

EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO DE ADULTOS: ITINERÁRIOS E SINGULARIDADES, SINAIS E INDÍCIOS NAS 40 HORAS DE ANGICOS

POPULAR EDUCATION AND ADULT EDUCATION: ITINERARIES AND PARTICULARITIES, SIGNS AND EVIDENCE OF THE 40 HOURS OF ANGICOS

Silvania Lúcia de Araújo Silva
Luiz Gonzaga Gonçalves
Universidade Federal da Paraíba

Resumo

Os anos 1960 abriram caminhos para o que hoje chamamos de educação popular. Sobre esse assunto, recorreremos à Paiva (1989), Scocuglia (1999/2000), Brandão (2002/2005), Beisiegel (2010), Guerra (2013) e Paulo Freire (1997; 2005; 2009), em busca de encontrar uma direção através de pistas e fragmentos de informações (GINZBURG, 1989). Sendo uma oferta de ensino escolar à população, a Educação Popular muitas vezes serviu como um instrumento para preservar ou reorganizar o poder dominante. No seu projeto piloto executado em Angicos, em 1963, Freire e seus colaboradores produziram uma alternativa para a direção da educação no Brasil: eles trouxeram um trabalho de formação da consciência e de uma ação cultural libertadora. Enquanto parte da Educação Popular, a educação de adultos é constantemente desafiada a se apresentar como uma proposta de transformação a serviço de grandes setores empobrecidos da população do Brasil.

Palavras-chave: Educação Popular e Educação de Adultos. Itinerários e Sinais. 40 horas de Angicos.

Abstract

The 1960s paved the way for what we today call popular education. On this issue, we refer to Paiva (1989), Scocuglia (1999/2000), Brandão (2002/2005), Beisiegel (2010), Guerra (2013) and Paulo Freire (1997; 2005; 2009) in order to find directions through clues and fragments of information (GINZBURG, 1989). Being an offer of school education to the population, Popular Education often served as an instrument to preserve or rearrange the dominant power. In their pilot project carried out in Angicos/RN in 1963, Freire and his collaborators produced an alternative for the direction of education in Brazil: they brought about the formation of awareness as well as of liberating cultural action. As part of Popular Education, adult education is constantly challenged to present itself as a proposal of transformation at the service of large impoverished sectors of Brazil's population.

Keywords: Popular Education and Adult Education. Itineraries and Signs. 40 hours of Angicos.

Comentários introdutórios de um percurso em construção

As discussões que envolvem as pesquisas sociais na contemporaneidade têm desvelado um cenário que se coloca como promissor para a Educação Popular. A cada dia, novos estudos são (re)inventados, oriundos das inquietudes, problemáticas e contextos que se constituem o termômetro para que possamos entender, por exemplo, o percurso histórico e político da educação popular no Brasil. Neste estudo, particularmente, temos por referência a experiência piloto da proposta de Paulo Freire de Alfabetização, que ficou conhecida como as “40 Horas de Angicos”, cujo desenvolvimento nos revela singularidades e indícios sobre experiências de Educação Popular e de Educação De Adultos no Brasil.

Dentre os muitos caminhos que cercam o cotidiano de nossa pesquisa de Doutorado, intitulada “As Quarenta Horas de Angicos, meio século depois: da pedagogia freireana ao advento histórico e político da Educação Popular no Brasil”, a orientação metodológica que nos respalda é a do Paradigma Indiciário (PI). Isso porque suas vertentes imemoriais e suas implicações metodológicas e epistemológicas – hoje explicitadas por Carlo Ginzburg – também podem ser consideradas como ponto de partida e/ou de chegada para a compreensão do conceito histórico e político da Educação Popular em nosso país, a partir de suas memórias nos anos de 1960.

Perseguindo itinerários, com o intuito de elucidar as problematizações que provocam esta pesquisa, encontramos uma via metodológica no paradigma indiciário que se expressa – para além dos limites da ciência moderna e se utiliza “de um saber tipo venatório”¹⁹ (GINZBURG, 1989, p.152) – de forma polêmica contra o racionalismo e o irracionalismo, pretendendo, através da micro história, sinalizar a necessidade de não eliminar o conhecimento do individual, em nome das regularidades, não se submetendo aos “fortes” modelos da história social, da história econômica e da demografia (LIMA, 2007, p. 103).

Enquanto estudioso da obra de Ginzburg, Espada Lima ressalta aquilo que também nos coloca como sujeitos de diálogo dos conceitos ginzburguianos: o modo de abordar as fontes, a percepção lúcida de expô-las através de uma narrativa inquisidora, o cuidado com as anomalias e as minúcias reveladoras da documentação, bem como o uso experimental de um modelo epistemológico que foge às convenções do pensamento moderno. De fato, ao se buscar um “rigor flexível”, no paradigma indiciário, são valorizadas novas aberturas/possibilidades de respostas às problemáticas que

¹⁹ “O que caracteriza esse saber é a capacidade de, a partir de dados completamente negligenciáveis, remontar a uma realidade complexa não experimentável diretamente. Pode-se acrescentar que esses dados são sempre dispostos pelo observador de modo tal a dar lugar a uma sequência narrativa, cuja formulação mais simples poderia ser ‘alguém passou por lá’. Talvez a própria ideia de narração tenha nascido pela primeira vez numa sociedade de caçadores, a partir da experiência da decifração das pistas” (GINZBURG, 1989, p.152).

a experiência com as “relações socioculturais” impõe às pesquisas sociais, e essa característica se encontra fortemente enraizada no estudo que desenvolvemos neste texto, uma vez que levamos em conta perseguir singularidades e indícios, pistas reveladoras que marcam a experiência de Angicos/RN e contribuem para anunciar fontes que apontam para as origens da Educação Popular no Brasil.

