



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES
MESTRADO EM LETRAS: LINGUAGENS E REPRESENTAÇÕES

DELMA REIS COUTO

PEDAGOGIA DA RUPTURA: O MÉTODO FREIREANO

ILHÉUS - BAHIA

2021

C871

Couto, Delma Reis.

Pedagogia da ruptura: o método freireano / Delma Reis Couto. – Ilhéus, BA : UESC, 2021.
117f. : il.

Orientador: Maurício Beck.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Santa Cruz. Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações – PPGL.
Inclui referências.

1. Discurso. 2. Epistemologia. Pedagogia. 4. Política. I. Título.

CDD 401.41

DELMA REIS COUTO

PEDAGOGIA DA RUPTURA: O MÉTODO FREIREANO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações, da Universidade Estadual de Santa Cruz, como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre em Letras.

Linha de pesquisa: Língua/Linguagem em perspectiva interdisciplinar.

Orientador: Prof. Dr. Maurício Beck.

ILHÉUS – BAHIA

2021

DELMA REIS COUTO

PEDAGOGIA DA RUPTURA: O MÉTODO FREIREANO

Ilhéus-BA, 31 de maio de 2021.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Maurício Beck
UESC-BA (Orientador)

Prof^ª. Dr^ª. Marlúcia Mendes da Rocha
UESC - BA

Prof^ª. Dr^ª. Marluza Terezinha Da Rosa
UFSM - RS

AGRADECIMENTOS

Começo agradecendo a Deus por chegar até aqui, sem Ele não seria possível a realização deste trabalho. Bendigo ao Senhor que me deu forças, determinação e sabedoria para conquistar essa graça.

Minha família é meu alicerce. Agradeço ao meu pai, José, e a minha mãe, Italva, foi com amor, apoio, compreensão e incentivo que alcancei meu objetivo, para dar orgulho a eles.

A meu esposo, Clerison, que desde o início do curso esteve ao meu lado, incentivando-me e apoiando, sendo figura importante em minha vida, como amigo, confidente e companheiro.

Ao Grupo de Estudos Discursivos da UESC (GEDUESC), pelas discussões, inquietações, por todas as contribuições teórico-práticas. Em especial, agradeço ao colega Iago Moura, que gentilmente se dispôs a me tirar dúvidas, dar dicas e compartilhar conhecimentos teóricos e acadêmicos.

A meu orientador, Maurício Beck, pela atenção dispensada, pelo direcionamento e pelos ricos ensinamentos que me auxiliaram na materialização deste trabalho.

Às professoras Marlúcia Mendes da Rocha (UESC) e Marluza Terezinha Da Rosa (UFESM) por disporem de seu tempo aceitando integrar minha banca examinadora.

Ao Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL-UESC) que me permitiu o ingresso nessa conceituada universidade, pelas experiências acadêmicas que me foram concedidas, pelos excelentes professores que tive a honra de conhecer, pela coordenação e por todos os funcionários sempre solícitos.

Ao apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB).

“Não existe imparcialidade. Todos são orientados por uma base ideológica. A questão é: sua base ideológica é inclusiva ou excludente?”.

Paulo Freire

PEDAGOGIA DA RUPTURA: O MÉTODO FREIREANO

RESUMO

Este trabalho de pesquisa fundamenta-se na Análise de Discurso Materialista, um dispositivo teórico e analítico produzido por um círculo de intelectuais, tendo como mentor o filósofo Michel Pêcheux. Partimos da obra *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio* (PÊCHEUX, 1975), mediante uma reflexão crítica em torno da apropriação subjetiva do conhecimento objetivo (ciência do materialismo histórico) e da prática política do proletariado, liame que inaugura o conceito de pedagogia da ruptura. A partir dessa obra; direcionamos este trabalho por interface entre a epistemologia, a pedagogia e a política, mediante um diálogo entre os discursos de Pêcheux e Paulo Freire. Por conseguinte, analisamos a materialidade discursiva de registros (livros e textos) encontrados no acervo digital Sistema Paulo Freire, no qual se encontra a experiência da aplicação do método pedagógico freireano em Angicos, no Rio Grande do Norte, em 1963. Definimos por objetivo analisar esse registro da prática embasada na pedagogia freireana, na busca por compreender como funciona (ou não) uma práxis de transformação via pedagogia da ruptura, capaz de romper com os efeitos de evidência da ideologia dominante.

PALAVRAS-CHAVE: Discurso. Epistemologia. Pedagogia. Política.

BREACH PEDAGOGY: THE FREIREAN METHOD

ABSTRACT

This research work is based on the Analysis of Materialist Discourse, a theoretical and analytical device produced by a circle of intellectuals, having as mentor the philosopher Michel Pêcheux. We start from the work *Semantics and discourse: a critique of the affirmation of the obvious* (PÊCHEUX, 1975), through a critical reflection around the subjective appropriation of objective knowledge (science of historical materialism) and the political practice of the proletariat, a link that inaugurates the concept of rupture pedagogy. From this work, we directed this work through the interface between epistemology, pedagogy and politics, through a dialogue between the speeches of Pêcheux and Paulo Freire. Therefore, we analyzed the discursive materiality of records (books and texts) found in the Paulo Freire System digital collection, in which we find the experience of applying the Freirean pedagogical method in Angicos, in Rio Grande do Norte, in 1963. We defined the objective to analyze this record of practice based on Freire's pedagogy, in the search to understand how (or not) transformation praxis works through rupture pedagogy, capable of breaking with the evidence effects of the dominant ideology.

KEYWORDS: Speech. Epistemology. Pedagogy. Policy.

Sumário

INTRODUÇÃO	9
1 A PEDAGOGIA DA RUPTURA.....	13
1.1 Tendência revolucionária: Processo discursivo e condições ideológicas de reprodução/transformação	13
1.2 Inconsciente psicanalítico: Do ritual sujeito à falha.....	23
1.3 Sob a via oposta do trajeto autopedagógico.....	32
2 CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO	42
2.1 A escola e o modo de produção capitalista	42
2.2 A escola moderna	46
2.3 A escola no Brasil	50
2.4 O movimento freireano	54
2.5 Pedagogia doutrinária x Pedagogia crítica	62
3 O MÉTODO PEDAGÓGICO FREIREANO EM ANÁLISE	70
3.1 Dispositivo Teórico-Analítico	70
3.2 Experiência em Angicos (1963).....	75
3.3 O funcionamento das materialidades discursivas	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
REFERÊNCIAS	113

INTRODUÇÃO

Nossa dissertação tem como ponto de partida o contexto de 1975, onde Pêcheux pensou a pedagogia da ruptura (para fins de transformação política, isto é, formação da militância partidária) através da formulação teórica das modalidades discursivas de funcionamento subjetivo. Sendo que a terceira modalidade, a da desidentificação, se efetivaria com a apropriação subjetiva do conhecimento objetivo (ciência do materialismo histórico), nesse caso específico, a ciência da história, aliada à prática política ou nas palavras de Althusser, com a fusão entre ciência da história e o movimento revolucionário. Essa elaboração de Pêcheux entra em crise em 1978, tanto por razões políticas, devido à crise das esquerdas na França e dos partidos eurocomunistas em geral; quanto por razões teóricas, pela simetria entre o bom sujeito da ideologia dominante e o *feio* (Beck, 2012) sujeito da desidentificação. Essa terceira modalidade parece supor um estranho sujeito materialista que estaria ciente das causas que o determina, ou seja, fora da ideologia por efeito do lugar da ciência. Pêcheux, em 1978, reconhece o teorismo/cientificismo da sua formulação. Desde então, a proposta de uma pedagogia da ruptura permanece enquanto questão aberta para a teoria da Análise de Discurso.

A questão que norteia esse trabalho de pesquisa é a seguinte: Em que medida, a teoria da pedagogia de Paulo Freire pode responder aos impasses em torno da pedagogia da ruptura elaborada na teoria materialista do discurso? Temos como objetivo geral analisar, com base no método da Análise de Discurso Materialista, registros a partir do acervo digital *Sistema Paulo Freire* e obras selecionadas de Paulo Freire. Enquanto objetivos específicos, buscaremos selecionar registros (livros e textos) a partir do acervo digital que contêm a experiência da aplicação do método pedagógico freireano em Angicos, no Rio Grande do Norte (1963); selecionar obras de Freire evidenciando seu discurso teórico, a princípio, destacamos *Pedagogia do Oprimido* (1968) e promover um diálogo entre a pedagogia da ruptura de Michel Pêcheux e a pedagogia crítica de Paulo Freire, na busca de encontrar no segundo uma resposta para a falha encontrada na conceituação do primeiro.

Em um de seus últimos textos, Pêcheux foi incisivo ao afirmar que é preciso, *ousar se revoltar* e *ousar pensar por si mesmo*, não abandonando o espírito revolucionário de transformação social e política. É nesse espaço que introduzimos a pedagogia de Paulo Freire, tentando retomar os impasses em torno da pedagogia da ruptura, em busca de possíveis respostas. A questão central extrapola o campo da AD e da pedagogia de Freire e

envolve a dialética entre esclarecimento (cognitivo) e emancipação (política), conforme os termos do Iluminismo; ou a relação entre educação e libertação, em termos mais caros aos decoloniais, envolvendo a concatenação entre a produção e circulação de conhecimento (em luta contra reprodução do desconhecimento) e a transformação social (em luta contra sua reprodução).

O que torna interessante investigar essa questão em AD, trazendo as práticas pedagógicas de Freire, é perguntar e buscar responder se a práxis (teoria e prática) da pedagogia da autonomia resolve alguns impasses do conceito (não era propriamente uma teoria) de pedagogia da ruptura de Pêcheux, na esteira da pedagogia revolucionária de base leninista. Ação que todo e qualquer movimento político que lute contra a dominação política, a exploração econômica ou a segregação social tem de levar em conta. Nesse contexto, além de selecionar algumas obras de Freire para discussão, apropriamo-nos dos registros, já mencionados, da reconhecida experiência de alfabetização e politização realizada em Angicos, Rio Grande do Norte, em 1963. As possíveis respostas que buscamos podem estar na aplicação desse método pedagógico que se propõe autônomo, dialógico, crítico e libertador.

Sobre Paulo Freire é válido destacar que enquanto pedagogo e pensador marcou a história brasileira, mas também venceu as fronteiras nacionais se destacando mundialmente com seu movimento pedagógico. Apesar dos méritos que ganhou, merecidamente, ao longo de sua carreira, seu método não é exercido de forma plena em seu país de origem por questões de cunho social, político e ideológico. Freire incomodava com seu espírito transgressor e militante ao propor uma pedagogia crítico-política. Esse histórico impulsionou, mesmo após sua morte, ataques a essa figura, e com a vigência do governo atual neoconservador, ultranacionalista, esse incômodo se acentuou a ponto de ser questionado o título de Patrono da Educação Brasileira. Esse movimento nos chama a atenção e nos faz revisitar a prática freireana em análise, observando como conseguiu aliar a sua práxis uma ação política-pedagógica de resistência.

No que concerne ao suporte teórico-prático, seguiremos os procedimentos metodológicos da Análise de Discurso convocando as materialidades discursivas dos sujeitos impressas na língua e na história. É na opacidade entre o dito e o não dito da língua e nas contradições da história que os sentidos, ideologicamente, reverberam. Com base no *corpus* já indicado e delimitado, desenvolveremos um dispositivo teórico-analítico para assim produzir gestos de interpretação, conforme teoria e análise se alinham, logo que

na AD a teoria é implicada pelo processo analítico. Trabalharemos com o batimento entre descrição e interpretação, a descrição traz a materialidade do texto pelo âmbito linguístico e em complemento vem a interpretação pelo âmbito discursivo mobilizando seus aspectos histórico e ideológico. Para, além disso, a AD nos permite o trabalho com *corpus* aberto, onde é possível a entrada de novos elementos em contribuição para com as análises.

Seguindo esses pressupostos, dividimos esta dissertação em três capítulos; no primeiro capítulo, voltamos na história para situar a prática revolucionária de Lenin unida a uma prática pedagógica. Consideramos uma tendência revolucionária do partido comunista empenhada em romper com a reprodução das relações de produção por uma transformação política pautada no materialismo histórico em liame com o movimento proletário. Seguindo, problematizamos a formulação pecheutiana da pedagogia da ruptura em abertura para contribuições da psicanálise. Esse movimento acaba nos indicando um novo caminho para repensar as premissas de Pêcheux quanto a questão pedagógica. A prática de Paulo Freire surge como uma possibilidade de ressignificar a pedagogia da ruptura, ponderando os processos discursivos e as condições ideológicas em materialidade.

Dedicamos o segundo capítulo à exposição e discussão das condições de produção em que se fundou um perfil de escola condizente com o modo de produção capitalista, para tanto, fizemos menção a conjuntura de ascensão do capitalismo. O ponto de contato entre a instituição escolar e o sistema capitalista ocorre precisamente no processo de divisão do trabalho que separa a atividade intelectual da atividade material. Seguindo esse percurso histórico, a escola se torna um instrumento de manutenção do modo de produção capitalista, trabalhando a seu favor pelo mecanismo ideológico de assujeitamento. Só então, trazemos para a discussão o perfil de escola e ensino-aprendizagem propriamente brasileiro, considerando as condições de produção em que se tornou acessível a classe trabalhadora. Paulo Freire aparece como um crítico do sistema de ensino brasileiro, revelando diversas inconsistências e se propondo a desenvolver um método combativo aos erros que observava.

O terceiro e último capítulo foi direcionado a análise das materialidades discursivas do *corpus* delimitado, a saber, recortes da experiência, em Angicos, em 1963. Para isso, convocamos ao longo da discussão alguns conceitos da Análise de Discurso configurando nosso dispositivo teórico-analítico. Por conseguinte, contextualizamos dados da experiência, expondo o funcionamento do método de alfabetização da pedagogia freireana em ação. Feitas essas considerações, iniciamos um gesto de análise com base no

funcionamento das materialidades discursivas, mobilizando o batimento entre descrição e interpretação.

1 A PEDAGOGIA DA RUPTURA

1.1 Tendência revolucionária: Processo discursivo e condições ideológicas de reprodução/transformação

Para compreender a pedagogia da ruptura enquanto um dispositivo de escopo revolucionário, mediante as elaborações feitas por Pêcheux (1975), quando retoma o antagonismo entre ideologia dominante burguesa e ideologia dominada proletária em seu processo discursivo e suas condições de produção, é necessário um retorno à teoria política de Vladimir Lenin. No início do século XX, Lenin, como revolucionário comunista, esteve à frente de um movimento histórico de transformação política e deu início ao projeto de uma *pedagogia revolucionária*, tendo como objetivo a derrocada da autocracia vigente e a ascensão de um novo modo de produção alinhado ao materialismo histórico, avesso ao modo capitalista. Assim, foi pensada uma pedagogia de cunho vanguardista produzida pela organização socialista-democrata¹ direcionada para a classe proletária, a fim de desenvolver consciência política coletiva e liberdade de crítica, conforme um programa de educação social e política capaz de mobilizar as massas a mudar suas condições de produção.

O território russo, do início do século XX, já era habitado por uma grande população, por outro lado, sua estrutura social, seus aspectos cultural, histórico, político e econômico eram atrasados com relação a outros países da Europa. A Rússia se encontrava indeterminada entre o arcaico e o moderno, segundo Trótsky (2017), a desigualdade e ao mesmo tempo a assimilação de práticas de desenvolvimento adotadas por outros países fez surgir uma *lei do desenvolvimento combinado*, onde eram fundidas as práticas de forma abrupta sem respeito às etapas históricas. Assim, feudalismo e capitalismo coabitavam sob o regime czarista absolutista, e a falta de organização não permitia que a riqueza fosse bem distribuída. Boa parte da massa trabalhadora ainda habitava na zona rural, dividiam-se entre a agricultura e a indústria sofrendo com as transformações bruscas das condições de trabalho. Também não houve movimento burguês que se insurgisse a autocracia em aliança ao proletariado e aos camponeses para uma revolta em prol da melhora coletiva. Foram as péssimas condições de vida que fizeram com que os trabalhadores se organizassem,

¹ Naquele momento, designações como social-democracia, comunismo, entre outros, ainda estavam em disputa entre posições em constituição e divergência. Teorias políticas de transformação disputavam o espólio da obra marxista e esboçavam divergências determinantes a que aludiremos na sequência do texto.

surgindo as primeiras manifestações revolucionárias, tendo à frente os sovietes do Partido Operário Social-Democrata Russo.

O grande papel do partido era dar direcionamento para o fortalecimento da organização e da luta proletária. Contudo, o partido foi dividido após divergências entre posições de partidários, a saber, Martov, que se apegou ao marxismo legal, mais conveniente ao regime capitalista, tornou-se um representante do oportunismo na busca de uma luta econômica limitada ao reformismo; do outro lado, havia Lenin, defendendo a luta política de cunho vanguardista em posição de linha de frente contra o regime opressor, reafirmando o marxismo ao promover uma análise concreta da realidade empírica, rumo à revolução. Diante dos diferentes objetivos, acirrou-se a disputa pela liderança do partido e no II Congresso do POSDR, em 1903², os dois lançaram propostas para regimentar o funcionamento do partido. Lenin ganhou a disputa obtendo a maioria dos votos, por esse motivo passaram a ser conhecidos seus seguidores como bolcheviques (maioria) e seus opositores mencheviques (minoria). Com isso, ocorreu a separação de duas tendências, uma comunista revolucionária pertencente a Lênin e outra socialista reformista pertencente a Martov. Lembrando que esse socialismo difere do que é atribuído a Marx, junto a todo movimento revolucionário socialista que incitou, sobre a luta de classes, o repúdio ao sistema capitalista, enfim sua teoria sócio-político-econômica do socialismo científico junto ao método de análise materialista histórico.

A chamada monarquia czarista dominava com mãos de ferro em um período de transição do sistema feudal para o sistema industrial, em que tanto camponeses como operários viviam em situação de miséria e exploração. As condições sócio-políticas não permitiam a liberdade de expressão para um partido de linha marxista ou qualquer outra manifestação, o forte aliado de Lenin para a mobilização revolucionária foi o jornal comunista *Iskra*. Fundado ilegalmente por ele, antes mesmo da separação de tendências partidárias, foi o principal veículo de comunicação para os simpatizantes e adeptos do marxismo. Por meio das *folhas volantes*, o projeto pedagógico era traçado incitando a consciência da luta de classes e a possibilidade de transformação social e política da classe

² “A significação histórica do II Congresso do P.O.S.D.R. está em haver criado na Rússia um Partido realmente marxista à base dos princípios ideológicos e da organização formulados e elaborados pela <<iskra>> leninista. Pela primeira vez na história do movimento operário internacional após a morte de Marx e de Engels, o Congresso aprovou um programa revolucionário que apresentava como tarefa fundamental lutar pela ditadura do proletário.” (O 50º ANIVERSÁRIO DO PARTIDO COMUNISTA DA UNIÃO SOVIÉTICA. Voz Operária, Rio de Janeiro, 1953. Edição 00222.)

operária. O jornal era utilizado para denunciar as injustiças vividas pelos trabalhadores e incitá-los, voz ativa para reivindicações em apelo a manifestações e greves da luta sindical. Lenin buscou direcionar seus seguidores pela prática da análise materialista observando a situação histórica concreta do seu país, além disso, estudou minuciosamente a luta proletária mundial, e assimilou o que podia dessas experiências em prol da luta nacional.

O revolucionário tornou a luta coletiva, mostrou que a causa proletária mantinha um fundamento democrático ao reconhecer as diversas categorias trabalhistas, camponeses, operários, soldados, vislumbrando uma repercussão para além da nacional conforme alianças com o exterior, na busca da emancipação social e política mundial. Nesse sentido, lutou para divulgar os ideais do partido mediante as edições do jornal *Iskra* e também da revista *Zariá*, em algumas poucas edições. No *Iskra*, o revolucionário escreveu grandes textos, deixando um legado bibliográfico de repercussão mundial, dentre eles destacamos um dos mais importantes, *Que fazer?*(1977). Na edição foram feitas críticas e denúncias à tendência reformista da política trade-unionista, considerada oportunista pela falsa liberdade de crítica, restringida a reivindicações de reformas que escondia o complô com o governo, representada pelos mencheviques. Na pergunta “Que fazer?” Desmembra-se: “Que fazer para que a classe operária adquira consciência política para assumir-se como combatente de vanguarda contra o sistema opressor vigente?”. No decorrer, aos poucos, vai respondendo a seu questionamento criando possibilidades para a ascensão da massa operária mediante a educação política oferecida pela linha marxista com uma pedagogia revolucionária de ruptura.

Conforme Nadejda Krupskaja (1978, p.23), “*Iskra*, bajo la dirección de Lenin, sabía elegir los problemas más importantes y desplegaba una vasta agitación en torno a ellos. Una organización política, acertadamente estructurada, que abarcaba a las amplias masas trabajadoras [...]”.³ A pedagoga russa, militante revolucionária e esposa de Lenin, descreveu a função do *Iskra* junto ao trabalho agitador do companheiro, conforme os conhecimentos políticos necessários à causa, de como soube falar às massas, uni-las num coletivo de objetivo único. É oportuno mencionar o papel dessa mulher na ação revolucionária, mesmo sob o jugo czarista, Krupskaja lecionava e se empenhava em tornar do conhecimento de seus alunos a perspectiva marxista, sem que fosse descoberta. Quando

³ [O *Iskra*, sob a direção de Lenin, sabia eleger os problemas mais importantes e impulsionava uma grande agitação em torno deles. Uma organização política bem estruturada que englobava as amplas massas trabalhadoras (tradução sob minha responsabilidade)]

se uniu a Lenin, lutou a seu lado se engajando a levar a educação política às massas, ajudando a organizar um projeto pedagógico de cunho socialista. Estudou sobre os métodos pedagógicos usados em outros países, inclusive da educação burguesa observando os problemas pedagógicos e pensando em estratégias para uma nova forma de educar sob o espírito do socialismo. O grande objetivo era unir a escola ao movimento revolucionário, educar jovens e adultos, por fim ao analfabetismo e às diferenças implantando uma educação de qualidade de caráter coletivista para o bem estar geral.

Vale ressaltar, o legado de partido de vanguarda vinculado à teoria revolucionária baseada na ciência do materialismo histórico em fusão com o movimento proletário, esses fatores foram o diferencial em Lenin, se o compararmos aos seus contemporâneos que também lutaram de forma parecida imbuídos por militância política marxista. Ele esteve à frente, no que diz respeito ao pensamento teórico, de outros revolucionários que se atinham ao estímulo do movimento grevista das massas, enquanto objetivo maior, levando à concepção fatalista da teoria da espontaneidade. Essa teoria teve como principal representante Rosa Luxemburgo, considerada uma das grandes revolucionárias marxistas da história, atuando tanto em sua terra natal, a Polônia, quanto no país vizinho, Alemanha. Defendeu a espontaneidade na ação das massas no século XX, e ao se estabelecer na Alemanha ajudou a fundar o partido comunista de lá. Na visão de Trotski (1935), essa defesa de Luxemburgo foi uma passageira deficiência em sua formação teórica e, para Lenin (1902), de modo geral, o espontaneísmo representou uma forma embrionária do movimento revolucionário.

Junto com Rosa surgiu o luxemburguismo diante de sua posição crítica em relação à outras correntes, inclusive contra Lênin e Trotsky, quanto a concepção de vanguarda com base no socialismo científico e a estratégia do centralismo democrático⁴ que os dois defendiam, considerada por ela uma disciplinarização burocrática. Em contrapartida ao leninismo, Luxemburgo coloca a luta espontânea, mediante a greve de massas, como causa primeira, a dinâmica pela qual se daria a origem da organização política partidária e não o oposto, o movimento seria impulsionado pelo *instinto de classes*, a saber, a espontaneidade

⁴ O centralismo democrático, em resumo, refere-se ao modo de organização partidária adotada por Lenin no seio do partido comunista, como ação revolucionária da luta proletária. A organização era conduzida por um comitê central que mediava o diálogo entre os membros do partido para exercício da prática política revolucionária democrática. Não era permitida distinção entre os membros, operários e intelectuais deviam ser tratados igualmente, o mesmo ocorria com relação a liberdade de fala, as decisões sobre o futuro do partido deviam ser tomadas pelo coletivo dando força a ação tática combativa.

revolucionária das massas. Contudo, o elemento espontâneo por si só não sustenta a ascensão proletária, e Rosa admite isso com o passar do tempo ao olhar de modo crítico para sua própria teoria, encontrando um ponto de contato com Lenin, como afirma Trotski (1935). Enquanto uma forma embrionária do movimento revolucionário, o espontaneísmo tem seu lugar na ação da massa proletária, enquanto estratégia prática na linha de frente combativa à autocracia.

Nesse ponto, encontra-se a necessidade de um método que fundamente esta prática, chamado por Lenin (1902) de *elemento consciente metódico*, trata-se do direcionamento do socialismo científico moderno cunhado por Marx e Engels, do qual ele se apropria, fusionando-o ao movimento proletário. Como uma doutrina a ser seguida impunha a rigorosidade organizativa do partido, bem como a difusão do programa militante de educação político-partidário a seus dirigentes e seguidores da classe trabalhista. A luta devia ser acima de tudo política, tendo como fator principal as diferenças de classe, por isso a importância da consciência de classe e de um método científico que instruisse à militância contra essa segregação. Mostrando que o movimento marxista-leninista estava para além de reivindicações por reformas da política burguesa dominante, o intuito era que o modo de produção capitalista burguês como um todo fosse eliminado, dando lugar a um novo modo de produção, o comunista. Esse ideal de ruptura, até então inédito, de Lenin, deu o caráter de vanguarda a atividade militante de seu partido, conforme desenvolveu o programa tático incisivo de insurreição para que a ascensão revolucionária do proletariado se tornasse realidade em outubro de 1917.

Já em outro contexto, na França a partir dos anos 1960, o professor e filósofo da *École Normale Supérieure* (ENS), Louis Althusser, dedica seus estudos a rever o trabalho marxista entre críticas, releituras e retificações movimentando o campo da teoria materialista histórica, principalmente pela teoria da ideologia que aplica aos *aparelhos ideológicos do Estado*, dentre outras contribuições. Althusser também foi militante do Partido Comunista Francês e mobilizou a luta política no campo teórico apoiado nos princípios marxistas, na obra *Sobre a Reprodução* (1999), discorre sobre a teoria da reprodução na sociedade e retoma a filosofia marxista-leninista. Considerando seu contexto francês e, sobretudo, capitalista também retoma a questão da pedagogia em Lenin para pensar o movimento revolucionário, quando menciona o dispositivo do partido comunista e sua *regra de ouro*. Essa regra, com status de imprescindível, explica-se pela

fusão entre o socialismo científico e o movimento proletário, proposta por Lenin, ao unir o arcabouço teórico marxista ao movimento proletário, empreendendo a luta revolucionária.

Neste âmbito, Althusser traz uma leitura a partir da metáfora do edifício, de Marx, que remete à fusão, teorizando o que Lenin mostrou na prática. Mediante a metáfora, compreendemos o funcionamento do modo de produção capitalista, da reprodução das relações de produção que afetam a classe proletária, onde é observável a necessidade de um método de defesa contra a exploração, a saber, o materialista histórico. O edifício representa a maquinaria do sistema capitalista, em seu topo se encontra uma superestrutura política que se mantém mediante o poder de um aparelho repressor, o Estado, e a seu serviço aparelhos de superestrutura ideológica; na base se encontra a infraestrutura econômica que se mantém mediante a exploração da força de trabalho produtiva. Assim se dá a reprodução das relações de produção conservando a dominação burguesa, separando a sociedade em classes sociais desiguais, na superestrutura os exploradores patronais lucram com o poder político e econômico, na infraestrutura os explorados da classe operária têm sua força de trabalho extorquida.

Essas relações se reproduzem porque há um aparelho de Estado que exerce a repressão, a burguesia dita as regras e elas devem ser seguidas sob pena de punição, concomitante, há aparelhos ideológicos de Estado. Esses, por sua vez, não reprimem de modo incisivo, mas de forma sutil e dissimulada implantam na sociedade a ideologia do Estado, seus valores e costumes representados em diferentes entidades, cada um exercendo seu assujeitamento no campo político, religioso, escolar, familiar, dentre outros. Os AIEs têm maior representatividade, no que diz respeito ao controle, sem que seja necessário o uso de força, caso as práticas não funcionem, o Estado assume esse uso efetivo. Partindo do *edifício*, Althusser encaminha sua discussão para a luta revolucionária, como ela é possível, observa que o Estado incorpora uma fortaleza quase inabalável, todavia, seus aparelhos ideológicos possuem uma vulnerabilidade que pode contribuir para a luta. Já é sabido que a resposta está na fusão teorizada por Lenin (1977), em compensação, Althusser (1999) a expõe de modo detalhado. Ele retoma Marx para afirmar que a ideologia é o estopim da luta, as contradições de classes separam os sujeitos e as ideologias, dominante e dominada, esse processo mostra que a ideologia não se encontra no mundo das ideias. Mas, na materialidade das práticas cotidianas dentro dos aparelhos ideológicos e, sobretudo, na divisão de classes promovida por eles que impõe que a sociedade deve ser separada entre exploradores e explorados.

Sendo assim, Althusser destaca dois dos aparelhos ideológicos de estado responsáveis por encaminhar os revolucionários para a luta, a saber, o aparelho político e o aparelho sindical. E, de início, adverte: “Trata-se de um campo em que a luta de classes reveste suas *formas legais*, cuja conquista tem a ver com uma história da luta de classe forçosamente exterior a essas formas legais”. (ALTHUSSER, 1999. p.129). Essa afirmação torna sua tese paradoxal, contudo, indispensável; ironicamente, a saída está em fazer uso de um aparelho legal do Estado subvertendo-o em proveito da luta de classe, ao mesmo tempo em que o Direito burguês é respeitado, também pode ser contornado. Ele remonta à história para explicar que antes da existência de um Estado burguês, existia um Estado monárquico, alvo da pequena burguesia, que juntou forças com as massas populares para chegar à dominação. Nasceu com o sistema burguês o direito político e por se considerar autossuficiente permitiu a existência de partidos políticos operários, desde que esses fossem devidamente controlados. O método burguês de incitar a luta política para a tomada de poder a fez alcançar seu objetivo, contudo, o tornou do conhecimento público a fórmula mais eficaz de tomar um poder, basicamente, o enfrentamento. Nas formas legais, criar um partido era aceitável pelo direito político, mas a subversão dessas formas para uma possível ascensão, não estava nos planos da burguesia.

O principal artifício usado para controlar a insubordinação era manter distantes as entidades políticas das entidades sindicais, segundo Althusser, isso foi possível porque alguns intelectuais reproduziam a tese de que a ação política seria superior à ação sindical. Portanto, a consciência política só poderia pertencer a pessoas dotadas de conhecimentos revolucionários formais para conduzir uma tomada de poder e não a organizações proletárias ligadas a interesses econômicos, formadas por operários de pouca instrução. Por esses e outros motivos, os sindicatos proletários agiam separadamente em suas reivindicações e movimentos de massa pela causa econômica. Althusser aponta Lenin como o dirigente revolucionário de vanguarda que pôde tornar possível a fusão, segundo ele, de *importância capital* para a história. Com ressalvas de não cair no espontaneísmo ou no reformismo oportunista, buscando unir a causa sindical econômica à causa política revolucionária para o fim do capitalismo de exploração. O aparelho político comunista deve direcionar a organização do aparelho sindical proletário instruindo a massa trabalhadora com a conscientização política de que a luta de classes e a insurreição significam o fim da subordinação ao aparelho de Estado repressor e a seus aparelhos ideológicos. A revolução social nasce das contradições das relações de produção dentro

dos aparelhos ideológicos de Estado, todavia, é determinada pela ação da luta de classes, no espaço da infraestrutura, causando o desmoronamento do edifício superestrutural.

Contemporâneo de Althusser, o filósofo Michel Pêcheux também enveredou pelos estudos marxistas, sendo aluno e seguidor de Althusser na ENS, por sua vez, cunhou um método de análise de discurso na França de base materialista. Sua teoria pressupõe que o discurso materializa a ideologia e, por consequência, a língua materializa o discurso e mobiliza efeitos de sentidos entre sujeitos do discurso, assujeitados e interpelados pelas condições de produção estabelecidas a partir das relações sócio-histórico-político-ideológicas. Essa conceituação foi constituída com base em três disciplinas fundamentais: a Linguística saussuriana, o Materialismo Histórico, segundo a releitura althusseriana e a Psicanálise, segundo a releitura lacaniana. Pêcheux movimentou a área dos estudos da linguagem instaurando uma teoria que tem como escopo as relações entre sujeito, língua e história. Sua contribuição se dá na evidência dos sentidos e da contradição no âmbito das Formações discursivas e ideológicas que implicam no processo da luta de classes entre os sujeitos dominantes e dominados.

Seguindo a linha de pensamento althusseriana, Pêcheux (1975) observa a prática do comunista russo, mas direciona seu escopo para a perspectiva discursiva. Diante de sua militância política, dentro do contexto francês dos anos 1970, onde já desenvolvia a disciplina Análise de Discurso Materialista, propôs-se a escrever *Semântica e Discurso, uma crítica à afirmação do óbvio* (1975). No livro, o filósofo parte da Semântica, domínio de saber da Linguística, analisando sua lógica interna, mobilizando suas contradições, levando-a ao encontro com sua teoria do discurso, extraindo da materialidade discursiva seu caráter ideológico e a evidência do sujeito do discurso, assujeitado e interpelado pela ideologia. Materialista, Pêcheux percebe as tensões e contradições como propulsoras e inerentes à História, tão quanto à luta de classes. É nesse ponto que ele retoma o leninismo, no que concerne à prática política revolucionária, pelo viés dos processos discursivos para problematizar a pedagogia da ruptura a partir da forma-sujeito do discurso,

[...] Lênin se consagra, no quadro de uma “prática política de tipo novo”, visando *trabalhar* ideologicamente e politicamente as massas ainda influenciadas pelo “social-chauvinismo da Segunda Internacional”. E essa prática comporta, entre outros elementos, um “discurso político de tipo novo”, uma modalidade discursiva capaz de traçar *linhas de demarcação* em relação aos efeitos discursivos-ideológicos da identificação e da contra-identificação, destruindo certas evidências [...] (PÊCHEUX, 2014, p.211)

Nessa citação, Pêcheux torna patente sua admiração pelo trabalho de Lênin, e interesse pelo seu discurso político, de tipo novo, no sentido de associar o conhecimento científico, materialista histórico, à política de proletariado. Esse feito chamou sua atenção quanto a seus aspectos discursivos e subjetivos, quais etapas foram percorridas para a possível ruptura, que possibilita um olhar crítico contra a reprodução das relações de produção e exploração, enfim o que propicia a luta de classes. É inspirado na prática de Lênin que formula a forma-sujeito do discurso e suas modalidades discursivas de efeito ideológico. As modalidades discursivas de funcionamento subjetivo levam o indivíduo a se inscrever em uma forma-sujeito, tornando-o agente das práticas sociais, assumindo a forma de sujeito do discurso. Esse sujeito se constitui no espaço do interdiscurso, que é a base que sustenta todo dizer discursivo, nesse espaço funciona de um lado, o pré-construído, o discurso histórico, já-dito, que corresponde a interpelação das formações ideológicas já perpetuadas, representadas pelas formações discursivas mediante a língua; por outro lado funciona as articulações ou discurso transversal, onde o sujeito se relaciona com o sentido no fio do discurso sob o eixo do intradiscurso, o dito aqui e agora, em relação com o já-dito.

