **A democracia intolerante:** Dutra, Adhemar e a repressão ao Partido Comunista (1946-1950). São Paulo: Arquivo do Estado: Imprensa Oficial do Estado, 2002.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes.** 22 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PONTUAL, Pedro e IRELAND, Timothy. **Educação Popular na América Latina:** diálogos e perspectivas. Brasília: MEC/UNESCO, 2006.

PORFÍRIO, Pablo. **Medo, Comunismo e Revolução:** Pernambuco (1959-1964). Recife: Ed. UFPE, 2009.

PRESTES, Anita Leocadia. Intervenção no debate do Seminário “O que é história? Perspectivas e concepções históricas”. Realização do CAMMA. Rio de Janeiro: IFCS/UFRJ, 1997. (datilografado)

_____. **Da insurreição armada (1935) à “União Nacional” (1938-1945):** a virada tática na política do PCB. São Paulo: Paz e Terra, 2001a.

_____. “O golpe de 29/10/1945: derrubada do Estado Novo ou tentativa de reverter o processo de democratização da sociedade brasileira?”. In: **Escritos sobre história e**

educação – Homenagem à Maria Yedda Leite Linhares. Rio de Janeiro: Campus, 2001b.

_____. “O método comparativo no estudo da história do Partido Comunista do Brasil”. In: **Estudos Ibero-Americanos**, Porto Alegre, PUCRS, v. XXIX, n. 2, p. 135-148, dez. 2003.

_____. “Revolução de 30”. In: SILVA, Francisco Carlos Teixeira da. **Enciclopédia de Guerras e Revoluções do Século XX**: as grandes transformações do mundo contemporâneo. Rio de Janeiro: Campus: FAPERJ, 2004.

_____. “Os comunistas e a Constituinte de 1946 – por ocasião do 60º aniversário da Constituição de 1946”. In: **Estudos Ibero-Americanos**, Porto Alegre, PUCRS, v. XXXII, n. 2, p. 171-186, dez. 2006.

_____. “Estratégia e tática da revolução brasileira”. In: **XIV Congresso Nacional do PCB**, 24/9/2009.

_____. “O historiador perante a História Oficial”. In: **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Lodrina, v. 1, n. 2, p. 91-96, jan. 2010a.

_____. **Os comunistas brasileiros (1945-1956/58)**: Luiz Carlos Prestes e a política do PCB. São Paulo: Brasiliense, 2010b.

_____. **Luiz Carlos Prestes**: o combate por um partido revolucionário (1958-1990). São Paulo: Expressão Popular, 2012.

PRESTES, Luiz Carlos. **Problemas atuais da democracia**. Rio de Janeiro: Vitória, s/d.

_____. Entrevista com Luiz Carlos Prestes. In: **Prestes hoje**. Rio de Janeiro: Codecri, 1983.

RAMOS, Cíntia Aparecida Almeida. **Vigilância, controle e correção**: análise dos discursos e práticas da assistência prestada pela Fundação Leão XIII a favelas cariocas entre 1947 e 1982. Rio de Janeiro: UFRJ/IFCS/Programa de Pós-Graduação em História Comparada, 2007. (Dissertação de Mestrado)

RIBEIRO, Isa Paula Zacarias. **As praças de cultura no governo de Djalma Maranhão (1960-1964)**. Natal: UFRN/Programa de Pós-Graduação em História, 2008.

RIBEIRO, Jayme Fernandes. **Guerra e Paz**: a trajetória dos comunistas brasileiros nos anos 1950. Niterói: UFF/ Programa de Pós-graduação em História, 2008. (Tese de doutorado)

RIBEIRO, Marlene. “Educação popular: um projeto coletivo dos movimentos sociais populares”. In: **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 41-67, jan/jun 2008.

_____. **Movimento camponês, trabalho e educação**: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

RIDENTI, Marcelo. **Em busca do povo brasileiro**: artistas da revolução, do CPC à era da TV. Rio de Janeiro: Record, 2000.

RODEGHERO, Carla Simone. **Capítulos da Guerra Fria**: o anticomunismo brasileiro sob o olhar norte-americano (1945-1964). Porto Alegre: Editora UFRGS, 2007.