Para uma aproximação à experiência pioneira de Alfabetização de Paulo Freire e de seus colaboradores, nos anos iniciais de 1960, compreendemos que o paradigma indiciário é um convite para o fortalecimento da sensibilidade, da capacidade abduativa, quando se está em processo de investigação (GONÇALVES, 2003).

Constituindo-se como um braço de nossa pesquisa de Doutorado, este artigo propõe discussões iniciais sobre as origens de uma perspectiva da Educação Popular no Brasil, tendo por referência os itinerários, as singularidades, os sinais e indícios, como tentativa de nos aproximarmos do que foi e/ou representa, hoje, a experiência piloto de Angicos para a educação brasileira. Apresentamos alguns problemas ampliados, sem a pretensão de apresentar respostas conclusivas: que itinerários indicam a emergência da Educação Popular no Brasil, em uma perspectiva política e emancipadora? Que singularidades permeiam o contexto sociopolítico das propostas de Alfabetização nos anos 1960, que alcançam Angicos/RN? Que sinais evidenciam se a metodologia empregada por Paulo Freire e pelos Coordenadores dos Círculos de Cultura (CC) alcançou resultados positivos na Alfabetização de Adultos em Angicos/RN? Que indícios corporificam a experiência piloto de Angicos/RN, como ponto de partida, entre outros, para a construção de uma nova forma de pensar a educação em nosso país?

Sendo esta abordagem parte de uma intensa discussão nos últimos meses, dadas às comemorações do Cinquentenário da experiência das 40 Horas de Angicos, não esperamos trazer informações postas como definitivas, mas atuarmos como “caçadores”, esquadrihá-la minuciosamente, recorrendo à “atividade de captar direções”, identificando pistas, fragmentos de informação que nos conduzam às suas contingências. Esperamos, ao fim desse percurso, somar esforços para evidenciar aspectos, se possível, inéditos presentes na experiência piloto do “Método de Alfabetização”²⁰ pensado por Paulo Freire.

A Alfabetização nos anos de 1960: itinerários e singularidades nas 40 Horas de Angicos/RN

A investigação, tanto no âmbito da ciência quanto da vida comum, tem se nutrido das inquietações que movem os indivíduos em sua existência. Faz parte da natureza humana um exercitar permanente de sua curiosidade, o que nos leva a buscar, como verdadeiros “caçadores”, respostas para as necessidades individuais e/ou coletivas. O fato é que, a cada dia, em nome do bem-estar do mundo e da humanidade, mais perguntas são levantadas e nos

²⁰ Importa ressaltar que o próprio Paulo Freire compreendia tratar-se muito mais de uma teoria do conhecimento do que de um método de ensino, propriamente dito.

conduzem a perseverar na perseguição de respostas, desde as mais simples. Por isso, assumimos os pressupostos apresentados por Ginzburg (1989, p. 151) que devem ser considerados pelas ciências humanas e sociais:

Por milênios o homem foi caçador. Durante inúmeras perseguições, ele aprendeu a reconstruir as formas e movimentos das presas invisíveis pelas pegadas na lama, ramos quebrados, bolotas de esterco, tufos de pelos, plumas emaranhadas, odores estagnados. Aprendeu a farejar, registrar, interpretar e classificar pistas infinitesimais como fios de barba. Aprendeu a fazer operações mentais complexas com rapidez fulminante, no interior de um denso bosque ou numa clareira cheia de ciladas.

Essas imagens, embora narradas como fábulas, eventos corriqueiros, mas sutis, reafirmam como os processos heurísticos conhecidos pela prática científica e o saber tipo venatório estão aproximados. Com Ginzburg, exploramos, então, a possibilidade de garimpar, através das pistas/leituras indiciárias, documentos, livros, artigos de jornal, entrevistas, artigos, vídeos, evocações orais, seminários, o que aconteceu em Angicos/RN. Das 40 Horas de Angicos, abre-se um horizonte para pensar um período marcante da história da educação popular brasileira. Assim, não é estranho entendermos que, em determinadas circunstâncias, “(...) o conhecimento histórico é indireto, indiciário, conjetural (GINZBURG, 1989, p. 157)”, e para chegar a isso, Ginzburg considera:

A história se manteve como uma ciência social *sui generis*, irremediavelmente ligada ao concreto. Mesmo que o historiador não possa deixar de se referir, explícita ou implicitamente, a séries fenômenos comparáveis, a sua estratégia cognoscitiva assim como os seus códigos expressivos permanecem intrinsecamente individualizantes (mesmo que o indivíduo seja talvez um grupo social ou uma sociedade inteira) (GINZBURG, 1989, pp. 156-157).

Assim, utilizando-nos das fontes indiretas, indiciárias e conjeturais, é possível identificarmos, inicialmente que, dentre os fatores políticos que marcavam a conjuntura dos anos 1960, o analfabetismo denunciava uma sociedade desigual, excludente para os que não detinham os rudimentos do saber escolarizado. Naquele período, estimava-se que metade da população brasileira maior de 14 anos era analfabeta. O analfabetismo entre os jovens e adultos era uma realidade, e era necessária a oferta de escolarização para mais de sete milhões de crianças em idade escolar, analfabetos em potencial. Dos alunos que ingressavam nas séries iniciais do Ensino Fundamental, apenas 7% chegavam ao 5º ano, enquanto 1% do quantitativo populacional tinha acesso ao Ensino Superior (SCOCUGLIA, 2000).

