

ISSN 0104-1037

90

Sobre as 40 horas de Angicos, 50 anos depois

Marcos Guerra
Célio da Cunha
(Organizadores)

Memórias

emberto

COMITÊ EDITORIAL

Osmar Fávero (UFF) – Coordenador
Jacques Therrien (UFCE)
Marília Gouvea de Miranda (UFG)
Marisa Vorraber Costa (UFRGS)
Romualdo Portela (USP)
Rosa Helena Dias da Silva (Ufam)
Rosa Maria Bueno Fischer (UFRGS)
Walter Garcia (CNPq)

CONSELHO EDITORIAL

Nacional:

Alceu Ravanello Ferraro – UFRGS
Ana Maria Saul – PUC-SP
Carlos Roberto Jamil Cury – PUC-MG
Celso de Rui Beisiegel – USP
Cipriano Luckesi – UFBA
Clarissa Baeta Neves – UFRGS
Delcele Mascarenhas Queiroz – Uneb
Guacira Lopes Louro – UFRGS
Jader de Medeiros Britto – UFRJ
Janete Lins de Azevedo – UFPE
Leda Scheibe – UFSC
Luiz Carlos de Freitas – Unicamp
Magda Becker Soares – UFMG
Maria Clara di Pierro – Ação Educativa – USP
Marta Kohl de Oliveira – USP
Miguel Arroyo – UFMG
Nilda Alves – UERJ
Petronilha Beatriz Gonçalves Silva – UFSCar
Rosa Helena Dias da Silva – Ufam
Rosângela Tenório Carvalho – UFPE

Internacional:

Almerindo Janela Afonso – Universidade do Minho, Portugal
Carlos Pérez Rasetti – Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Argentina
Domingos Fernandes – Universidade de Lisboa
Guiselle M. Garbanzo Vargas – Universidad de Costa Rica
Juan Carlos Tedesco – Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación
– IPE/Unesco, Buenos Aires
Margarita Poggi – Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación – IPE/Unesco,
Buenos Aires

Sobre as 40 horas
de Angicos,
50 anos depois

Marcos Guerra
Célio da Cunha
(Organizadores)

Aberto
na
escola

© Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)
É permitida a reprodução total ou parcial desta publicação, desde que citada a fonte.

Assessoria Técnica de Editoração e Publicações

Programação Visual

Editor Executivo Rosa dos Anjos Oliveira | rosa.oliveira@inep.gov.br

Revisão

Português Amanda Mendes Casal | amanda.casal@inep.gov.br
Aline Ferreira de Souza | aline.souza@inep.gov.br
Clara Etiene Lima de Souza | clara.souza@inep.gov.br
Elaine de Almeida Cabral | elaine.cabral@inep.gov.br
Luana dos Santos | luanad.santos@inep.gov.br
Rosa dos Anjos Oliveira | rosa.oliveira@inep.gov.br
Roshni Mariana Mateus | roshni.mateus@inep.gov.br
Inglês Andreza Jesus Meireles | andreza.meireles@inep.gov.br

Normalização Bibliográfica Elisângela Dourado Arisawa | elisangela.arisawa@inep.gov.br
Rosa dos Anjos Oliveira | rosa.oliveira@inep.gov.br

Digitação Amanda Mendes Casal | amanda.casal@inep.gov.br
Lilian dos Santos Lopes | lilian.lopes@inep.gov.br

Diagramação e Arte-Final José Miguel dos Santos | josem.santos@inep.gov.br

Tiragem 2.300 exemplares.

Em Aberto *online*

Gerente/Técnico Operacional: Mathias Ammann | mathias.ammann@inep.gov.br

Editoria Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Diretoria de Estudos Educacionais (DIREDD)
Assessoria Técnica de Editoração e Publicações
SIG Quadra 04, Lote 327, Edifício Villa Lobos, Térreo - Brasília-DF – CEP: 70610-908
Fones: (61) 2022-3070, 2022-3077 - editoracao@inep.gov.br - <http://www.emaberto.inep.gov.br>

Distribuição Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Diretoria de Estudos Educacionais (DIREDD)
Assessoria Técnica de Editoração e Publicações
SIG Quadra 04, Lote 327, Edifício Villa Lobos, Térreo - Brasília-DF – CEP: 70610-908
Fones: (61) 2022-3070, 2022-3077 - editoracao@inep.gov.br - <http://www.emaberto.inep.gov.br>

EM ABERTO: é uma publicação monotemática do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), destinada à veiculação de questões atuais da educação brasileira. A exatidão das informações e os conceitos e as opiniões emitidos neste periódico são de exclusiva responsabilidade dos autores.

Indexada em: Bibliografia Brasileira de Educação (BBE)/Inep
Edubase/Unicamp
Latindex

Publicado *on-line* em fevereiro de 2014.

ESTA PUBLICAÇÃO NÃO PODE SER VENDIDA. DISTRIBUIÇÃO GRATUITA.

Em Aberto / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. v. 1, n. 1,
(nov. 1981-). – Brasília : O Instituto, 1981- .

Irregular. Irregular até 1985. Bimestral 1986-1990.
Suspensa de jul. 1996 a dez. 1999.
Suspensa de jan. 2004 a dez. 2006
Suspensa de jan. a dez. 2008
Semestral desde 2010

Índices de autores e assuntos: 1981-1987, 1981-2001.
Versão eletrônica (desde 2007): <<http://www.emaberto.inep.gov.br>>

ISSN 0104-1037 (impresso) 2176-6673 (online)

1. Educação – Brasil. I. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

sumário

apresentação 15

enfoque

Qual é a questão?

Sobre as 40 horas de Angicos

Marcos Guerra 21

pontos de vista

O que pensam outros especialistas?

Paulo Freire: primeiros tempos

Osmar Fávero 47

Paulo Freire: o homem e o método – um ensaio

Geniberto Paiva Campos 63

Por que a pedagogia do oprimido de Paulo Freire
incomodava?

Alceu Ravanello Ferraro 75

Das quarenta horas de Angicos aos quarenta anos
da *Pedagogia do oprimido*

Celso de Rui Beisiegel 95

De Canudos a Angicos: a ideia de um Brasil alfabetizado e consciente Célio da Cunha	105
A experiência de Angicos Luiz Lobo	123
“Cara Valquíria, como teria sido? Quem poderá dizer?” – Angicos 40 horas, 1962/1963 Valquíria Felix da Silva	131

espaço aberto

Manifestações rápidas, entrevistas, propostas, experiências, traduções, etc.

Relatório final do Seminário Regional de Educação de Adultos, preparatório ao II Congresso Nacional de Educação de Adultos – Pernambuco [1958].....	145
Relação dos alunos e coordenadores segundo a localização das turmas	157
Sessão de encerramento do curso de alfabetização, realizada em Angicos no dia 2 de abril de 1963	163
Discurso do governador / Aluísio Alves Discurso do presidente / João Goulart Discurso do aluno já alfabetizado / Antônio Ferreira	
Da grande mentira às primeiras sílabas da verdade Antônio Callado	169
Primeiro livro: “revi tudo” Paulo Freire	175
Poço da Panela: um testemunho Carlos Augusto Nicéas de Almeida	179
As 40 horas e o Mestre da Esperança: discurso proferido no recebimento do Título de Cidadã Honorária Angicana Valquíria Felix da Silva	181

resenhas

A experiência da esperança: um “golpe na alma” da intelectualidade brasileira pós-1964

Dimas Brasileiro Veras

Francisco Aristides de Oliveira Santos Filho 191

CORTEZ, Marcius. *O golpe na alma*. São Paulo: Pé-de-chinelo Editorial, 2008. 96 p.

Em busca de uma educação conscientizadora

Osmar Fávero 201

BEISIEGEL, Celso de Rui. *Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil*. São Paulo: Ática, 1982. 304 p. [4. ed. rev. Brasília: Liber Livro, 2008. 378 p.].

Alfabetização, conscientização

Paulo Rosas 205

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. 150 p.

bibliografia comentada

Bibliografia comentada sobre as 40 horas de alfabetização de adultos em Angicos

Rosa dos Anjos Oliveira..... 211

números publicados..... 225

summary

presentation 15

focus

What's the point?

The 40 hours of Angicos
Marcos Guerra 21

points of view

What other experts think about it?

Paulo Freire: first times
Osmar Fávero 47

Paulo Freire: the man and the method – an essay
Geniberto Paiva Campos..... 63

Why was Paulo Freire's Pedagogy of the
Oppressed considered a threat?
Alceu Ravello Ferraro 75

From the 40 hours of Angicos to the 40 years
of Pedagogy of the Oppressed
Celso de Rui Beisiegel 95

From Canudos to Angicos: the idea of a literate conscious Brazil Célio da Cunha	105
The experience of Angicos Luiz Lobo	123
“Dear Valquíria, how would it have been? Who will be able to say?” – Angicos 40 hours, 1962/1963 Valquíria Felix da Silva	131

open space

Comments, interviews, proposals, experiments, translations etc.

Final Report of the Regional Seminar on Adult Education, preparatory to the Second National Congress of Adult Education – Pernambuco [1958].....	145
List of students and coordinators, according to the location of classes	157
Closing session of the alphabetization course, which happened on the 2 nd of April of 1963, in Angicos.....	163
The Governor’s speech / Aluísio Alves	
The President’s speech / João Goular	
Speech by the already literate student / Antônio Ferreira	
From the big lie to the syllables of truth Antônio Callado	169
First book: “I reviewed everything” Paulo Freire	175
Poço da Panela: a testimony Carlos Augusto Nicéas de Almeida	179
The 40 hours and the Master of Hope: speech delivered at the conferral of the title of Honorary Angicano Citizen Valquíria Felix da Silva	181

reviews

The hope experience: a “soul stroke” in the Brazilian intellectuality
after 1964

Dimas Brasileiro Veras

Francisco Aristides de Oliveira Santos Filho 191

CORTEZ, Marcius. *O golpe na alma*. São Paulo: Pé-de-chinelo Editorial, 2008.
96 p.

In search of a conscientization education

Osmar Fávero 201

BEISIEGEL, Celso de Rui. *Política e educação popular: a teoria e a
prática de Paulo Freire no Brasil*. São Paulo: Ática, 1982. 304 p.
[4. ed. rev. Brasília: Liber Livro, 2008. 378 p.].

Alphabetization, conscientization

Paulo Rosas 205

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro:
Paz e Terra, 1967. 150 p.

annotated bibliography

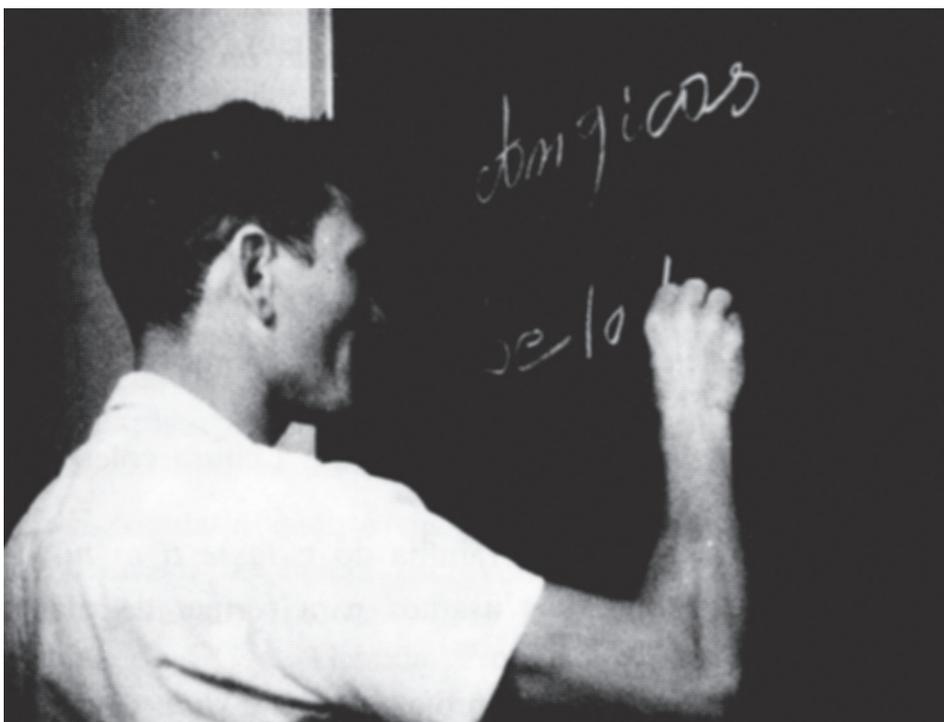
11

Commented bibliography on the 40 hours of adults
alphabetization in Angicos

Rosa dos Anjos Oliveira 211

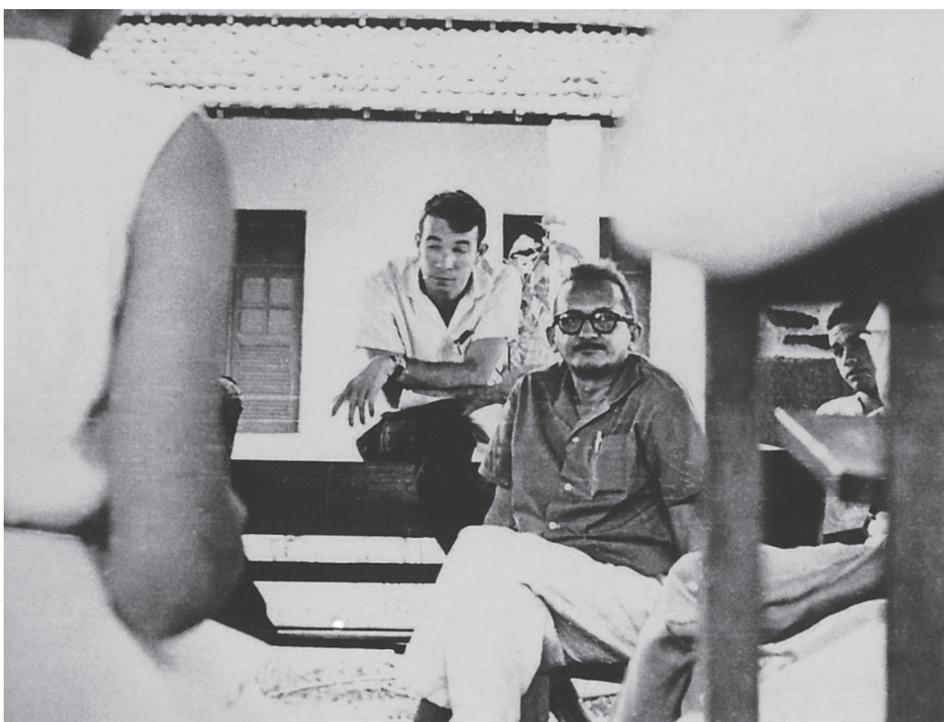
published issues 225

apresentação



Na primeira hora de alfabetização, o aluno escreve a palavra belota

Fonte: LYRA, Carlos. *As quarentas horas de Angicos*. São Paulo: Cortez, 1996.



Reunião de coordenadores com Paulo Freire

Fonte: LYRA, Carlos. *As quarentas horas de Angicos*. São Paulo: Cortez, 1996.

Este número da revista *Em Aberto* tem um objetivo diferenciado e preenche uma lacuna: dando ênfase às práticas, ressalta questões pouco conhecidas num universo de literatura sobre Paulo Freire que privilegiou as teorias: Como e por que efetivamente ocorreram as 40 horas de Angicos? Quais os desafios, quais os antecedentes, qual o contexto, quais os principais resultados, por que em Angicos? Que aprendizagem nos trouxe? Que novos paradigmas desafiam a partir daí a alfabetização de jovens e adultos? Qual montagem institucional e política viabilizou, há 50 anos, tal experiência?

Quais forças se mobilizaram para viabilizar essa experiência de alfabetização de adultos e, logo em seguida, quais as que decidiram interromper sua expansão em todo o Brasil? E por que, desde então, essas atividades não foram retomadas nos moldes preconizados por Paulo Freire: metodologias e conteúdos específicos, garantia efetiva de universalizar o direito à educação, baixo custo, aprendizagem rápida? Como explicar que tenhamos hoje mais analfabetos do que naquela época?

No cinquentenário das 40 horas de Angicos – a primeira experiência utilizando o Método Paulo Freire –, incentivamos participantes daquele momento histórico e outros estudiosos a refletirem sobre algumas das questões postas e, assim, ampliar o diálogo e iluminar novos caminhos na rota do legado de Paulo Freire.

Na seção Enfoque, um relato de Marcos Guerra, com detalhes operacionais e contextualização, contendo informações inéditas e algumas revelações que até agora foram pouco divulgadas. O autor coordenou as atividades desenvolvidas em Angicos, inclusive um dos círculos de cultura, e dirigiu, na Secretaria da Educação do Rio

Grande do Norte, o setor criado especificamente para atender aos objetivos do programa e às exigências de Paulo Freire. Como um dos coautores do que se desenvolveu em Angicos, experiência que inegavelmente enriqueceu a proposta inicial do Método, relata a partir da vivência. Escreve sobre o ambiente favorável e, em seguida, sobre o ambiente hostil. Vincula estreitamente a repressão à Guerra Fria e revela que o governo brasileiro atuou junto à Unesco, após o golpe militar de 31 de março, opondo-se a uma maior influência direta das ideias aplicadas em Angicos e no Brasil.

Na seção *Pontos de Vista*, especialistas em educação e de outras áreas procuram mostrar pontos relevantes da experiência de Angicos e a evolução do legado. No primeiro artigo – “Paulo Freire: primeiros tempos” –, Osmar Fávero, profundo conhecedor do assunto e atuante na área desde meados do século passado, desvenda o contexto dos movimentos de cultura e educação popular no início dos anos de 1960 e o “caldo ideológico” em que se definiu a teoria e foi sistematizada a prática de alfabetização de adultos de Paulo Freire.

O cardiologista Geniberto Paiva Campos apresenta-nos “Paulo Freire: o homem e o método, um ensaio”, com informações sobre os debates relativos ao financiamento da Aliança para o Progresso, e uma visão sobre “a magia das 40 horas”, assim como sobre as razões da repressão aos movimentos de educação popular. Na época, era líder estudantil e trabalhava diretamente na campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, do município de Natal, com a qual Paulo Freire contribuiu diretamente. Participou também das primeiras atividades de identificação das condições de trabalho em Angicos, e foi coordenador de um círculo de cultura, cooperando num momento de necessidade.

Alceu Ravello Ferraro pergunta “Por que a pedagogia do oprimido de Paulo Freire incomodava?” e revela o preocupante desafio que o século 20 legou para o século 21, no que se refere ao analfabetismo. Permite que compartilhem de sua reflexão sobre alfabetização, movimentos sociais e as razões da repressão, situando o confronto entre a pedagogia do Mobral e a pedagogia do oprimido de Freire.

Celso de Rui Beisiegel, conhecedor profundo da obra de Paulo Freire, mostra, em um texto de referência, a trajetória do campo teórico de Paulo Freire “Das quarenta horas de Angicos aos quarenta anos da *Pedagogia do oprimido*”.

Célio da Cunha apresenta uma contribuição original – “De Canudos a Angicos: sobre a ideia de um Brasil alfabetizado e consciente” –, em que salienta o aporte de alguns pensadores e educadores do Brasil na luta histórica por um país independente e justo, revelando a ousadia de Paulo Freire que, em Angicos, mostrou como tornar isso possível.

Luiz Lobo nos fornece um texto também original sobre “A experiência de Angicos”, baseado em suas lembranças quase 50 anos depois e na sua vivência naquele período. O consagrado jornalista é autor do mais conhecido documentário sobre as 40 horas de Angicos, que realizou para a Secretaria da Educação do Rio Grande do Norte, destinado à motivação de outras comunidades no Estado.

Valquíria Felix da Silva, então estudante de Direito, integrante da primeira equipe de coordenadores de círculos de cultura em Angicos, nos dá duas contribuições.

No artigo “‘Cara Valquíria, como teria sido? Quem poderá dizer?’ – Angicos 40 horas, 1962/1963”, em que sintetiza um diálogo mantido com outras coordenadoras dessa primeira equipe, relata a mobilização dos estudantes universitários, a formação dos coordenadores de círculos de cultura, a pesquisa do universo vocabular e temas geradores, além da mobilização na cidade de Angicos.

Na seção *Espaço Aberto*, o leitor encontrará, em ordem cronológica, algumas contribuições que permitem melhor situar o trabalho realizado em Angicos, seus antecedentes e consequências. A primeira é o relatório final do Seminário Regional de Educação de Adultos, realizado em Pernambuco, com data de 17 de maio de 1958, preparatório ao II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado em julho desse ano. Nesse seminário regional, Paulo Freire, relator da 3ª Comissão, que discutiu o tema “A educação de adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos”, apresenta um novo modo de compreender o analfabetismo e uma nova forma de superá-lo .

A seguir, dois documentos da experiência: a relação de alunos e coordenadores dos círculos de cultura e a sua distribuição na cidade de Angicos; e os discursos da sessão de encerramento do “curso de alfabetização”, em 2 de abril de 1963: do governador Aluísio Alves, do presidente João Goulart, e do recém-alfabetizado Antônio Ferreira.

A experiência de Angicos foi noticiada em muitos jornais e, como exemplo, reproduzimos o artigo de Antônio Callado, “Da grande mentira às primeiras sílabas da verdade”, publicado *no Jornal do Brasil* em 15 de janeiro de 1964.

No exílio, Paulo Freire publicou, em 1967, *Educação como prática da liberdade*, cujos originais, antes de deixar o Brasil, ele enviara para uma amiga na França e, quando chegou ao Chile, recebeu-os de volta. No trecho de uma entrevista – “Primeiro livro: revi tudo” –, tirado da obra *Aprendendo com a própria história*, de 1987, ele conta sobre a ajuda recebida de brasileiros também exilados naquele país e sobre a dificuldade que teve com a primeira editora francesa interessada na sua publicação.

Carlos Augusto Nicéas de Almeida é “o estudante de medicina” a quem Paulo Freire se refere como parceiro da primeira experiência no Poço da Panela, em Recife. Nunca havia relatado essa atividade e ficou surpreso com o convite. Com sua generosidade e sempre disponível, brinda-nos com seu depoimento.

A segunda contribuição de Valquíria Felix da Silva a este número sobre a experiência pioneira de Angicos é o seu discurso por ocasião do recebimento do Título de Cidadã Honorária Angicana, em abril de 2013, com um relato sobre o trabalho dos voluntários que atuaram como coordenadores de círculos de cultura.

Na seção *Resenhas*, três obras instigantes sobre o tema. O livro de Marcius Cortez, *O golpe na alma*, foi analisado por Dimas Veras e Francisco Aristides de Oliveira Santos Filho. *Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire*, de Celso de Rui Beisiegel, coube a Osmar Fávero. *Educação como prática da liberdade*, de Paulo Freire, teve uma excelente análise feita por Paulo Rosas, que aqui reproduzimos.

A seção *Bibliografia Comentada* traz um levantamento de obras publicadas sobre Angicos, indicando os sítios na internet onde a maioria desses documentos pode ser lida na íntegra.

Desejamos que os leitores possam ler e refletir sobre os diversos textos, depoimentos e testemunhos de uma fase emblemática de nossa educação, que teve em Angicos a ousadia de levar para a prática ideias e concepções de uma educação emancipadora. Com a superação da ditadura e redemocratização do País, as universidades, inspiradas no legado de Angicos, estão pesquisando e conduzindo experiências práticas para dar continuidade ao sonho libertador de Paulo Freire. As vozes da diversidade, antes silenciadas, podem agora indicar alternativas para a construção e operacionalização de políticas de educação com sentido e rumo. Rumo a um país que reconhece em suas matrizes formadoras de origem indígena, negra e europeia os fundamentos de sua nacionalidade.

Esperamos também, com esta edição, contribuir para uma efetiva retomada das ações visando à alfabetização de jovens e adultos nos moldes preconizados por Paulo Freire, com quem aprendemos, em relação ao analfabeto, o que mais tarde Betinho cunhou em relação a quem tem fome: “quem tem fome tem pressa”.

Os analfabetos têm pressa! Negar-lhes este primeiro direito é negar-lhes um dos instrumentos para que possam melhor exercer sua cidadania, e que muitas vezes afronta sua dignidade. Além do indivíduo, perde também sua comunidade, sua família e o próprio Brasil. Todos condenados a uma participação diferenciada, que exige vencer barreiras e preconceitos, visto que lhes foi negado um dos instrumentos que multiplicam seu potencial.

*Marcos Guerra
Célio da Cunha*
Organizadores

Qual é a questão?

erfoque



Reunião de coordenadores com Paulo Freire

Fonte: Acervo pessoal de Marcos Guerra.



Seminários de coordenadores

Fonte: LYRA, Carlos. *As quarentas horas de Angicos*. São Paulo: Cortez, 1996.

Sobre as 40 horas de Angicos

Marcos Guerra

Resumo

Para melhor entender o que foram as 40 horas de Angicos, apresenta uma breve análise dos primeiros textos escritos sobre essa experiência. A seguir, um esboço do contexto político no Estado do Rio Grande do Norte com a eleição do governador Aluísio Alves e seu programa para alfabetizar 100 mil pessoas. Um dos fatores favoráveis para a realização das 40 horas foi a mobilização da União Nacional dos Estudantes (UNE) e da União Estadual dos Estudantes (UEE), que facilitou o recrutamento de 20 voluntários, entretanto, devido a decisões radicais dessas entidades quanto à participação de seus dirigentes numa ação que recebia financiamento da Aliança para o Progresso, Marcos Guerra renuncia à presidência da UEE/RN e aceita o convite de Paulo Freire para coordenar os círculos de cultura em Angicos. Após a assinatura de um Acordo de Cooperação entre o Brasil e os Estados Unidos, foi criado o Serviço Cooperativo de Educação do Rio Grande do Norte (Secern), em 9 de dezembro de 1962, que providenciou a infraestrutura necessária. Em 18 janeiro de 1963 teve início a experiência de Angicos e, em 2 de abril, na 40ª hora, realizou-se a solenidade de encerramento, com discurso do presidente João Goulart. O método de alfabetização experimentado em Angicos teve repercussão nacional e internacional. Em 1964, com o golpe militar, todos os coordenadores e alfabetizandos sofreram perseguições e muitos, o exílio.

Palavras-chave: alfabetização de adultos; Método Paulo Freire; história da educação; década 1960-1969.

Abstract

The 40 hours of Angicos

In order to better understand what the 40 hours of Angicos were, this study presents a brief analysis of the first written texts about the experience. An outline of the political context in the state of Rio Grande do Norte, with Governor Aluísio Alves' election and his program to alphabetize 100,000 people, is showed. One favorable factor for the completion of the 40 hours was the mobilization of the União Nacional dos Estudantes – UNE (in English, National Students' Union – NSU) as well as the União Estadual dos Estudantes – UEE (in English, State Students' Union – SSU). This facilitated the recruitment of 20 volunteers; however, due to radical decisions of these two institutions, regarding the participation of their leaders in an action financed by the Aliança para o Progresso (in English, Alliance for Progress), Marcos Guerra gave up the presidency of UEE in Rio Grande do Norte and accepted Paulo Freire's invitation to coordinate the culture circles in Angicos. After the signing of a Cooperation Agreement between Brazil and the United States, the Serviço Cooperativo de Educação do Rio Grande do Norte – SECERN (in English, Cooperative Educational Services of Rio Grande do Norte – CESRN) was created. With the creation of SECERN, which was on the 9th of December of 1962, all the needed infrastructure for the project was provided. On the 18th of January of 1963, the experience of Angicos started and, on the 2nd of April of the same year, at the 40th hour, the closing solemnity took place, with President João Goulart's speech. The alphabetizing method experienced in Angicos reverberated nationally and internationally. In 1964, with the military coup, all the coordinators and students of the project were persecuted and, many of them, exiled.

Keywords: adult literacy; Paulo Freire's method; history of education; 1960's decade.

Precisávamos, ainda, de algo com que ajudássemos o analfabeto a iniciar aquela modificação de suas atitudes básicas diante da realidade. Com que ele desse começo à reformulação de seu saber preponderantemente mágico.

Precisávamos também de que esse algo fosse uma fonte de motivação para o analfabeto querer ele mesmo montar o seu sistema de sinalizações. Motivação que viesse se somar à sua apetência educativa em relação direta, como já foi dito, com a transitivação de consciência. (Freire, 1963, p. 14).

Ao enunciar o que precisávamos fazer, Paulo Freire nos lançou um desafio. Referia-se ao mesmo tempo a objetivos finais e a novos meios a implantar numa experiência pioneira. Assim o entendemos, quando aceitamos o desafio para o qual nos convidou. Menos de vinte jovens preparados por ele e sua equipe dedicamo-nos ao que veio a ficar conhecido como as 40 horas de Angicos.

Tirar do papel aquelas ideias e afirmações inovadoras. Algo que nos permitisse aprender e ensinar, confrontar teoria e prática, questionar a teoria, renová-la. Fazer

em Angicos a primeira experiência em massa, em tamanho real. Identificar o que fazer, como fazer, quais as condições para executar uma resposta possível à “democratização da cultura dentro do quadro geral da democratização fundamental” (Freire, 1967, p. 101). Aprender como fazer algo que pudesse ser ampliado para todo o Brasil.

Responder ao desafio tornando operacional sua nova visão do processo de alfabetização, associando a conscientização como facilitador e não como algo impossível ou encargo suplementar. Paulo Freire já afirmava que, “na alfabetização de adultos, [...] o que se há de fazer é proporcionar-lhes que se conscientizem, para que se alfabetizem” (p. 119).

No desafio, era preciso enfrentar os alarmantes “déficits quantitativos¹ e qualitativos de nossa educação” (p. 101), que, na época, excluía os analfabetos do direito de votar, sobre os quais Weffort (1967) nos recorda em seu prefácio ao livro *Educação como prática da liberdade*, uma odisséia sobre a qual nesta revista podemos ler o artigo de Alceu Ferraro.

Os primeiros relatos

Para melhor entender o que foram as 40 horas de Angicos e, depois, o que fizemos em outras cidades do Rio Grande do Norte, consolidando a experiência, convidamos que se retome a leitura dos primeiros textos.

Começamos pelo artigo de Paulo Freire (1963), em que explicita sua nova visão do processo de conscientização e alfabetização antes de detalhar o que chamou, então, de “fases do método”, que se aplicam à preparação dos conteúdos e materiais educativos, a partir do universo vocabular do grupo. Tratava-se de um magistral detalhamento de como estimular nos analfabetos uma nova visão, na qual viessem a perceber-se, afinal, “no mundo e com o mundo, como sujeito e não como objeto” e com base na qual “começaria a operação de mudança de suas atitudes anteriores”.

No mesmo número da revista *Estudos Universitários*, os demais artigos de integrantes de sua equipe do Serviço de Extensão Cultural (SEC), da Universidade do Recife, têm o sabor primaveril do que ouvíamos, fazíamos e conversávamos na época. Em particular, os artigos “A fundamentação teórica do Sistema Paulo Freire”, de Jarbas Maciel (1963), “Conscientização e alfabetização: uma visão prática do Sistema Paulo Freire”, de Aurenice Cardoso (1963), e “Educação de adultos e unificação da cultura”, de Jomard Muniz de Britto (1963), restituem-nos na versão original o primeiro conteúdo da formação inicial dos coordenadores dos círculos de cultura de Angicos. Quando nós, que iríamos atuar como educadores nessa nova visão, trabalhamos sobre conceitos e categorias básicas, percebemos uma insistência particular no diálogo socrático, na escuta, na construção coletiva do conhecimento. A mesma metodologia e os mesmos conteúdos foram utilizados também na formação inicial dos coordenadores de círculos de cultura das Quintas (em Natal), de Mossoró e, pelo que sabemos, dos que atuaram na Campanha de Educação Popular (Ceplar)

¹ Paulo Freire (1967) referia-se a 4 milhões de crianças em idade escolar sem escola e a 16 milhões de analfabetos entre os brasileiros com mais de 14 anos de idade.

da Paraíba e dos que atuaram em Brasília – estes já no âmbito do Programa Nacional de Alfabetização.

Após Angicos, alguns de nós continuamos a atuar como coordenadores e como supervisores ao ampliar-se o trabalho no bairro das Quintas, em Natal, e, logo depois, em Mossoró. Começamos a preparar as ações previstas para outros bairros de Natal e para as cidades de Caicó e Macau, já se pensando na segunda fase. Enquanto isso, outros já se organizavam para impedir que tal iniciativa viesse a se alastrar, taxando-a de “subversiva”.

Entre os primeiros relatos, destaca-se o livro *As quarenta horas de Angicos; uma experiência pioneira de educação*, extraído de um diário escrito pelo colega Carlos Lyra (1996), um dos coordenadores dos círculos de cultura. Um relato, sem retoques, do dia a dia da experiência, em seus pontos e momentos mais marcantes.

Em seguida, *Educação como prática da liberdade*, livro escrito em Santiago do Chile, no qual Paulo Freire (1967) retoma a temática que abordara na revista *Estudos Universitários*. No capítulo “Educação e conscientização”, ele relata algumas das experiências realizadas no Brasil e refere-se às fases de elaboração, já mencionadas, acrescentando dados sobre o que chamou de execução prática do método com maior detalhamento do que ocorre após o debate suscitado pela situação geradora, quando se inicia o trabalho criativo de ler e escrever com base na palavra geradora.

No mesmo livro, uma leitura obrigatória desvenda-nos o contexto da época. Trata-se do prefácio de Francisco C. Weffort, sob o título “Educação e política: reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade”, que descreve com riqueza o que chamou de despertar do movimento popular brasileiro na época, referindo-se aos vínculos do trabalho de Paulo Freire com a ascensão popular no período, sem esquecer “o fantasma do comunismo, que as classes dominantes agitam contra qualquer governo democrático da América Latina” (Weffort, 1967, p. 10). Ele lembra também algo importante para Paulo Freire: a correlação entre estagnação econômica e social e o analfabetismo e, ainda, “o esforço das elites no poder, para acomodar as classes populares emergentes (...) sem que passem dos limites” (p. 50).

Sobre a experiência de Angicos existe ainda um livro com informações de primeira mão, *40 horas de esperança*, no qual o então secretário da Educação do Rio Grande do Norte, Calazans Fernandes (1994), em coautoria com Antônia Terra, revela, entre outros temas, parte das dificuldades de montagem institucional entre o governo do Rio Grande do Norte, a Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (Sudene), o Ministério da Educação (MEC) e a Aliança para o Progresso. Na primeira parte, Calazans, com sua experiência profissional de jornalista, contextualiza o que chamou de “Revolução no Sertão”. Na segunda, Antônia Terra aprofunda uma abordagem sobre a experiência em si, tendo por base relatos diversos, desde a formação inicial dos futuros coordenadores até uma breve síntese de cada uma das 40 horas, citando ainda os desdobramentos para o bairro das Quintas, em Natal, e o de Boa Vista, em Mossoró, e os preparativos, ainda em 1963, para implantar as ações em Macau e Caicó.

Para informação, ressalte-se que prevíamos a alfabetização de 100 mil jovens e adultos no planejamento (1963-1965) das atividades do Serviço Cooperativo de Educação do Rio Grande do Norte (Secern). Criado como autarquia, tinha como diretor executivo o secretário da Educação do Estado. Entidade autônoma, que iria garantir a agilidade que a pesada máquina da Administração não permitia.

Corrida contra o tempo

O governo Aluísio Alves (1961-1966) tinha pouco tempo para executar seu ambicioso programa. Isso explica porque ao eleger-se procurou rapidamente obter ajuda financeira e técnica na Sudene, no governo federal, na Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal) – com a qual inovou em matéria de planejamento. Deparou-se com o programa da Aliança para o Progresso, recém-lançado pelo presidente Kennedy. Para acelerar o desenvolvimento econômico e social da América Latina, Kennedy afirmou que “dois séculos de progresso precisam ser comprimidos num espaço de décadas ou mesmo de anos”. Em sua Mensagem Anual à Assembleia Legislativa, em junho de 1963, o governador Aluísio Alves dizia o mesmo para a educação: “Fazer em três anos o que não se fez em três séculos”.

Educação era uma das prioridades, ao lado de investimentos em infraestrutura (estradas, energia, telecomunicações). Segundo a referida Mensagem Anual, as estatísticas indicavam que 65% da população era analfabeta e que perto de 80% da população sabia apenas assinar o nome. A rede pública acolhia apenas 20% da população em idade escolar, por falta de professores e de prédios escolares.

Em 3 de dezembro de 1962 foi assinado um convênio com a Aliança para o Progresso, com vigência de três anos, baseado no Acordo de Cooperação para a Promoção do Desenvolvimento Socioeconômico do Nordeste Brasileiro entre o Brasil e os Estados Unidos, de abril do mesmo ano.

Logo em seguida, pelo Decreto nº 3.995, de 9 de dezembro de 1962, foi criado o Secern, já mencionado. Entre as onze metas, todas de suma importância para o Estado a meta número nove interessava-nos diretamente:

- 1) formar e aperfeiçoar professores;
- 2) revisar ou elaborar os currículos do ensino elementar e normal;
- 3) instalar um serviço de estatística educacional;
- 4) organizar o Serviço de Produção de Material Didático;
- 5) construir e equipar um centro audiovisual;
- 6) assegurar o ensino primário à população de 7 a 14 anos;
- 7) intensificar pesquisas e experiências sobre as condições regionais que possibilitem melhor integração do aluno e sua família na vida da comunidade;
- 8) promover melhorias salariais para os professores e valorização da carreira do magistério público;
- 9) *promover a alfabetização e educação de base para adolescentes e adultos, assegurando o atendimento, no período, de até 100.000 pessoas acima da idade escolar primária;*

- 10) promover a extensão da escolaridade e a iniciação pré-profissional, por meio da instalação de pelo menos 10 oficinas de artes industriais; e
- 11) promover a assistência escolar no que se refere à alimentação, serviços médicos e dentários.

Em 10 de dezembro de 1962 fui contratado pelo Secern para coordenar as atividades do Departamento de Alfabetização, em uma corrida contra o tempo, diante das metas ousadas da supervisão da Sudene – próxima e exigente – e do contexto geral brasileiro num clima de reivindicações sociais e políticas e de mudanças. No curto prazo, era preciso elaborar um programa à altura dos desafios do programa de governo, cumprindo nossa meta de 100 mil alfabetizados. Meta que, entusiasmado, no encerramento das 40 horas de Angicos, o governador elevou para 300 mil ao ouvir as metas anunciadas pelo presidente da República, que visava a seis milhões de alfabetizados em três anos.

O que passamos a relatar foi possível por causa de uma equipe de abnegados, com responsabilidade profissional e dedicação ímpar, resultantes de seu compromisso social e político.

Ambiente favorável

Tínhamos no Rio Grande do Norte um ambiente favorável à alfabetização de adultos com, pelo menos, duas experiências inovadoras e significativas: o Movimento de Educação de Base (MEB) e a campanha municipal De Pé no Chão Também se Aprende a Ler.

Em 1958, Dom Eugênio Sales criou a escola radiofônica, no conhecido Movimento de Natal. Por meio da Rádio Rural começara uma experiência que foi mais além do que a alfabetização e a educação política, revelando-se catalisadora das ações comunitárias em defesa dos direitos e da cidadania. O trabalho inspirou a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) a criar em 1961 o MEB, que deveria instalar 15 mil escolas radiofônicas e que assumiu a conscientização como seu objetivo principal.

Em 1961, o prefeito Djalma Maranhão iniciou, em Natal, a campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, matriculando as crianças dos bairros pobres no que se chamava o ensino primário, com duração de quatro anos. Como as moradias populares dos mesmos bairros, as escolas eram cobertas de palha e tinham chão batido, diferenciando-se por oferecer ensino de qualidade e valorizar a cultura popular em todos os seus aspectos. Disponibilizaram bibliotecas populares e ofereceram cursos profissionalizantes, além de alfabetização para jovens e adultos analfabetos.

O ambiente favorável era estimulado pela influência da União Nacional dos Estudantes (UNE), que tinha grande repercussão no Rio Grande do Norte, por meio da União Estadual dos Estudantes (UEE). Finalmente, vários grupos organizados de jovens, como os da Ação Católica, e grupos juvenis estimulados por partidos políticos levaram a uma intensa participação dos estudantes nas diferentes ações de educação

e alfabetização popular. Sem medo de errar, afirmamos que os jovens universitários éramos a principal força de trabalho nas três atividades até agora mencionadas, inclusive em nível de direção.

A grande mobilização social e política em curso gerou um ambiente geral favorável ao nosso trabalho, que se traduzia pelo apoio de toda natureza, vindo da comunidade, de entidades locais, das Igrejas. Em Angicos, moradores chegaram a ceder suas salas para que nelas fossem instaladas as carteiras escolares, que ali ficaram de meados de janeiro até fins de março de 1963. Na mesma cidade, o vigário recebeu-nos nas instalações da paróquia. Como coincidia com as férias escolares, cedeu as instalações do internato de dois colégios. Os homens foram acolhidos num dormitório do colégio masculino e as mulheres, no colégio feminino, no qual, aliás, fazíamos as refeições e todas as reuniões pedagógicas, que chamávamos seminários, sobre os quais escreverei adiante.

Em todo o Brasil, uma grande efervescência permitia lutar por conquistas sociais e políticas, ocupando as ruas, os sindicatos, o parlamento. Lutas que acompanharam a campanha presidencial da qual saíram vitoriosos Jânio Quadros e João Goulart. Não cabe detalhar aqui, mas elas estão presentes no contexto que viabilizou inovações e respostas de programas de cultura e educação popular na época.

No mundo, um ambiente igualmente favorável a algumas mudanças. Acentuavam-se as lutas pela independência de antigas colônias europeias. Basta verificar que, após a independência de três países entre 1957 e 1960 (Malásia, Gana e Nigéria), outros 27 se tornaram independentes até 1964. Em 1960, países exportadores de petróleo criaram a Organização dos Países Exportadores de Petróleo (Opep). Em 1961, a primeira conferência internacional dos países não alinhados reuniu 25 países. No mesmo ano, Kennedy anunciava a Aliança para o Progresso e criava seu Peace Corps. Por sua vez, a ONU cria em 1963 o Programa Alimentar Mundial (PAM), em 1964 a Conferência das Nações Unidas sobre Comércio e Desenvolvimento (CNUCED) e, em 1966, procurando maior agilidade, cria seu Programa para o Desenvolvimento (Pnud). Na Igreja Católica, o ambiente favorável às mudanças fica conhecido como o *aggiornamento*, que se traduziu no Concílio Vaticano II e nas duas encíclicas mais significativas no contexto: *Pacem in Terris* (1963) e *Populorum Progressio* (1967).

Ambiente instável e que se revelou hostil

Já o ambiente político era de grande instabilidade e logo revelou sua hostilidade.

Em nível nacional, houve a renúncia de Jânio Quadros (agosto de 1961) e a recusa a dar posse a João Goulart, vice-presidente constitucional, suscitando, no período, a transição para o parlamentarismo (setembro de 1961 a janeiro de 1963), com três primeiros-ministros, sucessivamente: Tancredo Neves, Brochado da Rocha e Hermes Lima.

No Estado do Rio Grande do Norte, as reações naturais dos coronéis que lideravam currais eleitorais, mesmo entre os aliados do governador. Um exemplo clássico foi o conflito inesperado quando, depois de Angicos, fomos para Mossoró, segunda cidade do Estado, e o chefe político do grupo aliado ao governador recusou-se a nos receber e avisou explicitamente que “não poderíamos entrar em sua cidade” com aquele tipo de atividade. Impasse que foi contornado e explica porque Angicos fora escolhida para a primeira experiência. Começando por sua terra, o governador ganhou autoridade moral para poder trabalhar em qualquer outra cidade.

Um pequeno conflito surgiu em Angicos depois que foram estudadas questões relacionadas ao trabalho, suscitadas nos diálogos dos círculos de cultura, quando os alunos puderam ler artigos da CLT e da Constituição Federal sobre direitos dos trabalhadores. Alguns dos alunos eram pedreiros numa obra de construção civil, exatamente a de uma escola pública que também fazia parte do programa implantado com o apoio da Aliança para o Progresso, e passaram a exigir o repouso semanal remunerado, entre outros direitos que descobriam que não eram reconhecidos pelos construtores. Sem sucesso, decidiram fazer greve. O construtor telefonou para o secretário da Educação dizendo que assim não poderia cumprir os prazos. Informou que havia chamado operários na cidade vizinha, Fernando Pedroza, mas que o caminhão da empresa fora impedido de entrar em Angicos, os operários em greve tendo convencido os outros a retornarem para casa, explicando-lhes a situação. Não sem humor, Calzans Fernandes convenceu o empresário a assinar a carteira de trabalho e respeitar os direitos trabalhistas.

Em nível internacional, vivia-se uma exacerbação da Guerra Fria, com repercussões em nosso continente, desde a vitória de Fidel Castro em Cuba (1959). Entre os fatos mais significativos, estão a derrota do desembarque norte-americano na Baía dos Porcos (abril de 1961), a construção do muro de Berlim (agosto de 1961) e a crise dos mísseis (outubro de 1962), tudo num clima de corrida espacial e de perigosa corrida armamentista nuclear. O acirramento entre as partes parecia caminhar inexoravelmente para uma hecatombe quando, em 25 de outubro, o Papa João XXIII dirige um telegrama pessoal aos presidentes da Rússia e dos Estados Unidos, cobrando responsabilidade e lembrando os efeitos nefastos de uma guerra atômica, publicado no dia seguinte no *Pravda* e em jornais da Europa e dos Estados Unidos.

A instabilidade e o acirramento das diferenças político-partidárias faziam parte do contexto, gerando hostilidade a programas que poderiam significar conscientização de alguns brasileiros. Adversários, que não queriam perder o poder, temiam que os novos eleitores viessem desequilibrar seu eleitorado.

Em nosso caso, uma divergência suplementar. As alianças naturais do governador Aluísio Alves aproximavam-no dos adversários do presidente João Goulart, do governador pernambucano Miguel Arraes, e do prefeito de Natal, Djalma Maranhão. Enquanto Paulo Freire e os estudantes filiados à UNE naturalmente tenderiam a encontrar-se numa futura eleição presidencial em campos opostos ao governador Aluísio Alves, aliado natural de Carlos Lacerda e Magalhães Pinto. Já se falava em potenciais candidatos do Nordeste. No Estado, o prefeito poderia vir a ser

candidato a governador, como opositor ao candidato de Aluísio Alves. Para apimentar, as divergências em torno do apoio da Aliança para o Progresso. A esquerda latino-americana, com base no pronunciamento do representante de Cuba, Che Guevara, opunha-se à Aliança criada por Kennedy, desde seu lançamento na Conferência da Organização dos Estados Americanos (OEA) em Punta del Este (1961). Nessa Conferência, Che denunciara o que chamou de uma tentativa de enfraquecer a influência cubana no continente.

Esta última questão levou-nos a múltiplas reuniões entre as equipes do governo de Pernambuco e da prefeitura de Natal, os dirigentes da UEE e os representantes da UNE, a equipe de Paulo Freire no SEC da Universidade do Recife e os estudantes convidados para participar de Angicos e do Secern. Voltaremos rapidamente ao assunto na parte relativa à montagem institucional, por ser algo que não poderia ser ignorado e que exigiu delicada negociação, sob pena de impactar mais adiante as atividades.

A Guerra Fria

Não temos dúvidas quanto à influência da Guerra Fria na paralisação das atividades do Secern, em primeiro lugar as de alfabetização. Há um relacionamento direto pouco conhecido no Brasil e tratado com detalhes pelo historiador da Universidade do Texas, Andrew J. Kirkendall (2010).

Inicialmente, prevaleceu a Aliança para o Progresso em sua versão original, criada pelos democratas, conforme anunciou o presidente Kennedy em março de 1961. Visão que influenciou as primeiras equipes que conversaram com o secretário Calazans Fernandes e, entre os que visitaram as 40 horas de Angicos, os primeiros relatórios favoráveis, como as declarações publicadas no *The New York Times* pelo professor Phillip Schwab, diretor de educação da United States Agency for International Development (Usaid): “pretendemos fazer com que esse povo seja cidadão (...). Os adultos são instruídos de que o voto é a arma do povo (...) a educação é para o rico e para o pobre (...) a reforma agrária é uma necessidade urgente”. Ou, ainda, uma primeira reação escrita do então embaixador Lincoln Gordon, na qual afirma ao governador Aluísio Alves: “estou sugerindo aos governos estaduais do Brasil conveniados com a Aliança que adotem o experimento de Angicos”. É triste constatar que tudo isso terminaria num presidente assassinado, e com ele, o sonho de alguma mudança para milhões de americanos. E na submissão aos vendedores de armas

Num segundo momento, passou a predominar o pensamento dos norteamericanos mais chegados ao Pentágono e seus aliados locais, para quem a atividade surge como um projeto subversivo visando à tomada do poder pelas armas e pretendendo transformar o Nordeste brasileiro numa nova Cuba. Veja-se a extensa literatura disponível sobre as razões do golpe no Brasil, a selvagem e rápida repressão às atividades de alfabetização e a precária argumentação contida nos Inquéritos Policiais Militares (IPM). Foram reprimidas não somente as do Secern, mas também as do MEB e da campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler.

Aqui teríamos outro capítulo, que não cabe na presente publicação sobre as 40 horas. Com diferentes testemunhos, de alunos e coordenadores, além de inquéritos existentes, esta parte resta a escrever. Não tem somente interesse histórico, mas ensinamentos sobre modos de agir e pensar dos que se opõem frontalmente à alfabetização de jovens e adultos e que, finalmente, são os grandes vitoriosos na medida em que nenhum programa retomou as atividades.

Montagem institucional

Dos relatos, podemos deduzir certa complexidade do que chamaria de montagem institucional para tornar possíveis as 40 horas de Angicos e o que se seguiria no Rio Grande do Norte. Para viabilizar um segundo objetivo do professor Paulo Freire, era preciso levar ao próprio MEC uma corajosa e inovadora política visando universalizar o acesso à alfabetização para todos os jovens e adultos brasileiros.

Não poderíamos deixar de trazer a público alguns dos dados que seguem. O sucesso ou o fracasso de programas de educação deveu-se, em alguns casos, ao fato de atribuir importância ou ser pego de surpresa por questões sobre as quais vamos tentar trazer esclarecimentos. Esses dados foram importantes para as 40 horas de Angicos e faziam parte de nosso painel de navegação enquanto gestores, uma vez que respondemos positivamente ao convite de Paulo Freire para implantar o trabalho em Angicos e, a partir daí, em outras regiões do Estado.

As questões macroinstitucionais foram resolvidas por Calazans Fernandes, secretário da Educação que acumulava as funções de diretor executivo do Secern, e estão relatadas com precisão e humor por ele mesmo, na obra já citada, *40 horas de esperança*. Foi laborioso o parto do Acordo de Cooperação finalmente assinado entre o governo brasileiro e a Usaid/Brasil, tornado possível com a participação do MEC e da Sudene, e não o acordo direto entre uma unidade da Federação e a Usaid, pretensão inicial ultrapassada.

Vale lembrar que a convite do ministro Darcy Ribeiro, Paulo Freire já representava o MEC junto à Sudene, nos diálogos com a Usaid. Foi ouvido em muitos outros projetos, sempre exigindo respeito à soberania brasileira em seus diferentes aspectos, no que foi apoiado por Celso Furtado, ministro do Planejamento que acumulava a superintendência da Sudene, e por Nailton Santos, um dos diretores da Sudene.

Quanto ao nosso posicionamento em relação a participar de um programa do governo do Estado financiado com doação da Aliança para o Progresso, tivemos múltiplas reuniões, sem chegar a consenso. Cada um possuía suas convicções, a partir da análise que fazia e da projeção futura sobre as consequências da ação. Estavam claros os objetivos do presidente Kennedy para a América Latina, os riscos de projetar nacionalmente o governador Aluísio Alves em caso de sucesso do empreendimento, o que poderia beneficiá-lo num embate eleitoral contra candidatos da esquerda, sobretudo no Nordeste.

Na UNE e na UEE, as decisões foram radicais: impossível compactuar com a Aliança para o Progresso. Deveríamos sair, ou não entrar, e denunciar os riscos da operação claramente imperialista. Esta foi a decisão clara num Conselho da UNE que reuniu, em Vitória do Espírito Santo, dirigentes da União Nacional e presidentes das Uniões Estaduais de todo o Brasil. Eleito presidente da UEE/RN em 1962, após memorável campanha, a primeira com eleições diretas, cabia-me acatar a decisão ou fazer o que fiz: renunciar à presidência da entidade.

Nos diálogos francos e respeitosos com os amigos que defendiam as posições anunciadas por colegas do Movimento de Cultura Popular (MCP) pernambucano e da campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, que trabalhavam respectivamente com Miguel Arraes e Djalma Maranhão, chegamos perto de um impasse da mesma natureza. Vale salientar que, ciente dos questionamentos, o secretário Calazans Fernandes aguardava a decisão, não sem manifestar impaciência, temendo atrasos. Tivemos múltiplas reuniões em Natal e no Recife, estas no gabinete de Paulo Freire, no SEC da Universidade do Recife. Lembro-me de um dado importante, quando procuramos identificar em números quantos analfabetos poderiam vir a beneficiar-se no mesmo período dos programas da prefeitura de Natal e do Secern. Ao compararmos, ficou evidenciada a desproporção. Agigantou-se nossa preocupação inicial de garantir ao maior número de norte-rio-grandenses o acesso à educação, como um valor intrínseco ao nosso trabalho. Divergíamos na análise quanto a um comprometimento possível e a possibilidade de manter a desejada autonomia pedagógica e política. Paulo Freire chegou a uma decisão clara e afirmou com convicção: “Não tenho medo da Aliança para o Progresso. Ela que tenha medo de mim!”. Decisão que depois identificou como profética, em obra conjunta com Sérgio Guimarães:

Eu tinha uma relação muito estreita com o Djalma Maranhão, e quando conversei com o governador fiz questão de dizer que continuaria mantendo as minhas relações pedagógicas e políticas com a Prefeitura de Natal. Evidentemente, havia um antagonismo de posições políticas entre Djalma Maranhão, um homem de esquerda, e Aluísio Alves, um conservador.

Depois conversei seriamente com a equipe do Djalma Maranhão e manifestei a minha convicção – e fui quase profético –, de que a Aliança para o Progresso que iria financiar, como financiou, a campanha de Angicos, certamente iria estudar o que se desenvolvesse em Angicos, e colocaria um ponto final em tudo. Caso acontecesse isso, se a Aliança recuasse, eu disse que deveríamos ir à praça pública para mostrar concretamente as intenções colonialistas e imperialistas da Aliança para o Progresso. (Freire, Guimarães, 2010, p. 36)

Em parte, estas questões são suscitadas no artigo de Geniberto Campos nesta revista, sob o título “Paulo Freire: o homem e o método”. Vale ressaltar que, entre todos os participantes das decisões, um auxiliar direto do governador Miguel Arraes manifestou-se a favor de nossa posição: o economista Marcos Correia Lins.

No caso concreto, Paulo Freire exigiu que os recursos financeiros doados pela Aliança para o Progresso ao governo do Rio Grande do Norte fossem repassados à Sudene. Era a Sudene então que nos transferia os recursos e a quem prestávamos contas, segundo regras brasileiras. Ainda, o convênio assinado entre o reitor da

Universidade do Recife e o governador do Estado não previa remuneração da equipe do Serviço de Extensão Cultural (SEC), já remunerada pela Universidade. O Estado assumia os custos de deslocamento e hospedagem, e uma gratificação aos professores que acompanhavam o convênio, com exceção do diretor do SEC, o próprio Paulo Freire. Isso porque ele era professor da Universidade e recebia uma gratificação pelo cargo de diretor do Serviço.

Quanto às 40 horas de Angicos e às demais atividades que se seguiriam, Paulo Freire exigiu que o trabalho fosse entregue à liderança universitária e indicou meu nome. Desejava garantir inteira autonomia política e pedagógica.

Como vimos no início, tratava-se de elaborar um rigoroso planejamento para atingir os resultados esperados. E, ao mesmo tempo, começar a operacionalizar, *tirar do papel* as ações consistentes para obter resultados na ponta, junto a cada analfabeto. Planejar, executar e avaliar simultaneamente. Exigência inevitável pela curta duração das 40 horas. Mobilizar, selecionar e preparar os coordenadores dos círculos de cultura. Viabilizar sua formação inicial e continuada. Mobilizar analfabetos, convencê-los a participar da atividade, ouvi-los. Estimular a pesquisa preliminar sobre universo vocabular e situações de aprendizagem, selecionar palavras geradoras, organizar a preparação e difusão do material educativo e tudo o mais correspondendo à natureza específica do método que utilizamos. Discutimos detalhes com Paulo Freire e sua equipe. Sem esquecer a preparação da segunda fase, na época percebida como pós-alfabetização, como atividade de reforço e, logo em seguida, como formação complementar. Essa a tarefa dos que integramos o setor de alfabetização do Secern, do qual assumi a direção no dia seguinte à sua criação.

Em muitos casos, pela novidade e pelas dificuldades próprias de uma secretaria de Educação num Estado pobre, algumas dessas ações se tornavam mais difíceis de executar. Em Angicos, necessitaríamos de projetores de *slides*. Não encontramos sequer 20 projetores à venda em Natal e São Paulo. Para os bairros sem eletricidade, necessitávamos de projetores que operassem com bateria de automóvel ou com querosene, como as antigas lâmpadas Coleman. Para produzir os *slides*, o prazo do laboratório do Rio de Janeiro era maior que o previsto. As carteiras escolares para 300 alfabetizando tiveram que ser compradas e transportadas de Natal. Dialogamos com a comunidade para identificar onde seriam instalados os círculos de cultura. Seria muito longo listar tudo o que devíamos prever e preparar, inerente a esse tipo de atividade. O que conta é que não tínhamos tempo para improvisações e, uma vez começada a atividade em Angicos, longe de Natal, não podíamos recuar.

A mobilização da UNE e da UEE facilitou o recrutamento de cerca de 20 candidatos voluntários, dispostos a consagrar suas férias para atuar nas 40 horas de Angicos. Paulo Freire veio a Natal com a equipe do SEC para um seminário de formação inicial realizado na Faculdade de Direito, na Ribeira. Ambas as atividades são relatadas por Valquíria Felix, em seu artigo.

Na falta de um mapa de Angicos, subimos na torre da igreja e esboçamos um desenho que permitia atribuir aos coordenadores uma visita domiciliar. Em todas as casas, procuramos saber se existiam analfabetos e quantos, convidando-os ao mesmo tempo a participar de nossas atividades.

As principais questões logísticas foram equacionadas, com total apoio do gabinete do diretor executivo e da equipe administrativa do Secern – indicada pela Sudene, no âmbito de seu acompanhamento e controle preconizados pelo convênio assinado.

As 40 horas

Existem publicados múltiplos relatos detalhando o que se fez em cada uma das 40 horas, especialmente o livro de Carlos Lyra, já citado. Alguns até mesmo acessíveis pela internet.² Vale salientar o que chamaria de grandes blocos.

Nas duas primeiras noites, um momento inicial, importantíssimo. Toda a discussão sobre o que ficou chamado de “aula da cultura”, ou diálogos sobre o conceito antropológico da cultura, a partir de uma série de *slides*, fundamental para abrir concretamente o diálogo respeitoso, nos termos do que Paulo Freire anunciava no trecho que abriu o presente artigo. Aquilo que mais adiante o professor Osmar Fávero (2012) chamaria “ovo de Colombo”, e que Paulo Freire descreveu inicialmente em seu primeiro livro, já citado, com uma conclusão que se realiza efetivamente, anunciada na página 110 da mesma obra:

E pareceu-nos que a primeira dimensão deste novo conteúdo com que ajudaríamos o analfabeto, antes mesmo de iniciar sua alfabetização, na superação de sua compreensão mágica como ingênua e no desenvolvimento de crescentemente crítica, seria o conceito antropológico de cultura. A distinção entre dois mundos: o da natureza e o da cultura. O papel ativo do homem *em* sua e *com* sua realidade. O sentido de mediação que tem a natureza para as relações e comunicação dos homens. A cultura como o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. A cultura como resultado de seu trabalho. Do seu esforço criador e recriador. O sentido transcendental de suas relações. A dimensão humanista da cultura. A cultura como aquisição sistemática da experiência humana. Como uma incorporação, por isto crítica e criadora, e não como uma justaposição de informes ou prescrições “doadas”. A democratização da cultura – dimensão da democratização fundamental. O aprendizado da escrita e da leitura como uma chave com que o analfabeto iniciaria a sua introdução no mundo da comunicação escrita. O homem, afinal, *no* e *com* o mudo. O seu papel de sujeito e não de mero e permanente objeto.

.....

Todo este debate é altamente criticizador e motivador. O analfabeto apreende criticamente a necessidade de aprender a ler e a escrever. Prepara-se para ser o agente deste aprendizado.

E consegue fazê-lo, na medida mesma em que a alfabetização é mais do que o simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de escrever e de ler. É o domínio dessas técnicas, em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente. É uma incorporação. (Freire, 1967, p. 108, 110).

A partir da 3ª noite, progressivamente, os diálogos provocados pelos *slides* representando cada uma das situações selecionadas, com suas palavras geradoras, o estudo das sílabas, das famílias de sílabas. Ler e escrever, individualmente, em seu caderno. Ler e escrever, individual e coletivamente, no quadro negro.

² Ver a Seção Bibliografia Comentada.

Progressivamente, criar palavras e os novos patamares, como escrever frases, escrever bilhetes e cartas.

A partir da 38ª noite, todos, ansiosos pelo encerramento, aguardando a confirmação da data da vinda do presidente da República. Conforme relata Valquíria Felix, identificamos de forma apenas perceptível que alguns alunos aparentavam encontrar dificuldades inesperadas. Num movimento explicável, não queriam chegar ao fim das 40 horas. O assunto foi discutido em nossos seminários, objeto de diálogo com os alunos, e foi superado.

Para não cometer omissão histórica, cabe salientar que na primeiríssima noite fizemos algo que não mais repetimos. Aplicamos um teste psicológico de inteligência não verbal,³ conforme a programação da equipe do SEC. Poucos alunos o entenderam, muito poucos o terminaram e a maioria se desencorajou, pensando que seria muito difícil a aprendizagem. Foi trabalhoso resgatar a mobilização. Sobre o assunto, conversamos francamente com Paulo Freire e sua equipe e tivemos a primeira certeza em relação a abertura, humildade e espírito científico que encontraríamos da parte deles, em nosso diálogo. Acertamos que poderíamos aplicar num outro momento, mas nem isso foi mais solicitado. Para facilitar, não computamos essa noite, quando nos referimos a cada uma das 40 horas.

Aula final, pelo presidente João Goulart

34

Na 40ª hora, a esperada fala do presidente João Goulart, dirigindo-se aos alunos e a alguns de seus familiares, perante ministros, todos os governadores do Nordeste, dirigentes da Sudene e o comandante da 7ª Região Militar. Após o governador do Estado, Paulo Freire resumiu o que acabara de ocorrer em Angicos e o presidente Jango se dirigiu aos alunos, no encerramento. Sem respeitar o protocolo, um concluinte, o sr. Antônio Ferreira, fez um discurso direto e objetivo. Não esperávamos tal atitude, e nos surpreendeu quando pediu a palavra. Lembrome de que ouvimos alguém dizer-lhe: “Quebrou o protocolo!” Surpreso, o orador perguntou-se: “Quebrei o quê?”, mas não atribuiu maior importância ao que teria quebrado. O texto de seu discurso faz parte desta publicação, por sua mensagem direta e pelo valor histórico. Ele agradece ao presidente a iniciativa das 40 horas, que veio “matar a fome da cabeça”, e pede que seja levada a todos os brasileiros.

Ao término da solenidade, um inesperado diálogo relatado por Calazans Fernandes. Juntamente com o chefe da Casa Militar da Presidência da República, esteve presente o general cearense Castelo Branco, que então comandava a 7ª Região Militar, que tem sede em Recife. Segundo Calazans Fernandes (1994, p. 18), “à saída, quando o grupo já se dispersava à procura dos carros para o regresso a Natal, o general nos chamou e disse: ‘Meu jovem, você está engordando cascavéis nesses sertões.’ Ao que respondemos: ‘Depende do calcanhar onde elas mordam, general’.”

Sobre o mesmo assunto, a historiadora Ana Maria Araújo Freire (2006) relata que, no jantar realizado na mesma noite no Palácio das Princesas, no Recife, o general

³ Teste de inteligência não verbal (INV), de Pierre Weil.

quis sentar-se ao lado de Paulo Freire. Novo diálogo, no mesmo sentido, o que explicaria seu interesse pessoal em participar da solenidade de Angicos. Em síntese, o general declarou a Paulo Freire que soubera que ele era tido como subversivo, mas que àquela hora havia adquirido a convicção de que realmente se tratava de um subversivo. Diálogo confirmado ainda em entrevista de Paulo Freire ao Museu da Pessoa, em agosto de 2003, quando lembrou outra afirmação do general ao comprovar a subversão, porque “defende uma pedagogia sem hierarquia”. Paulo Freire respondeu que, efetivamente, lutava para subverter a ordem injusta na qual vivia, afirmando ainda: “defendo valores, e estes estabelecem as hierarquias”.