RODRIGUES, Antônio Carlos. “Educação popular: histórico e concepções teóricas”. In: MELLO, Marco (org.). **Paulo Freire e a Educação Popular**. Porto Alegre: IPPOA, ATEMPA, 2008.

RODRIGUEZ, Lidia Mercedes. “Educação de jovens e adultos na América Latina: políticas de melhoria ou de transformação; reflexões com vistas à VI CONFINTEA”. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 41, p. 326-334, maio/ago 2009.

ROMANO, Roberto. **Brasil**: Igreja contra Estado. São Paulo: Kairós, 1979.

ROSÁRIO, Maria José Aviz do. **O PCB e a organização do ensino público primário em Belém do Pará (1945 a 1964)**. São Carlos: UFSCAR/Programa de Pós-Graduação em Educação, 2006. (Tese de Doutorado)

ROSAS, Paulo. “Recife: cultura e participação (1950-1964)”. In: FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. 2 ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2002.

ROSSEL, Nélida Cespedes. “Educación popular: reflexiones”. In: **La Piragua**, v. I, n. 32, p. 3-6, 2010.

ROXO, Marco e SACRAMENTO, Igor (orgs.). **Intelectuais partidos**: os comunistas e as mídias no Brasil. Rio de Janeiro: E-papers, 2012.

SALEM, Jean. **Lenin e a revolução**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

SANFELICE, José Luís. “O Manifesto dos Educadores (1959) à luz da história”. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 542-537, maio/ago. 2007.

SANTANA, Marco Aurélio. “Entre a ruptura e a continuidade: visões da história do movimento sindical brasileiro”. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, Anpocs, n. 41, p. 103-119, 1999.

_____. **Homens partidos**: comunistas e sindicatos no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2001.

SANTOS, Leonardo Soares dos. “As Ligas Camponesas do PCB: a transformação da questão agrária em ação política (1928-1947)”. In: **Trocadero**, Universidad de Cádiz, n. 17, 2005.

_____. “Unidos na luta e na resistência: as relações entre os movimentos urbanos e rurais no Distrito Federal (1945-64)”. In: **Verinotio**, ano III, n. 6, maio 2007.

SANTOS, Taciana Mendonça. **Alianças Políticas em Pernambuco: A(s) Frente(s) do Recife (1955-1964)**. Recife: UFPE/CFCH/Programa de Pós-Graduação em História, 2008. (Dissertação de Mestrado)

SAVIANI, Dermeval. “Florestan Fernandes e a educação”. In: **Estudos Avançados**, São Paulo, v.10, n.26, p. 71-87, jan/abr 1996.

_____. **A nova lei da educação**. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. “História comparada da educação: algumas aproximações”. **História da Educação**, ASPHE, n. 10, p. 5-16, setembro 2001.

_____. **Escola e democracia**. “Edição comemorativa”. Campinas: Autores Associados, 2008a.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2008b.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10 ed. Campinas: Autores Associados, 2008c.

_____. “Teorias pedagógicas contra-hegemônicas no Brasil”. In: Revista Ideação, v. 10, n. 2, p. 11-28, 2º semestre de 2008d.

_____. “A pedagogia crítica e a defesa do ensino público”. In: **Caros Amigos Especial**, ano XV, n. 53, p. 7, junho 2011.

SAVIANI, Dermeval e DUARTE, Newton. “A formação humana na perspectiva histórico-ontológica”. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, p. 422-433, set./dez. 2010.

SBHE (org.). **Educação no Brasil: história e historiografia**. Campinas: Autores Associados, 2001.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena M. B.; e COSTA, Vanda M. R. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz e Terra: FGV, 2000.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **Histórias inéditas da educação popular: do Sistema Paulo Freire aos IPMs da ditadura**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB; São Paulo: Cotez; Instituto Paulo Freire, 2001.

_____. **A educação de jovens e adultos: histórias e memórias da década de 60**. Brasília: Plano, 2003.

SEMERARO, Giovanni. **Gramsci e a sociedade civil: cultura e educação para a democracia**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

_____. **Gramsci e os embates da filosofia da práxis**. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2006.

_____. “Gramsci educador de ‘relações hegemônicas’”. In: **ECS**, Sinop, v. 1, n. 1, p. 143-156, fev/jun 2011.

SEMERARO, Giovanni e outros (orgs.). **Gramsci e os movimentos populares**. Niterói: Editora da UFF, 2011.

