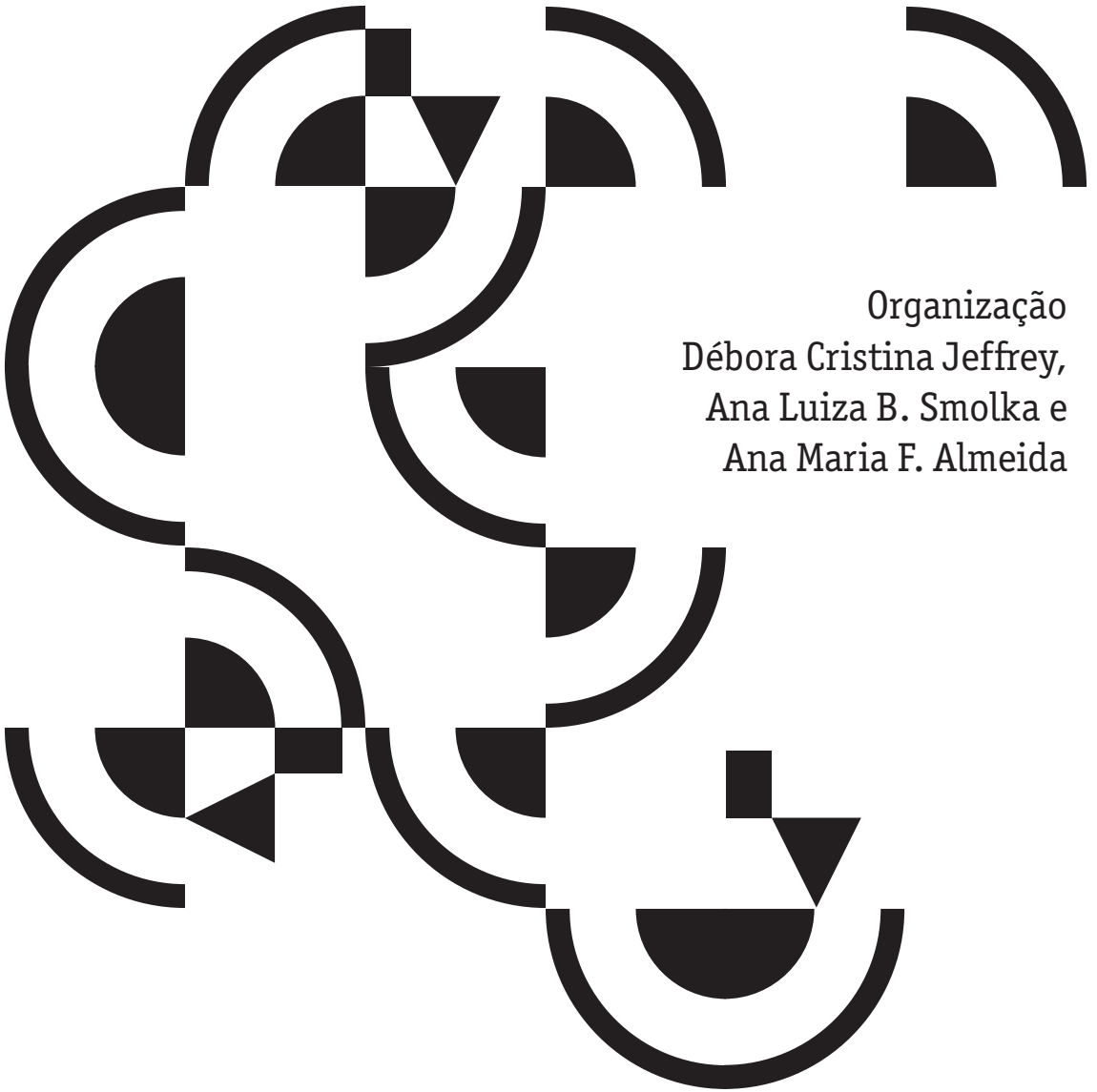


DOSSIÊ
“PAULO FREIRE E O DEBATE
EDUCACIONAL CONTEMPORÂNEO”

Organização
Débora Cristina Jeffrey,
Ana Luiza B. Smolka e
Ana Maria F. Almeida



Paulo Freire e a produção de subjetividades democráticas: da recusa do dirigismo à promoção da autonomia

Eduardo Dullo*

<http://dx.doi.org/10.1590/0103-7307201407502>

Resumo

Em sua tese de 1959, Paulo Freire interpretou o Brasil a partir de uma “antinomia fundamental”: à “emergência do povo na vida pública” não corresponderia uma adequada “disposição mental” para agir, pois essa população seria “inexperiente” em regimes democráticos. O objetivo deste texto é analisar a proposta pedagógica de Freire como uma saída para esse problema histórico nacional, apontando-o como a tentativa de produção de subjetividades democráticas, cidadãos. Para isso, centra-se a discussão em torno de dois conceitos, o de dirigismo e o de autonomia, e sugere-se uma interpretação de Freire em dois níveis hierarquizados: em um há uma relação horizontal de troca dialógica e em outro, englobante, há uma relação vertical de transformação dos “dispositivos mentais”. Aponta-se, a partir de pesquisa documental sobre a “Experiência de Angicos”, como a tensão entre esses dois níveis constituiu a principal dificuldade encontrada – a de produzir autonomia a partir de uma relação de autoridade.

* Pesquisador Associado do Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (CEBRAP); Pós-doutorando Departamento de Antropologia, Universidade de São Paulo (USP); Bolsista FAPESP - processo 2013/16433-3. São Paulo, SP, Brasil. edudullo@gmail.com

Palavras-chave

Paulo Freire, educação política, cidadania, autonomia.

Paulo Freire and the production of democratic subjectivities: from the refusal of guidance to the promotion of autonomy

Abstract

In 1959 Paulo Freire interpreted the Brazilian case as consisting of a “fundamental antinomy”: “the emergency of the people in the public life” had no proper correspondent in their “mental disposition” to act, since they had no experience with democratic regimes. The main objective of the text is to analyse Freire’s pedagogical proposition as an attempt to find a solution to this historical national problem by pointing how he tried to produce democratic and citizen subjectivities. I discuss, therefore, two concepts: guidance and autonomy and suggest an interpretation of Freire’s pedagogy in two hierarchical levels: in the lower level there is a horizontal dialogic exchange and in the vertical, encompassing level, there is a transformation of the “mental dispositive”. By focusing on the documental research around the “Angicos Experiment” I show how the tension between these two levels has constituted the main difficulty they faced – to produce autonomy from an authoritative relation.