Isso pode explicar em parte a agilidade da imediata repressão, mas não explica nem justifica a violência desproporcional que vitimou alguns dos dirigentes e coordenadores das atividades de alfabetização e educação de jovens e adultos, conforme relatado em síntese mais adiante. Repressão que teve como objetivo declarado eliminar um foco de “subversão comunista” que pretendia “fazer do Nordeste uma nova Cuba”. Como anunciado desde antes do golpe, por não aceitar o que afirmavam ser uma subversão de valores, subversão que punha em risco seus privilégios.

Resultados crescentes

Era nítido o crescimento da aprendizagem. Efetivamente, liberado o diálogo e estimulada a capacidade de observação com a “aula da cultura”, a conversa fluía, salvo exceção de algum mais tímido, que não ficava esquecido e logo era convidado a participar, com questões diretas que o estimulavam.

Para escrever, algumas dificuldades iniciais, naturais em adultos. A mão pesada quebrava a ponta do lápis, que furava as folhas do caderno, e tinha dificuldades de escrever mesmo uma só palavra numa folha inteira. Mas exatamente por serem adultos, pouco a pouco prevalece o domínio e escrevem frases na mesma folha antes percebida como insuficiente. Utilizávamos *slides* 24 x 36 mm. Alguns adquiriram uma precisão tão grande que chegaram a escrever palavras ou uma frase curta em um *slide* em papel vegetal, projetado no quadro, para que todos pudessem ler.

A curiosidade dos vizinhos ou familiares manteve-se quase sempre inalterada. Não havia cinema nem televisão na cidade. Assim, muitos vinham assistir através das janelas ou portas.

Um clima permanente de motivação foi mantido na cidade de Angicos. Carlos Lyra manipulava com maestria um projetor de 16 mm, e tínhamos à disposição uma “unidade móvel” cedida pelo United State Information Service (Usis – Serviço de Informação dos Estados Unidos). Um pequeno reboque cinza, com gerador potente, projetor e grande tela, caixas de som e toda a complexa fiação. Projetávamos documentários e filmes educativos cedidos pelo Usis, mas confesso que, algumas vezes, preferimos substituir a fala do som original por nossos próprios comentários.

Havia também a curiosidade de visitantes, que não foram poucos. Inclusive jornalistas mobilizados por Calazans Fernandes e Luiz Lobo, observadores da Aliança para o Progresso e da Sudene, políticos locais e da região. Todos respeitaram a

exigência inicial, não interrompiam as atividades em sala, ficando a observar do lado de fora, conversando antes ou depois das aulas com alunos e coordenadores.

Vale ainda ressaltar que, para a futura motivação dos analfabetos em outros municípios, encomendamos ao jornalista Luiz Lobo um filme em 16 mm, *As 40 horas de Angicos*, hoje disponível na internet sob o título *Alfabetização de adultos – Angicos*.⁴

A importância dos seminários

As 40 horas de Angicos foram um laboratório vivo, em tamanho real. Mas estávamos conscientes de que algumas características diferiam do que poderia vir a ser a forma de trabalho futuro, ao universalizar a proposta dos círculos de cultura para todos os brasileiros analfabetos.

Uma diferença fundamental era a dedicação exclusiva e integral dos coordenadores, todos voluntários, cuja origem social e diversidade de cursos universitários traziam para os debates uma abordagem diversificada e multidisciplinar. A rotina se estabeleceu conforme o planejado. Após a formação inicial já mencionada, contávamos com a assessoria de Paulo Freire e sua equipe, que vieram a Angicos em média a cada 15 dias, por uma duração média de três dias, e incentivaram que nos reuníssemos todas as manhãs num seminário interno, no qual confrontávamos teoria e prática.

À noite, os debates nos círculos de cultura, dispersos pela cidade, inclusive em bairros de difícil acesso, alguns sem iluminação nas ruas ou energia elétrica. Pela manhã, um seminário que durava mais de três horas. Preparávamos as tarefas para a noite, aprofundando itens referenciados no roteiro, disponibilizado anteriormente pela equipe do SEC durante a formação inicial. Cada um relatava os progressos, acertos e dificuldades enfrentados na noite anterior, gerando debates muitas vezes acalorados. Confrontávamos o que ocorrera na noite anterior com a teoria disponível. Desse confronto poderia nascer um questionamento a discutir com Paulo Freire e sua equipe ou entre nós, quando ali não estavam. E tentava-se reelaborar a teoria, renová-la, à luz do que havíamos verificado na prática.

Aqui, testemunhamos a humildade e o espírito científico do professor Paulo Freire. Sempre curioso e disponível para ouvir sugestões e críticas, refletimos juntos e reelaborar a teoria no ato. Confrontado pela prática, incorporava o que ouvira, identificando novos caminhos ou lembrando ensinamentos esquecidos, que não teríamos aplicado. Estas qualidades foram reveladas mais tarde, até mesmo quando foi dirigir o Programa Nacional de Alfabetização do MEC. Veja-se a velocidade com que foram modificados, quase sempre para melhor, os *slides* contendo as palavras e situações de aprendizagem e mesmo os da “aula de cultura” – enriquecidos mais tarde com a linda arte de seu amigo Francisco Brennand.

Durante mais da metade das 40 horas, insensivelmente, nossa equipe tentava um ritmo similar para o conjunto dos círculos, o que foi sendo abandonado

⁴ Disponível em: <www.forumeja.org.br/videos.angicos> 1ª parte 5'30"; 2ª parte 6'03".

naturalmente. Descobrimos que nem numa mesma classe havia aprendizagem no mesmo ritmo, sobretudo em relação à leitura e à escrita. Devia prevalecer, entretanto, um apelo à solidariedade, o que nos permitiu descobrir que um colega alfabetizando, muitas vezes, ajudava com mais prioridade a superar aquela dificuldade do que um dos coordenadores, em virtude da linguagem, das imagens que trazia, da motivação personalizada.

Identificada uma dificuldade de aprendizagem com tal ou tal tema ou palavra, tentávamos trazer ensinamentos teóricos que permitissem ultrapassá-la. Na ausência, deduzíamos ou criávamos alguma ideia e proposta, a confirmar mais adiante.

Identificada uma “dica”, uma facilidade maior encontrada em um momento dado, muitas vezes sugerida por um aluno, víamos a possibilidade de propor ou aplicar algo similar em outros círculos de cultura. Assim nasceram algumas sugestões, como o nome de “ficha da descoberta” para a ficha que apresentava o conjunto das famílias silábicas de uma palavra, cuja combinação estimulava a criatividade em sala. Na mesma ocasião, diante de palavras criadas ao juntar algumas sílabas, tecnicamente corretas, mas que não eram do conhecimento de ninguém da sala, alguns alunos passaram a identificá-las como “palavra morta” ou, ainda, inexistente, embora os autores geralmente dissessem que a palavra existia, que era o nome de um animal de estimação ou o apelido de um familiar. Outra sugestão importante nos facilitou a aprendizagem no momento de criar palavras e frases com base na mesma “ficha da descoberta”. Uma coordenadora explicou em seu círculo de cultura que seria algo como construir uma parede de tijolos e alguém na sala lembrou que, às vezes, se corta o tijolo pela metade, o que fez na hora ao construir sua frase.

No seminário quotidiano, passávamos e repassávamos os diálogos com os alunos. Aprofundávamos as questões que eram discutidas, o que havíamos aprendido, o que exigia melhor esclarecimento e preparávamo-nos para os diálogos e debates da noite, alimentando-nos do material estudado e de nossas diferenças e convergências.

Finalmente, diante de algum aluno que faltou, resolvíamos visitá-lo à tarde. Dois coordenadores iriam saber o porquê da falta e, se fosse o caso, incentivá-lo para que voltasse a participar das atividades. Com sucesso, quase sempre.

Num dos seminários decidimos quanto a um pedido especial – e aqui acrescento um testemunho pessoal – quanto ao sr. Antônio, o orador da 40ª hora. No início das 40 horas meu pai solicitou que lhe apresentasse um aluno que fosse efetivamente analfabeto. Indicou que gostaria de vê-lo novamente na metade do curso e mais para o final. Conversei com os coordenadores, que falaram com seus alunos. O sr. Antônio se prontificou, o que me pareceu interessante por serem quase da mesma idade, ele e meu pai, advogado, jornalista e professor universitário, ambos com pouco mais de 50 anos.

Na primeira conversa entre eles, ouvi que conhecia uma letra, o “O” – “igual à boca de uma panela”. Demonstrou claramente desconhecer outras letras, não sabendo decifrar um livro ou a mais simples anotação. Curioso notar que o sr. Antônio era um comerciante conceituado, rápido em cálculos mentais, fruto de sua prática

profissional. Com cerca de 20 horas, nova visita. Animaram-se os dois, leu e escreveu frases, assim como um bilhete. Leu e resumiu algo simples. Com quase 40 horas, houve mais um encontro, na biblioteca de meu pai, que tinha na época mais de 10 mil livros, imediatamente apelidada pelo visitante de “armazém de livros”. Leu e escreveu no seu ritmo e sem problemas. Leu inclusive verbetes de uma enciclopédia, demonstrando pleno entendimento. Recebeu um livro em inglês, que folheou. Perguntado, respondeu que “Ler, eu leio, porque sei ler. Mas não entendo. Se me escuto, parece o que falam os homens da fazenda da Sanbra”. Efetivamente, não longe de Angicos havia uma grande plantação de agave e uma usina de uma firma inglesa, a Sociedade Algodoeira do Nordeste Brasileiro (Sanbra). Finalmente, ficou surpreso quando folheou um livro em alemão. Perguntou se não era uma armadilha. Afirmou que um livro assim não podia existir, sem vogais, com palavras ilegíveis. Verifiquei que meu pai, Otto de Brito Guerra, um dos líderes da Igreja Católica e estudioso de sua Doutrina Social, simpático ao método e às ideias de Paulo Freire, nada mais queria para fazer sua própria avaliação.

A profecia e a repressão

No último trimestre de 1963, diminuí o ritmo do Secern. Tínhamos dificuldades para concretizar a abertura de trabalho em novas frentes previstas e programadas. Ao mesmo tempo, Paulo Freire aceitou o convite do ministro da Educação para montar o Programa Nacional de Alfabetização, que deveria começar por dois projetos piloto, um no antigo Estado do Rio de Janeiro, cuja capital era Niterói, e outro no Estado de Sergipe.

Realizava-se a profecia de Paulo Freire. A propósito disso, dois jornalistas norte-americanos publicaram em seu livro: “Em janeiro de 1964, a insatisfação com a técnica pedagógica de Freire e o desconforto em torno do conteúdo político do programa levaram a Aliança para o Progresso a retirar seu suporte financeiro (exatamente três meses antes do golpe de Estado contra Goulart)” (Levinson, Onis, 1970 *apud* Freire, Guimarães, 2010, p. 39).

No fim de 1963, alguns de nós fomos convidados para levar a Sergipe nossa experiência adquirida no Rio Grande do Norte, sem abandonar o Secern. Não cabe detalhar aqui o que foi Sergipe, por fugir ao tema de Angicos. Resta um tema que merece estudos, inclusive porque havia uma ideia inicial de somar forças com as atividades do MEB, em relação ao qual o Estado de Sergipe também esteve entre os pioneiros.

Não podemos ignorar que foi a partir de Angicos que se levantaram as oposições para o que chamavam de “atividade subversiva”. Fomos surpreendidos pelo golpe: no dia 2 de abril, nosso escritório em Aracaju foi invadido pelo Exército, procurando literatura subversiva, dinheiro e provas de desvio dos recursos do MEC. Paulo Freire tinha tido a precaução de convidar para integrar nossa equipe um experiente gestor financeiro que antes de sair, deixava as contas em dia, rigorosamente. Decidimos voltar por terra para Natal, ficando em Sergipe o colega Paulo Pacheco, da equipe do SEC, diretor do projeto piloto. No meio do caminho, em

Caruaru, fui preso por tropas do Exército, com mais dois colegas, Pedro Neves e José Ribamar. Em um *jeep*, fomos levados algemados para a 2ª Companhia de Guardas em Recife, à disposição do coronel Ibiapina. Mais tarde, esse coronel prendeu, na mesma Companhia de Guardas, o próprio Paulo Freire, para igualmente responder a seu Inquérito Policial Militar (IPM). Seguiu-se, para Paulo e para mim, um longo período de privações, entre prisão e exílio, cada um por seu lado. Trata-se de outra história, embora não desvinculada do que se passou em Angicos. As “acusações” foram finalmente rejeitadas pelo Superior Tribunal Militar (STM), e recentemente ambos fomos anistiados pela Comissão Especial do Ministério da Justiça. Ficou o sofrimento pessoal, familiar, as marcas da dureza da prisão e das dificuldades do exílio.

Coordenadores e alfabetizandos sofreram com a repressão, sem reações mais significativas de solidariedade, diante da repressão dominante. Alunos e seus familiares atemorizados diretamente por militares uniformizados chegaram a queimar seus cadernos, exemplares únicos e testemunha indelével de um grande passo. Ao celebrarmos os 50 anos das 40 horas de Angicos, ouvimos muito sobre as dificuldades de uns e outros. História que ainda não foi contada. Houve manifestações de solidariedade de familiares e amigos, em maior grau aquela dirigida diretamente aos que sofremos a arbitrariedade e brutalidade da prisão política.

Algumas lacunas

Nas 40 horas, não reservamos nenhum momento para uma iniciação matemática. Os números eram manipulados ao se escrever cada dia a data, incluindo também o dia da semana. Esse assunto nunca foi discutido a fundo entre nós, mas constávamos que os adultos não tinham problemas para os cálculos de seu dia a dia. Na profissão, na feira, no mercado, onde fosse. Mais adiante soube que Paulo Freire reuniu-se com o professor Ubiratan D’Ambrosio. Um diálogo entre os dois para um congresso de matemáticos em Sevilha permitiu levantar algumas hipóteses. Ainda, em diálogo na Unesco com especialistas da etnomatemática, pude descobrir mais tarde como existem convergências que nos permitem respeitar na aprendizagem da matemática os mesmos princípios que defendemos para a aprendizagem do ler e escrever.

Na corrida contra o tempo, não soubemos dar tempo ao diálogo e à interação com as atividades do ensino regular no município ou na própria Secretaria da Educação do Estado. De um lado, as 40 horas aconteceram durante as férias escolares. De outro, apesar de o vasto programa do Secern incluir atividades inovadoras em matéria de formação de professores e de renovação de currículo, elas apenas se iniciavam. Finalmente, descobrimos depois porque o secretário da Educação contribuiu para nos isolar. Calazans guardava na manga uma carta, temendo que não déssemos conta do trabalho, como revelou em seu livro já citado. Se soubéssemos, na época, teríamos incluído essa alternativa dentro do que chamamos de ambiente hostil.

Prevenido quanto a eventual determinação do governador Aluísio Alves no sentido de impedir a conexão de Angicos com Miguel Arraes, o secretário havia evoluído com antecedência suficiente para a alternativa de colocar em cena uma equipe de professores escolhidos do Centro de Estudos de Pesquisa (CEP) da Secretaria de Educação, e entre os profissionais colocados à disposição do Estado por outros governos.

Somente sabiam destas providências o Secretário e a gaúcha Lia Campos, diretora do CEP. Como no ritmo do Brasil da época, trabalhava-se com o imponderável. A armação pernambucana dentro do Rio Grande do Norte poderia explodir. Ela envolvia justamente o município de nascimento de Aluísio. Se fosse o caso de substituir a equipe, isso só deveria ocorrer a partir de três de dezembro, após a assinatura do convenio MEC-Sudene-Usaid. (Fernandes, Terra, 1994, p. 95).

Também tivemos dificuldades de conviver com a rigorosa e prudente burocracia do Secern, com seus instrumentos de controle e avaliação aplicados pelos técnicos da Sudene, conforme acertado no convênio com a Usaid. Entre tantos, um pequeno exemplo: o transporte das carteiras escolares para Angicos. Havíamos anunciado a data de início do curso, mas as carteiras foram recebidas com algum atraso pelo almoxarifado do Secern e este exigia alguns dias para identificar cada uma com seu selo, incorporando-as ao patrimônio da entidade. Impossível esperar. Contamos com alguma conivência e, numa operação noturna, de surpresa, embarcamos todas as carteiras em caminhões surgidos do nada. Não atrasamos a abertura. Lembro-me de que o secretário se divertiu com a situação e mandou que o funcionário se deslocasse até Angicos para colar as fichas em cada um dos móveis e equipamentos.

40

Repercussão internacional e hostilidade da ditadura na Unesco

Além da repercussão nacional, que levou a convidar Paulo Freire para criar e dirigir, no MEC, o Programa Nacional de Alfabetização (PNA), suscitando a multiplicação de experiências em 1963 e 1964 em outros municípios brasileiros, verifica-se rapidamente uma repercussão internacional, fruto das visitas de especialistas e de jornalistas que viram os resultados alcançados em Angicos e Natal e, progressivamente, em outros lugares. Graças ao que escreveram, nosso trabalho se tornou conhecido. A repercussão ampliou-se a partir do exílio de Paulo Freire, de seus livros e de sua participação em palestras, conferências e cursos em universidades ou a convite de movimentos sociais.

Ele respondia claramente a uma dupla demanda. A primeira, da academia e de entidades interessadas na estreita relação entre Educação, Direitos Humanos e Desenvolvimento, visível nos convites que recebeu de inúmeras universidades e do Conselho Mundial das Igrejas (CMI) assim como de organizações não governamentais inseridas em lutas locais ou regionais. A segunda demanda, de países interessados em adotar novas políticas de alfabetização e educação de jovens e adultos. O trabalho interessou outros países em desenvolvimento, que levaram à Unesco a proposta de integrar essa nova visão e torná-la conhecida.

Sobre a repercussão na Unesco, um fato pouco conhecido, mais uma prova da incansável atuação de nosso Itamaraty a serviço do regime de exceção implantado no Brasil durante o período, atuação que precedeu a tristemente célebre Operação Condor e que se prolongou até a retomada da democracia em nosso País.

O senegalês Amadou Mahtar M'Bow era o diretor geral da Unesco, em um raro período no qual a entidade foi dirigida por alguém do Terceiro Mundo (1974-1987). No último trimestre de 1983 fui sondado para integrar a Divisão de Alfabetização de Adultos e Desenvolvimento Rural (ED/LAR), que renovaria sua direção em 1984. Lembro-me que atuava na época como consultor para a própria Unesco e outras agências da ONU e já havia conhecido, durante o exílio em Paris e na África Negra, dirigentes de alguns países com grande sensibilidade para as questões de alfabetização numa mesma perspectiva. Enviado pela Unesco, efetuei missões em Angola e Cabo Verde, contribuindo para a definição de estratégias em matéria de alfabetização e políticas para a juventude. Acabara de voltar de um trabalho em Cabo Verde, onde as propostas adotadas articulavam estreitamente a alfabetização, a educação de adultos e o plano nacional de desenvolvimento do país (Guerra, 1983).

A sondagem veio por meio de um alto funcionário argelino e de um técnico norte-americano, com funções elevadas na sede da Unesco em Paris. Soube que havia sido definida uma estratégia que implicava riscos, porque visava a uma guinada nas políticas da Unesco em relação a tema tão sensível. A mudança teria como plataforma indicativa o conteúdo de um número especial do *Correio da Unesco*, traduzido em dezenas de línguas e com grande difusão, cuja publicação devidamente programada ocorreu em fevereiro de 1984. Em junho de 1980, outro número especial havia sido publicado sob o título *A alfabetização, um ensino para a liberdade*, contendo artigos de Paulo Freire (1980) sobre a alfabetização em São Tomé e Príncipe, "Lettres à une jeune nation", e de Julio Cortazar, "Un peuple à l'école de la liberté", referindo-se a Cuba e Nicarágua, e matérias sobre a campanha nacional de alfabetização da Nicarágua, entre outras.

O novo número especial foi intitulado *Alfabetização, escada para o desenvolvimento*. Tem editorial do próprio diretor geral, sob o título "Um imperativo moral", e uma calorosa e oportuna apresentação pelo redator-chefe do *Correio da Unesco*, o escritor e poeta da Martinica, Edouard Glissant (1984, p. 3):

Incapacidade individual, o analfabetismo é também um freio, talvez o mais importante, à emancipação social e tecnológica dos povos em desenvolvimento: ele contribui para aumentar o fosso entre países industrializados e países menos avançados.

É enfim um obstáculo à interpenetração das culturas, ao seu enriquecimento mútuo. Aprender a ler e escrever é ao mesmo tempo aprender sobre as culturas dos outros, tanto quanto se enraizar em sua própria cultura.

(...) neste número um duplo objetivo: esboçar, apesar das lacunas, a situação presente e ressaltar as condições para uma maior eficácia.

Dentre estas, a primeira e também a mais imperativa, mas que nem sempre foi admitida enquanto tal, é simplesmente considerar cada território, cada húmus cultural, com suas tradições e seus próprios centros de interesse. Como escreve com força um dos autores, "Não alfabetizamos os homens, os homens se alfabetizam".

Fui convidado a escrever o primeiro artigo, exatamente sobre as raízes culturais da alfabetização (“Les racines culturelles de l’alphabétisation” – Guerra, 1984). Na mesma revista, há artigos do belga Marcel de Clerck, “Le milieu et la volonté”; de Paulo Freire, “Le monde et le mot”; do maliano Adama Oune, “Les gardiens du savoir”; do argelino Ali Hamadache, “Les analphabètes du quart monde”; da egípcia Sonia Abadir Ramzi, “Le double exil”. E, finalmente, uma visão de conjunto sobre o que se fazia no mundo acerca da alfabetização, inclusive sobre a luta da Unesco contra o analfabetismo, e a lista dos Prêmios de Alfabetização de 1983.

O convite foi bloqueado pelo governo militar brasileiro. A Unesco não chegou a propor mudanças estratégicas sobre as políticas de alfabetização e educação de jovens e adultos. Uma grave crise se revelou com o anúncio, em 1983, da saída dos Estados Unidos da América, tornada efetiva um ano depois, numa clara tentativa de asfixiar a entidade, já que a saída representou uma perda de 25% do orçamento de contribuições obrigatórias. Alegando “politização excessiva” da entidade, opunham-se frontalmente ao debate na Unesco sobre a Nova Ordem Mundial da Comunicação e da Informação e outros temas polêmicos (cf. Coate, 1988 *apud* Borges, 2004). Em 1987, foi eleito um novo diretor geral, originário da Espanha. Somente vinte anos depois os Estados Unidos voltaram ao seio da Unesco.

Conclusão

Não há como concluir algo inconcluso. Em 2013, 50 anos depois das 40 horas de Angicos resta o amargo sabor do que poderia ter sido. Aqui novamente Paulo Freire nos traz o reconforto de sua *Pedagogia da esperança*.

Do Brasil sonhado, a esta altura sem analfabetos, ou com a taxa residual igual à de países chamados desenvolvidos, somos uma nação com maior número de analfabetos do que aqueles existentes no cálculo inicial de Paulo Freire, aqui citado. Como o Brasil dispõe de larga experiência, conhecimentos técnicos, recursos humanos e financeiros, nada explica as atuais taxas de analfabetismo. Sem a interrupção de 1964, deliberada, e que deu prioridade a desmontar os programas de educação popular, discutiríamos hoje para toda a coorte dos ex-alunos de nossos programas – ou seja, para a grande maioria dos brasileiros – a inserção na universidade, o aperfeiçoamento do ensino médio, o ensino profissional e temas discutidos em países desenvolvidos.

Conforta verificar o que vimos e ouvimos em recente documentário “40 horas na memória: resgate da experiência pioneira de Paulo Freire em Angicos/RN”, da equipe de comunicação da Universidade Federal Rural do Semiárido (Ufersa), que tem como roteirista o jornalista Passos Junior. Foram entrevistados os 19 ex-alunos ainda vivos, que relatam como ficaram atemorizados no primeiro momento, como e por que alguns continuaram seus estudos. Não se identificou ninguém que tenha recaído no analfabetismo regressivo, todos influenciaram seus filhos a frequentar a escola e a maioria se orgulha de ter netos que cursaram a universidade. Os testemunhos demonstram plena lucidez sobre seu papel como cidadãos e impressiona a emoção com que se referem ao que ocorreu em Angicos há mais de cinquenta anos.

Com as taxas atuais, negamos direitos e cidadania, dignidade e qualidade de vida a um número de jovens que representam uma população maior do que a de alguns países europeus. Com eles, e mais ainda se incluirmos também os que têm acima de 30 anos, podemos verificar quanto perdemos também em potencial produtivo, que poderia modificar nosso Produto Interno Bruto e nossa renda média.

Universalizar o acesso à educação seria honrar a memória de Paulo Freire, demonstrar respeito ao seu legado. Direito por meio do qual podemos garantir a todos eles o pleno exercício da cidadania, a devida inclusão e participação efetiva na vida da comunidade, nos benefícios sociais, políticos e econômicos.

Referências bibliográficas

BRITO, Jomard Muniz de. Educação de adultos e unificação da cultura. *Estudos Universitários, [...] Recife*, n. 4, p. 61-70, abr./jun. 1963. Disponível em: <http://forumeja.org.br/df/sites/forumeja.org.br/df/files/est.univ_.pdf>.

CARDOSO, Aurenice. Conscientização e alfabetização: uma visão prática do sistema. *Estudos Universitários, [...] Recife*, n. 4, p.71-80, abr./jun. 1963. Disponível em: <http://forumeja.org.br/df/sites/forumeja.org.br/df/files/est.univ_.pdf>.

COATE, Roger A. *Unilateralism, Ideology, and U.S. Foreign Policy: The United States In and Out of Unesco*. Boulder: Lynne Rienner, 1988. *Apud* BORGES, Bruno de Moura. Uma teoria de instituições em declínio: reavaliando saída, voz e lealdade de Hirschman para as instituições internacionais. *Contexto internacional*, Rio de Janeiro, v. 26, n. 2, p. 249-286, dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cint/v26n2/v26n2a01.pdf>>.

FÁVERO, Osmar. As fichas de cultura do Sistema de Alfabetização Paulo Freire: um "ovo de Colombo". *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 18, n. 37, p. 465-483, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://seer.bce.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewFile/8009/6718>>.

FERNANDES, Calazans; TERRA, Antônia. *40 horas de esperança: o método Paulo Freire – política e pedagogia na experiência de Angicos*. São Paulo: Ática, 1994.

FREIRE, Ana Maria Araújo. *Paulo Freire: uma história de vida*. São Paulo: Vila das Letras, 2006.

FREIRE, Paulo. Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo. *Estudos Universitários, [...] Recife*, n. 4, p. 5-23, abr./jun. 1963. Disponível em: <http://forumeja.org.br/df/sites/forumeja.org.br/df/files/est.univ_.pdf>.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1967. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/eduliber.pdf>>.

FREIRE, Paulo. Lettres à une jeune nation. *Le Courrier de l'UNESCO: L'alphabétisation, un enseignement pour la liberté*, n. 6, p. 27-30, jun. 1980. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0007/000747/074758fo.pdf>>.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Aprendendo com a própria história*. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

GLISSANT, Edouard. Le Courrier du mois. *Courrier de l'UNESCO: L'alphabetisation à l'échelle des cultures*, p. 3, févr. 1984. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0007/000746/074676fo.pdf>

GUERRA, Marcos. Les racines culturelles de l'alphabetisation. *Courrier de l'UNESCO: L'alphabetisation à l'échelle des cultures*, p. 6-8, févr. 1984. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0007/000746/074676fo.pdf>.

GUERRA, Marcos. *III^{ème} Seminaire National sur l'Alphabetisation et l'Éducation des Adultes: rapport établi à l'intention du Gouvernement de la République du Cap-Vert*. Paris: Unesco, 1983. (Rapport technique RP/1981-1983/1/5.9/02). Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0005/000564/056471mb.pdf>

KIRKENDALL, Andrew J. *Paulo Freire and the Cold War politics of literacy*. Chapel Hill: University of North Carolina Press, 2010.

LEVINSON Jerome; ONIS, Juan de. *The Alliance that lost its way: a critical report on the Alliance for Progress*. Chicago: Quadrangle Books, 1970.

LYRA, Carlos. *As quarenta horas de Angicos: uma experiência pioneira de educação*. São Paulo: Cortez, 1996. Disponível em: <http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/clyra.angicos.pdf>.

44

MACIEL, Jarbas. A fundamentação teórica do sistema Paulo Freire, *Estudos Universitários, [...] Recife*, n. 4, p. 25-59, abr./jun. 1963. Disponível em: http://forumeja.org.br/df/sites/forumeja.org.br/df/files/est.univ_.pdf.

40 horas na memória: resgate da experiência pioneira de Paulo Freire em Angicos/RN. Direção: Passos Junior. Roteirista: Renata Jaguaribe. Produção: Amanda Freitas. Mossoró: Ufersa, 2013. 1 DVD (35 min.).

WEFFORT, Francisco C. Educação e política: reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade [Prefácio]. In: FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1967. p. 1-26. Disponível em: <http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/eduliber.pdf>.

Marcos Guerra, mestre em Direito Internacional do Desenvolvimento (Paris V), advogado com atuação nos setores público e privado, prestou consultoria para a ONU no Brasil, Europa e África, é professor de Direito dos Estrangeiros no Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e vice-presidente da OAB-RN para a gestão 2013-2015.

mjguerra@uol.com.br

Recebido em 19 de novembro de 2013.

Aprovado em 27 de novembro de 2013.

O que pensam outros especialistas?

pontos de vista



Alunos de Angicos

Fonte: LYRA, Carlos. *As quarentas horas de Angicos*. São Paulo: Cortez, 1996.



Alunos de Angicos

Fonte: FERNANDES, Calazans; TERRA, Antonia. *40 horas de esperança*. São Paulo: Ática, 1994.

Paulo Freire: primeiros tempos*

Osmar Fávero

Resumo

No início dos anos de 1960, no auge do populismo e no bojo de uma crise de hegemonia política e de aceleração do desenvolvimento econômico, nasceram os movimentos mais expressivos de cultura e educação popular no Brasil. As experiências-piloto do sistema de alfabetização e conscientização de Paulo Freire aconteceram no Movimento de Cultura Popular (MCP) do Recife, em 1962, mas a que projetou o sistema foi a de Angicos, em 1963. O sistema alcançou o nível nacional, tendo em vista sua adoção por grupos de universitários e secundaristas mobilizados pela União Nacional dos Estudantes (UNE) e coordenados pela Ação Popular. Três fatores impulsionaram essa difusão: 1) gravidade do analfabetismo no Brasil, que atingia mais de 50% da população maior de 14 anos; 2) surgimento de ações educativas com forte conteúdo político-ideológico; 3) a simplicidade e a eficácia de um sistema ativo, baseado no diálogo, em que a alfabetização/conscientização era realizada a partir de palavras geradoras escolhidas no universo vocabular da população a ser alfabetizada.

Palavras-chave: Método Paulo Freire; Angicos; alfabetização de adultos; educação popular; década 1960-1969.

* Uma primeira versão deste texto foi publicada em: Ventrone, Silvana; Pires, Marlene de Fátima C.; Oliveira, Edna Castro de (Org.). *Paulo Freire: a práxis político-pedagógica do educador*. Vitória: Edufes, 2000.

Abstract

Paulo Freire: first times

In the early 1960's, at the height of populism, on the edge of a political hegemony crisis and of economic development acceleration, the most expressive movements of culture and popular education emerged in Brazil. The pilot experiments of Paulo Freire's alphabetization and consciousness raising system happened during the Movimento de Cultura Popular (MCP) de Recife (in English, Popular Culture Movement – PCM) in 1962. However, it was the Angicos' experience the one responsible to project Freire's system in 1963. The system reached national level, considering that it was adopted by university groups and by high-school students mobilized by the União Nacional dos Estudantes – UNE (in English, National Students' Union – NSU) and coordinated by Ação Popular (in English, Popular Action). Three factors boosted such diffusion: 1. the gravity of illiteracy in Brazil, which reached more than 50% of the population over age 14; 2. the emerging of educational actions with strong political-ideological content; 3. the simplicity and efficacy of an active system, based on dialogue, in which alphabetization/consciousness raising were achieved through words chosen amongst the vocabulary universe of the population to be alphabetized.

Keywords: Paulo Freire's method; Angicos; adult literacy; popular education; 1960's decade.

Os movimentos de cultura e educação popular no início dos anos de 1960

No início dos anos de 1960, no auge do populismo brasileiro e, simultaneamente, no bojo de uma crise de hegemonia política e de aceleração do desenvolvimento econômico, nasceram os movimentos mais expressivos de cultura e educação popular do Brasil:

- Movimento de Cultura Popular (MCP), criado inicialmente no Recife, depois estendido a várias outras cidades do interior de Pernambuco, quando Miguel Arraes foi prefeito da Capital e depois governador do Estado (maio de 1961).
- Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, criada em Natal, na gestão de Djalma Maranhão na Prefeitura Municipal e Moacyr de Góes na Secretaria de Educação (fevereiro de 1961).
- Movimento de Educação de Base (MEB), criado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), com o apoio da Presidência da República (março de 1961).
- Centro Popular de Cultura (CPC), criado por Carlos Estevam Martins, Oduvaldo Viana Filho e Leon Hirzman, na União Nacional dos Estudantes (UNE), em março de 1961, e difundido por todo o Brasil pela UNE-Volante, em 1962 e 1963.

- Primeiras experiências de alfabetização e conscientização de adultos feitas por Paulo Freire no MCP (Centro Dona Olegarinha); logo depois, início de sua sistematização no Serviço de Extensão Cultural da então Universidade do Recife (1962).
- Campanha de Educação Popular da Paraíba (Ceplar), criada por profissionais recém-formados, oriundos da Juventude Universitária Católica (JUC), e por estudantes universitários (1962).
- Campanha de Alfabetização da UNE (setembro de 1962), a partir de experiência iniciada em outubro de 1961, com pequena expressão, no então Estado da Guanabara.
- Alfabetização de Adultos pelo Sistema Paulo Freire, em Angicos, no Estado do Rio Grande do Norte (janeiro a abril de 1963).
- Experiência de Brasília, ponto de partida para a adoção do Sistema Paulo Freire em vários Estados, no bojo das ações de Alfabetização e Cultura Popular, patrocinada pelo Ministério de Educação e Cultura (julho de 1963 a março de 1964).
- Criação do Programa Nacional de Alfabetização, com implantação iniciada na Baixada Fluminense, pertencente ao antigo Estado do Rio de Janeiro (janeiro de 1964).

Esses movimentos operaram um salto qualitativo em relação às campanhas e mobilizações governamentais contra o analfabetismo de jovens e adultos ou de educação de base, promovidas na década de 1950. Foram propostas qualitativamente diferentes das ações anteriores. E o que as fez radicalmente diferentes foi o compromisso explicitamente assumido em favor das classes populares, urbanas e rurais, e o fato de terem orientado sua ação educativa para uma política renovadora. Significaram, ainda, um capítulo especial da história da educação brasileira, quando a “luta contra o analfabetismo” da população adulta foi liderada por amplos setores da sociedade civil, por meio de profissionais liberais, recém-formados, estudantes, que passaram a promover ações educativas bastante originais. Para tanto, buscaram e conseguiram o apoio do Estado, sem se valer, todavia, das desgastadas “perspectivas pedagógicas” do Ministério da Educação (MEC).

Marcaram também o momento em que, lado a lado de certas iniciativas e às vezes por elas respaldadas, alguns governantes eleitos por “frentes políticas” criadas por partidos de oposição (Recife e Natal, particularmente, no caso do Nordeste) assumiram, perante o eleitorado mais necessitado, o compromisso de expansão da escola primária e da alfabetização de adultos, numa linha política diferente das anteriores. Esse esforço encontrou apoio nos ministros da educação dos governos populistas (especialmente Darcy Ribeiro, Paulo de Tarso e Júlio Sambaqui) que aproveitaram as novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/61) e, em particular, as perspectivas abertas pelo Plano Nacional de Educação de 1962, para possibilitar novas linhas de financiamento que vieram favorecer experiências educativas e culturais com as camadas populares, não só por meio daqueles

movimentos e campanhas, mas também por intermédio dos sindicatos e associações de classe.

Esses movimentos de alfabetização de adultos, cultura popular, educação popular e expansão das redes escolares precisam ser vistos dentro de horizontes bastante amplos. No caso brasileiro, as raízes desta expansão e das diversificações ocorridas encontram-se nas mudanças político-econômicas que tiveram lugar a partir dos anos de 1930. Define-se um novo cenário político, no longo período do Estado Novo, e implanta-se progressivamente a industrialização, no processo designado como “substituição de importações”, que está na base do crescimento econômico do País e da consequente urbanização dos estados do Centro-Sul. Além de ter gerado uma gama de novos empregos, no setor secundário, provocou também o crescimento dos serviços e a modernização da máquina administrativa do Estado.

Em decorrência, ampliou-se, de um lado, sobretudo a partir de 1946, quando passou a ocorrer a “redemocratização do País”, a necessidade de mais escolas e maiores oportunidades de treinamento. As camadas populares urbanas lutavam pela escola elementar para as crianças e era forte a reivindicação das camadas médias da população urbana que, após a escola primária, passaram a conquistar progressivamente o acesso ao antigo ensino secundário e a diferentes modalidades do ensino médio (Beisiegel, 2004; Sposito, 1984). Por sua vez, aos adultos que não haviam obtido a escolarização na idade considerada apropriada (7 a 10 anos, na época) era normalmente oferecida a alfabetização em “classes de emergência”, com um currículo facilitado do ensino primário, a que se procurava associar uma iniciação ao trabalho. Para as populações rurais, propunha-se a “educação de base”, não raro também restrita à alfabetização.

Dessa forma, tanto a expansão da rede escolar quanto a gestação de novas modalidades de ensino – quer sob a forma de treinamento, quer sob o rótulo de ensino supletivo – estão intimamente ligadas à expansão do capitalismo, no modelo industrial e dependente. Estão ligadas também à permanente luta pela hegemonia, desenvolvida no interior da sociedade, para que a classe dominante consiga manter a direção dessa sociedade. Tendo em vista as mudanças ocorridas no próprio interior da classe dominante – na passagem de um predomínio quase exclusivamente agrário para a supremacia das frações de classe urbano-industriais –, os governos do período desenvolveram o que se convencionou chamar de “política de massas”, incorporando inicialmente o proletariado urbano, depois o proletariado rural, como frentes de legitimação do poder político.

Embora possibilitando aos operários a oportunidade de se reunirem em sindicatos, e mesmo em associações mais amplas, estendendo a eles a proteção relativa das leis trabalhistas e amparando-os com programas de saúde e assistência previdenciária, a aludida participação das camadas populares, em grandes termos, restringia-se à sua manipulação política por meio de estratégias montadas pelo próprio Estado.

No final dos anos de 1950 e começo de 1960, não apenas se consolidou o modelo de industrialização, como começou a ocorrer com maior intensidade a

expansão do capitalismo no meio rural. Conseqüentemente, a “política de massas” avançou também para o campo, com a extensão de alguns benefícios aos trabalhadores rurais, pela criação de ligas camponesas e sindicatos rurais, e, em 1963, pelo Estatuto do Trabalhador Rural.

A aceleração e o planejamento do crescimento econômico, durante o período do governo de Juscelino Kubitschek de Oliveira (1956-1960), colocaram em destaque o papel da educação no desenvolvimento, principalmente em termos da formação de recursos humanos. Esse não era, na realidade, um problema que apareceu apenas no Brasil; sua discussão ocorria em plano mundial, coincidindo com as primeiras ideias de planejamento educacional, lançadas ao final da década de 1950 na América Latina pela Unesco e pela Organização do Estados Americanos (OEA). Justificadas a princípio pelo direito de todos à educação e pela necessidade de maior eficácia dos sistemas de ensino, logo essas ideias passaram a ser justificadas pela teoria do capital humano, dando margem ao crescente interesse do Estado na reformulação dos sistemas de ensino, em geral, e pela reorientação das campanhas de alfabetização e educação de adultos, em particular.

O Programa de Metas do governo Kubitschek não deu muita ênfase ao problema educacional – a Meta 30 restringiu-se à preparação de técnicos. Mas o tema “educação e desenvolvimento” polarizou as discussões no período, não só em termos de uma revisão das prioridades, estrutura e métodos dos sistemas de ensino, mas sobretudo quanto à formulação de uma nova teoria da educação, ante as exigências do crescimento econômico sustentado pela industrialização.

Em particular, a relativa ineficácia das campanhas anteriores – principalmente da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), que se havia restringido à mera alfabetização —, as críticas que a elas eram feitas e a necessidade de encontrar novas diretrizes para a educação de adultos no País, de modo a torná-la funcional à sociedade brasileira em transformação, provocaram a convocação do 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado no Rio de Janeiro, em julho de 1958, após intensa preparação nos diversos Estados, por meio de seminários regionais. No discurso de abertura desse congresso, o presidente da República deixou muito claro o que considerava importante papel da educação dos adultos na solução dos problemas criados pelo desenvolvimento econômico:

[...] Cabe, assim, à educação dos adolescentes e adultos não somente suprir, na medida do possível, as deficiências da rede de ensino primário, mas também e muito principalmente, dar um preparo intensivo, imediato e prático aos que, ao iniciarem sua vida ativa, se encontrem desarmados dos instrumentos fundamentais de produção e de vida, ou seja: ler, escrever, uma profissão ou pelo menos uma iniciação profissional, uma conveniente integração social e política, ao lado da compreensão e prática dos valores espirituais da tradição e da cultura brasileiras.

Vivemos, realmente, um momento de profundas transformações na vida do País: econômicas, sociais e espirituais. A fisionomia das áreas geográficas transforma-se contínua e rapidamente; novas condições de trabalho surgem a cada instante e o mercado torna-se cada vez mais carente de mão de obra qualificada e semiquificada. O elemento humano convenientemente preparado, a fim de enfrentarmos a expansão de nossa indústria, de nosso comércio, de nossa agricultura e de todas as formas de produção, tem sido e continua a ser um dos pontos fracos

da mobilização de nossas forças e de nossos recursos para o soerguimento da nação. Essa expansão vem sendo tão rápida e a conseqüente demanda de pessoal tecnicamente habilitado tão intensa que não há como esperar a sua formação pelo sistema regular de ensino; é preciso uma ação rápida, intensiva, ampla e de resultados práticos e imediatos, a fim de atendermos aos reclamos do crescimento e do desenvolvimento da nação. (Oliveira, 1958, p. 3).

No próprio MEC, entretanto, era questionada a concepção básica da ação governamental, da qual derivavam as novas funções esperadas para a educação: o desenvolvimento econômico, determinando mudanças sociais, criaria condições melhores e mais favoráveis à realização do homem como pessoa. Técnicos e especialistas do MEC (entre os quais, Jayme Abreu e João Roberto Moreira) não aceitavam essa teoria, "porque significava a predominância causal ou determinante do econômico sobre o social e o cultural" (Moreira, 1960, p. 8). Partiam de outra premissa: o desenvolvimento econômico e a mudança social dependiam principalmente da formação do homem; e, dessa ótica, propunham mesmo a reformulação da teoria do desenvolvimento brasileiro.

Mas, a comissão de educadores chamados a participar da elaboração do plano governamental empenhou-se em tarefas mais modestas: a partir da análise dos esforços financeiros federais na educação, detalharam as metas e os recursos necessários para a formação de técnicos, conforme os setores da economia e os níveis de ensino. Ao lado disso, sugeriram que, "acompanhando o Programa de Metas do governo, dentro dos planos especiais que visavam ao desenvolvimento educacional relacionado com o econômico, fosse organizado o projeto de escolarização primária da população brasileira, quer em idade conveniente, quer já ultrapassada essa idade" (Moreira, 1960, p. 11).

Tratava-se de regularizar o ingresso das crianças na escola, solucionando os problemas que impediam o fluxo normal dos alunos, e promover a criação de "classes ou escolas de emergência" que possibilitassem a alfabetização e a iniciação profissional dos adolescentes e adultos analfabetos. A criação dessas "classes ou escolas de emergência", consideradas como o principal meio para a erradicação do analfabetismo, comprometeria, no entanto, um volume de recursos não disponíveis, mesmo se apoiada por uma "mobilização geral contra o analfabetismo", inclusive por meio de um voluntariado docente. Na verdade, temia-se o fracasso de mais uma campanha, nos moldes das anteriores. Por outro lado, reconhecendo as diferenças e as desigualdades econômicas e socioculturais das diversas áreas, optaram aqueles técnicos pela realização de um projeto-piloto que desse condições de estudar e experimentar as possibilidades e os limites da designada Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), a partir da ampliação e progressiva melhoria da escola primária e visando à elevação do nível cultural da população. Com esses objetivos, iniciou-se, em 1958, a experiência de Leopoldina (MG), parcialmente estendida, nos anos seguintes, a Timbaúba (PE), Benjamin Constant (MG), Santarém (PA), Júlio de Castilhos (RS) e, em escala ainda menor, a outras localidades.

Para além da análise das contradições do 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos e da avaliação da CEAA, é importante considerar que ambos anunciavam

“uma nova fase em nossa história educativa: a da tecnificação do campo da educação, não apenas no plano propriamente pedagógico, mas também no sentido mais geral, de estudo dos problemas educativos em sua ligação com a sociedade e de planejamento educacional” (Paiva, 1973, p. 220). Com efeito, é nova a postura dos técnicos e especialistas de educação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), na busca das raízes econômico-sociais do analfabetismo, na crítica à crença de que a educação teria força para sustar ou reorientar as mudanças estruturais que ocorriam e ocorreriam na sociedade brasileira, como se deduzia dos pressupostos e da ação das campanhas educativas anteriores. Da mesma forma, é nova a formulação de projetos de integração das atividades de ensino, a nível municipal, a partir de um programa de pesquisas socioeducativas promovido pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), propostos como esforço para “secar as fontes do analfabetismo”.

Essa perspectiva de racionalidade e a busca de novas funções da educação no desenvolvimento brasileiro estão presentes também nas amplas discussões sobre os projetos da Lei de Diretrizes e Bases de Educação (LDB), na segunda metade dos anos de 1950. Em particular, durante os debates ocorridos no Congresso Nacional, destacam-se as intervenções de Santiago Dantas sobre a necessidade de um plano nacional de educação, distinto de uma lei de diretrizes e bases. Situam-se aí as primeiras investidas no debate sobre o planejamento educacional, que vai ocorrer no início dos anos de 1960, em toda América Latina. Essas investidas coexistem, no entanto, com as vagas definições da “educação para o desenvolvimento vista como um novo humanismo pedagógico”, fruto da ideologia liberal que impregnava o pensamento dos educadores e que sobrepujou as outras perspectivas, tanto na Lei nº 4.024/61, quanto no Plano Nacional de Educação de 1962, que dela veio a decorrer.

No mesmo período, outra perspectiva da abordagem da educação estava sendo gestada no Instituto Superior de Estudos Brasileiros (Iseb),¹ um celeiro de ideias alternativas para o desenvolvimento do País. Trabalhando na elaboração de uma ideologia do desenvolvimento, os intelectuais do Iseb logo perceberam o papel que deveria ser desempenhado pela educação na difusão dessa ideologia. Lemos em Vieira Pinto (1956, p. 41-42):

[...] como se poderá promover o progresso da ideologia na consciência nacional, de que modo se difunde, por que meios é possível favorecer essa difusão? Enunciar essa questão é simplesmente formular o problema da educação das massas. [...] Neste momento em que a comunidade brasileira atinge o limiar de consciência nacional, caracterizada por inédita representação de sua realidade, e se dispõe a projetar e empreender o desenvolvimento dos recursos materiais, que a deve conduzir a outro estágio de existência, torna-se indispensável criar um novo conceito de educação como parte essencial daquele projeto, e condição do seu completo êxito. Não estamos ainda preparados para dizer qual o plano educacional a realizar, porque se trata justamente de elaborá-lo desde os fundamentos. O que nos parece necessário, no entanto, é imprimir novo rumo à nossa educação, a fim de orientá-la, sem compromisso com qualquer credo político, no sentido da ideologia do desenvolvimento econômico e social. Uma teoria da educação deverá surgir, cuja

¹ O Iseb foi criado em 1955, vinculado ao Ministério de Educação e Cultura, destinado ao estudo, ao ensino e à divulgação das ciências sociais, tendo como objetivo principal a discussão do desenvolvimentismo. Reuniu uma geração de importantes intelectuais e funcionou como um núcleo gerador de ideias e propostas, com grande influência, até o golpe de março de 1964, quando foi extinto.

tarefa inicial será a de definir que tipo de homem se deseja formar para promover o desenvolvimento do País.

Os intelectuais do Iseb iam muito além dos técnicos e especialistas do MEC; efetivamente não era apenas uma questão de reequacionar a educação para o desenvolvimento, em termos de educação técnica, nem apenas de testar novas alternativas para o sistema escolar, por mais importantes que fossem. Novamente nas palavras de Vieira Pinto (1960, p. 121):

Educar para o desenvolvimento não é tanto transmitir conteúdos particulares de conhecimento, reduzir o ensino a determinadas matérias, nem restringir o saber exclusivamente a assuntos de natureza técnica; é muito mais do que isto, despertar no educando novo modo de pensar e de sentir a existência, em face das condições nacionais com que se defronta; é dar-lhe a consciência de sua constante relação a um país que precisa de seu trabalho pessoal para modificar o estado de atraso; fazê-lo receber tudo quanto lhe é ensinado por um novo ângulo de percepção, o de que todo o seu saber deve contribuir para o empenho coletivo de transformação da realidade.

Esta foi a ideologia que fecundou a já inovadora maneira de entender o problema do analfabetismo no Nordeste, assumido pela representação de Pernambuco no 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos, da qual Paulo Freire foi um dos relatores: suas causas eram sociais e sua eliminação se vinculava ao desenvolvimento econômico-social. No Seminário Regional preparatório para o Congresso. sua contribuição na 3ª Comissão, cujo tema era "A educação de adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos", reproduzida nesta revista, significa uma nova concepção da educação dos adultos (Relatório..., 1958).

Esta foi também a perspectiva assumida pela geração mais jovem, principalmente intelectuais e estudantes fortemente motivados pela eferescência que havia ocorrido no campo da arte e da cultura, nos anos de 1950, e fortemente influenciados tanto pelas discussões sobre cultura popular e cultura de elite travadas em diversos países europeus, quanto pelas novas perspectivas abertas pela Revolução Cubana, em 1959.

O cadinho no qual fermentaram essas formulações e em que fertilizaram praticamente todas as experiências foi o movimento estudantil universitário e secundarista. Parcela significativa desse movimento, a que mais se dedicou às atividades de educação popular, era constituída por estudantes provindos da Juventude Universitária Católica (JUC) e da Juventude Estudantil Católica (JEC), filiados a partir de 1962 à Ação Popular (AP), uma espécie de "partido ideológico", na concepção gramsciana. Outra parcela filiava-se ao marxismo e atuava sob a coordenação ou influência do Partido Comunista Brasileiro (PCB). As duas parcelas reuniam-se na União Nacional dos Estudantes (UNE), sobretudo na gestão de Aldo Arantes (Souza, 1984, p. 197-202). Mas o fogo que fez ferver aquelas formulações foi o movimento social popular: os sindicatos urbanos, nos grandes centros, e os sindicatos rurais e as ligas camponesas, sobretudo no Nordeste.

Pelo importante papel que desempenharam nos conflitos daquele período, é necessário visualizar, mesmo que apenas em breves traços, o contexto no qual emergiram os sindicatos rurais e as ligas camponesas. Inclusive porque isto nos

permite entender a feição peculiar que o populismo assumiu no Nordeste brasileiro, principalmente nas áreas do cultivo da cana de açúcar.

No início da década de 1960, alguns fatores tiveram importância crucial em determinadas regiões agrícolas do País e para o problema agrário em geral. Foi exatamente este o caso da zona de exploração da cana de açúcar, na Região Nordeste. A urbanização e o maior poder aquisitivo das populações urbanas, decorrentes da industrialização e do aumento da renda, e as condições favoráveis do mercado internacional de açúcar, particularmente pelo bloqueio militar imposto a Cuba pelos Estados Unidos, fizeram aumentar consideravelmente as áreas plantadas de cana. Esse aumento ocorreu pela incorporação de novas terras, normalmente menos férteis do que as anteriormente cultivadas e nas quais os “moradores” mantinham a lavoura de subsistência. Se, por um lado, a produtividade menor dessas terras acarretou a elevação dos custos médios da produção da cana e, em consequência, o rebaixamento dos salários, por outro, a redução do plantio de alimentos e a necessidade de comprá-los no mercado, agudamente inflacionado à época, aumentou mais ainda a pressão sobre os salários dos trabalhadores do campo.

Acompanhando esse processo acelerado de proletarização do trabalhador rural, talvez pela primeira vez na história do Nordeste, o governo do Estado de Pernambuco retirou da polícia a função tradicional de garantir os privilégios seculares da classe patronal. Os trabalhadores, cujo processo de organização era antes sufocado pelo poder público e desarticulado pelos “coronéis” e senhores de engenho, encontraram condições para aparecer no cenário político nacional. Nessas circunstâncias, o Estatuto do Trabalhador Rural – promulgado em março de 1963 e que Octávio Ianni (1975, p. 73-90) indica ser a extensão, para as áreas rurais do País, e do Nordeste em particular, da política de massas criada pelo getulismo – teve consequências muito mais imediatas e radicais do que se poderiam esperar. Em pouco mais de um ano, não somente se elevaram os salários reais, mas também se modificaram relações de trabalhos seculares. Por esses motivos, Ianni considera que o Estatuto do Trabalhador Rural, naquelas condições do Nordeste brasileiro, veio a significar, no início dos anos 1960, uma “reforma revolucionária”, pois, atingindo um ponto nodal do sistema de produção, atingiu também o núcleo fundamental do poder político. Evidentemente essa politização dos trabalhadores criou reações bastante fortes, principalmente da parte dos senhores de engenho e dos usineiros, que foram obrigados a se defrontar com os trabalhadores reunidos nas ligas camponesas e nos sindicatos rurais.

Em síntese, a “política de massas” oportunizou a emergência das camadas populares; isto é, possibilitou que elas avançassem em suas reivindicações e em sua organização como classe. O nível crescente dessas reivindicações e a possibilidade de seu atendimento pelo sistema produtivo e pelos poderes públicos deixavam cada vez mais claros os limites do populismo. Em consequência, de um lado, as pressões populares caminhavam no sentido de questionar a própria estrutura da sociedade (passando a exigir, por exemplo, a Reforma Agrária) e o papel do Estado (por isso a importância do voto, no período); de outro lado, as Forças Armadas e a classe dominante, cada vez mais apoiadas pelas camadas médias da população,

amedrontadas pelo espectro do comunismo – aliás, habilmente manipuladas, neste sentido, por instituições de direita do tipo Instituto Brasileiro de Ação Democrática (Ibad) e Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (Ipes)² e por segmentos conservadores da Igreja Católica –, preparavam o golpe de março de 1964.

O Sistema Paulo Freire de alfabetização e conscientização: das primeiras experiências ao Programa Nacional de Alfabetização (1962-1964)

As experiências-piloto do sistema de alfabetização e conscientização de Paulo Freire aconteceram no Movimento de Cultura Popular do Recife, em 1962, no Centro de Cultura Dona Olegarinha. Ainda em 1962, ocorreu sua sistematização no Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife. Paralelamente, Paulo Freire e sua equipe assessoraram a Ceplar na implantação do sistema em João Pessoa, inicialmente trabalhando com um grupo de domésticas da Juventude Operária Católica (JOC) e, logo a seguir, com diversos grupos em bairros operários. Mas a experiência que projetou o sistema foi a de Angicos, no Rio Grande do Norte, no início de 1963. Nesse mesmo ano, Paulo Freire também supervisionou a implantação dos círculos de cultura em cidades satélites de Brasília, vindo a firmar seu prestígio junto ao ministro da Educação.³

56

Simultaneamente, ocorria uma verdadeira “escalada” do sistema em plano nacional, principalmente tendo em vista sua adoção por grupos universitários e secundaristas, mobilizados pela UNE assim como pelas Uniões Estaduais de Estudantes e coordenados principalmente pela Ação Popular (AP), que liderava o movimento estudantil naqueles anos. Ao final de 1963, as experiências acompanhadas diretamente por Paulo Freire e sua equipe e o amplo conjunto das outras iniciativas animadas por ele, em conjugação com o decidido apoio dos ministros da Educação da época (Paulo de Tarso Santos e Júlio Sambaqui), viabilizaram a elaboração do Programa Nacional de Alfabetização.⁴

Sendo inviável sua implantação no então Estado da Guanabara, que tinha como governador Carlos Lacerda, da União Democrática Nacional (UDN), um dos

² Fundado em 1959 por um grupo de empresários brasileiros e americanos, o Ibad tinha como objetivo inicial combater o estilo populista do governo Juscelino Kubitschek de Oliveira e a influência do comunismo no Brasil. Por sua vez, o Ipes, fundado em 1961 por um grupo de empresários de São Paulo e do Rio de Janeiro, tinha como proposta deter o crescimento do movimento comunista no Brasil, que poderia vir a resultar em uma nova revolução cubana. Ambos contavam com financiamento americano e de empresas brasileiras, tendo atuado principalmente durante o período politicamente conturbado do governo João Goulart.

³ Essas experiências são reiteradamente citadas nos escritos do próprio Freire, particularmente no livro *Educação como prática da liberdade*, de 1967. Estão registradas também em relatórios e artigos e algumas analisadas em dissertações de mestrado e teses de doutorado, várias editadas em livros, entre eles: Beisiegel (1982), Paiva (1973), Manfredi (1978), Ary (1962), Porto (1995), Lyra (1996), Lima (1965) com base na experiência de Brasília, Coelho (2012), Barbosa (2009).

⁴ Dispõe-se apenas de informações gerais sobre essas experiências. As fontes principais ainda são os livros de Beisiegel (1982) e Paiva (1973), e os relatórios e informes apresentados pelas diversas instituições e movimentos presentes no 1º Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, promovido pelo MEC e apoiado pelo MCP no Recife, em setembro de 1962 (Soares, Fávero, 2009). O sistema foi aplicado pela UEE de São Paulo, na Vila Helena Maria, no município de Osasco, e pelos CPC de Belo Horizonte. Bahia e Goiás preparavam-se para aplicá-lo, no bojo do Programa Nacional de Alfabetização. Em Sergipe, pretendeu-se um trabalho conjunto com o Movimento de Educação de Base (MEB), visando especificamente o meio rural.

articuladores do golpe de 31 de março de 1964, o Programa teve início na Baixada Fluminense, no antigo Estado do Rio de Janeiro. A montagem da equipe coordenadora, a seleção, o treinamento e a contratação dos animadores, assim como a pesquisa do universo vocabular, a escolha das palavras geradoras, a preparação do material didático (elaboração do “filminho”, aquisição dos projetores poloneses etc.) e a redação de instruções ocorreram no final de 1963 e início de 1964. Mas os círculos sequer chegaram a ser organizados, pois tudo foi violentamente interrompido no início de abril de 1964.

Fatores que impulsionaram a “escalada” do Sistema Paulo Freire

Retomando a conjuntura do início dos anos de 1960, certamente o primeiro desses fatores era a consciência da gravidade do problema do analfabetismo no Brasil, pois se estimava que mais de 50% da população maior de 14 anos era analfabeta. Por sua vez, havia se tornado aguda a importância política da alfabetização: os analfabetos estavam constitucionalmente impedidos de votar e acreditava-se que a incorporação de grande número de recém-alfabetizados como eleitores poderia mudar a composição dos órgãos de representação político-partidária e, sobretudo, alterar significativamente a relação de forças no cenário político nacional. Em segundo lugar, o “impulso” ideológico de toda uma geração, por meio do movimento estudantil e de profissionais, que se lançou no plano sociocultural, mediante ações educativas com forte conteúdo político-ideológico. Essa geração tomava como ponto de partida o desafio de um novo projeto histórico para o Brasil, o que supunha uma nova visão de mundo e a descoberta de uma nova dimensão da consciência, entendida como consciência histórica.

Há duas fortes elaborações dos conceitos de consciência/consciência histórica, nesse início dos anos de 1960, no Iseb, principalmente pelos escritos e conferências de Álvaro Vieira Pinto e Roland Corbisier. Essa é uma das fontes principais da primeira sistematização de Paulo Freire: no Brasil ocorria o “movimento” da consciência intransitiva para a transitivo-ingênuo, abrindo caminhos para a construção de uma consciência crítica.

Paulo Freire incorporou esses conceitos em seus primeiros trabalhos (1959, 1967), conjugando-os com outros que já norteavam sua prática e fundamentavam suas reflexões: o conceito de homem, ou de pessoa humana e de suas “circunstâncias” de vida, situadas e datadas; o conceito de diálogo, exigência da participação e que supunha o respeito do outro; o conceito de cultura, entendendo o homem como seu “criador e agente de seu acontecer”.

Esses conceitos compunham uma matriz teórica comum a toda uma geração, formada nos anos de 1950 à luz do pensamento renovador do laicato católico: Jacques Maritain, Gabriel Marcel e Emmanuel Mounier, entre os europeus, e, entre os brasileiros, sobretudo Alceu de Amoroso Lima. Celso Beisiegel anota que também intelectuais do Iseb, como Roland Corbisier, trabalhavam com alguns desses conceitos e resume a proposta pedagógica inicial de Paulo Freire nos seguintes termos:

Assim, a humanização do homem, isto é, a plena realização do homem enquanto criador de cultura e determinador de suas condições de existência passava, necessariamente, pela clarificação da consciência do homem – coisa que somente poderia ocorrer no âmbito do crescente comprometimento do homem com a sua realidade. E situavam-se exatamente aí as funções do processo educativo. (Beisiegel, 1982, p. 30).

Outra fonte encontra-se na JUC/AP, a partir dos cursos e escritos do jesuíta Pe. Henrique de Lima Vaz, abordando dois temas fundamentais: a) o problema da ideologia na cultura moderna, destacando a influência do cristianismo no aparecimento da “civilização das ideologias” e situando a verdade cristã em face do pluralismo ideológico; b) a ideia da consciência histórica e, a partir dela, as ideias de comunicação das consciências como característica fundamental da história, e da dialética fundada nessa comunicação de consciências.⁵

Para Pe. Vaz, o século 19 foi o momento histórico decisivo para a tomada de consciência do problema ideológico. Em oposição às culturas clássica e medieval, caracterizadas por uma visão de mundo sacral e cosmológica, a visão de mundo da cultura moderna é profana e antropológica. Considerando-se como visão do mundo uma concepção de totalidade na qual se apresenta uma solução para os problemas mais radicais do homem, o problema ideológico surge, na cultura moderna, com a coexistência e, ao mesmo tempo, a oposição de diversas visões de mundo dentro de um mesmo mundo cultural. E cada visão de mundo é assimilada por um determinado grupo social, que age no sentido de fazer prevalecer a sua ou no sentido de fazer com que os conceitos fundamentais dessa visão se imponham como normas da organização social.

Dito de outra maneira, Pe. Vaz afirma que aparece a ideologia quando determinada visão de mundo torna-se social e quando grupos sociais diversos participam de visões de mundo antagônicas, dentro de uma mesma cultura. A ideologia, contudo, é um instrumento de ação; não é apenas uma questão de teoria, de ciência pura. E exatamente por seu caráter ativo, uma ideologia nunca é formulada com clareza, com a precisão de um sistema coerente de ideias; contém sempre elementos emocionais, intuitivos, que não podem ser explicitados claramente em conceitos. Nem é mesmo necessário que uma ideologia seja codificada, pois em si mesma não é um sistema teórico; basta ser percebida, sentida, vivida por um grupo de homens.

Esta foi a concepção assumida e praticada pelo grupo católico que passou a trabalhar nos movimentos de cultura e educação popular e que foi incorporada no sistema de alfabetização e conscientização de Paulo Freire – pelo menos até a implementação do Programa Nacional de Alfabetização, no final de 1963 e início de 1964, em cuja orientação passou a se fazer presente também uma orientação marxista, pelo menos na discussão das *situações existenciais*, introduzidas pelas *palavras geradoras* (Beisiegel, 1986, p. 238-255).

⁵ As contribuições do Pe. Vaz foram inicialmente publicadas na *Revista Síntese*. Transcrições de suas aulas, nos seminários, circularam amplamente em apostilas e textos preparados pela JUC e pela Ação Popular. Entre suas publicações destaco: “A reflexão sobre a história” (1968a), e “Igreja e o problema da conscientização” (1968b). Uma análise dos horizontes teóricos desse período, inclusive de suas inovações e impasses, pode ser encontrada em Mendes (1966), Cardonnel, Vaz e Souza (1962), Semeraro (1994), Ridenti (2000).

Destas concepções decorre o termo conscientização, entendido como diálogo de consciências (por Paulo Freire) ou como comunicação de consciências (para Pe. Vaz), sempre através da mediação da realidade concreta e na intenção expressa de compreensão, crítica e transformação dessa realidade, a partir de determinada visão de mundo, determinante de nova consciência histórica, da qual decorreria uma ideologia “revolucionária”.⁶

Os que se engajaram nos movimentos de cultura e educação popular desse período acreditavam na educação como alavanca das mudanças sociopolíticas, contrapondo uma “pedagogia da revolução” à “pedagogia do conformismo”. E ninguém expressou melhor que Paulo Freire o traço comum de todos aqueles movimentos: a força da ideologia da libertação e a confiança no Homem como Sujeito da História.

