

# DIÁLOGOS ENTRE HISTÓRIA E MEMÓRIA: AS QUARENTA HORAS DE ANGICOS COMO MEMÓRIA VIVA DA EJA<sup>1</sup>

---

**MARIA ELIZETE GUIMARÃES CARVALHO (AUTORA)**

Professora da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, mecarvalho23@yahoo.com;

**EMMILY DAIANE DA SILVA (CO-AUTORA)**

Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba- UFPB, emmilyeds22@gmail.com.

1 Esse artigo é resultante do Projeto de Pesquisa intitulado “Quarenta Horas de Angicos/RN: Rememorando uma experiência educacional para a conscientização popular (1963 – 1964)”, desenvolvido em 2019.2 – 2020.1.

## RESUMO

O presente escrito é resultante da rememoração e análise sobre o movimento de educação popular “Quarenta Horas de Angicos”, ocorrido em 1963, considerando novos olhares e interpretações, ponderando que a história se faz também no presente, sendo, pois, considerada alimento para o futuro. Revisitar a experiência, em que Paulo Freire pôs em prática sua pedagogia libertadora significou considerá-la não como um evento concluído no passado, mas como uma experiência que continua viva e representa a voz de um povo iletrado, marginalizado, descrente dos seus direitos, e, por conseguinte, manipulados pelos arranjos capitalistas da sociedade. Para além disso, rememorar essa experiência, considerando cenário atual brasileiro de tentativas hegemônicas contra o direito de lembrar e esquecer, significa também possibilitar que a história desse evento não se enraíze nos escritos, podendo ser alimento para “esperançar”, como afirma Freire, as práticas educacionais no tempo presente. Nesse sentido, o movimento educacional das “Quarenta Horas de Angicos” objetivava proporcionar aos sujeitos marginalizados o poder de uma educação emancipatória, cuja intencionalidade estava pautada na politização das consciências. Conscientizar e alfabetizar eram, pois, palavras chaves que demonstravam o principal objetivo da educação ofertada. Assim, essa escritura resulta de uma pesquisa documental através da abordagem qualitativa, baseando-se na análise do livro de Carlos Lyra (1996), participante direto da experiência de Angicos, sobre o movimento das “Quarenta Horas”. Portanto, sendo o movimento educacional permeado de contribuições para o tempo presente, evidencia-se que a análise e coleta dos “retalhos” do passado possibilitaram conceber a experiência emblemática das “Quarenta Horas” como memória viva e testemunho de resistência para a Educação de Jovens e Adultos.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos, Pedagogia libertadora, Memória, História, Quarenta Horas de Angicos.

## INTRODUÇÃO

Rememorar a História do movimento educacional das “Quarenta Horas de Angicos” significou compreender o pretérito como um passado-presente. Essa concepção, abre lacunas para que o passado seja contemplado como alimento para o tempo atual, considerando-se, pois, uma história do presente, e alicerce para a construção do futuro, uma vez que não retomamos o passado por acaso, mas sim para responder lacunas abertas no momento em que vivemos (FERREIRA; FRANCO, 2009)

É nesse sentido, que se faz necessário possuir clareza que a revisitação do passado não acontece com o objetivo de reconstituir os fatos históricos, pois, “a história feita pelos historiadores não é a história “total” da humanidade, porque esta história é irrecuperável na sua totalidade” (FERREIRA; FRANCO, 2009, p. 12). Em diálogo com o dito anteriormente, Carvalho e Barbosa argumentam que:

[...] Não se conhece o passado como ele de fato foi. As memórias, os documentos são tratados pelo olhar, pela abordagem do historiador, para o que contribuem história de vida, formação, crenças e os pressupostos da investigação científica, valendo lembrar que tais reminiscências, incluindo os testemunhos orais, já passaram pela seleção da memória, pelas opções do colecionador ou de quem as preservou. (CARVALHO; BARBOSA, 2011, p. 67)

Dessa forma, torna-se, pois, imprescindível contemplar que a rememoração de um acontecimento não ocorre apenas com a revisitação da História Oficial, haja vista que o pretérito não caminha isolado da subjetividade dos sujeitos. Nesse aspecto, considera-se os indivíduos como promotores da memória que alimenta a história, que, por sua vez, depende do direito de lembrar e esquecer desses sujeitos.