Keywords

Paulo Freire, political education, citizenship, autonomy.

A interpretação que Paulo Freire faz do Brasil dos anos 1950, expressa em sua tese, *Educação e atualidade brasileira* (2003 [1959]), é a de que viveríamos um momento de transição nas próprias concepções da sociedade e de seus integrantes. Ele resume seu argumento afirmando que há uma “antinomia fundamental”: à “emergência do povo na vida pública” não corresponderia uma adequada “disposição mental” para agir, pois essa população seria “inexperiente” em regimes democráticos. Essa inexperiência seria consequência não apenas de seu passado recente, o regime autoritário do Estado Novo de Vargas, como também e, sobretudo, do período colonial, em que “não havia povo”, mas senhores de engenho e seus escravos. A questão colocada por esse diagnóstico é: como trabalhar pela emancipação de uma população que não se via e não era vista pelos demais como “povo”? A minha intenção é tornar explícita a amplitude do trabalho de Freire, isto é, o fato de esta questão poder ser levada a termos mais fundamentais para a consolidação do sujeito moderno: *qual operação é viável para que um indivíduo se torne autônomo, capaz de decidir por si mesmo?*

É esse o questionamento que encontramos no texto de Kant (2009) “Resposta à pergunta: Que é ‘esclarecimento’?”. A resposta nos diz que o esclarecimento está relacionado à assunção de uma maturidade em que se deixam de lado a preguiça e a covardia e se ousa guiar-se a partir dos próprios entendimentos. Nós associamos, historicamente, essa passagem com uma cronologia da vida: a criança deve ser guiada, e o adulto deve ser capaz de guiar a si mesmo. Isso nos levou a identificar a educação e a família com o processo pelo qual uma pessoa que é guiada vem a ser seu próprio guia. É um processo difícil o de fazer com que alguém governe a si mesmo a partir de uma relação em que é governado por outros.

Porém, não é apenas a infância que está em jogo. Kant está colocando um problema bem maior: o de uma progressiva maturidade, que não é alcançada pela comodidade de deixar que os outros pensem e julguem, no lugar de fazê-los por si mesmo, e pelo medo de errar na decisão. Talvez seja uma relação direta dessas ideias com o livro de Erich Fromm, *O medo à liberdade*, em que o autor discute – tendo como referência os regimes autoritários da Alemanha e da Itália – a concessão do governo de si e o medo que as pessoas possuem de dirigir a si mesmas, quando confrontadas com a solidão diante do mundo. Essa passagem é importante para Paulo Freire, na medida em que sua leitura de Fromm é determinante para sua conceituação de liberdade e de autogoverno, bem como para a necessidade de uma mudança no nível psicológico

dos sujeitos submetidos a um regime sociopolítico autoritário, visto por ele como existente no Brasil.

Aqui, há duas dimensões que devem ser diferenciadas: por um lado, temos a Pedagogia como o saber que ensina algo a alguém que não sabe: no caso, ensinaria a governar a si mesmo, a ser autônomo; por outro lado, temos a Psicologia como a dimensão em que residem as “disposições mentais” que devem ser transformadas, pois estão atreladas a uma conjuntura que formatou as pessoas para serem governadas por outros. Considero ser útil fazermos uma distinção conceitual entre uma dimensão *pedagógica* e uma *psicagógica*. A sugestão de Foucault (na delimitação dos termos) é a de que a relação pedagógica seja pensada como a transmissão de aptidões determinadas, ao passo que a psicagógica se relaciona com a formação de um “modo de ser” do sujeito. Sigo aqui a leitura de Chevalier (2011, p. 111) sobre o governo de si e dos outros e sobre as modificações que a relação com um regime de regras de veridicção pode exercer sobre o próprio sujeito, um trabalho de “formação das almas”.

Portanto, a minha sugestão é analisar as aspirações de Freire e sua concretização em livros e ações no mundo público como a busca pela produção de uma subjetividade adequada ao regime democrático, esperado de uma sociedade moderna: *a produção de cidadãos*.¹ Para que exista a cidadania, é preciso que essas pessoas sejam livres num nível muito fundamental. Isto é, não apenas *livres de* uma coerção externa como também *livres para* realizar alguma coisa. Essa distinção das duas liberdades, como colocou Berlin (1981), nos remete para a noção de autonomia e para o conhecimento e aperfeiçoamento de si, em que o cidadão vai, progressivamente, aprendendo sobre o contexto em que vive e desenvolvendo reflexões a respeito, para poder agir.

Tendo em vista a discussão acima, em que lemos o método e a proposta pedagógica de Freire como uma produção de subjetividades democráticas, entra em questão a problemática do *dirigismo*. Este ponto é formulado tanto educacional quanto politicamente, pois há, por um lado, uma contraposição às práticas populistas que subordinavam essa “massa” aos caprichos de um líder ou da elite e, por outro, à recorrente reivindicação da necessidade da vanguarda diante da apatia política da população. Entretanto, tal polaridade é, em si, objeto e não ferramenta de análise, pois veremos que, se igualarmos relação de poder com dominação, não será possível

analisar o exercício do poder como produção de uma subjetividade democrática.

1. Para a relação dessa proposta com o catolicismo do período, ver Dullo (2014).

Em contato com o povo

Freire (2005) tipifica a educação, em seu *Pedagogia do oprimido*, por meio de uma oposição: a educação *bancária* e a educação *dialógica*. A primeira é a tradicionalmente utilizada e contra a qual ele se insurge, pois ela é uma simples transferência de conhecimentos. Freire nos afirma que essa educação não exercita o diálogo, pois deixa de lado as *experiências de vida* do educando, o seu conhecimento e a sua cultura. Ela toma o sujeito como uma folha em branco, em que se irá escrever o conteúdo de que ela já dispõe. Com isso, nem o educando é sujeito de seu processo de aprendizagem, nem o educador se enriquece na relação de ensino, pois não há nada que possa ser transmitido na direção inversa: do educando para o educador. Assim, conclui Freire (2005, p. 66), o que ocorre é da ordem do *comunicado* e não da comunicação.