Em terceiro lugar, a simplicidade e a eficácia do sistema. A questão fundamental, expressa por Paulo Freire (1963) no texto-base “Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo”, era: como conseguir que o analfabeto superasse sua compreensão e suas atitudes mágicas diante da realidade? Suas respostas:

- a) com um sistema ativo, que tivesse como base o diálogo. Daí as escolhas: ao invés da escola noturna para adultos, o círculo de cultura; em lugar do professor, um coordenador de debates; não haveria aluno, mas participante do grupo; não aula, mas diálogo; os conteúdos substituídos por situações existenciais desafiadoras;
- b) o processo de conscientização/alfabetização teria início com a exploração do conceito antropológico de cultura: distinção entre mundo da natureza e mundo da cultura, criado pelo homem; o homem no mundo, com o mundo e com os outros homens; agindo como sujeito, numa atitude radicalmente diferente das anteriores;
- c) a alfabetização/conscientização era realizada por um método eclético, analítico-sintético, a partir de uma série de palavras geradoras, escolhidas por meio do levantamento do *uníversono vocabular* da população a ser alfabetizada. Cada palavra era introduzida por uma situação existencial, que lhe dava concretude. O conjunto delas deveria conter uma riqueza fonêmica que viabilizasse uma alfabetização em tempo curto – as famosas 40 horas que abririam para a *leitura do mundo*.

Em particular, a novidade das dez *fichas de cultura*, usadas pela primeira vez na experiência de Angicos, para introduzir, como preparação para a alfabetização propriamente dita, o conceito antropológico de cultura, e a riqueza das discussões por elas provocadas nos *círculos de cultura* (Fávero, 2012). O próprio Paulo Freire (1967, p. 108-109, grifos no original) justifica esta opção:

⁶ Aproveito para observar que o termo *politização*, também usado naquela época, tinha conotação distinta do termo *conscientização*. *Conscientização* era entendida como um processo educativo destinado a criar no homem a consciência histórica, a partir da consciência crítica da realidade; como processo, seria dinâmico e deveria favorecer engajamentos que visaram à transformação dessa realidade. *Politização* seria exatamente essa dimensão prática, expressamente política, de organizar grupos para a ação.

E pareceu-nos que a primeira dimensão deste novo conteúdo com que ajudaríamos o analfabeto, antes mesmo de iniciar sua alfabetização, na superação de sua compreensão mágica como ingênua e no desenvolvimento de crescentemente crítica, seria o conceito antropológico de cultura. A distinção entre dois mundos: o da natureza e o da cultura. O papel ativo do homem *em* sua e *com* sua realidade. O sentido de mediação que tem a natureza para as relações e comunicação dos homens. A cultura como o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. A cultura como resultado de seu trabalho. Do seu esforço criador e recriador. O sentido transcendental de suas relações. A dimensão humanista da cultura. A cultura como aquisição sistemática da experiência humana. Como uma incorporação, por isto crítica e criadora, e não como uma justaposição de informes ou prescrições “doadas”. A democratização da cultura – dimensão da democratização fundamental. O aprendizado da escrita e da leitura como uma chave com que o analfabeto iniciaria a sua introdução no mundo da comunicação escrita. O homem, afinal, *no* e *com* o mundo. O seu papel de sujeito e não de mero e permanente objeto.

Este é, a meu ver, o aspecto mais genial do sistema de alfabetização de adultos criado no início dos anos de 1960, que passou a contaminar vários movimentos de cultura e educação popular do período, especialmente o MEB e os CPCs liderados por grupos da Ação Popular.

A proposta de Paulo Freire, desde 1963, era de um amplo sistema de educação de adultos, da alfabetização até a universidade popular. A prioridade dada à alfabetização, no início dos anos de 1960, e sua interrupção pelo golpe de março de 1964 obrigou o abandono desta proposta. No entanto, pode-se afirmar que o Sistema de Alfabetização Paulo Freire, tal como foi realizado em Angicos e como seria expandido para outros Estados brasileiros, foi a melhor síntese das aspirações dos movimentos de cultura e educação popular do período.

Referências bibliográficas

- ARY, Zaira. *Uma experiência de educação popular: Centro de Cultura D. Olegarinha*. 1962. Trabalho de conclusão de curso (Graduação) – Escola de Serviço Social, Universidade do Recife, 1962. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org/xmlui/bitstream/handle/7891/3093/FPF_DPF_02_002.pdf>.
- BARBOSA, Leticia Rameh. *Movimento de cultura popular: impactos na sociedade Pernambucana*. Recife, 2009.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. *Estado e educação popular*. São Paulo:Pioneira, 1974. [2.ed. Brasília: Liber Livro, 2004].
- BEISIEGEL, Celso de Rui. *Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil*. São Paulo: Ática, 1982. [4. ed. revista: Brasília: Liber Livros, 2010].
- CARDONNEL, Thomas; VAZ, Henrique; SOUZA, Herbert José de. *Cristianismo hoje*. Rio de Janeiro: Ed. Universitária, UNE, 1962.
- COELHO, Germano. *MCP: história do Movimento de Cultura Popular (1960-1964)*. Recife, 2012.

FÁVERO, Osmar. As fichas de cultura do Sistema de Alfabetização Paulo Freire: um "Ovo de Colombo". *Linhas Críticas, Revista da Faculdade de Educação da UnB*, Brasília, v. 18, n. 37, p. 465-484, set./dez. 2012. Disponível em: <http://seer.bce.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewFile/8009/6718>

FREIRE, Paulo. *Educação e atualidade brasileira*. Recife, 1959.

FREIRE, Paulo. Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo. *Estudos Universitários, Revista de Cultura da Universidade do Recife*, n. 4, p. 5-23, abr./jun. 1963. [reproduzido em FÁVERO, Osmar. *Cultura popular e educação popular: memória dos anos 60*. Rio de Janeiro: Graal, 1983. p. 99-126]. Disponível em: http://forumeja.org.br/df/sites/forumeja.org.br/df/files/est.univ_.pdf.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. Disponível em: <http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/eduliber.pdf>.

IANNI, Octávio. Política de massas no campo. In: _____. *O colapso do populismo no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975. p. 73-90.

LIMA, Lauro de Oliveira. Método Paulo Freire: processo de aceleração de alfabetização de adultos. In: _____. *Tecnologia, educação e tecnocracia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965. Apêndice. Disponível em: <http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/laurobsb.pdf>.

LYRA, Carlos. *As quarenta horas de Angicos: uma experiência pioneira de educação*. São Paulo: Cortez, 1996. Disponível em: <http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/clyra.angicos.pdf>.

MENDES, Cândido. *Memento dos vivos: a esquerda católica no Brasil*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1966.

MANFREDI, Silvia Maria. *Polícia: educação popular*. São Paulo: Símbolo, 1978.

MOREIRA, Roberto. *Um projeto para a educação*. Rio de Janeiro: MEC, Inep, 1960.

OLIVEIRA, Juscelino Kubitschek de. [Discurso] na instalação do II Congresso Nacional de Educação de Adultos, Rio de Janeiro, 9 de julho de 1958. *Educação*, Associação Brasileira de Educação (ABE), Rio de Janeiro, n. 6, p. 3-4, 3º trim. 1958. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/ex-presidentes/jk/discursos-1/1958/48.pdf/download>.

PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de adultos: contribuição à história da educação brasileira*. São Paulo: Loyola, 1973.

PINTO, Álvaro Vieira. *Consciência e realidade nacional*. Rio de Janeiro: MEC, Iseb, 1960.

PINTO, Álvaro Vieira. *Ideologia e desenvolvimento nacional*. Rio de Janeiro: MEC, Iseb, 1956.

PORTO, Maria das Dores [Dorinha] P. de O.; LAGE, Iveline L. da Costa. *CEPLAR: história de um sonho coletivo – uma experiência de educação popular na Paraíba destruída pelo golpe de Estado de 1964*. João Pessoa: Conselho Estadual de Educação, 1995. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/df/files/livro.ceplar.pdf>>.

RELATÓRIO final do Seminário Regional de Educação de Adulto preparatório ao II Congresso Nacional de Educação de Adultos – Pernambuco. 17 maio 1958. *Em Aberto*, Brasília, v. 26, n. 90, p. 145-156, jul./dez. 2013.

RIDENTI, Marcelo. *Em busca do povo brasileiro: do CPC à era da TV*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SEMERARO, Giovanni. *A primavera dos anos 60: a geração de Betinho*. São Paulo: Loyola, 1994.

SOARES, Leôncio; FÁVERO, Osmar (Org.). *I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular [realizado em setembro de 1963 no Recife]*. Brasília: Ministério da Educação, Unesco, 2009. (Coleção Educação para Todos, v. 33). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13529:colecacao-educacao-para-todos&catid=194:secad-educacao-continuada/volume33>.

SOUZA, Luiz Alberto Gómez de. *A JUC: os estudantes católicos e a política*. Petrópolis: Vozes, 1984.

62

SPÓSITO, Marília Pontes. *O povo vai à escola: a luta pela expansão do ensino público em São Paulo*. São Paulo: Loyola, 1984.

VAZ, Henrique C. de Lima [Pe. Vaz]. A reflexão sobre a história. In: _____. *Ontologia e História*. São Paulo: Duas Cidades, 1968a. 2ª parte.

VAZ, Henrique C. de Lima [Pe. Vaz]. A Igreja e o problema da conscientização. *Revista Vozes*, v. 62, n. 6, p. 483-493, jun. 1968b.

Osmar Fávero, doutor em Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), atualmente é professor titular aposentado da Universidade Federal Fluminense (UFF), vinculado como colaborador permanente ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

ofavero@gmail.com

Recebido em 25 de novembro de 2013.

Aprovado em 27 de novembro de 2013.

Paulo Freire: o homem e o método – um ensaio

Geniberto Paiva Campos

Resumo

No final da década de 1950, a educação popular surgia como a nova ferramenta política de mudança, em busca da justiça social e econômica. Tirar as massas do analfabetismo era prerrogativa para alcançar o desenvolvimento; entretanto, no auge da Guerra Fria, os movimentos de educação popular passaram a ser vistos pelo *status quo* como “subversivos”, por medo de que outra Cuba surgisse no Nordeste do Brasil. Em 1963, com o seu método que alfabetiza adultos em apenas 40 horas, Paulo Freire mostrou que o analfabetismo era dívida social, omissão de governos, porém, tanto ele quanto os jovens universitários, que, sob sua orientação, aplicaram o método na cidade de Angicos, foram perseguidos e penalizados com o exílio pela ditadura militar, instaurada no Brasil em 1964.

Palavras-chave: Método Paulo Freire; educação popular; alfabetização de adultos.

Abstract

Paulo Freire: the man and the method – an essay

By the end of the 1950's, popular education emerged as a new political change tool, in search of social and economic justice. Having the mass out of illiteracy was a prerogative in order to achieve development; however, at the height of Cold War, popular education movements were seen as subversive by the status quo, which feared that another Cuba arose in the Northeast of Brazil. In 1963, with his method that alphabetizes adults in just 40 hours, Paulo Freire showed that the analphabetism was a matter of social debt, governments' omission. Despite Freire's efforts, both him and the young college students, who under his guidance applied the method in the town of Angicos, were persecuted and punished with exile by the military dictatorship, established in Brazil in 1964.

Keywords: Paulo Freire's method; popular education; alphabetization of adults.

Introdução

Qual o crime cometido pelo professor Paulo Freire e os seus seguidores do Programa de Alfabetização de Adultos, punidos com a prisão, o exílio, a tortura e até o "desaparecimento"? Por que, no Brasil da década de 1960, a educação popular era vista com tanta desconfiança e preconceito pelas elites dominantes?

A resposta a essas questões implica, necessariamente, a compreensão de um tempo em que a humanidade perdeu o seu rumo e o senso comum, após duas conflagrações em escala mundial, quando teve início o choque ideológico entre dois sistemas socioeconômicos, o Capitalismo e o Socialismo, o que provocou a regressão da sociedade humana a um tempo de barbárie, ódio e intolerância. Na mais perfeita e violenta irracionalidade. Num movimento de lógica absurda, que provocou feridas não cicatrizadas, cujos resquícios, até hoje, se estendem pelas instituições do Estado, pelas organizações políticas e sociais e pelas famílias que não puderam, ainda, chorar e sepultar os seus mortos, abatidos na chamada Guerra Fria.

Alfabetizar/Conscientizar/Educar constituíam, àquela época, um trinômio maldito.

Decorridos 50 anos da instituição dos programas de educação popular, ainda olhamos com pasmo, às vezes com horror, para aquele período e nos perguntamos: por quê?

O contexto mundial

Historiadores contemporâneos respeitáveis afirmam que a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), a Segunda Guerra (1939-1945) e a chamada Guerra Fria (1945-1989) compõem o mesmo conflito. Sustentam, também, que o "breve século

20" (Hobsbawn) somente começou após a primeira grande guerra, portanto, com duas décadas de atraso. Estavam em jogo valores como Liberdade, Democracia, Autodeterminação dos Povos, Direitos Humanos. Por pouco, o mundo, durante a Segunda Guerra, não caiu sob o domínio completo de lunáticos assassinos que imaginavam um "Reich de mil anos".

O período do pós-guerra(s) levantou outras questões ligadas aos destinos da humanidade. Na prática, sobreviveram dois sistemas político-econômicos: o Capitalismo, sistema do livre mercado, e o Socialismo, de raízes marxistas, no qual predominavam a intervenção estatal na economia e o planejamento de curto e médio prazo. Sistemas antagônicos e inconciliáveis em suas concepções. Por aproximadamente cinco décadas ocorreu uma disputa hegemônica aberta, por vezes disfarçada, mas implacável, entre os dois sistemas. A chamada Guerra Fria.

Não se imaginava uma guerra tradicional em escala planetária. O que estava em jogo era a questão essencial: Qual dos sistemas seria capaz de criar pessoas verdadeiramente felizes? De promover o amplo acesso aos bens produzidos pela economia? Do direito ao lazer, à cultura, à educação? Era uma guerra sem uso declarado da força. Uma guerra "santa" travada entre inimigos não religiosos. Com utilização maciça da propaganda pelos dois lados. Com a criação de termos que povoaram o imaginário das pessoas, a partir de década de 1950: "mundo livre", "cortina de ferro", "imperialismo", "exploração capitalista do homem pelo homem".

De todas essas questões, destacamos a que teve forte repercussão na América Latina e, particularmente, no Brasil: o acesso à educação, em todos os níveis – em consequência, os alarmantes índices de analfabetismo nos países subdesenvolvidos, considerado uma vergonha, uma mancha, uma doença. Herança maldita de sistemas antidemocráticos e autoritários. Algo a ser banido, pelo enfrentamento sem descanso do problema, utilizando-se todas as forças disponíveis: governos, cidadãos engajados – jovens, sobretudo –, organizações religiosas e não confessionais. Todos irmanados no combate a essa chaga social.

A Guerra Fria na América Latina e o Brasil em seu labirinto

A chamada Guerra Fria é um período histórico complexo, ainda relativamente recente para ser entendido em todo o seu significado histórico. Para alguns analistas contemporâneos é um conflito que ainda persiste, não necessariamente com os mesmos protagonistas.

Da Guerra Fria interessa, nesta análise, a sua forma de repercussão na América Latina. Num mundo bipolar, e também dividido pelo grau de desenvolvimento econômico alcançado pelos países/nações, falava-se no primeiro mundo, composto pelos países desenvolvidos; no segundo, formado por aqueles em desenvolvimento; e no grande contingente de nações subdesenvolvidas, o chamado terceiro mundo, do qual, embora com algum desconforto, fazia parte o Brasil pós-Getúlio, já com nível respeitável de avanços na área da indústria, concentrada na Região Sudeste. O terceiro mundo ganhou expressão política, sobretudo por meio de lideranças

emergentes africanas, do centro da Europa e, claro, da América Latina. Essas lideranças decidiram construir o bloco dos países “não alinhados”, o que colocava mais lenha na fogueira da Guerra Fria, pois inquietava os dois polos hegemônicos saídos do pós-guerra, União Soviética e Estados Unidos da América.

O Brasil começa a sua caminhada para o “desenvolvimento” saindo de um sistema oligárquico e excludente para um sistema de industrialização, urbanização, respeito relativo aos direitos trabalhistas e consumo de massa. Persistia, no entanto, a exclusão da população rural, sem acesso a terra, sem direitos sociais e com taxas de analfabetismo próximas a 75%. Esse contingente populacional, os despossuídos, na lógica da Guerra Fria, passou a constituir, simultaneamente, um desafio e – embora sem qualquer tipo de organização política –, uma ameaça para o *establishment* de todo o continente americano.

O problema desse difícil período histórico é que a Guerra Fria representava uma bela oportunidade de militância política para os que sonhavam com sociedades democráticas e com pleno respeito aos direitos sociais e econômicos, mas podia ser extremamente cruel e intolerante com os sonhadores. E uma das principais características da sua conveniente ideologia era a falta de respeito aos fatos.

A Região Nordeste – a alfabetização popular – a “guerrilha rural” ou o “levante das massas camponesas”

66

O trabalho de alfabetização popular caminhava simultâneo com a “conscientização” e “politização das massas”. Do ponto de vista político, esperava-se muito do comportamento daqueles que adquiriam o domínio das letras e dos números, tornando-se cidadãos conscientes. Ativos militantes das ações de mudança. Potencialmente perigosos militantes da guerrilha armada.

Este o cenário, ou pano de fundo, de acordo com a expressão da época, para caracterizar o que estaria por trás de alguns movimentos de mobilização popular. Suspeitos, por conveniência ideológica, em suas origens e desdobramentos. Desde que “alfabetizar” significava dar consciência de cidadania era, sim, algo suspeito. Enfim, alguma coisa a ser vista como uma ameaça real ao *status quo* – expressão também muito em voga à época. Logo, tornar-se-ia proibido alfabetizar. Ou tirar os cidadãos das “trevas do analfabetismo”.

Difícil imaginar como se chegou a essa conclusão, mas vivenciava-se o período da Guerra Fria, com a sua lógica inexorável em regiões subdesenvolvidas. Logo, ficava decretada a permanência da ignorância, negando-se aos cidadãos um dos seus mais elementares direitos: saber ler e escrever, entender o seu mundo, educar os seus filhos, exercer a sua cidadania...

Alheios a tal perigo, indivíduos e instituições da Região Nordeste buscavam se organizar para “erradicar o mal”.

No Estado do Rio Grande do Norte, no Nordeste do Brasil, ocorreram três experiências – projetos de alfabetização – que por sua importância ficaram registradas na memória histórica da educação popular brasileira. Quase simultaneamente, com

pequenas diferenças temporais, a Igreja Católica, a Prefeitura Municipal de Natal e o governo do Estado, nesta ordem cronológica, organizaram-se para enfrentar o problema do analfabetismo, aplicando inovações tecnológicas ousadas para o ensino formal da época. Dois deles, a Igreja Católica e o governo do Estado, especificamente voltados para a educação de adultos, usavam métodos didáticos fora da ortodoxia de ensino aceita pelos padrões vigentes.

A Prefeitura de Natal, embora empregando metodologia pedagógica mais usual e, ressalte-se, de excelente nível, optou por inovar na técnica construtiva das suas escolas, utilizando cobertura de palha e chão de barro batido, num partido arquitetônico aparentemente simples, porém criativo, de baixo custo, empregando mão de obra artesanal. Seu projeto foi denominado Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler. Com essa decisão, a Prefeitura, em curtíssimo espaço de tempo, criou uma rede de ensino, modesta em sua arquitetura, mas de excelente qualidade, voltada prioritariamente para a população carente.

O programa de educação popular da Arquidiocese de Natal, destinado à população adulta, adotou como estratégia de ensino o uso de aparelhos de rádio, de recepção cativa, alocados nas residências dos alunos. Os programas de ensino radiofônicos, adequando a sua linguagem a este meio de comunicação, utilizavam monitores para orientar alunos do sistema diante de naturais dificuldades no aprendizado. No programa da Arquidiocese havia, claramente explicitadas, mensagens educativas sobre cidadania, direito e importância do voto, cuidados com a saúde, higiene, técnicas agrícolas, economia doméstica. Enfim, educação integral, capaz de manter o interesse permanente de alunos adultos, homens e mulheres envolvidos na labuta da vida diária.

O “Método” Paulo Freire: além da alfabetização

Paulo Freire, advogado e professor, filho de pai potiguar e mãe pernambucana, nasceu no Recife, capital do Estado de Pernambuco, no início da década de 1920.

Nessa época, a educação entrava na pauta das prioridades dos brasileiros, com movimentos de intelectuais preocupados com a estrutura do ensino do País. O analfabetismo já se apresentava como um grave problema. O Brasil se preparava para começar a sua busca incessante pela “modernidade”. Eram identificados os elementos causadores do nosso atraso, e as elites, incluindo os militares, já se moviam procurando soluções dentro dos parâmetros legais ou extraleais, com a justificativa da urgência das soluções.

As duas décadas seguintes seriam de grandes mudanças, em escala mundial e no ambiente político interno do Brasil. No plano externo, a grave crise econômica de 1929 que levaria a importantes mudanças no cenário europeu, com a ascensão do nazifascismo, resultando em nova conflagração mundial ao final da década de 1930. No âmbito interno, o movimento tenentista preparava as condições que convergiram para a chamada Revolução de 30, que levou Getúlio Vargas ao poder ditatorial por 15 longos anos, período que foi caracterizado pelo desencadeamento

de ações modernizadoras do Estado brasileiro, ainda que à custa de restrições impostas pelo regime autoritário.

Persistiam, no entanto, problemas por resolver, entre estes a educação, que se prolongou pelas décadas seguintes, desafiando a capacidade criativa da elite do País.

O início da vida pública de Paulo Freire dá-se por volta da segunda metade da década de 1940, ao assumir funções na área educacional. Revelava, já nessa ocasião, uma grande sensibilidade para as questões sociais, fundamentada no Humanismo Cristão, de forte influência francesa, da escola de Jacques Maritain. Propunha, por meio de métodos pacíficos, mudanças na estrutura socioeconômica, atribuindo à educação e ao voto livre e consciente papel preponderante na construção de novas estruturas sociais, políticas e econômicas, sem necessariamente recorrer à luta de classes, ferramenta essencial de mudança, de acordo com a ideologia marxista. O educador Paulo Freire, por vocação irresistível – ele costumava repetir que o Catolicismo era um grande e acolhedor sofá, onde se sentia seguro e confortável –, ligou-se ao grupo de católicos pernambucanos que militavam na área social e tinham na Doutrina Social da Igreja a base ideológica das suas ações e que formavam uma “frente de esquerda”, incluindo cristãos, marxistas, livres pensadores, todos imbuídos de espírito reformista de inclusão social e econômica que orientava sua prática política.

O Movimento de Cultura Popular (MCP), surgido ao final dos anos 50, formou a base operacional da frente de esquerda do Recife. Tinha a tarefa de mobilizar e aglutinar as forças progressistas, unidas por pontos comuns a todos os programas: inclusão social e econômica; acesso aos meios de produção, incluindo as terras agrícolas, dominadas pelo latifúndio; direitos trabalhistas plenos, extensivos aos trabalhadores do campo; direito de voto aos analfabetos; valorização das manifestações culturais de origem popular; e – o mais importante –, acesso pleno à educação de qualidade em todos os níveis e combate sem tréguas ao analfabetismo, este considerado o ponto estratégico para a alavancagem das mudanças.

A educação popular surgia como a nova ferramenta política de mudança, em busca da justiça social e econômica. Sabia-se, de forma intuitiva, que para construir o “atalho para o desenvolvimento” era necessário tirar as massas da condição de secular analfabetismo e ignorância que as afastava da cidadania plena. Era essencial, portanto, além de alfabetizar, conscientizar o povo. Foram se agregando conceitos fundamentais à metodologia do ensino: consciência crítica; compreensão dos problemas brasileiros; democratização; apropriação do conhecimento sobre a sua realidade; trabalho do homem *junto* com outros homens e não para sua exploração. Finalmente, o *homem e todos* os homens ao se apropriarem desses conceitos seriam capazes de se reconhecerem como atores históricos e criadores da cultura (em sua dimensão antropológica: cultura é tudo aquilo que o homem faz, em oposição ao conceito cultural elitista e excludente). Esse novo homem, modificado pelo processo educacional, estaria apto, enfim, a entender a sua “realidade” para modificar essa mesma realidade.

Portanto, para compreender Paulo Freire e o seu método de ensino, é necessário ir além do conteúdo formal de um projeto de alfabetização. Talvez seja mais apropriado falar de um ideário, composto por alguns conceitos básicos, contidos em palavras aparentemente singelas, mas de grande impacto cognitivo, facilmente inteligível e de grande potencial de mobilização.

Vistos em retrospectiva, pode-se imaginar o que esses conceitos, agregados indissociavelmente ao método do professor Paulo Freire, provocavam no imaginário dos contendores latino-americanos da Guerra Fria.

Os fonemas da alegria: a magia das “40 horas” do Método Paulo Freire

O nome de Paulo Freire, tendo por base a plataforma do MCP do Recife, começa a ganhar projeção como educador popular no início dos anos 60. Inicialmente na Região Nordeste, na qual Recife exercia natural liderança cultural e política, pela sua sólida e crescente estrutura acadêmica e por meio da eleição de nomes colocados à esquerda do espectro partidário nos governos do Estado e nas prefeituras, tanto a da capital quanto as do grande Recife.

Montado esse cenário, faltava apenas a criação de métodos de educação popular que atendessem a ansiedade e a pressa do pensamento político da época, em sua busca incessante pelos “atalhos para o desenvolvimento”. Era importante, talvez essencial, encontrar uma fórmula didática eficaz, aplicável em várias situações, de baixo custo e que possibilitasse, em curto prazo, tirar adultos, homens e mulheres, das “trevas do analfabetismo”.

O professor Paulo Freire já olhava para o mundo ao seu redor. E em seus estudos e divagações filosóficas, descobriu caminhos que iriam revolucionar o processo de alfabetização, até então restrito ao emprego de metodologias ortodoxas aceitas universalmente. Sem preconceitos, soube utilizar, somar e articular conhecimentos, ideias e experiências contemporâneas ou anteriores. Desde os humanistas cristãos franceses, já citados, ao epistemólogo suíço Piaget; de estudos sobre a colonização, como os do psiquiatra martiniquês Frantz Fanon e do escritor tunisiano Albert Memmi, aos do missionário norte-americano Laubach e dos psicólogos alemães que estudaram a percepção visual no âmbito da *Gestalt*.

A educação popular pode tornar-se um instrumento de mudança social e política? Talvez a resposta afirmativa a essa pergunta venha a ser o maior mérito do chamado Método Paulo Freire de alfabetização de adultos. A evolução do seu pensamento pedagógico, a partir da segunda metade da década de 60, confirma essa assertiva, consolidada em sucessivas publicações, de impacto acadêmico, e na população em geral. Essas publicações mostram a força do pensamento educacional do professor Paulo Freire. *Pedagogia do oprimido* tornou-se *best-seller* no Brasil e na América Latina, convertendo-se em referência no pensamento e na cultura política das vanguardas da região.

Restava comprovar, na prática, a eficácia do método em sua dimensão pedagógica/educacional e no seu potencial político, formando cidadãos aptos a atuarem em sua realidade, modificando-a.

As dificuldades apenas começavam. Os termos revolução e revolucionário tornaram-se usuais na linguagem política da época. Designavam projetos potencialmente capazes de produzir mudanças reais do *status quo* em curto prazo. Considerando os objetivos do Método Paulo Freire e o seu *modus operandi*, no qual indivíduos que não sabiam ler ou escrever, após 40 horas em sala de aula, passariam a dominar esses conhecimentos, o método passou a ser considerado como revolucionário.

No ambiente conservador, a assimilação do termo revolucionário sofre convenientes mudanças semânticas. Passa a designar um projeto capaz de produzir, após 40 horas de doutrinação, indivíduos aptos a empunhar armas para lutar pelos seus direitos, ferozes guerrilheiros da luta armada. Tudo de acordo com o modelo recém-implantado na ilha de Cuba.

Como era difícil fazer comparações entre uma pequena ilha do Caribe e um país de dimensões continentais como o Brasil, foi providenciado um recorte do País. Coube à Região Nordeste representar o papel de barril de pólvora, cuja explosão e seu rastilho incendiariam todo o país continente. A retórica das Ligas Camponesas se encarregaria de colocar alguma dose de verdade na metáfora pirotécnica fabricada pela Guerra Fria.

O presidente Kennedy identificou o Nordeste como alta prioridade do seu governo. Isso significava a destinação de recursos significativos para o “desenvolvimento” da região, a criação de instâncias internas capazes de conter o “avanço revolucionário” e, ao fim e ao cabo, a presença de *marines*, soldados das forças armadas americanas que, em número significativo e crescente, “ocuparam” a região. A maioria deles estava baseada no Recife, considerado o foco insurgente de onde partiriam as ações guerrilheiras.

(Vistas em perspectiva histórica, 50 anos depois, essas ações, do ponto de vista geopolítico, parecem inconsistentes, tangenciam o ridículo. Na lógica da Guerra Fria eram divulgadas e assumidas como verdades absolutas. O desenrolar dos acontecimentos veio mostrar a sua inconsistência, mas os objetivos já tinham sido cumpridos.)

A criação da Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (Sudene), iniciativa do governo brasileiro em resposta aos apelos de bispos brasileiros, e o início das atividades do programa Aliança para o Progresso do governo americano são evidências da preocupação com os problemas da região. A educação popular e os índices de analfabetismo eram prioritários na agenda de todos os dirigentes envolvidos.

É nesse caldo de cultura que se inserem os programas de educação popular – sob fortes suspeitas, por carregarem em seu bojo objetivos “revolucionários”, não confessados, sequer admitidos pelos seus agentes operacionais –, e aí, ocorrem as contradições inerentes a um quadro político-ideológico ferozmente polarizado entre as forças antagônicas que o compõem.

O Método Paulo Freire na prática: primórdios da experiência de Angicos

Por diversos motivos, o Método Paulo Freire de alfabetização teria o seu teste operacional definitivo no Rio Grande do Norte. Dois programas de educação popular/alfabetização estavam em curso. O da Arquidiocese e o da Prefeitura de Natal. O governo do Estado teria também o seu, usando o “revolucionário” método que alfabetizava adultos em 40 horas.

Aluísio Alves era o então jovem governador do Estado, eleito em 1960, liderando uma frente popular que desalojou a elite conservadora do Rio Grande do Norte. Pretendia um governo moderno, desenvolvimentista. Contava com amplo apoio popular no movimento político denominado Cruzada da Esperança. A educação popular não seria algo estranho aos objetivos estratégicos do governo.

A fonte de suporte financeiro do programa seria a Aliança para o Progresso. Com garantias de não haver interferências descabidas dos “americanos”, o fato foi aceito e aparentemente bem assimilado pelo professor Paulo Freire e seu grupo do MCP e do Serviço de Extensão Cultural (SEC) da Universidade do Recife, órgão ligado ao governo federal. Para a cultura política da época, o apoio da Aliança para o Progresso a um programa tão ousado e inovador geraria suspeitas de interveniência em assuntos internos do País.

Para se compreender melhor o espírito da época, a resposta política, quase imediata, veio da Prefeitura de Natal – curiosamente aliada do governo do Estado –, adotando o novo lema das suas unidades educacionais: “escola brasileira com dinheiro brasileiro”. O programa com apoio americano já começava controverso.

Paulo Freire queria alguém ligado ao movimento estudantil para coordenar o programa. Àquela época, a União Nacional dos Estudantes (UNE) compunha a vanguarda dos movimentos populares e a Juventude Universitária Católica (JUC) exercia forte influência na entidade estudantil. Pertenciam aos quadros da JUC os três últimos presidentes da UNE: Aldo Arantes, Vinicius Caldeira Brant e José Serra.

Marcos Guerra, estudante de Direito da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), era o presidente da União Estadual dos Estudantes (UEE), ligada à UNE. Vencedor, por poucos votos, de duríssima eleição direta em que estavam representadas, e devidamente polarizadas, a Esquerda e a Direita, as forças antagônicas da Guerra Fria.

Marcos integrava os quadros da JUC, da Ação Católica. Apesar de ser relativamente jovem, foi tranquila a sua escolha para exercer a coordenação do programa de alfabetização do governo do Estado. E, aí se colocava um problema. Os apoiadores de Marcos consideravam inconveniente o acúmulo das funções de presidente de uma entidade estudantil e coordenador de um programa de alfabetização do governo do Estado e, heresia das heresias, financiado com recursos americanos da Aliança para o Progresso. Após negociações entre seus apoiadores, que indicavam a sua licença temporária como a melhor solução, Marcos, alegando motivos éticos, acreditando no programa e tendo percebido o valor do método e do seu criador, resolveu apresentar sua renúncia ao mandato de presidente da UEE/RN.

Assim, prevalecia a lógica implacável da Guerra Fria. Talvez a decisão fosse outra, caso outras fossem as fontes de financiamento do programa.

Angicos e “belota”, a palavra mágica do método mágico

Angicos é uma cidade situada na região central do Estado do Rio Grande do Norte. Dominada pela Serra do Cabugi, era a terra natal do então governador. Talvez um dos critérios da sua escolha para sediar o programa pioneiro no Estado.

Assumindo com dedicação plena as suas funções de coordenador do programa, Marcos cuidou de arregimentar estudantes universitários aptos e dispostos a trabalhar em seu período de férias acadêmicas numa cidade pequena, relativamente distante da capital. Tratava-se de um programa educacional absolutamente inovador. Um desafio irrecusável para jovens, ainda em carreira universitária, matriculados em diversos cursos de graduação da UFRN. Será que o Método Paulo Freire, aplicado na vida real, funcionaria? Era a pergunta que todos faziam.

Os estudantes universitários, futuros professores/monitores do programa, foram rigorosamente treinados e avaliados em seus conhecimentos antes de iniciarem as suas atividades de campo na cidade de Angicos. Após o treinamento, participaram do levantamento do “universo vocabular” da comunidade e deram início a uma das mais ricas experiências da sua vida.

A palavra síntese do universo vocabular pesquisado, “belota”, composta de três vogais e três consoantes, criou uma miríade de possibilidades, na ilimitada riqueza da criatividade humana.

Pessoas simples, humildes, jejunas de letras e palavras e do seu significado, partindo da compreensão dos fonemas – a unidade sonora da fala –, passaram a construir novas palavras, como se juntassem tijolinhos, abrindo-se para eles um novo mundo. Daí que a palavra mágica, “belota”, detectada em seu universo vocabular, tornou-se a fonte geradora de novas palavras. A partir de be-lo-ta, a linguagem escrita foi tomando forma, adquirindo significados. Uma nova compreensão do mundo foi adquirida. Em 40 horas mágicas de “estudo”, escancaravam-se, sem limites, as portas do conhecimento.

O êxito do programa foi tal que o presidente João Goulart, alguns dos seus ministros, o governador Aluísio Alves e seu secretariado, governadores da Região Nordeste, prefeitos de cidades próximas a Angicos estiveram presentes nas festividades de conclusão do curso. Alguns “alunos” foram capazes de escrever mensagens para as autoridades.

Enfim, o Método Paulo Freire funcionava. Estava provado. E, surpreendentemente, não formou guerrilheiros ou homens armados para mudar a ordem vigente. O método formava cidadãos, pessoas simples que sabiam como buscar e reivindicar seus direitos. Dentro da ordem. Em paz. Nos conformes da legalidade.

Legalidade que estava prestes a ser violada, colocando o Brasil num longo período de trevas e autoritarismo. A Guerra Fria tinha um lado vencedor. O lado mais obscuro.

Conclusões

O legado de Paulo Freire

O professor Paulo Freire foi um homem à frente do seu tempo. Um inovador, um humanista, sensível ao drama humano do analfabetismo. Antes de tudo, um educador. Aqueles que tiveram o privilégio do seu convívio conhecem o fascínio exercido pela sua personalidade. Era excelente expositor. Ao mesmo tempo, orgulhoso e humilde. Conciliador e perseverante. Uma inteligência arguta. Sempre disposto a enfrentar desafios. Um autêntico nordestino.

Paulo Freire exerceu papel fundamental na educação popular brasileira. Graças ao seu trabalho incansável, o analfabetismo passou a ocupar lugar proeminente na pauta dos governantes brasileiros. Nunca mais aceito como “coisa natural”. Perversamente atribuído à “preguiça do homem brasileiro”, pouco afeito ao trabalho e às coisas do espírito, como explicavam sociólogos a serviço da Casa Grande.

Após Paulo Freire, o analfabetismo passou a ser estigmatizado como dívida social, omissão de governos, e não como chaga ou doença a ser curada. Ele apontou os caminhos para o resgate dessa dívida social, com competência, criatividade e elegância.

Em seu périplo internacional em tempos de exílio, Paulo Freire continuou, sempre, marcado pelas suas origens nordestinas. Homem simples, de fácil afeto. Um brasileiro que sabia pensar o seu país na perspectiva de mudanças necessárias, alavancadas por um processo educacional inovador, indissociável do seu nome, o Método Paulo Freire. Capaz de provocar arrepios nas hostes conservadoras. E de encher de esperança os que lutavam, agora no mundo inteiro, por mudanças numa ordem injusta e excludente. E tudo havia começado numa pequena cidade perdida nos rincões sertanejos do Rio Grande do Norte. O legado do professor Paulo Freire ganha foros de legitimidade na experiência de Angicos, validado pelo trabalho de jovens estudantes universitários que apenas acreditaram na possibilidade de fazer mudanças essenciais na ortodoxia educacional, alfabetizando adultos em 40 horas.

A experiência de Angicos merece registro por ter sido executada por jovens recém-saídos da adolescência, que, na forma simples do seu trabalho dedicado, estavam fazendo História. E, de repente, foram arrancados brutalmente dos seus sonhos pela Nova Ordem, expostos como “subversivos”, pela ousadia de trabalhar na educação de um povo simples. Tendo realizado honestamente a sua tarefa à vista de todos, o produto de seu trabalho, o novo homem consciente da sua condição humana, social, emergia de um trabalho bem feito. Ficava cada vez mais clara a enorme desproporção entre a tarefa, honestamente realizada, e a interpretação malévola, suspicaz, carregada de intenções dúbias e falazes, pelos sumos sacerdotes da Nova Ordem.

Decorridos 50 anos – meio século – da experiência de Angicos, talvez ainda esteja distante o pleno desenvolvimento social e econômico esperado. Mas, são visíveis os sinais de mudança.

Ao longo desse tempo, a experiência educacional inovadora adquiriu a sua verdadeira dimensão no contexto da educação popular no Brasil e na América Latina.

Os jovens da década de 1960 envolvidos naquela tarefa, hoje adultos, poderão dizer com natural orgulho: "Fizemos um bom trabalho".

As lições da Guerra Fria

Quais lições decorrem desses fatos, narrados com a isenção possível, considerando o seu contexto histórico? Qual o fator preponderante, a variável dominante, que levou a desfechos tão absurdos, se, decorridos outros 50 anos, a sensação de estranheza que provoca agora venha a assumir ainda maiores proporções?

Afinal, para um grave problema social, o analfabetismo, foi encontrada uma solução possível: inovadora, de curta duração, de baixo custo, comprovadamente eficaz, aplicável nos mais diferentes contextos. Uma solução que fazia avançar o processo civilizatório, mas seus atores foram severamente punidos, como se fossem criminosos. Alguns banidos do seu país de origem e iniciando um êxodo sofrido e injustificado.

A resposta mais provável talvez possa ser encontrada na construção dos cânones da Guerra Fria, levada a cabo por mentes doentias, incapazes de aceitar como natural a ocorrência do contraditório nas relações humanas, e que supõem que estas devam ser alicerçadas no domínio de um grupo de homens sobre outro.

Teria sido em vão a luta contra o nazifascismo, na qual milhões e milhões de pessoas perderam a vida?

Seria inútil, para as relações humanas, a inserção de tecnologias inovadoras, de alcance quase ilimitado, logo utilizadas para a dominação e não para as relações de paz e harmonia entre os homens?

São perguntas pertinentes, mas as respostas não são fáceis, pois envolvem a esperança, pelo menos a expectativa de racionalidade no comportamento humano. Como disse Albert Einstein: "Há duas coisas infinitas. O Universo e a estupidez humana. Mas tenho dúvidas sobre a primeira".

Geniberto Paiva Campos é médico cardiologista formado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte em 1966 e, após concluir o mestrado na Universidade Federal do Rio de Janeiro, lecionou na Faculdade de Medicina da Universidade de Brasília (UnB), atuou no Hospital Sarah Kubitschek e foi diretor da Divisão Nacional de Doenças Crônico-Degenerativas no Ministério da Saúde.

genibertocampos@gmail.com

Recebido em 22 de outubro de 2013.

Aprovado em 6 de novembro de 2013.

Por que a pedagogia do oprimido de Paulo Freire incomodava?

Alceu Ravanello Ferraro

Resumo

75

Tendo como referência a experiência de alfabetização de adultos conduzida por Paulo Freire em Angicos (RN), em 1963, desenvolve-se uma reflexão sobre suas concepções, seu método de alfabetização e suas experiências, fortemente vinculadas aos movimentos sociais do final dos anos 1950 e início dos anos 1960, com destaque para aquilo que se consubstanciaria em seu livro *Pedagogia do oprimido*, de 1970. O objetivo é desvelar as razões da repressão contra Freire e os movimentos sociais associados à sua proposta pedagógica e pôr à luz a mistificação que envolveu a pretensa “pedagogia dos homens livres”, do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), em confronto com a pedagogia do oprimido, de Freire. Conclui-se revelando o tamanho do desafio que o século 20 legou para o século 21 no que se refere à superação do analfabetismo.

Palavras-chave: Paulo Freire; movimentos sociais; alfabetização; repressão; Mobral.

Abstract

Why was Paulo Freire's Pedagogy of the Oppressed considered a threat?

Based on a reference to the adult literacy teaching experience carried out by Paulo Freire at Angicos, Rio Grande do Norte, in 1963, this article develops thoughts on his concepts and method of teaching literacy, and his experiences that are strongly connected to the social movements of the end of the 1950's and beginning of the 1960's, highlighting what would be expressed in his 1970 book, Pedagogy of the Oppressed. Its purpose is to uncover the reasons for repression against Freire and the social movements associated with his pedagogical proposal, and to shed light on the mistification that involved the claimed "pedagogy of free men", of MOBREAL, in a confrontation with Freire's "pedagogy of the oppressed". It concludes revealing the size of the challenge bequeathed by the 20th century to the 21st century, as regards overcoming illiteracy.

Keywords: Paulo Freire; social movements; literacy; MOBREAL.

Por que a pedagogia do oprimido de Paulo Freire incomodava a ditadura militar e seus apoiadores civis? A resposta é simples: porque desacomodava. Pessoas que desacomodam, incomodam. Essa situação vinha de bem antes da publicação do livro *Pedagogia do oprimido*, escrito no exílio no Chile, em 1968, e publicado sucessivamente em tradução para o inglês nos Estados Unidos, para o espanhol no México e no original em português, no Brasil, todos em 1970. Justamente no ano em que começava a operar o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), obra e braço da ditadura militar instalada no País com o golpe de 1964.

Na minha avaliação, o que ouriçou os espíritos golpistas contra Freire, assim como contra o seu método ou sistema, não foi só a experiência em si de alfabetização de adultos, realizada em Angicos, no interior do Rio Grande do Norte, no curto período de 28 de janeiro a 2 de abril de 1963. Foram também as condições em que tal experiência foi realizada, entre as quais vale lembrar as seguintes: a total autonomia exigida por Freire na condução da experiência; a participação da União Estadual de Estudantes, na pessoa de seu presidente, o líder universitário Marcos Guerra; a exigência de não interferência de parte do órgão financiador, a Aliança para o Progresso; o compromisso exigido do governo do Estado de não utilizar politicamente a iniciativa; o envolvimento de Freire com os movimentos sociais; e, por fim, a presença do presidente João Goulart no encerramento da experiência de alfabetização.

Nada melhor que examinar a posição do embaixador norte-americano Lincoln Gordon para se entender por que e quanto Freire e seu método incomodavam. Na realidade, tudo isso que incomodava tinha muito a ver com o que sugere a conhecida canção infantil que diz:

Um elefante incomoda muita gente
Dois elefantes incomodam, incomodam muito mais [...]
Dez elefantes incomodam, incomodam, incomodam, incomodam, incomodam,
incomodam, incomodam, incomodam, incomodam, incomodam muito mais.

A única diferença é que, no Brasil da primeira metade dos anos 1960, não se tratava de elefantes, mas de movimentos sociais. Se, como o elefante da canção, um movimento social já incomoda, imagine o quanto poderiam incomodar 74 movimentos sociais reunidos:

No início dos anos 60, como parte da ampla mobilização popular/populista, movimentos de cultura e educação espalharam-se por todo o Brasil. O I Encontro de Alfabetização e Cultura Popular, realizado no Recife em setembro de 1963, registrou a participação de 74 desses movimentos, dos quais 44 trabalhavam com a alfabetização de adultos (Souza, 1987, p. 17). Representavam uma ameaça ao conservadorismo e uma possibilidade de mudança efetiva, conforme sugerem vários indícios. [...] Um dos objetivos principais era alfabetizar (e conscientizar) milhares de pessoas pelo Método Paulo Freire, de modo que estivessem aptas a desencadear a “revolução pelo voto” nas eleições presidenciais de 1965. (Scocuglia, 2001, p. 23-24).

Nos anos que antecederam o golpe, conscientização e politização, termos-chave da pedagogia de Freire, faziam parte do cotidiano dos mais diversos movimentos sociais. O Movimento de Educação de Base (MEB) de Natal, por exemplo, promovera, em 1962, a Campanha de Politização que provocara, já antes do golpe, uma reação violenta de parte do patronato rural:

A primeira reação de vulto se fez sentir em 1962, quer no sentido de impedir a sindicalização dos trabalhadores sindicalizados, quer expulsando da propriedade líderes sindicais, trabalhadores sindicalizados e famílias de monitores de Escola Radiofônica engajados na Campanha de Politização. Não é possível determinar o volume dessa ação repressiva. Duas centenas de cartas de 1962, por nós lidas, revelaram que dez famílias de monitores haviam sido despejadas por conta de voto ou sindicado. (Ferrari[o],¹ 1968, p. 201).

Para a reação, tratava-se de subversão, desde que se entenda que a subversão de que eram acusados os sindicatos consistia “*na luta pela substituição da ordem de fato pela ordem de direito*, isto é, das normas tradicionais que de fato regulavam as relações de trabalho no meio rural, pelas normas de direito previstas no Código Civil e no Estatuto do Trabalhador Rural”. Essa reação patronal, por sua vez, “consistia precisamente na *luta pela manutenção da ordem de fato*, ou seja, pela sobrevivência do sistema tradicional de relações de trabalho e, inclusive, de fidelidades políticas” (Ferrari[o], 1968, p. 205 – grifos do autor).

Não deve, pois, ser motivo de perplexidade a brusca mudança de opinião do então embaixador americano, aquele mesmo que ajudaria a organizar e sustentar o golpe desferido na primeira madrugada de abril de 1964. Se, num primeiro impulso irrefletido, pudera vislumbrar na experiência de Angicos um possível trampolim para a vitória contra a fome, as enfermidades e o analfabetismo, o embaixador soube logo reconsiderar sua primeira avaliação, passando a ver nessa experiência nada menos que o embrião de um movimento subversivo, voltado para a *conscientização*

¹ Em 1992, por determinação judicial, o sobrenome do autor foi retificado, passando de Ferrari para Ferraro.

e *politização*, “associando-o aos métodos de Hitler, Stalin e Peron”(!) (Streck, 2010, p. 43). Afinal, como poderia o senhor embaixador admitir que o professor Paulo Freire se recusasse a subordinar ao controle da Aliança para o Progresso a experiência realizada em Angicos e seus prováveis desdobramentos? Com o agravante, como já disse, da presença do presidente João Goulart no encerramento dos trabalhos! Essa aproximação entre governo (federal, no caso) e movimentos populares não podia não incomodar o senhor Gordon e a articulação de forças, civis e militares, que já estavam armando o golpe.²

Mas que movimentos eram esses? Não apenas movimentos, também acontecimentos ou fatos novos, trazendo mudança, mesmo que não revolucionária. Para responder a essa pergunta, há que partir dos anos 1950. No dizer de Moacir de Góes (1980, p. 45), se o assunto é educação popular e de adultos, “os anos 60 [...] começam de 1958, no II Congresso Nacional de Educação de Adultos”. E, citando Vanilda Paiva (1973), o autor esclarece que é nesse ano que ocorre uma reintrodução da reflexão sobre o social na elaboração das ideias pedagógicas, coisa que se perdera, de um modo geral, desde a década de 1920.

Nesse âmbito, pode-se listar toda uma série de acontecimentos e mudanças que foram tendo lugar e de iniciativas que foram sendo tomadas no período pré-golpe, nos planos internacional, nacional e regional, reunidas aqui de diversas fontes (Góes, 1980; Germano, 1982; Ferrari[o], 1968; Wanderley, 1984; Ferraro, 1999; Scocuglia, 2001; Fávero, 2006), sem qualquer pretensão de apresentar uma relação completa.

No plano internacional, temos a Revolução Cubana (1959); a Aliança para o Progresso (1961) e seus polos anti-Jango e anti-Arraes no Brasil; a Encíclica *Mater et Magistra*, de 15 de maio de 1961, que atualizou as orientações da Igreja Católica sobre a questão social, e o Concílio Vaticano II, convocado por João XXIII em 25 de dezembro de 1961.

No plano nacional, vale lembrar a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958); a Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (Sudene – 1959); o Movimento de Educação de Base (MEB – 1961), resultante de convênio entre a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e a Presidência da República; a União Nacional de Estudantes (UNE) e a criação, por esta, do Centro Popular de Cultura (CPC – 1961); a Campanha das Reformas de Base do governo Goulart; a Frente de Mobilização Popular; e o IV Congresso Latino-Americano de Estudantes.

No plano regional (Nordeste), cabe mencionar:

- o crescente descontentamento popular na região;
- a chegada de Miguel Arraes à prefeitura do Recife e de Djalma Maranhão à de Natal (1956);
- a consciência que se formara do Nordeste como região explosiva;
- a eleição da oposição para o governo do Rio Grande do Norte (1956) e para os governos da Bahia e de Pernambuco (1958);

² Para mais informações sobre a relação entre Freire, o governo do Estado do Rio Grande do Norte e a Aliança para o Progresso, pode-se consultar os itens 6, 7 e 8 do Capítulo I “O pré-64”, em *Aprendendo com a própria história*, de Paulo Freire e Sérgio Guimarães (2001, p. 22-29).

- a dura seca de 1958, oportunidade de aproximação e colaboração entre bispos do Nordeste e a Presidência da República;
- criação das primeiras escolas radiofônicas, em Natal (1958);
- ampliação das atividades do Serviço de Assistência Rural da Arquidiocese de Natal (1958);
- criação das Ligas Camponesas de Francisco Julião, em Pernambuco (1958);
- nova vitória da oposição no governo do Rio Grande do Norte (1960);
- início da sindicalização rural no Rio Grande do Norte promovida pela Igreja (1960);
- criação do Movimento de Cultura Popular (MCP) de Pernambuco (1960);
- eleição de Djalma Maranhão como primeiro prefeito de Natal por voto direto (1962);
- eleição de Miguel Arraes para o governo de Pernambuco (1962);
- as sucessivas etapas de construção do Método Paulo Freire ou Sistema Paulo Freire de alfabetização (desde 1955);
- a campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, em Natal (1961);
- a Campanha de Educação Popular (Ceplar), na Paraíba (1961).

Mesmo reconhecendo que 1958 não caiu do céu, Moacir de Góes (1980, p. 46) entende que esse ano “foi o pórtico por onde passaram os movimentos de educação popular dos anos 60”. O autor diz também que o posicionamento tomado nesse congresso de 1958 iria retornar com Freire em 1959; que, em 1961, nasceria o Método Paulo Freire no Centro de Cultura Dona Olegarina, do MCP, no Poço da Panela, no Recife, “fruto de 15 anos de acumulação de experiências do educador pernambucano no campo da educação de adultos, em áreas proletárias e subproletárias, urbanas e rurais” (p. 50), e que, em 1963, viria a experiência de alfabetização realizada por Freire em Angicos, com a participação do líder acadêmico Marcos Guerra.

Enfim, coisa demais para não incomodar, especialmente num país que sempre havia tratado os movimentos sociais com políticas e ações de repressão, quando não de puro e simples extermínio. Em síntese, como dizem os autores de *Sociedade brasileira: uma história através dos movimentos sociais*, “a grande maioria dos livros de História do Brasil procura ocultar a violência, sobretudo das autoridades, contra reivindicações das camadas populares, visando projetar a imagem de *brasileiro cordial* [...]”, o que, na realidade, “[...] resulta inclusive na minimização – e até na ocultação – do que tem sido uma constante na nossa história: a luta dos setores populares contra a violenta repressão empregada pelos governantes” (Aquino *et al.*, 2000, p. 289-290). Num segundo volume, que chega a ultrapassar mil páginas, os autores tratam da repressão aos movimentos no período mais recente: da crise do escravismo até o apogeu do neoliberalismo (Aquino *et al.*, 2002).

A esse respeito, nada mais eloquente do que o testemunho de Euclides da Cunha em relação ao *extermínio* operado em Canudos, no sertão baiano, nos anos de 1896 e 1897:

Canudos não se rendeu. Exemplo único em toda a História, resistiu até ao esgotamento completo. Expugnado palmo a palmo, na precisão integral do termo, caiu no dia 5, ao entardecer, quando caíram os seus últimos defensores, que todos morreram. Eram quatro apenas: um velho, dois homens feitos e uma criança, na frente dos quais rugiam raivosamente cinco mil soldados.

Caiu o arraial a 5. No dia 6 acabaram de o destruir desmanchando-lhe as casas, 5.200, cuidadosamente contadas. (Cunha, 2002, p. 587-588).

Coisa semelhante aconteceu na Guerra do Contestado, em Santa Catarina, “um dos maiores conflitos rurais no Brasil”, como se lê em *O Contestado: a práxis educativa de um movimento social*, de Geraldo Antônio da Rosa (2011, p. 15), estudo desenvolvido à luz da Teologia da Libertação e da Educação Libertadora: “Nossos camponeses morreram... 4, 8, 10 ou 20 mil neste conflito rural. Não, eles não morreram. O sonho de liberdade, de emancipação permanece na memória dos vivos que hoje lutam para a construção de uma outra história” (p. 121).

Comparando, o autor diz que a Guerra de Canudos aconteceu num espaço mais delimitado e que os acontecimentos que lá tiveram lugar “foram imortalizados através de uma das grandes obras clássicas da literatura brasileira – *Os sertões*, de Euclides da Cunha [...]”, enquanto que “[...] o Contestado ainda não foi suficientemente explorado devido à sua complexidade enquanto movimento social” (Rosa, 2011, p. 227-228).

Basta percorrer a obra já citada (Aquino et al., 2000, 2002), que quis ser uma história da sociedade brasileira à luz dos movimentos sociais, para se ter uma ideia da quantidade e diversidade dessa sucessão de movimentos na história do Brasil, desde o período colonial, todos reprimidos, quando não massacrados.

O seguinte diálogo entre Sérgio Guimarães e Paulo Freire mostra muito bem por que, para este, a alfabetização não se reduzia à aquisição do domínio das técnicas de ler e escrever:

Sérgio – Na sua passagem pela cadeia você teve oportunidade de alfabetizar alguém?

Paulo – Não, mas houve comigo um caso interessante, na minha primeira passagem. Um dia, à noitinha, um jovem tenente, dos que tratavam a gente com decência, cortesmente, veio à cela onde eu estava e disse: “Professor, eu vim conversar com o senhor porque agora nós vamos receber um grupo de recrutas, e entre eles há uma quantidade enorme de analfabetos. Por que o senhor não aproveita a sua passagem por aqui e ajuda a gente a alfabetizar esses rapazes?” Olhei para o tenente e disse: “Mas, meu querido tenente, eu estou preso exatamente por causa disso! Está havendo uma irracionalidade enorme no país hoje, e se o senhor fala nessa estória de que vai convidar o Paulo Freire para alfabetizar os recrutas, o senhor vai para a cadeia também. Não dá.” E ele: “Puxa, mas é assim?” Claro, não deu. (Freire, Guimarães, 2001, p. 49).

No meu entender, uma das obras mais importantes de Freire, pelo menos para a discussão sobre analfabetismo e alfabetização, é *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*, que inicia com três textos produzidos no exílio, no Chile, em 1968, seguidos do texto “Ação cultural para a libertação”, produzido em 1969 nos Estados Unidos. Neles, o autor começa desenvolvendo o que ele chama de crítica da visão

ingênua (ou astuta) e de compreensão da visão crítica do analfabetismo e da alfabetização (Freire, 2001b).

Aqui, para se entender o alcance da crítica movida por Freire às concepções vigentes sobre analfabetismo, faz-se necessário um pouco de história. Em primeiro lugar, como diz Vanilda Paiva (1990, p. 9), na maior parte da nossa história, o analfabetismo não se colocara como problema, o que só aconteceu no final do Império, quando da reforma eleitoral para introdução do voto direto com a Lei Saraiva, de 9 de janeiro de 1881, que:

- ignorou a questão do acesso das mulheres ao voto;
- manteve o censo econômico da Constituição (a comprovação de uma renda mínima de 200 mil réis) como critério de admissão ao voto, endurecendo, inclusive, os mecanismos de comprovação;
- adicionou novo e poderoso critério que, sozinho, passou a excluir do voto 80% da população masculina – os analfabetos (Ferraro, 2009, Capítulo 3).

A questão que, nos anos de 1879 e 1880, mais mobilizou os debates na Câmara dos Deputados entre a maioria liberal e a pequena minoria, também ela liberal, foi se os analfabetos podiam/deviam ou não votar. Em trabalho recente, em coautoria com bolsista de iniciação científica, os argumentos invocados pela maioria liberal dos ministérios Sinimbu e Saraiva contra o voto dos analfabetos foram sintetizados nas seguintes palavras: “o analfabetismo passa, de repente, a ser identificado com a condição de ignorância, de cegueira, de pauperismo, de falta de inteligência e discernimento intelectual e, por isso tudo, de incapacidade política”, e ainda: “o analfabetismo ganha também a conotação de marginalidade e periculosidade” (Ferraro, Leão, 2012, p. 104).

Ao final se esclarece:

Sabe-se que a maioria do povo brasileiro no momento em que se deu a reforma eleitoral era composta de analfabetos. O objetivo real da exigência de saber ler e escrever para ser eleitor não era purificar as urnas, como se pregava, mas sim impedir o alargamento da participação popular. A identificação negativa dos analfabetos como ignorantes, cegos, dependentes, incapazes e até perigosos demonstra o medo que a elite brasileira, em sua maior parte latifundiária e escravista, tinha de qualquer alargamento do direito de voto.

Assim, o estabelecimento da condição de saber ler e escrever para poder votar arredou das urnas, por mais de um século, a grande massa analfabeta. Mas [...] o processo de exclusão dos analfabetos do direito de voto se fez acompanhar de um processo de estigmatização dos “portadores” da condição de analfabetismo, que se traduziu em exclusão social. (Ferraro, Leão, 2012, p. 108).

É claro, entre a Lei Saraiva de 1881 e o ano de 1968 decorreram tempo bastante para que se pudesse ampliar a já extensa lista daquilo que Paulo Freire (2001, p. 16) chama de *concepções distorcidas*, que eu chamo de *desconceitos* (Ferraro, 2004) e que Ana Maria de Oliveira Galvão e Maria Clara Di Pierro (2007) chamam de *preconceitos* sobre o analfabetismo e sobre os “portadores” dessa condição – o que permite dizer que a condição de analfabeto ou analfabeta foi transformada em estigma, no sentido que Erving Goffman (1988) dá ao termo, a saber, de marca ou

rótulo que desvaloriza, deprecia, desacredita o portador. A propósito, logo no início do primeiro texto de Freire de 1968 tem-se o seguinte:

A concepção, na melhor das hipóteses, ingênua do analfabetismo o encara ora como uma “erva daninha” – daí a expressão corrente: “erradicação do analfabetismo” –, ora como uma “enfermidade” que passa de um a outro, quase por contágio, ora como uma “chaga” deprimente a ser “curada” e cujos índices, estampados nas estatísticas dos organismos internacionais, dizem mal dos níveis de “civilização” de certas sociedades. Mais ainda, o analfabetismo aparece também, nesta visão ingênua ou astuta, como a manifestação da “incapacidade” do povo [...] de sua “pouca inteligência”, de sua “proverbal preguiça”. (Freire, 2001a, p. 15)

Segundo Freire, essa compreensão limitada do problema do analfabetismo, “cuja complexidade não capta ou esconde [...]”, só é capaz de oferecer respostas de “caráter mecanicista”, isto é, uma alfabetização que “[...] se reduz ao ato mecânico de ‘depositar’ palavras, sílabas e letras nos alfabetizandos [...]”, fazendo da palavra como que um amuleto, “[...] quase sempre sem relação com o mundo e com as coisas que nomeia”, e do alfabetizador, alguém que “vai ‘enchendo’ o alfabetizando com suas palavras” (Freire, 2001a, p. 15-16).

Outra distorção é a concepção messiânica, que vê o analfabeto como “homem perdido” e a alfabetização como “salvação” (Freire, 2001a, p. 16).

E como é que Freire concebe o analfabetismo e a alfabetização? Para a concepção crítica, o analfabetismo não é uma chaga, nem uma erva daninha, nem uma enfermidade, é antes “uma das expressões concretas de uma realidade social injusta”. E ainda: “não é um problema estritamente linguístico nem exclusivamente pedagógico, metodológico, mas político, como a alfabetização por meio da qual se pretende superá-lo. Proclamar sua neutralidade, ingênua ou astutamente, não afeta em nada a sua politicidade intrínseca”. O aprendizado de que os alfabetizandos mais necessitam “não é escrever e ler ‘a asa é da ave’”, mas sim “o de ‘escrever’ a sua vida, o de ‘ler’ a sua realidade, o que não será possível se não tomam a história nas mãos para, fazendo-a, por ela ser feitos e refeitos”. O que, segundo o autor, “não se faz por meio de blá-blá-blá, mas do respeito à unidade entre prática e teoria” (Freire, 2001a, p. 18-19).

Na sequência, Freire dirige sua crítica contra mais algumas concepções distorcidas a respeito do analfabetismo e, por consequência, da alfabetização. A primeira é a concepção “digestiva” ou “nutricionista” do conhecimento, tão comum nas cartilhas e na prática pedagógica, em que os analfabetos são considerados ‘subnutridos’, “não no sentido real em que muitos o são – esclarece o autor –, mas porque lhes falta o ‘pão do espírito’”. A segunda é a do analfabetismo como vergonha: “Pedro não sabia ler. Pedro vivia envergonhado. [...] Pedro agora sabe ler, por isso, está feliz.” A terceira é o entendimento do analfabetismo como inferioridade: “Submetidos aos mitos da cultura dominante, entre eles o de sua ‘natural inferioridade’, não percebem, quase sempre, a significação real de sua ação transformadora sobre o mundo” (Freire, 2001a, p. 53-55, 59).

Por outro lado, na visão crítica freireana, aprender a ler e escrever “já não é, pois, memorizar sílabas, palavras ou frases, mas refletir criticamente sobre o próprio processo de ler e escrever e sobre o profundo significado da linguagem” (Freire, 2001a, p. 59).

Na segunda parte do texto “Ação cultural para a libertação”, Freire trata da “Ação cultural e conscientização”. Ali continuam a suceder-se conceitos e propostas incomodativas, tais como:

- existência *em* e *com* o mundo;
- consciência *de* e *sobre* a realidade;
- papel que pode jogar a cultura no processo de libertação das classes oprimidas;
- cultura do silêncio;
- superação da compreensão mágica dos fatos;
- capacidade de refazer a leitura da (sua) realidade;
- desvelamento;
- releitura e engajamento numa nova forma de ação;
- rachaduras com que a sociedade entra em transição;
- movimentos de emersão das massas;
- superação da cultura do silêncio;
- movimentos de emergência;
- ação cultural e revolução cultural;
- movimentos revolucionários;
- dialetização da denúncia e do anúncio;
- liderança revolucionária;
- menção aos revolucionários Guevara e Camilo Torres;
- ação cultural para a libertação, que se caracteriza pelo diálogo, pela problematização, e não ação cultural para a domesticação, que “sloganiza”;
- desenvolvimento tecnológico como um dos aspectos do projeto revolucionário;
- comunhão entre líderes e massas populares.

E, para fechar o texto, Freire alude a Marx: “las circunstancias se hacen cambiar precisamente por los hombres” e diz que “a conscientização é um esforço através do qual, ao analisar a prática que realizamos, *percebemos em termos críticos o próprio condicionamento a que estamos submetidos*” (Freire, 2001a, p. 77-100 – grifos meus).