No intradiscurso, o sujeito não se dá conta do interdiscurso, considera que o discurso que reformula é unicamente seu, isso ocorre na forma do esquecimento. De acordo com a Análise do Discurso, existem dois tipos de esquecimentos, o nº 1 e o nº 2, os dois funcionam juntos. No primeiro esquecimento, o sujeito acredita que o discurso é seu e reproduz o sentido pré-construído, no segundo predomina o discurso transversal, além de acreditar que o discurso é seu, ainda o articula na reformulação, colocando em funcionamento a rede parafrástica da formação discursiva que o interpela, produzindo sentidos outros. Fundamentado em Freud, Pêcheux esclarece que apesar de parecer consciente a atuação do sujeito no intradiscurso, essa impressão de sujeito consciente é uma ilusão. No discurso transversal ocorre uma reformulação parafrástica na ação do pré-consciente que retoma a representação verbal, uma forma consciente, contudo, trata-se de um processo primário inconsciente, pois a articulação real é inconsciente, de onde se extrai uma nova representação. Assim, na reformulação parafrástica se estabelece um vínculo entre as representações, mas com a evidência de um sentido próprio.

Seguindo na forma-sujeito, o indivíduo interpelado em sujeito do discurso pode se encontrar em duas categorias, a de sujeito universal e a de sujeito da enunciação, que se enquadram em diferentes modalidades de tomadas de posições. Assim, surge a primeira

modalidade de tomada de posição que consiste no assujeitamento de forma livre, expressa pelo sujeito universal, determinado pelo interdiscurso na ação da repetição/assimilação, se identifica com a formação discursiva dominante que o cerca. Em sua articulação com o sentido o sujeito universal apenas reproduz, sofrendo cegamente as interpelações ideológicas. Já, na segunda modalidade de tomada de posição, ocorre a articulação de enunciados de forma a duvidar dos sentidos pré-construídos, a ponto do sujeito da enunciação produzir resistência e, talvez, revolta. Contraidentifica-se com a formação discursiva que lhe é imposta, traz em seu discurso dúvida, questionamento, contestação e ou revolta, se direcionando para o espaço da reformulação discursiva.

Não obstante, a forma-sujeito ainda apresenta uma terceira modalidade de tomada de posição que também é expressa pelo sujeito da enunciação e que continua a se insurgir e resistir. Mas, esse sujeito não mais se contraidentifica, ele se desidentifica com a formação discursiva que o domina, conforme a reformulação parafrástica que desenvolve, permitindo que sentidos outros apareçam em seu discurso. Seriam, assim, as modalidades de tomadas de posições espécies de efeitos da forma-sujeito do discurso, conforme as condições de produção e as formas de contradição que mobilizam os sentidos sob o domínio ideológico. Todavia, não será o mero acaso que interpelará o sujeito, mas, sobretudo, a exterioridade que o cerca, como o lugar social em que está inserido, suas relações de poder, a História, a memória/arquivo. Além da carga mais intensificada, a Ideologia, todos esses fatores determinam as condições de produção do discurso e também a modalidade de tomada de posição que assumirá o sujeito.

A posição de desidentificação efetiva o funcionamento da pedagogia da ruptura, o sujeito pode romper com a formação discursiva e ideológica que até então o domina ao assumir uma prática política aliada à doutrina do socialismo científico. Esse processo discursivo caracteriza a luta de classes e suas condições ideológicas de reprodução/transformação, como afirma Pêcheux (1994, p. 144):

[...] os Aparelhos ideológicos de Estado não são puros instrumentos da classe dominante, máquinas ideológicas que simplesmente reproduzem as relações de produção existentes [...] ao contrário, é o pivô de uma luta de classes muito acirrada e contínua, que significa que os Aparelhos Ideológicos de Estado constituem, simultânea e contraditoriamente, a sede e as condições ideológicas da transformação das relações de produção (isto é, da revolução, no sentido marxista-leninista).

As relações de desigualdade e subordinação precisam ser transformadas desconstruindo a maquinaria ideológica da classe dominante, barrando a reprodução das

relações de produção, já apresentadas, conforme a tese althusseriana. Lembrando que o texto citado, *O mecanismo do (des)conhecimento ideológico* (1994) foi a produção pela qual Pêcheux enfatizou o conceito de reprodução, já trazido por Althusser em *Aparelhos ideológicos de estado* (1985), colocando em evidência algo para além da reprodução, a transformação. Nesse requisito, Pêcheux incita uma possível transformação nas relações de produção mediante o funcionamento dos aparelhos ideológicos de estado. Como é colocado por Althusser, os AIEs correspondem concretamente as instituições produzidas pelas diversas formações sociais, visando a reprodução das relações de produção capitalista dos sujeitos. Nessa estrutura, distinguem-se as classes dominantes e dominadas em suas posições, mesmo espaço que se constituem as contradições, um estopim para a luta de classes, logo, para a transformação.

1.2 Inconsciente psicanalítico: Do ritual sujeito à falha

Apesar de Pêcheux estar imbuído do espírito político militante, sabendo da possibilidade de ultrapassar a reprodução, enquanto questão incontornável que aponta para a transformação no âmbito das relações de produção, essa possibilidade fica em suspenso. Algum tempo depois, mais especificamente três anos depois, da formulação da pedagogia da ruptura em *Semântica e Discurso*, Pêcheux se vê obrigado a fazer uma retificação do que propôs, chegando a ser anexada no mesmo livro, nas traduções inglesa e brasileira, trata-se do artigo, *Só há causa daquilo que falha ou o inverno político francês: início de uma retificação* (1978). O título demonstra a intensa relação de Pêcheux com a política e como o contexto francês repercute em seu arcabouço teórico, ele reconhece a falha na teoria, mas também na história política do Partido Comunista Francês. O ano de 1978 foi o período de crise do Partido Comunista Francês em decorrência do fim do Programa Comum, esse contexto é muito bem descrito por Althusser em *O que não pode durar no partido comunista* (1978).

Althusser direciona uma crítica ao Partido Comunista Francês, questionando algumas práticas que culminaram no descrédito do funcionamento do partido comunista. Sua observação nos leva a compreender um retardo no projeto de pedagogia revolucionária associado à força combativa proletária incitada por Lenin, contudo, alterado pela prática dos dirigentes sucessores do partido. Esse projeto se tornou o fio condutor que direcionou o trabalho de Pêcheux, sendo que a percepção do seu desarranjo também contribuiu para a autocrítica pecheutiana e seu descentramento político. A política francesa de esquerda dos

anos 1970 foi marcada por vários acontecimentos, a começar pela nomeação de George Marchais como secretário geral do Partido Comunista Francês, em 1972. Nesse mesmo ano, foi instaurado o *Programa Comum* de união partidária entre o PC, o PS, além de radicais de esquerda. Essa união surtiu efeito, e nas eleições de 1974, François Mitterrand do PS foi lançado candidato representando a esquerda, ganhando notoriedade e o apoio popular. Entretanto, a vitória esquerdista tão desejada não ocorreu.

Nesse contexto, os membros de base do PCF desejavam compreender o que levou à derrota, não esperada, mas a direção os privou de ter conhecimento dos verdadeiros motivos. Os debates acerca do tema ocorreram no XXII Congresso em 1976, onde apenas o comitê central da federação pôde participar da discussão sem que fosse publicado para os demais membros as reflexões do partido, “La respuesta há sido el silêncio sin explicaciones” (ALTHUSSER, 1978 p.06)⁵. A crise que se instala torna patente a linha que separa o partido (direção), da base (as massas) colocando à prova o centralismo democrático. O exemplo francês permite observar um problema que não afetava apenas o PC da França, ao considerar o modelo de partido seguido e suas ligações com o exterior. Com isso, Althusser é levado à reflexão de que havia algo que não podia mais durar no partido comunista, pontuando alguns dos erros fatais de sua organização interna que o afastou de seu escopo, a saber, a luta de classes e a transformação das relações de produção capitalista. Em contraponto, é colocado o movimento militante das massas capaz de reverter a situação, afinal, o real interesse, que é material, vem da massa trabalhadora explorada, a quem mais interessa a transformação sócio-histórica-política.

A figura de Marchais se torna central como porta-voz do partido nas mídias, suas declarações serviam para reafirmar a integridade do partido e seu compromisso com a verdade, deslizando no idealismo ao enfatizar a consciência como fator necessário aos militantes, só a direção podia lhes oferecer, a consciência da verdade. O líder do PCF falava em retardo da consciência das massas em relação à crise, enquanto a luta de classes era omitida, e Althusser (1978, p.28) chega a conclusão de que o retardo vinha da direção em relação à realidade: “el abandono de los principios marxistas del análisis concreto de las relaciones de clase, por un lado, y la influencia de la ideología burguesa sobre el

⁵ [A resposta tem sido o silêncio sem explicações (tradução sob minha responsabilidade)]

partido, sobre su concepción de la teoría y sobre su propia práctica política, por el otro”.⁶ O partido se tornou uma fortaleza apoiado no centralismo democrático, criando barreiras que impediam o diálogo com as massas, logo que o partido era separado por níveis e as conferências eram realizadas por seções. Havia a promessa de interação e coletividade, mas o silêncio simbolizava a setorização e dominação do partido, tornando as decisões da cúpula verdades absolutas a serem seguidas, mas nunca questionadas pela base.

Assim, a base comunista se inquietava com as ações da direção, uma das grandes polêmicas era com relação ao programa de união esquerdista: “Generosos y confiados, los militantes pueden olvidar muchas cosas. Pero cuando se les trata como peones, para llevarlos a la derrota en una lucha a la que se han entregado en cuerpo y alma, entonces quieren saber”. (ALTHUSSER, 1978 p.53)⁷. Essa revolta os impulsionou de modo espontâneo a uma análise de conjuntura, externa à cúpula do partido, criando um movimento de *ousar pensar por si*, conforme o legado da psicanálise. A direção do partido não esclarecia o propósito do Programa Comum, primeiro ouve a aliança, e no auge da campanha eleitoral de 1974, um afastamento estratégico e dissimulado que confundiu o povo. Essa mudança de posição da direção foi um reflexo do que costumava ocorrer no seio do partido e repercutir na sua base, a ocultação dos erros, uma prática pseudomarxista importada da tradição estalinista.

Como um aparelho ideológico de estado, o PC se tornou uma *máquina de dominar*, prometendo verdade, liberdade e democracia, enquanto praticava o autoritarismo à moda da ideologia burguesa. Isso não podia mais durar no partido comunista, essa afirmação foi concebida pela própria massa trabalhadora e militante ao notar que o propósito da luta de classes estava ameaçado a um fim súbito. A direção se tornou indiferente e superior à causa que unia o partido, o PCF renunciou ao princípio de ditadura proletária⁸, o que abalou profundamente sua estrutura e, principalmente, os membros que se uniam pela causa. Mas havia um interesse da base, por fim a ditadura monopolista do Estado, a qual impregnava a direção, uma situação concreta que requeria uma análise concreta, fazendo

⁶ [o abandono dos princípios marxistas da análise concreta das relações de classe, por um lado, e a influência da ideologia burguesa sobre o partido, sobre sua concepção da teoria e sobre sua própria prática política, por outro. (tradução sob minha responsabilidade)]

⁷ [Generosos e confiantes, os militantes podem esquecer muitas coisas. Mas quando são tratados como peões, para levá-los à derrota em uma luta à qual se entregaram de corpo e alma, então eles querem saber. (tradução sob minha responsabilidade)]

⁸ Entendida pela tradição marxista como a classe operária organizada enquanto classe dominante.

jus à teoria marxista. Althusser reitera a necessidade de se estabelecer alianças pela causa proletária, a luta em comum pode unir os membros do partido, mantendo as formas de resistência e o empenho para alcançar a vitória revolucionária, esse caminho só pode ser percorrido pela massa trabalhadora explorada.

Na leitura de Beck (2008, p.178-179), esse momento de crise referido por Althusser demarca uma nova fase no campo político e social, no que diz respeito às massas, seria um movimento para além dos limites partidários, começando pela análise de conjuntura:

[...] Althusser (1978), sugere que, na década de 60 e 70, as bases do partido e os movimentos às *margens da luta de classes* (jovens, mulheres, etc.) passam a fazer suas próprias análises de conjuntura. Ademais, Althusser (ibid) afirma que historicamente o partido comunista se configurou como uma fortaleza inexpugnável e temerosa em relação às forças que não estão sob o controle do aparelho.

[...] Althusser (1978), ao se dispor a escutar as massas, na “obscura luta cotidiana”, ao questionar a infalibilidade (e ao denunciar a dominação) dos dirigentes do partido, parece estar se afastando da concepção de partido de vanguarda.

Nessa exposição é observada a rigidez militar evocada pelo partido comunista de vanguarda, onde a pedagogia revolucionária e, posteriormente, pedagogia da ruptura buscava uma disciplinarização e mesmo doutrinação das massas. Tendo por finalidade, uma formação partidária militarizada, conduzida por uma cúpula para repassar coordenadas aos demais sem que isso fosse questionado. A estrutura do partido se tornou similar à militar, obedecendo a uma hierarquia de comando vertical, um modo de controle eficaz, muito diferente do que foi pensado por Lenin, uma estratégia de defesa no decorrer da revolução, à frente do Exército Vermelho. Esse funcionamento deixava de lado o que não estava sob seu controle, negando outras formas de resistência das massas, produzindo um fechamento do partido que se tornou indiferente às outras causas, perdendo o status de vanguarda. Com essa reflexão, tanto Pêcheux como Althusser tiveram esse entendimento crítico sobre o partido comunista de vanguarda. O que lhe deu abertura para observar o movimento das massas estudantis dentre outras que não necessariamente mantinham ligações partidárias, mas insistiam em resistir a dominação dos AIEs, mesmo sem a mediação de um disciplinamento político e pedagógico.

Nesse contexto, Pêcheux é levado a percorrer o caminho das falhas, da extensão política à extensão teórica, na busca de explicações que o levasse em direção às causas, e tomado pela autocrítica insere sua retificação, ou melhor, retificações. O primeiro ponto

que o próprio Pêcheux destaca se refere a *Tríplice Aliança*, que compunha a teoria discursiva de entremeios, a saber: Linguística, Marxismo e Psicanálise, mas tal articulação começa a incomodá-lo ao ponto de se dar conta de que a *contradição política* no seio teórico a torna insustentável e isso reverbera na forma-sujeito do discurso. Segundo sua reflexão, sua profissão de fé, a filosofia, é tocada pelo impossível, caracterizando o trabalho do real sobre o pensamento, o que o faz reconhecer que “o pensamento é fundamentalmente inconsciente”. Essa evidência marca a reinscrição pêcheutiana na psicanálise, logo que “só há causa daquilo que falha” é fruto do discurso lacaniano. Seguindo esse caminho, se põe a rever e retificar a pedagogia da ruptura, aqui utilizamos a versão atualizada em *Ousar pensar e ousar se revoltar: Ideologia, marxismo, luta de classes* (2014), em três pontos incisivos:

- 1) pelo mecanismo ideológico da interpelação-assujeitamento;
- 2) pelo apagamento ("esquecimento") de todo traço localizável desse mecanismo no sujeito pleno-de-sentidos, que aí se encontra produzido como causa de si;
- 3) pelo domínio teórico, dito mecanismo, conquistado por recordação, através de um tipo de reminiscência que tem a aparência (mas a aparência somente ...) da prática marxista-leninista. (p.09-10)

Esses três enunciados correspondem ao percurso teórico traçado em *Semântica e Discurso*, Pêcheux havia criado um projeto de *interpelação às avessas* que levariam os sujeitos a uma apropriação subjetiva da política de proletariado para assim alcançar a transformação das relações de produção. Esse primeiro ponto remete ao pressuposto althusseriano da ideologia dominante e da irremediável “Peste do assujeitamento” ideológico que estaria na base da contradição e da luta de classes, esse mecanismo seria inerente aos processos discursivos. O segundo ponto mantém a teoria de Althusser dos AIEs, centraliza o sujeito plenamente identificado, interpelado pelos sentidos pré-construídos da ideologia dominante. A virada ocorre no terceiro ponto, contrapondo aos mecanismos anteriores um mecanismo do campo teórico-prático do marxismo-leninismo capaz de ressoar reminiscências que teriam efeito decisivo na luta de classes e, enfim, na revolução proletária.

Pêcheux nomeia esse projeto de *pedagogismo invertido* correlato à noção de desidentificação, “cheguei finalmente a um paradoxal sujeito da prática política de proletariado cuja simetria tendencial com o sujeito da prática política burguesa não era

questionada!” (PÊCHEUX, 1978, p.275). O problema se dá em uma suposta ciência da desidentificação que remete ao ego do sujeito, crente que pode controlar as causas que o determina, basicamente, uma ilusão, pautada em um falso objetivismo de *uma exterioridade radical da teoria marxista-leninista*. O sujeito paradoxal desidentificado acredita que de modo objetivo pode romper e subverter o funcionamento da Ideologia, estando imune a ela. Isso equivale ao mesmo funcionamento do sujeito identificado, aquele que toma para si o discurso dominante, sem perceber a interpelação ideológica, seria a representação do sujeito de direitos criado pelo sistema burguês. O ponto de contato entre os dois se dá na cegueira de que “tudo vai bem, não há o que temer, não há nada a falhar”, pleno idealismo de um sujeito que tenta se esquivar da Ideologia. A ideologia interpela os indivíduos em sujeitos, desse modo, ela é anterior a eles, não existe prática que ocorra fora da Ideologia, essa falácia é provocada pelo *sujeito-centro-sentido* do *efeito munchausen*, sujeito que pensa ser a origem de si, todavia, não sabe de seu assujeitamento.

Neste sentido, de aproximação entre a psicanálise e a AD, o filósofo faz uma ponte com o que já vinha trabalhando, trata-se do caminho do ritual à falha, sendo o ritual a reprodução das relações de produção no cotidiano dos aparelhos ideológicos e a falha o registro do inconsciente que se abre para o real, um caminho para as classes dominadas, como é observado:

[...] os acessos que surgem num ritual no momento em que nele não se espera outra coisa, os equívocos que explodem, de repente, por detrás da frase ou o gesto mais sagrado, tudo isso tem algo de muito preciso a ver com o ponto sempre-já-lá, a origem imaginária da resistência e da revolta [...]

A ordem do inconsciente não coincide com a da ideologia, o recalque não se identifica nem com o assujeitamento, nem com a repressão, mas a ideologia não pode ser pensada sem a referência ao registro inconsciente. O lapso, o ato falho etc. constituem, enquanto quebras e fragmentos de rituais, as matérias-primas das classes dominadas [...] (PÊCHEUX, 1984, p.15-16)

Pêcheux busca o suporte da psicanálise para ressaltar o inconsciente em sua natureza fugidia e ao mesmo tempo precisa, a ponto de ameaçar a ideologia dominante. Seriam assim, espécies de sacadas inconscientes no interior das práticas de ordem ideológica impossíveis de serem controladas pelos sujeitos, mas exatamente onde surgem as formas de contradição, “a ideologia toca o inconsciente pelo viés do impossível” (PÊCHEUX, 1984, p.15). Nesse ponto, o ritual das práticas de reprodução das relações de produção já preestabelecidas e convenientes falha, seria o real que foge ao pressuposto

simbólico e imaginário, burlando o funcionamento da ideologia e do inconsciente pelo recalque, lapso, ato falho que desfaz a estrutura do ritual. O acontecimento é incerto, irregular, contraditório, mas, de fato, pode ocorrer onde “o tecido plural das ideologias dominadas, legado e relegado pela história do Estado, de repente se põe a trabalhar na direção do não-Estado [...]” (PÊCHEUX, 1984, p.21), segundo o filósofo é um processo de desregionalização ideológica que desloca a funcionalidade dos Aparelhos Ideológicos de Estado, dando-lhes outra forma, transformando as relações de produção.

Contudo, esse não deixa de ser um processo que nasce do impossível da contradição das lutas de classe e por isso é “caracterizado pelo duplo fato de que ‘há revolta’ e que ‘isso pensa’, o que reverbera na dupla palavra de ordem da prática comunista: ‘ousar se revoltar’ e ‘ousar pensar por si’.” (PÊCHEUX, 1984, p.22). Essa é a conclusão que Pêcheux chega ao fim da retificação, ainda considerando a noção de desidentificação com seus devidos reparos, apontando para a desregionalização ideológica, provando que ele ainda acreditava na política de proletariado, na luta das massas. Mas considerando outros pressupostos: “Freud é para o governo do inconsciente o que Lênin é para o governo das massas, o instigador de uma política em falta com as certezas do Mestre e com o saber dos pedagogos”, (Idem, p.21). Não há um fechamento mesmo porque o inconsciente age onde menos se espera, ao sabor do acaso, *no tempo de um relâmpago*, mas persistindo em existir e podendo se desvelar onde menos a ideologia dominante espera.

Sobre o sujeito, podemos acrescentar que na AD também sofre reparação, Beck (2008) comenta sobre a relação de Pêcheux com a política e aproximação do sujeito psicanalítico, sobre o novo rumo teórico que toma:

Pode-se ponderar que não é apenas pela crítica da pedagogia da ruptura e pelo questionamento da concepção de exterioridade radical da teoria que Pêcheux distancia-se da prática política do partido comunista. É pela sua aproximação ao sujeito cindido da psicanálise, sujeito do inconsciente que não se deixa assujeitar inteiramente pela Ideologia. A partir do anexo, Pêcheux embasa seu conceito de resistência na psicanálise de Lacan. Esse sujeito se mostra avesso a qualquer disciplinamento pedagógico rígido que aspire à formação de revolucionários profissionais incapazes de cometer erros ou equívocos. (p. 179)

Realmente, há um distanciamento teórico de Pêcheux da prática política partidária e, em contrapartida, há uma aproximação com a psicanálise lacaniana, Beck problematiza outras evidências ideológicas pertinentes para compreender o novo funcionamento da AD.

Começando pela introdução de um novo sujeito, pelo menos na perspectiva discursiva materialista, afinal o sujeito que vinha sendo trabalhado antes era repreendido pela “Peste do assujeitamento” ideológico. Em *Semântica e Discurso*, é pensada a possibilidade de resistência desse funcionamento pelo viés objetivo de uma pedagogia da ruptura de cunho teórico-prático marxista-leninista que se mostra problemática. E na retificação, Pêcheux evidencia um modo de resistência que implica na prática imprevisível de um sujeito do inconsciente. Isso nos mostra que a noção de sujeito também foi alterada, chegando à psicanálise o sujeito em voga é cindido, arrebatado pelo real do inconsciente e em sua emergência a própria interpelação ideológica pode falhar, e sob esse domínio, não necessariamente, atende ao disciplinamento pedagógico. O sujeito do inconsciente está sob o efeito do *Significante* onde o “sentido se produz no não sentido”, isso equivale a noção de metáfora, “uma palavra por outra”, na transferência se produz o sentido. Essa é uma explicação com base em Pêcheux (2014), mas ainda não está completa.

Por isso, recorremos a Bethânia Mariani (2010), analista de discurso materialista, com formação em Letras e Psicanálise. A nosso ver, ela consegue de forma precisa dar conta desse sujeito do inconsciente, complementando o que nos falta:

O sujeito do inconsciente é pontual e evanescente, no exato momento em que é produzido, na sequência, é perdido. Quando falamos, portanto, falamos alienados ao campo do Outro, uma alienação importante porque, sem ela, o sujeito não se constitui. O inconsciente, portanto, é da ordem da rachadura, do tropeço nessa fala alienada. (p. 121)

A noção de inconsciente, quando articulada às categorias real/simbólico/imaginário de Lacan, aponta, por um lado, para a radicalidade de uma falta nessa cadeia significante – falta um significante que diga quem sou... ou que diga “sou isso”... – e mostra, por outro, que buscamos constituir sentidos o tempo todo – tentativas de dar consistência ao ego – por sermos marcados por esse não dito estrutural. (p.121-122)

Começamos por apontar o sujeito cindido, de um lado alienado pelo Outro ao qual ele se assujeita e que é necessário para que possa se constituir enquanto tal, a alienação se dá na área da linguagem na cadeia significante. Por outro lado, temos o sujeito do inconsciente, é da ordem da *rachadura*, o que determina um *corte* na alienação. Algo de inesperado se manifesta, independente do controle do sujeito, ainda com apoio em Lacan: “o sujeito se saca em algum ponto inesperado” (LACAN 1988, p. 32), é justamente nesse ponto que o grande psicanalista lança o aforismo: *só há causa para aquilo que manca/falha*, mostrando que sempre haverá uma causa, nada se mantém inerte, sem falhas.

Também apreendemos aí que, no inconsciente se articula a tríade indispensável à linguagem humana, o real (aquilo que a linguagem não dá conta), o simbólico (aquilo que dá conta da compreensão do sentido) e o imaginário (aquilo que dá conta das formações imaginárias para produzir sentido). Fazem parte do processo de entrada do sujeito na linguagem, dá busca de dar sentido às coisas, das identificações e que remetem para o ego do sujeito que busca o tempo todo a completude diante daquilo que lhe é faltoso. Isso ocorre na cadeia significante, onde partindo do real, aquilo que não faz sentido, é posto em articulação com o imaginário e o simbólico para assim produzir sentidos.

O processo inconsciente subverte o disciplinamento pedagógico por não se enquadrar na estabilidade, muito menos na previsibilidade lógica. É necessário fazer uma reflexão sobre o logicamente estabilizado, que alude à tradição estruturalista e suas evidências científicas. Essa máxima é observada e criticada por (PÊCHEUX, 2012), enquanto efeito de suspensão de interpretação em apreciação de pura descrição. É colocada enquanto uma *sobre-interpretação* estruturalista, trata-se de uma sobreposição da interpretação por uma teoria metalinguística *normatizadora* que interpreta mediante reconstruções lógicas em análises estruturais. A divisão do sujeito se dá no real do inconsciente, mas se inscreve no real da língua na deriva do equívoco e do impensado das materialidades discursivas. Isso exige de Pêcheux novas decisões:

A primeira exigência consiste em dar o primado aos gestos de descrição das materialidades discursivas. Uma descrição, nesta perspectiva, não é uma apreensão fenomenológica ou hermenêutica na qual *descrever* se torna indiscernível de *interpretar*: essa concepção da descrição supõe ao contrário o reconhecimento de um real específico sobre o qual ela se instala: o real da língua. Eu disse bem: a língua. Isto é, nem linguagem, nem fala, nem discurso, nem texto, nem interação conversacional, mas aquilo que é colocado pelos linguistas como a condição de existência (de princípio), sob a forma da existência do simbólico, no sentido de Jakobson e de Lacan. (PÊCHEUX, 2012, p. 50).

É importante trazer que este fragmento pertence ao livro, *O discurso: estrutura ou acontecimento?* (1983), onde as ideias pós-retificação de Pêcheux já estavam mais desenvolvidas, tornando cada vez mais visível sua filiação com a psicanálise. Nesse livro, definitivamente, a relação com *ciência régia* estruturalista é reorientada, logo que essa última nega os equívocos da língua, justamente o que se torna basilar na nova empreitada, exigindo um novo olhar. Essa é uma perspectiva que implica a linguística sob os olhares de Jakobson, Milner e, sobretudo, Lacan ao trazer princípios do inconsciente para o domínio da linguística, para pensar o trabalho do real sobre a língua, logo que o real funciona no

ponto em que o simbólico falha, mostrando a inconsistência do simbólico é o equívoco na língua. Os gestos de descrição estão atrelados à interpretação, pressupondo o reconhecimento do real sobre a língua. Com isso, é possível observar e, logo, analisar sob uma abordagem do impensado da língua algo que lhe é irreduzível, como o equívoco, a falha, a falta, trata-se do “amolecimento de um núcleo duro lógico” (PÊCHEUX, 2012, p. 51). Na relação de batimento entre descrição e interpretação, observando a condição de existência nas materialidades discursivas, a AD se põe a trabalhar sobre os pontos de deslocamento e deriva que apontam para o acontecimento na língua.

Outra noção importante é a das materialidades discursivas que aparecem na citação, amplamente discutidas no Colóquio “Materialidades Discursivas” (1980), organizado por Pêcheux junto a seu grupo de estudiosos, que diante da importância do evento se tornou livro. As discussões giraram em torno das materialidades, colocando em jogo as disciplinas que sempre estiveram no centro da Análise de Discurso, antiga *tríplice aliança*, que são a linguística, a psicanálise e a história, mas desde a retificação o princípio de dispositivo unificador sobre alterações. Pêcheux passou a trabalhá-las apoiado em novas afirmações: “há um real da língua, há um real da história e há um real do inconsciente”, numa relação que se faz no espaço da heterogeneidade, da não relação e do não-sentido nas manifestações irreduzíveis do real. É nesse âmbito que as materialidades discursivas são compreendidas teoricamente no que envolve sujeito e o sentido em suas condições de produção requerendo a interpretação dessas materialidades. O que se propõe não deixa de ser problemático no que diz respeito ao real e a escolha de ser disciplina de entremeios, mas o colóquio e o seu registro impresso marcam o novo momento da AD.

1.3 Sob a via oposta do trajeto autopedagógico

Daremos prosseguimento refletindo sobre a questão que Pêcheux deixou em aberto sobre a pedagogia da ruptura, de modo mais aprofundado, retomando as modalidades discursivas em sua complexidade para assim retrazar o caminho pedagógico. Categoricamente, *a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos*, existindo três efeitos dessa interpelação sob o sujeito que o coloca na forma-sujeito identificado, contraidentificado ou desidentificado, até esse ponto nada de novo. Mas essas formas implicam na relação direta do sujeito, em suas condições de produção materiais, com o

Sujeito (Ideologia⁹), relação que pode ser pacífica ou conturbada ao ponto de iniciar uma revolução. Um simples e pontual exemplo de identificação é dado por Althusser: “Há dois indivíduos que estão passeando. De um lado qualquer repercute a interpelação: ‘psiu, você aí!’ Um indivíduo volta-se, acreditando-suspeitando-sabendo que se trata dele, portanto, reconhecendo que ‘é realmente ele’ que é visado pela interpelação.” (1999, p.286). Esse indivíduo, ao atender ao chamado, foi interpelado em sujeito pela ideologia dominante daquela evidência empírica, um livre assujeitamento, ou seja, uma identificação. Essa forma do bom sujeito se mantém sem complexidade em seu funcionamento, pois só afirma o pré-constuído da ideologia dominante.

O sujeito também pode se contraidentificar em um *funcionamento espontâneo* da ideologia dominada, negando o *Sujeito*, Pêcheux usa o exemplo do discurso republicano-burguês francês, em uma afirmação de que “todos são iguais na guerra”. Porém, a evidência empírica dos trabalhadores os motivam a perceber algo contraditório, “sempre são os mesmos que morrem” e outros sentidos começam a reverberar e a incitar resistência. Por outro lado, Pêcheux reconhece que, de modo paradoxal, a ideologia burguesa da *Igualdade* regressa no discurso pacifista de partidos socialistas com slogans contra a guerra em defesa da paz. Involuntariamente, os militantes revivem e propagam o mesmo assujeitamento, defendendo e reproduzindo os interesses da ideologia dominante. O filósofo ainda afirma que, nesse ponto, Lenin conseguiu se desvencilhar por não se prender ao antagonismo *guerra/paz* levando o movimento proletário a trabalhar as contradições, ao invés de encobri-las, pondo o “dedo na ferida” da burguesia, colocando em suspeita seu discurso benevolente. Nesse caso, a contraidentificação cumpre seu papel de resistência.

E assim, retomamos a mais complexa modalidade discursiva, a desidentificação que implica em uma ruptura ideológica e na mudança da forma-sujeito. Como já vimos, Lenin amalgama a prática política do proletariado à teoria do socialismo científico que fundamenta a luta de classes, esse processo dá à luz a pedagogia revolucionária, um instrumento decisivo para a educação social e política da massa proletária. Após a retificação, Pêcheux vai observar uma *pedagogia de identificações imaginárias*, o sujeito militante comunista se inscreve e se identifica de forma plena com a pedagogia da ruptura, interpelado pelo objetivismo de uma exterioridade radical da teoria marxista-leninista, e o

⁹ Considerando o modo de produção capitalista e suas formas de dominação ideológica, mas também o seu antagonismo na luta de classes com a existência das ideologias dominadas, proletárias.

efeito de esquecimento dá a ilusão de sujeito *pleno-de-sentidos*. Evidências pré-construídas de cunho teórico-prático lhes são inculcadas provocando um *pedagogismo invertido* de modo que há um *efeito de retorno* a ideologia dominante apresentando um *trajeto pedagógico autodeterminado*. Havendo um retardo problemático de dupla determinação, de um lado o *quietismo*¹⁰ e, de outro o *voluntarismo*¹¹, são concepções psicologistas de “consciência de classe” que incidem na alienação, ou melhor, no assujeitamento. Na observação dessas condições, Pêcheux considerará que o funcionamento da pedagogia da ruptura está preso a contraidentificação, de forma paradoxal, indo de encontro com o que tenta rejeitar.

Essa reflexão crítica pecheutiana também tornou evidente a postura autoritária e verticalizada do partido pelo *pedagogismo invertido* que termina por rememorar a prática hierárquica da ideologia burguesa. Althusser já havia colocado em questão, no seu contexto aludindo ao PCF, o funcionamento em relação a interação entre militantes e a forma como organizavam o agrupamento dos membros do partido:

Y aquí está el aspecto militar del partido. Todo lo dicho sería incompleto si se dejara a un lado el principio fundamental de la compartimentación vertical absoluta, que recuerda a la estructura similar de la jerarquía militar. Esta compartimentación tiene un doble efecto. Por un lado encierra a cualquier militante de base en la estrecha columna ascendente que va de su célula a la sección, y más allá, a la federación y al comité central. Esta “circulación ascendente” está controlada por los permanentes responsables, que filtran cuidadosamente las aportaciones de la base en función de las decisiones de la cumbre. Por otro lado, el militante de base no puede mantener ningún contacto con militantes de ninguna otra célula, pertenecientes a otra columna ascendente, si no es en las conferencias de sección y de federación, en caso de que sea delegado. Cualquier tentativa de establecer una “relación horizontal” sigue estando considerada como “fraccional”. (1978, p.64-65)¹²

¹⁰ Concepção empirista que segue pela via de uma “tomada de consciência” de *autoexplicitação*, clarividente, que direcionaria o movimento proletário à luta revolucionária, os militantes estariam limitados a esperar pela determinação do tempo o grande acontecimento revolucionário.