Por essa ocasião, destaca Celso Scocuglia (2000, p. 42), o governo federal acenava para a população brasileira algumas soluções para a melhoria da realidade educacional, destacavam-se os investimentos na educação, como previa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), recém-aprovada, a

implementação do Plano Nacional da Educação (PNE) que, entre seus objetivos, pretendia “[...] desencadear a Campanha Nacional de Alfabetização para erradicar o analfabetismo [...]” (Ibid.). O Brasil vivia um tempo de profunda eferescência na área educacional²¹, bem como na área da política e da cultura, uma vez que a situação oriunda da falta de conhecimento escolarizado afetava o pleno desenvolvimento das potencialidades do povo brasileiro, como destacou o Presidente da República, em mensagem apresentada ao Congresso Nacional, em 1963:

O progresso experimentado pelo país, nos últimos dez anos, tornou mais nítida a incapacidade do nosso sistema de educação (...) incapaz de formar a força de trabalho altamente qualificada que o desenvolvimento nacional requer (...). Mas, ao mesmo tempo, jamais o Brasil se manifestou tão inconformado com o seu sistema educacional e jamais a educação representou para todas as camadas do povo aspiração tão candente quanto agora representa. É que estamos diante de um reflexo de transformações que se processam no cerne mesmo do corpo social brasileiro (GOULART, 1987, p. 356).

Era necessário alfabetizar adultos através de métodos rápidos e eficazes, já que dessa atividade também resultariam sujeitos aptos a serem eleitores, conscientes do projeto nacional que se queria construir. Ao ressaltar o progresso que o país alcançava naqueles últimos dez anos, João Goulart fazia referência, sobretudo, aos efeitos que a difusão da educação elementar estava gerando entre os brasileiros: “[...] o eleitorado havia crescido quase 50% entre os anos de 1950 e 1960²² (7,9 milhões em 1950 e 11,7 milhões em 1960)” (PAIVA, 1987, p. 204). Nessa direção, a mobilização de contingentes adultos para o processo de alfabetização e conscientização se tornou investimento garantido, tanto no aspecto socioeconômico quanto no âmbito político.

²¹ Scocuglia (2000, p. 45) afirma: “aquele período levantava outra questão, da formação de novos contingentes de eleitores”. Segundo ele, “além da importância da ‘leitura, escrita e contagem’ para o desenvolvimento nacional, os interesses se voltaram para os dividendos eleitorais resultantes de tais atividades”. Tal fato também é levantado por Vanilda Paiva (1987) e Marcos Guerra (2013).

²² O fim dos anos de 1950 e o início dos anos de 1960 deixaram um legado no Brasil de fracassadas campanhas de alfabetização (SCOCUGLIA, 2000, p. 47). Paiva (1987, pp. 213-214) afirma que havia um amplo reconhecimento da ineficácia das campanhas do Departamento Nacional de Educação (DNE); os educadores pretendiam novas soluções para o analfabetismo. Na ocasião, o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) criou um setor destinado ao estudo dos problemas de educação e ciências sociais, com foco para os estudos experimentais com métodos de atuação pedagógica capazes de evitar novos fracassos. Lembrar que, o Brasil vivia “uma intensa mobilização política e social nas mais diferentes áreas, que culminou com o Golpe de Estado de Abril de 1964”; com os antecedentes da “crise da renúncia de Jânio Quadros (Agosto de 1961), o impasse para a posse do Vice-Presidente João Goulart, e o regime parlamentarista artificialmente instalado em Setembro de 1961, que perdurou até o retorno ao regime presidencial em Janeiro de 1963” (GUERRA, 2013, p. 26).

Não obstante, como já enfatizado, eram necessárias mais do que campanhas educacionais²³, em especial, para a Educação de Adultos. Urgia a necessidade da implementação de projetos pedagógicos nacionais “progressistas” que introduzissem, na sociedade do “analfabetismo”, sujeitos alfabetizados e politizados. Tal era a principal meta identificada no cerne dos trabalhos desenvolvidos por Paulo Freire em Recife/PE, naquele período, como veremos mais adiante. Assim descreve Scocuglia (2000, p. 47):

Como tentativa de antídoto ao fracasso até então consumado, um novo realismo educacional trazia à tona novas preocupações específicas da educação de adultos. Entre essas, havia uma principal: a alfabetização de adultos não existia como uma prática e uma teoria neutras. Ao contrário, tal processo continha motivações e emanava consequências eivadas de conteúdos políticos, econômicos, sociais e culturais.

Seguindo esse itinerário histórico das condições educacionais e político-culturais que marcavam nosso país, chegamos ao Rio Grande do Norte, cujo governador, Aluizio Alves²⁴, ladeado por Calazans Fernandes²⁵, o então Secretário de Educação, assumia o compromisso de mudar o cenário que se descortinava no Estado, uma vez que, no início da década de 1960, os índices de analfabetismo totalizavam 61,8%. No microcontexto de Angicos/RN²⁶, dentre os adultos, a taxa de analfabetismo superava os 70%. Destacamos que, desde os tempos do império, os analfabetos não podiam votar e, como já levantado anteriormente, essa era uma situação a ser mudada, já que incluir novos votantes decidia a escalada dos políticos populistas e, neste mesmo processo, a crise dos “políticos coronelistas”.

Numa década que se introduziu o Planejamento nos moldes da CEPAL (Comissão Econômica

para a América Latina, do Sistema das Nações Unidas), tais taxas eram apontadas como um obstáculo para o desenvolvimento, e já representavam indicadores de falência das políticas públicas e de livre acesso aos direitos humanos. A rede física das escolas públicas era insuficiente, assim como a formação dos professores primários, e o número de profissionais dedicados ao ensino básico. A situação permitia a manutenção dos chamados ‘currais eleitorais’ e do ‘voto de cabresto’, dentre outras distorções, como a ‘indústria das secas’, os ‘barracões’, o desrespeito a direitos trabalhistas, e a proibição dos sindicatos rurais (GUERRA, 2013, p. 25).