No texto que segue na mesma obra que vim citando, “O processo da alfabetização política: uma introdução”, escrito em Genebra em 1970, Freire (2001a, p. 103) trata do analfabetismo político e da alfabetização política, distinguindo dois tipos de práticas: a domesticadora e a libertadora. A propósito, permito-me uma digressão. A prática domesticadora, mesmo que provavelmente não tenha sido invenção dos portugueses, foi inaugurada nesta terra com a chegada deles, como bem relata Pero Vaz de Caminha em sua carta ao rei de Portugal, referindo-se aos habitantes estranhos aqui encontrados: “Tudo se passa como eles querem, para os bem amansarem” (Caminha *apud* Amado, Figueiredo, 2001, p. 99).

Se, do ponto de vista linguístico, analfabeto é aquele que não saber ler e escrever, o analfabeto político, segundo Freire, “é aquele ou aquela que tem uma percepção ingênua dos seres humanos em suas ligações com o mundo, uma percepção

ingênua da realidade social que, para ele ou ela, é um *fato dado*, algo que é e não que está sendo”. É alguém que procura refugiar-se na falsa segurança do subjetivismo e na entrega a “práticas puramente ativistas”. Em contraposição a esse analfabetismo político, a educação do ponto de vista crítico seria aquela em que educadores e educandos, através de um processo de desmitologização da realidade, se ajudem na superação do analfabetismo político. Para o autor, um dos ângulos importantes da conscientização deverá ser o de “provocar o reconhecimento do mundo”: “não como um ‘mundo dado’ mas como um mundo dinamicamente ‘dando-se’”. A conscientização deve ter um caráter permanente (Freire, 2001a, p. 105-108).

Tratando do papel educativo das igrejas na América Latina, Freire adverte que “não há humanização sem libertação, assim como não há libertação sem a transformação revolucionária da sociedade de classes [classes, conforme a 4ª edição]”. E acrescenta que “a libertação é o ‘inédito’ viável das classes dominadas”, coisa que só se concretizará “na ultrapassagem daquela sociedade e não na simples modernização de suas estruturas” (Freire, 2001a, p. 142). Isto dito num período histórico em que as teorias da modernização eram moda!

Se as ideias, textos e práticas anteriores já incomodavam, a publicação da *Pedagogia do oprimido* em 1970 só fez aprofundar ainda mais esse sentimento de parte da ditadura militar e de seus apoiadores. Isto no ano em que o Mobral entrava em operação, tentando, inclusive, valer-se, não do *Método*, mas do *método* no sentido das *técnicas* de alfabetização de Freire, retiradas, porém, de seu contexto filosófico e político, o que Bárbara Freitag (1980, p. 93 – grifo da autora) interpreta assim: “Podemos dizer que o *método* foi refuncionalizado como prática, não de liberdade, mas de integração ao ‘Modelo Brasileiro’ ao nível das três instâncias: infraestrutura, sociedade política e sociedade civil”.

A propósito, Gilberta M. Jannuzzi desenvolve a ideia de um *confronto pedagógico* entre Paulo Freire e Mobral (1983). Haveria apenas que ressaltar que esse confronto não era apenas pedagógico, bastando, para isso, lembrar a incomodativa e até ameaçadora dedicatória do livro: “Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam” (Freire, 1979, p. 17). Mas, além da dedicatória, havia outros elementos no livro que só podiam incomodar as elites e os blindados que as serviam. A começar pelo título: *Pedagogia do oprimido*. Depois, pelas sucessivas referências, nessa obra, a textos de Marx, de Marx e Engels, de Mao Tse Tung, de Lukács, de Althusser, de Guevara... Enfim, pelo conteúdo em si do livro, que Ernani Maria Fiori (1979, p. 1) sintetiza no próprio título de seu prefácio: “Aprender a dizer a sua palavra”. Poderia haver coisa mais incomodativa, ameaçadora, do que alguém propor-se a ensinar ou a levar uma pessoa oprimida a aprender a *dizer a sua palavra* numa sociedade em que, historicamente, nunca coube ao povo mais que ouvir? “A educação libertadora – diz Fiori –, é incompatível com uma pedagogia que, de maneira consciente ou mistificada, tem sido prática da dominação”. E acrescenta: “A prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica.” Repete também as ideias freireanas de que

“alfabetizar é conscientizar” e de que é com a palavra que o homem se faz homem: “Ao dizer a sua palavra, pois, o homem assume conscientemente sua essencial condição humana” (Fiori, 1979, p. 3-7).

Freire diz que a pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro é aquele “em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis com a transformação”; já o segundo é aquele “em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação” (Freire, 1979, p. 44).

O autor tem consciência de que, ante a ameaça constituída pela rebeldia das massas, as elites dominadoras “têm o seu remédio em mais dominação” (Freire, 1979, p. 75). Atestam isto a história toda do País e, em particular, a da repressão durante a ditadura que se seguiu ao golpe de 1964. Mas há que se reconhecer que não faltaram intelectuais imaginativos que buscassem remédio também em mais mistificação. Vale lembrar aqui três obras que nem sob encomenda poderiam expressar melhor essa mistificação. Duas do economista e ex-ministro Mário Henrique Simonsen (1969, 1973), criador e primeiro presidente do Mobral; a terceira, do engenheiro Arlindo Lopes Corrêa (1979), do Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (Ipea) e segundo presidente do Mobral.

Em *Brasil 2001*, Simonsen (1969, p. 237), depois de uma análise do problema educacional brasileiro, anunciava uma mensagem de esperança, a saber, que lhe restava o consolo de ver que “nem tudo estava perdido no sistema educacional brasileiro”: se o Ministério da Educação andara “emperrado pela arteriosclerose”, pelo menos o Ministério do Planejamento, através do Ipea, “consequira equacionar o problema nos devidos termos”, isto é, transformar o problema educacional em prioridade, e isto, graças aos esforços de um grupo de engenheiros e economistas, entre os quais, Arlindo Lopes Corrêa, que o sucedera na presidência do Mobral.

Em *Brasil 2002*, o mesmo Simonsen (1973), ainda que reconhecendo que “não é elegante lamber a própria cria”, dedicava várias páginas ao Mobral, reveladoras da concepção tecnocrática que estava na base dessa nova criatura, à qual estranhamente se quis dar o nome de Movimento. Ilustram bem essa concepção os três pontos que, segundo o seu ex-presidente, norteavam a atuação desse órgão, com destaque para a necessidade de se “reduzir ao mínimo os custos por aluno”. Uma coisa que o autor não diz é quem e como iria operar o milagre de conciliar tudo isso:

- a) a obtenção de material didático atrativo e de baixo custo;
- b) a ampla descentralização administrativa, com a transferência das funções executivas para as Comissões Municipais;
- c) o desenvolvimento de esquemas operacionais simples e padronizados, capazes de tornar logisticamente viável um programa de alfabetização de larga escala, e de reduzir ao mínimo os custos por aluno. (Simonsen, 1973, p. 147-148).

Nessa ótica, ficava arredado de qualquer consideração não só o que os intelectuais dos movimentos populares chamavam de conscientização e politização

no processo de alfabetização, mas também a discussão a respeito do próprio sentido da alfabetização. Na perspectiva mobralina, a questão era de ordem meramente técnica, afastando-se, assim, *in limine*, a discussão sobre o significado do analfabetismo e o sentido da alfabetização.

No entanto, a obra que melhor expressa a mistificação então operada em torno da questão da alfabetização é *Educação de massa e ação comunitária*, editada pelo segundo presidente do Mobral, Arlindo Lopes Corrêa. Destaca-se, nessa obra, o primeiro capítulo: "Mobral: pedagogia dos homens livres", de autoria do próprio Corrêa, numa contraposição clara à obra *Pedagogia do oprimido* de Freire. Ali, depois de inaugurar o texto com a afirmação de que o Mobral era "um organismo vivo, em plena evolução", o autor, fazendo alusão à teoria da evolução de Darwin, talvez em busca de crédito para as suas ideias, sustenta nada menos do que isto:

Com a vida iniciou-se a *evolução biológica*, partindo da primitiva bactéria anaeróbia até chegar as [às] suas formas superiores. [...]

Assim, a entrada em operação do Mobral pode situar-se em analogia ao aparecimento da humilde bactéria anaeróbia, marco do surgimento da vida sobre a Terra e que, graças a um processo evolutivo empolgante, deu origem às suas formas mais complexas. (Corrêa, 1979, p. 18, 21 – grifo do autor).

Por fim, uma citação que põe a nu o caráter mistificador do Mobral em contraposição à pedagogia do oprimido de Freire: "Nossa educação – diz Corrêa – é verdadeiramente democrática: mostramos a verdade e as pessoas fazem livremente as suas opções". E acrescenta: "À 'pedagogia dos oprimidos' preferimos a 'pedagogia dos homens livres'" (Corrêa, 1979, p. 51). Prova cabal de que a alfabetização, mesmo se realizada sob a orientação ou direção do Mobral, estava longe de reduzir-se a uma questão de domínio meramente técnico da leitura e da escrita. Mais que a *técnica*, o que estava em disputa no confronto entre o Mobral e Freire era o *sentido* do ensinar e do aprender a ler e escrever.

Não vem ao caso estender-me aqui numa avaliação detalhada das realizações do Mobral, até porque já fiz isto, há um quarto de século, no artigo "Escola e produção do analfabetismo" (Ferrari, 1987), assunto retomado recentemente no Capítulo 5 – "Mobral: a 'pedagogia dos homens livres' da Ditadura Militar" – do livro *História inacabada do analfabetismo no Brasil* (Ferraro, 2009). Basta lembrar que a avaliação feita pelo Mobral de suas realizações foi desmentida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Segundo seus técnicos, no curto período de 1970 a 1977, o Mobral teria alfabetizado 11,3 milhões de pessoas de 15 anos ou mais, reduzido seu número de 18,1 milhões para 9,5 milhões e seu percentual de 33,6% para 14,2% (Costa, Barberá, Cordeiro *apud* Corrêa, 1979, p. 447-449). Três anos mais tarde, o Censo Demográfico realizado pelo IBGE em 1980 acusaria nada menos do que 18,7 milhões e uma taxa de 25,5% de analfabetos entre as pessoas de 15 anos ou mais, número e taxa quase duas vezes mais elevados dos que os anunciados pelos técnicos do Mobral para o ano de 1977. Concluindo: ou o diagnóstico de Simonsen, que identificava arteriosclerose no Ministério da Educação, estava equivocado, ou padeciam do mesmo mal os economistas e engenheiros do Ipea em quem ele depositava esperança de salvação.

Há outro ponto em que gostaria de tocar, mesmo que muito brevemente. Trata-se de como tomei conhecimento de Freire e da razão por que praticamente o ignorei em minha tese de doutorado sobre o Movimento de Natal (Ferrari[o], 1968).

Depois de oito anos de estudo em Roma e decorrido já um ano desde a experiência de Angicos, eu regressava ao Brasil para a realização de pesquisa sobre o Movimento de Natal para a minha tese de doutorado em Ciências Sociais na Pontifícia Universidade Gregoriana. Desembarcando no Porto de Santos no dia 19 de março de 1964, dirigi-me a São Paulo e, de lá, em seguida, ao Rio de Janeiro, a fim de pesquisar a bibliografia sobre o Nordeste, para o que me valeria das bibliotecas do IBGE e da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Foi na tarde do dia 1º de abril de 1964, retornando de um dia de trabalho em biblioteca no Morro de Santa Teresa, que tomei conhecimento do golpe militar. No dia 3, segui para a cidade do Recife, onde fui acolhido pela equipe de Dom Hélder Câmara. O clima era de consternação. No dia 7, cheguei à cidade de Natal para dar início à pesquisa. Pude entrar imediatamente em contato com Dom Eugênio Sales e sua equipe de colaboradores nas mais diversas atividades reunidas sob o nome de Movimento de Natal. Pude também estabelecer logo contato com duas instituições que foram de grande valia para o meu trabalho: a Fundação José Augusto, onde contei com inestimável apoio em termos de espaço físico e equipamentos para a pesquisa, datilografia, composição e publicação da tese; e a Universidade Federal do Rio Grande do Norte, particularmente na pessoa de seu vice-reitor, o Dr. Otto Guerra, pai do acadêmico Marcos Guerra, que, como já referido neste texto, participara, com Paulo Freire, da experiência de Angicos no ano anterior, ambos já às voltas com a repressão. Otto Guerra foi um interlocutor valioso em todo o tempo de minha permanência em Natal.

Nas diversas áreas do Movimento de Natal falava-se muito de Freire, de seu método de alfabetização, de conscientização, de politização, de palavras geradoras... Com o intuito de não comprometer o meu doutorado, que dependia não só da conclusão, mas também da publicação e remessa de trinta exemplares da tese à Pontifícia Universidade Gregoriana, reduzi as minhas considerações explícitas sobre Freire na tese à seguinte nota de rodapé no Capítulo IV:

(5) Veja, por exemplo, a Cartilha do MEB de Natal – *Educar para Construir*, Gráfica do SAR, Natal, 1964, 68p. Por medidas de prudência, esta Cartilha não foi distribuída. Pouco antes da Revolução havia sido apreendida no Rio [de Janeiro] uma Cartilha do MEB nacional, que tivera a aprovação da Comissão Episcopal que representava a CNBB [Conferência Nacional dos Bispos do Brasil] junto ao MEB. Quando não diretamente envolvidos em IPMs (Inquéritos Policiais-Militares), autor e seguidores do Método de Alfabetização “Paulo Freire” (inclusive elementos da equipe nacional e de equipes do MEB de vários estados) eram tidos, entre os da “linha dura” do novo governo, como suspeitos de subversão. (Ferrari[o], 1968, p. 104).

Esta nota de rodapé foi escrita no sentido de esclarecer duas coisas: que a educação de base, objetivo do ensino radiofônico realizado pelo MEB, “visava não somente a alfabetização, mas também a conscientização e politização [...] das populações rurais”, e que o próprio método de alfabetização era um processo de conscientização e politização, na medida em que partia não das tradicionais cartilhas

de alfabetização, mas de termos como povo, voto, liberdade, libertação, trabalho, salário, direito, etc. (Ferrari[o], 1968, p. 104).

Na realidade, não foi preciso referir Paulo Freire para que o autor de *Igreja e desenvolvimento: o Movimento de Natal* e do presente artigo merecesse algumas fichas dos agentes do Departamento de Ordem Política e Social (Dops) no Rio Grande do Sul, com destaque para aquela datada de 23 de agosto de 1971, com a seguinte anotação: “esteve no NE [Nordeste], tem-se notícias que é pertencente a política de Don Elder Camara, é autor do livro 2 IGREJA E DESENVOLVIMENTO altamente subversivo. Que foi editado em 69 e indiciado por isso em 71 [...]”.³

A propósito, cabe uma retificação: o livro fora publicado pela Fundação José Augusto, em Natal, no final de 1968. Um churrasco e um barril de chope haviam conseguido apressar os trabalhos, assegurando a entrega de 200 exemplares da tese ao autor na manhã do dia 13 de dezembro de 1968, algumas horas antes do Ato Institucional nº 5 – o golpe dentro do golpe –, exemplares esses que ficaram escondidos num porão, em Natal, até início dos anos 1980, com exceção de 30 que foram levados por terra até o Rio de Janeiro, de onde, graças à ajuda de amigos, puderam ser remetidos pelo correio para a Pontifícia Universidade Gregoriana, em Roma, para a obtenção do título de doutor em Ciências Sociais.

Penso que tudo o que disse até aqui permite entender por que o movimento golpista de 1964 tinha medo tanto dos movimentos sociais do final dos anos 1950 e início dos anos 1960, quanto de experiências como a de Angicos. O que talvez os golpistas não conseguissem captar é que a própria repressão movida contra esses movimentos e experiências pudesse estar sinalizando o caminho, mesmo que para um futuro distante!

Último ponto. No primeiro capítulo de *História inacabada do analfabetismo no Brasil* (Ferraro, 2009), eu dizia que, a contar das últimas décadas do século 19, quando o analfabetismo se transformara, quase que de repente, num problema nacional, se haviam sucedido “inúmeros discursos, juras, projetos, campanhas e até declarações de guerra contra o analfabetismo, acompanhados de periódicas reformas de ensino”. Dizia também que, de tais esforços voltados para a escolarização e alfabetização do povo, haviam resultado, inegavelmente, “alguns avanços reais que se traduziram em alargamento da escolarização e em queda lenta, porém continuada, das taxas de analfabetismo, durante todo o decorrer do século 20”. Mas acrescentava que, mesmo levados em conta tais esforços e avanços, permanecia de pé um fato inegável, a saber, que o Brasil findara o século 20 e adentrara no século 21 com um número verdadeiramente preocupante de pessoas ainda não alfabetizadas – 17.552.115 entre a população de 10 anos ou mais. Se incluídas as crianças de 8 e 9 anos que ainda não haviam aprendido a ler e escrever (1.282.396), o total de analfabetos superava, em 2010, os 18,8 milhões (Ferraro, 2009, p. 25).

³ Já estava redigindo este artigo quando o jornalista Humberto Trezzi, membro de uma equipe do jornal *Zero Hora*, de Porto Alegre, me telefonou dizendo que localizara algumas fichas com o meu nome no Dops, coisa de que suspeitava, mas que nunca tinha averiguado. A citação foi retirada de cópias que foram remetidas para o meu e-mail pelo referido jornalista. Em 2 de junho de 2013, quando já estava concluindo este artigo, o *Zero Hora* publicou um caderno de oito páginas, sob o título “Os fichados do Dops no RS” e o subtítulo “ZH revela quem eram os 4,6 mil nomes vigiados pela ditadura no estado”. Essa reportagem e essas 4,6 mil fichas podem ser acessadas em: zhora.co/DopsRS.

Decorridos dez anos, o Censo Demográfico 2010, ao mesmo tempo em que confirma a continuidade da queda do analfabetismo no País, também mostra que essa queda continua lenta, deixando como desafio para os próximos anos (ou décadas?) um total de 14,6 milhões de pessoas de 10 anos ou mais ainda não alfabetizadas, número este que se eleva para quase 15,4 milhões, se incluídas as crianças de 8 e 9 anos que ainda não tinham aprendido a ler e escrever (IBGE, 2010).

O que acabo de dizer pode levar a que se pergunte se é justo chamar de analfabetas crianças de 8 e 9 anos que não tenham ainda aprendido a ler e escrever. Responderia que, como ensina Freire, se o termo “analfabeto” não deveria ser usado para jovens nem para adultos, com mais razão não deveria ser aplicado a crianças, pelo simples motivo que esse termo rotula, marca negativamente, estigmatiza. No entanto, não se pode ignorar o fato de que, hoje, crianças de 8 e 9 anos que não tenham conseguido ainda vencer essa primeira barreira no processo da escolarização, já levam consigo essa marca negativa da *ignorância*, da *incapacidade*, do *fracasso escolar*, ou, para usar a expressão que deu título ao conhecido livro de Envin Goffman (1988), *o estigma* do analfabetismo. Com efeito, como mostrado em estudo recente apoiado em dados do Censo 2000 (Ferraro, 2011, p. 993-995, 1009), “as desigualdades [regionais, no caso] quanto à alfabetização e à continuidade nos estudos se definem na *largada* do processo de escolarização fundamental”, começando tais desigualdades a delinear-se já entre as crianças de 6 anos de idade, ampliando-se e definindo-se dos 6 para os 7 anos e encontrando-se já consolidadas para as crianças de 8 anos.

A preocupação com o analfabetismo infantil não constitui novidade. A própria Unesco, em estudo do início da década de 1950, fazia uma observação de sumo interesse sobre o analfabetismo infantil no Brasil:

É preocupante constatar que, no Brasil, a proporção de analfabetos entre as crianças em idade escolar (de 7 a 14 anos) é mais elevada do que entre os habitantes de mais de 15 anos, se bem que a taxa de diminuição do analfabetismo seja um pouco mais elevada no primeiro do que no segundo grupo. (Unesco, 1953, p. 42).

Vale também lembrar a manifestação mais recente em que Rosa Maria Torres (1990, p. 513) sustenta que a redução do problema do analfabetismo à população adulta (de 15 anos ou mais) explica a dificuldade real que se tem para assumir o analfabetismo como “uma problemática enraizada na escolaridade infantil, vinculada às deficiências de acesso e qualidade da escola primária”.

É por isso que venho insistindo na necessidade de se voltar a atenção também para o fenômeno do analfabetismo infantil, por entender que a solução desse problema está na escolarização universal obrigatória e gratuita: a educação fundamental e, a partir da Emenda Constitucional nº 59/2009, que tem o ano de 2016 como limite, a educação básica, entendida como o conjunto da educação infantil, fundamental e média.

No entanto, em países que não conseguiram ainda resolver o problema do analfabetismo, como o Brasil, há necessidade de uma segunda linha de ação, voltada para os jovens e adultos que não tenham sido alfabetizados na idade própria. São sujeitos desse tipo de ação todas as pessoas jovens e adultas não alfabetizadas, a

contar dos 15 anos de idade. A contar dos 18 anos, na medida em que se for aplicando a já referida Emenda Constitucional, que estabelece 2016 como data limite para a escolarização universal obrigatória dos 4 aos 17 anos.

Admite-se que a alfabetização no sentido bem elementar de ler e escrever um bilhete simples, como definida nas pesquisas conduzidas pelo IBGE, não é mais que o primeiro passo na caminhada escolar. Mas é o primeiro passo, indispensável, que um número significativo de crianças e adolescentes continuam não conseguindo dar.

No fundo, como dizia o pesquisador polonês Józef Pólturzycki (1987, p. 287), há um quarto de século, referindo-se à experiência de seu país, trata-se, de um lado, “de assegurar que todas as crianças e adolescentes em idade escolar passem pelo sistema educacional” de sorte a “reduzir a formação de novas coortes de analfabetos e iletrados”, e de outro, de construir um sistema de educação de adultos [jovens e adultos] “fortemente desenvolvido”. Por fortemente desenvolvido, entenda-se um programa que, no mínimo, não se limite à alfabetização.

Para se ter noção do tamanho do desafio que está posto e da tarefa que nos aguarda ainda, no Brasil, basta lembrar aqui o número de pessoas contabilizadas pelo Censo Demográfico 2010 como não sabendo ainda ler e escrever nos seguintes grupos de idade: 15 a 19 anos – 373,6 mil; 20 a 24 anos – 477,5 mil; 25 a 29 anos – 678,8 mil; 30 a 34 anos – 921,5 mil; 35 a 39 anos – 1,023 milhão. Quase 3,4 milhões de pessoas por alfabetizar só nas faixas de 15 a 39 anos. Se quisermos incluir todas as pessoas não alfabetizadas dos 15 aos 49 anos, essa conta ultrapassará os 5,9 milhões. Para toda a população de 15 anos ou mais (jovens e adultos) serão 13,9 milhões (IBGE, 2010).

Há que lembrar que seria desolador, se se voltasse a buscar solução para o problema do analfabetismo seguindo receitas do tipo daquela ditada pelo primeiro presidente do Mobral, já citada (Simonsen, 1973, p. 147-148), a qual pode ser assim esquematizada: material didático atrativo e de baixo custo; ampla descentralização administrativa; esquemas operacionais simples e padronizados, capazes de viabilizar um programa de alfabetização de larga escala e a um custo mínimo por aluno! Pensar num caminho como esse, seria dar atualidade à denúncia feita por Joaquim Nabuco na Câmara dos Deputados em 1879, em debate sobre a introdução do voto direto no Império: “[...] no orçamento tudo avulta, menos a instrução pública” (Nabuco, 1879, p. 201-206).

Finalizando, reafirmo a convicção de que as ideias, concepções, escritos e experiências de educadores, movimentos sociais e inclusive de alguns governantes do final dos anos 1950 e início dos anos 1960, que foram brutalmente reprimidos, por mais de duas décadas, pela ditadura implantada com o golpe de 64, mantêm-se vivos como fonte de inspiração para o enfrentamento do velho desafio da universalização da alfabetização, quando a legislação já determina a universalização da educação básica até 2016.

Referências Bibliográficas

- AMADO, Janaína; FIGUEIREDO, Luiz Carlos. *Brasil 1500: quarenta documentos*. Brasília: Ed. UnB; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2001.
- AQUINO, Rubin Santos Leão de et al. *Sociedade brasileira: uma história através dos movimentos sociais*. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000. v. 1
- AQUINO, Rubin Santos Leão de et al. *Sociedade brasileira: uma história através dos movimentos sociais – da crise do escravismo ao apogeu do neoliberalismo*. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002. v. 2
- BALEEIRO, Aliomar. *Constituições brasileiras: 1891*. Brasília: Senado Federal, Ministério de Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001.
- BRASIL. Constituição (1988). Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.[...] dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos [...]. *Diário Oficial da União*, Brasília, Seção 1, p. 8, 12 nov. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em: 13 jun. 2013.
- CORRÊA, Arlindo Lopes. Mobral: pedagogia dos homens livres. In: CORRÊA, Arlindo Lopes (Ed.). *Educação de massa e ação comunitária*. Rio de Janeiro: AGGS, Mobral, 1979. p. 15-58.
- CUNHA, Euclides da. Os sertões. In: SANTIAGO, Silviano (Org.). *Intérpretes do Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002. v. 1, p. 169-606.
- FÁVERO, Osmar. *Uma pedagogia da participação popular: análise da prática educativa do MEB – Movimento de Educação de Base (1961-1966)*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.
- FERRARI[O],⁴ Alceu Ravello. *Igreja e desenvolvimento: o movimento de Natal*. Natal, RN: Fundação José Augusto, 1968.
- FERRARI[O], Alceu Ravello. Escola e produção do analfabetismo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 81-96, jul./dez. 1987.
- FERRARO, Alceu Ravello. Movimento de Natal e a indústria das secas: 1958. In: FERRARO, A. R.; RIBEIRO, Marlene. *Movimentos sociais: revolução e reação*. Pelotas, RS: Educat, 1999.
- FERRARO, Alceu Ravello. Analfabetismo no Brasil: desconceitos e políticas de exclusão. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. 1, p. 111-126, jan./jun. 2004.
- FERRARO, Alceu Ravello. *História inacabada do analfabetismo no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2009.

⁴ Ver nota 1.

FERRARO, Alceu Ravanello. R. A trajetória das taxas de alfabetização no Brasil nas décadas de 1990 e 2000. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 117, p. 989-1013, out./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n117/v32n117a06.pdf>>.

FERRARO, Alceu Ravanello; LEÃO, Michele de. Lei Saraiva (1881): dos argumentos invocados pelos liberais para a exclusão dos analfabetos do direito de voto. *Educação Unisinos*, São Leopoldo, RS, v. 16, n. 3, p. 241-250, set./dez. 2012.

FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra [Prefácio]. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. Disponível em: <http://www.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/Pedagogia_do_Oprimido.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001a. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_acao_cultural_para_a_liberdade.pdf>.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001b. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/eduliber.pdf>>.

92

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Aprendendo com a própria história*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREITAG, Bárbara. *Escola, estado e sociedade*. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; DI PIERRO, Maria Clara. *Preconceito contra o analfabetismo*. São Paulo: Cortez, 2007.

GERMANO, José Willington. *Lendo e aprendendo: "a campanha De Pé no Chão"*. São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1982.

GÓES, Moacyr de. *De Pé no Chão Também se Aprende a Ler (1961-1964): uma escola democrática*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/educar/penochao/livro_moacyr_de_pe_no_chao_1980.pdf> Acesso em: 28 nov. 2013.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo demográfico 2000*. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 7 jun. 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo demográfico 2010*. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 6 jun. 2013.

JANNUZZI, Gilberta S. de Martino. *Confronto pedagógico: Paulo Freire e MobraL*. 2. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1983.

NABUCO, Joaquim. [Discurso]. In: CÂMARA DOS DEPUTADOS. *Annaes da [...] sessão de 15/05/1879*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1879. p. 199-208. Disponível em: <http://imagem.camara.gov.br/pesquisa_diario_basica.asp>. Acesso em: 1º jan. 2007.

NOGUEIRA, Octaviano. *Constituições brasileiras: 1824*. Brasília: Senado Federal, Ministério de Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001.

PAIVA, Vanilda P. *Educação popular e educação de adultos: contribuição à história da educação Brasileira*. São Paulo: Loyola, 1973.

PAIVA, Vanilda P. Um século de educação republicana. *Pró-Posições*, Campinas, v. 1, n. 2, p. 7-21, jul. 1990. Disponível em: <<http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/~proposicoes/textos/2-artigo-paivav.pdf>>.

POLETTI, Ronaldo. *Constituições brasileiras: 1934*. Brasília: Senado Federal; Ministério de Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001.

PÓLTURZYCKI, Józef. Être alphabétisé et le rester: l'expérience polonaise. *Perspectives: Revue Trimestrielle de l'Éducation*, Unesco, v. 17, n. 2 (62), p. 287-296, 1987.

ROSA, Geraldo Antônio da. *O Contestado: a práxis educativa de um movimento social*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. *Histórias inéditas da educação popular: do Sistema Paulo Freire aos IPMs da ditadura*. João Pessoa: Ed. da UFPB; São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2001.

SIMONSEN, Mário Henrique. *Brasil 2001*. Rio de Janeiro: Apec, 1969.

SIMONSEN, Mário Henrique. *Brasil 2002*. 2. ed. Rio de Janeiro: Apec, 1973.

SOUZA, João Francisco de. *A pedagogia da revolução*. São Paulo: Cortez, 1987.

STRECK, Danilo. Angicos [verbete]. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 42-43.

TÁCITO, Caio. *Constituições brasileiras: 1988*. Brasília: Senado Federal; Ministério de Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2004.

TORRES, R. M. Analfabetismo y alfabetización en América Latina y Caribe: entre la inercia y la ruptura. *Perspectives*, Paris, v. 20, n. 4, p. 511-518, 1990.

UNESCO. *L'analphabétisme dans divers pays: étude statistique préliminaire sur la base des recensements effectuées depuis 1900*. Paris: Unesco, 1953.

WANDERLEY, Luiz Eduardo. *Educar para transformar: educação popular, igreja católica e política no Movimento de Educação de Base*. Petrópolis: Vozes, 1984.

Alceu Ravello Ferraro, doutor em Ciências Sociais / Sociologia, pela Pontifícia Universidade Gregoriana, de Roma (Itália), é docente convidado do Departamento de Estudos Básicos da Faculdade de Educação da UFRGS, desde 2010, atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

aferraro@ufrgs.br

Recebido em 14 de outubro de 2013.

Aprovado em 6 de novembro de 2013.

Das quarenta horas de Angicos aos quarenta anos da *Pedagogia do oprimido**

Celso de Rui Beisiegel

Resumo

No contexto político brasileiro do início da década de 1960, intensas agitações sociais marcaram o governo Goulart, cujas reformas de base, devido à polarização capitalismo *versus* socialismo decorrente da Guerra Fria, atemorizavam os defensores da “ordem social” vigente. As implicações desse contexto na atuação dos movimentos de educação popular revelam-se na busca da mudança social pelo voto, daí a urgência da alfabetização, pois o analfabeto não votava. No quadro político da região nordestina, a ênfase colocada nas 40 horas da primeira fase da alfabetização do adulto era a marca da campanha do governo do Estado do Rio Grande do Norte e atendia às suas necessidades políticas. Entretanto, com a exposição obtida a partir da experiência de Angicos, no início de 1963, as propostas de Paulo Freire alcançaram âmbito nacional e, em pouco tempo, a atenção dada à rapidez da alfabetização cedeu lugar a outros aspectos mais relevantes do seu método, como o tema da conscientização. Devido às perseguições sofridas após o golpe militar de 1964, Paulo Freire ficou exilado no Chile até 1969, onde escreveu o livro *Pedagogia do oprimido*, no qual sistematiza e aprofunda reflexões sobre a libertação dos homens e a situação de opressão; as concepções bancária e problematizadora da educação; a dialogicidade e o diálogo.

Palavras-chave: pedagogia do oprimido; Paulo Freire; alfabetização de adultos; década de 1960-1969.

* Texto publicado na coletânea organizada por Mafra, Jason et al. (Org.). *Globalização, educação e movimentos sociais*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009. p. 133-138.

Abstract

From the 40 hours of Angicos to the 40 years of Pedagogy of the Oppressed

In the Brazilian political context of the early 1960's, intense social unrest marked Goulart's government, whose basic reforms, due to the polarization between capitalism versus socialism, resulting from Cold War, frightened the defenders of the actual "social order". The implications of this context on the role of popular education movements are revealed in the search for social change through voting, hence the urgency for alphabetizing, since the illiterate could not vote. In the political frame of the Northeast region, the emphasis put on the 40 hours of the first phase of adults' alphabetization was the mark of Rio Grande do Norte governor's campaign, which served his political needs. As a consequence of all the visibility obtained from the experience of Angicos, in early 1963, Paulo Freire's proposals reached nationwide and, in a small amount of time, the attention drawn to the rapidity of the alphabetization program gave place to other more relevant aspects of his method, such as the consciousness raising topic. Due to the suffered persecutions after the military coup of 1964, Paulo Freire was exiled in Chile until 1969, where he wrote the book Pedagogy of the Oppressed, in which he systematizes and deepens reflections upon the liberation of men and the situation of oppression; the banking and problematizing conceptions of education; the dialogicity and the dialogue.

Key words: pedagogy of the oppressed; Paulo Freire; alphabetization of adults; 1960's decade.

As quarenta horas de Angicos

A criação e a prática do método Paulo Freire de alfabetização de adultos estiveram permanentemente envolvidas em disputas políticas. Já em suas origens, nos círculos de cultura instituídos pelo educador em suas primeiras atividades no Movimento de Cultura Popular (MCP) do Recife, os diálogos entre os adultos participantes tinham como referência temas de forte conteúdo político:

[...] nacionalismo, remessa de lucros para o estrangeiro, evolução política do Brasil, desenvolvimento, uma política para o desenvolvimento, analfabetismo, voto do analfabeto, socialismo, comunismo, "direitismo", Sudene, democracia, ligas camponesas, entre outros, eram temas que se repetiam de grupo a grupo" (Freire, 1963, p. 12).

Esta orientação das discussões para as dimensões políticas da vida social continuou presente nas atividades quando os círculos de cultura foram encaminhados para os trabalhos de alfabetização.

Depois, as disputas entre os partidários da continuidade do uso da "cartilha do MCP" (Godoy, Coelho, 1962) e os defensores da utilização do método de Paulo

Freire também envolviam julgamentos de natureza política. A posição contrária ao emprego de cartilhas na alfabetização era justificada, pelo educador, como recusa radical às imposições ou, em outras palavras, às diferentes modalidades de doação do conhecimento produzido por quem sabe para aqueles que nada sabem. As cartilhas seriam sempre entendidas por Paulo Freire como expressão de uma pedagogia de gabinete, impositiva, avessa à educação comprometida com a emancipação do homem. Certamente é a essa disputa política que Carlos Lyra (1996) se refere quando menciona que, “sem espaço político-educativo em sua terra”, Paulo Freire aceitou as ponderações do deputado Odilon Ribeiro Coutinho e do secretário de Educação Calazans Fernandes para testar suas ideias, em larga escala, no Rio Grande do Norte, onde “teria os recursos e o apoio que lhe eram negados em Pernambuco”.

No quadro político da região nordestina, dois fortes competidores de Aluísio Alves, os prefeitos Miguel Arraes, em Pernambuco, e Djalma Maranhão, no Rio Grande do Norte, atuavam intensivamente no campo da educação popular, com o Movimento de Cultura Popular (MCP) do Recife e a campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, em Natal. O governo Aluísio Alves buscava, pois, contrapor a esses movimentos a sua campanha de alfabetização de adultos, a ser iniciada com o emprego do método de Paulo Freire na experiência piloto programada para a cidade de Angicos. O governo do Estado articulou em torno dessa experiência uma eficiente ação de propaganda de sua política educacional. As quarenta horas de Angicos davam o mote central da campanha então empreendida. Ainda nas palavras de Carlos Lyra (1996, p. 15), “Angicos quarenta graus, quarenta horas, estava criado o *marketing*”. Nos termos dessa campanha, um método inovador, capaz de alfabetizar o adulto em quarenta horas, iniciava, no Rio Grande do Norte, a redenção dos brasileiros pela via da educação. Um filme, *40 horas de Angicos*, produção da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Rio Grande do Norte (Secern), com roteiro de Luiz Lobo; reportagens, como “A quadragésima hora”, de Ewaldo Dantas Ferreira (1963), e “A hora e a vez de Angicos”, também de Luiz Lobo (1963); e livros, como *As quarenta horas de Angicos*, de Carlos Lyra (1996), e *40 horas de esperança*, de Calazans Fernandes e Antônia Terra, entre outras produções, documentam bem a relevância então atribuída às quarenta horas nesse processo de alfabetização de adultos.

Na apresentação de meus livros *Estado e educação popular e Política e educação popular*, relatei que nos meados de 1963 ficara sabendo, pela imprensa, que um método, recém-elaborado, alfabetizava adultos em cerca de quarenta horas e que esta eficiência possibilitava verdadeira revolução na velha batalha nacional contra o analfabetismo. Afirmei ainda que dei pouca atenção às informações, por entendê-las como anúncio de mais um “milagre”, destinado à vala comum das panaceias vez por outra anunciadas para os problemas da educação popular. Mas “logo percebi que estava enganado. O método de Paulo Freire era coisa realmente séria”. Obviamente, não por causa das quarenta horas.

A ênfase colocada nas quarenta horas da primeira fase da alfabetização do adulto era a marca da campanha do governo do Estado do Rio Grande do Norte e atendia às suas necessidades políticas. As preocupações de Paulo Freire e dos jovens

que atuaram na experiência eram diferentes e bem mais amplas. A exposição em âmbito nacional das propostas do educador a partir da experiência de Angicos, ao mesmo tempo que divulgava a campanha de alfabetização das quarenta horas do governo do Estado, contribuía também para esclarecer largos setores da opinião sobre as características das propostas do educador. Em pouco tempo, a insistente atenção à rapidez da apropriação das técnicas de leitura pelos analfabetos cedeu lugar a outros aspectos mais relevantes do método de alfabetização.

Desde as primeiras apresentações do método, Paulo Freire (1963, p. 18) já afirmava que “na alfabetização de adultos o que temos de fazer é levá-los a conscientizarem-se para que se alfabetizem”. Esta posição da conscientização no processo de alfabetização do adulto respondia fundo às aspirações mais generosas da juventude politicamente sensibilizada, sobretudo na militância católica. Outros movimentos de alfabetização, tais como a Campanha de Educação Popular (Ceplar), na Paraíba, o projeto piloto de alfabetização da União Estadual dos Estudantes (UEE), de São Paulo, a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, em Natal, e até mesmo o programa de alfabetização da União Nacional de Estudantes (UNE), já adotavam ou discutiam a conveniência da adoção do método de Paulo Freire quando as possibilidades de aproveitamento das propostas do educador começam a sensibilizar o Ministério da Educação. No segundo semestre de 1963, Paulo Freire foi decididamente nacionalizado e a apropriação de suas propostas pedagógicas pela campanha de alfabetização das quarenta horas já era coisa do passado.

Quarenta anos da *Pedagogia do oprimido*

Já afirmei em outros estudos que, no curto período que transcorreu entre a criação do método de Paulo Freire e o golpe institucional de março de 1964, processos que vinham decantando havia algum tempo de repente passaram a somar-se para, numa ação de conjunto, produzir algo como uma aceleração da história. Os últimos anos da “república populista” foram marcados por intensas agitações sociais nas cidades e até mesmo nas áreas rurais, agora alcançadas por diferentes ensaios de organização sindical. A atuação política do governo Goulart, articulada a partir da afirmação da necessidade das denominadas reformas de base, atemorizava os defensores da “ordem social” vigente. A revolução cubana e a vinculação do país ao bloco socialista despertavam temores de possível gestação de uma “segunda Cuba” no nordeste brasileiro. A educação popular não poderia ficar à margem das tensões políticas do período. Os relatos disponíveis sobre as ações empreendidas pelos diversos movimentos e, sobretudo, a análise dos materiais didáticos então elaborados demonstram que os trabalhos estavam orientados sob um projeto de busca da mudança social pelo voto. O voto era a arma do povo. Um povo conscientizado, com seu voto poderia mudar a correlação das forças políticas e avançar na construção de uma nova ordem social menos injusta. Mas, estas orientações inegavelmente comprometidas com uma ação transformadora não revolucionária foram ignoradas. Visto pelos defensores da “ordem” como um perigoso agente do processo subversivo e pesadamente alcançado pela repressão instaurada após março de 1964, Paulo

Freire refugiou-se na embaixada da Bolívia, em setembro de 1964, e, logo depois, acompanhou a leva de refugiados políticos que então se abrigava no Chile. Permaneceu no país até abril de 1969.

O livro *Educação como prática da liberdade* (1982) foi concluído no Chile em 1965. Reúne análises em boa parte já apresentadas pelo educador no Brasil sobre a sociedade brasileira em transição, a sociedade fechada, a inexperiência democrática, a educação *versus* a massificação, a educação e a conscientização. Apresenta as principais características do método de alfabetização e realiza uma avaliação crítica das experiências vividas no Brasil. Pelos seus conteúdos, ainda é uma extensão das atividades de Paulo Freire no Brasil.

A Pedagogia do oprimido (1987), em geral considerada como sua obra mais relevante, foi concluída em Santiago do Chile, no segundo semestre de 1968. Sistematiza e aprofunda reflexões sobre a libertação dos homens e a situação de opressão; as concepções bancária e problematizadora da educação; a dialogicidade e o diálogo. Este livro era, ao mesmo tempo, continuidade e anúncio de renovação. Continuidade na reflexão e na análise das questões centrais em suas investigações. Mas, também, renovação, especialmente nas perspectivas sob as quais passava a analisá-las.

Toda a parte final de meu livro *Política e educação popular*, ora reeditado pelo caro amigo e companheiro de pesquisas Walter Garcia, foi dedicada à reflexão sobre a densa relação entre a teoria e a prática de Paulo Freire ao longo de suas atividades. Assinalei que os trabalhos de Paulo Freire – tanto o método quanto as reflexões sobre a alfabetização, o adulto analfabeto e a educação em geral – foram reconhecidos como coisa séria, importante e inovadora por intelectuais de formação e interesses diversos (cientistas sociais, filósofos, educadores etc.) e não raramente cada um deles procurou examinar a natureza e as implicações das atividades do educador sob os próprios pontos de vista.

Mesmo em muitas das entrevistas que concedeu a propósito de suas experiências e das orientações de suas atividades, as perguntas se apresentavam como interpretações sob perspectivas diversas daquelas que enformavam as interpretações do entrevistado. Mais do que uma sequência de perguntas e respostas, algumas de tais entrevistas constituíam-se em verdadeiros confrontos entre diferentes visões do homem e do mundo. (Beisiegel, 2008, p. 266).

Sob o impacto do confronto de ideias e do persistente diálogo a propósito de seus trabalhos, as posições de Paulo Freire mudaram em muitos aspectos. Uma expressão das mudanças aparece na bibliografia mobilizada em *Pedagogia do oprimido*. Enquanto em seus trabalhos anteriores encontram-se repetidas citações de Dewey, Anísio Teixeira, Karl Mannheim, Zevedei Barbu, Ortega Y Gasset, Jaspers, Huxley, Marcel, Amoroso Lima, Helder Câmara, Vieira Pinto, Guerreiro Ramos, Corbusier, Jaguaribe..., agora, neste livro, encontram-se Hegel, Marx, Lênin, Fromm, Sartre, Freyer, Marcuse, Lukács, Kossic, Goldman, Althusser, Debray, Fanon, Memmi, Fidel Castro, Guevara, Mao Tse-Tung, Camilo Torres etc. Paulo Freire começava a movimentar-se em campos teóricos diversos daqueles que frequentava nos primeiros tempos de suas práticas na educação.

Agora, sob estes novos pontos de vista, a educação (ou a conscientização) dificilmente poderia continuar a ser entendida como o instrumento privilegiado de transformação dos modos de coexistência. Acima dela, condicionando-a e determinando os limites de sua possibilidade de interferência na organização do social estava a própria organização social que a envolvia. (Beisiegel, 2008, p. 270).

A conscientização continuava presente em suas análises sobre a educação problematizadora. Mas era examinada, agora, sob a perspectiva da luta transformadora dos oprimidos.

Examinadas no âmbito da “situação de opressão” e da interação entre “opressores” e “oprimidos” identificavam-se, agora, no mesmo processo, a “educação libertadora” e a “política libertadora”. Aquele processo de aquisição e aprofundamento da capacidade de reflexão crítica sobre os condicionamentos da vida individual e coletiva, aquela aquisição da consciência de poder vir a ser sujeito de seu acontecer individual e coletivo, ou, em outras palavras, a “conscientização”, que antes era examinada enquanto a “conscientização” do adulto analfabeto, apresentava-se agora ao analista como a “conscientização” do “homem oprimido” e, nesta qualidade, fazia-se parte – uma parte imprescindível, é verdade – de um processo bem mais amplo de “práxis” dos homens oprimidos. Sob este novo enquadramento teórico, esta “conscientização” e esta “práxis” realmente podiam ser entendidas até certo ponto como uma tentativa de compromisso com algumas definições marxistas da “consciência de classe” e da “prática de classe”. (Beisiegel, 2008, p. 277).

“Sua relativa aproximação aos quadros de referência do pensamento marxista era inegável [...]”, mas cautelosa, “[...] em nenhum momento chegava a colocá-lo em contradição com as anteriores afirmações a propósito do homem e do processo de humanização. Permaneciam inalteradas as linhas básicas de sua concepção de homem [...]”. As mudanças ocorreram, sobretudo como produto de um demorado processo de amadurecimento das reflexões sobre as próprias experiências, “[...] a partir da reflexão sobre as vicissitudes de sua própria prática” (Beisiegel, 2008, p. 279-280).

Resumindo uma análise longamente trabalhada em *Política e educação popular*, sugeri que esta aproximação aos quadros de pensamento marxista, ou, em outras palavras, que entre as possíveis explicações para as mudanças observadas no todo solidário constituído pela teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil, e ainda nos primeiros tempos no Chile, a mais sugestiva poderia encontrar uma primeira formulação nos seguintes termos:

Se em alguma etapa de sua evolução a prática pedagógica de Paulo Freire se fez “dialética”, isto é, neste caso, se em algum momento esta prática passou a encontrar no “homem oprimido” o conceito que este homem continha em si de si mesmo, seguramente esta compreensão do homem, nos primeiros tempos, ainda não existia nem nas concepções e nem nos procedimentos iniciais do educador. Esta perspectiva “dialética” veio de fora, sobretudo das situações de existência dos sujeitos do método de alfabetização, os adultos analfabetos. No âmbito de seu comprometimento cristão com as populações desfavorecidas do Nordeste brasileiro, Paulo Freire criou e pôs em prática procedimentos que de certo modo forçaram esta singular invasão de sua criatura.

.....

Enquanto procurava criar as condições para que os analfabetos se “conscientizassem”, Paulo Freire foi levado a aprender, junto com os educandos, na ação educativa desenvolvida mediante o emprego de seu método, que a sociedade de classes era

diferente daquela “atualidade brasileira” que ele havia construído idealmente, a partir das teorias que então enformavam seu pensamento. Já pelas suas características, e também em virtude da conjuntura em que foi elaborado e empregado na educação de adultos no Brasil, o método de alfabetização, esta criação de Paulo Freire, numa ação de retorno, revelou ao próprio criador que a situação existencial do homem e a organização da sociedade eram bem diferentes. Em outras palavras, nesta procura de explicitação dos fundamentos da situação existencial dos analfabetos, o método de alfabetização revelou ao educador um homem submetido às duras realidades a que davam forma as oposições de interesses da sociedade de classes e, por essa mesma razão, uma estrutura social de dominação que resistia violentamente a quaisquer veleidades de participação popular na reordenação da vida coletiva. E, se a situação existencial do homem e a organização da sociedade eram assim tão diferentes, o próprio método de alfabetização necessariamente teria um significado diverso daquele que o educador lhe atribuía. Ao contrário do que imaginara nos primeiros tempos, Paulo Freire foi levado a perceber que o método não era um instrumento de capacitação dos homens para a conquista pacífica de uma sociedade democrática, desenvolvida, independente e mais justa. Ignorando as orientações do próprio criador, o método de alfabetização, ao ser utilizado no âmbito dos movimentos de arregimentação política das populações desfavorecidas, enquanto contribuía para a explicitação dos interesses de classe dos “oprimidos”, contribuía também para provocar a crescente explicitação dos interesses e a arregimentação de forças das classes ameaçadas. O educador demoraria bastante para exprimir em seus trabalhos estas novas percepções da situação existencial dos homens, da organização da sociedade de classes e das implicações da educação “conscientizadora”. (Beisiegel, 2008, p. 284, 291-292).

Evidentes já na *Pedagogia do oprimido*, estas percepções seriam radicalizadas em trabalhos publicados na década de 1970, especialmente nos estudos sobre *O papel educativo das igrejas na América Latina* e nas *Cartas à Guiné-Bissau*, e reafirmadas nas publicações editadas após o retorno ao Brasil.

Em *Pedagogia da esperança* (1992), Paulo Freire examina as consequências da publicação da *Pedagogia do oprimido* em suas atividades posteriores:

[...] aparecida em Nova York, em setembro de 1970, a *Pedagogia* começou imediatamente a ser traduzida a várias línguas, gerando curiosidades e críticas favoráveis, umas; desfavoráveis, outras. Até 1974, o livro tinha sido traduzido ao espanhol, italiano, alemão, holandês e sueco e tinha uma publicação em Londres, pela Penguin Books. Esta edição estendeu a *Pedagogia* à África, à Ásia e à Oceania. O livro apareceu numa fase histórica cheia de intensa inquietação.

Acontecimentos marcantes, tais como os movimentos sociais e as reações à guerra do Vietnã nos Estados Unidos, movimentos sociais na Europa, novas ditaduras, movimentos de libertação, guerrilhas, agitações estudantis, seriam estas, entre outras,

[...] com um sem número de implicações e de desdobramentos, algumas das tramas históricas sociais, culturais, políticas, ideológicas que tinham a ver, de um lado, com a curiosidade que o livro despertava, de outro, com a leitura que dele se faria também, de sua aceitação. De sua recusa. De críticas a ele feitas. (...) Em seguida às cartas e às vezes com elas, iam chegando convites para discutir, debater pontos teórico-práticos do livro. Não raro, recebia em Genebra, por um dia ou mais, ora grupo de estudantes universitários, acompanhados do professor que coordenava um curso ou seminário sobre a *Pedagogia*. (Freire, 1992, p. 121-122).

As reações à leitura do livro explicavam a ampliação dos contatos entre Paulo Freire e lideranças e participantes de movimentos sociais de estudantes, de

trabalhadores imigrantes, de mulheres, de negros, e seu crescente envolvimento com as questões dos movimentos de libertação nacional dos países colonizados, sobretudo na África.

Creio que estas observações apontam para as conclusões sugeridas no tema da mesa-redonda: os quarenta anos da *Pedagogia do oprimido*. O livro, expressão de reflexões longamente amadurecidas sobre as experiências teóricas e práticas do passado, alongava-se agora em suas consequências, imprimindo energia e orientações para a atividade do educador, em Genebra, na Europa, na África, no Brasil. De certo modo, estas orientações e o incentivo à reflexão e à prática continuam presentes no legado de Paulo Freire à educação e aos educadores.

Referências bibliográficas

- BEISIEGEL, C. R. *Estado e educação popular*. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2004.
- BEISIEGEL, C. R. *Política e educação popular*. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.
- FERNANDES, Calazans; TERRA, Antônia. *40 horas de esperança: o Método Paulo Freire – política e pedagogia na experiência de Angicos*. São Paulo: Ática, 1994.
- FERREIRA, Ewaldo Dantas. *A quadragésima hora. Folha de São Paulo*, São Paulo, 16 abr. 1963.
- FREIRE, P. Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo. *Estudos Universitários, Revista de Cultura da Universidade do Recife*, n. 4, p. 5-23, abr./jun. 1963. Disponível em: <http://forumeja.org.br/df/sites/forumeja.org.br/df/files/est.univ_.pdf>.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/eduliber.pdf>>.
- FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- FREIRE, P. *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_cartas_a_guine_bissau.pdf>.
- FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1992. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_pedagogia_da_esperanca.pdf>.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: http://plataforma.redesan.ufrgs.br/biblioteca/pdf_bib.php?COD_ARQUIVO=17337

GODOY, Josina M. L.; COELHO, Norma P. C. *Livro de leitura para adultos*. Recife: MCP, 1962.

LOBO, Luiz. A hora e a vez de Angicos. *Tribuna do Norte*, Natal, 17 fev. 1963. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/educar/40horas/a_pdf/40_horas_luiz_lobo_hora_vez_angicos.pdf

LYRA, Carlos. *As quarenta horas de Angicos: uma experiência pioneira em educação*. São Paulo: Cortez, 1996. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/clyra.angicos.pdf>>.

Celso de Rui Beisiegel, doutor em Sociologia pela Universidade de São Paulo (USP), chefiou o Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação, dirigiu a Faculdade de Educação e foi pró-reitor de Graduação dessa universidade.

Recebido em 14 de outubro de 2013.

Aprovado em 6 de novembro de 2013.

De Canudos a Angicos: a ideia de um Brasil alfabetizado e consciente

Célio da Cunha

Resumo

105

O artigo tem o objetivo de analisar o significado do 50º aniversário da experiência de alfabetização de Angicos, conduzida por Paulo Freire, tomando como ponto de partida o drama de Canudos, tema central da obra clássica *Os sertões*, de Euclides da Cunha, que denunciou o crime praticado contra os esquecidos sertanejos seguidores de Antonio Conselheiro. Para tanto, ancorado no alcance político da denúncia de Euclides, examina, de forma breve, diversos intérpretes e pensadores do Brasil, como Gilberto Freyre, Caio Prado Júnior, Nelson Werneck Sodré e outros até chegar a Paulo Freire, que dá continuidade ao pensamento desses fundadores e propõe em Angicos uma nova concepção pedagógica emancipadora com força para superar séculos de atraso e de exploração.

Palavras-chave: Angicos (RN); Canudos (BA); Euclides da Cunha; Paulo Freire; alfabetização de adultos; educação emancipatória.

Abstract

From Canudos to Angicos: the idea of a literate conscious Brazil

The article seeks to analyse the significance of the 50th anniversary of the Angicos pro-literacy experiment, undertaken by Paulo Freire, in terms of the dramatic Canudos event, which formed the core of Euclides da Cunha's masterpiece "Os Sertões", condemning the crime committed against the forgotten backland followers of Antonio Conselheiro. Focusing on the political importance of Euclides' excoriation, the article briefly examines the founding work of different Brazilian exponents and thinkers, such as Gilberto Freyre, Caio Prado Júnior, Nelson Werneck Sodré and many others, before turning to the key contribution of Paulo Freire who, expanding on the latter's line of reasoning, advocated the Angicos experience as a new emancipatory pedagogical concept eminently capable of overcoming centuries of exploitation and backwardness.

Keywords: Angicos (RN); Canudos (BA); Euclides da Cunha; Paulo Freire; adults literacy; emancipatory education.

O objetivo do presente artigo é mostrar um pouco da trajetória de lutas e denúncias contra a ignorância e em prol de um Brasil alfabetizado, tomando como referência o período que vai da rebelião de Canudos, que Euclides da Cunha inventariou e eternizou tão magistralmente em sua obra maior *Os sertões*, até a experiência emblemática de Angicos, onde Paulo Freire, com olhares e sentimentos clínicos, hasteou a bandeira de lutas contra o analfabetismo e a injustiça social no Brasil. Para tanto, procurar-se-á sintetizar – a partir da segunda metade do século 19, etapa da história em que o Brasil começa a se libertar do jugo e da síndrome imperialista e dá os primeiros passos para firmar sua identidade – a contribuição dos intelectuais que pensaram e tentaram interpretar o Brasil e que deram suporte para a longa caminhada até Angicos.

A segunda metade do século 19 representa, segundo Caio Prado Júnior, o momento de maior transformação na história brasileira. Com a abolição do tráfico africano (1850) e a conseqüente liberação de capitais até então destinados ao tráfico negreiro, ter-se-á o desencadeamento de forças renovadoras em gestação. Surgem novas indústrias e instituições bancárias, estradas de ferro, companhias de navegação a vapor. Começava a nascer um país mais moderno (Prado Júnior, 1973, p. 192).

No plano político e social, a guerra da Tríplice Aliança contra o Paraguai, a campanha abolicionista e a fundação do Partido Liberal, em 1869, ajudarão a introduzir novos ingredientes na paisagem de mudanças dessa fase imperial de nossa história. Em que pesem os prejuízos financeiros da Guerra do Paraguai, a proibição do tráfico de escravos, favorecendo a introdução do trabalho livre, aliada às ideias republicanas e às novas correntes filosóficas que chegavam ao país,

contribuíram para instaurar um clima de debates renovados e de debates políticos mais críticos e prospectivos. Como sublinhou João Cruz Costa (1967, p. 100), o Brasil passa, a partir de 1850, por uma completa remodelação material e sua inteligência irá também seguir caminhos novos. Em sua obra clássica sobre a *Contribuição à história das ideias no Brasil*, ele escreveu que

em 1870, novos matizes de ideias começam a se fazer sentir na vida intelectual brasileira. O positivismo, o naturalismo, o evolucionismo, enfim, todas as modalidades do pensamento europeu do século 19 – vão se exprimir agora no pensamento nacional e determinar um notável progresso de espírito crítico. Este progresso de crítica, de compreensão, era concomitante – resultado talvez – do notável progresso econômico que se expressa no Brasil, a partir de 1860, numa sensível ascensão do padrão de vida de certas classes da população e na incipiente aparelhagem técnica do País [...]. (Costa, 1967, p. 115).

Graças a “esse bando de ideias novas” que penetrava no país, para usar a expressão de Sílvio Romero, o Brasil começou a se autoexaminar sob a inspiração de correntes de pensamento que possibilitavam novos ângulos e matizes de interpretação, ensejando visão mais aprofundada da realidade nacional, seja em relação ao regime escravagista, seja sobre a ideia de república como forma de governo. Em decorrência do novo cenário intelectual, amplia-se a reação antiescravista, cuja liderança caberia aos egressos e alunos das faculdades de Direito que desempenharam papel proeminente nessa fase da história nacional. Segundo assevera Caio Prado Júnior (1973, p. 176), bacharéis e advogados foram, cronologicamente, a primeira classe pensante do País. O Brasil não possuía ainda universidades, lacuna que passou a ser preenchida pelas Academias de Direito e também pela Escola Militar da Praia Vermelha.

No embate crítico, por vezes contraditório, de verticalizar o entendimento dos “contrastes e confrontos” do Brasil sob a influência das ideias e correntes filosóficas que aqui chegavam, especialmente oriundas da Europa, surgem intelectuais como Sílvio Romero e Tobias Barreto, da Escola do Recife, que se propõem e se esforçam para uma abordagem mais realista e menos romântica da história e da cultura do País. É certo que, na ausência de instituições universitárias voltadas para a pesquisa, o Brasil não possuía ainda massa crítica de intelectuais capazes de submeter os conhecimentos importados a um exame contextualizado mais rigoroso, isto é, à “redução sociológica” – para usar a expressão cunhada por Guerreiro Ramos, várias décadas depois. Em decorrência, as ideias de Gobineau e Ratzel,¹ por exemplo, contavam com muitos adeptos. O próprio Sílvio Romero não escapou a essa armadilha, sem que devido a isso lhe sejam subtraídas suas inúmeras contribuições à cultura brasileira, especialmente no campo da história da literatura.

É importante não esquecer que as ideias de Karl Marx ainda não tinham chegado ao Brasil. A propósito, Bosi faz uma interessante observação sobre Sílvio Romero de que ele ignorava Hegel, Engels e Marx, subestimados, aliás, pela filosofia

¹ Joseph A. C. Gobineau (1816-1882), escritor, filósofo e diplomata francês, defendia a tese de que a miscigenação de raças provocaria a sua degenerescência; Friedrich Ratzel (1844-1904), geógrafo e etnólogo alemão, acreditava no determinismo geográfico. Ambos influenciaram muitos dos equívocos de intelectuais brasileiros, sobretudo nos últimos anos do Império e no começo do regime republicano.

francesa e mesmo alemã de meados do século 19. Certamente, essa condição poderia ter proporcionado a Sílvio Romero uma abordagem mais totalizante e dialética da cultura (Bosi, 1978, p. 278). Mesmo considerando tal limitação, Bosi afirma que é a partir de Sílvio Romero que se deve datar a paixão inteligente pelo homem brasileiro, pedra de toque de uma linhagem de pesquisadores e críticos que se estenderia até os nossos dias, contando entre outros com os nomes de Euclides da Cunha, João Ribeiro, Nina Rodrigues e, a partir do modernismo, Mário de Andrade, Gilberto Freyre, Arthur Ramos, Josué de Castro, Câmara Cascudo, Caio Prado Júnior, Nelson Werneck Sodré, Cavalcanti Proença, Cruz Costa, Sérgio Buarque de Holanda, Florestan Fernandes e Antônio Cândido (p. 279).

No processo de busca de afirmação da nacionalidade, de “redescobrimto do Brasil” é sempre importante, como lembrou José Carlos Reis (2000, p. 14), contextualizar as interpretações do Brasil ao longo da história, pois não há autores superados desde que lidos em sua época. Por essa rota, cabe destaque ao Indianismo, principalmente o de José de Alencar e Gonçalves Dias, cujas fontes estavam na memória popular. Era alguma coisa de profundamente nosso, em contraposição a tudo o que era estrangeiro. O Indianismo queria provar que o País podia subsistir sem o colonizador. Era difícil para um escritor de meados do século 19, no Brasil, valorizar o negro, como José de Alencar que morreu antes que o movimento abolicionista tomasse corpo (Sodré, 1965, p. 56-57).

Na linhagem de pesquisadores e críticos que chega aos nossos dias, e que Bosi apresentou como exemplos, outros intelectuais e pesquisadores podem e devem ser incluídos, como José de Alencar, Castro Alves, Machado de Assis, Lima Barreto, Graciliano Ramos, Darcy Ribeiro e Álvaro Vieira Pinto. São escritores, poetas e ensaístas que tentaram, por diversos meios, uns pela prosa, outros pela poesia e pelo ensaio crítico, ver e interpretar o Brasil, descendo à sua ossatura, navegando em águas incertas da subjetividade, porém revelando anseios e aspirações populares profundos. Como apontou Gonçalves Filho, a literatura nos faz ingressar num universo de autores e atores, no discurso de um drama que é também o nosso. Assim, a guerra de Canudos, retratada com extrema beleza e emoção em *Os sertões*, de Euclides da Cunha, não é um drama só do século passado. Ele continua em *Vidas secas*, de Graciliano Ramos (Gonçalves Filho, 2000, p. 14) e chega até Angicos, onde Paulo Freire hasteou bandeira mundial em prol de uma pedagogia para os oprimidos.

No âmbito do presente artigo, procurar-se-á investigar, com base na linhagem sugerida por Bosi – acrescida de outros ensaístas e ficcionistas que consideramos necessários para o longo percurso de lutas pela independência e emancipação do brasileiro – os dois pontos emblemáticos e sinalizadores que permanecem de grande atualidade no panorama de desigualdades e injustiças: Canudos e Angicos. Apesar dos sinais de alento, em virtude de políticas públicas saneadoras dos últimos anos, continuam a dificultar ou mesmo impedir a revelação do potencial de inteligência existente na grande “diversidade criadora” do País.

No propósito de percorrer a trajetória de Canudos e Angicos, dar-se-á o devido crédito a alguns pensadores e intérpretes que, direta ou indiretamente, ajudaram a chegar a Angicos. Omissões poderão existir. Mas se isso acontecer, elas sempre

poderão ser objetos de revisão. O que nos parece importante salientar são as bandeiras de lutas, empunhadas tanto por Euclides da Cunha, na denúncia do drama de Canudos, quanto por Paulo Freire, que viu em Angicos a possibilidade de começar a enfrentar um dos desafios fundamentais da época: construir uma sociedade homoganeamente aberta, de forma a permitir que o homem simples do povo descruzasse os braços e deixasse de ser mero expectador, participando, decidindo e fazendo (Freire, 1963, p. 8).

Começando com o autor de *Os sertões*, poder-se-ia perguntar: por que Euclides da Cunha? Por que Canudos? Porque mesmo utilizando a ciência de sua época que fundamentava a ideologia do colonialismo, ele conseguiu, no palco da luta de Canudos, com sua notável intuição, ver e sentir o drama de uma gente cuja culpa, observou Nelson Werneck Sodré, ancorava-se num regime feudal, que a havia jungido há séculos, e que apenas se rebelava para viver. Canudos foi uma rebelião camponesa, uma luta de classes, de oprimidos contra opressores. Os opressores, entretanto, não eram aqueles soldados que sitiaram e expugnaram o formidável reduto de Antonio Conselheiro – sertanejos também, brasileiros também, pobres também (Sodré, 1965, p. 160). Euclides, numa época em que o Estado brasileiro deixava à margem da civilização os escravos libertos e patrocinava a imigração, teve a lucidez e a coragem de denunciar um crime, que ele mesmo chamou de crime da nacionalidade (Cunha, E., 1967a, p. 460). Um crime, aliás, que haveria de continuar com a República e chegar aos nossos dias, pois a exclusão e a pobreza, apesar de algumas luzes mais recentes, continuam a vitimar milhões de brasileiros.