SENRA, Álvaro de Oliveira. “A ‘liberdade de ensino’ e os fundamentos da ação política do segmento privado no Brasil entre 1945 e 1964”. In: **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 24, p. 55-82, set./dez. 2010.

SILVA, Andréia Ferreira da. “Florestan Fernandes e a educação brasileira nas décadas de 1950 e 1960”. In: FÁVERO, Osmar (org.). **Democracia e educação em Florestan Fernandes**. São Paulo: Autores Associados; Niterói: EdUFF, 2005.

SILVA, Bianca Nogueira da. **O ser e o fazer: os intelectuais e o povo no Recife dos anos 1960**. Recife: UFRPE/ Programa de Pós-Graduação em História Social da Cultura Regional, 2010. (Dissertação de Mestrado)

SILVA, Geraldo Bastos. “Educação e desenvolvimento nacional”. In: **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 6, p. 177-216, jul./dez. 2003.

SILVA, José Cláudio Sooma. “Vestígios das influências da cultura e da pedagogia norte-americanas no pensamento educacional de Fernando de Azevedo”. In: **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 9, p. 139-175, jan./jun. 2005.

SILVA, Tomás Tadeu da. **Teoria cultural e educação – um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, Wellington Teodora da. “À esquerda da tradição”. In: **PLURA**, Revista de Estudos de Religião, v. 1, n. 1, p. 66-81, 2010.

_____. “Esquerda Católica Brasileira: excerto”. In: **Revista Nures**, ano VII, n. 18, p. 83-96, maio/ago. 2011.

SIMÃO, Azis. “O voto operário em São Paulo”. In: _____. **Sindicato e Estado: suas relações na formação do proletariado de São Paulo**. 3 ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

SIMIONATTO, Ivete. “O social e o político no pensamento de Gramsci”. In: **Gramsci: a vitalidade de um pensamento**. Alberto Aggio (org.). São Paulo: Ed. UNESP, 1998.

SOARES, Leôncio e FÁVERO, Osmar (orgs.). **Primeiro Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular**. Brasília: MEC/UNESCO, 2009.

SOUSA JR, Justino de. **Marx e a crítica da educação: da expansão liberal-democrática à crise regressivo-destrutiva do capital**. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2010.

SOUZA, Ana Inês (org.). **Paulo Freire: vida e obra**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

SOUZA, Claudia Moraes de. **Pelas ondas do rádio: cultura popular, camponeses e o MEB**. São Paulo: USP/Programa de Pós-Graduação em História Social, 2006. (Tese de Doutorado)

SOUZA, Francisco de Assis Lemos de. **Nordeste, o Vietnã que não houve: Ligas Camponesas e o Golpe de 64**. Londrina: Ed. UEL, 1996.

SOUZA, Jessie Jane Vieira de. **Círculos Operários: a Igreja Católica e o mundo do trabalho no Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2002.

SOUZA, João Francisco de. “Educação popular para o terceiro milênio – desafios e perspectivas”. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.) **Educação popular hoje**. São Paulo: Loyola, 1998.

SOUZA, Jorge José Barros de Souza. **O Movimento de Cultura Popular e os “homens de boa vontade”: os cristãos de esquerda e os comunistas de mãos dadas com a educação e cultura popular (1960-1964)**. Rio de Janeiro: UFRJ/ Programa de Pós-Graduação em História Comparada, 2007. (Dissertação de Mestrado)

SOUZA, José dos Santos. “A EJA no contexto das políticas públicas de inclusão de jovens no mercado de trabalho”. In: SOUZA, José dos Santos e SALES, Sandra Regina (orgs.). **Educação de Jovens e Adultos: políticas e práticas educativas**. Rio de Janeiro: NAU: EDUR, 2011.

SOUZA, Luiz Alberto Gómez de. “As várias faces da Igreja Católica”. In: **Estudos Avançados**, São Paulo, v.18, n.52, p. 77-95, set./dez. 2004.

SOUZA, Miliandre Garcia de. **Do teatro militante à música engajada: a experiência do CPC da UNE (1958-1964)**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2007.