Ao Governador Aluizio Alves, cuja eleição em 1960 representou um sinal de inovação, de mudanças para o Estado do Rio Grande do Norte – numa campanha sem o apoio dos “coronéis” –, a educação passaria a ser prioridade absoluta. Nessa direção, trabalhar em parceria com Calazans Fernandes demonstrou ser decisivo para as mudanças que compunham a plataforma de campanha de Aluizio Alves, já que, para atender à necessidade do momento, era preciso implantar na área de educação um programa compatível com as metas ousadas que pretendia atingir. Além disso, importa-nos enfatizar que seu Programa de Governo balizava três importantes eixos no âmbito educacional: a alfabetização de 100.000 adultos; a ampliação da rede física de escolas estaduais e a formação dos professores da mesma rede pública. Mas, que projeto pedagógico adotar? Que método, nos moldes requeridos pela sociedade dos anos 1960, conduziria o povo à alfabetização e à politização? Que Proposta de Alfabetização garantiria, num tempo mínimo, o ler e o escrever, tão necessários para um contingente populacional que se distanciava dos conhecimentos escolares?

Fernandes (1994), em seu livro “40 Horas de Esperança”, ressalta que, como parte das iniciativas propostas pelo Governo, a Secretaria de Educação contou com o profissionalismo das professoras gaúchas Lia Campos e Cecilia Alves, essa que já coordenava Cursos de Aperfeiçoamento para Professores no Rio Grande do Norte, tendo sido indicada para isso por Anísio Teixeira e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

Sobre a Proposta de Alfabetização, Odilon Ribeiro Coutinho, amigo de Calazans Fernandes – como consta em seus escritos –, aconselhou-o a conhecer um método criado pelo professor Paulo Freire, já experimentado em pequena escala com domésticas do Recife/PE e em João Pessoa/PB (LOBO, 1963), com pesquisas nessa área há cerca de um ano.

Para a experiência pioneira de Angicos/RN, foram mobilizados 380²⁷ (trezentos e oitenta) homens e mulheres trabalhadores: domésticas, operários, trabalhadores rurais, pedreiros, serventes, artesãos, lavadeiras, motoristas, carpinteiros etc. Esse grupo de

²³ No dia 02 de abril de 2013, em Conferência do “Cinquentenário das 40 Horas de Angicos”, em Angicos/RN, da Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA), Marcos Guerra questionado se, hoje, tais Campanhas surtiriam efeito positivo em nosso país, respondeu, de seu lugar de ex-coordenador de Círculo de Cultura que não. Guerra defende pactos nacionais contra o analfabetismo, com outras metas positivas de atuação.

²⁴ Governou o Rio Grande do Norte entre 1961 e 1966, implantou o planejamento no Estado, com egressos da CEPAL, e buscou ações para modernizar a administração e qualificar os servidores; deu prioridade à energia, às comunicações, e à educação, criando a COSERN, a TELERN e o SECERN (GUERRA, 2013, p. 25).

²⁵ Em entrevista ao Jornal Tribuna do Norte, em maio de 2003, Calazans destaca que seu interesse pela alfabetização foi despertado na África, em cobertura jornalística. Lá, o jornalista conheceu um método educacional que os franceses implantavam e gostou do que viu, decidindo implantar um método de alfabetização com as peculiaridades próprias do Nordeste. No início dos anos de 1960, Calazans era colaborador da Revista Americana *Time-Life* (GERHARDT, 1983).

²⁶ Município da mesorregião central potiguar; cidade escolhida por Aluizio Alves para sediar o projeto piloto do Método Paulo Freire de Alfabetização, cuja escolha se deu por esta ser sua terra natal e, na ocasião, ter a frente do governo municipal um de seus irmãos.

²⁷ Esse foi o número de alunos matriculados para o projeto piloto de Angicos/RN. Todavia, foi um total de 300 (trezentos) alunos que concluíram as “40 Horas” de aula.

alfabetizando, por ocasião do levantamento do universo vocabular, realizado em dezembro de 1962, por estudantes universitários e secundaristas, respondeu majoritariamente que desejava aprender a ler e a escrever “para melhorar de vida”. A ação alfabetizadora estava marcada por implicações políticas inevitáveis, e foi financiada pela Aliança para o Progresso²⁸, supostamente para que a América Latina progredisse, através de homens e mulheres mais politizados e conscientes. Para os órgãos estaduais e locais estava em jogo a reforma educacional no Rio Grande do Norte e os dividendos políticos daí derivados.

A Educação Popular e as 40 Horas de Angicos/RN: sinais e indícios de uma nova forma de pensar educação

Desde os anos 1960, de acordo com uma perspectiva da Educação Popular, optava-se exatamente pela promoção de práticas educativas, que se pretendiam libertadoras, visando à ampliação de oportunidades para os sujeitos coletivos e populares, pensando-os como protagonistas das mudanças sociais e políticas a favor da justiça, da igualdade e do desenvolvimento requeridos pelas sociedades latino-americanas (BRANDÃO, 2002). Com efeito, dentre os vários momentos histórico-políticos que contribuíram para a construção da identidade da Educação Popular no Brasil, a década de 1960 é emblemática, podendo ser considerada como divisor de águas para o advento de sua ressignificação em nosso país.

Décadas antes do cenário acima descrito, vale ressaltarmos os momentos que constituem parte do processo evolutivo da educação brasileira crítica, quais sejam: 1) a concepção das escolas anarquistas no final do Século XIX e início do Século XX; e 2) os movimentos sócioeducacionais desenvolvidos por escolas públicas gratuitas e laicas na década de 1920 (BRANDÃO, 2002). Ambos os eventos traduzem os anseios de uma população que se encontrava no início do século totalizando 14 milhões de habitantes, tendo onze mil escolas elementares com seiscentos mil alunos matriculados e uma frequência de menos de quatrocentos mil alunos. De acordo com o censo de 1920, tínhamos 1.030.752 alunos matriculados com frequência de 678.684, para uma população próxima dos 30 milhões de habitantes, mantendo a proporção

parecida com a do início do século, como afirma Paiva (1987, p. 84).