A partir dessa compreensão, explica Araújo e Santos que “a memória é constituída por indivíduos em interação, por grupos sociais, sendo as lembranças individuais resultado desse processo” (ARAÚJO; SANTOS, 2007, p. 97). Assim, entende-se que o conjunto das memórias individuais fruto dos diferentes sujeitos se torna a nascente para o aparecimento da memória coletiva, a qual “tira sua força e sua duração do fato de ter como suporte um conjunto de homens [...] que se lembram enquanto membros do grupo” (HALBWACHS, 2013, p. 69).

Entende-se, dessa forma, que a memória alimenta a história, pois consiste em um arcabouço enriquecido de subjetividade, pelo qual há o encontro entre as vozes dos diversos sujeitos partícipes de um mesmo acontecimento. Fato esse, que permite que o historiador faça uma análise crítica desse objeto, através do alinhamento entre a objetividade dos escritos, a sua criticidade e a subjetividade da memória, que conforme explica Pierre Nora:

A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, suscetível de longas latências e de repentinas revitalizações (NORA, 1984, p. XIX).

Nesse aspecto, torna-se preciso considerar a memória como campo dos “jogos de poder”, onde ela acaba sendo alvo constante de velamentos, acometidos por uma conjuntura dominante que se sente ameaçada pelo emergir das memórias de uma educação libertadora, cuja finalidade vislumbra a conscientização política da classe colocada às margens da sociedade.

Diante disso, é preciso alegar o memorável papel do historiador da educação em dispor da sua criticidade para recolher os “cacos” do passado, selecionar as diversas fontes e analisá-las mediante as perguntas que pretende responder. Tal ofício é marcado pelo compromisso de contar “a história vista de baixo”, como escreve Sharpe (1992, p.62) em suas palavras.

Conforme Ferreira e Franco “o entendimento da função do historiador está diretamente ligado à da História no plano social” (FERREIRA; FRANCO, 2009, p.32). Assim, torna-se imprescindível que o pesquisador assuma o compromisso de lutar pela resistência da memória dos movimentos educacionais de cunho libertador, através da compreensão de que eles não se encerraram no passado, mas interpelam o tempo presente e o futuro.

É como forma de resistência da memória coletiva que se pretendeu analisar o movimento das “Quarenta Horas de Angicos”, ocorrido nos anos de 1963. Considerando que a proposta educacional desenvolvida por Paulo Freire na década de 1960 marcava uma mudança significativa no rumo da educação para a classe trabalhadora até então ofertada.

Como luta e resistência, pretendemos vislumbrar essa experiência considerando a importância da sua rememoração para o tempo presente, uma vez que a conjuntura brasileira atual demonstra permanências hegemônicas que ameaçam a democracia construída.

Sendo assim, lembrar do passado torna-se um artifício do pesquisador para que as novas gerações, marcadas pelo desconhecimento, tomem consciência das experiências educacionais emancipatórias. Compreendendo, pois, que elas poderão não apenas influenciar suas práticas educacionais, mas também possibilitar a ressignificação dos movimentos educacionais no tempo presente.

## METODOLOGIA

Caminhando em direção ao diálogo entre passado-presente, emerge a necessidade de consolidar a História como ponto de partida e a memória como enriquecimento dos retalhos recolhidos.

Alicerçando-se ao tema central deste escrito, o desenvolvimento do trabalho ocorreu por intermédio da pesquisa documental e bibliográfica, utilizando-se da análise dos registros e cartilhas de alfabetização inseridas no livro de Carlos Lyra (1996), coordenador e participante da experiência emblemática das Quarenta Horas de Angicos.

A abordagem se deu através da pesquisa qualitativa, que segundo Silva (2006) trabalha com dados qualitativos, sendo eles mediados pela investigação de fontes escritas, bibliográficas e as que documentam a existência da experiência. Já o estudo dessas fontes foi conduzido pela análise de conteúdo, que segundo afirma Bardin (1977), consiste em uma:

Operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência. aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça (BARDIN, 1997, p.45).