Embora a tipificação como “bancária” só viesse a ocorrer em 1967/68, com a escrita de *Pedagogia do oprimido*, a preocupação com uma pedagogia “tradicional” já estava presente em sua tese de 1959, ainda que de maneira diferente. Ali, a crítica se dava em relação ao ensino “verborrágico” e “decorativo”, expresso exemplarmente na educação jesuítica, cuja importância desde a Colônia até o século XX se mostrava como formadora da mentalidade ilustrada do País, principalmente por ser direcionada para as elites. Assim, seja na verborragia, seja no ensino bancário, a “narração” de um saber estável e imutável é contraposta à experiência de vida, com sua fluidez, seu movimento e sua ancoragem nas realizações dos indivíduos. Essa oposição fundamenta a percepção de Freire de que, na primeira, o único sujeito e, portanto, a única *pessoa*, é o narrador, sendo o ouvinte/leitor um ser passivo, sem agência ou criatividade, em suma, uma *coisa*. A percepção de alguns indivíduos como *coisas* se conecta com a escravidão histórica, o que nos leva a entender que para ele a manutenção dessa relação envolve a manutenção da relação de escravidão no que ela tem de essencial, ou seja, a desumanização como a impossibilidade de que se venha a ser um “ser para si” e se permaneça sempre um “ser para outro”. Por isso, numa aproximação entre as duas imagens de escravidão, a histórica e a hegeliana, prossegue Freire (2005, p. 67): “os educandos, alienados, por sua vez, a maneira do escravo na dialética hegeliana, reconhecem em sua ignorância a razão da existência do educador, mas não chegam, nem sequer ao modo do escravo naquela dialética, a descobrir-se educadores do educador”.

A proposta de Freire é, portanto, a de uma educação capaz de *humanizar* esses indivíduos, ao invés de transformá-los em coisas. É bastante importante notar que a

noção de humanidade vem atrelada à de agência e criatividade, pois são essas características que motivarão a transformação do mundo social injusto.

Com frequência o educador se veria, nos diz Freire, diante de uma cultura camponesa “mágica”, em que os recursos utilizados na explicação do mundo estavam distantes dos utilizados pelos agrônomos e pelo setor industrial que os estava alcançando (nos anos 1960). Como a sua proposta de alfabetização foi praticada em muitas comunidades rurais, Freire se detém nesse caso em seu livro *Extensão ou comunicação?* (1977[1969]). Preocupado com o fato de os agrônomos realizarem uma instrução, nomeada como “extensão”, ele faz uma crítica do termo. Porém, ele sabe que o problema é profundo, pois esses agrônomos-educadores constatam uma diferença cultural, chamada por Freire de dimensão “mágica” da cultura camponesa da América Latina. Nesse aspecto, ele se apoia nas conceituações de Malinowski, em *Magic, science and religion*. O primeiro passo, afirma Freire (1977, p. 31), é reconhecer que

o pensamento mágico não é ilógico nem é pré-lógico. Tem sua estrutura lógica interna e reage, até onde pode, ao ser substituído mecanicamente por outro. Este modo de pensar, como qualquer outro, está indiscutivelmente ligado a uma linguagem e a uma estrutura como a uma forma de atuar.

Assim, “qualquer que seja, contudo, o nível em que se dá a ação do homem sobre o mundo, esta ação subentende uma teoria. Tal é o que ocorre também com as formas mágicas da ação” (Freire, 1977, p. 40).

Deste ponto, a conclusão é de que precisamos tomar conhecimento das teorias que sustentam tanto a forma mágica de ação quanto a “nossa” teoria subjacente, a nossa “doxa” (o termo é usado por Freire, em contraposição a “logos”). Isso demanda um duplo movimento: uma busca pelos “condicionamentos histórico-sociológicos do conhecimento” (Freire, 1977, p. 46) e a aproximação e a busca de compreensão da visão de mundo e da cultura do povo, seja ele camponês, indígena ou urbano-industrial.

A justificativa de Freire é de que, ainda que situados em níveis de legitimação distintos – a um, a ciência e a técnica; ao outro, a magia e a tradição –, a fundamentação de ambos é racional e fundada na experiência. Por um lado, isso demanda que o educador tenha reflexividade suficiente para perceber que o seu conhecimento não

é absoluto e incondicionado e, portanto, compreenda que ele pode ser modificado, *transformado na sua relação com o outro*. Por outro lado, esse outro – que é o educando, o povo – tem sua própria cultura e seu próprio conhecimento, que deve ser reconhecido como minimamente válido, pois deriva de experiências concretas de vida e possui uma racionalidade própria.

Aqui se compreende um dos passos em que se nega a possibilidade do *dirigismo* em seu método educacional: a postura básica é pelo aumento da capacidade reflexiva e não pela condução do outro como uma coisa, inerte. Além disso, com esse duplo movimento reflexivo, haveria uma consciência da importância de todos. A tarefa desse educador é aproximar-se do educando, de maneira similar ao trabalho de campo de um antropólogo, como um sujeito disposto a ouvir e a aprender com o outro e, principalmente, preocupado em compreender a visão de mundo e a cultura desse grupo social a ser educado. Freire desenvolve isso explicitamente – a menção à importância de pesquisas antropológicas para auxiliar o trabalho do agrônomo-educador (Freire, 1977, p. 57-59) –, porém tal procedimento não é tarefa de um grupo de especialistas, e, sim, um fundamento do próprio trabalho por todos os envolvidos.

Esse *reconhecimento* já é parte, ele mesmo, do processo educativo, ao possibilitar que o educando passe a perceber-se, pelo reconhecimento do outro, como um sujeito. Assim como a desconfiança do educador bancário era “introjetada” pelo educando, o reconhecimento também o seria:

No fundo, esta atitude é de desconfiança também de si mesmos. Não estão seguros de sua própria capacidade. Introjetam o mito de sua ignorância absoluta. [...] O que estas considerações revelam claramente é que a dificuldade em dialogar dos camponeses não tem sua razão neles mesmos, enquanto homens camponeses, mas na estrutura social, enquanto “fechada” e opressora. [...] Seja como for, com mais ou menos dificuldade, não será com o antidiálogo que romperemos o silêncio camponês, mas sim com o diálogo em que se problematize seu próprio silêncio e suas causas (Freire, 1977, p. 49, grifo do autor).