Ainda dialogando com a autora supracitada, a partir da Primeira Guerra Mundial²⁹, visualiza-se uma “mudança” no panorama das discussões dos problemas educacionais brasileiros: iniciou-se grande campanha contra o analfabetismo. Dentro do cenário exposto no início da década de 1920, aparecem os primeiros profissionais da educação com as ideias da escola renovada, cuja bandeira estava centrada na “qualidade de ensino”. Além disso, o tecnicismo foi contestado e deixou-se de lado a relação existente entre o sistema educacional, o conjunto da sociedade e sua evolução histórica e social (PAIVA, 1987).

Utilizando-nos das chaves de leituras indiciárias, ao enveredarmos em busca de uma significação que justifique seu caráter conceitual, verificamos, com Paiva, que a educação popular, entendida tradicionalmente como oferta de escolarização pública à população, está envolta em duas tendências: uma que a considera um instrumento para a sedimentação, ou a recomposição conservadora do poder político e das estruturas socioeconômicas; a outra tendência, como se projetou exemplarmente no município de Angicos/RN, emergiu no contexto de uma práxis que marcaria a educação brasileira. Nessa, pode ser identificada uma perspectiva ousada, inovadora, capaz de considerar a pesquisa, o levantamento do modo de pensar dos sujeitos dos meios populares como pressupostos para a conscientização e a libertação dos trabalhadores do campo e da cidade, enquanto se alfabetizavam.

Em Angicos/RN, Paulo Freire zelou para que o papel de financiador da Aliança para o Progresso, junto ao Governo do Estado, não interferisse na direção de um trabalho que, diante das circunstâncias, parecia contraditório: aceitar o financiamento norte-americano e propor uma prática de educação popular que primava por levar o ser humano a conhecer a si próprio e sua força política. Conforme esclareceu Marcos Guerra:

Saliente-se que as divergências sobre esta questão em nenhum momento inviabilizaram a cooperação de Paulo Freire nas ações da Campanha da Prefeitura de Natal, ‘De Pé no Chão também se aprende a ler’. Apesar de utilizar outro método, baseado em Cartilha, existiam convergências quanto à concepção da

²⁸ Programa lançado pelo Presidente Kennedy em 1961. Objetivava o chamado desenvolvimento das nações latino-americanas, através do financiamento de propostas que conduzissem os países apontados para novos tempos, sob os auspícios dos Estados Unidos. Segundo Guerra (2013, p. 27), na América Latina, no Brasil, e no Estado do Rio Grande do Norte, havia divergências quanto a utilizar os recursos da Aliança para o Progresso. O tema foi debatido na OEA em memorável reunião de seu Conselho Interamericano Econômico e Social em agosto do mesmo ano, realizada em Punta del Leste, Uruguai. Ernesto Guevara, da Delegação de Cuba, afirmou, textualmente: “Ya sabemos todos el íntimo sentir del Departamento de Estado norteamericano: es que hay que hacer que los países de Latinoamérica crezcan, porque si no viene un fenómeno que se llama castrismo, que es tremendo para los Estados Unidos”.

²⁹ Vanilda Paiva (1987, pp. 94-95) destaca que: a Primeira Guerra desencadeou no Brasil um sentido de “nacionalismo”, sentimento ligado, a priori, ao problema da ampliação das bases de representação eleitoral. Na ocasião, fecham-se fábricas, despedem-se operários, fortalecem-se pressões para fazer o operário voltar ao trabalho no campo; e este sentido serve como mecanismo de luta dos que pretendem a recomposição da hegemonia política. Além disso, renovam-se os ideais republicanos e democráticos que anseiam pela universalização do ensino elementar e pela ampliação da educação para o povo; e organizam-se as “ligas”, em cujos programas sempre estão as reivindicações relativas à instrução popular”. Há de se ressaltar que “este nacionalismo educacional, que se manifesta na luta pela democratização do ensino, está ligado ao problema da ampliação das bases de representação eleitoral, pois, na medida em que o grupo industrial-urbano pretende a recomposição do poder político dentro do marco da democracia liberal, o caminho mais seguro era o da difusão do ensino”.

educação, dos temas geradores, do protagonismo do alfabetizando, e Paulo Freire chegou a participar da formação de monitores que atuaram na Campanha. Consciente de todo este pano de fundo, Paulo Freire decidiu aceitar o convite do Governador Aluizio Alves, sem temer a contradição. No diálogo, trouxe claramente à tona alguns princípios e dados precisos (GUERRA, 2013, p. 29).

Paulo Freire levantou a ideia de uma confiança nas massas, da percepção de uma educação entendida como “prática da liberdade”, com a determinação de quem não temia um eventual confronto com a Aliança para o Progresso. Guerra considerou que o professor exigiu total autonomia pedagógica, bem como: que a direção das atividades no Rio Grande do Norte ficasse nas mãos de uma pessoa de sua confiança, oriunda da liderança estudantil universitária. Freire inverteu os termos da discussão, afirmando que caberia à Aliança para o Progresso se inquietar com os resultados da proposta, e não aos Coordenadores e Monitores do Projeto de Alfabetização se preocupar com os possíveis ganhos que a Aliança pudesse obter através do que foi desenvolvido em Angicos/RN. Ainda, segundo Guerra,

Cabe salientar que em nenhum momento o pacto passado entre Aluizio Alves e Paulo Freire foi rompido. Nunca ocorreu a menor intervenção durante a execução das ‘40 horas de Angicos’. Até as visitas do Governador ou de seus convidados eram discretas, sem aparato, sem sequer interromper as atividades em sala de aula. O mesmo quanto a visitas dos técnicos e dirigentes da Aliança para o Progresso. Os coordenadores sempre gozamos da mais ampla autonomia e da plena confiança de Paulo Freire, ao longo de todo o processo (GUERRA, 2013, p. 40).