Nesse sentido, tal análise busca procurar “conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça”. (BARDIN, 1977, p. 44). Para tanto, foi realizado um levantamento documental e de artigos de cunho acadêmico, dando preferência ao arcabouço autoral da própria Universidade Federal da Paraíba e da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Os estudos foram mediados através da biblioteca Central da UFPB e em sites confiáveis, tal como o Google acadêmico, para recolher as fontes necessárias para a elaboração do trabalho, que foi elaborado a partir de leituras, análises e sistematizações.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Rememorar o passado configura-se como um ofício que deve ser realizado com cuidado para que o historiador não corra o risco de reproduzir a história contada na perspectiva dos heróis. Nesse sentido, é preciso elucidado que a história, como explica Carvalho e Barbosa, “[...] trata dos acontecimentos vistos de fora, em uma visão externa do tempo, da realidade. O tempo histórico não é o tempo vivido. A história escrita, documentada, distingue-se do acontecido; é uma representação” (CARVALHO; BARBOSA, 2011, p. 70).

Nesse contexto, a Memória emerge como uma lacuna de novos horizontes para o enriquecimento da História, pois ela não se limita à valoração de apenas uma das perspectivas existentes. Assim, a partir dela, o historiador abre espaço para a consulta de outras fontes reveladoras de um mesmo fato descrito, possibilitando, dessa forma, o confronto com divergentes perspectivas.

Contudo, Nora afirma que no diálogo entre história e memória elas estão:

[...] Longe de serem sinônimas. [...] A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um lugar vivido no eterno presente; a história, uma representação do passado. (NORA, 1984, p. 19)

Complementando as palavras de Nora, Le Goff afirma que:

A memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro. Devemos trabalhar de forma a que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens”. (LE GOFF, 2003, p. 411)

Esse diálogo permite compreender que sendo a memória um arcabouço de subjetividades, ela revela-se como um campo de intensa disputa ideológica. Segundo, Le Goff essa memória coletiva que é fruto das memórias individuais:

[...] Foi posta em jogo de forma importante na luta das forças sociais pelo poder. Tornarem-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam

as sociedades históricas. Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva. (LE GOFF, 2003, p. 368)

A partir dessa explicitação, entendemos que há agentes externos, oriundos da sociedade classista, que reprimem a memória coletiva, objetivando manipulá-la à condenação do esquecimento intencional, através da atuação sobre as lembranças dos sujeitos, modelando-as e negando-lhes o direito da rememoração.

É nessa perspectiva que rememorar as “Quarenta Horas” significa manter viva a memória coletiva de um povo acometido pelo analfabetismo, sendo, pois, sujeitos que começavam a despertar a “fome da cabeça” (LYRA, 1996, p. 61) e do direito de saber que se tinha o direito.

Para revisitar a experiência “Quarenta Horas de Angicos”, como “espaço de memória” (CARVALHO, 2018, p.30), é preciso, primeiramente, estabelecer uma alusão ao passado, especificadamente ao contexto do início da década de 1950 a 1960. Verifica-se, dessa forma, que esses anos foram bastante conflitantes, tanto no cenário internacional quanto nacional.

Exteriormente ao Brasil, tal cenário foi marcado pela forte influência desenvolvimentista deixada pela segunda guerra mundial, que requeria a formação de indivíduos que pensassem cientificamente, e assim pudessem acompanhar o crescimento econômico do país. Por conseguinte, ocorreram conflitos políticos e ideológicos, fazendo-se de extrema importância à conscientização da grande massa. Assim, complementa Canindé e Sampaio que:

O mundo vivia os tempos da Guerra Fria, a forte contraposição entre o “bloco imperialista” liderado pelos Estados Unidos, em plena expansão dominadora, e o chamado “bloco socialista”, liderado pela então União Soviética, com a participação também da China de Mao Tsé-Tung. Havia ainda os ecos da revolução cubana e logo a invasão desse país, o bloqueio econômico, social e cultural etc. A disputa de poder era também uma disputa econômica em que a América Latina configurava-se como objeto de cobiça. (CANINDÉ; SAPAIO, 2015, p. 932)

O cenário mundial se apresentava de forma revolucionária e inconformada, onde eram vistas grandes manifestações sociais, de luta por igualdade e solidariedade. Esse contexto de disputa de poder se deu por intermédio da corrida espacial, alinhado a uma demonstração de influência e a conquista

de um grande arsenal bélico. Fato esse, que dividiu o mundo em países de primeira, segunda e terceira potência.