A trajetória de vida de Euclides, nascido em Cantagalo, no Rio de Janeiro, em 1866, foi marcada por doenças e instabilidades emocionais – como a que lhe tiraria a vida, em 1909, num crime movido pela paixão e orgulho ferido –, e por atos heroicos, como a quebra e arremesso do sabre aos pés do Ministro da Guerra em protesto contra injustiças em sua carreira. Mas, foi marcada também por postura ética, humildade, respeito e dever pela coisa pública. Como salientou Ventura (2002, p. 48), a vida de Euclides foi cheia de atitudes extremadas e gestos arrebatados, com atos de heroísmo e abnegação, nos quais ele colocou a defesa de princípios éticos e de crenças políticas acima dos interesses pessoais.

Era um ardoroso defensor da República. Quando ele ainda acreditava tratar-se de uma revolta contra a República, chegou a escrever dois artigos – “A nossa vendéia” –, nos quais defendia a ação do Estado contra as “hostes fanáticas do Conselheiro”. Devido a esses artigos, em 1897, aquiescendo a um convite de Júlio de Mesquita, viajou para o sertão da Bahia, na condição de repórter do jornal *O Estado de S. Paulo*, para escrever sobre o movimento messiânico de Antonio Conselheiro, figura carismática, vista como inimiga da República. Dada a fragilidade de implantação do novo regime, o perigo de um terceiro império assustava os ideais republicanos de Euclides. Em Canudos, no palco da guerra, assistindo à luta de perto e observando a intrepidez dos jagunços e sertanejos do Conselheiro, ele compreendeu porque as três primeiras expedições militares enviadas ao sertão da Bahia haviam sido fragorosamente derrotadas. Começou, então, a perceber o grande equívoco da

guerra de Canudos. Na reportagem de 12 de agosto de 1897, refletindo sobre a figura messiânica do Conselheiro, assim ele o caracterizou:

Arrasta a multidão, contrita e dominada, não porque a domine, mas porque é o seu produto natural. É inimigo da República, não porque lhe explore a imaginação mórbida e extravagante de grande transviado, mas porque o encaixam o fanatismo e o erro. (Cunha, E., 1967b, p. 70).

Nesse arrastar a multidão, pondera o autor de *Os sertões*, a figura singular do Conselheiro pregava

contra a República. O antagonismo era inevitável. Era um derivativo à exacerbação mística; uma variante forçada ao delírio religioso. Mas não traduzia o mais pálido intuito político: o jagunço é tão inapto para apreender a forma republicana como a monárquico-constitucional. Ambas lhes são abstrações inadmissíveis. É espontaneamente adversário de ambas. (Cunha, E., 1967a, p. 152).

Ascendemos à República, salientou Euclides, mas deixando na penumbra secular em que jazem, abandonados, um terço de nossa gente, mais estrangeiros nesta terra do que os imigrantes da Europa. A República estava iludida por uma civilização de empréstimo, fugindo às exigências fundamentais da própria nacionalidade (Cunha, E. 1967a, p. 153).

A partir dessa consciência crítica, Euclides passou a observar a guerra de Canudos sob novos ângulos. Colocou à margem a ciência que então imperava e que o havia levado a condenar a miscigenação racial, para abrir espaços a evidências que estavam à sua vista na guerra de Canudos, quais sejam, o extraordinário espírito de luta dos sertanejos seguidores do Conselheiro. Como bem lembrou Castelo Branco, em texto clarificador sobre o teorema de Euclides e a construção do homem e do espaço político brasileiro,

(...) a influência da ideologia do colonialismo inerente às proposições social-darwinistas, de que se utiliza Euclides para procurar explicar cientificamente os conflitos histórico-culturais, não se rendia ao determinismo cego. Era um autor engajado para quem a realidade contava mais que qualquer teoria. (Castelo Branco, apud Cunha, C., 2013, p. 11).

Por isso, Euclides, na parte de *Os Sertões* em que ele descreveu e interpretou a luta de Canudos, sintetizou do ponto de vista político e sociológico o drama de Canudos:

Insulados no espaço e no tempo, o jagunço, um anacronismo étnico, só podia fazer o que fez – bater, bater terrivelmente a nacionalidade que, depois de o enjear cerca de três séculos, procurava levá-lo para os deslumbramentos de nossa idade dentro de um quadrado de baionetas, mostrando-lhe o brilho da civilização, através de um canhão de descarga. (Cunha, E., 1967a, p. 274).

No lugar de educação e cultura, que constituía o ideal republicano de Euclides, a República insistia, com a 4ª expedição militar enviada a Canudos, resolver pelas armas e pela força um problema fundamentalmente social. Se o sertanejo se mostrava capaz de enfrentar o exército brasileiro e sobreviver em condições precárias as mais adversas, seja devido às agruras do semiárido, seja devido à pobreza do interior

nordestino, ele poderia ser capaz também de se propor aspirações mais altas para dignificar sua vida, desde que a República tivesse a lucidez em adotar política para retirá-lo do esquecimento. Euclides da Cunha (1967a, p. 86), ao proclamar, numa de suas frases antológicas, que “o sertanejo é antes de tudo um forte”, revelou em poucas palavras a potencialidade de um dos tipos sociais brasileiros secularmente deixado à margem – à margem da história, para usar o título de outro livro de Euclides, que inclui alguns capítulos sobre a Amazônia, de alta beleza literária e profunda visão social e humana. Não fosse seu trágico desaparecimento em 1909, ele poderia ter realizado o sonho de nos ter legado outra obra, do mesmo porte de *Os sertões*, que seria sobre “o paraíso perdido”.

O pioneirismo de Euclides foi o de enxergar mais longe. Como bem observou Olímpio de Souza Andrade (1967, p. 19), um de seus principais biógrafos, ele foi o último a chegar a Canudos, mas o primeiro a ver tudo. Viu o que os outros não viram e, com seu livro, conseguiu abalar as mentes europeizadas equivocadas da República. Viu ainda que só por intermédio da educação e de professores seria possível alcançar a vitória que se impunha. Numa de suas reportagens, feita em agosto de 1897, percebendo certamente que seria muito difícil ao Arraial de Canudos derrotar o exército pela quarta vez, prognosticou o devir, afirmando que pelas estradas abertas no sertão das caatingas para a travessia dos batalhões, no dia de amanhã, silenciosas e desertas, venha depois da luta, modestamente, um herói anônimo, sem triunfos ruidosos, mas que será, no caso vertente, o verdadeiro vencedor: o mestre-escola (Cunha, E., 1967b, p. 71).

A denúncia de *Os sertões* representou um passo importante no processo de lutas para a superação da “ideologia do colonialismo”. Escritores ou ensaístas dessa época – ou que vieram depois – não somente dariam continuidade a essas denúncias, como se esforçaram, valendo-se de novos referenciais teóricos, em analisar e compreender as causas do subdesenvolvimento brasileiro. Com o risco de sempre omitir nomes, como já mencionado anteriormente, creio que numa linha do tempo, deveriam ser lembrados Manoel Bomfim, Monteiro Lobato, Mário de Andrade, Caio Prado Júnior, Gilberto Freyre, Graciliano Ramos, Sérgio Buarque de Holanda, Jacques Lambert, Roger Bastide, Celso Furtado, Álvaro Vieira Pinto, Florestan Fernandes, Nelson Werneck Sodré e Darcy Ribeiro. E, especificamente na área da educação, sobressaem Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo.

Todos eles, trilhando veredas diferentes, ofereceram contribuições importantes para a compreensão e projeção do Brasil como nação emancipada e autônoma. Compreensões que seriam aproveitadas por Paulo Freire para pensar, pela via da educação, caminhos estruturantes da transição em direção a um país de contornos e conteúdos democráticos. Assim sendo, seguem breves destaques sobre os pensadores e intérpretes do Brasil que alicerçaram a trajetória de Canudos, apropriadamente chamada por Fernando Henrique Cardoso (2013, p. 66) de a “epopeia envergonhada”, até Angicos, onde Paulo Freire, com a pedagogia crítica da esperança, visualizou a oportunidade de, como argumentaram dois analistas externos, Michael W. Apple e Wayne Au (2009, p. 997), fazer o enlace entre reflexão crítica e ação crítica de forma a mudar e transformar a realidade e construir um País

mais justo, com os excluídos na condição de sujeitos e atores de um novo modelo de ética e desenvolvimento.

Manoel Bomfim, um pensador brasileiro que só nos últimos decênios começou a ser reconhecido, teve clareza de afirmar, em 1903, que, diante da grandeza e infortúnio do Brasil, era urgente fazer a campanha contra a ignorância. Um povo não pode progredir sem educação. O progresso material deriva diretamente da ciência, de suas descobertas e aplicações (Bomfim, 1903, p. 433-35).

Monteiro Lobato, o criador do Jeca, exerceu, segundo Bosi, papel que transcende de muito a sua inclusão entre os escritores regionalistas. Ele foi um intelectual participante que empunhou a bandeira do progresso social e mental de nossa gente. Depois de Euclides e de Lima Barreto, ninguém melhor do que ele soube apontar as mazelas físicas, sociais e mentais do Brasil oligárquico e da República Velha, que se arrastava por trás de uma fachada acadêmica (Bosi, 1978, p. 242).

Mário de Andrade, um dos principais próceres da Semana de Arte Moderna de 1922, movimento que contribuiu para destruir o espírito conservador e conformista da burguesia e ajudou a dar forma a um novo sentido da história do pensamento brasileiro. Foi um alerta (Costa, 1967, p. 383);

Caio Prado Júnior, um socialista pertencente à aristocracia que, utilizando o referencial marxista, mostrou muito do lado oculto do Brasil. Por sua originalidade e independência, influenciou a corrente de interpretação marxista do Brasil mais crítica e produtiva. É inegável sua importância para o conjunto das ciências sociais. Sua obra se insere na redescoberta do Brasil. Usando o materialismo histórico de forma pioneira e inovadora, ele pode prospectar o futuro do País de modo mais consistente e otimista (Reis, 2000, p. 176).

Numa linha mais moderada, Gilberto Freyre, um conservador genial, como observou Reis (2000, p. 52), procurou dar resposta a uma das indagações centrais do intelectual brasileiro e dele mesmo, entre os anos de 1850 e 1920: tinha a miscigenação causado irreparável dano eugênico no Brasil? E Freyre responde que não. Partindo da ideia de convivência fraterna entre as três raças constituidoras do povo brasileiro, ele concluiu que os males profundos que têm comprometido a eficiência da população brasileira e que são atribuídos à miscigenação, na verdade, devem-se à monocultura latifundiária que tornou a população mal nutrida. Quanto à miscigenação que formou o brasileiro, ela foi vantajosa. Criou o tipo ideal do homem moderno para os trópicos, um europeu com sangue de negro ou índio (Reis, 2000, p. 72-73).

No plano da ficção, e promovendo avanços em relação aos ideais do movimento de 1922, Graciliano Ramos – por vezes deixado de lado nos ensaios de visão crítica da realidade nacional –, produziu “uma obra de profundo sentido humano e social, em que os conflitos individuais e coletivos teriam exata representação”, conforme ressaltou Nelson Werneck Sodré (1964, p. 532). Retratou com fidelidade exemplar a vida brasileira de sua época com todos os seus dramas e desencontros. Foi o narrador da decadência de uma classe e a mais alta figura pós-modernista. *Vidas secas* é um retrato fiel da condição dramática d’*Os sertões* nordestinos. Transpondo

para a ficção o drama da sobrevivência no semiárido, desvela e coloca em evidência o sofrimento e desencanto das vidas secas do sertão, vidas secas que teriam na experiência de Angicos a pedagogia da esperança.

Nas interpretações de cunho histórico, Sérgio Buarque de Holanda, com *Raízes do Brasil*, utilizando, segundo Antônio Cândido, a distinção de Max Weber entre patrimonialismo e burocracia, analisa esta tendência que colore toda a nossa sociedade, exprimindo-se no plano psicológico pelo tipo humano do “homem cordial”, o qual não se trata de um homem bondoso, mas daquele que empresta a todas as relações a tonalidade afetiva, mesmo quando o coração está seco. Desta maneira, os indivíduos contornam a despersonalização que o mundo contemporâneo tende a generalizar, devido à necessidade de racionalizar o funcionamento das instituições. Esta resistência leva ao compadrio, ao nepotismo, às exceções legais, ao respeito ao “pistolão”, configurando um tipo humano definido, cujas formas características de contato visam à objetividade das categorias (Cândido, 1963, p. x).

Na área da educação, dois destaques. O primeiro, Anísio Teixeira, que lutou por todos os meios para uma política educacional que pudesse sobrepor-se à estrutura de classe. Emergimos, salienta o autor de *Educação não é privilégio*, do período colonial sem o sentimento de uma verdadeira luta pela independência. Não chegamos a ser democráticos senão por reflexos culturais de segunda mão. Éramos autoritários e anacronicamente feudais, com uma estrutura de sociedade escravista e dual, fundada na teoria de senhores e dependentes (Teixeira, 1977, p. 28, 62).

O segundo, Fernando de Azevedo, chamado por Paulo Freire (1967, p. 82) de “o Mestre brasileiro”, um dos fundadores da Universidade de São Paulo e redator do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, defendeu ao longo de sua trajetória uma política de Estado para a educação, acima e livre de interesses político-partidários. Uma política de educação que tivesse por pressuposto uma filosofia da educação para ajudar o País, numa dada situação histórica, a atingir seus objetivos e metas. Por isso, os objetivos não podem ser estabelecidos sem levar em consideração as condições concretas do meio e as aspirações e necessidades coletivas (Azevedo, [s. d.], p. 141).

Em termos de análises de inspiração sociológica, é importante considerar as contribuições de dois franceses que vieram para o Brasil e aqui permaneceram por muitos anos, respectivamente Jacques Lambert e Roger Bastide. Jacques Lambert, com a obra *Os dois brasis*, mostrou não somente o contraste de uma sociedade dualista, como também as misérias dos vários brasis. O Brasil, segundo o ensaísta, é um país mais desigualmente desenvolvido do que subdesenvolvido.

Roger Bastide, em *Brasil, terra de contrastes*, esmiuçou as várias assimetrias que se distribuem por todo o país. Contrastes geográficos, sociais e econômicos. Tentou compreendê-los, chegando a afirmar que o sociólogo que quiser entender o Brasil, não raro, precisa transformar-se em poeta (Bastide, 1973, p. 15). Escrevendo esse livro quando já havia retornado à França, ele o concluiu dizendo da crescente importância da jovem potência que era o Brasil e que talvez pudesse assumir no dia de amanhã o papel de grande nação mediadora entre a América, a África e a Europa (p. 282).

Guerreiro Ramos, indignado com o “empréstimo de ideias”, propôs a redução sociológica para contextualizar a assimilação literal e passiva dos produtos científicos importados. Trata-se de um procedimento metódico crítico-assimilativo da experiência estrangeira. Não significa isolacionismo, nem exaltação romântica do local, regional ou nacional. Ao contrário, deve ser vista como uma aspiração ao universal, porém, mediatizado pelo local, regional ou nacional (Ramos, 1996, p. 68, 72-73).

Nelson Werneck Sodré foi considerado por Reis (2000, p 147) o teórico marxista mais importante dos anos 50. Suas contribuições foram importantes para mostrar as sucessivas roupagens da ideologia do colonialismo. Se, no final do século 19, existiam as teorias da superioridade racial e do clima que exerceram poderosas influências nos intelectuais e governantes da época, assistimos depois a rápida transição dessas ideologias para novos dísticos, como a crença de que só podemos nos desenvolver com a ajuda estrangeira (Sodré, 1965, p. 15).

Álvaro Vieira Pinto, um dos intelectuais líderes do extinto Instituto Superior de Estudos Brasileiros (Iseb), muito lembrado por Paulo Freire nos seus primeiros livros, acreditava e “confiava na capacidade de discernimento das massas trabalhadoras” (Saviani, 2008, p. 312). Em sua obra maior, *Ciência e existência*, ele interpreta a cultura como produto do processo produtivo, sendo importante sublinhar que a noção decisiva é a sua dupla natureza: de *bem de consumo*, enquanto simultaneamente materializado em coisas e artefatos e subjetivado em ideias gerais, na ação produtiva eficaz do homem na natureza; e de *bem de produção*, no sentido em que a capacidade, crescentemente adquirida, de subjugação da realidade pelas ideias que a representam, constitui a origem da nova capacidade humana. Ambos os aspectos da cultura coexistem em toda sociedade, porém, em sociedades onde há classes distintas e com oposição de interesses, os dois aspectos não se encontram igualmente distribuídos. Daí resulta a situação em que apenas um grupo minoritário, por ser o detentor da cultura como bem de produção, forma a classe de privilegiados cultos, enquanto o restante, isto é, as massas, que somente manejam os bens de produção, mas sem os possuir, passa a ser considerado a parte inculta da sociedade (Pinto, 1979, p. 124).

Florestan Fernandes, ressalta Reis, apesar de ter pesquisado e conhecido profundamente a realidade nacional na amplitude de suas contradições, continuou otimista e utópico. Sonhou com uma realidade brasileira integrada, emancipada, autônoma, livre, independente e moderna, desenvolvida, democrática, avançada objetiva e subjetivamente. E o sujeito criador desse Brasil novo não será a burguesia por ser dependente, egoísta e autoritária, mas o proletariado e o campesinato, as maiorias excluídas – mulheres, negros, crianças, estudantes, enfim, os cidadãos brasileiros (Reis, 2000, p. 234).

Por último, Darcy Ribeiro. Antes de morrer, disse que “gostaria de ficar na memória das pessoas, pedindo que sejam mais brasileiros”. Incorporou de forma mais substantiva à sua noção de povo brasileiro os deserdados da sociedade – os excluídos dos direitos básicos, primordialmente o direito à educação (Bomeny, 2009, p. 343). “Nós, brasileiros”, ele afirmou, “somos um povo em ser, impedido de sê-lo. Um povo mestiço na carne e no espírito, já que aqui a mestiçagem jamais foi crime

ou pecado. Nela fomos feitos e ainda continuamos nos fazendo, [...] até se definir como uma nova identidade étnico-nacional, a de brasileiros. Uma nova romanidade, tardia, mas melhor, porque lavada em sangue índio e negro” (Ribeiro, 1995, p. 447).

Todos esses intérpretes e pensadores procuraram explicar e decifrar o “enigma chamado Brasil”, suas assimetrias e desigualdades, suas alegrias e desesperanças, como também se esforçaram em sugerir caminhos e rotas alternativas (Botelho, Schwarcz, 2009). Outros intelectuais pioneiros dos rumos da nacionalidade poderiam ter sido considerados, não fossem os limites de espaços do artigo, como, por exemplo, Paulo Prado, Costa Pinto, Antônio Cândido, Josué de Castro e Fernando Henrique Cardoso. Os pensadores do Brasil destacados para compor o presente texto foram fundamentais no sentido de criar uma base de conhecimentos e reflexões indispensáveis à construção da nacionalidade. Todos eles, com maior ou menor intensidade, pensaram destinos e utopias. Utopias que são necessárias, pois muitas das conquistas humanas no domínio científico, religioso e político partiram de alguma forma de utopia (Ainsa, 1997, p. 8).

Sempre que as reflexões de um filósofo ou pensador conduzam a necessidades de mudança, o caminho da pedagogia e da escola sobressai como lugar privilegiado para a efetivação das transformações pretendidas. E aqui chegamos a Paulo Freire, cuja ousadia foi sinalizar com Angicos a possibilidade de efetuar mudanças e concretizar utopias. Das veredas abertas pelos batalhões militares da guerra de Canudos – veredas que Euclides da Cunha sonhou que doravante fossem percorridas pelo mestre-escola –, até Angicos, o pensamento brasileiro amadureceu para atingir os pontos mais críticos, desvelando no plano teórico os obstáculos que vinham impedindo o Brasil de ser uma nação autônoma e consciente de seus limites e possibilidades.

Paulo Reglus Neves Freire, nascido e criado numa das regiões mais sofridas do País, haveria de, com sua arguta sensibilidade, aliada a estudos contínuos das ideias nos campos filosófico, político e educacional, pensar em como o Brasil poderia aproveitar ensinamentos e lições como a de Canudos, incorporando em sua teoria da educação inspirações e contribuições dos intérpretes mencionados e, certamente de outros, que ajudaram a delinear e iluminar os horizontes que precisariam ser perseguidos para a transformação do Brasil em nação, sujeito de sua construção e de seu futuro. Como frisou Manfredi (1981, p. 68), “sem uma adequada compreensão das características da ‘sociedade tradicional brasileira’, Paulo Freire não poderia vir a ter uma visão suficientemente clara do presente, daí sua preocupação de situar o ‘ontem’ no nosso processo de desenvolvimento histórico”.

Tanto no seu primeiro livro, *Educação e atualidade brasileira*, como no seguinte, *Educação como prática da liberdade*, Paulo Freire reporta-se à evolução política e econômica do Brasil, citando muitos dos intérpretes mencionados neste artigo, como Gilberto Freyre, Álvaro Vieira Pinto, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Caio Prado Júnior. A partir dessa visão histórica, ele começa a estruturar seu pensamento em direção a uma transitividade crítica. O trânsito é tempo de crise de uma sociedade fechada e ele vê “nas últimas décadas da história brasileira, um período de trânsito, isto é, de crise dos valores e temas tradicionais e constituição

de novas orientações” (Weffort, 1967, p. 16). Uma das maiores tragédias do homem moderno, asseverava Freire (1967, p. 43), consiste na sua dominação pelos mitos e pela publicidade organizada, ideológica ou não, e por isso vem renunciando à sua capacidade de decidir. O homem simples vem sendo esmagado, convertido em expectador, dirigido pelo poder dos mitos (p. 45). Era imperioso fazer a transição de uma sociedade fechada, colonial, escravocrata, antidemocrática, para uma sociedade onde as pessoas se portassem como autores de seus destinos.

A ideia de Angicos nasceu do somatório de experiências no campo da educação de adultos lideradas por Paulo Freire, principalmente no marco do Movimento de Cultura Popular, do Recife, onde foram lançadas duas instituições básicas de educação e cultura – o Círculo de Cultura e o Centro de Cultura. No Círculo de Cultura, onde eram debatidos temas importantes para o País, tais como nacionalismo, remessa de lucros, voto do analfabeto, socialismo, os resultados foram surpreendentes. Com base nessa experiência, Paulo Freire começou a pensar num método ativo de alfabetização que atingisse o mesmo resultado e que levasse o analfabeto a tomar consciência de si mesmo (Freire, 1963, p.12 *et seq.*). O método começou a ser testado no Poço da Panela, bairro tradicional de Recife, com 5 analfabetos, passando em seguida para 8 e depois, 25, sendo que, na vigésima hora, a maioria já estava escrevendo palavras e pequenos textos (p. 19). A essa altura, Darcy Ribeiro – que Paulo Freire considerou um dos mais eficientes ministros que o País já teve – liberou recursos para a ampliação das experiências (p. 19). Percebendo a importância política e revolucionária do método, o governador Aluísio Alves, do Rio Grande do Norte, aceitando as exigências de liberdade e autonomia postas por Paulo Freire, decidiu apoiar a experiência de Angicos, em 1963, onde trezentos homens e mulheres foram conscientemente alfabetizados em menos de 40 horas .

A escolha de Angicos foi estratégica. Município situado no sertão do Rio Grande do Norte, distante 156 km da capital do Estado. Ao tempo da experiência, possuía uma população de 9.542 habitantes, sendo 75% na área rural e a maior parte analfabeta. Era uma população, segundo Paulo Freire, mais para a “intransitivização” do que para a “transitivização”, tendo proporcionado dados concretos quanto à possibilidade de conscientização por um método ativo e dialogal (Freire, 1963, p. 20).

Foi com a experiência de Angicos que Paulo Freire começou a ser conhecido no Brasil. Num primeiro momento, salienta Beisiegel (2010, p. 14), divulgou-se que o governo do Estado realizava uma campanha de alfabetização em 40 horas com um novo método; depois, verificou-se que a proposta de Paulo Freire transcendia os procedimentos metodológicos. Sem dúvida, na proposta de Angicos já estava implícita a ideia de uma nova teoria da educação e de um sistema completo de educação de adultos, da alfabetização à universidade popular. Todavia, antes de dar continuidade ao sentido e legado de Angicos, torna-se oportuno dedicar alguns parágrafos ao tempo histórico e político da experiência de Angicos que, direta ou indiretamente, contribuiu para viabilizar essa experiência pioneira e emblemática.

O Brasil dessa época, depois de uma experiência democrática e de desenvolvimento vitoriosa de Juscelino Kubitschek, elegeu presidente, com

expressiva votação, o político paulista-matogrossense Jânio Quadros que, após sete meses de governo, renunciou, abrindo uma crise político-institucional devido à resistência dos militares à posse do vice-presidente Jango Goulart. O impasse só seria resolvido com a implantação do regime parlamentarista. Goulart no poder, procedeu a um plebiscito e conseguiu seu intento de retorno ao presidencialismo. Ligado às esquerdas, viabilizou espaços para reivindicações históricas do povo brasileiro, sistematizadas nas chamadas reformas de base, entre elas a reforma universitária e a campanha de alfabetização. O clima favorável dos anos Goulart possibilitou até a elaboração do Plano Trienal de Educação. Além disso, no âmbito internacional, alguns acontecimentos concorreram fortemente para a radicalização dos movimentos de esquerda, entre eles, na vertente política, as conquistas espaciais da União Soviética e a vitória da revolução cubana; e, no plano religioso, a convocação do Concílio Vaticano II por João XXIII possibilitou a abertura da Igreja para movimentos sociais de vanguarda, sensibilizando-a em relação a desafios de inegável alcance social e político. Assim, por exemplo, a encíclica *Pacem in terris*, de abril de 1963, condenou o racismo, o colonialismo, a corrida armamentista, o imperialismo, a divisão de classes e as restrições à liberdade (Andrade, J., 1963, p. 118). Essa nova e histórica posição da Igreja motivou e impulsionou a atuação política de muitas ordens religiosas, como foi o caso dos dominicanos no Brasil, cujo expoente mais destacado, o frei Carlos Josaphat, liderou a criação do periódico *Brasil Urgente* em São Paulo, jornal semanal que, durante a sua breve existência (1962-1964), veiculou matérias críticas de combate às injustiças e desigualdades. O certo é que,

os últimos anos da “república populista” foram marcados por intensas agitações sociais nas cidades e até mesmo nas áreas rurais, agora alcançadas por diferentes ensaios de organização social. A atuação política do governo Goulart, articulada a partir da afirmação da necessidade das chamadas reformas de base, atemorizava os defensores da “ordem social” vigente. A revolução cubana e a vinculação do país ao bloco socialista despertavam temores de possível gestão de uma “segunda Cuba” no nordeste brasileiro. A educação popular não poderia ficar à margem das tensões políticas do período. (Beisiegel, 2009, p. 135).

Por todo o Brasil, sindicatos, estudantes, partidos políticos de esquerda se mobilizaram para reivindicar as reformas de base e projetar cenários de inspiração socialista. As Ligas Camponesas, lideradas por Francisco Julião, no Nordeste, irritavam os detentores do poder e os proprietários de terra. Da mesma forma, a eleição de Miguel Arraes para governador de Pernambuco gerava desconfiança entre os senhores de engenho e os usineiros. Muitos senhores de engenho eram latifundiários e, na época, o polo industrial já se afirmava agressivo politicamente. Foi nesse clima de conflitos e tensões políticas que a experiência de Angicos foi lançada. Em que pese as motivações políticas do governador Aluísio Alves, do Rio Grande do Norte, esse projeto pioneiro acenava para a emancipação do homem brasileiro ou, como anotou Biesiegel (2009, p. 134), para a “redenção dos brasileiros pela via da educação”. Em outras palavras, para a reparação do crime de Canudos e de tantos outros cometidos ao longo da formação histórica do povo brasileiro. Tornava-se urgente, na síntese magistral de Paulo Freire (1983, p. 108): “apanhar esse povo emerso nos centros urbanos e emergindo já nos rurais e levá-lo a inserir-se no processo, criticamente”.

A esse tempo, a emergência da cultura popular tornou-se bandeira de luta de vários movimentos. Como sintetizou Fávero (1983, p.7),

Procurava-se definir o papel da cultura na revolução brasileira. E as pessoas ou grupos que reescreveram essa expressão, no pródigo embora conturbado, Brasil dos anos 60, tentaram praticar tudo o que pensaram que ela queria e podia significar. Acreditavam, sobretudo, que, por diferença ou por oposição, reinventavam ideias e propunham novas práticas.

Era necessário, salientava Paulo Freire (1963, p. 21), sair da fase da transitividade ingênua em que o Brasil se encontrava, para a fase de transitividade crítica mediante uma educação dialogal e ativa, caracterizada pela profundidade na interpretação dos problemas. Nessa direção, Paulo Freire, valendo-se do progressivo arsenal de conhecimentos que vinham sendo acumulados pelos intelectuais que tentaram analisar, interpretar e situar historicamente o Brasil, sobretudo a partir da segunda metade do período imperial de D. Pedro II e que teve em Canudos a representação emblemática das mazelas e omissões da nacionalidade, procurou, com Angicos, tendo como base a experiência do Centro Dona Olegarinha, colocar em prática um método que fosse capaz, de acordo com as condições de tempo e espaço, de transformar o homem em sujeito crítico por meio do debate de situações desafiadoras, de organizar o pensamento do homem analfabeto e levá-lo a reformar suas atitudes básicas diante da realidade (Freire, 1963, p. 13).

No contexto dos anos turbulentos do tempo do presidente Goulart, essa possibilidade ou essa utopia, parecia possível. Esse foi o grande objetivo do plano de alfabetização concebido por Paulo Freire. Darcy Ribeiro, então ministro da Casa Civil, que o havia indicado ao Ministério da Educação do então ministro Paulo de Tarso, sonhou com a ideia de um Brasil alfabetizado, não uma alfabetização mecânica, mas uma prática educativa formadora de uma nova mentalidade. No lugar de uma escola noturna para adultos – em cujo conceito há certas conotações um tanto estáticas, em contradição, portanto com a dinâmica do trânsito –, Paulo Freire insistia que se tornava necessário o Círculo de Cultura, onde se poderia substituir programas por situações existenciais e mais críticas, ligadas à vida (Freire, 1963, p. 14).

Todavia, a fase de nossa história em que ocorreu a experiência de Angicos foi cheia de contradições e equívocos. As esquerdas, como bem salientou Weffort, acreditavam e agiam na mobilização das massas. As reformas de base reivindicadas necessitavam de pressão popular. Os políticos populistas desse período defendiam os ideais das mudanças almejadas, porém, jamais puderam entender toda a celeuma criada pelos grupos de direita em torno da pedagogia de Paulo Freire. Percebiam o movimento de educação popular como as demais formas de mobilização das massas, ou seja, em termos eleitorais; além disso, habituados às lutas eleitorais, perderam-se na retórica e, no fundo, queriam fazer uma revolução com palavras. E o preço dos equívocos foi o golpe militar de 1964 (Weffort, 1967, p. 25).

Ficou a semente. Mais do que isso, porque a experiência de Angicos teve êxito, pois a avaliação feita indicou que mais de 70% das pessoas foram alfabetizadas e, “apesar de sua especificidade nacional e de sua conexão com uma etapa da história brasileira –, pode hoje começar a ser estudada em sua significação mais ampla, que

transcende os marcos deste período e as próprias fronteiras do País” (Weffort, 1967, p. 9).

Assim sendo, mais de meio século depois, o sentido e o significado de Angicos permanecem atuais. Aí Paulo Freire lançou a pedagogia dos oprimidos, bandeira que continuará a incomodar, e de forma crescente, enquanto persistirem crianças, jovens e adultos sem escolas e à “margem da história”; enquanto persistirem desigualdades e injustiças gritantes. O Brasil só se tornará uma nação republicana quando os ideais de Angicos estiverem plenamente incorporados nas políticas educacionais. Não somente incorporados no discurso, mas em termos de ações continuadas de reparação das omissões e equívocos da nossa história, como o da guerra de Canudos.

Se a partir de *Os Sertões*, como afirma Cardoso (2013, p. 70), “a consciência crítica brasileira reforçou seu sentimento de culpa para o outro Brasil, [...] o da pobreza rural, do analfabetismo, da fome, da doença [...], mesmo sem conseguir modificá-lo”, a partir de Angicos, Paulo Freire visualizou concretamente a possibilidade de retirar o “outro Brasil” do esquecimento secular, mediante uma concepção de educação fundada, como diz Gadotti (1996, p. 81), na conscientização e no diálogo, pois “a conscientização ultrapassa o nível da tomada de consciência através da análise crítica, isto é, do desvelamento das razões de ser desta situação, para constituir-se em ação transformadora da realidade.

Referências bibliográficas

AINSA, Fernando. *La reconstruction de l'utopie*. Paris: Unesco, 1997.

ANDRADE, Juracy. João XXIII, ou a igreja que muda. *Estudos Universitários, Revista de Cultura da Universidade do Recife*, n. 4, p. 115-124, abr./jun. 1963.

ANDRADE, Olímpio de Souza S. Introdução. In: CUNHA, Euclides da. *Canudos e inéditos*. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

APPLE, Michael A.; AU, Wayne. Politics, theory, and reality in critical pedagogy. In: COWEN, R.; KAZAMIAS, A.; UNTERHALTER, E. (Org.). *International handbook of comparative education*. London: Springer, 2009. v. 22, p. 991-1007.

AZEVEDO, Fernando de. *A educação e seus problemas*. 4. ed. São Paulo: Melhoramentos, [s.d.]. Tomo I.

BASTIDE, Roger. *Brasil terra de contrastes*. 5. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1973.

BEISIEGEL, Celso de Rui. *Paulo Freire*. Recife: Massangana, 2010.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Das 40 horas de Angicos aos 40 anos da Pedagogia do Oprimido. In: MAFRA, Jason Ferreira et al. (Org.). *Globalização, educação e movimentos sociais: 40 anos da Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009. p. 133-138. Disponível em: <<http://acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/7891/3083#page/134/mode/1up>>.

BOMENY, Helena. Aposta no futuro: o Brasil de Darcy Ribeiro. In: BOTELHO, André; SCHWARCZ, L. Moritz (Org.). *Um enigma chamado Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

BOMFIM, Manoel. *A América Latina*. Rio de Janeiro: A Noite, [1903].

BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1978.

BOTELHO, André; SCHWARCZ, Lília Moritz (Org.). *Um enigma chamado Brasil: 29 intérpretes e um país*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

CÂNDIDO, Antônio. Prefácio. In: HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. Brasília: UnB, 1963.

CARDOSO, Fernando Henrique. *Pensadores que inventaram o Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

COSTA, João Cruz. *Contribuição à história das ideias no Brasil*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

CUNHA, Célio da. A dimensão pedagógica d'Os sertões. In: CUNHA, Célio da; SILVA, Maria Abádia (Org.). *Pensamento pedagógico e políticas de educação*. Brasília: Faculdade de Educação UnB, Liber Livro, 2013.

120

CUNHA, Euclides da. *Os sertões*. 27. ed. São Paulo: Francisco Alves, 1967a. 471 p.

CUNHA, Euclides da. *Canudos e inéditos*. Introdução, seleção, cronologia e apresentação de Olímpio de Souza Andrade; estabelecimento do texto por Dermal de Camargo Monfrê. São Paulo: Melhoramentos, 1967b. 235 p.

FÁVERO, Osmar. Apresentação. In: FÁVERO, Osmar (Org.). *Cultura popular e educação popular: memória dos anos 60*. Rio de Janeiro: Graal, 1983. p. 7-11.

FREIRE, Paulo. Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo. *Estudos Universitários, Revista de Cultura da Universidade do Recife*, n. 4, p. 5-22, abr. jun. 1963. [reproduzido em: FÁVERO, Osmar (Org.). *Cultura popular e educação popular: memória dos anos 60*. Rio de Janeiro: Graal, 1983. p. 99-126]. Disponível em: <http://forumeja.org.br/df/sites/forumeja.org.br/df/files/est.univ_.pdf>.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/eduliber.pdf>>.

GADOTTI, Moacir. *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire; Brasília: Unesco, 1996.

GONÇALVES FILHO, Antenor. *Educação e literatura*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

- LAMBERT, Jacques. *Os dois brasis*. 10. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1978.
- MANFREDI, Sílvia. M. *Política e educação popular*. 2. ed. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1981.
- PINTO, Álvaro Vieira. *Ciência e existência*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- PRADO JÚNIOR, Caio. *História econômica do Brasil*. 16. ed. São Paulo: Braziliense, 1973.
- RAMOS, Guerreiro. *A redução sociológica*. 3. ed. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1996.
- REIS, José Carlos. *As identidades do Brasil*. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2000.
- RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
Disponível em: <http://www.iphi.org.br/sites/filosofia_brasil/Darcy_Ribeiro_-_O_povo_Brasileiro-_a_forma%C3%A7%C3%A3o_e_o_sentido_do_Brasil.pdf>.
- SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SODRÉ, Nelson W. *A ideologia do colonialismo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.
- SODRÉ, Nelson W. *História da literatura brasileira*. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1964.
- TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.
- VENTURA, Roberto. *Euclides da Cunha: esboço biográfico – retrato interrompido de Euclides da Cunha*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- WEFFORT, Francisco C. Educação e política [Apresentação]. In: FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. p. 1-26.
Disponível em: <<http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/eduliber.pdf>>.

Célio da Cunha, professor aposentado da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), ex-assessor especial da Unesco no Brasil, é professor do Centro de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília (UCB).
celio.cunha@brbturbo.com.br

Recebido em 27 de outubro de 2013.
Aprovado em 6 de novembro de 2013.

A experiência de Angicos

Luiz Lobo

Resumo

123

O governador Aluísio Alves lançou um programa de alfabetização em massa para o Estado do Rio Grande do Norte, obteve financiamento da Aliança para o Progresso e escolheu Angicos, a cidade onde nascera, para experimentar um método inovador e eficaz. Em janeiro de 1963, um grupo de 17 jovens universitários e 2 secundaristas chegou a Angicos para dar início aos círculos de cultura no lugar das salas de aula. No princípio, eram os debates sobre o que era parte da natureza e o que era feito pelo homem; depois, com as sílabas das palavras-geradoras, os participantes formavam suas palavras. Em 2 de abril, o encerramento com a presença do presidente da República e a comprovação da eficácia do Método Paulo Freire.

Palavras-chave: alfabetização de adultos; Angicos (RN); Método Paulo Freire.

Abstract

The experience of Angicos

The Governor Aluísio Alves launched a mass alphabetization program in the state of Rio Grande do Norte, which was financed by Aliança para o Progresso (in English, Alliance for Progress). He chose Angicos, the town where he was born, in order to experiment an innovative and effective method. In January of 1963, a group of 17 young college students and two high-school students arrived in Angicos to start the culture circles in place of the classrooms. At the beginning, there were debates about what was part of nature and about what mankind made. Then, with the syllables of the generative words, the participants would make up their own words. On the 2nd of April, the closing ceremony counted on the presence of the President of the Republic and on the confirmation of Paulo Freire's method effectiveness.

Keywords: alphabetization of adults; Angicos (RN); Paulo Freire's method.

O governador Aluísio Alves chamou para trabalhar com ele no Rio Grande do Norte com um projeto ousado na cabeça: queria instalar a primeira faculdade de jornalismo do Nordeste. Instalamos a Faculdade Elói de Souza. Eu fiquei na área da Educação, trabalhando com Calazans Fernandes, também jornalista, secretário da Educação.

Angicos, para mim, era um local ligado à morte de Lampião, mas sabia que não havia sido no Rio Grande. Na verdade, essa outra Angicos é uma cidade do interior, onde nasceu Aluísio. À época, tinha cerca de 70% de analfabetos, um dos maiores problemas da região.

Aluísio queria fazer um programa de alfabetização em massa, acreditando conseguir financiamento com a Aliança para o Progresso, então em grande atividade no Brasil, especialmente no Nordeste.

Calazans sugeriu chamar Paulo Freire, um educador católico de Pernambuco, que anunciava ser capaz de alfabetizar em apenas 40 horas de aula.

O governador pediu mais informação e soubemos que Paulo Freire havia feito uma experiência, razoavelmente bem sucedida, com porteiros da cidade do Recife, mas que preferia trabalhar com turmas mais homogêneas que aquela, que comportava gente de várias regiões do Estado e até do Ceará e da Paraíba.

Feitos os contatos iniciais, surgiram dois problemas: os monitores ideais seriam jovens universitários, voluntários que passariam por um período de preparação e ganhariam pelo serviço, mas deviam estar dispostos a ir para o interior com pouco ou quase nenhum conforto material. O perfil ideal de monitor já estava comprometido com outra experiência de alfabetização, comandada pelo secretário municipal de Natal, Moacyr de Góes, e com o prefeito Djalma Maranhão, que mantinha a campanha

De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, mas usava métodos tradicionais de alfabetização.

Não sendo da terra, nem político, fui um dos encarregados de conversar com Djalma, que tinha a desconfiança dos aluizistas por ser da oposição e comunista. Excelente figura humana, apreciador de uma cachacinha, foi em torno desse tema que começou nossa conversa. Aluísio acenava com um programa grande, para alfabetizar 100 mil pessoas, o que, segundo ele, podia até mudar o eixo político no Estado.

Djalma concordou com isso, mas temia que Aluísio tomasse para si e para os americanos as glórias da realização.

O outro problema era o caderno de encargos da Aliança para o Progresso, com exigências totalmente descabidas para um Estado pobre. Eles queriam, por exemplo, um mapa com a localização e a concentração dos analfabetos em cada cidade. As exigências eram tantas e tais que, se o Rio Grande do Norte pudesse dar resposta correta e fornecer tantos dados, provavelmente não precisaria pedir ajuda.

Depois de muita conversa, Djalma transferiu o problema para o irmão, o presidente do partido, que estava na Paraíba. Mas (contra o voto de Moacyr) disse que concordava desde que Aluísio não colocasse placas com o dedão (o símbolo da sua campanha havia sido um polegar erguido) nem com qualquer referência à Aliança para o Progresso.

Aluísio concordou, mas foi consultar o povo da Aliança, que não se conformava em dar o dinheiro e não usufruir. O governador mostrou a eles que, com a força da mídia que controlavam, não seriam algumas placas que fariam a diferença. E perguntou, literalmente: "Vocês estão mais interessados na propaganda ou nos resultados?" Eles cederam.

Maranhão foi mais difícil, principalmente por conta do veto de Moacyr. O que acabou pesando na balança foi a atitude do pessoal católico, da Ação Popular (AP), que desconfiava de Aluísio, dos americanos, mas pensando pragmaticamente achava até engraçado usar os dólares para alfabetizar e conscientizar cidadãos. Porque o método não era só de alfabetização.

Calazans resolveu o problema do caderno de encargos com o jeitinho brasileiro: deu todas as informações pedidas, com detalhes, muita papelada e muitos mapas, inclusive da chamada rede viária...

Quando o material chegou à Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (Sudene), Celso Furtado riu e comentou que aquilo tudo era peça de ficção. Foi convencido a tomar parte, sob a promessa de Calazans Fernandes produzir dois relatórios por mês: um para justificar os gastos junto à Aliança para o Progresso e outro, verdadeiro, para a Sudene, e ir, mês a mês, aproximando a ficção da realidade até poder fazer uma única prestação de contas. E fez mais: com a aprovação do governador, contratou uma equipe que havia trabalhado em São Paulo com o governador Carvalho Pinto, para dar as respostas corretas do caderno de encargos. Celso, por via das dúvidas, colocou um homem de confiança no Serviço Cooperativo de Educação do Rio Grande do Norte (Secern), organismo criado para operacionalizar

todo o esquema da alfabetização sem sofrer com a burocracia da Secretaria da Educação e do governo do Estado.

Os paulistas começaram logo a trabalhar e os relatórios a dar conta do trabalho: um de mentirinha e outro de verdade.

Angicos, por motivos óbvios, foi escolhida para ser sede da primeira experiência, que serviria como piloto. E lá se foram os 17 jovens universitários e, por falta de voluntários, mais dois secundaristas, em janeiro de 1963. Paulo Freire, na fase de preparação, insistia: vocês vão aprender tanto quanto ensinar e devem ficar bem abertos para os ensinamentos do povo, porque ele é sábio.

Acompanhei de perto a experiência de Angicos, como jornalista, contando com a desconfiança das moças e dos rapazes: minha origem era o jornal *Tribuna da Imprensa*, do Carlos Lacerda, que havia feito campanha contra a posse de Jango. Foi no jornal que conheci Aluísio, um dos diretores, e onde fizemos amizade. Acredito que os conquistei aos poucos, o que ficou consolidado com uma reportagem de página inteira contando a experiência que revolucionou a alfabetização, as 40 horas de Angicos. Também fiz o roteiro e dirigi um filme, em preto e branco, um documentário sobre aquela aventura de alfabetizar onde a iluminação era de candeeiro a gás.

126

A experiência de Angicos foi muito enriquecedora, menos do ponto de vista alimentar. Não era fácil comer mal todo dia e passar tanto tempo tendo como salada apenas cebola e tomate. Em compensação, saí enormemente enriquecido com a cultura popular.

O objetivo da primeira hora era conquistar o aluno, elevando sua autoimagem. Era exibido um *slide*, colorido, com desenho bem ajustado à cultura popular, mostrando uma paisagem do sertão. Tudo ali era facilmente reconhecível por todos os alunos, o que transmitia a eles a ideia de que sabiam mais do que imaginavam. Depois, na mesma paisagem natural eram introduzidos elementos de cultura: uma casa, uma cerca, o homem, a mulher. E o que se perguntava era também fácil de responder: o que é que era parte da natureza e o que é que era feito pelo homem.

Nunca, antes ou depois, vi um modo tão claro e simples de estabelecer o que é objeto de natureza e objeto de cultura, o que não é fácil até para alguns dos bons filósofos contemporâneos.

Foi a primeira grande surpresa: numa das turmas houve uma discussão filosófica acalorada porque todos acertaram o que era de natureza e o que era de cultura, mas houve divergência quanto ao próprio homem. Segundo uns, o homem era um objeto de natureza; segundo outros, de cultura, "porque foi feito pelo homem". Um debate enriquecedor e que deu o que pensar.

Outro episódio interessante envolvia as sílabas, que não eram chamadas assim. A palavra-chave era belota, aquele pendurucalho que enfeita as redes. Então, havia a família do *ba, be, bi, bo, bu* e havia a família do *la, le, li, lo, lu*, assim como

a família do *ta, te, ti, to, tu*. O segredo para fazer palavra era juntar um pedacinho de uma família com um pedacinho de outra, ou pedacinhos da mesma família. Os alunos eram incentivados a juntar pedacinhos e, evidentemente, as primeiras palavras eram de duas sílabas: bala, bola, bebi, tatu.

Era um momento mágico, a revelação, quando os alunos percebiam o mecanismo de construir palavras e tinham sucesso em formá-las, o que faziam com muita alegria e orgulho.

Lá, em Angicos, há uma palavra para a pessoa analfabeta, ignorante: *soturna*. A maioria se dizia “*suturna*”, como eles pronunciavam. Depois da aula da descoberta, uma senhora comentou: “Aprendi algumas palavras hoje, mas tem tanta palavra que vai levar muito é tempo pra aprender elas todas”. Ao final da hora seguinte, entrevistei-a e ela já estava consciente: “A gente só tem que aprender como é que faz palavra. Depois é só sair fazendo, todas elas”.

Alguém escreveu a palavra *toli* e o monitor disse que era uma palavra, mas que não valia muito porque não havia nada com esse nome. Mas quem escreveu não se deu por vencido: “Vale sim, é o nome do meu cachorro”.

Um pedreiro entendeu perfeitamente o mecanismo e disse que cada pedacinho da família era como um tijolo. Fazer uma palavra era como fazer uma parede: era preciso juntar tijolinhos. Paulo Freire gostou muito da imagem da construção.

Em outra turma alguém escreveu *potó* e, novamente, o monitor informou que era uma palavra sem valor, porque não havia nada com o nome de *potó*. Foi uma risada na turma e o cidadão explicou o motivo de tanto riso: “Se você for tomar banho nu na represa, quando o potó entrar no seu rabo você vai ver, saber que ele existe”.

No dia em que, finalmente, os dois relatórios passaram a ser um só, o povo da Aliança para o Progresso foi avisado do que havia sido necessário fazer, por conta do alto nível de exigência do caderno de encargos. Foi um escândalo. Não só por terem sido enganados, como porque o caderno havia servido de modelo em toda a América Latina. Logo começaram a desembarcar em Natal os congressistas, deputados e senadores, governistas e de oposição, militares e agentes especiais que revolveram todas as contas e relatórios, até que se convenceram de que não havia desvio de verbas e que, simplesmente, algumas contas serviram para pagar a equipe paulista.

No campo político, Aluísio estava sofrendo mais com a sua própria gente do que com a oposição. Havia muita desconfiança entre os coronéis do interior e dois episódios agravaram a desconfiança.

Em um deles, um trabalhador, cansado de esperar por sua justa paga e ciente dos seus direitos de cidadão aprendidos em sala de aula, exigiu seu pagamento. O patrão deu a ele uma carta e mandou que fosse procurar um outro dono de terras, em cidade distante, para receber o que lhe era devido e até um abono. Foi. Mas, de sabido, abriu a carta e leu. Era uma ordem para matá-lo. Foi um escândalo.

No outro, estalou uma greve em Angicos. O povo das frentes de trabalho recusava-se a trabalhar porque não estava recebendo salário. O governador irritou-se

muito, porque a verba federal não havia faltado e seu secretário da Fazenda informava que o dinheiro havia seguido sem falta. Aluísio pediu que eu verificasse o que estava havendo. Estava magoado porque um dos líderes da greve era aluno. Fui conversar com os líderes e eles disseram que estavam recebendo dinheiro porque o prefeito tirava do próprio bolso para emprestar a eles. Com juro. Na verdade, o prefeito emprestava aos trabalhadores o próprio dinheiro deles. Esse prefeito era irmão do governador. Foi outro escândalo que arrancou do então chefe da Casa Civil um comentário que corria entre os coronéis do sertão: “Esse povo tá ficando sabido demais”.

No encerramento das 40 horas, mais um momento emocionante: o presidente da República, Jango Goulart, estaria presente. O pessoal do protocolo da Presidência e do governo do Estado decidiu: não haveria discurso ou fala de qualquer alfabetizado. Calazans ainda tentou, junto a Aluísio, abrir um espaço de três minutos, mas o chefe da Casa Civil do governo do Estado, um ex-sargento (que, a propósito, era contra o projeto) vetou terminantemente.

Na hora da cerimônia, com apoio dos monitores e do próprio Calazans Fernandes, o Sr. Antônio se levantou depois dos discursos e pediu a palavra a *Sua Majestade*. Jango riu. E ouviu um agradecimento, porque, de todos os presidentes da República, só Getúlio Vargas havia estado no Nordeste, na época da fome da barriga. Jango Goulart foi o primeiro a ir, *na época da fome da cabeça*. Foi o mais aplaudido.

A reportagem e o filme sobre as 40 horas de Angicos, mais tarde, criaram problemas para mim. Já estava novamente no Rio de Janeiro quando um amigo, oficial da Força Aérea Brasileira (FAB), passou-me a informação: eu estava sendo processado em Natal como réu revel, acusado como comunista e subversivo num inquérito policial militar.

Alguns amigos da Aeronáutica, que me conheciam bem havia muito tempo, resolveram levar-me a Natal para depor, com a promessa de que me trariam de volta. Quem liderava o grupo era o major Vaz, depois assassinado (no chamado crime da rua Toneleiros) por dar proteção a Carlos Lacerda.

Quem me interrogou foi o temido coronel Ibiapina, insistindo na tese de que todos os envolvidos no processo de alfabetização eram corruptos e comunistas. Disse a ele que as contas eram rigorosamente prestadas a quem entrava com o dinheiro e que nunca houvera qualquer problema com elas. E que Paulo Freire, além de católico, era papa-hóstia, praticante de comungar todo domingo. Ouvi dele que Paulo Freire era um inocente útil.

O pior momento foi quando perguntei a ele se o general Murici também era comunista. O coronel indignou-se, disse que eu não podia perguntar, que só ele fazia perguntas. “Eu perguntei porque o senhor insiste em dizer que o método é comunista

e que todos os que se envolveram com ele também são. E o general está envolvido”. Dito isto, calei-me.

O coronel quis saber do que é que eu estava falando. Então contei que o general havia visitado Angicos, em roupas civis, conversado com os alunos e ficara impressionado com os resultados. A tal ponto que determinou que todos os recrutas do Exército sob o seu comando deveriam ser alfabetizados, antes de dar baixa. Paulo Freire preparou as fichas da alfabetização com palavras do dia a dia no quartel, e o coronel não sabia, mas, embora o método estivesse proibido no Brasil inteiro, continuava sendo aplicado nos quartéis da região. Fui solto.

A chamada Revolução exterminou com o mais bonito, competente e barato projeto de alfabetização. Os pedagogos criticaram porque os alfabetizados podiam escrever casa com esse ou com zê, sem levar em conta que o objetivo da alfabetização era alcançado: permitir a comunicação escrita. E com uma vantagem: como o processo é mágico, não havia analfabetismo regressivo, como nos métodos tradicionais.

Pobres argumentos. Mas, no fundo, no fundo, o que determinou mesmo o fim do projeto não foram os Círculos de Cultura em lugar das salas de aula, não foi a valorização da cultura popular; menos ainda, as palavras-geradoras. O notável silêncio que até hoje envolve Angicos e o método Paulo Freire, e o impedimento de retomá-lo foi um conceito só: a conscientização. Alfabetizado ainda vai, mas com consciência de cidadão também já é querer demais.

Relembro, arrepiado, as palavras do general Humberto Castelo Branco, comandante do IV Exército e tido como um dos oficiais mais bem informados e intelectualizados do Exército, depois da cerimônia. Enquanto Jango sonhava em alfabetizar um milhão de brasileiros, rapidamente, e queria saber como, Castelo disse a Calazans, em tom premonitório: “Meu jovem, você está criando cascavéis no sertão”.

129

Luiz Lobo é jornalista aposentado. Foi assessor do Unicef para a América Latina e o Caribe e da Unesco para a área de Educação. Recebeu o título de Jornalista Amigo da Criança, concedido pela Abrinq, e dirigiu o Grupo de Jornalistas para a Divulgação da Ciência.

Recebido em 22 de outubro de 2013.

Aprovado em 6 de novembro de 2013.

“Cara Valquíria, como teria sido? Quem poderá dizer?” – Angicos 40 horas, 1962/1963

Valquíria Felix da Silva

Resumo

131

O recebimento do Título de Cidadão Angicano, em 3 de abril de 2013, propiciou o reencontro de vários coordenadores de círculos de cultura que, em 1963, atuaram em Angicos. Na rememoração dos fatos antecedentes à experiência de alfabetização de adultos, destaca-se o treinamento dos estudantes universitários selecionados, realizado nos seminários de formação conduzidos por Paulo Freire, em Natal, com a lista de temas e palestrantes e, também, a transcrição de anotações de aulas. Uma vez treinados, eles foram a campo para a pesquisa sociológica e o levantamento do universo vocabular. Em 24 de janeiro de 1963, aconteceu a aula de cultura e no dia 28, iniciou-se a alfabetização. A partir das reais necessidades surgidas, os coordenadores, seguindo a orientação de Paulo Freire, reuniam-se diariamente para analisar a prática do dia anterior, recriando e aperfeiçoando o método. Mas, aquilo que era promissor se transformou, em 1964, em algo a ser renegado.

Palavras-chave: mobilização de estudantes universitários; coordenadores de círculos de cultura; pesquisa de universo vocabular; alfabetização de adultos; Angicos (RN).

Abstract

"Dear Valquíria, how would it have been? Who will be able to say?" – Angicos 40 hours, 1962/1963

The conferral of Honorary Angicano Citizen, on the 3rd of April of 2013, enabled a new meeting between various coordinators of the culture circles who, in 1963, acted in Angicos. On the recalling of facts prior to the experience of alphabetizing adults, the training of the chosen college students stands out. It happened during the seminars of formation, conducted by Paulo Freire, in Natal, with a list of topics and lecturers, as well as the transcription of notes taken. Once trained, the college students went into the field in order to do a sociological research and a survey on the vocabulary universe. On the 24th of January of 1963, the cultural action took place and, on the 28th, alphabetization started. From the emerged real needs and, under the guidance of Paulo Freire, the coordinators would meet every day to analyze their practice from the previous day, recreating and improving the method. Nevertheless, that that was something promising became something to be renegaded in 1964.

Keywords: college students' mobilization; coordinators of culture circles; survey of the community's linguistic universe; adult literacy; Angicos (RN).

Essas palavras de Calazans Fernandes, jornalista e, à época de 1962, secretário estadual de Educação, na dedicatória de um exemplar do livro de sua autoria, *40 horas de esperança*, a mim presenteado, e as comemorações dos 50 anos da experiência de alfabetização de adultos em Angicos mobilizaram-nos para, enfim, tentar responder a parte dessas indagações. E responder com a força do sentimento e dos fatos vividos e trazidos ao presente pela grata e intensa lembrança daqueles momentos de profundo aprendizado, quer pela convivência com o mestre Paulo Freire, quer pela comunhão com uma amostra populacional daquela cidade, alfabetizada por meio de um projeto inovador.

Primeiro, faço a ressalva de que não respondo pelo futuro que se descortinava – “como teria sido” – porquanto, em razão das sombras que sobre nós se abateram pelo súbito e equivocado apagar das luzes, não poderia ter visto concretizadas as luzes do saber que se anunciavam promissoras no resgate de seres excluídos do processo educativo – os analfabetos. No entanto, habilitam-me a reacender a memória e rever os poucos papéis e documentos salvos graças a um repositório escavado na casa onde residia, nos idos dos anos 60, e pergunto-me: O que mais dizer a respeito de uma experiência, de uma obra, de um autor considerado a maior referência mundial em alfabetização de adultos?

Essa pergunta se faz pertinente porque, no artigo publicado na revista *Escola & Vídeo*, Eliane Sondermann e Simone Lima (1994) registram que, em 1987, já se contava uma produção de mais de seis mil títulos entre livros, artigos e teses escritos

sobre a vida e a obra de Paulo Freire, notadamente a experiência das 40 horas de Angicos, no Rio Grande do Norte.

Ao me reposicionar na condição de protagonista da experiência, juntando esses fragmentos de material e memória, acrescidos dos escritos de um dos integrantes do grupo de alfabetizadores – Carlos Lira, colaborador incansável que, na condição de jornalista, registrava todos os nossos passos e falas –, pude ver desenhada a possibilidade de também reconstruir parte dessa história, agora colorida pelas tintas da vivência, e trazê-la para este instante que se faz real.

Outro reforço substancial foi colhido no reencontro com os companheiros de jornada – coordenadores¹ de círculos de cultura –, recentemente havido em razão do recebimento do Título de Cidadão Angicano, conferido pela Câmara Municipal de Angicos, no dia 3 de abril de 2013, como parte dos eventos comemorativos do cinquentenário da experiência ali desenvolvida.

Num esforço de rememoração dos fatos acontecidos, a mistura das lembranças persistentes nas mentes individuais formou uma caudalosa mente coletiva, o que tornou possível reviver momentos e destacar episódios que saltaram para o tempo presente com o vigor que brota das experiências vividas com intensidade.

Talvez comporte aqui uma indagação: Por que só agora me disponho a registrar o que se vivenciou depois de tantos anos e de tantos escritos de doutores, professores, pesquisadores nacionais e estrangeiros?

Hoje, com a maturidade, ressalta com clareza que a vida é movimento incessante, flui e reflui. Vem à mente a afirmação de Juscelino Kubitschek de Oliveira, que sempre me impressionou e encantou pela verdade que dela emerge e pela força majestosa da convicção: “Na vida, por mais obstinados que sejamos na consecução dos nossos objetivos, muita coisa acontece à nossa revelia”.

E é nesse fluir da roda da vida que nos enredamos na teia que nos liga e religa, envolvendo encontros de verdades e equívocos, de certezas e dúvidas, de conveniências e discrepâncias, de oportunidades e circunstâncias, ou seja, um fluir permanente que cria e recria, sempre nos levando a percorrer caminhos e caminhos. Por vezes, somos obrigados a premiar as exigências do mundo dito real, objetivo, materialista, que é fato, não se nega, porquanto visivelmente necessitado de ser cuidado para nos garantir sobreviver.

Ao tempo, aquilo que era promissor se transformou, subitamente, em algo a ser renegado. Vivia-se um tempo diferente com suas exigências que determinaram a busca de alternativas de rumo e novo cuidar, com responsabilidade, das profissões assumidas.

Não é raro que fatos importantes da vida, como este do qual falo, passem a fazer parte apenas da história e já não se possa mais representá-los, sobretudo quando se foi sujeito de episódios traumatizantes que marcaram, psicológica e emocionalmente, pessoas de bons propósitos.

Mas, à distância, o acompanhamento de que a semente plantada germinou e floresceu muito bem nos alimentou e alimenta, pois vimos, claramente, que, apesar dos percalços, aquela criação salvadora já não pertencia a poucos, já não dependia

¹ Dilma Ferreira Lima, Gizelda Salles, Lenira Leite, Marlene Vasconcelos, Rosali Liberato, Valdinece Correia Lima.

de um grupo, pois já incorporada ao domínio de outras mãos, de outras cabeças que lhe deram acolhida e lhe dão sustentáculo e prosseguimento cada vez mais enriquecedor.

Aqui, cabe lembrar as constantes afirmações de Paulo Freire no sentido de mostrar que o compartilhar, o ouvir o outro, o manter-se com uma atitude de abertura são fundamentais, em qualquer empreitada, notadamente quando se trata de educação. Dizia ele: "Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo; os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo" (Freire, 1987, p. 68). Uma criação, uma construção que tem alimentado discussão, pede atualização, está viva e se recria constantemente pela pujança de sua própria força.

Agora, retomando a história, pode-se dar um comando ao cérebro, para, sem medo, reviver a experiência, plena de satisfação e, ao final, assustadora. Paulo Freire repetia com muita convicção: "Angicos não mudou o mundo, o que nós fizemos aqui durante alguns meses, não mudou o mundo, mas marcou. No futuro próximo, Angicos será compreendida como o ponto de transformação da educação brasileira".

Decorridas cinco décadas dos contatos iniciais com o Mestre da Esperança, como foi cognominado Paulo Freire, algumas coisas não ficaram bem esclarecidas: o porquê da condenação do método, as prisões e os exílios. Tudo isso se apresentava sem justificativa e compreensão. Que ameaça representava? Qual o mal que se fazia? Nada se respondia...

As circunstâncias do encerramento abrupto das experiências pós-Angicos no início do ano de 1964 e do trabalho em curso em Natal, Mossoró, Caicó, Macau e Sergipe e, conseqüentemente, a não implementação de uma segunda etapa prevista para os já alfabetizados quando da realização do seminário formador de coordenadores foram traumáticas e nos obrigaram a nos distanciar e esponjar o pensamento.

Isso não somente pela necessidade de superar frustrações, mas até por uma questão de dar prosseguimento à vida. Os equipamentos e materiais utilizados foram quase que totalmente destruídos, em face das ameaças que pairavam sobre todos aqueles que haviam participado da experiência.

Fatos antecedentes

Transcorria dezembro de 1962, fim de período letivo na Universidade, de provas finais e, como sempre ocorria, programação de atividades dos movimentos estudantis no Estado, em geral capitaneados pela União Estadual dos Estudantes (UEE) e pelos diretórios acadêmicos que atuavam vigorosamente nas lutas pelas questões de interesse local, regional e nacional.

A UEE, integrada a organizações de diversas tendências, como a Ação Popular e a Juventude Universitária Católica (JUC), engajava estudantes, cabeças jovens questionadoras, nas lutas pelos ideais de justiça social, em consonância com o discurso desenvolvimentista da época, inclusive com as posições liberais da Igreja, que, depois de João XXIII, liderou propostas e movimentos semelhantes aos do pensamento político-ideológico progressista. Entre outras iniciativas, a UEE, sob a

presidência do estudante universitário Marcos José de Castro Guerra, eleito seu presidente em 1962, integrante também da JUC, foi atraída por uma constelação de interesses convergentes para articular universitários de diversas áreas.

E qual a proposta, qual a iniciativa? Era formar um grupo multidisciplinar a fim de participar de um projeto visando alfabetizar jovens e adultos, a ser implantado no interior do Rio Grande do Norte, mais precisamente em Angicos, terra natal do governador do Estado, que previa libertar mais de 100 mil norte-rio-grandenses do analfabetismo.

De início, até se temiam interferências político-partidárias que pudessem atrapalhar o andamento dos trabalhos, justamente porque eram todos sabedores da base de sustentação do método, ou seja, diálogos capazes de promover uma conscientização social e política dos participantes-alunos que, alfabetizados, se transformariam num grande celeiro de votos não mais encabrestados.