¹¹ Concepção exteriorista que espera adquirir subsídio para a ação revolucionária a partir da condução de uma teoria objetiva, desse modo, a “tomada de consciência” da massa proletária seria determinada pela doutrina libertadora.

¹²[E aqui está o aspecto militar do partido. Tudo o que foi dito seria incompleto se o princípio fundamental da compartimentação vertical absoluta, que lembra a estrutura semelhante da hierarquia militar, fosse posto de lado. Essa compartimentação tem um efeito duplo. Por um lado, ele inclui qualquer militante de base na estreita coluna ascendente que vai de sua cela à seção, e além, à federação e ao comitê central. Essa “circulação para cima” é controlada pelas lideranças permanentes, que filtram cuidadosamente as contribuições da base com base nas decisões da cúpula. Por outro lado, o militante comum não pode manter qualquer contacto com militantes de qualquer outra célula, pertencente a outra coluna ascendente, a não ser nas conferências de seção e federação, se for delegado. Qualquer tentativa de estabelecer uma “relação horizontal” ainda é considerada “fracionária”. (tradução sob minha responsabilidade)]

Althusser não menciona, necessariamente, o método pedagógico de educação político-partidário, a crítica se volta para a estruturação do partido, sua forma organizativa. Mas, a doutrinação é inerente ao trabalho partidário, havia um projeto estratégico de injetar na massa proletária o princípio marxista da luta de classes e da união proletária para a ação revolucionária. O partido era composto de diversas categorias de militantes, apoiados no centralismo democrático, onde todos deveriam participar ativamente por uma luta coletiva, respeitando uns aos outros. Contudo, a divisão militarizada em células compartimentadas não permitia a comunicação entre os camaradas dos diferentes postos chegando ao ponto de serem penalizados se descumprissem a regra. Assim, o partido era formado por delegações de nível ascendente, célula de base, célula de sessão, célula de federação e, no topo, o comitê central, cada posto devia ter um líder responsável. Além de seguir comandos verticalizados dados pelos líderes de cada célula, os militantes também deviam seguir o ensinamento unilateral do jornal do partido. Essa forma pedagógica de controle perde o princípio democrático quando nega uma relação horizontal entre partidários e propaga o voluntarismo, tornando o militante de base infantilizado, inculcado a acreditar ser incapaz de pensar por si, mediante uma pedagogia autoritária vertical.

O filósofo francês Gérard Lebrun (1983), contemporâneo de Althusser, traz algumas observações pertinentes a respeito de sua posição crítica quanto ao PCF. Como foi visto, a hierarquia de modelo militar o incomodava, além de muitos outros militantes, mas o intelectual pôde se expressar em seus escritos, reconhecendo um poderoso sistema de controle. Contudo, havia algo oculto, ou não mencionado por Althusser, trata-se das origens do partido, um retorno à sua tradição para compreender o presente do comunismo, no contexto francês. Lebrun começa diferenciando Marx de Lenin, que tomava as contradições como estopim da luta de classes, a batalha para se libertar seria propriamente da massa trabalhadora. Lenin concebe uma vanguarda proletária de atuação política, baseada em estratégias de ataque para tomada do poder. O partido se torna uma fortaleza que detém o conhecimento teórico necessário para o enfrentamento, injetando nas massas a doutrina de conscientização política em detrimento à escuta das mesmas. Observa Lebrun (1983, p. 150): “A relação da direção com a base só pode ser *militar*, e a relação do Partido com as massas apenas pode ser *pedagógica* [...] esclarecendo, educando, preparando, instruindo esta massa”. A organização de modelo militar unida à aplicação de um método pedagógico político, estratégias do partido. Lebrun responsabiliza Lenin por essa postura

ultracentralista que se reproduz, de recrutar e doutrinar soldados para aquisição de poder, os militantes são apenas uma “massa de manobra” para que o objetivo se efetue.

Em outro contexto, o discurso pedagógico foi problematizado por Orlandi (2006), e aqui, pode nos ajudar a entender seu funcionamento e funcionalidade no tocante à prática do partido comunista. Primeiro é preciso saber que ela distingue três funcionamentos do discurso tomado sob o processo polissêmico¹³ que se dá entre um referente e seus interlocutores, à saber, o *discurso lúdico* – funciona de forma flexível entre interlocutores dando abertura para os efeitos de sentido, o *discurso polêmico* – funciona na tensão entre interlocutores pelo controle dos sentidos dispersos e o *discurso autoritário* – funciona de forma rígida no foco de um interlocutor que contém a ação dos sentidos. Esse último caracteriza o discurso pedagógico, produz na linguagem a função de ensinar. Mas, segundo Orlandi, essa é também uma ação de poder e comando que trabalha sob a objetividade da cientificidade buscando informar/inculcar um conteúdo dissimulando a hierarquia pela preleção utilitária que submete/interpela aquele que recebe o discurso. Ela define o discurso pedagógico autoritário como “um discurso circular, isto é, um dizer institucionalizado, sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende: a escola.” (*Idem*, p.28). Fato interessante, remete a instituição escolar, enquanto um *aparelho ideológico de Estado*, mas ao mesmo tempo condiz com o discurso pedagógico da instituição partidária comunista.

Mais uma evidência da disfunção da pedagogia da ruptura, por mais que o projeto fosse motivado para o fim do Estado, a ação pedagógica tendia para uma circularidade que buscava garantir o domínio do partido, usando as mesmas estratégias do opositor. Inclusive, no que a analista reconhece a *homogeneização* da instituição escolar e/ou universitária, há um sistema unificador que faz divisões para manter o controle: “Essas divisões se agrupam: sala, aula, disciplina, nível (primário, médio, superior)” [...] (*Idem*, p.20). O que também ocorria no partido, separação de militantes por níveis ascendentes, e um órgão superior, investido de poder que rege as divisões. Nesse sentido, Pêcheux observou uma “repetição ideológica do trajeto-em-círculo” (1984, p.12), é justamente a repetição de práticas que retornam à ideologia dominante pelo movimento proletário mediante o autoritarismo vertical que banaliza a causa da ideologia dominada e repete o

¹³ “A polissemia é essa força na linguagem que desloca o mesmo, o garantido, o sedimentado. Essa é a tensão básica do discurso, tensão entre texto e o contexto histórico-social: o conflito entre o ‘mesmo’ e o diferente, entre a paráfrase e a polissemia.” (ORLANDI, 2006, p.27)

mundo do Mestre, em uma versão piorada. Isso autoriza a ideologia burguesa a dizer: “Vocês são apenas crianças! Vocês quebrariam tudo! Cada um no seu lugar, no seu mundo, o capitalismo para todos e as vacas serão bem guardadas!” (*Idem*, p.13), para o filósofo esse é o grande deslize da ideologia dominada, motivar o dominador, pela prática circular, a invalidar a ação revolucionária.

Remontamos à Freud para tentar justificar o insucesso da pedagogia militante, o psicanalista elegeu três profissões consideradas impossíveis de exercer, são elas: governar, educar e curar, no sentido da análise psicanalítica. Ainda segundo Pereira (2013), em uma leitura de Lacan, ao lado da impossibilidade se junta a impotência. No primeiro caso, a questão estaria na parte técnica, a teoria nunca se realiza de forma plena na prática, a abertura para o insucesso é irremediável, no segundo caso, essas práticas dependem do poder que exercem sobre os sujeitos, mas nem sempre se alcança esse domínio, o que causa frustração. Ressaltaremos o educar/pedagogizar, apoiando-nos no comentário de Pereira: “Não há chances de um discurso como esse equacionar a relação pedagógica justamente por querer-se objetificar o outro, quer seja um aluno, um discípulo ou alguém que se crê que nada sabe.” (*Idem*, p. 493). O autor está se referindo a um dos discursos desenvolvidos por Lacan, o discurso universitário, sobre o *eu-crático* que detém o *saber verdadeiro* e, por esse viés, encontramos um ponto de contato com o discurso pedagógico autoritário e as dificuldades que falávamos. Pereira só comprova, o insucesso da relação pedagógica está na manifestação da *vontade de domínio* que, por sua vez, objetifica o outro, colocando-o na qualidade de incapaz de pensar por si, “tábula rasa” a ser preenchida por inculcações cientificistas, impondo-se por uma relação de controle que impossibilita a prática pedagógica.

O tão esperado processo de desidentificação, a ruptura com a ideologia dominante e com seu modo de produção explorador ainda não pôde se materializar e instaurar a grande transformação das relações de produção. Pêcheux reconhece que a concepção de trajeto autopedagógico não funciona, mas que a forma como foi implantada no movimento proletário deixou marcas difíceis de ignorar, e que o processo de transformação do sistema capitalista é mais complexo do que parece. Por isso, busca seguir por um caminho de *desvio filosófico*, sem perder a fé na resistência e no ideal de revolução proletária recorre à ordem inconsciente, como já foi trabalhado. Ele não perde de vista a sustentação teórica materialista histórica, afinal esse suporte contribui inquestionavelmente para a luta de classes, embora deva ser concebida enquanto efeito e não como causa. A “natureza

científica” da ideologia não pode funcionar como causa pré-determinante que justifique a revolta, as contradições já movem a história. Enquanto efeito deve ser o resultado da ação política e ideológica, na forma da *revolta teórica* que ainda está por se fazer sob as falhas da interpelação. Em confirmação de que “o pensamento teórico é fundamentalmente inconsciente”. (PÊCHEUX, 2014, p.16).

É preciso considerar o caminho para resistência/revolta como um *estranho trajeto* a ser percorrido sem autodeterminações. A motivação já está nas condições de produção: “Se, na história da humanidade, a revolta é contemporânea à extorsão do sobretrabalho, é porque a luta de classes é o motor dessa história”, e mais: “E se, sobre um outro plano, a revolta é contemporânea à linguagem, é porque sua própria possibilidade se apoia numa divisão do sujeito, inscrito no simbólico.” (PÊCHEUX, 2014, p.16-17). Como mostra o filósofo, essas evidências não se confundem, ideologia e inconsciente não se misturam, mas são politicamente importantes para pensar a revolta sob a dimensão contraditória. É o mesmo que se livrar das *certezas do Mestre* na deriva dos acontecimentos incertos e impensáveis que levam à desidentificação, é seguir pela via oposta do trajeto autopedagógico, é considerar a emergência do sujeito que *ousa se revoltar*, no primado da ideologia avesso ao voluntarismo e que *ousa pensar por si*, primado do inconsciente avesso ao quietismo.

Como vimos, Lenin realizou um trabalho admirável aos olhos daqueles que, na condição de explorados, desejaram o fim da ideologia dominante e da divisão social do trabalho. Foi líder e agitador das primeiras manifestações revolucionárias mais significativas da história, deixando um legado da militância política marxista sob o regime do partido comunista. Seu projeto pedagógico revolucionário de conscientização política e social alcançou a desejada mobilização militante, mas errou em deslizamentos metodológicos que mostraram um trajeto circular de retorno aos métodos ideológicos dominantes sob o controle do partido, descaracterizando a causa primeira. Pela teoria materialista do discurso, Pêcheux conseguiu retomar esse projeto pedagógico pelo viés discursivo, o equiparando à modalidade de desidentificação, uma ruptura decisiva com a ideologia dominante. Entretanto, isso se tornou uma causa problemática para o filósofo, a verdadeira pedagogia da ruptura não foi colocada em prática. É nesse sentido que essa pedagogia continua aberta, esperando por outras possibilidades de saber com espírito de resistência e engajamento político, que seja ao menos o oposto do que se experienciou.

É nesse ponto que trazemos à baila considerações sobre a prática de Paulo Freire, pois acreditamos haver em sua pedagogia crítica, algo que justifique ou reafirme o propósito de uma pedagogia da ruptura. Por outro caminho, em outras condições de produção históricas, Freire resistiu e se revoltou contra um sistema de ensino repressor, em sua prática docente militante, sobretudo, em seu trabalho teórico ao desenvolver uma epistemologia crítico-dialética¹⁴ fundamentada no materialismo histórico. Mais que isso, criou um método pedagógico próprio que pôs sob suspeita a pedagogia doutrinária do mais pernicioso aparelho ideológico de Estado, a escola. Reconheceu, como Pêcheux, que o papel desse aparelho está para além dos muros da instituição, trabalhando como instrumento intercessor do modo de produção capitalista, reforçando o funcionamento da ideologia dominante. Ainda em *Semântica e Discurso*, Pêcheux se manifestou: “é um sintoma que traduz *ao mesmo tempo* a separação objetiva do trabalho manual e do trabalho intelectual nesse modo de produção” (1975, p.209). Ele falava da escola, Freire, por outro lado não apenas criticou como agiu, mediante a aplicação de seu método, tanto em sua pátria, quanto em alguns países que visitou ou que precisou pedir asilo político, durante os anos de ditadura militar no Brasil.

Não podemos dizer que seu método obteve amplo alcance nem mesmo em seu país, o pedagogo se assumia marxista, lutava por uma educação democrática conforme o trabalho político-pedagógico e incitava professores e alunos a lutarem por seus direitos, abominando a neutralidade e o silenciamento. Por isso, era de se esperar sua pouca popularidade entre os políticos e a elite, como a impossibilidade de implantação de seu método em escala nacional nas escolas. Embora, isso não tenha impedido que Freire trabalhasse pelo que acreditava e conquistasse seguidores por onde passava. Observamos que algumas dessas características da prática fazem lembrar Lenin, e é importante fazer a diferenciação. A prática freireana era especialmente voltada para o ensino/aprendizagem, no campo filosófico pôde refletir sobre a profissão primeira e suas problemáticas, como Lenin seguiu pelo caminho do socialismo científico, suas palestras, aulas e produções escritas sempre tiveram a forte presença do espírito militante revolucionário. Porém, Freire nunca foi liderança política e se se filiou a um partido de esquerda, como era de se esperar, não tornou isso o tema central de suas discussões, presava pela humanização pedagógica,

¹⁴ Teoria do conhecimento baseada na análise crítica da sociedade e na reflexão de suas contradições sob o prisma materialista.

um humanismo marxista da ação transformadora pelo homem, não necessariamente pela política, apesar de considerar a tarefa de educar um ato político.

Desse modo, a pedagogia freireana não se compara à leninista partidária, não há vestígios de verticalização ou de autoritarismo. A prática revolucionária é concebida por uma perspectiva humanizada, um ato de amor, o oprimido se liberta, mas também liberta o opressor. Há uma pedagogia conscientizadora que toma a educação como uma prática de libertação, que não é sem luta, pois o antagonismo entre opressores e oprimidos é reconhecido, é feita a análise da situação concreta de dominação. Então, a luta é pela libertação do desconhecimento alienante, por uma reflexão crítica do processo histórico, pelo reconhecimento da condição de oprimido e de que não é obrigado a permanecer neste lugar. A práxis segue por uma dinâmica de *ação-reflexão* cultural, política e social, onde o educando parte do que ele tem conhecimento, trata-se de uma metodologia dialógica que mobiliza *temas geradores*, priorizando o sujeito histórico que possui bagagem de vivências inerentes a seu processo de aquisição de conhecimentos. É permitir que o aprendiz seja coautor desse processo, que pense por si, que produza a conexão de saberes de modo autônomo para alcançar novas significações, desmitificando a imagem do educador de oráculo do saber. Um ato colaborativo, onde quem ensina, aprende e quem aprende, ensina.

Essa discussão nos faz voltar a autores citados, Orlandi (2006) aborda o discurso pedagógico autoritário problematizando seu funcionamento rígido e persuasivo, mas também abre espaço em seu texto para uma “proposta”, trata-se de uma possibilidade de enfrentamento contra o discurso em voga, uma *posição crítica*. Como boa analista de discurso, ela ressalta os efeitos de sentidos, revoga o discurso dissimulador de transmissão de informações, desmistifica a ideia de sentido único, retoma o processo polissêmico, reprimido no discurso autoritário. E expõe: “Do ponto de vista do autor (professor) uma maneira de se colocar de forma polêmica é construir seu texto, seu discurso, de maneira a expor-se a efeitos de sentidos possíveis, é deixar um espaço para a existência do ouvinte como ‘sujeito’.” (*Idem*, p.32). O discurso polêmico reaparece, onde a polissemia se dá, na tensão entre interlocutores, uma abertura para interlocução entre autor/professor e ouvinte/aluno. O ouvinte é livre para entrar no discurso, também como locutor e se posicionar quanto ao referente em escopo mobilizando sentidos possíveis. Esses sentidos, não necessariamente, precisam ser os mesmos do autor, por isso há tensão, porque há tentativa de se colocar no discurso. Ocorre o que a analista chama de *reversibilidade*, uma

determinada posição pode está no centro da discussão, mas à depender das condições de produção, pode dar lugar a outra posição.

Digamos que a possibilidade do discurso polêmico seja mais democrática que a do discurso autoritário, esse é um caminho apontado por Orlandi. Propomos um diálogo com Freire, pois observamos alguns pontos em complementariedade, no retorno à questão pedagógica e ao saber escutar:

Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro [...] A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me reparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das ideias. Como sujeito que se dá ao discurso do outro, sem preconceitos, o bom educador fala e diz de sua posição de desenvoltura. Precisamente porque *escuta*, sua fala discordante, em sendo afirmativa, porque escuta, jamais é autoritária. (FREIRE, 1996, p.135)

Freire, também alimentando a posição crítica, coloca a necessidade do saber escutar por parte de quem está na maioria das vezes, em posição de fala, além de reconhecer as diferenças inerentes a cada sujeito que produz posições diversas, é o que Orlandi apresenta enquanto discurso polêmico. Nas duas passagens, temos a abertura para o outro/aluno/sujeito no discurso pedagógico, o educador passa a ser ouvinte, em proveito de sua prática, em posição de desenvoltura, de afirmação não autoritária. Em complemento: “É saber ser ouvinte do próprio texto e do outro.” (ORLANDI, 2006, p.32), o discurso pedagógico deve, em duas importantes afirmações, ser antes de tudo, um trabalho de escuta, tanto por parte do educando, quanto por parte do educador que media o objeto referente, sem que haja inculcação na atividade de ensino/aprendizagem. Mas, que haja interlocução que mobiliza a produção de sentidos no processo discursivo. Esse é um modo crítico e reflexivo de tomar o discurso pedagógico, desmistificando o silenciamento e a neutralidade da prática autoritária.

Esse breve cotejo teve por objetivo ressaltar a prática freireana, enquanto um trajeto oposto ao autopedagógico e avesso do teorismo leninista, Orlandi (2006), fez críticas ao discurso pedagógico autoritário, diga-se de passagem, ultrapassado. A autora também pensou em possíveis saídas para o problema que se dá no campo da ordem ideológica em suas relações de poder, aqui entre educador e educando, um modo de reflexão sobre o ato de educar. Essa também foi uma forma de discutir sobre os impasses da pedagogia da ruptura, já apontados por Pêcheux, trazendo evidências pontuais de seu mau

funcionamento sob o domínio do partido comunista. Ao pensar em possíveis soluções ou ao menos uma prática que fizesse jus a um projeto pedagógico de ruptura com as relações de produção e reprodução capitalistas subjugadoras das classes dominadas, miramos ao longe, a prática freireana. Buscamos mediante uma proposta de análise da teoria pedagógica crítica, encontrar respostas, considerando a posição materialista de Paulo Freire refletida em sua prática.

2 CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO

2.1 A escola e o modo de produção capitalista

Por nossa linha materialista, começaremos por trazer a problemática envolta na divisão de trabalho que, posteriormente, implicará na formação dos sujeitos abrindo espaço para a escola e seu sistema de ensino. Recorremos a uma antologia de textos de Karl Marx e Friedrich Engels voltados para educação e ensino, organizado por José Claudinei Lombardi, em 2004, no qual há um direcionamento crítico para a questão da educação e do ensino, sua falta ou precariedade para com a classe operária da sociedade capitalista em ascensão, ainda no século XIX. Eles não falavam necessariamente de educação, mas não escondiam a pontual importância desse instrumento para a emancipação e transformação socialista. Em análise de conjuntura, os filósofos comentam e criticam os desmandos do mercado capitalista, suas relações de produção e divisão do trabalho que se estendem às relações sociais, de como já afetava o desenvolvimento intelectual do proletariado. Não pretendemos traçar um histórico da instituição escolar, mas tornar localizável um de seus princípios, o econômico, um dos motores de seu funcionamento que remonta ao modo de produção capitalista. A ideia é encontrar, a partir dos escritos mencionados, o fundamento do sistema de ensino popular que começa a ganhar forma nesse contexto europeu e que vem funcionando até nossos dias.

Algumas considerações são necessárias, segundo Marx e Engels (2004, p.24): “[...] através da *divisão do trabalho* torna-se possível àquilo que se verifica efetivamente: que a atividade intelectual e material, o gozo e o trabalho, a produção e o consumo, caibam a indivíduos distintos”. Fica explícita a separação dos sujeitos na sociedade capitalista, ao trabalhador submetido ao mercado cabe a atividade material, o trabalho e sua produção, ao empregador cabe a atividade intelectual, o gozo, o consumo e tudo mais que puder usufruir da força de trabalho alheia. Um sistema de contradições que ocorre como um processo

histórico, separando assim, dominadores e dominados. Principalmente por conta da propriedade privada, a desigualdade obriga a que uns se submetam a outros, é o custo da sobrevivência, vender o único bem que tem em sua posse, sua força de trabalho. Esse processo alienante move essas relações de produção trazendo o efeito de naturalização da exploração pelo viés da necessidade.

A exploração social, cultural, econômica e ainda intelectual, são indispensáveis para o crescimento do capital, mesmo que seja em detrimento da igualdade e fraternidade. Cabe aqui a seguinte afirmação: “Um homem que despense toda sua vida na execução de algumas operações simples... não tem oportunidade de exercitar sua inteligência...” (MARX, 2004, p. 30-31). Mais que isso, o operário que trabalha para sobreviver, a grande massa popular não possui recursos financeiros nem tempo para a educação que a escola proporciona. Logo, sua inteligência que é inata, quando não estimulada, atrofia, e as operações simples do dia-a-dia no trabalho torna o homem um ser mecanizado e ignorante quanto ao mundo em que vive. Mas, voltemos ao contexto de Marx e Engels, eles presenciaram o auge da sociedade moderna burguesa que expandia o comércio em escala mundial em um processo crescente da indústria, da ciência e da tecnologia, enquanto a classe trabalhadora ia sendo sugada pelo sistema. Um escrito de Engels, datado de 16 de maio de 1843, resume esse contexto:

A Inglaterra manifesta um fato notável: quanto mais baixa se encontra uma classe no seio da sociedade e mais inculta no sentido corrente do termo, mais próximo está do futuro e do progresso. Isto é, em suma, o que caracteriza toda a época revolucionária que deu lugar ao cristianismo, disse-se ‘bem aventurados os pobres’, a ‘sabedoria deste mundo se fez loucura’ etc. Este sinal anunciador de uma revolução nunca foi percebido com tanta nitidez e clareza delimitada como na Inglaterra de agora. (2004, p.53)

Este é o retrato do *Estado Livre* politicamente emancipado da Igreja, onde a redenção cristã não tem mais importância para o homem que vê no capital a condição primeira da sociedade. Uma tendência universal de desenvolvimento fundada pelo movimento revolucionário burguês tendo a riqueza como escopo, a ganância, um dos sete pecados capitais, não é mais um impedimento. O céu não é o limite para o capitalismo, sempre disposto a superar-se, em que os homens compõem o *suporte vivo* desse modo de produção de exploração. Tal engendramento revolucionário de produção traz o sinal anunciador de que nada será como antes, sua dinâmica é metamorfosear-se à custa da degradação do homem, ter é mais relevante que ser. Esse processo que gera a divisão do

trabalho e das classes sociais, tornando indiferentes uns para com outros, não é diferente com a instituição familiar, as famílias são individualizadas e opostas, tendo o homem como o algar do mulher e dos filhos. Todos devem trabalhar, a esposa se não é operária do mercado, trabalha para a família, as crianças a partir dos nove anos são negociadas pelos pais para o trabalho nas fábricas.

A liberdade é dissimulada, o homem que acredita ser livre vende sua força de trabalho em troca do salário, enquanto o progresso contraditório desequilibra cada vez mais riqueza e pobreza. Liberdade e progresso ditando a iniquidade da classe dominada e inculta, pois a esta não é dado o direito a educação, educá-la seria um equívoco desse sistema que se veria questionado. Nem mesmo as crianças estavam livres desse jugo e os adultos já condicionados iam sobrevivendo como podiam:

Seria ótimo que as escolas elementares iniciassem a instrução das crianças antes dos nove anos. Porém, por agora, só nos preocupamos com antídotos absolutamente indispensáveis para resistir aos efeitos de um sistema social que degrada o operário até o ponto de transformá-lo em um simples instrumento de acumulação de capital e que fatalmente converte os pais em mercadores de escravos de seus próprios filhos. Os direitos das crianças, e dos adultos terão de ser defendidos, já que não podem fazê-los eles próprios. Daí o dever da sociedade de combater em seu nome. (MARX, 2004, p.67)

Em defesa às crianças se propõe a combinação do trabalho produtivo com a educação, na criação de escolas politécnicas¹⁵. Com isso, Marx trazia uma crítica a implantação de medidas educativas dentro da Lei Fabril, dando direito a educação, a primeira medida surgiu em lei de 1833, e buscava tornar obrigatório o ensino para as crianças operárias. Os patrões deviam disponibilizar espaços para as aulas e era conferido a um *mestre-escola* o ensino, mesmo que muitas vezes não soubesse nem escrever seu próprio nome. O importante era que se atentasse para a frequência de três horas diárias em registro e ao fim de cento e cinquenta horas gerasse um certificado. Ficava a cargo de inspetores de fábrica checar se a lei estava sendo cumprida, mas haviam aqueles fabricantes que se esquivavam de contratar crianças especificadas na lei, as quais ficariam

¹⁵ A expectativa de uma escola politécnica que Marx propunha era diversa da que se estabeleceu no decurso desse processo de desenvolvimento capitalista, basta ver em Marx (2004, p.78): “Mas, não há dúvida de que a conquista inevitável do poder político pela classe trabalhadora trará a adoção do ensino tecnológico, teórico e prático nas escolas dos trabalhadores. Também não há dúvida de que a forma capitalista de produção e as correspondentes condições econômicas dos trabalhadores se opõem diametralmente a esses fermentos de transformação e ao seu objetivo, a eliminação da velha divisão do trabalho.”

fora do trabalho por algumas horas diariamente, o que para os patrões era um grande prejuízo. Recusando essas crianças asseguradas pela Lei Fabril, não se cumpria o direito. É preciso lembrar que já haviam escolas de ensino básico em internatos dedicados às crianças burguesas, a outra opção era o ensino doméstico do qual a criança tomava aulas em casa. Também não podemos esquecer que a igreja a seu modo também educava fieis e clérigos em locais como mosteiros, conventos, e nas próprias igrejas.

Até então, para a classe trabalhadora não havia direito à educação, apenas medidas de pouco efeito. Em 1844, surge uma segunda medida educativa, após a insatisfação e denúncias dos inspetores de fábricas, e novas medidas são implantadas promovendo um sistema de ensino por turnos. A criança devia conciliar meio período na produção fabril e outro meio período dedicado à educação, dessa forma a medida pôde se adequar melhor. Apenas em 1870 foi implantada uma lei específica para a educação e só depois passou a funcionar realmente um sistema de educação básico, tendo o Estado um maior comprometimento com a causa. Nesse contexto, o próprio Marx admite: “Seu sucesso demonstrou, antes de tudo, a possibilidade de conjugar educação e ginástica com trabalho manual e conseqüentemente o trabalho manual com educação e ginástica.” (*Idem*, p. 72). Isso mostra um ponto positivo, até mesmo os inspetores afirmavam que com esse método de ensino as crianças operárias estavam obtendo uma instrução eficiente para o desenvolvimento humano. Para, além disso, é admitido que a combinação de ensino e trabalho surtiria um efeito significativo para o futuro da educação.

Um comentário trazido por Marx (*Idem*, p. 73), que se coloca enquanto uma questão, chama-nos a atenção e quando refletida passa a produzir um novo sentido: “Até que ponto a grande indústria, quando alcança determinado nível, revolucionando o regime material de produção e as condições sociais desta, revoluciona também as cabeças [...]”. O regime capitalista tem o poder de contornar as situações, torná-las favoráveis, caberia a anedota: *Se a vida te der um limão, faça uma limonada*. Foi exatamente o que fez com a medida obrigatória de educação para a classe trabalhadora infante-juvenil, mudou sua perspectiva, encontrou seu lado positivo. Primeiro a educação é admitida enquanto uma questão de moralidade pela sociedade da época, depois se observa que o disciplinamento lhe seria favorável, uma forma de instruir e controlar seus trabalhadores. Não por acaso o ensino politécnico aludido por Marx é adotado posteriormente, ao filho do operário é dada uma formação de baixo custo que o capacita a curto prazo a desempenhar diversas funções. Com isso, chegamos ao cerne da questão, a criação de uma escola alinhada ao modo de

produção capitalista que começou a brotar ainda no século XVIII, mas vigora até os dias atuais. Um cronograma de todo esse percurso histórico que enquadra as diversas implementações e reformas legislativas em torno do sistema de ensino, não nos seria possível, apenas buscamos localizar sua fonte primeira e como reverbera séculos depois.

2.2 A escola moderna

Já no século XX, a partir do contexto francês, Althusser irá nos apresentar uma visão mais apurada na linha dos pressupostos marxistas podendo caracterizar algumas instituições mantenedoras do poder estatal, são aparelhos ideológicos de Estado (AIEs), como aludimos no capítulo anterior. Aqui retomamos pelo menos dois desses aparelhos, o religioso e o escolar. Antes da ascensão capitalista-burguesa a Igreja possuía lugar cativo ao lado dos grandes monarcas julgando e opinando nas decisões tomadas, isso devido sua influência religiosa sobre os fiéis desde nobres à plebeus. Conforme Althusser, o *Estado burguês* destitui o AIE religioso dessa função empoderativa e passa a demonstrar ter posto nesse lugar o AIE político na representação de seu sistema político governamental. Porém, o filósofo vai mais adiante ao afirmar que, na contemporaneidade, o AIE mais influente e requisitado é o escolar, seja em rede pública ou privada. Com o desenvolvimento técnico-industrial, o mercado passa a exigir, para a reprodução das forças produtivas, qualificação diversificada em consonância com a divisão do trabalho. Vimos que a educação surgiu enquanto obrigatoriedade para as crianças operárias e no início sua recepção não foi das melhores. Contudo, assim que se viu a utilidade para o mercado, para a qualificação da mão de obra, une-se o útil ao agradável, a saber, instrução para manutenção do trabalho e ideologia para manutenção do assujeitamento.

A Escola desenvolve muito bem o seu papel, camuflando seu verdadeiro princípio, pois a imagem que essa reflete é de um aparelho de formação social imprescindível para o desenvolvimento humano e ganha neutralidade quanto ao sistema do Estado. Mas, sua verdadeira função é manter a reprodução das relações de produção conforme a ideologia do governo, conservando o poder à classe dominante capitalista, logo, subjugando a classe trabalhadora desfavorecida. As marcas de submetimento ideológico se escondem nas mais inquestionáveis “regras de moral, de consciência cívica e profissional... regras de respeito à divisão social-técnica do trabalho... regras de ordem estabelecida pela dominação de classe.” (ALTHUSSER. 1999, p.257). Essas regras mantêm a inculcação de que as coisas são assim por que têm que ser, porque é o correto e, com o passar dos anos, a

confiabilidade dessas regras de instrução excluam qualquer margem à dúvida. Desde muito cedo, os pais encaminham suas crianças para a educação básica de forma a não fazer distinção entre as classes sociais no que diz respeito ao ensino público. A vida escolar é dividida em ciclos ascendentes, com algumas variações de país para país, começa com a educação infantil, passa ao ensino fundamental e termina no ensino médio que pode estar vinculado a um ensino técnico profissionalizante.

Durante esses anos escolares, o educando aprende, conforme Althusser, alguns *savoir-faire*, ou seja, saberes básicos científicos e filosóficos que acrescentem algumas habilidades e competências lhes preparando para o mercado de trabalho. Não obstante, esse espaço formativo consegue reproduzir a lei da dominação e da divisão, onde entra em cena o AIE familiar, são as condições financeiras da família que determinarão o futuro do jovem escolar. Alguns, antes de concluir esses três ciclos escolares, terão que seguir para o mercado de trabalho para contribuir com a renda familiar tornando-se operários de mão de obra barata, a desistência se dá pela dedicação integral que a escola exige. Outros receberão incentivo da família com renda maior para concluir os três ciclos, esses estarão mais aptos ao mercado de trabalho chegando a cargos de nível médio, são os que normalmente serão encarregados a operar diferentes instrumentos de produção. Por último, haverá uma parcela reduzida que chegará ao cume desse regime capitalista, mediante o ensino superior para instrução intelectual, esse privilégio é dado aos familiarmente abastados, os *agentes da exploração*, os sucessores dos patrões. Com isso, a escola segrega e ensina uns a mandar e outros a obedecer.¹⁶

Essa é uma breve reflexão da função da escola enquanto aparelho ideológico de Estado na perspectiva althusseriana, um perfil da escola tradicional e universal. Todavia, não deixa de ter suas exceções, existem escolas, ao menos professores que prezam pela humanização¹⁷ de seus alunos, que prezam por valores muito superiores aos capitalistas. Teremos oportunidade de trabalhar melhor essa ideia. Ocorre que em grande parte das

¹⁶ Claro que isso não ocorre de forma gratuita há aqueles que questionam, há luta espontânea contra as contradições por parte daqueles que são explorados, há a falha nos rituais, mas de forma pontual. A transformação esperada por uma revolução que viesse derrubar esse sistema opressor ainda não ocorreu. Esse pressuposto ainda exige a união da classe explorada, sua organização, dentre outros fatores que discutimos no capítulo anterior. Embora, estamos percorrendo um caminho enquanto *luz no fim do túnel*, pelo viés da educação.