Partindo dessa perspectiva, tomando como eixo focal a década de 1960 especificadamente, torna-se possível vislumbrar que o cenário internacional estava, ainda que paralelamente, imerso na óptica da Teoria do Capital Humano (THC). Teoria que começava a tomar força durante esse período, o qual demarcava o início da desaceleração dos anos de ouro do capitalismo.

Frigotto afirma que nessa teoria:

O investimento no “fator humano” passa a significar um dos determinantes básicos para o aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico. Do ponto de vista macroeconômico, constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, consequentemente, de mobilidade social. (1993, p.41).

Ele ainda complementa que o objetivo dessa concepção seria habilitar os sujeitos “[...] técnica, social e ideologicamente para o trabalho” (FRIGOTTO, 1993, p.26). Tal fato colocava o “valor educação” como a única via infalível para a ascensão política, econômica e social do sujeito, ressaltando a ideia de que o investimento no âmbito educacional garantiria o sucesso do país, ao mesmo tempo que atribuiria um valor puramente econômico à educação ofertada, colocando-a à serviço do capital.

Decorrente disso, evidencia-se a educação como um âmbito pautado nos jogos de poder entre os interesses classistas e àqueles pertencentes à classe popular da sociedade. Dado ao levantamento anterior, Silva e Lenardão, em suas palavras, coloca que:

Nessa teoria, a educação é fundamental para “criar e aumentar” o capital humano. É o processo educativo que produzirá algumas atitudes e conhecimentos para capacitar para o trabalho. Assim sendo, neste ponto de vista, a educação é tida como um dos fatores que auxiliam no desenvolvimento e na distribuição social de renda. No entanto, as questões relacionadas às diferenças de classes são deixadas de lado, pois quem não conseguiu uma posição social melhor deve ser auto responsabilizado, pois não teve méritos (SILVA; LENARDÃO, 2020, p. 518).

Tendo em vista a clara manutenção de valores classistas sob as classes populares, esses mesmos autores ainda complementam ao relatar que:

A partir deste momento a questão da desigualdade social é colocada como responsabilidade individual, causada porque



alguns tiveram mais méritos do que os outros. Isso explica a estratificação social. A sociedade se divide em estratos, pois, os indivíduos que mais merecem por seu esforço e maior escolaridade devem assumir o topo da hierarquia social e ter melhor situação econômica e política. (SILVA; LENARDÃO, 2020, p. 519)

Nesse sentido, é necessário atentar-se ao fato de que a crença no valor educação estipulada no âmbito exterior, através da teoria mencionada anteriormente, reflete no país uma carência por projetos educacionais que alfabetizem a população, todavia não objetivando, propriamente, conscientizar, mas meramente instruir.

No Brasil, grande parte da população encontrava-se imersa no analfabetismo. “Ser brasileiro é ser alfabetizado” (VENTURA, 2001, p. 2) era o slogan que representava as campanhas de alfabetização desenvolvidas na época. Essas campanhas eram resultantes de propostas de alfabetização para jovens e adultos, que objetivavam instruir esses sujeitos para que eles aprendessem ao menos a escrever seu próprio nome. Essa necessidade imediatista de alfabetização marcava uma época que requeria o sujeito meramente instruído para votar, haja vista que analfabetos não possuíam esse direito.

No Brasil industrial emerge uma carência por sujeitos meramente instruídos que funcionassem como “moinho” gerador de lucros para o capitalismo. Nesse sentido, Cardoso explica que:

A formação de mão de obra qualificada para a indústria passa a definir toda a preocupação desenvolvimentista com a política educacional. Sua base é a educação voltada para o trabalho, tendo no mercado de trabalho o seu ponto básico de referência. A pretensão é torná-la técnica, especializada na medida do esforço técnico necessário para o tipo de desenvolvimento que se busca. Isto é, trata-se de uma educação que tem por finalidade adequar as novas gerações ao projeto de desenvolvimento em curso, com ela completando os elementos constitutivos do seu suporte na estrutura social. (CARDOSO, 1978, p. 429)

Sobre essa urgência pelo desenvolvimentismo do país, influenciada pelos acontecimentos exteriores, Canindé e Sampaio descrevem que:

As grandes potências precisavam expandir seus mercados e, no Brasil, isso vinha acontecendo principalmente a partir do governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), que chegou à Presidência da República com a bandeira de fazer “cinquenta

anos em cinco”, pregando a modernização social e econômica, tentando inserir o Brasil no cenário internacional, pela via do capitalismo (CANINDÉ; SAPAIO, 2015, p. 932).