Aqui, a dissociação com o trabalho antropológico é evidente: não se busca um relato ou uma explicação da cultura local, mas *a compreensão que permita a sua transformação mais eficaz*, para uma transformação tanto técnica quanto em dimensões

culturais e psíquicas. O objetivo primordial é a transformação, e não a conservação. Nesse sentido, o trabalho proposto por Freire se distancia do conservantismo romântico dos antropólogos, que temiam o desaparecimento de determinadas culturas e/ou formas de organização social.

Em última análise, a reforma agrária, como um processo global, não pode limitar-se à ação unilateral no domínio das técnicas de produção, de comercialização, etc., mas, pelo contrário, deve unir este esforço indispensável a outro igualmente imprescindível: o da transformação cultural, intencional, sistematizada, programada (Freire, 1977, p. 58).

A sociedade/cultura tal como existia era perniciosa, pois era vista como um sinal de permanência do autoritarismo e da opressão colonial/escravista. O conhecimento da visão de mundo do educando tem relevância, na medida em que auxiliará o processo de sua transformação, sem que exista uma “imposição” por parte do educador, isto é, conhecer o ponto de vista dessas pessoas permite estimulá-las a tomar o controle da situação e *agir, elas mesmas*, no processo de transformação.

Na modernização, de caráter puramente mecânico, tecnicista, manipulador, o centro de decisão da mudança não se acha na área em transformação, mas fora dela. A estrutura que se transforma não é sujeito de sua transformação. [...] Numa concepção não mecanicista, o novo nasce do velho através da transformação criadora que se verifica entre a tecnologia avançada e as técnicas empíricas dos camponeses (Freire, 1977, p. 57).

A polarização é bastante ilustrativa: por um lado, teríamos a modernização *mecânica*, perversa em sua dimensão de invasão cultural; por outro lado, a positividade do desenvolvimento *orgânico*, em que o centro decisório é interno à comunidade. Assim, fica evidente o seu uso do termo “transplante”, isto é, o ato de colocar algo que é externo ao corpo social, alheio ao seu desenvolvimento e à sua constituição.

A transformação resultante do “transplante” cultural cria a falsa impressão de que o educando é sujeito, pois ele se percebe como agente, quando, na realidade, está apenas seguindo a agência do educador. Poderíamos aqui fazer mais uma conexão com o tema do *dirigismo*, dessa vez relacionado ao problema da falsa consciência

do governo de si. O indivíduo se pensaria como agente por ser o sujeito concreto da ação, mas não seria o sujeito das decisões, do aprendizado, capaz de pensar e escolher. Ele apenas age a partir das decisões que lhe foram transmitidas. Essa crítica de Freire pode ser vista como condizente ao problema da governamentalidade tal como exposta por Foucault, na medida em que esta se manifesta pela condução da conduta do outro, por fazer com que o outro faça algo, um fazer-fazer, um governo do outro. “Como forma de *dirigismo*, que explora o emocional dos indivíduos, a manipulação inculca nêles aquela ilusão de atuar ou de que atuam na atuação de seus manipuladores” (Freire, 1977, p. 42, grifo no original). A proposta seria, portanto, a de uma educação não dirigista.

A dimensão dialógica é central: a comunicação com o povo é o fundamento de toda transformação legítima. O diálogo e a valorização da cultura do outro levam à “democratização da cultura”. Esta pode ser entendida como a consequência de que o homem pobre aprenderá que “cultura” não é algo distante, mas que seu cordel, sua música, sua cerâmica também são objetos de cultura. O educador aprenderá a respeitar o educando, a buscar na realidade deste o conteúdo a ser utilizado na alfabetização (as “palavras geradoras”) e a tomá-lo como sujeito do processo de aprendizado.

Porém, a democratização da cultura não se pauta por uma autonomia originária, mas pela tarefa de conscientizar, de impulsionar o educando a assumir uma posição de autonomia, de liberdade de escolhas e decisões a partir de seu próprio julgamento da realidade. Nesse sentido, a proposta de aproximação com o povo é lida na ótica de *um trabalho de mediador*, como subscreveu Schelling (1991, p. 264): “O papel atribuído ao intelectual era o de mediador ou catalisador do surgimento do povo como sujeito autônomo da história”. É necessário, portanto, considerar que não há um dirigismo imediato, mas um *dirigismo mediado*, na medida em que o que é efetivamente produzido e formado nessa relação é a própria “autonomia”, que já será delimitada como a autonomia de um cidadão dentro dos moldes definidos por essa Pedagogia. Assim, não se diz ao outro o que fazer ou o que é o melhor, mas se governa, ainda assim, a sua conduta.

Angicos, 1963

A cidade de Angicos tornou-se um local importante para a história da educação brasileira. Foi ali que se fez o primeiro teste efetivo – a “Experiência de Angicos” – do que ficou posteriormente conhecido como “Método” ou “Sistema Paulo Freire”: uma

maneira de alfabetizar jovens e adultos em um curto prazo, 40 horas de aula, e a baixo custo. No início da década de 1960, o então governador do Rio Grande do Norte, Aluizio Alves, empreendeu uma série de medidas “modernizadoras”, buscando adequar-se ao movimento mais amplo do “desenvolvimentismo” que imperava no cenário brasileiro. A proposta federal era a de ampliar o desenvolvimento no Nordeste, com o objetivo de evitar uma maior polarização entre as regiões, que cresciam em ritmo bastante desigual. Nesse sentido, foram criados o Banco do Nordeste em 1952 e a Sudene em 1959. Não é por acaso, portanto, que a cidade escolhida foi a de Angicos: ela era a cidade natal do governador. Tal relação de atenção para com a sua cidade é característica do populismo do período, no qual a categoria “povo” aparecia como essencial e as “massas populares permaneceram” o “parceiro-fantasma no jogo político”, como afirma Weffort (1980, p. 28), que também completa: “o populismo é, no essencial, a exaltação do poder público; é o próprio Estado colocando-se através do líder, em contexto direto com os indivíduos reunidos na massa”.