O Método Paulo Freire foi adotado, efetivamente, por se tratar de uma proposta cujo ritmo e condições adotadas faziam diferença para as mudanças requeridas pela agenda política e educacional vivenciada no Rio Grande do Norte e, em outros estados do Brasil. Paiva (1987) e Scocuglia (2002) afirmam que em 1960, tanto cristãos quanto marxistas estavam empenhados em movimentos de Educação de Adultos, com ênfase, sobretudo, na cultura popular e sua disseminação. Época emblemática, como já destacado anteriormente, os anos de 1960 passam a tratar a Alfabetização como Educação de Base, objetivando, através da conscientização, levar a população a compreender, dentro de suas condições de vida, os desafios socioeconômicos e políticos do país.

Entre 1962 e março de 1964, o método Paulo Freire foi adotado por quase todos os movimentos envolvidos na prática da educação popular no país. Por suas características de aparente simplicidade, pela clara realização nas práticas cotidianas de tudo aquilo que defendia na teoria, e, sobretudo, pela defesa da necessidade da *conscientização*, o método surgia como resposta à procura de um instrumento adequado de atuação para os diferentes agrupamentos envolvidos na busca

de construção de uma sociedade mais justa no país (BEISIEGEL, 2010, p. 19).

Paulo Freire (2005, p.59) já destacava que, baseada em princípios, como acima detalhados, sua proposta alfabetizadora deveria “ser corajosa, propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel no novo clima cultural da época de transição”.

Em Angicos/RN, quando do período de matrícula dos alunos para participarem da experiência, alguns responderam que não iriam participar daquela “Escola” porque o professor que vinha dar “aulas” era “comunista”. Foi sob essa pressão que os Monitores dos Círculos de Cultura chegaram ao primeiro dia aula. Todavia, com o passar das horas, envolvidos pela metodologia, os alunos ficavam motivados de tal maneira que começaram a sentir falta das aulas, a partir do momento em que foi anunciado o fim das atividades.

Ressalte-se que ao longo de todo o processo, por insistência de Paulo Freire, o foco era na aprendizagem, e não no ensino. Esteve sempre presente a preocupação de partir da vivência de cada um, de suas motivações, e de individualizar a aprendizagem, com atenção especial aos progressos e dificuldades de cada um. A olhos vistos, quem tinha dificuldades era rapidamente ajudado pelos outros, aplicando a máxima de Paulo Freire, ‘ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo’ (GUERRA, 2013, p. 39).

A função dos Monitores, nesse contexto, foi decisiva, pois, a eles cabia não apenas conhecer as manhas e artimanhas da proposta, mas, sobretudo, entender-se como sujeitos de investigação bem sucedidos, de colaboração, de troca de saberes, prontos a dividir, voluntariamente, “sonhos e expectativas”, a partir da dura realidade sociopolítica daquele município do semiárido brasileiro. Sobre a natureza do sucesso das 40 Horas, trazemos o testemunho de Marcos Guerra, ao afirmar que os resultados da experiência junto aos alfabetizando se anunciavam altamente encorajadores:

Uns ajudavam os outros, muitas vezes de maneira mais eficaz do que a ajuda que poderiam receber dos Coordenadores. Involuntariamente pude testemunhar o progresso específico de um aluno, a pedido de meu pai. Pediu-me para conhecer um dos analfabetos no início dos cursos, e um comerciante da mesma idade que ele aceitou o nosso convite. Conversaram, e ficou claramente evidenciado que era analfabeto pleno, visto que conhecia apenas a letra ‘O’ – segundo ele ‘que nem a boca de uma panela’. Após pouco mais de 20 horas de estudos, voltou a Natal, e demonstrou saber ler um texto simples, dizer com suas palavras o que havia entendido, e escrever a pedido frases simples sobre determinado assunto. Antes do término, voltou mais uma vez e conheceu a biblioteca de

papai, que chamou de ‘armazém de livros’ (GUERRA, 2013, p. 38).

Concretizava-se, entre janeiro e abril de 1963, um legado extraordinário que Paulo Freire e sua equipe de trabalho construíram, capaz de combinar de forma original ação investigativa, conquistas da teoria da comunicação, aportes didáticos criativos e contribuições da psicologia moderna (PAIVA, 1987, p. 251). Angicos/RN anunciava inegavelmente uma proposta de educação popular sem precedentes no país, aproximando, de forma contextualizada, recursos escritos, imagéticos a serviço da aprendizagem do educando adulto. Um indício para ilustrar isso vem da escolha, em Angicos, da primeira palavra geradora utilizada nos círculos de cultura, que era “belota”³⁰. Essa palavra era praticamente desconhecida para os educadores visitantes, mas atendia aos critérios propostos pelo método, ou seja, riqueza fonêmica da palavra, apresentação das dificuldades fonéticas da língua, além de incorporar uma carga emocional reconhecida, e ser recorrente no diálogo cotidiano estabelecido entre os sujeitos do processo de alfabetização (BRANDÃO, 2005).

Considerações finais sobre a pedagogia freireana a partir das leituras indiciárias das 40 Horas de Angicos

Ao longo deste estudo, pudemos conhecer um pouco mais do contexto das 40 Horas de Angicos, bem como nos aproximamos da percepção do que Paulo Freire propôs quando projetou um dos fios mais relevantes da tessitura pedagógica por ele teorizada. Sua teoria do conhecimento marca um divisor de águas na educação pública brasileira. “Todos juntos”, era assim que Freire entendia e orientava o processo, conforme palavras de Guerra (2013, p. 39): “Estávamos juntos e atentos para cada progresso, cada ganho de aprendizagem, cada dificuldade, procurando soluções cada vez que surgia um problema. Uma única dificuldade gerava um impasse aparente, e logo era ultrapassado com o consentimento de Paulo Freire”. São inegáveis os traços sutis da pedagogia freireana e de sua aproximação adequada aos modos populares de encontrar solução para os problemas: pensar e trabalhar em conjunto, cultivando um apreço aos aspectos relacionais como suporte aos aspectos cognitivos esperados.