É importante ressaltar que o Plano de Metas elaborado no governo de Kubitschek acaba por instaurar crise no país, que, posteriormente, faria surgir mobilizações políticas, sociais e movimentos estudantis que lutavam por reformas de base.

Nesse cenário, Jânio Quadros assume a presidência do Brasil em 1960, não permanecendo muito tempo no cargo devido a polêmica gerada na política interna e sua aproximação com os grupos socialistas. Sendo, pois, substituído, após sua renúncia, pelo seu vice João Goulart, que deu continuidade aos movimentos de cunho popular que começara a ganhar força na época.

Direcionando o foco para a região Nordeste, torna-se possível perceber que a tomada do poder municipal e estadual de Djalma Maranhão e Aluísio Alves, na cidade do Natal e Estado do Rio Grande do Norte, respectivamente, permitiu continuidade às campanhas que fervilhavam em busca das reformas de base, dos direitos salariais, tanto no campo quanto na cidade.

Acompanhando o ritmo das outras regiões, em Rio Grande do Norte não foi diferente. Muitas campanhas de alfabetização foram criadas para tentar minimizar o analfabetismo que assolava o país. Entretanto, é imprescindível ressaltar que a maioria delas possuíam em seu âmago a ausência de uma intencionalidade conscientizadora. Pressuposto que as tornavam superficiais.

Contrariando essa continuidade, “Quarenta Horas de Angicos” foi a denominação dada a um projeto de alfabetização desenvolvido no Nordeste brasileiro, no Estado do RN, em 1963. Em relação a Angicos Freire relata que essa cidade seria “um dos pontos, um dos momentos, um dos locais em que muita coisa de meu trabalho, de meu pensamento, se encontra enraizada” (FREIRE *apud* LYRA, 1996, p. 13).

A experiência das “Quarenta Horas” tratava-se de um experimento localizado, dentro das previsões do plano Estadual de Educação, tendo como núcleo experimental a cidade de Angicos. Sobre essa cidade, em seu livro Lyra comenta que:

Angicos é uma cidadezinha no sertão, bem no meio do Rio Grande do Norte, margem esquerda do rio Pataxó [...]. Uma igreja, uma estaçãozinha, dois açudes, a cadeia velha, o cemitério, o grupo escolar muito velho [...]. O cinema é o da igreja,

campo de futebol não havia, a luz elétrica era de motor a gasolina, só ligava quando estava escuro, desligava às dez, quando não desligava por defeito do motor, aí eram dias e dias de vela e lampião. (LYRA, 1996, p.19).

Esse movimento educacional foi organizado no contexto das políticas públicas estaduais para a educação, por meio de iniciativa do governo estadual do Rio Grande do Norte, em convênio com a Superintendência para o Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE) e United States Agency for International Development (USAID).

Em Angicos, as pessoas não tinham conhecimento do processo político que se desenvolvia ao longo do país. Não estavam inseridas nesse espaço no qual as manifestações aconteciam. (CARVALHO, 2018). E foi nesse panorama peculiar do início dos anos 1960, que se fez necessário desenvolver o movimento de alfabetização em “Quarenta Horas” para a politização popular.

Nessa experiência, o povo começava a recuperar o que antes havia sido considerado perdido, sua cidadania e conseqüentemente, a oportunidade de se enxergar e serem percebidos como sujeitos críticos no espaço social. É um momento de resistência ao mandonismo e de esperança por novos tempos.