Freire não era um pessimista. Isso quer dizer que ele acreditava que a educação política, oferecida juntamente com o processo de alfabetização e por meio dele, seria suficiente para uma primeira emancipação desses indivíduos, fazendo-os pensar por si mesmos e auxiliando-os a refletir sobre o contexto no qual estavam inseridos. Em seu discurso de encerramento da “Experiência de Angicos”, direcionado ao presidente João Goulart, ao governador Aluisio Alves e a ministros de Estado, como Celso Furtado à frente da Sudene, ele confirmava sua confiança na educação emancipadora:

de hoje em diante êstes homens vão votar não nos homens que lhes peçam um voto; vão votar não nos políticos que somente porque sejam políticos se apoderaram do seu destino; vão votar não somente nos coronéis ou porque coronéis mas vão votar precisamente [na] medida em que êstes candidatos revelem uma possibilidade de realmente e de lealmente servir ao povo e servir a êle mesmo. (Freire, 1963).

Dentre os objetivos do Projeto de Alfabetização, tal como pude pesquisar no Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Norte, não se encontra apenas a alfabetização da população, mas toda uma transformação de sua subjetividade, uma revisão de suas experiências e uma ampliação do seu horizonte de expectativas:

Nossos objetivos, com a Campanha de Alfabetização de Adultos não se restringem a simples alfabetização. O programa prevê:

1. Dar ao adulto o domínio das habilidades fundamentais em linguagem, leitura e aritmética;
2. Promover o renascimento ou a criação de ideais e padrões elevados de vida;
3. Formar no homem a convicção da sua responsabilidade (e da responsabilidade do Estado) em dar educação aos seus filhos;
4. Habilitá-lo ao exercício da cidadania, como eleitor, como membro de uma nação livre e como participante ativo do regime democrático;
5. Promover a elevação do seu nível de vida em casa, do ponto de vista da higiene, do conforto e da alimentação;
6. Habilitá-lo à administração equilibrada dos seus recursos financeiros e da direção de sua própria vida;
7. Despertar nele a noção de que ele, sua mulher e seus filhos têm direito a uma vida melhor. (p. 28; SECERN, Caixa Box 19 do AERN).

Assim, os *slides* procuravam transmitir uma sequência de ideias, ao mesmo tempo em que se fazia a alfabetização. Cada palavra geradora aparecia juntamente à imagem correspondente. Algumas imagens, no entanto, não traziam palavras e buscavam estimular a discussão. Esse é o caso da primeira aula da “Experiência de Angicos”. A intenção era a de transmitir a “noção antropológica de cultura” e a distinção entre cultura e natureza. O entendimento básico era o de que “cultura” é o acréscimo feito pelo Homem ao mundo natural. O objetivo consistia em mostrar que eles, pobres e analfabetos, também eram “cultos”, isto é, buscava-se dissipar a percepção de “cultura” como cultura erudita, superior, inacessível, e fazê-los entender que eles não apenas são partícipes de uma cultura como são produtores dela. O segundo objetivo era o de fazê-los entender que, se eles eram produtores de cultura, seja fabricando tijolo, seja narrando o cordel, eles eram capazes de produzir a própria vida e a própria história.

Dentre os *slides* utilizados nessa aula, podiam-se ver: um caçador indígena, com arco e flecha; um caçador branco com uma espingarda; um caçador animal, um gato atrás de um rato. O intuito era a percepção da diferença entre o caçador animal e o humano: o gato não pensa, age por instinto. Já os dois caçadores humanos têm instru-

mentos de cultura: o arco e a flecha e a espingarda. Porém, não são idênticos: ainda que o cocar do indígena tenha sido percebido como “cultura”, por ter sido trabalhado pelo homem que retirou as penas do reino da natureza, havia uma diferença crucial. No relato de Lyra (1996, p. 26), a partir do Círculo de Cultura que ele coordenou, há este diálogo:

- Há diferença entre o índio e nós?
- Este tem uma cultura atrasada.
- Este homem aí, como ensinou aos filhos?
- Fazendo. Com conversa.
- E nós? Com a escrita que preserva a cultura e, portanto, toda a criação humana.

Embora a percepção de estágios de civilização e cultura não seja a posição antropológica dominante no período em questão, o importante para eles era enfatizar o letramento e suas potencialidades. A percepção do letramento como superior articulava-se com o incentivo à alfabetização.

Outra imagem era a de um gaúcho, com roupas típicas. Essa era uma tentativa de apresentar a diversidade cultural, porém, mais interessante ainda é a informação trazida por Lyra do que ele próprio fez nesse momento. Ao explicar o traje, nunca antes visto, ele lhes disse que estavam aprendendo, adquirindo cultura e, ainda, comentou que algo dito pelos alunos, sobre a realidade deles, era desconhecido por ele: “houve agora entre nós uma troca de cultura. Eu fiquei sabendo de umas coisas e vocês de outras”. O resultado? “Os participantes vibraram com isso” (Lyra, 1996, p. 28).

Essa estratégia de valorização do educando visa destruir a desumanização sedimentada em sua psique, fazendo com que ele retorne a um estágio “natural” de humanidade. O que desejo trazer como central é que essa estratégia opera menos na transmissão de conhecimentos – a pedagogia – e mais na transformação de uma psique – uma psicagogia. Ela se insere nas técnicas do governo dos outros e no aprendizado do governo de si. Ela não se encaixa na polaridade do *dirigismo* ou do *não dirigismo*, pois é uma relação de poder como produtora de uma subjetividade e não como uma relação de dominação.

Podemos notar outro aspecto resultante dessa “aula de cultura” e da aproximação com o povo. A preocupação de Freire em trazer as situações cotidianas para den-

tro do método de alfabetização tinha como objetivo primordial que as pessoas se sentissem agentes, partícipes do próprio processo pelo qual eram alfabetizadas. Isso ocorre também em outro *slide*. Na imagem projetada, de um “nordestino” colocando seu voto na urna e tendo por cenário uma sala em que há uma mesa com o responsável pelo controle da eleição, ou seja, o *voto* e o *povo* como palavras geradoras, Lyra nos traz as sugestões do debate: ao invés de ensinar o sentido e significado de *povo*, os coordenadores dos Círculos de Cultura (CC) deveriam procurar compreender o que os alunos entendiam por essa palavra e pela palavra *democracia*. E, a partir do conhecimento deles, os coordenadores dos CC deveriam tentar explicar a “diferença entre povo e massa”, bem como a “importância do voto para a emancipação política” (Lyra, 1996, p. 47).