¹⁷ Aqui estamos pensando a humanização nas relações de sala de aula, mas para não provocar equívocos não podemos esquecer que Althusser teoricamente refutava o humanismo, um *obstáculo epistemológico* para sua corrente de pensamento estruturalista, que o encaminhava para uma leitura de Marx anti-humanista, vencendo o obstáculo que faz reconhecer a estrutura de classes. (YAZBEK, 2016)

escolas públicas ou privadas o intuito é apenas um, disciplinar e modelar homens e mulheres para servir ao mercado de trabalho, separar o trabalhador manual, o peão (aquela peça de menor valor, ou importância no jogo do xadrez e no jogo capitalista), do empregador intelectual, o senhoril. E não estamos considerando outros fatores, que variavelmente se inserem, como as categorias de primeiro ou terceiro mundo, diferenças entre culturas locais de áreas rurais e urbanas, ou o mal da fome e da miséria em que a escola mal é conhecida. A globalização do regime capitalista faz o que pode para conquistar o mundo, independentemente de suas condições, nas diferentes extremidades da Terra, e a escola é por mérito o principal meio de controle, a superestrutura ativa.

Nesse ponto, trazemos algumas contribuições de Gramsci, apesar da anacronia com Althusser, achamos mais pertinente trazê-lo aqui logo que também partilhava da filosofia marxista seguindo nossa linha de pensamento. Gramsci teve destaque em sua teorização da hegemonia cultural, apontando a escola como um dos meios da organização dessa cultura, mas sua visão parte do contexto italiano de educação. Pontualmente, ele nos traz alguns fatos que levaram a mudanças de paradigma, aponta que o antigo modelo de escola considerada clássica dedicada a classe dominante se propunha um espaço de formação intelectual erudito, logo desinteressado para com as imediatidades da sociedade, pautava-se numa tradição humanista da cultura. Gramsci também observa que surgiu uma nova tendência de ensino junto com o apogeu da industrialização, contrária a desinteressada, traz um modelo de escola especializada na formação profissional, direcionada a classe trabalhadora incitando a cultura da produtividade. É nesse sentido de divisão que o filósofo problematiza:

Na escola atual, graças à crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, tomam a frente da escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvada como democrática, quando, na realidade, não só é destinada a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas. (GRAMSCI, 1982, p.136)

O filósofo coloca que condições de produção como as necessidades do mercado de trabalho, o avanço da ciência e da tecnologia mudaram a concepção da vida e do homem, surgindo novas perspectivas para o desenvolvimento da sociedade. Esse processo de mudança gerou uma crise que culminou no descrédito do tipo de escola anterior de tradição

cultural clássica e elitista, mas o princípio não deixa de existir passa a funcionar de outro modo menos evidente. Surge uma escola de ensino básico empenhada em atender aos interesses da sociedade, a ela é dado o título de democrática, porém sua forma perpetua em um movimento segregador incontornável que incorpora a divisão do trabalho à vida sociocultural e isso ocorre, paradoxalmente, na mais pura descrição. Gramsci coloca que, consideravelmente, essas escolas se multiplicaram e a aparência democrática a torna cada vez mais fidedigna. Contudo, esse modelo de escola para o povo que dá a um operário manual uma qualificação certificada, não lhe dá as condições de avançar a ponto de se tornar um dirigente, por exemplo. Mais que isso, não lhe permite obter um nível intelectual considerável para pensar por si mediante um posicionamento crítico-político que lhe dê a chance de escolher seu futuro enquanto cidadão.

É nesse ponto que há a diversificação das classes, os melhores situados economicamente poderão se direcionar para o ensino privado e garantir uma formação técnico-política e intelectual que o encaminhe à superintendência¹⁸. Ainda chamamos a atenção para a *cristalização das formas chinesas* mencionada por Gramsci, pois de início parece intrigante, considerando que até então a discussão se manteve no ocidente. Mas, está na China o modelo de escola e sistema de ensino mais rigoroso no que diz respeito a educação aliada a profissionalização e isso ocorre até nossos dias. É mais especificamente a partir do nível secundário de ensino, que recebe diferentes designações a depender do país, como ensino médio ou colegial, que se intensifica esse tipo de educação. Os estudantes que pretendem chegar ao ensino superior se encaminham para uma escola preparatória para exame de ingresso em universidades, por outro lado, aqueles que pretendem apenas obter o curso técnico profissional seguirão para um tipo de escola especializada, esse ensino de qualificação costuma durar pelo menos a metade do tempo do estudo superior, logo os gastos também são menores. Esse é o quadro da escola de ensino básico que funciona na maioria dos países em desenvolvimento, tendo como escopo o mercado de trabalho e não costuma ser diferente, voltando ao ocidente e, mais precisamente, para a América Latina, aqui no Brasil.

¹⁸ Não esquecendo que há instituições de ensino superior público pelo mundo, mas para a grande maioria pobre esse ensino dito gratuito também lhe exigiria tempo e dinheiro que comumente não possui.

2.3 A escola no Brasil

Até então, trouxemos alguns fatos que corroboraram para nosso entendimento sobre o AIE escolar e sua relação com o modo de produção capitalista, buscamos encontrar suas raízes sem, no entanto, traçar um percurso histórico, apenas elegendo os fatos mais imprescindíveis. Nesse ponto, saímos do contexto ampliado que nos deu uma ótica da Inglaterra, França e Itália para chegar ao espaço de nosso interesse, o Brasil, refletir sobre o AIE escolar que possui e como o processo de produção capitalista aliado ao Estado lhe afeta. Para isso, precisamos situar alguns importantes acontecimentos¹⁹, começando por saber que o movimento revolucionário burguês, que instituiu a ordem do capital na Europa, ocorreu de forma diversa por aqui, seu processo foi tardio, vagaroso e, especialmente, autoritário. Mesmo após se tornar República, no fim do século XIX, continuou sob o julgo de oligarcas fundiários, esses exerciam a *política do café com leite*, tratava-se do poder que tinham devido a forte influência econômica das produções de leite e café. Isso fez com que o processo de ascensão do Estado-Burguês buscasse apoio dos poderosos e não dos populares como ocorreu na Europa e o conservadorismo tornou o processo lento e despótico.

Exemplo disso é que o Brasil ainda vivia sob um sistema escravocrata, por outro lado, o regime capitalista possuía um princípio liberal com ares de democrático quando era de seu interesse. A escravidão se tornou um impasse para o processo de transição da sociedade agrícola-rural para urbano-industrial moderna, acrescentando que a mão de obra assalariada gerava mais lucro. Desse modo, surgiu a ideia de buscar na Europa a mão de obra necessária para trabalhar nas lavouras, grande parte veio da Itália e trouxe suas famílias. Sinal da falsa democratização se encontrava na impossibilidade de posse de terra para muitos dos imigrantes²⁰, não tinham outra opção que a de trabalhar para os grandes latifundiários senhores da propriedade privada para sobreviver. Ao implantar a lógica do capital foram surgindo os centros econômicos urbanos, ainda alimentado pela agricultura, mas se expandindo com a prática de exportação empreendendo o crescimento do agronegócio.

¹⁹ Esses acontecimentos históricos que aludimos é com base no livro *História da Educação Brasileira: da Colônia ao século XX*, escrito por Amarílio Ferreira em 2010.

²⁰ Mas houve algumas exceções na região sul do Brasil.

No que diz respeito à educação foram implantadas a Escola Normal para formar professores e o Grupo escolar para o ensino elementar seguindo o modelo escolar europeu. Também nesse sentido se dava o privilégio da educação apenas possível a elite, ficavam de fora os filhos de imigrantes, os filhos de ex-escravos e o restante da população pobre sem etnia específica. Além disso, os oligarcas do agronegócio mantinham ligação com a Igreja, apesar de uma tentativa de escola pública e laica no sentido liberal, o modelo que prevalecia era de uma escola orientada pelo ensino religioso confessional. Esse sistema social e político dominante, que constituía a Velha República (1889-1930), entrou em crise devido às mudanças bruscas causadas pela industrialização e também por reflexos da Primeira Guerra Mundial (1914-1918). Essa crise abriu espaço para manifestações de desaprovação à *política do café com leite* por parte de anarquistas, comunistas, dentre outros, possibilitando a reivindicação de operários fabris que exigiam melhoras para a classe trabalhadora. Nessa brecha surgiram também as reivindicações por escolas públicas voltadas para as classes emergentes²¹ com o apoio da Associação Brasileira de Educação (ABE), criada em 1924, que pedia por uma reforma urgente no campo educacional, a fim de fazer jus à República democrática.

Apenas em 1930 o Estado-Burguês se instalou enquanto poder autocrático, sob o governo de Getúlio Vargas, pondo fim a influência política das oligarquias agrárias e a Velha República. Devido às contínuas reivindicações por escolas mais democráticas foi criado o Ministério da Educação, mas as reformas implantadas, no ano seguinte, mantiveram o mesmo modelo de educação elitista de antes, com mais ênfase ao organizar o nível secundário de tipo propedêutico para o ensino superior. Nesse contexto político educacional, com iniciativa da ABE defendendo o princípio liberal, foi tornado público o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, no ano de 1932, documentado pelo intelectual Fernando de Azevedo. Esse foi um dos mais fundamentais documentos de interesse político-educativo do século XX, intimava veementemente o Estado a tornar a escola pública enquanto direito comum a toda sociedade. Uma escola laica por estar acima de questões religiosas e preconceituosas, gratuita por ser dever do Estado democrático

²¹ Na Europa as escolas públicas surgiram para dar assistência as crianças operárias fabris e o trabalho infantil foi sendo abolido gradativamente ao passo que o direito a educação foi aumentando. No Brasil, as circunstâncias para a reivindicação de escolas públicas foram um tanto diferente, não necessariamente por conta das crianças que trabalhavam. Era muito mais pelo descaso, para com os filhos de imigrantes que acompanhavam seus pais no trabalho e pelos filhos de ex-escravos que acabavam se tornando marginais, não havia lei que assistisse as crianças brasileiras.

garantir o acesso à educação e obrigatória para que todo cidadão tenha uma formação equitativa que lhe forneça os princípios básicos da educação. Esse acontecimento acentuou ainda mais o impasse entre os intelectuais liberais e os intelectuais reacionários que defendiam o ensino religioso da Igreja, com essa disputa os liberais não tiveram chance e suas exigências ficaram em suspenso²².

Às vésperas da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), no Brasil, houve um conflito entre aderentes do Partido Comunista Brasileiro (PCB) e o presidente Vargas, a situação tornou propício um golpe de Estado em aliança aos fascistas surgindo a ditadura do Estado Novo. O que importa são as reformas educacionais criadas nesse momento, conhecidas como *Leis Orgânicas do Ensino*, contudo, só foram implantadas por completo após o fim do regime, em 1946. A partir dessas leis se propôs uma divisão da educação, se manteve o ensino propedêutico, mas foi incluso o ensino técnico para fins de formação para o trabalho. Esse modelo de educação segregava mais ainda as classes sociais, aqueles que seguiam no ensino técnico profissionalizante não podiam cursar o introdutório para o ensino superior, havia uma interdição quanto a essa possibilidade, embora algum tempo depois tenha sido revogada. A demanda de mão de obra qualificada era grande, o crescimento do mercado de trabalho exigia uma solução rápida e eficaz. Então, o governo criou duas instituições escolares profissionalizantes que atendeu as necessidades imediatas, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), criada em 1942 e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), criada em 1946, lembrando que elas existem até hoje.

Após o fim da Segunda Guerra, a ditadura varguista foi derrubada e um Estado democrata foi instituído. Apenas em 1961, foi enfim aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a demora se dava pela disputa que se arrastava por anos entre os intelectuais liberais e os partidários conservadores da Igreja. No que diz respeito aos princípios do projeto, pouco ou nada mudou, as implementações que haviam sido feitas pelas *Leis Orgânicas do Ensino*, não foram alteradas, apenas reproduzidas. Ferreira (2010, p. 90), traduz a LDB com precisão: “a Lei nº 4.024 não rompeu o binômio do elitismo e da exclusão que se manifestava na educação brasileira desde o período colonial.”. Esse fato causou muita discussão entre os intelectuais da educação, estavam indignados com o quadro de atraso e indiferença para com a população pobre brasileira que necessitava de

²² Essas exigências só foram atendidas na íntegra, absurdamente, 70 anos passados.

assistência educativa, pois o analfabetismo era crescente. Ferreira destaca Paulo Freire como aquele que trouxe uma crítica incontestável ao, insistentemente, pedir a criação de uma escola primária engajada a seu povo:

Daí não se explicar – a não ser pela “demora cultural” – uma escola primária como a nossa, em qualquer dos brasis, maciamente sonora, antidemocraticamente palavresca, sem diálogo, fugindo da realidade circunstancial como se seu encontro com ela significasse um pecado medonho, que devesse evitar. Ou como se fosse essa realidade uma doença contagiosa de que devesse preservar seus indefesos alunos. Parece-nos, pelo contrário, que, em qualquer dos brasis, deve a escola primária ser algo que responda às condições do contorno. [...] Não é tarefa sua a profissionalização, mas oferecer um conhecimento básico a seus clientes com que possam identificar-se com o seu meio e nele atuar. E não será com uma “sabedoria” nocional e acadêmica, erradamente de teórica às vezes chamada, que iremos preparar nossos meninos, nas cidades como nos campos, para as fábricas, para a universidade ou para a agricultura. Para qualquer que venha sendo o destino de nosso educando, a escola primária que aí está é “veículo” inadequado. (FREIRE, 1960, p. 08-09)

Aqui, nós podemos observar os argumentos dados por Freire para que fosse transformado o modelo de escola primária que regia a educação básica, criticava o método de ensino-aprendizagem que utilizavam. Sonoro e palavresco para promover a memorização mecânica de conteúdo, sem diálogo para mais detidamente impor seus princípios, fora da realidade por não se aproximar do que o aluno vivenciava. Esse ensino se mostrava alheio às circunstâncias por adotar práticas pedagógicas não condizentes com o nível de desenvolvimento socioeconômico do país em fase de crescimento, fora as contradições de classe. Como Freire aponta a *demora cultural*, pelo histórico que expomos, não permitia ao setor da educação uma democratização para atender as classes de forma igualitária, permanecia a cultura elitizada das classes dominantes que só atendiam a seus interesses supérfluos. A tendência de ensino dedicado para com o futuro profissional do cidadão demorou de chegar, considerando que o país não possuía escolas preparadas para isso, o próprio número de escolas era reduzido e sua maioria privada. Ele não descarta que a escola deve preparar o aluno para atuar profissionalmente na sociedade que vive, por outro lado, o perfil de escola que se configurava não fazia sentido, não atendia as necessidades do povo.

Freire chama a atenção para essas deficiências, alertando sobre o prejuízo dessas para a sociedade brasileira, sua ótica não era apenas de observador, mas de um pensador-pedagogo conhecedor do assunto, regido pelo princípio humanizador do ato pedagógico.

Nesse sentido, esse é o nosso ponto chave, perceber o quanto a presença atuante desse intelectual é um divisor de águas na história da educação do Brasil. Freire como professor popular, não estava satisfeito com o quadro educativo que via, por isso buscou no suporte teórico-prático subsídios para uma solução. Em contrapartida, desenvolveu uma pedagogia crítica, um método próprio de ensino-aprendizagem avesso ao que predominava, esse movimento que levantou fez com que entrasse para a história. Marxista, esse pedagogo observava o jugo da classe dominante sobre as classes emergentes e como no espaço escolar se manifestava a exclusão, propôs-se a lutar por esses na prática e na teoria. No quadro brasileiro, não era apenas a exclusão que separava pela divisão de trabalho aqueles que seriam os subordinados dos que seriam os dirigentes, mas a segregação²³ daqueles que nem mesmo sabiam o que era uma escola, nem tinham o direito de ao menos serem alfabetizados.

2.4 O movimento freireano

Paulo Freire começou cedo a lecionar, no espaço escolar presenciava a dura realidade da desigualdade, pois vivia em um dos pedaços do Brasil mais afetados pela seca, pela pobreza e pelo descaso, o Nordeste. Nessas condições, objetivava lutar pelos que não tinham voz em prol de uma educação popular, justa e democrática, educar devia ser um ato de amor e partilha em assistência a pessoa humana, um educar que salta os muros da escola em direção ao mundo, o lugar de vivência. Pensava uma formação sistemática para a vida que liberta o homem das amarras do determinismo das opressões, sua pedagogia apostava na educação como o verdadeiro caminho para a desalienação, libertação e humanização. Ousou e revolucionou ao desenvolver uma pedagogia crítica que visa refletir sobre o mundo, por isso está intimamente ligada à política, no sentido da civilidade, de atuar ativamente no mundo em que se vive. Não por acaso seu método de ensino-aprendizagem tem por escopo a alfabetização, o momento mais crucial para a formação do sujeito. Mais que uma instrução acadêmica esse método se coloca em direção a uma instrução para a vida, formação do ser humano que ao mesmo tempo que apreende seu exterior se volta para seu interior aprendendo também sobre si. É imprescindível que o homem reconheça

²³ “A sociedade capitalista em seu funcionamento contemporâneo é uma sociedade que vai além da exclusão, ela funciona pela segregação (coloca para fora da sociedade, e, quem está fora, não existe, não é levado em conta).” (ORLANDI, 2011, p.696)

sua individualidade em correlação à coletividade, é atuando que ele se reafirma enquanto ser social e histórico, em benefício seu e dos outros.

A atuação desse educador popular começou a repercutir, a partir de 1947, com sua gestão no setor de educação e cultura do SESI (Serviço Social da Indústria),²⁴ em Recife, lá ele teve contato com o povo da classe trabalhadora e sentiu de perto suas dificuldades. Dessa experiência em diante, passou a se interessar pelos direitos dos trabalhadores e a participar de movimentos sociais engajando-se cada vez mais, pautando-se nessas vivências para desenvolver um método de ensino-aprendizagem compatível com as necessidades do povo. Freire também defendia um socialismo humanista que se opunha ao modo capitalista vigente e se posicionava criticamente questionando seu poder, a miséria que se alastrava pelo mundo enquanto o capital industrial crescia, segregando e discriminando os diferentes em classe, em raça e em sexo. Sua prática e teoria da educação simbolizava enfrentamento frente a uma realidade social e política opressora, o próprio sistema de ensino era repressor. Desde a época do Estado Novo (1937-1945), foi desenvolvido um tipo de escola e sistema de ensino baseado em governo impositivo e as diferenças que já existiam se acentuaram. Surgiram as escolas técnicas populares para suprir as necessidades do mercado, mas com um ensino de pouca qualidade impondo ideias nacionalistas pelo viés do fascismo. Mesmo com o fim desse governo, esse modelo de escola perdurou, elegendo interesses de uma minoria que detém o poder e vive da ambição pelo capital.

Freire passa a desenvolver uma militância pedagógica nunca antes vista e dá início a um Movimento de Educação Popular²⁵, buscando alianças com outros militantes e movimentos sociais, “desde logo aliou-se aos intelectuais, políticos, educadores, artistas e militantes populares que defendiam algo além de um simples “desenvolvimento” sem as mudanças radicais [...] que reproduziam uma mesma conjuntura social de injustiça, exclusão e desigualdade.” (BRANDÃO, 2005, p. 44). O contexto se tornou propício para a incitação de mudanças radicais na sociedade brasileira, o período dos anos 1945 a 1964 foi agitado, o modelo de governo de então instalava um sistema de democratização onde as lutas populares começavam a ganhar espaço. Isso não seria diferente na educação, o SESI

²⁴ Rede de instituições presente em todo o Brasil, criada em 1946, tendo como função prestar serviços sociais aos trabalhadores da indústria e suas famílias, a fim de promover a cidadania e assegurar assistência ao povo.

²⁵ Esse movimento foi introduzido ainda nos anos 1950, mas só na década seguinte se intensificou ganhando força e maior notoriedade.

foi palco do desejo de mobilização de Freire, outros educadores populares se uniram a ele e suas ideias começaram a percorrer o Brasil, expandindo uma perspectiva pedagógica revolucionária que englobava uma *dimensão cultural*, uma *vocação social* e uma *responsabilidade política* (Idem, p. 45). Nesse clima, Freire escreve seu primeiro livro²⁶, em 1959, que antes foi sua Tese de Doutorado em História e Filosofia da Educação e lhe garantiu, em 1961, a vaga de docente na Universidade do Recife. Mais livros e artigos começaram a ser escritos para falar de seu trabalho pedagógico e de seu método de alfabetização pioneiro por uma educação popular, como também começaram a ser realizados encontros para discutir sobre essa nova teoria de educação libertadora.

Em 1962, fundou na universidade o SEC (Serviço de Extensão Cultural) dirigiu e desenvolveu junto a uma equipe, composta por universitários e docentes, novas iniciativas voltadas para a alfabetização nordestina. O Movimento de Educação e Cultura Popular²⁷ se expandiu a partir da criação de Círculos de Cultura que substituíam as salas de aulas e neles se experimentava um novo modo de alfabetizar jovens e adultos. Mediante o diálogo, discutindo sobre questões que vivenciavam em sociedade, aquele que coordenava as reuniões ensinava, mas também aprendia, era um sistema baseado em permuta em que todos trocavam conhecimentos para além do didatismo. A alfabetização no ensino/aprendizagem da língua que permite ler e escrever é um acontecimento à parte, diferente de tudo que a tradição pedagógica impôs, em prova disso Freire expõe: “Não basta saber ler que Eva viu a uva. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho”. (FREIRE, 1991), mostrando sua sistematicidade e engajamento, essa citação indica que é possível politizar, enquanto se alfabetiza. Foi criado um *Centro de Cultura* coordenado pelo SEC, lugar de realização das primeiras experiências de alfabetização, começando com turmas de cinco alfabetizandos e em pouco tempo alçando turmas com até oitenta pessoas. Assim, o método ia se aperfeiçoando e os resultados se tornando cada vez melhores.

Nessas positivas circunstâncias surgiu a oportunidade de materializar a aplicação do método Paulo Freire no Rio Grande do Norte, a convite do Secretário de Educação do Estado, com um número bem maior de participantes analfabetos, cerca de trezentos. Sobre esse momento relata Freire (1963, p.13):

²⁶ *Educação e atualidade brasileira.*

²⁷ Também era um movimento de cultura porque almejava para além da educação uma democratização cultural da *comunidade aprendente.*

Aceitas pelo Sr. Governador do Estado as nossas exigências para realizarmos a primeira etapa do sistema – a de não interferência partidária, a da independência técnica, de fazermos uma educação que se voltasse para a libertação do povo, para a sua emancipação interna e externa –, iniciamos a preparação das equipes que atuariam em Angicos e em Natal.

Como já havíamos comentado no capítulo anterior, apesar de Freire considerar a educação um ato político, afirmar que por meio desta é possível resistir às opressões e liberta-se, ele não associava sua atividade pedagógica com a política partidária, sua prática estava acima de qualquer partidarismo político. A aplicação do método se dava por etapas, com investigação prévia de dados socioeconômicos e linguísticos para definir o material de estudo, iniciando com um nível elementar até chegar a um nível mais complexo de compreensão social e política, mas essas etapas veremos um pouco mais adiante. Freire também pregava a ideia de emersão do sujeito aprendiz que deve sair da condição de ingenuidade para uma condição de criticidade. Esse movimento implica tanto num retorno a seu interior para autoconhecimento e reconhecimento de si enquanto sujeito, como implica no olhar para seu exterior para que tenha noção do lugar que ocupa no mundo em que vive e possa assim se posicionar diante dele. Logo, pode se emancipar, por ganhar autonomia, por se colocar em lugar de sujeito histórico, que se posiciona criticamente renegando o determinismo, essa prática que pode libertar da dominação do outro que exerce o poder. Quanto a experiência em Angicos, essa foi a que mais repercutiu a força do método freireano nos anos 1960 e ainda em nossos dias, um processo de alfabetização que naturalmente emancipou 300 cidadãos nordestinos no impressionante espaço de tempo de quarenta horas.

Mas, se para o povo carente e humilde da sociedade brasileira Paulo Freire representava a esperança de dias melhores e mais justos, para aqueles que exerciam o poder de forma indiscriminada representava uma ameaça:

[...] o movimento de educação popular desencadeado por Paulo Freire, apoiado pela União Nacional dos Estudantes (UNE) e pelos sindicatos dos trabalhadores, gerou ampla repercussão na política nacional, de tal forma que o governo João Goulart convidou o educador a amplificar nacionalmente a sua experiência pedagógica com financiamento do MEC. Desse modo, as experiências pedagógicas dos círculos de cultura popular, principalmente no Nordeste, despertaram reações nos setores oligárquicos da sociedade brasileira de então. A Constituição de 1946, no seu Artigo 132, proibia o direito de voto aos brasileiros analfabetos, ou seja, eles não eram considerados cidadãos plenos pela República. (FERREIRA, 2010, p. 94)

Após a experiência de grande repercussão no Rio Grande no Norte, Freire recebeu o convite do próprio presidente para desenvolver um programa educacional em escala nacional. Em janeiro de 1964, Jango decretou a criação do Plano Nacional de Alfabetização (PNA) que seria implantado e coordenado pelo educador que estava preparado para criar algo voltado para o povo por sua sensibilidade crítica e militância pedagógica ousada, inovadora. Vivia ao redor do povo e reconhecia suas necessidades básicas pelas experiências que adquiriu ao longo de pelo menos quinze anos em suas mobilizações socioculturais com as classes emergentes. É importante lembrar da conjuntura da época, Jango era de esquerda e defendia uma linha política populista, por isso pretendia realizar reformas de base que viessem atender aos interesses do povo trabalhador, isso incluía o setor da educação. O índice de analfabetismo era alarmante²⁸ e o método pedagógico criado por Freire, rápido e eficaz contribuiria muito para com os planos do presidente de combater o analfabetismo, logo as desigualdades sociais. Por outro lado, haviam os conservadores da elite brasileira de política oposta e se já excluía os analfabetos das decisões civis, achavam um absurdo alfabetizá-los. Essa possibilidade de educar os subalternos, dá-los direito a voto e voz, representava uma ameaça ao monopólio dos poderosos, perderiam o controle sob o País. Automaticamente, o movimento freireano se torna um problema a ser eliminado, junto com o movimento progressista do governo que seguia.

O artigo *Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo*, escrito por Freire em 1963, nos traz sua visão quanto a esse momento histórico, problematizando-o. Para isso, ele nos apresenta a noção de *trânsito*, está ligada a mudança de uma sociedade fechada para uma sociedade aberta, mas implica em uma complexidade para além das mudanças ao considerar as contradições, trata-se da passagem de uma época para outra. O educador indicava que o cenário do Brasil do início dos anos 1960 era de trânsito, onde há o esvaziamento de valores, crenças e costumes para que se preencha com o novo, a partir das demandas sócio-históricas. Assim, o trânsito é o anunciador de novos tempos, conforme se façam necessárias as mudanças:

O ponto de partida do nosso Trânsito foi exatamente aquela sociedade fechada a que já nos referimos. [...] Reflexa na sua economia. Reflexa na sua cultura. Por isso, alienada. Objeto e não sujeito. Sem povo.

²⁸ Cerca de 15,8 milhões de analfabetos com mais de quinze anos. (FERREIRA, 2010)

Antidialogal, dificultando a mobilidade social vertical ascendente. Sem vida urbana ou com precária vida urbana. Com alarmantes índices de analfabetismo. Atrasada. Comandada por uma elite superposta a seu mundo ao invés de com ele integrada. Essa sociedade rachou-se. (FREIRE, 1963, p. 03-04)

Para Freire, a falha funcional de todos esses aspectos levou tal modelo de sociedade a rachar-se, inaugurando um processo de abertura, também reconheceu ser fundamental a instalação de uma sociedade aberta, apesar de ser um grande desafio, nesse empenho pautava sua prática. No entanto, *forças contraditórias* estavam envoltas nesse trânsito, de um lado estariam forças progressistas, e de outro, forças reacionárias, as duas representadas por homens e instituições. Nesse espaço, reconheceu a ação de um fenômeno, a *democratização fundamental*²⁹, surgindo a oportunidade de atuação do povo que passa a assumir um direito que lhe é fundamental, contudo, impedido. Até então, só cabia ao povo a passividade, o lugar de objeto, em que uma minoria superior tomava as decisões sem consulta-lo ou informa-lo, imergindo-o no conformismo impotente e alienante. A partir do trânsito se propicia condições para a emersão do povo, passando a sujeitos do processo histórico e por isso desejaram agir³⁰, decidir sobre o futuro da sociedade em que estavam inseridos. Freire situa um *novo estágio* pelo caminho da educação, entra em jogo a *transitivização crítica*, não bastaria apenas querer atuar, o cenário exigia criticidade dos sujeitos envolvidos, exigia pensar e dialogar para então autenticar a inserção em âmbito social, cultural, histórico e político. Assim, alfabetização se tornou sinônimo de ação.

E nessas condições de produção, o ano de 1964 se tornou um dos anos mais conturbados da história brasileira. A classe dominante denominava-os de subversivos, seja Freire, o presidente ou o povo que começava a se inserir, criminalizava essa emersão alegando perturbação da ordem. Por sua vez, o educador rebate: “a atitude subversiva é essencialmente comandada por apetites conscientes ou não de privilégios. Daí a subversão não seja apenas de quem não tendo privilégios quer tê-los, mas também daqueles que, tendo-os, pretendem mantê-los”. (*Idem*, p. 05). Freire aponta para o que estava implícito no discurso dos privilegiados, a defesa de seus interesses de domínio, o medo de perder uma

²⁹ Esse conceito é tomado de empréstimo por Freire, com ele mesmo explica: “Instala-se então, em pleno Trânsito o fenômeno que Mannheim chama de ‘Democratização fundamental’ que implica em uma crescente e irreversível ativação do povo no seu próprio processo histórico” (1963, p. 04)

³⁰ A explicação para esse tipo de ação inédita que faz com que o povo, a classe trabalhadora, se rebele contra o sistema, se encontra na noção de *funcionamento espontâneo*, desenvolvido no capítulo anterior.

ordem antidemocrática e já defasada. Entretanto, as contradições das forças levaram a uma atitude extrema dos ameaçados, a aplicação de um golpe de Estado que instalou no Brasil uma ditadura militar. Mas essa ação também era civil, a classe dominante brasileira uniu forças com os militares, principalmente os industriais que mantinham relações econômicas com os EUA, havia os interesses do mercado exterior. Instituiu-se um regime abertamente opressor, retrógrado, que tomou o poder do País e logo tratou de controlar toda e qualquer manifestação social, eliminando seus adversários seja por aprisionamento, por torturas ou ameaças. Intelectuais, artistas, políticos, todos aqueles que apoiavam a redemocratização do Brasil, seu desenvolvimento, foram atacados e muitos tiveram que deixar sua terra, pedindo exílio político em outros países.

A essas alturas, Freire estava desenvolvendo o PNA e faltava pouco para que seu método de alfabetização fosse aplicado em todo o Brasil. Porém, os rumores sobre ele o tornava um inimigo, mais que subversivo, era um agitador de esquerda que conspirara contra o Estado:

A Prof.^a Sandra Cavalcanti, Secretária de Serviços Sociais, afirmou, ontem, à imprensa, que o grupo que aplica o método de alfabetização do Prof. Paulo Freire é um grupo nitidamente de ação revolucionária, // - Tive alunas no grupo, no fim de 1962 e no meio de 1962 - declarou - acompanhando os cursos do 'Movimento de Cultura Popular', da Força de Promoção Social, no Recife. Tenho comigo todas as notas dessas aulas. São aulas de marxismo, aulas de revolução. A suposta formação de alfabetizadora nada mais é do que o adestramento técnico de líderes revolucionários. (MARIANI, 2006, p. 215)³¹

Essa foi apenas uma das acusações feitas à Freire, achamos importante trazer algo de material que mostrasse o quanto esse educador do povo foi perseguido pela ditadura. Sandra não era apenas professora, mas política e jornalista, e apoiava aquele governo, enquanto Secretária tinha como principal função 'higienizar' as favelas próximas da zona sul do Rio de Janeiro, sua denúncia tinha a ver com seus interesses políticos. E com essa e outras denúncias caluniosas, o PNA foi proibido e extinto, as autoridades político-militares chamaram Freire para se explicar, depois o prendeu por dois meses e em sua saída: "Com 43 anos, cinco filhos, uma carreira promissora pela frente e o sentimento de que, mais do

³¹ Essa passagem é um recorte utilizado por Bethania Mariani para análise em sua Tese *O comunismo imaginário: Práticas discursivas da imprensa sobre o PCB (1922 -1989)*. Foi retirado de uma matéria publicada em 1964 no jornal O Globo, tendo como título: *Revolucionário o grupo que aplica o método Paulo Freire, denuncia Sandra Cavalcanti*.

que nunca, cada uma de suas palavras e gestos continha um profundo sentido e falava de uma enorme urgência, ele se viu obrigado a pedir asilo junto à Embaixada da Bolívia.”. (BRANDÃO, 2005, p. 68). Contudo, sua carreira não acabava por ali, ele não desistiu de sua militância pela liberdade de pensamento e igualdade de direitos para o povo, sua direção apenas mudou e se ampliou, deixou de ser apenas um educador brasileiro para ser um educador/cidadão do mundo. E chegou a afirmar que o exílio lhe foi altamente pedagógico, que foi necessário olhar o Brasil de fora para entendê-lo melhor, para continuar sua missão dando suas contribuições aos países que o acolhia junto a sua família. Todas as experiências pedagógicas intensificaram sua prática, todos escritos que produziu reforçaram sua teoria, tudo que pôde viver lhe somaram forças para querer e poder retornar a sua terra.

Foram dezesseis anos de exílio e nesse decorrer de tempo foi deixando por onde passava a marca de uma educação diferenciada, por trazer em seu fundamento o respeito à pessoa humana e humanizadora, por tornar essencialmente as pessoas mais humanas. Um trabalho de inúmeras obras, a aplicação do método pedagógico em diversos lugares o tornou um dos educadores mais influentes do mundo, um dos grandes nomes do século XX, lido, conhecido, comentado e seguido pelos cinco continentes da Terra. Mas o movimento freireano precisava voltar a sua terra, retomar o que deixou inacabado, no ano de 1980 retornou definitivamente para o Brasil. E trouxe consigo a velha vontade de ensinar aprendendo com os populares, apesar da repercussão de seu retorno: “Várias vezes Paulo Freire recusou convites de instituições de renome, no Brasil e no exterior, para não faltar a um compromisso assumido com algum movimento popular, mesmo que pequeno”. (*Idem*, p. 85). Voltou para a universidade, deu aulas e ajudou a fundar o Partido dos Trabalhadores, talvez por uma necessidade de reativar sua militância nacional, interrompida anos antes. Tornou-se Secretário de Educação de São Paulo e criou o MOVA (Movimento de Alfabetização) que se popularizou por todo o País. Anos se passaram, outros movimentos pela educação foram desenvolvidos pela forte influência de sua prática e o legado que deixou, muitas vezes considerado utópico, consiste em que a educação pode transformar, nos vários sentidos que cabe à palavra, porque liberta o homem em seu pensar. Freire gostava da utopia, para ele estava ligada a esperança de dias melhores.