Desse modo, vem à tona a emergência de rememorar essa experiência educacional, como possuidora de características peculiares que a diferenciavam das demais campanhas e movimentos de educação popular originados na época.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

As “Quarenta Horas de Angicos” iniciou-se com o levantamento do universo vocabular da população angicana, sendo esse o elemento precursor da criação das palavras-geradoras, que seriam base para a fomentação das aulas nos Círculos de Cultura. Essas palavras refletiam a realidade daquela população e marcavam uma proposta educacional diferente, que centrava-se no sujeito como produtor de cultura e protagonista da sua própria aprendizagem.

Vale ressaltar que por ser uma cidade bastante pobre, e por isso esquecida, Angicos concentrava, com “mais de 70%” (LYRA, 1996, p. 20) da sua população como analfabeta. A divulgação da nova proposta educacional que se iniciava em Angicos nessa época começava pela iniciativa dos universitários que visitavam de casa em casa em busca dos alunos que seriam o

foco dessa proposta. Essa afirmação é comprovada em um trecho onde Lobo apud Lyra relata:

Ninguém me contou, eu vi acontecer, eu vi a revolução.

Um dia chegou em Angicos um bando de moças e rapazes, quase todos universitários e todos voluntários. Bateram de porta em porta:

\_\_ O senhor sabe ler?

Saíram avisando, um auto-falate, montado num jipe:

\_\_ Nós vamos ensinar quem quiser, qualquer pessoa pode ler ou escrever.

No princípio eles não acreditavam muito, o povo da terra. Foi preciso ir mesmo de casa em casa, convencer um a um, com muita conversa (LOBO *apud* LYRA, 1996, p. 20).

Dessa forma, no início das aulas, reuniam-se lavradores, pedreiros, donas de casa e presidiários, que juntos começavam a sair da escuridão do desconhecimento da palavra e dos direitos.

Nos Círculos de Cultura, as palavras geradoras norteavam os debates, que eram o ponto focal para o desenvolvimento dos processos de politização. Conforme Lyra (1996) as aulas iniciavam com uma projeção do slide, onde uma cena típica da vivência dos participantes desencadeava todo um debate que antecedia o estudo da palavra.

Ficha C – O caçador homem.

Projeção: Um homem, visto de costas, caçando numa cena típica de Angicos, com espingarda.

Pergunta: O que vemos aí?

Respostas: “O caçador matando o preá”; “O bornal”; “A peixeira” etc.

Levamos o grupo a comparar a diferença entre o primeiro caçador e este, analisando a tecnologia; diferentes fases de cultura; evolução humana; a educação, entre outros pontos.

\_\_ O homem está precisando de cultura, pois nunca vi ninguém matar “poico” de espingarda.

[...]

No CC de Marcos, o sr. Manezinhos disse:

\_\_ O homem está precisando de cultura para acertar no “poico”.

Na projeção, realmente, o caçador não tem a caça em perfeita mira (LYRA, 1996, p. 26).

A relação da pedagogia dialógica, desencadeada no Método Paulo Freire, propiciava ao sujeito aliar o saber prático ao teórico, possibilitando o desvelamento da sua consciência crítica e a capacidade de refletir acerca da própria realidade vivida.

As temáticas discutidas partiam da realidade vivenciada pelos aprendentes, objetivando conscientizá-los através da prática cotidiana. Nesse sentido, põe-se em evidência que a educação liberadora se configurava na práxis, onde o sujeito recebe a informação, reflete, e transforma essa em conhecimento.

Em consonância com o desenvolver da experiência, os indivíduos começavam a escrever as primeiras palavras, ainda aliadas aos debates, que posteriormente seriam desmembradas em famílias, dando origem a novas orações e frases. Descordo com o ressaltado, Lyra descreve a primeira ficha de alfabetização que contava com a palavra-geradora “belota”:

Palavra geradora (ficha motivadora): belota.

Projeção: A palavra belota foi escolhida dentro de uma situação sociológica local: um homem de Angicos vestido tipicamente, montado em um burro, em uma cena característica de seca no Nordeste, com uma chibata na mão, na qual se vêem, em primeiro plano, belotas em cores bem vivas. Na parte superior esquerda, em destaque, a palavra belota.

Pergunta: O que vemos aí?

Desse momento em diante, levamos o grupo a debater (dialogar), analisando, estimulando ao máximo a expressividade oral e a capacidade crítica dos participantes [...].

Esgotada a análise da projeção, mostramos que o que eles chama de belota escreve-se assim: belota, apontando para a palavra geradora.