Releio a reportagem “Educação na quadragésima hora”, publicada na revista *O Cruzeiro*, edição de 4 de maio de 1963, assinada pelo jornalista Adirson de Barros, e transcrevo o seguinte trecho:

O governador Aluísio Alves não discute a sua sucessão, pois ninguém aqui tem condições de fazer cálculos políticos para 1965 tomando como base o atual eleitorado do Rio Grande do Norte. Qual o motivo? O motivo chama-se Angicos.

Na semana passada, o presidente da República – depois de viajar mais de mil quilômetros de “Caravelle” até Natal e mais 156 quilômetros num DC-3 da FAB – deu a aula de encerramento, ou quadragésima hora de aula do mais rápido e eficiente curso de alfabetização de adultos que se conhece [...]

[...] Na quadragésima hora, o senhor João Goulart recebeu cartas escritas por ex-analfabetos, pessoas alfabetizadas e politizadas democraticamente [...]

[...] Podem-se fazer cálculos políticos, inventar candidaturas em potencial, armar esquemas, fazer hábeis jogadas de bastidores, tendo como massa de manobra um eleitorado inteiramente novo, que sabe ler e escrever e se desvencilha dos coronéis do interior [...]. Pois votar bem é o que foi ensinado [...]

[...] Não é possível esconder uma verdade: tanto quanto os coronéis udenistas e pessedistas, os comunistas não toleram o que foi feito em Angicos [...].

Esse projeto fazia parte de um plano geral de educação do governo do Estado, aprovado pela Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (Sudene), com recursos de diversas fontes, e incluía também formação, treinamento de professores, restauração da rede escolar primária, construção de salas de aula e prestação de assistência alimentar, médica e odontológica a todas as crianças matriculadas na rede estadual.

O primeiro passo seria proceder a uma seleção entre estudantes, a serem treinados por meio de seminários conduzidos pelo próprio educador Paulo Freire – na época coordenador do Movimento de Cultura Popular e diretor do Serviço de Extensão Cultural da Universidade de Pernambuco – e sua equipe.

Os seminários elencavam, em seu programa, temas de interesse regional e nacional e cuidavam de transmitir informações, dados estatísticos, análises sobre a nossa realidade, técnicas sobre o novo método audiovisual de alfabetização de jovens e adultos, bem como seu embasamento teórico, sua prática e os resultados já obtidos.

Os resultados até então se restringiam às experiências embrionárias levadas a efeito no salão paroquial da igreja Nossa Senhora da Saúde, no Poço da Panela, no Recife, onde moravam os alunos – homens e mulheres. Teve como aplicador da experiência um estudante de Medicina, de nome Carlos Augusto Nicéas de Almeida, que também trabalhava no Movimento de Cultura Popular. Outra aplicação ocorreu com um pequeno grupo de cinco analfabetos, migrantes da zona rural, no Centro de Cultura Dona Olegarinha, no Recife.

O fato é que, apesar do entusiasmo de Paulo Freire e de toda a equipe, estavam eles convictos e diziam claramente que o sistema não era ainda um produto acabado. Reconheciam que alguns aspectos necessitavam de maior sistematização, sobretudo nas sutilezas, minúcias e detalhes que certamente surgiriam durante a prática. Sabiam de antemão que somente a prática poderia ensejar tal complementação, daí insistirem constantemente para que fosse mantido em alerta o senso crítico e, assim, se pudesse avaliar o processo em cada etapa, pois estariam prontos para nos acudir a qualquer hora.

Seminários de formação de coordenadores

Realizaram-se, então, nas dependências da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – à época funcionando na Praça Augusto Severo, no bairro da Ribeira –, seminários com duração de dez dias, compreendendo palestras e discussões sobre filosofia, metodologia e ideologia da fundamentação do novo processo a ser implantado.

A temática desenvolvida era a base para a discussão e o aprofundamento da realidade social, política e cultural que vivia a sociedade brasileira, uma sociedade em transição, repleta de desafios que instigavam governantes e governados na busca de soluções. E, como se previa, esses temas e questões seriam suscitados tanto pelos estudantes em treinamento quanto pelos futuros alunos alfabetizando.

Não poderia ser diferente, sobretudo em razão de o método ser calcado em diálogos abertos e o ensinamento da leitura e da escrita basearem-se em situações contextuais a serem exploradas criticamente. Para isso, os futuros coordenadores dos círculos de cultura, além de serem capazes de refletir sobre si mesmos e de conduzir os integrantes do grupo a assim procederem, também deveriam analisar os cenários que se descortinariam quando da projeção das situações provocadoras dos debates.

Temas e palestrantes foram assim distribuídos:

- Atualidade brasileira: análise da conjuntura social, política, econômica (Paulo Freire);
 - Deficiência e inorganicidade da educação no Brasil (Paulo Freire);
- Paulo Freire, com sua fala coloquial, mostrava o quadro discrepante existente no Brasil, em todas as áreas, principalmente quanto à realidade educacional vigente, com suas deficiências seculares e consequente atraso

em relação a países com bem menos potencialidade que o Brasil, enriquecendo o que dizia com dados estatísticos.

- Planificação do desenvolvimento (Roberto Cavalcanti de Albuquerque);
- Economia brasileira (Roberto Cavalcanti de Albuquerque);

Nos dois seminários, o palestrante e condutor dos debates mostrava a falta de um plano geral de ação, integrando áreas e sistemas. Daí a improvisação de metas, decisões tipo “apagar fogo”, sem compromisso com a Nação, perpetuando a dependência em relação aos países ricos.

- Cultura brasileira (Luiz Costa Lima);
- Processo de desalienação (Luiz Costa Lima);
- Técnicas de debates – dinâmica de grupo (Jomar Muniz);
- Considerações gerais sobre o método (Paulo Freire e Aurenice Cardoso Costa);
- Fundamentação do método Paulo Freire (Jarbas Maciel e Jomar Muniz);
- Noções de metodologia (Aurenice Cardoso Costa);
- Material audiovisual, pesquisa vocabular, seleção de palavras geradoras (Paulo Freire e Aurenice Cardoso Costa);
- Aula de cultura (Paulo Pacheco e Aurenice Cardoso);
- Prática e metodologia do ensino (Paulo Freire e Aurenice Cardoso Costa).

Em um manuscrito sobrevivente, encontro anotações de aulas do mestre Paulo Freire, que passo a transcrever:

137

Metodologia do ensino da leitura

Considerações:

a) Ensinar e aprender

Tradicionalmente, de fora para dentro. Repetição de formas externas desconhecidas.

Modernamente, aprender é um ato próprio, e ensinar passa a ser um propor situações adequadas a ele para que o participante sinta o aprendizado, sinta a direção de sua própria experiência. E é por isso que ele diz que não há nada de novo.

E isto por quê?

Tratando-se de adultos que se pressupõe sejam amadurecidos, tenham experiência de vida e sejam mentalmente desenvolvidos. Logicamente, teremos de fazer uma educação de grupos.

Então, para isto tinha que ser elaborado um método ativo de educação de adultos, que leva os analfabetos não só a se alfabetizar, mas a ganhar a consciência de sua responsabilidade social e política. O sistema proposto proporciona ao homem muito mais que o simples alfabetizar, pois através da discussão de problemas locais, regionais e nacionais, torna-o mais crítico e o leva posteriormente a se conscientizar e a se politizar. O diálogo com os analfabetos a respeito dos seus problemas tem a vantagem

de torná-los mais críticos, pois só o diálogo leva o homem à reflexão e conseqüentemente a se tornar responsável.

Então, que método é esse? Que forma utiliza e que material?

O método é o analítico-sintético.

A forma é a de palavras, que poderá também ser de sentenças ou de trechos.

O material é composto de: fichas, cartazes, filmes, slides, etc.

Psicologicamente – O método respeita o adulto, o homem percebe a configuração, a organização total. Diante de uma casa, o adulto não diz: uma janela, uma porta, umas paredes, e, sim, eu vejo uma casa. A criança não vê o conjunto total, vê a figura e não o campo. O adulto é predominantemente objetivo e a criança é predominantemente subjetiva.

.....
Conceito de leitura:

Condições para uma leitura inteligente: desejar e amar a leitura. Ser capaz de ler inteligentemente. Ter o domínio da mecânica da leitura.

Ter a capacidade de ler rapidamente. Ter a capacidade de usar eficientemente os instrumentos da leitura.

Ter a capacidade de ler bem silenciosamente e oralmente.

Fundamentos:

Seleção de palavras geradoras – critérios:

a) Pragmático;

b) Linguístico;

c) Criação de situações sociológicas em torno das palavras geradoras;

d) Preparação de fichas-roteiro;

e) Realização do círculo:

1ª Fase:

Conceito antropológico de cultura;

Iniciação ao ensino da leitura e da escrita.

2ª Fase: Ampliação dos conhecimentos.

Como se vê, mesmo antes de se concluir a experiência implantadora do método em grande escala, fazia parte dos planos a continuidade do processo, quando se previa transmitir conhecimentos de aritmética, história e geografia.

Afora os temas listados, foram apresentados exemplos das práticas já ocorridas e o material didático a ser empregado.

O jornalista Luiz Lobo, que acompanhou, passo a passo, toda a montagem e o desenrolar do processo, tendo mais tarde produzido o filme *40 horas de Angicos*, disse em uma de suas reportagens que “os estudantes deveriam ter uma certa bagagem cultural e ideológica, porquanto o próprio método exigia mais que ensinar a ler e escrever, pois a experiência seria árdua e pioneira”.

Pesquisa sociológica e levantamento do universo vocabular

Motivados, instruídos e preparados para o enfrentamento do desafio, os recém-treinados coordenadores foram a campo, pois, como etapa preliminar, seria necessário realizar uma pesquisa sociológica com uma amostra significativa do vocabulário mais usual na comunidade-foco.

Quando o grupo chegou a Angicos era totalmente desconhecido da população e eles, os ditos analfabetos, nunca tinham ouvido falar de um projeto daquela natureza. Gente simples que cuidava de sobreviver com pouquíssimos recursos, trabalhadores do campo – que eram chamados de “alugados” –, sem terra, sem instrução, sem perspectivas; donas de casa, sem conhecimento do mundo, submissas, alienadas; adolescentes fora de faixa escolar, já trabalhando no campo para ajudarem os pais.

Como mobilizar pessoas com esses perfis? Difícil! Muito difícil! Desconfiados, fatalistas, tímidos, indiferentes, acomodados, supersticiosos, assustados mesmo, pois nunca haviam sido alvo, assim, de tamanha atenção e preocupação.

Divididos em pequenos grupos, íamos de casa em casa, de sítio em sítio, percorrendo caminhos de toda a cidade e do seu entorno mais próximo. Utilizou-se, também, anunciar a novidade por meio de um veículo munido de alto-falante, oportunidade em que se divulgava o novo projeto, seu objetivo e seus resultados previsíveis.

Mais que isso, os componentes do grupo pesquisador – quase todos estudantes universitários – se apresentavam, diziam quem eram, o que faziam. O fato de cursarmos o nível superior os animava, pois, na época, ser universitário era algo surpreendente, pois somente 1% da população chegava à universidade.

Os moradores sentiam-se valorizados, pois estavam sendo convidados por futuros profissionais, médicos, dentistas, advogados, professores, farmacêuticos, jornalistas, assistentes sociais etc. Assim, iam vencendo a timidez e, nesse convívio amistoso, misto de realidade e deslumbramento, ainda um tanto desconfiados, inscreviam-se no projeto.

Esse levantamento deveria registrar, prioritariamente, palavras e expressões utilizadas pela população-alvo, nas conversas informais com eles mantidas, ocasião em que também respondiam a um questionário, previamente estruturado pela equipe do Serviço de Extensão Cultural, o que possibilitaria também conhecer o perfil daqueles com quem se iria trabalhar.

Nas conversas intermináveis, foram registradas as palavras ditas e repetidas. Explorava-se, afora as respostas ao questionário, a compreensão que tinham da vida e da oportunidade que se oferecia, aproveitando para mostrar-lhes também que, com suas informações, já estavam colaborando ativamente com o planejamento e a prática das aulas.

Dessa forma, foi identificado o chamado “universo vocabular”, instrumento fundamental para a seleção de palavras geradoras e situações expressas em figuras que constituíram fichas, cartazes e *slides*, enfim, todo o material básico a ser utilizado.

As dificuldades a serem superadas começavam pelas estradas, pois a que ligava a sede do município a Natal era piçarrada, cheia de buracos e, quando chovia, ficava intransitável, de forma que, durante as idas e vindas do grupo, que se processavam semanalmente às segundas e às sextas-feiras, ocorreram três acidentes. Dois deles numa Rural Willys, dirigida pelo motorista de nome Altino, que só viajava em alta velocidade porque “tinha medo de alma”, e outro na Kombi dirigida por seu Clóvis, assassinado durante o trabalho em Mossoró.

Não havia comunicação telefônica residencial, apenas uma linha “Angicos-Açu”. Não havia aparelho de rádio, não se conhecia televisão. A única comunicação se fazia por meio dos correios e telégrafos. Segundo os números do IBGE, com base no censo de 1959, o município dispunha de 18 unidades escolares de ensino primário, com 809 alunos inscritos, e uma Escola Normal, com 38 matriculados.

Em razão da novidade de estarem sendo visitados, afagados, valorizados, os futuros alunos foram despertando o interesse e alguns, mais curiosos e receptivos, ofereciam suas modestas casas a fim de se instalarem os chamados círculos de cultura.

Após os primeiros contatos e já com a conquista da confiança, aplicava-se um questionário, no qual se registravam informações com base nos seguintes itens:

- | | |
|---------------------|----------------------------------|
| 1) Nome | 9) Material usado |
| 2) Sexo | 10) Diversão que prefere |
| 3) Idade | 11) Religião |
| 4) Procedência | 12) Aspirações |
| 5) Estado civil | 13) Acredita em mal-assombrados? |
| 6) Número de filhos | 14) Já viu? Onde? |
| 7) Profissão | 15) Acredita no plano? |
| 8) Instrumental | (no projeto de alfabetização) |

Com as respostas obtidas, foi possível dispor de informações necessárias à base do trabalho.

Faixas etárias:	14 a 19 anos	–	99
	20 a 29 anos	–	84
	30 a 39 anos	–	65
	40 a 49 anos	–	30
	50 a 59 anos	–	15
	60 a 69 anos	–	5
	mais de 70 anos	–	2

Sexo:	homens	–	156
	mulheres	–	144

Estado civil:	casados	–	159
	solteiros	–	133
	viúvos	–	5
	amasiados	–	3

Religião:	católica	–	285
	protestante	–	9
	sem religião	–	6

Profissões e atividades exercidas:

– Domésticas	94	– Desempregados	5
– Operários	46	– Bordadeiras	3
– Agricultores	38	– Carpinteiros	3
– Artesãos	24	– Motoristas	3
– Diversos	20	– Mecânicos	2
– Serventes de pedreiro	18	– Jornaleiro	1
– Pedreiros	15	– Parteira	1
– Lavadeiras	10	– Prostituta	1
– Comerciantes	7	– Soldado	1
– Funcionários	7	– Vaqueiro	1

Outra informação valiosa é a de que gostariam de aprender a ler e escrever para, entre outras coisas:

- simplesmente saber ler e escrever;
- melhorar de vida;
- ajudar os outros;
- ser professor;
- escrever cartas;
- votar;
- ler jornais e revistas;
- mudar de atividade etc.

141

Todo o material foi encaminhado para ser trabalhado por Paulo Freire e sua equipe. Após exame, sempre em articulação com o coordenador do projeto – o universitário Marcos Guerra –, foram selecionados os temas e desenhos representativos do contexto para comporem a aula de cultura, bem como as palavras geradoras também contextualizadas.

Ao mesmo tempo, o grupo se mobilizava para munir as salas, quase todas em casas de participantes, com carteiras e mesas adquiridas pelo Serviço Cooperativo de Educação do Rio Grande do Norte (Secern), órgão integrante da estrutura da secretaria de Educação, dispendo-as adequadamente nos apertados espaços disponíveis.

Abertura e início dos círculos de cultura

Durante a solenidade de abertura, ocorrida no dia 18 de janeiro de 1963, com a presença do governador, do secretário de Educação, de políticos, jornalistas, fotógrafos, com discursos e saudações, foi anunciado o início das aulas para o dia

20, uma segunda-feira. Mas, chegada a hora da operação propriamente dita, surgiu a dificuldade proveniente do não recebimento do material didático e dos equipamentos, uma vez que, apesar de os desenhos haverem sido concebidos em Natal, a sua confecção deu-se no Rio de Janeiro. Certa frustração invadiu as cabeças dos alunos inscritos e uma nova desconfiança precisou ser trabalhada.

Na verdade, só foi possível concretizar esse intento no dia 24 de janeiro. A esperada aula de cultura foi projetada com grande repercussão em face da novidade dos equipamentos, projetores de *slides*, lâmpadas a gás em lugares sem energia elétrica, reservando-se, para o dia 28, a primeira aula de alfabetização propriamente dita, com o tema "valorização do trabalho".

A partir daí vivenciou-se um intenso trajeto de reelaboração, um caminho de coparticipação, de descobertas e de necessidades de introdução de novas práticas ao método. Esses procedimentos eram assimilados com muita naturalidade, pois partiam das reais necessidades surgidas nos círculos, e esta era a orientação recebida de Paulo Freire. Tudo deveria ser observado, revisto e avaliado a fim de se testar o sistema como um todo. Sob essa visão humana e democrática, nos reuníamos todas as manhãs e ficávamos horas a fio discutindo, sugerindo, complementando, alterando, ou seja, recriando e aperfeiçoando.

Quando o jornalista Bernard Collier, na reportagem para o jornal *Herald Tribune*, intitulada "Quando funciona a ajuda dos Estados Unidos", escreveu: "os instrutores são extremamente cuidadosos na maneira de tratar os alunos", é legítimo e justo acrescentar-se a mesma afirmação em relação aos procedimentos como um todo. Era unânime a opinião de que o conjunto refletia mais que zelo no trato, e sim um verdadeiro sentimento de amor que gerou confiança e respeito mútuos, ingredientes fundamentais para se lograr o êxito até hoje festejado.

Referências bibliográficas

BARROS, Adirson. Educação na quadragésima hora. *O Cruzeiro*, Rio de Janeiro, 4 maio 1963.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

SONDERMANN, Eliane; Lima, Simone. O mestre da esperança. *Escola & Vídeo*, Rio de Janeiro, n. 11, p. 8-25, out. 1994.

Valquíria Felix da Silva, advogada e mestre em Administração pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), foi coordenadora de círculos de cultura em Angicos, em 1963. Na área jurídica, exerceu os cargos de juíza de Direito, promotora de justiça, auditora e procuradora do Ministério Público junto ao Tribunal de Contas do Estado. Na área administrativa, atuou como assessora especial da Secretaria Municipal de Administração e como secretária de Estado da Administração.

Recebido em 21 de outubro de 2013.

Aprovado em 6 de novembro de 2013.

espaço aberto



40ª hora: Discurso do presidente João Goulart

Fonte: Acervo pessoal de Marcos Guerra.



40ª hora: Paulo Freire explica ao presidente e a políticos nordestinos a sua pedagogia dos oprimidos

Sentados, da esquerda para direita, Miguel Arrais, Clóvis Mota, Seixas Dória, Virgílio Távora, Aloísio Alves e João Goulart.

Fonte: LYRA, Carlos. *As quarentas horas de Angicos*. São Paulo: Cortez, 1996.

Relatório final do Seminário Regional de Educação de Adultos, preparatório ao II Congresso Nacional de Educação de Adultos – Pernambuco [1958]

Temas para discussão

145

- 1) Como é visto ou sentido, no Estado, o problema da educação? Conceituação dominante na administração, nos educadores, nas instituições interessadas.
- 2) O problema do analfabetismo no Estado.
- 3) A educação de adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos.¹
- 4) O problema da frequência aos cursos de adultos.
- 5) A educação de nível médio destinada a adultos.
- 6) Os Centros de Iniciação Profissional: organização, funcionamento e resultados.

¹ Paulo Freire foi relator da 3ª Comissão, que tratou desse tema.

II Comissões de estudo

Em reunião preliminar foram organizadas seis (6) comissões, de acordo com os temas apresentados, constituídas pelos seguintes professores do Estado e representantes das várias instituições interessadas, presentes ao conclave:

1ª Eneida Rabello Álvares de Andrade (relatora)
Maria de Lourdes de Moraes Coutinho e Portela
Maria Angélica Lacerda de Menezes

2ª Isnar Cabral de Moura (relatora)
Maria de Lourdes de Mendonça Vasconcelos
Célia Osório de Andrade
Sebastiana Vasconcelos Nóbrega
Vespertina Machado
Margarida de Jesus Falcão Mota

3ª Paulo Freire (relator)
Dulce Jurema Chacon
Elza Maia Costa Freire
Judite da Mata Ribeiro
José Augusto Souza Peres

4ª Armiragi Breckenfeld Lopes Afonso (relatora)
Consuelo Meira Freire
Stella Breckenfeld de Carvalho
Júlia Queiroz Diniz
Hilda Lima Brandão
Ivone Rocha
Carmem Gomes de Matos
Jônia Lemos Sales de Melo

5ª Itamar Vasconcelos (relator)
Arlindo Raposo
Maria da Conceição Ferreira
Ivone Mota e Albuquerque

6ª Alda Lafaiete (relatora)
Pedro José da Costa Carvalho
Irací Poggy de Figueirêdo
Geraldo Magela Costa
Lourival Novais

III Considerações finais

- 1) Apesar de se entender a educação como um processo contínuo e ininterrupto, que “vai do berço ao túmulo”, cumpre admitir que ela normalmente se desenvolvesse por etapas a serem gradativamente vencidas. Cada uma delas confere ao ser em formação atitudes, hábitos e conhecimentos capazes de lhe permitirem um aperfeiçoamento individual, a par de um ajustamento satisfatório à comunidade em que vive.
- 2) Quando tal processo não se desenvolve normalmente, constatamos na sociedade a existência de camadas da população cuja educação não foi atendida no tempo devido. Aí se situam os adultos analfabetos, que constituem a maior parte dos habitantes de países subdesenvolvidos.
- 3) Não foi preocupação principal deste Seminário ocupar-se com a situação dos adultos que venceram as etapas normais de sua formação, mas com a daqueles que se encontra em um nível cultural muito baixo, na maioria dos casos analfabetos ou semianalfabetos – portanto o aspecto mais angustiante que oferece o problema, e que está a exigir uma atenção muito especial dos poderes públicos.

IV Resumo do trabalho das comissões, exposição do assunto e sugestões para uma solução

147

1ª Comissão

Tema: Como é visto ou sentido, no Estado, o problema da educação de adultos? Conceituação dominante na administração, nos educadores, nas instituições interessadas.

Ouvidos em plenário, educadores, representantes das instituições interessadas e autoridades mais representativas da administração, este é um resumo da opinião dominante:

- 1) A educação de adultos em confronto com a da criança.
Cumprir, antes de tudo:
 - a) cuidar dos educandos em época adequada, isto é, na infância;
 - b) reservar partes das energias para a educação de adultos:
 - daqueles que não receberam em tempo uma educação elementar, comum;
 - daqueles que, embora atendidos pela escola primária em época conveniente, estejam a necessitar ainda de uma assistência capaz de lhes permitir um ajustamento profissional e social.
- 2) A educação de adultos face à realidade do Estado.
A realidade do Estado aí está: à parte uma pequena minoria de bem

aquinhoodos, uma população de fracos, desnutridos, indigentes, inermes, retirantes, marginais.

- a) Poderá a escola solucionar todos estes males?
 - b) Até que ponto contribuirá a escola para uma melhoria da situação?
- 3) A educação de adultos e o conteúdo de ensino.
- a) não basta alfabetizar;
 - b) o adulto em processo de alfabetização precisa ainda de um acervo de conhecimentos, habilidades e técnicas úteis à sua existência, além de capacidades profissionais que lhe confirmem um meio digno de subsistência.

Sugestões para uma solução

- a) difundir a escola primária, fundamental e comum, *para crianças*, fazendo convergir para este objetivo a maior parte das reservas destinadas à educação, os melhores e mais pujantes esforços dos responsáveis pela administração do País;
- b) fazer que a tarefa da escola seja precedida, acompanhada e seguida de um vasto plano civilizador, que vise dar ao homem condições mínimas para a satisfação de suas necessidades básicas, de racionalização do seu trabalho, de recreação, de escoamento do produto do seu labor, em suma: condições de sobrevivência e de rendimento como ser útil;
- c) conseguir que a escola funcione como *um dos elementos* importantes de integração do homem ao meio em que vive, despertando e rebustecendo nos mestres e autoridades outras a consciência destas responsabilidades;
- d) rejeitar um programa que se limite à alfabetização pura e simples, cuja experiência tem demonstrado sobejamente a ineficácia e até os prejuízos;
- e) conferir ao aluno conhecimentos e habilidades úteis à sua existência, mediante uma revisão dos programas a adotar;
- f) oferecer possibilidades de aprendizagem de um ofício e de racionalização do trabalho, com a disseminação de escolhas artesanais e profissionais de todos os tipos, centro de aprendizagem agrícola, escolas rurais.

2ª Comissão

Tema: O problema de analfabetismo no Estado de Pernambuco

- 1) A situação em face dos dados estatísticos oficiais apresentados pelo Departamento Regional de Estatística, Inspeção Regional de Estatística Municipal, setor de Pernambuco, Conselho Nacional de Estatísticas:
 - a) em 1958, a matrícula inicial nas escolas primárias atingiu apenas a 33% da população em idade escolar;
 - b) em 1957, dos 4.010.883 habitantes do estado, sabiam ler e escrever 1.696.184, o que nos dá uma percentagem de 42,28% de letrados;

- c) em 1950, a quota de alfabetização, baseada no Censo Demográfico, é de 31,75, embora marque pequeno progresso em comparação à de 1940, que é de 28,33%.
- d) a quota de alfabetização masculina é mais elevada do que a feminina, tanto em 1940 como em 1950; porém a diferença relativa entre as quotas de alfabetização dos dois sexos é menor em 1950 do que em 1940, tendo sido o progresso da alfabetização feminina maior que o da masculina entre 1940 a 1950;
- e) em relação às diferentes regiões do Estado, o resultado é o seguinte:
- A quota de alfabetização mais elevada é a da zona do litoral e Mata (33,76% em 1940 e 36,41% em 1950).
 - A zona do sertão de S. Francisco foi a que apresentou o maior progresso (de 26,34% em 1940 e 36,41% em 1950).
 - A zona do Sertão Baixo do Araripe apresentam quotas de alfabetização ainda mais baixas (17,84 % em 1940 e 20,06% em 1950, na zona do Sertão Baixo, e 19,18% em 1950 na zona do Sertão do Araripe).
 - A quota mais baixa de alfabetização (16,50% em 1940 e 18,14% em 1950) corresponde à zona do Agreste.
- f) examinando-se as quotas de alfabetização, por Municípios, encontram-se diferenças muito fortes:
- Variam essas quotas entre os mínimos de 8,04% em 1940 (João Alfredo) e 9,41% em 1950 (Bom Jardim) e os máximos de 63,57% em 1940 e 60,04% em 1950 (Recife).
 - Em 61 municípios a quota de alfabetização é maior em 1950 do que 1940 e em 24, menor. Verificaram-se aumentos superiores a 10 da quota de alfabetização nos Municípios de Bezerros e de Jatinã. As maiores diminuições da quota de alfabetização foram verificadas nos Municípios de Gameleira, Manissobal (atual S. José do Belmonte) e Recife.
- g) em comparação com as outras unidades da Federação, Pernambuco ocupa o 14º lugar, levando-se em conta a alfabetização na população de dez (10) anos e mais.
- 2) A situação em face dos dados oficiais fornecido pelo Instituto de Pesquisas Pedagógicas de Pernambuco:
- a) é insuficiente a rede escolar do Estado: em levantamento procedido em 1955, era de 5.051 o “déficit” de escolas, ficando fora das mesmas 67% das crianças;
 - b) a evasão dos alunos é problema que continua a desafiar todo o esforço dos responsáveis pela educação. A percentagem mais alta obtida, nos últimos anos, de alunos que concluem a 5ª série, sobre o total de matrícula, foi de 10%, registrada em 1957; é, pois, aproximadamente de 90% a evasão até a conclusão do curso;

- c) em relação ao rendimento escolar, o resultado apresentado pela primeira série tem feito, invariavelmente, baixar de muito a percentagem de todas as escolas. A percentagem mais alta obtida nestas séries foi de 69% em 1957, isto mesmo devido a uma maior condescendência recomendada na organização e aplicação das provas. No mesmo ano, foi de 82%, 83%, 81% e 83% a percentagem nas 2^a, 3^a, 4^a e 5^a séries, respectivamente;
- d) a repetição de série de uma, duas, três, quatro e até cinco vezes é fato que tem ocorrido nas escolas do Estado, obrigando muitas vezes o aluno a permanecer na escola primária sete, oito e até dez anos, sem que, muitas vezes tenha concluído todo o curso;
- e) enfim, a soma de conhecimento e técnicos dominados por 70% dos escolares primários de Pernambuco é deficiente e não satisfaz aos propósitos de uma escola fundamental.

Notas

1^a) Vejam-se os quadros demonstrativos que acompanham o relatório da 2^a Comissão.

2^a) Faltam dados sobre as instabilidades da população sertaneja, ou seja, sobre o seu deslocamento, sobretudo em período de estiagem prolongada, e que, como é óbvio, deverá pesar, e muito, no baixo índice de alfabetização do Estado.

150

Sugestões para uma solução

- a) levar o Governo Federal a suprir as deficiências da rede escolar nos Estados deficitários, de modo a que possa cumprir a Lei de obrigatoriedade de ensino primário, realizando-se simultaneamente campanhas reeducativas neste sentido;
- b) oferecer facilidades à iniciativa particular, em tudo que diga respeito à difusão da cultura, sem diminuição das responsabilidades do Estado neste setor de atribuições;
- c) manter a escola gratuita, mediante a execução de um vasto plano educacional que atinja a todos os recantos do País, aberta a todos os seus habitantes, com efetiva igualdade de oportunidades, porque "educação não é privilégio";
- d) aplicar, em cada unidade da Federação, os fundos de educação estadual, previstos pela Constituição, em sua exata proporcionalidade;
- e) efetivar um inteligente plano de descentralização do ensino, dando aos Estados maiores oportunidades de ampliação dos seus sistemas escolares, bem como de aplicação das verbas federais que lhe forem destinadas;
- f) rever cuidadosamente a rede escolar em função, mediante informação de Inspetorias locais, tendo em vista a supressão e localização de cadeiras nas zonas mais adequadas;
- g) assistir tecnicamente o professorado por meio de estágios, cursos, círculos de estudo, mesas redondas, seminários, e pelo fornecimento de

monografias, livros didáticos especializados, instruções, planos de trabalhos etc.;

- h) selecionar os elementos mais capazes do magistério de modo que possam cumprir com acerto e dedicação as funções a que se destinam;
- i) organizar o currículo da escola primária de forma que o processo educativo se exerça sem paradas, lacunas ou evasões, atentando a programas flexíveis e adaptados às necessidades locais;
- j) conceituar exatamente os termos – alfabetizar, alfabetização –, libertando a escola de conceitos tradicionais que levam ao impedimento de promoção de grau aos 37% de alunos matriculados nas escolas primárias e à evasão de 90% de seus alunos, até à conclusão do curso;
- k) combater sem tréguas o pauperismo e a ignorância das populações nordestinas, mediante um vasto plano de atividades, de aplicação imediata, aproveitando os recursos da eletrificação, irrigação, drenagem e açudagem, com o aproveitamento integral da energia de Paulo Afonso, obtendo-se uma industrialização bem planejada e a racionalização dos métodos de aproveitamento do solo.

3ª Comissão

Tema: A educação de adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos.

- a) Apesar de serem considerados “marginais” todos aqueles que não se integram perfeitamente na vida social, podendo como tal serem incluídos os inválidos de todos os tipos, os mendigos, as prostitutas, os fora da lei, em geral, a Comissão se fixou naqueles que residem em mocambo: este foi o tema que lhe coube, bem ajustado a uma das formas da habitação típica de grande porte dos marginais do Recife;
- b) é de todo louvável o esforço do conhecimento das peculiaridades regionais brasileiras, do nosso contorno social e histórico;
- c) o que mais enfaticamente nos interessa, no momento que passa, é a nossa “sobrevivência histórica” do povo que vem vivendo a sua promoção de ser colonial em ser nacional; de ser “Objeto do pensamento de outro, em ser sujeito de seu próprio pensamento” (Vieira Pinto). E ao mesmo tempo, o estabelecimento de bases para nosso regime de vida e de trabalho, que de simplesmente agrícola, latifundiário, patronal e escravocrata, se transforma no de um país que se industrializa, inserido em um processo de desenvolvimento e de mudanças rápidas;
- d) é tempo de, atendendo a estes imperativos, considerar a indispensabilidade da consciência do processo de desenvolvimento, por parte do povo, a emersão desse povo na vida pública nacional, como interferente e em todo o trabalho de colaboração, participação e decisão responsável em todos os momentos da vida pública – como convém à estrutura o funcionamento de uma democracia;

e) tomando em consideração muito especial o problema dos mocambos, vemos que estes, situados nos córregos, morros, mangues e areais de Recife, abrigam habitantes nem sempre marginais, mas de três tipos sociais distintos:

- 1) o proletário assalariado;
- 2) o subproletário, vivendo de "biscates";
- 3) o mendigo, real ou falso.

O primeiro, fazendo parte sistemática de circuito ecumênico; o segundo, fora de circuito em caráter permanente e esforçando-se para nele penetrar; o terceiro, improdutivo e refletindo mais fortemente esses aspectos da nossa patologia social. Essas zonas se situam na parte urbana, suburbana ou rurbaria do Recife, e vem recebendo o impacto constante de populações rurais do Estado e de outros estados da região, dando como resultado o que o sociólogo Gilberto Freyre já chamou de "inchação do Recife".

Sugestões para uma solução

Conhecida tão criticamente quanto possível essa realidade, em mudança constante, passará o processo educativo a trabalhá-la, de um modo aliás que parece convir a todo o território nacional, sobretudo onde houver maior concentração dos desajustes sociais:

- a) rever, em todos os seus aspectos, a inadaptação dos transplantes que agiram sobre o nosso sistema educativo, com aproveitamento dos positivos que possam ser adaptados à nova realidade;
- b) proporcionar ao homem um preparo técnico especializado, para poder interferir, de fato, no "processo de desenvolvimento" do País. Equivalente a dizer: fazê-lo sair da condição de marginal para a de participante de trabalho, da produção, do rendimento. Aí vale a pena ressaltar ainda o papel das escolas profissionais e rurais, de todos os tipos;
- c) impedir que o trabalho educativo se faça *sobre* ou *para* o homem, do tipo apenas alfabetizador ou de penetração auditiva simplesmente, substituindo-o por aquele outro que se obtém *com* o homem. Evidente mais uma vez o imperativo de sua participação em todos os momentos do trabalho educativo, preparatória ou concomitante àquela outra ainda mais estimável, que é a participação na vida da região e nas esferas mais amplas da sociedade em que vive;
- d) organizar cursos de dois tipos, para as zonas mais populosas, onde maior concentração houver de desajustados: de duração rápida, intensiva, ou prolongada, cujos programas devem ser, em parte, planejados com os alunos, para que corresponda à sua realidade existencial. Convém ainda lembrar os que se processam sob o regime de internato, quando os recursos o permitirem. Nestes casos seria dada ênfase ao ensino técnico e agrícola de acordo com a especial destinação de cada um deles. Ao lado destes, os

- de arte culinária, arranjos do lar, higiene e puericultura, corte e costura, pequenas indústrias caseiras, com vistas do poder aquisitivo familiar;
- e) criar, posteriormente aos grupos de estudos, os *grupos de ação* dentro do espírito de autogoverno, agindo sobre problemas mais simples da vida local: buracos nas ruas, poças de lama, combate às muriçocas e aos animais daninhos, construção de fossas em geral, etc., até uma interferência ativa na vida religiosa, econômica, política, do distrito, do município, do Estado e do País.
 - f) articular o trabalho das escolas de adultos com as instituições existentes, para crianças, onde funcione “Clube de Pais”, de modo a fortalecer, por mais este meio, os laços de união entre a família e a escola;
 - g) interessar as instituições beneficentes e particulares de todos os tipos que se interessarem por este trabalho de recuperação de adultos, bem como as de pesquisas sociais e pedagógicas – estas fornecendo ao educador os elementos para uma ação positiva e realista;
 - h) criar uma mentalidade nova no educador, a par de um preparo especializado que está a exigir esta forma especial de participação sua no trabalho de soerguimento do País;
 - i) renovar os métodos e processos educativos, sem rejeição dos exclusivamente auditivos. Substituir o discurso pela discussão. Utilizar modernas técnicas de educação de grupo, com recursos audiovisuais, ativos e funcionais, aproveitando o cinema, a dramatização, o rádio, a imprensa, etc.

4ª Comissão

Tema: O problema da frequência aos cursos de adultos.

Computando-se os dados estatísticos que acompanham o relatório da 4ª Comissão, observa-se que o fenômeno da evasão dos alunos dos Cursos de Educação de Adultos repete de modo semelhante o quadro desolador apresentando anteriormente em relação à escola primária, destinada a crianças.

As principais causas:

- a) falta de correspondência entre o que oferecem os Cursos de Adultos, nos moldes atuais, e as necessidades reais de seus alunos;
- b) falta de assiduidade, de preparo profissional, de especialização, de senso de responsabilidade do mestre, aliás impossibilidade muitas vezes de agir positivamente em face de uma “estrutura doente” sobre que repousam os atuais Cursos de Educação de Adultos;
- c) desajustamento entre o horário de trabalho e o escolar, instabilidade do local de emprego dos alunos, falta de compreensão dos empregadores, inflexibilidade do horário escolar, concomitância de horários diversionais, instalação precárias dos Cursos, dificuldades de acesso à escola, motivos determinados por certas peculiaridades dos serviços dos alunos etc.

Sugestões para uma solução

- a) modificar a estrutura dos cursos com o aproveitamento das sugestões oferecidas pelas diferentes Comissões;
- b) organizar um bem controlado serviço de Inspeção-Orientação, com a participação de entidades públicas e os particulares que para isso se prestem;
- c) aproveitar a cooperação dos Assistentes Sociais e Educacionais para servirem de intermediários entre escola e lar, empregadores e empregados, com o estudo e solução das várias causas de desajustamento, que resultam sempre em falta de frequência à escola;
- d) aproveitar os dados resultantes de pesquisas sociais para uma adequada localização e funcionamento dos Cursos.

5ª Comissão

Tema: A educação de nível médio destinada a adultos.

- a) Limitado a Recife o estudo da Comissão, foi possível, entretanto, afirmar que não existem nesta cidade, e possivelmente em todo o Estado, cursos de nível médio destinados especialmente a adultos, sejam eles públicos ou particulares;
- b) uma amostra estatística obtida, considerada insuficiente porque abrange apenas dez (10) estabelecimentos de ensino médio e porque não pôde sempre obter a idade do aluno ao ingressar nestes cursos, mas ao concluí-los, capacita, entretanto, pelo menos à afirmação de que os adultos que querem e podem prosseguir os seus estudos estão nos cursos médios, especialmente nos secundários, cursos estes destinados à formação de adolescentes. O fenômeno se intensifica, sobretudo, nos noturnos, por motivos que dispensam explicações;
- c) apesar da "lei de equivalência" que permite ao diplomado por qualquer curso de nível médio chegar à universidade, observa-se uma grande preferência pelo curso secundário, herança de nossa tradição acadêmica que valoriza apenas as profissões ditas "liberais", desdenhosas de toda a ocupação manual ou mecânica.

Sugestões para uma solução

- a) tentar o Estado oferecer vantagens imediatas àqueles que concluem os cursos de nível médio do ramo profissional (industrial, comercial e agrícola);
- b) obter flexibilidade da escola secundária, prevista aliás, no Anteprojeto de Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional, ora em estudo no Congresso. Assim poderão ser melhor atendidos os interesses dos estudantes adultos, uma vez que o currículo poderá conter, ao lado das matérias obrigatórias, disciplinas de caráter profissional, tendo em vista a opção do aluno e as

possibilidades dos educandários que organizariam os seus planos do estudo de acordo com as exigências de meio social e as preferências dos educandos.

6ª Comissão

Tema: Os Centros de Iniciação Profissional: organização, funcionamento e resultados.

1) Organização e funcionamento

Os centros de Iniciação Profissional obedecem, na sua organização e funcionamento, às normas ditadas pelo Ministério da Educação e Cultura, que abrangem: planejamento, orientação, técnica, controle dos serviços, auxílios financeiros.

Ao Estado assiste instalá-los, recrutar o pessoal docente e administrar e fiscalizar, imediatamente, os seus diversos serviços. Para maiores detalhes consultem-se a regulamentação existente, sobre o assunto, do Ministério de Educação e Cultura e o relatório anexo, circunstanciado, da 6ª Comissão.

2) Resultados

Apesar da precariedade de recursos e dos problemas de difícil solução apontados no relatório referido da 6ª Comissão, os resultados vem sendo mais ou menos compensadores.

Os Centros de Iniciação Profissional destinam-se a atender a adolescentes e adultos, de ambos os sexos, de par com os grupos supletivos ou a seus egressos, ou ainda a alfabetizados outros, transmitindo-lhes uma habilidade profissional que lhes proporcione condições favoráveis de vida, dentro de seu próprio ambiente.

Pernambuco, contando com dez (10) Centros, com trinta (30) cursos, distribuídos na capital e no interior, apesar de suas bem notáveis dificuldades, repetimos, tem conseguido, de um modo mais ou menos geral, resultados que podem ser considerados satisfatórios.

Contudo, para que atinjam mais facilmente as suas finalidades, podem ser removidas algumas dificuldades, segundo as sugestões que se resumem.

Sugestões para uma solução

1) Tendo em vista a localização de futuros Centros:

- a) estudar criteriosamente esta localização, atendendo às condições de cada região e à concentração de populações proletárias ou subproletárias;
- b) levar em consideração as regiões de maior influência das populações rurais que emigram, periodicamente, tangidas pelo flagelo das secas que afligem os sertões, já estudadas pelo padre Lebrez;
- c) estabelecer condições, antes de tudo, de mercado para o produto do trabalho resultante, ou de escoamento do mesmo, sem o que os Centros passarão a funcionar como "trampolins" de que se utilizarão os seus

alunos, em busca de regiões outras que lhes ofereçam maiores possibilidades de êxito na luta pela vida.

- 2) Tendo em vista as condições atuais:
- a) oferecer maiores possibilidades de uma administração descentralizada, e restaurar, ampliando, a verba que era destinada à nossa administração;
 - b) elevar a gratificação destinada ao pessoal docente, assegurando o seu pagamento ao fim de cada mês;
 - c) permitir que seja de nove (9) meses o período de aulas, iniciando-o, o mais tardar, no dia 1º (primeiro) de março de cada ano. Fixar, se possível, a data anual de reabertura dos cursos;
 - d) reformar, simplificando o processo de distribuição, aplicação e prestação de contas das verbas levantadas;
 - e) restaurar os cursos suprimidos em 1957, pelo menos. Ampliá-los, se possível;
 - f) aceitar, como base para estudos e reforma, o relatório que o Senai se prontificar a apresentar, bem como proposta que o mesmo serviço faz de um convênio nacional ou estadual, onde se tente conseguir uma forma assistencial de trabalho do Senai, em favor dos Centros de Iniciação Profissional.

Recife, 17 de maio de 1958.

Eneida Rabello Álvares de Andrade
Relatora

Relação dos alunos e coordenadores segundo a localização das turmas*

157

Posto Médico

Coordenadoras:

Marlene de Vasconcelos e Souza (Filosofia)

Maria do Carmo Correia Lima (Carminha – Serviço Social)

Adalgiza Cavalcanti Silva

Adélia Maria Cavalcante

Albertina Pereira

Amália Cavalcanti

Ana dos Santos

Francisca Nunes

Francisco Assis Oliveira

Francisco Bezerra

Francisco Leopoldo de Oliveira

Francisco Nunes da Silva

Francisco Pereira

Gracio Firmino dos Santos

João Batista da Silva

João Joaquim

José Bezerra de Medeiros

José Gregório de Almeida

Manoel Dez Cruzeiros

Manoel Evaristo Costa

Maria de Lourdes Soares

Maria do Socorro Evaristo da Costa

Maria dos Anjos de Souza

Maria Marlene Evaristo da Costa

Maria Olímpia das Chagas

Maria Pequena Souza

Maximiana Maria da Silva

Raimundo Jota

Sabina Xavier da Silva

Severino Cosme da Silva

¹ Documento original disponível em: <<http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/t4universo.pdf>>.

Colégio (Centro)

Coordenadores:

Edilson Dias de Araújo (Científico)

Carlos Augusto Lyra Martins (Filosofia)

Antonio Ferreira

Eliete França

Florisia Andrade

Francisca das Chagas Costa

Francisca Lima Evaristo

Francisco de Paula

Francisco Galdino

Francisco Gomes Dantas

Francisco Paulino

Jonas Barbosa

José Fernandes da Silva

José Gomes Dantas

José Luis da Fonseca

José Pacheco Filho

Judite Xavier Pessoa

Luiz Gonzaga Dantas

Manoel André do Nascimento

Maria Albanita de França Sobrinho

Maria Belo da Silva

Maria de Fátima da Costa

Maria de Lourdes Melo

Maria de Lourdes Paulino

Maria do Carmo

Maria do Carmo Souza

Maria do Socorro

Maria Luiza da Fonseca

Maria Odete de Souza

Maria Pereira da Silva

Orione Fonseca da Cunha

Raimundo Guilherme Alves

Severina França

Vicente Ribeiro da Silva

158

Alto da Maternidade

Coordenadoras:

Maria Laly Carneiro (Medicina)

Maria Madalena Freire (Pedagogia)

Adauto R. dos Santos

Antonio Ferreira da Paz

Antonio Pereira

Augusto P. da Silva

Francisca Doresmar

Francisco de Almeida

Francisco Pereira da Silva

George Martins

Geovaldo Martins

Iracema da Silva

Isaura Fernandes

João Batista Gomes

João Velosio

José Joaquim Sobrinho

José Nicácio Neto

José Nunes

Luiza Gomes da Silva

Manuel Soares de Souza

Alto da Esperança (turma 1)

Coordenadora:

Gizelda Gomes de Salles (Filosofia)

Antonio Lopes da Silva
Caromena Alves Martins
Damião Pacheco da Silva
Expedito Humberto de Oliveira
Francisca Firmino Silva
Francisca Herculano
Francisco Firmino da Silva
Francisco Trajano Sobrinho
Iraci de Souza
Joana D'Arc Torres
José Severino da Silva

Luirival Gonçalves Moura
Luiz de França de Oliveira
Luiza Ribeiro Dantas
Luiza Trajano da Silva
Manuel Mariano
Maria da Conceição Cavalcanti
Maria da Conceição Cavalcanti
Maria de Jesus Silva
Maria Miranda de Souza
Pedro Trajano da Costa
Raimunda Maria Cavalcanti

Alto da Esperança (turma 2)

Coordenadora:

Lenira Leite (Filosofia)

Anita Maria da Silva
Damiana Martins Caxias
Damião Targino da Silva
Francisco Caxias da Silva.
Hilda Bela da Silva
José Djalma
José Luiz dos Santos
Júlia Gomes da Silva
Margarida Ferreira Silva
Maria das Dores
Maria das Graças da Silva
Maria das Graças da Silva

Maria de Jesus
Maria de Lourdes
Maria do Rosário da Silva
Maria do Socorro
Maria Edite Bezerra
Maria Emídio Barros
Maria Quintina da Silva
Maria Ribeiro da Costa
Maria Ribeiro Dantas
Maria Vanira Roberta de Oliveira
Severina Maria da Conceição

Alto da Esperança (turma 3)

Coordenadores:

José de Ribamar de Aguiar (Direito)

Emanuel Elpídio da Silva (Medicina)

Arnaldo Pereira da Silva
Francisco Canindé de Souza
Francisco de Assis de Souza
Jandira Vieira (alfabetizada)

Joana Maria da Conceição
José Carneiro da Cunha
José Francisco
Lucas Vieira

Luzia Leocadio da Silva
Maria de Lourdes de Souza
Maria Francisca Felix

Milton Costa
Severino Belo da Silva

Alto do Genésio (turma 1)

Coordenadores:

Pedro Neves Cavalcanti (Direito)

Rosali Maria Melo Liberato (Filosofia)

Francisca das Chagas Costa
Francisca das Chagas de Oliveira
Francisca Ezene Bezerra
Francisca Fausta Bezerra
Francisca França Costa
Francisca Franco
Francisco de Assis Costa
Francisco Evaristo da Costa
Francisco Hermes da Costa
João Batista Pires
José Argemiro Alves
José Arnaldo Bezerra

José Lopes Sobrinho
Justino Marrocos
Manoel Bezerra
Manoel Eloi Evaristo
Maria de Lourdes da Silva
Maria Herminia da Conceição
Maria Jacinta Cunha
Marina José da Silva
Rita Maria da Conceição
Salette de Souza
Vicente Pires

160

Alto do Genésio (turma 2)

Coordenadores:

Walkiria Felix da Silva (Direito)

Dilma Ferreira Lima (Farmácia)

Adonias Henrique Bezerra
Adonias Evaristo
Amélia Lopes da Silva
Cleonice Alves de Souza
Damião de Brito
Francisca Andrade
Francisca Henrique Bezerra
Francisca Lopes de Andrade
Francisco Lopes da Silva
Francisco Lopes Filho
Inácio Evaristo
João Pequeno da Silva
José Salviano da Silva
Juvenal Evaristo da Costa
Luis Cândido de Souza

Luis Evaristo da Costa
Luzia Andrade da Silva
Maria Antonia Conceição
Maria Ferreira de Araújo
Maria Firmina da Silva (filha)
Maria Firmina da Silva (mãe)
Maria Nazaré da Costa
Maria Olinda Gomes
Paulo Alves de Souza
Raimundo Guilherme
Sebastião Xavier de Andrade
Severino de Araújo
Terezinha Andrade
Terezinha Gomes

Alto do Genésio (turma 3)

Coordenadores:

Talvani Guedes da Fonseca (4º ano ginásial)

Margarida Luzia de Magalhães (Margot – Odontologia)

Alexandre Pereira da Silva

Antonio Ribeiro

Cosme Moreno

Francisco Ambrósio da Silva

Francisco Antonio

Francisco Bezerra Morena

Francisco Cosme

Francisco das Chagas Valdivino

João Justino da Rocha

José Arnaldo

José Cícero Gonçalves

José Marques Filho

José Pedro da Silva

José Pereira

José Rodrigues

José Tertuliano

Miguel Arcanjo de Souza

Nelson Valdivino

Paulo Alves de Souza

Raimundo Batista de Souza

Raimundo Cosme

Raimundo Lopes

Severino Gomes

Severino José

Silvino da Rocha

Grupo Escolar (Centro da cidade)

Coordenadora:

Valdinece Correia Lima (Filosofia)

Aldece de Azevedo

Alice Bezerra Pinheiro

Augusto Batista

Elias dos Santos da Cunha

Francisco Batista Salviano

Francisco Canindé

Francisco Cosme

Francisco das Chagas Martins

Francisco de Assis de Medeiros

Francisco de Assis Vieira

Francisco Horácio Vieira.

Francisco Severo Neto

Genésio Pereira

Geraldo Ferreira da Silva

João Gomes Dantas

João Henrique da Silva

João Horácio Vieira

José Benedito

José de Melo Fernandes

José Oliveira dos Santos

Maria Fernandes

Maria Margarida Tôrres

Maria Xavier da Silva

Ozelita Ferreira Lopes

Paula Fracinete dos Santos

Pedro da Cunha

Sebastião Nicolau dos Santos

Sérgio César de Oliveira

Severina Silva de Oliveira

Zulmira Nunes

Quartel da Polícia

Coordenador:

Marcos José de Castro Guerra (Direito)

Aluizio Alves da Silva

Francisca Sinfronio da Silva

Geraldo Alexandre

João Batista.

João Rodrigues

Luiz Silva

Manoel Cleves

Manuel Montenegro

Paulina Fernandes

Relação nominal dos coordenadores universitários e secundaristas

Nome	Curso	Localização da turma
Carlos Augusto Lyra Martins	Filosofia	Colégio (Centro)
Dilma Ferreira Lima ¹	Farmácia	Alto do Genésio
Edilson Dias Araújo	Científico	Colégio (Centro)
Emanuel Elpídio da Silva	Medicina	Alto da Esperança
Geniberto Campos	Medicina	
Gizelda Gomes de Salles ¹	Filosofia	Alto da Esperança
Ilma Melo	Filosofia	Apoio no gabinete do secretário de Educação
José Ribamar de Aguiar ¹	Direito	Alto da Esperança
Lenira Leite ¹	Filosofia	Alto da Esperança
Marcos José de Castro Guerra ¹	Direito	Quartel da Polícia
Margarida (Margot) Luzia de Magalhães ¹	Odontologia	Alto do Genésio
Maria do Carmo (Carminha) Correia de Lima	Serviço Social	Posto Médico
Maria José Monteiro	Serviço Social	Apoio no gabinete do secretário de Educação
Maria Laly Carneiro	Medicina	Alto da Maternidade
Maria Madalena Freire	Pedagogia	Alto da Maternidade
Marlene Vasconcelos	Filosofia	Posto Médico
Pedro Neves Cavalcanti ¹	Direito	Alto do Genésio
Rosali Maria Melo Liberato ¹	Filosofia	Alto do Genésio
Talvani Guedes da Fonseca	Ginasial – 4º ano	Alto do Genésio
Valdinece Correia Lima ¹	Filosofia	Grupo escolar
Valquíria Felix da Silva ¹	Direito	Alto do Genésio

¹ Agraciado com o Título de Cidadão Honorário Angicano em 3 de abril de 2013.

Sessão de encerramento do curso de alfabetização, realizada em Angicos no dia 2 de abril de 1963*

Discurso do governador

Aluísio Alves

163

Exmo. Sr. Presidente João Goulart.

Senhores Ministros de Estado.

Sr. Superintendente da Sudene.

Senhores Governadores de Pernambuco, Ceará e Sergipe.

Altas autoridades federais, estaduais e municipais.

Alunos e professores do Curso de Alfabetização de Adultos de Angicos.

Conjugados, através de um Programa de Educação que se realiza sob os melhores auspícios, realizaram uma experiência de alfabetização em massa, cuja característica principal é a de ser feita no espaço de quarenta horas.

Mais de quatrocentos analfabetos, homens e mulheres de 20 a 70 anos, durante 40 horas passaram a escrever e ler e a conhecer os problemas atuais, os problemas da nossa época, pelas aulas de politização que eram dadas simultaneamente com as aulas de alfabetização. Desta experiência, cuja execução foi da responsabilidade da Secretaria de Educação do Estado, participaram universitários e secundaristas de Natal que, renunciando às suas férias para aqui vieram e durante todos estes

* Discursos transcritos do original datilografado disponível em:
<<http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/aluizioalves.pdf>>.

dias, nas condições desconfortáveis que a cidade pobre poderia oferecer a eles, conviveram com o povo e dão hoje, ao Brasil, o fruto desta experiência cem por cento vitoriosa.

Todos os que se matricularam, e que tiveram menos de 40 horas de aula, aprenderam a ler e a escrever. Lêm jornais, lêm revistas, lêm alguns livros, escrevem suas cartas. O método será exposto a V. Excelência pelo professor Paulo Freire que é o seu autor, o seu inspirador e o responsável pela sua execução técnica. Mas, como o professor Paulo Freire não se encontra ainda no recinto, pelo atraso do avião em que viaja e como sei que V. Excia. tem o tempo limitado na programação de hoje, peço a V. Excia. para inverter o programa e que a exposição do professor Paulo Freire, que deveria ser feita ao começo, seja feita ao fim desta cerimônia, cabendo a V. Excia. dar a 40ª aula deste curso, dentro de alguns minutos.

Nesta oportunidade e presentes aqui o Senhor Ministro da Educação, o Senhor Superintendente da Sudene, representantes da Aliança para o Progresso, quero dar o testemunho do nosso agradecimento pela colaboração e pelo apoio dados a esta experiência e a alegria de dizer que ela está vitoriosa e, por isto mesmo, a partir do mês de maio, nós vamos estendê-la a mais dez cidades do Estado e à capital do Rio Grande do Norte, com a esperança de que se ela continuar dando pleno êxito, em vez de cem mil adultos, possamos, no espaço de três anos, dado o êxito desta experiência, possamos alfabetizar cerca de 200 mil adultos.

Com esta breve explicação, peço a V. Excia. para dar a 40ª aula do Curso de Alfabetização.

Discurso do presidente

João Goulart

Exmo. Sr. Governador do Estado do Rio Grande do Norte.

Senhores Governadores de Pernambuco, Ceará, Sergipe.

Senhores Ministros.

Altas autoridades federais, estaduais, municipais.

Meus senhores.

Alunos da Campanha de Alfabetização de Adultos, na cidade de Angicos.

Alunos jovens e alunos velhos.

Não poderia ter sido maior a homenagem que presta Angicos, que presta o Rio Grande do Norte ao Presidente da República, do que este magnífico espetáculo que assisto hoje nesta Cidade, ao lado de altas autoridades da República, dentro deste prédio simples, numa cidade simples, de alunos que num prazo tão curto se preparam para romper as barreiras do analfabetismo.

Vejo aqui homens humildes do Rio Grande do Norte, vejo mães, vejo filhas, uma população adulta que pela primeira vez, depois de tantos anos, tem oportunidade, através deste curso que lhe é proporcionado, de aprenderem as primeiras letras, de aprenderem, enfim, a ler, não só a sua cartilha, para amanhã poder, assim, se integrar definitivamente na vida do País, na vida do seu Estado, prestando serviços à Nação.

Fico emocionado com este espetáculo e quero congratular-me com o jovem e dinâmico Governador desse Estado por iniciativa tão feliz; congratular-me com o eminente criador deste curso, idealizador deste curso rápido de alfabetização, o eminente professor Paulo Freire e congratular-me também com os jovens universitários que, durante o seu período de férias abandonaram a Capital, para vir aqui, nesta cidade longínqua do Rio Grande do Norte emprestar, com o seu idealismo e com o seu patriotismo, a colaboração que vêm prestando nesta extraordinária campanha de alfabetização.

Hoje, alunos; hoje, meus senhores e minhas senhoras, nestas classes, aprende a população pobre e analfabeta de Angicos as primeiras letras. Amanhã, estarão capacitados para ler jornais, para ler revistas, como ainda há pouco dizia o Governador, mas acima de tudo, alunos, alunos jovens e adultos, todos estarão capacitados para ler, também, a grande cartilha da República: a Constituição da nossa Pátria, que lhes fez cidadãos e que tem o dever de lhes proporcionar este mínimo de alfabetização que o Governo do Estado, em tão boa hora, está lhes proporcionando. Hoje são as primeiras letras do ABC; mas, amanhã, serão as leis que serão lidas pelas mulheres e pelos homens jovens e adultos que terminaram este curso e aprendendo a ler, aprenderam acima de tudo a defendê-las. Hoje talvez não tenham ideia – os que aqui estão cursando esta aula de emergência, este curso rápido – do extraordinário papel que desempenham na formação futura do nosso país. Amanhã, estarão os senhores defendendo as nossas leis e a nossa Pátria, estarão reivindicando os seus direitos escritos nas leis, escritos na Constituição e estarão ao

lado do Governo, cobrando dos poderes públicos, para que estas leis sejam praticadas especialmente em benefício dos mais pobres, dos mais humildes, daqueles que constituem também, força viva da Nação, da nossa Pátria.

Quero congratular-me, portanto, com todas aquelas autoridades e com todos os Poderes que colaboraram para que se transformasse em realidade este sonho, que é de todos os brasileiros, de ver a nossa gente, de ver o nosso povo, de ver a Nação, enfim, toda alfabetizada. E através de um processo de ensino tão rápido, possivelmente chegaremos à grande revolução da nossa pátria, que é a revolução pelo ensino, a revolução pela alfabetização do povo brasileiro. Congratulo-me nesta oportunidade com o Governador do Estado e com os outros órgãos, nacionais e internacionais que também se juntaram à iniciativa extraordinária de professores e governo e de universitários, para a criação deste curso.

Desejo que centenas destes cursos se espalhem pelo território brasileiro, para que, num futuro próximo, todos os nossos patrícios, todas as nossas patrícias e, especialmente, os que estão mais à margem da civilização, aqueles que vivem mais longe e são mais pobres, possam também receber do seu país este benefício mínimo, que é o direito, também, de participar e de se integrar na vida da nação. Espero que esses cursos se estendam por todo o território, não somente do Rio Grande do Norte, mas de outros Estados da Federação, aonde entristecidos assistimos este mesmo espetáculo de milhões de brasileiros que ainda não conhecem as primeiras letras do nosso alfabeto. Congratulo-me com a Sudene, com o Senhor Ministro de Educação, que se encontra conosco nesta hora e que tenho certeza, com o apoio integral do Presidente da República, há de proporcionar a este e a outros estados, através do Plano de Educação, os meios necessários, os recursos e os elementos indispensáveis para que cursos como esse se multipliquem na vastidão do nosso território. Vejo aqui, com profunda emoção, senhoras e senhores que há tantos e tantos anos vêm lutando, passando toda a sorte de trabalho e de privações na luta diária de sol a sol, e que somente agora têm oportunidade de conhecer as primeiras letras e de se prepararem para se integrarem na vida do país.

Tenho certeza que estes cursos, se espalhando pelo território hão de proporcionar, através dos ensinamentos, melhores condições de vida para o povo que necessita, que pede e que clama por educação; e este povo, quando tomar conhecimento das letras e depois delas, das leis da nossa Pátria, há de se integrar ao país, na luta extraordinária que todos juntos devemos realizar pela emancipação econômica da nossa Pátria, para que não se assistam espetáculos de tanto contraste social e de tanta miséria em tantas regiões da nossa Pátria e para que o povo, enfim, possa sentir que ele também é dono do seu país, mas que é dono não apenas porque lê nas leis, ou porque lê nas cartilhas, mas porque se sinta dono, sentindo-se integrado na vida da nação e especialmente participando das riquezas nacionais; estas riquezas que não podem ser privilégios de poucos, contra o interesse de milhões de patrícios nossos e das riquezas que devem pertencer a todos para somente assim termos para todos nós, um país rico, um país livre e um país respeitado.

Aos alunos, às alunas, aos jovens, aos velhos e às senhoras, nesta 40ª aula, as minhas homenagens e que Deus nos ajude e nos inspire, povo de Angicos e do

Rio Grande do Norte, para podermos prosseguir nesta luta extraordinária, que constitui uma obrigação para todos nós, a luta a favor do alfabetismo, a luta a favor de melhores condições de vida para o nosso povo e de melhores condições de vida para a nossa Pátria. Agradecendo ao Governador receberei, dentro de alguns instantes, – já me foi anunciado – cartas mal traçadas, mas já escritas e escritas por gente que tem apenas 39 horas de preparo. Receberei cartas e mensagens que o povo brasileiro, que aqueles que ainda há poucos dias eram analfabetos, dirigem, agora, como alfabetizados, ao Presidente da República. Receberei sensibilizado estas mensagens e, em resposta, poderia dizer a este povo simples, a este povo bom e trabalhador que deseja apenas amparo e que lhes proporcione os meios de que necessitem para se alfabetizarem. Direi, apenas, nesta oportunidade, muito obrigado aos alunos do Curso de Alfabetização de Angicos e direi também, como Presidente, que estejam certos de que, assim como estão hoje, fazendo um enorme esforço para aprender as primeiras letras e para romper as cortinas do analfabetismo, assim também o Presidente da República tudo há de fazer para honrar e dignificar o esforço de todos aqueles que colaboraram para a instituição deste curso e tudo há de fazer para ser digno, também, do esforço extraordinário daqueles que há três ou quatro dias eram analfabetos e que hoje se apresentam frente ao Presidente da República para dizer: “Presentes, Presidente, aqui estamos já alfabetizados”.

Que Deus nos ajude para que esta alfabetização possa lhes proporcionar, no futuro, não somente o conhecimento mais amplo da nossa Pátria, das nossas leis, mas, acima de tudo, que possa uni-los nas reivindicações constantes dos pobres, dos humildes, dos alfabetizados e dos analfabetos na luta constante pelas suas reivindicações por um clima de paz, por um clima de justiça social e por um Brasil emancipado.

Discurso do aluno já alfabetizado

Antônio Ferreira

Senhor Presidente da República.

Senhor Governador Aluísio Alves e todos, autoridades que estão presentes.

Meus professores e minhas professoras e todos colegas.

Em outra hora, há poucos dias, ninguém não sabia ler, não sabia de letras algumas, como eu era um que não sabia; só sabia o que era o O, que era que nem a boca da panela, ou o A que era que nem um ganchinho de pau. E hoje em dia, graças a Deus e os meus professores, já assino o meu nome e leio *argumas* coisas, graças a Deus. Tanto que fiquei bastante *sastisfeito* com o alfabetismo que fez a nós aprendermos. Eu, já com a idade avançada, com 51 anos, mas graças a Deus tenho a inteligência e vou já escrevendo *quarquer* coisa.