Conforme os escritos e as memórias orais pesquisadas, é possível afirmarmos que as 40 Horas foram satisfatórias do ponto de vista prático da proposta, pelo que foi detectado, logo após o período da experiência³¹. O que foi confirmado, anos depois, através dos poucos estudos e

pesquisas ali realizados³². Além disso, depois dos testes realizados após as 40 horas de aulas, a equipe de Paulo Freire tentou voltar a Angicos/RN nos meses seguintes para realizar uma reavaliação das condições de aprendizagem dos alunos, mas, tal possibilidade não aconteceu, considerando o que afirma Paiva (1987, pp. 254-255):

Diante do êxito obtido com o método, resolveu o governador do Estado, na época grandemente prestigiado pela USAID, a apresentar à Aliança Para o Progresso um plano de extensão do programa a todo o território norte-rio-grandense, solicitando a doação dos recursos necessários ao Fundo Social da AID. Com esses recursos é que se iniciaram os cursos do bairro das Quintas, em Natal, de cujas primeiras classes participaram em torno de 800 alunos [...]. Simultaneamente, preparava-se uma verificação dos índices de regressão da aprendizagem em Angicos e a equipe de Paulo Freire em Pernambuco elaborava o curso de continuação para os neoalfabetizados. Entretanto, as novas classes das Quintas não chegaram a se instalar nem os níveis de regressão em Angicos tiveram oportunidade de ser verificados em face da mudança do governo.

Ato contínuo, apesar de os autores envolvidos, com os quais dialogamos sobre as 40 Horas, se posicionarem de forma sempre a afirmar o “sucesso” da experiência piloto, e após as leituras indiciárias realizadas sobre o tema, rastreamos algumas problematizações, muito mais para nos direcionarmos nas pesquisas de Doutorado sobre o tema do que para trazer respostas automatizadas neste texto. Dentre elas, elencamos questionamentos e reflexões que não vimos sendo desenvolvidas satisfatoriamente pelos pesquisadores/ interlocutores das 40 Horas: as alegações sobre por que se calou sobre Angicos e sua experiência alfabetizadora ao longo de cerca de cinco décadas, deixando escassas as marcas, os sinais da retomada daquela experiência? Que sentimentos e conclusões tiraram os alunos da experiência quando tiveram que “queimar” seus cadernos, livros e memórias? Que laços os monitores, coordenadores pedagógicos, visitantes conseguiram manter com a experiência de Angicos, ao longo dessas cinco décadas, quando as memórias recolhem fragmentos de esperança, de repressão brutal e do raiar de novos dias?

³⁰ Belota era uma apropriação local da palavra borlota, que nomeava enfeite aplicado em redes de dormir e em artefatos de couro, bastante utilizados naquela região.

³¹ “Os testes realizados nas últimas horas, em 15 de março de 1963, puderam avaliar com clareza os resultados individuais, quanto à alfabetização, e quanto ao que chamamos de politização” (GUERRA, 2013, p. 38). Os testes realizados e as notas obtidas pelos alunos se encontram no livro de Carlos Lyra **As quarenta horas de Angicos: Uma experiência pioneira de educação** (1986).

³² Em pesquisa realizada pela professora Nilcéa Lemos Pelandré (2002, p. 218), quarenta anos depois da experiência em Angicos/RN, observou-se que os alunos daquela turma especial, de forma individual, conforme seus limites e potencialidades, tiveram a aprendizagem de escrita e leitura satisfatoriamente progressiva. Sendo sua Tese de Doutorado, essa pesquisa procurou verificar qual o nível de proficiência em leitura e escrita dos alfabetizados, bem como os fatores que possam ter influenciado na retenção do aprendido e as mudanças operadas na vida desses sujeitos. Além disso, Marcos Guerra, em sua fala durante o evento “Cinquentenário: 40 Horas de Angicos”, no dia 03 de abril de 2013, confirmou o resultado satisfatório da experiência piloto.

Na realidade, as pesquisas até então realizadas sobre o tema giram em torno da descrição, do relato, em forma de diário, de anotação dos acontecimentos ali anunciados, buscam caracterizar a natureza social da proposta pedagógica freireana, reforçam o sucesso da prática alfabetico-politizadora em Angicos/RN, com 300 pessoas pertencentes aos meios populares daquela comunidade. Mas, o que se discutiu sobre o ineditismo em articular, em um desconhecido e pequeno município do semiárido do Rio Grande do Norte, investigação e ensino, por ocasião das 40 Horas? O que, a partir daquela época, significava ultrapassar o que se vinha fazendo quando se tratava da alfabetização de adultos? O que os militares esperavam erradicar, daquele período extremamente criativo e transformador, que precisamos estar lúcidos para não deixar perder-se nas malhas do esquecimento?