[...]

\_\_ Quantas vezes abrimos a boca para dizer a palavra belota?  
(LYRA, 1996, p. 34)

Esse é o início de uma experiência que vai influenciar na realidade de muitos moradores da região: aprender a ler e a escrever, entender a realidade e assinar o próprio nome.

Conforme explícita Lyra, sobre os temas que direcionavam os debates, um dos focos escolhidos pairava sobre:

A fragilidade da estrutura rural e a perspectiva angustiante de futuro do homem do semi-árido evidenciam-se ao longo da “experiência”. Há pessoas que não conseguem fazer uma refeição por dia; alguns comem palmas, outros nem o xique-xique, proibido pelos donos das terras com alegação de que é alimento reservado para o gado. (LYRA, 1996, p. 14)

A prática das “Quarenta Horas” foi desenvolvida não apenas para reduzir o índice de analfabetismo, mas principalmente para proporcionar que essa população pudesse se tornar participante na sociedade e compreendesse sua condição de existência. Nesse aspecto, é possível destacar no escrito de Lyra um importante trecho que reflete essa tomada de consciência da condição de explorado:

Francisco Dantas, no CC de Edilson, contou que seu amigo José Geraldo, de Serra de Santana, “estava trabalhando numa fazenda, tirou dezesseis contos e duzentos de saldo. Aí foi falar com o patrão que queria vir embora. O patrão foi e mandou uma carta pra ele entregar a um cara que ele tinha de matar gente, lá. Aí quando chegou no caminho, ele leu a carta. Aí fez outra, recebeu o dinheiro dele, e veio embora. Mas se fosse eu levava uma pisa danada.”

\_\_ E agora, você levaria essa pisa ainda?

\_\_ Levava mais não, porque eu já sei ler! (LYRA, 1996, p. 87).

Sendo assim, desenvolvimento das aulas, era utilizado o método criado por Freire. Assim, nos círculos de cultura, as salas de aula eram vistas como um espaço onde eram desenvolvidos os debates, que davam origem ao processo de alfabetização e simultaneamente, conscientização. Nas aulas, os alunos aprendiam a discutir sobre assuntos que envolviam o seu cotidiano, questionando a realidade vivenciada e tomando posse da sua consciência política.

Destarte, compreende-se que o povo não seria mais considerado massa, mas por outro lado, estaria atuando como cidadão, tendo voz, questionando e sendo ciente dos seus direitos como cidadão e trabalhador.

Seguindo esse pressuposto, nos anos seguintes, mais precisamente em 1964, o sucesso do processo de alfabetização de adultos suscitou novos olhares. Esses apoiavam-se em uma perspectiva classista que começava a considerar subversiva a experiência desenvolvida por Freire, já que essa objetivava conscientizar as mentes engessadas pelo sistema capitalista.

Sobre isso, Lyra em um trecho retirado do seu escrito relata uma importante fala de Castelo Branco, aquele que viria a ser o primeiro presidente da Ditadura Civil-Militar, em conversa com o secretário Calazans Fernandes, que revela a crescente preocupação dos “grandes” ao ver o povo tomando consciência:

Terminada a solenidade, num calor de quarenta graus, o general Castelo Branco, dirigindo-se sozinho para o carro, chama o secretário Calazans Fernandes (ao meu lado) e, em tom afável, cordial, como quem está dando um conselho, diz:

\_\_ Meu jovem, você não acha que está engordando cascavéis neste Sertão?

Calazans, não sentindo nenhuma atitude de interpelação, responde:

\_\_ General, depende do calcanhar que elas mordam! (LYRA, 1996, p. 117)

Nos anos seguintes, grande parte dos materiais, considerados contra a ordem vigente, foram queimados e os idealizadores da época, principalmente Paulo Freire, que apoiava e orientava campanhas de cunho popular, foram condenados ao exílio. Com isso, poucos documentos sobreviveram, restando desvelar a memória coletiva da experiência emblemática das “Quarenta Horas de Angicos”, ocorrida em 1963.

Ao longo da experiência alfabetizadora e politizadora, que teve a duração de 40 horas de aula, em 45 dias, foram alfabetizadas 300 pessoas jovens e adultos (CARVALHO, 2018), demonstrando que é possível educar contra todas as adversidades: pobreza, miséria, seca, opressão...