Apesar de estar restrito aos elementos trazidos pelas anotações dos promotores da alfabetização e de não ter acesso direto ao pensamento dos educandos, penso ser possível fazer uma breve consideração acerca da expectativa de autonomia e emancipação política. As anotações de Lyra trazem a percepção de que algo não saiu como o esperado. Ele nos conta que no CC de Valquíria, os educandos disseram: “*Venha a senhora e oriente a gente para votar certo*”; no de Ribamar, “disseram que votariam em quem ele mandasse”. Aparentemente essa era uma conclusão generalizada: a de que aqueles jovens universitários eram os mais preparados para indicar o caminho correto a seguir, e o “povo” seguiria o que eles mandassem. A aproximação com o povo, ancorada em tantos pormenores cujo objetivo era evitar o *dirigismo*, aparece, logo após a aula central para a politização da população como uma submissão/sujeição voluntária à elite consciente e à sua liderança.

Diante dessa perspectiva de mudança de polaridade, de dependência, agora, aos coordenadores, ressaltamos, com muita ênfase, que não estávamos fazendo favor, e que o curso era resultado da aplicação do imposto pago por eles. Nossos estudos também, e que cumpríamos apenas com nossa obrigação... Eles é que deveriam encontrar seus caminhos, senhores de seus destinos, de seu acontecer (Lyra, 1996, p. 48).

A luta passou a ser a de romper com o hábito populista com o qual eles estavam acostumados: retribuir o “favor” com a submissão, a dependência. Embora a motivação para que eles agissem tivesse alcançado algum sucesso, ainda era uma ação

subordinada. A luta pela conquista de uma autonomia e do governo de si não estava terminada.

Boa parte dos encontros dessas 40 horas serviu a revisões e tentativas de reavivar a memória, para mostrar aos alunos que sim, eles aprenderam. Nessa mesma direção, foi proposto um teste de alfabetização e um de politização (Lyra, 1996, p. 104 e p. 105). O de alfabetização tinha quatro partes: 1. escrever “duas sentenças sobre a figura projetada”; 2. completar as lacunas de frases elaboradas por eles mesmos durante as discussões; 3. separar as sílabas de cinco palavras (*Revolução, Trabalho, Agricultor, Carestia e Democracia*); e, por fim, 4. formar cinco palavras a partir das sílabas de três “famílias”.

O teste de politização, além do mesmo cabeçalho, possuía três “questões”. Cada uma delas era composta por três frases, sendo que o educando deveria escolher uma delas. A primeira apresentava as seguintes opções:

A educação é direito só dos ricos.
Os pobres e os ricos têm direito à educação.
A educação é direito só dos pobres.

A segunda:

A Reforma Agrária não é necessária.
Precisamos logo de Reforma Agrária.
A Reforma Agrária não interessa à gente.

E, por fim, a terceira:

O povo deve se vender ao galego (estrangeiro).
O povo deve se conformar com a exploração.
O povo deve votar pra se libertar.

Antes de vermos os resultados, é relevante saber como eles foram anunciados aos alunos. “O teste foi apresentado a eles da seguinte maneira: *Vocês escrevem o que vocês acham que está certo para vocês, que depois verificarei o que está certo para mim*” (Lyra 1996, p. 100, grifo meu). Um exame no qual há uma variedade de

opções e um corretor a dizer o que foi respondido de maneira acertada e o que está errado é de difícil apresentação e resolução, dentro do cenário de promoção e revalorização do saber popular, da tentativa de uma educação dialógica, tal como foi construído até aqui. Não é por outra razão que Lyra inseriu esse trecho em seu diário. O exame era uma maneira de quantificar o sucesso da empreitada, de transformar em dados essa “Experiência de Angicos”, para que ela pudesse ser replicada em outros locais – caso fosse bem-sucedida. Era necessário *provar* para todos que a alfabetização teve sucesso.

Eles já sabem ler e escrever? Não temos parâmetros. Tudo acontecera na interação, no fazer, *in praxis*. Há vários dias que este é um dos temas de nossas reuniões: a responsabilidade de apresentar os resultados da experiência, e dar o testemunho de sua eficiência. Ao contrário, Angicos será mais uma experiência fracassada, entre tantas. Mas as dezenas de cartas entregues por eles, na quadragésima hora, ao presidente da República, atestaram a desenvoltura *summa cum laude* dos participantes na leitura e na escrita (Lyra, 1996, p. 108).

Não é, entretanto, apenas isso. O exame é uma maneira de conduzir o aluno por uma *norma*, o que nos permite entender ainda melhor o ideal de cidadão veiculado e sua ligação com a tentativa de consolidação de uma democracia. Permite, por fim, trazer para a discussão uma posição crítica a respeito da horizontalidade do diálogo entre educador e educando, na medida em que, no exame,

vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade. No coração dos processos de disciplina, ele manifesta a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam. A superposição das relações de poder e das de saber assume no exame todo o seu brilho visível (Foucault, 1987, p. 154).

A transformação dessa população analfabeta em *sujeito* passa, necessariamente, pela sua constituição como *objeto* de saber. Vimos que é preciso um esforço de pesquisa a respeito das condições de vida e dos hábitos de linguagem, para que as “si-

tuações sociológicas existenciais” sejam codificadas. O inverso, a transformação dos educadores em objeto de conhecimento dos educandos, não ocorre em momento algum, e somente o comentário voluntário a respeito de si traz para o diálogo o aprendizado que pode ocorrer nessa troca. Será, então, uma relação horizontal, dialógica? Sem prejuízo de valor, penso que a descrição mais aproximada é a de uma hierarquia, para a qual faço uso da noção, cunhada por Dumont (1992), de “englobamento do contrário”.