As questões sobrepostas se constituem, a nosso ver, fendas que fornecem subsídios para nossas pesquisas futuras acerca do processo constitutivo que permeou a experiência mais midiática do Método Paulo Freire de Alfabetização, uma vez que suscitam riqueza de elementos sobre sua proposta pedagógica. Por hora, o que podemos dizer, a guisa de conclusão, é que a concepção de ser humano de Paulo Freire corroborou para a estilização pedagógica capaz de evidenciar um pensamento e uma linguagem originais, com disposições para conduzir o ser humano, pela via do ato educativo, a se entender como sujeito dotado de cultura, de direitos,

Referências

- BEISIEGEL, Celso de Rui. **Paulo Freire**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Educação Popular na Escola Cidadã**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- _____. **O que é Método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- FERNANDES, Calazans; TERRA, Antonia. **40 Horas de Esperança: o método Paulo Freire: política e pedagogia na experiência de Angicos**. São Paulo: Ática, 1994.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2009a.
- _____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 16 edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2009b.
- _____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2005.
- GERHARDT, Heinz Peter. **Angicos – Rio Grande do Norte – 1962/63: A primeira experiência com o “Sistema Paulo Freire”**. Revista Educação e Sociedade. São Paulo: Cortez, Ano X, Nº 14, Maio de 1983.
- GERMANO, José Willington. **As quarenta horas de Angicos**. Revista Educação & Sociedade, ano XVIII, nº 59, agosto/97.
- GINZBURG, Carlo. **Mitos, Emblemas e Sinais: morfologia e história**. São Paulo: Cia da Letras. 1989. pp.143-79.
- _____. **O queijo e os vermes**. São Paulo: Cia da Letras. 1989.
- GONÇALVES, Luiz G. **Leituras indiciárias e artimanhas do saber: os saberes imemoriais e sua reinvenção no universo do aprender humano**. Universidade Metodista de Piracicaba. Faculdade de Educação. Piracicaba. 2003 (mimeo.).
- GOULART, João. **A educação nas mensagens presidenciais**. Brasília, MEC/Inep, 1987.
- GUERRA, Marcos José de Castro. **As 40 Horas de Angicos: vítimas da Guerra Fria?**. Revista de Informação do Semiárido – RISA, Angicos, RN, v. 1, n.1, p. 22-46, jan./jun. 2013. Edição Especial.
- _____. **Círculo de Cultura: Relatos das experiências dos ex-Coordenadores dos Círculos de Cultura e ex-Educandos das 40 Horas**. Evento “Cinquentenário das 40 Horas de Angicos”, realizado pelo Governo do Rio Grande do Norte/ Secretaria de Estado da Educação e Cultura, Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA) e Secretaria Municipal de Educação de Angicos, no dia 02 de abril de 2013.
- LIMA, Henrique Espada. **Narrar, pensar o detalhe: à margem do projeto de Carlo Ginzburg**. Rev. *ArtCultura*, Uberlândia, v. 9, n. 15, p. 99-111, jul.-dez. 2007.

encorajado a exercer seu compromisso com a vida cultural e política do país.

Nessa direção, Freire e sua equipe de educadores esboçaram um projeto educacional que contemplava uma atividade de investigação capaz de apresentar os contornos culturais necessários para propiciar uma prática dinâmica e dialogal, tendo como horizonte uma aprendizagem libertadora. Em uma ruptura com práticas de ensino e aprendizagem mecanicistas, foram valorizadas as relações de saber que requerem uma tomada de posição do educador e do educando frente aos problemas vividos. Tais iniciativas estavam ancoradas em uma teoria do conhecimento que dava suporte a uma postura de respeito ao saber do educando, à valorização da sua autonomia e do seu modo de pensar o mundo, de modo que isso estivesse ancorado em processos didáticos e pedagógicos que dispensavam a adoção de livro. Além disso, em Freire, o diálogo se impõe como o caminho pelo qual os seres humanos se percebem como homens-sujeitos, isso como uma exigência existencial para que, através do diálogo, do refletir e do agir tragam as marcas dos sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado. Como toda boa proposta pedagógica, sustentada em uma teoria do conhecimento, não pretende ser simples método de ensino ou de aprendizagem; com ela, o ser humano não cria apenas a possibilidade de ser livre, mas aprende a efetivá-la e exercê-la como ação compartilhada.

- LYRA, Carlos. **As quarenta horas de Angicos**: Uma experiência pioneira de educação. São Paulo, Cortez, 1996.
- LOBO, Luis. **A hora e a vez de Angicos**. Reportagem publicada na "Tribuna da Imprensa", do Rio, 1963, 6 p. (mimeo.).
- MORIN, Edgar. **Sociologia**: a Sociologia do Microsocial ao Macroplanetário. Lisboa: Publicações Europa-América, 1998.
- PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos**. 4ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 1987.
- PELANDRÉ, Nilcéa Lemos. **Ensinar e Aprender com Paulo Freire**: 40 horas 40 anos depois. São Paulo: Editora Cortez, 2002.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências revisitado. Santos/SP: Cortez, 2004.
- SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A História das Ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. 2 ed. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 1999.
- _____. **Histórias inéditas da educação popular**: do Sistema Paulo Freire aos IPMs da ditadura. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2000.
- SILVA, Silvânia Lúcia de Araújo. Da Pedagogia do Oprimido à Pedagogia da Autonomia: a estilização pedagógica do processo em que o homem constitui e conquista - A Praxeologia de Paulo Freire. In: Silvânia Lúcia de Araújo Silva; Antonia Sueli da Silva Gomes Timóteo. (Org.). **Estágio e Docência em Pedagogia**: entrelaces de um mesmo fio condutor. 1ed. Olinda/PE: Editora Livro Rápido - Elógica, 2012, v. 1, p. 28-50.

Sobre os autores

Silvania Lúcia de Araújo Silva

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, na Linha de Pesquisa Educação Popular. Mestre em Literatura e Interculturalidade, pela Universidade Estadual da Paraíba. Professora do Departamento de Educação do Campus Avançado de Patu da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. E-mail: silvaniaaraujo@uern.br.

Luiz Gonzaga Gonçalves

Professor Doutor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, na Linha de Pesquisa Educação Popular. E-mail: lugonçalves@uol.com.br.

Recebido em: 10/11/2013
Aceito para publicação em: 30/11/2013