Hoje mesmo, já fiz uma cartinha para o Sr. Presidente da República, dizendo algumas coisas; e do mais que peço a sua majestade que é a pessoa maior que nós enxerguemos no Brasil, é o Presidente da República, *quarqué* coisa, ouviu, peço que continue o curso de aula para nós todos, não tão somente no Rio Grande do Norte como em todos os lugares por aí que têm necessidade, de milhares e milhares que não sabem as primeiras letras do alfabeto, são pessoas que têm necessidade, para melhorar a situação do Brasil, para mais tarde servir mesmo para o Senhor Presidente da República, para o Governador do Estado e para nós todos.

Tanto que eu fiquei muito *sastisfeito* e mais *sastisfeito* ficarei continuando a escola. Naquele tempo anterior, veio o Presidente Getúlio Vargas matar a fome do pessoal, a fome da barriga – que é uma doença fácil de curar. Agora, na época atual, veio o nosso Presidente João Goulart matar a precisão da cabeça que o pessoal todo tem necessidade de aprender. Temos muita necessidade das coisas que nós não sabia e que hoje estamos sabendo. Em outra hora, nós era massa, hoje já não somos massa, estamos sendo povo.

Nós todos, alunos, uns 300 e tantos ou 400, já sabemos escrever *quarquer* coisa, e ler outras coisas. Com a continuação, amanhã ou depois, sabemos escrever as cartilhas do Presidente da República, sabemos fazer *quarquer* coisa em favor do Brasil, em favor do Estado. Tanto que estamos bastante *sastisfeitos* com estas aulas e devemos continuar. Aqui eu faço pausa. Está me faltando uma música, e desculpe e a todos agradecido, ouviu?

Da grande mentira às primeiras sílabas da verdade*

Antônio Callado

169

O Brasil é um país que pode ser governado por analfabetos que não sejam eleitos por analfabetos. Para impedir o analfabeto de votar existe um breve exame de leitura e escrita. Para impedi-lo de governar não existe nada.

Há uma certa simplificação no que aí fica escrito porque não existe, ocupando cargo eletivo, nenhum cidadão que realmente não saiba escrever o nome. Mas é uma verdade que o Brasil ainda mantém iletrada metade de sua população, sem direito ao voto, devido a governos tão analfabetos que fazem da pasta da Educação, invariavelmente, um prêmio de consolação de partidos políticos ou Estados menos aquinhoados. A função educacional, que devia ser a primeira, é a última. A Constituição Federal de 1946 mente desde o Art. 1.º, em que diz que “todo poder emana do povo e em seu nome será exercido”. Devia dizer que emana de metade do povo. Em alguns Estados, como o Piauí, emana de um quinto do povo, porque o resto não sabe ler. Quando declara no Art. 132, que não podem alistar-se eleitores os analfabetos está punindo a vítima e não o criminoso. Isso se compreenderia como punição de uma minoria debilóide congênita ou que se recusasse a aprender a ler. Mas quando o povo não tem escolas nem professores por que trancá-lo nesse jardim zoológico do Art. 132?

* Publicado no *Jornal do Brasil* em 15 de janeiro de 1964. Original disponível em: <http://forumeja.org.br/files/materia_inteira.jpg>.

O melhor retrato do Brasil que se poderia fazer num quadro a óleo seria o do marechal Lott (general naquele tempo) dando entrevista à *United Press* sobre a crise de novembro de 1955, com o revólver numa das mãos e a Constituição na outra. As classes armadas, as mais bem aquinhoadas do Brasil desde a República, defendendo uma Constituição que mente no Art. 1º, no Art. 141 (“Todos são iguais perante a lei”, menos os que não educamos) e, principalmente, no 78: “O Poder Executivo é exercido pelo Presidente da República”, sempre que o ministro da Guerra permitir.

O homem inserido no mundo

Como existe hoje em dia em Pernambuco uma bela exaltação revolucionária, fala-se menos em dar voto ao analfabeto do que em alfabetizá-lo para que conquiste seu voto contra um País injusto e uma Constituição esnobe. Numa aula dada pelo Sistema Paulo Freire um lavrador juntou pela primeira vez duas sílabas, ti e to, e bradou:

– Tito é nome de gente e o papel que a gente vota!

Tinha pescado ao mesmo tempo, do meio do letrume, um ser humano e sua carta de alforria na mão. Um retrato do Brasil possível, futuro.

O Sistema Paul Freire já tem provas suficientes de que alfabetiza adultos em 40 horas, ou mês e meio a dois meses de instrução. O analfabeto, ao contrário da criança, tem montada em si uma complexa máquina de pensar. Em grande parte inútil, rodando no escuro, apanhando noções ao acaso. Mas quando entra ali, pela leitura, o pensamento concatenado, o moinho está pronto a moer. O homem é pegado já adulto, como Jeová pegou Adão, e inserido igualmente num mundo formado. Em parte formado contra ele, antes mesmo de qualquer pecado, porque ele não sabe ler. Outra frase iluminada que anotei quando ouvia histórias dos educandos de Paulo Freire foi a do camponês que, ao invés de juntar sílabas para formar uma palavra, deixou as sílabas independentes e formou a frase:

– Tu já lê.

Como se o tu fosse ele próprio, ou melhor, seu ser novo, alfabetizado. Descartes ficaria deleitado de ver tanto homem cogitando e sendo diante das palavras projetadas em cartões.

O Sistema Paulo Freire é um Serviço de Extensão Cultural (SEC) da Universidade do Recife, com algum apoio federal, mas não muito. Está em pleno desenvolvimento, e, quando tiver uma equipe suficientemente grande de professores, pode modificar dentro de algum tempo o panorama cultural do Brasil.

Tudo é novo em Pernambuco e o Sistema Paulo Freire começou há uns dois anos, no Movimento de Cultura Popular do Recife, que estudava os meios de fazer Educação de Adultos mediante um Círculo de Cultura que instituiu debates entre analfabetos adultos. Em se tratando de Pernambuco houve agitação de ideias que

estão no ar e nos jornais e não nos livros. Para grande alegria dos professores, os temas que logo interessaram os educandos eram desse tipo: nacionalismo, remessa de lucros, política brasileira, desenvolvimento, voto do analfabeto, socialismo e comunismo, direitismo, Ligas Camponesas etc. Com a ajuda de explicações, de uma e outra projeção cinematográfica, o Círculo de Cultura fez todo o grupo de Educação de Adultos indagar de si mesmo se não haveria um meio de alfabetizar assim, mediante um método ativo e dialogal.

A palavra diálogo

Ela aparece a todo instante no método Paulo Freire, e, de uns anos para cá, aparece mais e mais nos editoriais políticos dos jornais brasileiros. É o nome do que não havia no Brasil. Nossa história de golpes é uma história de monólogos. Não houve nenhuma conversa antes dos grandes momentos da nossa história mesquinha. Grupinhos de elites (palavra que emigrou da França para ser diariamente insultada no Brasil) monologam em algum palácio ou quartel e no dia seguinte comunicam ao povo que o salvaram.

O diálogo no Sistema Paulo Freire é uma realidade. Não se impõem noções ao analfabeto, como a uma criança. Fazem-se sugestões e, enquanto com ele conversa, o professor muito aprende com o analfabeto, que se transforma em ser humano na sua frente. Sua base intelectual Paulo Freire a expõe assim:

Entre as várias relações que o homem estabelece com a sua realidade existe uma específica – de sujeito para objeto – de que decorre o conhecimento. Esta relação também é feita pelo analfabeto. A diferença entre a relação que ele trava nesse campo e a nossa está em que a sua captação do dado objetivo se faz via sensível, e a nossa pela via crítica. Da captação via sensível surge uma compreensão da realidade preponderantemente mágica, a que corresponde uma ação também mágica. O que teríamos de fazer, baseados nas experiências e nas pesquisas de Paul Legrand, era colocar entre a compreensão mágica da realidade, que informava a ação mágica sobre a realidade, um termo novo: pensar. Estaríamos assim levando o homem a substituir a captação mágica por uma captação cada vez mais crítica.

Prossegue Paulo Freire:

Outro dado de que partimos é o de que a educação trava uma relação dialética com a cultura. O método ativo e dialogal usa os dados da vida e das dificuldades que encontra o educando. Por isso é que os analfabetos, que aprendem a ler e a pensar ao mesmo tempo, não ficam idolatrando o mestre. Antes dizem, como tantos, que ali "não tem nada de novo, a gente está é refrescando a memória".

Os dois mundos

Pelo Sistema Paulo Freire o homem aprende, de uma só vez, a ler, a pensar e a dizer o que pensa. De chofre, gestalticamente. O Sistema, por meio de imagens projetadas, ensina de cara o educando a dividir o mundo da natureza do mundo da cultura. Depois dessa instrução visual coloca diante do educando, também inteiras, as *palavras geradoras* que serão em seguida decompostas.

Na prática, desenhos graciosos e simples, que o pintor Francisco Brennand fez para Paulo Freire, são usados como slides e ensinam, ou, melhor, levam o educando a separar o mundo natural, do mundo feito pelo homem. Em seguida projetam-se também na tela, na parede caiada, em geral, as *palavras geradoras*, as que têm maior significado existencial para os lavradores. Fala agora Aurenice Cardoso, mestre do SEC, que transmite uma excelente visão de como o professor Higgins está criando sua Galateia pernambucana:

As palavras geradoras são as palavras-chave que, decompostas em seus fonemas, propiciam o surgimento de novas pela combinação dos fonemas. Assim, por exemplo, a palavra favela poderia gerar: favo, fivela, luva, leva, vovó, fala, lavava, fila etc. Com o material colhido em pesquisas feitas em localidades diversas de Pernambuco, conseguimos uma redução de palavras geradoras que possibilitaram uma unificação de situações para todo o Estado. As palavras geradoras, em número de 16, do vocabulário mínimo obtido, permitirão o surgimento de palavras do vocabulário ordinário das comunidades pesquisadas. É o seguinte o vocabulário mínimo com o qual alfabetizaremos Pernambuco: tijolo, povo, farinha, terra, seca, casa, cego, guia, engenho, enxada, máquina, trabalho, chuva, pobreza, classe, eleição.

Começa a projeção de *slides* ou fichas. O primeiro é um camponês na sua casa, uma cacimba ao lado. O coordenador (pois não se chama professor) pede aos analfabetos que descrevam o que veem. Conta Aurenice:

Quando investigados a respeito da atitude do homem, entendem que ele se relaciona com o mundo e o faz, explicam, porque tem ciência, pensamento, razão, juízo. O coordenador observa então que há coisas na ficha que o homem não fez: a árvore, o monte, o pássaro, o porco, o próprio homem; pertencem ao mundo da natureza. Outras coisas o homem fez, criou, como a casa, a cacimba, o chapéu que leva na cabeça. O mundo das coisas que o homem criou é o da cultura. De debate em debate os educandos descobrem que a cultura surgiu como uma resposta do homem ao desafio da necessidade. Contra o sol fez o chapéu. Ao ter sede cavou a terra para fazer a cacimba.

172

As três fichas que se seguem representam três caçadores: um índio, um caçador de hoje, um gato caçando um rato. Aos poucos, de observação em observação, os educandos comparam os dois caçadores homens, veem que o segundo é mais civilizado. Dizem que enquanto o índio faz força para atirar a flecha, o outro caçador, feita a pontaria, gasta o mínimo de energia, apertando o gatilho. Entra aí a ideia da tecnologia, enquanto o coordenador leva o grupo a discutir a fase iletrada do primeiro caçador, uma vez que correspondia a uma época em que a herança cultural se processava por via oral. O gato dá a ideia do mundo irracional, comparado ao humano. Não altera seu modo de caçar, não sabe por que faz as coisas.

Paulo Freire ouviu de um camponês mais filosófico uma espécie de protesto-defesa:

O gato também faz cultura, como o homem, porque eu, às vezes, faço feito gato, quer dizer, faço as coisas sem saber por quê.

E outras imagens a discutir são projetadas: oleiros trabalhando; jarra de flores; livro aberto com poeminha *A bomba*, sobre a bomba atômica; vaqueiro nordestino e gaúcho. Finalmente vem a imagem-síntese: o quadro que mostra os camponeses aprendendo, o coordenador projetando um *slide* na parede. É a hora da recapitulação, de verem todos o que fazem ali, do que é e para que serve a educação.

A palavra escrita

Quando o camponês foi assim desinibido e começou a usar seu raciocínio de forma ao mesmo tempo livre e sistemática, chega a hora de aprender a ler. Primeiro as fichas, além de trazerem uma palavra escrita, trazem o desenho correspondente. Vem a projeção de uma primeira ficha ou imagem, a de tijolo, a palavra e o objeto. Em seguida, aparece só a palavra tijolo. E eis a fase final do processo descrita por Aurenice Cardoso.

Após a visualização, introduz-se o grupo na decomposição, como por exemplo: ti-jo-lo.

Da primeira sílaba *ti* leva-se o grupo a conhecer toda a família fonêmica resultante da combinação da consoante inicial com as demais vogais; seguidamente, leva-se o grupo a conhecer a segunda família fonêmica e posteriormente a terceira.

Ao se depararem com a família fonêmica, eles reconhecem apenas a sílaba da palavra visualizada. E de importância não é só conhecer, mas reconhecer, uma vez que só há verdadeira aprendizagem havendo reconhecimento: (ta, te, ti, to, tu), (ja, je, ji, jo, ju) e (la, le, li, lo, lu).

Reconhecendo o *ti* de tijolo, o grupo o compara com as outras sílabas notando que começam iguais e se diversificam no fim e por isso cada uma tem um nome.

Conhecendo-se cada família fonêmica separadamente, fazem-se diversas leituras para que se fixem as sílabas novas. Chega-se então ao momento das famílias já conhecidas aparecerem juntas:

ta te ti to tu
ja je ji jo ju
la le li lo lu

Feita a leitura em horizontal, faz-se em vertical, a fim de que os participantes notem que as sílabas agora se iniciam diferentes e terminam iguais. Preparam-se para a decomposição da sílaba em letras.

Interessante é que, diante dessa ficha, geralmente os participantes descobrem a palavra visualizada ou outra, *lata* por exemplo. É realmente importante, porque nesse momento eles aprendem o mecanismo da língua portuguesa que é o de juntar sílabas. Daí, denominarmos essa ficha de “ficha da descoberta”. É que não se fez doação, nada se deu pronto ao analfabeto, mas ele descobriu.

A dimensão nova que lhe dá o conceito de cultura se faz constatar agora, quando se descobre lendo e escrevendo.

Finalmente, conhece as vogais e introduz-se na escrita. Interessam-se muito na formação de palavras outras que encontram. Da palavra tijolo poderiam formar: loja, jato, lote, talo, tato, lata, luta, tule etc.

Na medida em que visualizam uma palavra geradora nova, dominam dificuldades fonêmicas diversas, até que após vencerem todas ficam totalmente alfabetizados.

Há dias dedicados à fixação do que foi apreendido, em que se exercitam em leituras individuais e coletivas, autoditados e jogos de fundamental importância.

Noções de maiúsculas, ponto final, acentuação são introduzidas na medida em que surgem as oportunidades. É conveniente observar que desde o início recebem palavras e sentenças por eles formadas, batidas à máquina ou mimeografadas, para que se familiarizem com a letra de imprensa.

Jornais são circulados, lidos e debatidos; pequenas composições, poemas e bilhetes são escritos. Provas são realizadas para avaliação do trabalho. Temos conseguido isso numa média de 40 horas de atividades, que correspondem ao período de aproximadamente um mês e meio ou dois meses.

Palavra geradora

Uma das palavras geradoras no Sistema Paulo Freire é eleição. Uma das esperanças dos que usam o sistema é poder aumentar, já em 1965, o contingente eleitoral, isto é, tirar gente condenada ao limbo do Art. 132. Se os professores, ou coordenadores, forem formados em número suficiente, será talvez possível acrescentar... o quê? Dois milhões de eleitores? Três? Um só? É difícil prever. Mas a longo prazo – em dez anos, digamos – não há dúvida de que o Brasil poderá redimir a maior parte da sua massa de analfabetos. O perigo é que o governo, descobrindo as vantagens do método, feche definitivamente o Ministério da Educação, raciocinando, como um *Jeca Tatu* no Palácio da Alvorada:

*Deixe as crianças crescerem analfabetas mesmo, que depois o SEC educa elas.
Assim a gente pode comprar outro porta-aviões para a Marinha, dar uma Divisão Blindada ao Exército e continuar no Poder.*

174

Antonio Callado (★1917 – 1997†) foi jornalista, romancista, biógrafo e dramaturgo. Ele revela nos romances o seu compromisso político e, por ter-se oposto ao regime militar, foi preso duas vezes. Em *Quarup*, romance publicado em 1967, no capítulo 5 – “A palavra” –, a personagem Francisca coordena um círculo de cultura para alfabetizar camponeses.

Primeiro livro: “revi tudo”*

Paulo Freire

SÉRGIO – Paulo, depois de termos conversado um pouco, no último diálogo, sobre os primeiros tempos do Chile e sobre a sua vivência no interior com o pessoal que trabalhava na área rural, eu me dou conta de que esse período todo que você passou no Chile foi provavelmente o período de maior fecundidade em sua obra. Foi nele que apareceu uma série de livros que posteriormente foram publicados nos Estados Unidos e no Brasil e daí pelo mundo afora. Nesta nossa outra conversa sobre a sua estada no Chile, então, eu gostaria de satisfazer minha curiosidade em relação a todas essas obras que você foi escrevendo. Como é que foi a história do *Educação como prática da liberdade*, que foi o seu primeiro livro a ser publicado? Foi Dona Elza que levou para o Chile os originais?

PAULO – Bem, *Educação como prática da liberdade* foi uma revisão ampliada da minha tese, que defendi para uma cátedra na Universidade de Pernambuco. Nos intervalos das minhas cadeias, trabalhei o material da tese e acrescentei, em determinados momentos, a experiência mais recente da aplicação mesma do que se chamava “Método Paulo Freire”. Na verdade, na tese já estavam em grande parte sugeridas as proposições que, aplicadas, seriam comprovadas ou não.

* Entrevista publicada em: Freire, Paulo; Guimaraes, Sérgio. *Aprendendo com a própria história*, I. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 89-92.

Mas não foi a Elza que levou os originais. Antes mandara, por um amigo francês que trabalhava no corpo diplomático de seu país, no Recife, os originais já mais ou menos trabalhados para a França, para serem entregues a uma grande amiga minha, Silke Weber, que, na época, estava fazendo seu doutoramento em Paris. Quando cheguei ao Chile, de lá ela me mandou os originais, o que, aliás, era o caminho mais seguro. No Chile revi tudo e, inclusive, percebi uma série de incongruências. Essa mesma amiga me mandou, acompanhando os originais, uma carta em que, fraternalmente, me chamou a atenção para certas incongruências, e fazia reparos no texto. Primeiro li a carta, lógico, e pensei: Não pode ser que esteja assim no texto. Inquieto, fui a ele e constatei que ela tinha razão. A primeira revisão que fizera se dera num período de muita tensão, daí os lapsos, as falhas que ela registrara. Retifiquei tudo e o texto final é esse que se tem por aí hoje.

Mas, antes de fechar o livro para publicação – parece-me, não tenho certeza, que a primeira edição foi 1967 –, eu tive a felicidade de ter o Álvaro Vieira Pinto por perto, que fez uma leitura crítica dos originais. Esse grande filósofo brasileiro, às vezes nem sempre bem compreendido, chegara da Iugoslávia para o Chile. Uma vez mais, Plínio Sampaio e Paulo de Tarso deram sua contribuição junto ao governo, e ele logo estava dando sua assessoria de primeira qualidade ao Ministério da Educação, para o qual escreveu uma série de textos que alguns anos atrás foram publicados pela Cortez, com prefácio de Dermeval Saviani.¹ Mas o Álvaro ficou um tempo lá em casa e depois foi para um apartamento perto de nós, de modo que ele pôde fazer a leitura crítica que pedi, e tivemos muitos diálogos sobre ela.

Depois passei o texto ao Weffort, para ele ler e ver se aceitava escrever uma introdução. Ele leu, aceitou e fez uma introdução que até hoje, para mim, sem nenhuma lisonja, acho que é melhor que o texto. É lógico que sei que a introdução sozinha não poderia funcionar, mas em muitos aspectos é melhor que o texto produzido (*risos*).

Ela completa o texto de uma maneira extraordinária e é absolutamente válida até hoje. Ele percebeu muito lucidamente o que dizia o texto.

SÉRGIO – E a *Canção para os fonemas da alegria*, do Thiago de Mello, como é que chegou a ser incluída no livro, depois do prefácio do Weffort?

PAULO – Eu já disse que o Thiago de Mello era adido cultural do Brasil no Chile e que isso jamais o proibiu de dar a sua solidariedade aos exilados que chegavam. Num gesto generoso, simples e humilde, ele sempre recebeu todos com os famosos jantares na casa onde morava, que era do Pablo Neruda.

Quando cheguei, dias depois o Thiago de Mello também fez um jantar na casa dele, na qual estavam Fernando Henrique Cardoso, Jader de Andrade, Francisco Weffort, Wilson Cantoni, entre outros, como o [Estevam] Strauss, a que já me referi. Além dos brasileiros, Thiago reunia chilenos que tivessem algo a ver com o campo de especialidade do exilado recém-chegado. Terminado o jantar, ele me apresentou

¹ Álvaro Vieira Pinto. *Sete lições sobre educação de adultos*. São Paulo: Cortez, 1985.

e pediu que eu fizesse aos presentes uma exposição sumária do que tinha feito no Brasil. Falei um pouco da fundamentação do trabalho, da compreensão que tinha da alfabetização de adultos enquanto ato criador, enquanto ato de conhecimento, e, em seguida, projetei alguns *slides* que levava para mostrar como se fazia o processo de alfabetização na prática. Terminada a exposição, fizeram perguntas e tivemos um diálogo mais generalizado, mais amplo; depois se seguiram os papos mais privados. Dois dias depois, estava almoçando na casa do Strauss, quando toca o telefone e era o Thiago. Muito emocionado, me leu esse poema, que ele escrevera praticamente em seguida àquela noite da recepção. Quando da publicação do livro, achei que seria muito importante que ele viesse no rosto do livro porque o poema expressa melhor, em poucas palavras, alguns momentos que, no livro, exigiram de mim várias páginas.

SÉRGIO – A poesia é datada: Santiago do Chile, verão de 1964.

PAULO – É, exatamente o período de minha chegada – novembro.

SÉRGIO – Aliás, ele publicou no *Faz escuro, mas eu canto porque a manhã vai chegar*, da Civilização Brasileira, em 1965.

PAULO – Exato, e eu o republico no *Educação como prática da liberdade*, em 1967.

SÉRGIO – Quando os originais já estavam lidos pelo Álvaro Vieira Pinto, já havia o prefácio do Weffort e a ideia da inclusão da poesia do Thiago de Mello, aí você mandou os originais para o Brasil?

PAULO – Sim, e também para a França. Na época, havia um interesse de uma editora francesa por esse livro. Depois ele foi publicado por outra, *Editions du Cerf*. Sobre a primeira, há um fato interessante: um dia recebi uma proposta, mas com dois itens que me chocavam muito. Um era que o livro não poderia ter a dedicatória que tem. Como se sabe, dedico o livro à minha mãe, à memória do meu pai – com quem comecei a aprender o diálogo –, e depois à Elza e aos meus cinco filhos, com os quais continuei a aprender o diálogo, e a um tio que muito me marcava. A justificativa da editora era que a dedicatória não tinha rigor, não tinha nada a ver com o espírito científico.

O segundo item, que me irritou bastante, era o seguinte: eles fariam uma primeira edição de três mil exemplares e me pagariam 5%, ficando então proprietários dos direitos para qualquer língua. É óbvio que escrevi uma carta, até certo ponto dura, em que dizia, em primeiro lugar, que quem decidia sobre a dedicatória do livro era eu, e, em segundo, que não podia aceitar a imposição que a editora me fazia na sua proposta de contrato, quanto aos direitos autorais, por me parecer absolutamente exorbitante. Diante disso, recusava a publicação. Quinze dias depois recebi outra carta em que eles amenizavam as exigências e me chamavam ao diálogo. Respondi

que não havia possibilidade de diálogo e cortei definitivamente. É por isso que o livro só foi publicado nos anos 1970, em francês, e por outra editora.

SÉRGIO – Depois que o livro foi publicado no Brasil, as repercussões foram imediatas? Como é que você sentiu no exílio as consequências da publicação no Brasil? Afinal, era o seu primeiro livro.

PAULO – É, o primeiro. Não houve uma repercussão assim, como você diz; houve uma falação em torno do livro e ele começou a ser reeditado. Apesar de todos os seus momentos ingênuos, até hoje continua sendo publicado.

Paulo Freire (★1921 – 1997†) destacou-se por seu trabalho na área da educação popular, alcançando notoriedade nacional e internacional com a experiência de alfabetização de adultos em Angicos. Tendo sido exilado pelo regime militar em 1964, somente retornou ao Brasil em 1980. Em 13 de abril de 2012 foi sancionada a Lei nº 12.612, que o declara Patrono da Educação Brasileira.

Poço da Panela: um testemunho

Carlos Augusto Nicéas de Almeida

Me descobro sem muito recurso para redigir o testemunho que vocês me pediram sobre Paulo. Li os documentos que vocês me enviaram. O importante a ser dito sobre sua invenção – o Método Paulo Freire de alfabetização –, está muito bem dito lá.

A memória também já não me deixa lembrar da riqueza de detalhes que as primeiras experiências foram acumulando, nem recolher os traços que se imprimiram do tempo que foi o meu, no Poço da Panela, em Casa Forte, com aqueles que vinham até onde estávamos desejando aprender a ler e a escrever.

Só posso dizer que a experiência me marcou muito, eu era ainda um estudante de Medicina e engajara-me nas atividades do Movimento de Cultura Popular. Lá encontrei Paulo que um dia me convidou para iniciar com ele pequenas reuniões com um grupo de pessoas, todos adultos, que já tinham concordado em participar de seu próprio aprendizado de alfabetização.

Então, durante todo o primeiro ano da experiência eu me encontrava com Paulo em sua casa e, juntos, íamos ao encontro dos moradores do lugar, já reunidos numa sede paroquial, para extrair de suas falas as palavras-chave brotadas das conversas informais que tínhamos com eles. Depois, a partir do sentido que elas tinham para cada um, começávamos a aplicar, de uma maneira ainda pouco sistematizada, o essencial das ideias criadas por Paulo Freire para possibilitar que eles pudessem em breve se dizerem alfabetizados.

E assim tudo começou. Os textos mostram como o trabalho foi aos poucos ganhando espaço, do Poço da Panela chegou a Angicos e, depois, ganhou quase o Brasil inteiro.

Voltando à minha experiência, no começo, três noites por semana eu jantava com Paulo e Elza na casa deles e conversávamos sobre o progresso da experiência, antes de ir ao Poço da Panela para rever meus alunos ali reunidos em pequenos grupos.

Quando eu digo que a experiência deixou marcas em mim, eu não o digo somente pensando no quanto aprendi do que Paulo me ensinava nessas conversas que prolongávamos sobre a questão política brasileira, mas o digo, sobretudo, repensando as marcas que vieram do convívio com um mestre que, de sua posição, sempre se revelou um ser humano de uma grande humildade na transmissão de seu saber, humildade enraizada num desejo decidido de somente servir ao seu país como educador. E como foi bom partilhar de sua alegria, cada vez que sua esperança na eficácia do método que criara lhe devolvia os primeiros efeitos sobre o grupo de alfabetizando, nos fazendo acreditar, mais e mais, que muitos repetiriam ainda, como ouvimos de tantos, um “já sei ler!” que nos emocionava.

Enfim, a lembrança daquela experiência parece reinscrever-se em mim, hoje, enquanto lhes escrevo, através de uma brecha muito pessoal: escutei durante muito tempo aquelas pessoas, convivi muito proximamente com aquela gente movida pelo desejo forte de aprender a ler e a escrever palavras que eram pronunciadas por todos para comunicarem-se com o outro. Embora fossem palavras que traduziam situações e afazeres de suas vidas cotidianas, eles não podiam ainda lê-las ou escrevê-las. Até que, um dia, eles encontraram em seu caminho Paulo Freire.

Fico pensando, quem sabe – agora que lhes dou este testemunho do meu encontro com Paulo, e penso nisso pela primeira vez –, quem sabe, eu já me exercitava, sem o saber, para a prática de uma profissão na qual todos os dias ofereço minha escuta à espera de que se encadeiem os significantes-chave que marcaram a história singular de cada um dos sujeitos que vêm me pedir alívio para seu sofrimento?

Grande abraço, amigos.

Nicéas

Carlos Augusto Nicéas, médico e psicanalista, membro da Escola Brasileira de Psicanálise e da Associação Mundial de Psicanálise, é colaborador de diversas publicações nessa área, desenvolve atividades de ensino no Instituto de Clínica Psicanalítica do Rio de Janeiro (ICP/RJ) e na Clínica de Atendimento e Pesquisas em Psicanálise de São Paulo (CLIPP).

caniceas@terra.com.br.

As 40 horas e o Mestre da Esperança: discurso proferido no recebimento do Título de Cidadã Honorária Angicana*

Valquíria Felix da Silva

Excelentíssimo Senhor Presidente da Câmara Municipal de Angicos e demais autoridades. Senhoras e senhores.

181

Eis-nos aqui, novamente, nesta calorosa terra de Angicos, abrasados ainda mais pela emoção que o encontro nos provoca, para recebermos o honroso título de cidadania como parte das comemorações dos 50 anos da chamada Experiência de Angicos. Esse título, agora concedido a mim e aos meus amigos e companheiros da jornada aqui empreendida, nos idos dos conturbados anos 60, repercutiu em nós como o “grande prêmio” e nos encheu de indescritível felicidade.

Neste clima de profundas e saudosas lembranças inicio estas palavras, mobilizada pelos mesmos sentimentos e emoções que nos suscitaram os versos lidos e relidos à época dessa experiência, a fim de motivar aqueles que se intitulavam “analfabetos”, num apelo para acreditarem e se integrarem ao projeto divulgado. Esses versos eu não preciso lê-los, pois até hoje os trago na memória e no coração:

Patrãozin, se assente aqui, nesta raiz de aroeira
Para ouvir a triste história, de Zé Vicente Ferreira
Esta história, seu moço, é muito triste, patrão
Tem a tristeza do touro que berra cheirando o chão
No lugar que derramaram o sangue do seu irmão
E a razão dessa tristeza eu posso até lhe dizer
É porque meus oio tem luz, mas a luz num dá pra ver
O segredo das escritas com tanta letra bonita
Do povo que sabe ler.

¹ Discurso de agradecimento como representante dos monitores da Experiência de Angicos, em 3 de abril de 2013, por ocasião do recebimento do Título de Cidadã Honorária Angicana, concedido pela Câmara de Vereadores, em sessão solene realizada no auditório central do *campus* da Universidade Federal Rural do Semiárido (Ufersa-Angicos).

E com essa história versada em mais de vinte estrofes, que compõem o poema “O analfabeto”, do poeta popular Zé Praxedes, percorremos ruas, praças, sítios, caminhos desta cidade, que nos levavam aos lugares mais distantes do entorno da sede do município de Angicos, ao tempo com aproximadamente onze mil e quinhentos habitantes. Eram ações baseadas numa atitude missionária, revolucionária, porque libertadora, para levar uma mensagem nova, de despertar consciências, mais que isso, no dizer do mestre Paulo Freire, de desvelamento, de reconhecimento do valor de cada um – como ser humano, como ser social e político – e de suas possibilidades e necessidades de participação ativa na vida. Sim, porque para o nosso querido e saudoso Mestre da Esperança, como foi cognominado, a pedagogia que iríamos implantar fazia a diferença entre alfabetizar e letrar, entre desenvolver consciências e ensinar riscos e rabiscos, entre pensamento e ação, ideias novas que notabilizaram, nacional e internacionalmente, o seu criador.

Mas quem eram esses jovens? Alguns aqui presentes, cujos nomes repito com satisfação: Pedro Neves, Rosaly, Valdinece, Dilma, Ribamar de Aguiar, Lenira. Outros também presentes, mas somente visíveis com os olhos do coração, representados por parentes nesta solenidade, os quais passo a nominar, registro permeado por lágrimas de saudades:

- Maria do Carmo Correia Lima, Carminha, figura inquieta, comprometida com a vida, dotada de uma energia que realçava o que dizia e o que fazia, pela força da presença e vivacidade do espírito;
- Carlos Lyra, comunicador e documentador nato, registrava todas as nossas palavras, descrevendo tudo, filmando, fotografando, o que constituiu um grande acervo, parte destruído e parte resguardado, sobrevivendo ao tempo e às perseguições; e
- Talvani Guedes, nosso mascote de 17 anos, pleno dos sentimentos da amizade, precoce, esbanjando uma extraordinária consciência política para a sua idade, questionador, argumentador, cheio de agitações interiores e exteriores.

Também não posso deixar de trazer para este momento outros nomes de pessoas, que, por absoluta impossibilidade, não puderam aqui comparecer. Refiro-me a:

- Gizelda Gomes de Salles, a quem represento, lembrando a sua responsável participação, o seu jeito amistoso de ser, aliado ao perfeccionismo com que fazia as suas ricas intervenções, estudiosa e conhecedora que era – e é – das técnicas educacionais;
- Marlene Noronha, notadamente nascida para o exercício do magistério, destemida parceira na busca de soluções participativas, enfrentadora de desafios com persistência e, por isso, empenhada em melhorar tudo o que fazia; e
- Margarida Magalhães, Margot, atuante de ações silenciosas, calma, atenta aos nossos movimentos e colaboradora prestimosa na implementação das conclusões inovadoras do processo em execução.

Mas repito, quem eram esses jovens entusiasmados e engajados com a alma nessa tarefa? Éramos jovens universitários, de diversas formações (Filosofia, Direito, Pedagogia, Farmácia, Serviço Social, Medicina, Jornalismo, Odontologia, Letras etc.) e dois secundaristas de escola pública, movidos por um forte idealismo que se revestia não só de boa vontade ou de teoria, mas, sobretudo, de capacidade para gerar ações conscientes, instigadoras e conseqüentes, apressados que éramos pelo muito que se tinha para *ser, pensar e fazer*.

De onde vinham? Qual o seu estilo de viver e o que pensavam do mundo, do Brasil, do seu tempo?

É certo que vivíamos um tempo diferente, como diferentes são todos os tempos que se sucedem ininterruptamente. Mas aquele era particularmente distinto, uma época de ebulição, pois buscávamos um desenvolvimento que não se traduzisse somente nos moldes do crescimento econômico, para constar de gráficos estatísticos, mas sim que se refletisse, prioritariamente, no desenvolvimento humano, compreendido nas suas várias dimensões: material, emocional, psíquica, espiritual, ética, social e política.

Estudávamos a realidade brasileira, participávamos de encontros, seminários, fóruns, sindicatos etc. Não havia TV, quase nenhum telefone, nada de baladas, a não ser simples festinhas nas próprias faculdades, onde nos encontrávamos para conversas, namoros, tudo tão inocente que, ainda hoje, quando recorro, chego a rir.

Havia uma ânsia por mudanças, não ditadas e decididas de cima para baixo. Acreditávamos ter atingido maioridade e por isso lutávamos para que se traduzissem nossas reais necessidades e possibilidades, capazes de concretizar profundas transformações. Planejavamos, elegíamos objetivos e iniciávamos a viagem para atingir metas traçadas.

Vivíamos os tempos da guerra fria e o contexto exigia a adoção de uma postura e de um engajamento político-ideológico. Os movimentos se multiplicavam e, neles, a Igreja Católica se fazia presente, seguindo os caminhos traçados pelo Concílio Vaticano II, de João XXIII, que inspirou a consciência social de que “a paz é fruto da justiça”. Suas ações se disseminavam pelo campo, com a Juventude Agrária Católica (JAC); junto aos operários, por meio da Juventude Operária; junto aos estudantes secundaristas, com a Juventude Estudantil e a Juventude Universitária, conhecidas pelas siglas JEC e JUC. Outras iniciativas eram levadas a efeito, clandestinamente, pelos militantes e simpatizantes do Partido Comunista e suas ramificações; outras, ainda, lideradas pela União Nacional de Estudantes (UNE) e suas respectivas uniões estaduais, diretórios acadêmicos das diversas faculdades, movimentos sindicais e de educação e cultura popular. O certo é que havia uma preocupação com o destino do homem, com o nosso destino, com os rumos do Brasil, com a Nação como um todo. Chamávamos a atenção para os aspectos da justiça social, da necessidade de criarmos oportunidades para todos, da importância da profissionalização e do trabalho e para a questão das reformas de base, da reforma agrária, da reforma da educação – temas voltados para o coletivo, o social, o político; para o Homem na sua integralidade. Tínhamos, à época, uma visão holística e sistêmica da realidade, hoje propagada como novidade.

Foi dentro dessa conjuntura que nos chegou a informação, através do atuante líder universitário Marcos Guerra, estudante do curso de Direito, de uma seleção destinada a formar um grupo a ser treinado para atuar, como alfabetizador, na aplicação do método revolucionário do educador Paulo Freire. Esse engajamento exigia, além de uma formação prévia, por meio de seminário conduzido pelo próprio autor do método e sua equipe, o deslocamento para a cidade de Angicos, aproveitando o período de férias, a fim de permanecer e implantar, naquela cidade – nesta cidade –, em caráter experimental, uma nova pedagogia destinada a alfabetizar jovens e adultos em 40 horas.

O treinamento ia além de informações sobre o método de alfabetização propriamente dito, pois incluía a transmissão e o debate de temas relativos à atualidade brasileira e às questões fundamentais próprias de uma sociedade em transição, que necessariamente surgiriam para debate nos Círculos de Cultura. Muitos acorreram à convocação, mas somente poucos foram selecionados. Relendo velhos jornais, vi num artigo publicado no DN¹ Educação, edição de 19 de novembro de 1992, assinado pelo jornalista Luiz Lobo – um dos que faziam cobertura jornalística, muito frequente, do projeto em execução –, que “os candidatos deveriam ter um mínimo de embasamento cultural e ideológico, pois a experiência seria árdua e pioneira”.

Aqui chegamos: as moças hospedadas no Colégio das Freiras e os rapazes, no Colégio dos Padres. No nosso alojamento, dispúnhamos de uma auxiliar que cozinhava para nós e nos ajudava na limpeza. Éramos todos conhecidos, uns mais próximos por integrarem a mesma faculdade, mas todos, a partir da chegada, irmanados pelos mesmos ideais e propósitos, nos tornamos amigos. Mais que isso, nos tornamos irmãos. Marcos, assumidamente líder, no papel de coordenador, era a ponte entre o grupo e o mestre Paulo Freire, como também entre o grupo e a Secretaria de Estado da Educação, na pessoa do seu titular, o jornalista e escritor Calazans Fernandes, a quem se deve a teia de articulações para institucionalizar e implantar o projeto revolucionário que, como ele mesmo preconizava, “se tudo desse certo, receberia o nome de seu autor, Paulo Freire”. Marcos enfatizava que, embora estivesse com esse encargo, tudo e todas as coisas seriam decididas em grupo, democraticamente. Foi assim que conduziu todo o processo. Dividiu os louros do êxito do projeto e assumiu isoladamente a responsabilidade pelo dito e pelo feito, o que lhe custou, pelas obscuras tramas do destino, privação de liberdade e exílio.

Passávamos os dias em atividades. Para agilizar o processo, dividimo-nos logo em pequenos grupos e saíamos rua acima, rua abaixo, ora a pé, ora utilizando uma Rural Willys, equipada com um som e um microfone, que, por si só, já chamava atenção das pessoas da cidade. E o que dizíamos? Falávamos do porquê de estarmos ali, do projeto de alfabetização de adultos, ao mesmo tempo que convidávamos os interessados para uma rica experiência educacional, calcada no exercício da cidadania.

Entrávamos de casa em casa, dávamo-nos a conhecer, abraçávamos as pessoas com sinceridade, ríamos, ouvíamos e contávamos histórias; e haja conversa... Assim,

¹ *Diário de Natal.*

fomos ganhando confiança. Sim, porque no início a desconfiança era quase que geral, porque eles mesmos diziam que “de esmola grande o cego desconfia”, e vencer a resistência do caboclo desconfiado é difícil, porquanto estavam calejados de promessas, de enganações e de uma verdade que se repetia há muito tempo, a de que “pobre só é lembrado em época de eleição”. Mas, tão verdadeiro era o propósito, que o convencimento não tardava, e terminavam oferecendo as suas casas para que pudéssemos instalar os Círculos de Cultura.

Foi graças à mensagem que levávamos, por meio de conversas intermináveis, afagos, demonstração de apreço e seriedade, que conseguimos fazer uma pesquisa sociológica (novembro/dezembro de 1962), da qual resultaram palavras e assuntos mais repetidos, a eles mais familiares. Registramos, dessa forma, o que chamávamos de “universo vocabular”, necessário para a seleção das palavras-chave, denominadas geradoras, que se constituiriam no material didático: *slides*, desenhos, fichas com famílias de sílabas – base do processo global de aprendizado.

Identificamos cerca de 410 palavras, mais ou menos, em torno das quais se desenharam situações projetadas num cineminha motivador, que os animava a falarem e a se abrirem para o círculo e para a vida. Foi por meio de imagens agrupadas em sequência denominada “aula de cultura” – fichas ainda sem palavras escritas – que se sentiram mobilizados e descontraídos, criando-se um clima favorável a se descobrirem como seres pensantes, como senhores de suas histórias, seus sentimentos, suas crenças e seus pensamentos, enfim, favorável a se descobrirem no seu contexto, e, assim, poderem adquirir a capacidade de analisar, avaliar e buscar caminhos.

Nesse percurso, reconheceram que não só tinham fome de comida, mas também de outro tipo de fome que eles denominaram “fome da cabeça”, fome de justiça. E disseram: queremos aprender para “seguir nas leis que puder ser”. Só nós sabíamos o que aquela expressão queria dizer, pois havíamos aprendido a interpretar suas palavras e seus sentimentos. Recordo outra expressão utilizada pela aluna Dona Maria Hermínia, a mais idosa, quando via certo barulho e desconcentração dos adultos jovens. Dizia ela: professora, “esse povo novo tem o sentido salteado; nós, mais velhos, não”. Foi tão forte a afirmação que, quando no exercício do magistério, bem mais tarde, passei a utilizar (e ainda hoje utilizo) essa expressão quando quero indicar alguém menos atento.

Foi uma experiência revolucionária, “uma experiência cristã”, como bem disse o jornalista Luiz Lobo. Não éramos mestres no estilo tradicional. Sem bem saber, adotávamos a pedagogia de Epicuro, no século IV a.C., que, nos seus jardins, na Grécia, formava grupos de amigos para aprenderem juntos, dentro de uma ética que se manifesta no esforço para libertar a alma humana de equívocos, influências ou infundadas crenças amedrontadoras.

E os dias foram passando, lentos. Às vezes cansados, distantes de casa, da família, prosseguíamos obstinados, porque havíamos criado laços – laços da afetividade – que foram o lastro de nossas ações. Diariamente, passávamos as manhãs em seminários, discutindo, trocando experiências, enriquecendo a proposta, fiéis à orientação do nosso mestre Paulo Freire de avaliarmos tudo, pois nada era definitivo

e acabado. Íamos agregando formas, ilustradas por sugestões e ocorrências que registrávamos. Nas ocasiões em que Paulo Freire nos visitava, vibrava com as nossas descobertas, vendo-nos como parceiros de sua criação. Sua alegria aumentava o nosso entusiasmo, porque ele próprio era o entusiasmo personificado e um multiplicador de amizades. Tão marcantes eram essas características que nos orgulha registrar, integrando nosso grupo, a participação de sua filha Madalena, com apenas 15 anos de idade.

Recebíamos visitas as mais diversas: educadores, jornalistas, estudantes e pessoas interessadas. Todos queriam ver de perto se aquilo que estava sendo divulgado era verdadeiro. Saíam conosco ou chegavam de surpresa aos Círculos e faziam as suas investigações. Os alfabetizados, estes sim, eram só encantamento, pois se sentiam vistos, prestigiados, progredindo, e esses movimentos de chegada e saída de gente para vê-los só aumentava a sua autovalorização, a sua autoestima, a ponto de dizerem – como ouvi de alguns do Círculo que coordenei, situado na zona rural, sem energia elétrica, com projetor e lâmpada a gás, mais precisamente, na casa cedida por Seu Genésio Tibúrcio – “estamos nos sentindo vivos”.

Agora, ao recordar tal passagem, me vem à mente o que disse Joseph Campbell, renomado mitólogo, autoridade no campo da mitologia comparada: “o que realmente precisamos, mais do que ter um sentido para a vida, é vivermos experiências que nos façam nos sentir vivos”, pensamento este semelhante ao manifestado também por Victor Frank, quando preso num campo de concentração, mais tarde registrado em livro.

Hoje, já bem adiante na minha trajetória, sei que vida é consciência em ação e consciência é vida em ação. Acredito, pois, firmemente, que essas atitudes libertárias revestidas da energia amorosa fizeram germinar frutos que, como vemos, se perpetuaram ao longo dos anos, fazendo-nos presentes aqui, nesta solenidade, mesmo depois de decorridas cinco décadas.

Merece destacar, também, que a tocha aqui acesa, nesta cidade, espargiu sua luz, alcançando, a princípio, a capital Natal, mais precisamente o bairro das Quintas, onde foram instalados mais de trinta Círculos, trabalho esse que se estendeu, posteriormente, aos municípios de Mossoró, Caicó e Macau. Treinamos novos coordenadores, agora já atuando sob a nossa supervisão. Desses Círculos, o que me restou foram documentos relativos aos respectivos levantamentos dos universos vocabulares e alguns testes que aplicávamos para avaliação.

Nesse decurso de tempo, eu e meus companheiros fomos procurados por diversos profissionais, estudantes, mestrandos, doutorandos, professores, todos querendo mais do que absorver informações, apreender o que realmente se passou, a fim de bem ilustrarem suas pesquisas. Conversamos com vários deles, do Brasil, de Portugal, da Itália, da Espanha, e cada um que chegava já vindo dessas bandas de cá trazia suas histórias, algumas coincidentes. No entanto, num aspecto sempre havia unanimidade: o fato de que nossos alunos, além de aprenderem a ler, reconheceram-se cidadãos, libertos de amarras que os prendiam a uma vida de servidão, a servidão da ignorância. E quem não ama a liberdade, esta benção que nos afasta do jugo de opiniões e decisões alheias, externas, aquele estado de graça

nascido na alma, que nos habilita a compreender “as penas” do mundo dual, materialista, consumista, e nos plenifica de autodomínio? Esse entendimento e esse sentimento nos levaram a ambos, alfabetizadores e alfabetizados, a um compromisso, sem documento formal, de realizarmos o nosso propósito e de consolidá-lo e perpetuá-lo como um recíproco aprendizado vivido.

Maturando essas afirmações, ao lado de tantas outras experiências que a vida nos proporcionou, temos convicção absoluta de que toda construção, de qualquer ordem que ela seja, se não for lastreada pelos liames do amor – que liberta o ser e ao mesmo tempo gera compromisso, dedicação, respeito e responsabilidade –, de nada valerá. Aliás, essa foi a grande mensagem deixada pelo nosso Mestre Jesus, há mais de dois mil anos, e repetida pelo apóstolo Paulo na Epístola aos coríntios: “Ainda que eu falasse línguas, as dos homens e as dos anjos, se eu não tivesse amor, seria como um bronze que soa ou como um címbalo que tine...”.

Sou testemunha de alguns bilhetes trocados entre os que pesquisavam e os ex-alunos. O foco era sempre o mesmo, ao lado de outro ponto que sempre os intrigou e assustou, ou seja, a interrupção abrupta do processo, pois se pensava e anunciava uma segunda etapa. Qual o motivo de nossa ausência, o porquê da ameaça de prisão, a necessidade de se “dar fim” a todo material? Nunca internalizaram bem isso. O certo é que boatos e notícias deturpadas que lhes chegavam pretendiam incutir-lhes a ideia de que tudo aquilo era coisa de comunista, “escola de papa-figo”, coisas para se esquecerem, justificativas encontradas para estancar o processo libertador.

Pelo que tenho dito até agora, não há dúvida de que o grande aprendizado não foi só o dos intitulados alunos. Somente nós sabemos que, na verdade, nós fomos agraciados, grandes ganhadores, pois aprendemos a ver a vida de modo bem diferente, mais real, mais valorosa, mais condizente com os valores indicados pelos nossos antepassados. Recebemos um reforço vivo, substancial, mostrado em cores, do que verdadeiramente somos, do que podemos realizar por meio do compromisso, da solidariedade e do respeito. Vimos que somos felizes quando nos encontramos no centro de nós mesmos, naquele lugar onde reside a paz e a tranquilidade que alimentam a nossa missão, os nossos propósitos de bem servir, pois acreditamos que o ritmo equilibrado de todas as relações, inclusive do próprio universo, tem sua raiz na reciprocidade.

Cada um de nós teve a felicidade de coordenar Círculos com figuras interessantes. De alguns deles tenho imagens e vozes bem vivas na memória. Só para exemplificar, desperta emoções lembrar Seu Severino e Dona Francisca, cuja filha, Eneide, criança de 6 anos de idade, disse e repetiu, inclusive numa reportagem que guardo com carinho, que tinha admiração por mim, professora de seus pais, a ponto de, desde pequena, alimentar o sonho de se tornar professora como eu, sonho que alimentou e que, graças a Deus, sua obstinação tornou realidade.

Mas e nós do grupo? O que nos aconteceu? Fomos obrigatoriamente separados, mais que isso, orientados a nos distanciarmos, a não nos vermos, a não nos falarmos. Seria isso possível? Até quando? Alguns companheiros foram presos, outros exilados, o próprio Paulo Freire teve que deixar o País. Foi uma súbita e temerosa mudança, verdadeiro terremoto em nossos mundos. Recolhemo-nos e procuramos reorientar

nossas vidas. Estudamos, concluímos os cursos escolhidos, tomamos direção, rumo, continuamos e aqui estamos, sãos e salvos.

Oportuno aqui lembrarmos a figura dos nossos queridos e saudosos pais e familiares, que nos compreenderam na decisão de participar de projeto tão aguerrido e nos acolheram, confortando-nos, quando, assustados, sentimos a necessidade de mudar a direção da nau, de desenvolver a aceitação, como forma de superar a frustração, e a oportunidade para crescermos espiritual e emocionalmente.

Enfrentamos a vida profissional, trabalhamos, casamos, tivemos filhos, hoje temos netos. São cinquenta anos de caminho. Agora, mobilizados por pessoas que pensaram e concretizaram este evento, a quem dedico especial agradecimento, nos reencontramos, para cumprirmos outro capítulo da nossa história, obedecendo ao princípio de que “tudo tem seu tempo e seu propósito”. E que alegria, que felicidade ao nos revermos, unidos pelo mesmo motivo, ao sabermos como estão todos, o que fizeram com a vida e o que a vida fez com cada um. O encontro revela que o destino é por nós construído de acordo com as nossas crenças, mas a certeza pode ser determinada ainda cedo, quando se tem consciência do papel a cumprir.

Resta-nos agradecer, mais uma vez, aos que idealizaram este encontro e trabalharam para que ele acontecesse, e, em particular, à Câmara de Vereadores de Angicos, que nos concedeu tão honrosa distinção, reafirmando, contudo, que, sendo hoje o dia do recebimento formal desse diploma, essa cidadania nós já havíamos conquistado no coração.

Certa vez Paulo Freire disse ao repórter, em 1993: “Angicos não mudou o mundo, mas marcou. No futuro próximo, Angicos será compreendido como o ponto de transformação da educação brasileira. Aqui vivi meu aprendizado da relação teoria e prática que mudaria a minha trajetória profissional”.

Por ocasião de uma das visitas a Angicos, quando perguntado sobre como gostaria de ser lembrado, respondeu: “como alguém que amou muito as pessoas, os animais, as plantas, as pedras, a vida”. Fazemos nossas as suas palavras e acrescentamos que queremos também ser lembrados como alguém que aprendeu com este povo angicano, na oportunidade dessa frutífera convivência.

E concluo com um pensamento de Tagore, que sempre me encheu de entusiasmo jupiteriano pela vida: Eu dormi e sonhei que a vida era alegria. Acordei e vi que a vida é obrigação. Cumpri a minha obrigação (e eu acrescento: com devoção) e vejo agora que a vida se transformou em alegria.

Muito obrigada.

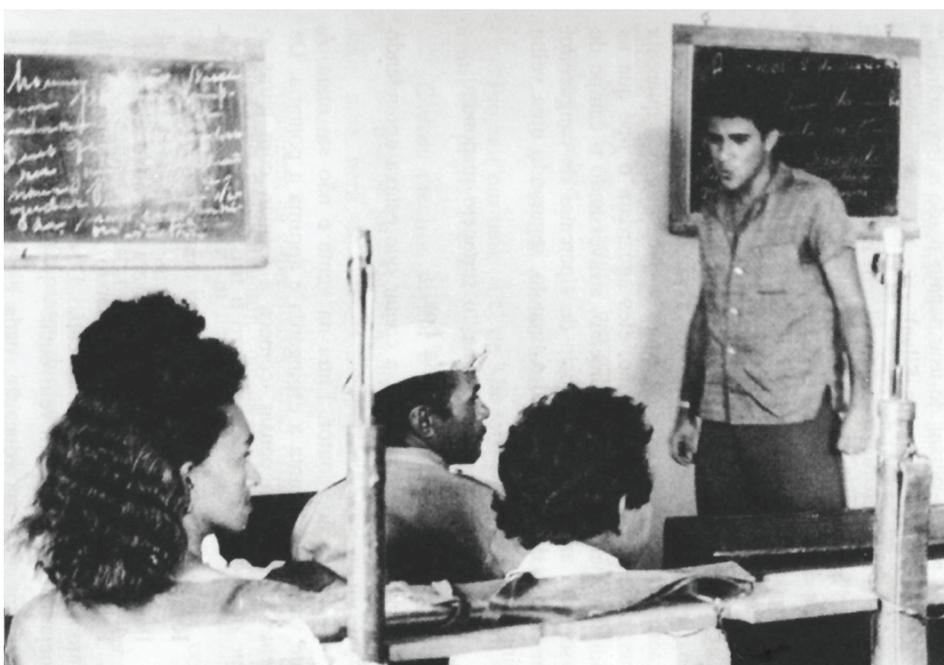
Valquíria Felix da Silva, advogada e mestre em Administração pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), foi coordenadora de círculos de cultura em Angicos, em 1963. Na área jurídica, exerceu os cargos de juíza de Direito, promotora de justiça, auditora e procuradora do Ministério Público junto ao Tribunal de Contas do Estado. Na área administrativa, atuou como assessora especial da Secretaria Municipal de Administração e como secretária de Estado da Administração.

reserhas



40ª hora: ex-analfabeto Antônio Ferreira fala em nome dos alunos

Fonte: FERNANDES, Calazans; TERRA, Antonia. 40 horas de esperança. São Paulo: Ática, 1994.



Círculo de Cultura coordenado por Marcos Guerra

Fonte: FERNANDES, Calazans; TERRA, Antonia. 40 horas de esperança. São Paulo: Ática, 1994.

A experiência da esperança: um “golpe na alma” da intelectualidade brasileira pós-1964*

Dimas Brasileiro Veras

Francisco Aristides de Oliveira Santos Filho

CORTEZ, Marcius. *O golpe na alma*. São Paulo: Pé-de-chinelo Editorial, 2008. 96 p.

“Onde está o professor Paulo Freire? Em Genebra ou na Guiné-Bissau? Nas ilhas greco-socráticas ou na ilha do Maruim? O que restou? O que restou? O que restou de nossos círculos de cultura?” (7’51’’ – Britto, 2002, p. 172). Assim encontramos preso, na “Casa Grande de Detenção da Cultura”, o *Palhaço degolado* de Jomard Muniz de Britto (audiovisual produzido em 1976/1977 em Pernambuco). O solilóquio é recheado de momentos de carnavalização e chistes com as engrenagens discursivas legitimadoras da “Cultura Brasileira”, mas termina em clima de angústia e solidão (“Até quando? Até quando? A saída? ATÉ QUANDO?” – 8’50’’). A tristeza emerge justamente quando o palhaço percebe estar vivendo numa realidade completamente diferente da experimentada pelos movimentos sociais e culturais dos anos que antecederam o golpe militar no Brasil (1950-1960). É a memória que persiste ao esquecimento compulsório, imposto por um estado de exceção.

Por que o *Palhaço degolado* invoca Freire? Além do trocadilho chistoso entre Freyre (sociólogo – tradicionalista ao seu modo – alvo das ironias do palhaço) e Freire (educador – radical ao seu modo – evocado pelo palhaço), o palhaço quer evocar o papel desempenhado por Paulo Freire no *campo de produção cultural e intelectual* (Bourdieu, 2007) da cidade do Recife no início da segunda metade do século 20. Este, além de ter sido um dos fundadores do Movimento de Cultura Popular, idealizou e fundou, com o reitor João Alfredo, o Serviço de Extensão Cultural (SEC), da Universidade do Recife, do qual Jomard Muniz de Britto foi integrante. Desde a

* Trabalho publicado nos anais do XXV Simpósio Nacional de História – História e Ética, realizado em Fortaleza, em 2009.

criação do SEC em janeiro de 1962 até o afastamento de Freire e sua equipe em 1964, a instituição promoveu inúmeras atividades de extensão: palestras, encontros estudantis, diálogo com outras universidades, a criação da Rádio Universidade e da revista de cultura *Estudos Universitários*. No entanto, o foco do SEC era o sistema de alfabetização de jovens e adultos que terminou conhecido como Método Paulo Freire de Alfabetização e uma nova concepção de educação conhecida como Sistema Paulo Freire de Educação. O Sistema tomou proporção nacional quando, em 1963, o então ministro da Educação, Paulo de Tarso, convidou Paulo Freire para desenvolver o Plano Nacional de Alfabetização (Rosas, 2003; Cortez, 2008; Veras, Guedes, 2012; Veras, 2012, 2013). Nesse sentido, o lamento do palhaço evoca a experiência de esperança vivida nos círculos de cultura e todas as outras atividades do SEC da antiga Universidade do Recife (atual UFPE).

A construção deste trabalho é fruto da leitura e da discussão do livro *O golpe na alma*, que relata as vivências de Marcius Cortez (na época com 17 anos), como membro mais jovem do SEC, e a dificuldade de viver exilado em São Paulo nos anos de ditadura militar. É antes de tudo um livro de memórias apontado para o futuro – por isso não é memorialista: “Paramos no tempo porque nos conservamos os mesmos diante do nosso passado” (Cortez, 2008, p. 12) – e traz em seu bojo o mal-estar e o desejo de superação por parte de uma geração de intelectuais condenada a anos de cerceamento dos direitos políticos, sociais e civis:

Faço um relato sobre um tempo do qual sou testemunha, um tempo que guarda em si uma fidelidade inexorável, a de que durante todos os momentos em que ele aconteceu e que vem acontecendo ao longo dos anos, a fome social do povo permanece viva em proporções alarmantes. Volto para ver as minhas sombras que projetadas no chão me servem como guia, mas é para o futuro onde dirijo o meu foco, é para o futuro que aponto minha arma. (Cortez, 2008, p. 12).

O relato se faz importante no que diz da história do SEC e dos movimentos de cultura e educação popular devido à tentativa de produção de esquecimento, operada pelos militares, que destruiu quase toda documentação da instituição:

Uma das principais coisas que o Exército fez foi invadir a sede do Serviço de Extensão Cultural (SEC) de Paulo Freire na Universidade do Recife e confiscar todos os materiais que estavam sendo usados no programa de alfabetização. (Page, 1972, p. 248).

Afirma Cortez:

Documentos, filmes, retratos ou outros registros desse tempo são exíguos porque logo após o golpe de 64, o prédio do SEC foi ocupado por forças militares que sumiram com tudo que havia ali. Arquivos e fichários inteiros desapareceram. (Minha irmã viu na televisão parte desse material enquanto um locutor em *off*, ensandecido, dizia que aquilo era altamente subversivo). (Cortez, 2008, p.13).

Para entender *O golpe na alma* em sua complexidade, percorrer a historiografia tornou-se uma necessidade. Em estudos sobre a intelectualidade brasileira, Daniel Pécaut (1990) mostrou-nos como a palavra de ordem da geração de intelectuais, do fim do Estado Novo à ditadura, era conscientização e participação popular. É dentro desse contexto que Marcius Cortez narra as vivências de um coletivo mergulhado

em sua época, fazendo da cultura “ato de coragem, uma busca de aproximação com a realidade [...], aceitação pelo homem dos desafios que lhe endereça a existência [...]” (Lima, 1962, p. 5). O debate proposto por Pécaut é extremamente pertinente (ainda que o trabalho esteja centrado no Rio de Janeiro e São Paulo), na medida em que percebe as movimentações de várias redes de sociabilidades letradas entre os anos 1930 e 1960, buscando traçar e legitimar seu espaço político no Estado brasileiro. É o constatar de uma multiplicidade de práticas político-culturais que permite ao autor perceber uma cultura política que ele chama de “nacional-popular” nos anos 1955-1964 (Pécaut, 1990, p. 185).

O historiador Flávio Weinstein Teixeira (2007) analisa essas transformações do campo cultural/intelectual da cidade do Recife (entre 1946 e 1964) a partir do Teatro dos Estudantes de Pernambuco e do coletivo de impressores conhecidos como O Gráfico Amador. Estavam estes grupos mais preocupados com a produção cultural e artística, mas muitos de seus integrantes foram importantes colaboradores do SEC. No Recife, os intelectuais debruçados na conscientização por meio da educação e da cultura estavam circulando principalmente em torno da Ação Católica (e do Movimento de Educação de Base), do SEC e do Movimento de Cultura Popular (MCP). Segundo Venício Arthur de Lima, para entender a atuação de Paulo Freire em ambos os movimentos é inevitável passar por duas importantes forças ideológicas da época: o nacionalismo – sobretudo o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (Iseb) – e o catolicismo radical – principalmente a Ação Católica (AC) e a Juventude Universitária Católica (JUC). Como uma instituição de proporção nacional, o Iseb estava mais atento para a produção de ideologias e para a economia-política, enquanto o SEC fazia de seu escopo a cultura e a educação popular. O Iseb mostrou para Freire não só a importância de pensar o Brasil a partir do próprio Brasil como também forneceu a base teórica e léxica para os debates intelectuais da época. Por outro lado, a JUC, seguindo as orientações de um dos futuros coordenadores do SEC, o padre Almerly Bezerra, passou a atuar de maneira mais incisiva no cenário político nacional, notabilizando-se a JUC de Pernambuco ao propor que a JUC tomasse em âmbito nacional um *ideal histórico*. Esse conceito, no início dos anos sessenta, transitaria para o de *consciência histórica*: o homem e a cultura como frutos da história assumem uma dimensão transitiva e dinâmica, ou seja, o homem torna-se agente transformador da realidade. A sede da JUC no Recife era um espaço de vivência constantemente frequentado por grupos progressistas da Universidade do Recife, afinal, estavam ambas situadas no bairro da Boa Vista (Veras, 2012).

Mesmo com toda influência do Iseb e da JUC, o SEC gozava de autonomia intelectual. Havia uma particularidade em seus colaboradores que foi chamada por Vamireh Chacon (1963) e outros de “heterodoxia”:

Na época, começo da década dos sessenta, circulava um termo interessante, heterodoxia. E era isso mesmo, como havia muito trabalho, preferimos arregaçar as mangas, ao invés de ficarmos construindo uma cartilha sectária, amarrada a qualquer viseira bitoladora. (Cortez, 2008, p. 13).

Como já vimos, *consciência* é um conceito fundamental para entender o coletivo do qual Cortez participava. Tornar os indivíduos força de interferência

coletiva era o ponto central das atividades realizadas pelos intelectuais e artistas nesse período. Revelando a historicidade da cultura e do homem, este perderia sua passividade no mundo e no modo como o interpreta. Assim, o homem assumiria uma *transitividade crítica*: possibilidade de se transformar e de transformar o mundo: “a fim de contrabalançar a indigência e o marginalismo da massa: seria um modo de fortalecê-la para um contato devastador com a demagogia eleitoral [...]” (Schwarz, 1978, p. 285). O livro *Contradições do homem brasileiro*, de Jomard Muniz de Britto, publicado pouco antes da perseguição aos integrantes do SEC, apresenta-nos um perfil da época que repensa o papel do homem na sociedade:

No mundo em comunicação com os outros, existe algo dado, apresentado, um “mundo feito”, mas igualmente um mundo por fazer, previsto, antecipado. Nesta segunda acepção, que inclui a obra especificamente humana, as criações do homem, o significado do mundo se reveste de historicidade, ele próprio é história, horizonte de possibilidades humanas. (Britto, 1964, p. 15).