2.5 Pedagogia doutrinária x Pedagogia crítica

A utopia pode nos fazer refletir melhor sobre a pedagogia freireana, é o ponto de partida que nos permitirá diferenciá-la de uma pedagogia tradicionalista e ultrapassada, Brandão (2005, p. 107), nos ajuda a fazer esse contraponto:

A utopia pedagógica de Paulo Freire surge por meio de uma generosa e severa crítica aos sistemas de ensinar-e-aprender impregnados de uma visão utilitária e instrumental. Uma capacitação que informa sem formar, a que ele deu o nome de “educação bancária”. Em nome de uma educação libertadora, o exato oposto da “bancária”, é que Paulo e os que procuram ser seus re-criadores assumem o compromisso de vida e de trabalho a serviço dos povos do Brasil, educando-os e formando-os para que eles aprendam a ser os criadores de suas vidas livres, de suas culturas emancipadas e de suas sociedades justas e felizes.

Tudo começa por uma crítica radical de Freire contra um tipo de ensino/aprendizagem doutrinário, do qual a educação é engessada e assistemática. Ao considerar apenas sua utilidade formativa, desconsidera o aprendiz, que aprende de forma mecanizada conteúdos que lhes são inculcados, impostos como utilitários para sua vida em sociedade e para o trabalho. Mas, a descontextualização não permite que se reconheça nessa prática, se adota uma medida que reprime o lado oposto ao do educador. Sem diálogo, torna passivo o educando que é apenas objeto da ação, nunca sujeito de sua prática que adquire conhecimentos de forma ativa, não havendo interesse nem prazer, apenas obrigatoriedade. Esse é um primeiro retrato da educação bancária que o próprio Freire denominou após compreender seu funcionamento. Um tipo de educação que oprime os sujeitos envolvidos, tanto o educador que deve seguir de forma rígida um método conservador, sem poder atuar ou se posicionar, quanto o aluno que se vê obrigado a participar desse ritual sem que lhe seja permitida a menor ação, presos a uma doutrina domesticadora. Em militância contra esse aprisionamento que submete aqueles economicamente desfavorecidos da sociedade, propõe uma educação totalmente oposta a impositiva. Um método pedagógico especialmente desenvolvido, não para o povo, mas com o povo em um exercício de democratização e libertação, atribuindo um valor a educação que transcende os limites tradicionais ao ponto de ser vista como utópica ao contrapor o poder vigente.

Enquanto estava exilado, Freire escreveu um de seus mais importantes e conhecidos livros, *Pedagogia do Oprimido*, entre 1964 e 1968, discutindo criticamente sobre quem são os oprimidos e os opressores da nossa sociedade, pensando o que poderia ser feito para

superar a desumanização que se instalou nessa contradição³². Traça o perfil de uma educação baseada em opressão, em contrapartida expõe em forma de esperança uma nova perspectiva de educação, uma pedagogia direcionada para os subjugados, capaz de trazê-los a uma emersão desalienante. Vejamos qual o sentido da educação bancária para Freire:

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. (FREIRE, 1987, p. 33)

Para Freire, essa concepção de ensino se baseia na narração de conteúdos selecionados em postura unilateral autoritária, só o educador se expressa verbalmente e mesmo fisicamente, o educando deve ficar estático e silenciado prestando toda sua atenção. Nada mais que uma *verbosidade alienante*, pois as palavras proferidas saem esvaziadas de sentido em um movimento automático sem possibilidade de associação a uma dimensão concreta, não há reflexão, apenas memorização. Os educandos são enxergados como recipientes vazios de conhecimento, o educador é o portador do conhecimento e o transfere, ou melhor, deposita seus saberes conteudísticos o quanto pode. Ao fim de um certo período estipulado, após terem sido feitos todos os depósitos, como um depositante, o educador retorna ao depositário para avaliar os rendimentos que se lucrou com o depósito. O educando deve por obrigação atender às exigências e expectativas reproduzindo fielmente todo conteúdo que lhe foi depositado, tornando válida a assistência que lhe foi dada. A educação se resume a uma transação bancária, onde o aluno é inferiorizado como um ser desprovido do saber, ignorante, sua cultura e todas as suas vivências são desprivilegiadas, alienado a esse sistema ideologicamente opressor deve aceitar docilmente o que o mestre impõe. Esse modo de educar é responsável pelas inúmeras contradições que vão se estender por toda sociedade.

Mas qual o princípio dessa abordagem pedagógica? Podemos afirmar, conforme Mizukami (1986) que parte de uma tendência tradicionalista que evoluiu para uma

³² Generosamente, Freire parte do pressuposto de que o opressor também precisa ser libertado, o oprimido não pode simplesmente tomar o lugar do algoz, seja por vingança ou por cede de poder. É preciso superar a contradição opressor/oprimido por um reconhecimento crítico da situação concreta que gera uma força transformadora capaz de mudar a condição de desumanização em um processo do *Ser Mais*.

abordagem mais incisiva que é a comportamentalista, também conhecida como behaviorista. A educação tradicional apresentava inconsistências que levaram os estudiosos da pedagogia a desenvolver novas tendências para otimizar o processo de ensino e aprendizagem no âmbito da escola aperfeiçoando novas técnicas em função do educar. O que Freire chama de educação bancária perpassa os dois sistemas de ensino citados a cima, com mais ênfase no segundo que busca, como nota-se pela denominação, manipular o comportamento dos aprendizes atendendo a um método teórico-prático de base experimental. Só mais à frente iremos refletir qual tendência se enquadra na perspectiva freireana. Mizukami ao destacar essas abordagens do processo educativo parte de alguns conceitos básicos para caracterizá-las como: visão do homem, mundo, sociedade, conhecimento, educação, escola, ensino/aprendizagem, relação professor/aluno, metodologia, e avaliação. Permite-nos compreender os princípios teóricos que cada tendência obedece e como sua prática influencia nas relações socioculturais dos sujeitos. As diferentes formas de educar refletem as dimensões do fenômeno educativo que para serem aplicados e entendidos precisam ser devidamente contextualizados e associados aos interesses dos homens envolvidos.

A abordagem tradicionalista tende ao conservadorismo, a reproduzir o mesmo modelo de educação de geração a geração através do tempo. Parte da perspectiva de que o homem nasce vazio, *tábula rasa*, é no meio social que ele assimila conhecimentos, num processo individual armazena informações que ajudam em seu desenvolvimento. O espaço escolar é lugar de instrução, transmissão de saberes mediante raciocínio, o professor detém o poder porque possui o conhecimento verdadeiro, sua relação com o aluno ocorre de forma verticalizada. Esse modelo de ensino tem por precursor Comenius que desenvolveu seu método de ensino na Idade Moderna, o período coincide com o surgimento do capitalismo e os ideais burgueses de dominação. Podemos pensar no âmbito da educação o movimento renascentista e o antropocentrismo, na valorização da racionalidade, tendo o homem no centro, na escola o professor está no centro, o detentor do saber e da razão.

Com o avanço da ciência, da tecnologia, o auge da globalização capitalista essa abordagem decaiu, surgindo tendências como a comportamentalista, centrada no empirismo, a nosso ver, não rompe com a abordagem anterior, apenas a atualiza por um novo método. O homem ainda é um produto do meio, que para além de receptor passivo de transmissão de informações, também pode ser manipulado. A aposta está na experiência de observação do comportamento para posterior intervenção baseada em estímulo e resposta, tendo início

no ramo da psicologia com Skinner no século XX. Esse método teve grande repercussão por prever a possibilidade de controle do ser humano, a ponto de se tornar uma abordagem no processo de ensino/aprendizagem.

Para Skinner, o conhecimento é decorrente da experiência aplicada. Nesse sentido, quem observa e experimenta é que adquire conhecimento, os sujeitos envolvidos nesse esquema de aprendizagem, a forma como se processa em suas mentes as informações, não importa, a ênfase é dada aos resultados da experiência, se os objetivos foram alcançados. Vejamos o que Mizukami (1986, p. 20-21) comenta sobre essa abordagem do processo:

Qualquer estratégia instrucional com base nesta abordagem deve considerar a preocupação científica que a caracteriza, aplicando-a quer no planejamento, quer na condução, implementação e avaliação do processo de aprendizagem. Qualquer estratégia instrucional deve, pois, estar baseada em princípios da tecnologia educacional. [...] O ensino é, pois, composto por padrões de comportamento que podem ser mudados através de treinamento, segundo objetivos pré-fixados. Os objetivos de treinamento são as categorias de comportamento ou habilidades a serem desenvolvidas.

A descrição de estratégia instrucional explicitada nos permite entender a complexidade da abordagem comportamentalista, que muitas vezes é aplicada sem que o aluno perceba que está sendo manipulado. Implica ao professor realizar uma análise comportamental tendendo para a individualização do ensino, ou seja, observando o comportamento dos alunos para depois desenvolver seu programa. Conforme a observação, são criadas estratégias para aplicação de uma *teoria do reforço*, que envolve planejamento, condução, implementação e finalmente avaliação no processo de aprendizagem. Assim, é possível que o professor treine seus alunos, quando necessário, controle comportamentos ou desenvolva habilidades na assimilação de conteúdos. Acreditamos que é na relação professor/aluno que ocorre a aproximação entre abordagem comportamentalista e tradicionalista. Aquele que controla o aluno por meio de uma programação experimental de comportamento para transferência de saberes também reprime pelo domínio que exerce e que condiciona pelo medo ao estímulo e resposta. Seja para comportamento ou transmissão de habilidade, se o professor obtém boa resposta ao estímulo aplicado, o reforço é dado por recompensa, se a resposta for negativa, o reforço é dado por punição. É possível retornar à educação bancária, pensando que as duas abordagens reforçam esse pressuposto pela prática de armazenamento de conteúdos e de busca por resultados favoráveis a seus interesses programáticos.

Seja na escola ou no trabalho, o capitalismo sempre estará controlando os sujeitos envolvidos em seu sistema, os alunos controlados de hoje, serão os operários controlados de amanhã. Dessa forma, tivemos uma visão mais ampliada dos prejuízos da chamada educação bancária. Em contraponto, trazemos, agora na perspectiva de Mizukami (1986), a abordagem que representaria a prática de Freire. A autora o indica como o principal percussor da abordagem sócio-cultural, em que a educação ganha um caráter ascendente que ultrapassa os limites formais do ensino/aprendizagem. Digamos que ele ressignifica o sentido de educação abrindo novos horizontes para os sujeitos sócio-culturais. Será também necessário refletir sobre as condições de produção que possibilitaram esse movimento, seguindo a compreensão de Mizukami (*Idem*, p. 85-86):

O fenômeno da preocupação com a cultura popular surge após a II Guerra Mundial e se liga à problemática da democratização cultural. [...] O Movimento de Cultura Popular no Brasil, até 1964, contribuiu para a elaboração de uma verdadeira cultura, a partir de uma motivação de cunho vivencial. Tratava-se de um trabalho com o objetivo de possibilitar uma real participação do povo enquanto sujeito de um processo cultural. A proposta de Paulo Freire é também aqui analisada, pois supõe-se que os educadores brasileiros, ou pelo menos parte deles, possam ter tido informações a seu respeito, quer nos cursos de formação de professores, quer na literatura disponível, o que, igualmente, pode ter influenciado suas concepções de homem, mundo, cultura, educação, assim como a sua ação educativa.

Freire encontrou na democratização cultural um meio de criar uma conexão com o povo brasileiro pobre e analfabeto, dedicou seu método principalmente a educação de jovens e adultos, tornando esse conceito evidente e favorável a seu intuito ao provar para os alfabetizandos que eles já possuem uma cultura e que esta deve ser valorizada. Por esse fio condutor tornou a alfabetização e a politização acessível ao povo, como já vimos, em um momento histórico de grande mobilização popular. O efeito de seu método foi tão produtivo que se tornou uma autêntica abordagem freireana que influenciou e continua influenciando, sendo impossível falar de ensino/aprendizagem de qualidade no Brasil, inclusive no mundo, sem lembrar de sua práxis. E o que a torna autêntica? Primeiro, a posição materialista histórica, que enfatiza os aspectos contextuais da vida dos sujeitos como o social, o político e o cultural. Sujeito é naturalmente um ser da educação, sua prática diária o faz aprender mesmo que não se dê conta e isso ocorre em sua relação com o mundo e como intervém nesse espaço de vivência. O conhecimento é um processo de conscientização, quando o sujeito se dá conta de sua historicidade, o analfabeto muitas vezes não tem esse entendimento, está imerso na ingenuidade e não atua, sendo submetido

a práticas e escolhas alheias, normalmente dos que possuem o poder, o sistema. Nesse processo epistemológico problematizado por Freire, o sujeito emerge em posição crítica frente a sua realidade vivida, assumindo lugar de sujeito que atua socialmente e que pode modificar suas condições de vida.

E por que enfatizar nessa abordagem os aspectos socioculturais de nossa sociedade?

No caso das sociedades latino-americanas, que se apresentam, em geral, como sociedades fechadas desde o tempo da conquista por espanhóis e portugueses, há *cultura do silêncio* tomou forma. [...] Tais sociedades, em geral, caracterizam-se por: estrutura social hierárquica e rígida; falta de mercados internos já que sua economia é controlada pelo exterior; exportação de matérias primas e importação de produtos manufaturados; sistema precário e seletivo de educação, sendo a escola um instrumento de manutenção **status quo**; alta porcentagem de analfabetismo e de evasão escolar; enfermidades decorrentes do subdesenvolvimento e da dependência econômica; tênue esperança de vida e elevada taxa de criminalidade. (*Idem*, p. 89)

Ainda pensando em nossas condições de produção, podemos com a contribuição de Mizukami, perceber a importância de uma pedagogia ao nível da freireana, o porquê de enfatizar tais aspectos. Já havíamos, por palavras de Freire, aludido a noção de sociedade fechada, mas aqui surge a observação de novos fatores, ressaltamos a *cultura do silêncio*. Principalmente no espaço escolar essa cultura é reproduzida, já sabemos como, pela prática pedagógica doutrinária. Mas, a sociedade como um todo vive sob esse jugo do silêncio, pouco ou nada instruída, as pessoas dessa esfera social se mantêm na passividade por culturalmente serem condicionadas a não dizer, ou por não saberem o que dizer, por não saberem de seus direitos, muito menos de seus deveres de atuação enquanto cidadãos. Trata-se de uma sociedade onde quem é pobre sofre todos os tipos de adversidades, como é exposto acima, por isso são considerados oprimidos, porque o sistema oprime. Os analfabetos são segregados, a baixa assistência médica só faz aumentar a mortalidade, seja de crianças, adultos ou idosos, o mercado de trabalho é enfraquecido pela alta de impostos e o baixo número de empregos, onde *os ricos ficam cada vez mais ricos e os pobres cada vez mais pobres*³³. Como resultado temos o aumento da criminalidade, pela afetação social e psicológica da opressão, que justifica aos políticos construir mais penitenciárias que

³³ Não poderíamos esquecer que esse triste fato, em nossa sociedade, já se tornou motivo de indignação, piadas e mesmo de música, anos se passam e a realidade continua a mesma.

escolas. Temos, assim, uma sociedade fechada e desequilibrada, em um cenário de total desesperança.

Pensando nessas condições que Freire trabalhou, algo que está explícito, sobretudo, em *Pedagogia do Oprimido*, são identificadas as estratégias do opressor, uma ação que irá remeter a *cultura do silêncio* apontada por Mizukami. Freire a denominou de teoria de ação antidialógica, uma prática das elites dominadoras “Matar a vida, freá-la, com a redução dos homens a puras coisas, aliená-los, mistificá-los, violentá-los são o próprio dos opressores” (FREIRE, 1987, p.73). Mas isso não se faz de forma aparente, pelo menos não de modo que se apontem os responsáveis, agem por meio de subterfúgios, dos quais Freire evidencia. Primeiro vem a conquista, é se apossar de tudo que está a seu redor, exercer domínio e perversão, uma ação necrófila, em que ter é mais importante que ser, e por esse desejo reifica o outro em objeto de sua satisfação. A conquista se mantém pela alienação e pelo controle, por *depósitos de mitos*³⁴, esses são comunicados, mas nunca questionados, o antidialogismo não permite a fala do outro, a bloqueia. É dividir para manter o poder, pregar uma visão individualista³⁵ que impeça que os oprimidos se unam, qualquer movimento popular será repreendido, divididos são *presas fáceis do dirigismo*. Outro fator é a manipulação, um de seus meios é o assistencialismo, que aparenta dar suporte as necessidades do povo, mas só faz reforçar seus interesses de domínio, a exemplo temos a escola. Por último, a invasão cultural, uma violência que impõe os princípios do opressor sob o oprimido em detrimento da cultura que lhe é inerente, que o torna sujeito, perdendo o que é natural a sua prática é mais facilmente manipulado, coisificado.

E nesse mesmo espaço, Freire contra-ataca, com sua teoria de ação dialógica, podemos dizer, uma forma de intervenção na conjuntura de desigualdade e desesperança, propondo mais que um método para uma educação formal, uma educação engajada para com a vida:

O *eu* antidialógico, dominador, transforma o *tu* dominado, conquistado num mero *isto*. O *eu* dialógico, pelo contrário, sabe que é exatamente o *tu* que o constitui. Sabe também que, constituído por um *tu* – um não eu –, esse *tu* que o constitui, por sua vez, como *eu*, ao ter no seu *eu* um *tu*. Desta forma, o eu e o tu passam a ser, na dialética destas relações constitutivas, dois *tu* que se fazem dois *eu*. Não há, portanto, a teoria dialógica da ação, um sujeito que domina pela conquista e um objeto

³⁴ Vê em *Pedagogia do Oprimido* (1987)

³⁵ As relações de produção são pautadas na divisão do trabalho, níveis hierárquicos, os sindicatos são sempre evitados, por essa reprodução, os trabalhadores tendem a rivalidade, a individualização.

dominado. Em lugar disto, há sujeitos que se encontram para *a pronuncia* do mundo, para sua transformação. (FREIRE, 1987, p.96)

Essa passagem remete a uma das primeiras noções dessa ação, a *co-laboração*, é fundamental compreendê-la, não se trata de colaboração em sentido comum, mas da relação constitutiva e dialógica do *eu* com o *tu*. No ensino/aprendizagem podemos pensar a relação que o professor constitui com o aluno, buscando pelo diálogo uma reciprocidade na produção do conhecimento e da reflexão crítica, que não ocorre de forma mágica, mas pela problematização que chama o sujeito a sua responsabilidade de se posicionar. Para além dessa relação disciplinar, são convocadas as relações *eu* e *tu* no âmbito sociocultural e político, relações que se estabelecem entre os oprimidos da sociedade, exigindo a pronuncia desses sujeitos no espaço de suas vivências. É preciso unir-se para se indignar, para se pronunciar, para se libertar, para transformar as condições de opressão, em complemento: “Significando a união dos oprimidos a relação solidária entre si, não importam os níveis reais em que se encontrem como oprimidos, implica esta união, indiscutivelmente, numa consciência de classe” (FREIRE, 1987, p.100). A opressão pode se manifestar de muitas formas, mas a possibilidade de união entre os oprimidos a desvela, expondo as contradições, a noção de classe é uma delas que contrapõe dominadores e dominados. A consciência disso dá a oportunidade de não se identificar nesse lugar, mas buscar na organização promover uma ação cultural que reverbere seus efeitos na estrutura social.

Gostaríamos de encerrar esse capítulo considerando os novos horizontes que se afluíram a partir do movimento freireano, dando pelo menos um exemplo, desde já muito significativo. Freire nunca desejou ser reproduzido ou imitado, influenciando práticas desatualizadas, pelo contrário, incitava práticas que pudessem atualizar, aperfeiçoar sua práxis, levando seu legado militante à frente. A produção de conhecimentos para ele nunca foi estática, mas mobilizada por criações e recriações da ação cultural do homem que por isso pode intervir no meio em que vive, enquanto ser histórico. É nessa perspectiva que trazemos o escritor e educador colombiano Miguel Guerrero, que teve a oportunidade de conhecer e trabalhar com Freire, entre 1974 e 1978, uma experiência que inspirou sua prática:

En el proceso epistemológico de admirar, como en todo proceso de conocimiento, Paulo Freire subraya la importancia de construir conocimientos partiendo de la práctica. En los procesos educativos por ejemplo, debiera existir una relación dialéctica entre transmisión de

conocimientos y creación de conocimientos, lo que obligaría que al mismo tiempo que se estudia la práctica también se necesita investigar el conocimiento ya producido. En este sentido, por ello, es necesario conocer el pensamiento de Paulo Freire en su totalidad para poder reinventarlo, aplicándolo a prácticas concretas. (GUERRERO, 2012, p.63)

Em sua exposição, Guerrero retoma a abordagem problematizadora de Freire, toca em um de seus pontos centrais que é o do processo de conhecimento, processo de *admirar*. Trata-se da conexão que os sujeitos estabelecem com o mundo em suas experiências de vida, epistemologicamente, observando, questionando, atuando, transformando sua realidade pelo mirar, o olhar crítico. Não é apenas a assimilação de conhecimento no processo educativo, mas uma visão de conhecimento mobilizada pela prática de criar e recriar. Guerrero parte dessa noção epistemológica enquanto educador ativo que segue pela pedagogia desenvolvida por Freire para embasar sua proposta pedagógica, beneficiando-se de todas as suas contribuições, mas com o olhar crítico de que não deve apenas repeti-lo, pode ousar reinventá-lo. Assim, criou *La Metodología para lo Rescate de lo Cotidiano y la Teoria (MRCYT)*, a proposta em sala de aula é ler a realidade para assim poder transformá-la. No resgate do cotidiano, os alunos podem refletir criticamente sobre suas práticas na escola e fora dela. No resgate da teoria, os alunos tomam distância de suas práticas para melhor analisá-las teoricamente, em um movimento de retorno que volta por uma prática que visa a transformação. Guerrero tem muito a nos oferecer em sua pedagogia e em breve voltaremos a discuti-la mais detidamente, o que dará nova perspectiva, nova roupagem ao método freireano, comprovando que a pedagogia da utopia de Freire continua viva, semeando e colhendo frutos.

3 O MÉTODO PEDAGÓGICO FREIREANO EM ANÁLISE

3.1 Dispositivo Teórico-Analítico

Para situar o processo de análise na perspectiva da AD materialista e assim compreender o dispositivo teórico-analítico que a envolve, é preciso um retorno à noção de leitura envolvida nesse espaço. Mais precisamente, remetemos a *leitura sintomal* praticada pelos analistas, essa noção foi cunhada por Althusser, em 1965, mediante uma análise que faz de *O Capital*, de Marx. Problematiza que em seus escritos o alemão já indicava um método de leitura particular e incisivo, capaz de desvelar sintomas recalcados em passagens de textos aparentemente inocentes, junto à teoria da história, surgia uma teoria

do ler. Evidência disso está no conceito de *mais valia* – suscintamente, Marx a desvelou enquanto lucro adquirido pelo capitalismo em uma lógica de trabalho não equivalente ao salário pago ao trabalhador, gerando uma exploração desmedida. Ele chega a esse pressuposto pela leitura de Adam Smith, filósofo e economista que defendia os interesses do capital, mas deixava em seus textos lacunas, equívocos passíveis de se ler. Uma leitura do silenciado capaz de revelar um sintoma, o desejo de dominação da classe capitalista da sociedade moderna sobre os submissos forçados a vender sua força de trabalho para sobreviver.

A leitura sintomal marxiana abala as estruturas da história do saber rompendo com o que Althusser chama de *mito religioso da leitura* – tradição de tomar o discurso escrito por transparente, por verdade incontornável pautada no *Logos* e no *Ser*, essência das coisas e essência humana inquestionável a quem ler, e que por isso imerge na alienação. A teoria da história coloca esse mito em suspenso “porque o texto da história não é um texto em que fale uma voz (o *Lógos*), mas a inaudível e ilegível anotação dos efeitos de uma estrutura de estruturas”. (ALTHUSSER, 1979, p. 15-16). Na materialidade da história a leitura busca encontrar o opaco para além das páginas escritas do texto, de modo que se ouça o inaudível e que se leia o ilegível barrados por efeito de uma *estrutura de estruturas*. Trata-se do obscuro que esconde as artimanhas da ideologia dominante, onde realmente o discurso liga a ideologia à língua, trazendo à luz o que está dissimulado, sintomático a algo problemático.

Esse é um método de leitura pelo qual o texto é objeto de análise, espaço de fusão entre língua e ideologia que prova que a língua não é transparente, onde o sentido já está dado, acabado, pelo contrário, busca-se evidenciar o que está latente no plano formal do significante. É um trabalho que implica, primeiramente, no *ver* crítico, o que indica bom senso e o que apresenta equívoco e põem-se em jogo as lacunas, paradoxalmente é um *não ver* no *ver*, é questionar o que deveria, mas não está ali. E a resposta não é dada por Marx, mas pelo que está no silêncio no entremeio das palavras postas, que se revela por *falta localizada*, em um mecanismo capaz de explicar a cegueira de quem não vê, ou não gostaria de ver enquadrando um problema à *sua revelia*. É interessante afirmar que isso se trata de uma *problemática teórica*, não é o homem que vê em sua essência, é “a visão apenas a reflexão necessária do campo em seus objetos” (*Idem*, p. 25). Isso significa que a questão se põe em torno de um objeto que se dá em determinadas condições de produção apontando para um problema que independe do olhar individual. A teoria toma os

interditos por objeto chegando à sua *reflexão imanente*, o invisível é *sintoma teórico* a ser lido e problematizado, o *mecanismo do processo* que instrui o leitor.

Pêcheux segue essa tradição de leitura sintomal e funda propriamente, no fim dos anos 60, uma disciplina dedicada à análise de discurso, coisa que não foi feita por Althusser, muito menos por Marx, esses últimos apenas indicaram o caminho. Nesse sentido, conforme Orlandi (2007, p.41), Pêcheux desloca a noção de leitura mobilizada na prática da interpretação em AD pautada em posição política, afastando-se da interpretação de tradição hermenêutica, o que lhe aproxima da tradição marxiana. Essa leitura implica em outra noção que problematiza em *Ler o arquivo hoje*, traz de volta a questão da leitura sob a perspectiva do arquivo, definido enquanto “campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão” (PÊCHEUX, 1994, p.03). Ainda nesse texto, Pêcheux chama a atenção para a materialidade da língua, objeto de análise e para a discursividade que une a língua à história, e nessa espreita põe em jogo os sentidos pelo *deslize, falha, ambiguidade* que remetem aos *interesses históricos, políticos e culturais*. Assim, é dada a largada para a *leitura-escritura do arquivo*, envolvendo outros mecanismos fundantes da AD que veremos a seguir.

Para situar os próximos procedimentos analíticos que segue a leitura-escritura trazemos a noção de recorte que parte da unidade discursiva, possibilitando uma delimitação do corpus de arquivo para a análise no processo de significação, Orlandi (1984, pg.14), nos esclarece melhor essa noção:

[...] o princípio segundo o qual se efetua o recorte varia segundo os tipos de discurso, segundo a configuração das condições de produção, e mesmo o objetivo e o alcance da análise. Feitas essas reflexões podemos dizer que *o texto é o todo em que se organizam os recortes*. Esse todo tem compromisso com as tais condições de produção, com a situação discursiva. Pretendemos que a ideia de recorte remete à de polissemia e não de informação. Os recortes são feitos na (e pela) situação de interlocução, aí compreendido um contexto (de interlocução) menos imediato: o da ideologia.

O recorte é feito considerando o discurso em funcionamento, a exemplo dos três principais, o discurso lúdico, o polêmico e o autoritário, dentro de determinadas condições de produção e pensando na dimensão possível a análise. O discurso é materializado no todo do texto, onde é possível fazer delimitações, conforme fragmentos significativos de determinada situação discursiva. Também é feita a diferenciação entre informação e polissemia, a informação estaria para o âmbito linguístico, trata-se do que já está posto,

patente, no sentido imediato de comunicação possível aos interlocutores; já a polissemia está para o âmbito discursivo numa abertura para o não-dito, o latente, explorando outras possibilidades de significação. Na polissemia, onde outros sentidos ganham espaço, conforme as condições de produção entre interlocutores, entra em jogo o fator ideológico na heterogeneidade constitutiva dos sujeitos e de suas posições, os quais o conhecimento entre o patente e o latente pode chegar de modo diferente, como também significar diferente.

Seguindo essa linha metodológica da AD situando o recorte, enquanto uma delimitação necessária para uma proposta de análise, trazemos por encadeamento a noção de produção interpretativa, fundamental para mobilizar os sentidos. Recorremos a Pêcheux (2015, p. 145-146):

A condição essencial da produção e interpretação de uma sequência não é passível de inscrição na esfera individual do sujeito psicológico: ela reside de fato na existência de um corpo sócio-histórico de traços discursivos que constitui o espaço de memória da sequência. O termo *interdiscurso* caracteriza esse corpo de traços como materialidade discursiva, exterior e anterior à existência de uma sequência dada, na medida em que esta materialidade intervém para constituir tal sequência. O não-dito da sequência não é, assim, reconstruído sobre a base de operações lógicas internas, ele remete aqui a um já-dito, ao dito em outro lugar: assim, a noção discursiva de pré-construído deve ser distinta da noção lógica de pressuposição [...]

De início, chamamos a atenção para a ideia de sequência que se põe como espaço de discursividade em uma distinção entre duas vertentes: “universos discursivos logicamente estabilizados” e “espaços discursivos não estabilizados logicamente” (PÊCHEUX, 2015, p. 143). A AD segue observando as duas vertentes para interpretar uma sequência, tanto o logicamente estabilizado, quanto o não logicamente estabilizado expresso pelas marcas linguísticas, não descartando os traços discursivos não estáveis. A atividade interpretativa do sujeito não é individual, nem interior, pelo contrário, remete para o exterior sócio-histórico e para uma memória discursiva³⁶, não lógica. Trata-se do interdiscurso, o já-dito e esquecido que assegura a constituição do dizer, nessa noção não há possibilidade de operações lógicas para uma interpretação, mas uma saída pela vida da lógica dialética, é preciso considerar o pré-construído, que vem pela memória de base

³⁶ Em todo discurso há a atuação do já-dito, palavras, enunciados que vem pela memória do sujeito através da história, mesmo que ele não perceba, enriquecendo-o de significância apoiado num lastro ideológico.

histórica e ideológica material. Entram em jogo outros fatores, articulando as relações dos sujeitos como as condições de produção, onde interpretar é atualizar sentidos na margem dos deslizamentos, é colocar em evidência o não-dito, que escapa a natureza lógica linguística, remetendo às múltiplas possibilidades significativas.

É problematizando a interpretação que Pêcheux desenvolve seu dispositivo teórico-analítico, considerando a opacidade da língua, o deslize no jogo do dito e do não-dito, entre outros fatores do domínio do simbólico. Nesse ponto, reafirma-se o batimento entre descrição e interpretação para que o analista possa compreender o processo de produção de sentidos realizado pelos sujeitos. Mas, é necessário entender como funciona o dispositivo teórico-analítico:

Por isso distinguimos entre o dispositivo teórico da interpretação, tal como o tematizamos, e o dispositivo analítico construído pelo analista a cada análise. Embora o dispositivo teórico encampe o dispositivo analítico, o inclua, quando nos referimos ao dispositivo analítico, estamos pensando no dispositivo teórico já “individualizado” pelo analista em uma análise específica. Daí dizemos que o dispositivo teórico é o mesmo mas os dispositivos analíticos, não. O que define a forma do dispositivo analítico é a questão posta pelo analista, a natureza do material que analisa e a finalidade da análise. (ORLANDI, 2012, p. 27)

Destacamos, de início, que existe “um processo dialético entre análise e teoria”, conforme Fernandes e Vinhas (2019, p. 144) o método sempre é dinâmico para adequar no dispositivo um confronto entre o teórico e o analítico, trata-se de confirmar a noção de *práxis*. Apenas na AD há esse movimento dialético entre análise e teoria, sem que haja sobreposições, mas diálogo para a construção do próprio dispositivo teórico-analítico. O analista é aquele que produz gestos de interpretação de acordo com a descrição que faz da relação dos sujeitos com a língua e a memória, considerando a heterogeneidade constitutiva desses, motivo pelo qual os sujeitos se posicionam em diferentes formações discursivas antagônicas. Pelo fato do sentido poder ser sempre outro que o analista descreve e interpreta para examinar as derivas de sentidos possíveis. Desse modo, o analista se submete à materialidade do corpus para produzir seu dispositivo de acordo com seu recorte, é justamente a *individualização* colocada por Orlandi, de especificação analítica. A AD não possui um dispositivo teórico engessado, inalterável, mas se configura por mobilizações de noções e procedimentos específicos de análise para responder a questão de pesquisa em recorte.

3.2 Experiência em Angicos (1963)

Angicos é um município sertanejo do Rio Grande do Norte que, no início dos anos 1960, registrava uma população de 9.542 habitantes, grande parte vivendo na zona rural. O cultivo do algodão era a principal fonte de renda, a produção agrícola liderava sua economia, seguida pela indústria que também se beneficiava com a produção de óleo e a fabricação de linha de costura. Como boa parte das cidades do Nordeste, sofria com a falta de chuva, conseqüentemente, com a seca e com a precariedade no que diz respeito à gestão pública municipal. Mas, o pior dado informativo dessa terra era o alto índice de analfabetismo, cerca de 70% dos angicanos adultos não sabiam ler ou escrever, sem contar com os considerados semianalfabetos, cerca de 10%, aqueles que ainda são capazes de escrever o próprio nome com suas limitações. Essas são informações do SECERN (Serviço Cooperativo de Educação do Rio Grande do Norte). Tratava-se de um grande percalço para o Estado, o déficit do sistema de ensino, que impedia o desenvolvimento econômico e social.