Parto da constatação de que o que se comunica no diálogo não é equivalente. O povo fala de si, traz sua linguagem e sua realidade existencial. Isso tudo será utilizado na preparação das aulas, que as incorporam em sua estrutura (ainda que aberta, na medida em que se trata de *discutir* tópicos); e o que é comunicado, em retorno, para o povo é algo que está contido naquela realidade e que ele não conseguiu ver. O povo só é capaz de dialogar em um dos níveis (no qual a relação é horizontal), o das palavras, das suas próprias condições sociológicas existenciais, nunca é capaz de dialogar no outro nível, o “político”, pois nunca é visto como um equivalente, como alguém capaz de convencer, com suas ideias acerca da realidade, o educador. O diagnóstico sociopolítico da realidade é tarefa vertical: é a tese de Freire, sua crítica à antinomia fundamental da sociedade brasileira, que conduz a tarefa de esclarecimento. É essa percepção que foi ensinada aos jovens, nos cursos de formação, para que fossem coordenadores dos Círculos de Cultura. Tudo isso é algo que os coordenadores *já sabiam*. O povo era englobado pelo seu contrário, a cultura erudita das elites, mostrando-nos que a oposição *dirigismo/não dirigismo* era uma falsa dicotomia nesse caso, pois a tarefa primordial era a da “formação das almas” e não da sua imediata condução. O necessário era formar a psique/alma dessas pessoas para que elas então fossem capazes de ascender a esse outro nível, como sujeitos autônomos capazes de diálogo. A minha sugestão de diferenciação dos dois níveis está ancorada na diferenciação entre a relação “pedagógica” e a “psicagógica”, tal como feita por Foucault. Retomemos:

Chamemos, se quisermos, “pedagógica” a transmissão de uma verdade que tem por função dotar um sujeito qualquer de aptidões, capacidades, saberes, etc., que ele antes não possuía e que deverá possuir no final desta relação pedagógica. Se chamamos “pedagógica”, portanto, esta relação que consiste em dotar um sujeito qualquer de uma série de aptidões previamente definidas, podemos, creio, chamar “psicagógica” a transmissão

de uma verdade que não tem por função dotar um sujeito qualquer de aptidões, etc., mas modificar o modo de ser do sujeito a quem nos endereçamos (Foucault, 2004, p. 493).

O nível horizontal, dialógico, é o nível “pedagógico”, em que se garante a transmissão de determinadas competências e habilidades – a alfabetização, no presente caso. O nível vertical, hierárquico, é o nível “psicagógico”, em que se pretende formar a alma/psique de seu ouvinte e conduzi-la pela verdade que se professa, para que ele possa ser transformado na e pela relação com a verdade. No presente caso, trata-se da verdade de um crítico, pois era efeito do diagnóstico da crise política da sociedade coetânea àquela em que se vivia – a percepção da “antinomia fundamental”: a emergência do povo na vida pública e de sua inexperiência democrática.

Com isso em mente, podemos retornar aos resultados. Dentre as duas avaliações, a mais bem-sucedida, no entender dos coordenadores, foi a da “Politização”. Os alunos apresentaram médias superiores às da “Alfabetização”, com 87% de aproveitamento, em contraposição a 70% na alfabetização (Lyra, 1996, p. 171). Somente 18 alunos obtiveram médias maiores na alfabetização do que na politização, dentre os 122 alunos que realizaram os testes.

Infelizmente não obtive acesso aos testes em si, para observar em quais questões a resposta foi mais correta e em quais se distanciou do esperado pelos educadores. O elemento que nos permite compreender melhor a avaliação que foi feita e a correção da posição política é a anotação a respeito dos encontros. Nessa avaliação não formal, o que se depreende é que os educandos aprenderam a distinguir “povo” de “massa”; que o “voto” é o ato de um “povo” consciente; que a “reforma agrária” é necessária; e que o Brasil “é para os brasileiros” (Lyra, 1996, p. 94-97). A grande decepção foi a ausência de comentários sobre “democracia”, isto é, sua articulação como palavra e como ideia. Uma das poucas frases em que a palavra apareceu foi “Democracia, onde se pode falar de um e de outro sem dar nada” (Lyra, 1996, p. 95), o que enfatiza a liberdade pelo seu lado negativo, de inexistência de problemas e consequências.

A quadragésima hora

No dia 02 de abril de 1963 ocorreu a última aula. Inicialmente agendada para 22 de março, ela teve de ser postergada para que as autoridades (como o presidente

João Goulart e alguns governadores do NE) pudessem estar presentes e testemunhar a eficácia do projeto. Aluisio Alves fez um discurso, exaltando o fato de ter sido na cidade de Angicos e no Rio Grande do Norte que teve início uma política de alfabetização e, com isso, de acesso à cidadania e à integração na vida nacional. Manifestando sua expectativa de que esses cursos se espalhassem pelo País, ele marcava sua posição de pioneiro e defensor dos mais “humildes”.

Lyra marca a quebra de protocolo ocorrida logo após o pronunciamento do governador: pedindo licença para falar, um dos recém-alfabetizados dirigiu-se às autoridades presentes para afirmar que “há poucos dias, ninguém não sabia ler” e que o “alfabetismo” tinha sido bem-sucedido.

E do mais que peço a Sua Majestade, que é a pessoa maior que nós enxerguemos no Brasil, é o presidente da República, *qualquer* coisa, viu. Peço que continue o curso de aula para nós todos, não tão-somente no Rio Grande do Norte, como em todos os lugares por aí que têm necessidade, milhares e milhares que não sabem as primeiras letras do alfabeto. São pessoas que têm necessidade, para melhorar a situação do Brasil, para mais tarde servir mesmo para o senhor presidente da República, para o senhor governador do Estado e para nós todos.

Tanto que eu fiquei muito *sastifeito* e mais *sastifeito* ficarei continuando a escola.

Naquele tempo anterior veio o presidente Getúlio Vargas matar a fome do pessoal, a fome da barriga, que é uma doença fácil de curar. Agora, na época atual, veio o nosso presidente João Goulart matar a precisão da cabeça, que o pessoal todo tem necessidade de aprender [muitas palmas]. (Lyra, 1996, p. 115).