Marcelo Ridenti (2005, p. 84) também levanta uma hipótese que converge com nossa percepção em torno da temática proposta: “o florescimento cultural e político dos anos de 1960 e início dos de 1970 na sociedade brasileira pode ser caracterizado como romântico-revolucionário. Valorizava-se acima de tudo a vontade de transformação”. Nesse sentido, a cultura e a educação popular seriam os meios de organização e mobilização, dentro dos círculos, praças e centros de cultura, para a “transição”. Espaços de sociabilidade e trocas intensas de informação, recreação e circulação de material educativo nos bairros distantes e periferias das regiões em processo de formação crítica. Teatro, rádio, cinema, música, literatura e outras manifestações culturais – desde que transformados de “fatores” técnico-materiais em “valores” técnico-reflexivos para democratização da cultura (Britto, 1963, p. 68) –, seriam feitos pelo povo e com o povo. Politizando e conscientizando vários grupos sociais, o objetivo era fazer da prática cultural um veículo de “comunicação das consciências” (Ação Popular, 1983, p. 18) e humanização coletiva (Fávero, 1983, p. 9).

O clima de esperança ganhava cada vez mais contorno. Transformar a realidade por meio da educação e da cultura (a educação como mediadora entre cultura e revolução) aparecia, para essa geração, como uma possibilidade viável e concreta, pois o trabalho dava-se pelo viés da conscientização, o que poderia “acelerar a velocidade com que se transformam os suportes materiais da sociedade” (Estevam, 1983, p. 34-35). O objetivo final seria o movimento ascensional das massas, não obstante, guiadas pelos intelectuais (“o fato de reivindicarem o domínio do dever social resulta mais do espírito do Iluminismo do que da vontade de se ter uma ditadura ‘boa’” – Pécaut, 1990, p. 186) em direção à conquista do poder na sociedade de classes (Estevam, 1983, p. 39). É este aspecto que separa as práticas do SEC e de outros grupos da época, como o MCP:

Divergíamos quanto a concepção do intelectual. Para o MCP, assim como para o CPC da UNE, o intelectual era tido como guia das massas. Embora essa concepção seja entre nós tão velha quanto o Positivismo do século 19, sem dúvida sua base era a política cultural stalinista. (...) Como eu tinha aprendido, por meus anos na Espanha franquista, o que significava o dirigismo cultural e como pouco se distinguia

do fascismo, participei de uma linha de resistência ao dirigismo oba-oba tanto do MCP, quanto do CPC da UNE. (Lima, 2007, p. 44).

A faceta instrumental da cultura popular nos faz pensar sobre os apontamentos de Pécaut (1990, p. 187) em relação aos anseios dessa geração em implementar um saber-poder: “fazendo de si os portadores da verdadeira consciência, a consciência crítica, os intelectuais tomam o lugar que comumente cabe a um líder populista”.

Ao abordar a geração que circulou em torno do SEC e seu diretor, Cortez mostra-nos que o Sistema Paulo Freire e as experiências de educação e cultura popular que permitiram sua criação precisam ser abordados com mais atenção. Há toda uma complexidade nos círculos de cultura e na desierarquização da atividade educacional proposta pelo pedagogo, impulsionando a experiência para além de um “espírito do Iluminismo” (Cortez, 2008). O caso do SEC talvez precise ser pensado como movimento inserido numa episteme pós-moderna. Jarbas Maciel, em artigo publicado na revista *Estudos Universitários*, mostra-nos como essa geração viu surgir, juntamente com o Método Paulo Freire de alfabetização de adultos, o Sistema Paulo Freire de Educação, fruto das experiências colocadas em prática pelo SEC e por uma Universidade que se queria popular (Maciel, 1963; Fürter, 1962). A sociedade, para Paulo Freire, estava em trânsito devido às experiências sucessivas que possibilitam a ativação do povo no campo educacional e cultural. Daí a necessidade de se passar por uma “democratização fundamental”, crescente e irreversível, visando à melhoria da sociedade por meio da presença sólida do povo, outrora ausente, supostamente alienado da realidade devido a uma “intransitividade” ou a uma “transitividade ingênua” (Freire, 1963). A esperança estava na formação urgente da *transitividade crítica*: possibilitando um sujeito sensível (porque compreende) e comprometido (porque necessita) com sua história “mediante uma educação dialogal e ativa” (Freire, 2007, p. 110). Esta permitiria ao indivíduo questionar seus problemas fundamentais e resolvê-los com autonomia. Para o crítico Roberto Schwarz, o Brasil estava “irreconhecivelmente inteligente”, temperado de metas e realização dos sonhos trazidos pelo vento pré-revolucionário que lotava os jornais e mídias de “mudanças” sociais como reforma agrária, agitação camponesa, anti-imperialismo e questionamentos focados na “descompartimentação da consciência nacional”.

Não é apenas a memória de Cortez e os livros que revelam fios e rastros das intensas vivências do SEC. A leitura dos jornais da época e da revista de cultura *Estudos Universitários* nos mostra que a Universidade do Recife contagiava a cidade com sua euforia. Evidentemente, Paulo Freire não possuiria fôlego para realizar uma tarefa desse porte sozinho; nesse sentido, pôde sempre contar com sua equipe da Universidade (Cortez, 2008, p. 16). Fazer o povo pensar era uma atitude bastante perigosa num governo como o de João Goulart, conhecido por suas tentativas frustradas de realizar reformas de base e tido na época como esquerdista e herdeiro do varguismo. Estava servido o prato para os militares disporem de inúmeras justificativas (incompetência administrativa, instabilidade política, corrupção, “crescimento” da ameaça comunista, no governo e no meio militar) para legitimar um golpe quase sem resistência (Silva, 2001). O SEC e sua equipe contaram ainda

com a oposição de um importante intelectual e político brasileiro: Gilberto Freyre. Lendo os jornais da época e os depoimentos de Costa Lima e do próprio Cortez, fica clara não só a perseguição política ao coletivo do SEC e ao reitor João Alfredo, desde 1962 até 1964, como também as muitas denúncias de o “antropólogo dos trópicos” ter delatado aos militares Costa Lima e outros integrantes do SEC (Lima, 2007; Cortez, 2008).

A repressão aos grupos de esquerda, intelectuais, movimento estudantil e a prisão de sindicalistas e religiosos marcam o início de uma verdadeira perseguição e cerceamento das práticas que destoam da organização do governo militar. Ainda que escrito a partir do presente, *O golpe na alma* está carregado dos anseios de uma experiência abortada em sua gestação. Paulo Freire aparece como dedicado protagonista do relato. Cortez não só mostra o empenho do grupo do qual fazia parte em garantir elementos básicos da cidadania para o povo brasileiro, como mostra a experiência do horror ao relatar as torturas e censuras que presenciou na época. O autor faz também importante denúncia sobre as relações entre a *Folha de São Paulo*, a Rede Globo e a ditadura militar. Não deixa de rememorar momentos de prazer vividos no Rio de Janeiro ao lado dos colegas do SEC, Glauber Rocha e Jorge Ben (em visita do SEC ao Rio), momentos de solidariedade ao esconder em sua casa Eduardo Coutinho (autor do documentário *Cabra marcado para morrer*, que começou a ser gravado em 1963 e, devido à repressão, foi finalizado apenas em 1984), e de resistência através do riso e da esperança, esperança oriunda do presente de onde se inscreve. Tudo isso faz do livro uma obra mesclada de alegria, dor, amor, esperança, carinho e respeito pelos atores vivos e mortos nessa luta que foram os anos que circulam 1964, cuja violência não abalou o ensinamento que Paulo Freire fazia sua meta fundamental: a esperança, “princípio do qual não abria mão” (Cortez, 2008, p. 15).

A leitura de *O golpe na alma* é uma valiosa oportunidade de repensarmos as noções de cultura e educação popular e as ações de resistência dos movimentos culturais na década de 1960. O texto também fornece elementos para pensarmos as tensões e os medos que povoaram e povoam uma geração de intelectuais reprimida pela institucionalização da violência, da repressão e do medo. Não podemos deixar de reverenciar o relato de Cortez como uma maravilhosa oportunidade de leitura para aquele leitor mais descomprometido e pouco preocupado com pesquisa, pois é o relato da experiência da esperança, de que todo cidadão brasileiro necessita. Diante da recente erradicação do analfabetismo na Bolívia, por meio do método cubano “Yo, si puedo” (Eu posso, sim) com duração de seis meses,¹ as perguntas do *Palhaço degolado* ao referir-se a Freire mostram-se extremamente atuais. Com palavras de esperança, Cortez nos faz acreditar que, mesmo com todas as tentativas de imobilização do corpo e da alma brasileira, devemos cultivar a “semente” freiriana: plantada com suor e sangue pela “poeticidade pedagogicamente revolucionária em luta pela transfiguração da cidadania no prazer da felicidade” (Britto, 2008).

¹ Notícia publicada no *Jornal Brasil de Fato*, 25-31 dez. 2008, p. 12.

Referências bibliográficas

AÇÃO POPULAR. AP/Cultura popular. In: FÁVERO, Osmar (Org.). *Cultura popular e educação popular: memória dos anos 60*. Rio de Janeiro: Graal, 1983. p. 15-31. [reprodução de documento elaborado em 1963 e distribuído mimeografado como orientação aos militantes].

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BRITTO, Jomard Muniz de. *Contradições do homem brasileiro*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1964.

BRITTO, Jomard Muniz de. Educação de adultos e unificação da cultura. *Estudos Universitários: Revista de Cultura da Universidade do Recife*, n. 4, p. 61-70, abr./jun. 1963.

BRITTO, Jomard Muniz de. *Atentados poéticos*. Pernambuco: Bagaço, 2002.

BRITTO, Jomard Muniz de. *Poeticidade em Paulo Freire*. Exposição apresentada no evento Andarilhando com Paulo Freire, realizado na Universidade Federal de Pernambuco, nos dias 19-20 de setembro de 2008. [folheto].

CHACON, Vamireh. Rumos da renovação brasileira. *Estudos Universitários: Revista de Cultura da Universidade do Recife*, n. 1, p. 51-58, jul./set. 1962.

CHACON, Vamireh. Capitalismo, socialismo e cristianismo. *Estudos Universitários: Revista de Cultura da Universidade do Recife*, n. 3, p. 5-14, jan./mar. 1963.

CORTEZ, Marcius. *O golpe na alma*. São Paulo: Pé-de-chinelo Editorial, 2008.

ESTEVAM, Carlos. A questão da cultura popular. In: FÁVERO, Osmar (Org.). *Cultura popular e educação popular: memória dos anos 60*. Rio de Janeiro: Graal, 1983. p. 33-47.

ESTUDOS Universitários: índice v. 1-25 (1962-2004). Disponível em: <http://www.fundaj.gov.br/geral/didoc/estudosuniversitarios_indices.pdf>.

ESTUDOS Universitários: *Revista de Cultura da Universidade do Recife*, n. 1, 2, 3, 4, 5, 1962-1963.

FÁVERO, Osmar (Org.). *Cultura popular e educação popular: memória dos anos 60*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

FREIRE, Paulo. Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo. *Estudos Universitários: Revista de Cultura da Universidade do Recife*, n. 4, p. 5-23, abr./jun. 1963.

FREIRE, Paulo. *Educação com prática da liberdade*. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007. (Primeira edição: 1967).

FÜRTER, Pierre. A Universidade do Recife quer educar as massas. *Jornal do Comércio*, Recife, 2º caderno, capa, 18 nov. 1962.

LIMA, Luiz Costa. Estudos Universitários: introdução. *Estudos Universitários, Revista de Cultura da Universidade do Recife*, n. 1, p. 5-8, jul./set. 1962.

LIMA, Luiz Costa. Entrevista. In: ZAIDAN FILHO, Michel; MACHADO, Otávio Luiz (Orgs). *Movimento estudantil brasileiro e a educação superior*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2007.

LIMA, Venício Artur de. *Comunicação e cultura: as ideias de Paulo Freire*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

MACIEL, Jarbas. Fundamentação teórica do Sistema Paulo Freire de Educação. *Estudos Universitários: Revista de Cultura da Universidade do Recife*, n. 4, p. 25-59, abr./jun. 1963.

PAGE, Joseph A. *A revolução que nunca houve: o nordeste do Brasil 1955-1964*. Rio de Janeiro: Record, 1972.

PALHAÇO degolado [O]. Direção: Jomard Muniz de Britto, Carlos Cordeiro. Fotografia: Carlos Cordeiro. Montagem: Jomard Muniz de Britto, Lima. Letreiros e toques cênicos: Guilherme Coelho. Texto: "Outdoors de recado", de Wilson Araújo de Souza. Recife, PE, 1976-1977. 13 min son. color.

198

PÉCAUT, Daniel. *Os intelectuais e a política no Brasil: entre o povo e a Nação*. São Paulo: Ática, 1990.

RIDENTI, Marcelo. Artistas e intelectuais no Brasil pós-1960. *Tempo Social: revista de Sociologia da USP*, v. 17, n. 1, p. 81-110, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ts/v17n1/v17n1a03.pdf>>.

ROSAS, Paulo. *Papéis avulsos sobre Paulo Freire, 1*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2003.

SCHWARZ, Roberto. Cultura e política no Brasil: 1964-1969. In: BASUALDO, Carlos (Org.). *Tropicália: uma revolução na cultura brasileira [1967-1972]*. São Paulo: Cosac Naify, 2007. p. 279-309.

SILVA, Vanderli Maria da. *A construção da política cultural no regime militar: concepções, diretrizes e programas (1974-1978)*. 2001. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade de São Paulo (USP), 2001.

TEIXEIRA, Flávio Weinstein. *O movimento e a linha: presença do Teatro do Estudante e d'O Gráfico Amador no Recife (1946-1964)*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2007.

VERAS, Dimas Brasileiro. *Sociabilidades letradas no Recife: a revista Estudos Universitários (1962-1964)*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

VERAS, Dimas Brasileiro. Aonde dorme o cão sem plumas: o Recife e a formação do Sistema Paulo Freire de Educação. In: SANTIAGO, Eliete; NETO, José Batista. *Paulo Freire e a educação libertadora: memórias e atualidades*. Recife: Ed. Universtária da UFPE, 2013.

VERAS, Dimas Brasileiro; GUEDES, Rebeca Santos de Amorim. A hora e a vez da Estudos Universitários. *Estudos Universitários: Revista de Cultura*, v. 29, n. 10, p. 23-34, 2012.

Dimas Brasileiro Veras, mestre e doutorando em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), é professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) e pesquisador da Cátedra Paulo Freire da UFPE.

dimasveras@hotmail.com

Francisco Aristides de Oliveira Santos Filho, mestre em História pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), é professor de Formação Audiovisual na Escola Santo Afonso Rodriguez e de História na Escola Santa Helena e na Faculdade Piauiense (FAP/Maurício de Nassau).

Em busca de uma educação conscientizadora

Osmar Fávero

BEISIEGEL, Celso de Rui. *Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil*. São Paulo: Ática, 1982. 304 p. [4. ed. rev. Brasília: Liber Livro, 2008. 378 p.].

201

Originalmente tese apresentada ao concurso de livre-docência em Sociologia da Educação na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, é o livro mais completo e mais bem documentado sobre o pensamento e a atuação de Paulo Freire desde o final dos anos de 1950 até o golpe militar de 1964.

No Capítulo I, “Educação e realidade brasileira”, Beisiegel aborda o papel da educação no desenvolvimento nacional, na perspectiva da construção da democracia, proposto por Paulo Freire em *Educação e atualidade brasileira*, tese apresentada para o concurso da cadeira de História e Filosofia da Educação da Escola de Belas Artes de Pernambuco em 1959. Coteja esse entendimento com as obras referidas pelo autor, em especial aquelas produzidas no âmbito do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (Iseb), ao lado das demais obras clássicas sobre o Brasil produzidas até então.

O longo capítulo II, “Em busca de uma educação conscientizadora”, inicia resumindo a crítica à educação escolar brasileira, assumida por Paulo Freire a partir dos trabalhos de Anísio Teixeira; explora o binômio educação e participação, com base no diálogo, para a construção de uma nova fase do desenvolvimento; e apresenta as primeiras ideias da proposta de uma educação conscientizadora, experimentada já nos anos de 1950, no Recife, tanto no Serviço Social da Indústria (Sesi) quanto em experiências com pais e professores das escolas do bairro de Casa Amarela, e sua participação no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, em 1958, no qual defende um novo entendimento da alfabetização. Segue mostrando a atuação de Paulo Freire no Movimento de Cultura Popular (MCP), criado no Recife em 1961,

no qual elaborou o Projeto de Educação de Adultos e a primeira experiência de alfabetização, usando material visual, no Centro Dona Olegarinha.

O “método de alfabetização e conscientização”, tal como foi concebido e aplicado na experiência de Angicos, no Rio Grande do Norte (elaboração das fichas de cultura, levantamento do universo vocabular, escolha das palavras geradoras, círculos de cultura) é apresentado tomando como base o artigo “Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo”, publicado por Paulo Freire na revista *Estudos Universitários*, periódico da então Universidade de Recife, e analisado pelo diário da experiência escrito por Carlos Lyra (posteriormente publicado como *As quarenta horas de Angicos*). Na seção “Conscientização e política” é longamente discutida a questão do “diretívismo”, entendido como imposição de ideias e sugestão de práticas aos adultos que se alfabetizavam, e a importância do “diálogo” como procedimento pedagógico fundamental no “método de alfabetização”, a partir da projeção das palavras geradoras, que evocavam “situações existenciais”.

Essa discussão é importante, pois coloca em termos concretos a orientação fundamental do “método”, mesmo que não exatamente seguida pelos coordenadores dos debates nos “círculos de cultura”. É importante também na medida em que coloca nos devidos termos o caráter “revolucionário” dos movimentos de cultura e de educação popular do período, o que vai ser estudado no Capítulo III – “Política e educação popular no Brasil”. Beisiegel afirma que, mesmo levando em conta as eventuais limitações do referencial teórico, mas considerando sobretudo as condições concretas da realidade no período, “é inegável que esta prática educativa poderia vir a atuar como um dentre os fatores de explicitação das potencialidades transformadoras, inerentes às condições da existência popular no país” (p. 194). E acrescenta: “... o processo educativo então desenvolvido por Paulo Freire surgia como expressão educacional de um projeto político” (p. 198), que se aliava não só com outras experiências educativas, mas também com as “ligas camponesas” e os sindicatos rurais.

Essas colocações são exploradas à luz da experiência de Angicos, no Rio Grande do Norte, realizada no início de 1963, com financiamento da Aliança para o Progresso, e a escalada do “método” em âmbito nacional até a elaboração do Programa Nacional de Alfabetização (PNA), que pretendia alfabetizar cinco milhões de adultos em dois anos. Essa ação era considerada fundamental para mudar a correlação de forças políticas pelo voto, “arma do povo”, pois até a Constituição de 1988, os analfabetos não podiam votar.

Beisiegel explora a relativa mudança de orientação na discussão das fichas de cultura e nos debates das situações introduzidas pelas palavras geradoras, história o início da implantação do PNA, nos primeiros meses de 1964, e sua interrupção após o golpe militar de 31 de março.

Mostra ainda que, embora experimentada em um inovador sistema de alfabetização, que ganhou fama a partir da referida experiência de Angicos e planejada para ser realizada em vários Estados brasileiros como um PNA, a proposta de Paulo Freire e de sua equipe no Serviço de Extensão Cultural (SEC), da então Universidade do Recife, era mais ambiciosa: tratava-se de um amplo processo de

educação de adultos, que culminaria numa Universidade Popular, cujo horizonte era a “conscientização” dos problemas da realidade brasileira e a “politização”, em termos de organização política para transformar essa realidade em uma sociedade realmente democrática.

Na conclusão, “A conscientização do educador”, Beisiegel amarra as discussões anteriores, situando os dois primeiros livros de Paulo Freire: *Educação como prática da liberdade*, publicado em 1967 pela editora Paz e Terra, e *Pedagogia do oprimido*, escrito no Chile e publicado em 1970 no Brasil pela mesma editora, no qual aprofunda a concepção de “educação problematizadora”, aproximando-se do referencial marxista.

Embora a análise da teoria e da prática de Paulo Freire no Brasil, do final dos anos de 1950 a meados dos anos de 1960, feita no livro *Política e educação popular*, seja norteadada pelos escritos mais importantes de Paulo Freire no período e imediatamente após ele, e pelos documentos produzidos sobre as experiências realizadas na época, é enriquecida sobremaneira pelas entrevistas feitas pelo autor, inclusive com o próprio Paulo Freire. Raramente encontra-se um texto que equilibre tão organicamente a análise dos escritos disponíveis e a riqueza das entrevistas realizadas.

Osmar Fávero, doutor em Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), atualmente é professor titular aposentado da Universidade Federal Fluminense (UFF), vinculado como colaborador permanente ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

ofavero@gmail.com

Alfabetização, conscientização*

Paulo Rosas

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. 150 p.

Educação como prática da liberdade é uma obra indicadora do término de uma etapa e o início de outra. Isto é: término de uma das que seriam múltiplas “fases de oralidade”, quando Freire muito escutou, disse, aprendeu, para a etapa seguinte, quando novas perspectivas o levaram a retificações, a dar forma, sistematizar, escrever o que fora “partejado” nos anos antecedentes. É o que está quase explícito no *Agradecimento*, não personalizado, que dá o tom da abertura do livro (p. 33). De certo modo, é um *livro-transição*.¹

Quando falo em etapas, não penso em configurações rígidas, diferentes umas das outras. Mas em um processo, em momentos que, de algum modo, vão sofrendo mudanças indicadoras de seu desenvolvimento.

No capítulo 4, “Educação e Conscientização” (p. 102-122), Paulo Freire mostra, com clareza, os dois momentos dessa *transição* de que venho falando. Descreve, no primeiro momento, como se operou o processo de criação do “método”. Fala de uma experiência *vivida* no MCP. Do Círculo de Cultura como locus onde temas problematizados, referentes à realidade brasileira, em parte sugeridos pelos próprios integrantes dos grupos (“círculos”), eram discutidos, tais como: nacionalismo, remessa de lucros para o estrangeiro, evolução política do Brasil, desenvolvimento, analfabetismo, voto do analfabeto, democracia.

* Texto publicado originalmente em: Rosas, Paulo. *Papeis avulsos sobre Paulo Freire 1*. Recife: Ed. Universitária UFPE, 2003. p. 111-114.

¹ N. do E.: Paulo Freire narra como foi a publicação de seu primeiro livro na entrevista publicada em *Aprendendo com a própria história* (Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010. p. 99-102, capítulo VI: Escrevendo no Chile: tempos fecundos). Um trecho dessa entrevista é reproduzido neste número da revista *Em Aberto*, p. 175-178.

Seis meses de encontros e debates, cujos resultados eram avaliados como surpreendentes, conduziram a um questionamento novo, assim formulado por Freire (p. 103): “se não seria possível fazer algo, com um método também ativo, que nos desse resultados iguais, na alfabetização do adulto, aos que vínhamos obtendo na análise da realidade brasileira”.

Parecia evidente que nenhum método mecânico seria válido para se alcançar com a alfabetização o que se conseguira com a discussão de problemas sociais e políticos. A resposta, pensava Freire (p. 107), “parecia estar: a) num método ativo, dialogal, crítico e criticizador; b) na modificação do conteúdo programático da educação; c) no uso de técnicas como a da redução e da codificação.”

Um método de alfabetização de adultos que apresentasse, por completo, as características acima, certamente não existia.

Disponha-se, agora, das pistas para se iniciar a transição para o segundo momento: a definição de um novo método que, sendo de alfabetização de adultos, deveria ser, igualmente, de educação: método ativo, dialogal, crítico e criticizador. A tarefa que agora se impunha a Paulo Freire e a seus colaboradores era assegurar ao novo método uma estrutura coerente: sua fundamentação teórica, suas fases, sua prática.

Em *Educação como prática da liberdade*, Freire retoma os principais problemas discutidos em *Educação e atualidade brasileira*, de 1959:

- 1) a sociedade brasileira em transição;
- 2) sociedade fechada e inexperiência democrática;
- 3) educação *versus* massificação;
- 4) educação e conscientização.

E acrescenta um apêndice, no qual reúne cópias dos desenhos, elaboradas por Vicente de Abreu – não os originais, de Francisco Brennand –, representando as dez situações (*slides* ou cartazes), que seriam apresentadas aos alfabetizandos.

Desde o início, nos dois anexos apresentados em *Educação e atualidade brasileira*, Paulo Freire ressaltava, com uma certa singeleza – não, ingenuidade –, sínteses/raízes da criação que o acompanhariam por toda a vida de filósofo e educador.

O método como tal, é sabido, compreendia cinco fases “de elaboração e de execução prática”, sintetizadas por seu autor desde 1963 e, desde então, aparecidas em várias obras de Paulo Freire, com pequenas alterações, que não afetavam o conteúdo. Em *Educação como prática da liberdade* (p. 112-115), Freire assim enumera as fases do método:

- 1) Levantamento do universo vocabular dos grupos com quem se trabalhará.
- 2) A segunda fase é constituída pela escolha das palavras, selecionadas do universo vocabular pesquisado, o que se fazia sob três critérios: a) o da riqueza fonêmica; b) o das dificuldades fonéticas; c) o do “teor pragmático das palavras”, o que implica uma maior pluralidade de engajamento numa dada realidade social, cultural, política, etc.
- 3) A terceira fase consiste na criação de situações existenciais, típicas do grupo com quem se vai trabalhar.

- 4) A quarta fase consiste na elaboração de fichas-roteiro, que auxiliem os coordenadores de debate no seu trabalho.
- 5) A quinta fase é a feitura das fichas com a decomposição das famílias fonêmicas correspondentes aos vocábulos geradores.

Com este material, eram preparados *slides* ou cartazes, os quais eram apresentados ao grupo pelo coordenador antecipadamente capacitado. O processo tinha seguimento, conforme o texto original de Paulo Freire, distribuído em seguida. De início, as projeções eram feitas utilizando-se um epidiascópio. Posteriormente, projetores de *slides* ou *strip-films*. Lembra Freire (p. 116) que a projeção era feita “na própria parede da casa onde se instalava um círculo de cultura. Um quadro-negro de baixo custo, também. Nos locais onde se fazia difícil a projeção na parede, usávamos o quadro-negro, cujo lado oposto, pintado de branco, funcionava como tela”.

No ritmo em que o sucesso era comprovado, crescia o número de salas (casas, igrejas, clubes populares...), transformadas em círculos de cultura. Impunha-se adquirir um maior número de projetores, por preços mais baratos. Projetores de fabricação polonesa foram os escolhidos. Para o Programa Nacional de Alfabetização, o MEC havia importado 35.000 aparelhos; além de mais baratos, funcionavam com 220, 110 e 6 volts (p. 116).

Em nenhum momento Paulo Freire se afastou do princípio de que a finalidade do processo deveria ultrapassar os limites do aprender a ler e a escrever: a finalidade a ser alcançada era a *conscientização, conducente à leitura crítica do mundo*. Somente a partir da leitura crítica do mundo é possível dar passos, conscientemente, para transformar o mundo. Transformar, reinventar a sociedade.

Paulo da Silveira Rosas (★1930 – 2003†), psicólogo e escritor, lecionou em diferentes instituições de nível superior do Recife (PE), chefiou departamentos de Psicologia e implantou cursos de pós-graduação. Tornou-se livre docente e doutor em História da Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Seu nome consta no Dicionário Biográfico da Psicologia, como figura atuante e presente na história da Psicologia do Brasil.

bibliografia comentada



Lampião Coleman 237 com projetor da American Optical
acoplado para *film strip* e *slide*



Lampião Coleman 237 com projetor da Society for Visual Education Inc.
acoplado para *slide* e *film strip*

Bibliografia comentada sobre as 40 horas de alfabetização de adultos em Angicos

Rosa dos Anjos Oliveira

ARY, Zaira. *Uma experiência de educação popular: Centro de Cultura D. Olegarinha*. [1962]. Trabalho apresentado à Escola de Serviço Social de Pernambuco para obtenção do título de Assistente Social. [1962]. 56 p. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/df/sites/forumeja.org.br.df/files/zairaary.pdf>>

211

Criado em novembro de 1961, o Centro D. Olegarinha foi o primeiro centro de cultura do Projeto de Educação de Adultos, do Movimento de Cultura Popular (MCP), proposto por Paulo Freire. O texto desse projeto constitui-se no Anexo 1 do referido trabalho e não consta ter sido reproduzido em nenhuma outra publicação. A importância desse Centro é por nele ter sido realizada a primeira experiência do Sistema de Alfabetização de Adultos criado por Paulo Freire que, em seguida, seria implantada em Angicos. Na primeira parte, a autora fundamenta a educação democrática e comunitária que deveria ser desenvolvida pelo MCP, em coerência com seus objetivos estatutários, por meio de projetos, entre os quais está o centro de cultura. Neste, o Serviço Social, pelos seus processos de grupo e de organização de comunidade, seria um instrumento eficaz na educação do povo para a vida comunitária. Na segunda parte, descreve as fases de implantação do Centro: 1) estudo da localidade Poço da Panela, histórico e condição econômica dos moradores; 2) planejamento de atividades pautado no projeto de Paulo Freire, que preconizava dar ênfase a clubes (teleclube, de leitura, de pais, de costura etc.) e às necessidades e interesses manifestados pelo povo; 3) execução das atividades, entre elas a primeira experiência de alfabetização de adultos com cinco alunos, dos quais quatro desistiram

por motivos vários, e uma pessoa se alfabetizou em cerca de trinta horas; informa ter havido uma nova turma, em março de 1962, mas sem detalhes; 4) avaliação, apontando as dificuldades enfrentadas e os pontos positivos. Conclui que a atuação dos centros de cultura deveria integrar-se em programas amplos de urbanização ou de reforma agrária, para que possam atingir plenamente seus objetivos.

BRITTO, Jomard Muniz de. Educação de adultos e unificação da cultura. *Estudos Universitários, Revista de Cultura da Universidade do Recife*, n. 4, p. 61-70, abr./jun. 1963. Disponível em: <http://forumeja.org.br/df/sites/forumeja.org.br/df/files/est.univ_.pdf>.

Três situações humanas são apresentadas e relacionadas com a cultura. A primeira é de emergência, na qual a grande luta é pela sobrevivência e a cultura traduz as necessidades vitais primárias, exprimindo-se por uma inteligência concreta e emotiva, manifestando-se mediante uma sabedoria prática, tradicional, cristalizada. Os desafios dessa primeira situação estão sendo enfrentados pelo Movimento de Cultura Popular (MCP), do Recife (PE), e pela campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, de Natal (RN). A segunda situação, definida por um cunho de racionalidade, de espírito crítico, de reconhecimento dos próprios valores, corresponde à cultura que a si mesma se põe como objeto de análise, portanto cultura reflexiva, até hoje realizada por minorias que, ora são fechadas ou abertas, pré-democráticas ou democráticas, dogmáticas ou renovadas. Numa sociedade que se democratiza, as elites culturais tendem a insistir na urgência da “educação de massas”, no sentido da “extensão da cultura” – e a síntese dessas duas tendências se afirma como democratização cultural. Essa segunda situação está sendo enfrentada pelos “cursos livres de extensão” e pelos “cursos de extensão em nível universitário”, mantidos pelo Serviço de Extensão Cultural (SEC), da Universidade do Recife, criado pelo professor Paulo Freire. Na terceira situação, a cultura exprime a capacidade criadora do homem, sua perplexidade no conduzir-se humanamente e sua liberdade de saber e atuar, de intervir e participar. O seu enfrentamento será mediante uma educação integradamente cultural.

212

BROWN, Cynthia. *Literacy in 30 hours: Paulo Freire's process in North East Brazil. [Alfabetização em 30 horas: o processo de Paulo Freire no Nordeste do Brasil]*. Chicago, Ill.: Alternative Schools Network, 1978. 64 p. Disponível em: <<http://homepages.wmich.edu/~jkretovi/edld6980/Literacy%20in%2030%20Hours%20Brown.pdf>>.

Na primeira parte – Alfabetização em 30 horas –, descreve as 10 imagens utilizadas nas discussões sobre cultura e natureza que os coordenadores conduziam para levar os participantes a se conscientizarem sobre sua realidade e a se disporem a agir para modificá-la. Após essa etapa, a alfabetização tem início exibindo-se aos

participantes uma imagem que será criticamente discutida; em seguida, essa imagem é mostrada junto com a palavra que a representa e que foi escolhida no universo vocabular da comunidade. Apresenta quatro listas com as palavras geradoras selecionadas em Cajueiro Seco, uma favela do Recife; em Tiriri, uma colônia agrícola da cidade do Cabo [de Santo Agostinho]; em Maceió, uma cidade à beira-mar; e no Estado do Rio de Janeiro, numa área rural da região metropolitana da cidade do Rio de Janeiro. A primeira palavra de cada lista tem três sílabas, cujas consoantes não se repetem, o que permite combiná-las com as vogais e obter 15 sílabas. Associando as sílabas conhecidas com as outras, logo os participantes formam novas palavras e assimilam a estrutura vocabular em português. O método não previa o uso de livros nem de cartilhas; ao invés, utilizavam-se cartazes, *filmstrips* e *slides*. Oito etapas deviam ser previstas antes do início da atividade de alfabetização e, uma vez acertado o funcionamento do grupo, quatro passos deviam ser seguidos. Na segunda parte – Utilizando as ideias de Paulo Freire – três entrevistas com professores que adaptaram algumas ideias dele aos locais onde trabalharam: Brenda Bay, em East Oakland, e Herbert Kohl, em Berkeley (1974) e no bairro do Harlem, em New York (1976). Na terceira parte – A visão de alfabetização de Paulo Freire em 1977 –, reproduzem-se suas respostas num debate realizado na conferência “Education for change II”, em Chicago, às indagações sobre como suas ideias iniciais foram afetadas pela sua atuação na Guiné-Bissau em 1975.

CARVALHO, Maria Elizete Guimarães; BARBOSA, Maria das Graças da Cruz. Memórias da educação: a alfabetização de jovens e adultos em 40 horas (Angicos/RN, 1963). *Revista HISTEDBR on-line*, Campinas, n. 43, p. 66-77, set. 2011. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/43/>>.

213

As memórias dos participantes da experiência de educação popular desenvolvida no início dos anos de 1960, na cidade de Angicos, no Estado do Rio Grande do Norte, caracterizam-se pelos aspectos de transformação e de conservação, encontrando-se em processo de desaparecimento, tendo em vista o esquecimento, a amnésia e o retraimento que caracterizam o ato de lembrar nos indivíduos e nas sociedades. Considerando essa afirmação, discutem-se as relações entre história e memória, a importância de recolher vivências, vestígios, reminiscências, eventos educacionais, enriquecendo o campo epistemológico da História da Educação. Em Angicos, foram alfabetizados cerca de 300 adultos em 40 horas, utilizando-se práticas educacionais orientadas por Paulo Freire, presentes nas lembranças, nos silêncios e nos esquecimentos dos participantes, que denunciaram a extinção dos vestígios, como a destruição dos espaços onde funcionaram os círculos de cultura.

CARDOSO, Aurenice. Conscientização e alfabetização: uma visão prática do Sistema Paulo Freire. *Estudos Universitários, Revista de Cultura da Universidade do Recife*, n. 4, p. 71-80, abr./jun. 1963. Disponível em: <http://forumeja.org.br/df/sites/forumeja.org.br/df/files/est.univ_.pdf>.

O primeiro contato com a comunidade a ser alfabetizada por meio do Sistema Paulo Freire consiste no levantamento do seu universo vocabular em conversas informais com os moradores. As respostas dadas a certas questões são registradas para se conhecer o nível de conscientização da comunidade sobre seus problemas. Dessas respostas, são escolhidas as palavras usadas nas aulas, tanto pelo grau de dificuldade fonêmica quanto pelo seu significado com relação às condições de vida do grupo. O fundamento filosófico do Sistema está na opção de se trabalhar com o material fornecido pela comunidade a ser alfabetizada. Cada "palavra geradora" é utilizada para retratar uma situação social, colocada em ficha ou *slide* e projetada para o grupo. Com base na imagem projetada, o coordenador/professor propõe o debate e estabelece o diálogo com o grupo, com discussões sobre o conteúdo de cada *slide*, e o conceito de cultura é introduzido antes mesmo de os adultos dominarem a leitura e a escrita. O primeiro *slide* representa o homem confrontando-se com a realidade, de modo a suscitar um debate sobre o mundo que não depende do agir humano (a natureza) e o que é feito pelo homem (a cultura). Debate após debate, os alfabetizandos descobrem que a cultura é uma resposta do homem às suas necessidades vitais de sobrevivência e que a liberdade depende de sua inserção no mundo como sujeito de seu próprio agir.

FÁVERO, Osmar. As fichas de cultura do Sistema de Alfabetização Paulo Freire: um "ovo de Colombo". *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 18, n. 37, p. 465-483, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://seer.bce.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewFile/8009/6718>>.

No início dos anos de 1960, quando foram criados os movimentos e os centros de cultura popular no Brasil, tanto do lado do grupo marxista, quanto do lado do grupo católico, todos entendiam a cultura como a transformação dialética do mundo natural, previamente dado, em mundo humano, historicamente construído. A incorporação desses conceitos é analisada no âmbito do Movimento de Cultura Popular (MCP), da campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler e do Centro Popular de Cultura. A partir de 1963 era comum a colaboração de estudantes e voluntários em várias frentes, simultaneamente, havendo a troca de experiências entre eles. No sistema de alfabetização proposto por Paulo Freire, o trabalho educativo com adultos, baseado no diálogo, tem início com a discussão sobre o conceito antropológico de cultura, motivada por uma série de dez fichas. A série com desenhos em aquarela, de Francisco Brennand, é reproduzida e comentada.

FERNANDES, Calazans; TERRA, Antônia. *40 horas de esperança: o método Paulo Freire – política e pedagogia na experiência de Angicos*. São Paulo: Ática, 1994. 223 p. Inclui fotos. Resenha disponível em: <http://forumeja.org.br/files/quarentahorasdeesperanca_resenha.pdf>.

A primeira parte, "Revolução no sertão", escrita por Calazans Fernandes, contextualiza as décadas de 1950 e 1960, informando sobre as condições políticas do Brasil, sob a presidência de Juscelino Kubitschek de Oliveira, e dos Estados Unidos sob John Kennedy, que lançou o programa Aliança para o Progresso. Revela a liderança de Aluísio Alves, governador do Estado do Rio Grande do Norte, em estabelecer acordos para obter verbas que permitiram ampliar o acesso de crianças e adolescentes ao ensino primário e realizar a primeira experiência do Sistema Paulo Freire para alfabetização de jovens e adultos na cidade de Angicos. Revela nomes de brasileiros e americanos envolvidos na operação da Aliança para o Progresso na Região Nordeste, considerada um "barril de pólvora" que poderia repetir a recente crise cubana. A segunda parte, "Angicos hora a hora", foi escrita por Antônia Terra com base no diário de Carlos Lyra e em depoimentos e informações sobre a ampliação da experiência nesse Estado durante 1963 e início de 1964.

FREIRE, Paulo. Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo. *Estudos Universitários, Revista de Cultura da Universidade do Recife*, n. 4, p. 5-23, abr./jun. 1963. Disponível em: <http://forumeja.org.br/df/sites/forumeja.org.br/df/files/est.univ_.pdf>.

O autor parte do seguinte ponto de vista: o mundo é uma realidade não apenas objetiva, mas também cognoscível, por isso o homem nela está e com ela se defronta. Porque está *com* essa realidade, na qual se acha, é que se relaciona com ela. A capacidade de apreender a realidade faz do homem um ser predominantemente crítico. Ao distinguir "diferentes esferas existenciais", o homem percebe-se um ser essencialmente histórico. A sociedade modifica-se e a transição de um período histórico para outro, geralmente, é marcada por profundas contradições decorrentes/resultantes do confronto que os valores emergentes, para se afirmarem, travam contra os antigos valores. Tal era essa a situação do Brasil nas décadas de 1950 e 1960, quando o país saía de uma sociedade fechada para uma sociedade aberta. O autor se coloca o desafio de como assegurar que essa transição se faça mediante um processo de "democratização fundamental", isto é, educar as populações tendo em vista torná-las conscientes de seu próprio *status*. O sistema de educação proposto é resultado das atividades desenvolvidas com trabalhadores e camponeses nordestinos, para os quais criou um método de alfabetização que consiste em, primeiramente, tornar os analfabetos conscientes da própria realidade mediante uma discussão informal, porém detalhada, sobre os problemas socioeconômicos que os afetam. Em seguida, tem início o ensino da leitura e da escrita de palavras escolhidas por estarem relacionadas com esses problemas. Por fim, o autor comenta o trabalho realizado pela equipe que coordenou no Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife, com exemplos das técnicas que permitiram alfabetizar jovens e adultos no tempo recorde de 40 horas.

GADOTTI, Moacir. Alfabetizar e politizar: Angicos, 50 anos depois. *Revista de Informação do Semiárido (RISA)*, Angicos, RN, v. 1, n. 1, Edição Especial, p. 47-67, jan./jun. 2013. <http://periodicos.ufersa.edu.br/revistas/index.php/risa/article/view/3150/pdf_8>.

Momentos históricos da experiência de Paulo Freire em Angicos, em 1963, são recuperados, bem como seus antecedentes e suas repercussões, até a elaboração do Programa Nacional de Alfabetização. A importância que Paulo Freire dava à “politização”, isto é, à formação para a cidadania, destaca-se na sua frase: “Sou educador para ser substantivamente político”. Desde os seus primeiros escritos e na sua práxis político-pedagógica, ele preconizava a necessidade da participação popular na luta contra o analfabetismo. O significado político-pedagógico da experiência de Angicos repercutiu nacional e internacionalmente, sendo considerada não apenas um símbolo da luta contra o analfabetismo, mas um marco em favor da universalização da educação em todos os graus, superando a visão elitista.

GERHARDT, Heinz Peter. Angicos, Rio Grande do Norte, 1962/63: a primeira experiência com o Sistema Paulo Freire. *Educação & Sociedade*, São Paulo, v. 5, n. 14, p. 5-33, 1983. Disponível em: <<http://acervo.paulofreire.org/xmlui/search?fq=dc.contributor.author:%22Gerhardt,+Heinz-Peter%22>>.

216

Os objetivos da aprendizagem foram estabelecidos com base na pesquisa preliminar para a escolha das palavras geradoras e, também, nas reuniões diárias de coordenadores dos círculos de cultura que possibilitaram modificações a curto prazo no conteúdo e no método sugerido. Os fundamentos do método que não chegaram a ser modificados eram: a) as aulas de cultura para motivação e pré-estruturação da experiência à luz de uma determinada concepção; b) a carga metódica na compreensão visual e nas associações dirigidas; c) a prática de se recorrer a temas da vida cotidiana em Angicos. Quanto às associações dirigidas, o coordenador iniciava os debates com perguntas orientadoras e, às vezes, sugestivas, sobre as imagens projetadas. Num segundo momento, as imagens eram mostradas junto com a palavra a que se referiam. Com relação à politização, para os coordenadores não se tratou de fazer aí contestações de natureza histórica, religiosa ou política. Eles se empenharam em partir das reflexões e exteriorizações de opiniões dos educandos, utilizando-as. Na prática, porém, eles ensinavam o povo a se compreender também politicamente como semelhante e a se recusar a ser massa. No âmbito metódico-didático, deve-se reconhecer as contribuições dos analfabetos no aperfeiçoamento do método (palavras “mortas” e de “pensamento”, competições em torno da mais longa palavra, projeção de palavras manuscritas em papel vegetal etc.), prontamente aproveitadas pelos coordenadores e integradas no processo de alfabetização. Se os analfabetos de Angicos realmente chegaram a decifrar o “seu mundo” é questão que permanece em aberto.

GUERRA, Marcos José de Castro. *Sobre a experiência de 40 horas em Angicos (1962) desenvolvida com o Sistema de Alfabetização de Paulo Freire*. Entrevistador: Paolo Vittoria. Natal, dez. 2005. 44'52" Disponível em: <<http://forumeja.org.br/videos.angicos>>.

No início de 1963, era um privilégio estar na universidade pública e gratuita e houve um movimento da União Nacional dos Estudantes (UNE) para que estes, engajando-se em atividades de educação popular, devolvessem à população aquele privilégio. Naquele momento, no Brasil, havia uma discussão nacional sobre mudanças políticas estruturais, como a reforma agrária, a reforma universitária. Analfabeto não votava e, para ampliar a participação do povo nas eleições a alfabetização era desejada por alguns e temida por outros. O contexto político era favorável à implantação de experiências inovadoras e Paulo Freire foi convidado para participar de um programa para alfabetizar 100 mil pessoas no Estado do Rio Grande do Norte com financiamento da Aliança para o Progresso. Os estudantes selecionados para realizar o seu projeto, após os seminários de preparação, logo compreenderam que ninguém pode se alfabetizar com facilidade usando um vocabulário que não é seu e partiram para Angicos, onde fizeram o levantamento do universo vocabular em dezembro de 1962. No mês seguinte, teve início a aplicação do método de Paulo Freire com a discussão do conceito antropológico de cultura. Educar para transformar era um objetivo explícito em toda essa ação. Por que essa experiência foi considerada subversiva? Porque incomodava. Mas a memória histórica tem dois eixos. O mais conhecido é o exílio de Paulo Freire e de muitos participantes de Angicos. O que não é conhecido, que precisa ser feito, é o resgate para transformar Angicos em um centro de referência nacional e, talvez, internacional em pesquisa sobre alfabetização.

217

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, Edição Especial, p. 22- 46, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://periodicos.ufersa.edu.br/revistas/index.php/risa/article/view/3149>>.

As 40 horas de Angicos foram realizadas num contexto de transição nacional, marcado por movimentos sociais e políticos, e influenciadas pela Guerra Fria. Apesar de contar com o apoio da Aliança para o Progresso, essa experiência de educação popular foi acusada pelos aliados do Pentágono de fazer parte de uma campanha para implantar o comunismo na América Latina, a partir de Cuba, mascarando assim as reações nacionais que tinham um interesse bem mais concreto e indefensável, tentando manter seus privilégios e negando o direito de voto ao analfabeto. Afora os militares, não existia na época nenhum grupo armado que pudesse atuar na oposição ao presidente João Goulart. A participação direta de Paulo Freire, a convite do governador do Rio Grande do Norte, foi decisiva para o sucesso da experiência inovadora, que apresentou resultados excepcionais, e, ao mesmo tempo, tornou conhecido o seu método de alfabetização. O artigo acentua aspectos operacionais e

práticos, destacando-se da maior parte da literatura sobre Paulo Freire, que se limita a valorizar os aspectos teóricos.

LIMA, Lauro de Oliveira. Método Paulo Freire: processo de aceleração de alfabetização de adultos. In: _____. *Tecnologia, educação e democracia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965. [Apêndice]. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/laurobsb.pdf>>.

Após a experiência de alfabetização pelo Sistema Paulo Freire em Angicos, o Ministério da Educação e Cultura patrocinou experiência semelhante em cidades satélites de Brasília. A técnica proposta consiste em fazer a alfabetização decorrer de um processo de substituição de elementos reais por elementos simbólicos: primeiro *figurados* (cartazes), depois *verbalizados oralmente* (discussão), para finalmente chegar à fase de *sinais escritos padronizados* (leitura), sequência inversa à utilizada para as crianças, por isso não se utiliza a cartilha (realidade artificialmente preparada e imposta para ser lida). A implantação da atividade alfabetizadora para adultos inicia-se por uma pesquisa do *universo vocabular* do grupo, o que equivale a identificar as realidades vivenciais da comunidade que será alfabetizada e, desse universo, retira-se o grupo de *palavras geradoras*, tomando-se esta expressão com o duplo sentido de: a) fonte de motivação para as atividades dos *círculos de cultura*; b) elemento multiplicador para a formação de novas palavras no processo mesmo de alfabetização. Afirma que, do ponto de vista técnico, Paulo Freire colocou a alfabetização como um processo de decodificação de uma mensagem codificada, aproveitando os princípios da *teoria da comunicação*. O autor constata no método usado uma boa aplicação da psicogenética, que explica a aprendizagem como o resultado do enfrentamento de uma situação-problema, de uma dificuldade cuja transposição exige a reformulação dos esquemas de ação do indivíduo. Nesse sentido, é a primeira vez que se propõe um método de alfabetização de adultos.

218

LYRA, Carlos. *As quarenta horas de Angicos: uma experiência pioneira de educação*. São Paulo: Cortez, 1996. 197 p. Fotografias. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/clyra.angicos.pdf>>.

Publicação do diário escrito por um dos coordenadores de círculos de cultura que participou da experiência de alfabetização de adultos pelo Sistema Paulo Freire em Angicos. Inicia-se com a apresentação de Calazans Fernandes, secretário de Educação do Estado do Rio Grande do Norte na época, e a introdução, "Meninos, eu vi", do próprio autor, além de uma nota sobre o nome "Angicos", do jornalista Luiz Lobo. O capítulo 1 descreve os círculos de cultura iniciais, a partir das "fichas de cultura", e a experiência frustrada de aplicação do teste de Inteligência Não Verbal (INV). Os capítulos 2, 3 e 4 apresentam, hora a hora, a exploração das palavras geradoras, as discussões realizadas a partir delas, com depoimentos dos

alfabetizando, anotações sobre a frequência dos alunos e sobre as reuniões de coordenação, além informações sobre o clima, as chuvas e os eventos significativos ocorridos no período e, também, o modelo dos testes de alfabetização e politização aplicados. O capítulo 5 trata do último dia de aula, em 16 de março, e da solenidade de encerramento; também apresenta a relação nominal dos coordenadores dos círculos de cultura e a transcrição dos debates coordenados por Marcos Guerra, com a palavra "chibanca", em 21 de fevereiro, e por Pedro Neves, com a palavra "goleiro", em 14 de fevereiro de 1963. Há cinco anexos: 1) Angicos: um breve histórico; 2) O projeto: esclarecimento da direção executiva do Serviço Cooperativo de Educação do Rio Grande do Norte (Secern); 3) A pesquisa e o universo vocabular, contendo as sentenças e as palavras geradoras e o roteiro do questionário inicial aplicado aos inscritos e sua apuração; 4) Médias dos testes de alfabetização e politização; 5) Entrevista de Paulo Freire a Carlos Lyra, no Programa Memória Viva, da TV Universitária do Rio Grande do Norte, em 21 de maio de 1983.

MACIEL, Jarbas. A fundamentação teórica do Sistema Paulo Freire. *Estudos Universitários, Revista de Cultura da Universidade do Recife*, n. 4, p. 25-59, abr./jun. 1963. Disponível em: <http://forumeja.org.br/df/sites/forumeja.org.br/df/files/est.univ_.pdf>.

O Serviço de Extensão Cultural (SEC) da Universidade do Recife (UR), criado em 8 de fevereiro de 1962, com seus cursos de extensão, palestras, publicações e Rádio Universitária, contribuiu para renovar e atualizar a amplitude da extensão universitária no Brasil, apresentada como uma etapa para se alcançar a democratização da cultura. O Sistema de Alfabetização de Adultos, colocado em prática pela equipe do SEC, coordenada por Paulo Freire, era apenas um elo de uma cadeia de etapas do seu recém-formulado Sistema de Educação: 1ª) alfabetização infantil; 2ª) alfabetização de adultos; 3ª) ciclo primário rápido para adultos; 4ª) extensão cultural em níveis popular, secundário, pré-universitário e universitário (fase já em execução pelo SEC, com clientelas da área urbana recifense de nível secundário em diante); 5ª) etapa já esboçada [não há detalhes sobre esse esboço, mas sabe-se ter sido proposto por Paulo Rosas], que desembocaria no Instituto de Ciências do Homem, da UR, com o qual o SEC trabalhará em íntima colaboração; 6ª) etapa também já esboçada, prevendo-se uma intensa transação com os países subdesenvolvidos, desembocaria no Centro de Estudos Internacionais (CEI), da UR. A fundamentação teórica do Sistema valeu-se da Lógica Matemática, da Teoria do Conhecimento, da Teoria da Aprendizagem, da Linguística e da Teoria da Comunicação. Também utilizou um modelo de reflexo condicionado para o processo de aprendizagem do adulto, com base no recente desenvolvimento das teorias de Pavlov. Por fim, um modelo linguístico, fundamentado no axioma da redutibilidade e na teoria dos vocabulários mínimos de Bertrand Russel, para a produção de pequenos manuais sobre legislação do trabalho, economia, sindicalismo, arte popular e outros temas.

MIES, Maria. Paulo Freire's method of education: conscientisation in Latin America. *Economic and Political Weekly*, [Mumbai, India], v. 8, n. 39, p. 1764-1767, Sep. 29, 1973. Disponível em: <<http://www.epw.in/special-articles/paulo-freire-s-method-education-conscientisation-latin-america.html>>.

O termo "conscientização" resume uma abordagem diferente para educar e mobilizar as massas oprimidas colocada em prática na América Latina. Essa abordagem pode ser atribuída ao educador brasileiro Paulo Freire, cujo uso para esse termo implica ação e organização. Os camponeses do Nordeste do Brasil não se satisfizeram em aprender a ler e escrever: eles começaram a estruturar organizações próprias. Foi justamente essa parte do seu método que se mostrou perigosa para a estrutura de poder existente. Paulo Freire estava ciente de que não é possível modificar a estrutura de poder estabelecida simplesmente fazendo com que as pessoas tomassem conhecimento dela. Uma revolução cultural não pode substituir uma revolução política, por isso Freire também considerou que a simples troca de estrutura de poder sem uma revolução cultural, isto é, sem uma tomada de consciência pelas massas, repetiria o velho sistema hierárquico de dominação do homem pelo homem. Por conseguinte, ele pensou que a revolução cultural – a educação para uma "nova sociedade" – deveria começar pela "velha sociedade", porém essa educação só poderá alcançar seu verdadeiro objetivo se fizer parte de um amplo movimento para a liberdade.

220

MANFREDI, Sílvia Maria. *Política e educação popular; experiências de alfabetização no Brasil com o Método Paulo Freire – 1960/1964*. São Paulo: Símbolo, 1978. 168 p. [2. ed. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1981, 156 p.].

Originalmente dissertação de mestrado apresentada na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, aborda a emergência da proposta de educação democrática e de alfabetização de adultos de Paulo Freire. Situa as experiências no Estado do Rio Grande do Norte (município de Angicos e Bairro das Quintas, em Natal), no Estado de São Paulo (no bairro Vila Madalena), e no Distrito Federal (cidades satélites de Brasília). Analisa a ideologia dos agentes que realizaram essas primeiras experiências e finaliza com a apresentação do Programa Nacional de Alfabetização, delas derivado e coordenado por aqueles agentes. Sistematizado em final de 1963 e proposto por decreto da Presidência da República, o Programa pretendia alfabetizar dois milhões de jovens e adultos de 15 a 49 anos. Iniciado nos primeiros meses de 1964, na Baixada Fluminense, região pertencente ao antigo Estado do Rio de Janeiro, foi interrompido imediatamente após o golpe militar de 31 de março desse ano, com apreensão de todo o material que seria utilizado.

PELANDRÉ, Nilcéa Lemos. *Ensinar e aprender com Paulo Freire: 40 horas 40 anos depois*. São Paulo: Cortez, 2002. 237 p.

O livro é resultado de uma pesquisa de doutorado que procurou verificar empiricamente os efeitos do Sistema Paulo Freire a longo prazo. Os alfabetizados remanescentes da experiência de alfabetização de Angicos, realizada em 1963, foram submetidos à Bateria de Testes de Recepção e Produção de Linguagem, elaborada por Leonor Scliar-Cabral, e ampliada pela autora com situações comunicativas de leitura e escrita de textos do dia a dia dos participantes. Além do fator motivação, bastante ressaltado na literatura sobre o Sistema, a experiência realizada em Angicos pode ser considerada de imersão, pois os professores se deslocaram para o local e passaram a conviver com os alunos. As principais conclusões da pesquisa ratificam que as 40 horas de aplicação do Sistema foram suficientes para a apreensão permanente dos princípios básicos do sistema alfabético do português do Brasil para a leitura de textos simples e a escrita de informações curtas. Em relação à competência em escrita, as dificuldades estão relacionadas aos problemas de leitura, isto é, os que leram melhor também escreveram melhor. Os sujeitos de Angicos retiveram os conteúdos aprendidos e guardam lembranças apenas registradas na memória, pois as provas materiais, as apostilas, os cadernos, os bilhetes e cartas foram destruídos para que não fossem presos.

221

PORTO, Maria das Dores [Dorinha] Paiva de Oliveira; LAGE, Iveline Lucena da Costa. A alfabetização de adultos pelo Método Paulo Freire. In: _____. *Ceplar: história de um sonho coletivo – uma experiência de educação popular na Paraíba destruída pelo golpe de estado de 1964*. [João Pessoa]: Conselho Estadual de Educação, Secretaria de Educação e Cultura (SEC), 1995. Capítulo 3. Disponível em: <<http://forum.eja.org.br/df/files/livro.ceplar.pdf>>.

No Estado da Paraíba, o primeiro grupo a ser alfabetizado pelo Sistema Paulo Freire foi de domésticas, em setembro de 1962. Membros da Juventude Operária Católica (JOC) promoviam a sindicalização dessas trabalhadoras e, preocupados com o fato de elas não conseguirem ler as circulares, constituíram um grupo para alfabetizá-las. O êxito da experiência estimulou sua ampliação, embora ainda não existissem recursos específicos para esse fim, e cinco novos núcleos de alfabetização foram implantados para operários. Para esse público, retomou-se o processo de preparação pedagógica das aulas de acordo com as fases do Sistema Paulo Freire, que consistia não só em capacitar para a leitura e a escrita, mas também promover a reflexão sobre a situação econômica e política do Brasil, dentro do contexto da época. Os novos grupos começavam a funcionar, mas a equipe responsável inquietava-se, pois a aprendizagem parecia frágil e, a seu ver, seria rapidamente perdida se não houvesse uma etapa de consolidação. A solução estaria em textos simples, mas ricos em conteúdo, que dariam origem ao livro “Força e Trabalho”.

Essa iniciativa interessou a equipe do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife, pois a produção de antologias de textos reduzidos a universos vocabulares limitados faria parte da terceira etapa do Sistema de Educação Paulo Freire. Em 1963, tendo obtido financiamento do MEC para ampliar suas ações, a Ceplar passou a alfabetizar quadros das “ligas camponesas”, fortemente atuantes no Estado. Este foi também um dos motivos de sua violenta extinção e prisão de seus dirigentes, nos primeiros dias de abril de 1964.

WEFFORT, Francisco C. Educação e política: reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade [Apresentação]. In: FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. p. 1-26. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/eduliber.pdf>>.

As ideias apresentadas por Paulo Freire no livro *Educação como prática da liberdade* nasceram numa época assinalada pela emergência política das classes populares e pela crise das elites dominantes. Do ponto de vista das elites, tratava-se de acomodar as classes populares emergentes, domesticá-las em algum esquema de poder ao gosto das classes dominantes. Na década de 1960, o movimento de conscientização aparece como uma resposta, no plano educacional, à necessidade de uma autêntica mobilização democrática do povo brasileiro. A exclusão dos analfabetos significava que a composição do eleitorado se encontrava distanciada da composição social real do povo. As esquerdas acreditavam e agiam na mobilização das massas, pois as reformas de base reivindicadas necessitavam de pressão popular. Os políticos populistas desse período percebiam o movimento de educação popular como as demais formas de mobilização das massas, ou seja, em termos eleitorais. Mas preparar para a democracia não pode significar apenas preparar para a conversão do analfabeto em eleitor. E o preço dos equívocos foi o golpe militar de 1964. Paulo Freire foi exilado não apenas por suas ideias, mas, principalmente, por empenhar-se em fazer de suas intenções de libertação do homem o sentido essencial de sua prática.

222

Rosa dos Anjos Oliveira, bibliotecária e especialista em Lexicografia e Terminologia pela Universidade de Brasília, é funcionária do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) desde 1985.

rosa.oliveira@inep.gov.br

números
publicados

- 1 - O ensino profissionalizante em questão (1981)
- 2 - Ciclo básico (1982)
- 3 - Vestibular (1982)
- 4 - Pré-escolar (1982)
- 5 - Desporto escolar (1982)
- 6 - Evasão e repetência no ensino de 1º grau (1982)
- 7 - Tecnologia educacional (1982)
- 8 - Formação de professores (1982)
- 9 - Educação rural (1982)
- 10 - Universidade (1982)
- 11 - Governo e cultura (1982)
- 12 - Aprendizagem da língua materna (1983)
- 13 - Educação especial (1983)
- 14 - Financiamento e custos da educação (1983)
- 15 - Arte e educação (1983)
- 16 - Educação supletiva (1983)
- 17 - Educação e informática (1983)
- 18 - Educação não-formal (1983)
- 19 - Educação e trabalho (1984)
- 20 - Pesquisa participativa (1984)
- 21 - Educação indígena (1984)
- 22 - Natureza e especificidade da educação (1984)
- 23 - História da educação brasileira (1984)
- 24 - Educação comparada (1984)
- 25 - Perspectivas da educação brasileira (1985)
- 26 - Educação e política (1985)
- 27 - Política social e educação (1985)
- 28 - Educação e trabalho do jovem (1985)
- 29 - Municipalização do ensino (1986)
- 30 - Educação e Constituinte (1986)
- 31 - Pesquisa educacional no Brasil (1986)
- 32 - Professor leigo (1986)
- 33 - Ensino de primeiro grau: pontos de estrangulamento (1987)
- 34 - O professor: formação, carreira, salário e organização política (1987)
- 35 - O livro didático (1987)
- 36 - Administração da educação (1987)
- 37 - Estudos sociais no 1º grau (1988)
- 38 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1988)
- 39 - Condições para a universalização do ensino básico (1988)
- 40 - O ensino de Ciências: a produção do conhecimento e a formação do cidadão (1988)
- 41 - A educação na nova Constituição: o ensino de segundo grau (1989)
- 42 - A educação na nova Constituição: recursos (1989)
- 43 - A educação na nova Constituição: a universidade (1989)
- 44 - A educação na nova Constituição: qualidade e democratização (1989)
- 45 - Contribuições das ciências humanas para a Educação: a Filosofia (1990)
- 46 - Contribuições das ciências humanas para a Educação: a Sociologia (1990)
- 47 - Contribuições das ciências humanas para a Educação: a História (1990)
- 48 - Contribuições das ciências humanas para a Educação: a Psicologia (1990)
- 49 - Educação ambiental (1991)

- 50/51 - Balanço da atual política educacional e fragmentação das ações educativas: iniciando a discussão (1991)
- 52 - Leitura e produção de textos na escola (1991)
- 53 - Educação básica: a construção do sucesso escolar (1992)
- 54 - Tendências na formação dos professores (1992)
- 55 - Tendências na educação em Ciências (1992)
- 56 - Tendências na educação de jovens e adultos trabalhadores (1992)
- 57 - Tendências na informática em educação (1993)
- 58 - Currículo: referenciais e tendências (1993)
- 59 - Plano Decenal de Educação para Todos (1993)
- 60 - Educação especial: a realidade brasileira (1993)
- 61 - Educação e imaginário social: revendo a escola (1994)
- 62 - Tendências na educação matemática (1994)
- 63 - Educação escolar indígena (1994)
- 64 - A educação no mundo pós-guerra fria (1994)
- 65 - Educação, trabalho e desenvolvimento (1995)
- 66 - Avaliação educacional (1995)
- 67 - Merenda escolar (1995)
- 68 - Mercosul (1995)
- 69 - Livro didático e qualidade de ensino (1996)
- 70 - Educação a distância (1996)
- 71 - Programas de correção de fluxo escolar (2000)
- 72 - Gestão escolar e formação de gestores (2000)
- 73 - Educação infantil: a creche, um bom começo (2001)
- 74 - Financiamento da educação no Brasil (2001)
- 75 - Gestão Educacional: o Brasil no mundo contemporâneo (2002)
- 76 - Experiências e desafios na formação de professores indígenas no Brasil (2003)
- 77 - Educação estética: abordagens e perspectivas (2007)
- 78 - Educação Jesuítica no Mundo Colonial Ibérico: 1549-1768 (2007)
- 79 - Integração de mídias nos espaços de aprendizagem (2009)
- 80 - Educação integral e tempo integral (2009)
- 81 - Ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras: o foco na interação (2009)
- 82 - Educação de Jovens e Adultos (2009)
- 83 - Psicologia Escolar: pesquisa e intervenção (2010)
- 84 - Educação a distância e formação de professores: problemas, perspectivas e possibilidades (2011)
- 85 - Educação do Campo (2011)
- 86 - Educação em prisões (2011)
- 87 - Divulgação da pesquisa educacional: Em Aberto – 1981-2011 (2012)
- 88 - Políticas de educação integral em jornada ampliada (2012)
- 89 - Educação Física Escolar e megaeventos esportivos: quais suas implicações?

A partir do nº1, a revista *Em Aberto* está disponível para download em: <<http://www.emaberto.inep.gov.br>>

Esta obra foi impressa na Ediouro Gráfica e Editora Ltda.,
na cidade do Rio de Janeiro,
em junho de 2014.

Capa impressa em papel cartão supremo 250g
e miolo em papel off-set 75g.

Texto composto em Egyptian 505 Lt BT corpo 10.