SPRIANO, Paolo. “O movimento comunista entre a guerra e o pós-guerra: 1938-1947”. In: Hobsbawm, E. J. (org.). **História do Marxismo**. Vol. 10. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

STEDILE, João Pedro (org.). **A questão agrária no Brasil: programas de reforma agrária (1946-2003)**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

_____. **A questão agrária no Brasil: história e natureza das Ligas Camponesas (1954-1964)**. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

STRECK, Danilo. “Entre emancipação e regulação: (des) encontros entre educação popular e movimentos sociais”. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, maio/ago. 2010a.

_____. (org.). **Fontes da pedagogia latino-americana: uma antologia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010b.

STRECK, Danilo, REDIN, Euclides e ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2d. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

STRECK, Danilo e SANTOS, Karine. “Educação de Jovens e Adultos: diálogos com a Pedagogia Social e Educação Popular”. In: **EccoS**, São Paulo, n. 25, p. 19-37, jan./jun. 2011.

STRECK, Danilo R. e ESTEBAN, Maria Teresa (orgs.). **Educação Popular: lugar de construção social coletiva**. Petrópolis: Vozes, 2013.

TAVARES, Flávio. **1964: o golpe**. Porto Alegre: L&PM, 2014.

TEIXEIRA, Flávio Weinstein. “Miguel Arraes. Imagens de povo e nação na conformação de um ideário de esquerda”. In: FERREIRA, Jorge e REIS, Daniel Aarão (orgs.). **Nacionalismo e reformismo radical (1945-1964)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. **Discurso pedagógico, mito e ideologia: o imaginário de Paulo Freire e de Anísio Teixeira**. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

TEIXEIRA, Wagner da Silva. **Educação em tempos de luta: história dos movimentos de educação e cultura popular (1958-1964)**. Niterói: UFF/ Programa de Pós-Graduação em História, 2008. (Tese de Doutorado)

_____. “Tempo de calar: a ditadura militar e a repressão aos movimentos de educação e cultura popular”. In: FERREIRA, Jorge (org.). **As Repúblicas no Brasil: política, sociedade e cultura**. Niterói: EdUFF, 2011.

TEXIER, Jacques. **Revolução e democracia em Marx e Engels**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.

THEML, Neyde e BUSTAMANTE, Regina M. da Cunha. “História Comparada: olhares plurais”. In: **Revista de História Comparada**, v. 1, n. 1, jun 2007.

THOMPSON, E. P. **A Formação da Classe Operária Inglesa**. 3 vol. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos**. Campinas: Ed. Unicamp, 2001.

THWAITES REY, Mabel (org.) **Estado y marxismo: um siglo y medio de debates**. Buenos Aires: Prometeo Livros, 2007.

TIRIBA, Lia e CIAVATTA, Maria (orgs.). **Trabalho e educação de jovens e adultos**. Brasília: Liber Livro, 2011.

TOLEDO, Caio Navarro de. “1964: O golpe contra as reformas e a democracia”. In: **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 24, n. 47, p. 13-28, 2004.

TORRES, Carlos Alberto. “Democracia, educação e multiculturalismo: dilemas da cidadania em um mundo globalizado”. In: ____ (org.). **Teoria Crítica e Sociologia Política da Educação**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

TOTTI, Marcelo Augusto. “Recontextualização e retórica na argumentação de Fernando de Azevedo ou um possível diálogo com o marxismo?” In: **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, ano 13, n. 18, p. 21-33, 2008.

TORRES CARRILLO, Alfonso. “A educação popular como prática política e pedagógica emancipadora”. In: STRECK, Danilo R. e ESTEBAN, Maria Teresa (orgs.). **Educação Popular: lugar de construção social coletiva**. Petrópolis: Vozes, 2013.

TRINDADE, Gestine Cássia. “O popular e a educação na teoria social”. In: FIOREZE, Cristina e MARCON, Telmo. **O popular e a educação: movimentos sociais, políticas públicas e desenvolvimento**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

TURATTI, Maria Cecília Manzoli. **Antropologia, Economia e Marxismo: uma visão crítica**. São Paulo: Alameda, 2011.

UNESCO. **Marco de Ação de Belém**. VI Conferência Internacional de Educação de Adultos. Brasília: UNESCO: MEC, abril 2010.