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Revisitar a experiência das Quarenta Horas de Angicos, através de novos olhares, significa para os historiadores da Educação manter viva a memória desse movimento educacional. Para tanto, essa experiência em que o homem iletrado tomava consciência de si como produtor de cultura e ser direitos ressalva a importância de retomar esses retalhos no momento atual em que vivemos.

Lutar pela não cristalização dessas experiências nos escritos e contra sua condenação ao esquecimento significou possibilitar que as novas gerações conheçam, se inspirem e rememorem tais acontecimentos, abrindo

novas lacunas, ressignificando a história. Fato esse, que alimenta a resistência pela memória dos movimentos educacionais libertadores.

Freire nos lembra, através das suas palavras, que diante da opressão faz-se necessário “esperançar”, pois:

preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperançar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo... (FREIRE, 1992, s.p.).

O movimento educacional “Quarenta Horas” ou a “Escola de Paulo Freire”, como o nomeiam os moradores da região, deve ser rememorado pelos seus ensinamentos e pelo legado para a educação de jovens e adultos.

Dessarte, o presente estudo possibilitou a visibilidade e a retomada de memórias de uma educação voltada para o desenvolvimento de sujeitos autônomos, críticos e problematizadores da sociedade, configurando-se como produtos e produtores da própria história, probabilidade que pode inspirar os fazeres da educação de jovens e adultos no tempo presente.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Maria Paula Nascimento, SANTOS, Myriam Sepúlveda. História, memória e esquecimento: implicações políticas. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 79, dezembro 2007, p. 95-111. Disponível em: < <https://journals.openedition.org/rccs/728>>. Acesso em: 02 out. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. **Ideologia do desenvolvimento - Brasil**: JK - JQ. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

CANINDÉ, Francisco da Silva; SAMPAIO, Marisa Narciso. Cinquentenário das ‘40 horas de Angicos’: memória presente na educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, p. 925-947, 2015.

CARVALHO, Maria Elizete Guimarães. Quarenta Horas de Angicos: uma experiência educacional, um lugar de memória? In: LOPES, Eduardo Jorge; AMORIM,



Roseane Maria de. (orgs). **Paulo Freire: culturas, ética e subjetividade no ensinar e aprender.** João Pessoa: Editora do CCTA, 2018. p. 27-48.

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, SP, v. 11, n. 43, p. 66-77, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639928>>. Acesso em: 02 out. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista.** 4aed. São Paulo: Cortez, 1993.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva.** Tradução de Beatriz Sidou. 2ª ed. São Paulo: Ed. Centauro, 2013.

FERREIRA, Marieta de Moraes; FRANCO, Renato. O que é história (Parte 1). In:

\_\_\_\_\_. **Aprendendo história: reflexão e ensino.** São Paulo, SP: Editorado Brasil, 2009. p. 11-34.

SILVA, Edilaine Cristina; LENARDÃO, Edmilson. Teoria do capital humano e a relação educação e capitalismo. In: **SEMINÁRIO DE PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS**, 8., 2010, Londrina. Anais... Londrina: UEL, 2010. p. 515-529.

SHARP, J. A história vista de baixo. In: BURKE, P. (org.). **A escrita da história: novas perspectivas.** Tradução de Magda Lopes. - São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992. - (Biblioteca básica)

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade.** 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

LE GOFF, Jacques. Memória. In: \_\_\_\_\_ **História e Memória.** 5. ed. Campinas, SP: UNICAMP, 2003, p. 366-419.

LYRA, Carlos. **As Quarenta Horas de Angicos**: uma experiência pioneira de educação. São Paulo: Cortez, 1996.

NORA, Pierre. Entre mémoire et histoire: la problématique des lieux. In GERON, Charles-Robert. (org). **Le lieux de mémoire**. Paris: Gallimard, 1984. V.2. La Nation.

VENTURA, Jaqueline P. Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores no Brasil: revendo alguns marcos históricos. 2001. Disponível em: <<http://ppgo.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/296/2017/12/educacao-jovens-adultos-trabalhadores-revendo-marcos.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2021.