Foi assim que surgiu uma campanha de intervenção do Serviço de Extensão Cultural da Universidade de Recife, liderado pelo professor Paulo Freire, juntou-se a ele uma equipe de universitários voluntários imbuídos a executar uma experiência de alfabetização a partir de um novo método de ensino-aprendizagem para jovens e adultos. Esse método de cunho popular foi criado por Freire visando a educação e a conscientização em uma dimensão política que influenciasse nos processos de democratização necessários para uma transformação a nível nacional da mentalidade brasileira. Angicos foi o primeiro município a ser escolhido para a aplicação da experiência, a ideia era alfabetizar e politizar os angicanos em apenas 40 horas de trabalho, no início do ano de 1963. Nesse intuito, ainda em 1962, no mês de dezembro, a equipe de universitários, aliados a Freire, seguiu para Angicos, para reconhecimento do terreno de aplicação do trabalho e, o mais importante, para ter contato com a população num processo de observação e investigação dos aspectos social, econômico, histórico, cultural e linguístico do público alvo.

Esse público alvo de analfabetos, entre homens e mulheres na faixa etária de 14 a 70 anos, era composta por operários, domésticas, prostitutas, trabalhadores rurais, comerciantes, artesões, motoristas, pedreiros, serventes, carpinteiros, lavadeiras, parteiras, costureiras, mecânicos, vaqueiros, soldados, jornaleiros, presidiários e desocupados. Os universitários monitores, ao chegarem, começaram logo com uma operação para se

aproximarem dessas pessoas na base de conversa informal para despertá-los ao interesse e assim aceitarem participar da experiência de alfabetização. Freire (1987, p.59) ressalta que essa aproximação deve ser “uma relação de simpatia e confiança mútuas” no processo de investigação, para que os possíveis participantes se sintam à vontade e seguros. Os investigadores não devem perder nada de vista, registrando as mais diversas expressões do povo em suas atividades diárias e solicitando também o auxílio de representantes da comunidade que participem da pesquisa. Assim foi feito em Angicos culminando num relatório e reunião do grupo para discussão, que auxiliou nos próximos passos.

Após ganhar a confiança do povo que, a princípio, observou desconfiado e desmotivado, abriram-se as matrículas iniciando um novo processo de levantamento de dados que começou a lhes abrir uma nova perspectiva, a possibilidade de aprender a ler e escrever. Ao todo foram matriculadas 300 pessoas e a partir de então foram feitas visitas a essas e logo um estudo das condições socioeconômicas, das aspirações e da consciência grupal e de liderança. Um modo de traçar o perfil de cada participante desde suas necessidades materiais até os seus anseios e esperanças. Quando perguntados o que os motivava a aprender a ler e a escrever, a maioria respondeu que gostariam de “melhorar de vida”, dentre outros desejos. Nesse espaço de tempo também foi feita uma *investigação temática* do universo vocabular do povo angicano, de grande importância para o desenvolvimento de uma metodologia dialógica. A partir da observação da situação existencial dos participantes foram coletadas cerca de 400 palavras, dando ênfase ao campo semântico e a sintaxe do povo de forma não preconceituosa para com as expressões linguísticas regionais. Dessa coleta foram selecionadas 17 *palavras geradoras*³⁷, palavras-chave cheias de sentido, emocionalmente válidas para os participantes.

Assim, foram seguidas algumas etapas para preparação da experiência e aplicação do método, no primeiro momento o contato com o povo, o levantamento dos vocábulos e a escolha técnica das palavras geradoras. Depois, foram pensadas situações envolvendo problemas cotidianos de forma ilustrativa, com base em contradições existentes na realidade dos participantes. Por fim, foram confeccionadas fichas com o material para serem expostas em cartazes ou projeções com as situações e as palavras englobadas, estrategicamente para serem *descodificadas*. Descodificar é analisar dados da realidade que

³⁷ “Palavras geradoras são aquelas que, decompostas em seus elementos silábicos, propiciam, pela combinação desses elementos, a criação de novas palavras.” (FREIRE, 1967, p.111).

foram codificados, reconstruindo a situação enquanto problema mediante a reflexão crítica em uma abertura para outras possibilidades de interpretação. É considerado o *teor pragmático* da palavra em determinado contexto situacional, capaz de produzir a conscientização dos participantes envolvidos. Esse é um método não silábico, por isso parte do maior para o menor, mediante a redução e a descodificação que permite a compreensão de traços fundamentais em cadeia, uma palavra pode gerar outras tão quanto mais significativas. De forma dinâmica, novos elementos vão surgindo no debate pelo reconhecimento facilitando o processo de alfabetização e também de politização.

O método visa a ação cultural e libertadora dos sujeitos envolvidos no processo de alfabetização, unindo educação e conscientização em uma relação dialógica horizontal. Assim, diverge dos métodos tradicionais de ensino, são diferenciações bem pontuais, a escola é substituída pelos *círculos de cultura*, espaço de diálogo e de troca onde a liberdade e a criticidade devem reinar; o professor é substituído pelo *coordenador de debates* aquele que media o debate numa espécie de *permuta* de conhecimentos, sem assumir posição hierárquica diante do grupo; a aula discursiva é substituída pelo *diálogo*, a fim de produzir uma educação instrumental onde os temas trabalhados partam de situações existenciais desafiadoras que colaboram para uma participação ativa dos envolvidos; o aluno é substituído pelo *participante*, um integrante do grupo que não está ali apenas para ouvir e assimilar informações, mas para trazer contribuições para o debate, estar na condição de analfabeto não lhe incapacita para o diálogo, em sua experiência de vida o homem sempre tem algo a compartilhar no que diz respeito aos aspectos sócio-culturais; o conteúdo programático é substituído por *unidades de aprendizagem*, os temas surgem a partir de investigações prévias com o grupo, tecnicamente são reduzidos e codificados em unidades significativas especialmente para aquele grupo para que haja identificação na aprendizagem.

Com essas considerações, podemos sintetizar o que foram as 40 horas³⁸ de alfabetização em Angicos a partir do *Diário de uma experiência* de Carlos Lyra (1963), um dos coordenadores do programa. Independente do grupo, o primeiro encontro dos círculos de cultura sempre é dedicado ao conceito antropológico de cultura, uma forma de despertar a consciência, em sentido prático, dos participantes. Foi projetada uma *ficha motivadora*

³⁸ Os encontros para os círculos de cultura ocorriam, à noite, diariamente, devido o trabalho da maioria dos participantes, com duração de 1 hora.

com o desenho de um homem típico sertanejo direcionado para algumas imagens, um porco, um pássaro, um monte, uma árvore, um poço e uma casa. Depois lhes foi questionado o que viam, quando esgotada todas as interpretações, o coordenador explica que é preciso diferenciar o que é criação da natureza, *mundo da natureza*, do que é criado pelo trabalho do homem, *mundo da cultura* e traz mais algumas fichas nesse sentido. Essa é uma forma de aproximá-los da realidade cultural que une os sujeitos aos objetos, à criação desses por manifestações culturais e que nessas circunstâncias se produz conhecimento mediante a linguagem. Isso condiz com suas práticas diárias das mais simples às mais complexas, pois envolve o ato de criar e surge a consciência de que eles próprios produzem cultura, trata-se da cultura popular. Então, é dada a largada de saída de uma *consciência ingênua*, para uma *consciência crítica*, começando pela democratização cultural e reconhecimento de que ler e escrever é mais uma forma de obter cultura, logo, conhecimentos novos.

No segundo encontro, foi aplicado um *teste psicológico de inteligência não verbal*, com o intuito de separar os participantes em grupos menores para organização dos círculos de cultura. As turmas seriam formadas conforme o grau de inteligência, essa era uma forma técnica de proceder, contudo, era uma experiência e como tal estava sujeita a falhas, o teste não teve boa recepção. Deviam responder a um simples questionário de múltiplas escolhas, mas a maioria não conseguiu e Lyra (1963, p.04), observa no *Diário*: “Ficamos sabendo que eram analfabetos, analfabetos...”. Apenas a experiência de aplicação do teste foi capaz de evidenciar o grau de dificuldade dos participantes, que era extremo. Assim, de forma mais simples, a separação dos grupos foi feita pelos coordenadores, sem a necessidade de consulta dos resultados dos testes. Apenas no terceiro encontro aconteceu a primeira hora de alfabetização com a introdução da primeira palavra geradora, *belota*³⁹, em ficha motivadora retratando uma situação cotidiana de problema local, o desenho de um homem montado em um animal com uma chibata na mão, ao seu redor um cenário de seca. Era do interesse dos participantes aquela imagem projetada, o trabalho do coordenador foi incitá-los a dialogar sobre o que viam, mas também do que viviam, de modo a aflorar a capacidade crítica desses, enquanto politização.

Depois foi realizada a leitura coletiva e individual da palavra geradora em escopo na ficha e assim apresentada a *família de letras*, esclarecendo como se dá a formação das

³⁹ Enfeite colocado na ponta de uma chibata.

palavras pelas sílabas e que delas é possível formar mais palavras. Conforme Lyra (*Idem*, p.05), trata-se “do processo da deflagração fonêmica”, na repetição verbal das sílabas, eles mesmos, os participantes, vão reconhecendo os diferentes fonemas e dando conta da formação de novas palavras. Palavras que já existiam no repertório linguístico de cada um, mas que não continham esse conteúdo sistemático da língua, daí o princípio de palavras geradoras, onde o alfabetizando vai se tornando apto a leitura e a escrita. Outra estratégia para a fixação do que foi trabalhado é a *recapitulação*, uma espécie de revisão retomando o debate anterior para solucionar dificuldades que persistirem. Todo esse processo exposto se repetiu nas horas seguintes com as 16 palavras geradoras⁴⁰ e suas respectivas fichas motivadoras em um trabalho dialógico de alfabetização e politização. Nesse período, diariamente, os coordenadores se reuniam para compartilhar as experiências e planejar os próximos debates.

Sobre a experiência, comentou Lyra (*Idem*, p.15): “É preciso ter abnegação – persistência – coragem – amor – etc, para alfabetizar adultos, - pois quem vale mais, o coordenador ou o método, - ambos se completam.”. Esse foi um desabafo diante de algumas dificuldades que apareceram próximo do fim do curso de alfabetização. Os participantes estavam inseguros com esse fim e reagiram de modo inesperado, alegando não terem aprendido o bastante e negando suas próprias conquistas. Era uma *situação psicológica*, os alfabetizados já tinham se acostumado com os coordenadores, com os círculos de cultura e com a atenção dispensada, coisas que provavelmente nunca tiveram. Diante disso, ressalta-se a persistência e o amor dos coordenadores para não permitirem o desânimo dos participantes, enfatizando o quanto era importante ser alfabetizado. Quando voltaram a dizer que não estavam aptos ao aprendizado, fato que ocorreu na maioria dos círculos de cultura, era proferida a seguinte frase de motivação: “Você pensa que não sabe” (*Idem*, p.16). A frase os despertava para a aptidão que possuíam, por mais que não acreditassem em si mesmos, alguém acreditava, e logo conseguiam.

Um teste final de alfabetização e politização foi aplicado, os participantes deviam fazer uma redação em 10 minutos com as coordenadas: “I – Falar sobre a cidade (Angicos); II – Se Deus⁴¹ é bom ou ruim para a cidade; III – Se tem miséria em Angicos; IV – Depois de haver aprendido a ler, o que gostariam de ser” (LYRA, 1963, p.15). A essa

⁴⁰ Sapato, voto, povo, salina, milho, feira, goleiro, cozinha, tigela, jarra, fogão, chibanca, xique-xique, expresso, bilro, almofada.

⁴¹ 95% dos participantes eram católicos, 3% protestantes e 2% sem religião.

altura eles já tinham aprendido a formar frases e até fazer cartas. Dois quatro itens, apenas o primeiro e o segundo foram respondidos com desenvoltura, segundo Lyra, a quarta questão apenas confirmou o intuito inicial dos participantes afirmado na pesquisa inicial. Houve uma *aula da saudadesinha*, onde todos se despediram. A quadragésima e última hora foi dada com honrarias, com a presença do Governador do Rio Grande do Norte, Aluizio Alves, do Presidente da República João Goulart, dos coordenadores junto a Paulo Freire e com os alfabetizados. A experiência gerou uma repercussão não apenas a nível nacional, mas internacional conforme as notícias que a mídia jornalística ia divulgando sobre o método de alfabetização pioneiro.

Retirando alguns participantes, que desistiram por força maior, a maioria dos 300 estavam presentes provando que foram alfabetizados. A última hora confirmava o êxito da experiência, sua comprovação científica, alicerçado no resultado dos testes aplicados de alfabetização e politização. É interessante ressaltar, de acordo com Lyra (1965), as médias globais referidas a alfabetização alcançaram 70% de aproveitamento, enquanto as médias de politização, admiravelmente, alcançaram 87% de aproveitamento. Ficou provado ser possível alfabetizar e politizar em apenas 40 horas de trabalho com o método Paulo Freire. É preciso dizer que a experiência causou grande repercussão e o interesse de muitos, na ideia de unir a dimensão política à educação. A sociedade brasileira estava em processo de desenvolvimento, tendo problemas com o alto índice de analfabetismo, desse método surgiu a esperança de que aquela forma de alfabetizar e politizar pudesse contribuir para a formação cidadã. Assim, surgiram várias campanhas em prol do desenvolvimento educacional que no ano posterior foram barradas pelo golpe militar, em 1964. Freire considerado subversivo, foi preso e depois exilado.

3.3 O funcionamento das materialidades discursivas

Aqui, apresentaremos uma seleção de recortes extraídos da experiência em Angicos que nos servirão de suporte para posterior gesto de análise onde iremos evidenciar o funcionamento das materialidades discursivas a partir das condições de produção dadas. Os recortes são de diferentes momentos do processo de aplicação do método freireano de alfabetização, não necessariamente, seguindo o tempo cronológico da experiência nas quarenta horas, mas evidenciando episódios específicos para estabelecer uma linha de compreensão. Seguem as materialidades discursivas a partir de falas dos participantes já alfabetizados:

1º enunciado – “Em outra hora, nós era massa, hoje já não somos massa, estamos sendo povo.” (Discurso oral do participante alfabetizado Sr. Antônio Ferreira, proferido a todos os presentes, mídia jornalística, colegas, coordenadores e representantes políticos.)

2º enunciado – “Agora mesmo não sou ‘maça’ sou povo e posso ‘esigi’ meus direitos.” (Discurso escrito em carta pela participante alfabetizada Sr.ª Francisca de Andrade, endereçada ao Presidente da República.)

Destacamos, a princípio, os advérbios de tempo, no primeiro enunciado, *outrora* (aglutinação de outra + hora) e *hoje*, já no segundo enunciado, *agora*, e mais um advérbio de inclusão *mesmo*. Os advérbios de tempo, nas duas passagens, aparecem como que para distinguirem dois períodos, antes da alfabetização (*outrora*) e depois, já alfabetizados (*hoje*, *agora*), indicando uma transição, mudança de perspectiva pessoal e coletiva, o advérbio de inclusão apenas intensifica o primeiro (*hoje mesmo*). No primeiro caso, Sr. Antônio, parece ser o porta-voz dos demais colegas, sua fala é direcionada ao público, conforme o tempo verbal em 1º pessoa do plural no pretérito imperfeito (*nós era/ éramos*) e 1º pessoa do plural no presente (*somos*), já a Sr.ª Francisca, fala por si mesma em 1º pessoa do singular no presente (*sou*), no espaço escrito da carta ela parece se impor ao remetente. Só aqui a repetição do advérbio de negação, *não*, pode fazer sentido, nos dois casos está junto ao verbo, *não somos/ não sou*. Parece indicar mais que a negação, a saída de determinada posição, a saber, a de analfabeto, para a inscrição em outra posição, a saber, a de alfabetizado. Duas palavras se repetem nos dois enunciados e chamam a atenção, notamos que há uma oposição entre povo e massa. Essa oposição perpassa o âmbito acadêmico pelo trabalho do pensamento político e intelectual, remetendo a uma memória discursiva distinta à realidade dos alfabetizandos. Surge pela mediação dos colaboradores pedagógicos, conforme o processo discursivo que esses alfabetizados se filiam e essa distinção pode tomar novas formas.

Conforme Orlandi (2012), por sua natureza, a língua é incompleta, sempre sujeita a reformulações de sentidos, sendo para o analista importante estar atento aos processos de significação. Seguindo essa ideia mobilizaremos uma rede parafrástica de sentidos, considerando a memória e o espaço do dizível, o jogo entre o mesmo e o diferente, entre o já dito e o não dito para evocar os saberes discursivos:

- *Em outra hora, nós éramos analfabetos, passivos como massa, hoje alfabetizados somos ativos como povo.*
- *O povo de uma nação para ter participação ativa vota.*

- *Agora, mesmo alfabetizada posso votar e reivindicar meus direitos.*
- *O povo que vota, dentro de um limite constitucional, tem direitos atendidos.*
- *A massa contingente de analfabetos não vota, não tem direitos.*

Com essas paráfrases podemos observar o que está para além da superfície de evidências, onde massa e povo são palavras mobilizadas em torno do ato de votar e do regime democrático. Nas condições de produção dadas, conjuntura brasileira do início dos anos 1960, o analfabeto não podia votar: “A Constituição de 1946, no seu Artigo 132, proibia o direito de voto aos brasileiros analfabetos, ou seja, eles não eram considerados cidadãos plenos pela República”. (FERREIRA, 2010, p. 94). No país havia cerca de 15,8 milhões de analfabetos com mais de quinze anos, o índice de cidadãos votantes era significativamente baixo. O contingente de analfabetos se torna um problema para um país em fase de desenvolvimento. Nesse contexto, surge o movimento freireano de alfabetização para jovens e adultos, e o governo nacional toma a iniciativa de dar apoio financeiro para a realização da aplicação do método. O trabalho pedagógico de Paulo Freire ganha visibilidade no contexto nacional, eficaz contra o analfabetismo e capaz de dar o poder de voto, o direito da palavra e da reivindicação ao sujeito alfabetizado. Se existia um contingente de analfabetos não votantes e alheios aos direitos estabelecidos democrática e constitucionalmente, o projeto pretendia suprimir do País.

Seguindo no processo discursivo, analisemos as relações de força e relações de sentidos que se estabelecem no âmbito do que pode e deve ser dito e que estão pautados em formações imaginárias dos sujeitos do discurso. Nas palavras de Pêcheux (2019, p.39): “o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que *A* e *B* se atribuem cada um a *si* e ao *outro*, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro.”. Vejamos o quadro a seguir⁴²:

⁴² Quadro de formações imaginárias desenvolvido por Pêcheux.

Expressão que designa as formações imaginárias	Significação da expressão	Questão implícita cuja “resposta” subentende a formação imaginária correspondente
$I_A(A)$	Imagem do lugar de alfabetizado <u>A</u> , inserido na posição de alfabetizado	Quem sou eu para que lhe fale assim?
$I_A(P)$	Imagem do lugar de professor formador <u>P</u> para o sujeito alfabetizado	Quem é ele para que eu lhe fale assim?
$I_A(G)$	Imagem do lugar de governante <u>G</u> para o sujeito alfabetizado	Quem é ele para que eu lhe fale assim?
$I_A(R)$	Imagem do alfabetizado, enquanto sujeito votante que se pronuncia e reivindica direitos cívicos <u>R</u> .	De que lhe falo assim?

Esse quadro representa o imaginário de antecipação do sujeito do discurso. Nesse caso, tomamos a posição-sujeito do recém-alfabetizado em torno do que se espera dele, da expectativa em tomar lugar fala. A partir dessas representações expostas, podemos encontrar uma ou mais posições discursivas que se complementem, ou se contraponham, onde posições ideológicas são postas em jogo na heterogeneidade constitutiva da língua. O alfabetizado está em condições de produção que estimulam sua fala dentro de um espaço discursivo que mobiliza por um lado o já-dito, a saber, a Constituição de 1946 que proibia o direito de votar ao homem analfabeto; por outro lado propicia uma reorganização dos sentidos no dito aqui e agora do contexto de 1963, a saber, o projeto de alfabetização para jovens e adultos, onde o alfabetizado tem vez e voz. Mas, não podemos esquecer que se impõem relações de força que interpelam e assujeitam seu discurso de modo que se identifique com dada posição discursiva. Inicialmente, percebemos dois lugares discursivos que se complementam, o discurso do governante que interpela pela reafirmação dos direitos e deveres democráticos, e o discurso do pedagogo que interpela o sujeito alfabetizando pelo discurso de emancipação social e política. Desse modo, o discurso reproduzido nos dois enunciados era algo esperado, confirmamos essa afirmação

apresentando dois enunciados que representam as posições discursivas mencionadas e que se articulam no mesmo tempo-espço:

Discurso do governante:

“O Governador do Estado, Dr. Aluizio Alves deu início a 40ª Aula passando a palavra ao Exmo. Sr. Presidente da República – João Goulart, que disse em certos trechos: ‘Hoje, meus senhores e minhas senhoras, nestas classes, aprende a população pobre e analfabeta de Angicos as primeiras letras. [...] Amanhã, estarão os senhores defendendo as nossas leis e a nossa Pátria, estarão reivindicando os seus direitos, 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 a 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 nosso povo, nossa Nação, enfim, toda alfabetizada.’ [...]” (p.20)

Discurso do pedagogo (Pedagogia do oprimido):

“A seguir o professor Paulo Freire fez uma exposição de seu Método, dizendo em certos trechos: ‘Quebramos uma série de tabus metodológicos; superamos a Escola pelo que nós chamamos Círculo de Cultura; o Aluno pelo Participante de debates; a Aula pelo Diálogo; o programa acadêmico por situações sociológicas desafiadoras, que nós pomos diante dos grupos com quem debatemos e de quem arrancamos uma sabedoria que existe e que é esta sabedoria, opinativa e existencial do povo’ ”. (p.21)

Esses discursos representam duas fortes posições discursivas e ideológicas, analisando a materialidade do texto podemos explorar o que está latente. Mas, sobretudo, podemos tomá-los como fontes de identificação dos sujeitos alfabetizados. O lugar discursivo do governante reproduz uma posição político-democrático: *Amanhã, estarão os senhores defendendo as nossas leis e a nossa Pátria, estarão reivindicando os seus direitos, escritos na Constituição e estarão ao lado do governo...* Afirma a democracia formal e representativa que se concretiza pela instância jurídica que estabelece direitos e deveres aos cidadãos zelando pelo bem comum e se exerce pelo poder do Estado, onde democraticamente são eleitos representantes políticos pela vontade popular, caracterizando o poder político.

Temos o discurso de um presidente que afirma desejar que se cumpra os direitos dos cidadãos, amparado na Constituição brasileira. O que não é exposto é que essa Constituição proibia o voto e logo os direitos aos analfabetos, esse saber é apagado do discurso. Seguindo, chamamos a atenção para a repetição das palavras *Pátria* e *Nação*,

podem funcionar como sinónimas, mas nesse caso elas se complementam, *Nação* implica na coletividade de um povo pertencente a um país, enquanto *Pátria* que também se liga a país remete a terra natal a um lugar afetivo, temos assim a união do coletivo ao afetivo funcionando de modo apelativo, *nossa Pátria, nossa Nação*. O que está em questão é a valorização do Brasil naquele contexto, a busca pelo seu desenvolvimento econômico e social, e o sentido de democracia participativa vem à tona. O Estado-Nação precisa do povo para ascender, esse povo por outro lado precisa ser alfabetizado para entender as necessidades do país em fase de crescimento e por isso se torna favorável financiar o projeto de Paulo Freire. Em seu discurso o presidente apela pelo apoio popular, pela inscrição em uma identidade nacional.

Em continuidade trazemos o lugar discursivo freireano, o que lhe interessa é expor seu método de alfabetização, de início chama a atenção a *quebra de tabus metodológicos*, sabemos que o tabu representa o sagrado e que a expressão de o quebrar indica ruptura com o mesmo, Freire extrapola as determinações de seu momento histórico. Assim, temos a defesa de um método que se estabelece por novos caminhos, nas mudanças de *Escola* por *Círculo de Cultura*, *Aluno* por *Participante*, *Aula* por *Debate*, *Programa acadêmico* por *Situações desafiadoras*. Há a promoção de uma pedagogia colaborativa, horizontal, não autoritária que se quer emancipadora ao afirmar a existência de um povo que possui sabedoria e poder de opinar, quando devidamente alfabetizado e politizado. Então, temos pelo discurso pedagógico a incitação do homem alfabetizado a se pronunciar e opinar no cenário político, mediante uma ação crítica reflexiva. Claro, sem diminuir a complexidade do método freireano e reconhecendo o que as condições de produção lhe permitiam na prática. Como expomos no capítulo anterior, Freire criou uma pedagogia do oprimido para alertar sobre a opressão e as injustiças vividas pelo povo pobre, os esfarrapados do mundo, trazendo a esperança, mas também a luta unida a perspectiva de mudança por uma ação pedagógica política, crítica e libertária. Assim, o método de alfabetização freireano está a serviço do governo federal, mesmo que se proponha avesso ao AIE escolar, as condições materiais, as relações de força impõem isso, o método não poderia ser aplicado sem o financiamento do governo Goulart.

Proseguimos nessa direção dos lugares discursivos, agora, considerando a sistematicidade que orienta a relação das palavras massa e povo, se são proferidas pelos alfabetizados, antes remetem a uma memória discursiva, um já-dito interdiscursivo. A noção de povo, por exemplo, é fundamental no âmbito político e constitucional, com base

em Comparato (1997, p.213): “*povo* não é um conceito descritivo, mas claramente operacional [...] no universo jurídico-político, um sujeito para a atribuição de certas prerrogativas e responsabilidades coletivas”. Para nós, esse é o conceito chave a ser destacado, quando procuramos pela definição etimológica da palavra povo encontramos a seguinte descrição: “conjunto de indivíduos que falam a mesma língua, têm costumes e hábitos idênticos, afinidade de interesses, uma história e tradições comuns’ Do lat. vulg. * *populare*, de *populus*”. (DA CUNHA, 2019, pg.515). Como podemos ver, trata-se de uma definição do uso corrente sem muita complexidade, um conceito meramente descritivo que aponta para classificação sociológica, do qual Comparato chama a atenção. Mas, considerar povo enquanto conceito operacional implica em toda uma discursividade sócio-histórica-ideológica que confere a povo o título da *soberania política*, portanto, o *sujeito coletivo* que no universo jurídico-político assume responsabilidades coletivas.

Comparato afirma que essa noção de povo ressurge na era moderna com a ideia de democracia, sendo aplicada pela primeira vez no século XVIII, nos EUA, por Thomas Jefferson que declarou preeminente a *autoridade do povo*, qualificando a realeza britânica de *caduca*. Nesse contexto, ainda existia a prática da escravidão e o número de representantes do povo em cada estado precisava ser posto para a *Nova Inglaterra*, então “os sulistas, bem entendidos, quiseram que os escravos contassem como membros do ‘povo’ representado. Ou seja, que eles servissem como massa de manobra política, além de instrumentos materiais de produção” (1997, p.215). Isso nos mostra a outra face da moeda, onde povo também pode ser usado como massa de manobra no espaço político, na verdade, povo retrocede, de soberania política para grupo de pessoas manipuláveis por interesses políticos da elite. Ainda em reflexão, Comparato faz alusão a Aristóteles para pensar os regimes políticos chegando a questão: “a divisão meramente numérica é um *acidente* e não a *substância* dos regimes políticos” (*Idem*, p.213), em outros termos, o povo aparece como *soberania democrática* devido a seu contingente numérico, logo, por acidente, o que não impede que uma minoria represente o poder. Assim, devido a *relação fiduciária* do povo soberano com os governantes representantes, que são investidos de autoridade, se exerce um *poder contra*, que fica aberto a interpretações.

Apesar das inconsistências, essa noção de povo é a que se projeta no discurso do governante, a de soberania política/democrática, considerando a conjuntura política. Para que essa afirmação se confirme precisamos retornar ao contexto dos anos 1960 e entender

o cenário político desenhado pelo governo Goulart. Havia uma ação governamental que abalava toda a estrutura política e constitucional da sociedade brasileira:

Os contrastes mais agudos que a sociedade brasileira apresenta, na fase atual do seu desenvolvimento, são de natureza estrutural, e, em virtude deles, a imensa maioria da nossa população é sacrificada, quer no relativo à justa e equânime distribuição da renda nacional, quer no referente à sua participação na vida política do País e nas oportunidades de trabalho e de educação que o desenvolvimento a todos deve e pode oferecer. Por isso mesmo que estruturais, estas contradições só poderão ser resolvidas mediante reformas capazes de substituir as estruturas existentes por outras compatíveis com o progresso realizado e com a conquista dos novos níveis de desenvolvimento e bem-estar. (MOREIRA, 2011, p.182).⁴³

Nessas palavras de Goulart se delineia o grande e ousado projeto das Reformas de Base, já no ano de 1964, sua proposta apontava para uma reforma radical associada a um perfil esquerdista. Quando assumiu a presidência, o Brasil vivia sob um sistema parlamentarista, esse regime foi instalado em 1961, após a renúncia de Jânio Quadros, pois os militares não aceitavam seu sucessor, João Goulart. Desse modo, elegeram Tancredo Neves como primeiro ministro reduzindo o poder do presidente. O poder do presidente estava limitado ao parlamento, para entender essa interdição parlamentarista podemos aludir a Bethania Mariani (1996), quando se debruça a analisar o comunismo imaginário. Ela observa uma regularidade nas práticas discursivas da imprensa com relação ao comunismo exercido no Brasil, todo aquele que de alguma forma estava ligado a essa linha política era considerado inimigo. Já, a partir dos anos 1960 se inicia um processo de transformação em torno dessa negativização de *comunismo/comunista*, a palavra esquerda surge no cenário político para identificar os subversivos ao poder dominante, independentemente de partido, de forma homogeneizada a esquerda passa a incorporar um novo contingente de inimigos. O fato de Goulart pertencer ao Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), esquerdista e acusado de ter ações comunistas, o tornou alvo de repúdio, em forma de “defesa” uma junta de ministros militares impulsionou a mudança para sistema parlamentarista.

⁴³ Essa passagem é um recorte utilizado por Cássio Silva Moreira em discussão em sua Tese *Projeto de nação do governo João Goulart: O plano trienal e as reformas de base (1961-1964)*. Foi retirado do documento *Mensagem ao Congresso Nacional proferida pelo presidente da República (João Goulart) na abertura da sessão legislativa de 1964*.

Desde esse impasse, o presidente viu que o país precisava passar por uma drástica reforma, logo que não representava os interesses dominantes, começando de baixo, pretendia reparar as necessidades básicas do país e do povo. Em contrapartida, junto a seus aliados promoveu um plebiscito no ano de 1963, onde o povo, em unanimidade, escolheu a volta do regime presidencialista, dando-lhe plenos poderes para seguir com seu projeto. Segundo Moreira, começava pela Reforma Política e Eleitoral, que se desmembravam em Reformas Processuais (Administrativa, Fiscal, Bancária e Cambial) e Reformas de Conteúdo (Agrária, Urbana e Educacional). Tratava-se de reformas estruturais e institucionais, estava em jogo, um processo de independência econômica, um programa trabalhista e a instalação de uma consciência nacional e popular, que seria a revitalização de uma identidade brasileira. Em destaque a reforma eleitoral que: “deveria ser a primeira, pois permitiria ampliar consideravelmente o número de participantes no processo decisório (como os analfabetos, que eram a maioria na década de 1960, com o que se esperava diminuir o conservadorismo do Congresso Nacional)” (*Idem*, p.269). Goulart defendia o voto popular, enfatizava a redemocratização do país e se filiava a uma ideologia política desenvolvimentista, seguida pelo reformismo radical⁴⁴. Por essa síntese, observamos a reprodução e reafirmação da noção de povo enquanto soberania política/democrática. A façanha das Reformas de Base proposta pelo presidente dependia do apoio popular.

Até aqui, pudemos entender a aposta política de Goulart para estimular o desenvolvimento nacional, dando à participação popular, ao povo, um valor positivo, nesse caso do discurso do governante não encontramos contradição com relação à massa, apenas a ênfase em povo. Falta entender como massa e povo se articulam no discurso do lugar do pedagogo, para isso trazemos um recorte da aula em que são mobilizadas as palavras geradoras voto e povo:

Aula:

Ficha motivadora: – Voto-Povo. – Alfabetização e Politização.

Projeção: – Um nordestino votando.

Obedecemos mais ou menos a partir desta ficha, a rotina das anteriores.

⁴⁴ Pela perspectiva materialista, o reformismo como ponto de partida deve ser pensado como uma interpretação da história, ainda em aberto. Goulart não propõe uma revolução como Lenin, mas segue por outra via possível por uma concepção política que atrela a emancipação a uma democracia representativa, buscando representar os interesses populares. Não por acaso seu governo sofreu um golpe militar, realmente representava ameaça.

Não é dar aula sobre povo – democracia etc.; Mas arrancar deles o que eles pensam de povo, de democracia, de participação no processo político. Dialogar sem nenhuma preocupação ainda de fixar a palavra povo.

Diferença entre povo e massa.

Importância do voto para emancipação política.

Mostrar que um maior número de (votos) eleitores no nordeste, pesará na balança política nacional. [...]

“Todos têm direitos mínimos”. Como fazer?

Aprendendo a ler – para votar consciente. (LYRA, 1963, p.08)

Seguimos a descrição da metodologia utilizada para o trabalho com as palavras geradoras voto e povo, vemos que tudo começa com a imagem projetada de um nordestino votando, como um dos fundamentos do método, a discussão acontece pelo diálogo e principalmente pela escuta do sujeito alfabetizando. Coloca o educando frente a situação desafiadora de votar, provocando-o a significar o ato de votar, a questão não é fixar a palavra povo, mas contextualizá-la, associando-a ao voto. Sem dúvidas, também encontramos nesse discurso pedagógico a noção de povo dada por Comparato (1997), sujeito coletivo titular da soberania política e democrática. O discurso pedagógico traz em sua natureza a prática de orientar o sujeito educando, nas relações de força o professor é possuidor do conhecimento, mas como sabemos nesse método isso não ocorre de modo autoritário, vertical ou impositivo, mais por uma ação pedagógica política. Então, surge o *Como fazer? Votando consciente*, ou seja, quem ler pode votar de forma consciente⁴⁵, em síntese, a alfabetização emancipa socialmente e o voto emancipa politicamente. Sem nos oferecer mais informações, massa e povo aparecem como diferença, mas pensando o ato de votar, podemos acreditar que massa nesse contexto deve funcionar como na expressão *massa de manobra*, o povo não pode ser manobrado por interesses políticos alheios ao bem comum.