É impressionante o quanto essa passagem foi elevada à demonstração da nova politização bem-sucedida, na qual o “povo” tem a coragem de tomar a palavra, de dirigir-se a alguma autoridade e falar em nome de si e/ou de alguma coletividade à qual pertence. Pouco se enfatiza, por outro lado, o conteúdo da fala. Ao se referir a Jango, o homem, de 51 anos, utilizou a expressão “Sua Majestade”, inadequada à democracia para a qual ele estava sendo preparado. Além disso, prosseguiu reiterando que ele seria a “pessoa maior”, em contraste com a noção de igualdade que fun-

damentou o método. Por fim, a aproximação de Jango com Vargas (como salvadores dos mais pobres, um na dimensão material e o outro na intelectual) enfatizou mais o recebimento de uma dádiva do que o exigente cidadão que clamava por seus direitos.

Conclusão

Em uma conjuntura em que o “povo” se tornava um relevante agente social e político, o interesse de Freire pela democracia o fez diagnosticar o problema como, primeiramente, a falta de experiência de vida democrática e, na sequência, a necessidade de mudar a maneira de pensar e agir. A solução encontrada por Freire para a “antinomia fundamental” da sociedade brasileira dependia de uma reorganização dos “dispositivos mentais” da população. Porém, a transformação da subjetividade não é tarefa fácil nem simples. Somente ao produzir uma população de sujeitos autônomos, o Brasil poderia viver uma democracia de fato. Como, porém, produzir sujeitos autônomos? Como produzir autonomia a partir de uma relação de autoridade? Essa é a questão fundamental colocada por Freire à teoria e à prática pedagógica que se pretendem progressistas, emancipatórias e democráticas.

Paulo Freire recusa desde o início uma educação dirigista, que pretende guiar o educando; sua proposta é a de uma educação dialógica, em que o educador e o educando aprendem, ambos, no processo educativo. É já por meio do educador que a posição democrática se faz presente: a recusa do saber absoluto e a abertura para a experiência do outro. A postura do educador é a de quem precisa aprender e compreender o outro para que possa estimulá-lo a mudar. O primeiro passo é o reconhecimento que o educando recebe, rompendo com o histórico de objetificação. Ao ser percebido como sujeito, ele passaria, também, a ver-se como sujeito. Um segundo passo é a valorização da cultura daquele educando, pois todos são produtores e capazes de transformar o mundo. O objetivo é que, assim, a transformação ocorreria de dentro da cultura do educando, de maneira orgânica, tendo essa população tanto como sujeito da ação quanto como sujeito da decisão, pois seria capaz de escolher o caminho a tomar. Vê-se que, nessa formulação, a oposição dirigismo ou não dirigismo não é profícua. O objetivo não é uma condução imediata do sujeito, mas o estímulo capaz de produzir uma subjetividade que se conduzirá. O estímulo do educador não é, tampouco, algo a ser desconsiderado, pois é essa a sua tarefa. O que ocorre, então? A sugestão que ofereço é a de que a proposta de Freire se encontra no nível da governamentalidade e da mediação, mais bem compreendido, se fizermos uso da

noção de Dumont (1992) de englobamento do contrário e de hierarquia de níveis.

Podemos, então, desdobrar a discussão em dois níveis: um horizontal e um vertical, englobante. No primeiro há uma troca, na qual o educando pode falar de si e ensinar ao educador sobre a sua realidade. No segundo nível não há troca, mas uma transmissão unilateral, pois aqui é o educador quem fala; e sua fala é sobre a realidade sócio-histórica a partir da fala do educando, das suas palavras e da sua experiência de vida. A fala do educando, do nível horizontal, é englobada na fala do educador, em um nível vertical, de quem já sabe qual é o problema do Brasil e como solucioná-lo. Será que nesse nível vertical os educadores se colocam na posição de aprender sobre política com o povo? Ou é a tese de Freire que conduzirá ao esclarecimento?

A educação, tal como entendida aqui, é a tentativa de promover experiências de democracia, para que o sujeito seja capaz de aprender a pensar por si mesmo e a tomar decisões. Porém, é preciso enfatizar que o povo precisaria ser “treinado” ou “instruído” para se autogovernar. Ninguém nasce “autônomo” (nem pobres, nem ricos, seja no meio urbano ou no rural); é preciso produzir essa “disposição mental”. Nesse sentido, o trabalho de Freire permanece atual: por um lado, trata-se de uma saída para a complexa situação sociopolítica brasileira que ainda não encontrou seu desfecho; por outro, trata-se de uma tarefa fundamental da modernidade, que demanda investimento permanente. Sua Pedagogia é, nesse último caso, uma corajosa tentativa de enfrentar uma tensão insolúvel: a transformação da heteronomia em autonomia.

Referências bibliográficas

BERLIN, Isaiah. Dois conceitos de liberdade. In: BERLIN, Isaiah. *Quatro ensaios sobre a Liberdade*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1981. p. 133-175.

CHEVALLIER, Philippe. *Michel Foucault et le Christianisme*. Lyon: ENS Éditions, 2011.

DULLO, Eduardo. Paulo Freire, o testemunho e a pedagogia católica: a ação histórica contra o fatalismo. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 29, n. 85, p. 49-61, 2014.

DUMONT, Louis. *Homo Hierarchicus. O sistema das castas e suas implicações*. São Paulo: EDUSP, 1992.

FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. *Discurso do Professor Paulo Freire, em Angicos, ao encerramento do curso de alfabetização de adultos*. Instituto Paulo Freire. Série Obras de Paulo Freire. Subgrupo Angicos (RN) 1963. Disponível em: [http:// http://acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/7891/1707](http://acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/7891/1707). Acesso em: 14 dez. 2012.

FREIRE, Paulo. *Educação e atualidade brasileira*. 3. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003 [1959].

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977 [1969].

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 49. reimp. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: Que é “esclarecimento”? In: KANT, Immanuel. *Textos seletos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

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

SCHELLING, Vivian. *A presença do povo na cultura brasileira: ensaio sobre o pensamento de Mario de Andrade e Paulo Freire*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1991.

WEFFORT, Francisco. *O populismo na política brasileira*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

Submetido à avaliação em 06 de dezembro de 2013.

Aprovado para publicação em 17 de setembro de 2014.