VASCONCELOS, Maria Lucia M. C. e BRITO, Regina Helena Pires de. **Conceitos de educação em Paulo Freire**. 2 ed. Petrópolis: Vozes; São Paulo: Mack Pesquisa – Fundo Mackenzie de Pesquisa, 2007.

VAZ, Henrique de Lima. “A Igreja e o problema da conscientização”. In: **Revista de Cultura Vozes**, n. 6, p. 483-493, junho de 1968.

VENTURA, Jaqueline Pereira. **Educação de jovens e adultos ou educação da classe trabalhadora? Concepções em disputa na contemporaneidade brasileira**. Niterói: UFF/Programa de Pós-graduação em Educação, 2008. (Tese de Doutorado)

_____. “A trajetória histórica da educação de jovens e adultos trabalhadores”. In: TIRIBA, Lia e CIAVATTA, Maria (orgs.). **Trabalho e educação de jovens e adultos**. Brasília: Liber Livro, 2011.

VIANNA, Luiz Werneck. **Liberalismo e sindicato no Brasil**. 4 ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

VIANA, Nildo. **Senso comum, representações sociais e representações cotidianas**. Bauru: Edusc, 2008.

VIDAL, Diana G.; FARIA FILHO, Luciano M. “História da educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970)”. **Revista Brasileira de História**, v. 23, n. 45, p. 37-70, 2003.

VILAR, Pierre. **Iniciación al Vocabulario del Análisis Histórico**. 4 ed. Barcelona: Critica, 1982.

_____. “Marx e a história”. In: HOBBSBAWM, Eric (org.). **História do Marxismo**. Volume 1: O marxismo no tempo de Marx. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. “A memória viva dos historiadores”. In: Boutier, Jean e Julia, Dominique (orgs). **Passados recompostos: campos e canteiros da História**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ: Ed. FGV, 1998.

WACHTEL, Nathan. “A versão dos vencidos”. Entrevista. In: **Revista de História da Biblioteca Nacional**, n. 76, p. 46-51, janeiro 2012.

WARDE, Miriam Jorge. “O itinerário de formação de Lourenço Filho por descomparação”. In: **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 5, p. 125-167, jan./jun. 2003.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. **Educação popular: metamorfoses e veredas**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. “MEB e educação popular”. In: **Revista Em Pauta**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 33, p. 97-107, 1º Semestre de 2014.

WEBER, Silke. “Conflito de classes e educação em Pernambuco”. In: **VI Encontro Anual da ANPOCS**, Nova Friburgo, 1982.

WEFFORT. Francisco. “Educação e política: reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade”. In: FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14 ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e materialismo**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

WOOD, Ellen Meiksins. “O que é (anti)capitalismo?”. In: **Crítica Marxista**, n. 17, p. 37-50, 2003a.

_____. **Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2003b.

_____. “Estado, democracia e globalização”. In: BORON, Atilio, AMADEO, Javier e GONZÁLEZ, Sabrina (orgs.). **A teoria marxista hoje: problemas e perspectivas**. Buenos Aires: CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2007.

XAVIER, Libânia Nacif. “Oscilações do público e do privado na história da educação brasileira”. In: **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 5, p. 233-251, jan./jun. 2003.

_____. “O debate em torno da nacionalização do ensino na Era Vargas”. In: **Educação**, Santa Maria, v. 30, n. 02, p. 105-120, 2005.

_____. “A reforma do ensino no Distrito Federal (1930-1935): experimentalismo e liberalismo em Anísio Teixeira”. In: **Cadernos de História da Educação**, n. 6, p. 145-159, 2007.

_____. “Matrizes interpretativas da história da educação no Brasil republicano”. In: XAVIER, Libânia, TAMBARA, Elomar e PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira (orgs.). **História da educação no Brasil: matrizes interpretativas, abordagens e fontes predominantes na primeira década do século XXI**. Vitória: EDUFES, 2011.

ANEXO

Fotos de algumas páginas da cartilha “Chave da leitura (para adultos)”



05/09/2014

ORGANIZADA E IMPRESSA
PELA
CAMPANHA
DE
ALFABETIZAÇÃO
DOS
COMITÊS
POPULARES
DO
DISTRITO FEDERAL