Massa enquanto oposição se mostrou um conceito latente, como sabemos pode ser sinonímia de povo, mas também pode significar de forma adversa. Pesquisando em um glossário de conceitos freireanos não encontramos uma definição para massa, todavia encontramos a definição de massificação: “É a situação na qual o homem perde a individualidade e o poder de decidir sobre sua própria ação” (VASCONCELOS & BRITO, 2012, p.138). De massa para massificação, nós temos dois processos de derivação sufixal, considerando massa como radical teremos no primeiro momento o acréscimo de um sufixo

⁴⁵ Sem muita complexidade, essa condição de estar consciente parece está ligada simplesmente ao discernimento de votar em “João ou Pedro”.

verbal (massa + i + ficar) que pode apontar para um sentido sinonímico como o anterior (massificar/popularizar), o que não é o caso, ou ainda pode remeter a condicionar, logo, massificar o homem equivale a condicionar suas ações. Quando fazemos uma segunda derivação sufixal temos (massificar + ação), o verbo volta a condição de substantivo, remetendo ao resultado da ação, por essa deixa voltamos ao glossário: “Massificação é desumanização, é alienação” (*Idem*, p.138). Assim, chegamos ao cerne da questão, massa representa o homem que se encontra desprovido de ação, condicionado a desumanização.

Seguindo nessa compreensão, lembramos que Paulo Freire sempre afirmou em seus escritos que o homem é um ser histórico e como tal deve agir, contudo, as condições de vida do homem podem lhe impor certos limites, Benedito Cintra (1998) nos traz uma reflexão que permite uma visão mais apurada do que está para além de massa, nos apontando uma *intransitividade na história*:

Para **Intransitividade na história**, a referência é à “consciência fatalista dos camponeses do Nordeste do Brasil, que buscam as causas, a origem de seu estado, em entidades superiores mais poderosas que o homem, Deus ou o destino” (*Conscientizar para liberar: nociones sobre la palabra conscientización*). Desde Albert Memmi, *Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador*, mostra a petulância opressora sobre o oprimido que se exclui: “só os colonizadores têm história, pois que a dos colonizados começa com a chegada ou com a presença ‘civilizatória’ daqueles” (*Cartas à Guiné-Bissau*). (CINTRA, 1998, p.50)

Cintra retoma duas falas de Freire para pensar a intransitividade na história, em diálogo com nosso parágrafo anterior, temos aí a figura do oprimido como aquele se exclui, aquele que é dependente do opressor retratando o sentido de desumanização e alienação. Trata-se do homem que intransitivo não age, está condicionado a ações externas a ele produzindo uma consciência fatalista, cego pela ingenuidade. O autor concebe a intransitividade na história como um *mutismo* aludindo a *cultura do silêncio*, que é estimulada pelo opressor. Desse mutismo, desmembram-se dois tipos de submissão, uma exterior que equivale a massificação – trata-se do condicionamento exercido pelos meios de comunicação que mitificam a realidade externa, já a submissão interior equivale ao gregarismo – trata-se de uma noção correlata a massificação que aponta para o fenômeno do instinto gregário, onde como animais os homens se juntam por uma força maior que os influenciam, seguindo pelo caminho daquele que lhes submetem, torneando-os incapazes de agir por si mesmos.

Aqui é pertinente aludir ao conceito de *homem massa*, que Vasconcelos (2012) menciona brevemente após comentar sobre gregarismo e massificação, esse conceito pertence a José Ortega y Gasset, seu livro mais conhecido é *A Rebelião das Massas* (1962), lá ele define: "massa é todo aquele que não atribui a si mesmo um valor - bom ou mau - por razões especiais, mas que se sente como todo "mundo" e, certamente, não se angustia com isso, sente-se bem por ser idêntico aos demais" (p. 45). Esse é o reflexo do homem do século XX, massa é o próprio homem, logo *homem-massa*. Ortega não parte do sujeito coletivo que forma a massa aglomerada, mas considera a unidade, trata-se do movimento individual daquele que abre mão de uma realidade objetiva, que parte de si, para seguir uma realidade coletiva. Não necessariamente está ligado a uma instrução educativa ou a falta dela, é um fenômeno que caracteriza o homem em grupo e o movimento de seguir as mesmas ideias sem discernir o porquê, um tipo de comodidade que o faz comum aos demais que o cercam. Na questão de massa não se trata do quantitativo como em povo, mas antes do qualitativo que o incita a se aglomerar. O método freireano aponta para uma consciência crítica que afasta o educando da possível condição de homem-massa, apesar de não mencionarem o conceito, para estar ciente do mundo, pensar criticamente e agir politicamente.

No recorte anterior, tivemos a mobilização das palavras voto, povo e massa, além da ênfase na emancipação política, já em outro momento de aula foi destacado o ato de ler dando ênfase a alfabetização, vejamos:

Aula:

– Realçamos a importância de aprender a ler. Um amigo de Francisco Dantas⁴⁶, participante da turma de Edilson, contou que trabalhava em uma determinada fazenda; Conseguindo juntar certa importância, mesmo com a ação do barracão do patrão (milagre), pediu sua conta – tinha ainda este direito. O patrão fez e mandou que ele levasse uma carta ao pagador. No caminho ele abriu e leu a carta que mandava que lhe desse uma surra, etc. Fez outra e recebeu o dinheiro. Se ele não soubesse ler, que teria acontecido... (LYRA, 1963, p.16)

Podemos iniciar chamando a atenção para o realce interpelativo do discurso pedagógico que se volta para a importância do ato de ler, dando exemplo do quanto esse saber pode fazer diferença na vida do alfabetizando. Segundo a AD, toda interpelação é ideológica, tende a reproduzir certos rituais ideológicos mediante as relações de produção

⁴⁶ Francisco Dantas é um dos participantes da experiência.

fazendo com que o indivíduo seja interpelado em sujeito, ao se assujeitar e se inscrever em dada formação discursiva, ao passo que se identifica com a ideologia que o domina. Nesse exemplo, temos o discurso pedagógico interpelando o indivíduo a se inscrever na forma-sujeito aluno, considerando as relações de força. Quando identificado esse sujeito passa a reproduzir o que lhe é ensinado e logo reproduz o ritual já perpetuado de seguir fielmente os ensinamentos do mestre. É bom lembrar que não estava nos planos do programa de alfabetização doutrinar seus alfabetizandos pelo submetimento e imposição, também não consideramos que tal discurso pedagógico pertença a uma ideologia dominante, trata-se de uma ideologia dominada que indiretamente reproduz pressupostos do dominante. E que não pode fugir da Ideologia, aquela com “i” maiúsculo que escapa ao controle dos sujeitos de modo irreduzível, não existindo prática fora dela. Aqui, nós analisamos o funcionamento da ideologia pela interpelação, isso significa que o exemplo convincente mobiliza uma tomada de posição de identificação daquele que se encontra como ouvinte do discurso, causando o efeito de supervalorização do ato de ler.

O exemplo remete a uma possível emancipação, temos a narrativa de um sujeito que se encontrava em péssimas condições de trabalho, a saber, o sistema de barracão. Esse sistema seria considerado como uma forma de escravidão moderna, apesar de ilegal, é aplicado em localidades rurais distanciadas carentes de assistências básicas como educação, saúde, moradia, além de emprego legalizado. Essas necessidades básicas do trabalhador o levam a variadas formas de endividamento com o patrão criando um ciclo de dependência e exploração onde nunca consegue quitar as dívidas e pedir as contas. Aqui volta a questão do engajamento político impresso no discurso pedagógico que reproduz a ideologia dominante pelo retorno ao sujeito de direitos na frase – *tenha ainda este direito*. Para Lisowski (2016), o *Sujeito de direito* se encontra em uma *seara ficcional*, noção criada pelo Estado em simulação a uma ação democrática que atribui ao sujeito uma *capacidade jurídica* que o autonomiza e o responsabiliza pelos seus atos, também devendo lhe assegurar algumas garantias constitucionais. Exemplo, direito de exercer a cidadania, contudo, na prática não ocorre como deveria. Lisowski propõe um deslizamento do *Sujeito de direito* – esvaziado de sentido, para um *sujeito com Direito* – carregado de sentidos, que implica na troca das preposições. O primeiro caso trata-se de um fato dado, um sujeito deve possuir direitos, ponto; no segundo caso trata-se de uma contingência, conforme as condições de produção, o sujeito terá ou não seus direitos garantidos, é o que funciona na prática.

Ocorre que os indivíduos são interpelados pelo discurso do *Sujeito de direito* ignorando que estão assujeitados a condições que o colocam na posição de sujeito *com* e muitas vezes sujeitos *sem* Direito e que isso envolve *relações de força*. Essa mobilização de sentidos traz à luz contradições latentes na narrativa, o exemplo dado é muito bom, contudo, é um caso excepcional, não por acaso aparece a expressão entre parênteses, *milagre*, que foge ao comum. As condições de produção da personagem da narrativa lhe deram a possibilidade de estar em posição de sujeito *com* direito pelo entendimento de que se encontrava em uma situação de exploração e pela ação de burlá-la. Isso foi possível pelo método de alfabetização utilizado que se une à politização ao afirmar pelo discurso direcionado ao alfabetizado – você é um sujeito de direito assegurado pela Constituição, mobilizando uma autonomia que dá o efeito de emancipação social, conjunta à emancipação política. Relembramos que há o mesmo funcionamento da ideologia pela interpelação mediante a palavra direito no enunciado dois, exposto no início: “posso ‘esigi’ meus direitos”. E reafirmamos que direito é uma questão de possibilidades, ou melhor, de condições de produção e pode variar no batimento entre as preposições *com* e *sem* repercutindo na materialidade empírica, a partir de uma dada estrutura social. A autonomia que licencia uma possível emancipação é também em si relativa pelos mesmos motivos anteriores e estão para além do saber ler.

Continuamos com mais uma materialidade discursiva da experiência em Angicos que mobiliza povo e massa, mas agora abrindo uma deriva para outras possibilidades de sentido:

Povo é povo, massa é outra coisa. O senhor já sabe o que é massa?
– Massa vai na onda...
Eu voto. O voto. Vota com fé e orgulho. Salve lindo voto. O voto é a arma do povo.
Tem aula de politização também. Mas, de vez em quando, o professor fica sem saber o que dizer. Como no dia seguinte, quando o homem chegou para o professor e disse:
– Fiquei pensando da nossa conversa de ontem; tá tudo certo, mas depois que a gente vota ele, não tem quem derrube se ele não presta.
– Derruba sim.
– Derruba nada. As formiguinhas, todas juntas, levam a barata muito maior pro formigueiro. Mas barata é barata, gente é gente. (LOBO, 1963, p.04)

Esse recorte é o único que não faz parte do diário produzido por Carlos Lyra, que relatou o dia-a-dia da experiência em conjunto com os professores do programa, sendo um deles e conhecedor do método. Por outra ótica, temos nesse recorte o discurso relatado do

jornalista Luís Lobo, publicada no jornal *Tribuna do Norte*. Também observamos que essa passagem decorre da aula onde foram mobilizadas as palavras voto e povo, mas diferente da exposição anterior que apresentava a fala do professor (a) discursando, nessa exposição educador e educando discutem. Pelo discurso direto se expõe com o uso do travessão as falas do diálogo entre o educador e o educando, mas em certo momento aparece uma terceira fala, a do próprio narrador trazendo um elemento novo para a narração. Chamamos a atenção para a seguinte parte: *Mas, de vez em quando, o professor fica sem saber o que dizer*. Para a AD o discurso direto por si já é um gesto de interpretação, apontando uma complexidade ignorada pelas gramáticas. O uso de aspas ou travessão que buscam dar objetividade ao discurso relatado direto é uma ilusão, pois não é possível estabelecer um limite estanque do discurso do outro. Daí surgem os conceitos de heterogeneidade constitutiva e mostrada indicando que nosso discurso sempre é atravessado pelo discurso do outro, onde podemos encontrar vestígios da presença do outro no mesmo. No discurso direto de Lobo a interpretação é explícita ao expor uma contradição no discurso pedagógico, o do silêncio do professor frente a fala do aluno. Trata-se de uma posição crítica do jornalista, que mostra a não filiação ao discurso pedagógico, diferente de Lyra.

Feita essa observação, direcionamos o olhar para a recorrência de povo *versus* massa, como já vimos massa nesse contexto era sinônimo de negação, enquanto povo se alia a voto, produzindo o sujeito povo-eleitor. Aqui propomos uma paráfrase mobilizando o espaço do dizível pela opacidade da língua a partir do enunciado: *O voto é a arma do povo* – O povo não pode pegar em armas e fazer uma revolução. Essa paráfrase nos dá uma abertura para analisar os limites de uma democracia formal pela prática discursiva, como vimos o discurso em torno do ato de votar sugere que a única forma do povo atuar é pelo voto. Reproduzir esse discurso é assegurar o regime democrático que reafirma o poder político licenciado juridicamente pelo povo a partir da já mencionada relação fiduciária que investe de poder os representantes políticos. Contudo, o povo, soberania política e democrática, não possui plenos poderes para insurgir-se a essa democracia formal a ponto de transformar suas relações de produção, isso mostra um sentido interdito para arma (o dito: arma = voto / não dito: armas = revolução)⁴⁷. O que determina essa proibição é o

⁴⁷ Também poderíamos aludir a famosa frase de Marx: “As armas da crítica não podem substituir a crítica das armas[...]” em *A crítica da filosofia do direito de Hegel* (2005, p.157). Por essa deixa podemos afirmar que a palavra arma pode reivindicar essa memória discursiva marxiana.

contexto sócio-histórico-político aliado a uma ideologia dominante que impõe o que pode e deve ser dito e o que não pode ser dito.

Pelos mesmos pressupostos, funciona o uso da palavra massa, recorremos a Pêcheux (2015, p.79): “Seria um simples tique de vocabulário, recobrando a mesma realidade, o fato de que na tradição das lutas revolucionárias do proletariado nunca se trate de *massa* mas sempre das *massas*, no plural?” Pêcheux faz uma reflexão em torno do uso da propaganda política exercida pelo Estado, que se direciona à *massa da população*, a qual é o objeto manipulável dessas propagandas governamentais. No contexto brasileiro de 1963, esse sentido de massa estava em *stand-by*, ou seja, não era favorável nas condições de produção, nem alvo da ideologia dominante, a qual se filiava ao *objeto* povo. Mas, o que nos interessa é entender o quanto o uso no plural de massa pode fazer diferença, nesse sentido propomos mais uma paráfrase a partir do enunciado: *Massa vai na onda...* – As massas provocam a onda revolucionária. Aqui também se encontra um sentido interdito para massa (o dito: massa = passiva / o não dito: massas = ativas), justamente Pêcheux nos abre essa brecha interdita do movimento revolucionário com o uso no plural de massas que nos dá a ideia de heterogeneidade. Em outro artigo, ele nos afirma: “contrariamente ao corpo do Estado popular burguês, as massas escapam à ordem da representação, porque elas não constituem *um* corpo.” (2015, p.20). As massas não constituem um *corpo social* homogêneo de caráter regional localizável em dado AIE, sua prática é desregionalizante, busca se desviar das instituições manipuladoras do Estado.

Podemos agora analisar a contradição apontada pelo relator mediante o silêncio do professor, tratamos por contradição a hesitação produzida pelo alfabetizando quanto a afirmação do discurso pedagógico com relação ao efeito do voto. Durante esse percurso de análise debruçamo-nos sobre o funcionamento das materialidades discursivas da experiência em Angicos e pelas regularidades encontramos no discurso pedagógico uma complementariedade a um discurso político. Reconhecemos um discurso pedagógico que interpela o alfabetizando a se identificar com a forma-sujeito povo-eleitor (soberania política e democrática) que leva a reprodução do ritual da democracia representativa, onde deve se tornar alfabetizado para então votar. Nessa posição de identificação, o sujeito alfabetizando é interpelado a atribuir valor positivo ao voto, acreditando que por meio deste conquistará uma emancipação social e política, e que terá seus direitos atendidos indiscriminadamente. Desse modo, boa parte das materialidades discursivas aqui expostas apenas reproduzem essa posição dominante trazendo o que pode e deve ser dito em dadas

condições de produção. Mas como sempre é possível exceções, no último recorte ocorre um estranhamento por parte do alfabetizando quando aos limites do já-dito do discurso pedagógico, desviando para o que não pode não deve ser dito.

Apenas nesse último recorte, encontramos sinais de uma criticidade vinda de um alfabetizando, lembrando, Freire suscitava com seu método a possibilidade de consciência crítica dos seus educandos, de estar ciente do mundo, pensar criticamente e agir politicamente ao observar a conjuntura de que se faz parte. Contudo, dadas condições de produção, especialmente da experiência em Angicos, fizeram sobressaltar o aspecto político da democracia representativa. Já, Pêcheux chamou a atenção para o inconsciente que aponta para o *isso pensa* na perspectiva psicanalítica, trazendo a máxima *ousar pensar por si mesmo*. Chegamos a reflexão de que a criticidade pode surgir tanto do consciente, quanto do inconsciente, o *isso pensa* é um saber que não sabemos que sabemos, ele deixa pistas de que existe pelo ato falho, pelo chiste, pelo lapso, pelo equívoco enfim pelo *non-sense*, o que parece não fazer sentido constituindo o irreduzível da língua e do inconsciente, que perpassa o real, mas só se contempla no simbólico em uma abertura para o impensado. Na discussão, o alfabetizando hesita em acreditar que o voto possa “derrubar”, destituir um mandato de um político de conduta duvidosa, o professor contesta até que se silencia com a última reflexão metafórica do educando. Como já havíamos afirmado no primeiro capítulo, o processo inconsciente subverte o disciplinamento pedagógico por não se enquadrar na estabilidade, muito menos na previsibilidade lógica.

Em uma primeira leitura o uso das metáforas aparenta não fazer sentido, um *non-sense*, mas o que faz é produzir uma abertura de sentidos para o impensado. No jogo de uma palavra por outra, em presença temos formiguinhas e a barata, o alfabetizando traz a lembrança uma lei da natureza que envolve os insetos, quando em grande número, as formigas pequenas podem abater uma barata de tamanho bem maior. Em ausência está o povo que, como as formigas, se encontram em maior número e o político que, estaria próximo a barata, não pelo volume corporal, mas pelo volume simbólico do poder que possui. A conta que não fecha é que as formigas unidas conseguem derrubar uma barata, enquanto o povo, mesmo em grande número, não consegue derrubar um político ruim. As metáforas remetem ao inesperado, ao enigma, trazendo à luz a contradição social, quando o povo elege um político, pela democracia representativa, transfere um poder que se torna *poder-contra*.

A transferência de poder torna difícil a sua derrocada, mesmo que não cumpra o prometido. Esse é o não dito que se abre a interpretações pela metáfora, produz uma falha no ritual democrático pelo funcionamento discursivo. Outro ponto dessa passagem a ser destacado é: *Mas barata é barata, gente é gente*. A conjunção adversativa *mas*, sinaliza uma oposição entre barata e gente, produzindo sentidos para além da metáfora. Funciona aí uma tautologia, o que aparentemente seria um excesso, efeito de evidência, contraposto a um efeito de análise, indicaria que no fim das contas a barata é coagida por um coletivo de formigas, já o político eleito (gente) não se deixa levar pelo coletivo (povo). O que está em questão são as relações de força, o político é que realmente ocupa o lugar de poder.

Como afirmou Pêcheux – *Só há causa daquilo que falha*, é o vestígio de algo sintomático que vem pelo acaso, que desvela a cegueira, é o ressoar do *isso pensa*. O desejo inconsciente, o irredutível que vem pela língua, expressando um equívoco, uma falha de pensamento, mas é do impensado que surge a forma de criticidade inconsciente que passa do real ao simbólico. Acontece que esse lugar discursivo em evidência, do alfabetizando, que indica um *ousar pensar por si*, não seria possível sem a abertura dialógica dada pelo método, um caminho oposto da educação bancária. O educador permite um lugar de fala ao educando, seu silêncio é uma forma de respeito para com a interpretação do outro. Essa prática caracteriza bem a já mencionada noção de discurso polêmico, cunhada por Orlandi (2006), é a possibilidade desse sujeito que está à frente da discussão dar lugar a fala do outro, sem bloquear uma possível tensão ou impor um sentido único. Esse movimento implica em algo esperado pelo próprio método freireano, o pronunciamento da palavra, um trabalho metodológico que estimula a ação-reflexão por um processo ativo de interpretação que desmistifica a cultura do silêncio. Assim, o método cumpre o que propõe, mas a democracia representativa reproduzida, que aparentemente é usada a favor do povo, falha, como sabemos todo ritual está sujeito à falhas, essa deixa é dada pelo alfabetizando.

Em prosseguimento, tomamos por material de análise um debate mediado pelo coordenador Marcos Guerra, diferente dos recortes anteriores, expostos no diário, esse foi encontrado na íntegra no livro *As quarenta horas de Angicos: uma experiência pioneira de educação* (1996), onde Carlos Lyra traz uma visão mais aprofundada da experiência. Por se tratar de uma materialidade mais extensa, contendo não apenas o discurso pedagógico, mas, sobretudo sua interlocução ao discurso dos alfabetizandos, poderemos alcançar uma

melhor reflexão das práticas metodológicas impressas nas materialidades discursivas, atreladas às condições de produção. Vejamos um primeiro recorte:

– Sobre o valor do trabalho, eu queria lembrar aquele artigo de jornal – Jornal do Estudante – cujo nome se chama “Trabalho e libertação. Nós temos a palavra chibanca.” (LYRA, 1996, p.119)

Sendo assim, a palavra geradora mobilizada é *chibanca*, uma ferramenta para escavar a terra, logo, comum ao trabalho rural. Como já sabemos, a palavra geradora é o ponto de partida para um debate, o adjetivo associado vem do radical e verbo gerar, que provém do latim *generare*, implicando na ação de fazer nascer algo. Ela perpassa a práxis pedagógica e está associada ao ativismo, como mostra Freire em *Pedagogia do Oprimido* (1968, p.44), mobilizando sentidos que a transforma ao gerar novas palavras coerentes com as condições materiais em que se está inserido, sendo exaurida de todos os sentidos e associações possíveis dentro de uma materialidade histórica. Recorremos a Orlandi (1984), para aludir ao recorte, procedimento de análise já trabalhado por nós, onde a paráfrase e a polissemia entram em jogo, uma distinção entre o dado e o novo enquanto processo de significação que mobiliza os saberes dos interlocutores envolvidos. Como expõe Orlandi, apenas confirma que *o discurso é efeito de sentidos entre interlocutores* (Pêcheux, 1969), assim, o novo que aponta para a expansão dos sentidos é indispensável. Estamos considerando a palavra geradora nesses termos analíticos.

Assim, *chibanca* não seria apenas o dado, sentido imediato e mensurável pela Linguística, mas uma *unidade discursiva*, um recorte, em dada *situação discursiva*, que por interlocução caminha para a multiplicidade de sentidos do campo ideológico. Nesse espaço discursivo, *chibanca* está associada a palavra trabalho, ganhando outra proporção frente a discussão. Antes mesmo que fosse mencionada a ferramenta, já havia sido aludido o valor do trabalho, mas esse valor só pode ser atribuído junto a algo que o represente. Nas condições dadas de cidadezinha nordestina sustentada economicamente pela atividade rural, a *chibanca* tinha popularidade entre os alfabetizandos, incitando uma reflexão de seu uso para o trabalho. Diferente, por exemplo, do martelo, mais comum a construção civil e a atividade urbana, temos nesse fato, uma prática discursiva que visa a identificação dos interlocutores, já atendendo a certas determinações ideológicas. Nessa linha seguimos, o professor, menciona um jornal do estudante da época chamado *Trabalho e libertação*, o qual não tivemos acesso, provavelmente por ter sido produzido em menor escala, sem repercussão a nível nacional, não deixando pistas de seus arquivos.

Dando continuidade, para além da ferramenta chibanca, o que está em voga é a mobilização da palavra trabalho e toda carga de sentidos em torno dessa atividade remunerada. Indo para as condições de produção nos deparamos novamente com o auge das Reformas de Base no ano de 1963, encabeçadas por João Goulart, as quais incluíam um programa trabalhista. O presidente, ainda no início daquele ano que coincidia com a experiência de Angicos, sancionou, junto ao Ministério do Trabalho e da Agricultura, “a Lei 4.214/1963, o Estatuto do Trabalhador Rural (ETR), que estende para os assalariados do campo os direitos dos trabalhadores urbanos: sindicalização, salário mínimo, férias, repouso semanal remunerado, aviso prévio e indenização”. (1963)⁴⁸. Pela primeira vez, algo era feito pelos trabalhadores do campo, na verdade o projeto existia desde 1956, por uma iniciativa do deputado Fernando Ferrari, mas havia estacionado por falta de apoio político, sendo retomado e garantido por Jango. Contudo, a reação de muitos produtores rurais não foi das melhores, o ETR não era algo esperado, passaram a demitir seus empregados para assim não terem a obrigação de assegurar aos trabalhadores rurais seus direitos, a estratégia foi contratar trabalhadores temporários para não cumprirem a lei. O discurso pedagógico vem reafirmar a prática de politização em sala de aula, ou melhor, nos círculos de cultura. Vejamos como:

[...] – Agora, eu pergunto: tudo então, o tecido, que o operário faz na fábrica, vistoso, ele faz para vestir ou o senhor conhece a história de gente que trabalha que faz casa e não tem onde morar, de gente que planta alimento e não tem o que comer?

– Tem muitos dessa qualidade. Trabalha, faz o trabalho naquelas fábricas, pra dar o produto pra vender aos outros, que nem o meeiro, trabalha e no fim o dono daquela propriedade é quem fica com tudo e ele sem nada.

– O senhor acha isso certo?

– Eu acho muito errado. (LYRA, 1996, p.122)

Nesse recorte, as perguntas funcionam como um gatilho para a interpelação dos alfabetizandos, a discussão gira em torno da valorização do trabalho, considerando que o público alunado faz parte de um programa de alfabetização para jovens e adultos, tendo em sua maioria experiências de trabalho. O discurso pedagógico os interpelam a retomar os saberes já conhecidos por eles em torno das relações de trabalho: *conhece a história de gente que trabalha que faz casa e não tem onde morar, de gente que planta alimento e não tem o que comer?* Interessamos destacar o que se encontra latente no questionamento, em paráfrase – O trabalho está condicionado às relações de produção e contradição, por isso há

⁴⁸ <http://memorialdademocracia.com.br/card/campones-ganha-protacao-de-estatuto#card-172>.

gente que constrói casa, mas não tem moradia, que planta, mas não se alimenta como deveria. A interpelação faz com que o próprio alfabetizando perceba: – *o meeiro, trabalha e no fim o dono daquela propriedade é quem fica com tudo e ele sem nada.* – *O senhor acha isso certo?* – *Eu acho muito errado.* O alfabetizando traz à lembrança a memória do meeiro, que trabalha em propriedade privada, esse é um fato comum em pequenas localidades que vivem do trabalho rural, onde o trabalhador é explorado pelo proprietário, mas contra isso nada se faz. O desnível entre o certo e o errado traz por efeito a contradição por um discurso pedagógico polêmico que traz a abertura para a polissemia. Por *gesto de interpretação* o errado pode tomar diferentes formas, sentidos, a depender das condições materiais de trabalho que cada sujeito vivencia, propiciando a reflexão crítica.

Seguindo a discussão:

- O seu filho trabalha em quê?
- Meus filhos são barcaceiros em Macau.
- E lá, será que o trabalho é valorizado?
- É.
- E por que que lá é?
- Porque lá tem sindicato. Ele faz parte do sindicato, e quando não pagam direito eles formam greve e vencem. [...]
- Mas o deles está sendo mais valorizado porque eles se juntam com os outros da mesma classe, não é isso?, e começaram a exigir que o trabalho tivesse o valor que tem: receber de acordo com seu trabalho. O que é que chega, assim, na sua cabeça, sr. Geraldo, daí. O senhor, por exemplo, disse há pouco que o seu ganho é pouco. Os barcaceiros estão apontando a solução. Será que dava para se fazer as mesmas coisas dos barcaceiros?
- É o seguinte: lá é uma companhia, não tem pena de pagar a ninguém, paga pelo valor. E aqui não paga pelos direitos. Em Macau, um servente é oitocentos cruzeiros para trabalhar. Aqui paga trezentos cruzeiros, forçado. É um absurdo! (LYRA, 1996, p.123)

O tema do trabalho predomina, mas agora a reflexão é por comparação, o que é semelhante e o que é diverso no trabalho em Angicos e em Macau com relação à valorização do trabalho. Assim, o alfabetizando aponta um elemento novo, o sindicato, uma espécie de organização de trabalhadores que se unem em defesa de interesses de classe, o sindicato traz a representação de um benefício trabalhista que não é conhecido pelos trabalhadores de Angicos, local com menos recursos que Macau. Seguindo, surge a palavra direito, que por efeito de evidência é sinônimo de certo, antônimo de errado, mas o que está para além dessa superfície é direito enquanto normatização de direitos e deveres. É interessante trazer o dado de que essa discussão em aula ocorreu em fevereiro de 1963 e que o Estatuto do Trabalhador Rural foi sancionado no mês seguinte, o ETR é faltoso na

discussão porque ainda não havia sido promulgado, mas já existia. Então, quando surge o questionamento: *Será que dava para se fazer as mesmas coisas dos barcaceiros?*, o interlocutor não emite resposta objetiva à questão, pois não enxergava a solução, a possibilidade de agir como os barcaceiros de Macau. Ainda não existia lei que atendesse às necessidades do trabalhador rural, para que tivesse seus direitos atendidos, assegurados pelo estatuto. Apesar disso, em sua resposta já aparece direito enquanto norma por reconhecimento, em paráfrase – Em Macau os direitos trabalhistas são atendidos, em Angicos não. E a exclamação final – *um absurdo!*, comparada a anterior – *muito errado*, ganha outra proporção pelo sentido de impunidade, onde o alfabetizando assume o lugar discursivo por inscrição na contraidentificação.

Para continuar, vamos nos apoiar na questão sem resposta, ou melhor, sem solução, a essa altura da discussão os alfabetizandos já tomavam conhecimento da não valorização do trabalho local, que fazia ressoar o sentido de contradição enquanto questão de classe. E em dado momento o discurso pedagógico polêmico abre espaço para o lúdico:

- Bom, agora eu queria saber o seguinte. O que a gente tem no Brasil, então, é isso. Mas nós não achamos que isto seja certo. A gente dá um valor ao trabalho e não admite que o negócio continue assim. Eu queria saber o que a gente poderia fazer. Sr. Manezinho, o senhor hoje foi eleito governador do Rio Grande do Norte. O senhor decidiu que agora vai ser mesmo uma democracia. Então, o povo que elegeu o senhor, confiando no senhor, que o senhor vai fazer um governo que prestasse, lhe elegeu porque o senhor prometeu que ia fazer uma série de coisas boas. Pra começar, valorizando o trabalho, o que é que o senhor ia fazer?
- Trabalhar a bem do pessoal, como prometi a eles, pra libertar os brasileiros.
- Libertar de que, sr. Manezinho?
- Libertar para não ficar sujeito, trabalhando sem salário justo, muito pouco. (LYRA, 1996, p. 126)

Reproduzimos trechos da fala inicial: *A gente dá um valor ao trabalho e não admite que o negócio continue assim. Eu queria saber o que a gente poderia fazer.* O uso informal do *a gente*, em lugar do *nós*, é comum à fala mesmo para um professor, fica a seu critério esse uso, mas o fato de usá-lo mostra uma tentativa de aproximação para com o interlocutor, por uma relação horizontal. Ao longo da discussão, foi sendo construído um sentido em torno do valor do trabalho e a possibilidade de reflexão e ou solução é pensada em conjunto, não havendo no discurso pedagógico o uso de plenos poderes e saberes. Prosseguimos com uma afirmação de Fernandes (2018, p.24): “É pela leitura polissêmica funcionar como prática social de circulação de sentidos que ‘liberta’ o sujeito no sentido

em que fornece as condições para ele questionar a opressão e os efeitos de evidência”. O professor vem desenvolvendo com os alunos um trabalho de mobilização de sentidos que toma o perfil de leitura polissêmica, permitindo o questionamento, a contestação, para além dos efeitos de evidência, assumindo o discurso pedagógico polêmico. Relembramos, o discurso polêmico controla a polissemia, mas permite a tensão dos sentidos entre os interlocutores, já o discurso lúdico torna a polissemia aberta aos efeitos de sentido. Essa deixa é observada quando o professor que direciona a discussão passa a palavra para o alfabetizando o desafiando a tomar posição diante do que foi exposto sobre a valorização do trabalho. Imaginariamente, a ele é atribuído o cargo de governante e como tal deve pensar em práticas que solucionem os percalços em torno do que não foi admitido.

É preciso reconhecer que o lugar discursivo assumido pelo alfabetizando é com base no que pode e deve ser dito nas dadas condições de produção, mas é evidente a possibilidade de tomar posição de *sujeito-do-saber*, aquele que produz *gestos de interpretação singulares*, que produz *autoria*, como aponta Fernandes (2018). Podemos destacar a principal iniciativa do hipotético governante – *libertar os brasileiros / para não ficar sujeito, trabalhando sem salário justo*. O uso do verbo libertar é interessante e seu fundamento pode está atrelado a uma palavra anterior usada pelo professor – *democracia*. Quando aproximamos o verbo desse substantivo retomamos a memória discursiva do lema da Revolução Francesa – *liberdade, igualdade e fraternidade*, tríade sustentada pelo sistema democrático e pela representação do *sujeito de direitos*. Temos por interdiscurso a posição de identificação com o direito a liberdade e o direito ao salário justo assegurados constitucionalmente, o que está no limite do que pode e deve ser dito. Mas, acreditamos que a justificativa – *para não ficar sujeito*, extrapola esse limite, sendo um vestígio de autoria, *ficar sujeito*, por interpretação pode significar está submetido, dominado. O alfabetizando pelo gesto de interpretação singular chega ao reconhecimento dessa contradição, de que não receber um salário justo é estar sujeito e se nega a tal condição.

Em momento posterior, surge um novo questionamento do professor, direcionado a senhor Manezinho (governador) e nos interessa sua resposta e explicação:

- [...] – O senhor ia arranjar um regime onde houvesse, realmente, igualdade de direitos de filho de rico e filho de pobre, ou senhor acha que filho de rico tem mais direito?
- Não, senhor, é tudo igual!
- E hoje em dia, é?
- Não, senhor.
- Por que não é?

– O filho do rico quer pisar o filho do pobre, pisa. O filho do pobre não tem o alimento que o filho do rico tem. É muito diferente. Se meu filho chora com fome, “meu filho vai chorar lá... menino cala a boca, que lá vem o lobisomem, vai dormir, menino.” E o filho do rico não é assim: “Cala a boca, meu filho, que vou comprar um carrinho pra você, e tal... um velocípede, uma bonequinha dessas que a menina pega e faz cuém”. [Risos.] E pobre, não... (LYRA, 1996, p. 130-131)

Mais uma vez se traz à discussão um tipo de regime, de *igualdade de direitos*, mais uma vez uma alusão a tríade burguesa, antes liberdade, agora igualdade, o regime já sabemos, o democrático, não mencionado dessa vez. A noção de igualdade/ ser igual, ter direitos, as nuances entre rico e pobre produz uma leitura polissêmica bem reflexiva, feita pelo senhor Manezinho. Para melhor visualizar, esboçamos um quadro comparativo:

FILHO DO RICO	FILHO DO POBRE
Pisa	É pisado
Tem alimento	Não tem alimento
Chora	Chora por fome
Pai manda calar a boca – Vou comprar um carrinho, velocípede, bonequinha. (Contenta) Vai brincar...	Pai manda calar a boca – Lá vem o lobisomem. (Amedronta) Vai dormir...

Pensamos ser mais um gesto singular de interpretação a principal palavra mobilizada para comparar filho de rico e filho de pobre é igualdade e por si só o alfabetizando faz sua reflexão diante de suas condições de produção encontrando a diferença. Iniciamos pelo verbo pisar, o filho do rico “pisa”, no sentido figurado o filho do pobre é pisado, em outras palavras, submete o que lhe opunha, são diferentes. Pesam também as condições socioeconômicas, o filho do rico não passa fome e sem motivos chora, o filho do pobre passa fome e por causa da fome chora. Por autoridade o pai rico e o pai pobre mandam calar a boca, o primeiro contenta seu filho com brinquedos, o segundo amedronta o filho usando um personagem folclórico, o lobisomem, que pega criancinhas teimosas, para fugir disso deve dormir. Duas práticas psicológicas para conter os filhos do choro, só que o primeiro possui condições financeiras para isso, suprindo as necessidades do filho com algo material que alimenta o desejo. No caso do segundo, a falta de condições financeiras enriquece sua retórica persuasiva, o medo é bem convincente, na realidade essa é uma saída para enganar mais que o choro, a fome. A atitude do pai rico causa risos pela compra da boneca que faz *cuém*, o pai pobre não provoca risos, termina com um *não* seguido por reticências (não tem brinquedos – não tem alimento) e isso não tem graça, é

uma triste realidade. Temos daí um breve esboço das relações de produção e reprodução capitalistas, feito pelo alfabetizando, das contradições de classe, sem que fosse necessário nomeá-la.

Diante da discussão aberta, outros alunos são interpelados a falar, o sr. Luiz concorda e reforça a fala de sr. Manezinho, logo depois é questionado:

- O senhor já ouviu falar numa coisa que se chama democracia, sr. Luiz?
- Já tenho visto, já.
- Sabe o que é, sr. Luiz?
- Sei não senhor, Democracia é o seguinte: é o sujeito ser honesto...
- [...] – A carestia está demais. Um quilo de carne 440 cruzeiros. Um pobre pode comer?
- Quantas vezes por mês o sr. come carne?
- Carne de gado? Derna o fim do ano. Às vezes um preá, uma coisa...
- Então, o senhor acha que isso é democracia, sr. Luiz?
- Acho uma esculhambação. (LYRA, 1996, p. 131-132)

Fazemos um paralelo com outra fala que leva a uma mesma direção:

- Eu quero, só, mostrar pra classe a desigualdade que existe e perguntar à classe: sr. Manezinho, esse negócio desigual é coisa de democracia, ou é coisa de esculhambação, como disse aqui o sr. Luiz?
- Esculhambação. (LYRA, 1996, p. 135)

Estamos considerando esses dois recortes como pontuais no desfecho da discussão sobre o valor do trabalho. Vimos toda uma conjuntura social e histórica mobilizada nos discursos, questionamentos, interpretações que geraram muitos sentidos, e todo esse movimento incitado pelo discurso pedagógico polêmico direcionou o foco para a questão democrática. Por esse escopo, podemos tentar analisar o que fundamentou esse direcionamento, indo para as condições de produção temos um Brasil que até o início de 1963 se encontrava instável politicamente dividido entre o parlamentarismo e o presidencialismo. O reflexo dessa instabilidade afetava diretamente o setor econômico e, por consequência, as condições de trabalho, o salário mínimo, a inflação, aumentando a desigualdade social. Sendo assim, a representação de democracia passa a ser questionada, podemos fazer menção às análises de conjuntura (método de análise materialista histórico) aludidas por Althusser. Os alfabetizados são interpelados a voltar seus olhares para o momento histórico, refletir sobre trabalho, força motriz das relações de produção, sobre economia, aspectos inseparáveis das relações sociais, das questões de classe e contradição. Questionar-se em quantas vezes pode comer carne bovina por mês, leva a questionar o

valor que recebe de salário por mês, leva a questionar se isso é justo, leva a questionar se isso é democracia, leva a questionar se essas condições devem continuar assim.

Seguindo a discussão, o sentido de democracia se banaliza, viver em um sistema democrático pode ser o mesmo que viver uma pseudodemocracia, sem liberdade, igualdade de direitos, trabalho e salário justo, enfim, sem vida digna para muitos brasileiros. Os alfabetizados, percebendo a deformidade, interpretam-na como esculhambação. Cientes do peso significativo da palavra, fomos em busca dos sentidos possíveis, para além dos dicionários. Por mais estranho que pareça essa fonte foi a que melhor nos atendeu, a Veja conseguiu reunir os principais sentidos para esculhambação, visando esclarecer a seus leitores o uso e origem da palavra no blog *Sobre Palavras*, produzido por Sérgio Rodrigues, em 2011, tendo por tema: *A esculhambação é coisa nossa*:

A esculhambação é um artigo genuinamente nacional, sobre isso concordam todos os estudiosos. Esculhambar é um regionalismo brasileiro surgido no século 20 com dois sentidos básicos: criticar ou repreender rudemente e, na acepção mais usada, bagunçar, avacalhar. De onde veio a palavra é mais difícil dizer. Tudo indica que nasceu por formação expressiva em torno de um tabuísmo, um palavrão, mas a partir desse ponto os filólogos se dividem em dois times aguerridos. Peço licença aos leitores para citar abaixo, em nome do interesse científico, os termos chulos que estão por trás dessa divisão (não há um jeito educado de dizer essas coisas). Silveira Bueno, que costuma ser criticado por sua falta de rigor, concorda com José Pedro Machado, lexicógrafo de grande prestígio, ao dizer que o sentido original de esculhambar era “arrebentar as nádegas, o cu, a pancadas”. No time oposto, Antenor Nascentes e Antônio Geraldo da Cunha atribuem ao verbo o sentido primitivo de “ficar com os testículos (colhões) feridos de tanto andar a cavalo”.

Esculhambação, mais que um substantivo, é uma forte expressão de sentimento humano e, sobretudo, brasileira. Sintetizaríamos, um palavrão, considerando a origem, que transita entre o ofensivo e o ridículo, usado para expressar o cúmulo do absurdo. Pensamos ser o princípio atribuído à democracia brasileira, ou a falta dela, no discurso dos alfabetizados. Mas não descartamos o sentido de crítica que contempla a indignação, ou o sentido de bagunça que anuncia a desordem. Como diz o título da matéria *esculhambação é coisa nossa*, em tom de sarcasmo, beira a desfaçatez, para se referir às notícias diárias envolvidas no contexto brasileiro já em dias atuais, fazendo jus a todos os efeitos de sentidos aqui expressos. Talvez coubesse mesmo o uso da esculhambação ao “jeitinho brasileiro”, no que se refere à instância democrática e à prática política brasileira, uma democracia improvisada, que segue como pode, aos “trancos e barrancos”. Esculhambação é, assim, a expressão da falha do ritual democrático, é o desvelamento de um mal

funcionamento revelado pelo gesto de interpretação dos alfabetizados. Manifesta a autoria de uma leitura polissêmica que não se identifica ou se filia à democracia vigente, trazendo-nos o sentido de revolta mediante o lugar discursivo assumido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há palavra verdadeira que não seja da práxis.
Daí, que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo.
(FREIRE, 1968)

Quando Pêcheux pensou a pedagogia da ruptura por uma via discursiva, pensou também na palavra, nos sentidos que emanam dela no processo discursivo⁴⁹. A reflexão que propomos aqui gira em torno dos efeitos de sentido mediante a palavra, materialidade da língua, objeto histórico e ideológico, enquanto discurso. Ao longo de nosso gesto de análise muitas palavras foram mobilizadas, significadas e resignificadas, atrelando-se a muitas outras palavras prenes de sentidos em um movimento infindo – que não se fecha aqui. É interessante refletir que para Pêcheux nunca se tratou de análise sociológica ao apontar as relações de produção e reprodução, pelo contrário, o discurso, o texto, a palavra, sob a perspectiva da língua, é que podem nos trazer à luz os aspectos sócio-histórico-político-ideológico em suas contradições. O homem significa, está em sua natureza significar, e o reflexo disso está em seu mundo material. Freire em outro espaço-tempo toma a palavra como força motriz de sua práxis pedagógica, nomeando-a de palavra-geradora. Em um movimento similar ao de Pêcheux, parte do discurso/palavra para evidenciar o mundo em suas contradições, e afirma “é preciso dizer a palavra”, a palavra silenciada, amordaçada, contida nos esfarrapados do mundo. A palavra precisa ser pronunciada, significada, para que o mundo tenha sentido e seja menos oprimido. Transformar também pode resignificar, pode está na simples ação de pronunciar, afinal o indivíduo se transforma em sujeito, interpelado pela ideologia, quando entra no discurso, inscrevendo-se em uma dada forma-sujeito.

Aludir a forma-sujeito é reconhecer que para a Análise de Discurso existem diferentes formas em que o sujeito do discurso poderá se inscrever enquadrando modalidades discursivas de efeito ideológico, as quais já conhecemos, identificação, contraidentificação, desidentificação. Também sabemos que para Pêcheux a transformação só poderá ser alcançada mediante a desidentificação que rompe com a ideologia dominante, feita algumas ressalvas, pois *Só há causa daquilo que falha*, se existe uma

⁴⁹ Não descartamos o discurso não verbal, nesse espaço, apenas ressaltamos o verbal enquanto fundamental a práxis pedagógica freireana.

ordem ideológica, também existe uma ordem do inconsciente que marca presença. Com essas considerações que abarcam a pedagogia da ruptura em seus impasses e dada a abertura deixada pelo próprio Pêcheux, entra em questão para nós uma pedagogia crítica originalmente brasileira, apesar de praticada internacionalmente. Inicialmente, apostamos em ser a pedagogia freireana uma resposta aos impasses da pedagogia da ruptura e chegamos aqui com uma visão muito mais ampla dessa possibilidade. Seria um erro nivelá-las, ou acreditar que uma poderia ser a versão mais atualizada da outra. Sustentaremos que com o resultado das análises a que chegamos a pedagogia crítica freireana atende sim, a alguns pressupostos da pedagogia pêcheutiana. E pode, dentro dos seus limites, fazer jus às práticas de *Ousar se revoltar* e *Ousar pensar por si mesmo*, por gestos pontuais e significativos.

O contexto histórico-político estava diretamente ligado ao método freireano de alfabetização e, ressaltamos, especialmente para jovens e adultos, em um momento em que o analfabetismo batia recorde. O que chamará a atenção nessa proposta é que a questão pedagógica não se propõe apenas a eliminar o analfabetismo funcional, mas, sobretudo, o analfabetismo político. Para assim atender a esse intuito foi assumida uma práxis de ação-reflexão crítica mediante palavras-geradoras, precisamos destacar que das várias mobilizações o escopo sempre se voltava para o universo do sistema democrático, produzindo inúmeros efeitos de sentido. A prática pedagógica se alinhava a uma formação política sem que fosse assumido um partidarismo político, então, não poderíamos compará-la a de Lenin, como já foi posto, Freire se filiava a ciência materialista, mas não fazia política, no sentido restrito. E apesar de criar uma pedagogia considerada revolucionária, indo de encontro com o Sistema, não tinha planos de levantar uma revolução, tão decisiva quanto a do soviético. Da pedagogia crítica existia um empenho em tocar a ignorância política, desmascará-la, mediante um ensino polêmico, diretivo, dialógico e horizontal. Assim, o sistema democrático passa a ser o centro das discussões em uma abertura para o questionável. Para, além disso, incitava-se um ativismo de cada educando/alfabetizando, o homem alfabetizado deveria agir crítica e politicamente, não apenas pensar/ refletir sobre as questões que o rodeava, deveria se pronunciar, assumir lugar discursivo, inscrevendo-se em uma dada posição.

A democracia representativa passa a ser problematizada incisivamente, aceitar viver dentro desse sistema, não significa aceitá-lo passivamente. Por isso, temos o efeito de um voto que funciona como arma, a negação de uma população que siga o instinto gregário de

ser massa, a ressignificação e otimização do sujeito coletivo povo no fazer político do País. Iniciativas possíveis ao método freireano pela ousadia em quebrar tabus, como disse o próprio Freire, além das condições favoráveis mediante a presidência de João Goulart, o que fazia toda diferença, o pedagogo podia agir livremente em sua práxis. Apesar de todos os contratemplos o sistema democrático ainda parecia/parece viável, porque pode ser moldado conforme as necessidades e vontades daqueles que representam o poder político. Não por acaso, Jango propõe reformas de base, confiando no poder do reformismo radical⁵⁰, sem demonstrar pretensões revolucionárias, Freire corrobora com essa causa em sua área de atuação. Enquanto exceção, esse governo não representava o poder dominante em seus interesses e por isso era rejeitado, logo depois, foi eliminado. A postura assumida por Freire era de alguém que sem recursos para promover uma insurreição contra o sistema dominante, assume uma prática revolucionária descentralizada, não menos capaz de abalar com as estruturas do poder. Jango em sua interpretação considerava a experiência pedagógica freireana como uma “Revolução pelo ensino” (LYRA, 1963, p.20).

Freire em seu trabalho de observação da sociedade em que atuava conceitua uma *cultura do silêncio*, imposta por aqueles que dominam, por essa via reconhece uma sociedade dividida entre opressores e oprimidos. Rompe com essa cultura refletida no ensino autoritário, hierárquico e antidialógico, propondo uma ação dialógica colaborativa que se abre a escuta, ao pronunciamento do outro no processo discursivo. Isso nos permite fazer um paralelo com a noção de *paixão da ignorância* cunhada por Christian Dunker (2020), trata-se de se destituir do saber supremo pela experiência da ignorância, do não saber, guiando-se pela paixão, desejo de conhecer, que se mostra como um processo inacabado que depende da prática da escuta. Ele traz como referências Paulo Freire e Jacques Lacan, os aproximando pela atitude ética de ambos de vivenciar a *douta ignorância* que vai do desejo infantil de aprender à subversão da sabedoria plena, é assumir-se leigo e ao mesmo tempo aberto ao saber, a escuta e a curiosidade. Tomada da psicanálise lacaniana para se aplicar ao contexto socioeducativo, a escuta é a saída da *fala vazia*, para a *fala plena*, quando se pode discernir, desejo, precisão e demanda. Escutando mobilizamos nossa paixão da ignorância e criamos com o outro uma ligação, um laço

⁵⁰ Temos aí uma interpretação da história em aberto, a transformação viria pelo reformismo, seria alcançada aos poucos e em determinado momento haveria a dissolução do capitalismo, é preciso reforçar que se trata de uma das muitas interpretações possíveis da história. Como sabemos, Lenin discordava dessa prática e seguia por uma via mais decisiva, de insurreição e enfrentamento.

social, transformando a forma de nos relacionarmos e de adquirirmos conhecimentos. Exercitar a paixão da ignorância pela escuta é promover a transformação das relações de poder, o que nos faz reconhecer uma escuta potencial, e porque não, revolucionária.

Mas onde há escuta há pronunciamento, “liberdade de fala” e nos termos discursivos, abertura polissêmica, dispersão de sentidos. Ao longo das análises tivemos alguns exemplos de interlocução dirigida pelo discurso pedagógico polêmico, oscilando para o lúdico, aberto a escuta, ao discurso/pronunciamento dos educandos e nessas passagens pontuais se fizeram presentes as contradições, sem que fossem censuradas, pelo contrário, a proposta foi torná-las evidentes. Essa liberdade de interpretar põe essa prática pedagógica em outro patamar, pois normalmente cabe àquele que instrui limitar a dispersão dos sentidos ao que pretende alcançar metodicamente. Por isso, vimos que nessa prática não se limita o aprendizado por imposição do discurso pedagógico, o que é interpretado e pronunciado configura um lugar discursivo. Trata-se de uma abertura que extrapola a intenção do pedagogo e que mesmo assim é respeitada, não se anula na discussão, emancipa aquele que toma o discurso. Pêcheux criticou a certeza dos pedagogos, e aqui temos um exemplo de como a pedagogia freireana trabalha pela escuta em caminho oposto, talvez condizente com o pensamento pêcheutiano. Considerando o ensino-aprendizagem como a reprodução de um ritual sócio-histórico-ideológico foi possível encontrar na experiência da prática pedagógica freireana falha no ritual, superação pontual da reprodução. Houve exemplos de *Ousar pensar por si mesmo*, menos aparente, *Ousar se revoltar*, mas iríamos mais adiante afirmando que antes há um ousar se pronunciar, uma ruptura com a cultura do silêncio e abertura para os sentidos.

Sendo assim, a desidentificação não é plena no método freireano, ela ocorre momentânea e pontualmente. Reconhecemos que o princípio dessa prática, seu lugar discursivo é o da contraidentificação, mas o fato de haver espaço para contradição, para sua problematização, dá a liberdade para que se façam presentes os lampejos da desidentificação. E esse esclarecimento só é possível pela abertura dada por Pêcheux de que pode haver falhas nos rituais, de que da mesma forma que temos uma ordem ideológica determinante no processo discursivo, temos também uma ordem do inconsciente dando a luz ao inesperado. Nesses termos a democracia representativa foi problematizada, produzindo mediante a reflexão crítica das palavras-geradoras a falha do ritual, até então impensada. Possibilitada pela mobilização de sentidos de um sujeito-aluno que se pronuncia, que traz para o discurso o que ousa pensar diante do lugar de fala que

ocupa, das condições de produção que o afetam. Temos aí a ação de uma ideologia inclusiva, nos termos freireanos, que emancipa o sujeito-aluno social e politicamente, pelo direcionamento colaborativo do diálogo e da escuta. Também inclusiva por estar aberta a inúmeras interpretações dos sujeitos no processo discursivo e ideológico. Por tais motivos, não nos parece menos significativa uma transformação pela palavra, ou melhor, pelo pronunciamento. Se essa ação não pode mudar o mundo ao menos pode mudar o homem na construção de seu pensamento crítico, na libertação de seu intelecto.

Mesmo com essas evidências podemos seguir mais adiante e pensar em outras formas de ler as modalidades discursivas de funcionamento subjetivo, por outra via de interpretação. Tomamos a liberdade de seguir pelo princípio de que Pêcheux quando formulou suas modalidades em alguma medida bebeu da fonte espinosista. Com base nessa afirmação recorreremos a Cláudio Ulpiano (1988), no momento em que trata de *Pensamento e Liberdade em Espinosa* chegando ao consenso de que há em torno desse tema pelo menos três espécies de gêneros de conhecimento. Para Espinosa, haveria em primeira instância a *consciência*, a qual por efeito das experiências de vida deixaria o homem submetido às forças externas, sendo passivo e determinado por essas forças. Em segunda instância se encontra a *razão*, quando o homem passa a agir, voltando seu olhar para o exterior para conhecer sua realidade, extraindo algum conhecimento dela. Por último encontra-se o gênero do *pensamento*, onde o homem não mais irá observar e assimilar o que vem de seu exterior, mas será tomado pelo poder de invenção do pensamento, algo produtivo capaz de gerar novos modos de conhecer, enfim, novos modos de vida. Essa terceira instância que aproximaria o homem de sua liberdade de tornar-se outro, mediante o ousar pensar, logo que para Espinosa não poderia haver liberdade sem a ação do pensamento.

Entra em questão a oposição entre forças ativas e forças reativas que tenderiam para a submissão. Para se constituir livre o homem deve confrontar essas forças até que seja possível a predominância das forças ativas, produtivas, alicerçadas pelo pensamento. Em palavras de Ulpiano, “ser livre é ser causa ativa das suas próprias ações” (1988), deve ser ressaltado que isso não acontece de forma gratuita, mas no embate das relações de força. Conforme Ulpiano, caberia à prática pedagógica a incumbência de superar o primeiro gênero, reconhecido como superstição, até que fosse possível alcançar a produtividade do pensamento. Poderíamos complementar pela alusão ao conceito de *devoir*, cunhado pelo espinosista Deleuze, que nos traz a ideia de produzir o novo, de mudar. As coisas mudam

de sentido e o devir acompanha esse movimento, movendo-se entre o desejo e a transformação, uma espécie de força criadora que supera a reprodução. Acreditamos ser essa terceira instância, próxima a terceira modalidade pècheutiana, mais especificamente no momento em que reverbera *um pensar por si mesmo*. Um modo de pensar para além das superstições que nos são impostas, podendo ser mais que pensamento, a produção do impensado.

Em um segundo movimento, ousamos aproximar as ideias espinosistas às freireanas. Temos a partir de Freire (1979), mediante uma análise que faz da realidade concreta, algo parecido, três níveis de consciência, ou de desvelamento da realidade, que afetariam o homem na aquisição do conhecimento. Primeiro haveria uma *consciência semi-intransitiva, falsa consciência*, uma falta de percepção da realidade, ou seja, uma consciência mágica submetida ao poder das causalidades, plena docilidade. Haveria ainda um segundo nível, o da *consciência ingênuo-transitiva, dominada*, onde já há um movimento de percepção, porém imersa na ingenuidade, continuando submetido a explicações mágicas, o homem segue pela mistificação da realidade. Por último, o homem pode chegar a *consciência crítica*, percebendo-se como ser histórico emerge pelo desvelamento e atuação na realidade objetiva, um processo de desmistificação. A realidade passa a ser *objeto cognoscível* para o homem que poderá assumir *posição epistemológica* mediante a ação-reflexão do pensamento crítico. Segundo Freire, os níveis iniciais de consciência são passíveis de serem ultrapassados, para isso é necessário uma ação pedagógica que desafie o homem pela problematização de sua realidade, tornando-o capaz de pensar, se posicionar, se pronunciar. É o que chamará de *pensamento autêntico*, tão quanto Pêcheux e Espinosa, respeitando as condições de produção de cada um, espera-se que o homem produza por si mesmo algo para além do esperado, um pensamento crítico em devir, capaz de se abrir ao impensado.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Lo que no puede durar en el partido comunista**. Tradutor Pedro V Madri, Espanha: Siglo XXI, 1978.

ALTHUSSER, Louis; RANCIÈRE, Jaques; MACHEREY, Pierre. **Ler o capital**. (Vol. 1). Trad. Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1979.

ALTHUSSER, Louis. **Sobre a reprodução**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BAGNO, Marcos. Fábulas fabulosas. Práticas de leitura e escrita. **Práticas de leitura e escrita** / Maria Angélica Freire de Carvalho, Rosa Helena Mendonça (orgs.). – Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BECK, Maurício et al. **Um Outro Mundo é Possível? Do Fim da História a Outros Sentidos Possíveis**. (UFSM), Santa Maria, 2005.

BECK, Maurício; SCHERER, Amanda. As Modalidades discursivas de funcionamento subjetivo e o legado marxista-leninista. **Letras** (UFSM), Santa Maria – RS, v. 37, p. 169-183, 2008.

BECK, Maurício; MARCEL, Phellipe. O sujeito e seus modos - identificação, contraidentificação, desidentificação e superidentificação. **Revista Leitura** (UFAL), Maceió – AL, v. 2, p. 135-162, 2012.

BECK, Maurício. Apraxia e silenciar: formas resistência-revolta por meio de uma subtração subjetiva. **Revista Conexão Letras** (UFRGS), Porto Alegre – RS, v. 8, n. 10, 2013.

BECK, Maurício. Saberes Zapatistas: 25 anos de autonomia. **Fragmentum** (UFSM), Santa Maria – RS, v. 54, p. 191-208, 2019.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1982. p.308-345: Cultura brasileira e culturas brasileiras.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Paulo Freire: educar para transformar: fotobiografia**. São Paulo: Mercado Cultural, 2005.

CARVALHO, Frederico Zeymer Feu de. **O sujeito no discurso: Pêcheux e Lacan**. UFMG, Belo Horizonte, 2008.

CINTRA, Benedito Eliseu Leite. **Paulo Freire entre o grego e o semita: educação: filosofia e comunhão**. Edipucrs, 1998.

COMPARATO, Fábio Konder. Variações sobre o conceito de povo no regime democrático. **Estudos avançados** (USP), São Paulo, v. 11, n. 31, p. 211-222, 1997.

DA CUNHA, Antonio Geraldo. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon Editora, 2019.

DUNKER, Christian. **Paixão da Ignorância: a escuta entre Psicanálise e Educação**. São Paulo: Editora Contracorrente, 2020.

FERNANDES, Carolina. NEM AUTORITÁRIO, NEM CÍNICO, APENAS POLÊMICO: AS FORMAS DO DISCURSO PEDAGÓGICO ATUAL E SEUS PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO. **Pensares em Revista**, São Gonçalo – RJ, n. 17, 2020.

FERNANDES, Carolina; VINHAS, Luciana Iost. Da maquinaria ao dispositivo teórico-analítico: a problemática dos procedimentos metodológicos da análise do discurso. **Linguagem em (Dis) curso** (UNISUL), Santa Catarina, 2019, 19.1: 133-151.

FERNANDES, Carolina. Os desafios de ensinar a Análise do Discurso e de se ensinar com a Análise do Discurso. **Revista Linguagem & Ensino** (UFPel), Pelotas – RS, v. 21, n. 2, p. 17-39, 2018.

FERREIRA JÚNIOR, Amarílio. **História da Educação Brasileira: da Colônia ao século XX**. São Carlos: Edufscar, 2010.

FREIRE, Paulo. Conscientização e alfabetização, uma nova visão do processo. **Revista de Cultura da Universidade do Recife**, Recife, n.4, abr./jul. 1963.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17^a. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Coleção leitura.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GERMANO, José Willington. As quarenta horas de Angicos. **Educação & Sociedade**, Campinas – SP, v. 18, n. 59, p. 391-395, 1997.

GRAMSCI, Antônio. **Os Intelectuais e a organização da cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GUERRERO, Miguel Escobar. Utopía y contraideología en las procesos educativos. **Utopías**. Revista de la Facultad de Filosofía y Letras (UNAM), México, 1991.

GUERRERO, Miguel Escobar. **Pedagogia Erótica: Paulo Freire e o EZLN**. Luis Villoro e Fernanda Navarro, prólogo. El Autor, México, 2012.

GUERRERO, Miguel Escobar. LA LECTURA DE LA REALIDAD EN EL AULA. PENSAR LA PRÁCTICA PARA TRANSFORMARLA. **Utopías**. Revista de la Facultad de Filosofía y Letras (UNAM), México, 2019.

IBER, Christian. Revolução como negação da negação? Considerações sobre a recepção marxiana de Hegel. **Revista Dialectus** (UFC), Fortaleza – CE, 2018.

INDURSKY, Freda. Unicidade, desdobramento, fragmentação: a trajetória da noção de sujeito em Análise do Discurso. In: MITTMANN, Solange; GRIGOLETTO, Evandra; CAZARIN, Ercília (Orgs.) **Práticas discursivas e identitárias: sujeito e língua**. Porto Alegre: Nova Prova, 2008.

KRUPSKAYA, Nadeshda. **La educacion de la juventude**. Madrid, Espanha: Nuestra Cultura, 1978.

LACAN, Jacques. O Seminário – livro 17: o avesso da psicanálise (1969-70). Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 1992. [versão brasileira de Ary Roitman; consultor, Antônio Quinet]. 1992.

LEBRUN, Gérard. **Althusser e seu partido**. In: LEBRUN, G. Passeios ao Léu. Ensaios. São Paulo: Brasiliense, 1983.

LENIN, Vladimir Ilitch. **Que fazer?** Trad. Lisboa, Portugal, Editora Avante, 1977.

LOBO, Luiz. **A hora e a vez de Angicos**. Tribuna do Norte, Natal – RN, 1963.

LYRA, Carlos. **Angicos: Diário de uma experiência**. SECERN – RN, 1963.

LYRA, Carlos Tavares. **As quarenta horas de Angicos: uma experiência pioneira de educação**. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

LISOWSKI, Carolina Salbego et al. **VOCÊ SABE COM QUEM ESTÁ FALANDO? SUJEITO DE DIREITO, DISCURSO E SENTIDO**. Tese de Doutorado (UFMS), Santa Maria – RS. 2016.

MARANDIN, J. M.; PÊCHEUX, M. **Materialidades discursivas**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2016.

MARIANI, Bethânia Sampaio Corrêa. **O comunismo imaginário: práticas discursivas da imprensa sobre o PCB (1922–1998)**. 2006. Tese de Doutorado. (Curso de Linguística)–Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Mariani, Bethania. Textos e conceitos fundadores de Michel Pêcheux: uma retomada em Althusser e Lacan. *ALFA: Revista de Linguística*, v. 54, n. 1, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MOREIRA, Cássio. **O projeto de nação do governo João Goulart: o plano trienal e as reformas de base (1961-1964)**. Tese de Doutorado (UFRS), Porto Alegre – RS, 2011.

MOREL, Ana Paula Massadar. CAMINHAR PERGUNTANDO: A EDUCAÇÃO AUTÔNOMA ZAPATISTA. **Revista Aleph UFF**, Niterói – RJ, n. 31, 2018.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Segmentar ou recortar. **Série estudos**, Uberaba – MG, v 10, p. 9-26. 10, 1984,

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 4. reimp. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. São Paulo, Editora da UNICAMP, 2007.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e leitura**. São Paulo: Campinas: Cortez, 2008.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios & procedimentos**. 10. ed. Campinas, SP: Pontes, 2012.

OYAMA, Edison Riuitiro. **Marx e o marxismo: A perspectiva da educação em Lenin e Krupskaja**. Revista do NIEP-Marx. Boa Vista: UFRR, 2014.

PÊCHEUX, Michel. Só há causa daquilo que falha ou o inverno político francês: início de uma retificação. In: PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução de Eni Orlandi et al. Campinas: Edunicamp, 1988. Anexo III, p. 293-307. Edição original: 1978.

PÊCHEUX, Michel. Delimitações, inversões, deslocamentos. [1981] Tradução de José Horta Nunes. **Caderno de Estudos Linguísticos**. Campinas: Unicamp/IEL, n. 19, p. 7-24, jul./dez. 1990.

PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E.P. (org.). **Gestos de leitura: da história no discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 1994.

PÊCHEUX, Michel. O mecanismo do (des)conhecimento ideológico. Tradução de Vera Ribeiro. In: ZIZEK, S. (Org.) **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. p. 143-152. Tradução de: Mapping Ideology, 1994.

PÊCHEUX, Michel; INVERSÕES, Deslocamentos. O mecanismo do (des) conhecimento ideológico. **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996, 143-152.

PÊCHEUX, Michel; GADET, Françoise. **A língua inatingível**. Campinas: Pontes, 2004.

PÊCHEUX, Michel. **O Discurso. Estrutura ou acontecimento**. Trad. de Eni Puccinelli Orlandi. 6. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

PÊCHEUX, Michel; ORLANDI, Eni Puccinelli. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Trad. de Eni Puccinelli Orlandi. 5. ed. Editora da UNICAMP, 2014.

PÊCHEUX, Michel. **Análise de Discurso: Michel Pêcheux Textos Selecionados: Eni Puccinelli Orlandi**. Campinas: Pontes Editores, 2015.

PÊCHEUX, Michel. Ousar pensar e ousar se revoltar. Ideologia, marxismo, luta de classes. 2014. **Décalages**: vol. 1: Iss. 4. Disponível em: <<https://scholar.oxy.edu/decalages/vol1/iss4/15>> Acesso em: 15 maio de 2019.

PÊCHEUX, Michel. **Análise automática do discurso**. Trad. de Eni Puccinelli Orlandi e Greciely Costa. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. **Os profissionais do impossível**. Belo Horizonte-MG: UFMG, 2013.

RODRIGUÊS, Sérgio. A esculhambação é coisa nossa. **Sobre Palavras**. São Paulo, 11 de agosto, 2011. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/blog/sobre-palavras/a-esculhambacao-e-coisa-nossa/>. Acesso em: 02 de abril de 2021.

SILVA, FRANCISCO CANINDÉ DA; SAMPAIO, MARISA NARCIZO. **Cinquentenário das "40 horas de Angicos": memória presente na educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Educação, v. 20, n. 63, p. 925-947, 2015.

SOUSA, Cleonice Maria. FREIRE, Paulo, 1921- Conscientização: Teoria e Prática da Libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire; [tradução de Katia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra]. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979. **Boletim Técnico IFTM**, n. 4, p. 30-31, 2019.

TRÓTSKY, Leon. A história da Revolução Russa. Tradução de E. Huggins. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2017. 3 v. – (Edições do Senado Federal ; v. 240 A-C)

TRÓTSKY, Leon. Luxemburgo e a Quarta Internacional. In: **Escritos de León Trotsky (1929 - 1940)**. Nova Internacional, New International , Vol. II No. 8 , agosto de 1935, pp. 168-169. Disponível em: <<https://www.marxists.org/archive/trotsky/1935/06/lux.htm>> Acesso em: 09 set. de 2020.

ULPIANO, Claudio. **Aula em vídeo: Pensamento e liberdade em Espinosa**. In: Acervo Claudio Ulpiano: vida, obra, aulas e conjugações. Rio de Janeiro, 1988. Disponível em: <https://acervoclaudioulpiano.wordpress.com/2017/09/03/pensamento-e-liberdade-em-espinosa/>. Acesso em: 22 de março de 2021.

ULPIANO, Cláudio. **O pensamento de Deleuze ou a grande aventura do espírito**. Tese (Doutorado). Campinas: Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Estadual de Campinas, 1998.

VERLI, Petri, SILVA, Kelly Fernanda. Línguas e instrumentos linguísticos: **Apontamentos sobre produção do conhecimento e prática científica em escritos de Michel Pêcheux**. Campinas: CNPq – Universidade Estadual de Campinas; Editora RG, 2016.

VASCONCELOS, Maria Lúcia Marcondes Carvalho e BRITO, Regina Helena Pires de. **Conceitos de educação em Paulo Freire: glossário**. Editora Vozes: São Paulo, 2012.

Y GASSET, José Ortega; MICHAEL, Marylene Pinto; CAVALHEIRO, Maria Estela Heider. **A rebelião das massas**. Rio de Janeiro: Livro Ibero-Americano, 1962.

ZOURABICHVILI, François; GOLDSTEIN, Víctor. **O vocabulário de Deleuze**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004.